مجلة العلوم الاجتماعية

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية سابقا

هوية المجلة وأهدافها

مجلة العلوم الاجتماعية

مجلة علمية دورية محكّمة ، ومنبر معرفي ومنهجي ، يُسهم في إثراء البحث العلمي والحوار المنهجي الموضوعي في حقول المعرفة الاجتماعية ؛ وتهدف إلى:

1- الارتقاء بالبحث العلمي إلى مستويات عالية من الجودة من خلال البناء المنهجي للفكر والممارسة البحثية.
2- تحقيق التكامل المعرفي بين حقول المعرفة الاجتماعية ومختلف المناهج البحثية.
3- وصل الحركة العلمية في العلوم الاجتماعية بالتنمية الاجتماعية وقضايا المجتمع الواقعية.
4- إثارة الجدل العلمي في القضايا المستحدثة في مجال العلوم الاجتماعية ، وتوجيهها نحو أفق العالمية.

مجلة العلوم الاجتماعية

- مجلة العلوم الآداب والعلوم الاجتماعية سابقا -

مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

مدير المجلة

أ.د. الخير قشى مدير الجامعة

رئيس التحرير

أ.د. يوسف عيبش

نائب مدير الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمى

هيئة التحرير

أ.د. ميلود سفاري

أ.د. جازية لشهب صاش

أ.د صلاح الدين زرال

أ.د. نادية عيشور

أ.د. محمد عزوي

أ.د. عبد الملك بومنجل

د. محمد بن أعراب

د. عبد الرزاق بلعقروز

د. محمد الطاهر بلعيساوي

أمانة المجلة

مبروك صبايحي

مفيدة شريفي

اللجنة العلمية

أ.د. نواري سعودي	جامعة سطيف2
أ.د. مويسي بلعيد	جامعة سطيف2
أ.د. محمد الصغير شرفي	جامعة سطيف2
أ.د. لحسن بوعبدالله	جامعة سطيف2
أ.د. السعيد كسكاس	جامعة سطيف2
د. نورالدين بن الشيخ	جامعة سطيف2
د. نصرالدين غراف	جامعة سطيف2
د. التوفيق سامعي	جامعة سطيف2
د. محمد قجالي	جامعة سطيف2
د. سفيان زدادقة	جامعة سطيف2
د. فوزية رقاد	جامعة سطيف2
أ.د. مبروك غضبان	جامعة باتنة
أ.د. أمحند برقوق	جامعة الجزائر
أ.د. نصرالدين سمار	جامعة جيجل
أ.د. فضيل دليو	جامعة قسنطينة2
أ.د. بوبة مجاني	جامعة قسنطينة 2
أ.د. محمود بوسنة	جامعة الجزائر2
أ.د. الطيب بودربالة	جامعة باتنة
أ.د. عبد القادر شرشار	جامعة وهران
أ.د. بشير إبرير	جامعة عنابة
أ.د. كروم بومدين	جامعة تلمسان
أ.د. محمد بومدين	جامعة أدرار
أ.د.محمد أحسن	المدرسة العليا للاساتذة تونس
أ.د. عزالدين بن زغيبة	مركز جمعة الماجد دبي
أ.د. أرزقي مديني	فرنسا
أ.د. محمد الطراونة	الأردن
أ.د. أحمد بريسول	المغرب
أ.د. اسماعيل محمود القيام	الأردن
أ.د. عبد اللطيف محفوظ	المغرب
أ.د. هواري عدي	جامعة ليون2 فرنسا
أ.د. جوزيف م. كون قول	جامعة مانشيستر
أ.د. جليل أ. كاري	جامعة جونيف سويسرا

شروط النشر في المجلة

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

كما ترحب المجلة بالدراسات النقدية التي تتناول المنشورات الجديدة والتعريف بها في حدود 2000 كلمة.

- **يشترط في المقالات المقدمة للنشر ما يلي:**

1/أن يكون المقال أصيلا وجديدا ، لم يسبق نشره في نشريات أخرى مهما كانت ، ولم يسبق عرضه أو المشاركة به في ندوة أو ملتقى علمي. وألاّ يكون مستلا من رسالة أكاديمية (ماجستير أو دكتوراه).

2/الالتزام بآداب الحوار الهادف والنقد البناء بعيداً عن التجريح.

3/اعتماد منهجية موحدة في ترتيب عناصر البحث والالتزام باعتماد تقسيم من التقسيمات المعروفة (مبحث ، مطلب ، فرع ، أولا...)

4/ ألاّ يقل عدد صفحات المقال عن 12 صفحات ولا يزيد عن 25 صفحة ، بما فيها المصادر ، الهوامش ، الجداول والرسوم التوضيحية ، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيماً متسلسلاً.

5/أن يكون المقال مطبوعا على الكومبيوتر وفق برنامج "Microsoft Word" ، ومسجلا في قرص صلب.

6/هوامش الصفحة تكون كما يلي: يمين 03 سم ، يسار 1.5 سم ، رأس الورقة 1.5 سم ، أسفل الورقة 1.5 سم ، حجم الصفحة 21cmX29.7 cm.

7/تكتب المادّة العلمية العربية بخطّ من نوع Traditional Arabic مقاسة 14 بمسافة 21 نقطة بين الأسطر ، العنوان الرئيسي **Gras** Traditional Arabic 14 ، العناوين الفرعية **Gras** Traditional Arabic 12 ، أمّا الفرنسية أو الإنجليزية فتقدّم بخطّ من نوع Times New Roman مقاسة 12.

8/ تتحفظ المجلة عن نشر مقالين متتاليين في العدد ذاته أو في عددين متتالين لمؤلف واحد

9/ يراعى عند كتابة المقال ما يلي:

- يجب أن يكون المقال خالياً من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والمطبعية قدر الإمكان.

- الالتزام بقواعد ضبط الكتابة من خلال:

- احترام مسافة بداية الفقرات ، وتجنب الفقرات والجمل الطويلة جدا.

- عدم ترك مسافة (فراغ) قبل علامات الضبط المنفردة كالنقطة (.) والفاصلة (،) والنقطة الفاصلة (؛) والنقطتين (:) وعلامة التعجب (!) وعلامة الاستفهام(؟) وترك مسافة بعدها إذا أُتبعت بكلمة أو نص ، وعدم ترك مسافة بعد الواو (و) التي تليها كلمة.

- يُتَجَنَّب الاختزال ما لم يُشَرْ إلى ذلك.

- يُذكر مرة واحدة في البحث المصطلح العلمي وأسماء الأعلام باللغة العربية وبجانبه المصطلح باللغة الإنجليزية أو الفرنسية عند وروده أول مرة ، ويُكتفى بعد ذلك بكتابته باللغة العربية.

- يجب أن يراعى في الأعمال المتضمنة لنصوص شعرية أو آيات قرآنية كريمة ، أو أسماء أعلام ضبطها بالشّكل وتخريج والأحاديث والأبيات الشعرية.

10/أن توضع الهوامش والإحالات والمراجع والمصادر في آخر المقال ، وبطريقة الإدراج الآلي مع اتبّاع ترقيم تسلسلي حسب ظهورها في النص ، (مراجع المقال هي فقط المراجع والمصادر المقتبس منها فعلا). ويراعى في طريقة التهميش المنهج التالي:

***الكتب**: إسم ولقب المؤلف ، **عنوان الكتاب** ، الجزء ، الترجمة (إن وجدت) ، الطبعة ، دار النشر (الناشر) ، مكان النشر ، وسنة النشر ، رقم الصفحة. (في حالة **التأكد** من عدم وجود البيانات الجوهرية الإجبارية **فقط** (دار النشر ، بلد النشر ، سنة النشر) على المؤلف الإشارة إلى ذلك باستعمال مختصرات د.د.ن /د.ب.ن /د.س.ن) حسب الحالة.

***المقالات:** إسم ولقب المؤلف ، "عنوان المقال" ، **عنوان المجلة** ، (الجهة التي تصدر عنها) ، العدد ، الصفحة.

* **البحوث المدرجة ضمن كتاب:** إسم ولقب المؤلف ، "عنوان المقال" ، ضمن كتاب: (**العنوان**)، المنسق العام (اسم من أشرف على تجميع مادته العلمية) ، الجزء ، الطبعة ، دار النشر (الناشر) ، مكان النشر ، وسنة النشر ، رقم الصفحة.

* **الأطروحات والرسائل الجامعية:** اسم الطالب ، عنوان الأطروحة أو المذكرة (تحته خط) ، بيان نوعها (دكتوراه ، ماجستير) ، تحديد الكلية والجامعة التي نوقشت فيها هذه الرسالة ، تحديد السنة ، بيان حالة النشر (رسالة منشورة ، أو غير منشورة) ، الصفحة.

* **النصوص القانونية:** بيان نوع النص (دستور ، قانون عضوي ،....) ، رقمه (15/01) ، المؤرخ في (ذكر اليوم والشهر والسنة) ، موضوع النص (المتضمن كذا:...) ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية** ، العدد ، تاريخ نشرها.

* **الأحكام والقرارات القضائية:** لا بد من بيان الهيئة المصدرة (محكمة ، مجلس)، تحديد القسم أو الغرفة (رقمها ، تخصصها)، رقم الحكم أو القرار ، تاريخ صدوره (ذكر اليوم والشهر والسنة)، ذكر أطراف القضية أو الحرف الأول لألقابهم ثم الاسم ، (قضية بين..)، بيان حالة النشر (قرار أو حكم منشور أو غير منشور)، المصدر (مجلة ، نشرية ، صادرة عن)، العدد ، السنة ، الصفحة.

* **المنشورات الداخلية**: بيان الجهة المصدرة ، بيان رقم التعليمة أو المقرّر ، تحديد موضوعه.

* **التقارير:** الجهة المصدرة للتقرير ، موضوع التقرير ، مناسبة تقديمه ، التاريخ ، الصفحة.

***المراجع الالكترونية:** اسم المؤلف ، أو المنظمة "عنوان المقال" ، العنوان الإلكتروني كاملا ، (تاريخ التصفح: اليوم ، الشهر ، السنة).

* **المخطوطات:** اسم المؤلف كاملاً، **عنوان المخطوط كاملاً** ، ويذكر اسم المكان المحفوظ فيه هذا الاقتباس ويشار إلى تاريخ النسخة ، وعدد أوراقها. ويذكر رقم الورقة مع بيان الوجه أو الظهر المأخوذ منه الاقتباس ، ويشار لوجه الورقة بالرمز (أ) كما يشار لظهرها بالرمز (ب).

* **الصحف:** إذا كان خبرا يكتب اسم الصحيفة ، والعدد ، والتاريخ ، ومكان الصدور. أما إذا كانت مقالة يكتب اسم الكاتب ، "وعنوان المقالة" **واسم الصحيفة** ، ثم تحديد نوعها (يومية ، أسبوعية ، شهرية) ، (ومكان الصدور) والعدد ، والتاريخ ، والصفحة.

* عند تكرار ذكر نفس المرجع يكتب بعد رقم الإحالة عبارة: المرجع نفسه ، ثم الصفحة ، أما في حالة ما إذا كان التكرار غير مباشر (فصل تكرار المرجع بمرجع آخر أو عدة مراجع أو بصفحة جديدة) فينبغي بعد رقم الإحالة ذكر اسم ولقب الباحث ، كتابة عبارة: المرجع السابق ، ثم بيان رقم الصفحة.

* تكون الأشكال والخرائط والرسوم البيانية على درجة عالية من الجودة مع تجنب التظليل الثقيل ، وترقم الجداول والأشكال ترقيماً متسلسلاً مستقلاً، مع إعطاء عنوان قصير لكل منها تتم كتابته (أعلى) الشكل ، ويكون المصدر أسفله. (على الباحث إرسال الخرائط والصور في ملفات مستقلة عن النص ، أي ملف لكل خريطة أو صورة وهذا من نوع (jpeg)) لتسهيل عمل الهيئة التقنية للمجلة.

11/ ترسل أو تسلّم نسخة ورقية من المقال مرفقة بقرص مدمج (CD) فضلا عن ضرورة إرسالها في ملف عبر البريد الإلكتروني للمجلة المدون أدناه ، مع مراعاة ما يلي:

-على الباحث إخفاء شخصيته في الدراسة ، وتجنب وضع أي إشارة تكشف هويته من خلال الدراسة ، ولأجل ذلك تكتب المعلومات الشخصية (اسم المؤلف ، ورتبته العلمية ، والمؤسسة التي يعمل فيها) على صفحة منفصلة ، ثم يكتب عنوان البحث مرة أخرى على الصفحة الأولى من البحث دون ذكر الاسم.

- تقديم صورة رقمية حديثة خاصة.

- التزام الدقة عند إمضاء تعهد (عقد نشر) خطي من المؤلف أو المترجم على نموذج تعده هيئة تحرير المجلة.

- ترك نسخة من بيان السيرة الذاتية للمؤلف أو المترجم (وفي حالة تقديم المقال من طرف باحثين ، يجب إرسال الموافقة الصريحة لكل واحد منهما بقبول النشر المشترك).

- تقديم ما يثبت موافقة الأستاذ المشرف على البحث ، بالنسبة للبحوث المقدمة من طلبة الدكتوراه (L.M.D).

- تقديم نسخة من الكتاب الأصلي إذا تعلق الأمر بعرض لكتاب.

12/ أن يرفق المقال وجوبا بملخص مُعَبِّر عن محتوى المقال بصورة شاملة وصادقة (في حدود 150 كلمة) باللغات الثلاث عربي ، فرنسي وانجليزي ، متبوعا بالكلمات المفتاحية ذات الدلالة على محتوى المقال(Key words) والتي لا تتعدى 7 كلمات تُرتَّب حسب ورودها في المقال ، وينبغي أن تشملها الترجمة باللغات الثلاث.

تنبيهات هامة:

* في حالة وجود أكثر من مؤلف يتم مراسلة الاسم الذي يرد أولا في ترتيب الأسماء في حالة تساوي الدرجات العلمية ، والأعلى درجة في حالة اختلاف الدرجات العلمية.

* يحول المقال إلى لجنة التحكيم السرية المختصة لتحكيمه علميا بعد التأكد من ملاءمته لقواعد النشر ، وعلى صاحب المقال إجراء التصحيحات المطلوبة منه خلال مدة زمنية تحددها هيئة التحرير.

* كل مقال يخالف شروط النشر لا يؤخذ بعين الاعتبار ، والمجلة غير معنية بإعلام صاحب المقال بذلك.كما لا تلتزم بإبداء أسباب عدم النشر.

* يحق للمجلة (إذا رأت ضرورة لذلك) إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة للنشر دون المساس بمضمونها ، كما تحتفظ المجلة بحقها في حذف أو إعادة صياغة بعض العبارات التي لا تتناسب مع أسلوب النشر.

* ترتب البحوث في كل عدد، واختيار حيّزها الزماني يتم وفق اعتبارات فنية تقدّرها اللجنة العلمية ولا علاقة لها باسم الباحث أو رتبته العلمية أو قيمة العمل.

*الأبحاث المنشورة في المجلة لا يعاد نشرها في جهة أخرى إلا بإذن مكتوب من مدير تحريرها ، ولا تلتزم المجلة برد المقالات غير المقبولة للنشر إلى أصحابها.

* يتحمل كاتب المقال جميع التبعات الناتجة عن خرق حقوق الملكية الفكرية المترتبة للغير.

-لا تدفع مكافآت عن البحوث التي تقبل للنشر بالمجلة ، غير أن الباحث يستفيد من نسختين من العدد الذي نُشِر فيه مقاله.

- تنشر موضوعات المجلة في موقع الجامعة الالكتروني بعد صدورها.

*** الدراسات التي تنشرها المجلة تُعَبّر عن آراء أصحابها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة.**

المراسلة والاشتراك: ترسل جميع المراسلات إلى السيد

رئيس التحرير: مجلة العلوم الاجتماعية-جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2

الهاتف: 036661181

البريد الالكتروني:

revue@univ-setif2.dz

revue.setif2@gmail.com

الموقع الإلكتروني للمجلة: http://revues.univ-setif2.dz

الفهرس

المؤلف	عنوان المقال	صفحة
	كلمة العدد	8
بن ورزق هشام	تطور الوصاية الإدارية على أعمال البلدية في الجزائر: دراسة في إطار قوانين البلدية	11
بن صفية سفيان	إشكالية التنمية والتهيئة في الأوساط الجبلية ، حالة ولاية برج بوعريريج –الجزائر-	26
أمال زايدي	عقدنة العلاقة بين الدولة والمؤسسات العمومية الاقتصادية	42
الهام خرشي	سلطة ضبط السمعي البصري في ظل القانون رقم 14-04 "بين مقتضيات الضبط ومحدودية النص"	56
إبراهيم لقان	الالتزام الاجتماعي في الشعر الجزائري الحديث	74
رضا زواري	جمالية التّناص ومظاهر التّعلق النّصيّ في روايات واسيني الأعرج (رمل الماية أنموذجا)	88
توفيق حموم	المنظومة الدينية لمجتمع مدينة "سيرتا" أثناء الاحتلال الروماني	97
خديجة حاج مدني	مشروع توشيهيكو إيزوتسو (Toshihiko Izutsu) في تأصيل علم دلالة القرآن.	112
توفيق بن ولهة	من أجل ابستيمولوجيا جهوية في البيولوجيا عند جورج كانغيلامG. Canguilem	122
جاري نور الدين	شرف البحث في الذّات الإلهية عند فخر الدين الرازي	138
الحاج دواق	الإسلاميات التطبيقية ونقد الاستشراق الكلاسيكي عند محمد أركون	150
ياسمينة كتفي	العنف عند الأطفال وأراء الأمهات حول عوامل عنف أطفالهن - دراسة عينة من أمهات -	164
نورة قنيفة	العنف الإعلامي المرئي وإشكالية الجسد الأنثوي	188
صالح نويوة	تحليل الاحتياجات التكوينية: بين تعدد الأطر المفاهيمية والمقاربات المنهجية	201
نورالدين بوخنوفة	إشكالية ترجمة المصطلح. مصطلح " المقاربة بالكفاءات" في المجال التعليمي أنموذجا	216
لامية بخوش	العلاقة التسلطية بين المعلم والمتعلم في المدرسة الجزائرية (دراسة ميدانية بالمؤسسات التعليمية لولاية قسنطينة)	228
رقية بوسنان	إستراتيجية الإعلام في معالجة ظاهرة الإرهاب	242
لعرباوي نصير	صورة الإسلام والمسلمين في الإعلام الغربي	260

كلمة العدد

يتميَّز هذا العدد من مجلة العلوم الاجتماعية ، باعتماد هيئة التَّحرير ، مبدأ الأولوية للنشر الإلكتروني ، رغبة في تجاوز التأخُّر الزَّمني المُسجل في الطَّبع الورقي. لكنها أيضا تعكس محاولة لتخطي مستوى الأرشفة الإلكترونية لأعداد المجلة ، وتشجيع التّفاعل العلمي والمعرفي في الفضاء الشّبكي ، بالاستعمال الأمثل لتكنولوجيات الاتصال الحديثة. وغرضنا من خلال هذا التّوجه ، هو فتح قنوات القراءات النّقدية ، والإضافات العلمية للمقالات المنشورة ، من طرف الأساتذة الباحثين في حقول تخصصاتهم ، وإثارة إشكالات معرفية جديدة ، قد تغدو مواضيع أكثر استجابة لمتطلبات محيطنا الاجتماعي والثقافي ، ونَحْسَبُ أنها محاولة أخرى لنقل اهتماماتنا العلمية في حقول العلوم الإنسانية والاجتماعية إلى خارج أسوار جامعتنا ، لكي تنتشر المعرفة العلمية وتتكامل مع المؤسّسات الاجتماعية.

لأجل هذا ، جاء العدد 22 ، متضمنا ، أبحاثا ودراسات متنوعة ، يمكن تقديمها وفقا للمحاور الكبرى التي تندرج ضمنها. ففي إطار الدّراسات القانونية ، تناول البحث الموسوم بـ: **تطوّر الوصاية الإدارية على أعمال البلدية في الجزائر: دراسة في إطار قوانين البلدية** ، استقراء القوانين التي تحكم هذا النوع من الجماعات الإقليمية باعتباره شكلا من أشكال اللامركزية الإدارية ، وذلك بتسليط الضوء على آليات التوفيق بين استقلالية البلدية كأداة لنجاح هذه الأخيرة في أداء عملها وتيسير بلوغها للأهداف المسطرة في الدستور وفي مختلف النصوص القانونية من جهة ، وضرورة الحفاظ على وحدة الدولة والتنسيق بين مختلف وحداتها بإخضاع الأعمال الصادرة عنها لمبدأ المشروعية من جهة أخرى. كما تطرّق بحث **"سلطة ضبط السمعي البصري في ظل القانون رقم 14 44 "بين مقتضيات الضبط ومحدودية النص"** ، إلى موضوع السُّلطات الإدارية المستقلة كأسلوب جديد لضبط القطاعات ، ومنها قطاع السمعي البصري ، وركّزت الدراسة على تساؤل محوري هو: مدى منح سلطة ضبط السمعي البصري للاستقلالية اللازمة سواء فيما يتعلّق بضبط السوق أو على مستوى الصلاحيات أو على مستوى التعيين أو على مستوى الاستقلالية الإدارية والمالية ، أم أن هذه السلطة تابعة للسلطة التنفيذية ؟

أما البحث الموسوم بـ : **عقدنة العلاقة بين الدولة والمؤسسات العمومية الاقتصادية"** ، فقد حاول التعرُّض بالدراسة والتحليل إلى العقد ، باعتباره وسيلة مثلى لتنظيم العلاقة بين الدولة من جهة والقطاع العام الاقتصادي من جهة أخرى ، بوصفه أداة لدفع عجلة التَّنمية وحجر الزاوية لبناء اقتصاد متين وتحقيق نمو اقتصادي متوازن في ظل اقتصاد السوق ، ولن يتأتى له ذلك إلاّ من خلال منحه الاستقلالية الكافية لاتخاذ القرار الاقتصادي الملائم ، وتُعَدُّ هذه الاستقلالية رهينة بوجود أداة دقيقة لتنظيم تلك العلاقة عن طريق العقد.

أما محور الدّراسات الأدبية فقد عالج مواضيع لافتة ومهمة ، حيث جاء موضوع **الالتزام الاجتماعي في الشعر الجزائري الحديث،** الذي سعى صاحبه إلى استنطاق النص الشعري الجزائري الحديث للكشف عن القضايا الاجتماعية التي كانت محور التزام الشعراء ، والأسباب التي دفعتهم إلى ذلك ، للتَّأكيد على أهمية السياق التاريخي الاستعماري في رسم توجه الشعر الجزائري وتفاعل الشعراء وِفْقًا للظروف الاجتماعية الناتجة عن دلك ، حيث كان تصوير البؤس والدعوة إلى إصلاح المرأة ومحاربة الفساد ونشر العلم من القضايا التي التزمها هدا الصنف من الشعر. بينما أثار موضوع **"جمالية التّناص ومظاهر التّعلق النّصيّ في روايات واسيني الأعرج -رمل الماية أنموذجا-**إشكالية التَّناص ، أو استراتيجيته في الكتابة الروائية ؟ ، وأهمية العودة إلى النّصوص السّابقة ، التي أسَّست خطاب هذا الروائي ودلالاته ، باعتبار تنوّع أغراضه من موقع إلى آخر ، إما فنيّة جماليّة أو إيديولوجية ، حيث تزاحم الخبر والتّاريخ والأسطورة والموروث الشّعبي والدّين لإنجاب حوار إبداعيّ جعل " رمل الماية" جامعا لمختلف هده الأنواع. أما البحث الموسوم بـ**"مشروع توشيهيكو إيزوتسو (Toshihiko Izutsu) في تأصيل علم دلالة القرآن"، فقد سعى** نحو تلمُّس الأسس المنهجية التّي أصّل بها الباحث الياباني "توشيهيكو إيزوتسو" لعلم دلالة القرآن في كتابه "الله والإنسان في القرآن ، علم دلالة الرؤية القرآنية للعالم" ، وكيف تتبّع برؤية وصفية التّغيّر الجذري للبنية المفهومية الشّاملة للمعجم العربي ، بإجراء مقارنة تحليلية بين النّظام الجاهلي والنّظام القرآني ، كاشفا عن نتائج دقيقة تفسّر بعلميّة وموضوعيّة الرّؤية الجديدة التّي صاغها القرآن الكريم.

أما في حقل علوم الآثار ، تضمن البحث المعنون ب**"المنظومة الدينية لمجتمع مدينة "سيرتا" أثناء الاحتلال الروماني"** دراسة توثيقية للنُّصوص الأثرية القديمة أو النقيشات اللاتينية ، للوقوف على طبيعة المنظومة الدينية لمجتمع مدينة سيرتا خلال

الفترة الرومانية.حيث سمحت بإحصاء وتسليط الضوء على فئة رجال الدين والممتهنين للوظائف الدينية في هذه المدينة وما ارتبط بهم من جوانب تنظيمية.

وفي ميدان الفكر الفلسفي ، تضمّن الملف جهودا معرفية معتبرة ، توزَّعت بين السُّؤال التراثي والسُّؤال الابستمولوجي. حيث جاء بحث " **من أجل ابستمولوجيا جهوية في البيولوجيا عند جورج كانغيلام** " لأجل النّظر في الحياة " وفق تصور كانغيلام ، بين المساءلة الابستيمولوجية و المساءلة الفلسفية ، وقد اعتبر الباحث في نتائجه أن كانغيلام نظر إلى الحياة ليس من جهة الابستمولوجيا فقط ، وإنما من جهة أسبقية الحياة نفسها على أي نشاط فكري ، و بالتالي فالحياة ليس مجرد موضوع فكري تتأمله العقلانية المأزومة والمحدودة ، و إنما هي متصلة بالمعنى والدّلالة الكلية للأشياء.أما البحث الموسوم ب "**شرف البحث في الماهية الإلهية عند الفخر الرازي**" ، فقد استدار بنا إلى التراث وإشكالاته المعرفية ، ناظرا في شرفية مبحث العلوم الإلهية ، وقد أشار الباحث إن أنّ هذا الشَّرف يجد مبرراته ، في قصور العقل الإنساني أمام هذا الموضوع ، على اعتبار أن الذّات الإلهية موصوفة بصفات الكمال و التنزيه ، كما أن العلاقة الأخلاقية بين الإله و الإنسان ، وحاجة الإنسان إلى الذّات الإلهية وتوسّله له ، يرفعها إلى هذه المرتبة الرفيعة و الشريفة. وتناول البحث الموسوم ب : "**العقل الاستطلاعي عند محمد أركون وتطبيقاته في نقد الاستشراق الكلاسيكي**" ، فكرة التَّعدُّدية المنهجية عند محمد أركون أو المنهجية المركّبة ، بما هي منهجية تَصِلُ بين التحليل الألسني والمساءلة التاريخية والتأمّل الفلسفي حول المعنى ، وقد استخلص الباحث أنّ هذا تدشين لعهد معرفي جديد ، إلا أنّ هذه التبنّي الجذري للمناهج المعاصرة ، لا يخلو من أزمات و حدود.وبالتالي فهو بحاجة إلى تكملة منهجية ومعرفية ، تأخذ به إلى العقل المركّب المنفتح والمنتج للمعنى.

كما عالج بحث:**The Deism: the rationalization of the religion in the light of Science** إشكالية التأليه ، من خلال استعراض مواقف وأراء العديد من الفلاسفة والعلماء مثل جون لوك ، فرنسيس بيكون ، و كانط. حيث يتجلى كنسق فكري موضوعي ، يرفض الخرافة والمعجزات ويسعى ليكون بديلا للديانة السّماوية ، انطلاقا من المنظور العقلي.

وتضمن العدد كذلك ، أبحاثا متنوعة من الدّراسات التَّطبيقية ، حيث حظيت مشكلة العنف بمقالين ، الأول عالج: "**العنف عند الأطفال وأراء الأمهات حول عوامل عنف أطفالهن -دراسة عينة من أمهات**-باعتباره أي العنف ، ظاهرة اجتماعية بدأت تتسع دائرتها داخل الأسرة الحديثة ، محاولا الوقوف على عوامل انتشار هذه الظاهرة واقتراح بعض الحلول لها ، للحد من انتشارها. أما الثاني فقد وجه منظوره في التّحليل إلى إشكالية: "**العنف الإعلامي المرئي وإشكالية الجسد الأنثوي**"، مُتَوسّلا بتحليل بعض الأبعاد الإعلامية وتقديم مقاربة سوسيو إعلامية لهذه الظاهرة اللاّفتة للنّظر. من جهة كونها تُشكل عنفا إعلاميا بامتياز ، لاسيما في بعدها الرمزي المؤسّس ، بتكريسها لثقافة الدونية والتفوق الجنسي وغيرها من الرسائل السلبية الخاصة بالمرأة والموجّهة أيديولوجيا. مثلما حاولت دراسة أخرى التركيز على"**إستراتيجية الإعلام في معالجة ظاهرة الإرهاب**" بإبراز دور هذه الوسيلة الحيوية في معالجة هذه الظاهرة ، مع أهمية وضع تصور استراتجي لهذه المعالجة وفقا لأبعاد متعددة ، سواء تعلق الأمر بتنقيح كيفيات تقديم الصورة الإعلامية للإسلام ، أو التركيز على الوسائط الفاعلة في المؤسسات الإعلامية ، أو طبيعة الجمهور المستهدف وكيفيات تفعيله. واعتبرت الدراسة أن المعالجة الإعلامية الموجهة ، والتركيز على تكوين نسق معرفي للمواطن إزاء الإرهاب والإرهابيين ، قد يؤسس لمنظومة سلوكية تمكنه من ترجمة معرفته بحقيقة الإرهاب والإرهابيين ؛ وتُرَسّخُ لديه ثقافة مضادة للإرهاب. وتتساوق مع هذا البحث المذكور ، بحثا آخر ، موسوما بـ"**صورة الإسلام والمسلمين في الإعلام الغربي**"، **حيث تركّز جهد** صاحبه على تقديم إستراتيجية محدّدة ، تروم تصحيح الصورة النّمطية المتداولة لدى وسائل الإعلام الغربية ، بشأن صورة الإسلام والمسلمين ، كونها لازالت عرضة للكثير من الضّبابية والتّشويه ، وتضع العنف عنوانا لها. كما اعتمدت دراسة " **إشكالية التهيئة والتنمية في الأوساط الجبلية في الجزائر-ولاية برج بوعريريج أنموذجا**-مقاربة مجاليه وإقليمية ، لمعالجة ثنائية التنمية والتهيئة الإقليمية ، كشرطين أساسين لإخراج المناطق الجبلية من بؤسها. انطلاقا من عينة الأوساط الجبلية في ولاية برج بوعريريج.كونها لازالت دوما موضوع تناقضات كثيرة ، فثرائها الطبيعي والإيكولوجي (خزانات للمياه العذبة ، مصدر للغذاء ، التنوع الحيواني والنباتي...)، لم يبدد من حدة الأزمة التنموية الخانقة التي تعيشها.

أما علوم التربية فإسهامها في هذا العدد كان معتبرا كذلك ، حيث تناول بحث "**الاحتياجات التّكوينية:المفهوم، الأبعاد وآليات التَّحليل**"، طبيعة الاحتياجات التَّكوينية ، وأهميتها في ميدان هندسة مشاريع التكوين ، وكيفيات تحليلها ، مقدما حوصلة لمختلف النظريات أو المقاربات ، مع إعطاء نماذج حول الإجراءات المنهجية والتقنية الأكثر استخداما في عملية تحليل تلك

الاحتياجات. بينما غاصت الدّراسة الموسومة ب "**إشكالية ترجمة المصطلح "مصطلح الكفاءات" في المجال التعليمي أنموذجا" في عمق** الترجمة العلمية والمعرفية من خلال مقاربة مصطلح الكفاءات ، كونه يطرح إشكالا لغويّا ، ومن ثمّة اصطلاحيّا في المجال الدّيداكتيكي (التّعليمي) وهو المترجم عن لفظة «compétence». في الوقت الذي ركزت فيه الدراسة المعنونة ب **العلاقة التسلطية بين المعلم والمتعلم في المدرسة (دراسة ميدانية بالمؤسسات التعليمية لولاية قسنطينة)**، على البعد الميداني لعينة من المؤسسات التعليمية في ضوء اشكالية العلاقة التربوية التسلطية التي تقوم على الإكراه والعنف المادي والمعنوي المتبادل بين المعلم والمتعلم ، نظرا لما لها من تأثير سلبي على المتعلم والتحصيل ، حيث كان السؤال عن مدى حقيقتها وخصائصها. لاسيما وان الجسور التربوية بين المعلم والمتعلم في المدرسة تخلق الصلات والروابط بين الطرفين داخل المدرسة ، وتهدف لتحقيق أهداف تربوية شاملة تفوق البعد التعليمي وحده ، لكن أنماطها تختلف باختلاف أنماط السلوك الممارسة بين المعلم والمتعلم.

كما ركزت الدراسة الموسومة ب" The Role of Textual Enhancement in Minimising Errors in Paragraph Writing، على عينة ميدانية من 126 فقرة لتسع طلبة ، طيلة 14 أسبوع ، وذلك بغرض الوقوف على دور قراءة النصوص التي دخلت عليها تعزيزات نصية في التّقليل من أخطاء المضمون واللغة في فقرات هؤلاء الطلبة. حيث أفرزت النتائج نقصا طفيفا في الأخطاء.مستخلصة أن التعزيز النصي يمكن أن يسهل تعلم بعض جوانب الكتابة المتعلقة على وجه الخصوص بالجوانب التي تحكمها القواعد. في حين تناول المقال المعنون ب:" L'enseignement de la compréhension de l'écrit à l'école primaire : apprendre à comprendre" 5

إشكالية الفهم في القراءة ، وذلك لكونه يعتمد على مختلف القدرات المعرفية واللغوية ويتطلب مستوى معرفيا ونحويا ، ودقة جلية. وانطلاقا من الدراسات الجديدة ، كأعمال بياجي وفيكوسكي حول الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية في تحسين التعليم. عالج المقال مشكلات الفهم عند تلاميذ المدرسة الابتدائية ، الذين يدرسون اللغة الأجنبية وكيفية اكتسابهم لمهارات معرفية ، تجعل عمليات الفهم هذه فعالة. وبقدر ما يعد الفهم في القراءة مهم. وغير بعيد عن هذا ، أبرز المقال الموسوم ب:" L'apport de l'atelier d'écriture dans le réajustement des représentations des apprenants en classe de FLE دور الكتابة ومساهمتها في تعديل التصور الكامن في أذهان المتعلمين باعتبارها عمل معرفي يمكن أن يمثل الجزء المحيط الذي يشكل هذا التصور ، وتشكل الورشات ، بفضل خصوصيتها ومناهجها ، أداة تعليمية قادرة على إحداث التغيير اللازم على هذا التصور. خاصة وأنها تتجاوز في أذهان المتعلمين درجات الخوف والإحساس بالخجل ، بل تحمل المتعلم إلى مستوى التصحيح وتحسين النص. ويصل المقال إلى قناعة أن الكتابة في مثل هذه الورشات تتحول من هاجس إلى رغبة في التعبير عن الذات.

ويُتَوَّج هذا العدد ، بدراسة تطبيقية أخرى في مجال الإعلام ، حيث تم تناول جريدة ""Quotidiend'Oranمن خلال المقال الموسوم ب:" Prolifération des sigles dans *Le Quotidien d'Oran* et problèmes d'interprétation، للتحقيق في درجة تجاوب قراء هذه الجريدة مع منطق الاختزال المعتمد في نصوصها ، وبالتالي مستويات فهم النصوص الصحفية المنشورة.

جليٌّ إذن ؛ كيف تَتَمَظْهَرُ صورة التنوع والتّداخل في مواضيع هذه العدد ، فهي بقدر ما تعكس تشعُّبات العلوم والتخصُّصات التي تحملها العلوم الاجتماعية والإنسانية ، بقدر ما تستدعي لآليات تفكير منهجي مؤسساتي ، يكون المقال فيه انعكاس لديناميكية البحث ، وليس هدفا في حد ذاته. ترحب المجلة ثانية بكل مبادرات بناء مواضيع ودراسات جماعية ، كما تدعو للتَّفكير في نشر نتائج البحوث المعتمدة مثل CNEPRU ، لأنّها حصيلة تَلاَقي أكثر من خبرة في علاج الإشكاليات المطروحة و القضايا المستهدفة .

رئيس التحرير

تصور الوصاية الإدارية على أعمال البلدية في الجزائر: دراسة في إطار قوانين البلدية

بن ورزق هشام*

الملخص

يفرض وجود البلدية كقاعدة لمفهوم اللامركزية الإدارية ضرورة التوفيق بين استقلالية الجماعة المحلية من جهة ، وبين ضرورة المحافظة على وحدة الدولة وخضوع جميع أعمال الهيئات فيها من جهة أخرى للمشروعية. ولتحقيق ذلك أخذ المشرع الجزائري بنظام الرقابة الوصائية في كل القوانين المتعاقبة المتعلقة بالبلدية ، في ظل تبني السلطة السياسية لشعار اللامركزية التدريجية ، الذي يربط التخفيف التدريجي للرقابة على البلديات ومنحها هامش استقلالية أكبر بما تكتسبه من قدرات ومؤهلات ونضج في خدمة مصالح السكان بها.

ووفق هذا السياق يطرح هذا البحث إشكالية: هل أن نظام الوصاية الإدارية المقرر في مختلف قوانين البلدية المتعاقبة يتجه نحو التخفيف ومنح المزيد من الاستقلالية للبلديات ، أم أن هذا النظام يبقى حذر من كل ما هو محلي ويركز أكثر على مبدأ وحدة الدولة بشكل يخل بمفهوم اللامركزية ؟

الكلمات المفاتيح: اللامركزية الإدارية ، الرقابة الوصائية ، مداولات المجلس الشعبي البلدي ، المصادقة ، الإلغاء ، سلطة الحلول.

Résumé

L'existence de la commune telle une base du concept de la décentralisation administrative suppose la nécessité de concilier l'autonomie de la collectivité locale d'une part, et la nécessité de préserver l'unité de l'État et la soumission de tous les travaux de ses organes à la légitimité d'autre part. Pour ce faire, le législateur algérien a adopté le régime du contrôle de la tutelle dans toutes les lois successives relatives à la commune, à la lumière de l'adoption de l'autorité politique de la devise de la décentralisation progressive, qui associe l'assouplissement progressif du contrôle sur les communes et leur octroi de plus d'autonomie, à leurs capacités, aptitudes et maturité à servir les intérêts de leurs populations.

Selon ce contexte, cette recherche soulève la problématique suivante : Le régime de la tutelle administrative prévue dans les diverses lois successives relatives à la commune tend-il vers l'assouplissement et l'octroi de plus d'autonomie aux communes, ou demeure-t-il réticent à tout ce qui est local et se focalise davantage sur le principe de l'unité de l'Etat d'une telle façon qui nuirait au concept de la décentralisation ?

Mots clés : Décentralisation administrative, le contrôle de la tutelle, les délibérations de l'Assemblée populaire communal, l'Approbation, l'Annulation, le Pouvoir de substitution.

Summary

The existence of the municipality as a base of the concept of administrative decentralization implies the need to combine between the autonomy of the local authorities and the need to preserve the unity of the State and the submission of all the work of its bodies to the legitimacy. To this end, the Algerian legislator adopted the system of control supervision in all successive laws related to the municipality, in the light of the political authority's adoption of progressive decentralization, which combines gradual flexibility of control over municipalities and granting them more autonomy, which could help them to serve their populations.

In this context, this research raises the following issue: Does the regime of administrative supervision tend towards the flexibility and granting more autonomy to municipalities, or does it remain reluctant to all that? Does it focus more on the principle of State unity in such a way that would undermine the concept of decentralization?

Keywords: administrative decentralization. The system of control supervision, deliberations of the Municipal People's Congress, Approval, cancellation, The Power of substitution.

*أستاذ محاضر ب، كلية الحقوق جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

مقدمة

أخذ المشرع الجزائري منذ الاستقلال بنظام اللامركزية الإدارية على مستوى تنظيم البلديات ، حيث اعتبرت الدساتير الجزائرية البلدية قاعدة اللامركزية الإدارية ،[1] وحاولت قوانين البلدية المتعاقبة التوفيق بين منح هامش من الاستقلالية للبلدية تبعا لمفهوم اللامركزية من جهة ، وبين ضرورة المحافظة على وحدة الدولة من جهة أخرى.

ولتحقيق ذلك أخذ المشرع الجزائري بنظام الرقابة الوصائية في كل القوانين المتعلقة بالبلدية ، ورغم خضوع البلدية لنهجين إيديولوجيين مختلفين تمثلا في النهج الاشتراكي وما تبعه من الآخذ بنظام الحزب الواحد ،[2] ثم النهج الرأسمالي وما نتج عنه من انفتاح على التعددية الحزبية ، إلا أنه وفي كلا النموذجين كانت هناك آليات قانونية تفرض على البلدية رقابة وصائية على أعمال المجلس الشعبي البلدي ورئيسه.

لقد ظهر الاتجاه العام للسلطات المركزية القاضي بفرض رقابة وصائية على المستوى البلدي وبسط سلطتها على المجلس البلدي المنتخب ،[3] حيث لم يكن للمجلس المنتخب البلدي سلطة كبيرة في اتخاذ القرار على مستوى البلدية قبل سنة 1967 ،[4] وحتى بعد صدور قانون البلدية 24-67.[5]

وفي إطار الانتقال من النظام الاشتراكي والأحادية الحزبية إلى التعددية الحزبية ونظام السوق ، كان لا بدّ من منح صلاحيات أوسع للمجالس الشعبية البلدية باعتباره ممثلا للجماعة المحلية ، وتخفيف الرقابة لصالح مزيد من الحرية والاستقلالية البلدية ،[6] حيث يقع على البلديات في ظل الدولة الليبرالية التكفل بمهام المرفق العام وإنشاء المنشآت القاعدية.[7] وضمن هذا الإطار صدر قانون 90-08 الذي منح مساحة أكبر من الحرية للمجالس البلدية.[8] وبعد 21 سنة على ذلك القانون احتاج تنظيم البلدية إلى تجديد الكثير من المسائل ، ومن بينها تنظيم الرقابة الوصائية تماشيا مع تطورات مفاهيم الحكم المحلي ، فصدر قانون البلدية الجديد 11-10.[9]

ووفق هذا السياق يطرح هذا البحث الإشكالية التالية:

هل أن نظام الوصاية الإدارية المقرر في مختلف قوانين البلدية المتعاقبة يتجه نحو التخفيف ومنح المزيد من الاستقلالية للبلديات، أم أن هذا النظام يبقى حذر من كل ما هو محلي ويركز أكثر على مبدأ وحدة الدولة بشكل يخل بمفهوم اللامركزية ؟

ونحاول الإجابة عن هذه الإشكالية من خلال بحث عناصر الخطة التالية:

المبحث الأول: رقابة التصديق على القرارات البلدية بين التشديد والتخفيف

المطلب الأول: تشدّيد رقابة التصديق على المداولات البلدية قبل 1990

المطلب الثاني: التقليص النظري لمجال تطبيق التصديق في قانوني 90-08 و11-10

المبحث الثاني: الرقابة على مشروعية العمل البلدي والحلول محل البلدية في أداء مهام محددة

المطلب الأول: اعتماد القوانين البلدية المتعاقبة لتقنية الإلغاء

المطلب الثاني: تدخل الوصاية عن طريق سلطة الحلول

المبحث الأول: رقابة التصديق على القرارات البلدية بين التشديد والتخفيف

تخضع مداولات المجلس الشعبي البلدي إلى شكل من أشكال الرقابة ، والمتمثل في اشتراط التصديق عليها حتى تكون قابلة للتنفيذ.[10] وتكون مداولات المجلس الشعبي البلدي كأصل عام قابلة للنفاذ دون حاجة إلى موافقة السلطة الوصائية بمجرد مرور مدة معينة من إيداعها لدى سلطة الوصاية كقاعدة عامة ، لكن بعض المداولات البلدية المذكورة على سبيل الحصر تحتاج إلى مصادقة صريحة من جهة الوصاية ، حتى تكون قابلة للتنفيذ. وقد نصت على هذا الشكل كل القوانين البلدية المتعاقبة ، مع اختلافها في تفاصيل هذه التقنية بين تخفيفها وتشديدها.

المطلب الأول: تشدّيد رقابة التصديق على المداولات البلدية قبل 1990

فرضت المنظومة القانونية التي حكمت البلدية قبل 1990 رقابة وصائية شديدة على المجالس الشعبية البلدية ، حيث وضع الأمر 67-24 وما تبعه من نصوص تنظيمية رقابة قاسية على هذه المداولات ، من خلال اشتراط التصديق

الصريح من طرف الولاية أو الدائرة حسب الحالة على أغلب المواضيع المهمة في مداولات البلديات.

الفرع الأول: تحويل التصديق اللاحق إلى قاعدة عامة

تنص الفقرة الأولى من المادة 107 من الأمر 67-24 على ما يلي: " **إن مداولات المجلس الشعبي البلدي تصبح نافذة 20 يوما بعد إيداعها لدى الولاية**"، مما يعني أن قرارات البلديات قابلة للنفاذ دون حاجة إلى موافقة السلطة الوصائية بمجرد مرور مدة 20 يوم من إيداعها دار الولاية كقاعدة عامة ،[11] أما الاستثناء الوارد على هذه القاعدة فهو حاجة بعض القرارات البلدية إلى التصديق عليها لكي تكون قابلة للتنفيذ ، وهي القرارات التي تتخذ بعد المداولة والتي تتناول موضوع من الموضوعات المحددة في المادة 2/107 والتي تنص:" **ولكن لا تصبح نافذة إلا بعد المصادقة عليها من طرف السلطة الوصية المداولات التي تتضمن المواضيع التالية:**

- **الميزانيات والحسابات وكل ما يؤسس أو يلغي أو يعدّل من الضرائب والأداءات والرسوم.**
- **نقل الملكية والامتلاك والمبادلات العقارية.**
- **القروض.**
- **عدد الموظفين وأجورهم.**
- **قبول الهبات والوصايا المقيدة بالتزامات أو شروط أو تخصيصات لفائدة البلدية أو المؤسسات أو المصالح البلدية.**
- **محاضر المزايدات والمناقصات.**
- **إنشاء مصالح عامة بلدية ومقاولات عمومية بلدية".**

ورغم أن هذه القائمة طويلة وتضم الكثير من المواضيع الحساسة إلا أن المشرع لم يكتف بها ، بل توسع كثيرا في الاستثناء المتعلق باشتراط التصديق اللاحق أيّما توسع ، فقد اشترط موافقة السلطة المركزية بطريقة لاحقة عند:

- تغير اسم البلدية وذلك حسب المادة 9 من أمر 67-24.
- إنشاء لجنة مكلفة بتسيير وإدارة حقوق والتزامات مجموعة من البلديات ، وذلك حسب المادة 28 من نفس الأمر.
- حالة المادة 156 المتعلقة بالتعمير.

ويكاد أن يصبح الاستثناء قاعدة عندما تضيف المادة 107 في فقرتها الأخيرة عبارة: " **وبصورة أعم جميع المداولات التي تخضع لمصادقة السلطة العليا بمقتضى التشريع الجاري به العمل**" ، مما يعني حساب كل المداولات التي تحتاج إلى التصديق سواء من قبل وزارة الداخلية أو أي وزارة أخرى مع المداولات التي لا تكون نافذة إلا بعد المصادقة عليها. وبهذا فإن القائمة لا محالة ستكون طويلة جدا وشاملة تقريبا لكل المواضيع الحساسة.

وما يلفت الانتباه هنا هو اشتراط التصديق على قرار إنشاء مصالح عامة بلدية أو مقاولات عمومية بلدية ، حيث ورغم مصادقة السلطة الوصائية على هذا القرار ، إلا أنها تبقى مالكة لحق سحب وإلغائه بالرغم من نفاذه ، حيث يمكن للوالي سحب وإلغاء القرار من خلال حل المقاولات العمومية وسحب رخصة الاستغلال من المصالح العمومية البلدية ذات الطابع الاقتصادي ، إذا أدت هذه المقاولات أو المصالح إلى خلل في توازن الميزانية البلدية.[12] وهذا ما يطرح أكثر من تساؤل حول قيمة القرار البلدي ، وهل من الممكن أن يتمتع الوالي بسلطة متابعة أثار القرار البلدي ويتدخل لتعديله رغم نفاذ هذا الأخير ؟! والقول بهذا يخالف كل القواعد المتعلقة بالتنظيم اللامركزي ويهدد في جوهره كنه العمل المحلي.

الفرع الثاني: تقريب جهة المصادقة على المداولات البلدية

تحول التصديق اللاحق إلى أصل وليس استثناء ، وبقيت المجالس البلدية تعاني من هيمنة السلطة الوصائية على مداولاتها ، زيادة على بقاء جهة الوصاية إلى وقت طويل بعيدة عن البلديات ، حيث أن هذه الجهة كانت إما الوالي أو السلطات المركزية ، مما عطّل الأعمال والقرارات البلدية المحتاجة إلى التصديق الصريح. وظل هذا الوضع على ما هو عليه إلى غاية صدور المرسوم 82-31 المتعلق بتحديد صلاحيات رئيس الدائرة ،[13] حيث بموجب المادة 05 منه أصبح رئيس الدائرة يمارس الوصاية على أعمال الهيئات البلدية وفق الشروط التالية:

1/ الموافقة على مداولات البلديات التي يقل عدد سكانها عن 50.000 نسمة والتي يكون موضوعها:

- ميزانيات البلديات والهيئات المشتركة بين البلديات التابعة للدائرة نفسها وحساباتها.

- تسعيرات رسوم الطرق ووقوف السيارات ، والإيجار المفروض على ملحقات الطرق وتوابعها والرسوم الواجب تحصيلها لمصلحة البلديات بصورة أعم.

- شروط عقود الإيجار التي تتجاوز مدتها 9 سنوات.

- نقل ملكية العقارات والتنازل عنها وتبادلها.

- تغيير تخصيص ملكية بلدية وإعدادها لمصلحة عمومية.

- المناقصات والمحاضر والإجراءات.

- الهبات والوصايا.

2/ الموافقة على المداولات والأعمال الخاصة بتسيير المستخدمين في البلدية ما عدا حركاتهم الإدارية وإنهاء مهامهم.

وعليه وانطلاقا من تاريخ هذا المرسوم اقتربت جهة الوصاية من البلدية ، غير أن المرسوم قد ألغي بموجب المرسوم 84-302، [14] مع العلم أنه ألغي ضمنيا قبل ذلك بموجب قانون 84-09 المتعلق بالتنظيم الإقليمي للبلاد. ولكن جاء المرسوم 86-30 المؤرخ في 18 فيفري 1986 ليعيد نفس نصوص مرسوم 82-31، [15] ويضع تحت يد رئيس الدائرة ممارسة السلطة الوصائية في نفس الحالات والمواضيع التي نص عليها مرسوم 82-31. [16]

المطلب الثاني: التقليص النظري لمجال تطبيق التصديق في قانوني 90-08 و11-10

فرض الانتقال إلى التعددية الحزبية على المجالس الشعبية البلدية القيام بخدمة ناخبيهم وتجسيد تطلعاتهم ، في ظل نظام ليبرالي تنافسي. لكن السلطة المركزية فرضت منطقها من جديد على الإرادة البلدية المنتخبة ، من خلال رقابة الملائمة وتضييق مجال المبادرة على مستوى المصادقة على المداولات البلدية. [17] وقد حاول قانون البلدية 90-08 وقانون البلدية الحالي 11-10 أن يحدّا من تدخل سلطة التصديق في شؤون البلدية ، والتقليل من مجال تطبيق التصديق اللاحق ، وتوسيع مجال مبادرة البلدية مع زيادة محسوسة في صلاحيات رئيس البلدية. لكن المنظومة القانونية التي جاءت بعد صدور قانون 90-08 عطلت كل هذه المحاولات ، فالمنظومة التشريعية لعمل البلدية لسنة 1990 جاءت في ظل أزمة اقتصادية وعدم استقرار سياسي وتوتر اجتماعي ، وهذه الوضعية كانت مناسبة في ظل تخوف السلطة المركزية من كل ما هو محلي لفتح نظام لامركزي محدود. [18]

الفرع الأول: تعطيل المراسيم التنفيذية لتقليص التصديق اللاحق في قانون 90-08

تنص المادة 41 من قانون 90-08:" **تنفذ المداولات بحكم القانون بعد 15 يوم من إيداعها لدى الولاية مع مراعاة أحكام المواد 42، 43، 44، 45، أدناه وخلال هذه الفترة يدلي الوالي برأيه أو قراره فيما يخص شرعية القرارات المعنية وصحتها...** "، بينما تنص نصت المادة 42 من القانون 90-08 " **لا تنفذ المداولات التي تتناول المواضيع التالية إلا بعد أن يصادق عليها الوالي:**

- **الميزانيات والحسابات.**

- **إحداث ومصالح مؤسسات عمومية بلدية"**

يتضح من نص المادتين 41 و42 إرادة المشرع للحد من تدخل السلطة الوصائية في شؤون البلدية ، من خلال تقليص القائمة الطويلة من المداولات التي كان يشترط التصديق عليها صراحة بموجب الأمر 67-24. [19]

لكن بعد صدور بعض النصوص القانونية اللاحقة على قانون 90-08 وخاصة المرسوم التنفيذي 94-215، [20] استرجعت السلطة الوصائية صلاحياتها التقليدية ولا سيما فيما يخص المصادقة ، حيث تنص المادة 10 من هذا المرسوم على: " **يتولى رئيس الدائرة في إطار القوانين والتنظيمات المعمول بها، وتحت سلطة الوالي وبتفويض منه على الخصوص ما يلي:**

- ينشط وينسق عمليات تحضير المخططات البلدية للتنمية وتنفيذها.

- يصادق على مداولات المجالس الشعبية البلدية حسب الشروط التي يحددها القانون والتي موضوعها ما يأتي:

* الميزانيات والحسابات الخاصة بالبلديات والهيئات البلدية المشتركة في البلديات التابعة للدائرة نفسها.

* تعريفات حقوق مصلحة الطرق وتوقف السيارات والكراء لفائدة البلديات.

* شروط الإيجار التي لا تتعدى مدتها 9 سنوات.

* تغيير تخصيص الملكية البلدية المخصصة للخدمة العمومية.

* المناقصات والصفقات العمومية والمحاضر والإجراءات.

* يوافق على المداولات وقرارات تسيير المستخدمين البلديين باستثناء المتعلقة بحركات النقل وإنهاء المهام... ".

وما يلاحظ أن هذه المادة تتضمن نفس الحالات والمواضيع الموضوعة تحت وصاية رئيس الدائرة بموجب المرسوم 82-31 ولا سيما المادة 05 منه ، وكذا بموجب المرسوم 86-30 ولا سيما المادة 75 منه. وعليه أعيدت هذه القائمة بموجب كل هذه المراسيم.

كان من المفروض أن تتقلص مواضيع التصديق اللاحق تماشيا مع ما جاء به قانون 90-08 ، ولا سيما في المادة 42 منه ، غير أن إعادة المرسوم التنفيذي 94-215 لنفس الحالات التي وُجدت في المراسيم السابقة سار على غير الاتجاه الصحيح ، وتراجع عن التقليص الذي أحدثه القانون البلدي في مجال التصديق اللاحق. وهذا ما يجعلنا نتساءل عن مدى توافق المادة 10 من المرسوم التنفيذي 94-215 مع المادة 42 من قانون 90-08 ؟!

يشكل نص المادة 10 من المرسوم التنفيذي 94-215 يشكل اعتداء صارخا على مبدأ تدرج القواعد القانونية ، فالتحديد كان بقانون 90-08 ولا سيما المادة 42 منه بينما جاء التعديل بمرسوم تنفيذي ، والمسلم به أن القانون لا يعدل إلا بقانون مماثل أو بقاعدة أعلى منه ، فلا يتوافق نص المادة 10 من المرسوم التنفيذي 94-215 مع نص مع المادة 42 ، بل يشكل اعتداء صارخا على مبدأ تدرج القواعد القانونية. [21]

منح قانون 90-08 منح مساحة أكبر من الحرية للمجالس البلدية ، من خلال التقليل من مجال تطبيق التصديق اللاحق ، لكن المراسيم التي تلته عطلت هذه الأحكام وعادت رقابة التصديق تقريبا إلى ما كان عليه الوضع قبل 1990.

أخذ المشرع الجزائري التصديق على أعمال المجالس الشعبية البلدية بكل جموده من المشرع الفرنسي ، من خلال تبنيه لقوانين الجماعات المحلية التي كانت سارية المفعول قبل سنة 1982 ، أين كانت الرقابة على البلدية الفرنسية تتم من جانب المحافظ أو مساعديه أو المجلس العام واللجنة الدائمة وذلك بالنسبة للقرارات ذات الطبيعة الهامة وخاصة المتعلقة بالنواحي المالية.[22] أما بعد صدور قانون 21 مارس 1982 فقد تغير الوضع حيث أعطى هذا الأخير حرية أكبر للجماعات المحلية ،[23] وتمثلت مظاهر هذه الحرية في إلغاء الوصاية الإدارية والاستعاضة عنها برقابة قضائية.[24]

تتمثل القاعدة العامة في أن القرارات التي تتخذها الهيئات المحلية الفرنسية في البلدية نافذة بقوة القانون بعد نشرها وإعلانها إلى من يهمه الأمر ، طبقا للقواعد العامة ولا تحتاج إلى قرارات إدارية من المحافظ. ويرد على هذه القاعدة استثناء فقط يتمثل في أن بعض الموضوعات يجب أن ترفع إلى ممثل الدولة وتتمثل في:

- القرارات التنظيمية أو الفردية التي تتعلق بمسائل الضبط الإداري.
- القرارات ذات الطابع اللائحي.
- كل اتفاق يتعلق بإبرام عقد إداري أو قرض.
- كل اتفاق يتعلق بمنح امتياز أو إيجار أحد المرافق العامة المحلية ذات الطابع الصناعي والتجاري.
- القرارات الفردية المتعلقة بالتعيين أو الترقية في الدرجة أو الجزاءات أو التسريح الذي يتعلق بالموظفين الموجودين في دائرة الوحدة المحلية.

ويقوم المحافظ في هذه الحالات بفحص شرعية القرارات دون الملاءمة ، فإن كانت شرعية انتهى الأمر بإعلام المجلس المحلي ، وإن كانت غير ذلك يكون أمام ممثل الدولة اللجوء إلى القضاء لطلب إلغاءها خلال شهرين من تبليغه بالقرارات المحلية ، بشرط مرور 20 يوما على تصريحه للمجلس البلدي بنيته الطعن إذا لم تعدل مواطن المخالفة التي يعترض عليها في القرار. كما أن سلطة تعليق تنفيذ القرار المحلي هي من اختصاص القضاء فقط ، وهو الذي يحكم بها في حالات خاصة بناء على طلب ممثل الدولة المرفق بدعوى الإلغاء.[25]

إن التعديل الفرنسي يكون قد ساوى بين البلدية وممثل الدولة ، وجعل القضاء هو الحكم بينهما. غير أن المشرع الجزائري ورغم إصداره لقانون البلدية 90-08 وعلى الرغم من صدوره لاحقا على التعديل الفرنسي ، فإنه لم يتبنّ هذا التعديل رغم ما كرسه للجماعات المحلية من ضمانات الاستقلالية.

الفرع الثاني: تراجع قانون 11-10 عن مكتسبات قانون 90-08 وتعزيزه لرقابة التصديق

تعتبر مداولات المجلس الشعبي البلدي قابلة للنفاذ دون حاجة إلى موافقة السلطة الوصائية بمجرد مرور مدة 21 يوم من إيداعها دار الولاية كقاعدة عامة ، حسب المادة 55 من القانون 11-10. أما الاستثناء الوارد على هذه القاعدة ، فهو حاجة بعض القرارات البلدية إلى المصادقة عليها حتى تكون قابلة للتنفيذ ، وهي القرارات التي تتخذ بعد المداولة والتي تتناول موضوع من الموضوعات المحددة في المادة 57 وهي: "**الميزانيات والحسابات، قبول الهبات والوصايا الأجنبية، اتفاقيات التوأمة والتنازل عن الأملاك العقارية البلدية**".

والملاحظ أن المادة 57 من القانون 11-10 تتضمن قائمة من المداولات التي يشترط التصديق عليها صراحة من السلطة الوصائية ؛ أطول من قائمة المواضيع التي نصت عليها المادة 42 من القانون 90-08 ، حيث تشترك المادتين في مواضيع الميزانيات والحسابات فقط ، وتضيف المادة 57 مواضيع قبول الهبات والوصايا الأجنبية ، اتفاقيات التوأمة والتنازل عن الأملاك العقارية البلدية ، على اعتبار أن موضوع إحداث المصالح والمؤسسات العمومية البلدية تخضع للمصادقة الصريحة في كلا القانونين ، فاذا كانت المادة 42 من القانون 90-08 قد ذكرت ذلك صراحة ، فإن المادة 154 من القانون 11-10 قد أخضعت تنظيم هذه المؤسسات وسيرها للتنظيم ، ما يعني اخضاع هذه المواضيع كذلك للوصاية الصريحة.

بقيت مبادرة المجلس الشعبي البلدي بموجب قانون البلدية الجديد مضيقة ، عن طريق اشتراط التصديق الصريح لنفاذ بعض مواضيع مداولات المجلس الشعبي البلدي ، بل تم التراجع عن مكتسبات قانون 90-08 على مستوى مواضيع التصديق اللاحق ، حيث تم توسيع المواضيع التي يشترط فيها المصادقة الصريحة من جهة الوصاية. كما أن نص المادة 10 من المرسوم التنفيذي 94-215 يبقى ساري المفعول إلى حد الآن ، وهو لا يتوافق مع نص المادة 58 من القانون 11-10 ، فهل يعد نص المادة 10 من المرسوم ملغى ضمنيا بموجب نص المادة 58 ، على اعتبار أن نص قانون 11-10 صدر لاحقا عليه ؟

كما تم بموجب قانون البلدية الجديد 11-10 التراجع عن مكتسبات قانون 90-08 على مستوى تقصير مدد المصادقة على المداولات التي لا يشترط فيها المصادقة الصريحة من السلطة الوصائية ، حيث خفضت المادة 41 من قانون 90-08 المدة إلى 15 يوما بدلا من 20 يوم التي كانت مشترطة بموجب المادة 107 من الأمر 67-24 ، لكن المادة 55 من القانون 11-10 رفعت مدة المصادقة إلى المدة 21 يوما من تاريخ إيداع المداولات دار الولاية. وبهذا يكون القانون البلدي الجديد قد منح مدة أكبر لسلطة الوصاية للمصادقة على المداولات ، وهو ما يعد شكل من أشكال تعطيل مصالح البلديات ، فكيف يعقل أن يقرر المشرع أن مدة 20 يوما تكفي السلطة الوصائية لفحص مداولات البلديات في سنة 1967 ، بينما يعتبر المشرع أن السلطة الوصائية تحتاج مدة أكبر بعد 44 سنة من ذلك التاريخ ، فهل تتجه الإدارة الوصائية إلى المزيد من الفعالية أم هي في تراجع ؟!

احتاج تنظيم البلدية إلى تجديد الكثير من المسائل ومن بينها تنظيم الرقابة الوصائية ، لتتماشى مع تطورات مفاهيم الحكم المحلي في العالم ، غير أن قانون البلدية الجديد 11-10 ورغم صدوره بعد 21 سنة على قانون البلدية 90-08 ، إلا أنه لم يكن في مستواه وتراجع عن مكتسباته ، ولم يكرس ضمانات أكبر للاستقلالية البلدية أو المبادئ الحديثة للحكم المحلي ، رغم صدوره لاحقا على التعديلات الفرنسية التي عادة ما تكون المصدر الحقيقي لقانوننا ، والتي تطورت ومنحت استقلالية حقيقية للجماعات المحلية.

كرست القوانين الفرنسية مبادئ جديدة لعلاقة السلطة المركزية بالبلديات ، فبموجب القانون 2004-809 أدخلت تعديلات على نمط الرقابة الممارس على البلدية الفرنسية ، حيث قلصت مدة تحويل القرارات الفردية والمشكلة لحقوق في ميادين الوظيفة العامة الإقليمية والتعمير إلى 15 يوم من يوم إمضائها.[26] كما صار حسب نص المادة 139 من نفس القانون بإمكان المسؤولين البلديين تحويل الأعمال المفروض عليهم إرسالها إلى ممثل الدولة قبل تنفيذها عن طريق الوسائل الالكترونية.

لكن أهم ما جاء به القانون 2004-809 هو تقليل وإنقاص عدد الأعمال المتعلقة بالجماعات الإقليمية التي يفرض تحويلها إلى ممثل الدولة قبل تنفيذها ، حيث أقصى

من قائمة الأعمال المعنية بالإرسال إلى ممثل الدولة القرارات التنظيمية والفردية المتعلقة بالحركة وتوقف السيارات ، القرارات الفردية المتعلقة بتسيير المستقبل الوظيفي للموظفين الإقليميين وشهادات المطابقة فيما يخص مجال التعمير ، مع الإشارة إلى أن القانون يسمح لممثل الدولة أن يطلب في أي وقت الاطلاع على الأعمال التي لا يفرض القانون على البلديات تحويلها له ، وله اللجوء إلى القضاء لطلب إلغاءها خلال شهرين ابتداء من تاريخ طلبه ، بشرط أن يطلب ذلك في خلال مدة شهرين ابتداء من تاريخ سريان هذه الأعمال وكونها قابلة للتنفيذ.[27]

وعلى هذا صارت أعمال السلطات البلدية قابلة للتنفيذ بشرط إعلانها أو تبليغها إذا كانت تنظيمية أو فردية حسب الترتيب ، بشرط إرسالها إلى ممثل الدولة إذا كانت معنية بالإرسال وهي: مداولات المجلس ، قرارات الرئيس في ممارسته لسلطته في الضبط ما عدا المتعلقة بحركة السير ، الأعمال ذات الصيغة التنظيمية المتخذة من طرف السلطات البلدية في كل المجالات الأخرى التي تدخل في اختصاصها ، الاتفاقيات المتعلقة بالسوق ، القروض ، اتفاقيات تفويض المرفق العام المحلي وعقود الشراكة ، القرارات الفردية المتعلقة بالمستخدمين البلديين المهمة من التوظيف والتعيين والترقية والإحالة على التقاعد والعزل ، الرخص الفردية لاستعمال الأرض ، أوامر التسخير للمحاسب المتخذة من الرئيس ، القرارات المتعلقة بممارسة اختصاصات امتيازات القوة العمومية المتخذة من طرف شركات لحساب البلدية.

ويجوز للمحافظ أو ممثله أن يقدموا طلب لتوقيف تنفيذ القرار البلدي ، وتنظر المحكمة الإدارية في الطلب خلال شهر ، ويبقى القرار خلال ذلك قابلا للتنفيذ. لكن ولتفادي حالات عدم القابلية لإزالة الأضرار وعدم إمكانية إعادة الحالة لما كانت عليها في بعض المجالات المهمة ، منح المشرع في مجال التعمير والصفقات وتفويض المرفق العام لممثل الدولة أن يطلب في خلال 10 أيام من استلامه من البلدية القرار محل طلب التوقيف ، الذي يسري بقوة القانون في مدة شهر ابتداء من يوم استلامه ، وفي هذه المدة إذا لم يفصل القاضي في شرعية القرار محل التوقيف فإنه يصير قابل للتنفيذ ، وعندما ترسل القرارات إلى ممثل الدولة فله مدة شهرين لإحالتها على القضاء. لكن تطبق عمليا مساعي ودية تصل إلى مدة شهرين وبعدها إذا لم تتوج بالنجاح ، يمنح الوالي أو ممثله شهرين من تاريخ رفض البلدية إبطال أو تعديل العمل أو القرار. كما أنه إذا كان القرار الذي تعرض له الوالي أو ممثله بطبيعته يتعرض لممارسة حرية عامة أو فردية ، فإن تجميده يعلن من القاضي المحال إليه في خلال 48 ساعة.[28]

الفرع الثالث: عدم تفعيل مفهومي التصديق الضمني والطعن القضائي

تعتبر المداولات التي كان يشترط فيها التصديق اللاحق حسب الأمر 67-24 مصادقا عليها ضمنيا عندما تُرفع إلى الوالي ولا يصدر قراره بشأنها خلال 30 يوما من تاريخ إيداعها دار الولاية ، ويجوز للبلديات طلب المصادقة من وزير الداخلية إذا رفضها الوالي. كما تعتبر المداولة البلدية نافذة إذا لم يصدر اعتراض عليها خلال شهرين من تاريخ إيداعها دار الولاية ، إذا كانت تتطلب مصادقة وزير مختص أو صدور مرسوم.[29]

وحسب نص المادة 43 من القانون 90-08 فانه عندما ترفع المداولات التي يشترط فيها التصديق اللاحق إلى الوالي دون أن يصدر قراره فيها خلال 30 يوما من تاريخ إيداعها لدى الولاية تعتبر مصادقا عليها ضمنيا ،[30] حيث قلصت مدة التصديق الضمني من شهرين إذا كانت تتطلب مصادقة وزير مختص أو صدور مرسوم إلى شهر واحد ، وقد أخذ نص المادة 58 من قانون البلدية 11-10 بنفس الأحكام المتعلقة بالتصديق الضمني وبنفس المدة.

منح المشرع للبلديات بموجب كل القوانين المتعاقبة تنفيذ أعمالها بمجرد مرور مدة معينة من وضعها لدى جهة الوصاية دون اشتراط صدور رد صريح من جهة الوصاية ، وهذا حرصا من المشرع لعدم عرقلة السير الحسن للبلدية ، عندما تتخذ جهة الوصاية موقفا سلبيا من المصادقة على أعمالها ، وهذه التقنية تعرف باسم المصادقة الضمنية.

غير أن هذه التقنية بعيدة عن الواقع العملي ، حيث لا يقوم المسؤولون البلديون بتنفيذ المداولات إلا بعد المصادقة الصريحة للسلطة الوصائية ، مما يجعل التأشيرة على المداولات تمثل شرطا لازما وبشكل دائم ، بسبب خوف المنتخبين البلديين من ممارسة صلاحياتهم رغم اعتراف القانون لهم بها أو جهلهم بها أصلا.[31] وفي الدراسة التي قام بها الأستاذ لباد ناصر على بلديات دائرة واد الزناتي لم يجد أي رئيس للمجلس الشعبي البلدي قد اتخذ المبادرة بتنفيذ

المداولات من خلال تقنية التصديق الضمني ،[32] حيث لا يقوم المسؤولون البلديون بتنفيذ المداولات إلا بعد المصادقة الصريحة للسلطة الوصائية ، مما يجعل التأشيرة على المداولات تمثل شرطا لازما وبشكل دائم ، وعليه فإن كل مداولة لم يصادق عليها أو لم يتم الرد عليها في الوقت المحدد ولو تأخرت بعدة شهور تأخذ حكم المداولة التي رفضت إما نهائيا أو التي تنتظر صدور التصديق الصريح عليها من جهة الوصاية ، وهذا عكس أحكام القانون تماما. وبهذا تكون الرقابة الوصائية من خلال التصديق على المداولات شديدة وموجّهة لأعمال البلدية بوجه عام.

إن المنتخبين المحليين لا يتحملون مسؤولية عدم استعمال تقنية التصديق الضمني لوحدهم ، ولكن حتى السلطة المركزية لها جانب من المسؤولية ، ذلك أن قابضي البلديات يشترطون وجود تأشيرة الوصاية قبل كل صرف للأموال. فهم يعارضون في الواقع كل صرف في حالة كون المداولة محل التنفيذ غير مؤشر عليها من طرف السلطة الوصائية وبالإيجاب ، تطبيقا للقوانين سارية المفعول والمتعلقة بالمالية ،[33] مما يدل على عدم وجود تنسيق بين وزارة الداخلية والجماعات المحلية ووزارة المالية. وبهذا فقد تضافرت عوامل جمود المنتخبين المحليين عن المبادرة من جهة ، وعرقلة قوانين وتنظيمات وزارة المالية من جهة أخرى لتؤدي إلى تحويل نصوص التصديق الضمني إلى تقنيات غير قابلة للتطبيق مما يستوجب معه في كل مرة الحاجة إلى الرد الصريح من جهة الوصاية. وبسبب ذلك هيمن الوالي على الحياة الإدارية والسياسية للمجلس الشعبي البلدي ، وغالبا ما تتجاوز سلطة رئيس الدائرة أو الوالي حدود القانون ، حيث يتوجهون إلى رئيس المجلس الشعبي البلدي والأمناء العامون مباشرة بالتحفيز أو التحريض للقيام بعمل ما.[34] وعادة ما يأمر الوالي رئيس البلدية بأوامر وتعليمات شفاهية عن طريق الهاتف ، بدلا من الوثائق المكتوبة الرسمية التي تحفظ في الأرشيف وتشكل دليلا ماديا في تحديد المسؤوليات.[35]

كما أعطى قانون البلدي السابق 90-08 الحق للمنتخب البلدي في مباشرة طعن قضائي لمخاصمة قرار رفض المصادقة على المداولات البلدية ، وأضاف قانون البلدية الجديد 11-10 إمكانية رفع تظلم اداري أو دعوى قضائية ضد قرار الوالي الذي يثبت بطلان أو رفض المصادقة على المداولات البلدية.[36] لكن الاجتهاد القضائي لم يسجل استعمال هذا الأسلوب إلا نادرا ، وبالمقابل حرم المشرع البلدية في كل قوانينها المتعاقبة من ضمان أكيد من ضمانات عدم تعسف السلطة المركزية في رفض المصادقة على مداولاتها ، وذلك بعدم إلزامه لجهة الوصاية بتسبيب قراراتها القاضية برفض المصادقة ، وبهذا فإن هذه الأخيرة يمكنها أن ترفض التصديق وتسكت دون تسبيب ، مما قد يفتح مجالا للتعسف والتوجيه والحسابات الشخصية بين رئيس الدائرة أو الوالي والمنتخبين المحليين ويدخل رقابة الملائمة ضمن تقنية التصديق.[37] إلا أنه جرى العرف على أن تقوم السلطة المركزية بتسبيب قراراتها القاضية برفض المصادقة على المداولات ، وأن مجموع أسباب الرفض عادة ما تكون إما مخالفة العمل البلدي للشرعية أو لعدم ملاءمته.

المبحث الثاني: الرقابة على مشروعية العمل البلدي والحلول محل البلدية في أداء مهام محددة

يرتكز مفهوم أسلوب الإلغاء على رقابة السلطة المركزية للأعمال البلدية ، بحيث تراقب وتعمل على إلغاء أو إبطال كل مداولة تصدر عن المجلس الشعبي البلدي تكون مخالف للقوانين واللوائح المعمول بها ، أو معيبة بعيب عدم الاختصاص الموضوعي ، وتمنح هذه التقنية الرقابة على قرارات المجلس والتي يشارك فيها أعضاء لهم مصلحة خاصة.[38] كما منح المشرع الجزائري إمكانية حلول السلطة المركزية في إنجاز الأعمال البلدية محل هذه الأخيرة ، وتدخلها للقيام بالمهام والأعمال التي تهملها البلدية أو تعجز عن القيام بها. وتفاديا لحدوث هذه المخاطر وضعت سلطة استثنائية بيد جهة الوصاية في الحالات التي يتطلبها الوضع الاستعجالي وهي سلطة الحلول.[39]

المطلب الأول: اعتماد القوانين البلدية المتعاقبة لتقنية الإلغاء

تعد سلطة الإلغاء من أهم أوجه الرقابة التي تباشرها السلطات المركزية تجاه أعمال المجالس البلدية ، غير أن حق السلطة المركزية يقتصر في حالة الإلغاء على إلغاء القرار المحلي كليا دون أن تملك إلغاء بعض أجزائه والموافقة على الأجزاء الباقية ، إذ يُعدّ ذلك بمثابة تعديل للقرار وهو ما لا تملكه السلطة المركزية.[40] وبهذا فإن السلطة المركزية

بموجب سلطة الإلغاء يمكنها إزالة قرار البلدية لأنه يخالف قاعدة قانونية أو يمس بالمصلحة العامة.[41]

وقد نصت كل القوانين على هذا الشكل من الرقابة ، حيث اتفقت جميعها على تقسيّم المداولات والقرارات البلدية إلى قرارات باطلة بحكم القانون ، وقرارات قابلة للإبطال أو الإلغاء.

الفرع الأول: المداولات والقرارات الباطلة بحكم القانون

تعتبر حسب المواد 102 و103 من الأمر 67-24 المداولات التالية باطلة بحكم القانون:

- **المداولات البلدية المخالفة لقانون أو مرسوم**: حيث تعتبر هذه المداولات معيبة بعيب عدم المشروعية ، مع الإشارة إلى أن مفهوم المشروعية الذي كان مفروض على البلدية آنذاك يشمل أيضا الشرعية الثورية ، رغم أن النصوص لا تمنح تعريف دقيق لمصطلح الشرعية الثورية ، ويمكن لهذا الغموض أن يستعمل من طرف السلطة المركزية ، بحيث تتعسف في استعمال سلطة الإلغاء وتتوسع في مفهوم الشرعية الثورية كما تشاء ، ليتحول الإلغاء من رقابة على المشروعية إلى رقابة ملائمة.[42]

- **المداولات التي تتناول موضوعا خارجا عن اختصاص المجلس الشعبي البلدي:** تعتبر هذه المداولات معيبة بعيب عدم المشروعية ، المتمثل في عيب عدم الاختصاص الموضوعي ، ويتحدد هذا العيب بالاطلاع على مجموع صلاحيات البلدية ومقارنتها بموضوع المداولة محل الرقابة ، فإن وجد أن موضوعها لا يدخل في اختصاص البلدية ، كانت باطلة بحكم القانون.

- **قرارات رئيس المجلس الشعبي البلدي كممثل للهيئة التنفيذية:** يصدر رئيس المجلس الشعبي البلدي قرارات كممثل للهيئة التنفيذية ، سواء كانت متعلقة بتنفيذ مداولات المجلس الشعبي البلدي ، أو كانت بمناسبة ممارسته لسلطاته التي خولها له القانون مثل سلطاته المتعلقة بالضبط الإداري.[43] وتكون هذه القرارات باطلة بحكم القانون إذا كانت مخالفة للقانون بمفهومه الواسع.

ويصدر قرار من الوالي يصرح ببطلان هذه المداولات والقرارات ، ويمكن لأي شخص له مصلحة طلب إبطال هذا النوع من القرارات والمداولات دون أي تقيد بأي مدة أو ميعاد.[44]

أما بموجب قانون 90-08 فقد نصت المادة 44 منه: " **تعتبر باطلة بحكم القانون:**

- **مداولات المجلس الشعبي البلدي التي تتناول موضوعا خارجا على اختصاصاته،**

- **المداولات التي تكون مخالفة للأحكام الدستورية ولاسيما المواد 2 و3 و9 وللقوانين والتنظيمات،**

- **المداولات التي تجرى خارج الاجتماعات الشرعية للمجلس الشعبي البلدي،**

يصرح الوالي بموجب قرار معلل ببطلان المداولة القانوني".

أما فيما يخص قرارات رئيس المجلس الشعبي البلدي التي يصدرها وفقا للمادة 79،[45] فإنها لا تكون نافذة إلا بعد عرضها على المعنيين ، إذا تضمنت أحكاما عامة عن طريق النشر وفي الحالات الأخرى عن طريق التبليغ ، ويجب إرسالها إلى الوالي فورا فإذا تعلقت بتنظيمات عامة ، فلا تنفذ إلا بعد شهر من تاريخ إرسالها ، وإذا كانت مخالفة لقانون أو تنظيم يحق للوالي إلغاؤها بقرار مسبب خلال شهر.

وحسب قانون البلدية الجديد 11-10 تنص المادة 59: "**تبطل بقوة القانون مداولات المجلس الشعبي البلدي:**

- **المتخذة خرقا للدستور وغير المطابقة للقوانين والتنظيمات،**

- **التي تمس برموز الدولة وشعاراتها،**

- **غير المحررة باللغة العربية،**

يعاين الوالي بطلان المداولة بقرار".

ونلاحظ أن هناك اختلاف في الحالات التي تبطل مداولات المجلس الشعبي البلدي بقوة القانون بين مختلف القوانين البلدية المتعاقبة ، فبينما تتفق القوانين الثلاثة على ضرورة مطابقة المداولات البلدية للمشروعية واحترامها للقانون بمفهومه الواسع ، يضيف كل قانون منها حالات لا يتبناها القانون الذي يجيء بعده. وما دام أن قانون 11-10 هو القانون الحالي وساري المفعول ، فإن حالات بطلان مداولات المجلس الشعبي البلدي بقوة القانون هي فقط الحالات المذكورة على سبيل الحصر في المادة 59 أعلاه. وتجدر الإشارة إلى أن قانون 11-10 تراجع عن المكسب المحقق للبلديات بموجب قانون 90-08، والذي اشترط أن يتم تصريح الوالي ببطلان المداولة بموجب قرار معلل ، بينما لم

يشترط قانون البلدية الحالي ذلك ، واكتفى بنصه على معاينة الوالي لبطلان المداولة بقرار ، دون أن يشترط أن يكون معللا.

الفرع الثاني: المداولات القابلة للإبطال

تعد المداولات البلدية قابلة للإبطال حسب نص المواد 104-106 من الأمر 67-24 المداولات التي يشترك في اتخاذها أعضاء المجلس الشعبي البلدي ذوي المصلحة فيها شخصيا أو بصفتهم وكلاء الغير في القضية ، ويصدر الإلغاء مسببا عن الوالي خلال 15 يوم من تاريخ إيداع المداولات دار الولاية. ويجوز لكل من له مصلحة أو مكلف بالضريبة أو ساكن بالبلدية طلب إبطال القرار البلدي خلال 15 يوم من تاريخ إيداع المداولة كذلك ، وعلى الوالي أن يبت في الطلب خلال 30 يوما.

إن الصلاحية التي كانت ممنوحة للمواطنين بطلب إلغاء المداولات كانت شبه مستحيلة عمليا ، وذلك بالنظر إلى جهل مجموع الناخبين بمحتوى هذه المداولات ، حيث أن هذه الأخيرة تتم في أماكن لا يحضرها الجمهور عادة وغير مخصصة لذلك ، رغم أن علنية الجلسات وفتحها للجمهور وتسهيل عملية حضوره مكفولة نظريا من القانون. وزيادة على كل هذا فإنه بعد صدور هذه المداولات فإن محتواها يبقى كذلك وإلى حد كبير مجهول من طرف الجمهور وذلك بسبب نقص الإعلام ، وبهذا يبقى المبدأ الديمقراطي الذي سعى المشرع من خلاله إلى منح الناخبين والساكنين في البلديات سلطة رقابة أعمال منتخبهم يتميز بضيق التطبيق إلى حد كبير.[46]

أما بخصوص نظام الإلغاء المنظم بالقانون 90-08 فقد نصت عليه المادة 45 حيث:" **تصبح محل بطلان المداولات التي قد يشارك في اتخاذها أعضاء من المجلس الشعبي البلدي لهم مصلحة شخصية في القضية المطروحة أو كانوا وكلاء عنها.**

يلغى الوالي المداولة بقرار معلل ويمكنه أن يبادر بهذا الإلغاء خلال شهر ابتداء من تاريخ إيداع محضر المداولة لدى الولاية.

كما إنه يمكن أي شخص له مصلحة أن يطلب من الجهة القضائية المختصة الإلغاء خلال شهر من تعليق المداولة."

أما حسب قانون 11-10 فتنص المادة 60 منه على **"لا يمكن رئيس المجلس الشعبي البلدي أو أي عضو في المجلس يكون في وضعية تعارض مصالحه مع مصالح البلدية، بأسمائهم الشخصية أو أزواجهم أو أصولهم أو فروعهم إلى الدرجة الرابعة أو كوكلاء، حضور المداولة التي تعالج هذا الموضوع وإلا تعد هذه المداولة باطلة.**

يثبت بطلان المداولة بقرار معلل من الوالي..."

ويلاحظ أنه بموجب مختلف القوانين البلدية المتعاقبة فإن مفهوم المداولات القابلة للإلغاء هو نفسه مع تغيير في صياغة كل قانون فقط ، ذلك أن عيب عدم المشروعية الذي يشوب المداولات مصدره في كل القوانين هو مشاركة أعضاء من المجلس الشعبي البلدي لهم مصلحة شخصية في القضية المطروحة أو كانوا وكلاء عنها ، مع تفصيل جيد وضبط أكثر في المادة 60 من القانون 11-10 لمعنى المصلحة الشخصية. وتتعرض هذه المداولات للإلغاء من الوالي بقرار معلل.

منح المشرّع بموجب المادة 106 من الأمر 67–24 الحق للبلدية في رفع طعن قضائي بواسطة رئيسها لمخاصمة قرار الإلغاء الصادر عن سلطة الوصاية ، ولكنه لم يُستعمل إلا نادرا حيث لم تتوافق هذه التقنية مع الوضع البلدي الجزائري. كما أن سلطة اللجوء إلى القضاء اعترف بها القانون 90-08 للبلدية ، بحيث يجوز للمجلس الشعبي البلدي أن يطعن لدى المحكمة المختصة في قرار الوالي القاضي بإلغاء أي مداولة من مداولات المجلس الشعبي البلدي ،[47] وأضاف قانون البلدية الجديد 11-10 إمكانية رفع تظلم اداري أو دعوى قضائية ضد قرار الوالي الذي يثبت بطلان المداولات البلدية ، لكن الاجتهاد القضائي لم يسجل استعمال هذه الوسيلة إلا نادرا.[48]

إن نموذج الإلغاء الذي جاءت به القوانين البلدية المتعاقبة وتقنياته المختلفة ما هو إلا اقتباس للمنهج الفرنسي في الرقابة على الجماعات المحلية قبل 1982 ، غير أن أسلوب الإلغاء المعتمد عندنا قد تنازل عنه المشرع الفرنسي ، وأصبح فقط يعترف بالطعن القضائي ، فإذا وجد في عمل من أعمال المجموعات المحلية خروج عن المشروعية ، فإن الأمر يحال إلى المحكمة الإدارية المختصة ، ويعتبر ذلك طعنا في القرار الذي اتخذه المجلس البلدي ويخضع للقواعد العامة لدعوى الإلغاء.[49] وعلى العكس من المشرع الفرنسي فإن

المشرع الجزائري لا يزال يحتفظ بنفس الشكل للإلغاء وتقنياته القديمة حتى في القانون 11-10.

المطلب الثاني: تدخل الوصاية عن طريق سلطة الحلول

يقوم المجلس الشعبي البلدي والهيئة التنفيذية للبلدية بممارسة الاختصاصات التي خولهما القانون ، دون أن تطالب بتنفيذ هذه الاختصاصات من قبل أي سلطة. وتتمتع البلدية بكامل السلطة في أداء مهامها دون أي تدخل من السلطة المركزية ، فلها أن تقدر ملاءمة القيام بعمل معين أو عدم القيام به حسب ما تراه من تحقيق المصلحة المحلية. لكن عجز أو إهمال البلدية لمهامها الأساسية والحساسة ، بشكل يعرض المصالح العمومية للخطر ، يمنح سلطة الوصاية التدخل واستعمال سلطة الحلول.[50]

الفرع الأول: تشابه أحكام سلطة الحلول في الأمر 67-24 والقانون 90-08

يتمثل المظهر العملي لسلطة الحلول في حلول سلطة الوصاية محل البلدية في أداء العمل الذي امتنعت عن أدائه أو أهملته ،[51] بشرط أن ترجع نتائج هذا التدخل على البلدية وباستعمال ميزانيتها.[52] وقد أخذ المشرع بهذه السلطة باعتبارها نمط من أنماط الرقابة على أعمال المجلس الشعبي البلدي ، وذلك بموجب أمر 67-24 أو بموجب قانون 90-08 وكذا القانون الجديد المتعلق بالبلدية.

نص الأمر 67-24 على سلطة الحلول في المادة 233:" **عندما يرفض أو يهمل رئيس المجلس الشعبي البلدي، اتخاذ القرارات المفروضة عليه بموجب القوانين والتنظيمات، يجوز للوالي بعد أن يطلب منه القيام بذلك توليها تلقائيا**" وتنص المادة 249:" **إن السلطة التي تضبط ميزانية بلدية ما، يمكنها أن ترفض أو تعدل النفقات والمداخيل المقيدة فيها. غير أنه لا يجوز لها أن تضيف نفقات جديدة إلا إذا كانت إلزامية**". ويستعمل الوالي سلطة الحلول كذلك من أجل فرض تسجيل نفقة إجبارية في ميزانية البلدية ، إذا ما رفض المجلس تسجيلها.[53] كما يتدخل الوالي لضبط ميزانية البلدية عندما يرفض رئيس المجلس الشعبي البلدي التصويت عليها بصفة متوازنة أو لم يصوت عليها المجلس في خلال المواعيد النظامية.[54]

ويمكن للوالي في ميدان الضبط الإداري أن يحل محل رؤساء المجالس الشعبية البلدية ويتخذ كل الإجراءات الخاصة بالحفاظ على أمن الأشخاص والممتلكات أو السلامة العامة ، عندما يهدد النظام العام بلديتين أو عدة بلديات مجاورة. وقد أعطى الأمر 85-01 للوالي الحق بالحلول محل رئيس المجلس الشعبي البلدي تحت غطاء المادة 233 من قانون البلدية في إطار هدم البناءات التي تتم دون ترخيص مسبق.[55]

اكتشفنا من خلال النصوص السابقة أن سلطة الحلول تستعمل من طرف الوالي فقط دون رئيس الدائرة ، وأن هذه السلطة محدّدة على الخصوص في مجال الميزانية بالنسبة لأعمال المجالس المنتخبة والضبط الإداري والقيام بتنفيذ القوانين والتنظيمات بالنسبة لأعمال رئيس المجلس. وقد أعاد قانون 90-08 النص على نفس التقنيات والحالات ، حيث تنص المواد 81، 82، 83 ، على سلطة حلول الوالي محل المجلس الشعبي البلدي ، وهذه المواد لم تتضمن أحكام جديدة وإنما أعادت صياغة حالات الحلول الواردة في الأمر 67-24.

بقي للوالي بموجب قانون 90-08 سلطة اتخاذ الإجراءات المتعلقة بالأمن والسلامة العموميين وذلك على مستوى جميع بلديات الولاية أو جزء منها ، عندما لا تقوم السلطات البلدية بذلك. وبعد انتهاء مهلة الإنذار الموجه إلى رئيس المجلس الشعبي البلدي وبقائه بدون نتيجة ،[56] وكذلك الحال إذا تعلق الأمر بعدة بلديات مجاورة ، ولكن بموجب قرار معلل.[57] كما احتفظ الوالي بسلطة الحلول في مجال الميزانية ، حيث له أن يتدخل لفرض تسجيل نفقة إجبارية في ميزانية البلدية يكون المجلس قد رفض تسجيلها ، أو عندما يرفض المجلس الشعبي البلدي التصويت على الميزانية بصفة متوازنة ، فيتدخل لضبط هذه الأخيرة.[58]

الفرع الثاني: سلطة الحلول في القانون 11-10

نظم قانون البلدية رقم 11-10 سلطة حلول الوالي محل رؤساء البلديات بشكل أكثر تفصيل ، بموجب المواد 100 و101 ، التي منحت للوالي سلطة الحلول محل رئيس المجلس الشعبي البلدي في حال تقاعسه عن اتخاذ إجراءات الحفاظ على النظام العام بمفهومه الواسع ، زيادة على التكفل بالعمليات الانتخابية والخدمة الوطنية والحالة المدنية. كما منحت للوالي بموجب المادة 101 سلطة الحلول محل رئيس

المجلس الشعبي البلدي بعد انقضاء أجل الإعذار في حالة رفضه القيام بالمهام واتخاذ القرارات الموكلة له بمقتضى القوانين والتنظيمات. وحسب المادة 142 من قانون البلدية يمكن للوالي إصدار أمر بالإيداع التلقائي للوثائق في أرشيف الولاية ، خاصة الوثائق التي تكتسي أهمية بالغة في حال تقصير رئيس المجلس الشعبي البلدي من ناحية القيام بالإجراءات الكفيلة للمحافظة عليها.

يمارس الوالي سلطته الرئاسية على رئيس المجلس الشعبي البلدي ، باعتبار هذا الأخير ممثل للدولة ، وذلك في حالة إهماله اتخاذ القرارات المفروضة عليه بمقتضى القوانين والتنظيمات ، ولكن بعد توجيه الإنذار له وانتهاء الأجل المحدد فيه. وما يثير الانتباه هنا هو أن سلطة الحلول التي هي شكل من أشكال الرقابة الوصائية ، والممارسة من طرف الوالي على أعمال رئيس المجلس الشعبي البلدي باعتبار هذا الأخير ممثل للبلدية ، تختلط مع الرقابة الرئاسية التي يملكها الوالي ويمارسها على أعمال رئيس المجلس الشعبي البلدي باعتبار هذا الأخير ممثل للدولة. فصعوبة التمييز بين مهام رئيس المجلس الشعبي البلدي كممثل للبلدية ومهامه كممثل للدولة ينجم عنه الخلط في استعمال سلطة الحلول أو السلطة الرئاسية ولصالح الثانية على حساب الأولى. ذلك أن هيمنة الوالي تبدو واضحة من خلال الاجتماعات التي يعقدها مع رؤساء المجالس الشعبية البلدية على مستوى الدائرة أو الولاية ، أين يحاسب الرؤساء على إنجاز الأعمال ويأخذون التعليمات للتطبيق ، دون أي تمييز بين مهامهم كممثلين للبلديات والتي لا سلطة رئاسية فيها ولا تعليمات وبين مهامهم كممثلين للدولة.

ونشير في الأخير إلى أن سلطة الحلول هي سلطة استثنائية من الناحية النظرية والعملية ، حيث لم تلجأ السلطات إلى هذه الرقابة إلا نادرا.[59] وربما يرجع ذلك أساسا إلى أن الرقابة المفروضة على الأجهزة البلدية ، من خلال التصديق والإلغاء والتوجيه عن طريق التنظيمات ، وهيمنة الوالي عن طريق تعليماته وتسييره للمجالس البلدية دون تمييز بين المهام ذات الطابع الوطني وذات الطابع المحلي ، كفيلة بتوجيه المجالس المنتخبة دون حاجة للتدخل المباشر للقيام بأعمال هذه الأخيرة ، فإرادة السلطة المركزية في الأخير وفي كل الأحوال محترمة ، فلا تحتاج إلى استعمال بوسائل أكثر مواجهة مثل أسلوب الحلول.

خاتمة

يبدو من دراسة تطور نظام الرقابة الوصائية على أعمال المجالس البلدية في مختلف قوانين البلدية المتعاقبة أن السلطة المركزية تبقى حذرة جدا من كل ما هو محلي تحت تبرير المحافظة على وحدة الدولة ، وأن أليات الوصاية المعتمدة تبقى تحد بشكل كبير من استقلالية البلديات وتسبب اخلالا كبيرا بمفهوم اللامركزية ككل.

يعاني الإطار القانوني المنظم للرقابة الوصائية على أعمال البلدية وفق كل قوانين البلدية المتعاقبة من أثار النموذج الفرنسي القديم المتعلق باللامركزية ، الذي له طابع مركزي بيروقراطي. لكن النموذج الفرنسي عرف تغيرات جذرية كما عرفناه أعلاه ، حيث اعتمد مفاهيم جديدة لعلاقة السلطة المركزية بالبلديات ، فمنح حريات أكبر للمجالس الشعبية البلدية ، وهو ما لم يستفد منه المشرع الجزائري ولم يدرجه في تعديله لقانون البلدية.

ظلت فكرة استقلالية المجالس البلدية بالجزائر تدور في حلقة مفرغة ، فطبيعة النظام المعتمد على إدارة قوية متمركزة وخاضعة للسلطة السياسية ، منعت الإدارة المركزية نفسها من التعامل مع اللامركزية ببعدها التدريجي ، وتسبب ذلك في ميل الإدارة المركزية إلى الرقابة الشديدة على البلديات.[60]

الهوامش

1. تناولت ذلك كل الدساتير الجزائرية كما يلي:

* أنظر: المادة 9 من الدستور المؤرخ في 10 سبتمبر 1963 ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، العدد 64** المؤرخة في 10 سبتمبر 1963 المؤرخة في 10 سبتمبر 1963.

*أنظر: المادة 07 من الأمر 76-97 المؤرخ في 22 نوفمبر 1976 المتضمن اصدار الدستور ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، العدد 94** المؤرخة في 24 نوفمبر 1976.

*أنظر: المادتين 15-16 من المرسوم الرئاسي 89-18 المؤرخ في 28 فيفري 1989 المتعلق بنشر نص تعديل الدستور ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، العدد 09** المؤرخة في 01 مارس 1989.

*أنظر: المادتين 15-16 من المرسوم الرئاسي 96-438 المؤرخ في 7 ديسمبر 1996 المتعلق بإصدار نص تعديل الدستور ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، العدد 76** المؤرخة في يوم 8 ديسمبر1996 ، والمعدل بالقانون رقم 02-03 المؤرخ في 10 أبريل 2002 ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، العدد 25** المؤرخة في 14 أبريل 2002 ، والقانون رقم 08-19 المؤرخ في 15 نوفمبر 2008 ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، العدد 63** المؤرخة في 16 نوفمبر 2008.

2. وضع النظام القانوني للبلدية والمحدد لدورها ومهامها بعد سنة 1967 ليتماشى مع النظام السياسي الفكري والاقتصادي المحدد من طرف السلطة المركزية ، وذلك باعتناق الإيديولوجية الاشتراكية في إطار الحزب الواحد. وقد تأثرت البلدية بالنموذج اليوغسلافي في المبادئ ، مع تمتع البلدية الجزائرية باستقلال أقل من البلدية اليوغسلافية. ومن أجل التخفيف من سلطة المنتخب البلدي رفض الميثاق البلدي فكرة استقلال البلدية بنصه: "**إن البلدية ليست أبدا نوعا من الجمهورية المستقلة، التي تتمتع بسلطة التشريع في بعض الميادين المحفوظة لها والمشطوبة من اختصاص السلطة المركزية**" ، وأقر النظام البلدي أخذا عن النظام الفرنسي نظام موحد لكل البلديات ، مع إفراد بلدية الجزائر العاصمة بنظام خاص ، أنظر: محيو أحمد ، **محاضرات في المؤسسات الإدارية** ، ترجمة محمد عرب صاصيلا ، ط4 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2006 ، ص.185.

3. ازدادت سلطة الولاة بعد إعلان رئيس الجمهورية الحالة الاستثنائية إعمالا للمادة 59 من دستور 1963 ، فمنح العامل (الوالي) سلطات واسعة جعلته ينفرد بالسلطة على المستوى المحلي ، بل تم تكريس هذه السلطات بعد أن استحوذ رئيس الجمهورية على سلطات وزير الداخلية بموجب المرسوم 64-206 ، الذي يكلف رئيس الجمهورية رئيس مجلس الوزراء بوزارة الداخلية مكان الوزير المستقيل ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، العدد 16** المؤرخة في 21 جويلية 1964.

4. بلعباس بلعباس ، دور وصلاحيات رئيس المجلس الشعبي البلدي في القانون الجزائري، مذكرة ماجستير ، كلية الحقوق ، جامعة الجزائر ، 2003 ، ص.12-15.

5. الأمر 67-24 المؤرخ في 18 جانفي 1967 المتضمن قانون البلدية ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، العدد رقم** 06 ، المؤرخة في 18 جانفي 1997 ، والمعدل والمتمم بالأمر 76-85 المؤرخ في 23 أكتوبر1976 ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، العدد رقم** 86 ، المؤرخة في 27 أكتوبر 1976 ، وكذا القانون 81-09 المؤرخ في 04 جويلية 1981 ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، العدد رقم** 27 المؤرخة في 07 جويلية 1981.

6. FERFERA Mohamed Yassine, BEN ABDALLAH Yousef, (Administration locale Décentralisation et gouvernance), **Revue Idara**, V13, N°01, 2003, pp.151-156.

7. ESSAID Taib, (L'administration locale algérienne : Les enjeux de la décentralisation), **Revue algérienne**, N°01, Algérie, 2005, p.77.

8. القانون 90-08 المؤرخ في 07 أفريل 1990 المتعلق بالبلدية ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، العدد رقم** 15 المؤرخة في 11 أفريل 1990 ، والمعدل والمتمم بالأمر رقم 05-03 المؤرخ في 18 جويلية 2005 المتمم للقانون رقم 90-08 المتعلق بالبلدية ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، العدد رقم** 50 ، المؤرخة في 19 جويلية 2005.

9. القانون 11-10 المؤرخ في 22 جويلية 2011 المتعلق بالبلدية ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، العدد رقم** 37 ، المؤرخة في 03 جوان 2011.

10. وحتى في حالة اشتراط التصديق فإن المستقر عليه هو أن قرار الهيئة اللامركزية قبل التصديق عليه قابل للتنفيذ بذاته وليس التصديق هو الذي يناط به تحقيق ذلك ، ولكن التصديق من شأنه أن يرفع عقبة تعترض هذا التنفيذ ، ومن ثم لا يعتبر التصديق جزء مكملا للقرار. أنظر: فياض عبد المجيد ، (الوصاية الإدارية ومظاهرها على الهيئات اللامركزية المحلية في مصر) ، **مجلة إدارة قضايا الحكومة** ، العدد 04 ، 1969 ، الاتحاد العربي للطباعة ، ص.945.

11. شيهوب مسعود ، **أسس الإدارة المحلية** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1986 ، ص.209.

12. LEBED Nasser, l'éxercice de la tutelle sur les communes de daïra d'oued- Znati, Mémoire Magister, Alger, 1993, p.83.

13. المرسوم 82-31 المؤرخ في 23-01-1982 المتعلق بتحديد صلاحيات رئيس الدائرة ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، العدد رقم** 04 المؤرخة في 26 جانفي 1982.

14. المرسوم رقم 84-302 المؤرخ في 13 أكتوبر 1984 المتعلق بضبط مهام بعض الأجهزة والهياكل في الإدارة الولائية وتنظيمها العام وكذلك القانون الأساسي لبعض موظفيها ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، العدد رقم 49 المؤرخة في17 أكتوبر 1984.**

15. LEBED Nasser, Op.cit, p.93.

16. - انظر المادة 75 وما بعدها من المرسوم 86-30 المؤرخ في 18 فيفري 1986 ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، العدد رقم 08** المؤرخة في19 فيفري 1986.

17. AUBIN Emmanuel, ROCHE la therine, **Droit de la nouvelle décentralisation**, gualimo éditeur, Paris, 2005, p.11.

18. ESSAID Taib, Op.Cit, p.46

19. لباد ناصر ، **القانون الإداري** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ،2001 ، ص.210.

20. المرسوم التنفيذي 94-215 ، المؤرخ في 23 جويلية 1994 الذي يحدد أجهزة الإدارة العامة في الولاية وهياكلها ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، العدد رقم** 48 المؤرخة في 27 جويلية 1994.

21. بن طيفور نصر الدين ، (أي استقلالية للجماعات المحلية الجزائرية في ظل مشروعي جوان 1999 لقانوني البلدية والولاية) ، **مجلة الإدارة** ، المجلد رقم11 ، العدد 22 ، 2001 ، ص.17.

22. محمد أنس جعفر ، **ديمقراطية الإدارة المحلية الليبرالية والاشتراكية** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1985. ص.105 وما بعدها.

23. Loi n° 82-213 du 2 mars 1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions, **Journal officiel de la République française du 3 mars 1982, p.730.**

24. شيهوب مسعود ، المرجع السابق ، ص.203.

25. المرجع نفسه ، ص.203.

26. Loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales - Article 138, **Journal officiel de la République française, n° 190 du 17/08/2004.**

27. AUBIN Emmanuel, ROCHE la therine, Op.Cit, pp.89-90.

28. LACHAUNE Jean François, **Politiques locales : la commune**, 3 édition, Librairie générale de droit et de jurisprudence, Paris, 2007, pp.106-108.

29. شيهوب مسعود ، المرجع السابق ، ص.210.

30. تنص المادة 43 من قانون 90-08 "**عندما ترفع المداولات المنصوص عليها في المادة 42 إلى الوالي دون أن يصدر قراره فيها خلال 30 يوما من تاريخ إيداعها لدى الولاية تعتبر مصادقا عليها ".**

31. عشي علاء الدين ، **والي الولاية في التنظيم الإداري الجزائري** ، دار الهدى ، الجزائر ، 2006 ، ص.119.

32. LEBED Nasser, Op.cit, p.85.

33. MOUSSA Zahia, l'évolution de la décentralisation territoriale en Algérie, thèse de doctorat d'état, Aix Marseille 3,1995, p.412.

34. جبار عبد المجيد ، (التنظيم اللامركزي للمدينة الكبيرة: المدينة الكبيرة في البلدية) ، **المجلة الجزائرية للعلوم القانونية والاقتصادية والسياسية** ، العدد 03 ، 1998 ، ص.655.

35. مرضي مصطفى ، (الحكم الراشد متطلباته وعوائقه في ضوء التجربة الجزائرية) ، **بحوث وأوراق عمل الملتقى الدولي المنعقد في 8-9 أفريل 2007 بعنوان الحكم الرشيد واستراتيجيات التغيير في العالم النامي** ، ج2 ، كلية علم الاجتماع ، جامعة سطيف ، الجزائر ،2007 ، ص.230.

36. تنص المادة 61 من قانون 11-10: "**يمكن رئيس المجلس الشعبي البلدي وفقا للشروط والأشكال المنصوص عليها قانونا، أن يرفع تظلما إداريا، أو دعوى قضائية أمام الجهات المختصة ضد قرار الوالي الذي يثبت بطلان أو رفض المصادقة على مداولة".**

37. ESSAID Taib,) La Démocratie à L'épreuve de la décentralisation : l'exemple de la commune en Algérie (, **Revue Idara**, V.N.1. Algérie, 1991, p.68.

38. محمد أنس جعفر ، المرجع السابق ، ص.105.

39. صدوق عمر ، **دروس في الهيئات المحلية** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، 1988 ، الجزائر ، ص.30.

40. بطيخ رمضان محمد ، **الوسيط في القانون الإداري** ، دار النهضة العربية ، 1997 ، ص.212.

41. الشويكي عمر محمد مرش ، (مبادئ الرقابة على أعمال الإدارة وتطبيقاتها في الأردن) ، **المنظمة العربية للعلوم الإدارية**، ص. 312.

42. MOUSSA Zahia, Op.Cit, p.409.

43. أنظر: نص المادة 129 من الأمر 67-24.

44. - LEBED Nasser, Op.cit, p.95.

45. حسب نص المادة 79 من قانون 90-08 فإن هذه الحالات هي:

- **اتخاذ إجراءات محلية خاصة بالأشياء التي يخضعها القانون لمراقبته وسلطته.**
- **إعادة نشر القوانين والتنظيمات الخاصة بالأمن وتذكير المواطنين باحترامها وكذا إذا اقتضت ذلك ضرورة تطبيق مداولة المجلس الشعبي البلدي".**

46. MOUSSA Zahia, Op.Cit, p.409.

47. أنظر: نص المادة 46 من القانون 90-08.

48. ESSAID Taib, La Démocratie à L'épreuve..., Op.Cit, p.68

49. محمد أنس جعفر ، المرجع السابق ، ص.109.

50. صدوق عمر ، المرجع السابق ، ص.30.

51. فياض عبد المجيد ، المرجع السابق ، ص.947.

52. فياض عبد المجيد ، المرجع السابق ، ص.947.
53. أنظر: نص المادتين 249 ، 271 من الأمر 67-24.
54. أنظر: نص المادتين 250 ، 251 من الأمر 67-24.
55. أنظر: نص المادة 11 من الأمر 85-01 المؤرخ في 13 أوت 1985 ، الذي يحدد انتقاليا قواعد شغل الأراضي قصد المحافظة عليها وحمايتها ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، العدد رقم** 34 المؤرخة في 14 أوت 1985 ، ولمزيد من الشرح حول فكرة المادة 11 أنظر:
- LEBED Nasser, Op.cit, p.100.

56. أنظر: نص المادة 81 من القانون 90-08.
57. أنظر: نص المادة 82 من القانون 90-08.
58. انظر: نص المادتين 154 ، 155 ، من القانون 90-08.
59. سجل الأستاذ لباد ناصر في دراسته للوصاية على بلديات واد الزناتي حالة رفض المجالس الشعبية البلدية لبلديات الجبهة الإسلامية للإنقاذ لدائرة واد الزناتي ، تطبيق المنشور الوزاري رقم 0047 لـ 17-09-1989 والقرار الوزاري المشترك لـ 12 جوان 1989 ، حيث أعطى والي ولاية قالمة للبلديات المعنية مهلة 15 يوم للقيام بتطبيق القوانين والتنظيمات ، وإلا سيلجأ إلى تطبيق المادة 83 من القانون 90-08 ، ولمزيد من الشرح انظر:
- LEBED Nasser, Op.cit, p.101.

60. لا زال الخطاب الرسمي يركز على اللامركزية التدريجية بعد أكثر من 40 سنة من الاستقلال ، فقد جاء في خطاب رئيس الجمهورية لرؤساء المجالس الشعبية البلدية ليوم 26 جويلية 2008:"...**إننا حينما وضعنا إصلاح الجماعات الإقليمية في صلب إصلاحات مهام الدولة وهياكلها، إنما كان قصدنا تعزيز الديمقراطية المحلية ومنحها كافة الوسائل لتثبت وجودها، لقد قطعنا اليوم شوطا كبيرا في مسعانا القائم على انتهاج اللامركزية وفك التمركز بأسلوب عملي وتدريجي، وتمّ إعداد جملة من مشاريع قوانين بغية توضيح مهام كافة الفاعلين المحليين وصلاحياتهم، وتحسين تنظيم الجماعات الإقليمية وتسييرها...**"

أنظر: نص خطاب رئيس الجمهورية لرؤساء المجالس الشعبية البلدية ليوم 26 جويلية 2008 ، متوفر على الموقع:
http://www.el-mouradia.dz/arabe/Discoursara/2008/07/html/D260708.htm (2-7-2015)

إشكالية التهيئة والتنمية في الأوساط الجبلية في الجزائر-ولاية برج بوعريريج أنموذجا-

بن صفية سفيان*

الملخص

تمتاز المناطق الجبلية في العالم بمجموعة من المتناقضات، فعلى الرغم من ثرائها طبيعيا وإيكولوجيا (خزانات للمياه العذبة، مصدر للغذاء، التنوع الحيواني والنباتي...)، إلا أنها في المقابل تشهد أزمة تنمية خانقة، وهوما تقره جل تقارير ودراسات مختلف منظمات هيئة الأمم المتحدة، كمنظمة التغذية والزراعة التابعة للأمم المتحدة، وكذا منظمة الصحة العالمية.

على ضوء هذا الوضع، وكمختصين في مجال التهيئة الإقليمية يجعلنا أمام حتمية اقتراح بدائل لإخراج هذه المناطق (الأوساط الجبلية) من الوضع الصعب الذي تعيشه، وتهيئتها تهيئة سليمة تستجيب لقدراتها وتطلعات ساكنتها.

تتناول هذه الورقة مسألة التنمية والتهيئة الإقليمية ومختلف آلياتها في الأوساط الجبلية في ولاية برج بوعريريج اعتمادا على مقاربة مجالية وإقليمية.

الكلمات المفاتيح: الأوساط الجبلية، التنمية، التهيئة الإقليمية، الاستثمار.

Résume

Les régions montagneuses dans le monde sont caractérisées par un ensemble de contradictions ; bien qu'elles soient riches en toutes les potentielles de développement y compris des ressources naturelles et écologiques (dépôts d'eau douce, une source de nourriture principales, la diversité des animaux et végétaux ...), elles ont connus une véritable crise de développement.

Cette crise est approuvée périodiquement par les rapports et les études de l'Organisation de l'alimentation et l'agriculture des Nations Unies (FAO), ainsi que l'Organisation mondiale de la Santé (OMS).

Cette situation nous impose (comme spécialistes en Géographie) la nécessité de suggérer l'aménagement de ces zones.

Cet article traite la question du développement et de l'aménagement régional et leurs différents mécanismes dans Les régions montagneuses au niveau de la wilaya de **Bordj Bou Arreridj**.

A la fin, nous évaluons la politique d'aménagement de développement des régions montagneuses en l'Algérie.

Mots clés : Les régions montagneuses, développement, Aménagement régional, Investissement.

SUMMARY

The mountainous regions in the world are characterized by a set of contradictions; although they are rich in potential for development like natural and organic resources (fresh water deposits, a main source of food, diversity of animals and vegetation ...), they have a real crisis development.

This crisis is approving periodically by the reports and studies of the Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO) and the World Health Organization (WHO), and also of the mountain countries in the world.

This situation compels us (as specialists in Geography) to find, develop, and save much earlier these areas

This article addresses the issue of development, regional planning and their different mechanisms in the mountain region of **Bordj Bou Arreridj** with a space-regional approach.

At the end, we seek to evaluate the planning and development politics in mountain regions in Algeria.

Keywords: Mountainous Regions, Development, Regional Planning, Investment.

* أستاذ مساعد قسم أ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 2.

مقدمة

تعد الأقاليم الجبلية من بين أكثر الأقاليم الطبيعية اهتماما من طرف الأكاديميين والمتخصصين في دراسات الجغرافيا الإقليمية، وذلك نظرا لتباياتها المجالية من النواحي الطبيعية، البشرية، الاقتصادية ...بالإضافة إلى الجانب التنموي مع مختلف الأقاليم الطبيعة (السهلية، الساحلية...).

ولعل أول من اهتم من هؤلاء الأكاديميين بالجبال والتباينات المكانية الحاصلة فيها هو الجغرافي الألماني **ألكسندر فون هومبلدوت** الذي ربط بين الارتفاعات في الجبال والظواهر الطبيعية الأخرى فيها، خاصة المناخ والنبات، ثم طور **كارل ترول** هذه الأفكار عندما اهتم بدراسة جبال الألب والبيئات التي تضمها؛ وبعدها توالت وتعددت الدراسات (النظرية والتطبيقية) حول هذه المناطق وما تمتاز به من خصوصية طبيعية، بشرية، اقتصادية وبيئية، وخصصت لها كليات ومعاهد تهتم بذلك.[1]

وعلى الرغم من هذا الاهتمام الأكاديمي بالمناطق الجبلية وبخصوصيتها المتفردة، إلا أنها تعاني من **مشاكل تنموية جمة**، تضافرت في حبكها مجموعة من الظروف الطبيعية، البشرية والسياسة... وساهمت مجتمعة في ترتيب هذه الأقاليم في حضيض **سلم التنمية** المحلية، الإقليمية وحتى العالمية.

ومن ثمة فالصعوبات والإكراهات التي تعاني منها الأوساط الجبلية عموما هي ناجمة عن **الحلقة المفقودة** المسؤولة عن التلاحم والتكامل بين عمليات: **التنمية، التهيئة والتسيير** ويظهر ذلك جليا في مختلف التدخلات التي نلمسها ميدانيا على المجال.

وعليه فالوقوف على جميع هذه المراحل وضبطها مجاليا داخل حدود إقليم إداري محدد يسهل لنا عملية تشخيص الحلقة المفقودة بين تلك المراحل سابقة الذكر؛ وذلك ما سنجسده من خلال هذه الورقة بأخذ عينة معبرة عن الأقاليم الجبلية في الجزائر ألا **وهي ولاية برج بوعريريج**، خاصة وأن هذه الولاية تعد من ضمن **الولايات الجبلية** في الشرق الجزائري باحتوائها على أكثر من 70% من البلديات الجبلية من جهة.[2]

ومن جهة ثانية فإن تناول مجال محلي محدود يمكننا من جلب مختلف المعطيات الدقيقة والحساسة الخاصة بهذا الموضوع مثل الحساب الإداري للبلديات، مختلف برامج التنمية... ولفترة زمنية معتبرة؛ وفي الأخير **نُعمِّم** النتائج المتوصل إليها على مختلف **الولايات الجبلية الجزائرية** وبالخصوص الواقعة في الشرق الجزائري.

طرح الإشكالية

أمام هذا الوضع، أصبح لزاما علينا كمهيئين تقييم الوضعية التي آلت إليها المناطق الجبلية بصفة عامة وبالخصوص منطقة الدراسة (ولاية برج بوعريريج)، ثم بعد ذلك محاولة رسم **خطط تهيئة جديرة برفع التحدي** عن هذه المجالات التي تشكل حاليا وخاصة بعد إعلان هيئة الأمم المتحدة يوم 11 ديسمبر يوما عالميا للجبال[3] رهانا قويا للتنمية الشاملة والمتوازنة، نظرا لتنوعها وثرائها: إيكولوجيا، اقتصاديا، اجتماعيا وسياسيا.

وعليه:

- ماذا نقصد بالمناطق الجبلية وما هي معايير تحديدها، وفيما تكمن أهمية هذه المناطق على مختلف المستويات؟
- أين تتمركز المناطق الجبلية في ولاية برج بوعريريج، وما هو مستوى التنمية فيها مقارنة بباقي الأقاليم الطبيعية؟
- ماهي آليات التهيئة والتنمية في المناطق الجبلية في الجزائر عموما؟
- هل تستجيب هذه الآليات لمكانة وحجم وخصوصية المناطق الجبلية؟
- أين تكمن الحلقة المفقودة بين عملية التنمية والتهيئة، والتي بإمكانها إعادة الاعتبار للمناطق الجبلية في الولاية خصوصا والجزائر عموما؟
- ما هي خطط التهيئة الواجب إتباعها للخروج من هذه الوضعية؟

1- المناطق الجبلية

1-1- مفهوم الجبل والمناطق الجبلية

هناك إجماع في الأوساط العلمية على أن الجبال هي أعلا مظهر تضاريسي على سطح الأرض، تتميز بقاعدتها الواسعة وقممها الضيقة،[4] وعليه فهي تشرف على جميع المناطق التي تجاورها (هي الأراضي المرتفعة عما حولها).[5]

لكن الاختلاف الحاصل هو في المؤشرات الأساسية التي تحدد الجبال، فالبعض يدرج ارتفاع معين مثل 1000 قدم (حوالي 300 متر) في الوم أ[6]، حوالي 600 متر في بريطانيا[7] ... في حين أن البعض الآخر يضيف إلى الارتفاع مؤشر الانحدار، وهو ما أقرته الأمم المتحدة في تعريفها للجبال من خلال برنامجها لحماية المناطق الجبلية: " ... هي مناطق مرتفعة وشديدة الانحدار"[8] ؛ وهي نفس المؤشرات التي تبناها قانون الجبل الفرنسي 1985.[9]

أما حسب القانون الجزائري فإن المناطق الجبلية هي كل الفضاءات المشكلة من سلاسل، أو من كتل جبليةتتميز بمميزات جغرافية كالتضرس والارتفاع والانحدار، وكل الفضاءات المجاورة لها والتي لها علاقة بالاقتصاد وبعوامل تهيئة الإقليم، والأنظمة البيئية للفضاء الجبلي المقصودة التي تعد بدورها مناطق جبلية.[10]

تصنف المناطق الجبلية حسب ارتفاعها إلى 4 أقسام:

1- مناطق جبلية عالية.

2- مناطق جبلية متوسطة الارتفاع.

3- مناطق سفوح الجبال.

4- مناطق مجاورة.

وأضافت اللجنة الوزارية المشتركة إلى هذا التصنيف عتبات الارتفاع لهذه المناطق على النحو التالي:

1- المناطق الجبلية العالية: أكثر من 1600م.

2- المناطق الجبلية متوسطة الارتفاع ما بين 800-1600م، وهي نوعان من 800-1200م ومن 1200-1600م.

3- أقدام الجبال والمنحدرات 400-800م.[11]

1-2- خصائص المناطق الجبلية في العالم ومميزاتها:

تعد المناطق الجبلية في العالم ذات أهمية بالغة، وتلعب دورا بارزا على مختلف الأصعدة: الطبيعية والإيكولوجية، الاقتصادية والبشرية وكذلك السياسية، فهي تمتاز بما يلي:

– إنها خزانات طبيعية للمياه في العالم، بسبب اعتراض التكوينات الجبلية لحركة الهواء، وتجبره على الصعود إلى الأعلى حيث يتكاثف كغيوم، ويسقط على هيئة أمطار وثلوج.

كما تختزن المياه على شكل ثلوج وجليد، لتنطلق كمياه ذائبة خلال فترات الدفء، التي غالبا ما تسقط فيها كميات ضئيلة من الأمطار ؛ إذ تعتبر الجبال مصدر حوالي 70 إلى 90 % من المياه الجارية في المناطق الجافة وشبه الجافة، ونحو 30 إلى 60 % في المناطق المعتدلة.

– تساهم المناطق الجبلية مساهمة كبيرة في الاقتصاد العالمي، من خلال مساهمتها بـ 12% من إنتاج الأسماك، و20 % من إنتاج الطاقة الكهربائية وحوالي 40 % من الغذاء عن طريق الري[12]، وأكثر من ذلك فالجبال تعد الموطن الأول للعديد من النباتات التي تعد حاليا الغذاء الرئيسي لحوالي 80 % من سكان العالم، وهي عشرون نوعا من بينها البطاطا في جبال الأنديز والذرة...[13]

– تعد المناطق الجبلية مناطق ثراء وتنوع بيولوجيي كونها بيئة مساعدة لتكاثر شتى الحيوانات البرية بمختلف أصنافها من جهة، ولانتشار الغابات وكثافتها من جهة أخرى، بحيث تحتوي على نحو 23 % من المساحة الغابية في العالم.

على الرغم من كل هذه الخيرات التي تحتويها الجبال، إلا أنها تظل عرضة لمختلف العوائق والتي تستمدها من شخصيتها الطبيعية، وتكمن فيما يلي:

– قساوة الظروف المناخية[14] (ارتفاع نسبة التساقط وانخفاض درجات الحرارة إلى تحت الصفر، مما يؤدي إلى بروز ظاهرة الجليد.[15]

– انحداراتها الحادة، التي تساهم في الحد من استخدام المكننة، وفي زيادة حدة التعرية الميكانيكية للتربة، وغسلها من مكوناتها الرئيسية.[16]

– كما تعتبر كذلك عرضة لمختلف الكوارث الطبيعية كالانزلاقات، البراكين والزلازل...

أما بشريا، فالمناطق الجبلية في العالم وحسب منظمة الفاو سنة 2003 فإنها تضم حوالي 700 مليون نسمة،

أي فرد من بين 12 فردا في العالم، 90 % منهم يتواجدون في البلدان النامية، غالبيتهم من الشباب والكهول (مجتمع شاب).[17]

من الناحية الصحية والثقافية، وحسب تقارير منظمة الصحة العالمية فإن أمد الحياة في المجتمعات الجبلية يقدر بستين سنة عند الرجال واثنتين وستون سنة عند النساء.

كما أن 70% من سكان هذه المناطق يعيشون في مراكز ريفية ويعانون من سوء التغذية، الفقر، الحرمان الصحي والتعليمي[18]، وحسب إحصائيات منظمة الصحة العالمية دائما في 11 أكتوبر 2011 توجد 59 دولة في العالم دق فيها ناقوس الخطر، من بينها 29 دولة جبلية مثل: الكونغو، جيبوتي، اللاّووس، باكستان، بوليفيا، الكامرون...[19]

أما النشاط الرئيسي لسكان الجبال فهو بالدرجة الأولى الزراعة المعاشية، أي تلك الزراعة الموجهة للاستهلاك المحلي، لذا ففكرة الربح والمتاجرة بالمواد الغذائية ضعيفة جدا.

بالإضافة إلى ذلك محدودية الملكيات العقارية، فحسب منظمة الفاو فإنه حوالي 79 % من الملكيات تقل مساحتها عن 10 هكتارات سنة 1995.[20]

فالمجتمعات الجبلية إذن تعيش في عزلة سببتها العوامل الطبيعية بالدرجة الأولى، أضف إلى ذلك انتشار ظاهرة الفقر، التهميش وانعدام الخدمات والتجهيزات الأساسية.

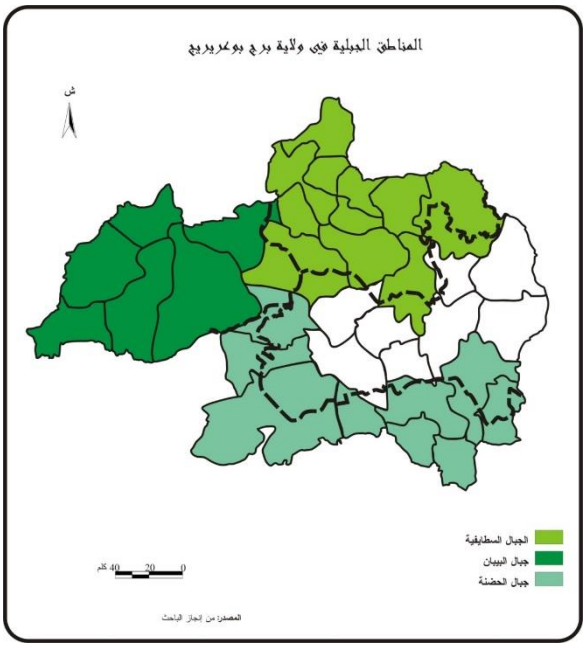
من خلال ما سبق نستنتج أنه على الرغم من حجم الإمكانيات الضخمة التي تزخر بها المناطق الجبلية في العالم بصفة عامة سواء كانت مادية أو بشرية، إلا أن جل التقارير العالمية والدراسات المتخصصة في الجغرافيا الإقليمية تؤكد فقر وتأخر هذه الأقاليم تنمويا وعلى مختلف الأصعدة، مما يجعلنا أمام إشكالية تهيئتها وإعادة الاعتبار لها.

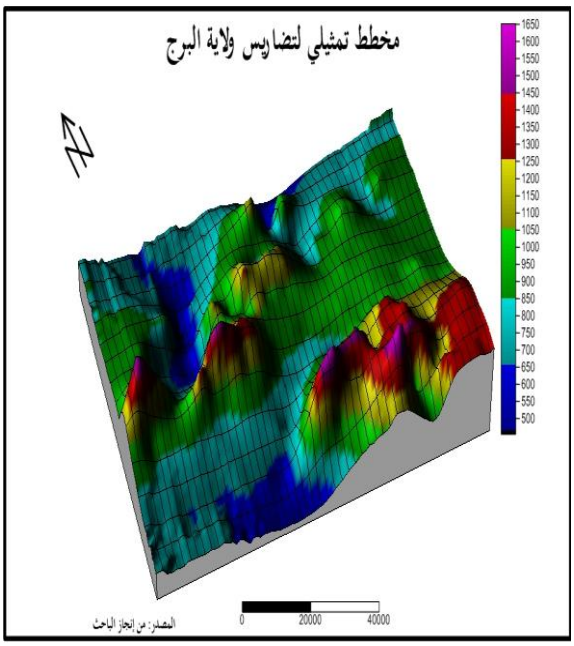
2- الإقليم، الأقلمة وآليات التنمية والتهيئة في المناطق الجبلية في الجزائر

تعد فكرة التنمية ثم التهيئة من جهة والأقلمة من جهة ثانية أفكار متناغمة ومترابطة ترابطا تشابكيا لا يمكن الاستغناء على أي منها، فلا يمكن معالجة مسألة التنمية والتهيئة دون أن نقسم التراب (المجال) إلى أقاليم صغيرة متجانسة (الأقلمة)؛ يقول في ذلك رائد علم الجغرافية الإقليمية **كارل ريتير**: " ...تعد الأقاليم هي الأطر التي تترتب من خلالها الحقائق الجغرافية، مثلما أن التسلسل الزمني هو الإطار الذي ترتب فيه الحقائق التاريخية."[21]

كما أن الجغرافيا الإقليمية أوجدت كذلك من أجل تفادي تعقد تفاصيل الأرض، والعلاقات المتبادلة بين ظواهرها وكذا التبسيط، وفهم كيفية تفاعل العناصر المجالية فيما بينهما في آن واحد، ومن ثمة حسن استغلالها[22]، لذا يقول **ماكندر**:" أنه قد حان الوقت لأن يوجّه الجغرافيون اهتمامهم إلى دمج الحقائق الطبيعيّة والبشريّة في صورة إقليمية"[23].

من أجل ذلك حاولنا فهم مسألة التنمية ثم التهيئة في الأوساط الجبلية في إقليم إداري معين (إقليم طبيعي داخل إقليم إداري) وهي ولاية برج بوعريريج، الجزائر؛ وهي تعد صورة مصغرة عن الأوساط الجبلية في الجزائر والعالم ككل.





2-1- المناطق الجبلية في ولاية برج بوعريريج (الجزائر)

تقع ولاية برج بوعريريج شمال شرق الجزائر، بالضبط في إقليم السهول العليا الشرقية الذي يمتد من كتلة الحضنة والبيبان غربا إلى الحدود التونسية شرقا، ومن سلسلة الأطلس التلي شمالا إلى الأطلس الصحراوي جنوبا.

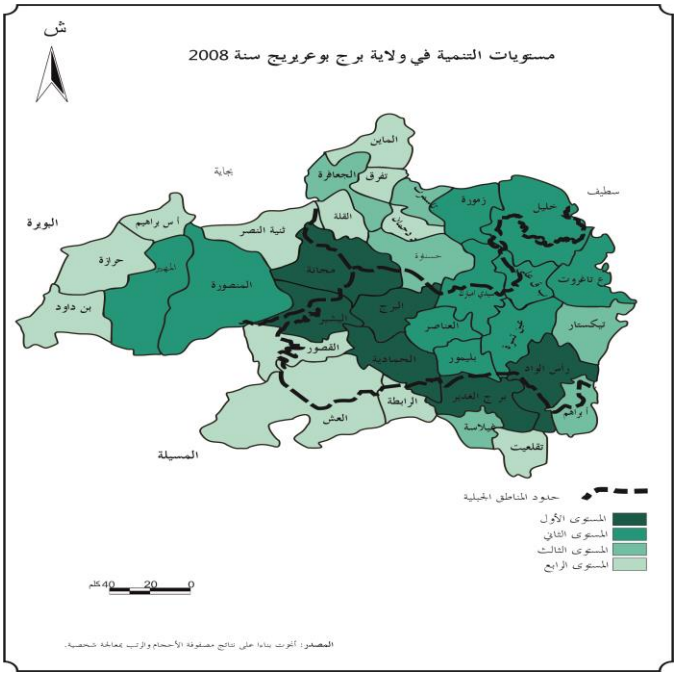
يحد الولاية شمالا ولاية بجاية وسطيف، جنوبا: ولاية المسيلة، شرقا: ولاية سطيف كذلك، غربا ولاية البويرة.

تحتل المناطق الجبلية في هذه الولاية نسبة معتبرة تفوق 70% (26 بلدية من جملة 34 بلدية)، وهي منتشرة تقريبا في جل الجهات الجغرافية للولاية، كالآتي:

أ- **الجبال السطايفية (جبال زمورة-الجعافرة):** تحتل الجزء الشمالي الشرقي للولاية، هي في الحقيقة استمرار للكتل الجبلية الواقعة شمال ولاية سطيف، وتضم إداريا البلديات التالية: خليل، زمورة، تاسمرت، أولاد دحمان، سيدي امبارك، الجعافرة، القلة، الماين، تفرق، حسناوة، والجزء الشرقي من مجانة.

ب- **جبال البيبان:** تقع في الجزء الغربي للولاية من الحدود الغربية للولاية إلى الجبال السطايفية والسهول العليا شرقا، ومن الحدود الشمالية الغربية للولاية غلى الحدود الجنوبية الغربية للولاية وكذا كتلة الحضنة، تشمل إداريا البلديات الواقعة غرب الولاية وهي: ثنية النصر، المنصورة، المهير، بن داود، حرازة، أولاد سيدي ابراهيم، الجزء الغربي من اليشير وكذلك مجانة.

ت- **جبال الحضنة:** تحتل الجزء الجنوبي من الولاية، من السهول العليا شمالا إلى الحدود الجنوبية للولاية، وتضم البلديات التالية: تقلعيت، غيلاسة، برج الغدير، الرابطة، العش، القصور، جنوب رأس الواد وأولاد براهم.



2-1-1-واقع التنمية في المناطق الجبلية في ولاية برج بوعريريج

يعتمد الجغرافيون ومختلف المختصين في قياس التنمية على مجموعة من المعايير والمؤشرات، وذلك لمعرفة حجم الفوارق المجالية بين مختلف الأقاليم المدروسة ؛ إلا أن هناك اختلاف بين الأوساط العلمية في الطريقة المناسبة لقياس المؤشرات وإعطاء قيمة مطلقة أو نسبية لها.

اعتمدنا في هذه الورقة في قياس مستوى التنمية على مصفوفة الرتب، التي اعتمدنا في انجازها على الطريقة الإحصائية المختزلة في العلاقة التالية: "**الرتبة في التكرار**"[24]، أي مجموع تكرار رتبة المؤشرات المعتمدة في الترتيب، والتي بلغت حوالي 24 مؤشرا مصنفة إلى ديموغرافية، اجتماعية واقتصادية، وذلك حسب التعداد العام للسكن والسكان 2008.

من خلال هذه المؤشرات توضح خريطة مستويات التنمية على أن هناك تباينات مجالية واضحة بين مختلف بلديات الولاية، ويمكن أن نقسمها إلى أربع مستويات: المستوى الأول، الثاني، الثالث والرابع من جهة، ومن جهة ثانية نلاحظ أن مستوى التنمية في المناطق الجبلية أقل من المناطق السهلية في الولاية (أنظر الخريطة رقم02).

كما أنه عند تحليلنا للجدول رقم (01) يظهر بشكل هرم مقلوب، قاعدته صغيرة تتكون من أربع بلديات فقط، المستوى الثاني من خمس بلديات والمستوى الثالث من خمس بلديات والمستوى الرابع من أثني عشر بلدية.

من نظرة مجالية يتبين أن المستوى الأول يحتوي على أربع بلديات ذات مكانة إدارية وديموغرافية معتبرة في الولاية، كما أنها تقع في **أقدام الجبال** (رأس الواد، مجانة، برج الغدير واليشير)، أما المستوى الثاني فهو يحتوي على خمس بلديات، ثلاث منها تشغل وظيفة مركز دائرة، وتقع جغرافيا في مناطق وعرة، في حين أن البلديتين الباقيتين تتواجدان في أقدام الجبال.

أما المستوى الثالث (05 بلديات) والرابع (12 بلدية) تتواجد في مناطق جبلية وعرة **(في قمم أو السفوح العليا الجبال)**، كما أن وظيفتها الإدارية مركز بلدية وفقط ما عدا بلدية الجعافرة.

بعبارة أخرى، أنه عند التأمل في خريطة مستويات التنمية في ولاية البرج يتبين أن مسار التنمية فيها ينطلق من المركز إلى الأطراف، أي أن المستويات الأولى تكون في المركز (المناطق المنبسطة، ثم المناطق التي تليها إلى أن نصل إلى الحدود الشمالية والجنوبية والغربية المتميزة بالتضرس والانحدار الشديد).

وبذلك نستنتج أن الموازنة المجالية غير مضبوطة في ولاية البرج ، وأن المناطق الجبلية هي المناطق المحرومة في الولاية ، فما عدا أربع أو خمس بلديات واقعة في السفوح السفلى للجبال (**أقدام جبال**) نجد أن أكثر من 50% من بلديات الولاية هي بلديات جبلية تقبع في المستويات الأخيرة من مستويات التنمية.

جدول رقم (01): مستويات التنمية في المناطق الجبلية في البرج.

المستوى / الإقليم	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع
كتلة البيبان	مجانة ، اليشير	المنصورة ، المهير	00	ثنية النصر ، حرازة ، بن داود ، أولاد سيدي ابراهيم
الجبال السطايفية	**00**	سيدي امبارك ، خليل ، زمورة	الجعافرة ، تاسمرت ، حسناوة	تفرق ، القلة ، الماين ، أولاد دحمان
كتلة الحضنة	رأس الواد ، برج الغدير	00	غيلاسة ، أولاد ابراهم ،	العش ، تقلعيت ، القصور ، الرابطة
المجموع	**04**	**05**	**05**	**12**

وعليه ، فمن خلال تشخيصنا للواقع التنموي للمناطق الجبلية ، يجعلنا أمام إشكالية ثانية هي مسألة التهيئة الإقليمية للأوساط الجبلية والتدخل على المجال ، بمعنى من يتحكم في التهيئة الإقليمية للمناطق الجبلية ؟

2-2- آليات التهيئة الإقليمية والتدخل على المجال

2-2-1-تعرَّف التهيئة الإقليمية على أنها

– عمل مخطط لتنظيم مركبات الإقليم من خلال الوقوف على الإمكانيات والموارد ، واستغلالها الاستغلال الأمثل بهدف تحقيق تكافؤ الفرص والتقليل من حجم الفوارق المجالية بين مختلف الأقاليم[25].

– وهي أيضا: عمل مخطط ، منظم ومُمنهج...يهدف إلى الرفع من القدرة التنافسية لبعض المجالات التي ظلت مهمشة التي من بينها الأوساط الجبلية ، وذلك عن طريق تنمية مواردها وتحسين ظروف العيش بها ، رغبة في تقليل الفوارق بين المجالات الجغرافية ومكونات المجتمع ؛ ويتماشى هدف الرفع من المستوى الإنتاجي مع مراعاة الاستدامة التي لا يمكن أن تتحقق إلا بحضور البعدين الاجتماعي والبيئي.[26]

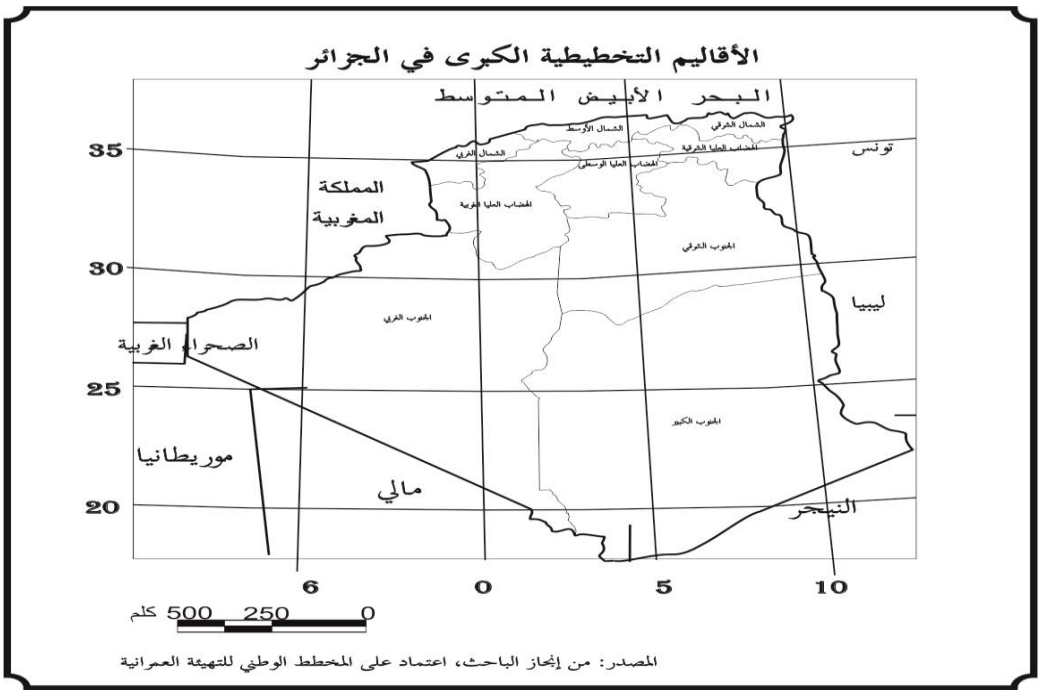
– أما **تيجاني البشير** فيعرفها بأنها: ''الإدارة العمومية لتنظيم المظاهر الجغرافية ، البشرية ، والاقتصادية في الوسط لتحقيق التوازن بين الأماكن والتنظيم الشمولي الموجه لإسعاد السكان وتوفير الشغل والإيواء والخدمات العمومية لهم من خلال إنجاز الهياكل المتطلبة واستغلال الثروات الطبيعية المتوفرة للمحافظة على التراث التاريخي في بيئة ايكولوجية نظيفة''.[27]

من خلال هذا التعريف نستنتج أن التهيئة الإقليمية للأوساط الجبلية:

- تنظيم شامل ومتزن لمركبات **هذا الوسط**: الطبيعية والبشرية والاقتصادية.
- الهدف منها هو محو **الفوارق المجالية** من جهة ، اسعاد السكان (**التنمية البشرية**) من جهة ثانية ، والاتزان البيئي للأنظمة الجبلية من جهة ثالثة.

ومن ثمة فإن التهيئة الإقليمية هي سبيل تحقيق جميع أبعاد التنمية المتوازنة للأوساط الجبلية (الموازنة بين القطاعات الاقتصادية ، بين هذه الأخيرة والبشرية ، الموازنة البيئية والعمرانية ، الموازنة المجالية) ؛ **غير أن ذلك لا يتم إلا عن طريق الاستثمار الفعال المتوازن التشاركي الذي يأخذ جميع مركبات الوسط الجبلي بالحسبان.**

ومن أجل بلوغ هذه الغاية سعت الدولة الجزائرية إلى رسم سياسة إقليمية هيراركية من المستوى الوطني ، الجهوي ، ثم الولائي وصولا إلى البلدية التي تمثل قاعدة التمثيل المحلي ، ولكل مستوى من هذه المستويات آليات التخطيط ، التهيئة والتنمية الخاصة بها. يراعى عند انجازها شروط التخطيط والتهيئة وكذا التوصيات المندرجة في مخطط المستوى الأعلى منه ، ويكون على المدى القصير ، الوسيط والطويل.[28]



فعلى المستوى الوطني نجد وزارة تهيئة الإقليم والبيئة والوكالة الوطنية للتهيئة العمرانية تصدر دوريا المخطط الوطني للتهيئة العمرانية ، الذي نقف فيه على مقدرات الدولة في جميع المجالات وتوجهات التنمية المستقبلية في جميع القطاعات.

ثم تأتي الجهة la région والتي تحدد حسب المادة 41 من قانون التهيئة العمرانية القانون 87-03 المؤرخ في 27 جانفي 1987م على أنها مجموعة من الولايات تتميز بمميزات جيومرفولوجية مشتركة أو ذات طابع تكاملي ، والعلاقات الداخلية في مجال استخدام الموارد الطبيعية وتصميم تنميتها وتهيئتها حيث تشكل منطقة تخطيط يشملها المخطط الوطني للتهيئة العمرانية (SNAT).[29]

وفقا لهذا المبدأ تم تقسيم التراب الوطني إلى (09) تسعة أقاليم تخطيطة: ثلاثة في الميدان التلي ، ثلاثة أخرى في ميدان الهضاب العليا وثلاثة منها في الميدان الصحراوي ، ولكل إقليم من هذه الأقاليم مخطط تهيئة يسمى المخطط الجهوي للتهيئة العمرانية (SRAT).

ولتجسيد المخطط الجهوي للتهيئة العمرانية ، تعمل كل ولاية من الولايات كمستوى ثالث من مستويات التهيئة الإقليمية في الجزائر على إصدار المخطط الولائي للتهيئة PAW ، وتندرج ضمن هذا المخطط ، المخطط التوجيهي للتهيئة والتعمير PDAU الذي قد تشترك فيه مجموعة من البلديات[30] كمستوى رابع من مستويات التخطيط الإقليمي في الجزائر.

وفي الأخير تتكفل في المستويات القاعدية كل بلدية من بلديات الوطن من انجاز مخططات التهيئة البلدية PAC وكذلك مخطط شغل الأراضي POS لمناطق محددة من إقليم البلدية.

من خلال ما سبق نستنتج أن المناطق الجبلية لا تشكل مستوى من مستويات التخطيط الإقليمي في الجزائر ، بمعنى أن التقطيع الإقليمي في الجزائر هو تقسيم إداري بحت (ولاية ، دائرة ، بلدية) ، من الممكن أن تتطابق هذه المقاطعات الإدارية مع وحدات فيزيائية متجانسة ، وقد لا تتطابق. (ولايات في الجزائر تحتوي على أكثر من ثلاثة أوساط طبيعية مثل ولاية سطيف ، المسيلة ، تبسة....)

فالأقاليم الصغرى تحدد في التراب الجزائري بالوحدات الإدارية (ولاية ، بلدية) ، وتهيئة الإقليم تعني تهيئة الولاية ، البلدية بأوساطها المختلفة ، نظرا لاستجابة هذا النوع من التقطيع الإقليمي (الأقاليم الكبرى تحدد بالوحدات الفيزيائية ، أنظر الخريطة رقم 03):

– توفُر الإحصائيات ومختلف المعطيات ، البيانات على مستوى الولايات بصفة دورية ، وكذلك في مختلف البلديات والدوائر ؛ كما أن هذه الجماعات الإقليمية لها دور إعداد مخططات التهيئة على مختلف الفترات ، كُلًا على مستوى حدود ترابها الإقليمي.

– انتشار شبكة المديريات القطاعية على الولايات ، ولها بعض الفروع في الدوائر.

– سن الدولة لمختلف المخططات التنموية بصورة تتماشى مع التقسيمات الإدارية: المخطط البلدي للتنمية ، المخطط الولائي للتنمية... ، وعلى الرغم من انتهاج الدولة سياسة تنموية إقليمية عندما مررت برنامج الهضاب العليا ، غير أن هذا الأخير أدمج ميدانيا عن طريق PCD وPSD.[31]

وعليه فجميع هذه العوامل ساهمت في تجسيد سياسة **الأقلمة الإدارية** بدلا من **الأقلمة الطبيعية** ، أو الاقتصادية أو البشرية ، لذا كان من الضروري إعادة النظر في هذا التقطيع ، واستجابته للخصوصية الطبيعية والبشرية لكل منطقة من المناطق.

فالتقسيم الإداري (ولاية ، دائرة وبلدية) في الجزائر جاء لسد بعض الحاجيات السياسية والإدارية ، عوض أن يكون مرآة عاكسة لشخصية المجال المتواجدة عليه (طبيعيا وبشريا) ، هذا ما عمق حجم الفوارق المجالية بين مختلف الأقاليم في الجزائر ، ومن بينها الأقاليم الجبلية.

هذا من جانب التخطيط والتهيئة أما من جانب الاستثمار فتسعى الدولة جاهدة منذ الاستقلال إلى تطبيق مخططات تنموية لفترة محددة (ثلاثي ، رباعي وخماسي) تراعي فيها جميع التوصيات الواردة في مخططات التهيئة الإقليمية والعمرانية سابقة الذكر (SNAT، SRAT، PAW، PDAU ، POS، PAC)، وتتجسد هذه المخططات التنموية ميدانيا عن طريق[32]:

2-3- آليات الاستثمار في المناطق الجبلية (تنمية محلية أم قطرية)

سنت الدولة الجزائرية منذ نيلها للاستقلال العديد من السياسات الاقتصادية والاجتماعية بهدف بناء اقتصاد وطني قوي ومتوازن ، وهو ما نلمسه جليا من خلال قراءتنا لأهداف الميثاق الوطني لسنة 1986 بقوله:"...**الجزائر المستقلة انتهجت استراتيجية تعمل على استغلال الثروات في مختلف المناطق والإمكانيات الطبيعية الموجودة بها، كما تعمل على تدعيم <u>المناطق المحرومة</u> وبناء وطن متوازن وتكوين مجموعة اقتصادية متوازنة.**"[33]

وعليه فالاستراتيجية المتبناة من طرف الدولة الجزائرية حسب الميثاق الوطني ، هي محاولة استغلال المجالات المحلية لثرواتها وإمكانياتها الطبيعية والبشرية من أجل تنميتها تحت غطاء الدولة التي تعمل على التسيير ، التوجيه ، المراقبة والمحاسبة بالإضافة إلى منح المساعدات لهذه الأقاليم خاصة المتضررة على غرار المناطق الجبلية ، وذلك من خلال مختلف البرامج التنموية التي اقترحت سنة 1977.

2-1-4- البرامج الاستثمارية في المناطق الجبلية

2-4-1-1-البرنامج البلدي للتنمية (PCD): يعرف على أنه مخطط شامل للتنمية في البلدية ، كما يعتبر أحد أهم المخططات التي ترتكز عليها الدولة في تحقيق التنمية المحلية على مستوى الجماعات المحلية.[34]

تم سن هذا المخطط من طرف الدولة الجزائرية سنة 1974 عند انطلاق المخطط الرباعي الثاني[35]، من أجل التأكيد على قناعة سياسية اقتصادية للدولة ، والمتمثلة أولا في الرغبة في سد الحاجيات الضرورية للمواطنين التي لا يمكن بلوغها ولا تحقيقها إلا عن طريق الهيئات المحلية ، لكونها الهيئة الوحيدة الأقدر على تشخيص الإمكانيات والاحتياجات من غيرها والمواءمة بينها ، وكذلك الأقدر على إدخال التعديلات في النظام الاجتماعي والاقتصادي لتحقيق التنمية المحلية ؛ وثانيا في عدم رفع وصاية الدولة ، أي بمعنى تبقى **الدولة هي المراقب والوصي والمموّل في آن واحد، والدليل على ذلك هي المدونة التي يجب على المجالس الشعبية البلدية التقيد بها في اقتراح مشاريع التنمية.**[36]

إلى جانب المخططات البلدية للتنمية نجد بعض البلديات الميسورة تخصص قسطا كبيرا من استثماراتها المحلية ، وكذا اقتطاعها من نفقات التسيير إلى التجهيز والاستثمار ، وهو ما يطلق عليه التمويل الذاتي للمحليات.

إلا أن هذا الأخير يشكل على العموم نسبة ضعيفة جدا من حجم الاستثمارات التي تستهدف البلديات عموما والجبلية منها خصوصا.

2-4-1-2-البرنامج القطاعي للتنمية (PSD): هو برنامج وطني تدخل ضمنه كل استثمارات الولاية والمؤسسات العمومية (مختلف المديريات) التي تكون وصية عليها، تسجل المشاريع المدرجة في هذا المخطط من طرف نواب المجلس الشعبي الولائي كاقتراحات يصادق عليها المجلس، ويعمل الوالي على تنفيذها والمصالح التقنية على متابعتها.[37] ، والتي يشترط أن تحترم المخطط الولائي والوطني للتنمية، كما يكون مدمج فيها توجيهات المخططات البلدية للتنمية.[38]

2-4-1-3-البرنامج المركزي للتنمية (PSC): هو برنامج وطني تدخل ضمنه كل استثمارات الدولة، يقترح من طرف المديريات الولائية أو الولاية ويسن من طرف الحكومة والوزارات المركزية في العاصمة، ويتابع من طرف المديريات الولائية وترفع التقارير دوريا إلى الوزارات التابعة لها.

تخصص في هذا البرنامج أظرفة مالية ضخمة جدا بهدف تحقيق سياسة الدولة: الاقتصادية، الاجتماعية والسياسية إقليميا.

نجد في طيات هذا البرنامج الاستثمار في ميدان السكن والعمران (جميع صيغ السكن: الريفي، التساهمي والاجتماعي)، برامج التنمية الفلاحية، برامج التنمية الريفية، برامج الكهرباء والغاز....

للإشارة فإن هذا البرنامج يعد ركيزة أساسية في تنمية المناطق الريفية والجبلية مؤخرا، خاصة لأنه يحتوي على برامج محددة تستهدف مباشرة هذه الفضاءات كبرنامج البناء الريفي، برامج التنمية الريفية المندمجة، الكهرباء الريفية....

وعلى الرغم من ذلك فإن هذه البرامج لا توجه فقطا إلى المناطق الجبلية دون غيرها، بل تستهدف إقليم الولاية أو البلدية من دون استثناء أية رقعة جغرافية، فالمناطق السهلية والجبلية سيان على الرغم من الخصوصية المجالية والتنموية للمناطق الجبلية.

فتخصيص برامج تنموية محددة لتنمية المناطق الجبلية في الجزائر، كما حدث في الهضاب العليا مازال مستبعد، على الرغم من المحاولات الحثيثة للوزارات السابقة (خاصة الوزارات المكلفة بالتنمية الريفية)؛ فما هو موجود حاليا من إطار قانوني هو ينص على أنه يجب أن تراعى الخصوصية المجالية: الطبيعية، البيئية، البشرية والاقتصادية للنظم الجبلية في إعداد البرامج التنموية ومخططات التهيئة البلدية، الولائية والوطنية. **(أنظر الجريدة الرسمية: القانون 04-03 المؤرخ في 05 جمادى الأولى 1425، الموافق لـ 23 يونيو 2004 يتعلق بحماية المناطق الجبلية في إطار التنمية المستدامة، الجريدة الرسمية رقم 61، القانون الخاص بقواعد تهيئة الكتل الجبلية، المؤرخ في 13 ذو القعدة 1431، الموافق لـ 21 أكتوبر 2010، الجريدة الرسمية رقم 77، قانون خاص بالتهيئة العمرانية، المؤرخ في 30 رمضان 1422، الموافق لـ 15 ديسمبر 2001.)**

وعليه مما سبق نستنتج أن المتدخلين على المجال المحلي الجبلي يوظفون أربع آليات للاستثمار هي:

الأولى تعتمد اعتمادا مباشرا على ما تدره البلدية نفسها من أموال وثروات توجهها نحو الاستثمار المحلي، وهو ما نعتبره منهاج قويم وسبيل حقيقي للاستقلالية المجالية وتحقيق التنمية المحلية في المناطق الجبلية.

أما الثانية PCD وعلى الرغم من أخذ المحليات فيه سلطة اختيار المشاريع ومتابعتها... إلّا أن أموالها تصب من الولاية وبقائمة محددة من المشاريع، نعتبره –نحن-نقصا من الإرادة المحلية وبالتالي من التنمية المحلية في المناطق الجبلية.

الآلية الثالثة PSD شبه مركزة وقطاعية حسب المديريات التنفيذية في الولاية، وباقتراح من أعضاء المجلس الشعبي الولائي من خلال تحديد المشروع، صرف أمواله ومتابعته من طرف المديرات التي تمثلها في الولاية.

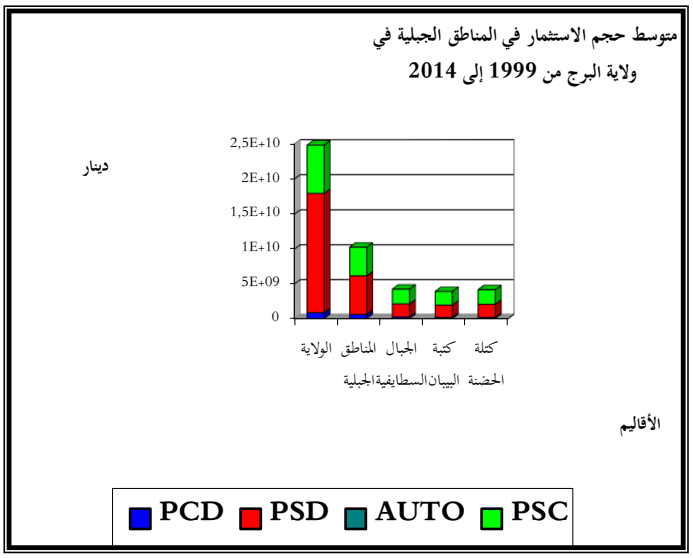
في حين أن الرابع فمركزي وإداري بحت لا مجال فيه لتدخل المجالس المحلية المنتخبة، يُقترح من طرف المديريات المعنية في مختلف الولايات وجهات الوطن، توافق عليه الوزارات المعنية أو الحكومة ويمول من طرف صناديق مخصصة لهذا الشأن.

2-4-2- وزن البـرامج الاسـتثمارية فـي المنـاطق الجبلية في البرج: (مقاربة مجالية)

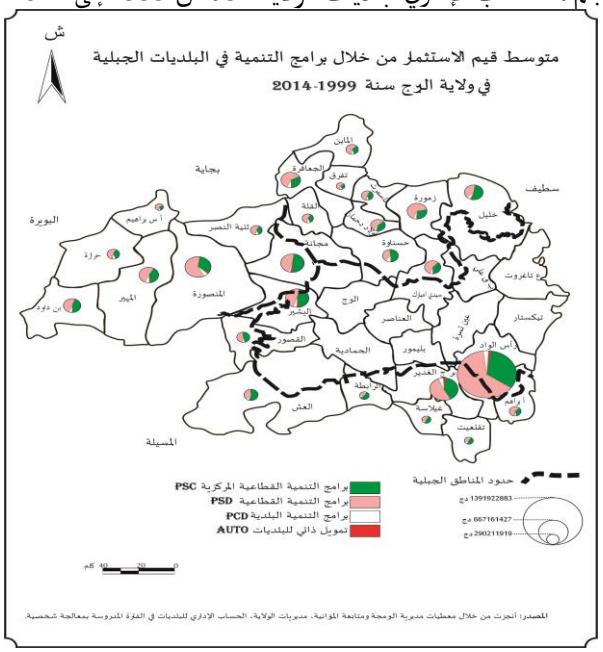
من خلال ما سبق وبناء على مختلف الإحصائيات[39] المحصل عليها من طرف مختلف مديريات وبلديات ولاية برج بوعريريج المتعلقة بهذه البرامج التنموية من سنة 1999 إلى 2014 سنحاول معرفة وزن هذه البرامج في الأوساط الجبلية بالولاية اعتمادا على مقاربة مجالية ؛ بعبارة أخرى:

- هـل تعكـس قيمـة ونوعيـة هـذه البـرامج الـوزن والثقل المجالي للأوساط الجبلية بالولاية (تمثل 70% من المجال الجغرافي لولاية البرج)؟
- مـا هـي حجـم الفـوارق المجاليـة بـين مختلـف المناطق الجبلية في الولاية من جهة وباقي المناطق من جهة ثانية ؟
- من هو المتحكم في التنمية في المناطق الجبلية في ولاية البرج ؟

من خلال الشكل البياني والخريطة رقم (04) الممثلة لمتوسط حجم الاستثمارات في الوسط الجبلي المحلي لولاية برج بوعريريج خلال 15 سنة (1999 إلى 2014) نلاحظ أنه:



المصدر: من إنجاز الباحث اعتمادا على معطيات المديريات التالية بالولاية: البرمجة والتخطيط ، مديرية السكن ، مديرية الطاقة والمناجم ، الحساب الإداري لبلديات الولاية 34 ، من 1999 إلى 2014



1- عدم وجود موازنة مجالية في توزيع الاستثمارات بمختلف برامج التنمية بين المناطق الجبلية في الولاية عموما وباقي الأقاليم (أخص بالذكر منطقة السهول العليا)، إذ نلاحظ أن المناطق الجبلية المقدرة بحوالي 26 بلدية (70%) في ولاية البرج تأخذ حوالي 50% أو أقل من قيم هذه البرامج ، في حين أن البلديات السهلية والمقدرة بحوالي 08 بلديات تأخذ هي الأخرى ما يقارب 50% من حجم هذه البرامج.

2- هناك تقارب كبير بين جميع الكتل الجبلية وكذا الولاية في نسب برامج الاستثمار، إذ نجد المخططات القطاعية للتنمية PSD تحتل الصدارة بنسبة تتراوح ما بين 50 إلى 60 % ، ثم تأتي البرامج القطاعية المركزة بحوالي 40% ، فالبرامج البلدية للتنمية بنسبة تقدر بحوالي 5% وأخيرا التمويل الذاتي بأقل من 0,5% ؛ وهو ما يبرهن على أن تمويل التنمية المحلية بالمناطق الجبلية يعتمد على التمويل الخارجي للمحليات ، من خلال PSC وPSD ؛ بمعنى أننا بصدد الحديث عن تنمية قطرية مركزة وليست تنمية محلية لا مركزية.

3- هناك تباين طفيف بين مختلف الكتل الجبلية في حجم الاستثمارات الموجهة لها ، إذ تحتل كتلة الحضنة المرتبة الأولى بحوالي 35,8 مليار دينار سنويا ثم الجبال السطايفية بما يقارب 34,5 وأخيرا كتلة البيبان بحوالي 32,5 مليار دينار ؛ أي بفارق مليارين دينار كمتوسط حسابي خلال 15 سنة بين كتلة وأخرى.

ويرجع سبب هذا التفاوت إلى وجود مراكز عمرانية كبيرة في كتلة الحضنة مثل بلدية رأس الواد بحوالي 13 مليار دينار كمتوسط سنوي وبرج الغدير بحولي 07 مليار دينار ، مقارنة بباقي الكتل الجبلية التي لا تزيد حجم الاستثمارات في بعض بلدياتها عن 03 مليار دينار سنويا.

4- هناك اختلاف وفوارق مجالية كبيرة داخل كل كتلة من الكتل الجبلية المدروسة في حجم الاستثمارات ، فهناك بلديات محورية أو إشعاعية داخل كل كتلة مثل: برج الغدير ورأس الواد في الحضنة ، المنصورة ، اليشير ومجانة في البيبان وبرج زمورة والجعافرة بالجبال السطايفية ؛ وبلديات أخرى مجهرية مثل غيلاسة ، تقلعيت ، الرابطة والعش في الحضنة ، حرازة وأولاد سيدي ابراهيم وثنية النصر بالبيبان ، تاسمرت ، تفرق والقلة بالجبال السطايفية.

5- نلاحظ من خلال الخريطة رقم (04) أن أكبر الكتل الجبلية من حيث الفوارق المجالية هي كتلة الحضنة ، إذ نميز فيها بلديتين فقط محوريتين هما رأس الواد وبرج الغدير وباقي البلديات قزمية حجم الاستثمارات فيها ضعيفة.

إذن فآليات التنمية في المناطق الجبلية تخضع للسياسة الاقتصادية والاجتماعية المطبقة في الجزائر وهي المزاوجة بين النظام الليبرالي الحر من جهة ، والنظام الاجتماعي الموجه من جهة ثانية ، الأمر الذي ترك نوعا من المركزية الفوقية وتهميش للمبادرات المحلية وتثبيطها في مهدها خاصة مثل هذه المناطق المعزولة والمهمشة.

كما أن حجم الاستثمارات الموجهة لهذه المناطق لا يعكس بتاتا وزنها وثقلها المحلي ، الجهوي ، الوطني والعالمي... في السيرورة التنموية الشاملة والمتوازنة ، الأمر الذي يفرض علينا إعادة توجيه السياسة التنموية الوطنية بصفة عامة وإعطاء لهذه المناطق مكانتها التي تستحقها ، ولمَ لا تخصيص برامج تنموية إضافية خاصة بها كما حدث في برنامج الهضاب العليا.

الأمر الثاني الذي يجب علينا كجغرافيين ومهيئين في الجغرافيا الإقليمية أن نوضحه هو ما يخص برنامج التنمية الريفية والفلاحية الذي سبق وأن تحدثنا عنه في إطار برنامج التنمية المركزي PSC أنه صحيح يمس بصورة مباشرة أو غير مباشرة المناطق الجبلية بصفة عامة ، كون أن المناطق الجبلية منها حوالي 90% مناطق ريفية وشبه ريفية ؛ غير أنه لا يمكن على الإطلاق احتسابه من طرف السلطات المحلية والوطنية على حساب المناطق الجبلية لأن جميع المناطق الريفية تستفيد منه سواء كانت جبلية أم سهلية.

نضيف كذلك أن برنامج التنمية الفلاحية المخصص لولاية البرج أو لأي ولاية من القطر الوطني يقترح شروط على الفلاحين شرط الاستفادة من الإعانات التي يمنحها صندوق التنمية الفلاحية PNDA [40] ، كالمساحة المستغلة ، بطاقة الفلاح... وهو شرط شبه تعجيزي في المناطق الجبلية لأن المساحات المستغلة في الفلاحة الجبلية مساحات ضيقة لا يمكن لمالكيها أن يستفيدوا من الإعانات الممنوحة ولا المكننة.... وهو ما يؤثر سلبا على الاقتصاد الفلاحي الجبلي الذي يعد ركيزة الاقتصاد الجبلي في العالم ككل والجزائر خصوصا.

3-4-2- أسس وسبل التهيئة والتنمية في الأوساط الجبلية

على ضوء ما سبق نقترح من هذا الباب مجموعة من الخطوات والأسس للنهوض بهذه المناطق وتهيئتها تهيئة سليمة وتحقيق تنمية شاملة ومتوازنة تستجيب لتطلعات سكان هذه المناطق وتخفف العبء الذي على كاهل السلطات المحلية والوطنية التي تعتبر هذه المناطق نقطة سوداء ، وهي كالتالي:

1- **حتمية القيام بدراسات تفصيلية** عن المناطق الجبلية ، وتحديدها تحديدا علميا دقيقا ، فما هو ملاحظ اليوم وحتى عند مكاتب الدراسات والإداريين وراء المكاتب على أنه هناك خلط كبير في تحديد الوحدات الفيزيائية لأي وسط طبيعي خاصة في ولاية برج بوعريريج.

كما يجب علينا إدخال تقنيات ووسائل جديدة في البحث في الدراسات الإقليمية الجبلية التى تساعد أصحاب القرار في إيجاد حلول ناجعة وفعالة في التسيير ، مثل تقنية الاستشعار عن بعد وتحليل صور الأقمار الاصطناعية في تتبع مختلف الظواهر الطبيعية كالغطاء النباتي ، حالة التربة ، الأحواض المائية.... وكذلك إعداد قاعدة بيانات مُحيّنه دوريا تحتوي على خرائط دقيقة نسترشد بها في معرفة مختلف الأوضاع التي تخص المناطق الجبلية في الولاية.

2- **الأخذ بعين الاعتبار هشاشة المناطق الجبلية** ، وذلك نظرا للخصوصية الطبيعية (الارتفاع والانحدار الشديدين)، أضف إلى ذلك ظاهرة النمو الديموغرافي الذي شهدته المناطق الجبلية في الجزائر وولاية البرج خصوصا ، بحيث شكل هذا النمو ضغطا كبيرا على المقدرات الطبيعية لهذه المناطق ونهبها بغرض توفير الغذاء ومختلف ضروريات الحياة في ظل أحادية النشاط الاقتصادي (اقتصاد فلاحي)، وتراجع الدخل الفردي لسكان هذه المناطق.

3- **تنويع وإثراء الاقتصاد الجبلي:** يجب علينا تغيير نظرة الساسة إلى كون المناطق الجبلية مستودعات للثروات المختلفة ، التي يتم جلبها منها لخلق الثروة والنشاط الاقتصادي في المناطق المنبسطة ، كما يجب كذلك تغيير النظرة كون هذه المناطق ذات نشاط فلاحي فقط ؛ بل يجب أن نشد على أيادي سكان المناطق الجبلية ونأخذ بيدهم نحو النشاطات الاقتصادية المختلفة: السياحة ، الصناعات الغذائية ، التقليدية ...ولكن بشرط أن تكون هذه النشاطات ذات صلة بإمكانيات المناطق الجبلية وثرواتها التي تنام عليها ، أو النشاطات التي هم في أمس الحاجة إليها (الصناعات العلفية...).

4- ضرورة إيجاد آليات كافية **والتعرف عن قرب للنظام الإنتاجي** المحلي خاصة الزراعي من حيث: نظام الإنتاج ، الملكية الزراعية ومساحة المستثمرات ، المكننة ، التسويق....فالزراعة الجبلية تمتاز بالطابع العائلي ذات المردود المتوسط ، الملكيات المتجزئة والصغيرة ، والإمكانيات البدائية والمحدودة ؛ لذا على السلطات التفكير جديا للنهوض **بالزراعة الجبلية** وإيجاد آليات قانونية خارجة عن الآليات المطبقة حاليا ، خاصة وأن برنامج التنمية الفلاحية الحالي غير موجه بتاتا لمثل هذه المناطق كونه يشترط مساحة معينة للدعم ، وهذا ما يحول دون ذلك.

5- **الحفاظ على الخصوصية والموروث الجبلي:** يجب أن نشدد في عمليات التهيئة والتنمية على المحافظة على الخصوصية الجبلية سواء كانت اقتصادية ، العمرانية ، ثقافية واجتماعية... فالتحولات الحضرية التي نشهدها اليوم ورياح التغيير عرضت هذه المناطق الجبلية للتشوه.

هذا لا يعني أننا ضد التنمية والتحضر بل يجب أن تراقب، ترافق وتوجه هذه الأخيرة وفق الخصوصية المحلية، مثل طبيعة العمران، النشاط الاقتصادي.... خاصة في التجهيزات التي للدولة يد فيها.

6- **ضرورة انخراط السكان** المحليين وإشراكهم في مجال التهيئة والتنمية والتسيير والحماية من خلال تكثيف جهود الجمعيات والمجتمع المدني.

7- **التدخل السريع للدولة والسلطات المحلية لتنمية** هذه المناطق وتوجيه استثمارات وأغلفة مالية إضافية ، ولما لا برامج تنموية مخصصة لهذه المناطق ، كما حدث في برنامج الهضاب العليا ، وذلك للاعتبارات التالية:

- ✓ تعرض هذه المناطق منذ القديم للتهميش ، بدءا من التواجد الروماني ، البيزنطي ، الفتح الإسلامي ، التواجد العثماني والاستعمار الفرنسي ، كونها مناطق محمية يلتجئ إليها المعارضون لهذه السياسات.

وما عانته هذه المناطق خلال العشرية الحمراء بالجزائر لأحسن دليل على ذلك.

- ✓ ارتفاع تكلفة إنجاز المشاريع بهذه المناطق نظرا لطبيعتها الصعبة: الارتفاع ، الانحدار ، التكوينات الصخرية...أضف إلى ذلك التركيبة الاجتماعية الصعبة والبنية

العقارية المعقدة...التي تعمل كلها على طرد المقاولين وتوجههم نحو مناطق أخرى لتسهيل عملهم (مثلا مشروع طريق بلدية تقلعيت دام أكثر من 05 سنوات في المنازعات ، وأكثر من 03 سنوات في الانجاز).

- ✓ العزلة وانقطاع بعض المداشر عن أخرى ، وصعوبة التنقل داخل هذا الفضاء.

وعليه فتطبيق هذه المقترحات من شأنه أن يقلص الفجوة التنموية المسجلة بين المناطق الجبلية في ولاية برج بوعريريج ونظيراتها من الأقاليم ، ويعمل على تجسيد سياسة تنموية شاملة ومتوازنة تراعي إمكانيات وتطلعات سكان هذه المناطق التي عانت كثيرا خلال مختلف الفترات التاريخية.

خاتمة

ما يمكن أن نستنبطه من خلال هذه الورقة هو أن مستوى التنمية وآلياتها في المناطق الجبلة في ولاية برج بوعريريج لا يختلف كثيرا عن المستوى الجهوي ، الوطني (أنظر دراسة منصور هجرس عن التخلف وجهود التنمية في البلديات الشمالية لولاية سطيف[41] ، أو دراسة علاوة بلحواش عن خيارات التنمية المتوازنة في المناطق الجبلية في ولاية جيجل[42]...) والعالمي (مختلف تقارير هيئة الأمم المتحدة بمناسبة اليوم العالمي للجبال المقرر في 11 ديسمبر من كل سنة[43])، فالأقاليم الجبلية تعاني **أزمة تنمية** ؛ خاصة وأن المتحكم في هذه التنمية هي الإدارة المركزية في البلاد (الاستمارات المحلية فيها 90% تأتي من العاصمة ووصاياها في الولاية).

وما عمق حجم هذه الأزمة هو غياب استراتيجية **التنمية المحلية** على مستوى هذا الإقليم الطبيعي في الولاية ، وعدم استثمار إمكانياتها ومقدراتها الطبيعية والبشرية في خلق التنمية ، وما شجع استفحال ذلك غياب المجتمع المدني **ميدانيا** في المساهمة في التنمية المحلية ، وكذا في استشارة ومراقبة السلطات المحلية.

لذا على السلطات المحلية ، الولائية وأخص بالتحديد الوطنية أن تعيد رسم خطط التهيئة الإقليمية وتوزيع البرامج التنموية والتقسيمات الإدارية وفقا لمقاربة إقليمية متوازنة.

كما نوصي أهل القرار والتسيير في الوطن إلى ضرورة تخصيص برامج محددة ومضبوطة لتنمية المناطق الجبلية كما حدث في برامج الهضاب العليا والجنوب ، خاصة وأن هذه المناطق تمتاز بإمكانيات طبيعية وبشرية ضخمة معرضة للانهيار في كل وقت.

وأخيرا إذا أردنا أن نساير دول العالم من حيث التنمية يجب علينا أن نشجع خلق الثروة باستغلال الإمكانيات المحلية بطاقات محلية ، دون أن ننتظر الأغلفة المالية من الوزارات السيادية والحكومات المركزية لتشغيل الورشات المحلية ، وهذا بدءا من المواطن البسيط ، ثم المجتمع المدني إلى المجالس المحلية البلدية والولائية.

الهوامش

1. محمد أحمد عبد العال ، 2006 ، دراسات في الفكر الجغرافي ، د ن ، مصر ، ص10.

2. DPAT, Rapport final d'implantation de la stratégie de développement rurale durable au niveau de la wilaya de BBA, Mars 2005, p04.

3. منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة ، غابات الجبال تقع تحت التهديد ،http://www.fao.org/news/story/ar/item/116628/icode/ ، أطلع عليه بتاريخ: 01 سبتمبر 2015.

4. إسلام أحمدية ، الجبال وأنواعها ، مجلة ناشيونال جيوغرافيك ، العدد 39 ، أفريل 2010 ، www.islamahediyya.net ، بتاريخ نوفمبر 2012.

5. عبد اللطيف محمد أبو العطا ، الجبال والسياحة الجبلية ، نقلا عن موقع: www.geosyr.com ، بتاريخ 15 مارس 2014.

6. ملتقى الجيولوجيين العرب ، الجبال في العالم ، www.geoatlas_goodearths.comt90-topic. ، أطلع عليه شهر 10 فيفري 2013.

7. عبد اللطيف محمد أبو العطا ، الموقع السابق. نفس التاريخ.

8. The World Conservation Monitoring Centre supports policy and action for the conservation, The Mountains, www. Enep.wcmc.org, le mois de Janvier 2013.

9. Journal officiel de la république française, loi n 85-30 du 9 Janvier 1985 relative au développement et protection de la montagne, p320.

10. هي المناطق الجبلية التي تشكل كيانا جغرافيا ، اقتصاديا واجتماعيا منسجما ، أنظر الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، القانون 04-03 المؤرخ في 05 جمادى الأولى 1425هـ ، الموافق لـ 23 يونيو 2004م ، المتعلق بحماية المناطق الجبلية في إطار التنمية المستدامة ، العدد 41 ، 27 يونيو 2004 ، ص12.

11. Décret exécutif n°05-469 du 10 décembre 2005 fixant les études et les consultations préalables requises ainsi que l'ensemble des conditions, des modalités et des procédures devant permettre la détermination et le classement des zones de montagnes ainsi que leur regroupement en massifs montagneux.

12. منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة ، مرجع سابق ، نفس التاريخ.

13. UNEP word conservation Monitoring center, Mountain Environments, Mountain Watch, Sawinrove imagining, UK 2002, P25.

14. Journal officiel de la république française, op cit, p320.

15. Jean Manuel Balielle et Franco Mattioli , la montagne et la sécurité alimentaire, Journée internationale de la montagne 2012, division de l'évaluation, de gestion et de la conservation et l'agriculture, Viale delle Terme di Caracallea, Italy, sans page.

16. Journal officiel de la république française, op cit, p320.

17. منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة ، الموقع السابق. نفس التاريخ.

18. The World Conservation Monitoring Centre supports policy and action for the conservation, Op cit, in the same date.

19. Ibid.

20. منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة ، الموقع السابق ، نفس التاريخ.

21. محمد أحمد عبد العال ، مرجع سابق ، ص10.

22. الطاهر لعشيبي ، التهيئة الإقليمية وإشكالية التنمية في الجزائر ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، العدد 14 ، 2008 ، ص 92.

23. محمد أحمد عبد العال ، مرجع سابق ، ص10.

24. عيسى علي إبراهيم ، 1999 ، الأساليب الإحصائية والجغرافيا ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ص102.

25. بن صفية سفيان ، واقع التنمية المحلية في ولاية البرج ، رسالة ماجستير ، المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة ، 2010-2011 ، ص3.

26. عبد الله العوينة ، التنوع المجالي حتمية إعداد التراب من أجل التكامل بين الجهات في المغرب ، http://geotetouan.blogspot.com/2013/06/blog-post_9.html ، بتاريخ 01 سبتمبر 2015.

27. التيجاني بشير ، 2004 ، تهيئة التراب الوطني في أبعاده القطرية ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، الجزائر ، ص37.

28. الجريدة الرسمية رقم 77المادة 07 ، الفصل 02 ، من 01-20 المؤرخ في 27 رمضان 1422 ، الموافق لـ 12 ديسمبر 2001 المتعلق بتهيئة الإقليم وتنميته المستدامة.

29. الجريدة الرسمية ، القانون 87-03 المؤرخ في 27 جانفي 1987م.

30. الجريدة الرسمية رقم 52 المادة 16 من القانون 90-29 المؤرخ في 14 جمادى الأول 1411 الموافق لـ 01 ديسمبر 1990 المتعلق بالتهيئة والتعمير.

31. مقابلة شفوية أجريت مع رئيس مصلحة التنمية المحلية بمديرية البرمجة والتخطيط و التهيئة العمرانية بولاية البرج ، بتاريخ 15 مارس 2015 ، أنظر كذلك البرامج البلدية والقطاعية للتنمية.

32. أحمد شريفي ، تجربة التنمية المحلية في الجزائر ، مجلة علوم إنسانية ، مجلة دورية محكمة ، العدد 40 ، 2009 ، www.ulum.nl ، بتاريخ 07 أكتوبر 2010.

33. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، الميثاق الوطني المؤرخ في 07 جمادى الثانية 1406 الموافق لـ 16 فيفري 1986 ، العدد 07 ، ص 229.

34. خبابة عبد الله وبعجي سعاد ، التنمية المحلية آلية لتحقيق التنمية الوطنية الشاملة ، الملتقى الوطني الأول حول تمويل التنمية المحلية ، المركز الجامعي برج بوعريريج ، 2005 ، ص15.

المادة 60 من قانون البلدية: يعكس مخطط الولاية في المدى المتوسط البرامج والوسائل والأهداف المحددة بصفة تعاقدية بين الدولة والجماعات المحلية قصد ضمان التنمية الاقتصادية والثقافية والاجتماعية للولاية ، أنظر قانون البلدية والولاية.

35. محمد بن مالك: ميزانية البلدية ، مذكرة ماجستير في الحقوق ، جامعة الجزائر ، السنة الجامعية ، ص178.

36. FERFERA MOHAMED YACINE, le développement locale en Algérie: ses ruptures, ses continuités et son statut dans le modèle de développement Algérien, revue de laboratoire d'aménagement du territoire, université Mentouri Constantine, N2, 2005, p37.

37. خبابة عبد الله وبعجي سعاد ، مرجع سابق ، ص 15.

38. المادة 60: يعكس مخطط الولاية في المدى المتوسط البرامج والوسائل والأهداف المحددة بصفة تعاقدية بين الدولة والجماعات المحلية قصد ضمان التنمية الاقتصادية والثقافية والاجتماعية للولاية.

39. المعطيات الخاصة بالبرامج البلدية للتنمية PCD ، والبرامج القطاعية للتنمية PSD للفترة الممتدة من 1999 إلى 2014 أخذ من خلال معطيات مديرية التخطيط ، البرمجة ومتابعة الميزانية سنة 2015 ، التمويل الذاتي أخذ من خلال الحساب الإداري لبلديات الولاية من 1999 إلى 2014 ، البرامج القطاعية للتنمية PSC للفترة الممتدة من 1999 إلى 2014 أخذ من خلال معطيات مديرية الطاقة والمناجم ومديرية السكن بولاية برج بوعريريج سبتمبر 2015.

40. زهير عماري ، تحليل اقتصادي قياسي لأهم العوامل المؤثرة على قيمة الناتج المحلي الفلاحي الجزائري خلال الفترة (1980 2009/) ، أطروحة دكتوراه في الاقتصاد التطبيقي ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، السنة الجامعية ، 2013- 2014 ، ص 79.

41. منصور هجرس ، التخلف وجهود التنمية في البلديات الشمالية الجبلية لولاية سطيف ، حالة بلديات: عين الكبيرة ، الدهامشة ، أولاد عدوان ، عموشة ، تيزي نبشار ، واد البارد ، رسالة ماجستير ، جوان 2008.

42. علاوة بلحواش ، خيارات التنمية المتوازنة في المناطق الجبلية ، حالة إقليم جيجل ، أطروحة لنيل دكتوراه دولة في التهيئة الإقليمية ، كلية علوم الأرض والتهيئة العمرانية ، جامعة قسنطينة ، 2000.

43. منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة ، الموقع السابق. نفس التاريخ.

عقدنة العلاقة بين الدولة والمؤسسات العمومية الاقتصادية

أمال زايدي*

الملخص

يعد القطاع العام الاقتصادي حجر الزاوية لبناء اقتصاد متين وتحقيق نمو اقتصادي متوازن في ظل اقتصاد السوق. ولكي تحقق مؤسساته دورها في دفع عجلة التنمية لا بد من أن تتمتع بالاستقلالية الكافية لاتخاذ القرار الاقتصادي الملائم. لن تتحقق هذه الاستقلالية إذا لم تحدد علاقتها بالدولة بدقة ويعد العقد الوسيلة المثلى لتنظيم هذه العلاقة. في هذا المقال عرضنا كيف تم تكريس إخضاع العلاقة بينهما إلى العقد والطابع الخاص لنظام عقود المؤسسات الألماني وإمكانية تطبيقه على مؤسسات القطاع العام الاقتصادي الجزائرية لتحريرها من الضغوط الخارجية وجعل نشاطها يرتكز على تحقيق المردودية الاقتصادية.

الكلمات المفاتيح: القطاع العام الاقتصادي ، تقرير نورا ، الاستقلالية المالية والادارية ، عقود النجاعة ، عقود المؤسسات الألماني.

Résumé

Le secteur public est le pilier économique d'une économie solide et une croissance économique équilibrée en économie de marché. Pour atteindre son rôle dans la promotion du développement les entreprises publiques doivent être suffisamment indépendantes dans la prise des décisions économiques. Cette indépendance ne serait atteinte que si sa relation avec l'état était organisée avec précision, le contrat est le cadre préférable pour cette organisation. Dans cet article, nous avons exposé comment l'idée de la contractualisation a été intégré dans le droit positif, et on a étudié le droit des contrats d'entreprise allemand et proposé une éventuelle application de cette expérience aux entreprises du secteur public algérien pour atteindre sa libération économique des pressions extérieures et aboutir à une activité basée sur l'atteinte de la viabilité économique.

Mots clés : secteur public économique, rapport Nora, indépendance financière et administratif, contrat de .performance, contrat d'entreprise allemand

Summary

The public economic sector is seen as a stone corner to the development of an adequate economy and an achievement of a standard economic development within the market economy. In order to enable an economic company to boost the development, it must be sufficiently independent to take its own appropriate economic decision. This independence relationship does work if it is not well defined with the State. The contract is the best tool for this. In this article, we have dealt with the way the relationship between both parties has been conditioned by the contract, the particular character of the German company contract system as well as the possibility of putting it into practice by the Algerian economic public sector companies in order to free them from external constrains and confine their business to achieving economic output.

Keywords: The public economic sector, Nora report, performance contract, independence relationship, the German company contract.

* أستاذ محاضر ب، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

مقدمة

برزت فكرة إخضاع مؤسسات القطاع العام الاقتصادي للقانون التجاري مع بقاء كل أو جزء من أموالها ضمن الأموال الخاصة للدولة منذ صدور قوانين استقلالية المؤسسات سنة 1988 وقد تم هذا التطبيق بصفة متدرجة وعلى مراحل امتدت إلى غاية 1995 بصدور الأمر رقم 25/95. [1]

وبهذا تم الانتقال من فكرة الدولة المقاولة إلى فكرة الدولة المساهمة، فأصبحت المؤسسات العمومية شركات تجارية لها صفة التاجر وكل ما يترتب على ذلك من نتائج ما عدا ما يتنافى منها مع طبيعة أموالها.[2]

إن التنظيم القانوني لمؤسسات القطاع العام الاقتصادي يتضمن تداخلا بين القانون الخاص والقانون العام نظرًا لطبيعة ملكية أموالها، فالدولة شريك فيها وككل شريك تسعى إلى الحفاظ على الأموال المستثمرة والرقابة على سير الشركة ولا يحق لها أن تتدخل مباشرة في تسييرها. ولممارسة حقها في الرقابة أنشأت هيئات تتولى الإشراف على هذه الوحدات الاقتصادية وهي: المجلس الوطني لمساهمات الدولة وشركات تسيير المساهمات التي تم تحويلها مؤخرا إلى مجمعات صناعية.[3]

في الواقع، غالبا ما تلتزم المؤسسات العمومية الاقتصادية بتحقيق خدمات عامة وتوظف لتطبيق المشروع الاقتصادي للحكومة. هذه الالتزامات تعتبر غير معتادة إذا أخذنا بمعايير العلاقات التجارية الخاصة. ونتج عن ذلك عدم كفاية الميكانيزمات الموجودة في القانون التجاري لتنظيم العلاقة بين الدولة المساهمة والمؤسسات العمومية الاقتصادية التاجرة. إذ من الضروري توضيح حقوق والتزامات الطرفين في هذه العلاقة، وهذا يعتبر حجر الزاوية في عملية وضع نظام قانوني يحقق انطلاقة اقتصادية حقيقية لهذه المؤسسات ويحررها من الضغوط الخارجية سواء أكانت سياسة، إدارية أو اجتماعية.

رغم أن المشرع الجزائري تفطن إلى ذلك في الأمر رقم 04/01 المتعلق بتسيير وخوصصة المؤسسات العمومية الاقتصادية عن طريق نصه في المادة السابعة منه على إمكانية إبرام اتفاقات بين الدولة ممثلة بالمجلس الوطني لمساهمات الدولة والمؤسسات العمومية الاقتصادية الملتزمة بتبعات الخدمة العامة، إلا أنه لم يحدد أشكال وأحكام هذه العقود.[4]

كما أن فكرة إخضاع العلاقة بين الدولة ومؤسسات القطاع العام الاقتصادي للعقد مكرسة في قوانين مقارنة عديدة، فقد ظهرت في فرنسا منذ ستينيات القرن الماضي وأبرمت عقود متنوعة لكن لم يوضع قانون خاص بها، بل نتجت عن تطور الممارسات الاقتصادية العمومية.[5] في حين نجد أن المشرع الألماني وضع قانون خاص يتعلق بعقود المؤسسات Contrats d'entreprises في سنة 1965 وذلك في قانون الشركات ذات الأسهم، الذي تضمن جزءا يتعلق بمؤسسات القطاع العام.[6]

مما سبق استخلصنا الإشكالية الأساسية التي سعينا في هذا المقال للإجابة عليها وهي: كيف تبلورت فكرة إخضاع العلاقة بين الدولة ومؤسسات القطاع العام الاقتصادي للعقد وما مدى إمكانية تطبيق نظام عقود المؤسسات الألماني عليها؟

للإجابة على هذه الإشكالية ستقسم هذه الدراسة إلى عنصرين:

أولا: فكرة إخضاع العلاقة بين الدولة ومؤسسات القطاع العام الاقتصادي للعقد.

ثانيا: نظام عقود المؤسسات الألماني وتطبيقاته المحتملة على العلاقة بين الدولة والمؤسسات العمومية الاقتصادية.

أولا: فكرة إخضاع العلاقة بين الدولة ومؤسسات القطاع العام الاقتصادي للعقد

يخضع نشاط مؤسسات القطاع العام الاقتصادي لمنطقين مختلفين، فمن جهة هي شركات تجارية يجب عليها أن تضع خطة عمل اقتصادية داخل السوق لكي تحقق أهدافها التجارية والمالية وتواجه المنافسة المحتملة. ومن جهة أخرى عليها أن تحقق المصلحة العامة باعتبار أن كل أو معظم أموالها ملك للدولة.

لتحقيق الموازنة بين الاعتبارين السابقين ظهرت في فرنسا فكرة إخضاع العلاقة بين الدولة ومؤسسات القطاع العام الاقتصادي للعقد نتيجة للانتقادات التي وجهها مجلس المحاسبة الفرنسي لطريقة تسيير مؤسسات القطاع العام

الاقتصادي في سنة 1966 ، والتي نتجت عن الوضعية المالية الصعبة التي كانت تعاني منها منذ 1960. فقامت الحكومة الفرنسية بتعيين فوج عمل لدراسة طريقة تسيير مؤسسات القطاع العام واقتراح بدائل ، نتج عن عمل هذا الفوج إعداد تقرير اشتهر بتسمية تقرير Nora نسبة إلى رئيس فوج العمل Simon Nora سنة 1967. [7]

ستتناول أولا مضمون تقرير Nora ثم ثانيا أنواع العقود ثم في ثالثا تقييم عملية العقدنة في فرنسا.

أ. مضمون تقرير Nora

ركز هذا التقرير على ضرورة إعادة النظر في طريقة تنظيم العلاقة بين الدولة والمؤسسات العامة الاقتصادية من خلال تعزيز استقلالية المؤسسات وتوضيح أسلوب تعويض خدمات الصالح العام التي تقوم بها المؤسسات عن طريق الربط بين السعر والتكلفة.[8]

فهذا التقرير ركز على ضرورة منح الاستقلالية الكافية للمؤسسة على المستوى الاقتصادي والاجتماعي وذلك عن طريق التركيز على جانبين للاستقلالية وهما: الاستقلالية المالية والاستقلالية الإدارية للمؤسسة.[9] فقد وضح أن من بين أهم الحواجز أمام تحسين أسلوب تسيير مؤسسات القطاع العام ثقل الأعباء الاجتماعية وحتى السياسية التي قد تقع على عاتق المؤسسات. لهذا على السلطة العامة أن تأخذ على عاتقها تعويض مقابل هذه الخدمات لتحقيق توازن ميزانية المؤسسة ، فعلى الدولة أن تحترم استقلالية تسيير المؤسسات العامة وتقصر تدخلها على التوجيهات الاستراتيجية باعتبارها مساهم في المؤسسة.[10]

فحسب تقرير Nora على المؤسسة أن تأخذ على عاتقها الأثر المالي لنشاطاتها ، في حين الدولة تتحمل الآثار الغير عادية الناتجة عن تحمل المؤسسات أعباء اجتماعية أو عامة. أما في جانب الاستقلالية الإدارية ، فركز التقرير على ضرورة منح الصلاحيات الكافية للقائمين على إدارة المؤسسات لاتخاذ القرارات الملائمة لتحقيق المردودية الاقتصادية والمالية للمؤسسة وشدد على أن تحترم الهيئات المشرفة على القطاع العام هذه الممارسة ولن يتحقق ذلك إلا إذا كانت آليات الرقابة الممارسة من طرفها واضحة وملائمة.

أ.1. الاستقلالية المالية لتحسين المردودية الاقتصادية لمؤسسات القطاع العام الاقتصادي

فيما يخص الشق المالي ركز التقرير على التأكيد على الاستقلالية المالية للمؤسسة واعتبرها جوهرية حتى ولو اصطدم تطبيقها بتبعات غير مرضية على المستوى الاجتماعي والسياسي ، وفي هذا الإطار يجب أن تغطي الاسعار التكاليف فأطلق على هذه العملية مصطلح تحييد الاسعار neutralité tarifaire. ولتحقيق ذلك يتم رفع الاسعار بطريقة تدرجية وتقسم الزيادة على عدة سنوات لكي يستطيع أن يتحملها المستهلك. ويجب أن تكون قيمتها كافية لتحقق التوازن المالي للمؤسسة على المدى المتوسط فهي شر للمستهلكين لا بد منه لإصلاح الاقتصاد وتصحيح مسار القطاع العام الاقتصادي.[11]

لهذا خلص التقرير إلى أن وضع أسعار أقل من التكلفة يجب أن ينتهي ويعوض بنظام التسعير الحقيقي tarification vérité ، وهذا هو السبيل الوحيد الذي يعيد للمؤسسة شخصيتها ومسؤوليتها المالية. وفي حالة إلزامها بالتزامات المرفق العام أو الخدمات العامة-هذه الالتزامات قد تكون مبررة وضرورية -لكن يجب على الدولة أن تغطي التكاليف المقابلة لها.[12]

وأقر واضعو التقرير أن تطبيق هذه التوصيات قد يكون صعب في المرحلة الاولى لكون القائمين على السياسة الاقتصادية للدولة يتعاملون مع المؤسسات على أنها ملك للدولة ووسيلة يستعملونها لتحقيق الأهداف الاقتصادية العامة. لكن في حقيقة الأمر هذه المؤسسات هي شركات تجارية لها شخصيتها المعنوية المستقلة والدولة ما هي إلا شريك فيها. وعليه يجب أن نميز بين المؤسسات العمومية الاقتصادية والمرافق العامة ، فالمؤسسة تولي أهمية خاصة لتحقيق الفائض المالي وتفادي العجز والافلاس.[13]

أ-2-الاستقلالية الادارية لتخفيف الضغوط الخارجية على المؤسسة

استخلص واضعو تقرير نورا أن الاستقلالية الادارية للمؤسسة قد تتحقق إذا تم القضاء على هيمنة الدولة على المؤسسات — desserrement de l'étau étatique—، والذي سيتحقق بطريقتين هما: تخفيف الوصاية l'allégement des

la réorganisation des tutelles وإعادة تنظيم أجهزة الرقابة structures de contrôle.[14]

فيما يخص الوصاية اقترح تقرير نورا جعل الرقابة المسبقة على قرارات المؤسسة استثناء حتى تسترجع حرية اتخاذ القرار وتتحمل نتائج قراراتها المتخذة. فالوصاية التقنية يفضل أن تقتصر على وضع الخطوط العريضة للقطاع المعني الذي تنشط فيه المؤسسة العمومية ويقصد بالقطاع المعني مجموعة النشاطات العامة أو الخاصة، الوطنية أو الأجنبية التي تنتج منتجات تبادلية وبالتالي تنافسية. فهي تحدد الاهداف التي تسعى الدولة للحصول عليها من القطاع المعني وعلى المؤسسة أن تكيف أهدافها على هذا النحو.أما الوصاية المالية فيستحب أن ينحصر دورها في تحديد التوازنات المالية العامة للدولة لمختلف قطاعات النشاط الاقتصادية عن طريق القيام بتحليل مالي للقطاعات الاقتصادية، فهي تضمن توزيع التخصيصات المالية على مختلف القطاعات بالنظر إلى أهداف المخطط والوضعية الاقتصادية العامة.[15]

كما ركز التقرير على ضرورة إعادة هيكلة أجهزة الرقابة بغرض تحديث أسلوب الرقابة الممارسة على المؤسسات العامة الاقتصادية، طرح تساؤل أول حول جواز دمج الرقابتين التقنية والمالية؟ هذا الجمع يحقق تبسيط الرقابة وتوحيد الاجراءات، لكن إنشاء مديرية مكلفة بالمؤسسات العمومية على المستوى المركزي قد يكون خطير فقد يحدث تنازع اختصاص بينها وبين عدة وزارات كما أن التخوف الاساسي يخص التسيير البيروقراطي الذي قد يعرقل السير العادي للمؤسسات هذا ما أدى بواضعي التقرير إلى استبعاد هذا الخيار.[16]

كما طرح تساؤل حول مدى نجاعة إنشاء شركات قابضة تتولى الرقابة على المؤسسات العامة؟

فإنشاء شركات قابضة في شكل هيئة دون أن تقوم بمهام صناعية وتجارية تتولى تسيير مساهمات الدولة والرقابة على القطاع الاقتصادي العام، ووضعها على رأس مؤسسات القطاع الاقتصادي يحقق المرونة في تسيير المؤسسات، هناك عدة دول أخذت بهذا الاسلوب ومنها إيطاليا وإسبانيا، في حين في فرنسا أنشئت شركات قابضة في بعض القطاعات الاقتصادية المهمة مثل: محافظة الطاقة النووية والمؤسسة المنجمية والكيميائية التي أنشئت في شكل هولدنج عمومي.

عموما في فرنسا رجح خيار وضع مديرية على مستوى كل وزارة تتولى الرقابة على المؤسسات الناشطة في القطاع المعني، يتم التنسيق بينها عن طريق هيئة مركزية توضع لدى رئيس الحكومة وهي وكالة مساهمات الدولة A.P.E.[17]

لهذا خلص تقرير نورا إلى ضرورة عدم تدخل الدولة مباشرة في نشاط المؤسسة، وإذا أرادت أن تلزمها بتبعات غير تجارية فعليها أن تبرم عقدا معها يتضمن حقوق والتزامات كل منهما.[18]

ب. أنواع العقود المبرمة بين الدولة ومؤسسات القطاع العام الاقتصادي في فرنسا

نتج عن تقرير نورا تكريس فكرة العقدنة وظهور عدة أنواع من العقود أبرمت بين المؤسسات العامة الاقتصادية والدولة الفرنسية وهي:

ب.1. عقود البرنامج Contrats de programme

بعد صدور تقرير Nora، أبرمت عقود برنامج الأولى مع المؤسسات الاحتكارية التي تسير مرافق عامة وتعاني من عجز مالي كبير ولها درجة خضوع كبيرة للوصاية وذلك عن طريق عقود برنامج على مرحلتين الاولى من 1969 إلى 1970 والثانية من 1978 إلى 1979و أبرمت هذه عقود مع المؤسسات المسيرة للمرافق العامة مثل: Air France، E.P.F، S.N.C.F.[19]

هذه الاتفاقات أدّت إلى تخفيف درجة الوصاية التي تخضع لها المؤسسات، إذ منحت لها حرية الفوترة والتنظيم، لكنها تبقى تلتزم بتحقيق أهداف التنمية الواردة في البرنامج.[20] العقود المبرمة الأولى سارت بطريقة سوية ومكنت الحكومة من الحصول على معلومات دقيقة حول فعالية المؤسسات والالتزامات المالية للدولة، لكن الأزمة البترولية والأزمة الاقتصادية التي حدثت خلال سريانها أدّت إلى عدم تحقيقها لنتائجها.[21]

ب.2. عقود المخطط Contrats de plan

وضع قانون 29 جويلية 1982 المتعلق بالتخطيط أساس قانوني للعقود المبرمة بين الدولة ومؤسسات القطاع العام الاقتصادي عن طريق استحداثه عقود المخطط. هذه العقود كانت تتضمن شروط تتعلق بهدفين على المؤسسة

تحقيقها وهما: المردودية والصالح العام وفي المقابل أكدت على الالتزامات المالية للدولة. وأبرمت عدة عقود مخطط نذكر منها العقد المبرم مع S.N.C.F. في 1983 والعقد المبرم مع الخطوط الجوية الفرنسية في 11 أكتوبر 1984.[22]

هذه العقود كانت أقل ضغط وأقل دقة وقد اعتبر تقرير المجلس الأعلى للقطاع العام لسنة 1988 أن هذا النوع من العقود أدى إلى إعلام معمق للوصاية حول سير مؤسسات القطاع العام وحقق تبادل النوايا والأهداف في إطار قانوني منظم.[23]

ففي هذه المرحلة ظهرت النتائج الايجابية لسياسة العقدنة ، وفرت العقود المبرمة معلومات مالية دقيقة حول القطاع العام الاقتصادي وأدّت إلى نشوء التزامات واضحة تقع على عاتق كل من المؤسسة والدولة. وحققت المرونة في تسيير مؤسسات القطاع العام.وبالتالي أنتجت الموازنة بين أهداف المصلحة العامة وضرورة الحفاظ على المردودية المالية.[24]

ب.3. عقود الأهداف Contrats d'objectif

تتميز هذه العقود بكونها حررت المؤسسات من الخضوع للبرنامج ، وتمت صياغتها بهدف وضع تصور مشترك حول الاستراتيجية الصناعية والتجارية للمؤسسة الاقتصادية العمومية. ففي هذه العقود لا توجد التزامات مالية للدولة ، لكنها عبارة عن اتفاق بين الدولة المساهمة والمؤسسة المقاولة حول الاستراتيجية العامة للمؤسسة على مدار 03 أو 04 سنوات ويوضع مخطط تمويل استشرافي وتحدد نقاط اتفاق حول استراتيجية المؤسسة على المدى الطويل.[25]

حاليا ، أغلب العقود المبرمة بين المؤسسات العمومية الكبرى والدولة الفرنسية هي عقود أهداف يتم فيها تحديد الأهداف الاستراتيجية على المدى المتوسط. فعقود البرنامج تبرم بين الدولة والمؤسسات التي تسيّر مرافق عامة ، في حين عقود أهداف تبرم بين الدولة والمؤسسات الناشطة في القطاع التنافسي ، فهي لا تسند إلى مخطط الدولة ولا تتضمن أي التزام بإعانة مالية من طرف الدولة.[26]

وفي 2001 صدر قانون الضوابط الاقتصادية الجديدة الذي أشار إلى العقود التي تبرم بين الدولة والشركات التي تساهم فيها الدولة باعتبارها مساهم ذو أقلية وذلك في مادته 140 الذي نص على أن الدولة يمكن أن تبرم مع مؤسسات القطاع العام الخاضعة لوصايتها والتي هي مساهم فيها والتي تتولى القيام بخدمة عامة عقود مؤسسات متعددة السنوات Contrat d'entreprise pluriannuel والتي تحدد الأهداف المتعلقة بممارسة مهام المرفق العام التي تكلف بها المؤسسة ، هذه العقود تحدد الوسائل اللازمة لتنفيذها وتحقيق الأهداف المسطرة وذلك باللّجوء إن اقتضى الأمر إلى الشركات التابعة والعلاقات المالية بين الدولة والمؤسسة.[28]

يتم التفاوض على عقود المؤسسات من طرف وزير الاقتصاد والميزانية. وهذه العقود تتضمن شروط عقدية فقط.[27]

كما وردت الإشارة إلى هذه العقود في قانون رقم 2004/ 803 الصادر في 09 أوت 2004 المتعلق بتنظيم مرفق الكهرباء والغاز والذي ورد فيه أن الأهداف وطرق تحقيق أهداف المرافق العامة المتعلقة بالكهرباء والغاز تكون موضوع عقد يبرم بين الدولة والمؤسسات الناشطة في قطاع الكهرباء والغاز ؛ كما أن قانون 01 أوت 2000 الذي أنشأ عقود أهداف والوسائل بالنسبة للمؤسسات الناشطة في قطاع السمعي البصري ؛ كذلك قانون 20 أفريل 2005 الذي نص على إبرام عقود معادلة اقتصادية Contrat de régulation économique بين الدولة ومطار باريس.[28]

ج. تقييم سياسة العقدنة في فرنسا

رغم أن سياسة العقدنة حققت مزايا بتوضيحها للعلاقة بين المؤسسة والدولة إلا أنها لم تخلوا من النقائص.

ج.1. مزايا سياسة العقدنة في فرنسا

ساهمت العقود المبرمة بين مؤسسات القطاع العام والدولة الفرنسية في تحديث أسلوب تسيير المؤسسات العمومية الاقتصادية الكبرى التي اكتسبت منطق التقييم بالنتائج بالمقارنة مع أهداف المصلحة العامة ، فلقد جسدت استقلالية مؤسسات القطاع العام الاقتصادي وأدت إلى تخفيف تبعيتها للدولة وتحديد نطاق مسؤولية مسيريها. فالعقد المبرم بين الطرفين ، باختلاف التسميات التي تطلق عليه يتضمن عدة عناصر تتمثل في أهداف تطوير المؤسسة ، أشكال الخدمات العامة التي قد تلتزم المؤسسة بأدائها والالتزامات المالية.[29]

فهذه العقود أكدت على دور الدولة المساهمة والذي لا يمكن أن يتحقق إلا إذا حددت حقوقها والتزاماتها بدقة. وذلك عن طريق المطابقة بينها وبين حقوق المساهم في شركة المساهمة. فهي تمارس حقوقها عن طريق ممثليها في الجمعيات العامة وإذا كان لها الأغلبية تستطيع أن تعين القائمين على إدارة المؤسسة وعندما ترغب في تحميلها تبعات غير معتادة، فعليها أن تلجأ إلى التعاقد معها عن طريق ممثليها باعتبارهما شخصين قانونيين مستقلين وهذا يمكن أن يقاس على الاتفاقات الغير نظامية extra statutaire المعروفة في معاملات الشركات.[30]

فلا يوجد أدنى شك في أن هذه العقود ساهمت في تطوير وتوضيح العلاقة بين الدولة المالكة لكل أو معظم رأس المال ومؤسسات القطاع العام الاقتصادي، وهذا ما تم التأكيد عليه في تقرير وكالة مساهمات الدولة الفرنسية لسنة 2014 المعنون بـ "الدولة المساهمة" l'état actionnaire والذي أكد على سعي الدولة الفرنسية إلى تجسيد دورها باعتبارها مساهم في مؤسسات القطاع العام والتأكيد على ضرورة إخضاعها للقواعد المطبقة على الشركات التجارية قدر الإمكان عن طريق اعتماد مبادئ الإدارة الرشيدة في إدارة المؤسسات التي توجد فيها مساهمات عامة وذلك بغرض تثمين الأموال المستثمرة وتحقيق أقصى قدر من المردودية الاقتصادية.[31]

ج.2. المآخذ الموجودة في سياسة العقدنة الفرنسية

ما يؤخذ على سياسة العقدنة الفرنسية أنها لا تتضمن إطار قانوني خاص بالعقود المبرمة بين الدولة والمؤسسات العامة الاقتصادية وهذا ما نتج عنه تعدد في العقود واختلاف في الأحكام.

ليس الخلل في وجود عقود متعددة، لأن الالتزامات التي تلتزم بها المؤسسات مختلفة بسبب كون المؤسسات استراتيجية، مهمة أو تنافسية لهذا لا بد أن تتعدد العقود، لكن الإشكال يكمن في تحديد القيمة القانونية لهذه العقود والقواعد المطبقة على المنازعات التي قد تنشأ في حالة إثارتها من طرف الدولة أو المؤسسة .وهذا يرجع دائما إلى كون هذه العقود تنشأ عن الممارسات وبمبادرة من السلطة المشرفة على القطاع العام الاقتصادي، يستثنى من ذلك عقود المخطط التي تخضع لقانون 29 جويلية 1982 المتعلق بالتخطيط.لهذا تختلف القيمة القانونية لهذه العقود بحسب صياغتها وطبيعة التزامات المؤسسة والدولة فيها، فنطاق التزامات الطرفين يتحدد بالعقد.

كما طرح تساؤل حول القيمة القانونية لهذه العقود في حالة تعارضها مع نص تنظيمي، هذا الإشكال ثار فيما يخص عقود المخطط وعرضت عدة قضايا على مجلس الدولة الفرنسي إلا أنه استقر في نهاية المطاف في 19 نوفمبر 1999 إلى أن الأحكام الواردة في عقود المخطط لها قيمة قانونية كاملة بشرط أن تكون التزامات الدولة محددة بدقة كافية.[32]

هذا الجدل الفقهي والقضائي تفاداه المشرع الألماني عن طريق سنه لقانون خاص لعقود المؤسسات يمكن أن يطبق على العلاقة بين الدولة والقطاع العام الاقتصادي.

ثانيا: نظام عقود المؤسسات الألماني وتطبيقاته المحتملة على العلاقة بين الدولة والمؤسسات العمومية الاقتصادية.

يعتبر الاقتصاد الألماني من أكثر الاقتصاديات الأوروبية تناسقا وقدرة على مواجهة الأزمات وذلك نظرا لكونه يقوم على تنظيم ليبرالي للاقتصاد ونظرة واضحة للعلاقة بين الدولة والاقتصاد.[33]

أ- العلاقة بين الدولة والقطاع العام الاقتصادي في الفكر الاقتصادي الألماني:

يصبوا نشاط الدولة الاقتصادي لتحقيق اهداف متعددة، الأقدم منها هو تمويل ميزانية الدولة والذي كان يقوم على فكرة الدولة المقاولة وتم تخلي عنها بعد ظهور مساوئها ابتدءا من نهاية القرن التاسع عشر، فأصبحت ميزانية الدولة المعاصرة الالمانية تقوم على التمويل بعوائد الجباية.[34]

كما ان الفقه المعاصر الألماني أصبح يعتبر أن قيام الدولة بأعمال المقاولة مخالف للدستور ووصل الامر إلى دعوتهم إلى خوصصة كل مؤسسة لا يبرر تدخل الدولة فيها بتحقيق المصلحة العامة.[35] يستند هذا الرأي على أن قيام الدولة بأعمال المقاولة يتضمن مخاطر جمة بسبب احتمال تحقيق خسائر وهذا يشكل عبء على ميزانية الدولة، ولقد تواتر حدوثه في التطور التاريخي للمؤسسات العمومية

الالمانية. لهذ انتقد الدور الاقتصادي لدولة على أساس أن نشاطها يفتقر للمرونة والتجديد وهذا ما لا يتلاءم مع متطلبات السوق وتأكد هذا الرأي نتيجة للخسائر التي تكبدها القطاع العام الالماني منذ سنة 1960. فأصبح تدخل الدولة الالمانية في الاقتصاد محصور في قطاعات محددة ويبرر وجوده بتحقيق المصلحة العامة ، فنجد مؤسسات عامة ألمانية على المستوى الفدرالي والمحلي وذلك بغرض جذب المؤسسات للاستثمار في قطاعات ومناطق جهوية ومحلية كذلك توجد بعض المؤسسات العامة في القطاع الفلاحي بغرض تطوير وتجديد الفلاحة الالمانية.[36]

ففي ألمانيا ترسخت القناعة بأن القطاع الخاص هو الأكثر ملائمة لسير السوق وطبيعته ، في حين القطاع العام يبقى موجود في بعض القطاعات الحساسة كالنقل بالسكك الحديدية والبريد والكهرباء والغاز وحتى هذه القطاعات تم خوصصة البعض منها مؤخرا لكن القطاع العام بقي وجوده واضحا على المستوى المحلي خاصة أن أرباحه تمول ميزانية الجماعات المحلية عن طريق الجباية لهذا سعت للحفاظ عليه والتعاون معه.[37]

وعليه ، فالفكر الاقتصادي الالماني يرى ان دور الدولة المساهمة هو استثناء كما انها إذا أنشأت مؤسسات عامة فيجب ان تتخذ شكل شركات ذات أسهم وتخضع لأحكام **قانون** شركات ذات أسهم الذي نظم العقود بين المؤسسات.

فالمشرع الألماني نظم عقود المؤسسات بقانون خاص ، ظهرت بوادره في القانون الصادر في 19 ديسمبر 1931 المعدل لقانون الشركات ذات الأسهم وتأكد هذا التوجه في تعديل 1937. والملاحظ أن القانون الصادر في 1937 نظم عقدين أساسيين يطلق عليهما تسمية واحدة وهي"Communauté des bénéfices" -تجميع الأرباح-، يقوم الصنف الأول على وضع أرباح مشتركة محققة من طرف عدة شركات ويتم تقسيمها بصفة دورية بحسب نسبة مساهمة كل شركة في المجموعة ، كما يطلق كذلك على هذا العقد مصطلح عقد المصالح المشترك ، غالبا ما يكون وجوده متزامنا مع ابرام اتفاق الكارتل أو يكون لاحقا له. أما الصنف الثاني فورد في المادة 286 من نفس القانون وهو عبارة عن عقد تحويل الأرباح والخسائر وفيه تلتزم شركة بتحويل الأرباح التي تظهر في نهاية الاستغلال إلى مؤسسة أخرى ، في مقابل ذلك تلتزم بتحمل خسائرها ودفع الأموال اللازمة لإعادة التوازن المالي للمؤسسة. كما أن الشركة الملزمة بالتحويل تلتزم بتنفيذ توجيهات الشركة المستفيدة وبهذا تفقد كل استقلال اقتصادي مع احتفاظها بشخصيتها القانونية المستقلة ويطلق على هذا العقد كذلك مصطلح -organschaftsvertage contrat d'organe وهو أكثر استعمالا من النوع الأول.[38]

وبصدور قانون 1965 تفادى المشرع الألماني هذا الخلط عن طريق التمييز بين عقد السيطرة وعقد توزيع الأرباح بأنواعه. كما نظم المشرع في هذا القانون إجراء الضم. فالدولة المساهمة تمارس حقوقها عن طريق ممثليها في الجمعيات العامة للشركات القطاع العام ، فالشركة التي توجد فيها مساهمات عامة تبقى مستقلة ولا يمكن أن توجه لها توجيهات خارجية مباشرة حسب المادة 101 فقرة 1 من قانون الشركات ذات الأسهم .في الوقع قد تكون مصالح الشركات التي توجد فيه مساهمات عامة تختلف عن المصالح الاقتصادية والاجتماعية للدولة وفي حالة تعارض المصالح لا يوجد أي نص قانوني يجعل مصلحة الدولة أولى بالرعاية ، لهذا يحق للقائمين على إدارة الشركة أن يغلبوا مصلحتها على مصلحة الدولة[39] ،و ذلك حسب نص المواد 296،36، 306 من قانون الشركات ذات الاسهم .

فإذا أرادت الدولة أن تحملها بالتزامات تتعلق بتحقيق المصلحة العامة فعليها أن تبرم معها عقد من عقود المؤسسات المذكورة في قانون الشركات ذات الاسهم.

ب-أنواع عقود المؤسسات في القانون الألماني

نظم قانون الشركات ذات الاسهم الألماني عدة عقود بين المؤسسات وهي: عقد السيطرة ، إجراء الضم، عقد التحويل الكلي للأرباح ، عقد التحويل الجزئي للأرباح وعقد معادلة الأرباح. ومن الفقه من أطلق مصطلح عقود المشاركة على العقود بين المؤسسات وجمع بين عقد السيطرة وعقد تحويل الأرباح ،[40] لكننا سوف نرى لاحقا أن لكل عقد أحكامه الخاصة مع إمكانية وجودهما في نفس الاتفاق.[41]

ستتناول المقصود بهذه العقود في العناصر التالية:

ب-1-عقد السيطرة

اتفاق السيطرة هو عقد تتحصل بواسطته مؤسسة على صلاحية إدارة شركة أخرى ذات أسهم، عن طريق تمتعها بالقدرة على إصدار التوجيهات التي تشاء للشركة التابعة ولا يشترط أن يذكر بصريح العبارة أن الشركة تخضع لإدارة مؤسسة أخرى لكن يكفي أن يظهر من مجمل الأحكام أن العقد عقد السيطرة.[42]

إذ يكفي أن تكون الشركة التابعة مستعدة في أي وقت بأن تقوم بتنفيذ توجيهات الشركة المسيطرة، وفي حالة عدم توجيهها يستطيع مجلس مديرين الشركة الملتزمة أن يسيرها كما يشاء في حدود اختصاصه. ويحقق عقد السيطرة استقرار الروابط بين المؤسسات الأعضاء ويسمح بتحقيق توسع اقتصادي حقيقي للشركة التابعة، وقد حققت بعض المجموعات العقدية المعروفة نتائج اقتصادية مهمة مثل: Audi-ag وهي شركة تابعة عقدية لـ: Volkswagen –AG وكذلك Thyssen-industrie وهي شركة تابعة عقدية لـ: Thyssen-AG.[43]

ب-2-إجراء الضم

وهو تصرف قانوني تتخذه الشركة المسيطرة بإرادتها المنفردة في حالة حيازتها لكل أسهم الشركة التابعة أو لـ 95% منها يؤدي إلى إنشاء مؤسسة واحدة على الصعيد الاقتصادي مع احتفاظ كل واحدة بشخصيتها القانونية المستقلة.[44]

وقد نظم المشرع الألماني هذا الإجراء في المواد 319 إلى 327 وحدد شروطه فيما يلي:

- يجب أن تكون الشركة الضامة والمنظمة شركة ذات أسهم.
- يجب أن تكون الشركة المسيطرة تحوز على 95% أو 100% من أسهم الشركة التابعة.
- يجب أن يكون مقر الشركة الضامة في ألمانيا.

وبصدور قرار الضم تفقد الشركة المنضمة كل وجود اقتصادي مستقل وتصبح الشركة الضامة المساهم الوحيد فيها، ومع ذلك تحافظ على شخصيتها المعنوية إذ تبقى تتمتع برأسمال وموضوع وأجهزة خاصة.[45]

تتميز المجموعات المنظمة بكونها تشكل شخصًا اقتصاديًا واحدًا رغم أن أعضاءها يحافظون على شخصيتهم المعنوية.[46] فبمجرد موافقة الجمعية العامة للشركة المسيطرة واتخاذ الإجراءات اللازمة تصبح كل أسهم الشركة التابعة ملكا لها ويكون لمساهميها الآخرين -إن وجدوا-حق الحصول على أسهم في الشركة المسيطرة.[47] كما يكون لهم حق الخيار بين الحصول على أسهم فيها أو الحصول على تعويض نقدي إذا كانت الشركة المسيطرة تابعة لشركات أخرى.

هذا، ويوجد نوعان من إجراءات الضم، الضم بقرار الأغلبية إذا كانت الشركة تحوز على 95% أو أكثر من رأسمال الشركة التابعة، فالمساهمون الذين يحوزون على أكثر من 5% من رأس المال يتم إخراجهم منها مع ضمان حصولهم على مقابل عادل يتمثل في غالب الأحيان في أسهم الشركة المسيطرة حسب نص المادة 320 وما يعادلها من قانون شركات ذات الاسهم. أما النوع الثاني فهو الضم بالإجماع وذلك في حالة كون الشركة المسيطرة تحوز على كل أسهم الشركة التابعة، في هذه الحالة يكفي الحصول على موافقة الجمعية العامة، ولا يشترط اتخاذ إجراءات لمصلحة المساهمين الخارجين لعدم وجودهم أصلا في الشركة المنظمة.

ب-3-عقد التحويل الكلي للأرباح

عقد التحويل الكلي للأرباح هو عقد تلتزم بواسطته شركة ذات أسهم بأن تحول كل أرباحها إلى مؤسسة أخرى حسب نص الفقرة الأولى من المادة 298 من قانون شركات ذات الاسهم ويجب أن يمتد إلى كل أرباح الشركة.

ولا يشترط أن تدفع الأرباح إلى هذه الشركة بالذات لكن يجوز أن تدفع للغير. فيجوز أن يتم اتفاق في العقد على أن الشركة التابعة تدفع الأرباح إلى الغير الذي غالبا ما يكون عضو أخر في المجموعة أو الشركة القابضة التابعة أو مسيطرة عليها، وهذا يعتبر اشتراط لمصلحة الغير الذي يقره القانون الألماني ويمنح للغير حق المطالبة بتنفيذه.[48] وفي مقابل ذلك تلتزم المؤسسة المسيطرة بأن تغطي خسائر الشركة التابعة. هذه القاعدة مقررة لمصلحتها ومصلحة دائنيها والمساهمين الخارجين الذين يحق لهم أن يطالبوا بتغطية الخسائر وإعادة التوازن المالي.

ب-4-عقد التحويل الجزئي للأرباح

عقد التحويل الجزئي للأرباح هو عقد تلتزم بواسطته شركة ذات أسهم بأن تحوّل جزء من أرباحها أو أرباح بعض المؤسسات التابعة لها إلى مؤسسة أخرى حسب نص المادة 292 من قانون شركات ذات الاسهم الذي ورد فيها: "تلتزم بأن تحول جزء من أرباحها ، أو أرباح بعض المؤسسات التابعة لها كليا أو جزئيا إلى مؤسسة أخرى".[49]

وبهذا يختلف عن عقد التحويل الكلي للأرباح في كونه لا يشمل مجمل الأرباح ، كما يمتاز بكون الشركات الأعضاء فيه تحافظ على استقلال اقتصادي جزئي إذ تبقى الشركة مستقلة في اتخاذ قراراتها المهمة فهي لا تجعل سيرها أو مردوديتها المالية كلية لمصلحة الشركة الأخرى.

ب-5-عقد معادلة الأرباح

تناولت الفقرة الأولى من المادة 292 المقصود بعقد معادلة الأرباح بكونه عقد تلتزم فيه شركة ذات أسهم بأن تضع أرباحها أو أرباح بعض المؤسسات التابعة لها كليا أو جزئيا بصفة مشتركة مع أرباح مؤسسة أخرى بغرض إعادة توزيعها المشترك بحسب نسبة مساهمة كل واحدة في المجموع إذ ورد فيها ما يلي: "تلتزم بأن تضع أرباحها أو أرباح بعض المؤسسات التابعة لها كليا أو جزئيا بصفة مشتركة مع أرباح مؤسسة أخرى بغرض إعادة توزيع الربح المشترك".[50]

هذا ولا يشترط أن تكون المساهمة بنفس النسبة إذ أن جمع وإعادة توزيع الأرباح هو الهدف الأساسي من هذا العقد وتحدد فيه طريقة التقسيم وإذا لم يتضمن هذا البند لا يعتبر العقد عقد معادلة الأرباح.

ج- التطبيقات المقترحة لنظام عقود المؤسسات الألماني على العلاقة بين الدولة والمؤسسات العمومية الاقتصادية:

ح- 1-تطور العلاقة بين الدولة الجزائرية ومؤسسات القطاع العام الاقتصادي:

تمارس الدولة دور المساهم في المؤسسات العمومية الاقتصادية ، وبهذه الصفة عليها أن تسهر على صحتها المالية وعلى مردوديتها الاقتصادية ، هذه المهمة لم تتحقق في العلاقة بين مؤسسات القطاع العام الاقتصادي والدولة في الجزائر والذي عانى لمدة عقود من العجز المالي وبقي رغم الاموال الضخمة التي ضخت لإعادة تأهيله ،[51] وهذا يعود لتراكمات ناتجة عن تطور التنظيم القانوني للمؤسسة وعدم وضوح مفهوم المؤسسة العمومية الاقتصادية والعلاقة بينها وبين الدولة.

فالجزائر اتبعت بعد استقلالها ، خاصة منذ سنة 1965 سياسة اقتصادية اشتراكية تقوم على تدخل الدولة في جميع النشاطات الاقتصادية وتحملها عبئ التنمية الاقتصادية لوحدها واستعملت في ذلك المؤسسات الاشتراكية باعتبارها أدوات في يد السلطة العامة لتنفيذ سياستها الاقتصادية وقد صدر ميثاق التسيير الاشتراكي للمؤسسات في سنة 1973،[52] والذي كرس تدخل الدولة المباشر في تسيير وتوجيه المؤسسات الاشتراكية وبهذا تجسد التسيير الاداري للاقتصاد.

ويمكن إجمال المبادئ التي كان يقوم عليها التنظيم القانوني للمؤسسات الاشتراكية في:[53]

-مبدأ ملكية الدولة.

- مبدأ التخطيط الالزامي

-مبدأ مشاركة العمال في تسيير المؤسسة.

نتج عن هذه السياسة قطاع عام ضخم يشمل مئات المؤسسات يوظف ألاف العمال ويعاني عجزا ماليا مستديما.

فلجأت الجزائر إلى تعديل النظام القانوني المطبق على المؤسسات العمومية الاقتصادية عن طريق إصدار سلسلة قوانين 1988 المسماة بقوانين استقلالية المؤسسات والتي تضمنت مصطلح جديد وهو مصطلح – المؤسسة العمومية الاقتصادية – تتخذ شكل شركة مساهمة او شركة ذات المسؤولية المحدودة توضع تحت رقابة صناديق المساهمة وهذا بعنبر اعتماد أساليب القانون الخاص لتسيير القطاع العام الاقتصادي[54]. وفي المقابل المادة 2 من قانون 88-01 عرفت المؤسسة العمومية الاقتصادية على أنها مؤسسة اشتراكية ، هذا التناقض وعدم وضوح مفهوم المؤسسة وعلاقتها بالدولة أدى إلى عدم تحقيق لقوانين 1988لأهدافها[55]

تم إلغاءها في سنة 1995 بالأمر رقم 95-25 الذي أكد التوجه نحو إخضاع المؤسسات العمومية الاقتصادية للقانون التجاري وتوضيح علاقتها بالدولة عن طريق إنشاء شركات قابضة تتولى تسيير رؤوس الاموال التجارية للدولة تحت رقابة

المجلس الوطني لمساهمات الدولة الذي يوضع لدى رئاسة الحكومة ، وتزامن إصدار هذا الامر مع الامر رقم 95-22 المتعلق بخوصصة المؤسسات العمومية الاقتصادية .[56] لم تتطرق هذه النصوص لإمكانية إبرام عقود بين الدولة ومؤسسات القطاع العام الاقتصادي رغم أن الدولة لجأت إلى إبرام عقود نجاعة مع المؤسسات منذ بداية عمليات إعادة تأهيل القطاع العام الاقتصادي في تسعينيات القرن الماضي.

فقوانين 1995 كانت ليبرالية وأخذت بشكل قانوني معروف وهو شركة الهولدنغ إلا أنها لم تصمد أمام تعدد الأجهزة المكلفة بالرقابة على المؤسسات في الأمرين 95-25 و95-22 وتداخل المهام بينها ،فتم إلغاءها بعد 6 سنوات من إصدارها بالأمر رقم 01-04 المذكور سابقا والساري المفعول لحد الان والذي تناول كلا من تسيير رؤوس الاموال التجارية للدولة وخوصصة المؤسسات العمومية الاقتصادية ، وأكد على التنظيم الليبرالي للاقتصاد عن طريق إخضاع مؤسسات القطاع العام الاقتصادي للقانون التجاري وأحل شركات تسير المساهمات محل الشركات القابضة .و هو أول تشريع جزائري نص على إمكانية إبرام عقود بين المؤسسة العمومية الاقتصادية والدولة في المادة السابعة منه ، وبهذا أكد استقلالية المؤسسة عن الدولة الجزائرية قانونيا واقتصاديا .

أبرمت الدولة الجزائرية عدة عقود مع المؤسسات العمومية الاقتصادية وهي عقود نجاعة في معظمها.

ج.2. عقود النجاعة إطار للعقدنة في الجزائر

أجاز المشرع الجزائري إمكانية إبرام عقود بين الدولة والمؤسسات في قانون 2001، عمليا أبرمت عدة عقود بينهما هي في غالبيتها عقود نجاعة Contrat de performance وفي حالات خاصة عقود نجاعة وأهداف.[57]

لا يوجد قانون خاص يؤطر هذه العقود ، فهي تبرم بين الدولة ممثلة في الوزارة المعنية أو المجلس الوطني المحلي الدولة وشركات تسير المساهمات تلتزم فيها المؤسسة بأن تحقق نتائج مالية ، اقتصادية أو اجتماعية محددة في المقابل تلتزم الدولة بتوفير التمويل المالي الكافي.

ظهرت عقود النجاعة عندما تم استعمالها كآلية لعمليات لإعادة تأهيل القطاع العام التي تمت في الجزائر في بداية تسعينات القرن الماضي. فهذا العقد كان يبرم لاحقا على إجراءات إعادة تأهيل، فبعد القيام بإجراءات تقييم المؤسسات ووضع مخطط لإعادة تأهيلها. يبرم عقد نجاعة يحدد بدقة حقوق والتزامات كل من الدولة والمؤسسة، عن طريق تحديد الأهداف المرجوة خلال فترة معينة ، الالتزامات المالية للدولة وطرق تقويم مدى تطبيق العقد ومسؤولية مسيري المؤسسة في تطبيقه. فعقد النجاعة هو حوصلة عمل تقيّيمي وتحليلي لنشاط المؤسسة، وأطراف العقد هم المساهم (الدولة) والشركة-التاجرة (المؤسسة) وهو يحدد بدقة التزامات المؤسسة ويؤكد على ضرورة تحسين أسلوب سيرها ونتائجها عن طريق تجسيد ميكانيزمات اقتصاد السوق.[58]

لكن تطبيق هذه العقود يتميز بعدم الوضوح واختلاف الأحكام من عقد إلى آخر ، لأن المؤسسات غالبا ما لا تحقق الأهداف الاقتصادية والمالية المرجوة ، كما أن أموال التمويل غالبا ما تصب في خزينة المؤسسة ولا تسترجع ولا تطبق جزاءات على المؤسسة خوفا من أن تحل وتفقد مناصب الشغل وما يترتب على ذلك من مخاطر اجتماعية.

وهذا ما يتناقض مع سعي الدولة الجزائرية إلى التأكيد منذ صدور قوانين استقلالية المؤسسات على رغبتها في منح هذه المؤسسات استقلالية مالية وإدارية وجعلها تخضع لنفس القواعد المطبقة على الشركات الخاصة ، لكن ما أعاق هذا المسعى هو عدم تأطير العلاقة بين الدولة والمؤسسات العمومية الاقتصادية بطريقة واضحة ودقيقة.

ج.3. احتمالات تطبيق نظام عقود المؤسسات الألماني على العقود المبرمة بين الدولة الجزائرية ومؤسسات القطاع العام الاقتصادي

يمنح نظام عقود المؤسسات الألماني عدة أنماط من العقود لتنظيم العلاقة بين الدولة ومؤسسات القطاع العام الاقتصادي ، إذ يمكن للسلطة الوصية أن تقسم المؤسسات إلى فئات بحسب أهميتها بالنسبة للاقتصاد الوطني.

ونعتقد أن مؤسسات القطاع العام الاقتصادي يمكن أن تصنف إلى ثلاثة فئات:

- مؤسسات استراتيجية.
- مؤسسات لها أهمية خاصة بالنسبة للاقتصاد الوطني.

-مؤسسات تنافسية.

بالنسبة للمؤسسات الاستراتيجية ، والتي نأمل أن يتم حصر نطاقها إلى أقصى درجة وهي تتشكل مبدئيا من قطاع الطاقة والمناجم فقط ، فيمكن أن يطبق عليها – إجراء الضم – بمفهوم القانون الألماني.

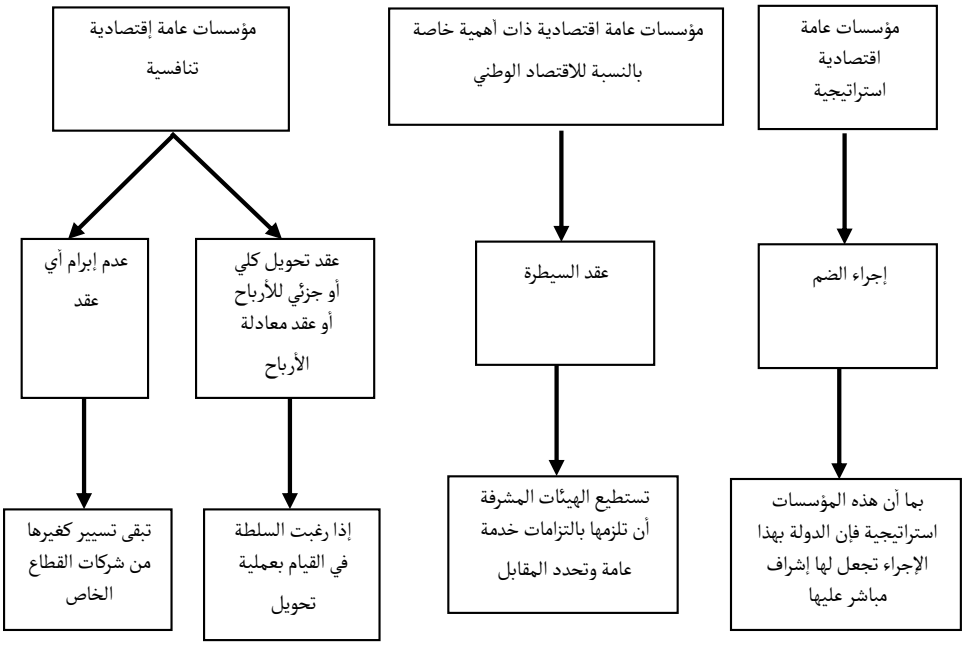
بالنسبة للمؤسسات ذات الأهمية الخاصة بالنسبة للاقتصاد الوطني والتي ترغب الدولة في أن تحملها بأعباء الخدمة العامة ، يمكن أن تبرم معها الدولة عقد سيطرة تحدد فيه أنواع الأعباء التي تتحملها المؤسسات والتزام الدولة بتغطية العجز في ميزانية هذه المؤسسات الناتجة عن العبء الإضافي فقط.

أما باقي المؤسسات والتي تعتبر تنافسية ، فيجب أن يترك تسييرها طبقا لقواعد قانون الشركات وحتى تخضع لقانون الإفلاس إذا لم تحسن تسييرها. ويمكن للدولة أن تبرم معها عقد تحويل أرباح أو معادلة أرباح لكي تستفيد من الحواصل المالية التي تحققها هذه المؤسسات.

نصت المادة 7 من قانون 01-04 على أن العقد يبرم بين الدولة ممثلة في المجلس الوطني لمساهمات الدولة والمؤسسات المكلفة بخدمة عامة ، فتبرم بين المجمعات الصناعية (الشركات الأم) مع الشركات التابعة لها في القطاع المعني بناء على توجيهات المجلس الوطني لمساهمات الدولة. وبهذا تتحرر المؤسسات من الضغوط الخارجية ويتحدد نطاق مسؤولية المؤسسة وبالتبعية مسؤولية الدولة والتي تنحصر في الالتزامات المذكورة في العقد

فالمؤسسات تصبح تتمتع بالاستقلالية الكافية وإذا تعرضت لصعوبات مالية فعلى الدولة أن تخضعها لقواعد السوق حتى ولو وصل الأمر إلى إفلاسها ، لأن هذا سيدفع المؤسسات إلى اكتساب سياسة تنافسية وتحسين أسلوب تسييرها ، كما تتفادى الدولة صرف الأموال الطائلة في عملية إعادة تأهيل مؤسسات هي في الأصل عاجزة عن أداء وظيفتها الاقتصادية.

والمخطط التالي يوضح لنا التطبيقات المحتملة لنظام عقود المؤسسات الألماني على المؤسسات العمومية الاقتصادية.



الخاتمة

عانى القطاع العام الاقتصادي الجزائري من عجز مالي رغم ضخ أموال طائلة لإعادة تأهيله. ويرجع ذلك إلى عدم وضوح طبيعة المهام الموكلة إليه وعلاقته بالدولة ، وقد بينا في هذا المقال أن هذه الوضعية ليست قاصرة على القطاع العام الاقتصادي الجزائري ، فكلا من القطاع العام الاقتصادي الفرنسي والالماني حققا عجزا ماليا خلال ستينيات القرن الماضي عندما كانت طبيعة مهامهما وعلاقتهما بالدولة غير محددة.

فالسعي إلى جعل مؤسسات القطاع العام الاقتصادي قاطرة لتحقيق النمو الاقتصادي في الجزائر لن يتحقق إذا لم توضح العلاقة بينها وبين الدولة وآليات تحميلها بتبعات الخدمة العامة. لأن هذا الأمر سيسمح بتحسين أسلوب تسييرها عن طريق جعلها تخضع لأحكام قانون الشركات والإفلاس في حالة إساءة تسييرها أو تعرضها لصعوبات مالية.

وتدخل الدولة في نشاطها يتم بوسائل محددة توضح بدقة الالتزامات التي تقع على عاتق المؤسسات والمقابل الذي تلتزم الدولة بأن تمنحه لها سواء تعلق الأمر بمؤسسات استراتيجية أو لها أهمية خاصة بالنسبة للاقتصاد الوطني.

ويفضل أن تنحصر إعانة الدولة في هذا الإطار وتفادي اللّجوء إلى التطهير المالي لمؤسسات هي في الأصل تعاني من تعطل في التسيير ولا تخضع لقواعد ومعايير المردودية الاقتصادية. فعليها أن تثبت قدرتها على تحقيق الفائض الاقتصادي الوطني وإلا من الأحسن أن تخضع للإفلاس أو تحل. ولضمان هذه الاستقلالية على السلطة العامة أن تعتمد على العقود لتنظيم علاقتها بالقطاع العام الاقتصادي.

ونعتقد أخيرا، أن نظام عقود المؤسسات الألماني يمتاز بخضوعه لقواعد قانونية دقيقة توضح الالتزامات والحقوق في كل عقد. وذلك يرجع لوجود أنواع محددة من العقود يتم اللجوء إليها وللسلطة المشرفة على القطاع العام الاقتصادي أن تختار العقد بحسب ما ترغب أن تتحصل عليه من المؤسسة، ولتحقيق ذلك عليها أن تحدد الأهداف الاقتصادية والأعباء الاجتماعية في كل قطاع اقتصادي معني بدقة.

الهوامش

1. قانون رقم 88-01 الصادر في 12 جانفي 1988 المتضمن القانون التوجيهي للمؤسسات العمومية الاقتصادية.
الأمر رقم 95-25 الصادر في 25 ديسمبر 1995 المتعلق بتسيير رؤوس الأموال التجارية للدولة.
الأمر رقم 01-04 المؤرخ 20 أوت 2001 المتعلق بتنظيم وتسيير وخوصصة المؤسسات العمومية الاقتصادية.
تم الانتقال من التسيير الاداري للمؤسسات القطاع العام الاقتصادي إلى التسيير التجاري عير عدة مراحل ، بدأت بوادره في منتصف ثمانينيات القرن الماضي و تجسدت في قوانين استقلالية المؤسسات لسنة 1988 .ثم قام المشرع بتحضير المناخ الاقتصادي و السياسي و الاجتماعي الملائم لنجاح تعديل جذري للتنظيم القانوني للقطاع العام الاقتصادي ففترة 7 سنوات (1988-1995)كانت ضرورية ، إذ تم خلالها وضع دستور يقوم على الديمقراطية السياسية و على تحرير المبادرة الاقتصادية سنة 1989.كما عدلت عدة قوانين لها علاقة بنشاط مؤسسات القطاع العام الاقتصادي و هي : قانون البنوك ، قانون الشركات ، قانون الاسعار كما صدرت قوانين لم تكن موجودة في النظام القانوني الجزائري و هي : قانون البورصة و قانون المنافسة .
فهناك أسباب سياسية ، اجتماعية وقانونية دفعت إلى التدرج في الانتقال من التسيير الاداري إلى التسيير التجاري لمؤسسات القطاع العام الاقتصادي ، لتفصيل أكثر في مراحل الانتقال وظروفه ارجع إلى:
-زايدي أمال ، **الانشاء التجاري للمؤسسة العمومية الاقتصادية** ، رسالة ماجستير ، كلية الحقوق ، جامعة عنابة ، 1999 ، ص 42 وما بعدها.

2. Walid Laggoune, « de l'état entrepreneur à l'état actionnaire, discours juridique », **R.A.S.J.E.P** , faculté de droit université d'Alger, n°=4, 1993, p22.

3. Création de groupes industrielles en Algérie, obéit- elle à une logique économique et à des objectifs stratégique, **quotidien réflexion**, 2 décembre 2014.

4. المادة 7 من الأمر رقم 01-04 "يمكن إبرام اتفاقات بين الدولة ممثلة بالمجلس مساهمات الدولة المذكور في المادة 8 وبين المؤسسات العمومية الاقتصادية الخاضعة لتبعات الخدمة العمومية".

5. Frédéric colin, 2005, **Droit public économique**, édition E.J.A, Paris, p207.

6. Thomas johannes Correlle, **les groupes de société dans la loi allemande sur les sociétés par actions**, thèse de doctorat, droit, université paris, 1971, p 96.

7. Sébastien Bernard, 2009,**droit public économique**, litec, Paris, p 106.

8. Sophie Nicinski, 2012, **droit public économique**, 2eme édition, édition mont Christian ' Paris, p38.

9. Didier linotte, Raphael Romi, 2005, **droit public économique**, litec, Paris, p376.

10. le gouvernement d'entreprise ,dans les entreprises publiques ,les contrats passés entre l'état et les entreprises publiques disponible sur le site www.melchior.fr/index.php/id-4828 , date de consultation 15-01-2015

11. Didier linotte, Raphael Romi, op.cit.p377

12. Sophie nicinski, 2010, **droit public des affaires**, 2eme édition, édition lextenso, p388.

13. Didier linotte, Raphael Romi,op.cit.p378.

14. Didier linotte, Raphael Romi,op.cit.p378.

15. Frédéric colin ,op.cit.p209.

16. Didier linotte, Raphael Romi, op.cit.p378.

17. Sébastien Bernard, op.cit.p222.

18. Frédéric colin, op.cit. p207.

19. Jean- Yves chérot, 2007, **droit public économique**, , 2eme édition, économica ,Paris, p530.

20. André De Laubadére, 1976, **droit public économique**, Dalloz ,paris , p106.

21. Jean- Yves chérot, op. cit. p 532.

22. Sophie nicinski, op.cit.p389.

23. « L'état peut conclure avec les entreprise publiques ou privés des contrats des plans comportant des engagements réciproques des partie en vue de l'exécution du plan ».

24. Sophie nicinski, op.cit.p389.

25. Fréderic colin, op.cit, p2093

26. Didier linotte, Raphael Romi, op.cit.p380.

27. Sophie nicinski, op.cit P389.

28. Jean- Yves chérot .op.cit. P531.

29. Didier linotte , Raphael Roni, op.cit., p 384.

30. Sébastian Bernard, op.cit., p104.

31. Jean- tunes chérot, 2007, **Droit public économique**, 2eme édition, économica, Paris, p545.

32. **L'état actionnaire**, Rapport annuel, 2014, A.P.E, p26.s
www.economie.gov/files/files/direction-service/agence-participation –état. Date de consultation 01-02-2015.

33. Sébastian Bernard, op.cit., p107.

34. Alain Fabre, le modèle économique allemand, une stratégie pour l'Europe, fondation robert Schuman, disponible sur le site www.robert-scihuman .eu/fr. date de consultation 22-01-2015.

35. Alain Fabre, op.cit.

36. tomas wurtenberger , Stefan neidard, l'état actionnaire en Allemagne , revue française d'administration publique , n 04n 2007, p585. Disponible sur le site www.cairn.info/revue-francaise-d-administration publique-2007-4-255. Éditeur école nationale d'administration, Date de consultation 21-01-2015.

37. i.b.i.d.

38. Étude économique de l'O.C.D.E. **Allemagne 2014 SYNTESE**, p11.www.oecd.org./fr/Allemagne-économique-Allemagne/ htm. Date de consultation 25-01-2015.

39. [1]-زايدي أمال ، النظام القانوني لتجمع الشركات التجارية ، رسالة دكتوراه ، كلية الحقوق ، جامعة قسنطينة ، 2014 ص101.

40. [1] --tomas wurtenberger , Stefan neidard, op.cit. p597.

41. يحي عبد الرحمان رضا ، 1994 ، **الجوانب القانونية لمجموعة الشركات عبر الوطنية** ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ص 352.

42. Klaus J.Hopt, « droit des groupes de sociétés, expérience allemande perspective européenne », **revue des sociétés**, éditeur Dalloz, octobre-décembre ,1987.p 376.

43. Thomas johannes Correlle, op.cit. p 97.

44. Acte de colloque, un droit de groupes de société pour l'Europe, le forum européen sur le droit des groupes de sociétés, **revue des sociétés**,éditeur Dalloz , janv. Mars, 1999, p 31.

45. Thomas Johannes correlle, op.cit. p. 104.

46. Klaus. J.Hopt, op.cit., p. 374.

47. Naaki Henry, le droit français des groupes des sociétés, thèse de doctorat, droit, université Lyon, 1977.

48. op.cit. p 143.

49. Anne petit pierre, 1972, **droit des sociétés et groupes de société**, étude suisse de droit européenne, Genève,p 217.

50. Thomas Johannes correlle, op.cit., p. 98.

51. "S'engage à transféré un partie de son bénéfice ou le bénéfice de certain de ses établissement en totalité ou en partie à une autre entreprise".

52. "S'engage à mettre son bénéfice ou le bénéfice de certain de ses établissement en totalité ou en partie en commun avec le bénéfice d'autre entreprise ou certains établissement appartenant a d'autre entreprise en vue de la répartition d'un bénéfice commun (communauté de bénéfice) ".

53. debboub Yousef, 1995, **le nouveau mécanisme économique en Algérie**, O.P.U. Alger. p12.

54- الأمر رقم 73-23 المؤرخ في 29 أفريل 1973 المتضمن القانون الاساسي النموذجي للمؤسسات الاشتراكية ذات الطابع الاقتصادي .

-د زغدود علي ، 1982 ،**المؤسسات الاشتراكية ذات الطابع الاقتصادي في الجزائر** ، الشركة الوطنية للنشر و الاشهار ، الجزائر ، ص15و ما بعدها [1]

54. hadjira benoune ,benchikhe al-Hocine, droit public et droit privé , quelque aspects de l'évolution de la législation algérienne ,**R.A.S.J.E.P**. faculté de droit université d'Alger, n 1,1991, p96.

55. [1] - مزعاش اليزيد ، تناقضات نمط تنظيم المؤسسة العمومية الاقتصادية في ظل المرحلة الانتقالية ، رسالة ماجستير ، علوم سياسية و علاقات دولية ، جامعة الجزائر ، 1995 ، ص40 و ما بعدها.

56. [1]الامر رقم 95-22 الصادر في 26 أوت 1995 المتعلق بخوصصة المؤسسات العمومية الاقتصادية.

57. [1]-توقيع عقود نجاعة في الجزائر ، صحيفة البلاد ، 2013/12/23.

58. Le plan de redressement interne et contrat de performance,

مطبوعة تتضمن ملخص توصيات الندوة الوطنية لإعادة الهيكلة الصناعية وثقافة إدارة الأعمال ، أكتوبر 1995 ، منظمة من قبل وزارة إعادة الهيكلة الصناعية والمساهمة.

سلطة ضبط السمعي البصري في ظل القانون رقم 14-04: "بين مقتضيات الضبط ومحدودية النص"

الهام خرشي*

الملخص

يندرج إنشاء سلطة ضبط السمعي البصري في إطار التحولات التي شهدتها الجزائر منذ بداية سنوات التسعينيات وما زالت تشهدها اليوم ، والتي دفعتها إلى تبني أسلوب جديد لضبط القطاعات بواسطة السلطات الإدارية المستقلة.

يتوقف تقييم مدى تجاوب نصوص القانون رقم 14-04 المتعلق بالنشاط السمعي البصري مع مقتضيات ضبط قطاع السمعي البصري على تقدير مدى الاستقلالية الممنوحة لسلطة ضبط السمعي البصري في جانبها العضوي على ضوء عناصر النظام الأساسي: وهي استقلالية ضعيفة بالنظر للتبعية الواردة على مستوى التعيين وعلى المستوى المالي والإداري للسلطة التنفيذية. أما ما يتعلق بالصلاحيات الممنوحة لهذه الهيئة ، فهي محدودة وضيقة على مستوى السلطة التنظيمية وسلطة إصدار التوصيات ، وتحت وصاية الحكومة في مجال رقابة دخول السوق ، بينما كانت أكثر فعالية في مجال رقابة السوق بفضل سلطة توجيه الاعذارات وسلطة التحكيم وتوقيع العقوبات من دون صلاحية سحب الرخص التي بقيت في يد الحكومة.

الكلمات المفاتيح: سلطة ضبط ، سمعي بصري ، استقلالية عضوية ، آليات للضبط.

Résumé

La création de l'autorité de régulation de l'audiovisuel vient dans le cadre des transformations que l'Algérie a connues depuis le début des années 90 jusqu' à ce jour, et qui ont poussé le pays à adopter une nouvelle méthode de régulation des secteurs, au moyen d'autorités administratives indépendantes.

Pour évaluer la concordance de la loi n°14-04 relative a l'activité audiovisuel avec les nécessités de régulation du secteur, il faut faire une évaluation du degré d'indépendance organique de l'autorité de régulation audiovisuel, à la lumière des éléments fondamentaux : c'est une faible indépendance résultant de la subordination au pouvoir exécutif, au niveau de la nomination et aux niveaux financier et administratif. Concernant les pouvoirs obtenus, elles sont limités et restreints en ce qui concerne le pouvoir réglementaire et celui d'émission des recommandations, et soumises à la tutelle du gouvernement en ce qui concerne le contrôle d'accès au marché, tandis qu'elles sont plus efficaces dans le domaine du contrôle du marché, grâce au pouvoir de mises en demeure et l'autorité d'arbitrage, ainsi que le pouvoir répressif, sans recourir au retrait des autorisations, qui demeurent sous l'autorité du gouvernement.

Mots clés : autorité de régulation- audiovisuel- indépendance organique-outils régulatoires.

Summary

The creation of the audiovisual regulatory authority falls under the context of the transformations that Algeria has known since the early 90s until today, and that lead the country to adopt a new method of regulating the different sectors, through independent administrative authorities.

In order to evaluate the adequacy of the law n°14-04relating to the audiovisual activity to the requirements of sector's regulation, there is a need to assess the degree of organic independence, in the light of the fundamental elements which are: a low independence resulting from the subordination to the executive power, at the level of appointment and financial and administrative levels. Regarding the prerogatives obtained, they are very limited and restricted in the field of regulatory authority and the issuing of recommendations and subject to government supervision in the field of control of access to the market, while they are more effective in the field of market control, through sending formal notices and through the arbitration authority and punitive power, without using the licences withdrawal, which remain under the authority of the government.

Keywords : regulatory authority- audiovisual- organic independence- regulatory tools.

*أستاذة محاضرة ب، كلية الحقوق والعلوم السياسية جامعة محمد لمين دباغين سطيف -2-

مقدمة

شهدت العشرية الأخيرة للقرن العشرين في الجزائر ظهور هيئات جديدة تنتمي إلى فئات قانونية خاصة مستوحاة من النموذج الغربي[1]، تحت تأثير تحرير الاقتصاد والعولمة ومتطلبات الحكم الراشد من شفافية وفعالية وحياد[2]. ومنه اضطرت الدولة للتحول نحو اقتصاد السوق وفتح القطاعات على المنافسة، ومن ثم الانسحاب تدريجيا من أغلب القطاعات فاسحة المجال لهذه الهيئات "السلطات الإدارية المستقلة"، للتدخل من خلال أسلوب جديد وهو الضبط[3] كضرورة في مواجهة تطور السوق، حيث يتطلب أن تكون القواعد المطبقة متلائمة مع واقع هذا الأخير وإمكانيات الفاعلين ومصالح المستعملين.

بالنظر للتغيرات المعتبرة التي مست الحياة في المجتمع في العشريتين الأخيرتين، وما تضمنته من تطورات في المجال التكنولوجي على العموم، والتي انعكست على تركيب وتطور بعض قطاعات النشاط، وبالنظر لعدم تلاؤم وعدم قدرة الإدارة الكلاسيكية على مسايرة هذا التركيب والتطور، من خلال عدم تلاؤم تدخلاتها في مثل هذه القطاعات الحساسة بل وحتى تلك التي تحتك فيها الحقوق والحريات التي تواجه تهديدات معتبرة، أصبحت هذه الأخيرة في حاجة ماسة إلى تدخل سلطات تتمتع بوظيفة ضبط شاملة، والتي تستدعي منحها صلاحيات متعددة ومتنوعة تتراوح بين الصلاحيات التقريرية بما فيها التنظيمية والفردية، صلاحيات للمراقبة والإشراف، صلاحيات تنازعية، وصلاحيات مرنة كالتوصيات والآراء.لن يحقق مجموع هذه الصلاحيات التي تشكل كلا متكاملا الفعالية في التدخل لهذه الهيئات إذا لم تتمتع بالحياد اللازم الناتج عن الاستقلالية التي تتمتع بها هذه الأخيرة[4]، من خلال ضمانات محتواة في عناصر نظامها الأساسي والمتعلقة بتشكيلة هذه الهيئات، نظام العهدة فيها و قواعد سيرها المالي والإداري.

كان قطاع الإعلام من بين القطاعات التي شملها أسلوب التدخل بواسطة الضبط مؤخرا في الجزائر وبالخصوص قطاع السمعي البصري، **حيث أنشئت** سلطة ضبط السمعي البصري بموجب القانون رقم 14-04[5] المستوحاة من المجلس الأعلى للسمعي البصري الفرنسي "CSA" [6]. ترتبط أهمية دراسة هذا الموضوع بمسألة فعلية التحول من الضبط الدولاتي إلى الضبط بواسطة سلطة ضبط السمعي البصريفي قطاع حساس تحتك فيه حقوق وحريات هامة. وتم تناول هذه الدراسة وفق منهج وصفي تحليلي، مع الاستعانة بأسلوب المقارنة لضرورته في سياق الموضوع كأسلوب حتمي.

إذا كانت مقتضيات ضبط القطاعات تتطلب منح هذه الوظيفة لسلطات تتمتع بالاستقلالية وتكرس مبادئ التخصص والخبرة والحياد، وتمنح كما متكاملا من الصلاحيات المتنوعة والمتعددة تسمح لها بالتدخل المستمر والسريع، الفعال والمرن، وعليه **ستكون إشكالية المقال كالتالي**: هل ضمنت نصوص القانون رقم 14-04 المتعلق بالنشاط السمعي البصري والمتضمن إنشاء هذه السلطة تحقيق هذه المقتضيات، خصوصا أمام التجربة المكرسة بفرنسا، أم كانت محدودة؟

سنجيب على هذه الإشكالية ضمن العنصرين التاليين:

المطلب الأول: تكريس الاستقلالية على ضوء النظام الأساسي. إلى أي مدى؟

المطلب الثاني: آليات الضبط "صلاحيات تحت الوصاية"

المطلب الأول: تكريس الاستقلالية على ضوء النظام الأساسي، إلى أي مدى؟

يتعلق مبرر إنشاء سلطة ضبط في مجال السمعي البصري بنقل مسؤوليات ضبط القطاع لجهاز موضوع خارج الفضاء الذي تتحكم فيه الدولة، حيث تتمكن هذه السلطة من حرية التدخل المضمونة وتتخلص من كل تبعية، وفي ذلك تكريس لفكرة سلطة إدارية مستقلة تحقق هذا الهدف وتقضي على المشاكل الناتجة عن التنظيم الدولاتي لقطاعات حساسة في الحياة الاجتماعية، ومنها هذا القطاع.

ثارت النقاشات منذ أن فرضت فكرة تكريس الضبط المستقل في مجال السمعي البصري في دول الغرب عموما وفرنسا بالخصوص، حول المبادئ أو المعايير التي يتم على أساسها تنظيم الهيئة المكلفة بالضبط وهيكلتها، فخصوصية خلق مثل هكذا هيئة تتركز حول تبني آليات تضمنوضع أعضائها في منأى عن جميع أنواع الضغوط لضمان استقلاليتها في التدخل. ويتم ذلك بواسطة وضع قواعد للنظام الأساسي تتعلق بتشكيلة الهيئة، نظام العهدة،

إمكانية عزل الأعضاء، وقواعد تضمن الاستقلالية في التسيير المالي والإداري ومدى تمتعها بالشخصية المعنوية ووضع نظامها الداخلي.

تمنح هذه القواعد الضامنة للاستقلاليةالسلطات الإدارية المستقلة التميز والأصالة عن هيئات الإدارة الكلاسيكية[7]. فما مدى الاستقلالية التي تتمتع بها سلطة ضبط السمعي البصري على أساس المعايير والقواعد التي تقدمها نصوص إنشاء هذه الهيئة في الجزائر، أي القانون رقم 14-04 في الجزائر والمتعلق بالنشاط السمعي البصري، بالاستئناس بالمعايير التي تبنتها فرنسا في وضع الهيئة المسئولة عن ضبط قطاع السمعي البصري وتطويرها وهي المجلس الأعلى للسمعي البصري كلما دعت الحاجة إلى ذلك؟

تم تقسيم هذا المطلب إلى فرعين اثنين: تضمن الفرع الأول تقدير الاستقلالية على المستوى العضوي ،وتناول الفرع الثاني تقدير الاستقلالية على المستوى الوظيفي.

الفرع الأول: تقدير الاستقلالية على المستوى العضوي

يمكن تقدير الاستقلالية في الجانب العضوي بناء على مجموعة من المعايير تعتبر ضمانات للاستقلالية، ترتبط بتشكيلة سلطة ضبط السمعي البصري البشرية من ناحية والمتضمنة الأشخاص المؤهلين ليكونوا أعضاء فيها والهيئات المتمتعة بسلطة التعيين، نظام العهدة الذي يخضع له الأعضاء والأهم من ذلك حماية أعضائها من سلطة العزل التعسفي من طرف الهيئة المعينة بالإضافة لحالات التنافي لضمان حياد الأعضاء، كل ذلك على ضوء نصوص قانونها الأساسي.

أولا: تشكيلة سلطة ضبط السمعي البصري مؤشر على هيمنة السلطة التنفيذية

ترتبط تشكيلة سلطة ضبط السمعي البصري بنقطتين أساسيتين، النقطة الأولى تتعلق بتحديد طبيعة الأشخاص المؤهلين ليكونوا أعضاء في هذه السلطة، وذلك بوضع النصوص المنشئة للشروط الواجبة التوفر في الأشخاص سواء من حيث التخصص أو الخبرة، التأهيل العلمي أو الاقتصادي...حسب طبيعة القطاع، على اعتبار أن وظيفة ضبط القطاعات تتطلب معارف وتخصصات محددة. أما النقطة الثانية فتتعلق بتحديد الهيئات التي تملك الحق في تعيين الأعضاء والتي تتمثل بالأساس في السلطة التنفيذية ممثلة في رئيس الجمهورية أو البرلمان وتنظيمات أخرى كالقضاء...وتتمثل الضمانات التي تعطي أكبر قدر من الاستقلالية فيتعدد الأعضاء،التخصص وتعدد الهيئات المتمتعة بسلطة التعيين ،والتي يمكن أن تضعف من تبعية هذه الهيئات لسلطة واحدة.

1/ تشكيلة جماعية مع ضمان التخصص على مستوى سلطة ضبط السمعي البصري

المبدأ الذي يحكم تشكيلة سلطة ضبط السمعي البصري هو التشكيلة الجماعية[8]، التي تفترض وجود مجموعة من الأشخاص من انتماءات وتخصصات ومؤهلات مختلفة، وفي ذلك ضمانة لاستقلالية هؤلاء، حيث يصعب التأثير على مجموعة من الأعضاء بينما يسهل ذلك في مواجهة شخص واحد[9].

وقد اعتبرت الأستاذة M-J.Guédon أن التعدد في تشكيلة السلطات الإدارية المستقلة واختلاف صفات وتخصصات الأعضاء ومراكزهم هو عامل من عوامل تدعيم الاستقلالية[10]. فهل تحقق ذلك على مستوى تشكيلة سلطة ضبط السمعي البصري؟

حدد المشرع الجزائري عدد أعضاء سلطة ضبط السمعي البصري بتسعة أعضاء طبقا لنص المادة 57 من القانون رقم14-04[11]. حيث اشترط أن يتم اختيار هؤلاء الأعضاء بناء على كفاءتهم وخبرتهم واهتمامهم بالنشاط السمعي البصري طبقا لنص المادة 59 من القانون المتعلق بالنشاط السمعي البصري[12]، مما يخدم استقلالية هذه الهيئة، فمن شأن التخصص العلمي أن يضعف سلطة التأثير على الأعضاء وتمتعهم بحصانة ضد أي تبعية كانت ويساهم في تكوين مصداقية الهيئة.

يبدو أن المشرع قد سار على نهج المشرع الفرنسي الذي كرس عنصر التخصص في المجال الاقتصادي، القانوني أو التقني أو خبراتهم المهنية في مجال الاتصال وبالخصوص في قطاع السمعي البصري أو الاتصالات الالكترونية بموجب نص المادة 4 من القانون رقم 86-1067 المعدل والمتعلق بحرية الاتصال[13] التي أضافت شرط التمثيل المتساوي بين الرجال والنساء وشرط السن الذي لا يجب أن يتجاوز 65 سنة[14].

2/ احتكار رئيس الجمهورية لسلطة تعيين أعضاء سلطة ضبط السمعي البصري

لن تكون للتشكيلة الجماعية معنى إذا لم توزع سلطة تعيين الأعضاء على عدة هيئات[15] ،ومنه لن تضمن استقلالية حقيقية إلا إذا تعددت الهيئات المتمتعة بسلطة التعيين ، وذلك ما يقصي احتمال تبعية الأعضاء لتلك الهيئة.

وزع المشرع الجزائري سلطة تعيين أعضاء سلطة ضبط السمعي البصري بين رئيس الجمهورية والبرلمان ، ولكنه منح هذا الأخير (ممثلا في رئيسي الغرفتين)سلطة الاقتراح فقط من دون التعيينبموجب نص المادة 57 المذكورة أعلاه ، ولذلك يمكن أن نصل إلى نتيجة مفادها احتكار رئيس الجمهورية لسلطة التعيين للاعتبارات التالية:

- انفراده بتعيين رئيس الهيئة.
- تعيينه لخمسة أعضاء مقارنة بأربعة أعضاء الذين يقترحهم رئيسي الغرفتين.
- إمكانية رفض رئيس الجمهورية للأشخاص المقترحين من رئيسي الغرفتين ، على اعتبار أ ن سلطة التعيين النهائية تعود له بمرسوم رئاسي ، لنصل في الأخير إلى احتكاره لتعيين جميع أعضاء الهيئة ، وذلك مؤشر واضح على اتجاه إرادة المشرع إلى جعل الهيئة تابعة لرئيس الجمهورية ، على خلاف المشرع الفرنسي الذي:
- منح رئيسي غرفتي البرلمان سلطة التحديد والتي يقابلها بالفرنسية désigné وليس اقتراح الواردة في نص المادة 57 والتي تقابل بالفرنسية proposé.
- جعله عدد الأعضاء المعينين من غرفتي البرلمان أكبر ، حيث يكون العدد 6 مقابل العضو الذي يعينه رئيس الجمهورية وهو رئيس الهيئة[16].
- كما اشترط المشرع الفرنسي في تعيين الأعضاء استشارة اللجنة الدائمة المتخصصة والمكلفة بالشؤون الثقافية بأغلبية ثلاثة أخماس من الأصوات المعبر عنها ، وفي ذلك تحقيقا للتوازن بين السلطتين التشريعية والتنفيذية.

ثانيا: تقدير الاستقلالية على أساس نظام العهدة المكرس

لضمان استقلالية سلطة ضبط السمعي البصري على غرار مثيلاتها ، يتطلب الأمر تطبيق نظام العهدة ، ويتعلق الأمر بتحديد مدة هذه الأخيرة وعدم تجديدها ، وتحديد الحالات التي تتنافى فيها عهدة الأعضاء مع مهام ووظائف أخرى ، بالإضافة إلى ضمان حصانة هؤلاء من العزل التعسفي.

1/ تحديد العهدة وحالات التنافي

إن المعيار الذي نضمن بتطبيقه في إطار نظام العهدة قدرا أكبر من الاستقلالية وفي الوقت نفسه أداء جيدا وفعالا لوظيفة الضبط هو تحديد عهدة الأعضاء وعدم تجديدها مع تحديد حالات التنافي.

- **تحديد مدة العهدة وعدم تجديدها**: القاعدة المطبقة على العهدة بالنسبة لأعضاء السلطات الإدارية المستقلة في أغلب الأنظمة هي تحديدها بمدة تتلاءم مع أداء وظيفة الضبط التي أوكلت لهذه الهيئات ، ولذلك اتجهت أغلب التشريعات المقارنة ومنها الفرنسي والأمريكي[17] إلى تحديد مدة عهدة أعضاء هذه الهيئات بمتوسط ست سنوات. حيث اعتبر تقرير لجنة تقييم ورقابة السياسات العمومية الفرنسية لسنة 2010 هذه المدة كافية لأداء السلطة وظيفتها وضمان استقلاليتها[18].

ومن جهته كرس المشرع الجزائري هذه المدة بالنسبة لسلطة ضبط السمعي البصري[19] بنص المادة 60 من القانون المنشئ وجعلها غير قابلة للتجديد ، وذلك أمر إيجابي. حيث اعتبر المجلس الدستوري الفرنسي أن تحديد مدة العهدة وعدم تجديدها ضمانة لاستقلالية الهيئة[20]. وبدوره أخضع المشرع الفرنسي أعضاء المجلس الأعلى للسمعي البصري للتجديد الدوري للثلث كل سنتين (2) باستثناء رئيس الهيئة الذي يكمل مدة العهدة بست سنوات[21].

- **إدراج حالات التنافي**: يهدف إدراج حالات التنافي إلى ضمان الحياد أثناء التدخل ، وهي تتعلق بالتنافي الوظيفي الذي يتعلق بالتعارض مع أي وظيفة أخرى سواء كانت عمومية أو خاصة أو مع نشاط مهني أو عهدة انتخابية ،أو التنافي المالي و ضمان عدم امتلاك العضو لمصالح بصفة مباشرة أو غير مباشرة في القطاع[22].

وعلى غرار ما جاء به الأمر رقم 07-01 المؤرخ في 01-03-2007 المتضمن حالات التنافي والالتزامات الخاصة ببعض المناصب والوظائف[23]، من إخضاع أعضاء سلطات الضبط لحالات التنافي بموجب نص المادة الأولى منه بالإضافة لنص المادة الثالثة التي جاءت لتمنع هؤلاء عند نهاية مهمتهم ولمدة سنتين من أن يمارسوا نشاطا استشاريا أو مهنيا

أيا كانت طبيعته أو يمتلكوا مصالح مباشرة أو غير مباشرة لدى المؤسسات أو الهيئات التي سبق لهم أن راقبوها أو أشرفوا عليها ، جاء المشرع بنص القانون المتعلق بالنشاط السمعي البصري ليكرس حالات التنافي بالنسبة لأعضاء الهيئة بنص المادتين[24]61 و[25]64 مع إضافة المادة 65 المنع في المستقبل ، ويكرس التزاما على الأعضاء بالامتناع عن اتخاذ أي موقف علني حول المسائل التي تم التداول بشأنها على مستوى سلطة الضبط ، أو التي طرحت عليهم في إطار أدائهم لمهامهم[26]. سيضمن هذا التكريس حياد أعضاء الهيئة سواء في مواجهة السلطة التنفيذية أو السوق.

2/ حماية الأعضاء من العزل التعسفي ضمانة للاستقلالية في ممارسة العهدة

يكون العضو في السلطات الإدارية المستقلة مطمئنا ، ويمارس مهامه باستقلالية وحرية في حالة حمايته من العزل التعسفي ويكون بذلك في منأى عن تأثير السلطة المعينة[27]. وسيكون محمي حتى في مواجهة ضعفه إزاء الضغط الذي يمكن أن تمارسه عليه السلطة التي عينته[28]. ويتم تطبيق هذا المبدأ بتكريس قانون إنشاء الهيئة للشروط القانونية للعزل ، بالرغم من كون العديد من الفقهاء يعتبرون ذلك غير لازم ما دامت العهدة محددة ، فذلك معناه عدم إمكانية عزل العضو قبل نهاية عهدته[29].

وقد كرست المادة 60 من القانون رقم 14-04 المتعلق بالنشاط السمعي البصري هذا المبدأ بنصها على ما يلي: "...لا يفصل أي عضو من أعضاء سلطة ضبط السمعي البصري إلا في الحالات المنصوص عليها في هذا القانون". يمكن حصر هذه الحالات بنص قانون السمعي البصري فيما يلي:

– ثبوت حالة من حالات التنافي المنصوص عليها بالمادة 61 وفقا لنص المادة 68 بنصها الآتي: "في حالة مخالفة أي عضو من أعضاء سلطة ضبط السمعي البصري لأحكام المادة 61 أعلاه ، يقترح رئيس هذه السلطة على الجهة المخولة بالتعيين استخلاف هذا العضو، وفق الشروط والكيفيات المنصوص عليها في المادة 57 أعلاه"

– حالة صدور حكم نهائي بعقوبة مشينة ومخلة بالشرف طبقا لنص المادة 69 من القانون رقم 14-04التي نصت على ما يلي: " في حالة صدور حكم نهائي بعقوبة مشينة ومخلة بالشرف ضد عضو في سلطة ضبط السمعي البصري ، يقترح رئيس سلطة الضبط بالاتفاق مع بقية الأعضاء على السلطة المخولة بالتعيين استخلاف العضو للمدة المتبقية من العهدة وفق الشروط والكيفيات المنصوص عليها في المادة 57 من القانون أعلاه".

– حالة انقطاع عهدة العضو لأي سبب كان لمدة تفوق ستة أشهر متتالية قبل انقضائها وفقا لنص المادة 70 من القانون رقم 14-04 المتعلق بالنشاط السمعي البصري.

– مخالفة العضو للالتزامات القانونية المفروضة عليه بموجب قانون إنشاء الهيئة رقم 14-04، مثل الالتزام بالسر المهني طبقالنص المادة 66، حيث يكون من البديهي أن تتم إقالة العضو حتى ولو لم تنص المادة ذاتها على ذلك صراحة.

في حالة توفر الشروط القانونية للعزل ، يتم استخلاف العضو المعزول للمدة المتبقية من العهدة طبقا للمواد 67-70 وفق الشروط والكيفيات المنصوص عليها في المادة 57 من القانون.

نلاحظ على تشكيلة سلطة ضبط السمعي البصري ، أن المشرع الجزائري قد اقتبس العديد من المعايير الضامنة للاستقلالية ، خصوصا فيما يتعلق بنظام العهدة وتكريس حالات التنافي بشكل واسع ، بالإضافة إلى الحالات القانونية للعزل ، باستثناء طريقة وجهة التعيين التي جعلها المشرع الجزائري حكرا على رئيس الجمهورية ،وهو مؤشر واضح على إرادة المشرع في جعل هذه الهيئة تابعة للسلطة التنفيذية.

الفرع الثاني: تقدير الاستقلالية على المستوى الوظيفي

يمكن أن نقصد بالجانب الوظيفي الصلاحيات التي تملكها السلطات الإدارية المستقلة وعدم خضوعها لرقابة التوجيه والمصادقة من طرف السلطة التنفيذية ، لكن سنتناول هذا الجانب في المطلب الثاني ، أما الجانب الوظيفي المقصود هنا هو المتعلق بجانب التسيير الإداري والمالي ، الذي من المفروض وانطلاقا من الاستقلالية المفترضة لهذه الأخيرة ،أن تتمتع بميزانية خاصة بها وبطقم إداري يعمل تحت سلطة رئيس الهيئة ، كما تتمتع بسلطة وضع نظامها الداخلي. وإذا كان المبدأ الذي يحكم هذه الهيئات يقوم على خاصية تمتعها بهذه الامتيازات من دون تمتعها بالشخصية المعنوية ، فقد حدث تطورا فيما بعد ، بمنح المشرع الفرنسي لبعض من هذه السلطات الشخصية المعنوية ، كاستثناء

بهدف إضفاء مرونة أكبر في التسيير المالي والإداري، ومن بينها المجلس الأعلى للسمعي البصري[30]. واتجه المشرع الجزائري الاتجاه نفسه معمما فكرة الشخصية المعنوية على جميع السلطات الإدارية المستقلة تقريبا ومنها سلطة ضبط السمعي البصري بموجب المادة 64 من القانون العضوي رقم 12- 05 المؤرخ في 12-01-2012 المتعلق بالإعلام[31].

أولا: الاستقلالية المالية والإدارية

لا يمكن أن تتمتع سلطة ضبط السمعي البصري على غرار غيرها من السلطات الإدارية المستقلة بالاستقلالية الحقيقية، ما لم تكن تملك المصادر المالية الخاصة بها، وتعد هذه الأخيرة إحدى الطرق أو الكيفيات المهمة لحماية استقلالية هذه السلطات[32]. وسيكون ذلك معقولا ومقبولا في الجزائر بمنح هذه الهيئات الشخصية المعنوية[33]. وهو ما كرسه المشرع الجزائري بالنسبة لسلطة ضبط السمعي البصري بنص المادة 64 من القانون العضوي المتعلق بالإعلام، كما منحت المادة 73 من قانون السمعي البصري سلطة الضبط سلطة اقتراح الاعتمادات الضرورية لتأدية مهامها والتي تقيد في الميزانية العامة للدولة.

يمكننا أن نصنف سلطة الضبط من بين السلطات التي لا تملك مصادر خاصة للتمويل[34] من غير تلك التي تحصل عليها من ميزانية الدولة. ومنه تخضع هذه السلطة لقواعد الرقابة المالية على صرف الأموال العمومية، حيث أضافت الفقرتان 3 و4 من المادة 73 من القانون رقم 14-04 ما يلي:" -تمسك محاسبة سلطة ضبط السمعي البصري طبقا لقواعد المحاسبة العمومية من قبل عون محاسب يعينه الوزير المكلف بالمالية. -تمارس مراقبة النفقات طبقا لإجراءات المحاسبة العمومية والمقصود بها رقابة مجلس المحاسبة"، وذلك مؤشر واضح على التبعية المالية الكاملة لسلطة ضبط السمعي البصري للحكومة للاعتبارات التالية:

– أن الحكومة هي التي تحدد ميزانيتها ولكن بناءا على اقتراحات سلطة الضبط، وذلك إيجابي يخدم صالح الهيئة، التي تتمكن من تقدير ما تحتاج إليه من تمويل يكفيها لأداء مهامها.

– يعين عونا محاسبا يمسك محاسبة السلطة من طرف الوزير المكلف بالمالية وليس من طرف رئيس الهيئة، بالرغم من كون هذا الأخير هو الأمر بالصرف[35].

تحتاج السلطات الإدارية المستقلة في أدائها لمهامها لوسائل بشرية كافية ومتلائمة وتتضمن طقم المستخدمين والموظفين والعمال، ويختلف هذا القدر الملائم من الوسائل البشرية من سلطة لأخرى حسب حجم ومجال عمل ومهام هذه الأخيرة. ويتوقف مدى كفاية هذا القدر على الميزانية المخصصة لهذه السلطة.

ما نلاحظه على أغلب نصوص إنشاء السلطات الإدارية المستقلة أنها تضع مصالح إدارية وتقنية تحت سلطة رئيس الهيئة. لاحظ الأستاذ زوايمية[36]، تغير مسار المشرع حول هذه النقطة، حيث كان يمنح الهيئات التي ظهرت في البداية، مثل المجلس الأعلى للإعلام ومجلس المنافسة ولجنة تنظيم ومراقبة عمليات البورصة، صلاحية توظيف الإطارات العليا من مدراء وأمناء عامون، خصوصا الذينيتحملون مسؤولية تسيير المصالح الإدارية تحت سلطة رئيسها، لكنابتداء من سنة 2000 قلص من هذه الصلاحية لصالح رئيس الجمهورية[37]. وذلك ما كرسه المشرع الجزائري بالنسبة لسلطة ضبط السمعي البصري ضمن نصوص المواد 75،77،78 و80 وهو مؤشر واضح على إرادة المشرع في جعل طقم الإداريين تحت سلطة السلطة التنفيذية مباشرة، وكذلك الأمر بالنسبة للأعوان الإداريين الذينيعينهم رئيس سلطة ضبط السمعي البصري بناء على اقتراح من الأمين العام.

ما يمكن أن نخلص إليه بالنسبة لاستقلالية السلطة من الناحية الإدارية:

– أنها تملك تعيين كل موظفيها وأعوانها من دون اللجوء لتقنيات الانفصال والتعاقد أو استخدام موظفي الوزارة، لكن من ناحية ثانية لا يمكننا الحديث عن ضمان استقلالية هؤلاء على اعتبار وضعهم تحت وصاية السلطة التنفيذية بواسطة الأمين العام الذي يعينه رئيس الجمهورية، ولو أن سلطة الاقتراح التي تبقى لرئيس سلطة الضبط قد تقلص من هذه الوصاية، بالإضافة إلى تعيين العون المحاسب من طرف الوزير المكلف بالداخلية، مما قد ينذر بنقص أو انعدام ثقة الحكومة في سلطة الضبط. بخلاف المشرع الفرنسي الذي يمنح المجلس الأعلى للسمعي البصري مصالح إدارية موضوعة مباشرة تحت سلطة رئيس المجلس[38].

إذن كيف ينص المشرع على منح السلطة الشخصية المعنوية والاستقلالين المالي والإداري بقانون عضوي من ناحية وهو قانون الإعلام، وينزعها من ناحية ثانية بقانون

عادي وهو قانون النشاط السمعي البصري؟ أليس في هذا تناقض المشرع مع نفسه؟

ثانيا: سلطة وضع النظام الداخلي

نصت المادة 55 من القانون رقم 14-04 على أن:"... سلطة الضبط تعد وتصادق على نظامها الداخلي". يمكن تصنيف سلطة ضبط السمعي البصري ضمن فئة سلطات الضبط التي تملك وضع نظامها الداخلي وتصادق عليه[39]، وفي ذلك ضمانة للاستقلالية بقدر أكبر.

وقد يتضمن النظام الداخلي مواد تحكم جانب التسيير أي كيفية تسيير الهيئة بالإضافة إلى حقوق والتزامات أعضاء الهيئة والنظام الأساسي للمستخدمين.

وقد منح المشرع الفرنسي بدوره المجلس سلطة وضع نظامه الداخلي بموجب نص المادة 4 في فقرتها الأخيرة من القانون رقم 86-1067 المؤرخ في 30-09-1986 المتعلق بحرية الاتصال المعدل.

المطلب الثاني: آليات التدخل لضبط القطاع "صلاحيات تحت الوصاية"

تتعدد المهام الموكولة للسلطات الإدارية المستقلة إلى مهام الرقابة، الإشراف، التنظيم، الفصل في النزاعات، الوساطة والتحكيم في إطار وظيفة الضبط، حيث تجد هذه الهيئات نفسها في القطاعات التي تشرف عليها في مواجهة مشاكل جديدة، ومنه فهي في حاجة إلى منحها كما من الصلاحيات تتنوع بين السلطة التقريرية الصارمة والتي تشمل سلطة إصدار الأنظمة، القرارات الفردية وسلطة توقيع العقوبات والفصل في النزاعات من ناحية وسلطة التدخل المرن بواسطة التوصيات والآراء، وذلك في إطار التطور الذي شهدته التقنية القانونية عموما والذي أدى إلى التحول في طرق صناعة القانون ومضمونه، حيث أصبحنا نشهد صدور قواعد أقل صرامة وأكثر مرونة متكيفة مع الواقع في إطار ضرورة أقلمة النظام القانوني وتكيفه في مواجهة التطورات التكنولوجية والاقتصادية[40]. ووجدت السلطات الإدارية المستقلة في هذا التطور وفي هذه التقنيات الجديدة ما يلاءم تدخلاتها بواسطة التوجيه وتقديم التوصيات والآراء أكثر من الأمر، وبذلك تتميز عن تدخلات باقي أجهزة الدولة الكلاسيكية[41]، بما يحقق التوازن في القطاع الذي تشرف عليه.

فما مدى تحقق هذا التكامل بالنسبة لسلطة ضبط السمعي البصري حتى تؤدي مهامها بفعالية؟

سنقسم هذا المطلب إلى فرعين يتضمن الفرع الأول الصلاحيات التقريرية والاستشارية، بينما نضمن الفرع الثاني الصلاحيات التنازعية.

الفرع الأول: الصلاحيات التقريرية والاستشارية

تحتاج وظيفة ضبط القطاعات إلى قواعد قانونية عامة تصنف إلى قواعد تشريعية وتنظيمية صادرة عن السلطة السياسية وأنظمة صادرة عن السلطات الإدارية المستقلة. تحتاج هذه القواعد لتنفيذها وتجسيدها على أرض الواقع إلى نوع آخر من القرارات وهي القرارات الفردية لمواجهة الحالات الخاصة وتحقيق التوازنات الفعلية ،التي تصنف بدورها في مجال عمل السلطات الإدارية المستقلة إلى قرارات تصدر في إطار رقابة دخول السوق أو النفاذ إلى المهن والنشاطات، تتجسد في شكلين رئيسيين هما التراخيص والاعتمادات. وفئة ثانية تمكنها من ضمان إشرافها على السوق ورقابتها له. يتطلب ذلك حصول هذه الهيئات على المعلومات بصفة دائمة ومستمرة، منح هذه الهيئات صلاحيات للتحقيق للوصول إلى تأكيد أو نفي تلك المعلومات وأخيرا امتلاك الصلاحيات لتصحيح الأوضاع غير المشروعة مثل توجيه الاعذارات والأوامر للمعنيين بتلك التصرفات. من ناحية ثانية تكمل الصلاحيات السابقة لهذه هذه الهيئات بمجموعة قواعد مرنة تتمثل بالأساس في التوصيات والآراء. فهل منح المشرع لسلطة ضبط السمعي البصري هذين النوعين من الصلاحيات لتفعيل وظيفتها لضبط القطاع؟

أولا: الصلاحيات التقريرية

تتنوع هذه الصلاحيات إلى صلاحية إصدار الأنظمة[42] وصلاحية إصدار القرارات الفردية لرقابة دخول السوق ورقابة القطاع.

1/ صلاحية إصدار أنظمة تقنية في مجال محدود

بالرغم من كون السلطة التنظيمية من مقتضيات ضبط القطاعات خصوصا الحساسة منها، حيث تعد ضرورة في إطار البحث عن طريقة لتنظيم وسيط بين السلطة السياسية مصدرة القواعد والواقع ولأقلمة وتكيف الأنظمة مع

التطور التقني، والذي يمنحها فعالية حقيقية بتمكينها من وضع قواعد قانونية لضمان السرعة والفعالية[43]، إلا أن المشرع لم يمنح هذه السلطة التنظيمية لجميع السلطات الإدارية المستقلة، حيث اقتصر ذلك المنح على البعض منها فقط[44]. وتميز هذا المنح بالاختلاف من حيث مدى هذه السلطة، حيث منحت بعض تلك السلطات صلاحية فرض أنظمة عامة مثل مجلس النقد والقرض ولجنة تنظيم ومراقبة عمليات البورصة، بينما منحت سلطات ضبط أخرى صلاحية ضيقة لفرض أنظمة تقنية مثل لجنة ضبط الكهرباء والغاز، سلطة ضبط البريد والمواصلات السلكية واللاسلكية وسلطة ضبط الصحافة المكتوبة وسلطة ضبط السمعي البصري التي منحها المشرع بموجب نص المادة 55 من القانون رقم 14-04 سلطة:

- تحديد الشروط التي تسمح لبرامج الاتصال السمعي البصري باستخدام الإشهار المقنع للمنتجات أو بث حصص الاقتناء عبر التلفزيون.
- تحديد القواعد المتعلقة ببث البيانات ذات المنفعة العامة الصادرة عن السلطة العمومية[45].

يبدو أن السلطة التنظيمية التي تتمتع بها سلطة ضبط السمعي البصري ضيقة، إذ لا تخص إلا مجالين اثنين في مسائل تقنية، ومنه لم يخضع المشرع هذه السلطة التنظيمية للموافقة المسبقة للحكومة[46].

2/ سلطة إصدار القرارات الفردية

إذا كانت العديد من السلطات الإدارية المستقلة تتمتع بمهمة رقابة دخول السوق بواسطة سلطة منح التراخيص والاعتمادات عموما ومهمة رقابة السوق لاحقا، فإن سلطة ضبط السمعي البصري قد حرمت من صلاحية رقابة دخول السوق بواسطة سلطة منح التراخيص في مجال النشاط السمعي البصري لإنشاء خدمة للاتصال السمعي البصري الموضوعاتية[47] والتي بقيت بيد الحكومة بواسطة مرسوم طبقا لنص المادة 20 من القانون رقم 14-04، لكن المشرع منح الهيئة:

- مهمة تنفيذ إجراءات منح الرخصة طبقا لنص المادة 22 وفق الشروط والكيفيات التي يحددها التنظيم ،والتي تتمثل في الآتي:

➢ تبليغ الإعلان عن الترشح للحصول على الرخصة للرأي العام عبر أية وسيلة وطنية للإعلام، حيث يتضمن هذا الأخير طبقا لنص المادة 24 من هذا القانون المعلومات التالية:

- القدرات المتوفرة للبث الأرضي و/أو عبر الساتل و/أو عبر الكابل.
- طبيعة خدمة الاتصال السمعي البصري المزمع إنشاؤها.
- المنطقة الجغرافية المغطاة.
- اللغة أو لغات البث.
- كل المعلومات الأخرى والمواصفات التقنية المكملة التي تضعها الهيئة العمومية المكلفة بالبث الإذاعي والتلفزي تحت تصرف سلطة ضبط السمعي البصري.
- القواعد العامة للبرمجة.
- القواعد المطبقة على الإشهار والرعاية والاقتناء عبر التلفزيون.
- نسب الأعمال الفنية والبرامج الوطنية.
- دراسة ملفات الترشح بواسطة الاستماع العلني للمترشحين الذين استوفوا الشروط طبقا لنص المادة 25 من القانون، وهي الصلاحية نفسها المنصوص عليها بنص المادة 55من القانون رقم 14-04. وقد وضع المشرع معايير لتؤخذ بعين الاعتبار تتمثل في:
- تنويع المتعاملين مع ضرورة الحيطة من تعسف الوضعيات المهيمنة والممارسات الأخرى التي تعيق حرية المنافسة[48].
- تجربة المترشحين في الأنشطة السمعية البصرية.
- التمويل وآفاق نمو الموارد لفائدة النشاط السمعي البصري.
- المساهمة في الإنتاج الوطني للبرامج.
- إبداء الرأي المعلل المتعلق باستغلال الرخصة في الحالتين التاليتين:

1- في حالة تجديد الرخصة طبقا لنص المادة 28 من القانون رقم 14-04[49].

2- في حالة تحويل الحقوق طبقا لنص المادة 34 من القانون رقم 14-04[50].

- وقد منح المشرع سلطة الضبط الحق في تزويدها بكل العناصر التي تسمح لها بالدخول بصفة دائمة إلى مضمون البرامج التي تبث طبقا لنص المادة 39 من القانون، وكذلك تبليغها في حالة تغيير الرأسمال الاجتماعي أو

المساهمة فيه في أجل شهر واحد ابتداء من تاريخ هذا التغيير.

– يترتب على منح الرخصة إبرام اتفاقية بين سلطة ضبط السمعي البصري والمستفيد تحدد بموجبها شروط استعمال الرخصة طبقا لأحكام هذا القانون وبنود دفتر الشروط العامة طبقا لنص المادة 40 من القانون رقم 14-04.

• منح المشرع سلطة ضبط السمعي البصري في مجال ضبط القطاع، إلى جانب صلاحية وضع القواعد المذكورة أعلاه، صلاحيات لتطبيق القواعد والتي ستكون حتما بإصدار قرارات فردية طبقا لنص المادة 55 من القانون رقم 14-04تتمثل في:

– تخصيص الترددات الموضوعة تحت تصرفها من طرف الهيئة العمومية المكلفة بالبث الإذاعي والتلفزي من أجل إنشاء خدمات الاتصال السمعي البصري الأرضي في إطار الإجراءات المحددة في هذا القانون.

– تطبيق القواعد المتعلقة بشروط الإنتاج والبرمجة وبث حصص التعبير المباشر بالإضافة إلى حصص الوسائط السمعية البصرية خلال الحملات الانتخابية.

الملاحظعلى المشرع الجزائري أنه خص سلطة ضبط السمعي البصري بتطبيق القواعد، بينما يختص المجلس الأعلى للسمعي البصري بوضع القواعد في المجال نفسه[51].

– تطبيق كيفيات بث البرامج المخصصة للتشكيلات السياسية والمنظمات الوطنية النقابية والمهنية المعتمدة.

• كلفت سلطة ضبط السمعي البصري في إطار رقابة القطاع[52] بموجب المادة 55 من القانون في مجال الرقابة بضمان ما يلي:

– السهر على احترام مطابقة أي برنامج سمعي بصري كيفما كانت وسيلة بثه للقوانين والتنظيمات سارية المفعول.

– مراقبة بالتنسيق مع الهيئة العمومية المكلفة بتسيير طيف الترددات الراديوتية، ومع الهيئة المكلفة بالبث الإذاعي والتلفزي استخدام ترددات البث الإذاعي بغرض اتخاذ الإجراءات الضرورية لضمان استقبال جميع الإشارات.

– التأكد من احترام الحصص الدنيا المخصصة للإنتاج السمعي البصري والتعبير باللغتين الوطنيتين.

– ممارسة الرقابة بكل الوسائل المناسبة على موضوع ومضمون وكيفيات برمجة الحصص الاشهارية.

– السهر على احترام المبادئ والقواعد المطبقة على النشاط السمعي البصري وتطبيق دفاتر الشروط.

لأداء هذه المهام منح المشرع سلطة ضبط السمعي البصري سلطة طلب كل المعلومات التي تفيدها في أدائها لمهامها من كل ناشري وموزعي خدمات الاتصال السمعي البصري. وكذلك إمكانية جمع كل المعلومات الضرورية من الإدارات والهيئات دون الخضوع لأية حدود، غير تلك المنصوص عليها في التشريع والتنظيم الساري المفعول بموجب المادة 55 في فقرتها الأخيرة من القانون رقم 14-04.

جاءت صياغة المادة عامة دون التفصيل في وسائل وآليات التحقيق اللازمة لضمان ذلك، مثل التفتيش على مستوى المؤسسات، طلب سماع الأشخاص، الإطلاع على الوثائق....[53].

لكن بالمقابل منح المشرع سلطة الضبط صلاحية توجيه الاعذارات وهي آليات فعالة لتصحيح الأوضاع غير المشروعة في حالة حدوثها ولردع المتعاملين في القطاع بموجب نص المادة 98 من القانون رقم 14-04، والتي حددت حالتين لذلك تتمثلان في:

– حالة عدم احترام الشخص المعنوي المستغل لخدمة الاتصال السمعي البصري التابع للقطاع العام أو الخاص للشروط الواردة في النصوص التشريعية والتنظيمية، مع تحديد أجل للامتثال لذلك الأعذار.

– حالة عدم احترام الأشخاص المعنويون التابعون للقطاع الخاص لبنود الاتفاقية المبرمة مع سلطة الضبط.

– تنشر هذه الاعذارات بكل الوسائل الملائمة، وخصوصا وسائل الإعلام السمعية البصرية وموقعها على الانترنت.

– منح المشرع سلطة ضبط السمعي البصري سلطة المبادرة بإجراءات الاعذار من تلقاء نفسها أو بعد إشعارها من طرف الأحزاب السياسية، المنظمات المهنية الممثلة للنشاط السمعي البصري، الجمعيات، كل شخص طبيعي أو معنوي آخر بموجب نص المادة 99 من القانون رقم 14-04.

ثانيا: الصلاحيات الاستشارية " مصداقية القواعد المرنة"

بالرغم من كونها تفتقد لعنصر الإلزام، لكنها في مجال عمل السلطات الإدارية المستقلة في إطار ضبط القطاعات، تتمتع بمصداقية كبيرة بالنظر لما تتطلبه وظيفة الضبط من

مرونة في التدخل، واعتبار هذه القواعد المتمثلة في الآراء والتوصيات مطلبا مهما للحكومة والسلطة القضائية بالنظر لتخصص هذه الهيئات والتقنية العالية التي تميزها في إطار تطور وتركيب وتقنية القطاع، وتدعم هذه المصداقية بواسطة إجراء نشر هذه القواعد للرأي العام[54].

منح المشرع سلطة ضبط السمعي البصري سلطة إصدار الآراء والتوصيات بموجب نص المادة 55 من القانون رقم 14-04 بعنوان في المجال الاستشاري، وقد أخذت الآراء النصيب الوافر في نص هذه الفقرة لتعدد الحالات التي تبدي فيها سلطة الضبط رأيا وتتمثل، بالإضافة للحالات المذكورة أعلاه في مجال تجديد الرخصة الممنوحة وتحويل الحقوق[55]، فيما يلي:

1- في مجال الإستراتيجية الوطنية لتنمية النشاط السمعي البصري.

2- في كل مشروع نص تشريعي أو تنظيمي يتعلق بالنشاط السمعي البصري.

3- في الاستشارات الوطنية فيما يتعلق بتحديد موقف الجزائر في المفاوضات الدولية حول خدمات البث الإذاعي والتلفزيوني المتعلقة خاصة بالقواعد العامة لمنح الترددات.

4- حول تحديد إتاوات استخدام الترددات الراديوية في الحزمات الممنوحة لخدمة البث الإذاعي، وقد يتم تقديم اقتراح في هذه الحالة وليس رأيا.

5- التعاون مع السلطات أو الهيئات الوطنية أو الأجنبية التي تنشط في المجال نفسه.

6- بطلب من أية جهة قضائية في كل نزاع يتعلق بممارسة النشاط السمعي البصري، وهنا تعد سلطة الضبط بمثابة خبير[56].

أما مجال التوصيات فكان ضيقا،حيث لم يمنح المشرع سلطة الضبط صلاحية إصدار التوصيات إلا في حالة واحدة وهي تتعلق بترقية المنافسة في مجال الأنشطة السمعية البصرية، على خلاف المشرع الفرنسي الذي أولى اهتماما بمجال إصدار المجلس للتوصيات، حيث إلى جانب تقديم التوصيات للحكومة فيما يتعلق بالمسائل المرتبطة بترقية المنافسة طبقا لنص المادة 17 من القانون رقم 86-1067 المعدل، منح المجلس سلطة واسعة لتوجيه التوصيات اللازمة لكل منتجي وموزعي خدمات الاتصال السمعي البصري حول احترام المبادئ المنصوص عليها في القانون والتي تنشر في الجريدة الرسمية[57]، مما يكسبها صفة الإلزام.

الفرع الثاني: الصلاحيات التنازعية

تحتاج وظيفة ضبط القطاعات إلى منح سلطات الضبط المستقلة صلاحيات أكثر صرامة لردع المتدخلين في القطاع في مواجهة رفضهم أداءالتزاماتهم وفي حالة مخالفتهم للقواعد القانونية التي تحكمه، من ناحية ثانية ولاعتبارات المرونة منحت هذه الهيئات سلطة الفصل في العديد من النزاعات في القطاعات التي تشرف عليها.

وعليه فقد منح المشرع الجزائري على غرار نظيره الفرنسي سلطة ضبط السمعي البصري صلاحية الفصل في بعض النزاعات التي تنشأ بين المتعاملين في القطاع بواسطة التحكيم، كما منحها سلطة فرض العقوبات ،وتندرج هاتين الصلاحيتين في إطار الصلاحيات التنازعية[58].

أولا: صلاحية التحكيم والتحقيق في الشكاوى

1/ صلاحية التحكيم

بموجب المادة 55 من القانون رقم 14-04 وفي مجال تسوية النزاعات، منحت سلطة الضبط السمعي البصري صلاحية التحكيم في النزاعات بين الأشخاص المعنويةالتيتستغل خدمة الاتصال السمعي البصري سواء فيما بينها أو مع المستعملين. وهي صلاحية واسعة سواء:

– من حيث أطراف المنازعة وهم جميع الأشخاص المعنوية الذين يستغلون خدمة الاتصال السمعي البصري (أي أصحاب الرخصة) ومستعملي القطاع من مواطنين ومؤسسات...

– أو من حيث موضوع النزاع، حيث لم يحدد المشرع نوع محدد لنزاعات تخضع للتحكيم أمام سلطة الضبط، بمعنى تخضع كل النزاعات الناشئة في القطاع للتحكيم من طرف سلطة الضبط.

لكن يعاب على المشرع إغفاله:

- تحديد طرق وإجراءات التحكيم، من دون الإحالة للنظام الداخلي.

- عدم تأسيسه لغرفة تحكيم على مستوى السلطة تاركا هذه الصلاحية بيد المجلس الجماعي[59]، وذلك ما يؤدي إلى غياب عنصر الحياد على اعتبار جميع الأعضاء يعينهم رئيس

الجمهورية ومنه سيكون الانحياز حتما لمستغلي خدمات الاتصال السمعي البصري العموميين.

- عدمتكريسهلضمانات الفصل العادل في النزاع[60] من وجاهية والاستعانة بمستشار... ومن دون الإحالة للنظام الداخلي.

2/ صلاحية التحقيق في الشكاوى

منح المشرع سلطة الضبط سلطة التحقيق في الشكاوى الصادرة عن الأحزاب السياسية والتنظيمات النقابية والجمعيات وكل شخص طبيعي أو معنوي يستغل خدمة الاتصال السمعي البصري بموجب نص المادة 55 في مجال تسوية النزاعات.

لكن لم يوضح المشرع صلاحيات سلطة الضبط بعد انتهائها من التحقيق وثبوت حدوث انتهاك القانون من طرف الشخص المعنوي الذي يستغل خدمة الاتصال السمعي البصري؟ هل تذهب إلى إصدار قرار في إطار الباب الخامس المتعلق بالعقوبات الإدارية؟ لا نجد إجابة على السؤال ضمن هذه المادة، ولكن بقراءة نص المادة 99[61]، نجدها تملك بمبادرة من تلقاء نفسها أو بعد إشعار من طرف الأحزاب السياسية أو المنظمات المهنية أو النقابية صلاحية توجيه إعذار للشخص المعنوي. كان من الأولى أن نجد إحالة في نص المادة 55 من القانون رقم 14-04إلى المادة 99 أو المواد من 98 إلى 106في إطار الباب الخامس.

ثانيا: السلطة العقابية

أكثر ما تتطلبه وظيفة الضبط للمحافظة على التوازنات الأساسية في القطاع، منح السلطات الإدارية المستقلة سلطة العقاب التي هي في الأصل من اختصاص القاضي، لكن لاعتبارات معينة تم تحويل هذه الصلاحية من القاضي إلى السلطات الإدارية المستقلة، وذلك في إطار البحث عن الخبرة والفعالية في قطاعات تتميز بالتركيب والتقنية.

إن العقوبات التي تفرضها السلطات الإدارية المستقلة هي عقوبات إدارية يشترط فيها أن تكون غير سالبة للحرية، ولكنها قد تكون سالبة للحقوق أو مضيقة لها أو عقوبات مالية.

1/ ضرورة منح السلطات الإدارية المستقلة سلطة العقاب

من أهم المبررات البارزة لمنح السلطات الإدارية المستقلة سلطة العقاب ما يتعلق منها بفعالية العقوبة الموقعة من طرف هذه الهيئات، وما يتعلق منها بمحدودية تدخل القاضي الجزائي.

أ/ مبرر فعالية العقوبة الموقعة من طرف السلطات الإدارية المستقلة

اعتبر العديد من الفقهاء أنه إذا كان يمكنلضبط القطاعات أن يتم من دون فرض للعقوبات، فمن دون شك لن تتحقق الفعالية في أداء هذه الوظيفة إلا من خلال وسائل صارمة ردعية وقوية[62]، تتمثل في توقيع العقوبات، والتي تبرز فعاليتها من خلال:

– كونها أكثر إيلاما وإضرارا من العقوبات التي يفرضها القاضي، حتى ولو كانت هذه الأخيرة هي عقوبة الحبس، للمتدخلين في القطاعات لتعلقها مثلا بسحب التراخيص أو توقيف النشاط، لذلك فقد لجأ المشرع الفرنسي إلى تدعيم السلطة العقابية للمجلس الأعلى للسمعي البصري[63].

– تحقق العقوبات الموقعة من طرف السلطات الإدارية المستقلة ردعا للمتدخلين في القطاع، حيث يتخوفون من تلقيهم العقوبة نفسها في حالة ارتكابهم المخالفة نفسها.

– نشر القرارات الموقعة لهذه العقوبات بنص المشرع يجعل من عملية النطق بالعقوبات علنية للجميع وذلك يحقق ردعا أكثر[64].

ب/ مبرر محدودية تدخل القاضي الجزائي

قد تبرز محدودية تدخل القاضي الجزائي خصوصا في القطاعات الاقتصادية التي تخضع للضبط فيما يلي:

- تميز صدور الأحكام الجزائية بالبطء.

- تناقص الأثر الرادع للعقوبة الجنائية للسبب المذكور أعلاه في إطار تزايد ظاهرة التضخم التشريعي في مجال التجريم الجنائي وتضخم عدد القضايا الجنائية، ومنه ضعف تمتع المتهم بالضمانات القانونية والقضائية التي يكفلها القانون[65].

- عدم تلاؤم بعض العقوبات الجزائية مع طبيعة النشاطات الاقتصادية بسبب عدم فعاليتها في ردع التصرفات غير المشروعة، على اعتبار نظام اقتصاد السوق يتنافى والنظام العقابي، بالإضافة إلى عجز تكييف العديد من المخالفات كأفعال إجرامية[66].

2/ أنواع العقوبات التي تفرضها سلطة ضبط السمعي البصري

منح القانون سلطة ضبط السمعي البصري صلاحية توقيع العقوبات في مواجهة المتدخلين في القطاع، تتنوع إلى عقوبات مضيقة للحقوق من دون السالبة لها (أي الرخصة)، والتي تركها المشرع بيد السلطة التنفيذية، والعقوبات المالية.

أ/ العقوبات المالية

نصت المادة 100 من قانون السمعي البصري على منح سلطة ضبط السمعي البصري سلطة توقيع عقوبة مالية حدد مبلغها بنسبة مئوية مقدرة بين2و5 بالمائة ،من رقم الأعمال المحقق خارج الرسوم خلال أخر نشاط مغلق محسوب على فترة اثني عشر شهرا. وفي حالة عدم وجود نشاط سابق يسمح على أساسه بتحديد مبلغ العقوبة المالية يحدد هذا المبلغ بحيث لا يتجاوز مليوني دينار (2.000.000د ج)[67].

وقد كرس المشرع الجزائري سلطة توقيع هذه العقوبة بعد إعذار الشخص المعنوي المستغل لخدمة الاتصال السمعي البصري التابع للقطاع العام أو الخاص بحمله على الامتثال واحترام الشروط الواردة في النصوص التشريعية والتنظيمية أو الشروط الواردة في الاتفاقية المبرمة مع سلطة الضبط، مع تحديده أجلا لذلك. وتقوم السلطة بنشر هذا الاعذار بكل الوسائل المتاحة لها كالانترنت ووسائل الإعلام السمعية البصرية.

لقد أحسن المشرع بإدراجه هذا الإجراء لتفعيله إمكانية رجوع مرتكبي المخالفات عن مخالفاتهم قبل توقيع العقوبة عليهم، وذلك يمكنها من تصحيح الأوضاع غير المشروعة بسرعة، لكنه استثنى حالتين من توجيه الاعذار وتتعلقان ب:

- الإخلال بمقتضيات الدفاع والأمن الوطنيين.
- الإخلال بالنظام العام والآداب العامة، وقد اعتبر ذلك ظرفا مستعجلا ومشددا يتوجب على سلطة الضبط التدخل الفوري من دون اعذار للشخص المرتكب للمخالفة لتعليق الرخصة فوريا قبل إجراء سحبها[68].

ب/ العقوبات المضيقة للحقوق

في حالة عدم امتثال الشخص المعنوي المرخص له باستغلال خدمة الاتصال السمعي البصري لمقتضيات الاعذار بالرغم من العقوبة المالية الموقعة عليه، منح المشرع سلطة الضبط إمكانية إصدار مقرر معلل قد يتضمن[69]:

- التعليق الجزئي أو الكلي للبرنامج الذي وقع بثه، والذي ترتبط به المخالفة.
- تعليق الرخصة عن كل إخلال غير مرتبط بمحتوى البرامج.
- لا يمكن أن تتعدى مدة التعليق شهر واحد.
- إلزام الشخص المعنوي المرخص له باستغلال خدمة الاتصال السمعي البصري بإدراج بلاغ في البرامج التي تبث وتحدد شروط بثه، ويتم توجيه هذا البلاغ للرأي العام يتضمن المخالفات التي ارتكبها الشخص المعنوي بالتزاماته القانونية والتنظيمية والعقوبات الإدارية الموقعة في حقه[70]. ما تمت ملاحظته أن هذه المادة مستقاة من المادة 42-4 من القانون رقم 86-1067 المعدل، مع حذف المشرع الجزائري لإجراء السماح للشخص تقديم ملاحظاته وتقرير عقوبة مالية عليه في حالة عدم امتثاله للقرار.

أما عقوبة سحب الرخصة فلم يمنحها المشرع لسلطة الضبط بل تركها بيد السلطة المانحة لها وهي السلطة التنفيذية بمرسوم[71]، ولكنه كرس هذه العقوبة بناء على تقرير معلل من سلطة ضبط السمعي البصري[72]. على خلاف المشرع الفرنسي الذي دعم من صلاحية المجلس الأعلى للسمعي البصري في توقيع العقوبات من توجيه الاعذارات إلى تخفيض مدة الرخصة إلى سحبها في التعديلات المتعاقبة للقانون رقم 86-1067 خصوصا لسنة[73] مع تحديده للإجراءات الواجب إعمالها لتوقيع هذه العقوبات والمتمثلة في تقديم الملاحظات والاطلاع على الملف...[74] ، تلك التي لم ينص عليها قانون 14-04 تماما.

خاتمة

بقيت الجزائر تكمل مسارها الذي بدأته مع بداية سنوات التسعينيات نحو تكريس أسلوب ضبط القطاعات لتصل إلى قطاع الإعلام، وبالخصوص قطاع السمعي

البصري، بصدور القانون رقم 14-04 المتعلق بالنشاط السمعي البصري، والذي أنشأ سلطة ضبط السمعي البصري وكلفها بمهام ضبط القطاع.

إن تقدير مدى تجاوب نصوص هذا القانون مع مقتضيات ضبط القطاع السمعي البصري يتطلب تقدير مدى الاستقلالية التي تتمتع بها الهيئة في الجانب العضوي على ضوء النظام الأساسي المكرس ومدى قوة وأهمية الصلاحيات الممنوحة لهذه السلطة لتستطيع أداء مهامها بفعالية. ومنه ما تم التوصل إليه من خلال هذا المقال، كملاحظة عامة أن المشرع الجزائري قد تراجع عن الرؤيا الأولى التي كرسها في بدايات إنشائه لسلطات الضبط المستقلة حول مدى استقلاليتها، إذ يبدو ظاهريا اقتباسه لبعض المعايير الضامنة لاستقلالية هذه الهيئة من المشرع الفرنسي ويظهر ذلك:

- على المستوى العضوي من خلال:

1-اشتراطه شرط الكفاءة والخبرة في مجال النشاط السمعي البصري.

2- تكريسه لنظام العهدة لمدة محددة وهي (6سنوات) غير قابلة للتجديد.

3- إدراجه لحالات التنافي.

4- حماية العضو في الهيئة من العزل التعسفي باستثناء الحالات المكرسة بنص القانون.

لكن بقيت هيمنة السلطة التنفيذية واضحة على أعضاء السلطة من خلال:

– احتكار رئيس الجمهورية لسلطة التعيين لجميع الأعضاء مع إشراك رئيسي غرفتي البرلمان في مسألة الاقتراح فقط.

- في مجال التسيير المالي والإداري: الملاحظ انعدام تمتع الهيئة بالاستقلالية، بسبب توجه إرادة المشرع نحو جعل الطقم الإداري ومسك محاسبة الهيئة تحت وصاية السلطة التنفيذية، وذلك دليل على ضعف ثقة الحكومة في سلطة الضبط في مجال التسيير بالرغم من منحها الشخصية المعنوية.
- أما على مستوى الصلاحيات الممنوحة للسلطة: فقد كانت ضعيفة محدودة في مجال السلطة التنظيمية (تقنية ضيقة) ومجال إصدار التوصيات ومجال رقابة دخول السوق بواسطة سلطة منح التراخيص التي بقيت في يد السلطة التنفيذية. بينما كانت أقوى في مجال رقابة احترام المتعاملين في القطاع لمجموع القواعد الضابطة له من خلال منحها سلطة توجيه الاعذارات والتحكيم وفرض العقوبات، باستثناء عقوبة سحب الرخصة التي بقيت في يد الحكومة (وهي أقوى العقوبات)، مع إهمال المشرع لتحديد الضمانات الإجرائية في الحالة الأخيرة، والتي من الممكن أن يتم النص عليها في النظام الداخلي الذي تملك الهيئة سلطة المصادقة عليه، وفي ذلك تعسفا في مواجهة المتعاملين.

بالرغم من ذلك يبقى هذا التقييم نظري بناء على قراءتنا للنصوص القانونية، على اعتبار أن الهيئة في بداية عملها، لم تكتمل حتى تشكيلتها، حيث ما إن تم تعيين رئيسها السيد مولود شرفي بمرسوم رئاسي حتى تمت إحالته لوظيفة أخرى (عضو في مجلس الأمة) بعد حوالي سنة ونصف من تنصيبه.

الهوامش

1. والمستوحاة بدورها من التجربة الأمريكية (الوكالات المستقلة) ، وهي السلطات الإدارية المستقلة وهو ما يعكس عولمة الفئات القانونية للمؤسسات. أنظر:

R.Zouaimia, les autorités de régulation indépendantes faces aux exigences de la gouvernance, édition maison Belkeise, Alger, 2013, p. 20.

2. أنظر:

R.Zouaimia, Ibid., pp. 16-19 ; L.Henry, « le discours de la banque mondiale sur le secteur informel en Afrique subsaharienne : insertion des nouveaux acteurs du développement et bonne gouvernance », in L.-B. De Chasournes et M. Rostane (sous/dir.), une société internationale en mutation : quels acteurs pour une nouvelle gouvernance ?, éd. BRUYLANT , CERIC , Bruxelles, 2005, pp. 159-162 ; M.Ch. Belmihoub, « les institutions de l'économie de marché à l'épreuve de la bonne gouvernance », **Idara**, v15, n°30, 2-2005, pp.21-23, et N.Bouzidi, « gouvernance et développement économique : une introduction au débat », **Idara**, v15, n°30, 2-2005, pp. 107-117.

3. حول مفهوم الضبط كأسلوب جديد لتدخل الدولة بواسطة السلطات الإدارية المستقلة أنظر:

D. Custos, « la notion américaine de régulation », in G.Marcou et F.Moderne (sous/dir.), droit de la régulation, service public et intégration régionale, T.1, comparaisons et commentaires, l'Harmattan, Paris, 2006pp.145-148 ; J. Chevallier, « régulation et polycentrisme dans l'administration française », **revue administrative**n°301, janvier- février, 1998, p.45 ; L. Calandri, Préface de Regourd Serge, Recherche sur la notion de régulation en droit administratif français, L.G.D.J, Paris, 2008, p. 86 ; G. Marcou, « la notion juridique de la régulation », **AJDA**, 2006, p. 347 ; M.-A. Frison- Roche, « le droit de la régulation », Dalloz, n°7, 2001, p.610.

4. تعتبر استقلالية السلطات الإدارية المستقلة هي هدف يراد تحقيقه لتحقيق هدف أخر وهو الحياد. أنظر:

H. Delzangles, l'indépendance des autorités de régulation sectorielles, communications électroniques, énergie et postes, thèse pour obtenir doctorat en droit, école doctorale de droit (E.D.41), université Montesquieu-Bordeaux4, soutenue le 30/06/2008, p. 227.

5. المؤرخ في 24-02-2014 يتعلق بالنشاط السمعي البصري ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية العدد 16 بتاريخ 23 مارس 2014 ، ومن قبله القانون العضوي رقم 12-05 المؤرخ في 12-01-2012 المتعلق بالإعلام ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية العدد 02 بتاريخ 15جانفي2012. حيث كان وزير الاتصال السابق عبد القادر مساهل قد صرح عبر وسائل الإعلام السمعية البصرية الوطنية المختلفة (تلفزيون وراديو) أثناء المناقشات التي دارت حول مشروع القانون المتعلق بالنشاط السمعي البصري أمام البرلمان مع بداية سنة 2014 ، بأن إنشاء سلطة ضبط السمعي البصري جاء متوافقا مع التجارب العالمية.

6. كان قد أنشئ في الجزائر مع بداية سنوات التسعينيات المجلس الأعلى للإعلام بموجب القانون رقم 90-07 المؤرخ في 03-04-1990 المتعلق بالإعلام ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية عدد 14 بتاريخ 04-04-1990 ، لكنه لم يدم طويلا ، حيث تم حله بعد الظروف التي مرت بها الدولة بموجب المرسوم الرئاسي رقم 93-252 المؤرخ في 26-10-1993 المتعلق بالمجلس الأعلى للإعلام ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية عدد 69 بتاريخ 27-10-1993.
أما في فرنسا فقد مرت تجربة ضبط قطاع السمعي البصري بمراحل بداية من سنة 1982 بإنشاء السلطة العليا للاتصالات السمعية البصرية « HACA » ثم عوضت بالقانون رقم 1986- 1067 المؤرخ في 30-09-1986 المتعلق بحرية الاتصال ، باللجنة الوطنية للاتصالات « CNCL»، والتي عوضت بصدور القانون رقم 89-25 المؤرخ في 17-01-1989 بالمجلس الأعلى السمعي البصري « CSA» ثم خضع هذا القانون للعديد من التعديلات الهدف منها تدعيم استقلالية هذا المجلس وتقوية صلاحياته. أنظر:

J.Chevallier, « de la cncl au csa », **AJDA**, 20-02-1989, p.66 ; J.Chevallier, « le nouveau statut de la liberté », **AJDA** ,20-02-1987, pp. 59-79 ; J.Chevallier, « les instances de régulation de l'audiovisuel », **regards sur l'actualité la documentation française**, n°147, janvier 1989, pp. 39-54.

7. أنظر:

M-J.Guédon, les autorités administratives indépendantes, L.G.D.J, Paris, 1991,p.62.

8. /[1]التشكيلة الجماعية خاصية تتميز بها كل السلطات الإدارية المستقلة تقريبا باستثناء l'ombudsman السويدي والوسيط في فرنسا. أنظر:

H. Delzangle, Op.Cit., p. 41, 109.

9. أنظر:

H. Delzangle, Op.Cit., p. 282..

10. أنظر:

M-J.Guédon, Op.Cit., p. 69 ; M-J.Guédon, « L'hétérogénéité des données organiques », in Decoopman Nicole (sous/dir.), le désordre des autorités administratives indépendantes, l'exemple du secteur économique et financier, PUF, col.CEPRISCA, Paris, 2002,p.57.

11. تنص على ما يلي: " تتشكل سلطة ضبط السمعي البصري من تسعة أعضاء يعينون بمرسوم رئاسي على النحو التالي:
خمسة أعضاء من بينهم الرئيس يختارهم رئيس الجمهورية.

عضوان غير برلمانيين يقترحهما رئيس مجلس الأمة.
عضوان غير برلمانيين يقترحهما رئيس المجلس الشعبي الوطني."

12. التي تنص على ما يلي" يتم اختيار أعضاء سلطة ضبط السمعي البصري بناء على كفاءتهم وخبرتهم واهتمامهم بالنشاط السمعي البصري"

13. أنظر:

www. Legifrance.gouv.fr

14. يبدو أن مبرر تحديد السن يتمثل في تحديد قدرة الشخص على العمل وهو سن التقاعد في النظام الفرنسي.

15. أنظر:

R.Zouaimia, Op.,Cit., pp.136-137.

16. تم تحديد عدد الأعضاء في ظل التعديل المؤرخ في 17-01-1989 بتسعة أعضاء ، كل غرفة تعين 3 أعضاء ورئيس الجمهورية يعين 3 أعضاء. وقد اعتبرت المعارضة آنذاك أن هذا النص يقوي التبعية السياسية ، فطلبت الحكومة من البرلمان آنذاك أن يضع فيها الثقة ليكون التعيين كاشفا عن نيتها ، حيث تم تعيين أغلبية الأعضاء من مهنيي السمعي البصري. أنظر:

J.Chevallier, « de la cncl ... », Op.Cit., p.69.

17. أنظر:

E.Zoller, « les agences fédérales Américaines, la régulation et la démocratie », **RFDA**, juillet-aout 2004, p.758

18. أنظر:

R. Dosière et Ch. Vaneste, les autorités administratives indépendantes, rapport d'information au nom du comité d'information et de control des politiques publiques, T.1, n°2925, assemblée national, 28/10/2010, www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i4020.asp., (09/12/2010), p.99.

19. بل حتى بالنسبة للمجلس الأعلى للإعلام الذي أنشئ بموجب المادة 73 من القانون المنشئ وسلطة ضبط الصحافة المكتوبة بموجب قانون الإعلام الجديد.

20. في قراره رقم 260/89 بشأن لجنة عمليات البورصة. أنظر:

J.-C. Oderzo, les autorités administratives indépendantes et la constitution, thèse de doctorat, faculté de droit et science politique, Aix en-Provence, 09/12/2000, p. 167.

21. طبقا لنص المادة 4 من القانون رقم 86-1067 المعدل والمتمم.

22. أنظر:

R.Zouaimia, Op.,Cit., pp.30-32 ; R. Zouaimia, les autorités administratives indépendantes et la régulation économique en Algérie, éd. Houma, Alger, 2005, pp.99-102.

23. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية عدد 16 ، بتاريخ 07-03-2007.

24. التي نصت على ما يلي" تتنافى العضوية في سلطة ضبط السمعي البصري مع كل عهدة انتخابية وكل وظيفة عمومية وكل نشاط مهني أو كل مسؤولية تنفيذية في حزب سياسي ، ما عدا المهام المؤقتة في التعليم العالي والإشراف في البحث العلمي"

25. والتي نصت على ما يلي" لا يمكن عضو سلطة ضبط السمعي البصري أن يمتلك بصفة مباشرة أو غير مباشرة مصالح في مؤسسة سمعية بصرية أو سينمائية أو في مؤسسة للنشر أو للصحافة أو للإشهار أو للاتصالات"

26. طبقا لنص المادة 71 من القانون رقم 14-04 المتعلق بالنشاط السمعي البصري.

27. أنظر:

J.-C. Oderzo, Op.Cit., p.171 ; M-J.Guédon, les autorités..., Op.Cit., p.60

28. أنظر:

J.-C. Oderzo, Ibid., p.171

29. أنظر:

M-J.Guédon, les autorités..., Op.Cit., pp.59-60

30. بموجب نص المادة 3 في فقرتها الأولى التي نصت على أن " المجلس الأعلى للسمعي البصري سلطة عمومية مستقلة تملك الشخصية المعنوية..."

31. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية عدد 2 ، بتاريخ 15-02-2012 ، حيث نصت هذه المادة (64) على ما يلي" تؤسس سلطة ضبط السمعي البصري وهي سلطة مستقلة تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي"

32. أنظر:

F.Martucci, l'indépendance des autorités de régulation en Italie, RFAP, n°3, 2012, p.732.

33. السلطات التي لم يمنحها المشرع الجزائري الشخصية المعنوية ، مثل مجلس النقد والقرض واللجنة المصرفية لا تملك ميزانية خاصة بها ، ومنه فمصاريف تسييرها المالي تكون على عاتق البنك المركزي وكذلك الأمر بالنسبة للجنة الإشراف على التأمينات التي تتلقى مصاريف التسيير على عاتق ميزانية الدولة. أنظر:

R.Zouaimia, les autorités de régulation indépendantes faces ..., Op.Cit.,p. 191.

34. هناك فئتين للسلطات الإدارية المستقلة ، فئة تملك مصادر تمويلها من ميزانية الدولة فقط وفئة ثانية تملك إلى جانب هذا المصدر مصادر خاصة للتمويل من الرسوم والإتاوات التي تحصلها من السوق مثل لجنة تنظيم ومراقبة عمليات البورصة وسلطة ضبط المواصلات السلكية واللاسلكية ولجنة ضبط الكهرباء والغاز طبقا لقوانين إنشائها.

35. بموجب نص الفقرة الثانية من المادة 73 من القانون " الآمر بالصرف هو رئيس سلطة ضبط السمعي البصري"

36. [1]/أنظر:

R.Zouaimia, les autorités de régulation indépendantes faces ..., Op. Cit., pp.196-197.

37. أنظر المرجع نفسه ، ص. 197.

38. وذلك بموجب نص المادة 7 من القانون رقم 86-1067 المعدل ، والتي أخضعت حتى موظفي هذه المصالح لحالات التنافي مع بعض المناصب.

39. على اعتبار وجود فئة ثانية من السلطات الإدارية المستقلة لا تملك سلطة وضع نظامها الداخلي فتحل محلها السلطة التنفيذية وهي مجلس المنافسة بموجب الأمر رقم 03-03 طبقا لنص المادة 31 منه التي نصت على أن " يحدد تنظيم مجلس المنافسة وسيره بموجب مرسوم" ، ووكالتي المناجم بموجب قانون المناجم الجديد رقم 14-05 حيث نصت المادة 38 منه على أن "ويحدد النظام الداخلي لكل وكالة نظام الأجور لمستخدميها بعد موافقة الوزير المكلف بالمناجم".

40. أنظر:

J.Chevallier, « vers un droit post- moderne ? Les transformations de la régulation juridique », **RDP**, n° 3, 1998, pp.661-662. ;P.Amselek « l'évolution générale de la technique juridique dans les sociétés occidentales », **RDP**, 1982, pp.291-292 ; J.Carbonier, flexible droit, L.G.D.J, Paris, 1971, p.11 ; P.Maisani, F.Weiner« réflexion autour de la conception post-moderne du droit », **droit et société**, 27-1994, http://www.reds.msh-paris.fr/publications/revue/pdf.,(10/11/2009), pp. 443-464.

41. تتطلب وظيفة الضبط المرونة في التدخل ، ولذلك تكون تدخلات سلطات الضبط المستقلة الصارمة غير كافية أحيانا أو غير ملائمة في جميع الأحوال ولكل المسائل ، لأن الأمر يتطلب التدخل لمعالجة وقائع وحالات ومعطيات متطورة في قطاعات حساسة ومركبة وتأطير تصرفات المتدخلين بصفة مستمرة ووقائية ، وأحيانا أخرى لا يمنح المشرع هذه الهيئات صلاحيات تقريرية أو عقابية ، ومنه تلجأ إلى تفعيل تدخلاتها من خلال الوسائل المرنة التي تميزها التوصيات والآراء بالأساس. أنظر ،

M-J.Guedon, les autorités..., Op.Cit., p. 20 ; M.Hervieu, préface de D..Mazeaud, les autorités administratives indépendantes et le renouvellement du droit commun des contrats, Dalloz, Paris, 2012, pp.75-113.

42. حول السلطة التنظيمية للسلطات الإدارية المستقلة. أنظر:

A.Haquet, « le pouvoir réglementaire des autorités administratives indépendantes réflexion sur son objet et sa légitimité », RDP, n°2, 2008, pp.391-419.

43. أنظر:

R.Zouaimia, les autorités de régulation indépendantes faces ..., Op. Cit., p.22

44. من بين سلطات الضبط المستقلة التي منحها المشرع الجزائري السلطة التنظيمية مجلس النقد والقرض بموجب نص المادة 62 من قانون النقد والقرض الصادر بموجب الأمر رقم 03-11 المؤرخ في 26-08-2003المتعلق بالنقد والقرض المعدل والمتمم ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية عدد 52 بتاريخ 27-08-2003 ولجنة تنظيم ومراقبة عمليات البورصة بموجب المرسوم التشريعي رقم 93-10 المؤرخ في 23-01-1993المتعلق ببورصة القيم المنقولة المعدل والمتمم ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية عدد 34 بتاريخ 23-05-1993 وسلطة الضبط للبريد والمواصلات السلكية واللاسلكية بموجب القانون رقم 2000-03 المؤرخ في 05-08-2000 المحدد للقواعد العامة المطبقة على البريد والمواصلات السلكية واللاسلكية ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية عدد 48 بتاريخ 06-08-2000 ولجنة ضبط الكهرباء والغاز بموجب القانون رقم 02-01 ، المؤرخ في 05-02-2002 ، المتعلق بالكهرباء وتوزيع الغاز بواسطة القنوات ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية عدد 08 بتاريخ 06-02-2002.

45. مقارنة بما يتمتع به المجلس الأعلى للسمعي البصري في فرنسا طبقا لنص القانون رقم 86-1067 المعدل بموجب المادة 16 منه ، والذي يتمتع بسلطة **تحديد القواعد** المتعلقة بشروط الإنتاج والبرمجة وبث الحصص المتعلقة بالحصص الانتخابية والخدمات المقدمة موضوع الأحكام المدمجة ضمن دفاتر الشروط. كما يتمتع بسلطة **تحديد الشروط** التي تسمح لبرامج الاتصال السمعي البصري استخدام الإشهار...طبقا لنص المادة 14-1 وسلطة **تحديد القواعد** المتعلقة ببث الشركات الوطنية البرامج المحددة في المادة 44 في فقرتيها 1 و3 من القانون ومصالح التلفزيون التي تبث عن طريق الهرتز الرسائل المتعلقة بالطوارئ الصحية من طرف وزير الصحة. فإن مجال أو نطاق السلطة التنظيمية أوسع مجالا ومضمونا.

46. قلص المشرع الجزائري إجراء الموافقة المسبقة من طرف الوزير المختص على بعض القرارات التنظيمية الصادرة عن السلطات الإدارية المستقلة وهي السلطات التي منحت سلطة إصدار أنظمة عامة على غرار مجلس النقد والقرض ولجنة تنظيم ومراقبة عمليات البورصة. أنظر:

الهام خرشي ، السلطات الإدارية المستقلة في ظل الدولة الضابطة ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم في القانون العام ، كلية الحقوق والعلوم السياسية ، جامعة محمد لمين دباغين سطيف-2- ، نوقشت بتاريخ 2015/06/08 ، ص ص. 211-215.

47. وطبقا لنص المادة 21 من القانون رقم 14-04 فإنه "يطبق نظام الرخصة على البث بواسطة الكابل واستخدام الترددات الراديوية عن طريق الهيرتز والساتل سواء كان البث مفتوحا أو عبر وسيلة تشفير"

48. يبدو أن المشرع منح لسلطة ضبط السمعي البصري مهمة حماية المنافسة وترقيتها.

49. التي نصت على أنه" تجدد الرخصة المذكورة في المادة 27 أعلاه ، خارج إطار الإعلان عن الترشح ، من طرف السلطة المانحة بعد رأي معلل تبديه سلطة ضبط السمعي البصري"

50. التي نصت على أنه" يجب أن يكون تحويل الحقوق المرتبطة بالرخصة المنصوص عليها في أحكام المادة 33 أعلاه محل طلب مع الإشعار بالاستلام يوجه إلى سلطة الضبط الذي ترسله مرفقا برأيها المعلل إلى السلطة المانحة في أجل أقصاه شهران ابتداء من تاريخ إيداع الطلب"

51. أنظر: الهامش رقم 45 المتعلق بالسلطة التنظيمية للمجلس.

52. حددت المادة 54 من القانون المهام التي كلف بها المشرع سلطة الضبط السمعي البصري والتي تتمثل فيما يلي:

حرية ممارسة النشاط السمعي البصري ضمن الشروط المحددة في هذا القانون والتشريع والتنظيم الساري المفعول.

عدم تحيز الأشخاص المعنوية التي تستغل خدمات الاتصال السمعي البصري التابعة للقطاع العام.

ضمان الموضوعية والشفافية.

ترقية اللغتين الوطنيتين أي العربية والأمازغية والثقافة الوطنية ودعمها.

احترام التعبير التعددي لتيارات الفكر والرأي بكل الوسائل الملائمة في برامج خدمات البث الإذاعي والتلفزيوني ، لاسيما خلال حصص الإعلام السياسي والعام.

احترام الكرامة الإنسانية وحماية حقوق الطفل والمراهق...

53. على غرار صلاحيات التحقيق التي منحها للعديد من سلطات الضبط مثل اللجنة المصرفية ، لجنة تنظيم ومراقبة عمليات البورصة ، سلطة ضبط البريد والمواصلات السلكية واللاسلكية ، والمتمثلة في طلب الاطلاع على جميع الوثائق الضرورية للتحقيق والنفاذ إلى جميع الأماكن ، استدعاء الأشخاص وطلب كل المعلومات و رقابة الوثائق.

54. الهام خرشي ، المرجع السابق ، ص ص. 246-264.

55. أنظر أعلاه الصفحة 13.

56. أنظر:

R.Zouaimia, les autorités de régulation indépendantes faces ..., Op. Cit., p. 117.

57. بموجب المادة نفسها في فقرتها الأخيرة من القانون نفسه.

58. اختلف الفقه بشأن تكييف وظيفة السلطات الإدارية المستقلة في مجال الفصل في النزاعات ، فالبعض كيفها بالقضائية ، أما البعض الاخر فكيفها بالشبه قضائية ، وعلى اعتبار هذه التكييفات ستكون مصدر خلط ،وبالتاي سيكون من الملائم اعتماد تكييف صلاحية الفصل في النزاعات عندما يتم تحويلها من القاضي إلى السلطات الإدارية المستقلة بالتنازعية. أنظر:

R.Zouaimia, les autorités de régulation indépendantes faces ..., Op. Cit., p.115.

59. هناك فئتين من السلطات فئة أنشأ على مستواها المشرع غرف للتحكيم على غرار الغرفة التأديبية والتحكيمية على مستوى لجنة تنظيم ومراقبة عمليات البورصة بموجب نص المادة 51 من المرسوم التشريعي رقم 93-10 المعدل والمتمم المؤرخ في 23-01-1993 ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، العدد 34 بتاريخ 23-05-1993 ، وغرفة التحكيم على مستوى لجنة ضبط الكهرباء والغاز بموجب نص المادة 133 من القانون رقم 02-01 المؤرخ في 05-02-2002 المتعلق بالكهرباء وتوزيع الغاز بواسطة القنوات ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، العدد 08 بتاريخ 06-02-2002.

60. على اعتبار السلطات الإدارية المستقلة لا تتمتع بمشروعية القضاة فيجب أن تخضع لتأطير إجرائي مشابه لذلك المطبق أمام المحاكم بموجب المادة من الاتفاقية الأوربية لحقوق الإنسان أنظر:

Rolin Elisabeth, « les règlements de différents devant l'autorité de régulation des télécommunications », in Frison-Roche Marie- Anne, les régulations économiques : légitimité et efficacité, presses de science po et Dalloz, Paris, 2004, http:// www.concurrences.com/revue bib rdr.php3?id article =12683&lang=, (05/11/2009), p 168.

61. التي نص على أنه" يمكن أن تبادر سلطة ضبط السمعي البصري بنفسها أو بعد إشعار من طرف الأحزاب السياسية و/أو المنظمات المهنية والنقابية الممثلة للنشاط السمعي البصري و/أو الجمعيات وكل شخص طبيعي أو معنوي أخر في الشروع في إجراءات الاعذار"

62. أنظر:

C. Teitgen-Colly, « les instances de régulation et la constitution », **RDP**, 1-1990., p.210

63. أنظر:

J.-P.Thiellay, « l'évolution récente du régime des sanctions du conseil supérieur de l'audiovisuel », **AJDA**, n°10, 17/03/2003, pp. 475-477.

64. الهام خرشي ، المرجع السابق ، ص ص. 301-302.

65. محمد باهي أبو يونس ، ص.29 وغنام محمد غنام ص.4

66. محمد باهي أبو يونس ، المرجع السابق ، ص.30.

67. نصت المادة 100 على ما يلي" في حالة عدم امتثال الشخص المعنوي المرخص له باستغلال خدمة اتصال سمعي بصري للإعذار في الأجل المحدد من قبل سلطة ضبط السمعي البصري طبقا لنص المادة 98 أعلاه ، تسلط عليه سلطة ضبط السمعي البصري بقرار عقوبة مالية يحدد مبلغها من اثنين (2) وخمسة (5) بالمائة من رقم الأعمال المحقق خارج الرسوم خلال أخر نشاط مغلق محسوب على فترة 12 شهرا. وفي حالة عدم وجود نشاط سابق يسمح على أساسه بتحديد مبلغ العقوبة المالية يحدد هذا المبلغ بحيث لا يتجاوز مليوني دينار (2000000 د ج)"

68. طبقا لنص المادة 103 من القانون التي تنص على ما يلي" تؤهل سلطة ضبط السمعي البصري بعد اشعار السلطة المانحة للرخصة للقيام بالتعليق الفوري للرخصة دون اعذار مسبق وقبل قرار سحبها في الحالتين الآتيتين: - عند الإخلال بمقتضيات الدفاع والأمن الوطنيين. — عند الإخلال بالنظام العام والآداب العامة.

69. طبقا لنص المادة 101 من قانون السمعي البصري.

70. بموجب نص المادة 106 من القانون التي تنص على ما يلي" تأمر سلطة ضبط السمعي البصري الشخص المعنوي المرخص له باستغلال خدمة الاتصال السمعي البصري بإدراج بلاغ في البرامج التي تبث وتحدد شروط بثه. يوجه هذا البلاغ إلى الرأي العام ويتضمن إخلالات هذا الشخص المعنوي بالتزاماته القانونية والتنظيمية وكذلك العقوبات الإدارية المسلطة عليه"

71. بموجب نص المادة 104 من القانون التي تنص على ما يلي" يتم سحب الرخصة المنصوص عليها في أحكام المادتين 102 و103 أعلاه بموجب مرسوم ، بناء على تقرير معلل من سلطة ضبط السمعي البصري"

72. [1]/بموجب نص المادة 104 نفسه.

73. [1]/أنظر:

J.-P.Thiellay, Op.Cit., pp.475-477.

74. بموجب نص المادة 42-7 من القانون رقم 86-1067 المعدل بالقانون رقم 2013-1028 المؤرخ في 15-11-2013 بالمادة 6. أنظر الموقع السابق على الانترنت.

الالتزام الاجتماعي في الشعر الجزائري الحديث

إبراهيم لقان*

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى استنطاق النص الشعري الجزائري الحديث للكشف عن القضايا التي كانت محور التزام الشعراء والأسباب التي دفعتهم إلى ذلك. وتكشف أن توجه الشعر الجزائري في تلك المرحلة كان محكوما بسياقه التاريخي ، فقد تَحَرَّكَ الشعراء وِفْقًا لِمَا أَمْلَتْهُ عليهم ظروفهم الاجتماعية ووضع البلاد في ظل الاستعمار.

هذا الوضع الذي كان يتطلب أن تكون الكَلِمَةُ سلاحا للدفاع عن الوطن وإصلاح مَا أَفْسَدَهُ المستعمر ، فكان تصوير البؤس والدعوة إلى إصلاح المرأة ومحاربة الفساد ونشر العلم من القضايا التي التزمها الشعراء في تلك المرحلة وغذّت الكثير من نصوصهم الشعرية التي يرصدها هذا المقال.

الكلمات المفاتيح: الالتزام ، الاجتماعي ، الشعر الجزائري ، الحديث

Résumé

Cette étude vise à analyser le texte poétique algérien modern afin de contrasterles problèmes qui ont fait l'objet de l'engagement pris par les poètes et leurs raisons de le faire. En outre, cette étude montrera l'orientation de la poésie algérienne au cours de cette époque qui était dirigée par son contexte historique. Poètes ont réagi selon leurs conditions sociales et l'ombre du colonialisme.

Cette situation contraint le mot pour être l'arme pour défendre le pays et pour réparer les dommages-intérêts du colonisateur. Imaginant la misère, réclame réinstructing la femme, lutte contre la corruption et la diffusion de connaissances ont été les principaux points adoptés par les poètes des années vingt. Ces questions nourris de nombreux textes poétiques qui seront feront par cette thèse.

Mots clés : Engagement, Social, Poésie Algérienne, Moderne

Summary

This study aims to analyze the modern Algerian poetic text in order to show up thecommitment issues that were held by the Algerian poets as well as the reasons for doing so. Besides, this study will display the orientation of the Algerian poetry during that era which was led by its historic context. Poets reacted according to their social conditions and the shadow of colonialism.

This situation obliged the word to be the weapon for defending the country and for mending the damages of the colonizer. Picturing misery, calling for reinstructing woman, fighting corruption and spreading knowledge were the main issues adopted by the poets of the twenties. These issues fed many poetic texts that will be monitored by this thesis.

Key words: Commitment, social, Algerian poetic, modern.

* أستاذ محاضر قسم ب، المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف ميلة

لقد شاع مفهوم الالتزام في الخطاب الأدبي والنقدي العربي الحديث منذ عدة عقود ، ولا يزال من المفردات المغرية للحديث عنها ، فلقد قيل الكثير عن حرية المبدع ، ووظيفة الإبداع. وإذا بحثنا عن مصدر هذا المصطلح في تراثنا الأدبي القديم ، فإننا نجد أن العرب قد لامسوا هذا المفهوم عبر شبكة هائلة من الألفاظ ، ولكن ليس بغرض التأصيل كما هو الشأن في العصر الحديث ، ولنا أن ندرك ذلك في الكثير من نماذج الشعر الجاهلي حيث تجلى الالتزام عند الشعراء ، في الولاء الكامل للقبيلة ، ومن الشعراء الذين جسّدوا هذا الجانب عمرو بن كلثوم ودريد بن الصمة والحارث بن حلزة اليشكري وغيرهم ، فقد كان لأشعارهم صدى بين أفراد القبيلة لما تضمنته من مفاخر بأيامهم وتسجيل لأمجادهم.

أ -الالتزام في اللغة

الالتزام لفظة عربية قديمة وفصيحة ، فقد جاء في لسان العرب أن الكلمة مشتقة من الفعل لَزِمَ ،يقال:"لَزِمَ الشيء يَلزِمُه لَزْما ولزوما ، ولازمَه ملازمة ولِزاما ، وألزمه إياه فالتزمه ، ورجل لُزْمة يلزم الشيء فلا يفارقه ، واللزام الملازمة للشيء والدوام عليه ، والالتزام: الاعتناق"[1].

وقد وردت الإشارة إلى هذا المعنى في القرآن الكريم أكثر من مرة ، قال الله تعالى:"**قُلْ مَا يَعْبَؤُاْ بِكُمْ رَبِّي لَوْلَا دُعَآؤُكُمْۖ فَقَدْ كَذَّبْتُمْ فَسَوْفَ يَكُونُ لِزَامًا ۝٧٧**"[2]، (أي ما يصنع بكم ربي لولا دعاؤه إياكم إلى الإسلام –فقد كذبتم فسوف يكون لزاما-أي عذابا لازما لكم). وقال تعالى:" **وَكُلَّ إِنسَٰنٍ أَلْزَمْنَٰهُ طَٰٓئِرَهُۥ فِي عُنُقِهِۦۖ وَنُخْرِجُ لَهُۥ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ كِتَٰبًا يَلْقَىٰهُ مَنشُورًا ۝١٣**"[3].

ويتماشى الالتزام مع سنة الله في الكون الذي لم يخلق شيئا عبثا ، فإن كانت الكلمة مسئولية وأمانة فإن الأدب الذي مادته الكلمة لا بد أن يكون ملتزما بأداء هذه الأمانة في الحياة:" ما يَلفظُ من قول إلاّ لَديْهِ رَقِيبٌ عَتِيد"[4]. أي ما يتكلم من كلام يلقيه من فيه إلا وكان هناك رقيب يسجله له ليثاب عليه ، أو ليعاقب.

ب-الالتزام في الاصطلاح

أما تعريف الالتزام في الاصطلاح الحديث فلا يقتصر –إذا أطلق-على الالتزام الأدبي فقط ؛ بل إن هناك أنواعا من الالتزام الخلقي أو السياسي أو العسكري إلى آخر ما هناك من أنواع الالتزام التي يحددها الوصف. كذلك لم يتفق الأدباء والنقاد على تعريف الالتزام الأدبي وذلك لاختلاف مذاهبهم ونزعاتهم ومواقفهم من هذا المصطلح. ومع ذلك فلا ضير أن نورد بعضا من هذه التعاريف لتقريب هذا المصطلح من الأفهام.

فقد ورد في (معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب) أن الالتزام هو: "اعتبار الكاتب فنه وسيلة لخدمة فكرة معينة عن الإنسان لا لمجرد تسلية غرضها الوحيد المتعة والجمال"[5].

وجاء في (المعجم الأدبي) أن مفهوم الالتزام هو: "حزم الأمر على الوقوف بجانب قضية سياسية أو اجتماعية أو فنية ، والانتقال من التأييد الداخلي إلى التعبير خارجيا عن هذا الموقف بكل ما ينتجه الأديب أو الفنان من آثار ، وتكون هذه الآثار محصّلا لمعاناة صاحبها ، ولإحساسه العميق بواجب الكفاح ، ولمشاركته الفعلية في تحقيق الغاية من الالتزام"[6].

كما ورد في (المعجم المفصل في الأدب) أن الالتزام: "مصطلح أدبي وفني معاصر يدعو إلى وجوب إحساس الأدباء والفنانين بالمسئولية أمام مجتمعهم ووطنهم ، وهم يرفضون جعل الأدب والفن تسلية يرسل بحرية ، ويرون أن الأديب الملتزم هو المقدر لمسئوليته نحو وطنه وأمته"[7].

والأديب الملتزم هو-على حد تعبير الدكتور محمد مندور- "المقدر لمسؤوليته إزاء قضايا الإنسان والمجتمع في عصره"[8].

أما في الغرب فقد اتخذ الالتزام حدودا رسمتها له المذاهب الأدبية والفلسفية ، كالواقعية الاشتراكية والوجودية ، فبعد ظهور الواقعية الاشتراكية أصبح أساس الابتكار الفني هو إدراك الفنان للحقيقة الموضوعية ، لا الخيالية الذاتية الشخصية. والذي يقرر درجة الإنتاج الفني في الأدب الواقعي هو مدى قدرة الصورة الفنية على دعم الحياة الاشتراكية[9]. ففي فلسفة كارل ماركس يبقى الأدب والفن قوة اجتماعية فاعلة ذات تأثير عظيم في المجتمع ، ولهذا السبب اعتبر الماركسيون "أن الأدباء هم مهندسو الأرواح البشرية"[10].

وبناء على موقف الشيوعيين ، يكون الفن ملتزما ، إذا عرف مساره الحقيقي وتدخل في المجتمع كقوة ثورية تعمل على منحه العطاء الثوري وأن أصالة الأثر الفني ونبله تتوقف على مدى إسهامه وتعمقه في الحياة الطبيعية ، وكذلك الحياة الاجتماعية[11].

وقد ازدادت فكرة الالتزام تبلورا مع الوجوديين ، وأبرز الممثلين لهذا التيار ، وأكثرهم غوصا في قضية الالتزام ، هو الفيلسوف الفرنسي جان بول سارتر ، الذي بنى نظريته في الالتزام على نقيض نظرية (الفن للفن) حيث رأى أن لا أحد يستطيع قبول هذه النظرية وأنها من النظريات التي يضيق الناس بها درعا ، فيقول: " كلنا على يقين من أن الفن الخالص والفن الفارغ شيء واحد ، وأن الدعوة إلى الفن الخالص لم تكن سوى حيلة بارعة ، تذرع بها نكرات القرن الأخير ، وإذ فضلوا أن يهتموا بضيق الأفق والتقليد على أن يسلكوا طريق الكشف والتجديد. على أنهم قد اعترفوا هم أنفسهم بأن على الكاتب أن يتحدث عن شيء من الأشياء. وما هو ذلك الشيء ؟".12 وما هو هذا الشيء حسب الفيلسوف سارتر ، إلا أن يكون قضية من قضايا الحياة التي تخص الإنسان "ارتباط بتعديل الحاضر لبناء المستقبل"[13].

والالتزام ليس هو الإلزام "فإن الالتزام شيء والإلزام شيء آخر ، فالالتزام يعني حرية الاختيار وهو يقوم على المبادرة الايجابية الحرة من ذات صاحبه مستجيبا لدوافع وجدانية نابعة من أعماق نفسه وقلبه...ولعل هذه الحرية هي التي تضفي على الالتزام معنى الشعور بالمسؤولية"[14].

أما الإلزام فتنبعث منه رائحة الإكراه والجبر الذي يتنافى مع مبدأ الحرية والاختيار ، والإنسان بطبعه فيه نفور شديد من القسر والإرغام ، وما يوضح معنى (الالتزام) بالإكراه قوله تعالى على لسان (نوح) عليه السلام:"**قَالَ يَٰقَوۡمِ أَرَءَيۡتُمۡ إِن كُنتُ عَلَىٰ بَيِّنَةٖ مِّن رَّبِّي وَءَاتَىٰنِي رَحۡمَةٗ مِّنۡ عِندِهِۦ فَعُمِّيَتۡ عَلَيۡكُمۡ أَنُلۡزِمُكُمُوهَا وَأَنتُمۡ لَهَا كَٰرِهُونَ ٢٨**"[15].

إن الالتزام لا يعد بدعة في الشعر ولا يتعارض مع نزعتي الفكر والجمال فيه طالما ظل متحررا من قيود الانغلاق وهيمنة السلطة ، إذ ليس من المعقول أن يبقى الأديب أو الشاعر سابحا في الخيال ، غارقا في ذاته دون أن ينصهر في واقع مجتمعه وأمته ، وإن الأدب -وإن كان صاحبه يعبر عن ذاتيته-فلا بد أن يكون في الوقت نفسه مرتبطا بمن حوله ينبض وجدانه بهمومهم ويخفق قلبه بآمالهم ، "ولعل خير ما يلخص حقيقة الأمر أن يقال إن الالتزام هو الجانب الإيجابي من علاقة متبادلة بين الشاعر والمجتمع"[16].

ومهما تكن المعاني التي دارت حولها كلمة (الالتزام) ، فإنها لا تخرج عن إطار تبني الأديب موقفا معينا في المجتمع يكرس فنّه لخدمته مع تحمل تبعات ما ينجم عن ذلك ، فالكتابة كانت وستبقى "مرآة لالتزام المبدع تجاه الظرف التاريخي ، السياسي والاجتماعي ، الذي ينتمي إليه"[17] ، لهذا اختار الأدباء عموما والشعراء خصوصا طريقهم عبر العصور في تحمل نصيبهم من المتاعب والتضحيات التي اقتضتها مصلحة مجتمعاتهم حين جعلوا من الكلمة وسيلة وسلاحا للمنازلة غير آبهين بنظريات الأدب ومواقف النقاد التي تريد أن تخلي الأدب عن الميدان الاجتماعي وتقصر ه على الميدان الفني[18].

ولم يحد شعراء الجزائر عن تبني هذا الموقف ، إذ مع بداية الحركة الإصلاحية في العشرينيات ، حين بدأ الشعب الجزائري يحس بكيانه ، وبدأ الشعراء يدافعون عن مصيرهم تحت الضغط الواقع عليهم من الاستعمار ، وجدوا أنفسهم عُزَّلا في معركة الوجود أو اللاوجود ، ليس لهم من وسيلة إلا الكلمة ، فأخرج محمد السنوسي الزاهري كتاب (شعراء الجزائر في العصر الحاضر) الذي يضم شعرا نابضا بالحياة ، معبرا عن وعي سياسي ووطني كبيرين ، تجلى فيه بقوة التزامُ الشعر بالحياة ومساهمته في حل قضايا المجتمع ، فتنوعت وظائفه ومهماته بتنوع المشاكل الناجمة عن الاستعمار ، فتحمل الشعراء عبء الدعوة إلى العلم ومحاربة الجهل ، وتصوير المأساة الاجتماعية ، وما نتج عنها من بؤس وبيان سبل تجاوزه ، و إصلاح أوضاع المرأة ، ومحاربة الفساد والانحراف. تلكم هي القضايا الاجتماعية التي التزمها الشعراء في العشرينيات ، وغذّت الكثير من نصوصهم الشعرية التي يرصد بعضها هذا المقال.

أولا: تصوير المأساة الاجتماعية

كان للاستعمار الفرنسي أثرٌسلبي على المجتمع الجزائري بنواحيه المختلفة ، فبالإضافة إلى مصادرة الهوية الوطنية والتضييق على اللغة العربية والدين الإسلامي ، قام بغلق المدارس ومنع المساجد وعمل على تجهيل الشعب وإفقاره وتشتيته ، وقد عبر أبو اليقظان عن ذلك: "لقد تسلط على الأمة عوامل ثلاثة ، لو تسلط عامل واحد منها على أمة كبيرة ، لزعزع ركنها وهدّ بناءها ، ألا وهي الجهل ، والفقر ، والفرقة"[19].

إن هذا الوضع ترك بصمته على الشعراء ، يقول الطيب العقبي يوم عاد إلى الجزائر سنة 1920 ، وهو يتحدث

عن خمس من السنين قضاها في الجزائر ، مُظهرا حزنه على ما آلت إليه الأوضاع ، إن صورة الفقر الجماعي ، وحالة البؤس لتدعو إلى الفرار من هذا الوطن:

إن خمسا من السنين قضينا ها ، بأرض الجزائر المحرومة
لَسنين من العذاب ، طوال محزنات لأهلها مشئومة
أَطِلْ الفكرَ في الجزائر وانظرْ هل ترى أمة الهدى المعلومة
بل ترى أمة تُهان ، وتُخزى وهي في الحق دائما مخصومة
ربِّ عجِّلْ إلى الحجاز مآبا فهي أرض لأمة محرومة[20]

في مثل هذا الظرف التزم شعراء الجزائر بالدفاع عن قضية الوطن الذي كان يقع في موضع الاختيار بين الخضوع التام للاستعمار أو التحدي ، وكان صوت هذا الوطن يعلو — على الرغم محاولات الخنق- مناديا الشعراء لتحمل مسئولياتهم ، وفي هذه الحالة "يتجلى الالتزام في أَنَّ الموقف من المجتمع قضيةٌ ، وهُنا يسخر الشاعر فنَّه لذلك"[21] ، وإنْ لم يظهر الشعراء التزاما في هذه الحالة فلن يكونوا ملتزمين في حياتهم ، لأن الشعر الملتزم ينظم "بدافع الشعور بالتبعة الوطنية والفكرية عند كل كلمة نكتبها ، لأننا نكتب معبرين عن شعبنا ، عن مطامح هذا الإنسان الذي يناضل في سبيل سعادته وكرامته وطمأنينته"[22] ، وعن هذا المعنى عبّر محمد اللقاني بن السائح:

ألا فدع التغزل في غوانٍ فتلك طريقة المستهترينا
فمن صوت البلاد لنا نداء يكاد المرء يسمعه أنينا[23]

وتمكن الشعراء من التعبير عن المظالم ، والإفصاح عنها بأسلوب قوي ، ولم يتركوا للخوف في نفوسهم مكانا ، أو يجعلوا للإحساس الذاتي مجالا يطغى على الإحساس بالتزامهم نحو الوطن ، "فالكتابة بدافع الشعور بالتبعة الوطنية والفكرية أو الواجب تحدد المنظور السياسي والأخلاقي"[24].وكان أحمد سحنون علامة لامعة في ذلك فها هو يحدد وجهة شعره ويعبر عن التزامه كما يتجلى في هذه الأبيات:

لا تطل لومي ولا تطلب نشيدي أنا في شغل بتحطيم قيودي ؟
أأغني ويـدي مغلولة وبرجلي قيود من حديد ؟
أيغني من غدت أمـته بعد عزّ الملك في ذل العبيد ؟
أيغني من غدا موطـنه بين أنياب ذئاب وأسود ؟[25]

إن صلة الشعر بالمجتمع نابعة من مدى مساهمته في حل مشاكل هذا المجتمع ، لذا كانت للشعر وظائف ومهمات متنوعة "فالشاعر يضع نصب عينيه دائما الظروف التي تحيط بالحياة ، إذ إنه لا يمكن أن يجرّب الحياة دون أن يضطر إلى التفكير في المشاكل الإنسانية الجوهرية "[26].

ولئن التزم شعراء الجزائر -من الناحية الفنية- سبيل المدرسة المحافظة التي سار شعراؤها مع النهضة العربية الصاعدة وعبّروا عن أزمات ويقظة الشعب العربي ، واتخذوا من الواقع العربي والإسلامي موضوعات خصبة[27] ، فإنه من الناحية الفكرية لم يكن التزامهممتأثرا بمدرسة شرقية أو غربية ، وإنما كان هذا الالتزام منطلقا من مبادئهم ، ومن الوعي بالواقع الاجتماعي والسياسي لوطنهم المغتصب ، وهذا الالتزام هو الذي جعلهم يشعرون بالمسئولية إزاء هذا الشعب ، ويتخذون موقفا دون غيره من المواقف...ليس توجيها أو ضغطا خارجيا ، بل نوعا من النضج والشعور بالمسئولية فالأديب الملتزم هو الذي يعي الواقع ، ويستوعب القضايا الكبرى ، ويعبر عن أمراض المجتمع[28].

وأمام هذا الوضع اختار الشاعر رسالة مقدسة لشعره وهي التوجه إلى الشعبلأن "الشعر الذي لا يحرك نفوس العامة ولا يذكرها في واجبها المقدس ووطنها المفدى ، فهو خيانة كبرى وخنجر مسمم في قلب المجتمع الشريف"[29] ، إدراكا لهذه الحقيقة ،يخاطب الشيخ العقبي الشعب الجزائريالنائم في سبات عميق ، لعله يستفيق من غفلته ويفهم إشارة الغضب ، ويلتفت إلى المصائب ،ويثور في هبّة ترفع الظلم:

يا معشر القوم هبّوا من سباتكم طال الزمان وكم غنى مُغنينا
هبُّوا بني وطني من نوم غفلتكم جلَّ المصاب ، وخطب الدهر يَرمينا[30]

هذه هي المواقف التي يجب على الشاعر أن يقول الشعر فيها ، وعلى الكاتب أن يمارس الكتابة حولها كما يقول إدوارد الخراط: "لأني أتمنى أن يكون في كل كلمة من تلك التي أكتب —أو في مجمل ما أكتب-شيء يدفع ولو قارئا واحدا أن يرفع رأسه في كبرياء ، وأن يحس معي أن العالم ليس أرض الخراب واللامعنى. أكتب لأني أتمنى أن أرى هذه الأرض التي أعيش فيها ، وقد انجابت عنها تماما غاشية الظلم والظلام"[31].

إن الإيمان بحق الآخرين في الحياة الكريمة هو الذي يخلق في الشاعر روحا تدفعه إلى الالتزام بقضايا وطنه والعمل من أجل مواطنيه ، والسعي في سبيل تحقيق أهداف إنسانية سامية "والشاعر عندما يعبر عن قضية اجتماعية أو سياسية

يعاني منها شعب من الشعوب لا يفعل ذلك اعتباطا وتلهية ، بل يقوم بذلك لأنه شيء واجب عليه ، ولأنه المساهمة الوحيدة التي يريد هذا الشاعر أن يسهم بها في خدمة الإنسان"[32].

وفي هذا المجال يتحدث محمد الهادي الزاهري—الذي حوصرت حريته من كل جانب شأنه شأن الشعب الجزائري- عن دور المأساة في الإلهام الشعري فيقول: "إن الشعر هو الشعور وأبناء الجزائر يشعرون جميعا بهذه الآلام ، فما بالهم لا يكونون شعراء أجمعين ؟"[33] ، لأن الشعر فن "والفن هو أسمى فعل من أفعال الحرية يمكن أن يأتيه الإنسان"[34] ،ثم يتعجب محمد السعيد الزاهريمن حال قومه الذين تعاقبت عليهم صروف الدهر ، تاركة عليهم آثارها السلبية من فرقة وتشتت ، وفقر مدقع ، وحالك جهل ، وهم سادرون لا يشعرون بذلك ، يمضون نهارهم وليلهم في القيل والقال:

ولولا خطوب الدهر ما كنت شاعرا بما فتَّ في أعضادنا وفي أوصال
فيا ويح قومي ، كم يعض عليهم من الفقر أنياب ، وأنياب إقلال
على أنهم لا يقطعون نهارهم ولا ليلهم ، إلا على القيل والقال[35]

إن المتتبع للمتن الشعري مع بداية الربع الأول من القرن العشرين ، يجد ما يروي غليله في مجال الشعر الملتزم ، فقد لمعت أسماءُ شعراء كبار أشهرهم محمد العيد خير من صور ذلك الوضع في قصيدته (أسطر الكون)، و شخص أسباب المأساة الاجتماعية التي حلت بالجزائريين عامة والشعراء خاصة في ريعان الشباب ، وهذه مسؤولية الشاعر الذي يجب عليه" أن يكون على نحو من الأنحاء ملتزما في حريته ، بالمعركة الاجتماعية ضد البؤس والظلم الاجتماعي — بل ضد الجور الكوني نفسه- وإنَّ حَقَّ الحلم — في الفن وفي الحياة — هو نفسه فريضة الالتزام"[36]:

سئمت على شرخ الشباب حياتي فحرت ولم أملك علي ثباتي
أرى حظ أرذال النفوس مواتيا ، وحظ كريم النفس غير مواتي
وأقرأ من آي الشقاوة أسطرا على صفحات الكون مرتسمات
فسطر: عياييل أمضهم الطوى عراة ، على لفح الأثير حفاة
وسطر: أيامى يصطرخن توجعا من البؤس ، لا يفتأن مكتئبات
وسطر: يتامى مرهقين تكبهم على جرف البلوى يد العثرات[37]

إن الأدب مرآة المجتمع ووثيقته التي تنبض بكل خلجات حياته ، ولمّا كان الشاعر ابن بيئته منها يستمد موضوعاته التي تكشف الواقع بجلاء ، فإن ذلك يلزمه أن يتفاعل مع مجتمعه ويسخر شعره لخدمة قضاياه ، وأن يقوم بدوره الرسالي في الميدان الاجتماعي "فالشعر الذي لا يحمل رسالة ولا يخدم هدفا اجتماعيا يصبح نوعا من الأصوات المجردة قد تكون جميلة وربما مفيدة في الظروف السوية للمجتمعات المتقدمة ولكنها مهما كان جمالها غير مفيدة ولا جميلة للمجتمعات التي تعاني من التخلف والظلم السياسي والاجتماعي"[38].

إن هذا الوضع الذي آلت إليه الجزائر المستعمرة قد اضطر بعض الجزائريين للهجرة إلى فرنسا بشتى السبل ، فقد تسلل مجموعة من الشباب إلى فُرْنِ باخرة مسافرة إلى فرنسا فاحترقوا ، ورفع الشعراء لواء المجاهدة لدفع هذا الظلم والانتصار لحق المظلومين ، في أسلوب مليء بالنقمة على الأوضاع القائمة والدعوة إلى تغييرها ، فصور محمد العيد المأساة في قصيدة (أسطر الكون)، فبدأ بذكر أسباب الهجرة ، مثل صعوبة الوضع وضيق سبل العيش ، والاعتقاد أن في باريس جنة ، وأن فرنسا سترد الجميل ، وختمها بتصوير المأساة ، أجسام محترقة بالغاز ممزقة ملقاة على الأرض في منظر مذل تكاد تشيب له النواصي:

قسا البلد الجريح وضاق ذرعا بهم ، فتيمموا البلد الرحيبا
وأدرك بعضهم جذب مشتٌّ لهم فاستقبلوا الربع الخصيبا
وقالوا إن في باريس عيشا يروق غضاضة ويلذ طيبا
فسدت في وجوههم النواحي مسالكها ولم ترحم حبيبا
جسوم في (فروش) مجدلات تعاني تحته (الغاز) الرهيبا
وأجساد ممزقة الحشايا تكاد لها النواصي أن تشيبا[39]

في مثل هذه المأساة يجب أن يكون للشعر وظيفة وللشاعر دوره ، فقد تحمل محمد العيد مسئوليته وجاء شعره واضحا في دلالته ، عميقا في أصالته ، صادقا في تعبيره عن هموم شعبه وأمته ، فلم يترك فرصة للمجاهرة بالحقوق دون أن يغتنمها ويشارك فيها ، ولو أدى به ذلك إلى السجن ، فقد كان إنتاجه مشحونا بحب الوطن ، وكرس شعره لمعالجة قضاياه ، وهذا هو الالتزام بمعناه الاجتماعي الذي ينسجم مع فكر الشاعر وتوجهه العربي الإسلامي الذي رسمه لنفسه في شعره حيث يقول:

قِفْ حيثُ شَعْبُك مهما كان موقفه أَولاً فإنَّك عُضوٌ منه مُنْحَسِمُ
تَقولَ أَضْحى شَتيتَ الرَّأي مُنقسما وأنت عَنْه شتيتُ الرأي مُنقَسِمُ

فَكُنْ مع الشعْب في قَوْلٍ وفي عَمَلٍ إنْ كُنْتَ بالرَّجُلِ الشَّعْبيّ تتَّسِمُ[40]

ومن الطبيعي أن يصل هذا الوضع إلى نهاية، هذه النهاية يحدد فيها الشعراء هدفا أسمى، لأن غاية الشعر الملتزم أن تكون مضامينه قريبة من الواقع، تكشف عنه، وترسم الخطى للجماهير، أن يكون هذا الشعر أحد الأسلحة في المجتمع للنضال ضد الاستعمار الذي كثرت جرائمه، ونشر الوعي الوطني والثوري الذي يفضي إلى الثورة التي تضع حدا للظلم، وها هو محمد العيد ينادي الشعب الجزائري طالبا منه أن يطّرح الخوف ويكون الحصن الذي يحمي بلاده:

ويا ولد الجزائر صُن حماها وكُنْ بَرًّا بساحتها أديبا

ولا تخش الوقاع بها، فإني رأيت الله مطّلعا رقيبا[41]

إن شعراء الجزائر على اختلاف مشاربهم الفكرية والثقافية كابدوا المعاناة وذاقوا مرارتها، وتركت المأساة على شعرهم بصماتها، فطغت عليه موجة من التشاؤم والقتامة والتذمر والشكوى، حتى لتعجب وأنت تتصفح تراجمهم بأقلامهم في كتاب (شعراء الجزائر) لهذه الغلالة السوداء المنسدلة على أعينهم، وهذه الحشرجة الخانقة لأصواتهم. وهي ظاهرة انسحبت على أكثر من عشرين شاعرا، هم كل أفراد الطليعة التي ترجم لها كتاب (شعراء الجزائر) بجزئيه[42]، والنموذج التالي من شعر محمد اللقاني بن السائح يعكس هذه الرؤية الممزوجة بالألم والمعاناة، إنه يرسل صرخة تَفَتَّحُ لها آذان بني وطنه ليهبوا من هذا السبات العميق الذي أمات فيهم الهمم، ويتخلصوا من الجهل الذي أقعدهم عن كل مكرمة، ومن الفرقة والخلاف الذي دبّ بينهم على غير عادة:

بني الجزائر هذا الموت يكفينا لقد أُغِلَّتْ بحبل الجهل أيدينا

بني الجزائر ما هذا التقاطع من دون البرايا. عيوب جُمِعت فينا

فقر وجهل وآلام ومسغبة يا رب رحماك هذا القدر يكفينا

فالجهل قاتِلُنا، والفقر مُهلِكُنا والبأس خاذلنا، واليأس مردينا[43]

إن هذا الواقع الأليم يدعو "إلى أنه يمكن بل يجب أن يكون للأدب وللشعر وظيفة...إنه يجب أن يكون للأدب عامة وظيفته، وإنه يجب أن يكون للأدب عامة، وللشاعر دوره. وفي هذا الضوء نستطيع أن نحدد هذه الوظيفة بأنها اجتماعية"[44].

وقد نفذ صبر الشعراء لهذا الوضع الأليم، فلم يعودوا يكتفون بالتنديد به أو التعبير عنه، وبدأت تباشير التمرد تلوح في الأفق، كيف لا و "أديب هذا العصر يكتب لا ليعبر عن شخصه، بل ليتحرر من شخصيته، ليتحرر من خوفه وسخطه وألمه ويأسه، وليساعد قراءه على التحرر من هذه الانفعالات التي تشل إرادتهم وتحول حياتهم إلى جحيم"[45]، لذا نجد الزاهريقد تجاوز مرحلة الشكوى والتعبير عن المظالم إلى الثورة وكسَّروا القيود:

لقد كسر الناس القيود وحطَّموا ونحن بقينا في قيود وأغلال[46]

أما رمضان حمود فقد لخص حقيقة التزامه، ورؤيته الواضحة للشعر، وكانت دعوته إلى الثورة على مضامين الشعر السائدة في عصره شاملة، فأنكر على الشعراء ما يلجأون إله من التشطير والتخميس وأنواعهما، ورأى في ذلك ضربا من العبث فقال: "فمن شاء منكم التشطير فليشاطر مواطنيه في الأمور العظام والأعمال الجليلة، ومن أراد المعارضة فليعارض الخونة سماسرة السوء، ويعاكسهم في أعمالهم الخبيثة. ومن كان له غرام بالاحتذاء فَلْيَحْتَذِ أجداده الكرام وأسلافه العظام في إبائهم ونخوتهم وعزهم وقوّتهم وسلطانهم، ومن تعلّقت نفسه بالمدح، فليمدح الأخلاق الفاضلة وينشرها بين قومه، ومَن مال إلى الهجاء فليهجُ العادات الفاسدة، ويذم الرذيلة بأنواعها، ومن أحبّ التغزل فليتغزل في وطنه الجميل"[47]، وبعد أن جسّد رمضان حمود حقيقة التزامه ناقدا، يجسدها شاعرا بقوله:

وشعري كالحسام يصون عرضا بلا حرب عوان ولا قتال

يصادم من يعيث بمجد قومي ويطعن ذا الضلال بلا نزال

ويضرم فحمة الألباب حتما ويشعل أنفسا أي اشتعال

فحينا كالنسيم له هبوب يرى بين الحدائق والظلال

يمرّ على نفوس بائسات فيبعث في العروق دم الآمال[48]

إن علاقة هذا الشعر بالحياة الاجتماعية تتمثل في كونه ذا هدف اجتماعي يتجاوز القضايا الذاتية، ليصبح عاملا من عوامل البناء والتغيير، يدافع به عن كرامة الإنسان وينازل خصوم وطنه ويحثهم على اليقظة والنضال، وإيمانا بهذه الرسالة يعبر رمضان حمود عن المشاعر التي تختلج في نفسه ونفوس بني قومه، وعن مدى تعاطفه معهم، و يتجلى هذا الموقف في تعبيره عن مأساة الشعب الجزائري من حزن وكآبة وظلم وبؤس وشقاء وهو لا يستطيع إيصال صوته إلى الآخر، فلا يجد الشاعر من وسيلة إلا رفع يديه متضرعا إلى الله تعالى أن يعجّل برفع هذا البلاء عن الشعب الذي يساق إلى الفناء جماعات:

ما لشعبي الكئيب بات حزينا	يرسل الدمع تارة ، والأنينا
بات يشكو الهوان ، والليل داج	مثل حظ الشقي و البائسينا
ذاب قلبي ، ومات جسمي شهيدا	من هموم تنهال كالغيث فينا
يا إلهي ، وأنت تعلم سري	بين قومي صرت الغريب الحزينا
عجّلْ بنصر للبلاد فإنا	لِمهاوي البلا نساق عِزينا[49]

إن الشاعر الملتزم هو المسئول الذي يعيش هموم المجتمع ، وينزل بأدبه إلى عمق الشعب ليحرك مشاعره ويوقظه من سباته ويعرفه بأعدائه ويبعث فيه الأمل ، هو من اتخذ شعره كما يرى أبو اليقظان: "منبها للشعور والإحساس موقدا لنار الغيرة والحماس ، موقظا للنفوس من النعاس ، منشطا للأعضاء الفاترة ، مجددا للقوى الخائرة ، آلة يحرك بها الأعصاب الهامدة ، ويهز بها الأنباض الخامدة ، غِراء يلحم به ما تصدع من قلوب الأضداد ، مرهما لجروح المجتمعات والأفراد"[50] ، فلو تتبع الدارس ما في الأبيات السابقة وفي ما قبلها من ضعف يبعدها عن الشعر الجميل ، لَتَبَيَّنَ له أن الشعراء لم يُعنوا بالجانب الجمالي في شعرهم ، وإنما نظموا شعرهم إرضاءً لعواطفهم الوطنية ، وتعبيرا عما يُحسون به من آلام مجتمعهم.

ومن صور الحياة الاجتماعي المفجعة المبكية التي تمس أعماق النفس عن الحياة الاجتماعية ، تلك التي نجدها عند الشاعر (محمد الأمين العمودي) لِواقع تفاقم بأسُه واشتد فيه الزور والبهتان لا يبعث إلا على الأحزان ، أصبح العيش فيه متكدرا أدى بالشاعر إلى كره الحياة والغرق في مصائبها

إني أرى الدنيا تفاقم بأسها	واشتد فيها الزور والبهتان
وأرى الحياة ضئيلة ، فنعيمها	متكدر ، وسرورها أحزان
فسئمتها ، وسئمت حتى ذكرها	ذكر القبائح تركه إحسان
يا صاح ، هذي الدار دار إذاية	يأوي إليها جاهل ، وجبان
قد كدت أغرق في خضم مصائبي	وأموت ، لولا الصبر والسلوان[51]

هذه الموجة من اليأس ومرارة العيش التي طغت على الشعر الجزائري ما بين (1925- 1931) "لم تنحسر إلا بعد أن تأسست جمعية العلماء التي انضوى تحت لوائها جميع الشعراء ، فقد أخذت الحركة الإصلاحية منذ(1931) تسجل الانتصار تلو الانتصار في الميدانين الاجتماعي والثقافي ، مما كان له الأثر المباشر في بعض الشعراء الذين دبَّ فيهم روح الأمل ، فأخذوا يتخلون عن كآبتهم ويأسهم إلى التغني بالجهود التي أخذت تحققها جمعيتهم"[52].

وبدأت بوادر نهضة فكرية وأدبية في الجزائر أسفرت عن ردود فعل إيجابية هزت نفوس الشعراء ، فاستمد الشعر مادته من الواقع الجزائري استجابة لمتطلبات المرحلة ، التي فرضت على الشعراء أن يلتزموا بتسخير شعرهم للتعبير عن واقع وعن آمال وآلام شعبهم ، وكان لهم صوت مسموع في هذه المأساة لأن "الأديب حامل الثقافة العربية كان الضحية الأولى للمأساة ، والمرمى المستهدف بشظاياها ، فهو العدو الألد للمستعمر ، يفسد عليه خططه ومشاريعه ، ويفضح غاياته ونواياه"[53].

ومن القضايا الاجتماعية التي التزم الشعراء بمعالجتها في تلك المرحلة قضية الفقر والفقراء واليتم والأيتام ، فقد جعل الاستعمارُ الجزائريين يعانون شظف العيش ، ومرت بهم سنون عجاف كسني يوسف القاسية ، لا أحد يجبر كسر الآخر لأنه يشق عليه الرغيف الخفيف وتعوزه السترة البالية ، وفي المقابل يوجد أناس تَبلّد فيهم الحس وماتت المشاعر يتطاولون في العمران ولا ينظرون إلى من دونهم ، فيصور محمد العيد هذه المآسي ويتوجه إلى الأغنياء الجزائريين يحثهم على مدّ يد العون لإخوانهم المعوزين:

فشا الجوع واشتد عسر المعاش	وعادت سنو يوسف الغابرة
تفاقم كرب الفقير الكسير	أما عندكم من يد جابرة
يشق عليه الرغيف الطفيف	وتعوزه الخرقة الساترة
فيا أيها الرافعون القصور	إلى الجو في الأمة القاصرة
ألا تذكرون حفاة عراة	أصابهم الفقر بالفاقرة[54]

إن القضايا التي عالجها الشعراء الجزائريين تؤكد أنهم كانوا متفاعلين مع واقعهم ملتزمين بقضايا مجتمعهم ، لأن الأديب الملتزم بقضايا المجتمع "متأثر ومؤثر في آن واحد ، متأثر بما يستوحيه من المجتمع من موضوعات وتجارب إنسانية واجتماعية ، ومؤثر بما يسهم به في بلورة الأفكار والآراء التي تؤمن بها الجماهير"[55].

ثانيا: الدعوة إلى إصلاح أوضاع المرأة

من الموضوعات الاجتماعية التي التزم الشعراء بمعالجتها في العشرينيات من القرن الماضي موضوع المرأة لما كان يحتاجه هذا الموضوع من أهمية وعناية ترجع إلى دور المرأة في المجتمع وقدرتها على توجيهه وجهة معينة ، هذا من جهة ومن جهة أخرى نظرا للوضعية المزرية التي كانت تعيشها

المرأة الجزائرية من جهل مطبق وأمية فظيعة مما كان يدفعها إلى الانحراف والفساد والمتاجرة بالعرض أحيانا ، يقول أحمد توفيق المدني مصورا وضع المرأة الجزائرية زمن الاستعمار: "ولقد تبلغ الفاقة أحيانا بنساء البادية حداً يجعلهن يَنْزَحْن إلى المدن فيعملن بصفة خادمات في المنازل الأوروبية والإسرائيلية ، وتقودهن الحاجة والفاقة إلى المواخير ، ويُعبث بهن عبثا تتفتت له القلوب ، وتنفطر منه الأكباد. فأغلبية النساء في الجزائر تعاني من المهد إلى اللحد آلام الفاقة والاحتياج والعمل الشاق ، ولا تكاد تعرف للحياة معنى ، ولا للذة العيش سبيلا "[56].

وكانت قضية الحجاب والسفور من أهم القضايا التي تخص المرأة في تلك المرحلة "التي عاشت فيها المرأة الجزائرية والعربية عموما وإلى مطلع النهضة في عزلة عن المجتمع ، محرومة من جميع أشكال الإسهام الفكري والثقافي فيه"[57]. ولاشك أن أول من تصدى لهذا الموضوع في الشعر الجزائري الحديث هو الشاعر (محمد الصالح خبشاش) كما عبّر عن ذلك أحد معاصريه ، وهو (محمد الهادي السنوسي الزاهري): الذي يقول "لم أعرف من أدبائنا من طرق هذا الموضوع قبل هذا الأديب"[58]، ففي قصيدة (المرأة الجزائرية والحجاب) يصب الشاعر جام غضبه على المجتمع المتزمت الذي يسجن المرأة بين جدران أربع ، مغلولة الأيدي بالجهل ، ملفوفة في عباءة سوداء باسم الدين ، محجوزة محرومة من أبسط حقوق الإنسانية ، في وضع شبيه بالموت ، كأنها جنت على الزمان وأهله ، فهي تدفع ثمن جنايتها ، يقول محمد الصالح خبشاش:

تركوك بين عباءة وشقاء مكؤوبة في الليلة الليلاء
مغلولة الأيدي بأسوأ بقعة محفوفة بكتائب الأرزاء
دفنوك من قبل الممات وحبذا لو متِّ قبل تفاقم الأدواء
مسجونة ، مزجورة ، محرومة ، محفوفة بملاءة سوداء
ماذا جنيت على الزمان و أهله حتى رموك بطعنة نجلاء[59]

وبعد أن يصف الأوضاع السيئة للمرأة الجزائرية وما أدى إليه إهمال تعليمها والتشدد في حجابها من نتائج سيئة ، يشير إلى موقف مشايخ الطرق وأصحاب الزوايا الرافضين رفع غلالة الجهل عنها باسم الدين ، وينكر عليهم أن يكون الإسلام حرم تعليم المرأة وفرض عليها الجهل والجمود ، وببريء العقيدة الإسلامية من وصمة هذا الموقف المزري ، يقول الشاعر ناقما على الطرقيين ، متحديا لهم على أن يأتوا بدليل على مزاعمهم:

قد أوعدوا وتتجهموا وتهددوا من حل قيد حليفة الأرزاء
إني لأعتقدن أن عقولهم ممزوجة بمجمدات الماء
فهل الشريعة حرمت تعليمها يا نخبة الأشياخ و الصلحاء
إن كان ذاك فبينوا بحقائق قَطْعِيَّةٍ لِيُماطَ كل رداء[60]

ولا شك أن التأثير المصري في هذه الدعوة واضح ، فقد كانت هناك صلة ثقافية بين الجزائر ومصر عن طريق الصحف المصرية التي كانت تصل الجزائر والتي كانت مسرحا للصراع بين دعاة الحجاب ودعاة السفور "وللمرحوم قاسم أمين أنصار يدعون المغربيات إلى السفور وترك الحجاب ، غير أن دعوتهم لم تجد ملبيا ولا مجيبا فأخفقت إخفاقا شديدا"[61].

ولنا أن نتساءل عن أيِّ حجاب يريد الشاعر خلعه عن المرأة ، هل هو حجاب الستر الذي نص عليه الإسلام أم هو حجاب الجهل الذي نتج عن المأساة التي تعيشها المرأة؟ أعتقد أن حجاب الجهل هو ما يجب خلعه عن المرأة ، لأنه نتاج مجموعة من العوامل التي فرضتها سياسة الاستعمار ، ومعالجة هذه المشكلة لا يتم بمجرد تقليد ظاهري للمرأة الغربية ، وإنما يتم بتغيير جوهري لحياة المرأة العربية ومنها الجزائرية.

هكذا تصدى الشاعر الملتزم لواقع المرأة الجزائرية البائس ، ودعا إلى تغييره ، وتتمثل صلة القطعة الشعرية السابقة بالحياة الاجتماعية في أن وضع المرأة السيئ أدّت إليه السياسة الاستعمارية ، وتحالفها مع مشايخ الزوايا وأن مهمة الشاعر هي الشعور بالمسئولية الاجتماعية تجاه هذا الوضع الذي يدفعه إلى العمل على تغييره لأن "الأدب عامة والشعر خاصة له دوره في التغييرات الاجتماعية التي تهدف إلى تأكيد القيم الأساسية الحرية ، والعدالة ونحوها"[62].

ولم يكن محمد الصالح خبشاش هو الشاعر الوحيد الذي شغله موضوع حجاب المرأة ، فحمد العيد آل خليفة تناول القضية من زاوية أخرى ورأى أن مشكلة المرأة ليست في رفع حجاب الستر عنها ، وإنما هي في رفع حجاب الجهل ، فقد نادى بالحجاب للمرأة ، لأنه في نظره أحسن وقاء لها من الشرور ، وصَوْنٌ لعرضها وعصمة لها ، وعفة وحياء ، وحثّ على تعليمها هذه الحقائق من الدين ، لا ممن يريدون بها شرا ، فمن تَربى حَسَناً يُرَبي حسنا:

كيف تنجو من الشرور نساء لا يواري وجوههن لثام
عصمة المرأة احتجاب وصون و إباء وعفة واحتشام
علِّموا المرأة الحقائق في الدِّ ين فقد طوَّحت بها الأوهام
علِّموها كيف الوقاية مما هاجمتها بشرّه الأيام
لا تغرَّنَّك بضاعة نخا سين كانت بها الإماء تسام[63]

ولم تَخْلُ دعوات تحرير المرأة من ردود أفعال لدى بعض الشعراء الذين اعتبروا ذلك شكلا من أشكال الافتتان والاستلاب الحضاري بالغرب، ونسيان آمال الوطن وتطلعاته وآلام الشعب وأنَّاته، يقول الشاعر الشهيد الربيع بوشامة:

قُلْ لمن يدّعي السفور وعلى العادي يثور
ويرى دون حياء كشف سوق وصدور
أين أنت اليوم مِن شعبك الفادي الغيور
و معاليه التي أصبحت شُغل الدهور[64]

إن موقف الشاعرين السابقين (محمد العيد آل خليفة والربيع بوشامة) من قضية حجاب المرأة ينسجمان مع موقف عبد الحميد ابن باديس "هناك سفور إسلامي وهو كشف المرأة وجهها –دون شعرها وعنقها –عند أمن الفتنة...وهناك سفور إفرنجي فيه كشف الشعر والعنق والأطراف مع التبرج بالزينة وما إليها فعلينا –معشر المسلمين –أن نوجه قوتنا كلها إلى منع السفور الإفرنجي الذي قد طغى حتى على نساء أمراء الشرق ووزرائه، وأن نحذَر كل ما يؤدي إليه وأن نحافظ على الوضعية الإسلامية العفيفة الطاهرة"[65].

ومن القضايا التي تتعلق بالمرأة وأولاها الشعراء الاهتمام البالغ قضية التعليم، الذي رأوه تتساوى فيه المرأة والرجل لأنه ضرورة تقتضيها نهضة المجتمع الجزائري بل هناك من الشعراء من رأى أن المرأة أولى بالعلوم من الرجل، لأنها مدرسة حقيقية تضمن التربية الصالحة للجيل، يقول زهير الزاهري:

والبنت أولى بالعلوم من الفتى إذ هي مدرسة لكل وليد
إني أريد لها الكرامة و الحيا أما السفور فمنية المفؤود[66]

ويستغل محمد الهادي الزاهري تأسيس جمعية (الإخاء العلمي) في العشرينيات من القرن الماضي ليسقط ذلك على المرأة، ويتحدث بلسانها، وينظر بعينيها إلى الواقع الثقافي لها وما هي عليه من جهل وجمود قياسا بمثيلاتها من بنات المستعمر، مقارنا وضعها الراهن بما كانت عليه من عزة، ثم يناشد من يعيد لها هذه المكانة ويبعثها بالعلم:

إنا على ما تعلمون بحالة مُلئت بها بنت النبوغ جمودا
إنا بنات الشعب في أمية ملأت رؤوس الناشئات خمودا
كانت لنا في الغربيات مكانة تُرعى فأصبحن لهن عبيدا
ناشدتكم بالله والرحم التي في الكتب مُجّد ذكرها تمجيدا
أن تبعثوا للعلم في أبنائكم روحا ومن كيس المُشحّ نقودا[67]

إن مواقف الشعراء السالفة من المرأة كانت متباينة قبل تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، وكان كل شاعر ينضح من إنائه الخاص، لكن بعد ذلك استقطب موقف هذه الجمعية جميع الشعراء وتوحدت أساليب التفكير ومنطلقات الإصلاح لديهم قناعة منهم بضرورة تضافر الجهود لتوطيد علاقة الجزائر بأصالتها العربية الإسلامية في مواجهة موجة المسخ التي سببها الاستعمار الفرنسي.

ثالثا: الدعوة إلى محاربة الانحراف والفساد

لقد فرضت ظروف الاستعمار على الشعراء أن يدركوا مهمتهم التاريخية و ينزلوا إلى الساحة الاجتماعية مصلحين موجهين مرشدين، يستمدون العزم من إيمانهم أن الإصلاح الاجتماعي ومحاربة الفساد ومقاومة نتائج الاستعمار على ذلك المستوى هي أول طرق البناء الثوري، وقد تجلى هذا الموقف الالتزامي في مقدمة كتاب (شعراء الجزائر في العصر الحاضر) إذ بيّن صاحبه طبيعة الشعر الذي يريد أن يوشي به كتابه قائلا: "أخرجت هذه المواضيع (يقصد الرثاء والمديح والهجاء) لما بينها وبين الحقيقة اليوم من التباين، لما في المديح من التنازل عن الكرامة وفي الهجاء من البذاءة وفي الرثاء من التعداد الذي قلما يصدق فيه قائله والجميع في الأكثر لا يفيدنا معنى اجتماعيا ولا غيره وعلى الأخص في بيئتنا"[68].

وبناء على هذا الموقف لم يبق الشاعر الجزائري متفرجا أمام الفساد والانحراف الذي نتج عن العملية الممنهجة التي قام بها الاستعمار لتدمير الوطن الجزائري، ولم تقتصر وظيفة شعره على الأغراض التي اعتاد الشعراء التطرق إليها في العصر القديم، وإنما أصبحت وظيفة الشعر جديدة تتماشى مع الواقع، لأن الأوضاع الاجتماعية حتّمت على الشعراء المواجهة وتحمل المسئولية أمام المجتمع ومحاربة الفساد والانحراف وتأكيد القيم للالتزام بها والحث على المثل العليا للاقتداء بها، وفي هذه الحال لا بد أن يكون الشاعر قدوة

يحمل المشعل في قومه، يقول محمد اللقاني بن السائح موضحا موقفه في قومه:

أنا ذاك الشهم الأبيّ ومن له عند المكاره صولة الآساد
أنا ذاك الحر المدلل في الوغى كل الصعاب بفكره الوقاد[69]

ثم يشخص الشاعر حال قومه وما لحقهم من ذل وهوان نتيجة ما تفشى بينهم من كيد لبعضهم البعض وانشغالهم بكل ما يلهيهم عن تحقيق الكرامة والمجد من قرع الدفوف ورنّات الغناء ومعاقرة الخمر، فأفسدوا عقولهم وجنوا على أجسادهم، فلم يعد ينفعهم نصح وإرشاد:

لبسوا شعار الذل طول حياتهم وتسارعوا للكيد والإفساد
عبدوا المزامر، واسترقّ رقابهم نقر الدفوف ورنة الإنشاد
باعوا ببنت الحان فضل عقولهم فبغوا على الأرواح والأجساد
علمتهم بالعلم كل فضيلة ودعوتهم من حاضر أو باد
فوجدت في الأرواح موتا كامنا وعلمت أني صارخ في وادي[70]

إن حالة الشعب تدعو الشاعر أن يكون ملتزما بصد موجة الفساد، لأن مثل هذا الالتزام في الأدب "يكون أكثر ضرورة في البلدان التي تحدث فيها الرجات الاجتماعية أو الاقتصادية أو الفكرية، لأن الأديب يجد نفسه -من حيث يدري أو لا يدري- ملزما ومرغما على نصرة الحق والأخذ بيد المظلوم والدعوة إلى الخير، والمشاركة الوجدانية مع أبناء مجتمعه أو أبناء البشرية كلها"[71]، و يختم الشاعر قصيدته، بالدعاء إذ يمد يديه إلى السماء داعيا الله أن ينفخ في هذا الشعب من روحه كي ينهض من غفلته التي طالت ويحقق مراده:

فامدد بروح منك ينهض شعبنا من غفلة أودت به ورقاد[72]

ولعل أكثر الظواهر التي استرعت انتباه الشعراء هي ظاهرة الاستهتار واللهو ومغازلة الغواني واحتساء الخمر التي كانت سببا في انحطاط الأخلاق وخراب الأمم وفساد القيم، فقد كان للعامل الاجتماعي أثر كبير في توجيه الشعراء إلى نبذ هذه الظاهرة ومحاربتها، وقد عبَّر أكثر من شاعر عن ذلك، يقول ابن باديس وهو في العشرين من عمره:

ودع غزلا للغانيات، فطالما سلا عن وصال الغانيات نبيل
فديدني الآداب والعلم مقصدي ولازلت في نيل المعالي أجول[73]

ويقول محمد اللقاني بن السائح في قصيدة (إلى رجال العمل إلى الشباب الناهض) يأمر بترك التغزل الذي يراه من طباع المنحرفين، ويدعو للابتعاد عن الخمر التي تفسد العقول، وينبه إلى أولوية الشعر في الاستجابة لنداء الوطن الذي يئن تحت وطأة الظلم والاضطهاد:

ألا فدع التغزل في غوان فتلك طبيعة المستهترينا
وما شأن المُدامة في كؤوس بها تستنزف العقل الثمينا
فمن صوت البلاد لنا نداء يكاد المرء يسمعه أنينا
فمن جرح تغلغل في بنيها إلى جرح يضاف لآخرينا[74]

وليس غريبا أن نسمع مثل هاته الدعوة عند شاعر آخر هو الشيخ الطيب العقبي، الذي يرى أن إصلاح البلاد أولى من ذكر سلمى وسعاد:

دع ذكر سلمى وسعاد وانهض لإصلاح البلاد[75]

إن القصائد التي نظمها الشعراء في الربع الأول من القرن العشرين معظمها قصائد ملتزمة، سلك أصحابها المسلك الإنساني الذي حملته الحركة الإصلاحية، وحاولوا انتشال الفرد من الضياع الذي طاله بسبب الأوضاع الاجتماعية والسياسية، وكان هذا بقناعة وبتوجيه ذاتي يقول الشاعر محمد الهادي السنوسي الزاهري: "إن الشاعر هو الفذ القادر الذي قد أوقف نفسه على بني جلدته، أو بني الإنسان أجمعين، يجاهد بفكره في سبيلهم ليهدي الضال، ويعلم الجاهل، ويضرب لأبناء البشر المثل العالية في السعادة وكمال الإنسان..."[76].

ونظرا لشيوع ظاهرة الانحراف والانغماس في اللهو وتعاطي الخمر، فقد أفاض الشعراء في تصوير الوضع، يقول محمد المولود بن الموهوب مبينا وضع قوم لازموا الخمور فضاع منهم الشرف والمال وانتشر بينهم الكيد والحقد والفرقة والتنافر:

رمت أمواج بحر اللهو منا أناسا للخمور ملازمينا
أضاعوا عرضهم والمال حبا لبنت الحان، فازدادوا جنونا
تواصوا بالتنافر فاطمأنت لحقدهم قلوب الكائدينا[77]

أما الأمين العمودي فكان أكثر واقعية وجرأة حين طرق في قصيدته (أَمْرٌ دُبِّر بِلَيْل)[78] موضوعا غريبا عن المجتمع الجزائري المسلم وتحدث دون مواربة عن انحراف "العدالة الاستعمارية" مشبها سلوك الوكيل بسلوك البغي في التحايل على الزبائن لابتزاز أموالهم، وقد عبّر عن ذلك بلغة متدنية متجردة بذيئة في غاية التجاوز للأعراف والتقاليد والأخلاق السائدة، نترفع عن ذكرها لأنها تثير الاشمئزاز في نفس المتلقي.

وقد ازداد نشاط الشعر الملتزم بقضايا الأخلاق مع ظهور جمعية العلماء المسلمين الجزائريين التي كان من أهدافها التربية والتعليم، وحفل شعر الثلاثينيان من القرن العشرين بالقصائد الغر التي تتحدث عن فساد الأخلاق وانحراف الشباب، يقول محمد العيد في قصيدة (تحية الشبيبة) سنة 1933:

قف معي بالجزائر اليوم واسبر غور أحداثها بعين وأذن
تجد الطفل في الأزقة يلهو والفتى يشرب الخمور ويزني
تجد الطفلة اليتيمة تشقى تحت خدر تنوء أو تحت خدن[79]

إن صورة الطفل الذي يلهو في الأزقة والفتى الذي يتعاطى الخمر ويمارس الزنا، والطفلة اليتيمة التي تشقى في مواضع الخنا يتطلب أن يكون الشاعر مسئولا أمام الله وأمام المجتمع عن شعره فيم يسخره، وعليه فإنهمن الطبيعي أن يكون الشعراء في تلك الفترة يصدرون مفهومهم للشعر عن النظرة التي تولي الجانب الأخلاقي أهمية في المجتمع، ولا تتصوره إلا في خدمة الوجدان الاجتماعي للأمة، فكان شعرهم شعر قضية لا شعر ذات.

رابعا: الدعوة إلى نشر العلم ومحاربة الجهل

لقد أدرك شعراء إلى خطر الجهل على مجتمعهم وكيف يمكن أن يكون عاملا من عوامل بقاء الاستعمار بمساوئه وتبعاته، عارفين في الوقت ذاته قيمة العلم والتعليم في نشر الوعي في أوساط المجتمع، لذلك ركزوا بقوة على ضرورة نشر العلم، وكانت قضية التعليم من أولويات الحركة الإصلاحية التي كان للشعراء نصيب وافر من المشاركة فيها دعوة وممارسة.

وإذا أردنا الحديث عن الدعوة إلى العلم في الشعر الجزائري، فلا بد أن نقرّ أن جمعية العلماء كانت تشرف على الإصلاح المتكامل اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا وسياسيا، وكان دأبها في إصلاح القضايا السابقة هو إحداث ثورة علمية بعدما تهيأت أسبابها: "بعد تذليل العقبات وتمهيد الطرق التفت أولئك المصلحون إلى الناحية الثانية، ناحية الإصلاح العلمي، فدرسوا مسارب الجهل إلى جسم الأمة وكيف تكون مكافحتها، وأساليب العلم القديمة وكيف يكون إصلاحها...فتحوا المدارس وهذبوا أساليب التعليم، وقربوا منال العرفان إلى الأفهام فكانت في الشعب الجزائري الذي كان مضرب الأمثال في الأمية والرطانة، نهضة علمية مباركة، تضم بين أبنائها ثلة من العلماء الفطاحل، والخطباء المصاقع، والكتاب المجيدين، والشعراء الفحول"[80].

وعُرِف الشعراء: رمضان حمود وأبو اليقظان وحمزة بوكوشة ومحمد العيد وأحمد سحنون في ميدان الصحافة، فكتبوا القصائد التي تشيد بدور الصحافة في إنهاض الهمم وتوحيد الصفوف ونشر المعرفة ودعوا إلى بناء المدارس وتعليم النشء، ومن ثم نجد كمًّا غزيرا من القصائد التي تلح طويلا على العلم، وتلك هي صرخة رمضان حمود التي طالما رددها على لسان الصحافة:

أصيح فيهم بصوت عز قائلة ألا حياة بها في الناس نرتفع
فمزقوا الجهل وانجوا من مخالبه فالجهل بالعلم والتفكير ينقطع
وحيثما كنتم ولوا وجوهكم وجهدكم شطر شمس العلم واندفعوا[81]

ويعلق صالح خرفي على شعر رمضان حمود والتزامه بالإصلاح بما يلي: "ومنذ القراءة الأولى لشعره، يتجلى حمود وقد ملك عليه إصلاح شعبه وأمته تفكيره، وكأني بالفكرة الإصلاحية وقد امتزجت بدمه، فأعطاها كل ما يملك من قواه، ولم يثنه عن عزمه مستعمر حاول إذايتهم مرارا"[82].

ويظهر الأسلوب المباشر في الدعوة إلى العلم في شعر محمد العيد آل خليفة، فهو أكثر شعراء تلك الفترة التزاما بالإصلاح، وقد ساير شعره النهضة وواكبها في جميع مراحلها فكان له "في كل ناحية من نواحيها وفي كل طور من أطوارها وفي كل أثر من آثارها القصائد الغر"[83]، يدعو فيها الشعب إلى بناء المدارس وتعليم النشء، لأنه "في بداية أية نهضة يكون العلم بمعناه الواسع سلاحا أساسيا لها، يهبها السطوة والنفوذ والقوة، ويملأ قلوب الناهضين بالإيمان الراسخ والوعي اليقظ"[84]، يقول محمد العيد: إن العلم هو سلطان الوجود، وهو وسيلة السيادة والمجد ومناعة الأوطان، ويرى أن أغلى ما يشيده الإنسان من حصون وما يرفعه من قلاع يتمثل في المدرسة التي تنتج العقول والمصنع الذي ينتج وسائل التنفيذ، أما الجهل فهو كالغراب الذي لا يحوم إلا على الخراب:

العلم سلطان العقول فسد به من شئت أو ذد عن حياضك وادفع
والْجأ له بدل الحصون فلا أرى حصنا كمدرسة سمت أو مصنع
قل للجزائر انشئي كلية تمحو جهالة شعبك المتسكع
الجهل غيم فوق أرضك ضارب غطى على أرجائها والأربع
الجهل أشبه بالغراب فما له من منزل غير الخراب البلقع[85]

ويوم واصلت النهضة الإصلاحية رسالتها بعد الحرب العالمية الثانية ، أسفرت المدرسة الحرة عن وجهها الحقيقي ، وفرضته على المستعمر في وضح النهار ، وغدت مدرسة حربية رسالتها تخريج دعاة الثورة وحملة السلاح ، وأصبحت رسالة المعلم فيها الجهاد والتحرير وفك الأسر ، وأصبح الطلبة هم الجند والعتاد والفداء كما نلمس ذلك في قصيدتي أحمد سحنون: (إلى المعلم) وإلى (التلميذ) اللتين رفعتا شعارا لكل مدرسة حرة[86]:

هات من نشء الحمى خير عتاد وأدخرهم لغد جند جهاد
هاته جندا قويا باسلا إنْ دَجى الخطب يكن أول فادي
إن في يمناك شعبا كاملا يتنزى بين ظلم واضطهاد
لم يزل في القيد منهوك القوى منذ ألقى للأعادي بالقياد
يا مربي النشء ، يا باني النهى يا محلَّ الحب في كل فؤاد
قُدْ إلى العلياء أشبال الحمى وإلى تحريرهم ، كُنْ خير حاد[87]

وتنعكس الصورة ذاتها على(التلميذ) الملجأ الوحيد للشعب في محنته ، بعد أن قعدت به كل وسائل النهوض ، حيث أصبح التلميذ هو السلاح المنتظر ، وإن الشاعر سحنون ليستعجل تخرجه ، ليخوض المعركة ، فهو لا يتوسم في مستقبله رسالة علمية ، بقدر ما يتلمس فيه موقفا بطوليا وهو ما تتطلبه المرحلة:

لك في كل حشا نبع وداد يا رجاء الضاد ، يا ذخر البلاد
شعبك الموثق لم يبق له من عتاد فلتكن خير عتاد
لجّ الاستعمار في طغيانه كل يوم منه ألوان اضطهاد
فمتى تحمي حِمى سيمَ الأذى فعلى نشء الحمى كل اعتماد
ومتى تفدي بلادا ، طالما سامها أعداؤها فالحر فادي
هذه غايتك المثلى ، التي إن تحصلها ، تنل كل مراد[88]

ومعظم شعر أحمد سحنون لا يخرج عن هذه المضامين التي يمكن تلمس سماتها في ثنائية الإسلام والعروبة "وهي الثنائية المشكلة لقصائد هذه الفترة. والمؤكد أن أحمد سحنون إنما يمارس بها نوعا من تأكيد الذات المؤيد بالثورة على الواقع الذي يفرض ثنائية حضارية مضادة غريبة عن مجتمعه ، والتي تتجسد في اللغة الفرنسية المؤيدة بالنصرانية"[89].

ولا يختلف دور المدرسة عند إبراهيم أبي اليقظان عن سابقه فالمدرسة هي المهد الذي منه يتخرج حملة السلاح ، وفيه يتكون الجند المنتظر لتحرير الوطن ليعيش حرا طليقا كسائر البلدان التي تنعم بالحرية ، ولهذا فمن الواجب على أهل الفضل إذا كان همهم تأسيس أركان للشعب أن تكون عنايتهم الأولى بهذه المدرسة:

وما الفضل إلا للمدارس إنها مغارس مجد الشعب في كل أزمان
هي الأم هي المهد للأمة التي رأت أن تعيش بين سائر أقران
هي القلعة الكبرى هي الحصن في البلى يصد به حراسه كل طغيان
فما مات شعب ضم بين ربوعه مدارس علم وهي مورد ظمآن
تهيئ نشأ كي يذودوا عن الحمى ويعلوا منار الحق في كل بلدان
جدير بأهل الفضل أن يحفلوا بها إذا همهم في الشعب تأسيس أركان[90]

نافلة القول إن ارتباط الشعر الجزائري الحديث بالمجتمع كان أمرا طبيعيا ، فقد استمد الشعر مادته من الواقع الجزائري استجابة لمتطلبات المرحلة التي فرضت على الشعراء أن يُسخّروا شعرهم للتعبير عن آمال وآلام شعبهم "ويكفي الشعر الجزائري أنه احتفظ بميزة الصدق ، وأنه كان صدى لخلجات الشعب وأنّاته ، وصوتا لكفاحه"[91] ،فقد سجل همومه وحثّه على السيرفي طريق التطور ، ولم يكن شعر طبقة خاصة أو هيئة خاصة ، والشاعر الحقيقي في نظر رمضان حمود[92] ، هو الذي يكون صورة صادقة لنفسه ولعصره ، ولا ينقاد في إبداعه إلا لصوت ضميره ، وليس معنى هذا أن يكون شاعرا ذاتيا أنانيا ، يتغنى باهتماماته الشخصية وحدها ، بل بالعكس من ذلك ، إن الشاعر من هذا المنظور هو الذي يتحمل دور الريادة في الحياة والمجتمع في المجال السياسي و الديني والاجتماعي. عليه أن يقاوم الاستبداد بلسان حاد لا يرده عن ذلك اضطهاد أو قوة أو جبروت ، فإن الشعر الذي لا يحرك همة الشعب ليتطلع إلى الاستقلال والحرية ، ولا يذكر بواجبه المقدس ووطنه المفدى خيانة كبرى وخنجر مسمم في قلب المجتمع الشريف.

الهوامش

1. ابن منظور ،1997 لسان العرب ، (مادة لزم) مجلد 12 ، ط12 ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، ص542/541.
2. سورة الفرقان ، الآية77.
3. سورة الإسراء ، لآية 13.
4. سورة ق ، الآية 18.
5. مجدي وهبة وكامل المهندس ، 1984 ، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب ، ط2 ، مكتبة لبنان ، ص58.
6. عبد النور جبور ،1984 ، المعجم الأدبي ، دار العلم للملايين ،بيروت ، ط2 ، ص31.
7. محمد التونجي ، 1999 ، المعجم المفصل في الأدب ، ج2 ، ط2 ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ص123.
8. مجدي وهبة ، وكامل المهندس ، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب ، ص58.
9. ينظر ، بدوي طبانة ، 1984 ، قضايا النقد الأدبي ، دار المريخ للنشر ،الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ص16.
10. أحمد أبو حاقة ، 1979 ، الالتزام في الشعر العربي ، ط1 ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ص30.
11. ينظر ، رجاء عيد ، 1988 ، فلسفة الالتزام في النقد الأدبي ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، مصر ، ص 131.
12. جان بول سارتر ، 1990 ، ما الأدب ؟ ترجمة محمد غنيمي هلال ، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع ، الفجالة ، القاهرة ، ص24.
13. مجدي وهبة ، وكامل المهندس ، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب ، ص58.
14. أحمد أبو حاقة ، الالتزام في الشعر العربي ، ص14.
15. سورة هود ، الآية 28.
16. إحسان عباس ، 1988 ، اتجاهات الشعر العربي المعاصر ، عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ص160.
17. سهيل إدريس وآخرون ، 2003 ، تحولات مفهوم الالتزام ، في الأدب العربي الحديث ، ط1 ، دار الفكر المعاصر ، بيروت ، لبنان ، ص137.
18. ينظر ، عبد المعين الملوحي ، 1980 ، الأدب في خدمة المجتمع ، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، سوريا ، 1980 ، ص5.
19. صالح خرفي ، 1984 ، الشعر الجزائري الحديث ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ص 16.
20. صالح خرفي ، شعر المقاومة الجزائرية ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، ص138.
21. إحسان عباس ، اتجاهات الشعر العربي المعاصر ، ص 160.
22. شكري الماضي ، 2011 ، مقالات في النقد الحديث والمعاصر ، ط1 ، العالم العربي للنشر والتوزيع ، دبي الإمارات العربية المتحدة ، ص123.
23. ا محمد الهادي الزاهري السنوسي ، شعراء الجزائر في العصر الحاضر ، ج1 ، داربهاء الدين للنشر والتوزيع ، قسنطينة ، الجزائر ، 2007 ، ص112.
24. شكري الماضي ، مقالات في النقد الحديث والمعاصر ، ص123.
25. أحمد سحنون ، 2007 ، الديوان ، ج1 ، ط2 ، منشورات الحبر ، الجزائر ، ص 143.
26. محمد زكي العشماوي ، الرؤية المعاصرة في الأدب والنقد ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان ، ص151.
27. ينظر ، أبو القاسم سعد الله ، 1985 ، دراسات في الأدب الجزائري الحديث ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ص52
28. ينظر ، محمد مصايف ، 1984 ، النقد الأدبي الحديث في المغرب العربي ، ط2 ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ص238.
29. محمد ناصر ، 1985 ، رمضان حمودرمضان حمود حياته وآثاره ، ط2 ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ص63.
30. محمد الهادي الزاهري السنوسي ، شعراء الجزائر في العصر الحاضر ، ج1 ، ص231
31. سهيل إدريس وآخرون ، تحولات مفهوم الالتزام ، ص 89.
32. محمد مصايف ، 1988 ، دراسات في الأدب والنقد ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ص79.
33. محمد الهادي الزاهري السنوسي ، شعراء الجزائر في العصر الحاضر ، ج1 ، ص138
34. شكري محمد عياد ، 1978 ، الرؤيا المقيَّدة (دراسات في التفسير الحضاري للأدب) ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ص 3.
35. محمد الهادي الزاهري السنوسي ، شعراء الجزائر في العصر الحاضرج1 ، ص147.
36. سهيل إدريس وآخرون ، تحولات مفهوم الالتزام في الأدب العربي الحديث ، ص76.
37. محمد الهادي الزاهري السنوسي ، شعراء الجزائر في العصر الحاضر ، ج1 ، ص85.
38. عبد العزيز المقالح ، الأبعاد الموضوعية والفنية لحركة الشعر المعاصر في اليمن ، ط2 ، دار العودة ، بيروت ، لبنان ، (د ت) ، ص83.
39. محمد الهادي الزاهري السنوسي ، شعراء الجزائر في العصر الحاضرج1 ، ص82.
40. محمد العيد آل خليفة ، 1967 ، الديوان ، ط1 ، المؤسسة الوطنية للنشر والتوزيع ، مطبعة البعث ، قسنطينة ، ص371
41. المصدر نفسه ، ص 84.
42. ينظر ، صالح خرفي ، الشعر الجزائري الحديث ، ص 17.
43. محمد الهادي الزاهري السنوسي ، شعراء الجزائر في العصر الحاضر ، ج1 ، ص109.
44. سهيل إدريس وآخرون ، تحولات مفهوم الالتزام في الأدب العربي الحديث ، ص83.
45. شكري محمد عياد ، الرؤيا المقيَّدة (دراسات في التفسير الحضاري للأدب) ، ص 3.
46. محمد الهادي الزاهري السنوسي ، شعراء الجزائر في العصر الحاضر ، ج1 ، ص147.
47. صالح خرفي ، 1985 ، رمضان حمود، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ص48-49.
48. المرجع نفسه ، ص49
49. المرجع نفسه ، ص 286.

50. إبراهيم أبو اليقظان ، 1989 ، الديوان ، ج1 ، ط2 ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، وحدة الرغاية ، الجزائر ، ص60.
51. المصدر نفسه ، ج2 ، ص38.
52. محمد ناصر ، 2006 ، الشعر الجزائري الحديث اتجاهاته وخصائصه الفنية (1925-1975) ، ط2 ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، لبنان ، ص89.
53. صالح خرفي ، الشعر الجزائري الحديث ، ص 17.
54. محمد العيد آل خليفة ، ص 251-252.
55. محمد مصايف ، النقد العربي الحديث في المغرب العربي ، ص240.
56. أحمد توفيق المدني ، 1984 ، كتاب الجزائر ، ط2 ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ص362.
57. ينظر ، عبد الله ركيبي ، دراسات في الشعر العربي الجزائري الحديث ، الدار القومية للطباعة والنشر ، ص 14.
58. محمد الهادي الزاهري السنوسي ، شعراء الجزائر في العصر الحاضر ، ج2 ، ص149
59. المصدر نفسه ، ص149.
60. المصدر نفسه ، ص 152.
61. محمد السعيد الزاهري "مكانة مصر في المغرب العربي" ، مجلة الرسالة ، القاهرة ، مصر ، العدد 135 ، السنة الرابعة ، 1936/2/3 ، ص180.
62. سهيل إدريس وآخرون ، تحولات مفهوم الالتزام في الأدب العربي الحديث ، ص 88.
63. محمد العيد آل خليفة ، الديوان ، ص179.
64. الربيع بوشامة ، 1994 ، الديوان ، جمع وتقديم جمال قنان ، منشورات المتحف الوطني للمجاهد ، طبع المؤسسة الوطنية للنشر والإشهار ، الرويبة ، الجزائر ، ص 231.
65. عبد الحميد بن باديس ، م1 ، ج2 ، ط3 ، إعداد وتصنيف ، عمار الطالبي ، الشركة الجزائرية لصاحبها الحاج بوداود ، الجزائر ، ص207.
66. زهير الزاهري (قصيدة صورة المجتمع الجزائري) ، الشهاب ، ج5 ، المجلد 6 ، (محرم1349 ، جوان1930) ، ص 305.
67. محمد الهادي الزاهري السنوسي ، شعراء الجزائر في العصر الحاضر ج1 ، ص 320.
68. المصدر نفسه ، ص73.
69. المصدر نفسه ، ص122.
70. المصدر نفسه ، 124.
71. محمود الجومرد ، 1980 ، الأديب والالتزام ، مطبعة المعارف ، بغداد ، العراق ، ص 34.
72. محمد الهادي الزاهري السنوسي ، شعراء الجزائر في العصر الحاضر ، ج1 ، ص125.
73. المصدر نفسه ، 77.
74. المصدر نفسه ، ج1 ، ص112.
75. محمد ناصر ، الشعر الجزائري الحديث اتجاهاته وخصائصه الفنية ، ص77.
76. محمد الهادي الزاهري السنوسي ، شعراء الجزائر في العصر الحاضر ، ج2 ، ص26.
77. المصدر نفسه ، ص69.
78. تنظر القصيدة في المصدر نفسه ، ص41.
79. محمد العيد آل خليفة ، الديوان ، ص110.
80. إبراهيم أبو اليقظان (موجة الإصلاح الديني والعلمي بالقطر الجزائري) ، البصائر ، دار البعث ، قسنطينة ، العدد1 ليوم:1935/12/27 ، ص5-6.
81. محمد ناصر ، رمضان حمود حياته وآثاره ، ص 33.
82. المرجع نفسه ، ص 27.
83. محمد البشير الإبراهيمي ، مقدمة ديوان محمد العيد آل خليفة ، ص ج.
84. محمد ناصر ، رمضان حمود حياته وآثاره ، ص 33.
85. محمد العيد آل خليفة ، الديوان ، ص145.
86. ينظر ، صالح خرفي: لشعر الجزائري الحديث ، ص153.
87. أحمد سحنون ، الديوان ، ج1 ، ص14.
88. المصدر نفسه ، ص16.
89. عمر بوقرورة ، 2007 ، حول المضمون الإسلامي في شعر أحمد سحنون ، ط1 ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، ص42.
90. إبراهيم أبو اليقظان ، الديوان ، ج1 ، ص129.
91. أبو القاسم سعد الله ، دراسات في الأدب الجزائري الحديث ، ص32.
92. ينظر: صالح خرفي ، رمضان حمود ، ص118.

جمالية التّناص ومظاهر التعلق النّصّي في روايات واسيني الأعرج «رمل الماية أنموذجا»

رضا زواري*

الملّخص

إنّ إستراتيجية التّناص مثّلت إحدى استراتيجيات الكتابة الرّوائيّة عند واسيني الأعرج فلا يمكن للقارئ أن يفكّ شفرة النّص إلاّ بالعودة إلى تلك النّصوص السّابقة والمعاصرة الّتي استلهمها و كان لها الأثر البالغ في خطابه ودلالاته ، إذ تنوّعت أغراض التّناص من موقع إلى آخر ، فمنه ما كان لغاية فنيّة جماليّة ، ومنه ما كان استجابة لاقتناع إيديولوجي فـ"رمل الماية" ، وهي تنهض في متنها على خاصيّة التّناص ، فكان الخبر والتّاريخ والأسطورة والموروث الشّعبي والدّين ، وتناسلت في حوار إبداعيّ جعل " رمل الماية" جامع الأنواع.

الكلمات المفاتيح: التّناص ، تداخل النّصوص ، حوار إبداعيّ ، واسيني الأعرج ، رمل الماية.

Résumé

La stratégie de l'intertextualité représentée une nouvelle stratégies d'écriture quand Waciny Laredj pas le lecteur peut décrypter le code de texte pour revenir à ces textes antérieurs et contemporain qui a inspiré et a eu un impact profond dans son discours et de ses implications, comme des fins variées intertextualité d'un endroit à un autre, il y a certains qui étaient techniques très esthétique, et certaines d'entre elles étaient en réponse à une conviction idéologique «Raml Maya», un jeu sur le conseil en immobilier d'intertextualité, il étaient les nouvelles, l'histoire, le mythe et du patrimoine folklorique et de religion, et a donné naissance à un dialogue créatif faire les types de capteurs «Raml Maya».

Mots-clés : intertextualité, textes ci-joints, le dialogue créatif, Waciny Laredj , Raml Maya

Summary

The intertextuality strategy represented a novel writing strategies when Waciny Laredj not the reader can decrypt the text code only to return to those earlier texts and contemporary that inspired and have had a deep impact on his speech and its implications, as varied purposes intertextuality from one location to another, there are some that was up to artistic aesthetic, and some of it was in response to the conviction ideological "Raml Maya", a play in carrying on intertextuality property, was the news, history, myth and tradition and popular religion, and spawned in creative dialogue make the “Raml Maya” collector types.

Keywords: intertextuality, attached texts, creative dialogue, Waciny Laredj, Raml Maya.

* أستاذ مساعد ب، جامعة العربي التبسي تبسة

مقدمة

من المعروف أنّ **قضية انفتاح النّص** ، أقصد النّص الإبداعيّ على نصوص أخرى ، قد أثارت اهتمام الدّارسين والنّقاد على اختلاف آرائهم وتوجّهاتهم وقد أولتها الدّراسات النّقدية أهميّة بالغة ، ذلك أنّ **النّص** لم يعد مغلقا على ذاته ، إنّما له امتدادات عميقة داخل سياقاته الخارجية سواء كانت تاريخيّة أم اجتماعيّة أم ثقافيّة فتحول إلى **بؤرة** لمجموعة من النّصوص السّابقة ، ظاهرة أو مستترة و تجيئه عن أيمانه وعن شمائله ، فتدخل نسيجه ، وتحيط به من كل أقطاره ، فيمتلئ به حتى يعانق أحدهما الآخر ، ثمّ يذوبا في بعضهما ، فيغدو النّص مع جميع تلك النّصوص نصّا كلّيّا ، جامعا. لذلك حاولت مقاربة وفكّ بعض شفرات **"رمل الماية " لواسيني الأعرج.**

1-رواية "رمل الماية "* لواسيني بين انفتاح النّصّ وجمالية التناص

أ-مظاهر التعلق النصي في رمل الماية

إنّ استراتيجية التّناص مثّلت إحدى **استراتيجيات الكتابة الرّوائيّة عند واسيني الأعرج الرّوائيّ الجزائريّ**، فلا يمكن للقارئ أن يفكّ شفرة النّص إلاّ بالعودة إلى تلك النّصوص السّابقة والمعاصرة الّتي استلهمها و كان لها الأثر البالغ في خطابه ودلالاته ، إذ تنوّعت أغراض التّناص من موقع إلى آخر ، فمنه ما كان لغاية فنيّة جماليّة ، ومنه ما كان استجابة لاقتناع إيديولوجي .[1] فقد سعت التّجربة الرّوائية الجزائريّة من خلال تفاعلاتها النّصيّة مع التّراث إلى تحديد أساليب التواصل مع النّص السابق ورسم الإطار الجمالي الذي يتحقق ضمنه تفعيل البنى الفنية للخطاب الروائي الجديد.

لكن السؤال ، هل تستفيد الرواية من علاقتها بالأساليب التراثية استفادة تحديثية شكلا ومضمونا من "خلال تفجير البنى السرديّة ومعارضة أساليبها؟ أم أنّ هذا النهج في الرّواية يوقعها في التّكرار والإعادة والتّنميطّ؟ ".[2]

فالفاعلية النصية المحققة بين الخطاب الروائي والخطابات السردية الموروثة لا تقف عند حدود التداخل والانسجام لتحقيق الدلالة أو دعم الجماليات الفنية ، بل تتجاوز ذلك إلى آفاق نصية أخرى يصبح عدم الانسجام أو التناقض فاعلية إبداعية انزياحية تحقق جماليات نصية من نوع خاص ، تقول "جوليا كريستيفا " : (Julia Kresteva) إن التداخل النص (التناص) هو" النقل لتعبيرات سابقة متزامنة ، هو "اقتطاع" أو "تحويل" وهو عينة تركيبية تجمع لتنظيم نص معطى التعبير المتضمن فيها أو الذي يحيل إليه" [3] وعلى هذا الأساس يمكن تحديد التفاعلات النصية المحققة بين النّص الروائي والنص التراثي بفصل آليات التواصل والاستيعاب الحاصلة على مستوى الخطاب الروائي على اختلاف الصفة اللّغوية أو الإشارية أو البنائية التي جاءت وفقها صور التفاعل أو التعلق النصي .

ب – تداخل النصوص (التعلق الاستيعابي)

إن التعلق الاستيعابي الذي يحدث على مستوى الخطاب الروائي بين النص اللاحق (الرواية) والنص السابق (السرد التراثي) يشير إلى مدى ارتباط الخطاب الجديد الحامل لتقنيات حديثة على مستوى السرد بالبناء الجمالي الفني الذي يتمتع به النص التراثي ، لأجل اكتساب وظيفة جمالية تسهم في تمتين البناء النصي الجديد وتعزيز مقوماته الفنية من جهة ، وإبراز خصوصية الخطاب الجديد في مدى اختلاقه لإجراءات الانزياح عن المألوف من جهة ثانية.

يقوم التعلق الاستيعابي على مبدأ الحوارية (Dialogisme) الذي استخدمه باختين (Bakhtin) للدلالة على العلاقة بين أي تعبير منتج وتعبيرات أخرى ، وهو ما يفترض " أن لا وجود لنص ينشأ من أطراف الفراغ..."[4] مما يعني إمكانية الاقتراب والتلامس بين نصوص سابقة ولاحقة أساسه الحوار داخل بنية التعلق أو التداخل.

ولتفعيل الحوار يحتاج الخطاب الجديد إلى مستويات الهدم وإعادة البناء من جهة ، والاستيعاب من جهة ثانية لتحقيق إنتاجية النص ، والتي تولد عن طريق تحويل النص القديم إلى ما يناسب أنظمة النص الجديد وأبنيته ، وكذلك أهدافه الداخلية الذاتية.

من هنا تأخذ الخطابات الجديدة الدور المركزي بحسب قدرها على استيعاب النصوص القديمة وتقبلها لمعطياتها التقليدية وانضمامها فيها ثم معالجتها وفق رؤية حداثية واستغلال طاقاتها الإبداعية وجمالياتها الفنية ،

لتصبح النصوص السابقة، وفق هذه الرؤية، هامشية سائرة في طريق التحويل المنجز من قبل الخطاب الجديد ، إذ " لا يترك النص المولد حديثا النص الأصلي دون مساس، ويمكن لكلا النصين أن يدخلا في نزاع مع بعضهما "[5] والنزاع هنا محاورة وتجاوز، إذ يحاول النص اللاحق العودة إلى نص أنموذج ليقيم معه علاقة تكون مبنية على أساس المحاكاة النوعية التي تستثمر ما يتمتع به النص السابق من فنيات وآليات سردية من شأنها تفعيل البنية النصية للرواية.

ورواية **"رمل الماية"** تشير إلى ارتباط الماضي بالحاضر عبر الزّمان والمكان، الماضي التّاريخي والحاضر، الأندلس والمغرب، ويبدو أنّ الجزء الأول من العنوان "رمل الماية " لا علاقة له بألف ليلة وليلة، لكن العنوان الفرعي "فاجعة الليلة السابعة بعد الألف " تدخل العنوان في حيز استلهام ألف ليلة وليلة، وتشير الليلة السابعة إلى ليلة الانقطاع والغيبة عن العالم المعيش التي عاشها البشير الموريسكي، وهي نومة شبيهة بنومة أهل الكهف، وعندما يعود الموريسكي من غيبته لا يسرد ما رآه في منامه، بل يحاكم [6] التّاريخ العربي الذي مارس القتل ضد أبنائه.

تتمظهر آليات استيعاب النص السابق في **رواية "رمل الماية" لواسيني** بالانفتاح على النصوص السردية عن أدبنا العربي القديم وأنموذجها الأمثل **"حكايات ألف ليلة وليلة "**، فقد حاول الروائي من خلال خطابه المعنون بـ" فاجعة الليلة السابعة بعد الألف أن يقيم علاقات تعلق نصي أساسه احتواء النص الأنموذج والاستيلاء على خصوصيات سرده العجائبي الممثل في صوت الراوي **"شهرزاد"** ومتلقي الحكي "شهريار"، والوسائل التشويقية التي تلجأ إليها الراوية لجذب انتباه الملك "شهريار"، و من ذلك ما تبدأ به حكايات الليالي الألف والممثل في قولها:" بلغني أيها الملك..."[7]

يشتغل تفعيل آليات السرد في رواية **"رمل الماية"** على هذا المستوى، انطلاقا من مكتسبات النص المتعلقة بآليات الحكي السردي "النموذج المستند إلى تفعيل وظائف العناصر التي يقوم عليها الحكي، وهي الراوي والمروي له.

فعلى **مستوى تفعيل وظيفة الراوي**، فقد تقمصت "دنيزاد" وظيفة الحكي والإخبار عن "شهرزاد" راوية الليالي، فاسترسلت في سرد حكاية التاريخ في علاقته بالواقع الخرافي بمتناقضاته اللامنطقية، فكانت حكاية مشوقة تستهوي العقل للبحث في معطياتها الحقيقية، وأسباب وجودها، والوقوف عند خباياها ومقتضياتها. إنها حكاية "البشير الموريسكي" الشخصية التي يلتقي فيها الواقع المعيش بتاريخ غرناطة، تحكيها "دنيزاد" فتتحول على مستوى سردها الشهزادي من مجرد تأريخ لأحداث مأساوية إلى استثمار فني جمالي لطبيعة الحدث المأساوي ؛ **" حكاية الموريسكي روتها دنيزاد ورواها قبلها أناس كثيرون، رسمها القوالون في الأسواق على شاكلة أيام القيامة. عشقها الرعاة ورووها بمسحة حزن وحنين، ابتهجت لسماعها النساء داخل القصر وخارجه. الزمن توقف مع نهاية الحكاية ليبدأ زمن آخر كان من الصعب تتبع ملامحه ومعرفتها. لكن الأمر الذي لم تختلف عليه الرعية في الجملكية، هو أن شيئا جديدا مثل خيط النار في الرفاعة والنقاء كان يصّاعد من الموجات التي كانت تتكسر بالتتابع على الحائط الهَرم "** [8]

من هنا، وعلى مستوى المحكي أو المروي بدا حكي "دنيزاد" مستوعبا لحكي "شهرزاد"في خطاب الليالي، فاستدعى منه التلميح في الشخصية الراوية والتلميح في الحكي أو السرد، وإدارة التشويق والاسترسال وعرض الأحداث بطريقة خرافية، وهي آليات استدعتها طبيعة المأساة التي تخبر عنها "دنيزاد"، لكنها ومع هذا الاقتراب بين سردها وسرد "شهرزاد"، قد تجاوزت المحكي القديم إلى محكي جديد يفصح بتلميح فني عما خبأته "شهرزاد" عن الملك "شهريار"، فهي لا تقف عند حدود استماع الملك للحكاية بل تخترق حكايتها الأهداف المرجوة من وراء التلقي القديم، والبحث عن الانتقام من الملك ودرأ فعل القتل، وذلك بمحاولة إيجاد آليات سردية تحقق إنتاجية فعل الإخبار وإنتاجية الفعل النصي الجمالي الموجه للمروي له(قارئ الحكاية)، وهذا ما يشير إليه المقطع الذي يتصدر رواية "رمل الماية ": **" دفنت دنيزاد آخر الابتسامات في قلبها ثم انسحبت باتجاه الفراغ الذي كان يملأ القلب والذاكرة، كانت تعرف أكثر من غيرها أن العد الزمني توقف عند هذه اللحظة بالذات. فالليلة السابعة استمرت زمنا لم يستطع تحديده حتى علماء الخط والرمل ولا حتى الذين عرفوا أسرار النجوم والبحار حين تفيض وتملأ الشواطئ المهجورة والأصداف كانت دنيزاد**

تعرف الكثير مما خبأته شهرزاد عن الملك شهريار فالأسرار والأخبار المنسية كانت تأتيها من القلعة والحقول المستيجة والبراري وأسوار المدينة والحيطان الهرمة التي كانت تدفع أمواج السواحل الرومانية ".[9]

هذا التقديم الجديد الذي نلمس فيه محاكاة نمطية للسرد في النص الأنموذج ، وتجاوز مبني على تصور جديد نابع من وعي الكتابة الحداثية قد أنتج لغة تداخلية عملت على تفعيل وظيفة السرد في إنتاج النص واقتراح آفاق تأويلية واسعة النطاق باعتبار النص بنية دلالية يتم إنتاجها بفعل القراءة.

ج -التوازي النصي (التعلق الجواري)

يرتبط **التفاعل النصي** المبني على أساس **التوازي أو المجاورة** بين النصين المتفاعلين:الرواية الجزائرية الجديدة والنص السردي الموروث بإمكانيات تواجد النص القديم باعتباره بنية نصية مستقلة بين ثنايا الخطاب السردي الروائي وبصورة نسق حيادي يساهم في البناء الكلي للنص الجديد إنه استدعاء من نوع خاص ، تلعب فيه قراءات المبدع للنصوص المرجعية الدور الكامل في عملية التضمين أو التفاعل تلك ، سواء تعلق الأمر بالجانب الدلالي أو الفني الجمالي ، ورواية **"رمل الماية"** ترتقي ارتقاءها الإبداعي على خاصية التناص الذي يصبح إطارها وبؤرتها في آن ، فتتقاطع المناصة مع الميتانصية والنص السابق **ألف ليلة وليلة** بالنص اللاّحق **رمل الماية** معارضة إيّاها ومتحدّية لبنيتها الأمّ لتتجلى بعد ذلك كلّه معمارية النّصّ الرّوائيّ الّتي تروم الشّعريّة في أبهى تجلّياتها.[10]

فعلى مستوى تفعيل الكتابة الإبداعية في الخطاب الجديد يكون استدعاء النص القديم عن طريق المجاورة دعامة أساسية يستند إليها المبدع لينمي إمكانات نصه من حيث التعدد اللغوي ، ويؤكد بالحاضر الإبداعي في ظل الماضي النصي عن طريق الانحرافة والإنزياحية التي ينجزها المبدع تجاه النص القديم حتى يتخلى عن سياقه المرجعي ويندمج في سياق جديد مما يكسبه قيم جمالية جديدة تسهل عملية التعاضد النصي بينه وبين الخطاب الروائي.

وعلى مستوى آخر يأخذ النص الجواري داخل السياق النصي الجديد شكلا مغايرا بحيث يحافظ على بنيته وشكله كجزء مستقل يزيد السرد الروائي قوة ومصداقية ، ففي "رمل الماية" يرد النص التاريخي في الخطاب على شكل بنية سردية مستقلة ، أو كنص استشهادي على لسان الشخصية المركزية "البشير الموريسكي" يضعه السارد (المبدع) عادة بين قوسين للحفاظ على صيغته وبنيته الخاصة الموروثة رغم ما حدث على مستوى الاستدعاء النصي من نقل الموروث من سياقه التاريخي السابق إلى سياق روائي جديد لصنع دلالة الواقع .يقول " **الموريسكي" في إحدى أحاديثه المأساوية الناتجة عن وعي ذاكرته الواقعية التي تماهت في الماضي: " ترامى السؤال القديم إلي ليعيد إلى ذاكرتي وجه مريانة، أيعقل أن تكون الأرض الأخرى أرداً من محاكم التفتيش ؟؟؟ السؤال لم يكن وهميا لأني سأتذكر فيما بعد كلاما قرأته لصاحب نفح الطيب"المقري" حين كانت أول وآخر مدينة دخلتها بعد مأساة الكهف تحترق مثل لعبة كبيرة صنعت من التبن، " وتسلط عليهم الأعراب لا يخشى الله تعالى في الطرقات، ونهبوا أموالهم، وهذا ببلاد تلمسان وفاس ونجا منهم القليل من هذه المعرة، وأما الذين خرجوا في ضواحي تونس فسلم أكثرهم، وهم لهذا العهد عمروا قراها الخالية وبلادها وكذلك بتطوان وسلا، ومتيجة والجزائر..." اتضح لي في نهاية المطاف أن ما رأيته في الكهف، عن الحاكم الرابع، لم يكن إلا جزءا يسيرا من مأساة خيط الدم الرفيع الذي ينطلق من ظلمة الليلة السابعة..." [11]**

لقد تماهى التخييلي في الواقعي والتاريخي الموروث دون ضياع هوية النص التاريخي المنقول ، كما ساهم وجود هذا النص على حاله الأولى في توثيق الحدث المأساوي التخييلي الممزوج بالواقع الراهن ، وهو ما يحتاج إليه الموريسكي لترسيخ تجربته ومعاناته.

وتتعالق شخصية البشير الموريسكي مع شخصية السندباد في ألف ليلة وليلة ، فالسندباد كان كثير التّنقل برّا وبحرا سعيا وراء إرضاء فضوله في حبّ الكشف عن المجهول ، وكان يقوم برحلاته طوعا من تلقاء نفسه ، وفي كلّ رحلة من رحلات السندباد السبعة[12] كان يتعرض لمجموعة من

الأحداث الخارقة تؤدّي إلى إيقاعه في مأزق لا يمكن الخروج منه إلاّ بتدخّل خارق من قوى الطّبيعة المختلفة(لاسيما الحيوانات مثل طائر الرّخ)، أمّا البشير الموريسكي، فقد كانت رحلته من الأندلس إلى المغرب العربي رحلة قسريّة واجه خلالها صعوبات كادت تودي بحياته وذلك من خلال ما تعرّض له من أزمات ومؤامرات من قبل قراصنة السّفن الّتي نقلت الموريسكيين، وسرقت أموالهم وتركتهم في جزر نائيّة كانت نجاتهم منها أمرا خارقا، ولكن ليس من خوارق الحيوانات الخرافيّة بل من الخوارق الإنسانيّة.

ورحلة البشير الموريسكي رحلة بين الأزمنة و الأمكنة، بين زمن الأندلس وزمن الحكم العثماني[13] والزمن الحاضر وهذا يعكس عدم الشعور بالزّمن بالمعنى الفلسفي أي إحداث فعل /كينونة في الزّمن ،فلا يوجد فرق بين الأزمنة العربيّة المتعاقبة، لأنّ أزمنة الاضطهاد واحدة.[14] وقد انتقل الحديث عن البشير الموريسكي من حديث خرافي إلى واقعي معيش.[15] فدنيزاد كانت تسرد للملك (شهريار بن المقتدر) قصّة البشير الموريسكي، وهو الآن يعيش هذه القصّة ويستمع إلى الشّخصيّة المحوريّة فيها وهي شخصية البشير الموريسكي الّتي تتحدّث عن معاناتها، فدنيزاد نقلت شهريار بن المقتدر من مستمع للحكايات (كما كان شهريار شهرزاد) إلى مستمع بداية ثمّ إلى معايش للحكاية معايشة حقيقيّة، وقد يكون السّبب في ذلك أنّ دنيزاد لم يكن هدفها تسلية الملك شهريار بن المقتدر، بل تعريته وكشف زيفه واضطهاده، لأنّ نظامه يقوم على القمع والاضطهاد، لأنّه أسّس على ذلك، فقد أطاح هو برأس والده المقتدر، لذا لا يجد حرجا في أن يقوم نظامه على الاستمرار في الدّمويّة المفرطة ويرى أنّ من حق الملوك فعل ذلك، أمّا شهريار الرّواية فلم تستطع دنيزاد أن تفعل معه ذلك، ولعلّ السّبب أنّه كان مشاركا في صنع الأحداث الّتي تقصّها دنيزاد (قصّة البشير الموريسكي)،فهو ليس مستمعا، وإنّما مقتنع بما قام به محمد الصّغير في غرناطة، من قتل وتقتيل واضطهاد وتسليم البلاد للقشتالين (الإسبان)، وهو بدوره يفعل ذلك فيضطهد شعبه ويتعاون مع الغربيين في قتله لوالده وتفرّده بالسّلطة[16] وإن ّحالة التّماثل هذه قد تكون هي السّبب في عدم تأثّره بما ترويه دنيازاد عمّا حدث على أيدي محاكم التّفتيش في غرناطة .

د – المفارقة النصية (التعلق العميق)

إن التوجهات الجديدة التي تبنتها الرواية الجزائرية في الإجراءات اللغوية والجماليات الشكلية والتعبيرية المجسدة للتجربة الإبداعية المبنية على أساس علاقة النص بالوجود قد ألزمت الخطابات الروائية بتغيير آلياتها وأجهزتها المفاهيمية ومكوناتها الداخلية ؛ بحيث أصبح الخطاب الروائي فضاء مشحونا بالتوترات مزدحما بالحواجز والمطبات، ترميزيا مشتتا يصعب السيطرة عليه. يرتكز التحول التناصي المبني على المفارقة بين النصين المتفاعلين: الرواية والموروث السردي، على خصوصيات تركيبية لبنية الخطاب الروائي قوامها الميتانصية التي تعتبر من أرقى صور التفاعل بين النصوص في الكتابة الحداثية، وهي عملية استدعاء النص السابق لأجل أن يخدم أغراض النص الجديد ولكن بصفة عكسية يخرج فيها النص المستدعى عن سياقه الأصلي خروجا كليا، بحيث تتراجع الدلالة التي حققها هذا النص في زمن إنتاجه وتحل مكانها دلالة جديدة مناقضة لها تماما.[17]

معنى ذلك أن هذا النوع من التحول التناصي، يجعل النص المسترجع ينسلخ عن سياقه البنيوي الأول وينضم في بنية جديدة يؤدي ضمنها دور خاضعا لمتطلبات البنية الجديدة التي يتم على مستواها نقد السياق الأول (المرجعي) الذي أنتج فيه، ويصبح التحول، هنا دليل على مرونة النص التراثي في الاستجابة للبنى النصية المستقبلية مهما علا شأنها في الإبداع.

2 – جمالية التناص في رمل الماية

ونحن إذ نواجه **رمل الماية** التي تضعنا وجها لوجه أمام الفجيعة، تخلخل السّاكن فينا **تبتلينا** بفاجعة اللّيلة السّابعة بعد الألف، فاجعة التّاريخ ذلك/ هذا الذي يمتدّ كيما لاينته أبدا من دم إلى دماء، ومن منفى إلى منافي، ومن صحراء إلى صحاري، لا فرق بين " بني كلبون الآن والحاكم الرّابع ومحاكم التّفتيش المقدّس. [18]

هي ذي الرّواية تنهض نهوضها الإبداعيّ على التّناص في كلّ تجلّياته وأبعاده التّرميزيّة بدءا بالعنوان الذي يحيل إلى ألف ليلة وليلة ليخترقها، معارضا إيّاها حين يسكت النّاص شهرزاد عن الكلام المباح و إلى الأبد، لأنّها " دابة

الغواية" و لأنّ شهرزاد ليست سوى شهريار وهو يتقمّص دور المرأة ، شهرزاد النّاطقة بلسان حاله وحافظ عليها لأنّها أكدت ما كان يعتقده تماما ، وهكذا تصبح مقهورة مدحورة على صعيد الخطاب والتّاريخ والرّمز...ولهذا ظلّ شهريار ينصت إليها لأنّ الّذي بلغها هو ما كان يعيشه ، ما كان يعاني منه ، وهي لم تتقاطع معه بقدر ما تداخلت ببلاغها ، وقد احتفظ بها لتكون شهادة حيّة على (دونية) النّساء لاحقا .[19]

إنّنا بإزاء نصّ روائيّ مكتنز ، ثري ، مليء حتّى الفيضان بالنّصوص الغائبة والمغيّبة في آن حتّى ليصعب على القارئ ، عن قصد أو غير قصد والحالة هذه أن يجد مراجعها ، و أن يحيل تلك النّصوص إلى مظانها ، فتغدو الكتابة لعبة فنيّة ، إبداعيّة خلاّقة لما يمكن أن يسميه سعيد علوش خطابات المستنسخ Les discours clichés[20] ، لأنّ الرّواية " جامع الأنواع" تستحضر التّاريخ ، إنّه موضوعها الرّئيس ، تعيده لتخرقه خرقا إبداعيا ،" كتابة تواجه النّظام بالفوضى ، و المتأسّس بالتّفكيك والبعثرة ، وتعلن عن نفسها في مشكل مساءلة لا تكلّ ولا تهدأ ، لذلك تتعلّق بالتّاريخ لا لتسايره ، بل لتنشدّ إليه لتخاتله وتشرع في خلخلة قيم صارت - وهما- جزءا من ذلك التّاريخ" .[21]

إنّها رواية تدين التّاريخ ، لأنّه تاريخ مزيف ، أفّاق ، لم يكتبه غير الكذّابين ، الدّجالين ، خدّام السّلطة – أية سلطة- ونواطيرها وفزّاعاتها ، تلك السّلطة/ هذه الّتي تحاول عبر الزّمان أن تعمل على تبييض وجهها وقد أكله الجدري والتهمه البرص ، واستوى فوقه الجذام " **أدركت بعد زمن طويل، أن الفضل، كل الفضل يعود إلى جدّي الأخير. كان كلّما قرأ كتابا في التّاريخ، يرفع صوته عاليا، يصبح دون حدود. يا الله لماذا؟ لماذا؟ إنّهم يكذبون يا البشير، وعليك ألا تصدّق، لم تتح لنا فرصة واحدة لنقول أحلامنا إنّهم يكذبون حتّى على الله** "[22]

فإذا كانت شهرزاد في " ألف ليلة وليلة " تحكي الزّيف والكذب حتّى تتمكّن من البقاء حيّة ، فإنّ دنيازاد لبوءة المدن الشّرسة تحكي صدقها حتّى وتسرد حقيقة البشير الموريسكي الآتي من هزائم غرناطة ، إنّها والبشير يبحثان عن الموت عبر قول الحقيقة ولاشيء سوى الحقيقة ولهذا صراخها/ صراخه:" **أيّ تاريخ أيّها المساكين؟ التّاريخ الذي تروونه في السّاحات، أم التّاريخ الّذي يزوره الورّاقون في القصور؟؟**"[23]

وحين يستعيد البشير الموريسكي ، قوّال السّاحات الشّعبيّة ، شخصية الفيلسوف العربي "ابن رشد" ، بل إنّه ليتماهى فيه فيغدوان معا صوتا واحدا ، وهو إذ يستعيده أو يتماهى فيه سيان ، إنّما يؤكد أنّ الدّين غُيّب و أنّ الفسلفة واقع:" **آه يا فيلسوف الفردوس المفقود، قرطبة سرقوها. فسرقت حلمك الّذي رفضه زبانية الموت. قلت الدّين دين، والفلسفة فلسفة (...) أبناء الكلبة خافوا منه مثلما يخافون من وباء الطّاعون، قال افصلوا فستربحون الدّين والدّنيا. لكنّ المنصور أبا يعقوب كان دابّة لا تسمع إلاّ صوتها والرّجع الّذي يتركه نفاه على أطراف قرطبة وأحرق كتبه وسائر كتب الفلسفة ومنع الاشتغال بالعلوم(...) قلت افصلوا ولا تجمعوا ما لا يجمع. لا تجمعوا بين المختلفين: عالم الطّبيعة، وعالم ما بعد الطّبيعة. عالم الغيب وعالم الشّهادة. الاستدلال لا يصحّ إلاّ حين تكون النّقلة معقولة بنفسها وذلك عند استواء الشّاهد والغائب**"[24]

وهنا إحالة تناصيّة ، تمنح وجودها من كتاب الفيلسوف العربي ابن رشد " فصل المقال فيما بين الشريعة والحكمة من اتّصال" والنّاص هنا اتّخذ من مقولة الفيلسوف موقفا فكرياً موظّفا إيّاه كميتانصيّة يحاجج بها الواقع الهشّ الّذي أدّى إلى الخراب وإلى التّخلّف منذ الحاكم الرّابع حتّى الآن! [25]

وهكذا يستمرّ التّناص مزهوا بنفسه ، فاتحا أجنحته المتلألئة ، مانحا النّصّ قيمته ومعناه كيما نتمكّن من فضّ آليات نظامه وإشاراته ، خاصّة حين يشتغل اشتغاله المعرفي على ثنائيات ضدّيّة تهيمن كلّية على المتن الرّوائيّ ، لتجعله نصّا منفتحا على كلّ الاحتمالات الممكنة وغير الممكنة ، ومتفرّدا في آن.

وها نحن أمام أبي ذر الغفاري والحلاّج ، فهما معا في صراع شرس لا يني يتوقف ضدّ السّلطة القامعة دينيّا وسياسيا ، حينما تتّهم الأوّل بتحريض الفقراء على الأغنياء فينفى في صحراء الربذة والآخر يتّهم بالزّندقة والحلولية فيصلب ثمّ تقطّع أطرافه ثمّ يحرق و النّاس ينظرون!! ، هذه الثنائيّة الّتي تسمح للنّصّ الرّوائيّ كيما يصّاعد وينمو وكيما يحدث المفارقة

والّتي تقود حثيثا لما يمكن أن نطلق عليه شعريّة العنف في أرقى تجلّياتها حين يعرّي النّاص حادثة الحرق والقتل:" **فصلب هو وصاحبه ثلاثة أيّام.كان يوم ذلك من أوّله إلى انتصافه فينزل بهما إلى الحبس (...) و أخرج من الحبس، فقطّعت يداه، ورجلاه ثم ضرب عنقه و أحرق بالنّار". ولم يبق إلاّ صراخه الحنون، الشّكور يملأ الذّاكرة والتّاريخ دمي حرام، دمي حرام، وما يحلّ لكم أن تتقاتلوا عليّ فالله الله. الله الله في دمي، في دمي ..."**[26]

وهكذا أصبحت الرّواية ، رمل الماية ، عملا أدبيّا لا تنهض شعريته إلاّ على التّناص في مادّته التّاريخية والفلسفيّة والصّوفيّة وشذرات من لغة الواقع و الصّحافة و السينما ، في تقطيع الزّمن وتكسير خطّيته ، بل إنّه ليتعدّاها ليكون النّص القرآني حاضرا كأشدّ ما يكون الحضور امتلاء وفيضا ، بالمعنى الفلسفي للكلمة ، ذلك لأنّ " **الرّواية تسمح بأن تُدخل إلى كيانها جميع الأجناس التعبيريّة، سواء كانت أدبيّة (قصص، أشعار، قصائد، مقاطع كوميديّة) أو خارج أدبيّة (دراسات عن السّلوك، نصوص بلاغية وعلميّة و دينيّة ...) وتختلط تلك الأجناس، عادة، بمرونتها واستقلالهاّ، وأصالتها اللّسانيّة و الأسلوبيّة** "[27]

ولذلك فإن الرّواية تدخل الأسطورة حين تتأطّر في حكيها بسورة الكهف ، كيما يكون السّرد بعثا واستمرارا للحياة ، وكيما يكون في جوهره قداسة وطهارة فيعانق بذلك "الماء" الذي لا يني يحمل الرّواية من الميتانصّ حتّى آخرها ، وكأنّما البشير الموريسكي لم يجيء إلاّ من الطّهارة ، كفتية الكهف أنفسهم ، و كأنّما لا يقول غير الحقيقة ، كالفتية أيضا ، ولن يعود في آخر الرّواية إلاّ للطّهارة زمنها الإلهي ، مثلما عاد الفتية أيضا وقد آوى إلى الكهف ثانية و إلى الأبد ، وهكذا يجد البشير الموريسكي نفسه متحرّرا من خطّية الزّمن فيجيئه مثلما شاء: " من آخره ، أو من أوّله سيّان ، ذلك أنّ الزّمن الأسطوريّ ليس له أوّل وليس له آخر ، **قال تعالى :" أم حسبت أنّ أصحاب الكهف والرّقيم كانوا من آياتنا عجبا.إذ آوى الفتية إلى الكهف فقالوا ربّنا آتنا من لدنك رحمة وهيّئ لنا من أمرنا رشدا"**[28]

واستعادة الكهف تترك للرّواية أن تكتب حكايتها و أن تذهب في الزّمن ذهابها الّذي لا يحدّه حدّ ، ممّا يتيح للسّارد أن يتحرّر من ربقته ، **قال تعالى :" ولبثوا في كهفهم ثلاث مائة سنين وازدادوا تسعا"**[29] ونجد المفارقة التّناصيّة حين يصبح التّضاد ماثلا بين الشيخ النينوي على مستوى المتخيّل الرّوائي بسيدنا الخضر ومثار تلك المفارقة أنّ الشيخ النينوي الاسم نسبة لمدينة " نينوى" بالعراق ، وهي مدينة الصّوفيّة و الأولياء الصّالحين ، فالنينويّ على هذا المستوى وليّ صالح ، وسيدي " الخضر" يتحوّل في النّصّ إلى خادم للسّلطة وفزّاعة للرّعيّة والشعب ليس هو سينا الخضر العالم الجليل ، لقد بُتر لسانه ، وسملت عيونه ورُمي على أطراف المدينة وتُرك يدور في حلقة مُفرغة على ظهر دابّة عجوز"[30]

ويتحوّل الشيخ النينوي إلى سيدنا الخضر ، رمز المعرفة وإحقاق الحقّ ، وإقامة العدل ، موازيا في ذلك النّصّ القرآنيّ حين يتحدّث عن موسى – عليه السّلام-وسيدنا الخضر في **قوله تعالى:" فوجدا عبدًا من عبادنا آتيناه رحمة من عندنا وعلّمناه من لدنّا علماً، قال له موسى هل أتّبعُكَ على أن تعلّمني ممّا عُلمت رشدا "**[31]

وهكذا فإنّ " التّناص شيء لا مناص منه لأنّه لا فكاك للإنسان من شروطه الزّمانيّة والمكانيّة ومحتواهما ، ومن تاريخه الشخصي أي من ذاكرته "[32]

هذه الذاكرة التّناصيّة التي تعيد إدماج بنية السّرد التّقليديّة ، نقصد القديمة والّتي يتجلّى حضورها في النّصوص التّراثيّة القديمة ، هذا التّناص الذي يهبُ الحكاية صياغتها الجديدة ويمنحها شعريتها ، ألم تنهض " رمل الماية " على " ألف ليلة وليلة" هذه الّتي تتشكّل من قصّة إطاريّة ، ثمّ تنفتح بعدها على أخرى ، وهذه على أخراة في متتالية من القصص يأخذ بعضها ببعض في تناغم أخّاذ و إيقاع مستمرّ ، وفي " **رمل الماية**" يتم التّداخل على مستوى الأصوات السّردية ، وليس أدلّ على ذلك من انفتاح النّصّ الرّوائيّ على جمل من الصّيغ التّراثيّة: "بلغني يا ملكي العظيم..." أو بلغني يا مولاي السّعيد ..." ، كما نجد أيضا الصيغ اللّغويّة الّتي تنفتح بها الحلقة في الأسواق الشّعبيّة حتّى لكأنّ الرّواية تعيدنا إلى دورة الحكي في بدئه الأوّل ، صادقا ، حارّا ، طاهراً:" **يا السّامعين ما تسمعوا إلاّ الخير، عام الجوع راح.والزّمان ولّى. والقصر اللّي عالي طاح، والطّير المحبوس علّى. يا السّامعين ما تسمعوا إلاّ**

الخير".[33]

و يصل التّناص إلى مداه حين يتحوّل النّص الرّوائيّ ليصبح نصّا معارضا Le texte pastichant في معارضته لحكاية " **فاطمة العُرّة** " في ألف ليلة و ليلة النص المعارض زوجة الملك معروف التي تحاول خلسة أن تستولي بالسرقة على خاتم زوجها وقد كان مع محظية من محظياته ، فيراها ابن الملك ، فيختبئ حتّى يمكّنها ممّا تريد ، وعند خروجها "**رفع يده بالسّيف وضربها على عنقها فزعقت زعقة واحدة ثمّ وقعت مقتولة** "[34]

وفي "رمل الماية " تقع المعارضة ، إذ لا ينقذ الابن قمر الزّمان أباه شهريار بن المقتدر من دنيازاد بل يعملان معا على قتله شرّ قتلة" **كان قمر الزّمان قد قطع رأسه ورماه بعيدا داخل القاعة العريضة الواسعة** ".[35]

خلاصة

إنّ "**رمل الماية**"، وهي تنهض في متنها على خاصيّة التّناص ، قد أكّدت حضور تقاليد الكتابة ، فتضافرت أساليب الكتابة العربيّة ، فكان الخبر والتّاريخ والأسطورة والموروث الشّعبي والدّين ، فتناسخت تناسخها[36] الخصب الخلاّق ، وتناسلت في حوار إبداعيّ جعل " رمل الماية" جامع الأنواع ، ذلك أنّ" السّرد العربيّ الحديث (القصّة والرّواية وبعض أنماط القصيدة الدراميّة أو الحواريّة أو المتعدّدة صوتيا) يجاري إحساسا هائلا بالمحنة ، أو ربّما يتنبّأ بأبعاد هذه المحنة ، وعندما تحتوي السّرود أجناسا تعبيريّة أخرى ، تكون قادرة على الاتّساع للتّعدّديّة اللّسانيّة ، تماما كما اتّسعت حكايات شهرزاد لذلك ، مفصحة عن حياة معقدة ، أو متشابكة يختلط فيها الكلام الآمر بأصنافه بالآخر الميسور العادي أو المقنع ".[37]

رواية " **رمل الماية** " تتموقع بفخر إبداعي ضمن المراتب الأولى للرّوايات الحداثيّة في العالم العربي للأسباب الّتي نجملها فيما يلي:

- رواية جعلت التّناص شعريّة وجعل منها رواية شعريّة.

- بنيتها السّرديّة القائمة أساسا على نصّ تراثي سابق "hypertexte" أذهل العالم كلّه وما يزال بثرائه وامتلائه وهو " **ألف ليلة وليلة** "، والرّواية لم تقم على محاكاته ولكنّها قامت إبداعيّا على معارضته بل إنّها انتقدته من داخل منطقها السّرديّ الّذي اصطنعه النّاص لها.

- رواية " رمل الماية" رواية " جامع الأنواع " ، وليس أدلّ على ذلك إلاّ هذا الزّخم من تداخل الخطابات: تراثيّة وشعبيّة ودينيّة وتاريخيّة وسياسيّة وأسطوريّة وعجائبيّة.

- رواية تكسر خطّية الزمن وعموديّة السّرد ، انبنت سرديا على تعدّد الرّواة والقائمين بالسّرد تعاليا عن الابتذال.

- رواية تروم شعريتها من التّناص ، وتبحث عن أدبيتها فيه وبه.

- رواية "**رمل الماية**" تشير إلى ارتباط الماضي بالحاضر عبر الزّمان والمكان ، الماضي التّاريخي والحاضر ، الأندلس والمغرب.

الهوامش

* -**رمل الماية** هي إحدى النوبات المستعملة في الموسيقى الشعبية المغربية ذات الأصول الأندلسيّة ، ينظر: الشرفاوي عبد العالي ، الطرب الأندلسي من الفردوس المفقود إلى الأمل المنشود ، على شبكة الأنترنت 2003/11/06 http://www.classicalarabicmusic.com%20language/andalusian-art.htm

[1]- كمال الرّياحي،2013 ، **من خصائص الكتابة الرّوائيّة في رواية "حارسة الظلال " لواسيني الأعرج** ، تقديم و إعداد: زهرة ديك:واسيني الأعرج:هكذا تكلّم..هكذا كتب...سلسلة أدباء جزائريون ،دار الهدى ،عين مليلة الجزائر ، ص : 408.

[2] - عمر صبحي جابر ،2012، **الرواية والتّراث "ألف ليلة وليلة في الرّواية العربيّة الحديثة"**، حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع ،الأردن ، ص : 137 .

[3] - جوليا كريستيفا ، 1997، **علم النّص** ، ترجمة: فريد الزّاهي ، ط ،2 ، دار توبقال ، الدار البيضاء ، المغرب ، ص : 57 .

[4]- واسيني الأعرج " أحلام بقرة ،العجائبية/ التّأويل ، التّناص ، **مجلة آفاق** ، الرباط ، المغرب ، ع 1 ، 1990 .

[5]- بول ديمان ،1995 ، العمى والبصيرة **(مقالات في بلاغة النقد المعاصر:قراءة جاك دريدا لروسو)** ، ترجمة: سعيد الغانمي ، ط1 ، منشورات المجمع الثقافي ، ،الإمارات ، أبو ظبي ، ص : 179 .

6-محسن جاسم الموسوي ،1999 ، **انفراط العقد المقدس: منعطفات الرّواية العربيّة بعد محفوظ، القاهرة** ، د ط ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ص :57.

7 -ألف **ليلة وليلة** ،1997 ، ج1 ، ط3 ، موفم للنشر ، ص: 08.

8-واسيني الأعرج ،1993، **رمل الماية** ، ط 1 ، دار كنعان للنشر والتوزيع ، دمشق ، ص: 08.

[9] - رمل الماية ،ص :07 .

10-جمال فوغالي ، 2007 ، **واسني الأعرج "شعرية السرد الرّوائي"** ، د ط ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعيّة ، الجزائر ، ص : 89 .

[11] - رمل الماية ، ص: 41.

12 -ألف ليلة وليلة ، ج 4، ص 1-**39**.

13-رمل الماية ، ص: 291.

14 -رمل الماية ، ص: 304.

15 -رمل الماية ، ص: 315

16-رمل الماية ، ص 324.

17 نجوى منصوري ، **الموروث السردي في الرواية الجزائرية، "روايات الطاهر وطار وواسيني الأعرج أنموذجا** " مقاربة تحليلية تأويليّة ، أطروحة دكتوراه في الأدب الحديث ، تحت إشراف الدكتور الطيب بودربالة ، جامعة الحاج لخضر باتنة ، الجزائر ، السنة الجامعية 2012/2011 ، ص :216.

18 -جمال فوغالي، "رمل الماية ، كتابة المعصية. معصية الكتابة" ، **مجلة المدى** ، دمشق ، عدد 8 ،1994 ، ص: 04.

19-. إبراهيم محمود ، بلغني أيّها الملك السّعيد ، القول والتّأويل ، احذروا بلاغة شهرزاد ، مجلة كتابات معاصرة ، بيروت ، عدد 22أوت/ سبتمبر ،1994 ، ص 99.

20 -سعيد علوش ، عنف المتخيّل في أعمال إميل حبيبي ، الدار البيضاء ، المغرب ،1986 ، ص : 05 .

21 -محمد لطفي اليوسفي ، نداء الهوامش ، مجلة المدى ، العدد 7 ، مشق ، سورية ، 1994 ، ص: 04.

22 -رمل الماية ، ص: 365.

23 -رمل الماية ، ص: 272.

24-رمل الماية ، ص: 14.

25 -جمال فوغالي ، واسني الأعرج "شعرية السرد الرّوائي" ،مرجع سبق ذكره ، ص: 93 .

26 -رمل الماية ، ص: 162.

27 -ميخائيل باختين ، 1987 ، **الخطاب الرّوائي** ، تر: محمّد برادة ، دط ، دار الأمان ، الرّباط ، ص: 78.

28 -القرآن الكريم ، سورة الكهف ، الآيات 10و 11.

29 -القرآن الكريم ، سورة الكهف ، الآية 25.

30 -رمل الماية ، ص: 361.

31-القرآن الكريم ، سورة الكهف ، الآيات 65 و66.

32-محمد مفتاح ، 1992، **تحليل الخطاب الشعري – إستراتيجية التناص** ، ط 3 ، المركز الثقافي العربي ، المغرب ، ص: 123.

33 -رمل الماية ، ص: 392.

34 -ألف ليلة وليلة ، مرجع سبق ذكره ، ص ص 432 ، 433.

35-رمل الماية ، ص: 389.

36 -عبد الفتاح كليطو ، 1985 ، **الكتابة والتناسخ، مفهوم المؤلف في الثقافة العربيّة** ، تر: عبد السلام بنعبد العالي ، ط1 ، المركز الثقافي العربي ، المغرب ، ص 17 وما بعدها.

37 -د. محسن جاسم الموسوي 1993 ، ثارات **شهرزاد، فنّ السّرد العربيّ الحديث** ، ط 1 ، دار الآداب ، بيروت ، لبنان ، ص 21-22.

المنظومة الدينية بمجتمع مدينة "سيرتا" أثناء الاحتلال الروماني

توفيق حموم*

الملخص

دراسة المنظومة الدينية لمجتمع مدينة سيرتا خلال الفترة الرومانية كانت من المواضيع التي أولاها الباحثين أهمية بالغة في معظم الدراسات التاريخية والأثرية المتعلقة بالمدينة القديمة ومجتمعها. رغم شحة الوثائق والنصوص التاريخية المتعلقة بالمجتمع السرتوي ، تبقى النقيشات اللاتينية من المصادر الموثوقة والتي تعطينا معلومات جدّ هامة حول هذا الجانب من الحياة الاجتماعية والمتمثلة في المنظومة الدينية ونوعية الطقوس والشعائر الدينية.

يمكننا من خلال المجموعة الهائلة من الكتابات اللاتينية الخاصة بمدينة سيرتا استخراج واستخلاص المعلومات الهامة المتعلقة بعدد الكهنة ورجال الدين وكيفية تنظيم هذه المهنة ضمن المنظومة الدينية ومختلف آلهة سيرتا.

هذه الدراسة تسمح لنا في بداية الأمر إحصاء كل رجال الدين والممتهنين للوظائف الدينية في مدينة سيرتا ، ثم إلقاء الضوء حول كل الجوانب التنظيمية للوظيفية الدينية.

الكلمات المفاتيح: النقيشات اللاتينية ، الكهنوت والكهنة ، المنظومة ، الطقوس الوثنية.

Résumé

L'organisation religieuse de l'antique Cirta a toujours suscité un intérêt particulier dans les études historiques et archéologiques. Certes, très peu de documents nous renseignent sur cet aspect de la société cirtéenne. L'épigraphie latine nous donne des informations précieuses sur la nature des cultes rendus et la composante de ce panthéon.

Les nombreux textes épigraphiques nous révèlent aussi un nombre considérable des prêtres appartenant au panthéon de Cirta, ainsi qu'une organisation de la fonction selon les différents cultes.

Cette étude permettra d'abord un recensement des *Sacerdos* de Cirta durant la colonisation romaine et tentera de mettre la lumière sur les différents aspects organisationnels de la fonction sacerdotale.

Mots clés : Épigraphie, sacerdos, organisation, cultes, paganisme.

Summary

The religious organistion of antique Cirta has always arised a particular interest in historical and archeological studies; however, only few documents give us information about this aspect of the Cirtean society.

Latin epygraphy gives us precious information about the nature of that time worship and cult as wellas the compenent of the pantheon.

Various epigraphic texts reveal a considerable number of priests belonging to the pantheon of Cirta and the organisation of the function of priest according to the different cults existing there.

This study will enoble census of the sacerdos of Cirta during Roman colonisation and will attempt to shed light on different organisational aspects of the sacerdotal function.

Key words : Epygraphy, sacerdos, organisation, cults, paganism.

* أستاذ محاضر، معهد الآثار جامعة الجزائر 2

الديانة في مفهوم المجتمع الروماني هي مجموع المعتقدات والطقوس والشعائر الدينية الممارسة حسب نظام وقواعد موروثة منذ القدم وتعتبر من العوامل الأساسية في تكوين البنية الاجتماعية داخل المدن ولها تأثير مباشر على الحياة السياسة والقرارات المتخذة ضمن المجالس المحلية.

المنظومة الدينية لمجتمع مدينة سيرتا خلال فترة الاحتلال الروماني هي محل اهتمامات الباحثين في وقتنا الحاضر لما تمثله هذه العاصمة النوميدية من مكانة واهمية على المستوى الاقليمي والامبراطوري ، لعل هذا ما قد يحدد لنا مدى رومنة المجتمع المحلي أو رفضه لسياسة التعمير والرومنة في هذه المنطقة. وفرة المادة العلمية من خلال النقيشات اللاتينية مقارنة بالمدن النوميدية الأخرى ، يعتبر عاملا أساسيا في اعادة تركيب البنية الاجتماعية والمنظومة الدينية لمدينة سيرتا خلال القرون الثلاث الأولى للميلاد ، ومن خلالها أيضا يمكن تحديد مختلف الشرائح الاجتماعية بعد توليها مختلف الوظائف الدينية على المستوى المحلي وفي مختلف الطقوس الرسمية والكلاسيكية.

المصطلح اللاتيني *Religio* يقصد به الكيفية الشرعية لإقامة العلاقة المباشرة والدائمة بين الأفراد والآلهة ، ولن يتم ذلك إلاّ بتوفر العنصر البشري الذي يسهر على إقامة هذه العلاقةالمقدسة[1].

تنوعت الصور التي تعطيها الديانات في تاريخها للكاهن والكهنوت عند تأدية الفعل المقدس ، فالحقيقة تكمن في أنه هو الخبير في الديانة والشؤون المقدسة بحيث يتّسم ببعض الصفات التي تميزه عن باقي أفراد المجتمع والتي تسمح له بأداء مهامه حسب ما تنص عليه القوانين والتشريعات الدينية. تتمثل مهامه الرسمية في ربط الصلة والحفاظ عليها بين المجتمع والمقدس ، فهو أحيانا بمثابة الرسول وممثل الآلهة وأحيانا أخرى ينظر إليه كساحر أو كشخص غريب غير عادي ، من جهة أخرى نجده يمثل الفرد والمجتمع عند أداءه الفعل المقدس ، من صلاحياته أيضا القيام ومراقبة الطقوس الدينية العامة والإشراف على عمليات التضحية كما يسهر أيضا على تطبيق الأحكام والقوانين الصادرة عن المجامع الرهبانية[2].

التسمية اللاّتينية للكهنوت *Sacerdos* هي في الحقيقة تركيبة من كلمتين ، الأولى تتمثل في صفة المقدس *Sacer* والثانية من *Dos* التي تأخذ أصلها من كلمة *Dare* والتي تعني العطاء ، يقصد بالكهنوت الشخص الذي يتولى مهام تأدية الفعل المقدس والمتمثل في تنظيم الطقوس والشعائر الدينية فهو الذي يشرف على تسليم القرابين والتضحية ، كما يعتبر أيضا المشرف والخبير في الشؤون الدينية وكلّ ما تعلق بالجانب الديني للإله المكرس له[3].

من خلال ذلك نفهم بأن الشخص الكهنوت في المجتمع الروماني هو ذاك الذي يقوم بمهام خاصة مقدسة وتفرض عليه واجبات واحترام القوانين والنظم والتقاليد ، من جهة أخرى حضي أيضا الكهنوت بمكانة وامتيازات معتبرة ضمن المجتمعات المحلية.

يختلف مجموع الكهنوت فيما بينهم باختلاف أنواع الآلهة المخولين لتأدية طقوسها ، فلا توجد بينهم علاقة وظيفية أو علاقة انتماء فكلّ واحد يقوم بمهامه كما تتطلبه نوعية الطقوس التي كرس لها ويبقى دائما في خدمة السلطة المحلية في المدينة ومساعدتها في المسائل الدينية.

الملاحظ في هذه الطائفة من رجال الدين أنهم لا يشكلون مجامع بمفهوم الطقوس الإمبراطورية الرسمية وإنما يتكتلون ضمن مجامع مكرسة داخل معبد خاص بتنظيم مدقق في المراتب والمهام الكهنوتية.

مقاربتنا له بالكاهن *Flamen* [4] يطرح تساؤلات عديدة حول مرتبة كلّ واحد منهما حسب الآخر ، مع العلم أن الكاهن تعلوه مرتبة كهنوتية أعلى وهي كاهن المدينة *Sacerdos Urbis*كما يعرف في المغرب القديم و *Flamen Romae*في المقاطعات الرومانية الأخرى [5] والتي يصنّفها J. Toutain [6] تحت وظيفة الكهنوت العادي *SACERDOS* [7]. هل يمكن الاستخلاص من ذلك أن الكهنوت هي مرتبة عليا فوق درجة الكاهن *FLAMEN* ضمن السلّم الكهنوتي؟ فإذا أخذنا بهذا التقارب فهو كذلك ، ولكن إذا نظرنا إلى مكانة الطقوس الإمبراطورية في المرحلة الأولى والعدد الهائل جدا للكهنة مقارنة بعدد الكهنوت المخولة لطقوس الآلهة التقليدية فلا مجال للمقارنة وما يؤكد ذلك هو نظرة C. Jullianللكهنوت على أنه في درجة أسفل بالنسبة للكاهن[8].

تقام الممارسات الدينية في المجتمع الروماني عموما ضمن مجامع متخصصة تصدر أحكاما وتنظم الشعائر والطقوس الدينية كل في مجال تخصصه ، جرت العادة أن

تكون هذه المجامع دائما تحت مسؤولية كاهن أو كهنوت معين لقيادته وتسييره *Magister* وهو أيضا بمثابة الناطق الرسمي.

مجمع الرهبان *Pontefici* الذي يقوم على أسس ونظام قانوني داخلي، يظهر بخصائص متميزة عن بقية المجامع حيث مجمل أعضائه يتمتعون بمكانة عليا داخل المجتمع المدني، فهم إداريون منتخبون لإدارة الشؤون الدينية المقدسة ضمن المجتمع المدني والديني *Pontifex*، فالراهب الأكبر والرئيس لمجمع الرهبان الخمسة عشر في نهاية العهد الجمهوري، يعتبر هو المسؤول وقائد كل الطقوس الدينية بكل أنواعها. من مهامه أيضا مراقبة كيفية تسييرها وحتى تعيين بعض الكهنة مثل كاهن "يوبيتر". من صلاحيات المجمع أيضا تغيير بعض العناصر التي يراها غير مطابقة لقواعدها المعمول بها، وإدخال بعض الإصلاحات الضرورية في تأدية بعض الطقوس الدينية مستعينا ومعتمدا في ذلك أساسا على مجمع العرّاف أو العرّافين *Auguri* الذين يديرون شؤونهم في تفسير ومعرفة ما يصدره الآلهة من أوامر عبر الملاحظة الطبيعية. هذه القراءة في رغبات الآلهة عبر الملاحظة لما يجري حوله في الطبيعة، هو مفهوم قديم وبدون شك كان لهم تأثيرا مباشرا على الحياة المدنية والسياسية، حيث كانت المجالس كلّها لا تعقد دوراتها قبل أن تستشير مجمع العرّافين، وحتى الجيوش تقوم بذلك قبل تنقلاتها. فكانت قراءتهم تتم في ملاحظة خاصة للعلامات السماوية، وخاصة كيفية طيران الطيور داخل مربع مشكل ومحدّد خياليا في السماء من طرف العرّاف، الذي يسمّى المعبد = *Templum*، والذي بدون شكّ أعطى فيما بعد تسميته للمعبد الكلاسيكسي[9].

ترجع الأصول الاجتماعية لأغلب الكهنة *Flamini* الذين تولوا مهامهم في المقاطعات الافريقية الرومانية إلى الطبقات الآرستوقراطية الغنية ذلك بدفع كل القيم المالية الباهظة المشترطة لالتماس هذه الوظائف والأغلبية منهم قد تولوا مهاما ووظائفا سامية من قبل سواء كانت مدنية أو قضائية أو عسكرية، عكس مجموع الكهنوت الذين ينبثقون من الطبقات المتوسطة، فلا يشترط عليهم أن يكونوا قد مارسوا وظائفا مسبقة، بل نجد عدد منهم يأخذ أصله من العبيد الذين أعتقوا[10].

بالنسبة للشروط التي وجب توفرها عند الشخص المرشح لتولي وظيفة الكهنوت الذي ينتخب من طرف المجلس المحلي أو يعين من طرف مجمع الرهبان، فهي تتمثل أساسا في السلامة الذهنية والجسدية ولا تكون لديه سوابق قضائية ثم المواطنة الرومانية وتكون المدة الكهنوتية مدى الحياه[11].

هم أيضا كالكهنة حضوا بامتيازات شرفية حيث يرتدون ثوب الشرف والحكام Toge Pretexte، ويتمتعون بالحصانة Immunitéو بأماكن خاصة شرفية في الحفلات والمسرح[12].

تميز عهد الإمبراطور أوغسطس بعدة إصلاحات هامة في المنظومة الدينية وبالخصوص في كيفية تنظيم مؤسساتها، ولعل أبرزها يتمثل في إدخال مفهوم تأليه الإمبراطور بعد وفاته ويصبح بذلك إله ضمن آلهة روما، تكرس له طقوس خاصة ويخول له كاهن خاص لتأديتها وتنظيمها، هذا ما حدث عندما ألّه يوليوس قيصر بعد وفاته سنة 44 قبل الميلاد.

لم تبق العاصمة النوميدية سيرتا بعيدة عن هذه التحولات السياسية والاجتماعية التي عاشتها الامبراطورية الرومانية، بل سايرتها وتبنتها على صورة روما، حيث يكون باستطاعتنا من خلال كل الوثائق والنصوص والنقيشات التي بحوزتنا اعادة تركيب مجموع المؤسسات الدينية على صورة عاصمة الامبراطورية.

أ-كهنة الطقوس الرسمية

1. هيئة الرهبان

تعتبر هذه الشريحة من رجال الدين أهم الشرائح كونهم أول المسؤولين في المدينة عن تسيير الشؤون الدينية وأداء الفعل المقدس ويشكلون مجامع تحت قيادة مسؤول منتخب *Magister* [13]. لدينا إلى حدّ الآن خمسة وثمانين (85) راهب موزعين على كلّ مقاطعات المغرب القديم والأغلبية منهم ينتمون إلى المقاطعة النوميدية التي بلغ عددهم حسب النقيشات التي عثر عليها إلى حدّ الآن بـ: 46 راهب.

حضيت مدينة "كويكول" لوحدها بعدد معتبر مقارنة بالمدن النوميدية الأخرى حيث بلغ عددهم 14 راهب على

غرار عاصمتها "سيرتا" التي وصل عددهم إلى 08 رهبان، مقارنة بالمدن والمقاطعات الإفريقية الأخرى نجد إلاّ مدينة "لبكيس ماجنا" *Lepcis Magna*طرابلس حاليا التي أفرزت عددا معتبرا بلغ 10 رهبان. أما في باقي المدن الافريقية كان عددهم نسبيا يتراوح بين 02 و04 ينحصرون في المدن الكبرى لمختلف المقاطعات وغياب تام في المقاطعة الموريطانية الطنجية ولا يتعدى عددهم 06 رهبان في الموريطانية القيصرية.

التوزيع الجغرافي لهؤلاء الرهبان يوضح جليا كثافتهم في المقاطعة النوميدية، بينما يتناقص وجودهم كلّما اتجهنا غربا تجاه الموريطانيتين.

نحن نعلم أن الرهبان يختارون وينتخبون من طائفة الكهنة، بعد أن سدّدوا القيّم الرسمية والشرفية لذلك[14]، بينما الناقشات التي عثر عليها كلها تبين أنهم أشخاص قد تولّوا مهاما مدنية وسياسية وعسكرية وقضائية من قبل، من بينهم قناصل وممثلين ومبعوثين فوق العادة للإمبراطور في شتى المهام، وقدماء عسكريين، نسبة معتبرة منهم تولت أيضا مهام كهنوتية أخرى وأعضاء في المجامع الصودالية والأخويات.

2. هيئة العرّافين

العرّاف ليس بالكاهن أو الكهنوت المعروف بالمعنى الحقيقي، فهو عضو في هيئة تحت قيادة رئيس المجمع *Magister Augurum*، يعمل المجمع بكامله تحت مراقبة مجمع الرهبان الذي يسيره في كلّ أعماله، كما يقوم العرّاف بمساعدة الرهبان في شتّى مهامهم بمثابة أحد الأعوان المباشرين[15].

بدون شكّ كانت لهم أدوارا أساسية في مختلف مجالات الحياة داخل المدينة والمجتمع وفي شؤون الحرب والسياسة كمستشارين قبل اتخاذ أي قرار.

من خلال المجموعة التي عثر تقيشاتهم في المغرب القديم والتي بلغ عددها 52 عرافا، نلاحظ أن انتشارها الجغرافي قد تم بنفس الكيفية والكمية كالهيئات الرهبانية، حيث استحوذت المقاطعة النوميدية على أكبر نسبة لا تقل عن 34 عرّاف بينما ينعدم وجودهم في المقاطعة الموريطانية الطنجية.

من بين المجموعة النوميدية: اثنان لمدينة "لامبيز" والثالث لمدينة "كويكول" ينتمون إلى نوع خاص من العرّافين *Haruspex* و*Auspici*[16]، فهم أكثر اعتبارا من العرّاف العادي وأصل هذا النوع من العراف يأخذ أصله من مناطق "إتروريا" في شمال إيطاليا ومن الحضارة الإتروسكية، تتمثل مهامهم الدينية في التعرف والتنبؤ انطلاقا من بقايا الجثث والأحشاء، لذا يطلق عليهم أسم (عرّاف الأحشاء). من مهامهم أيضا مرافقة الجيوش والتنبؤ في الميادين العسكرية والقضائية، بذلك يتقربون دائما بقادة الفيالق والقضاة بمثابة مستشارين[17] وهذا ما يفسر وجودهم في مدينة لامبيز مقر القيادة العسكرية للفيلق الثالث الأوغسطي.

عموما حسب النقيشات التي بين أيدينا نستخلص أن هذه المهام يلتمسها أشخاص ينتمون إلى الطبقات الآرستوقراطية في المدن وقد تقلدوا من قبل مناصب ووظائف مدنية وعسكرية وقضائية جدّ هامة، ذلك بعد تسديد القيم الرسمية والشرفية التي تعتبر نسبية من مدينة إلى أخرى حسب أهميتها[18].

3. المجمعات الكهنوتية المخولة لشؤون الحرب والمعاهدات

تنتمي هذه الطائفة من الكهنوت إلى مجامع خاصة تمتاز بخصوصيات ومزايا معينة، وبذلك يكوّنون عادة مجامع تتضمن عشرون (20) عضوا، حيث تتمثل مهامهم في إعلان الحروب والتكهن في شؤونها وعقد المعاهدات الحربية والسياسية عند الحاجة، يدعم ذلك بإجراء طقوس للإله "يوبيتر" للوقوف معهم ضدّ العدو[19].

لعبت هذه الطقوس وهذه الطائفة من الكهنوت دورا هاما وأساسيا في إعطاء الشرعية الدينية والقانونية للقرارات التي يتخذها الحكام بشأن خوض الحروب أو عقد معاهدات السلم.

الكيفية التي يقوم بها الكهنوت "الفيسيالي" *Fetiales* لإعلان الحرب، تكون جد رمزية، حيث من معبد الإلهة "بيلّوناي فيرتوتيس" يرمي رمحا باتجاه موقع من الساحة يكون قد حدد من قبل ويرمز به إلى تراب العدو[20].

أما في حالة إبرام المعاهدات فيكون بمثابة الناطق الرسمي للدولة، حيث يلقي نص بنود المعاهدات على كافة

الشعب في الساحة العامة وفي الأخير يطلب من الإله "يوبيتر" أن يضرب الشعب الروماني إذا ما خالف هذه الالتزامات بالمعاهدة المبرمة[21].

عموما تكون خصائص هذا المجمع هي الحفاظ والعناية والسهر على الشرعية الدينية والقانونية تجاه الجيوش الرومانية ثم السماح لها بالقيام بمهامها بكل حرية داخل ذلك الإطار الشرعي الديني والقانوني.

4. مجمعات الأعضاء الخمسة عشر المقدسة

المصطلح اللاتيني *Sacris Faciundis*يعطي لنا تفسيرا دقيقا حول مفهوم ووظيفة هذا المجمع [22]، حيث تتمثل مهامه أساسا في القيام بالفعل المقدس ويتمثل ذلك في الحفاظ على الكتب السيبيلية Livres Sybillinsثم الرجوع إليها في أوقات الحاجة وفي الحالات الصعبة التي تمر بها الدولة والمجتمع ، فهي تحوي في مضمونها حلولا مقدسة ومعادلات دينية مقدسة لكل الظروف والحالات الصعبة التي لم يجد لها مجلس الشيوخ حلا، لهذه الحالات يتطلب الأمر استدعاء هذا المجمع لقراءة هذه الكتب وإيفاء المجلس بالحلول اللاّزمة والمناسبة والطارئة.

في بدايته كان المجمع يضم عشرة أعضاء ، حيث كان يسمى بـ: *Decemviri (X Viri)*و في نهاية العهد الجمهوري اتسع إلى خمسة عشرة (15) عضوا وتغيرت تسميته إلى *Quindecim Viri (XV Viri)*.

ينتشر أعضاء هذه المجامع عبر المقاطعات الشرقية الأربعة : التريبوليتانية ، البيزنصية ، البروقنصلية والنوميدية ويتضح لنا جليا من خلال معاينة نصوص النقيشات المتعلقة بهم أن جلهم إنبثقوا من الطبقات الآرستوقراطية وتولّوا كلّهم وظائفا مدنية سياسية وعسكرية وقضائية جدّ هامة ، ذلك ما يفسر في نظرنا أهمية هذه الشريحة من رجال الدين في الحياة الدينية للمجتمع الروماني.

5. المجمعات "الصودالية" والأخويات

هذا النوع من المجمعات ظهر في روما قبل أن تنتشر عبر كل المقاطعات الرومانية الأخرى وتتكون من عدّة أشخاص تتمثل أدوارهم في التنظيم والحفاظ على بعض الطقوس الخاصة بالعائلات الإمبراطورية وسلالاتهم المؤلهة ثم القيام بتحظير الحفلات على شرفها[23].

كانت تسمى بالأخويات *Sodalitas*، أما الأعضاء فيلقبون بـ: *Sodales*، في الحقيقة أن نفس التسمية كانت تطلق على مجامع الآلهة الرومانية الأخرى في العهد الجمهوري ، ثم أصبح نفس المفهوم مستعارا ليشار به إلى المجمعات المكرسة لتخليد العائلات والسلالات الحاكمة ، ذلك استنادا للمفهوم الديني الجديد الذي أظهره وأحدثه الإمبراطور "أوغسطس"[24].

أول مجموعة ظهرت في إفريقيا هي مجمعات وأخويات "أوغسطس" *Sodalis Augustalis*ثم تلتها مجامع أخرى كأخويات "تيتوس" والعائلة "الفلافية" ثم الإمبراطور "هادريانوس".

يعين مجموعة من الكهنوت ضمن طاقمها لأداء وضمان استمرارية طقوسها المخولة لها والحفاظ عليها وأول ما ظهر هو مجمع أخويات أو"غسطس"كما أشرنا إليه أعلاه والذي أسّسه الإمبراطور "تيبريوس" ، من مهامه الأساسية هو الحفاظ على طقوس السلالة "اليولية"*Gens Iulia*بعدها تعممت هذه الظاهرة والعادة تقريبا إلى كلّ العائلات الحاكمة بعد "أوغسطس".

ب-الدور الاجتماعي والاقتصادي للنخب التابعة لإقليم سيرتا

كونها عاصمة الكنفديرالية السرتوية والمقاطعة النوميدية كانت المدينة سيرتا تستقطب العناصر الهامة والفاعلة في تسيير شؤون المدينة والمواطنين السرتويين ، فهذه المكانة الهامة تفرض كما جرت العادة على أعضاء الطبقة الثرية دفع مبالغ مالية معتبرة لصالح خزينة المدينة ، ذلك كشرط أساسي لتولي إحدى المهام الإدارية أو السياسية أو الدينية في المدينة [25].

تذكر لنا النقيشات في نصوصها معلومات جدّ قيمة في ما يخص الدور الذي لعبته الطبقة البرجوازية في تشييد وبناء وتطوير المدن والمستعمرات التي يقيمون فيها ، ذلك من خلال دفع القيم المالية الرسمية المفروضة لتقلد المناصب المختلفة في المدينة والمحددة من طرف المجلس البلدي [26]، ثم الهبات والقيم المالية الشرفية الإضافية والألعاب والحفلات الدينية المقامة على حسابهم الخاص في المناسبات الرسمية والدينية.، تعتبر هذه المداخيل المالية جدّ أساسية لتحديد

الميزانية العامة وتسيير شؤون المدينة ثم ضمان استمرارية تمويل الخزينة العمومية بصفة منتظمة، نجد بعض نصوص النقيشات تحدد لنا وبكيفية دقيقة القيم الإلزامية لتقلد المناصب [27] وهي كالتالي:

الوظيفة	القيمة المحددة	التأريخ	المصدر
عضو المجلس البلدي *Decuriones*	HS34000 - 20000	235 - 218	*CIL*VIII, 7983.[28]
مسؤول الشؤون العامة والتموين *Aedil*	HS 20 000	200	*CIL*VIII, 7990 / 7991.
دوومفير ثلاثي *III Vir*	HS 20 000	211 – 217	*CIL*VIII, 7001.
الدوومفير الخماسي المكلف بالإحصاء *II Vir Quinquenalis*	HS 20 000	211 – 217	*CIL*VIII, 7095 = 19435 ; *ILS*, 2933.
مفوض لتسيير الشؤون العامة *(Praefectus I(ure) D(icundus*	HS 20 000	200	*CIL*VIII, 6944.
العراف *Auguratus*	HS 34 000		*CIL*VIII, 7990, 7991.
الكاهن *Flaminatus*	HS 82 000	215 – 218	*CIL*VIII, 7963 = 19849.
الراهب للشؤون الدينية *Pontificatus*	HS 55 000		*CIL*VIII, 7983.

أما فيما يخص الهبات والمبالغ المالية الإضافية والتبرعات التي تقدمها عناصر النخب عند المناسبات المختلفة كانت لها أهميتها من حيث تمويل المشاريع العامة وإنجاز المعالم العمومية في العاصمة سيرتا والمدن والمستعمرات التابعة لإقليمها ولدينا أمثلة كثيرة عن ذلك ونلخصها كما يلي:

الشخص	القيمة	الأعمال المنجزة	المصدر
I(ulius) Urbanus	HS 60 000	معبد رباعي الأعمدة تمثال المعبودة وألعاب مسرحية	*ILAlg.*, 2, 529.
Q. Baebianus	HS 100 000	معبد وتمثال المعبود و ألعاب	*CIL*VIII, 6958.
C. Aufidius Maximus	HS 10 000	رواق الساحة العامة	*CIL*VIII, 7079.
C. Caecilius Natalis	HS 60 000	قوس النصر معبد رباعي الأعمدة تمثالان من البرونز للإمبراطور أغسطس	*CIL*VIII, 7075.
?	HS 34 000	تمثالان ومبنى رباعي الشكل	*CIL*VIII, 7983.
L. Cornelius Fronto Probianus	HS 30 000	تمثال لإلهة النصر ومبنى رباعي الشكل	*CIL*VIII, 7963.
M. Fabius Fronto	1000 دونيي (فضي)	تشييد مسرح وتزييته	*CIL*VIII, 7988, 7989.
M. Aemilius Ballator	HS 10 000	معبد	*CIL*VIII, 7960.
Sex. Otacilius Restitutus	مرافق فوروم مدينة روسيكادا		*CIL*VIII, 7991.
C. Caecilius Gallus	مرافق فوروم مدينة روسيكاد		*CIL*VIII, 7986.
Q. Fulvius Faustus	قوس نصر وطريق كابيتول سيرتا		*ILAlg.*, 2, 683.[29]
Q. Marcius Barea	تمثال		*ILAlg.*, 2, 550.
P. Iulius Geminus Marcianus	تزيين الفوروم بتماثيل		*ILAlg.*, 2, 645, 646.

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن القيم المالية التي تدفع لغرض المناصب المحلية والكنفدرالية هي قيم ثابتة محددة بعشرون ألف سيسترس، عكس القيم الغير ثابتة والكبيرة التي تصل مبلغ HS 82 000 اثنان وثمانون ألف سيسترس بالنسبة للمناصب الدينية كالكاهن وهذه القيمة الباهظة لم نسجلها إلاّ في سيرتا وإقليمها فقط، هذا يعتبر

مؤشرا عن مستوى الرفاهية والرقي الاجتماعي مقارنة بمستعمرات ثاموقادي ولامبيز أين تصل مبلغ القيمة لنفس المنصب 000 40 HS و 000 12 HSعلى التوالي، أما الراهب والعراف تبلغ القيمة الإلزامية 000 55 HS و 34 HS 000 على التوالي.

بينما أفرزت نصوص النقيشات لمدينة **سيرتا** على 42 عضوا يمثلون 19 %من الطبقة السيناتورية للمقاطعة النوميدية، ذلك رغم الحركة السكانية وتاريخها الحافل والعريق عبر مختلف المراحل التاريخية، فيعتبر هذا العدد ضئيل جدّا مقارنة بالعدد الكبير للكتابات الموجودة بسيرتا.

كونها المركز الإداري لكل المدن التابعة لإقليم الكنفدرالية، من المنطقي أن يضاف إلى مجموعتها باقي الأعضاء المنتمين لهذه الطبقة والمتواجدين في المدن والبلدات الأخرى، ومن المؤكد أن هذه المجموعة قد لعبت دورا كبيرا سواء في إدارة شؤون مدينة سيرتا أو كل البلدات المترامية في محيطها القريب والبعيد [30].

كان المواطن الروماني يطمح دوما إلى اكتساب مهن دينية، وهذا شرف كبير يتباهى به أمام مواطنيه، وكان كل رب أسرة يعتبر كاهنا عائليا يقوم بالطقوس الدينية على إطار خليته الأسرية، بينما يرغب أن يكون كاهنا أو عرفا أو شيء من هذا القبيل لعبادة وتأدية الشعائر الدينية لإله معين، ومن المستحسن أن تكون آلهة للمجمع الديني الروماني.

بما أن كل مدينة لديها معابدها، فبطبيعة الحال يوجد عدد كبير من أعضاء طبقة رجال الدين يتفرغون لمهام دينية مختلفة وبماأن الكنفدرالية السرتوية واسعة الإقليم، فهي احتضنت بلا شك معابد عديدة لذلك فإن النسبة المقدرة بـ 23% من رجال الدين تمثل عددا هاما لا يقل أهمية من ذلك المذكور **بثاموقادي** 27%, وبلا شك كان عدد مواطنين مدينة **سيرتا** كان يفوق عدد مواطني **ثاموقادي** بحكم أنها عاصمة المقاطعة النوميدية والكنفديرالية في نقس الوقت، إلا أن هذه الأخيرة (**ثاموقادي**) أفرزت عدد أكبر من طبقة رجال الدين، فهل هذا يعني أن المجتمع الثاموقادي أكثر تدينا من المجتمع السرتوي ؟

فالمسألة مرتبطة بدون شكّ بالموقع الجغرافي الاستراتيجي الذي شغلته كلتا المدينتان ومسارهما التاريخي، كما يرجع الفضل أيضا لكون مدينة ثاموقادي مازالت تحتفظ على آثارها الواضحة وكتاباتها المترامية هنا وهناك، بينما مدينة سيرتا القديمة عرفت حركة عمرانية كثيفة طوال مختلف فتراتها التاريخية وبذلك اندثرت بقاياها ونقيشاتها وإلا لعثر على نصوص نقيشات أخرى تزيدنا معطيات حول مختلف النخب في المدينة.

من ناحية أخرى تعطينا مدينة **كويكول** نسبة 23 % ومدينة **لامبيز** نسبة 16% من رجال الدين، بينما تبقى عناصر هذه الفئة قليلة جدّا في المدن الأخرى وربما هذا راجع إلى الأموال والقيم الرسمية التي يجب دفعها لتقلد مثل هذه المناصب، وبما أن أكبر الثروات المادية مركزة في المدن الكبرى فبطبيعة الحال أن أهلها يريدون المشاركة في الأماكن الأكثر تمييزا.

من دون شك تسابق معمري مدينة **كويكول** للأخذ بزمام الأمور في ما يخص الحياة والشؤون الدينية الخاصة بمستعمرتهم، ولو أن مجموعة الكهنوت مكونة من 41 عضوا وهي النسبة الأكثر تمثيلا مقارنة مع باقي مدن المقاطعة، فهي تعطي لنا فكرة ولو بسيطة حول الطقوس الكلاسيكية والمعابد المكرسة لآلهتها وأهميتها في يوميات مواطني المدينة، ويمكن اعتبار هذه الفئة من المواطنين البسطاء مقارنة بفئة الكهنة الدائمين الممثلين بـ: 33 عضوا، وهو لقب شرفي يحمله الشخص حتى بعد إنهاء مهامه ومخصص للنخب التي أتمت السلم الوظائفي للمدينة أو لقدماء الضباط والمحاربين.

ولعل مهام كهنوت المقاطعة الإفريقية هي الأكثر أهمية وشرفا بحيث لابد على المترشح دفع مبالغ باهظة وأن يكون ذو نفوذ سياسي واجتماعي مؤكد، لذلك يقل عددهم ثم انتشارهذه الشريحة في المدن النوميدية، لدينا 03 في **كويكول** و01 في **روسيكادا** و02 في **ثيبيليس** و03 في **ثاموقادي** ثم 03 في **سيرتا**.

ما نلاحظه أيضا أن فئة مجموعة الكهنوت العاديين هي الأكثر تمثيلا في هذه المدن، كون هذه المهام لا تقتضي دفع مبالغ كبيرة وهي متاحة لعامة الناس، فبحكم أن ربّ الأسرة يقوم بتأدية الطقوس والشعائر الدينية على مستوى

أسرته فبإمكانه أن يقوم بنفس المهام على مستوى معبد الآلهة التي يفضلها.

بينما يختلف الوضع بالنسبة لفئة الكهنة الدائمين، فالكاهن يكرس حياته وحياة زوجته للمعبد وعبادة الإله فقط، فهذه المجموعة تأتي في المرتبة الثانية من حيث العدد في هذه المدن، وبطبيعة الحال تكون الشهرة والمفخرة لهذه الوظيفة متوازية مع شهرة ومكانة المدينة التي يمتهن فيها وبذلك يختلف الوضع من حيث دفع المبلغ الشرعي والشرفي لتقلد هذا المنصب.

بطبيعة الحال تكون سيرتا هي المدينة التي تفرض على المترشح دفع مبالغ باهظة لتقلد هذه المهام الشرفية ليصبح كاهنا دائما، بينما يكون المبلغ بسيط وفي متناول الناس في المدن الثانوية الأخرى وذلك حسب مكانتها ووضعيتها القانونية كالمستعمرة ذات القانون الروماني كسيرتا أو ذات امتيازات أخرى للقانون الروماني كثيبليس، ويكون المستوى أدنى في البلدات الصغيرة كقصر محجبية وتديس[31].

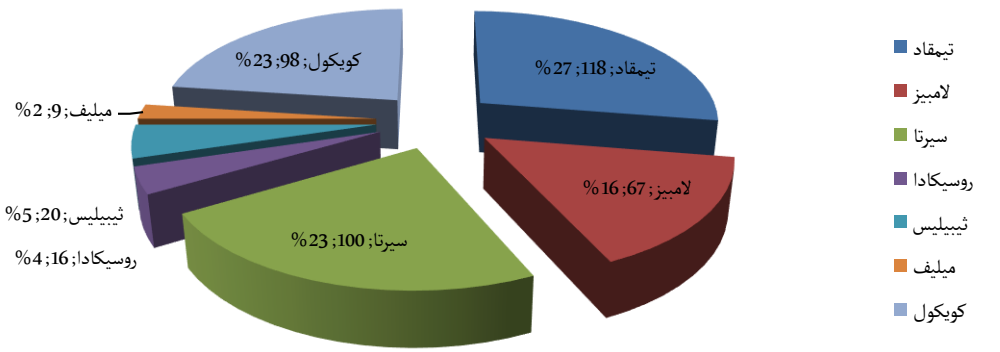
تعتبر هيئة الرهبان طبقة مميزة جدّا وهي على أعلى الهرم والسلم للوظائف الدينية، حيث تحفظ مقاليد الكتب السيبيلية الدينية، فالراهب هو الذي يملي ويصحح ويراقب الكيفية التي تتم فيها الشعائر الدينية لمختلف الطقوس وهو الذي يدرج رزنامة الأعياد الدينية والحرص على أدائها.

ما نلاحظه من خلال الرسوم البيانية أن غالبية هذه الشريحة يتمركزون في المدن الكبرى، فعلى سبيل المثال: 04 في **ثاموقادي**، 11 في **سيرتا**، 01 في **شولو**، 19 في **كويكول**، 01 في **لامبيز**، 03 في **روسيكادا**، بينما يغيبون تماما في المدن الأخرى الصغيرة كسيقوس وكاستيلوم سيلتيانوم وثيبليس وقصر محجبية وتيديس.

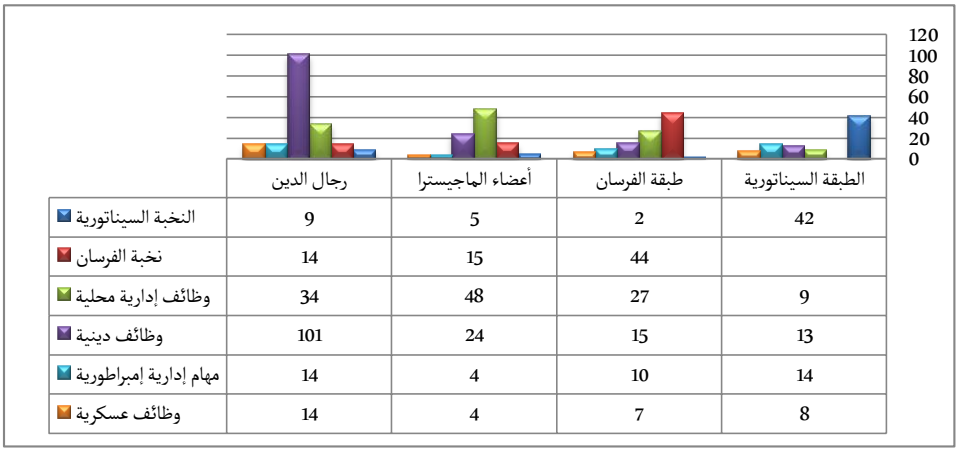
هل يعني ذلك أن مجتمعات الكاستيلا لم يكن لها أعضاء من فئة الرهبان؟ لا يمكن أن نجزم بطريقة نهائية لكن من المحتمل أن تكون هذه البلدات تابعة إدارية وإقليميا لسيرتا بحيث هي ضمن الكنفدرالية السرتوية، فمن المرجح أن الراهب يعمل جولات تفقدية موسمية على تلك الضيعات كما كان يفعله الوالي المستحق *Praefectus Iure Dicundo* في نفس الوقت.

المدينة	العدد	النسبة
تيمقاد	118	28 %
لامبيز	67	%16
سيرتا	100	%23
روسيكادا	16	% 04
ثيبيليس	20	% 05
ميليف	09	%02
كويكول	98	%23

الشكل رقم 1: رسم بياني يمثل عدد ونسب طبقة رجال الدين بمختلف المدن الكبرى النوميدية



الشكل رقم 2: رسم بياني يمثل عدد ونسب مختلف النخب والوظائف الممارسة في مدينة **سيرتا**



المنظومة الكهنوتية لمدينة سيرتا

هيئة الرهبان *Pontefici*:			
C. Aufidius C. fil. Maximus	*Honorem Pontificatus*	88	.*CIL* VIII,7079;*ILAlg.*, 2, 1, 671
C. Iulius Crescens Q. fil. Q. Didius Crescentianus	.*Pontif* .*Fl. pp. IIII Col. Cirt. et Cuic*	169-150	[/ 1916, 13 / 1920, [32]*CIL* VIII, 8318, 8319; *AE* 1913, [33]115 / 1925, 24; *ILS*, 5533.
C. [Iu]l[i]us C. f. Quir. Felix	.*Pontifex [Flam.] Perpet*	177-176	.*CIL* VIII, 19512;*ILAlg.*, 2, 684
.*Q. f. Quir. All[.. [...*	.*Pontif. Mag. Pontif*		.*CIL* VIII, 7123;*ILAlg.*, 2, 1, 696
?	*Pontifex Templum* *ob H[onorem Pon]tificatus*		*CIL* VIII, 7127=19442, 7128 = 19443 a — b, 7129, 7130 .= 19444 ;*ILAlg.*, 2, 1, 698, 701
?	*Honorem [P]ontificatus*		.*CIL* VIII, 7133 ;*ILAlg.*, 2, 1, 708
?	.*Pontifex Flam. Perpet*		.*CIL* VIII, 7124;*ILAlg.*, 2, 1, 702
?Pomponius M(arci) f. Quir. [Max]imo [.]	*Pont(ificum) Mag. [Augurum*		.*CIL* VIII, 7115;*ILAlg.*, 2, 1, 691
هيئة العرّافين *Auguri*:			
[C. Arrius Antonius]	*Augur Sodali Marciano* *Antoninianus Fratri Arvali*	188-180	*CIL* VIII, 7033;*ILAlg.*, 2, 1, 614; *Rev. Afr.*, XVIII, .1874, p. 77
P. Iulius P. f. Qui. Proximus	*(Auguri Mag. Augur(um* *Flam. Div. Claudi*	القرن الثاني	.*AE*1938, 38;*ILAlg.*, 2, 1, 687
M. Fabius L.] fil. Q(uirina) Frontonius]	*Auguri* *Magistro A]ugurum VII]* *Sacerd(oti) Sa]c[r(ae)] Urbis]*	بعد سنة225	*CIL* VIII, 7103, 7988, 7133 = 19439;*ILAlg.*, 2, 1, 37 / .682
[M. Aureli[us Cominus Cassianus	*Aug]u[r]i*	244-238	*CIL* VIII, 7033;*ILAlg.*, 2, 1, 617 ;X. Dupuis, *L'Armée romaine en Afrique*.., in **Antiquités africaines**, 28, .1992, p. 147-160
L. Domitius L. f. Tironi	*Auguri*		.*CIL* VIII, 7099;*ILAlg.*, 2, 679
Q. Iulius Honoratus	*Augur*		.*CIL* VIII, 6950;*ILAlg.*, 2, 1, 481

كهنة المقاطعة الإفريقية*Sacerdotales Provinciae* :			
[Caecina Decius Albinus [Iunior	*Sacerdotale*	392-383	*CIL* VIII, 7034, 7035 ; *ILAlg.,* 2, 1, 619, 620, 621; *AE* .1902, 166
[Caecilius Cromatius Edi[cius] Triomph[alis	*Sacerdo]tale P[ro]v[Inciae] [Africae*	392-383	*CIL* VIII, 7034, 7035 ; *ILAlg.,* 2, 1, 619, 620, 621; *AE* .1902, 166
...Valeric[	*Sacerdotale*	367-364	.*CIL* VIII, 7014; *ILAlg.,* 2, 1, 591
الكهنة الدائمين *Flamini Perpetui* :			
P. Sittius P. f. Dento	*.Flam*	37-14	.*CIL* VIII, 7117; *ILAlg.,* 2, 800
Coelia Sex. F. V[icto]ria Potita	*[Flaminica Di[vae Augustae*	43-42	.*CIL* VIII, 6987; 19492;*ILAlg.,* 2, 550
.Q. Iunius Firminus P. f	*.Fl. pp*	القرن الأول	.*CIL* VIII, 7110;*ILAlg.,* 2, 797
.M. Roccius Felix M. fil	*Fl. Divi M. Antonini (Sac(erdoti) Urb(is*	192-180	.*CIL* VIII, 6948;*ILAlg.,* 2, 1, 479
Veratia Frontonilla	*Flaminica IIII Col. Cirtensium*	بعد سنة188	.*CIL* VIII, 7080; *ILS*, 6855;*ILAlg.,* 2, 1, 695
M. Coculnius Sex. fil. Quir. Quintilianus	*Flamonium*	198-195	.*CIL* VIII, 7041 / 19423; *ILS*, 6857;*ILAlg.,* 2, 1, 626
L. Maecilius P. f. Q. Nepos	*.Fl. pp*	211-193	.*CIL* VIII, 7063 / 7112;*ILAlg.,* 2, 1, 649, 690
.Q. Sittius Q. fil. Quir. Faustus	*.Flam. Perp*	القرن الثالث	.*CIL* VIII, 6711; *ILS*, 6863 a; *ILAlg.,* 2, 1, 3610
Clodia Vitosa Tertullina	*.Flam. IIII Col*	القرن الثالث	.*CIL* VIII, 18192; *ILS*, 6856
Q. Sittius Q. fil. Quirina Victor	*.Fla[amen] pp*	القرن الثالث	.*CIL* VIII, 6954 = 19415; *ILAlg.,* 2, 1, 485
L. Cornelius L. fil. Fronto Probianus	*Fl. pp. Divi Magni Antonini*	القرن الثالث	.*CIL* VIII, 7963; *ILS*, 5473;*ILAlg.,* 2, 1, 10
Munatius Felix	*Flamen Perpetuus*	القرن الرابع	.Bassignano,*Il flaminato.., Cirta*, p. 442, n°23-24
?	*.Honor. Fl. pp. Genii Pop*		.*ILAlg.*, 2, 1, 709
?	*[Fla]men Perp[et] [Fl]am[en ...]*		.*CIL* VIII, 7125;*ILAlg.,* 2, 1,703
?	*[Flamen [....*		.*AE*1909, 125;*ILAlg.,* 2, 1, 705
Sitti]a C. Si[tti Qua]drati f. Calpurnia Extricata]	*.Flam. Perp*		.*CIL* VIII, 7119, 7120;*ILAlg.,* 2, 1, 693, 694
مجامع الأخويات*Collegiaris* :			
Q. Aurel(ius) Q. fil. Pactumeius Quir. Frontoni]	*Sacerdorti Fetiali*		.*CIL* VIII, 7058, 19427;*ILAlg.,* 2, 1, 643, 644
Q. Marcius C. f. Barea	*XV Vir S(acris) F(aciundis) Fetialis*	42-41	.*CIL* VIII, 6987 = 19492 ;*ILAlg.,* 2, 1, 550

P. Pactumeius P. f. Quir. Clemens	*Fetialis*	11 138-7	*CIL* VIII, 7059 / 7060 ;*ILAlg.,* 2, 1, 645, 646
Q. Antistius Adventus Postumius Aquilinus	*Sacerdoti Fetiali*	16 168-4	*AE*1893, 88 / 1914, 281; *CIL* VIII, 18893 = *ILS*, 1091;*ILAlg.,* 2, 1, 613
Q. Lollius M. fil. Quir. Urbicus	*Fetiali*		*CIL* VIII, 6706
L. Minicius Natalis]]	*Sodali] Augustali]*	10 124-3	*CIL* VIII, 7069;*ILAlg.,* 2, 1, 659
P. I]ulius P. fil. Quir. [Ge]minius Marcianus]	*Sodali Titio*		*CIL* VIII, 7050;*ILAlg.,* 2, 1, 634
Optatus Flammae .P. Porcius C. P. fil	*Sacerdot. Flaviali Titiali*	19 211-3	*CIL* VIII, 7062 / 24521 ;*ILAlg.,* 2, 1, 648
T. Caesernius [T.] f. Palat(ina Tribu) Statius Quintius Stat[ia]nus Memmius Macrinus	*Sod[Al]I Augustali*	13 161-8	*CIL* VIII, 7036;*ILAlg.,* 2, 1, 623
Q. Aemilius	*Sodales*		*CIL* VIII, 7178;*ILAlg.,* 2, 1, 869
Numisia Marta	*Sodalis*		*CIL* VIII, 7616;*ILAlg.,* 2, 1, 1521
M. Lollius	*Sodalis*		*ILAlg.*, 2, 1, 1970
كهنوت الطقوس الرومانية المختلفة***Sacerdoti*** :			
C. Munatius Saturninus	*[Sac(erdoti)]*	ق 46 م-	*ILAlg.*, 2, 1, 525
?M. Aemilius [	*Sac]er[d]os [Urbi]s]*	ال قرن الثاني	*CIL* VIII, 7091;*ILAlg.,* 2, 673
?	*Ministri Dei Sa[t]urni*		*CIL* VIII, 6961;*ILAlg.,* 2, 1, 504
?Abaic[.....	*Sa[cerdotes Satu]rni*		Leglay, *Sat.Afr., Mon.*, 2, p. 27, n°3
C. Gargilius Felix	*Sacerdos Saturni*		*CIL* VIII, 7104;*ILAlg.,* 2, 1, 806
C. Pompeius Quintus	*Sacerdos Saturni Martius*		*CIL* VIII, 7114 = 19440;*ILAlg.,* 2, 1, 812
P. Iulius P. f. Quir. Martialis Publianus	*Sacerdos Caelestis Sittiane Loci Primi*		*AE*1907, 244;*ILAlg.,* 2, 2, 807
M. Baebius Palmianus	*Sacerdos Loci Secundi Templi Sittinae*		*CIL* VIII, 19512 a;*ILAlg.,* 2, 2, 804
[Si]ttia[e] Rufina[e]	*?Collegium Cererum]*		*CIL* VIII, 7694;*ILAlg.,* 2, 1, 731

Iulia Potita	*?Collegium Cererum]*		.*CIL* VIII, 7694;*ILAlg.,* 2, 1, 731
Cyrilla Qua[e et] Punica Antonini	*?Collegium Cererum]*		.*CIL* VIII, 7694;*ILAlg.,* 2, 1, 731
Porcia Procula	*?Collegium Cererum]*		.*CIL* VIII, 7694;*ILAlg.,* 2, 1, 731
Horatia Procula	*?Collegium Cererum]*		.*CIL* VIII, 7694;*ILAlg.,* 2, 1, 731
[Anulla Satu[Ri	*?Collegium Cererum]*		.*CIL* VIII, 7694;*ILAlg.,* 2, 1, 731
Pulla Pauli	*?Collegium Cererum]*		.*CIL* VIII, 7694;*ILAlg.,* 2, 1, 731
Ingenua Veri	*?Collegium Cererum]*		.*CIL* VIII, 7694;*ILAlg.,* 2, 1, 731
Popili[a] Procilla Basili	*?Collegium Cererum]*		.*CIL* VIII, 7694;*ILAlg.,* 2, 1, 731
[Sittia Varilla Poti[ti	*?Collegium Cererum]*		.*CIL* VIII, 7694;*ILAlg.,* 2, 1, 731
Flacilla Serani Honorata	*?Collegium Cererum]*		.*CIL* VIII, 7694;*ILAlg.,* 2, 1, 731
Marciana Cimbri	*?Collegium Cererum]*		.*CIL* VIII, 7694;*ILAlg.,* 2, 1, 731
Vibia Laeta	*?Collegium Cererum]*		.*CIL* VIII, 7694;*ILAlg.,* 2, 1, 731
Vibia Marcellina Fausti	*?Collegium Cererum]*		.*CIL* VIII, 7694;*ILAlg.,* 2, 1, 731
Titia D. Marci[i] Catuli	*?Collegium Cererum]*		.*CIL* VIII, 7694;*ILAlg.,* 2, 1, 731
[Anucella Orchivi Capito[nis	*?Collegium Cererum]*		.*CIL* VIII, 7694;*ILAlg.,* 2, 1, 731
(Pudentilla Nices F(iliae	*?Collegium Cererum]*		.*CIL* VIII, 7694;*ILAlg.,* 2, 1, 731
Auguri[na Vella Quae	*?Collegium Cererum]*		.*CIL* VIII, 7694;*ILAlg.,* 2, 1, 731
Honorata Modesti	*?Collegium Cererum]*		.*CIL* VIII, 7694;*ILAlg.,* 2, 1, 731
.Rufi[na]....	*?Collegium Cererum]*		.*CIL* VIII, 7694;*ILAlg.,* 2, 1, 731
.Seia L(ucii) C[I]odi...	*?Collegium Cererum]*		.*CIL* VIII, 7694;*ILAlg.,* 2, 1, 731
Baebia Casta	*[Sacerdos Iun[onis*		.*CIL* VIII, 7093;*ILAlg.,* 2, 1, 805
Iulia Postuma	*Sacerdos Iunonis*		.*CIL* VIII, 7109;*ILAlg.,* 2, 1, 808
(L(ucilius ?) Pater(nus	*Sacrorum Bellonae*		.*CIL* VIII, 7111;*ILAlg.,* 2, 2, 811
L. Calpurnius L. fil. Quir. Sucessianus	*Dendrophorum*		.*CIL* VIII, 6940-1;*ILAlg.,* 2, 1, 469, 470

L. Iulius Victor	*Collegio Mercuri*		.*AE*1942-43, 28 ; *ILAlg.*, 2, 2, 495
Q. Claudius Nampamo	*Collegio Mercuri*		.*AE*1915, 30 / 1942-43, 30; *ILAlg.*, 2, 2, 493
P. Caecilius Quadratus	*Collegiaris Libens Animi*		.*AE*1942-42, 29
Iulia Fortuna	*Collegiaris Libens Animi*		.*AE*1942-42, 29
P. Arrius Processus	*Collegiari*		.*AE*1942-42, 31
et filius	*Collegiari*		.*AE*1942-42, 31
Iulia Sidonia Felix	*(Divae Sistratae Sacerdos (Isis*		.*AE*1905, 107;*ILAlg.,* 2, 2, 809
?	*(Divae Sistratae Sacerdos (Isis*		..810 *ILAlg.*, 2, 2,
?	*Sacerdos*		.*CIL* VIII, 19517;*ILAlg.,* 2, 1, 711
?	*.S]acerdot]*		.*CIL* VIII, 19518;*ILAlg.,* 2, 1, 712
(Munatia Lul(osa	*Sacerda*		*ILAlg.*, 2, 1, 1942 ; *CIL* VIII 19948; B.A.C., 1917, p. .334, n°53
?	*Sacerdos] Loci Primi]*		.*CIL* VIII, 7142 = 19447;*ILAlg.,* 2, 1, 712
?	*?Canistrarius (Mercuri)*		.*CIL* VIII, 6977 = 19490;*ILAlg.,* 2, 1, 498

الهوامش

1. E. Beurlier, *Le culte impérial. Son histoire et son organisation depuis Auguste jusqu'à Justinien,* Paris, 1891, p.33.

2. Id., p.46 et 48.

3. Toutain, *SACERDOS*, in **Charles-Victor Daremberg et Edmond Saglio, *Dictionnaire des antiquités grecques et romaines*** vol. VI 2, Paris 1873, p. 942 ; O. Hirschfeld, *I sacerdozi dei municipi romani nell'Africa*, **Annali dell'Istituto di corrispondenza archeologica**, XXXVIII, 1866, pp. 28-77.

4. O. Hirschfeld, *Die Flamines Perpetui in Africa*, **HERMES**, 1891, pp. 150-152 ; H. Pavis-D'Escurac, *Flaminat et société dans la colonie de Timgad*, **Antiquités africaines**, XV, 1980, pp. 183-200.

5. M. S. Bassignano, *Il flaminato nelle province romane dell'Africa*, Publicazioni dell'Istituto di Storia Antica, Universita degli Studi di Padova, XI, Roma, 1974, p. 10.

6. J. Toutain *Les cultes païens dans l'empire romain*, I, Paris, 1907, p. 944.

7. O. Hirschfeld, *I sacerdozi dei municipi romani nell'Africa*,... pp. 28-77.

8. C. Jullian, *FLAMEN*, in **Charles-Victor Daremberg et Edmond Saglio, *Dictionnaire... ,* vol. II 2**, Paris 1873, p. 1180, note 27.

9. A. Bouchä-Leclercq, *AVSPICIA*, in **Charles-Victor Daremberg et Edmond Saglio, *Dictionnaire des antiquités grecques et romaines*** vol. I 1, Paris 1873, pp. 580-585.

10. M. S. Bassignano, *Id.,* pp. 13-14.

11. المرجع نفسه.

12. O. Hirschfeld, *Id.*

13. X. Dupuis, *Les Pontifes et les Augures dans les cités africaines au Bas-Empire*, **Actes du 115e congrès national des sociétés savantes, Avignon, 1990; Ve Colloque sur l'histoire et l'archéologie de l'Afrique du Nord** , pp. 139-151.

14. O. Hirschfeld, *Die Flamines Perpetui in Africa, pp.* 150-152 ; R. Ganghoffer, *L'évolution des institutions municipales en Occident et en Orient au Bas-Empire*, Paris, 1963 ; J. Gage, *Les classes sociales dans l'empire romain*, Paris, 1964.

15. J. Toutain *Les cultes païens dans l'empire romain*, pp. 834-837.

16. A. BouchE-Leclercq, *AVSPICIA*, in **Charles-Victor Daremberg et Edmond Saglio, vol. I 1**, Paris 1873, pp. 580-585 ; V. Spinnazzola, *Augures municipalis*, **Dizionario Epigrafico**, I, pp. 795-810; II, 2, pp. 2313-2344.

17. Id. ; H. D'Escurac-Doisy, *Lambèse et les vétérans de la legio tertia augusta*, in « Hommages à A. Grenier », Bruxelles, 1962, II, pp. 571-583.

18. *CIL*VIII, 7990, 7991 ; *CIL* VIII, 7963 = 19849 ; *CIL* VIII, 7983.

19. J. Toutain *Les cultes païens ... cit..*

20. André Weiss, *Fetiales*, in **Charles-Victor Daremberg et Edmond Saglio, *Dictionnaire des antiquités grecques et romaines*** vol. VI 2, pp. 1095-1101.

21. المرجع نفسه.

22. Cl. Pallu De Lessert, *Les assemblées provinciales et le culte provincial dans l'Afrique romaine. Nouvelles observations*, **B.S.G.A.O.**, XI, 1891, pp. 1-53 ; Id., *Les assemblées provinciales et le culte provincial dans l'Afrique romaine,* **Etude sur le droit public et l'organisation sociale de l'Afrique romaine**, Paris, 1884, pp. 5-90 ;T. Kotula, *Les origines des assemblées provinciales dans l'Afrique romaine*, **Eos** LII, 1962, pp. 147-167.

23. H. Dessau, *De sodalibus et flaminibus Augustalibus*, in **Ephemeris Epigraphica** III, 1877, pp. 205-229 ;T. Kotula, *Les Augustales d'Afrique*, in **Bulletin du Comité des Travaux Historiques et Scientifiques(BCTHS)**XVII B, 1981 [1984], pp. 345-358.

24. المرجع نفسه.

25. M. Bourgarel Musso, *Recherches économiques et sociales sur l'Afrique romaine*, **Revue africaine**, 1934, p. 382.

26. id.

27. P. A. Fevrier, *Approche du Maghreb antique*, t. I, Paris, 1981, p. 199.

28. *CIL* : G. Wilmanns - TH. Mommsen, *CORPVS INSCRIPTIONVM LATINARVM*, t. VIII, 1881 et suppléments : R. Cagnat - I. Schmidt - H. Dessau, 1891, 1894, 1904, 1916, 1942-1959.

29. *ILAlg.,* I, :S. Gsell, *Inscriptions Latines d'Algérie,* I:***Inscriptions de laProconsulaire,*** Paris, 1922.

ILAlg., II, : S. Gsell - E. Albertini - J. Zeiller - H. G. Pflaum,*Inscriptions Latines d'Algérie*, II:***Inscriptions de la Confédération Cirtéenne, de Cuiculet de la tribu des Suburbures***, Paris, 1957.

30. J. Gascou*, Les magistratures de la Confédération cirtéenne,* **BCTHS**n.s., 17, 1981, pp. 314-322.

31. M. Bourgarel Musso, *Recherches économiques et sociales …* , 1934, p. 383.

32. *AE* : Créée par René Cagnat en 1888 avec le sous-titre *« **Revue des publications épigraphiques relatives à l'Antiquité romaine** »*, Depuis 1992, ***L'Année épigraphique*** est préparée par une équipe de rédaction internationale sous la direction de Mireille Corbier, qui est aussi le directeur de la publication de la revue à Presses Universitaires de France (de *AE* 1888, publiée en 1889 à *AE* 2012, publiée en 2015).

33. *ILS*: HermannDessau, *Inscriptiones Latinae Selectae*, Berlin, I, 1892 / II 1, 1906 / II 2, 1906 / III 1, 1914 / III 2, 1916.

مشروع توشيهيكو إيزوتسو ﴿Toshihiko Izutsu﴾ في تأصيل علم دلالة القرآن.

خديجة حاج مدني*

الملخّص

إنّ ما يهدف إليه المقال هو محاولة تلمّس الأسس المنهجية التّي أصّل بها الباحث الياباني "توشيهيكو إيزوتسو" لعلم دلالة القرآن ، وكيف تتبّع برؤية وصفية التّغيّر الجذري للبنية المفهومية الشّاملة للمعجم العربي ، بإجراء مقارنة تحليلية بين النّظام الجاهلي والنّظام القرآني ، كاشفا عن نتائج دقيقة تفسّر بعلميّة وموضوعيّة الرّؤية الجديدة التّي صاغها القرآن الكريم لعصره ولعصرنا ، حيث خلص إلى أنّ التّحليل الدلالي يسعى لأن يكون علما للثقافة إذا أردنا تصنيفه ، لأنّه تحليل يعيننا على تنظيم مجمل لبنية الثقافة كما تعاش في الواقع ، وقد بحث عن هذا من خلال الرّؤية الدلالية للعالم الخاصة بثقافة القرآن الكريم ، في كتابه "الله والإنسان في القرآن ، علم دلالة الرؤية القرآنية للعالم".

الكلمات المفاتيح: علم دلالة القرآن ، المعجم القرآني ، السّياق القرآني ، الكلمات المفتاحية ، الرّؤية القرآنية للعالم.

Résume

Le but de cet article est d'essayer de toucher les fondements méthodologiques qui sont posés par le chercheur « Toshihiko Izutsu » sur sémantique Coran, et comment il prescrit le conceptuel global de la structure du lexique arabe appliquant comparaisonanalytique entre le système pré-islamique et le système coranique, révélant des résultats précis qui explique la nouvelle vision scientifiquement et objectivement formulée par le coran pour son temps et pour notre temps, il a conclu que l'analyse sémantique décide d'aller loin et cherche à être une note de la culture parce que l'analyse nous aide àorganiser la structure globale de la culture telle qu'elle est vécue dans la réalité. « Toshihiko Izutsu » chercha dans cette vision à travers monde sémantique de la culture particulière du coran, dans son livre « Dieux et l'Homme dans le Qoran .

Mots clés : sémantique Coran, dictionnaire coranique, le contexte coranique, mots-clés, la vision coranique du monde.

Summary

The aim of this article is to touch the methodological foundations which were put by the researcher "Toshihiko Izutsu" on semantics of the Qur'an, and how he described the radical change of the overall conceptual structure of the arabic lexicon applying analystical comparison between the pre-islamic system and the Quranic system, revealing accurate results which explain the new vision scientificly and objectively formulated by the Qur'an for its time and for our time, he concluded that the semantic analysis planned to go away and seeks to be a note of culture because the analysis help us to organize the overall structure of the culture as it is lived in reality, he searched in this vision through semantic worldof the special culture of the Quran in his book "god and man in Quran".

Keyword: semantics of the Qur'an, Quranic lexicon, Quranic context, keywords, Quranic vision of the world.

*باحثة دكتوراه، كلية الآداب واللغات، جامعة سطيف2

مقدّمة

لقد جاء القرآن الكريم ليؤسّس بعنانِه اللّغوي والبلاغيّ المطلق أسلوبه الفذ من إعجاز لفظيّ وبيانيّ وحياً يتحدّى به كلّ من يودّ الخوض فيه بحثا ودراسة ، فهو طفرة لغويّة فريدة في مجال السّقف اللّغوي مقارنة بما كان سائدا من شعر أو نثر ، يتّسم بفخامة اللفظ وعمق المعنى ، الأمر الذّي أعجز أرباب الفصاحة وجهابذة الشّعر على الإتيان بمثله وقد تحداهم على فعل ذلك ؛ لأنّ الخصائص التّي ميّزت هذا النّص السّماويّ عن كلّ ما سبقه هيّأته ليؤدي دورا حضاريا ، فبالإضافة إلى البُعد القدسي الإيماني الذّي طوّقه هنالك بعد دلالي جُعل حجة لنبوّة الرّسول المصطفى-عليه الصّلاة والسّلام- تبليغا وإفهاما لرسالة ربّه الجليل رغم أمّيته. وهذا النّص بتحدّيه لفكر زمانه أسّس أفقا معرفيا مغايرا يرتبط بمفاهيم تناسب الرّؤية الجديدة ، حيث عمل على تغيير دلالات ما كان مستعملا وبذلك خلق ثقافته ونظامه وكينونته ليُحقّق معجزته حينما خرق المألوف في نظام الحياة وربطها بالتّحدي حتّى يؤكّد عجزهم على المجاراة ويثبت صدق المعجزة.

وبالرّغم من كون القرآن الكريم نصّا عربيا ، إلاّ أنّ دراسة لغته ليست حكرا على العرب وحدهم ، بل تجاوز الحدود ليكون النّص الثّقافيّ الكونيّ ، مرتحلا عبر الأمكنة والأزمنة كيف شاء نصّا يصلح للدّراسة بكلّ المناهج والمقاربات. ولأنّ علم الدّلالة هو الدّراسة العلميّة الموضوعيّة للمعنى في سياقاته المتعدّدة وعلم للثّقافة في المقام الأوّل ، فقد طبّق الباحث الياباني "توشيهيكو إيزوتسو Toshihiko Izutsu"* هذا المنحى على مادة القرآن الكريم ، ليُخرج دراسة حداثيّة تنظر إليه بوصفه بِنية دلالية محكمة التّرابط ، مؤصّلا من ذلك لعلم دلالة القرآن بغية إدراك الرّؤية الجديدة للعالم التّي صاغها هذا النّص لعصره ولعصرنا ، حيث وضع بين أيدي الباحثين دراسة فريدة من نوعها تعدّ لبنة معرفية وأساسا منهجيا لكل من يروم تطبيق الدّراسة الدّلالية على مادة القرآن الكريم ، وذلك في كتابه "الله والإنسان في القرآن ، علم دلالة الرّؤية القرآنيّة للعالم".

وقد تنبّه الدّارسون إلى أهمية الجانب التركيبي النحوي لدراسة الوظيفة والدور الذي تؤديه الكلمة في الجملة ، لعلّ ما أورده العالم اللغوي الشهير (فرديناند دو سوسير Ferdinand de Saussure) يعدّ حجة القول ، حيث اعتبر اللّغة نظاما محكما من العلامات الاعتباطية (arbitraire) له ترتيبه الخاص الذي يحدد قيمة أيّة عبارة. ولأهمية ذلك ، أحاط "عبد القاهر الجرجاني" هذا الجانب بالدراسة ، واضعا نظرية تعنى بنظم الكلم** ؛ فالنّظم وكما يُفْهمنا إيّاه "الجرجاني": تبعُ الألفاظ لمعانيها في ترتيب الكلام وفقا لقواعد النحو وأحكامه ، وهذه النظرية التي طرحها في كتابه "دلائل الإعجاز" جاءت لتبرهن أنّ القرآن نص معجز بالنظم ،وأنّ المعنى كلُّ ما تولّد من ارتباط الكلِم بعضها ببعض. لذا ، فالحديث عن بلاغته وفصاحته لن يكون عمّا تحمله اللّفظة المفردة من معاني ، بل عمّا بين المعاني من ترابط يحكمه النحو ويُمليه عليها ، وهي دراسة تكشف عن أهمية النظرة الكلّية للّغة التي تعكس المعنى في مُجمله ، بالتركيز على العلاقات القواعدية التي بين أجزاء الكَلِم ، فالبنية في النهاية لن تُفهم إلاّ باستيفاء جميع أجزائها وما تضمه من معاني تدور حول المعنى الجامع لها. لذلك ، يؤكّد "توشيهيكو إيزوتسو" في عديد المواضع أنّ المعجم القرآني ، دقيق التّرابط والانتظام ، تتوالى فيه الكلمات حسب الترتيب الذي يفرضه عليها السياق القرآني وحسب ما يمليه عليها طابع المعنى ، فكل التراكيب القرآنية تجري إلى بنية مفهومية خاصة تأخذ فيها كلّ كلمة موقعها المخصوص ، بحيث يصعب فهمها دون الشّبكة المفهوميّة الكليّة ، ومن خلال النّظام المفهومي الذّي يعمل في القرآن يتم تحديد قيمة الكلمات المفتاحية وقيمة الحقول الدلالية ، لا المفهومات المستقلّة الفردية منظورا إليها بعيدا عن البِنية العامة.

I.علم دلالة القرآن

دراسة الباحث "توشيهيكو إيزوتسو" تساعدنا على معرفة الأسس التّي تُطبّق بها مبادئ علم الدّلالة على لغة معيّنة لإدراك رؤيتها الخاصة للعالم ، باعتبارها أداة ليست للتّعبير والتّفكير فحسب ، إنّما أداة لمفهمة الوجود بالنّسبة للنّاطقين بها ، على هذا الأساس وضع تصوّره الخاص لعلم الدّلالة (semantique)، بأنّه من أعقد المباحث كونه يُعنى بأيّ شيء ذي معنى ، الأهميّة التّي جعلته فلسفة من نوع جديد تعبّر عن الرؤية المغايرة للكينونة والوجود ؛ فعلم

الدّلالة لدى الباحث هو نوع من علم الرّؤية للعالم أو دراسة لطبيعة رؤية العالم وبِنيتها لأمّة ما في مرحلة من مراحلها التّاريخية، وهي دراسة تستهدي بوسائل التّحليل المنهجي للمفاهيم الثّقافية التّي أنتجتها الأمّة لنفسها وتبلورت في المفاهيم المفتاحيّة للغتها، ومن ثمّ، يكون علم الدّلالة بالنّسبة إليه: "دراسة تحليليّة للمصطلحات المفتاحيّة الخاصّة بلغة ما تتطلّع في النّهاية لإدراك مفهومين لـ"الرّؤية للعالم" الخاصة بالنّاس الذّين يستخدمون تلك اللّغة كأداة ليس للكلام والتفكير فحسب، بل الأهم، كأداة لمفهمة العالم الذّي يُحيط بهم وتفسيره"[1]. وقد صرّح بأنّ دراسته تُعدّ إسهاما جديدا من أجل فهم أفضل لرسالة القرآن لعصره ولنا[2]، بتطبيق منهج التّحليل الدّلالي*** لمادة مستمدّة من المعجم القرآني، ليكون مصطلح "علم دلالة القرآن" حسبه، دالا على تحليل المفاهيم الكبرى المهمّة الموجودة في القرآن الكريم التّي تهدف إلى الوصول إلى فهم التّحوّل الفكريّ والثّقافيّ الذّي أحدثه نزوله في البيئة الجاهليّة، والنّظرة الجديدة التّي صاغها للعرب في رؤيتهم للكون، وكيفية تبنين عالم الوجود، ومكوّنات العالم وكيف تتعالق فيما بينها، فهو بذلك نوع من الأنطولوجيا[3] الحيّة والبحث في الوجود كما تعكسه آي القرآن الكريم، وهو المفهوم الذّي بحث عنه في "علم دلالة الرّؤية القرآنيّة للعالم" بالتّركيز على العلاقات الأساسيّة الموجودة بين "الله والإنسان في القرآن".

II.الكلمات المفتاحيّة والمعجم القرآني

كما أكّد الباحث أنّ إدراك الرّؤية القرآنيّة للعالم، يكون بدراسة الكلمات المفتاحيّة الخاصة بمعجم القرآن الكريم، وهذا الأخير، أي المعجم القرآني، يُعدّ منظومة مفهوميّة شديدة التّرابط والتّنظيم، تأخذ فيه كلّ كلمة موقعها بدقّة بحيث يصعب فهمها دون ربطها بغيرها من الكلمات وبالشّبكة المفهوميّة الكليّة التّي تنتمي إليها سواء أصغر حجمها أم كبر، وعلاقة هذه الشّبكات فيما بينها لتركّب في النهاية كلاً موحّدا، فمن خلاله يتم تحديد الكلمات المفتاحيّة؛ أي من خلال النّظام المفهومي الذّي يعمل في القرآن لا المفهومات المستقلّة الفردية منظورا إليها بعيدا عن البِنية العامة، فبالإضافة إلى هذا التوضيح يؤكّد أنّ "هذه الكلمات أو المفاهيم لا توجد هكذا ببساطة في القرآن، بحيث تكون كلّ منها معزولة عن الأخرى، بل يتوافق بعضها ببعض بإحكام، وتستمدّ معانيها العيانيّة من نظام العلاقات المحكم بينها... وهذا النّوع من النّظام المفهومي الذّي يشتغل في القرآن هو المهمّ حقا بالنّسبة إلى هدفنا الخاص، فذلك أكثر أهميّة من المفاهيم المستقلّة التّي تُؤخذ هكذا منعزلة."[4]بذا، يبيّن بصيغة مباشرة الهدف الخاص من دراسته.

وقد بيّن الباحث، أنّ تحليل المعنى في أبعد تصوّراته ما هو إلاّ تقصٍّ للوضع الثّقافي العام؛ لأنّه بحث في المدوّنة اللّغوية التّي أفرزها المجتمع في زمن معيّن، فضلا عن مزيد من الدّراية اللّغويّة المتخصصّة بالكلمة المفتاحية كونها تجليّا عيانيّاً أو بلورة لروح الثّقافة والعصر والنّاس الذّين يستخدمونها كجزء من معجمهم[5]. وعلى هذا، راح يُعرّف المعجم بأنّه: "مجموعة من الحقول المتعالقة التّي يتكوّن كلّ حقل منها من عدد من المفاهيم المتعالقة أيضا بدورها، والمعجم بهذا الفهم ليس مجموعة الكلمات المرتّبة ألفبائيا، بل هو العلاقة بين كلمات اللّغة المهمّة في مرحلة من مراحل تطوّرها"[6]، ومن خلال هذا النّظام المترابط تتحدّد الكلمات ذات الأهميّة الخاصة في تشييد البِنية المفهوميّة لرؤية العالم؛ ذلك أنّ الكلمات القرآنيّة تسير جميعا نحو التّرابط المنظّم لتؤلّف فيما بينها النّمط العام للمعجم القرآني، ولأنّ تلك الكلمات تتفاوت حسب أهمّيتها في تشكيل البنية الأساسيّة للمعجم اصطلح عليها الباحث بـ"المصطلحات المفتاحية"، وهي كما يُعرّفها: "كلّ كلمة ذات أهميّة خاصة يؤطّرها حقل دلالي بعينه ضمن النّظام المفهومي الكلّي وتؤدّي دورا حقيقيا حاسما في تشكيل البِنية المفهوميّة لرؤية العالم"[7]، وتمثّل كلمات كالله والإيمان والكفر والرّسول والإسلام بعض الأمثلة البارزة عليها.

فالكلمات في المعجم القرآني لا تأخذ نفس القيم الدّلالية بالنّظر إلى الحقل الدلالي الذّي تنتمي إليه، فقد نجد "كلمة مفتاحية" في حقل، كما قد نجدها "كلمة- مركزا" في حقل آخر حينما تأخذ أهمّية استثنائية وتحمل تكثيفا في الدّلالة أكثر من الأولى؛ بمعنى آخر، إنّ مجموعة الكلمات المفتاحيّة تنعقد حول "كلمة-مركز" تمثّلها جميعا كنواة مفهوميّة أو كنقطة مركزيّة يتشكّل منها مجال مفهومي (حقل دلالي) خاص ضمن المعجم القرآني الكلّي، وتكون لهذه الكلمات المفتاحية المتمركزة حول الكلمة- المركز طبيعتان،

إحداهما إيجابية والأخرى سلبيّة، نأخذ على سبيل المثال كلمة (الإيمان) على نحو ما حلّله "إيزوتسو":

-**من جهة أولى**: تؤدي هذه الكلمة دورا مركزيا في معجم القرآن بأكمله، تدور حولها مجموعة من الكلمات المفتاحيّة من جانب الإيجاب: الله، تصديق، شكر. ومن جهة السّلب: استكبار، تكذيب، كفر، وتشكّل جميعا بترابطها قطاعا دلاليا مخصوصا تمثّله الكلمة-المركز: الإيمان.

-**من جهة ثانية**:قد نجد الكلمة-المركز في حقل معيّن مجرّد كلمة مفتاحيّة تتمركز إلى جانب كلمات مفتاحيّة أخرى حول (الكلمة-المركز) لحقل دلالي آخر، على مثال كلمة (الله)؛ فبعدما كانت في حقل الإيمان كلمة مفتاحيّة، نجدها بالمقابل هي (الكلمة-المركز-العليا) للمعجم القرآني ككل، وذلك لأنّ الله في حقل (الإيمان) لم يُؤخذ بوصفه موضوعا للإيمان، بل على أنّه أحد التّعبيرات السّائدة في القرآن (آمن-بـ-الله)؛أي اختار الصّراط المستقيم الذّي دعا إليه الله، لكن إذا قلب الأمر لأرجع لفظ الجلالة (الله) هو المركز الذّي تنعقد حوله الكلمات المفتاحيّة بما فيها (كلمة الإيمان). وهذا الذّي جاء لأجله الإسلام، قلب الرّؤية الجاهليّة لعبادة "إله واحد" فيكون (الله) بذلك هو الكلمة- المركز-العليا بحيث لا يوجد حقل دلالي غير مرتبط بالله وغير محكوم بمفهومه الأساسي.

III.التّطوّر الدّلالي في السّياق القرآني

حدّد "دو سوسير" موضوع علم اللّغة بأنّه الدّراسة العلميّة الموضوعيّة للّغة في ذاتها ولذاتها، وهذا التّحديد برهن عليه بثنائيات سلّم بها الدّرس اللّساني الحديث وجعلها أساسا في معالجة الظّواهر اللّغوية، خصوصا فيما يتعلّق بالآنيّة والتّعاقبيّة والمثال الذّي أفرده لطريقة تقطيع النّبتة أو اللّغة، وكيف أنّ التّقطيع (العرضي) يُتيح أكثر من (الطّولي) بإجراء مسح شامل ومعرفة أعمق بخصائص ذلك السّطح (النّظام) من كلّ النّواحي[8]، الأهميّة التّي جعلت الدّراسة الآنيّة (الوصفيّة) هي الأجدر بالتّطبيق بالنسبة للباحث "إيزوتسو"، لأنّها تُعنى بنقطة محدّدة من السّلسلة التّاريخيّة، ما يُسهّل أكثر فحصها ومقارنتها بغيرها من النُّقط أو الأنظمة المعرفية التّي سبقتها أو لحقت بها، فما السّطح الآني إلاّ نظام جديد أحياه التّطوّر الدّلالي وشكّل معجمه اللّغوي الذّي يعبّر عن رؤية مغايرة للعالم بالنسبة لمستعمليه، ومن شأن هذا التّطوّر أن يغيّر في معاني الكلمات التي تجري داخله بدمجها في أسيقة لم تُعرف من قبل****، أو لنقل: إنّ التّغيّر الدّلالي قد يقتل بعض القديم الشّائع ،أو يبثُّ الحياة في جديد يبدأ تاريخه من تلك النّقطة، أو يحتفظ ببعض ما يُثبت استمرارية الأنظمة وترابطها فيما بينها وفقا للفسحة المختارة للتّحليل سواء أطال زمنها أم قصر[9].

لذلك دعا الباحث في دراسته الدّلالية للمعجم القرآني، إلى ضرورة اتّباع وجهة النّظر التّي تقطّع عرضيا المسارات التّاريخيّة للكلمات عند بعض النّقاط المعيّنة، لنتمكّن من الحصول على العدد المرغوب من السّطوح (الأنظمة)، وهذه الأخيرة إن كانت تبدو عيانيا ساكنة ثابتة فإنّها مجهريا تموج بالحياة والحركيّة والاستمرارية في التّجدّد[10] ؛ لأنّ الدّراسة الدّلاليّة للغة معيّنة –حسب الباحث- تكون من زاويتين، الأولى آنية (synchronic) بالنّظر إلى بنية اللّغة في زمن محدّد، والثّانية من زاوية تعاقبية (diachronic) بالنّظر إلى التّطوّر الدّلالي الذّي أصاب المنظومة المفهوميّة، والتّغيّر الذّي أبدل معاني الكلمات فأدخلها استعمالا جديدا، وعلى هذا الأساس يكون المعجم من وجهة النّظر التّعاقبية: مجموعا ضخما من الكلمات كلّ واحدة منها تنمو وتتغيّر باستقلاليّة عن غيرها وبطريقتها الخاصّة بها ؛ فبعض الكلمات قد تتوقّف عن التّغيّر عند توقّف المجتمع عن استعمالها في مرحلة معيّنة، وبعضها الآخر قد يبقى مستعملا لزمن أطول، وبعضها قد يبدأ بالظّهور لأوّل مرّة في نقطة محدّدة من الزّمن[11].

كما يعدّ السّياق (contexte) أحد أهمّ مستويات التّحليل الدّلالي يُعتمد عليه في تعيين المعنى الدّقيق لكلّ كلمة من التّركيب ؛ "ففي كلّ مرة تستعمل فيها الكلمة تكتسب معنى محدّدا مؤقّتا. ويفرض السّياق قيمة واحدة على الكلمة هي المعنى الذّي تدلّ عليه في سياق معيّن دون آخر"[12]، حيث يُتكأ عليه لتتبع المسار الذي تسلكه اللّفظة في تغيّر معناها، فلكل كلمة مدلولها السياقي الذي يؤكده بناء النص، إذ نجد للفظ معنىً مخصوصا حسب موقعه من التّركيب اللّغوي يُعتمد عليه في تحديد المعنى الدّقيق، فلو احتمل اللّفظ معنيين احتكم للسّياق كي يفصل في اللّبس ويرجّح أحدهما على الآخر. كما أنّ للمعنى وظيفة دلالية حيوية في السّياق لأنّه يدخل في تركيب علائقي وفق قرائن لغوية مقامية خاصة، ذلك أنّ اللّغة نظام سياقي إفهامي، لذا

استحضاره يُعدّ هاما لدى المحللين، وهذا دليل على أنّ المعاني لا تنكشف من المفردات في ذواتها بل بالإحاطة بمختلف الأسيقة التّي ساهمت في تشكيل كيان اللّغة وبلورة معناها المركزي، فالكلمات لا تعرف من معانيها المعجمية الثّابتة فحسب بل تتبعها ظلال من المعاني.

كما أنّ التّغيير الجذري الذّي أحدثه القرآن الكريم في مفاهيم الكلمات التّي تداولت في العصر الجاهلي، قد حدث بدمجها في منظومة مفهوميّة جديدة لها تركيبها الخاص وحقلها المركزي الخاص، لأنّ الكلمات القرآنيّة قد استعملت في النّظام الجاهلي لكن بصيغة تختلف عن الصّيغة الجديدة لأنّ القرآن الكريم قام بدمجها في السياق الفكري المغاير، فخلق بذلك أفقه المعرفي، مغيّرا في رؤية العرب للعالم وللوجود الإنساني، وذلك —حسب الباحث- عندما بدأ الوحي الإسلامي باستعمال هذه الكلمات في سياق دينيّ جديد صدم المكيين المشركين لكونه غريبا غير مألوف، إذ يقول: "ومن وجهة نظر المختص بعلم الدّلالة الذّي يهتم بتتبّع تاريخ الأفكار، فإنّ هذا، وليس شيئا آخر هو ما أعطى الرّؤية القرآنيّة للعالم هذا الطّابع المميّز الواضح جدا"[13]، إضافة إلى تأثير السّياق في معاني الكلمات؛ إذ القيمة الدّلالية للكلمة تؤخذ من السّياق الذّي ترد فيه، وكذلك السّياق القرآني الذّي اقتلع المفاهيم من تراكيبها الجاهليّة التّقليدية ودمجها في سياق جديد يختلف كلّيا عن سابقه، وهو ما أحدث تغييرات عميقة في ترتيب المنظومة المفهوميّة الكبرى التّي تحكم المعجم القرآني، ومن الأمثلة التّي دلّل بها الباحث على حجّته: لفظ الجلالة "الله"؛ فقد كان معروفا مقبولا في الفكر الجاهلي، يظهر في الأشعار وأسماء الأعلام المركّبة والنّقوش القديمة، وكان يمثّل إلها في أعلى تراتبيّة الآلهة (ربّ البيت)، فكانت الآلهة بمثابة وسطاء بين هذا الإله الأسمى وبين البشر، ومع ذلك لم ينل اهتماما مركزيا بل كان واحدا من بين الآلهة فحسب[14].

فما أحدثه القرآن الكريم هو إعادة التنظيم الكونية للمفاهيم، وإعادة توزيع القيم التّي جاءت بها تعاليم الإسلام التّي بدّلت بشكل جذري تصوّر العرب للعالم، ما جعل اسم "الله" يدلّ على المطلق في سموّه وانحطّت دلالة "الشّركاء و"الآلهة" إلى منزلة "الباطل" نقيض "الحق"، فأثّر ذلك التّحوّل في بنية الرؤية للكون وفي النظام المفهومي ككل، ذلك أنّ نظاما يحتل مركزه "إله واحد" قد تأسّس للمرة الأولى في تاريخ العرب، مصدرا متفرّدا للكينونة والوجود[15]. ومن خلال الاستعمال السّياقي للمصطلح، نلاحظ أنّ المعنى الأساسي للكلمات لم يتغيّر بل تغيّر التّصميم العام والنّظام العام، حيث تجد المصطلحات مواقع جديدة في النّظام الجديد، فكلمة "تقوى" على سبيل المثال معناها الأصلي في الجاهلية هو الموقف الدّفاعي عن النّفس الذّي يتّخذه الكائن الحيّ حيوانا أم إنسانا تجاه قوّة مهدّدة تأتي من الخارج، فأدخلت هذه الكلمة في النّظام الإسلامي للمفاهيم حاملة معناها الأساسي نفسه، لكنّها وبتأثير النّظام ككل أدخلت في حقل دلالي خاص يتألف من مجموعة من المفاهيم التي ترتبط بـ"الإيمان" الذّي غيّره "التّوحيد"، فصارت ذات معنى ديني له أهمية فائقة، لقد صارت "التّقوى" في النّهاية: الورع الذّاتي الخالص المجرّد، دالة على الخشية من العقاب الإلهي يوم القيامة[16].بهذا، أصبحت كلّ الأشياء الموجودة والقيم رهنا بإعادة تنظيم كاملة وتوزيع جديد؛ أي إعادة تنظيم الأنظمة المفهوميّة وترتيبها،حيث أخذت كلّ واحدة موقعا جديدا، وارتبطت بعلاقات جديدة فيما بينها.

IV.الرّؤية الدّلالية القرآنية للعالم

التّحليل الدّلالي حسب "إيزوتسو"، ليس مجرّد تحليل بسيط للبنية الشّكلية لكلمة ما بدراسة أصلها أو تاريخها، إنّما التّحليل الدّلالي يعتزم الذّهاب بعيدا وراء ذلك ويسعى لأن يكون علما للثّقافة إذا أردنا تصنيفه؛ فهو تحليل يُعيننا على تنظيم مجمل لبنية الثّقافة كما عيشت أو كما تُعاش في الواقع ما دامت القضيّة قائمة في تصوّر النّاس، وقد بحث في هذا من خلال مفهوم "الرّؤية الدّلالية للعالم" الخاصّة بثقافة ما؛ فمن أدقّ التّعاريف للغة أنّها"أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[17]، لتحمل المتتاليات الصّوتيّة طابع التّدليل حينما ترتبط بما يؤكّده الواقع المعيش فيه، فالمداليل المشار إليها باللّفظ هي وليدة اتّفاق الجماعة اللّغويّة التّي تضبط تنسيقها وتفتح مجال التّداول والاستعمال للأفراد، ومن ثمّ تكون اللّغة هي: "النّظام المركزيّ الدّال في بنية ثقافيّة بشكل عام."[18]وبالإضافة إلى هذا المفهوم، نجد أغلب الباحثين في الوقت الرّاهن يسلّم بما ذكره "أحمد مختار عمر" أنّ علم الدّلالة (semantique) هو: "العلم الذّي يدرس المعنى"[19]وفق المنهج الوصفي الذّي يتيح إمكانية المقارنة

بين النظام اللغوي المختار للدراسة وبين الأنظمة اللّغوية الأخرى ضمن نقطة محدّدة من السلسلة التاريخية.

لذا، يؤكّد الباحث أنّ الدراسة الدّلالية للقرآن الكريم هي دراسة تحليلية للمفاهيم المهمة التي تُساهم في تشييد البنية المفهومية العامة للرؤية القرآنية للعالم، فهي ليست مجرد تحليل آلي للمصطلحات التي وُجدت في المعجم القرآني من حيث هي وحدات دلالية مستقلة، بل دراستها بشكل ترابطي نظامي حسب السياق القرآني الذي وردت فيه، باعتبار هذه الوحدات -التي تشكّل بترابطها النظام المفهومي الذي يُعتبر مفتاحا لفهم معانيها-هي التي تحدّد لنا البناء الداخلي للمعجم القرآني، ومن ثم صياغة رؤية قرآنية شاملة للعالم. وقد توصّل إلى أنّ القرآن الكريم يقوم على مجموعة من المتضادات الحيوية التي تخلق فيما الحركية والديناميكية لتبادل العلاقات فيما بينها، يكوّن كلّ واحد منها حقلا دلاليا مخصوصا، ويعدّ الله والإنسان والعلاقات المتبادلة بينهما من أوّل هذه المتضادات وأهمها.

فلفظ الجلالة (الله) في القرآن الكريم، يمثّل القطب المفهومي الأعلى الذي يُهيمن على جميع الحقول الدلالية وعلى النظام القرآني بشكل عام، ويُعدّ (الإنسان) القطب الثاني الذي يوازي لفظ الجلالة (الله) ويتبادل العلاقات معه نظرا للأهمية العظيمة التي أوكلت له وهي خلافة الأرض، "**وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ** ﴿٣٠﴾ "[البقرة: 30]، وهاتان الكلمتان هما القطبان المفهوميان المركزيان لعالم الوجود القرآني وما يحويه من درامات تخلق التوتر الروحي الذي ميّز الرؤية القرآنية للعالم عن نظيرتها الجاهلية ذات المركزية الإنسانية فحسب؛ أي لا وجود لمقابل يتبادل مع الإنسان العلاقات وذلك لمكانته المركزية في القبيلة كونه شاعرا، وفارسا، وكريما، وبحكم العقلية القبَلية التي يتباهى بها الفكر الجاهلي[20]، "أمّا الآن، وفي عالم الإسلام الجديد، فإنّ التوتّر الروحي والدرامي... لو تحدثنا عنه بمصطلحات علم الدلالة بسبب العلاقة الخاصة بين القطبين المفهوميين الأكبرين، أعني الله والإنسان، ولم تكن هذه العلاقة بسيطة ولا أحادية الجانب، بل معقدة ثنائية، بمعنى أنّها علاقة تبادلية"[21]، وقد رأى "إيزوتسو" العلاقة بين الله والإنسان في القرآن على أنّها رباعية الأوجه، وهي:

1. العلاقة الأنطولوجية (الوجودية)

تكون بين (الله) بوصفة المصدر الحق للوجود باعتباره الخالق وبين (الإنسان) بوصفه المخلوق الممثّل للوجود البشري والذي يدين بوجوده عينا لله: يقول جلّ شأنه "**أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ بِٱلْحَقِّ ۚ إِن يَشَأْ يُذْهِبْكُمْ وَيَأْتِ بِخَلْقٍ جَدِيدٍ** ﴿١٩﴾ [إبراهيم: 19]، ذلك أنّ (الله) لا يكون بمعزل عن البشر إنّما يُؤثّر بعمق في جميع الشؤون الإنسانية، كما أنّ (الإنسان) لا يمارس مركزيته إلاّ بتبادل مع خالقه، فالقرآن الكريم حدّث في رؤية العرب لهذه القضية بنقلها من المركزية الإنسانية إلى المركزية الإلهية المتبادلة مع الإنسان. من جهة ثانية (الإنسان- الجاهلي) كان يؤمن بوجود (الله) "بوصفه الإله الأسمى المتعالي فوق مستوى المعبودات المحلية"[22]، وهو مصدر الوجود، لكنّه لم يول أهمية بالغة لبداية الوجود ومصدره وخالقه كالتي أولاها للدّهر (العدو المهلك المفني) كما عبّر عنه الباحث قائلا: "أيضا يرى أنّه مدين لكينونته ووجوده إلى قوة الله الخالقة، لكن ثمة مسألة غاية في الأهمية جديرة بالملاحظة وهي أنّ الإنسان حالما يخلقه الله يقطع روابطه — إذا جاز التعبير- مع خالقه، ومنذ تلك اللّحظة فصاعدا يُصبح وجوده على الأرض في قبضة سيد آخر أكثر قوة إلى حد بعيد"[23]، يقول تعالى: "**وَقَالُواْ مَا هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا ٱلدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا يُهْلِكُنَآ إِلَّا ٱلدَّهْرُ ۚ وَمَا لَهُم بِذَٰلِكَ مِنْ عِلْمٍ ۖ إِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ** ﴿٢٤﴾" [الجاثية: 24]، وعلى هذا غيّب الجاهليون حقل الأخرويات بما فيه القضاء والقدر، فجاء القرآن الكريم ليُعيد الاعتبار له؛ أي لأصل الإنسان الذي مصدره الله وللقضاء والقدر والموت المقدّر على كل نفس، بأن جَعل "الأجل" وسيطا بين الحياة الدنيا التي هو نهايتها والحياة الآخرة التي هو بدايتها، ليكون القرآن الكريم قد غيّر الرؤية الجاهلية لهذه القضية، حيث يقول تعالى: {أَيْنَمَا تَكُونُوا يُدْرِككُّمُ المَوْتُ وَلَوْ كُنْتُمْ فِي بُرُوجٍ مُشَيَّدَةٍ}[النساء: 78].

2. العلاقة التواصلية

ثمّة نوعان أساسيان، حسب الباحث، من التّفاهم المشترك بين الله والإنسان، الأول لفظي أو لغوي باستعمال اللغة الإنسانية المعروفة لدى الجانبين، والآخر غير لفظي من خلال الآيات الطبيعية من جانب الله، والإيماءات والحركات من جانب الإنسان، وهذا التفاهم، لفظيا كان أم غير لفظي ليس أحادي الجانب، إنّما هو علاقة متبادلة بينهما[24].

- **النوع اللفظي**: ممثل أساسا في (الوحي)؛ تلك الحالة الخصوصية من التنزيل وغير الاعتيادية لأنّها تتم بين عالم وجودي فوق طبيعي المتكلم فيه هو الله وعالم وجود طبيعي المتلقي فيه هو (الرسول) الذي كيّف بقوة خارقة كي

يحدث التلاؤم بين العالمين لتحقيق التواصل عن طريق حمل الصفات العلوية (الملائكية) متجردا عن الصفات البشرية لمدة معجزة يسمع فيها ما يوحى إليه من كلام ربه الذي تجلى لغة "إِنَّا سَنُلْقِي عَلَيْكَ قَوْلًا ثَقِيلًا ۝"[المزمل: 5] وبين المتكلم (الله) والمستمع (الرسول) قناة ناقلة للرسالة مكيفة لخصوصية هذا التواصل وهو أمين الوحي (جبريل عليه السلام) ثم يكلَّف الرسول الذي يتحول إلى متكلم –بالرجوع إلى الذات البشرية- بنقل الرسالة (كلام الله) وتبليغها إلى بني البشر (المستمع) الذين يتشاركون معه عالم الوجود نفسه " وَأَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَٱحۡذَرُواْۚ فَإِن تَوَلَّيۡتُمۡ فَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّمَا عَلَىٰ رَسُولِنَا ٱلۡبَلَٰغُ ٱلۡمُبِينُ ۝" [المائدة: 92][25].

إنّ هذه المسألة (الوحي)، كانت معروفة في النظام الجاهلي لكن ليست بهذا القدر من الروحانية والتقديس، إذ برزت بين الشاعر أو الكاهن وبين الجن أو الشياطين التي توحي إليه باللّغة غير المألوفة التي يقولها، هذه الميزة جعلت الشاعر يحتل مكانة بارزة في قبيلته نظرا للخصوصية التي يتميز بها عن العيان، وكذلك بالنسبة للكاهن، والقرآن الكريم غيّر جذريا في رؤية العرب إلى هذه القضية بأنْ نقلها من جانبها المادي إلى سياق ديني مبيّنا أنّ ما كانت توحي به الجن والشياطين للشعراء والكهان إنّما هو إفْكٌ مفترى[26]: "هَلۡ أُنَبِّئُكُمۡ عَلَىٰ مَن تَنَزَّلُ ٱلشَّيَٰطِينُ ۝ تَنَزَّلُ عَلَىٰ كُلِّ أَفَّاكٍ أَثِيمٖ ۝" [الشعراء: 221، 222]، فنفى بذلك صفة الشّاعرية عن رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم، لأنّ ما يوحى إليه هو الحق "وَٱلَّذِيٓ أَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡكَ مِنَ ٱلۡكِتَٰبِ هُوَ ٱلۡحَقُّ مُصَدِّقٗا لِّمَا بَيۡنَ يَدَيۡهِۚ إِنَّ ٱللَّهَ بِعِبَادِهِۦ لَخَبِيرُۢ بَصِيرٞ ۝" [فاطر: 31]، يقول الباحث: "ووفقا للنظرة القرآنية، فإنّ المصدر الحقيقي للإلهام النبوي، ليس الجن بل (الله)، وأنّ بين الاثنين اختلافا مطلقاً، لأنّ الله هو خالق العالم كله، بينما الجن هي مجرّد كائنات مخلوقة، وأنّهم تماما مثل البشر، وأنّ جهنّم ستمتلئ بكلٍّ من الإنس والجن. وفي المقام الثاني، ثمة فرق جوهري ومطلق بين الشاعر والنبي أيضاً، فالشاعر "أفّاك" بطبيعته، وما يقوله "إفك" محض، وهي كلمة لا تعني بالضرورة "الكذب"، بل شيئا ليس له أساس من الحق أو الصدق، شيئاً لا يقوم على "الحق". و"الأفاك" هو الرجل الذي يتلفّظ من دون أيّ شعور بالمسؤولية، بكل ما يريد قوله، من غير توقف للتأمل فيما إذا كان لكلماته أساس حقيقي أم لا. أما ما يقوله النبي فحقيقة، وحق مطلق، ولا شيء آخر غيره"[27].

وقسيم هذا النوع اللّفظي (الوحي) من التواصل بين الله والإنسان هو (الدعاء)، حوار قلب الإنسان مع ربه وسؤاله الخير والرحمة والمغفرة، كنوع لفظي من التواصل بالاتجاه الصاعد، حيث يقول:"إنّ السبب المباشر الذي يدفع الإنسان إلى استعمال اللغة بهذه الطريقة قد يكون مختلفا من حالة إلى أخرى. فقد يكون ورعاً عميقا تجاه الله في أقصى حالاته، أو يكون... موقف خطرٍ داهمهم"[28]، وكما أنّ الوحي قد تنزّل ويقصد من وراء ذلك الاستجابة الإنسانية، سواء أكانت إيجابية أم سلبية، كذلك فعل (الدعاء) الإنساني حين يريد أنْ يُستجاب له من قبل الله، فالإنسان يُوجّه دعاءه إلى الله متوقعا تحقق ما يتمنى، ويشار إلى رد الفعل الإلهي لـ"الدعاء" في القرآن بكلمة استجابة، "ويمكن لنا أن نصف هذا من وجهة نظر دلالية بالقول إنّ مفهوم "الدعاء" يقيم علاقة تبادلية مع مفهوم الاستجابة، وخلافا للدعاء الذي هو لفظي أساساً فإنّ الاستجابة غير لفظية"[29]، مصداقا لقوله تعالى: "وَقَالَ رَبُّكُمُ ٱدۡعُونِيٓ أَسۡتَجِبۡ لَكُمۡۚ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَسۡتَكۡبِرُونَ عَنۡ عِبَادَتِي سَيَدۡخُلُونَ جَهَنَّمَ دَاخِرِينَ ۝"[غافر: 60].

- **النوع غير اللفظي:** بالطريقة الأولى نفسها، ثمة تواصل إلهي غير لفظي بالاتجاه النازل ممثَّلا في الآيات غير اللّفظية، فـ"الله يبيّن الآيات في كلّ لحظة، "آية" بعد "آية" لأولئك الذين لديهم قدرة عقلية كافية لإدراكها كـ"آيات". ومعنى هذا، وفقاً للفهم الذي يُتيحه القرآن، آنّ كلّ ما نسميه ظواهر طبيعية كالمطر ،والريح وبناء السماء والأرض، وتعاقب الليل والنهار، وتحوّلات الريح، إلى آخره، كلّ ذلك ينبغي ألا يُفهم كظواهر طبيعية مجردة، بل بوصفه علامات أو رموزاً كثيرة تدلّ على التدخل الإلهي في شؤون البشر، وأدلة على العناية الإلهية ، والرّعاية والحكمة الممنوحة من الله لصالح البشر على الأرض"[30]، إذ إنّ الباحث يثبت أنّ فهم معنى "الآية" في القرآن الكريم يكون من خلال تحليله ضمن الحقل الدلالي الذي تشكّله هذه الكلمة-المركز والكلمات المفتاحية التي تحيط بها في السياقات القرآنية، ووفقا للقرآن الكريم فإنّ ردّ الفعل الإنساني اتُجاه هذه الآيات يكون إمّا "قبولا" أو "رفضا"؛ أي "التصديق" حرفياً والإقرار بأنّها صادقة، وهو الخطوة الأولى إلى "الإيمان"، أو "التكذيب" حرفياً، واعتبارها "كاذبة" وهو الأساس الحقيقي لـ"الكفر"، ومن ثمّ تعد العلاقة بين "التصديق" و"التكذيب" المحور المركزي الذي يدور حوله الحقل الدلالي لـ"الآية" العبادات وفي مركزها الصلاة، التعبير

ذو الهيئة الخاصة من الإجلال العظيم الذي يشعر به الإنسان في حضرة الله إعلانا واعترافا بالإيمان.

3. علاقة الرب-العبد

تكون بين (الله) بوصفه المليك المطلق، وبين (الإنسان) رمز الاستسلام غير المشروط للنفس وخضوعها للطاعة الإلهية المطلقة تذللا، وتواضعا، ومحبة، وخشية: "**قُلْ إِنِّيٓ أُمِرْتُ أَنْ أَعْبُدَ ٱللَّهَ مُخْلِصًا لَّهُ ٱلدِّينَ ۝١١**" [الزمر: 11].[31]

4. العلاقة الأخلاقية

بين إله الخير والرّحمة والمغفرة والكرم للشّاكرين الأتقياء وإله العدالة والحساب والعقاب للجاحدين الكفار "**يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُحِلُّواْ شَعَـٰٓئِرَ ٱللَّهِ وَلَا ٱلشَّهْرَ ٱلْحَرَامَ وَلَا ٱلْهَدْىَ وَلَا ٱلْقَلَـٰٓئِدَ وَلَآ ءَآمِّينَ ٱلْبَيْتَ ٱلْحَرَامَ يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِّن رَّبِّهِمْ وَرِضْوَٰنًا ۚ وَإِذَا حَلَلْتُمْ فَٱصْطَادُواْ ۚ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَـَٔانُ قَوْمٍ أَن صَدُّوكُمْ عَنِ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ أَن تَعْتَدُواْ ۘ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعِقَابِ ۝٢**" [المائدة: 2].[32]

إذاً، وكخلاصة لما بيّنه الباحث "توشيهيكو إيزوتسو" في كتابه "الله والإنسان في القرآن، علم دلالة الرؤية القرنية للعالم"، أنّ القرآن الكريم قد قام بإحداث تغيير جذري في رؤية العرب الجاهليين للعالم بنقلها من سياق التفكير العصبي المادي، إلى سياق ديني رَوْحنه وجعل (التوحيد) هو مركزه، يبقى على (الإنسان) أن يختار طريقه "**يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَتَّخِذُواْ بِطَانَةً مِّن دُونِكُمْ لَا يَأْلُونَكُمْ خَبَالًا وَدُّواْ مَا عَنِتُّمْ قَدْ بَدَتِ ٱلْبَغْضَآءُ مِنْ أَفْوَٰهِهِمْ وَمَا تُخْفِى صُدُورُهُمْ أَكْبَرُ ۚ قَدْ بَيَّنَّا لَكُمُ ٱلْـَٔايَـٰتِ ۖ إِن كُنتُمْ تَعْقِلُونَ ۝١١٨**" [آل عمران: 118] إما قبولا بالتصديق بما جاء به الرسول كحق، وهو الأساس الحقيقي للإيمان، وإمّا رفضا وتكذيبه كباطل وهو الأساس الحقيقي للكفر، وذلك إمّا اهتداء باتّباع الهدى المقدّم والسير على الصّراط المستقيم، وإما إضلالا بالتباع الضلال والسير على الصّراط العوج، ليكون مآل الأوّل الجنة بعدما استجاب لهدى ربّه إيمانا وشكرا وتقوى، ومآل الثاني نار جهنّم، بعدما عصى أمر ربه جحودا وكفرا. "**وَءَاخَرُونَ مُرْجَوْنَ لِأَمْرِ ٱللَّهِ إِمَّا يُعَذِّبُهُمْ وَإِمَّا يَتُوبُ عَلَيْهِمْ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ۝١٠٦**" [التوبة: 106].

الخاتمة

قيمة تجربة الباحث "توشيهيكو إيزوتسو" في الدّرس الدّلاليّ الحديث تبرز من خلال جملة النتائج التي يستفاد منها في تطبيق الدّراسة الدّلاليّة على القرآن الكريم، إذ يفتح الوعي العلميّ المنهجيّ لدى الدّارس العربي بأن ينفتح على المناهج غربيّها وشرقيّها.

علم الدّلالة بالنّسبة إليه تحليل للمعجم اللّغوي الذّي يعكس البنية الثّقافيّة كما يعيشها المجتمع وكيفية تبلور رؤيته الخاصة للعالم وتعبيره للموجودات، ومن ثمّ فـ"علم دلالة القرآن" مصطلح يكشف عن أبعاد الرّؤية الدّينيّة التّي وضّحها القرآن الكريم ورسم حدودها وضبط قيمها للعرب في تعاملهم مع الموجودات.

المعجم القرآنيّ في الدّراسة الدّلاليّة لا يُنظر إليه بوصفه ترتيبا للكلمات، إنّما هو التّرابط الدّقيق للأنّظمة المفهوميّة والحقول الدّلاليّة التّي تتعالق فيما بينها، وهنا وضع لنا تعبير "الكلمات المفتاحيّة" التّي تؤدّي دورا هاما في تشييد البنية المفهوميّة العامة للقرآن الكريم ومعجمه الشّامل، فالتّحليل الدّلالي ليس مجرّد تحليل بسيط للبِنية الشّكلية لكلمة ما بدراسة أصلها أو تاريخها، إنّما هو تحليل لشبكة من التّرابطات الدّلالية؛لأنّ الكلمات تقدّم نفسها بوصفها نظاما معقّدا يموج بالحياة وبالعلاقات والتّشابكات.

علم الدّلالة التّاريخي، لا يقوم كما فُهم من قبل على تتبّع تاريخ الكلمات المفردة في أنفسها من أجل رصد كيفية تغييرها لمعانيها في مجرى التّاريخ، بل يبدأ عندما ندرس تاريخ الكلمات في إطار الأنظمة السّكونيّة التّي تنتمي إليها كلّها؛ أي عندما نقوم بمقارنة سطحين أو أكثر، وهنا يؤكّد الباحث ولاءه للمنهج الوصفي حيث أجرى تطبيقه على الفترة الزّمنيّة المحدّدة والتّقطيع العرضي الذّي مكّنه من المقارنة بين النّظام الجاهلي والنّظام القرآني.

الكشف عن التّحوّل الدّلالي الذّي أحدثه نظام القرآن كان مرهونا بالاتّكاء على النّظام الجاهلي السّابق زمنيا له، هذا ما جعل المقارنة بينهما مثمرة في الكشف عن المعاني الأساسيّة وكيف برزت الأفكار الجديدة وكيف تغيّرت الأفكار القديمة في البيئة العربيّة.

اقتلع السّياق القرآني المفاهيم من تراكيبها الجاهليّة ودمجها في سياق جديد يختلف كلّيا عن سابقه، ما أحدث تغييرا جذريا في ترتيب المنظومة المفهوميّة الكبرى التّي تحكم المعجم القرآني، إذ المعيار الذّي استند إليه في كشف ذلك هو التّغيّر الدّلالي للمفاهيم التّي تمّ تداولها في الفكر الجاهلي وكيف استعملت بصيغة جديدة في حقل مفاهيمي وسياق فكري مغاير، فخلق بذلك "الرّؤية القرآنية للعالم".

الهوامش

القرآن الكريم.

* " "توشيهيكو إيزوتسو" (1914-1993)، ولد في طوكيو، تخرّج من جامعة كيو، طوكيو. ثمّ درّس فيها بين عامي 1954- 1968، وفي معهد الدراسات الإسلامية في جامعة مكجيل، مونتريال، كندا، والمعهد الملكي لدراسة الفلسفة، في إيران. كان أستاذا فخريا لجامعة كيو، وعضوا في الأكاديمية اليابانية. أهم منجزاته ترجمة القرآن الكريم إلى اليابانية. يكتب دراساته بالإنجليزية واليابانية. من أعماله بالإنجليزية- فضلا عن هذا الكتاب: بنية المصطلحات الأخلاقية في القرآنthe structure of the ethical terms in the koran، مفهوم الإيمان في الدّين الإسلامي the concept of belief in Islamic theology... وباليابانية له تاريخ الفكر الإسلامي، والفلسفة الصوفية (جزءان).. وغيرهما." توشيهيكو إيزوتسو، 2007، الله والإنسان في القرآن علم دلالة الرؤية القرآنية للعالم، تر: هلال محمد جهاد، ط1، بيروت، مقدمة المترجم، ص ص 9، 10.

** تبرز قيمة "نظرية النظم" في الدّرس الدلالي التحليلي من خلال قضية اللفظ والمعنى التّي طرحها "عبد القاهر الجرجاني" في كتابه دلائل الإعجاز، لتأكيد أنّ الفصاحة سمة في النظم حيث يتبع اللّفظ معناه ويحمله وفقا لمبادئ النحو وأحكامه، وقد نظر فيها بتفحص دقيق مبينا ما قصّر فيه دارسو البلاغة قبله حين حمّلوا المزيّة للفظ وحده، وموقفه هذا ناتج عمّا خلّفه الإعجاز القرآني في عقول علماء اللغة خاصة الذين أدركوا إعجازه الكامن في بيانه وبلاغته على نحو لم يألفوه من قبل إلاّ في لغة الشعر الجاهلي حيث كسر أفقها، وقد أكّد "الجرجاني" أنّ النّص القرآني شديد الترابط فليس إعجازه في لفظه وحده ولا في معناه وحده إنّما إعجازه في نظمه مدللا على ذلك بعديد الشواهد الشعرية والقرآنية التي تؤكد نظريته، حيث اعتبر "الألفاظ المفردة التي هي أوضاع اللّغة لم توضع لتعرف بها معانيها في أنفسها، ولكن لأن يظم بعضها إلى بعض فيعرف فيما بينها فوائد"[1]. عبد القاهر الجرجاني، 1992، دلائل الإعجاز، تح: محمود محمد شاكر، ط3، دار المدني، مصر، ص73. بالإضافة إلى هذا، وضّح "الجرجاني" دور السياق في تحديد الدلالة من خلال التّرتيب الذّي تأخذ فيه كلّ كلمة قيمتها ومما أورده حول الموضوع قوله: "واعلم أنّ ما ترى أنّه لا بدّ منه من ترتّب الألفاظ وتواليها على النّظم الخاص، ليس هو الذّي طلبته بالفكر ولكنه شيء يقع بسبب الأوّل ضرورة (الألفاظ)، من حيث إنّ الألفاظ إذْ كانت أوعية للمعاني فإنّها لا محالة تتبع المعاني في مواقعها، فإذا وجب لمعنىً أن يكون أوّلا في النّفس وجب للفظ الدّال عليه أن يكون مثله أوّلا في النطق"[2]. دلائل الإعجاز، ص52.

*** تقوم الدّراسة الدّلالية في أصلها على المنهج الوصفي الذّي يُتيح وصف الظاهرة اللّغوية وتحليلها ومن ثمّ إمكانية مقارنتها مع غيرها من الظّواهر اللّغوية في حقب زمكانية معيّنة؛ فعلم الدّلالة الحديث لم يعد مقتصرا على طرق دراسة المعنى فقط، إنّما الطريقة التي تُفهم بها ثقافة مجتمع ما ورؤيته الخاصة للوجود من خلال المدوّنة اللّغوية التّي يُتيحها للدّارس، وهذا ما تتبّعه الباحث "إيزوتسو" تأصيلا لعلم دلالة القرآن.

1. إيزوتسو توشيهيكو، 2007، الله والإنسان في القرآن؛ علم دلالة الرّؤية القرآنيّة للعالم، تر: هلال محمد الجهاد، ط1، المنظّمة العربيّة للتّرجمة، بيروت، ص32.
2. المرجع نفسه، ص27.
3. الأنطولوجيا مبحث الوجود (**Ontology**) على أنّها: "دراسة الكائن في ذاته مستقلا عن أحواله وظواهره، أو بعبارة أخرى "علم الموجود من حيث هو موجود" (أرسطو)، ويطلق عليها "الميتافيزيقا العامة"، والدليل الوجودي برهنة على وجود الله أساسها فكرة الألوهية في كاملها المطلقة واستغنائها عن غيرها تستلزم الوجود أصلاً". مجدي وهبه، كامل المهندس، **1984**، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، ط2، مكتبة لبنان، بيروت، ص66.
4. إيزوتسو توشيهيكو، الله والإنسان في القرآن، ص34.
5. المرجع نفسه، ص ص50، 51.
6. إيزوتسو توشيهيكو، الله والإنسان في القرآن، ص374. يهتم علماء الدلالة بمسألة السياق والترابط بين الوحدات اللغوية والأجزاء النصية لتحديد معاني الطلمات بدقة، حيث تأخذ كل كلمة موقعها وقيمتها متى تغيّرت تغيّر المعنى المركزي معها. ينظر: بالمر، 1999، علم الدلالة إطار جديد، تر: صبري إبراهيم السيد، دار المعرفة الجامعية، ص62. ينظر أيضا، جان بيرو، 2001، اللسانيات، تر: الحواس مسعودي، مفتاح بن عروس، دار الآفاق، الجزائر، ص119. وقد لخّص منقور عبد الجليل العلاقات بين الحقول الدلالية: (علاقة: التّرادف، الاشتمال، الجزء بالكلّ، التّضاد، التّنافر، الاشتراك اللّفظي) 2010، علم الدّلالة أصوله ومباحثه في التّراث العربي، ط1، دار الكتاب الحديث القاهرة، ص 83. كما وضّح "محمد محمد يونس علي" أهمية الحقل الدلالي في أنّه يجمع مختلف الوحدات المعجمية في حقل دلالي يحكمه معنى أساسيا مركزيا، مع بيان العلاقة بين الوحدات وبين الحقل الدلالي من جهة، وبين أجزاء الحقل من جهة ثانية، وهذا من شانه يُسهّل على الباحث إدراك العلاقات وإيجاد الكلمات التي تعبّر عن غرضه بدقة. 2007، المعنى وظلال المعنى، أنظمة الدلالة العربية، ط2، دار المدار الإسلامي، ليبيا، ص125 (بتصرف).
7. إيزوتسو توشيهيكو، الله والإنسان في القرآن، ص374.
8. فردينان دو سوسير، 1985، علم اللّغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، راجعه، مالك يوسف المطلب، سلسلة كتب شهرية تصدر عن دار آفاق عربية، ص ص105، 106. وقد قام عبد السلام المسدي بشرح الآنية والتعاقبية بقوله: "المنهج الآني (Synchronique) الذي قامت عليه اللسانيات المعاصرة، قد تولّد بموجبه المنهج البنيوي (structural) إنّما هو ضرب من المصادرة في البحث، لأنّ الآنية في حقيقة أمرها تستند إلى زمن افتراضي يرمز إليه بنقطة على المحور إلاّ أنّ حيّز هذه النقطة قد يكون يوما أو سنة أو عقدا. فالآنية ليست إقرارا للزّمن أو نقضا له، وإنّما هي استيعاب لأبعاد الزمانية (la diachrinie) فهي تعكس المنطق الصوري للأحداث لأنّ الزمانية تبدو متركبة من سلسلة نقط الآنية، أي أنّ الزمانية تحتوي الآنية." 1986، التفكير اللساني عند العرب، ط2، الدار العربية للكتاب، ص39.

**** لعلّ معرفة التطور الدلالي الذي يصيب نظام اللّغة يبقى مرهونا بالنقطة الزمنية التي تحدد المدونة المختارة للدراسة؛ هذا الوجه الثنائي الذي يحكم اللّغة لا غنىً عنه في فهم نظام لغة ما، فشكل الكلمات ليس المعيار الوحيد لمعرفة معانيها، بل الوقوف على القواعد التي تنتظم تغيّر معانيها هي ما يفعل ذلك، هذا من شأنه طرح تساؤلات راح دارسو الدّلالة الغربية يبحثون فيها، ومنها: ما أسباب التطور الدلالي؟ وكيف يتطوّر نظام اللّغة؟ فوجدوا أنّ التغيّر الذي يصيب اللّفظ تقف وراءه ظروف خارجية تخل بالعلاقة الدلالية التي بينه وبين معناه، ما يُخل بنظام المعجم اللّغوي

الشّامل ؛ كأن تُضاف ألفاظ جديدة وتُحذف أخرى ، تُوسع دلالتها أو تضيق ، تُرفع قيمتها أو تنحط ، ولأن اللّغة وليدة المجتمع فإنّ الاستعمال والتداول هما من يتحكم في ذلك. ينظر: أحمد مختار عمر ، 1998 ، علم الدّلالة ، ط5 ، عالم الكتب ، القاهرة ، ص166.

9. ينظر: عبد السّلام المسدّي ، 1986 ، التفكير اللساني عند العرب ، ط2 ، الدار العربية للكتاب ، ص39.

10. ينظر ، عودة خليل أبو عودة ، 1985 ، التّطوّر الدّلالي بين لغة الشّعر الجاهلي ولغة القرآن الكريم ، (دراسة دلالية مقارنة) ، ط1 ، مكتبة المنار ، بيروت ، ص540.

11. إيزوتسو توشيهيكو ، الله والانسان في القرآن ، ص71.

12. علي زوين ، 1986 ، منهج البحث اللّغوي بين التّراث وعلم اللّغة الحديث ، ط1986 ، دار الشّؤون الثّقافيّة العامة ، ص94.

13. إيزوتسو توشيهيكو ، الله والإنسان في القرآن ، ص 35.

14. المرجع نفسه ، ص ص 35، 38. لقد تنبّه أهل التفسير إلى أنّ خير طريق لتبيين القرآن الكريم هو نفسه بنفسِه ، وأحسن تفسير هو من فسّر القرآن بالقرآن ؛ فما أُجمل في موضع قد فُصّل في موضع غيره ، وما اختُصر في مكان فإنّه قد بُسط في مكان آخر[3]. ينظر: أمير عبد العزيز ، 1988 ، دراسات في علوم القرآن ، ط2 ، دار الشهاب ، الجزائر ، ص145 (بتصرف).

15. إيزوتسو توشيهيكو ، الله والإنسان في القرآن ، ص 38.

16. المرجع نفسه ، ص ص 41، 42.

17. ابن جنّي ، دت ، الخصائص ، تح: محمّد علي النّجار ، دط ، دار الهدى للطّباعة ، بيروت ، ج1 ، ص33.

18. نصر حامد أبوزيد ، 1998 ، مفهوم النّص دراسة في علوم القرآن ، ط1 ، المركز الثّقافي العربي ، بيروت ، ص178.

19. أحمد مختار عمر ، 1998 ، علم الدّلالة ، ط5 ، عالم الكتب ، القاهرة ، ص11.

20. إيزوتسو توشيهيكو ، الله والإنسان في القرآن ، ص129.

21. المرجع نفسه ، ص ص129 ، 130.

22. إزوتسو توشيهيكو ، الله والإنسان في القرآن ، ص 160.

23. المرجع نفسه ، ص199.

24. إزوتسو توشيهيكو ، الله والإنسان في القرآن ، ص213.

25. المرجع نفسه ، ص ص239 ، 300.

26. ينظر ، نصر حامد أبو زيد ، مفهوم النص دراسة في علوم القرآن ، ص ص38، 42.

27. إيزوتسو توشيهيكو ، الله والإنسان في القرآن ، ص ص271 ، 272.

28. المرجع نفسه ، ص302.

29. المرجع نفسه ، ص ص303 ، 304.

30. المرجع نفسه ، ص ص214 ، 215.

31. ينظر: إيزوتسو توشيهيكو ، الله والإنسان في القرآن ، ص314.

32. ينظر: المرجع نفسه ، ص355.

من أجل ابستيمولوجيا جهوية في البيولوجيا عند جورج كانغيلام G. Canguilem

توفيق بن ولهة*

الملخص

يعتبر فرع الابستيمولوجيا الذي اشتغل عليه كانغيلام من الفروع الفلسفية كثيرة التعقيد، لكن الأكيد أن عمله في هذا الميدان ليس بعمل ابستيمولوجي محض، وإنّما هو عمل فلسفي بالأساس يبحث عن تفاعل الإنسان مع الطّبيعة من خلال العلوم البيولوجية، ويبحث عن تأكيد أسبقية الحياة وأولويتها بالنسبة إلى أي نشاط يقوم به الإنسان، وهي مقالة ابستيمولوجية لها نتاجات وتخريجات قد تنعكس على التراتب الكلاسيكي، الذي يقدم العلم كمنتوج فكري عن التقنية كنشاط عضوي، ولذا يجب على الابستيمولوجيا أن تشمل في دراستها الإنسان في كليته، وليس في كونه كائنًا عارفًا فقط.

الكلمات المفاتيح: الابستيمولوجيا، الحيوية، التقنية، البيولوجيا، الحياة، المعرفة....

Résume

Canguilhem a été travaillé sur la branche de l'épistémologie, qui est considéré autant de branches du philosophie complexes, mais son travail dans ce domaine n'est pas purement épistémologique, mais c'est un travail philosophique principalement à la recherche pour l'interaction humaine avec la nature à travers les sciences biologiques et la recherche de confirmer de la priorité de la vie, et la priorité de de n'importe quelle activité faisant par l'humain, et c'est un article épistémologique qui a des résultats et peut être réfléchi sur la hiérarchie classique, qui fournit la science comme un produits intellectuel pour la technique comme une activité organique. C'est pourquoi la recherche d'épistémologie comprend l'humain dans son intégralité, non seulement comme un être connu.

Mots clés :épistémologie, vitalité, technique, biologie, la vie, la connaissance

Summary

Canguilhem worked in the Branch of epistemology, which is considered as many complex philosophy branches, but his work in this field is not purely epistemology, so it is a philosophical work first of all,looking for human interaction with nature through the biological sciences, and looking for the confirmation of the precedence of life and the priority of any activity doing by human, which is an epistimological article that have outcomes and may be reflected on the classical hierarchy, which provides science as an intellectual product for technique as an organic activity. So that's why research of epistimology includes human in its entirety, not only in being knowing object.

Key words: epistemology, vitality, technique, biology, life, knowledge.

*أستاذ مساعد ب، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

مقدمة

لعله من الضروري قبل النّظر في فلسفة الحياة لدى جورج كانغيلام[1]، علينا البدء أولا بالتقاط الجهاز المفاهيمي الذي اتخذه جورج كانغيلام كوسيلة لمقاربة هذه الإشكالات المتسمة بالتعقيد، وهي من الضروريات المنهجية التي يثيرها هذا الحقل المتميز من الدراسة، فهذه المفاهيم تحتل مكانة خاصة داخل المقاربة الكانغيلامية، إذ من خلالها يمكن أن نحل بعض الإشكالات والغموض والارتباك، الذي قد يلاحظه البعض في كتابات كانغيلام، كما يمكن أن يساعدنا ذلك على حل الكثير من المسائل الابستيمولوجية الخاصة بميدان البيولوجيا والطب، باعتبار أن الأول يبحث في طبيعة الحياة بينما يبحث الثاني في كيفية المحافظة عليها.

كما لا يمكن لهذا المقال أن يدعي استيفاء كل جوانب المسألة الابستيمولوجية التي طرحها كانغيلام، بل يروم عرض قضية من القضايا، الكثيرة و المتنوعة التي عالجها هذا الفيلسوف، بدءًا بتاريخ العلوم، وجذور سبك المفهوم، مرورًا بمختلف القضايا التي تمس طبيعة الإنسان المريض والمشوه، وإجحاف المعايير الاجتماعية بحقه، إلى غير ذلك من القضايا التي تستدعي تدخل الكثير من حقول الدراسة من أجل مقاربتها، وأول ما قد يسترعي انتباهنا في هذه القضايا هي قضية علاقة الحياة بالتقنية، هذه العلاقة التي يسهب كانغيلام في ذكرها تدعونا إلى وضعها على طاولة النقاش ومحاولة تحليلها.

إن معالجة كانغيلام لمشكلة الحياة وعلاقتها بالمعرفة و التقنية، كان تقريبا الخط الناظم لمعظم مؤلفاته، فالانشغال التقني يعد أحد أركان فلسفته[2]، ففي مقال له حول موضوع التقنية في الملتقى الدولي الذي عقد حول ديكارت R.***Descartes*** (1546-1650) سنة 1937م، جعل هذا المقال المسألة تطفو إلى السطح بشكل أوضح في نسقه الفكري العام، هذا المقال الذي أعطى له عنوانًا موافقا للغرض الذي عقد من أجله الملتقى، وهو دراسة أثر التقنية في فلسفة ديكارت، و كان عنوان المداخلة التي تقدم بها كانغيلام "ديكارت والتقنية" Descartes et la technique ، أين اعتبر هذا المقال نقطة تحول كبيرة في فكر كانغيلام، وفي الكثير من القضايا، خاصة فيما يتعلق بموقفه من مسألة التقنية وعلاقتها بالحياة La technique et la vie humaine.

تجدر الإشارة هنا بأن كانغيلام كان متأثرًا في الكثير من المسائل بالجو الثقافي والسياسي والابستيمي لتلك المرحلة في معالجته لمشكلة الحياة، حيث لا يمكن قراءة كانغيلام خارج السياق الذي كان ينشط فيه، ولهذا جاء تساؤلنا عن السياق الإشكالي الذي تحركت داخله الابستيمولوجيا الكانغيلامية، من خلال طرح مجموعة من التساؤلات، والتي سوف تؤطر مراحل تحليلنا هذا: فما هي دواعي تخلي كانغيلام عن الفلسفة السلبية في مقاربة الحياة؟ وما هي المقولات التي استطاع أن يستعيرها من الابستيمولوجيا الباشلارية، رغم اختلاف حقل اشتغال كل منهما؟ وما هي التقاطعات التي جعلته يلتقي مع فوكو في معالجة قضية الحياة؟ وهل رجوعه إلى غولدشتاين ساعده في فهم الحياة أم هي محاولة لتبيئة مفهوم غريب عنها؟ ثم ما علاقة الحياة بما أنتجته من معرفة وتقنية؟ كل هذه الأسئلة سنحاول في ورقتنا هذه مقاربتها من خلال النص الكانغيلامي.

1- آلان Alain والحياة بمعناها السلبي

لقد كان آلان (1868-1951) الملهم الأول لكانغيلام في بداية تكوينه الفكري، أي مرحلة الشباب بالتحديد، أين كان النص الآلاني يمارس حضوره القوي داخل النسق الكانغيلامي، وهذه الملاحظة كان قد أبداها ج.ف.بريسته J.F.Braunstein في دراسة له عن فكر كانغيلام، حيث يقول "لقد كان كانغيلام متأثرًا كثيرًا بالفكر الذي كان يدعو إليه "إميل شارتي" E. Chartier، والذي كان يوقع كتاباته بالاسم المستعار "آلان" "[3].

تعرف كانغيلام على هذا الرجل في بداية مرحلة النضج، وبالتحديد في المرحلة الثانوية، أين درس عنده مدة ثلاث سنوات(1921-1924)، انبهر فيها التلميذ من سلاسة الأسلوب الفلسفي الذي ميزت محاضرات آلان، والتي كان يركز فيها على أهمية الحياة وطبيعتها المسالمة. لقد بقي كانغيلام بعد ذلك قريبًا من أستاذه في الكثير من الآراء التي كان يتبناها، هذا التأثر جعل الكثير من الدارسين يضع كانغيلام ضمن الآلانيين الجدد، حتى بعد وفاة آلان سنة 1951م، ظل كانغيلام يستحضر ذكره في الكثير من المناسبات، خاصة بعد

العام الأول من وفاته حين كان كانغيلام يشتغل كمفتش عام للفلسفة[4].

لقد تأثر كانغيلام بآلان في الكثير من النواحي الفكرية، وبشكل أخص آراءه حول السياسة، والتي ألقت بظلها على المسائل الأخرى. كان آلان يعتبر بأن الحرب العالمية القادمة حتمية لا يمكن الهروب منها[5]، وهذا ما حاول أن يدافع عنه، خاصة في المقالات التي كان يصدرها في المجلة التي كان يشرف عليها في تلك الفترة "آراء حرة" Libre Propos ، وكان يشجع طلبته على الكتابة فيها، ومن بين هؤلاء كانغيلام، الذي كان نشاطه في تلك المرحلة يوسم بالسلبية وعدم الاستقلالية برأيه[6]، ونقصد بها مرحلة العشرينات والنصف الأول من الثلاثينيات، أين كانت آراؤه لا تخرج عن الصدى الذي كانت تحدثه فلسفة التيار السلبي، الذي يعتبر بأن الحياة تبقى إذا استكنت أمام العواصف التي تريد اقتلاعها، لأن المجابهة هي نوع من المخاطرة، وخروج من الحالة العادية إلى حالة الحرب.

فقد كانت تسيطر على تلك الآراء نزعة سلبية Pacifisme intégral مسالمة، نابعة من تمثلها للمد النازي على أنه محرر من ربقة الآراء المتحجرة، والتي كانت تعتبر هذا المد طبيعي، نتيجة للحالة السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي كانت تعيشها أوربا، ومنها فرنسا على وجه الخصوص التي كانت واقعة تحت حكم الجيش، وقد كتب آلان في يومياته في 23 جويلية 1940 "من وجهة نظري فإني أتمنى نجاح الألمان، على أن يحكمنا شخص مثل ديغول De Gaulle"[7].

كان آلان يرى بأن السلطة القائمة آنذاك تدفع إلى العنف، والعنف لا يولد إلاّ عنفًا مضادًا، والسلطة التي يكون لديها هذا الاعتقاد سلطة دكتاتورية، يجب إخضاعها لحكمة العقل ورقابته، لأن الإرادة المندفعة غالبًا ما تأتي نتائجها عكسية، هذه الفكرة كانت موجودة كعقيدة لدى أغلب الفلاسفة الراديكاليين، الذين كانوا يرون بأن الجسد المفعم بالانفعالات يجب أن تكبحه سلطة العقل، ولهذا عملوا على تكريس هذه الفكرة في خطاباتهم وكذا في المقالات التي كانوا ينشرونها، هذه الأفكار جلبت لهؤلاء الكثير من العداء من طرف الثوريين، أين اتهم أغلبهم من طرف المقاومة المسلحة بالموالاة للقوة الأجنبية، ويعد بعض مؤرخي الفلسفة هذا الرأي له جانب كبير من الصحة، لأن الكثير من أتباع هذا الاتجاه اتخذوا موقفًا سلبيًا من المد النّازي.

لقد كان كانغيلام في بداية الأمر من الذين رفضوا الحرب والمعارضة بشتى أشكالها، لأن الحرب دمار والمعارضة تعطيل لعملية التغيير، لذا دعا إلى إبعاد صورة الجيش عن المشهد السياسي للمجتمع الفرنسي، فالحرب التي تُقرع لها الطبول ما هي إلاّ زحف نحو الموت للطبقات البسيطة والفقيرة، ومجد وفخار للطبقات البرجوازية، حيث كان يقول "إن الحرب تُعظم حفلات الرقص وسهرات الأوبرا، وترفع من شأن الاستعراضات الكولونيالية والاحتفالات المختلفة، كل هذا تصنعه الحرب وهو في حد ذاته حرب"[8].

إن هذا الكلام المعارض للعمل الحربي من طرف كانغيلام كله يندرج في السياق العام الذي كانت تكرسه النزعة الآلانية، والتي كانت تعتقد بأن الفعل العنيف لا يجب أن يجابه بردة فعل من نفس الجنس، فهناك ترو وتدبير لفهم هذا الفعل، وردة الفعل الأولية التي يقوم بها الجسم دون تدخل العقل غالبًا ما تؤدي إلى نتائج سلبية، فهي نزعة تأخر ردة فعل الجسد وتقنياته على التنظير العقلي.

إن هذه السلبية المفرطة من النزعة الآلانية، هي التي ستجعل كانغيلام يثور عليها فيما بعد، رغم الود والاحترام الذي كان بين التلميذ وأستاذه، إلا أن ذلك لم يمنع من بروز الكثير من الاختلافات بين الرجلين، وقد بدأ يطفو هذا الخلاف إلى السطح في بداياته الأولى سنة 1936، وذلك بسبب النزعة المسالمة "Pacifisme intégral" التي كان قد تبناها آلان تجاه صعود النازية للحكم، وتنامي سلطتها في ألمانيا وبداية توسعها لتشمل باقي الدول الأوربية، فقد بدأ كانغيلام يقف ضد هذا المد النّازي، حيث كان يقول "لا يمكن أبدًا التعامل مع هتلر"[9]، بعدما تبين له بأن السلطة النازية ماضية في مشروعها العنصري.

لقد بدأت معارضة آلان تظهر في الكثير من الآراء، ليس فقط عند كانغيلام بل نجدها كذلك لدى الكثير من طلبته الآخرين، لكن معارضة كانغيلام تبقى هي الأبرز لأنها بدأت تتوسع شيئًا فشيئًا لتشمل الكثير من النّقاط، خاصة طريقة مقاومة النازية، التي دعا فيها كانغيلام صراحة بعدم الاكتفاء بالمقاومة السلبية، بل يجب تفعيل هذه المقاومة عمليًا، لأن الخطابات السياسية الباهتة في نظره لا تحقق أية

نتيجة ، بل على الفرد المحتل أن يكافح بالسلاح ، أي يجب أن تتفاعل الذّات مع الأحداث بطريقة إيجابية ، وتكوّن لنفسها فلسفة للفعل.

وبدأ كانغيلام فعلا بتطبيق هذه الفكرة من خلال تكوينه لخلية حربية ، ومع هذا لم يتخل عن المقاومة بالفكر ، وذلك بتأسيسه لتيار فكري سماه "فلسفة الثورة"[10] ، وهي فكرة جديدة لا نعثر على ما يقابلها لدى تلاميذ آلان الآخرين ، أمثال جورج بانيزي G.Bénézé(1934-1978) وروني شاتوR.Châteaux(1930-1980)، خاصة أن كانغيلام في كتاباته الأولى في مجلة "آراء حرة" ، لم يكن معارضا صريحًا ، فقد كانت معارضته للفلاسفة السببين وعلى رأسهم آلان مقتصرة على المستوى النّظري ، فهو يرى بأن "الحادثة لا تملك في حد ذاتها أي قيمة ، بل تكتسب قيمتها من خلال الشروط والأسباب التي أحدثتها ، هذه الشروط التي من خلالها تتغير ، لا تترجم ما نفعله بقدر ما تترجم ما لم نفعله"[11] ، أي أن الحوادث التي نعيشها ليست هي من تصنع الأشخاص التي يعيشونها ، بل الأشخاص هم من عليهم أن يصنعوا الوسط أو الظروف التي تلاؤمهم ، فالحادثة تكتسب قيمتها من خلال تسخيرنا لها.

لقد كان كانغيلام يشاطر آلان القول بأن أي واقعة إنسانية تحدث إلا ولها مرتكزاتها القيمية ، لكن يختلف معه في القول بأن هذا الواقع مستقل عن الفعل الإنساني ، بل على العكس من ذلك إنه نتيجة له ، ولا يمكن أبدًا أن يكون معطى ، وبالتالي فالواقع ليس حتمية مفروضة كما كان يظن آلان ، بل هو نتيجة للفعل الذي تقوم به الذات الإنسانية ، لأن مجموع القيم التي يتخذها هذا الواقع كمرتكزات ، هي نتيجة لاعتقادنا بصحتها ، ويتغير الواقع إذا غيرنا معتقدنا فيه.

إن الوقائع الاجتماعية التي نعيشها في نظر كانغيلام ، كانت لتكون مختلفة لو أن القيم التي سبقتها كانت مختلفة ، مع أن هذه القيم هي بالأساس نتيجة لهذا الواقع ، فإذا كان الواقع يجسد مجموعة من القيم ، فهو كذلك يسمح لنا باختيار القيم التي نرغب فيها ، وهذا ما أراد كانغيلام أن يعبر عنه في كتاباته ، خاصة في كتاب "السوي والمرضي" Le normal et le pathologique ، مع أنه يعطي لهذه الفكرة الاجتماعية بعدًا بيولوجيًا في ابستمولوجيا الطب والبيولوجيا.

هناك حسب كانغيلام بين الإنسان والحيوان عتبة بسيطة ، ومع هذا لا يمكن تجاوزها ، فالقيم التي تحدد الواقع الذي يعيشه الإنسان ليست مختلفة كثيرًا عن المعايير التي تضعها الحياة أمام الكائن الحي ، فالوقائع الإنسانية تختل إذا فقدت القيم التي ترتبط بها ، والحياة تفقد طبيعتها إذا فقدت المعايير التي تقومها ، على هذا المستوى يختلف السوي والمريض بحسب المنظور الحيوي أو الاجتماعي ، فالعضوية المريضة أصيبت بذلك المرض لأنها لم تغير من معاييرها أمام التحديات الجديدة التي يطرحها أمامها الوسط ، أما العضوية التي حافظت على صحتها فقد غيرت من معاييرها لتتلائم مع الوضع الجديد القائم ، ففي البناء البيولوجي ما يبرر البناء الاجتماعي ، والدليل على ذلك أنه توجد الكثير من المعايير الاجتماعية تقابلها معايير في البيولوجيا ، ولهذا على الفيلسوف حسب كانغيلام أن يكون ملمًا بأبحاث الفيزيولوجيا لمعرفة القوانين التي تنظم الحياة ، وكذا العلاقات الاجتماعية لمعرفة طبيعة الكائن الإنساني الاجتماعية ، وهذه الآراء بدأت تتكون لديه بعد أن بدأ دراسته للطب ، والتحرر شيئًا فشيئًا من آلان ، الذي كان سبب مقاطعته الأول سياسي لتمتد فيما بعد إلى الجوانب المعرفية ، أين تشبع في هذه المرحلة بالروح النقدية التي كان يثيرها النسق الباشلاري.

2- كانغيلام ومواصلة الدرس الباشلاري

إن عودة كانغيلام إلى باشلار من أجل مقاربة ابستيمولوجيا الطب والبيولوجيا كحقلين يشتغلان على مقولة الحياة ، تمثل عودة التلميذ إلى الأستاذ ، فكانغيلام يعتز أكثر من مرة في مؤلفاته المختلفة بانتمائه الابستيمولوجي إلى هذه المدرسة[12] ، التي استطاع صاحبها في ظرف قصير أن يخلق تيارًا ابستيمولوجيا بارزا بدأ شيئًا فشيئًا يأخذ مكان الفلسفة الوضعية بمعناها الكونتي ، رغم أن أوغست كونت A. Comte (1798-1857) هو أصل الأسلوب الفرنسي ، الذي يتصف بالتّاريخية ، ولذا فهو يعتبر أن الابستيمولوجيا لا يمكن أن تكون شيئًا آخر سوى بحث تاريخي ، وأن على التاريخ أن يكون فلسفيًا ، أي أن يكون نقديا وتقييميا[13].

وهذا الإرجاع لا يعتبر نوعًا من التحجيم ، بل هو نوع من التماثل الوظيفي في عودة الفلسفة إلى العلم ، وهي بذلك تمثل بداية استئناف التنويع في الابستيمولوجيات العلمية ،

لتشمل حقولاً مختلفة من العلوم، فقد جاءت الفلسفة المفتوحة التي دعا إليها باشلار، لتعالج ذلك التأخر الفلسفي مقارنة بفعالية العلوم L'activité de sciences، فأعطت بذلك الصورة التي يجب أن تكون عليها الفلسفة التي يستحقها العلم[14]، ليعلن بذلك الدرس الباشلاري المفرط في تفاؤله عن عودة دور الفيلسوف من جديد، هذا الدور الذي سيلعبه في الحاضر لأنه يمثل الغاية التي وضع من أجلها هذا الفكر، رغم أنه يجد في الماضي تشكلات مختلفة للحقيقة، لكن الحاضر في كل الأحوال هو الأساس، ولذا رفضت هذه الفلسفة كل تصور لا يخضع للتجديل ويعتبر نفسه كاملاً، نهائيًا، لا يقبل الانفتاح، فهذه التصورات يتم بناؤها على الدوام وباستمرار، وقد سعت الفلسفة المفتوحة إلى تحقيقه، وهذه هي تقريبًا نقطة الالتقاء بين نسق كانغيلام ونسق باشلار.

إن عودة كانغيلام إلى باشلار لم تكن بطريقة مباشرة، على الأقل في مراحل تشكلها الأول، بل استحضار كانغيلام لهذا الدرس كان من خلال نقاشاته وقراءاته لمؤلفات كل من ميشال فوكو ***M.Foucault*** (1926-1984) ولويس آلتيسير L.Althusser (1918-1990)، اللّذان يمثلان التطبيق الفعلي لما كان باشلار قد أثاره[15]، وكانغيلام يعترف بفضلهما في بعث النص الباشلاري من جديد، من خلال إحياء الكثير من المقولات التي ساهمت في تشكيل نمط المدرسة الفرنسية، ولذا لم يتوان كانغيلام في استعمالها ك "الفكر العلمي الجديد، الجدل، تاريخ العلوم، العائق الابستيمولوجي، القطيعة..."[16]، هذه المصطلحات أعيد ترتيبها وتنميقها في بيت مغاير، في بحث قد يكون من أصعب الأبحاث الابستيمولوجية التي قد ترفض قبول مثل هذه المقولات المحملة بالنزعة المادية، لكن تبقى هذه الطريقة حسب كانغيلام طريقة لإنعاش درس، يقول عنه"درس معلم كنت قد قرأت كتبه لأني لم أتمكن من متابعة دروسه، درس غاستون باشلار، ذلك الدرس الذي كان زملائي الشباب على الرّغم من الحرية التي تعاملوا بها معه، قد استوحوه في الواقع وتقووا به"[17].

واستلهام باشلار هنا من طرف كانغيلام لا يمكن اعتباره إعادة لمقولات نمت ونشطت في حقل مغاير كالفيزياء والهندسة الكهربائية، عمل صاحبها فقط على إعادة تلميعها وتنشيطها في مجال مغاير ثم اجتهد في توطينها، بل عمد كانغيلام على إعطاء هذه المفاهيم طابعا ثوريًا، مازجًا في ذلك بين النّظرة الابستيمولوجية القائمة على النقد والمراجعة، والنزعة الظواهرية القائمة على التأكيد على أهمية الموضوع الذي تشير إليه هذه المفاهيم.

لقد جاءت هذه المفاهيم منتقاة بشدة وحنكة، قد يقل مثيلها في الفلسفة المعاصرة، لأن نقل مفاهيم تقنية بمعناها الباشلاري إلى حقل مغاير يوصف بالحياة والحيوية هو في حد ذاته مغامرة ابستيمولوجية، قد توقع صاحبها في مأزق المشاكلة والمماثلة والتي يرفضها كانغيلام من الأساس، لأنها تقضي على خصوصية هذا الحقل المتمايز عن المادة الجامدة كلية، ولذلك فإن تخصيص تاريخ علوم خاص بالبيولوجيا بالاعتماد على مفاهيم باشلارية، نشأت في مجال الفيزياء والهندسة الكهربائية والرياضيات بالذات، يقيم نوع من التحدي الابستيمولوجي لدى كانغيلام.

لذلك نجد كانغيلام شديد الحذر في استعمال المفاهيم الباشلارية، وقد يكون هذا ما جعله يتأخر نسبيًا في توظيفها، ويبرر كانغيلام رجوعه إليها نتيجة كثرة تداولها في أدبيات تاريخ العلوم، لذلك نجده يقول "إلى غاية سنوات 1967-1968، في بعض المقالات والمحاضرات، تحت تأثير أعمال لوي آلتوسير وميشال فوكو، كان في الواقع اهتمام وموافقة منحتها لهذه الإسهامات الأصلية في أدبيات تاريخ العلوم"[18].

لكن رغم أن مفهوم العلم بقي واحدًا لدى الفيلسوفين، ويتكلمان في ذلك على نفس المشار، باعتباره شرحًا لواقع معطى[19]، أو معرفة الأحداث معرفة حقة[20]، غير أن هذا لم يمنع كانغيلام من توفير جهاز مفاهيمي خاص به، يلجأ إليه عندما لا تسعفه المفاهيم الباشلارية.

كما أن هذا لا يؤكد بأن باشلار قد اكتمل لديه الجهاز المفاهيمي الابستيمولوجي، وما على الذين جاؤوا من بعده إلا حمله وتوظيفه في حقول مغايرة، فكانغيلام في حد ذاته يشكك في كثير من المفاهيم الباشلارية، ويقصر صلاحيتها على اختصاص الفيزياء الرياضية وكيمياء التركيبات المحسوبة Chimie des synthèses calculées، التي تعبر عن مواضيعها بشكل أوضح ومبسط[21]، فإبيستيمولوجا علوم الحياة تحتاج إلى مقولات حية ترافقها، سواء في التعبير عن مكتشفاتها أو في تدوين تاريخها الذي يتكفل به تاريخ العلوم،

هذا التاريخ الذي يحافظ في طابعه العام على الروح الباشلارية، لأنه يستخدم ويصحح ويطور أساليبه من خلال نحت المقولات الباشلارية ضمن ابستيمولوجيا محلية، لكن يُبقي على نوع من المسافة بينه وبين موضوع يحمل صفة الحياة. وإذا كان باشلار قد دشن القول فعلاً في مفهوم هذا التاريخ الجديد، فإن كانغيلام قد ارتقى به إلى مستويات عالية من التفكير والتّنظير[22]، حصّنت مقولاته الحياة من أي تفسير مادي أو إرجاعي، يقتل طبيعتها.

إن الموضوع البيولوجي موضوع متفرد متصف بالحياة، ولذا على الابستيمولوجيا وتاريخ العلوم اللّذان يدرسانه أن يكونا متمايزين عن باقي الابستيمولوجيات المحلية، فالكثير من المقولات قد تنهار إذا نقلت من حقل إلى آخر دون مراعاة لخصوصية ذلك الحقل، كالثبات والتماثل وقابلية التكرار... كما هي في علوم المادة الجامدة، فالموضوع الثابت والمتماثل هو الموضوع القابل للملاحظة العلمية، الموضوعية، الدقيقة، والقابل للوصف الظاهراتي والصياغة الرّياضية، إنه موضوع يكرر نفسه باستمرار دون وعي، وهذه الصفة تجعله قابلاً للتجريب المخبري، هذا التجريب القائم على آلية التهديم وإعادة البناء، ومن ثمة تكون نتائجه دقيقة ومحل اتفاق.

لكن النّتائج المتوصل إليها تبقى قابلة للتصحيح والتقويم وإعادة البناء، داخل لعبة جدلية كما أشار إلى ذلك غاستون باشلار G.Bachelard (1904-1962)، فالسبب الذي جعل الفيزياء الكلاسيكية تؤول إلى ما آلت إليه، راجع لافتقادها لأهم آلية تمكنها من الثبات أمام مختلف التّغيرات، ألا وهي آلية الجدل، فقد دخلت الفيزياء المعاصرة في علاقة جدلية مع الفيزياء الحديثة، حين جاءت لتضيف فهمًا جديدًا للظواهر، وتعمل على تنمية المفاهيم القديمة وتكمّلها[23].

إن المميزات الأساسية للابستيمولوجيا الباشلارية تترك بصماتها الواضحة في أعمال كانغيلام، رغم خصوصية الظاهرة الحياتية، من فردانية وتغير وتطور، وقابلية للمرض والتشوه والخطأ، ولذلك تكون معرفتنا بها حيوية، ذات طابع معياري أكثر من كونها قياسية حسابية، ومع هذا احتفظت هذه الابستيمولوجيا بخصوصية موضوعها، الذي يعتبر الحياة هي القوة الدافعة لأي حركة أو فعل يقوم به هذا الكائن، وعندما يستعمل كانغيلام مقولة "الحياة كقوة" فإن هذا يحيلنا إلى النموذج النتشوي، الذي يرى في الحياة إرادة للقوة، وهنا نلمس الروح النتشاوية تنفخ في الأفكار الكانغيلامية، فكيف استفاد كانغيلام من هذه المقولة في فهم الحياة؟ وما موقع فوكو بين الفيلسوفين؟

3- كانغيلام فوكو، استمرار للنهج النيتشوي

يعتبر ميشال فوكو M. Foucault (1926-1984) التلميذ المباشر لكانغيلام، وقد أشرف عليه كذلك في رسالة الدكتوراه، أين مارس كل منهما تأثيره على الآخر، فلم يكن كانغيلام يخجل من توظيف أفكار تلميذه فوكو بل كان يحيل عليه في كثير من الأحيان، وفي المقابل يمكن اعتبار القراءة التي قدمها ميشال فوكو لفلسفة كانغيلام الأقرب إلى التداول اليوم منذ الثمانينيات، بل قد لا نبالغ عندما نقول أننا لا نعرف كانغيلام إذا لم نعرفه عن طريق فوكو، لأننا في كثير من الأحيان لا نجد كانغيلام عندما نقرأ ما كتبه كانغيلام، وفي هذا يقول فوكو "إنّ هذا الرّجل صاحب الأعمال المضبوطة والمتنوعة، والموجهة أساساً إلى تاريخ العلوم، الذي هو مجال متخصص جدًا، يضع نفسه دائمًا خارج النّقاش، فلا نجد كانغيلام في نقاشات كانغيلام"[24]، ولذا نجد أن فوكو قد قدم لنا كانغيلام على أنه فيلسوف صارم وجدي، يبتعد عن الذاتية في إصدار الأحكام.

ففي الملتقى الدولي الذي عقد بباريس سنة 2000م، حول كانغيلام الفيلسوف ومؤرخ العلوم Georges Canguilhem Philosophe, historien des sciences، أثار كل من الأستاذ ميشال فيشان M. Fichant و الأستاذ شوارتز Y.Schwartz، إشكالية تقسيم الفلسفة الفرنسية، هذا التقسيم الذي قدمه ميشال فوكو، حيث وضع فلسفة المعنى والحساسية أو التجريبية La philosophie de l'expérience du sens et du sujet في جهة، وتلك الخاصة بالمعرفة العقلانية والتّصور la rationalité et du concept في جهة أخرى، وفي إحدى جهتي التقسيم وقف سارتر Sartre وميرلوبنتي Merleau-Ponty وفي الطرف الآخر وقف كافاياس Cavaillès وباشلار Bachelardو كويري Koyré وكانغيلام[25]، وذلك لأن هذا الأخير كان يهتم في دراسته بالمفهوم عبر تاريخ العلوم، وقد بدا لهما بأن هذا التقسيم يقصي الكثير من الحقائق المهمة في فلسفة كانغيلام، لأن كانغيلام اهتم كثيرا

بالتجربة الذاتية، خاصة تلك التي تعانيها الذات المريضة، فهي ذات همشتها المعايير الموضوعة ولذلك فهي تعيش نوع من التهميش أو العزل، الممارس من طرف الطب أو المجتمع، فهذه التجربة القاسية التي يعيشها المريض تعبر عن انتماء كانغيلام للفلسفة التي تعلي من قيمة التجربة الذاتية.

كما نجد دراسة أخرى لـ رودنيسكو E. Roudinesco يوافق فيها على هذا الحكم الأول لفوكو على فلسفة كانغيلام، ويعلي من شأنه، حيث يبدأ دراسته بتقديم كانغيلام بمصطلحات ونعوت فوكوية، ليؤكد بعد ذلك بأنه يشاطر فوكو الرأي، ويضيف "خاصة إذا أمعنا النّظر في كتابه "السوي والمرضي"Le Normal et le Pathologique، الذي يعتبر من أهم أعمال كانغيلام، وجامع تقريبا لجهازه المفاهيمي، كمفهوم الحياة والموت، تاريخ العلوم، الخطأ، المرض، فهو الكتاب العمدة في جميع مؤلفاته"[26]، هذا الكتاب الذي نجده يتحدث فيه عن تاريخ المرض والسواء دون أن يقحم نفسه تقريبا في الحكم على هذه المفاهيم[27].

كما أن كتابه "السوي والمرضي" لم يكن نقدًا لتصانيف كتب ألفت في الموضوع أو لتلك الأنساق الفلسفية، المرافقة لهذا الكشف أو ذاك، كما عودتنا على ذلك الابستيمولوجيا الباشلارية، وإنما هو قراءة لتطور مفهوم، وكذا لتلك السياقات المختلفة التي شاركت في نحته، فيبحث كانغيلام عن المنعرجات المختلفة التي واجهت تطور هذا المفهوم منذ بداياته الأولي، وربما هذا ما جعل فوكو يصنفه ضمن تيار الفلسفة العقلانية.

لكن رغم هذا نجد فوكو في كتابه "المراقبة والمعاقبة" Surveiller et Punirيتحدث عن كانغيلام كفيلسوف نيتشوي، دون أن يميل صراحة إلى تأكيد هذا الموقف، وحتى أنه لم يكشف عن الرابط الذي يرجع كانغيلام إلى نيتشه، مع أن الأفكار التي يتقاسمها كل من فوكو وكانغيلام تعود بهما إلى نيتشه، فهناك خيط ناظم يعود بكانغيلام إلى نيتشه خاصة في إعادة طرحه لطبيعة الحياة كإرادة في التغلب على مختلف العوائق التي يطرحها أمامها الوسط.

والدليل على ذلك أننا عندما نعود إلى البدايات الأولى لتشكل المفهوم عند كانغيلام، خاصة مفهوم المعيارية normativité، نجد الجذور النيتشوية تمتد داخل النّص الكانغيلامي، حيث أن معنى الحياة الذي تكلم عنه نيتشه، يمكن استنباطه من خلال قراءتنا لكانغيلام، وهذا الرأي كان الكثير من تلامذته يعتقدون فيه[28].

لقد ربط كانغيلام فلسفته بفلسفة نيتشه، حسب الكثير من الدارسين، منذ بداية تشكلها الأول، خاصة إذا رجعنا إلى ذلك المقال الذي نشره كانغيلام سنة 1932م، في مجلة "المنهج" Méthode، والذي يعتبر من أولى مقالاته، وكان بمناسبة إجراء مسابقة توظيف الأساتذة 'L'agrégation de philosophie، في هذا المقال يقر فيه بعودته إلى فيلسوف المطرقة نيتشه، فقد ساعده ذلك في فهم الكثير من القضايا، وقد أفضى بهذا إلى صديقه ميشال فيشوM.Fichantحين قال له: "أنا نيتشوي دون بطاقة"[29].

وهذا الموقف نجده أكثر تشددا عند ستيغلار Stiegler، حيث اعتبرت بأن هذا التأثر بين الفيلسوفين لا يمكن نفيه، أين اعتبرت بأن مفهوم المعيارية هو مفهوم نيتشوي مُحَوّر، بل تذهب إلى أكثر من ذلك "بأن كل المفاهيم الصحية وكذا المرضية التي نجدها في الابستيمولوجيا الكانغيلامية، هي نفسها المفاهيم النيتشاوية، فآلية ابداع مفاهيم جديدة لم تكن تمتلكها ابستيمولوجيا كانغيلامية، ومفهوم المعيارية نجد نيتشه قد عبر عنه بمفهوم الحياة كإرادة القوةla vie comme volonté de puissance "[30]، فهناك قضية ناظمة تسير من نيتشه لتمر بكانغيلام لتصل أخيرا إلى فوكو، إنها قضية الحياة التي عالجها كل منهم بحسب مقاربته.

لكن تبقى هذه المقاربات الإرجاعية ينتابها نوع من الغموض، لأن النصوص الكانغيلامية في حديثها عن الحياة لم تكتف بالمرجعية الفلسفية فقط في ضبطها لمفهوم الحياة، بل عمدت على تطعيمها ببحوث علمية خاصة المتعلق منها بهذا المجال البحثي، ومن بين الذين رجع إليهم كانغيلام لضبط هذه الفكرة عالم الأعصاب الألماني غولدشتاين Kurt Goldstein (1878-1965)، فما هي الفكرة التي استقاها من هذا الحقل المعرفي من أجل ضبط مقولة الحياة؟

4- غولدشتاين والمعيارية البيولوجية في الحياة

إن كثيرًا من الدارسين يعتبر بأن كانغيلام استلهم مصطلح "المعيارية البيولوجية" في فهم الحياة، من عالم الأعصاب الألماني غولدشتاين ، الذي استلف منه كانغيلام

هذه المقولة، وقد دافع عن هذه الفكرة بشدة أحد دارسي فلسفة كانغيلام وهو جون غون J.Gayan (1949-) في مقالة شارك بها في كتاب جماعي بعنوان "مفهوم الفردانية في فلسفة كانغيلام البيولوجية" Le concept d'individualité dans la philosophie biologique de G.Canguilem حيث يقول فيها "إن طروحات كتاب كانغيلام الواردة في كتاب (محاولة في بعض المشكلات التي تخص السوي والمرضي) يوجد جزء كبير منها مستلهم من كتاب غولدشتاين "بنية أو تكوين العضوية" (La structure de l'organisme)، فليس لدينا أدنى شك بأن غولدشتاين هو الأب الأصلي لهذه الأفكار، وقد اختاره كانغيلام عندما قرر أن يكتب في مجال الطب"[31]، هذا المصطلح الذي حمل للطب الكثير من التغيرات، جعل الفلاسفة والأطباء يعيدون قراءة الكثير من التصنيفات التي تعتمد على الكمية في تعريف الصحة، كما كان هناك تغير على مستوى فهمنا لطبيعة الحياة المرضية، لأن الإنسان الذي يتمتع بصحة جيدة يتحمل أوساطًا متنوعة ومتغيرة، أي لديه "معيارية الحياة"، معيارية متحركة نسبيًا ومتوافقة مع مختلف التغيرات التي تطرأ على المحيط الذي يعيش فيه الفرد، أما الذي يفتقد هذه المعيارية فهو عرضة للعطب والاصابة بالأمراض.

في كتابه "بنية العضوية" يذهب غولدشتاين إلى نفس هذا المنحى "فالقانون البيولوجي الأساسي الذي يربط العضوية بوسطها هو جدل دائم بينها وبين هذا الوسط"[32]، إن العضوية بهذا المعنى تعرف وفق علاقاتها بمحيطها، ولا يمكن أبدا تحييد هذا الجدل في دراستنا للعضوية، هذه الفكرة يؤكد عليها كل من غولدشتاين وكانغيلام، أما المرض عندهما فيصيب تلك الذات التي لا تملك هذه الآلية المعيارية، لأنها بقيت محافظة على ثوابتها أمام التّغيرات الحاصلة في المحيط، فهذا التصلب يمنعها من تحمل الفوارق والتغيرات المفاجئة أو إعادة التّكيفات اللاّزمة، وبذلك فهي تفتقد إلى تلك الابتكارية التي هي في الأساس حركية الحياة والطاقة التفاعلية مع المحيط الخارجي[33].

إن الذي يميز المرض هو أنه تضييق لهامش تحمل تقلبات الوسط، بحيث يصبح المريض متشبثًا بكل ما هو ثابت، ومكتفيًا بما كان يتلائم مع حالته البيولوجية الأولى السوية، وبذلك يفقد إبتكاريته البيولوجية القاعدية، وهذا التشبث يمكن أن يترجم بيولوجيًا بـ"غريزة حب البقاء"، أي نزوع الجسم إلى تجنب الأوضاع التي يمكن أن تولد لديه ردود فعل كارثية، وهي غريزة تعتبر بمثابة قانون عام لتلافي المرض، ولكن هذا النزوع ليس قانونًا للحياة، وإنما هو في حد ذاته قد يتحول إلى ظاهرة مرضية، إذا لم تستطع العضوية استعماله كما يجب، لأن الإفراط في التقوقع على الماضي قد يجعلها ترفض التغيير الذي يكون في بعض الأحيان ضروريًا من أجل الاستمرار، لأن التصلب والثبات يؤديان إلى كسر نظام هذه العضوية وبالتالي تصاب بالمرض، وهذا القانون قد يضعف أو يتقلص إذا استخدمت العضوية معياريتها للتكيف[34].

إن الثوابت التي تتمسك بها العضوية خوفًا من فقدانها لأنها هي من تستمر بها في الحياة، قد تتحول إلى أكبر عدو يهدد الصحة إذا لم تكن هناك معيارية تضبطها، ولا يمكننا أن نفهم سلوك العضوية التي صارت من جديد سليمة إذا لم نولي اهتمامنا إلى معاييرها الخاصة، سواء الثابت منها أو المتغيرة، فلا يمكن الحكم على إحداها بالقول أن هذه أفضل من الأخرى أو أن هذه صحية والأخرى مرضية، فالحكم يتغير بتغير الشروط والسلوك، فما يوفر الصحة اليوم قد يكون جالبًا للمرض غدًا والعكس، ولا ينبغي لنا مثلاً أن نسعى لتغيير هذه الثوابت، لأن هذا العمل سيجعل العضوية تضطرب وتفقد توازنها، بل يمكن تركها تتعرف على المعايير الجديدة بطريقة ذاتية، فهي تملك آلية التغير الذاتي لتحافظ على بقائها أو يمكن فقط تحفيزها على معرفتها، لكن أن تدفعها إليها دفعا يؤدي إلى تشبثها أكثر بالمعايير السابقة، ولهذا يورد غولدشتاين مثالا في ذلك فيقول "لقد تعلمنا ألا نحارب الحمى في بعض الحالات، لأن ارتفاع الحرارة في الجسم قد يكون أحد هذه الثوابت، ومن خلالها يسعى الجسم لتغييرها للحصول على الشفاء"[35].

لا يعتقد بأن هناك تقابل أو تماثل بين المعايير الفيزيولوجية الجديدة والمعايير الفيزيزلوجية القديمة حسب غولدشتاين، لأن الاختلاف هنا لا يتعلق بالكم فقط بل يمكن أن يكون في الكيف، وهذا التقرير الذي يريد كانغيلام أن يأخذ به، يصب في موقفه العام الذي يعتبر بأن الحياة لا يمكن أن تعكس جريانها، لأنها لا تعرف الارتداد، فهي لا تنظر

إلى الماضي لحظة تجليها في الراهن، وهذا ما يعتبره قانون أساسي يحكم العضوية في علاقتها بالوسط الذي تعيش فيه، فهي تسعى في شكل دائم لتحصل على معياريتها بغض النظر عن طبيعة المعايير التي كانت تملكها في السابق، بل قد تقبل في بعض الأحيان بتجديدات تمس كل بنيتها، لأنه ليس لديها ما يسمى بـ "الغيرة" على هويتها السابقة، و قد أشار إلى هذه النقطة كانغيلام حينما اعتبر الصحة كحصيلة لنجاح هذه المعايير، التي من خصائصها عدم الثبات " وبالمعنى المطلق، فإنه ليس هناك شيء آخر غير اللاّثبات واللاّتعين في القدرة على إيجاد معايير بيولوجية جديدة"[36].

إن العضوية وظيفتها هي صناعة معايير بيولوجية جديدة، وإذا توقفت عن هذه الاستراتيجية تتوقف عن الحياة، فسعيها المطلق من أجل التغيير هو الذي يحافظ على ثبات حالتها الصحية، والمرض ليس غيابًا كليًا للمعايير، بل يظل حتى وهو كذلك معيارًا، ولكنه معيار فاقد للصلاحية في وضعية محددة، وهذا يعنى أن مقولتي الصحة والمرض في الحياة ليستا مقولتين متوازيين بحيث يمكن لأحدهما أن يدل على الآخر، وذلك لسبب واضح وهو أن المرض نوع من المعايير السوية، كذلك الصحة فهي نوع من المعايير السوية، لكن يختلفان عن بعضهما في التغير والثبات، وهذا هو الشيء المهم، يؤكد هذا كانغيلام بالقول "أن يكون الإنسان صحيحًا، ليس معناه أن يكون سويًا وحسب في وضع معطى، وإنما أن يكون كذلك ممتلكا للمعيارية، في الوضع الذي هو فيه وفي وضع مغاير عنه"[37]، لأن الصحة تكون عندما تستطيع العضوية أن تحقيق موائمتها مع الوسط الذي تكون فيه، والوسط هنا لا يكون فقط مجموع الشروط الفيزيائية والكيميائية التي تحكم الطبيعة، وإنما يعني الوسط العادي الملموس الذي تحيا فيه الكائنات الحية، وتكوّن فيه علاقات مع بعضها البعض، لأن مفهوم الوسط في العلم قد يأخذ بعدًا تجريديًا "فما يأكله الثعلب، هو بيض الدجاج، وليس قوانين تكوّن الأجنة أو كيمياء البروتين، لأن الحياة تصنف بشكل سريع الأشياء لتحافظ على نفسها، تسرع لتجد عالمًا متقبلاً لها وإمكانية الاستمرار فيه، ليس هناك شيء يحدث بالمصادفة، ولكن الكل يأتي بأشكال مختلفة، ولهذا يبقى الوسط وفيًا، لأنه دون وفاء لا يكون هناك مستقبل، ولا تاريخ"[38]، ولذلك فالوسط عندما يتغير فإنه يوفر للعضوية البديل الذي يمكّنها من الاستمرار.

من هذا يظهر لنا بأن هناك خطًا ناظمًا يربط نظرية كانغيلام في "الحياة" بالأطروحة التي جاء بها غولدشتاين، ولكن في مجال علم الأعصاب وهي "المعيارية"، هذه الإرجاعية هي التي جعلت لاغاش D.Lagache سنة 1946م، في أول قراءة نقدية له لكتاب "السوي والمرضي"، يؤكد فيها "بأن غولدشتاين هو الملهم الأول لأعمال كانغيلام، وهي منطلقه، مما يجعلنا نتساءل عن شرعية هذا الاستعمال على مخطط البيولوجيا، كما أن النتائج التي حصلها غولدشتاين في حقل مختلف تماما وهو حقل الفيزيولوجيا العصبية، تشابه تلك النتائج التي حصل عليها كانغيلام"[39]، لتأتي إجابة كانغيلام في طبعته الثانية للكتاب "يمكن أن نجيب عن هذا التساؤل بأنه كان لدينا اطلاع كافي على هذه الأطروحة وما تدعيمنا لموقفنا بما توصل إليه غولدشتاين إلا تشجيعًا لنا على استعماله في مجال الفيزيو-مرضي (Physiopathologie)"[40].

لقد كان رد كانغيلام ذكيًا، بحيث ربط هذا الاستعمال بمجال يخص المرض، فالمرض يبقى هو فقدان للمعايير، حتى وإن كان ذلك في الجانب العصبي، الذي هو مجال اشتغال غولدشتاين، وبذلك كانت أفكاره مشجعة له وليست مصدر إلهام، كما أن مسألة المعايير كانت مطروحة في الجانب الفلسفي قبل الجانب العلمي، وهذا ما يجعلنا نقول مع كانغيلام بأن غولدشتاين لا يمثل مرحلة انطلاق لهذه الفكرة، بل هو مرحلة عبور كما يؤكد ذلك إيكزافي، إن مصطلح المعيارية يمثل ملتقى طرق لكثير من الفلسفات والعلوم، وهذا ما ساعد كانغيلام لأن يجمع بين الفلسفة والعلم في معالجته لقضايا الطب البيولوجيا[41].

5- المنطق الإنساني في امتلاك الحياة

بعد التأسيس المعرفي لفكرة الحياة عند كانغيلام، تأتي مرحلة متابعة المقولة في ترحالها داخل الحقل الجديد الذي أراده لها كانغيلام، هذا البعد في المعالجة جعل هذه القضية تكتسي طابعًا ابستيمولوجيًا، بما أنها جمعت بين مقولة ذات حمولة فلسفية، وأبحاث علمية عملت على فهم طبيعتها، أين يكون فيها البحث جهويًا لازمًا من حيث طبيعة المفاهيم المستخدمة، وهي تخص ميدان علم الأحياء المتسم

بالتعقيد، لذا اتجه كانغيلام إلى هذا الميدان البحثي من أجل الحديث بلغة المتخصص عن منطق الحياة، وغرسها كتقليد في هذا الحقل العلمي وفرضها في مثل هذه الدراسات، ونقصد بها ميدان ابستيمولوجيا الطب والبيولوجيا[42].

لكن هذا الوافد الجديد إلى علم البيولوجيا، والذي وجد علمًا قطع أشواطًا كبيرة في مجال تقنية البحث المخبري، جعلت كانغيلام يصطدم بالكثير من العوائق، خاصة عائق التقنية، لهذا فإن استحضار الحياة وعلاقتها بالتقنية تطرح ضمن مستويين عند كانغيلام، يطرح المستوى الأول التقنية كوسيلة منقذة للحياة، وتطرح التقنية كوسيلة تهدد الحياة في المستوى الثاني، وكلا المستويين يتناولان القضية من وجهة نظر أنطولوجية أي من أوجد الآخر هل الحياة أوجدت التقنية أم التقنية هي من أوجدت الحياة؟ هذه المشكلة القديمة في الطرح والجديدة في البحث، أحيت ذلك الصراع الذي طالما ظل يشكل تاريخ البيولوجيا وهو صراع التفسير الآلي للكائن الحي والاتجاه الغائي. لكن كانغيلام يتلافى هذه المشكلة من خلال طرحها ضمن بعد منهجي.

من النّاحية المنهجية لابد للباحث من تتبع المنحى الابستيمولوجي للقضية، حتى يتمكن من تحديد مبررات تصور كانغيلام للابستيمولوجيا البيولوجية، وهذا المنحى يستند إلى تماهي مفتعل قصده كانغيلام بين الحياة كفكرة نتأملها والحياة كموضوع تجريبي نفسر طبيعته في المخبر، وذلك من أجل تخليص تلك الفكرة من حمولتها الميتافيزيقية التي رافقتها منذ بداية حديث الإنسان عن نفسه، وهو هدف أساسي لا يجب إغفاله في هذه الابستيمولوجيا، وبين فكرة الحياة كما يحددها البحث العلمي التجريبي، وموضوع هذا العلم الظاهرة الحياتية أو الكائنات الحية كما هي في الممارسة الفعلية، وفي وسطها الطبيعي لدى البيولوجيين.

لقد وضع كانغيلام رباطا مقدسًا بين فكرة الحياة وحضورها المكثف، بما هي فكرة ملحة تدخل علينا المخبر دون إذن، وبين الظواهر الحياتية وقابليتها للتحديد والقياس والتجريب والعقلنة، ولعل ما حققه وتحقق منه علماء البيولوجيا، يثبت بكل تأكيد موضوعية هذا البحث وقابلية الكائن الحي للمعرفة العلمية، رغم خصوصياته ومميزاته الابستيمولوجية وقيمته الأخلاقية، وأبعاده الفلسفية والميتافيزيقية.

إن الحياة عند كانغيلام من المنظور الابستيمولوجي، بمثابة المنبه الذي يوقظ المقالات والمفاهيم التي تشتغل على الحياة، فهي تكون في حالة سبات عميق بلغة كانط إذا لم تحركها هذه الأفكار، هذا المنبه يخزو ويحرك القول ويدفعه إلى الاحتراز والنقد، ومزيدا من الانتباه وحتى لزوم مالم يلزم عند الاقتضاء، وذلك حتى لا ننزلق ونخلط فتحجب عنا الحقائق.

إن النّشأة المتأخرة تاريخيًا للبيولوجيا كعلم خاص ومتميز، مقارنة مع باقي العلوم تدفعنا في نظر كانغيلام إلى احتياط كبير وخطير، احتياط من الغلبة الفيزيائية والكيميائية، ومن ثمة خطر رد الحياة إلى آليات مادية محضة، كما أن هذا فيه احتياط من الماضي الميتافيزيقي للبيولوجيا، أي خطر تضليل المقاربات الميتافيزيقية أي قبل العلمية، كما كان باشلار يحذر دائما تلامذته منها.

إن طرح هذه المسألة في الفلسفة، تترجم صعوبة الإحاطة بقيمة حضور فكرة الحياة في أعمال كانغيلام الابستيمولوجية، وبالخصوص في كتابه معرفة الحياة، فالقول بأن الحياة مقولة مهمة في الجهاز المفاهيمي الذي استند إليه كانغيلام، يجعلنا نضعها فوق طاولة النقاش، وهذا لا يعنى أن الغموض سيزول عنها إذا ناقشنا محتواها، فهذا راجع حسب كانغيلام إلى صعوبة أو استحالة الإحاطة العلمية الدقيقة والموضوعية بهذا المفهوم، بحسب المقاييس والمعايير والأسس والتقنيات، القائمة على المستوى العلمي بالخصوص لهذه الفكرة، فهي المجهول الحاضر والحاضر المجهول في مناقشات الفلاسفة، وهي ما يتطلب التحديد والدقة المعرفية ذاتها.

إذا هل نحن أمام نزعة صوفية جديدة، تستحضر العلمية لطرد الروح اللاهوتية الأصل والمنشأ للإحاطة بحقيقة الحياة؟ أم أنها ميتافيزيقا جديدة تدخل في مجال متناقضات العقل المحض، وبالتالي يمكن إلحاقها بباقي المقولات التي حضر كانط على العقل الخوض فيها؟

إن إثارة مثل هذه المسألة القيمية للمعرفة البيولوجية الخصوصية، وطرح الأبعاد الفلسفية الممكنة لـ"الحياة" من حيث هي منطق منهجي لأبحاث كانغيلام الابستيمولوجية الخاصة بالبيولوجيا، يبين إبعاد المعرفة العلمية والتجريبية بالخصوص عن إمكانية فهم هذه الفكرة، فالابستيمولوجيا

الكانغيلامية تنتهي إلى إعادة النظر في مفهوم العقلانية المعاصرة عبر الدعوة الملحة إلى إعادة النّظر في العقل ، ومن ناحية ثانية تؤكد الأبعاد القيمية والفلسفية للمعرفة العلمية ، وبالخصوص المعرفة البيولوجية ، وتلك هي أهم خصائص الابستيمولوجيا عند كانغيلام.

هذا يعني أن كانغيلام عبر دراساته الابستيمولوجية ، حوّل علوم الأحياء بما هي نمط مجدد من المعرفة بالحياة والكائنات الحية ، إلى معرفة واعية بذاتها ، ونصب نفسه كائنا واعيا بـ"الوعي" الصامت والمكبوت للمعرفة بالأحياء[43] ، ذلك أن الفكر والمعرفة في تصوره يتنزلان في الحياة ذاتها لغاية تنظيمها ، بحيث تسعى هذه المعرفة إلى التوازن والتصالح مع الوسط التقني الذي يصنعه الإنسان بالعلم.

أي أن كانغيلام جعل نفسه بالخصوص ناطقا باسم المسكوت عنه والمكبوت ، فنطقه باسم الحياة وانحيازه لها ، جعله ذلك يسعى للدفاع عنها ، من خلال رفعها عن كل قيس أو تجريب يشوه حقيقتها ، فهذه الأسس الفلسفية العامة التي ينطلق منها كانغيلام ويرتكز إليها وضحها بدقة وإطناب منذ مقدمة كتابة "معرفة الحياة"La connaissance de la vie ، فهي فكرة تمثل الركيزة أو الخلفية الفكرية لقراءته للعلوم التي تهتم بالكائن الحي ، ومن خلالها تقفى سيرتها العلمية ، وتعثراتها ومشكلاتها وخصوصياتها الابستيمولوجية ، وأبعادها الفلسفية ، وهذه الأسس اصطلح على تسميتها بـ "الحيوية الفلسفية" التي بدونها لا يمكن فهم طبيعة الحياة ، هذه العقلانية الجديدة التي تستبدل الميتافيزيقا اللاهوتية القديمة ، بميتافيزيقا عقلانية ذات أبعاد إيديولوجية إنسانية ، لا يمكن أن ندرك بدونها خاصيات البحث الابستيمولوجي في علوم الأحياء.

بالفعل يؤكد كانغيلام على أنه لا يمكننا فهم الحياة إذا لم تكن لدينا هذه الخلفية ، ولهذا يعمل بعد التسليم بهذه المقدمة على التساؤل عن نوعية الأضواء التي يمكن تسليطها على الحياة ، والتي تبين لنا جهل وعمى باقي الرؤى ، كما يتساءل عن الدّلالة التي نضفيها على الحياة والتي تجعل مسلكية بقية الطّرائق بلهاء واعتباطية[44].

إن المنطق الإنساني الاصطناعي والحضاري ، المبني على العقلي ، والمسلكية المبنية على التقدم العلمي والتكنولوجي هي المتهمة ، وإن كان كانغيلام لا يصرح بذلك ، مشيرا فقط إلى النّجاح الكبير الذي تحققه الحيوانات في تحقيق توازنها مع الطبيعة[45] ، فالطير يبني عشه بإتقان يعجز عن مجاراته الإنسان ، والعنكبوت الذي يحيك بيته كأنه فنان أتقن صنعته بل لا يستطيع أمهر الفنانين التفوق عليه ، وإذا كنا ننظر للحيوان على أنه عاجز عن حل الكثير من المسائل التي نطرحها عليه ، ذلك أننا نطرحها عليه من وجهة نظرنا نحن ، فلماذا لا نجاريه في مجال تخصصه؟ وهذا حسب كانغيلام ظلم لهذا الحيوان ، الذي زودته الطبيعة بأشياء تلاءم وظيفته ، فلا يجب أن نسند إليه وظائف تخالف طبيعته ، ونقول إنه عاجز عن أدائها.

لذا يستنكر كانغيلام على الذين يضعون في طرفي نقيض الحياة والمعرفة ، فالدين والفن مثلا ليسا احتقارًا للحياة أو نفيًا لها ولمميزاتها ، إن الفن يجعلنا ننبهر بالحياة ونعمل على تقليدها ، لأنه يصور الطبيعة في صور جمالية تحبب لنا المشاهد الطبيعية عندما يمزجها مع المشاهد الحضارية ، فهو يترجم ذلك الجمال الخلاب الذي تخزنه الطبيعة إلى أعمال فنية ، التي قد ننبهر بجمالها وهي مجرد صورة باهتة لما هو موجود في الطبيعة من سحر ، فهو يقيم علاقة بين جمال الطبيعة والإنسان ، كما أن الدين كذلك يعمل على تنظم سلوكياتنا في الحياة ، إنه رابطة روحية تضفي على الحياة مسحة روحية أخلاقية وجمالية توطد رغبتنا في الحياة.

فالحياة من هذا المنطلق قائمة بذاتها ، لها استقلاليتها الذّاتية ، وهي تسبق المعرفة وربما تتحداها باعتبارها أولية على مستويات عديدة ، فهي أولية على مستوى أنطولوجي إذ أن حياة الإنسان تسبق علمه ، وهي أولية على مستوى ابيستيمولوجي أيضا من حيث أن المعرفة بصفة عامة والمعرفة العلمية بصفة خاصة نشاط من أنشطة الحياة ، فالإنسان يحافظ على كينونته حتى وإن فقد المعرفة ، لكن لا يستطيع أن يكون كذلك وهو فاقد للحياة ، كما أن المعرفة البدائية كما تتجلى في السحر والأساطير تتبنى التواصل والتعاطف بين الذات والموضوع ، وهي بذلك تمثل ضربًا من المسلكية الإنسانية أي الحياة ، فالمعرفة البدائية ركيزة لحضارات مغايرة لحضارة " أنا أفكر" الديكارتية ، فالبدائي لا يسأل عن السبب لأنه يعتقد مسبقا في قوى محايثة للطبيعة ، تتجلى عبر بعض الأحداث ، إنه يلجأ إلى العمل السحري ،

وبعض الطقوس والشعائر التي تمجد قوى الطبيعة أو القوى المتحكمة فيها، ومن هذا فإنه حسب كانغيلام من المستحيل أن نضع الحياة والمعرفة على طرفي نقيض، بل هما متكاملان، فقط المعرفة تحاول فهم الحياة والسعي إلى اقتفاء أثرها وتقليدها في نماذج صنعها.

6- كانغيلام وجدلية التقنية والعلم

إن الجدلية القائمة بين العلم والتقنية في الطب ستشكل الموضوع الرئيس داخل هذا الحقل الابستيمولوجي الذي اختاره كانغيلام، وهي قضية غنية من حيث الطرح، وستحيلنا حتمًا إلى قضية التأسيس، فالتأسيس العملي أو الممارساتي للعلم قد سبق التفكير فيه على المستوى النّظري، لأن العلم يؤسس بشكل قبلي، أي بالرجوع إلى المحاولات السابقة التي كشفت عن وجوده، حتى وإن كان هذا النّشاط ساذجًا، فالأصل في أي خطوة فكرية حركة أو مبادرة ممارساتية، هذه الخطوة هي التي تكشف عن تقنيات بسيطة سبقت ولادة ذلك العلم، ثم تأتي النظرية بعد ذلك لتأسس وتنظم هذه الممارسات، وذلك من خلال وضع قوانين وقواعد يسير عليها هذا العمل المنجز، وهنا يذكرنا باشلار بتقنية استعمال الميزان لدى الرومان، فهي تقنية سبقت بكثير نظرية الأوزان المعروفة اليوم[46]، مع أن طريقة العمل بالميزان الأول تختلف عن طريقة العمل بنظرية الأوزان، فهناك قطيعة ابستيمولوجية بين التقنية المعتمدة على الوزن والنظرية التي تقيس كمية الوزن، فلا يمكن ربط الأولى بالثانية.

لكن تختلف تلك القطيعة التي تكلم عنها باشلار عن القطيعة التي عناها كانغيلام، فالقطيعة التي تحدث بين التقنية والطبيعة عند باشلار تكون مستقلة عن الزمن التاريخي، بالرغم من تمظهراتها في التاريخ، لأنها قطيعة تحمل معنى ابستيمولوجي، يتضمنها التطور الدينامي للعلم، وهي ميزة يتميز بها الفكر العلمي عن باقي فروع المعرفة الإنسانية، والتي نجد الكثير من فروعها ظلت هي نفسها منذ أن أحدثها أصحابها، ونعني بها تلك الأنساق الفلسفية التي انغلقت على نفسها أمام أي محاولة للتغيير والتجدد، فالقطيعة موجودة داخل قوانين الطبيعة، رغم عجز المعرفة العادية أو الفلسفة الكلاسيكية عن فهمها أو إدراكها[47]. لكن القطيعة التي تكلم عنها كانغيلام، قطيعة تحدث في تاريخ الحياة وتمس كل نواحيها، وهي مسجلة في التاريخ الإنساني، وما على الفيلسوف إلا العمل على دراسة تلك القطائع التي أحدثها الحرفي أو المهندس في عمله التقني، لينتقل من آلية صنع إلى آلية صنع أخرى، أن يكون عليه تغيير الأدوات وطريقة العمل وكذا النتائج المتوصل إليها، فالحرفي لا يحتاج لتنظير مسبق ليطور عمله، بل هي عملية داخلة في صلب الممارسة التقنية التي يعايشها هذا الحرفي كل يوم، فهذه الممارسات تدخل ضمن نشاط الحياة حسب كانغيلام.

لهذا يعمد كانغيلام في أكثر من مرة إلى تذكيرنا بأن السبق المنطقي للمعارف الفيزيائية في صناعة الآلة، لا يجب أن ينسينا السبق البيولوجي الزمني في صناعتها، هذه الملاحظة التي يبديها كانغيلام ستبدو قريبة من نصوص أخرى ذهبت إلى نفس هذا المنحى، ومن بين هؤلاء لوروا غورن Leroi-Gourhan الذي قال "لولا العجلة المسننة لما كان هناك قطار"[48]، أي أن بداية التقنية المعقدة كان نشاط بسيط تقوم به العضوية من أجل تجاوز مشكلة ما واجهتها، لهذا يرى كانغيلام أن الفكر الفلسفي منذ أفلاطون Platon (428-348ق.م) إلى ديكارت قد انحرف عن هذه الفكرة، إن الحياة نشاط سابق عن كل فكر وتنظير، وهذا ما نجد تأييده لدى هوسرل Husserl(1859-1938).

إن الكائن الحي الإنساني في أصله صانع للأدوات، والتجربة التقنية بدورها تقوم بنقل معاييرها العملية إلى مفاهيم الأشكال العضوية، كما تشهد على ذلك مصطلحات علم التشريح الحيواني، وهذا ما يمكن أن نجده لدى أرسطو وديكارت، فمعظم البنيات الحيوانية التي تكلموا عنها ذات أصل تقني، ويبدو أن أرسطو قد رفع إلى شرف تصور عام للحياة نوعًا من بنية الإدراك البشري للأجسام الحيوانية، بنية قد نستطيع أن نعترف لها بمقام ثقافي سابق للتجربة a priori culturel[49].

فالنشاط التقني يبقى من طبيعة الحياة، لأنه سابق عن كل تفكير وعن كل علم، فالحرفي سابق في عمله عن التفكير الذي يقوم به البيولوجي، ولهذا فهو عندما يصنع الآلة يقوم البيولوجي بأخذ تلك النّماذج الآلية لتفسير حركة الكائن الحي، ولما تتطور تلك النماذج التقنية يصبح تفسيرنا للكائن الحي معتمدًا على نماذج تشفيرية تسهل تناقل المعلومات،

فالحياة هي المعنى المعطى للمادة، بل هي معطى قبلي في المادة[50].

هذا ما يبرر الاهتمام الكبير الذي أولاه كانغيلام لفكرة الحياة، وهي فكرة جعلته في بعض الأحيان يتهم اللغة، بعد العقلانية والتقنية في الابتعاد عن حقيقتها، فهو يرى فيها أداة قاصرة لا تفي بالحاجة لأنها مرتبطة بالعقل وقوانينه، المبنية على قاعدة الممارسة البراغماتية والبحث العلمي الفيزيائي الميكانيكي، فتبعدنا اللغة عن الماهية والخصوصية وتساهم في اغتراب الحياة، برد الاختلاف والتنوع والفردانية، وقابلية التغير والتطور وحتى الخطأ، إلى التّماثل والوحدة والقيس، الذي يقتل الحياة ويردها إلى مجرد آليات وقياسات على شاكلة قياس الفيزياء والكيمياء.

إن الحياة فكرة نحدسها عند كانغيلام قبل أن نحللها أو نخضعها لأي شكل من أشكال التجريب، وهنا تعود بنا المقاربة الكانغيلامية إلى المنحى الصوفي المستمد من البرغسونية، وهذا لا يعني أن فلسفته ذات طابع صوفي، فهي فكرة قد تجنبنا الكثير من الدقائق التي اشتملت عليها هذه الفلسفة، لكن ما نريد سوقه هنا هو أن الحياة تتحدى بهذا الاعتبار العقلانية الكلاسيكية، بل تتطلب إعادة النّظر في العقل ذاته، ليتفتح على الجديد واللامنتظر، الذي تكشف عنه العلوم البيولوجية والطبية كل يوم من أسرار الحياة، فالحياة ليست مقولة يمكن تحجيمها داخل إطار تجريبي، وليست كذلك معادلة يمكن سبكها داخل قانون نظري، لأن الحياة لها معاييرها الخاصة والمتفردة، والذي تنعته الابستيمولوجيا باللاعقلاني و العبثي موجود في الحياة، لأن الحياة تقبل التشوه والخطأ والنقص، في حين أنه ليس هناك مكنة مشوهة Monstre، كما أنه ليس هناك مرض ميكانيكي pathologie mécanique .

إن كانغيلام يعتبر بأن النشاط التقني نشاطًا عضويًا، وهذا فيه تجاوز للموقف الكونتي، لأن الاهتمام في الفكر الكونتي يمضي من المرضي إلى السوي، وذلك من أجل تحديد قوانين السوي تأمليًا، لأن المرض لا يبدو جديرًا بالدراسة الممنهجة إلاّ كتعويض عن تجريب بيولوجي غالبًا ما كان متعذرًا عن التنفيذ، خصوصًا على الإنسان، ومن ثمة فإن التأكيد على التّطابق بين السوي والمرضي يتم لصالح المعرفة بالسوي، وهناك حسب كانغيلام صدى غريب يمارسه الطب الكونتي داخل الثقافة الفرنسية المعاصرة، فكونت عندما يتحدث عن المراحل الثلاثة التي يقطعها الفكر الإنساني ليصل إلى المرحلة الوضعية، أراد بذلك أن يستحضر التقرير النهائي للإنسانية مع العالم العضوي، لكنه فشل عندما قدم الوجود العلمي على الوجود التقني، لأن الحياة العضوية أو الدماغ بالنسبة للكائن البشري، هو من يحدد تلك النقلة النوعية في التفكير، فطبيعة العقل الإنساني تجعل المعارف تمر بثلاثة حالات مختلفة ومتتابعة، الحالة اللاهوتية أو الخرافية والحالة الميتافيزيقية أو المجردة وأخيرا الحالة العلمية أو الوضعية[51]، فهو بذلك ينتمي إلى فعل الحياة، ولا يقتصر على الحياة الإنسانية فقط بل هو ظاهرة بيولوجية كونية، كما أنه لا يمكن التشكيك بأن الإنسان استمر في الحياة بفعل التقنية، فالتقنية من طبيعة الإنسان، وهي تشكل تصوراته للأشياء والكائنات المحيطة به، قبل أن يكون له صرح علمي.

لكن مهما كانت التقنية متطورة ونتاج عقل عملياتي علمي، إلا أنها لا يمكن أن تتماثل مع الحياة ولا يمكنها بالتالي تفسيرها وتحليلها في كليتها وخصوصيتها، إن الحياة تتجاوز المفاهيم العقلانية المبنية على تجارب عينية، والتي توصف بالتكرار، فالحياة غير هذا إنها خلق ومصادفات "لأنه بقدر ما نقارن الكائنات الحية بالمكنات الأوتوماتيكية يتحسن فهمنا على ما يبدو للوظيفة، ولكن يضعف فهمنا للكون"[52].

إن التمشي الصعب الذي سلكته المقاربة الكانغيلامية في تحديد موقفها من مسألة الحياة والكائن الحي، جعلتها تخوض حربًا على جبهتين الأولى آلية تعتبر بأن الظواهر الحية ظاهرة علمية شئنها شأن باقي الظواهر التي تنطبق عليها قوانين الفيزياء والكيمياء، وجبهة أخرى فلسفية تنظر إلى ظاهرة الحياة كظاهرة ميتافيزيقية منزهة عن كل تحديد كمي، لأنها ظاهرة لها أبعاد ميتافيزيقية، ويبقى الموقف الكانغيلامي يوسم بالعقلانية التي تفتح مجالا للحيوية الغير مفرطة في الميتافيزيقا من أجل الاقتراب من هذا المفهوم المتسم بالتعقيد.

لكن تبقى هذه المقاربة متكئة على تصور كانغيلام لتاريخ العلوم وتطور المفاهيم، وهذا التصور انعكس على عملية كتابة هذا التاريخ الذي لا يقتصر على ذكر الانتصارات، فالنشأة سبقتها تعثرات وإعادة بناء وبطئ واضطراب وعوائق وتقويم وانتقال عبر حقول مختلفة، هذا الجهد المضني في

الأغلب هو خطأ وميتافيزيقا وتهور في البحث ومغامرة لكنها ضرورية لفهم الحياة كقيمة وكتصور وكفكرة.

خاتمة

وفي آخر هذه الورقة يمكن أن نقول بأن كانغيلام بنى مفهومه للحياة على أسس مختلفة ، وقراءات متعددة ومتنوعة ، ولكنه تعامل معها تعاملاً حذرًا ، فهو يذكر كل الأسماء الذين قرأ لهم أو سمعهم أو حاورهم ، دون أن يتجاهل أحد تقريبا ، هؤلاء كلهم يتزاحم ذكرهم في كتابات كانغيلام ، وهم يمثلون مدارس واتجاهات مختلفة في العلم والفلسفة ، جعلت ابستيمولوجيا كانغيلام فسيفسائية المنهل ، فضلاً عن الكم الكبير من الكتب التي يستمد منها المادة المعرفية أو التاريخية للموضوعات التي يهتم بها ، البيولوجيا ، الفيزيولوجيا ، التشريح ، الطب... هذا الانفتاح الذي قلما نصادفه لدى مفكري عصره.

لكن هذا الانفتاح لا ينفي عنها الخصوصية ، وهي خصوصية مستمدة من خصوصية المعرفة الأصلية بالحياة والكائن الحي ، وهي تستوجب إعادة النّظر في العقلانية المعاصرة وتنقيحها وتقويمها لأجل تقويتها ، ولا يكون ذلك إلا بزعزعة الاعتقادات الرّاسخة حول المعرفة العلمية بصفة عامة والمعرفة البيولوجية بصفة خاصة ، وذلك هو الذي نعتقد بأن كانغيلام اتخذه كتمشي صعب المسلك لهذا النوع من الدراسات ، لأن المعرفة الخصوصية بالحياة ليست مجرد تحليل وتركيب وقيس وتحديد ثم عقلنة ، حسب متطلبات المنطق الاستقرائي القائم على التكرار ، بل لا بد من البحث الكلي الذي يسعى إلى تحديد المعنى الحياتي بما هو حياتي في الكائن الحي ، فموقف عالم البيولوجيا يختلف تماما عن موقف الفيزيائي أو الكيميائي ، لأن كل من لبفيزيائي والكيميائي يتخذ من قاعدة "الانسان سيد الطبيعة" كنموذج من أجل السيطرة عليها ، وهذا يحتقر الحياة ويحطمها ليجعلها تضيع وسط ركام المادة.

لكن رغم هذه الخصوصية التي دعا فيها كانغيلام لمبحث الحياة ، إلا أن تقييمه لم يستطع الإفلات من التقييم الإيديولوجي للحياة ومعرفة الحياة ، بحيث وقف كانغيلام من حيث لا يشعر في موقف المدافع عن الحياة ، وهو موقف يتوافق مع الكثير من الإيديولوجيات التي تنظر للحياة نظرة خاصة ، كاللبرالية مثلا التي تقوم على حق الاختلاف والتميز والحرية الفردية كضمان لحرية الحياة وانطلاقتها ، كما أن إحاطة الحياة بهالة من الخصوصية ، جعلتها تبدو داخل الابستيمولوجيا الكانغيلامية مقولة بعيدة عن التناول العلمي الموضوعي ، لتلقي بها بين براثين فلسفة طالما كان كانغيلام من منتقديها ، وهي فلسفة تنظر للحياة نظرة ترنسندنتالية ، وهذا الموقف نتج عن اعتراض تدخل العلم بجميع أشكاله ومناهجه في البحث عن طبيعة الحياة.

إن معرفة الحياة هي جهد فكري يحاول تتبع صيرورة مقولة تفلت من القبض ، فنتتبع صيرورتها التي لا تبوح بدلالتها بوضوح ما لم نثيرها ونستفزها ، من خلال تجارب خاصة ودقيقة ، والعمل العقلاني كالمقارنة والاستنتاج والتحليل والتركيب أو القياس العقلي ، تساعدنا على التقرب من هذه الحياة ، التي هي في حد ذاتها نشاط ، وهذا لا يعني أننا سنبلغ معرفة الفيزياء بالنسبة لموضوعها ، وإنما على البيولوجي أن يعرف بأنّه لابد له أن يعرف حتى يتقدم ، و معرفة الحياة كنشاط يدخل ضمن أنشطة الحياة ذاتها ، فلكي نعرف الحياة يجب الدخول في الحياة من أجل تطوير الحياة.

الهوامش

1. جورج كانغلام Georges Canguilhem(1904-1995) هو فيلسوف وابستيمولوجي ومؤرخ علوم فرنسي ، اهتم بالتجديد في الابستمولوجيا التي تهتم بقضايا الطب والبيولوجيا ، من أهم مؤلفاته: معرفة الحياة ، السوي والمرضي....

2. J.Sebestik, 1990,"Le rôle de la technique dans l'œuvre de G.Canguilem", dans : Georges Canguilhem philosophe, historien des sciences, Acte du colloque, 6-7-8 décembre du collège international de philosophie, Paris, p 243.

3. Ibid. p244.

4. Jean- François Braunstein, Canguilhem avant Canguilhem, Revue d'histoire des sciences, 53/1, 2000, P12.

5. Alain, 1960,Mars ou la guerre jugée, Edition Gallimard, Paris, p547.

6. Jean- François Braunstein , Canguilhem avant Canguilhem, Op-cit, p13.

7. Cité par Bourrin, 1986, La Dérive fasciste, Le Seuil, Paris, p341.

8. G. Canguilhem, Civilité puérile et honnête, Libres Propos, 20 août 1929, p 392.

9. J.F.Sirinelli, 1994, Génération intellectuelle, Khâgneux et Normaliens de l'entre-deux-guerres, P.U.F, Paris, p 597.

10. Jean- François Bronstein, Canguilhem avant Canguilhem, Op-cit, p 09.

11. G. Canguilhem,Texte sans titre qui faite suit à l'article sur La Mobilisation des intellectuels protestation d'étudiants, Libre Propos, 20 avril 1927, p 54.

12. G.Canguilhem, 1981, Idéologie et rationaliste dans l'histoire des sciences de la vie, Paris, J.Vrin, 2 éme édition , p 09.

13. باتريك هيلي ، 2008 ، صور المعرفة ، مقدمة لفلسفة العلم المعاصرة ، ترجمة نور الدين شيخ عبيد ، ط1 ،مركز دراسات الوحدة العربية ، لبنان ، ص 176.

14. D.Lecourt, pour une critique de l'épistémologie, 1979,François Maspero, Paris, p26.

15. G.Canguilhem, Idéologie et rationaliste dans l'histoire des sciences de la vie, op-cit, p 20

16. Ibid, p 09.

17. Ibid, p09.

18. Ibid, p 09.

19. غاستون باشلار:1999 ، العقلانية التطبيقية ، ترجمة بسام الهاشم ، د.ط ، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع ، لبنان ، ص 38.

20. G.Canguilhem, Idéologie et rationaliste dans l'histoire des sciences de la vie, op-cit, p 21.

21. Ibid, p 24.

22. محمد هشام: 2007 ، في مفهوم تاريخ اختلافي للتفكير البيولوجي عند جورج كانغيلهم ، ط1 ، دار أفريقيا الشرق ، المغرب ، ص 08.

23. غاستون باشلار ، 1994 ، الفكر العلمي الجديد ، ترجمة عادل العوا ، تقديم جيلالي اليابس ، ط2 ،موفم للنشر ، الجزائر ، ص 198.

24. M. Foucault, "La Vie, l'Expérience, et la Science", dans Revue de métaphysique et de morale, janvier-mars 1985, numéro spécial consacré à Georges Canguilhem, Gallimard, Paris, 2001, p1582.

25. باتريك هيلي: صور المعرف ، مقدمة لفلسفة العلم المعاصرة ، مرجع سابق ، ص ص 176-177.

26. E. Roudinesco, 2005,Philosophes dans la tourmente, Fayard, Paris, p 59.

27. Ibid, p 60.

28. B. Stiegler, " De Canguilhem à Nietzsche : la normativité du vivant", dans Lectures de Canguilhem,le normal et le pathologique, G. Leblanc édition, Fontenay-aux-Roses,2000, p 85.

29. G. Canguilhem, "L'agrégation' de philosophie", dans Méthode Revue de l'enseignement philosophique, mai 1932, p 152.

30. B. Stiegler, " De Canguilhem à Nietzsche : la normativité du vivant", dans Lectures de Canguilhem, le normal et le pathologique, Op-cit, p 92.

31. J.Gayan, Le concept d'individualité dans la philosophie biologique de G.Canguilem, in L'épistémologie française, Op-cit, p435.

32. K. Goldstein, La structure de l'organisme, trad. Fr. par E.Burckhardt et J.Kuntz, Gallimard, Paris, 1951, p 96.

33. محمد هشام ، في مفهوم تاريخ اختلافي للتفكير البيولوجي عند جورج كانغلهم ، مرجع سابق ، ص107.

34. K.Goldstein, La structure de l'organisme, Op-Cit, p355.

35. Ibid, p 351.

36. G.Canguilem, Le nourmal et le patologique, Op-Cit, p129.

37. Ibid, p130.

38. Ibid, 130.

39. D.Lagache, "Le normal et le pathologique d'après M.G.Canguilem", Revue de métaphisique et de moral,N°51, 1946, p 369.

40. G.Canguilem, Le nourmal et le patologique, Op-Cit, p126.

41. X.Roth, G.Canguilem et l'unité de l'expérience, juger et agir 1926-1939, Vrin, 1 édition, Paris, 2013, p 32.

42. تعتبر فكرة الحياة الفكرة الأكثر حضورا في مؤلفات كانغيلام ، فنكاد لا نعثر على صفحة من صفحات كتبه المختلفة لا يذكر فيها هذه الفكرة أو مرادف لها ، فهو يعتبرها لب كل عملية فكرية أو تقنية يقوم بها الإنسان ، لأن الإنسان هو بالأساس كائن حي.

43. G .Canguilhem : La connaissance de la vie, op-cit, p 10

44. Ibid, p 11.

45. Ibid, p 12.

46. غاستون باشلار ، 1985 ، فلسفة الرفض ، ترجمة خليل أحمد خليل ، ط1 ،دار الحداثة ، لبنان ، ص 71.

47. Roland Omnés, 1994, philosophie de la science contemporaine, édition Gallimard.p 138.

48. André Leroi-Gourhan, 1982, Mécanique vivante, le crâne des vertébrés du poisson à l'homme, Fayard, Paris, p 27.

49. G. Canguilhem, 1994, Etudes d'histoire et de philosophie des sciences, Librairie Philosophique, 6 édition augmentée, Paris, p 325.

50. J.Sebesttik, Le rôle de la technique dans l'œuvre de G.Canguilhem, op-cit, p245.

51. ليفي برويل ، 1952 ، فلسفة أوغست كونت ، ترجمة محمود قاسم ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، ط2 ، ، ص 51.

52. G .Canguilhem : La connaissance de la vie, op-cit, p 119.

شرف البحث في الذّات الإلهية عند فخر الدين الرازي

جاري نور الدين*

الملخص

البحث في الذات الإلهية كان أهم موضوع شغل عقل الإمام والمتكلم فخرالدين الرازي ، ويظهر ذلك في تصانيفه المتعددة والمتنوعة ، وقد اعتبر العلم الإلهي هو أشرف العلوم على الإطلاق لما له من خصوصيات ،وتتجلى مكانة هذا العلم في موضوعه أولا الذي هو يختلف عن جميع المواضيع الذي بحث فيها عقل الإنسان منذ وجوده الأول ،وفيه يعترف هذا العقل بالقصور والعجز أمام ذات تتميز بكل صفات الكمال والعظمة والكبرياء والعلو المطلقة التي لايتصف بها أي مخلوق أو ممكن الوجود لأنه ببساطة الذات الإلهية ذات تختلف عن كل الموجودات وواهم من يشبهها بالظواهر الأخرى التي يمكن أن يدركها عقل الإنسان. كما أن شرف هذا العلم يبرز في التنزيه الذي يتصف به الله عن الجهة والحيز والجسمية والتشبيه بمخلوقات الكون ، فالله وجود ولكنه ليس كالوجود ، وذات ولكنها ليست كالذوات الأخرى ، ولهذا لابد للعقل عندما يخوض في موضوع الألوهية أن يستحدث لنفسه منهجا وطريقا أخر غير الذي يبحث فيه عن الموجودات الأخرى.

الكلمات المفاتيح: الذات الالهية ، فخر الدين الرازي ، العلم الالهي ، أشرف العلوم ، التنزيه ، عقل الانسان.

Résumé

La recherche dans l'existence divine et le plus important sujet dans l'idiologie de fakhr EddineErrazi et cela parait dans ses nombreuses et diverses classifications. Il considère la science divine est la plus honorée absolument pour ses caractéristiques. Cette science est classée en première position qui se diffère des autres sujets dans lesquels l'homme a fait ses recherches depuis sa première existence et par lequel l'esprit humain reconnait qu'il est tout a fait impuissant devant cette puissance divine spirituelle miraculeuse et suprême sure son tromeau dessus des deux qui n'est pas donnée aux autres êtres .car il est tout simplement une existences qui se diffère des autres existences. Il est tout a fait faux de confondre cette puissance et les autres phénomènes que l'homme peut les avoir grâce au dieu. La noblesse de cette science qui distingue ce grand créateur des(autres) créations. Le dieu est une existence unique et un être unique .a cet effet lorsque que l'homme s'engage dans une telle recherche concernant le sujet divin il faut qu'il choisisse une méthode différente.

Mots clés: existence divine, fakhr EddineErrazi, la science divine, la science honorée, l, existence unique, l'esprit humain.

Summary

Research on the divine self was the most important subject that occupied Imam Fakhreddine Razi's mind and thoughtfulness. This is demonstrated in his several classifications. The divine science was considered the noblest of all sciences ever thanks to his specifications. The status of that science clearly appears fisrt in its subject, which is diffrent from every subject that has ever been investegated by the human mind since it's existence. In that subject, the mind admits the unability in front of a self that is characterizred by the absolute aspects of perfection, greatness, pride and highness, which are singed that can never be found in any creature. Simply, because the divine spirit is distingushed than all the existents. And anyone who claims that it can look like any other phenomen on of those which may be realized by the human mind, is no more than an illusionist. Furthermore, the honor of that science appears in god's prevention from every side, space, bodyly shape nor from similarity to any of all world's creatures. Then, god existe but he is not existence, a self but not like any other self. Ther fore, whenever the subject of divinity is interfered, the mind has to develope another method that is diffrent from the ones it is employed when investegating the other existents.

Keys words: the divine self, FakhreddineRazi, the divine science, honor science, human mind, god's prevention, human mind.

*أستاذ مساعد أ، الكلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2

مقدمة

بحث فخرالدين الرازي (ت 606هـ- 1209م) في موضوعات عديدة وطاف حول أصناف من العلوم والفنون ، لكن العلم الإلهي أو ما يسميه هو "علم أصول الدين" ، هو أشرف العلوم وأعلاها شأنًا وقدرًا بالنسبة إليه ،وقد أطال البحث فيه من حيث الصفات والأسماء وحدوث العالم باعتباز أن دراسة الوجود الإلهي هو أحد الواجبات التي تلزمها العقيدة الإسلامية على كل مؤمن ،ولإن أعظم الأشياء هو الله تعالى ، وأعظم الأشياء لايمكن معرفته إلا بأعظم العلوم ، كان من الضروري أن نطلع على الجوانب التي من خلالها أدرك الرازي شرف ومكانة علم أصول الدين ، فشرف العلم من شرف المعلوم ، وعظمة الأمر من عظمة الآمر ويمكن أن نتلمس هذه الحقيقة في ما يختص به العلم الإلهي دون غيره من العلوم. فياترى أين تتجلى مكانة وشرف العلم الإلهي عند ابن الخطيب (الرازي)؟

1-شَرَفُ العلم الإلهي من شَرَفِ وقيمة الذات الإلهية

ليس هناك وجود يوازي في عظمته وقدسيته وشرفه الوجود الإلهي ، فهو فوق الوجود شرفًا وقيمةً ، وهذا ما يؤكده فخر الدين الرازي في كتابه "أسرار التنزيل وأنوار التأويل" إذ يقول: "أما شرف الموضوع ، فذلك لأن المبحوث عنه ذات الله وصفاته وقدسه وعظمته ، ولا شك أنها أشرف"[1]. والذات الإلهية عند أهل السنة والجماعة هي ذات ، ولكنها لا تشبه الذوات الأخرى ، ومن هنا كانت لها هذه الخصوصية ، ليس فقط في وجودها ، بل وكذلك في قداستها وعظمتها وجلالها وشرفها. فهي منزهة عن كل نقيصة وشائبة ، ولهذا أخذ علم أصول الدين هذه المكانة من موضوع بحثه. فهناك علوما تأخذ مكانتها بفضل مناهجها وطرائقها كالعلوم التجريبية والإستقرائية وهناك علوما يأتيها الشرف والمكانة من نتائجها كالعلوم الرياضية. وأما العلم الإلهي ، فإن شرفه وشأنه في موضوعه ، وهو الذات الإلهية وما يرتبط بها ، أي شرف هذا العلم وهو بشرف مَعلُومِهِ[2] .

لا يعرف الشيء تارة إلا بضده ونقيضه فعندما نقارن علم الإلهيات أو علم أصول الدين كما يسميه فخر الدين الرازي مع باقي العلوم الأخرى ودون استثناء ، ندرك لا محال أن هذا العلم في نظره هو أشرف العلوم على الإطلاق ، فليس هناك جنس من العلوم يبلغ المرتبة التي يحتلها هذا العلم لأن "شرف الأمر المبحوث عنه في ذلك العلم ، وذلك في هذا العلم هو ذات الله تعالى وصفاته ، وهو أشرف الموجودات على الإطلاق "[3].

وهذا العلم لما كان يبحث في الذات الإلهية المتصفة بالكمال والمطلق والقداسة والتعالي ، وغيره من العلوم التي تبحث في ظواهر وموضوعات تتصل بالعالم الممكن الوجود والذي يفتقر في وجوده لغيره عكس واجب الوجود الذي يستمد وجوده من نفسه وليس من غيره فلهذا كان العلم الذي يبحث في الوجود الإلهي أشرف من علوم الطبيعة كالفيزياء والكيمياء والبيولوجيا والجيولوجيا وعلوم الفلك والحساب والهندسة وغيرها وهذا ما صرح به الدكتور سليمان الأشقر: "إذا كان شرف العلم بشرف المعلوم ، فإن العلوم التي تعرفنا بربنا أشرف العلوم ، فالعالم بالله أفضل من العالم بالديدان والحيتان وطبقات الأرض والحيوانات والنجوم والإنسان ".[4] وقد يدعي أحد من المشككين أو الملَاحِدَة أو العلمانيين المتأثرين بنتائج العلم ويقولون انظروا إلى عبقرية الإنسان والإكتشافات المذهلة التي يخبرنا عنها العلم كل يوم وانظروا إلى العالم المجهول الذي تبحثون حوله في عالم الميتافيزيقا والماورئيات ولا تعرفون عنه إلا قليل ونقول لهم إن العلوم لم تبلغ اليقين وكل ما توصل إليه الإنسان في مجالات عدة مجرد نظريات وكلما يبحث الإنسان يجد نفسه جاهلا أو بتعبير "ألكسيس كاريل "في كتابه المعنون "الإنسان ذلك المجهول":"وواقع الأمر أن جهلنا مطبق ،فأغلب الأسئلة التي يلقيها على أنفسهم أولئك الذين يدرسون الجنس البشري تظل بلا جواب"[5]. فقد كشفت الحضارة المعاصرة أن الإنسان بقدر تقدمه بقدر ما يزداد تيقنا بأن معرفته بنفسه مازالت بدائية في الغالب وهذا ضعف من الإنسان الذي يسمي نفسه "سبرمان "بتعبير نيتشه أو "الرب الأعلى" على لسان فرعون ، وواهم من يحاول أن يماثل المعرفة في الذات الإلهية بموضوعات الممكنات ، لأن الذي يفعل ذلك لا يعرف بأن كلمة لا أعلم في موضوع الألوهية ، خاصة ما تعلق بالذات هو وسام شرف ، أما الكلمة نفسها لا أعلم فهي في موضوعات أخرى وصمة عار وفشل.[6]

2-تَجَلِّي مكانة العلم الإلهي في أسماءه العلى

إن كل أسماء الله هي أسماء تشريف وتعظيم ، وليس من أسمائه ما يوحى بالنقص أو القصور ، فلا يليق مثلا أن نسمي الله ماكرا ، حتى وإن كانت الآية تقول: "ويمكرون ويمكر الله والله خير الماكرين "[7] ؛ لأنه يمكن أن نشتق من

الإسم صفة كقولنا "الرحمان" تشتق منه صفة الرحمة. ولكن ليس بالضرورة أن تشتق من الصفة إسما. والبحث في أسماء الله –وهي عديدة-تتجاوز الألف إسمٍ عند العلماء في نظر الرازي: "ولا شك أن البحث عن كل واحد من تلك الأسماء مسألة شريفة عالية ، وأيضا فالعلم بالإسم لا يحصل إلا إذا كان مسبوقا بالعلم بالمسمى"[8]. فشرف العلم الإلهي يأخذه من أسماء الله التي عندما نسمعها نشعر بعظمة الجلال والكمال والتعالي عن الدنو وسفاسه الأشياء.

3-العلم الإلهي لا يُدرَكُ إلا بالحواس

إن كل من يبحث في العلم الإلهي ، يعلم يقينا أن الذات الإلهية لا تُدرَكُ بالحواس ، فهو ليس بجسم ، له لون أو رائحة أو ذوق ولا يمكن أن نراه[9] أو نلمسه ، ولما كانت الحواس لا تُدرِكُ إلا الأجسام الناقصة والفاسدة ، فإن الذات الإلهية تدرك بالقوة العقلية ، وهكذا كلما اقترب الإدراك وصار أقوى وكان المدرك أشرف وأرقى حصلت اللذة وكانت هي بدورها أشرف[10] ؛ لأن اللذة العقلية بالضرورة أفضل وأرقى من اللذات الحسية. وهذا الشعور والإحساس لا يعرفه إلا المؤمن المتدين المتعلق قلبه بخالقه وربه في كل حين ، ولهذا يحصل نوع من الشعور بالغبطة والسعادة عندما يدخل الإنسان في حضرة العالم الإيماني ، ولربما هذا ما جعل النبي عليه السلام يقول "لبلال بن رباح" عندما يحين وقت الصلاة "أرحنا بها يا بلال" ، فالصلاة وهي لحظة إنقطاع عن العالم الدنيوي وإرتباط بالعالم السماوي ، هي راحة من الشقاء وإنفتاح على عالم اللذة الروحية.

4-حاجة الإنسان للعلم الإلهي

تمر بالإنسان أوقات عصيبة وتتكالب عليه المصائب والمحن ، ولا يجد ملجأ إلا الله ، وهذه حقيقة مر بها كل إنسان عندما يضعف أو يمرض مرضا شديدا مهلكا أو يشعر بخوف شديد ومفزع كالخوف من الجوع أو الفقر المدقع أو اللأمن المفقود في حالات الحروب والثورات ، فيلجأ هذا الإنسان طوعا أو كرها لهذا الإله العظيم طلبا منه العون والمساعدة ، وما قصة يونس عليه السلام عندما ذهب مغاضبا إلا دليلا على ذلك ، فقد وقعت القرعة عليه بأن يكون هو من يُرمى في البحر حتى لا تغرق السفينة ، فالتقمه الحوت وهنا ناجى ربه قائلا " فنادى في الظلمات ، أن لا إله إلا أنت ، سبحانك إني كنت من الظالمين"[11].

ومحنة النبي محمد صلى الله عليه وسلم ، عام الحزن عندما إشتد عليه الأمر ، بموت عمه أبو طالب ، ثم موت زوجته خديجة ، التي كانت تحمل عنه عناء الدهر ، ثم إخراج أهله له من مكة ، الذين شردوه في الفيافي ، وعندما وصل إلى يثرب وجد قوما كان صغارهم ينتظرونه بالحجارة حتى سالت قدميه الشريفتين ، فإنزوى إلى ركن ودعا هذا الدعاء الرباني الذي فيه قمة المنجاة إلى خالق الأكوان قائلا:"اللهم إليك أشكو ضعف قوتي ، وقلة حيلتي وهواني على الناس ، يا أرحم الراحمين أنت رب المستضعفين وأنت ربي ، إلى من تكلني؟ إلى بعيد يتجهمني أم إلى عدو ملكته أمري؟ إن لم يكن بك علي غضب فلا أبالي ، ولكن عافيتك أوسع لي أعوذ بنور وجهك الذي أشرقت له الظلمات ، وصلح عليه أمر الدنيا والآخرة ، من أن تنزل بي غضبك أو يحل علي سخطك ، لك العتبى حتى ترضى ولا حول ولا قوة إلا بك "[12]. إن الإنسان دائما محتاج إلى ربه في السراء والضراء حتى تنتظم حياته ولهذا أول ما ابتدأ به الشيخ أبو بكر جابر الجزائري كتابه "منهاج المسلم "وفي بابه الأول "في العقيدة "الفصل الأول " الإيمان بالله " قوله :"هذا الفصل من أخطر هذه الفصول شأنا وأعظمها قدرا ،إذ حياة المسلم كلها تدور عليه ،وتتكيف بحسبه ، فهو أصل الأصول في النظام العام لحياة المسلم بكاملها "[13] كيف لا وسبحانه يحدد في القرآن الغاية الدقيقة من خلق الإنسان وهي عبادة رب الأكوان يقول تعالى في محكم تنزيله :" وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون ما أريد منهم من رزق وما أريد أن يطعمون"[14]، **ولا** يقصد بالعبادة الإعتكاف على الصلاة والصوم وأداء المناسك فقط بل العبادة تشمل الدنيا والآخرة ولهذا يصرح الرازي: "ولاشك أنها- يقصد بها الذات الإلهية – أشرف وأما شدة الحاجة فظاهر لأن الحاجة إما في الدين وإما في الدنيا "[15] ، وكأنما يريد أن يقول إن الحاجة شديدة لهذا العلم ، إما في الدنيا أو الآخرة في الآجال أو المآل .

5-موضوع الألوهية ومعرفته يتعلق بالروح لا بالجسد

معلوم أن الروح أشرف من الجسد لأن الجسد خلق من طين وهو سفلي فيه النقص والفساد والدليل أنه يبدأ من مني ثم يخرج هذا الجسد من مخرج البول مرتين فهو حقير في منشأه المادي ، ولكن الله يشرف هذا المخلوق ويجعله أرفع مكانة عندما ينفخ فيه من روحه ، فالروح أشرف وأقدس لأنها من روح الله يقول تعالى: "ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في

البر والبحر"[16]. ولما كانت المعرفة مرتبطة بالروح أو النفس العاقلة كان العلم بالله أشرف:"فكلما كان الإدراك أغوص وأشد، والمدرك أشرف وأكمل، ولاشك أن محل العلم هو الروح وهو أشرف من البدن، وأما المعلوم فلا شك أنه أشرف لأنه هو الله رب العالمين، وأي معلوم أشرف من ذلك؟[17]. بالتأكيد لا يوجد ولن يوجد، فشرف العلم كان بِأَشرَف وسيلة إليه وهي الروح وكل ذلك لأن الموضوع الذي تحاول هذه النفس أن تعرفه هو أشرف وأكمل الموضوعات في هذا الكون بأسره، ألا وهو الذات الإلهية. والعلم الإلهي لا يمكن أن يدرك بالاستدلالات العقلية وحدها بل لابد من اعتبارات قلبية[18]. هذا لِخُصُوصِية الذات كما أشرنا من قبل.

6_ انشغال العُباد بموضوع الإلهيات

لما كان الزهاد والعباد لا ينشغلون بأي علم من العلوم مثل علم أصول الدين فهم يتفرغون في حياتهم الزاهدة إلى قراءة القرآن وأحاديث المصطفى عليه السلام وعلوم الفقه والسيرة وما يرتبط بها من العلوم المكملة كاللغة والحساب. ولكن أكثر انشغالهم يكون بالآيات المشتملة على موضوع الإلهيات أكثر من الآيات المشتملة على أمور أخرى فهم دائما يناجون ربهم في الأسحار وفي جوف الليل بقوله تعالى"لا إله إلا هو الحي القيوم " [19]وسورة الصمد "قل هو الله أحد الله الصمد لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفؤا أحد "[20] وقوله كذلك "هو الله الذي لا إله إلا هو عالم الغيب والشهادة هو الرحمن الرحيم "[21]. والآية التي تقول "ولا تدع مع الله إلها آخر لا إله إلا هو " [22] وغيرها من الآيات العديدة ومثلها في أحاديث النبي صلى الله عليه وسلم وفي هذا يقول ابن الخطيب "ولذلك فإن الزهاد والعباد مواظبون في شرائف الأوقات على قراءة الآيات المشتملة على الإلهيات دون الآيات المشتملة على هذه الأحكام "[23]. وهذا ما يفسر لجوء المتصوفة وأولياء الله والأنبياء والرسل إلى الصوامع والصحاري والأرض المهجورة والمغارات حتى يعتكفوا للمنجاة والصلوات والخلوة مع الله، وحادثة نزول القرآن على محمد صلى الله عليه وسلم في غار حِرَاء بعد انقطاع عن الناس لمدة لدليل على أن التعبد يحتاج أحيانا إلى الخلوة والإعتكاف بعيدا عن صخب الحياة وكثرة الشهوات والملذات.

إن هؤلاء الزهاد لا نرى منهم أذى أو كفرا وعصيانا ولا مجونا ومروقا عن الدين بل ندركهم دائما في وقار وحياء وتأدب وتخلق منشغلين عمن سواه سبحانه وتعالى والعقل لا يخالف هذا الأمر كما يدعي البعض بأن التصوف (السني المشروع) والزهد هو تعطيل للحياة ومخالف للوعي والعقل، بل العكس هو الصحيح فالزهد يجعل الإنسان يبتعد عن حياته البهيمية الحيوانية ويتقرب إلى حياته الروحانية المتعالية ولا يفقه ما نقول إلا من جرب ذلك ويدرك بعد ذلك أن هذا الأمر منطقي ومعقول. لأنه من الناحية المنطقية يكون شرف العلم بشرف الموضوع المبحوث فيه يقول فخر الدين الرازي في كتابه عجائب القرآن:"إن شرف العلم بشرف المعلوم، فمهما كان المعلوم أشرف كان العلم الحاصل به أشرف ولما كان أشرف المعلومات ذات الباري تعالى وصفاته، وجب أن يكون معرفته وتوحيده أشرف العلوم ".[24] وكذلك في قوله "ولأن أعظم الأشياء هو الله تعالى، وأعظم العلوم علم الله سبحانه وتعالى وأعظم الأشياء لا يمكن معرفته إلا بأعظم العلوم، فعلى هذا لا يعرف الله إلا الله".[25]

7-العقل قاصر عن الدخول إلى حضرة الذات الإلهية

وهذا العجز يتأتى من جانبين: الأول وهو أن الذات الإلهية تتصف بالقداسة والتعالي والتفرد فهي فريدة من نوعها لا تشبه شيء من الأشياء، ولا يمكن أن يَتَوَهَّمَها عقل إنسان وهذه العظمة التي تتصف بها تجعل العقل حائرا كيف السبيل إليها؟. وثانيا يتمثل في قصور وعجز العقل أمام مثل هذه الموضوعات فإذا كانت شجاعة العقل أن يبحث في كل الأمور حتى أنه يسأل عن الذات الإلهية، ولكن عندما يحاول الإجابة، فإنه لا يقدر على ذلك. فما السر في ذلك يا ترى؟

إن العقل المتناهي لا يدرك غير المتناهي ،هذه الحقيقة التي تصور لنا عجز العقل المتناهي في حدوده عن إدراك اللامتناهي قد نلاحظها في علوما شتى ولكن لنأخذ أعلى العلوم دقة ووضوحا وهي علم الرياضيات التي نجد العقل فيها عاجزا عن تحديد نهاية للأعداد ،فلو قلنا له أوجد لنا الأعداد المحصورة مثلا بين 5و55 والتي رقم آحادها هو العدد5 لوجد الحل بسرعة وهي (5، 15، 25، 35، 45، 55) لكن لو طلبنا من نفس هذا العقل أن يجد لنا كل الأعداد من 1 إلى مالا نهاية لأقر بالعجز ولسوف يعترف بأن مالا نهاية — وهو أحد اللامعرفات -هو عدد مجهول ،هذا في علوم الرياضيات فما بالك بعلم الألوهية الذي هو موضوع صعب ومعقد على العقل والحس والحدس وغيره فهو موضوع لامتناهي، أو كما قال فخر الدين الرازي"وأعلم أن العمدة في هذه المسألة أن الله سبحانه وتعالى غير متناهي في الذات والصفات ،والعقل متناه

في الذات والصفات، والمتناهي لا سبيل له إلى إدراك غير المتناهي وهذا هو النكتة، نحن نشرحها لتظهر قوتها، فعقول الخلق عاجزة عن معرفة كونه تعالى قديما أزليا "[26]. إن العقل يبقى حائرا غير متحرك أمام صفة الأزلي والقديم الذي لا بداية له، كيف يستطيع هذا العقل أن يدرك اللانهائي في الزمن وهو محدود في تصوراته بهذا الزمن؟ إننا نطلب منه شيء يتجاوز طبيعته وقدرته وحدوده.

إن عقل الإنسان مادام محدود فإنه بالضرورة لا يستطيع ولا يقدر على إدراك ما هو غير محدود [27] والذي هو الإله الخالق المدبر لحركة النجوم والأقمار والشموس والأرض وما فيها من كائنات وقد يرجع كذلك إلى أن العقل المحدث ممزوج بالعجز والتناهي والله سبحانه وتعالى خلاف ذلك غالب لا يُغلب وقاهر لا يُقهر، فلما كان كذلك فالنتيجة بالضرورة أن المحدَث الموصوف بالقصور والنقص والعجز لا يمكنه إطلاقا معرفة القديم الأزلي الذي لانهاية له ولا محدودية في كماله ومطلقيته[28]. لم يكتف الرازي في استخدام النصوص الواضحة البينة التي تقر بعجز العقل عن إدراك مكونات الذات الإلهية، بل قد وظف آلية التأويل التي لا يتوقف عن استخدامها في أغلب كتبه وخاصة كتابه الضخم "التفسير الكبير "، وهذا ما يوضحه عمارة ناصر في كتابه "اللغة والتأويل "يكون الرازي قد فسر عن طريق التأويل (الله أكبر) بمعنى الله أكبر من أن تصل إليه عقول الخلق وإفهامهم "أي أن التعالي في تراتبية التشاخص الإلهي-الإنساني هو فعل تقليل الوهم "[29]. فكلما انتقل العقل من المحسوس إلى المعقول إلى المجرد وأقترب من واجب الوجود أي الوجود المطلق قلت هالة الوهم وبدأت الصورة في الضبابية حتى إذا اقتربت إنطفأ نور العقل. وهذا ليس عيب في العقل أو عجز مع القدرة وإنما هو طبيعة في هذا العقل المحدود، ولا يأبه العقل الراشد إلى حيرته وتساؤلاته في هذا الموضوع أو من وسوسة الشياطين، وإنما عليه ألا يغوص في مثل هذه المسائل التي تتجاوز حدوده وقدراته. جاء في الحديث الذي رواه الشيخان عن عروة بن الزبير رضي الله عنه أن أبا هريرة رضي الله عنه قال:" قال رسول الله صلى الله عليه وسلم يأتي الشيطان أحدكم فيقول من خلق كذا وكذا حتى يقول له من خلق ربك فإذا بلغ ذلك فليستعذ بالله ولينته "[30].

8-إدراك الذات الإلهية يتجاوز حدود العقل

إنه من التناقض أن نقول عن عجزالإدراك بأنه هو في حد ذاته إدراك، لأن التناقض في المنظور الأرسطي هو أنه من المحال حمل صفة ونقيضها على الموضوع الواحد من نفس الجهة، لكن هذا التناقض سرعان ما يزول عندما نعرف أننا أمام موضوعان الأول يمكن أن تدركه العقول لأنه يقع في حدودها والآخر يتجاوز هذه الحدود أو كما قال حسن فرغل: "إن التفكير في ذات الله يقع خارج محدودية العقل "[31]، فهو إن ذهب إلى ذلك الفضاء الذي لا يقدر عليه سوف يتيه ويضل في بيداء الأوهام [32] أو يتجه إلى الخرافات والأساطير فيؤمن بأي إله يجده في عقله قد يكون شمس أو نجم أو قمر أو حيوان أو شيء مصنوع يصنعه بيده ثم يقول له "أنت ربي "وهذا من سذاجة العقل وقد حدث ذلك لليونانيين قبل ظهور الفكر الفلسفي، فعبدوا آلهة كثيرة ونسجوا في مخيلاتهم خرافات لا يقبلها العقل ولا يصدقها الواقع، ولما أيقنوا أن هذا تخريف ووهم بحثوا عن الحقيقة، لكنهم في موضوع الألوهية بقوا في حيرتهم وضلالهم، لأنه ببساطة لا يستطيع هذا العقل الصغير والمحدود أن يدرك ماهية الذات الإلهية. والعجز عن الإدراك في مجال خارج عن الإدراك، هو إدراك أو كما ينسب إلى أبو بكر الصديق قوله: "العجز عن الإدراك إدراك "[33]، أي أنه لابد للعقل أن يعترف بقوة موضوع الألوهية، وأنه لا يقدر على التعمق فيه وإدراك جوهره وكنهه.

هذا، ويؤكد القرآن هذه الحقيقة ففي قوله تعالى:" ويتفكرون في خلق السنوات والأرض "[34]. لم يقل في "الخالق" وإنما في "الخلق" وشتان بينهما، وحتى "إجابات موسى عليه السلام عندما سأله فرعون عن الله، إذ كان كلما سأله عن الذات أجابه بالنظر في المخلوقات "[35]. قال فرعون لموسى: "وما رب العالمين "[36]. فلم يرد موسى بالماهية أي أن الله هو كذا وكذا وإنما ذكر له الصفات فرد عليه قائلا :" رب السموات والأرض وما بينهما إن كنتم موقنين"[37] فالله نعرفه بصفات الجلال أو بصفات الإكرام لا بصفات الهوية كالأشياء الموجودة في واقعنا والعجز عن العرفان في موضوع الذات الإلهية هو شرف وشجاعة وليس كالموضوعات الأخرى التي ما إن نعجز عن الإجابة إلا وينتابنا الخجل والشعور بالقصور والعجز ،لكن مع موضوع يكون صاحبه قد أعطى لنا الأحقية والمشروعية بالقول فيه بأننا عاجزون وغير قادرين على تجاوز ما رسمه الكتاب العزيز والسنة المشرفة الصحيحة فعليك أيها الباحث عن ماهية الله أن "تقطع طمعك أنت تبحث موضوع الكيفية ،كيف يفعل الله كذا ؟ لا أعلم: وكلمة لا أعلم في موضوع الذات الإلهية وسام شرف، كلمة لا أعلم في موضوعات أخرى وصمة عار، في موضوع الذات الإلهية كلما

كنت متحفظا كما قلت: لا أعلم، فأنت عالم، وكلما خاض عقلك في تعليقات وتأويلات وتفسيرات ما أنزل الله بها من سلطان، فأنت لا تعلم "[38]. إختر لنفسك طريق إما أنك تتحاشى الخوض في مسائل يعجز فيها عقلك، وقد يتيه في السبل، وإما أنك تعترف بقصورك أمام قداسة الموضوع وجلال الذات وعظمة نور الله الذي هو فوق كل الأنوار.

يميز الرازي في كتابه "أسرار التنزيل وأنار التأويل" بين نور العقل والنور الإلهي، ويعطي لذلك أمثلة يوضح بها المسألة فلو صببنا قطرة من ماء في بحر لانحلت هذه القطرة وتلاشت واضمحلت، وكذلك الأمر بالنسبة إلى شعلة إذا وضعناها في مقابل نور الشمس، فإنها لا تظهر بل تختفي عن الأنظار كما يحدث للنجوم والكواكب التي لا تظهر لنا في وضح النهار بالرغم من وجودها ساطعة، ولكن بعد زوال نور الشمس عند المغرب فإنها تظهر للعيان. وكذلك الأمر بالنسبة لعقل الإنسان، فإن نوره يتلاشى ويزول عند حضرة نور الجلال والعظمة الإلهية، بل إن نسبة القطرة للبحر والشعلة لقرص الشمس، أعظم من نسبة نور عقل الإنسان إلى نور خالق الأكوان والسبب في ذلك أن القطرة أو الشعلة هي جزء له كم وقياس، والبحر والشمس هما كذلك جسم لهما قياس وتقدير فهناك إذا نسبة كمية القطرة بالنسبة للبحر ،وكذلك الأمر في الشعلة وقرص الشمس ،ولكن نور العقل نسبته لا تساوي شيء مع نور وجلال وإشراق الذات الإلهية[39]، لأن نور الأنوار لانهاية له من حيث الوضوح والإشراق وهو نور مطلق لا حدود له ولا تقدير أو قياس وفي هذا يصرح الرازي قائلا :"قد ثبت في العلوم الحقيقة أنه سبحانه وتعالى هو النور المطلق، وهو نور الأنوار وكما أن من وضع السراج في مقابلة الشمس انطفأ، ولم يظهر البتة له أثر فكذلك إذا وقع ضوء العقل في مقابلة نور جلال الله فني واضمحل وتلاشى ،وكذلك قالوا بأن العقل يدور على المكونات فإذا وصل إلى حضرة مكون الأكوان ذاب"[40]. وهذا ما حدث مع سيدنا موسى عليه السلام، عندما طلب من ربه أن يريه نفسه فينظر إليه، ولكن الله قال له بأن ذلك غير ممكن لأن نور الله الذي تجلى في الجبل قد جعله يخر ويسقط مغمي عليه يقول سبحانه وتعالى في محكم تنزيله حكاية عن هذا الحوار الذي دار بين موسى عليه السلام وربه سبحانه وتعالى:"ولما جاء موسى لميقاتنا قال رب أرني أنظر إليك قال لن تراني ولكن أنظر إلى الجبل فإن استقر مكانه فسوف تراني فلما تجلى ربه للجبل جعله دكا وخر موسى صعقا "[41].

إن هذا النور الرباني، لا يقدر أي من الناس في هذه الدنيا أن يدركونه لعظمته وقوته وضعف الأوهام والأفهام عن الوصول إلى ميادين إشراق كبريائه، وهذا ما يوضحه الحديث الشريف الذي يقول فيه النبي صلى الله عليه وسلم:"إن لله سبعين حجابا من نور، لو كشفها لأحرقت سبحات وجهه كل ما في السموات والأرض" [42] فإذا كان النور الأول يجعل الإنسان ينبهر وتزول الرؤية عنه ويسقط مغميا، عليه فما بالك بسبعين حجابا كلما خرجنا من حجاب إلى حجاب زاد النور أكثر، وهذا لا يستطيع أن يدركه عقل إنسان الذي تعود على نور مادي محسوس. أو أنه كلما دخلفي درج من درجات الحجب، بقي فيها ولم يقدر على الترقي والانتقال إلى درجة ثانية وهذا: "لأنه لا سبيل إلى معرفة الحق سبحانه إلا بواسطة تلك الصفات السلبية والإضافية ولانهاية لهذه الصفات ولمراتبها، فالعبد ليزال يكون مترقيا فيها، فإن وصل إلى درجة وبقي فيها كان إستغراقه في مشاهدة تلك الدرجة حجابا له عن الترقي إلى ما فوقها ،ولما كان لانهاية لهذه الدرجات كان العبد أبدا في لا لسير والإنتقال وأما حقيقته المخصوصة فهي محتجبة عن الكل فقد أشرنا إلى كيفية مراتب الحجب، وأنت تعرف أنه عليه الصلاة والسلام إنما حصرها في سبعين ألفا تقريبا لا تحديدا فإنها لانهاية لها في الحقيقة "[43]. ولا ندري كيف وصل الرازي إلى هذه الحقيقة اللانهائية لحجب الله؟ وهل كان العدد الذي ذكره في الحديث لا معنى له؟ وإن كان اللانهائي هو الحقيقة فلما لم يذكره الحديث؟ وغيرها من الأسئلة الأخرى.

9-نفي التشبيه بين الذات الإلهية والممكنات

يحدد الرازي أربعة طرق للمعرفة ولإمكانية الإدراك، فإما إن يكون الإدراك عن طريق الحواس، وهو ما يعرف بالمعرفة الحسية، وإما إن تكون عن طريق الشعور بأحوال البدن، كالشعور بالألم الجوع أو العطش أو لذة الأكل والفرح، وهو ما يمكن أن نطلق عليه بالمعرفة الشعورية وإن كانت الأولى في نظري هي معرفة حسية بموضوعات خارجية. أما الطريق الثالث فيتمثل في إدراك العقل للمفاهيم الكلية، كالوحدة والكثرة والثبات والتغير وغيرها. والطريق الرابع يتمثل فيما يتخيله العقل ويتصوره انطلاقا من الطرق الثلاثة السابقة.[44] و هذه الطرق كلها ليس بإمكانها أن تطلع على حقيقة وجوهر الذات الإلهية، لأن هذه الذات مخالفة ومناقضة لما تدركه هذه الطرق، فالذات الإلهية لا تشبه تماما عالم الممكنات، ولو حصل الإدراك لكانت هذه الذات مشابهة

للوجود الممكن، وهذا غير ممكن تماما، وفي هذا يصرح فخر الدين الرازي: "أما معرفة الذات، فهي أنا لو حكمنا بكون ذاته مساوية لشيء من هذه الأشياء التي أدركناها بحواسنا ووجدانات نفوسنا، ووجدانات عقولنا لزم كونه ممكنا لذاته، وهو محال"[45]. ما يعني أن الذات الإلهية ليست معطى للحواس، فهي ليست معطيات حسية، كالأشكال والألوان والطعوم والروائح والأذواق، وهي ليست كذلك معطى للوجدانات الداخلية كالإحساس باللذة والإحساس بالألم، ولا هي عبارة عن شعور أو مشاعر، ولا ما تدركه الأوهام للمخيلة عندما تقوم بتركيب الصور وتحليلها، إذن فهي مخالفة لكل هذه. فذاته سبحانه وتعالى مخالفة لسائر الذوات ليس فقط للجن والإنس وإنما حتى الملائكة، أو ما خلقه الله من كائنات لا نعلمها، وتركها في علمه عنده.

إن المتمعن في كتاب الرازي الضخم "التفسير الكبير" يلاحظ السر في هذا الأمر، فالرازي يرى بعدم إمكانية التشبيه بين الذات الإلهية وباقي الكائنات والممكنات لأنه ينطلق من أصلين تنبثق منهما جميع المسائل المتعلقة بعلم التوحيد[46] الأول، يتمثل في واجد الوجود لذاته وبذاته، وهو وجود غني في وجوده وفي بقائه واستمراره إلى وجود آخر غيره، فمن وجوده يستلهم كل ما يحتاج إليه، وهو في الحقيقة ليس في حاجة، ما دام وجوده غير متعلق بوجود آخر. أما الثاني، فيتمثل في كل ما عداه من الموجودات، وهي موجودات ممكنة لأنها تفتقر في وجودها واستمرار هذا الوجود إلى واجب الوجود. وهذا التمييز والمقارنة بين الوجودين يجعل إمكانية التشابه بينهما منعدمة، اللهم في الاسم وهو اسم الوجود، فكل من واجب الوجود لذاته، وممكن الوجود هو موجود، لكن طبيعة الوجودين مختلفة، ولهذا يقول ابن الخطيب: "وإذا قيل: البارئ تعالى يشارك الممكنات في الوجود فاعلم أنه لا مشاركة إلا في الاسم، وهذا هو مذهب شيخنا أبي الحسن تفريعا علة نفي الأحوال"[47]. وإذا كانت مسألة الأحوال فيها اختلاف بين الأشعريين خاصة الباقلاني، الذي تردد بين النفي والإثبات، وقد تقرر رأيه على ذلك، أي الإثبات، خلافا لأبي الحسن الأشعري، الذي ينفي الحال.

10-عقيدة المؤمن أن ذات الله مخالفة

يوافق الكثير من علماء العقيدة على ما ذهب إليه فخر الدين الرازي، في عدم المماثلة بين الذات الإلهية والذوات الأخرى، وهذا رأي الجمهور الواسع من المسلمين الذين لا يقبلون أن يكون الإله الذي يعبدونه ويعظمونه ويخشونه، هو ذات مثل ذواتهم، والمشكلة هنا في هذه المسألة – وإن كانت هي مشكلة بالنسبة لذوي العقول الضعيفة- هي أن الله سمى نفسه بأسماء، وأطلق على نفسه صفات، هذه الصفات موجودة عند الإنسان، كاليد والوجه والعين، ولهذا نرى البعض يذهب بسذاجة عقله ووسوسة الشيطان أن هذه الصفات هي مثل صفات البشر، وحاشا أن يكون الله بهذا الوصف. إن العقيدة السليمة تقر بأن هناك فرقا كبيرا وبونا واسعا بين الخالق والمخلوق، فإذا وصف ربنا سبحانه وتعالي بأن له يدا أو وجها أو ما وصف به نفسه، أو ما وصفه به رسول الله صلى الله عليه وسلم، فلا يعني ذلك أن هناك شبها بين يد الخالق –التي لا يعلم كنهها وماهيتها إلا هو-ويد المخلوق التي نراها بأعيننا ونلمسها بجوارحنا.[48]

وليس هذا رأي علماء العقيدة المحدثين، بل هو رأي الصحابة والسلف الصالح منذ بداية الإسلام، وهذا التنزيه كان لغرض الابتعاد عن التأويل الخاطئ، الذي أوقع الكثيرين في مشكلات لم يجد لها حل، ولهذا فان أصحاب العقيدة السليمة يقولون "بأن لله وجها ويدا وعينا، ولكنها ليست كأيدينا وأوجهنا وأعيننا، وأن الحقيقة يعلمها الله تعالي، وكذلك يقال في كل ما يرد موهما تشبيه الله تعالي بخلقه، وهذا الرأي ذكرناه هو رأي السلف رضوان الله عليهم، وهو أسلم، لأنه ابعد عن الوقوع في خطا التأويل"[49] وكيف يخطأ من يكون القرآن والحديث الشريف هو مرجعه ومنهله؟ والذي يعثر ويسقط في أوحال التجسيم أو يدعي أنه يعرف كنه الذات الإلهية، أو يتكلم فيها بغير علم أو سلطان، ولم يكون علمه من الكتاب السنة الشريفة الصحيحة، فانه لابد أن يحكم عليه بالزندقة والشرك والكفر.[50] ومن يدافع عن العقيدة الصحيحة السليمة، لابد أن تكون له أدلة ومبررات من الكتاب والسنة، وهي أدلة نصية نقلية، أو أدلة عقلية ومنطقية، فمن القرآن يأتي القول الواضح والمحكم ليؤكد للخلق كافة، أن الله سبحانه وتعالى لا يشبه أحد في صفاته وأسمائه، وأنه سبحانه وتعالي تقدست ذاته وتعالت عن الإمكان والحدوث، ففي سورة الشورى يؤكد القرآن هذه الحقيقة ويقول:"ليس كمثله شيء، وهو السميع العليم"[51] وكادت كتب التفسير أن تتفق على معنى هذه الآية، فالله ينفي أن يكون له مثل، أو شبيه له لا من قريب ولا من بعيد.[52] فلا يمكن لعقل البشر مهما أوتي من قوة الخيال والإبداع بالتحليل والتركيب، أن يتصور ذات الإله، لأن هذه الذات لا تشبه تماما كل الذوات، فالله سبحانه وتعالي لم يخلق، ولو

كان هناك خالق للإله فليقل ذلك وليعلن ذلك للملأ، وهو لم يلد، أي ليس هناك أب كما تدعي النصرانية، وإن كان كلامهم فيه من السذاجة ما لا يقبله أي عقل، فكيف للإله الواحد الأحد، يكون هو الرب وهو نفسه الأبن ثم هو روح القدس، أي بديهية رياضية تقبل أن يكون الثلاثة يساوي واحد، إلا إذا كان هذا الإله مركب، والتركيب نقص، لأن كل جزء منه يحتاج إلى الجزء الآخر.

وهو لم يلد، أي ليس له ولد ولم يرثه أو يتقاسم معه الحكم، فالله وحده المدبر وليس هناك معقب لحكمه، وسورة الإخلاص أكثر الصور وضوحا وجلاء في هذا، وهي في ميزات السور ربه القرآن، لما اشتملت على دقة العقيدة الصحيحة والتوحيد السليم، يقول سبحانه وتعالي في محكم تنزيله: "قل هو الله أحد، الله الصمد لم يلد ولو يولد، ولم يكن له كفوا أحد".[53] وفي السنة، هناك أحاديث كثيرة تدل هي بدورها على العقيدة الصحيحة.

أما فيما يخص التبرير العقلي،:"فان خالق المادة لا يكون مادة، وما لم يكن مادة، فكيف تشبهه المادة وهل يتشبه ما ليس بمادة بما هو مادة، فلذا قضى العقل باستحالة أن يشبه الخالق بمخلوقاته"[54] والأمر يمكن أن نراه في واقعنا، فالإنسان استطاع الإبداع والصنع، أن يخترع الكثير من الآلات والابتكارات العلمية، ومنها الإنسان الآلي، وفي كل يوم تنقل لنا وسائل الإعلام عن تحسين وتطوير مثل هذه الآلات، لكن لا يمكن أبدا أن تشبه هذه الآلات الإنسان، والذي هو بحق معجزة ربانية، فإذا كانت هذه المخترعات لا تماثل ولا تتطابق مع مبدعها، وهو الٍانسان، فكذلك الأمر بالنسبة إلى الذات الإلهية التي لا يمكن أبدا أن تقارب أو تشابه المخلوقات في طبيعة وجوده، وهذا ما أدركه الرازي عندما توصل إلى استحالة أن يكون الله قابلا للحوادث، ففي كتابه "شرح معالم أصول الدين"، والذي قام بشرحه شرف الدين بن تلمساني يقول: "قوله:(وعند هذا نقول: الأجسام قابلة للحوادث، فيجب كونها حادثة، ونقول أيضا: أنه تعالى يمتنع أن يكون حادثا، فوجب أن يمتنع كونه قابلا للحوادث) يعني أنه متى صدق أن كل قابل للحوادث حادث، صدق عكس نقيضه، وهو كل ما ليس بحادث، فلا يكون قابلا للحوادث"[55]، وهذا برهان بالخلف، فنفي النقيض هو بالضرورة إثبات للقضية، فإذا كان "الله حادث فيكون قابلا للحوادث" لكن هذه الفكرة غير صحيحة، فبالضرورة أن الله قديم وليس بحادث ولا يكون قابلا للحوادث قضية صحيحة"[56]

إن عدم تشابه الذات الإلهية بالبشر لا يعني أن الإله لا يشابه الإنسان فقط، بل كذلك الإنسان وجميع الممكنات والمحدثات هي بدورها لا تشبه الإله، فنفي التشابه يكون من الجهتين، من الإله إلى البشر، أي من الخالق إلى المخلوقات وكذلك من المخلوقات إلى الخالق. يقول سلميان الأشقر: "الله سبحانه ذات متصفة بصفات الكمال منزهة عن صفات النقص، والذي يقرأ حديث القرآن عن الله يعلم علما قاطعا بأن له ذاتا "الله لا إله إلا هو الحي القيوم لا تأخذه سنة ولا نوم..."[57]... وذات الله لا تشبه ذوات المخلوقين، كما أن صفاته لا تشبه شيئا من صفات المخلوقين، فالله هو الكمال الذي لا كمال بعده، وكل مخلوق لابد أن يكون فيه نقص في جانب من الجوانب، أدناها حاجته وفقره إلى غيره"[58] فالذات لدى الإنسان في حاجة دوما إلى الآخر، أخيه الإنسان، فالمعلم وهو يلقن الناس العلم محتاج إلى الخباز، وهذا الخباز بدوره يحتاج إلى الفلاح لكي يحرث الأرض ويزرعها، وهذا الأخير في حاجة إلى الميكانيكي، وهكذا فكل إنسان إلا وهو في حاجة إلى أخيه الإنسان، ومن يكون غنيا في غير ما حاجة إلى الله؟ إنه الله وحده الكامل المطلق الغني عن كل ما سواه.

إن التمييز بين الذات الإلهية وغيرها من الذوات والمبررات التي سقناها لإثبات عدم وجود التشابه بينهما يدعونا إلى التساؤل حول كيفية حدوث وإبداع الممكنات.

11-كيفية حدوث وإبداع الممكنات

عندما ندرك كيفية حدوث وإنشاء الممكنات من قبل واجب الوجود، ندرك لا محال أنها مختلفة ومتميزة عنه وأن هذان الوجودان مختلفان. إن العالَم أو الوجود الممكن هو وجود محتاج أولا وقبل كل شيء إلى من يوجده، لأنه ليس له القدرة والإمكان على وجود ذاته بذاته ثم محتاج إلى من يدبر أمره ومن يبقيه على هذا الوجود لأن الإبداع والإيجاد لا يكفي، فلابد أن تستمر العناية حتى نهاية المآل الذي يريده واجب الوجود أو كما يقول فخر الدين الرازي عن هذا الوجود أنه: "محتاج إلى مدبر يدبره ومُوجد يوجده، ومُرب يربيه، ومُبق يبقيه".[59] وفي هذا النص يحدد إبن الخطيب أربعة مراحل ومراتب للوجود الممكن:

أولها: التدبير، ويقصد به إرادته ومشيئته في خلق هذا الوجود، فالله عندما أرادت إرادته أن يخلق هذا الكون وقال له "كن فيكون"[60] بعدما كان هو ولم يكن معه شيء[61]. لا يعني بذلك أن الله احتاج إلى هذا الكون لكي يثبت ذاته، أو لكي يساعده هذا الوجود فحاشي أن يكون ذلك من قبيل الإله، ولا يعلم الغايات النهائية من ذلك إلا هو، رغم أنه في القرآن هناك آيات توضح المغزى من خلق الجن والإنس لقوله تعالي "وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون، ما أريد منهم من رزق، وما أريد أن يطعمون، إن الله هو الرزاق ذو القوة المتين".[62]

ثانيها: بعد التدبير يأتي الإيجاد، والإيجاد عند الرازي يعني أن الله قد خلق هذا الوجود من اللاشيء، أي من العدم، ولا يعني العدم أن الرازي يقر بفكرة شيئية المعدوم، فهو لا يؤمن بها.[63] إنما يعني بذلك أن الموجودات قبل أن توجد كانت في العدم الذي هو اللاوجود، وليس العدم موجود، لأن الإقرار بأن العدم هو وجود، يعني أن هناك من كان يشارك الله في الوجود، قبل أن توجد هذه الممكنات والمحدثات، والرازي يؤكد على أن هناك وجودين فقط لا ثالث لهما، إما واجب الوجود وهو الله، وإما ممكن الوجود، وهذا العالم والوجود الذي يرتبط بالممكن يسمى بالحدوث، "ومعنى الحدوث، هو الخروج من العدم إلى الوجود، وأصل الماهية يكون مع خروج الشيء إلى الوجود، فالماهية هي الواسطة حالة الحدوث".[64] وقد فسره عمر التريكي بأن الماهية مثل الحركة، إذ لا توجد الحركة إلا بوجود الزمن، وكذلك وجود السكون وما بين زمان الحركة وزمان السكون، لابد أن تكون هناك واسطة، والواسطة لا تعني سوى أن الماهية ثابتة في الخارج حال اتصافها بالوجود وليس بالعدم.[65]

ثالثها: المرحلة الثالثة تكمن في التربية التي تعني الاعتناء والنماء وإكساب الوجود لمميزات وخصائص تكون بمثابة الماهية التي يتميز بها كل موجود عن موجود آخر، فالناس كلهم يولدون بطريقة واحدة وهي التقاء الحيوان المنوي مع البويضة فيلقحها فتبدأ هذه البويضة في الانقسامات وتمر بمراحل قد ذكرها القرآن في سورة المؤمنين: "و لقد خلقنا الإنسان من سلالة من طين، ثم جعلناه نطفة في قرار مكين، ثم خلقنا النطفة علقة، فخلقنا العلقة مضغة، فخلقنا المضغة عظاما، فكسونا العظاما لحما ثم أنشأناه خلقا آخر، فتبارك الله أحسن الخالقين".[66] ولكن رغم هذا التشابه، فان كل ماهية لها خصائصها ومميزاتها التي تختلف عن الماهيات الأخرى، إما البيولوجية المتمثلة في A D N و C M H والزمرة الدموية وبصمة الأصابع وحدقة العينين وغيرها، وأما المميزات والخصائص النفسية كالطباع، فهناك الفعال واللافعال والعاطفي والغضبي والعصبي والجموح والمقدام وذو التردد الأولي والتردد الثانوي، وغيرها من أصناف الطباع والمزاج.

رابعتها: آخر هذه المراحل تكمن في إبقاء هذه الماهية تحت رعاية الذات الإلهية إلى أجل ووقت معلوم، فالله هو الذي يرعى هذه الممكنات ويحافظ على وجودها وعلى استمرار بقاءها فهو خلق مستمر.[67] فوجود الأشياء وإحداث الصفات في الماهية تأتي في مرحلة لاحقة، تتقدمها مرحلة الإبداع والإنشاء والتكوين عند الدخول في الوجود".[68] وهكذا، يستمر الفيض الإلهي في العطاء وتبقى حاجة هذه الممكنات إلى واجب الوجود، لأنها لا تملك القدرة على الإيجاد أو الخلق.

هذا كله يتعلق بالأمر الأول وهو الذات الإلهية ومخالفتها للممكنات والمحدثات، ولكن الأمر الثاني بتعلق بموضوع الذات والماهية التي كانت محل اختلاف وجدل بين المتكلمين والفلاسفة، فالقائلون بأن الوجود هو عين الماهية يعتقدون بأن حقيقة الله ليست معلومة للبشر، وما نعرفه عنها هو فقط صفات السلب والصفات الإضافية، وهو رأي الفلاسفة. وأما القائلون بأن وجود واجب الوجود، فهو أمر زائد على حقيقته، فيؤكدون بأن ذاته معلومة، وهذا رأي المتكلمين، وفخر الدين الرازي واحد منهم.[69] لكن بعض الباحثين المحدثين من أمثال صالح الزركان في كتابه "فخر الدين الرازي وآراءه الكلامية" وعمر التريكي في مؤلفه "الذات الإلهية عند فخر الدين الرازي" وخديجة حامدي العبد الله في كتابها "منهج الإمام فخر الدين الرازي بين الأشاعرة والمعتزلة".[70] يقفون على الموقف المتناقض لفخرالدين الرازي، فتراه يقول بأن الوجود هو الماهية[71]، وتارة يقول بأن الوجود زائد على الماهية.[72] وتارة أخرى يسكت عن الكلام في المسألة لعجز العقل عن الخوض في مثل هذه المسائل، على الرغم من أن الرازي في بدايته عارض بشدة موقف الفلاسفة، وخاصة ابن سينا، الذي يتناقض في كثير من كتبه[73]، ففي كتابه "الإشارات" الذي شرحه الرازي يقول: "إن وجوده — يقصد به الله- نفس حقيقته". وفي كتاب "المباحثات" تردد فيه " والحق عندنا أن وجود الواجب صفة مغايرة

لحقيقته"[74]، ويستدل عل كلامه بأدلة وبراهين يرى أنها أقرب إلى الطبع منها:

وفي مرجع آخر، يكتشف الرازي أيضا وجود تناقض في كلام ابن سينا، فهو يقول: "والعجب أن "الشيخ" ذكر في "الشفاء" في باب "إثبات أن الله تعالي عقل وعاقل ومعقول": لما بين أن تعقله للأشياء يستدعي حضور صور الأشياء عند، ثم تلك الصور، إما أن تكون قائمة بذاته أو بشيء آخر، أو في محل، ثم اختار القسم الأول وأبطل القسمين الأخيرين، ثم لما شرع في شرح صفات واجب الوجود رغم أن كونه عالما وصف سلبي مع أنه ليس بين الفصلين إلا شيء قليل، وهذه مناقضة عجيبة". وما يلاحظ من خلال هذا الكلام أن الرازي كان دائما يبحث عن أخطاء الشيخ، وما أكثر العثرات التي وقع فيها بحسب رأيه، ويرجع ذلك إلى تأثير الفلسفة الأرسطية على فكر ابن سينا، وبخاصة في موضوع الألوهية، والذي كان سببا في الإنتقادات التي وجهت له من طرف أبي حامد الغزالي في كتابه "تهافت الفلاسفة" وغيره.

لكن، كل هذه الانتقادات التي وجهها الرازي لابن سينا، لم تجعل هذا الأخير يتوصل إلى موقف واضح وسليم ؛ لأنه هو بدوره وقع فيما نهى عنه، وهذه هي الطامة الكبرى، عندما نعيب على غيرنا ونقع فيما كنا نريد أن نتجنبه. والحقيقة أن السبب في ذلك، ليس في ضعف ذكاء ابن سينا أو الرازي، وإنما في طبيعة الموضوع، الذي تكون كل العقول أمامه حائرة لقوته وقدسيته ومحدودية وعجز العقل أمامه.

الخاتمة

ما يمكن أن نستنتجه في نهاية هذا المقال، هو أن فخر الدين الرازي قد جعل موضوع العلم الإلهي لا يعلو فوقه أي علم أو فن، لما له من خصوصيات، وهذا التشريف قد أخذه هذا العلم من موضوعه الذي هو الذات الإلهية، وتجل أسمائه الحسنى وصفاته العلى كما تظهر هذا المكانة من حاجتنا إليه، فما من إنسان يشتد عليه الكرب وتحيط به الأزمات إلا وتجده متوجها للخالق العظيم، طالبا منه يد العون، ثم إن هذا البحث في تجليات الذات الإلهية منزه عن النقائص وقصور الحواس فضلا عن عجز العقل أيضا لأن العقل والحواس يبحثان في موضوعات محدودة ومنتهية في حين الذات الإلهية موضوع لا متناهي يتصف بالكمال المطلق، ولهذا كان العجز عن الإدراك إدراك ومن قال لا أعلم فهو يعلم ومن قال لا أقدر فهو لا يقدر، من هذا كانت مكانة وشرف موضوع العلم الإلهي. ومن هنا تتأتى لنا قيمة الإسهامات الكبيرة التي قدمها الرازي حول موضوع الألوهية، سواء من ناحية تأكيده على شرف الذات الالهية وتميزها، أو من ناحية تأكيده أيضا على شرف البحث في هذا الموضوع في حد ذاته، ألا وهو الذات الالهية، وهذا ما يمكن أن نعتبره تميزا لدى الرازي ليس فقط من ناحية اهتمامه الكبير بالبحث في الذات الالهية، ونما أيضا من ناحية تأثيره على الفلاسفة والمفكرين الذين جاؤوا من بعده، حيث زاد من فهمهم للذات الالهية ووجههم للبحث أكثر في هذا الموضوع.

الهوامش

1. فخرالدين الرازي ،2011 ، أسرار التنزيل وأنوار التأويل ، تحقيق محمود أحمد محمد-بابا الشيخ عمر -صالح محمد عبد الفتاح ، دار المعرفة ، بيروت لبنان ، ط1 ، ص34.
2. شرف الدين بن التلمساني ، 2011 ، شرح معالم أصول الدين لفخرالدين الرازي ، تحقيق نزار حمادي ، دار مكتبة المعارف ، بيروت لبنان ، ط1 ، ص 30.
3. فخر الدين الرازي: المطالب العالية من العلم الإلهي ، ج1 ، ص 37
4. سليمان الأشقر ، 1994 ، الأسماء والصفات في معتقد أهل السنة والجاعة ، دار النفائس ، عمان الأردن ، ط 2 ، ص26
5. ألكسيس كاريل الإنسان ذلك المجهول ، مكتبة المعارف ، بيروت لبنان ، ص 17.
6. راتب النابلسي ، موسوعة النابلسي ، www.naboulsi.com الخميس 2015/08/14 ، 18:36.
7. سورة الأنفال: الأية 30.
8. فخرالدين الرازي ، 2003 ، التفسير الكبير ، المجلد الأول ، الجزء الأول ، حققه وعلق عليه وخرج أحاديثه عماد زكي البارودي ، المكتبة التوفيقية ، القاهرة مصر ، (د ط).
9. الرؤية هنا يقصد بها الرؤية في هذه الدنيا التي هي غير ممكنة بهذه الحواس التي لدينا أما الرؤية في الآخرة فإن ابن الخطيب (الرازي) فهو يعتقد بإمكانية ذلك خلافا للمعتزلة التي تنكر الرؤية.
10. فخرالدين الرازي: أسرار التنزيل وأنوار التأويل ، ص70.
11. سورة الأنبياء: الآية 87.
12. محمد سعيد رمضان البوطي ، 1985 ، فقه السيرة — دراسات منهجية علمية لسيرة المصطفى عليه السلام وماتنطوي عليه من عظات ومباديء وأحكام ، دار الشهاب للطباعة والنشر ، باتنة ، الجزائر ، (د ط) ص136-137.
13. أبو بكر جابر الجزائري ، 2007 ، منهاج المسلم ، مكتبة العلوم والحكم ، المدينة المنورة ، السعودية ، ط 2 ص07
14. سورة الذريات: الآية 56-57.
15. فخرالدين الرازي: أسرار التنزيل وأنوار التأويل ، ص34.
16. سورة الإسراء: الآية 70.
17. عمر التريكي: الذات الإلهية عند فخرالدين الرازي — أطروحة دكتوراه ، الشركة التونسية للتوزيع ، ط1 1988 ، ص 57
18. نفس المرجع ، ص 58
19. سورة البقرة: الآية 255
20. سورة الإخلاص: الآية 1-4
21. سورة الحشر: الآية 22
22. سورة القصص: الآية 88
23. فخر الدين الرازي: أسرار التنزيل وأنوار التأويل ، المصدر السابق ، ص 35
24. فخر الدين الرازي ، 1984 ، عجائب القرآن ، دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان ، ط01 ، ص15
25. فخر الدين الرازي: التفسير الكبير ، المجلد الأول ، ج1 ، ص 116-117
26. فخر الدين الرازي: أسرار التنزيل وأنوار التأويل ، ص 145.
27. حسن أيوب ، مع الله في صفاته وأسمائه الحسنى ، دار الشهاب للطباعة والنشر ، باتنة ، الجزائر ، د ط ، ص 87.
28. فخر الدين الرازي ،2004 ، الأربعين في أصول الدين ، تقديم وتهميش وتعليق ، أحمد حسن حجازي السقا ، دار الجيل ، بيروت ، ط1 ، ج2 ، ص 149.
29. عمارة ناصر ، 2007 ، اللغة والتأويل ، مقاربات في الهيرمينوطيقا الغربية والتأويل العربي الاسلامي ، منشورات الاختلاف ، الجزائر ، ط1.
30. صحيح مسلم ، 2010 ، ترتيب محمد فؤاد عبد الباقي ، ط1 ، دار ابن حزم ، القاهرة ، ص 128.
31. هاشم حسن فرغل ، 2007 ، تجديد المنهج في العقيدة الإسلامية ، دار الآفاق العربية ، القاهرة ، ط1.
32. عبد الرحمان ابن خلدون ، 2004 ، مقدمة ابن خلدون ، ضبط وشرح وتقديم محمد الاسكندراني ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، دط ، ص 425.
33. المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.
34. سورة آل عمران ، ص 191.
35. حسن فرغل ، تجديد المنهج في العقيدة الإسلامية ، المرجع السابق ، ص 127.
36. سورة الشعراء ، الآية 23.
37. سورة الشعراء ، الآية 24.
38. راتب النابلسي ، موسوعة النابلسي ، www.naboulsi.com الخميس 2015/08/14 ، 19:02.
39. فخر الدين الرازي: أسرار التنزيل وأنوار التأويل ، المصدر السابق ، ص 149.
40. المصدر نفسه ، 148.
41. سورة الأعراف ، الآية 143.

42. صحيح مسلم ، 2010 ، أبو الحسن مسلم ابن الحجاج ، ترقيم و ترتيب محمد فؤاد عبد الباقي ، دار ابن حزم ، القاهرة ،ط1 ، رقم الحديث ، 291 ، ص 61.
43. فخر الدين الرازي ، المطالب العالية من العلم الإلهي ، ج1 ، ص 48.
44. فخر الدين الرازي ، التفسير الكبير ، ج1.
45. فخر الدين الرازي ، المطالب العالية من العلم الإلهي ، المصدر السابق ، ج1 ، ص 60.
46. فخر الدين الرازي ، التفسير الكبير ، ج1 ، ص
47. فخر الدين الرازي ، 2007 ، الإشارة في علم الكلام ، حققه محمد صبحي العايدي وربيع صبحي العايدي ، مركز نور العلوم للبحوث والدراسات ، عمان ، الأردن ، ط1 ، ص 91.
48. أبو بكر جابر الجزائري ، عقيدة المؤمن.
49. حسن أيوب ، مع الله في صفاته وأسمائه الحسنى ، المرجع السابق ، ص
50. أبو بكر جابر الجزائري ، عقيدة المؤمن ، المرجع السابق ، ص 61.
51. سورة الشورى ، الآية 11.
52. أنظر ابن كثير "التفسير العظيم" ، والزمخشري «الكشاف".
53. سورة الإخلاص ، الآية 1-4.
54. أبو بكر جابر الجزائري ، عقيدة المؤمن ، المرجع السابق ، ص 46.
55. شرف الدين بن التلمساني ، شرح معالم أصول الدين لفخر الدين الرازي ، ص 30.
56. هذا ما ذهب إليه حسين أيوب في كتابه "مع الله في صفاته وأسمائه الحسني" في قوله: "إن الله تعالي لا يمكن أن يكون مشابها ومماثلا للحوادث في ذاته أو في صفاته أو في أفعاله ، لأنه تعالى لو كان مشابها أو مماثلا للحوادث التي أحدثها وخلقها في أي شيء ، لكان حادثا مثلها ولو كان حادثا مثلها لما ثبت قدمه ، فحدوثه إذن مستحيل ، وعلى هذا يكن ما أدى إلى هذا الحدوث وهو مشابهته للحوادث مستحيل ، وثبت حينئذ أنه تعالى مخالف للحوادث. قال تعالى "ليس كمثله شيئ وهو السميع البصير"الشورى الآية 11.ص 89 ،88. و في كتاب "شرح معالم أصول الدين" لشرف الدين بن التلمساني يقول نفس الكلام: "قوله: ثم عند هذا القول الأجسام قابلة للحوادث ، أعني الألوان و الطعوم و الروائح و الحرارة و البرودة و النار و الظلمة و هي حادثة ونقول: لكن الباري تعالي يمتنع كونه حادثا ، فيمتنع كونه محلا للحوادث (الكلام الموجود بين الأقواس هو لفخر الدين الرازي) يعني: متى صدق أن كل ما يخلوا عن الحوادث فهو حادث ، و هو أن كل ما ليس بحادث لا يقبل الحوادث ، و الباري ليس بحادث ، فلا يقبل الحوادث ، و جميع ما ذكرناه من الأعراض حادثة فلا يتصف بشيء منها" ص 199.
57. سورة البقرة ، الآية 255.
58. سلمان الأشقر ، العقيدة في الله ، ص 187.
59. فخر الدين الرازي ، التفسير الكبير ، المصدر السابق ، ج1 ، ص 92.
60. جاء في سورة البقرة في الآيتين 116 و117 قوله تعالي:"وقالوا اتخذ الله ولدا سبحانه بل له ما في السماوات والأرض كل له قانتون بديع السماوات والأرض وإذا قضى أمرا فانما يقول له كن فيكون"
61. البخاري ، صحيح البخاري ،
62. سورة الذاريات ، الآيات 56-58.
63. فخر الدين الرازي ، كتاب الأربعين يقول:"
64. فخر الدين الرازي ، محصل أفكار المتقدمين والمتأخرين ،
65. عمر التريكي ، الذات الإلهية عند فخر الدين الرازي ، ص 116 ، 117.
66. سورة المومنين ، الآية 12-14.
67. 1 هامش غير موجود الرجاء تصحيحه ؟؟؟
68. عمر التريكي ، الذات الإلهية عند فخر الدين الرازي ، نفس المرجع ، ص 114.
69. هاني نعمان فرحات ، مسائل الخلاف بين فخر الدين الرازي والطوسي.
70. فيما يخص خديجة حامدي العبد الله في كتابها "منهج فخر الدين الرازي بين المعتزلة والأشاعرة"
71. فخر الدين الرازي ، محصل أفكار المتقدمين والمتأخرين ، المصدر السابق ، ص 43 و110.
72. فخر الدين الرازي ، المعالم في أصول الدين ،
73. أدرك الرازي أن ابن سينا في كتابه "الشفاء" قد وقع كذلك في الخطأ فهو يقول: "أما في "الشفاء" فانه في الباب الذي أثبت فيه أن واجب الوجود عقل و عاقل و معقول ، بين أن صور المعقولات ، إما أن تكون موجودة في ذاته أو لا تكون ، فإن لم تمن فإما أن تكون موجودة في محل ، و هي الصور الأفلاطونية التي أبطلناها ، و إما أن تكون موجودة في شيء آخر ، و ذلك أيضا باطل فتعين أن تكون الصور المعقولة مرتسمة في ذاته".أنظر: فخر الدين لرازي ، المباحث المشرقية ، المصدر نفسه ، ج2 ، ص 447.
74. فخر الدين الرازي ، الرسالة الكمالية في العلم الإلهي ، ص 45.

العقل الاستطلاعي عند محمد أركون وتصنيفاته في نقد الاستشراق الكلاسيكي

الحاج دواق*

الملخص

تعتبر الإسلاميات التطبيقية لمحمد أركون (توفي2010م) واحدة من المشاريع الفكرية الأساسية في الفكر الإسلامي المعاصر، وأيضا الدراسات الفكرية العربية، القائمة على توجهات تجديدية، ومساعي تأسيسية، غرضها القيام بعمليات مراجعة جذرية ونقدية للتراث والفكر الغربي، بغية الإحاطة بمناهجه المؤسّسة وخلفياته الفلسفية، بقصد التوصل إلى تحقيق التجاوز التاريخي والثقافي المطلوب، وخلق النقلة الحضارية النوعية، ولا يمكنه ذلك بغير الاستعانة بترسانة مفاهيمية ومنهجية، نعتها محمد أركون بنقد الاستشراق الكلاسيكي أو الإسلاميات التطبيقية، باعتبار سعيها إلى استعمال كثير من المناهج التفسيرية والتحليلية الجديدة، لتجاوز منطق الاستقطاب التقليدي، لينتهي في الأخير إلى طرح بديل كامل، لعمل نقدي جوهري، يسمح ببناء عقل استطلاعي منبثق في العصور الحديثة.

الكلمات المفاتيح: الاستشراق-الاستشراق النقدي، الإسلاميات التطبيقية، الإسلاميات الكلاسيكية، العقل النقدي، التراث، الحداثة

Résumé

Considéré islamologie appliquée à Mohammed Arkoun (2010) et l'un des projets intellectuels fondamentales dans la pensée islamique contemporaine, basés sur des approches innovantes, le but de procéder à une révision radicale de l'héritage de la pensée occidentale, avec une vue de parvenir dépassement historique et culturel souhaité, et ne peut donc sans l'utilisation d'un arsenal conceptuel et méthodologique, étiquetés comme Mohammed Arkoun critique Orientalisme classique ou islamologie appliquée, car elle cherche à utiliser beaucoup d'interprétation et d'analyse nouveau programme, afin de surmonter la logique de la polarisation traditionnelle, pour finir en finale pleine de rechange mises de l'avant, à travailler une trésorerie sensiblement, permettant la construction de l'esprit d'exploration pop-up dans les temps modernes.

Mots clés : Orientalisme-cash-Orientalisme -islamologie appliquée- islamologie classic-esprit critique-patrimoine-modernisme

Summary

considered Applied Islamics to Mohammed Arkoun (2010) and one of the fundamental intellectual projects in contemporary Islamic thought, and also the Arab intellectual studies, based on innovative approaches, and the efforts of a constituent, its purpose to carry out radical and cash heritage and Western thought review, in order to take institution and the background philosophical , with a view to reaching the historic desired and cultural excess, creating a shift quality of civilization, and can not therefore without the use of an arsenal conceptual and methodological, labeled as Mohammed Arkoun criticism classic Orientalism or Applied Islamics, as it seeks to use a lot of interpretive and analytical new curriculum, to overcome the logic of the traditional polarization, to end up in the fourth to put the entire alternative, substantial cash to work, building permits exploratory mind pop-up in modern times.

Keywords: Orientalism- Applied Islamics –Islamics classic –critical- mind- Heritage- modernism.

*أستاذ محاضر أ، قسم الفلسفة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة01

مدخل

عمل محمد أركون (2010م) على خلق طريق ثالث في الوعي-أو هكذا حاول-، يتخطى به، ثنائية الأصولية المنغلقة، والعلمانوية المعادية للروح، فشرع في بناء مشروع معرفي، ذي غايات تاريخية كبرى، عنوانه الأساسي العقل الاستطلاعي المنبثق في العصور الحديثة، أراد به إعادة النظر إلى قيم الإنسانية، ومصادرها، ومنها الدين، في شكله التراثي وانغلاقات التجربة الممارسة، أو التي آلت إليها، أو العلمانوية الوضعانية التي أنكرت أهميته بالنسبة للمعنى والروح.

فعمل على نقد الممارستين معا، ومن أدواته المركزية ؛ الإسلاميات التطبيقية، كعمل نقدي ذي جبهات، فما هي الإسلاميات التطبيقية؟ وما هي مرتكزاتها النظرية والمنهجية؟ وما مجالات اشتغالها؟ وهل مردودها التاريخي والسوسيولوجي مجد، ويمكن اعتماده كواحد من أهم مخارج الانحباس التاريخي الذي تعانيه الإنسانية عموما، والأمة العربية والإسلامية خصوصا؟

أولا-في السياق العام للضميمة الاستشراقية في فكر محمد أركون

انفتحت أفاق الدرس الفلسفي والتاريخي أمام محمد أركون، تحت تأثيرات متعددة ومتراكبة، جعلته يختار المنهجية التاريخية ذات الأجنحة، لينخرط في عمل استراتيجي تفكيكي، غايته النهائية تحقيق التجاوز الحضاري، واللحاق بالحداثة، بما هي متاح إنساني، بتثوير ممكناتها في التراث الإسلامي، وباستعمال أدوات النقد الحديثة. ما جعله ينخرط في عنايات الدرس الاستشراقي، لكنه وجده إما محبوسا في أدبياته الكلاسيكية، ومقارباته التقليدية، وإما يعمل ضمن خارطة أيديولوجية حرمته من التعاطي مع الظاهرة الإسلامية، برفق منهجي وتماسف يتيح له السعي الإيجابي الفعال، وهذا عينه المنبت الإشكالي الذي هرع أركون لتخطيه، حيث عمل على شق طريق معرفي آخر، لكن ضمن فعاليات فكرية متنوعة، أتم بعضها وبقي الكثير "..كنت قد أشرت في كتاباتي المختلفة إلى مشاريع وورشات وبحوث كثيرة لم أستطع تحقيقها لأسباب وجيهة. كانت في رأسي مخططات لأبحاث أساسية، ولكني لم أستطع الشروع بها وتحقيقها..."[1]

ولم يثنه ذلك عن السعي الجم لفتح بعض الورشات النقدية المتخصصة في نقد العقل الإسلامي، وتفكيك بناه، بقصد إعادة تشكيله وترميمه ضمن خطط معرفية، تستعيد سؤال الحقيقة، الانثربولوجيا، والدين، بما هو الموضوع المركزي والأساسي، الذي اشتغل عليه، بوصفه مؤرخا للفكر الإسلامي، يقول: "إني أعترف بأني كنت قد واجهت مشكلة الحقيقة الدينية مأخوذة بالمعنى الكبير والمثالي المطلق للكلمة في مواجهة الحقيقة العلمية والفلسفية"[2] فانتهى من مجمل ما درسه، إلى ضمور الشكلين الأخيرين من الحقيقة، واندفاع النمط الأول بما هو الغلاب في المرحلة السكولائية (أي المدرسية والتقليدية)، وهنا حرمت الممارسة الإسلامية من تنوع مثمر، كان سيفيد التجربة التاريخية الإنسانية، والإسلامية، على خلاف الحال في الغرب، الذي تمكن من خلق فضاء علمي وفلسفي، يقرأ الديني ويحدد مكانته والمتوقع منه، وضبط تدخلاته في نطاق الحياة، ما أفضى-حسبه- لتوازنات ملحوظة ومشهودة في كافة مجالات الحياة.

هذا الفوات دفع به إلى التفكير العميق، في ضرورة استلهام التجربة، لا استنساخها، وتوظيف مكاسبها، في خلخلة الأسس، وتفكيك العلاقات غير السوية في المثلث المعلن عنه، فرغب في تطبيق تلك المنهجيات "على الدراسات الإسلامية وكل المناهج والإشكاليات الجديدة التي ظهرت للتو في مجال علم التاريخ وعلم الاجتماع وعلم الانثربولوجيا وعلم النفس وعلم التحليل النفسي والنقد الأدبي وعلم الألسنيات وعلم السيميائيات وعلم الدلالات عموما والإشارات والرموز...."[3]ومع تنويع الأساليب، جوبهت أعماله بصعوبات بعضها مرتبط بالطبيعة التاريخية للفضاء الإسلامي، أي مجمل العوائق النابعة من تطور الحضارة الإسلامية، وما تبعها من منتجات معرفية مختلفة، عبرت بطريقة ما عن نظرة المسلمين العلمية للعالم، وأخرى تتعلق "...بالتأخر المريع الذي تعاني منه الدراسات العربية والإسلامية. فتراثنا غير مخدوم علميا، أقصد غير مدروس وغير مكتشف ولا مضاء على عكس التراث الغربي...وهو تأخر مرتبط بقوة بتلك المعالجة المعرفية والوجودية والأيديولوجية لما كنت قد دعوته **بالظاهرة القرآنية والظاهرة الإسلامية**"[4] وهو من الأزمات غير المفهومة التي يعانيها العقل الغربي، التحليلي والنقدي والفلسفي منه عموما، والمدونة الاجتماعية

والإنسانية منه بالخصوص، أي تعمدت حرمان التراث الإسلامي من المقاربات العلمية والتحليلات المنهجية التي مكنتها من تطوير التراث الغربي، باعتبار الغض عنه تماما، أو إدراجه ضمن جسر عبور تاريخي ليس إلا، وفي أحسن الأحوال الإقرار له بأنه تمثل الثقافة اليونانية ونقله. ما جعل الدرس التراثي الإسلامي لا يزال قابعا ضمن المنظومات التقليدية، ولم يفد من التجديدات المختلفة التي حصلت في درس العلوم الإنسانية والاجتماعية. سواء في نطاق الاستكشاف والبحث، أو في سياق النقد والكشف عن كوامن القوة فيه، وما يمكنه أن يستمر بوصفه متاحا معرفيا لا يزال حيا.

كشف عن هذا الانحباس الذي سببته عمليات التسييج (أي الخوف من المدونة النقدية ورفض نتائجها، والانحباس في نطاق التأويلات الكلاسيكية المألوفة والرسمية) التي نتجت عن برمجات متوالية، لمّا لم يفرز العقل الإسلامي ما هو متعال مملوء بالقيم المعنوية، وما هو تاريخي أنجزه بشر حول الوحي ومعانية، حيث من اللازم تجاوزه وتخطيه، والعمل على فتح المعنى الإسلامي على الحياة المتنوعة، ولكن وكما تحول القرآن إلى مدونة رسمية مغلقة، نشأت على ضفافها متون شارحة، استحالت مع الوقت إلى انغلاقات حديدية، صنعت تفسيرات نهائية للمعنى القرآني، وأدخلتها في مضمار الحقيقة المطلقة، واختلط المقدس بغيره، ودخلنا في عصر النصوصية بامتياز، وأكبر دليل على ذلك أن المدارس الفلسفية والكلامية فيما بعدن ظلت على هماش التأسيس للحضارة الإسلامية، وغلب عليهم الفقيه والمحدث ما ولد انقلابا غير مبرر ولا مفهوم في منظومة المعرفة وأطر إنتاج المعنى.

واندفع ما ينعت بالتراث الإسلامي، إلى مراكمة الشروح والتفاسير المكررة لنفسها، والخاضعة لمنطق ابستيمي واحد، وهذا أدى إلى ضمور الدرس العقلاني، لوما بعض المحطات اللامعة، التي انتهت بابن رشد، وسيطرة فكر ابن تيمية، واكبر مظهر تأزمي، أن فكر ابن تيمية المسيطر هو مدونات الفتاوى والأحكام الفقهية الجزئية الناشئة عن ضغط الظروف، لا كتبه الفكرية النقدية المتقدمة، في سياق نقده للفلسفة والمنطق، وبناؤه لفلسفته الخاصة. "كل ذلك لا يمنعنا من القول، بأن روح الأرثوذوكسية الصارمة قد انتصرت لدى كل الكتاب والمؤلفين، وبأن الموقف الفلسفي قد اختفى كليا. عندئذ راح ينتصر نمطان من العلماء ويسودان طيلة العصور السكولاستكية هما: نمط الفقيه الذي يحفظ عن ظهر قلب ويعيد إنتاج الكتب المدرسية للفقه دون أي ابتكار أو تجديد عقلي...ثم نمط الشيخ أو المرابط بلغة أهل المغرب...وهكذا راحت المجتمعات العربية الإسلامية تدخل فيما أدعوه أنا شخصيا بالسياج الدوغماتي المغلق، بالشكل الذي كان قد حدد عليه من قبل نص ابن تيمية..." [5]

وما انبثق عن السجالات، أي الخصومات الأيديولوجية في التوظيف والتوظيف المضاد، التي يظهر أن النصوصيين قد غلبوا فيها، لا لقوة الحجة، ولكن لتبني السلطة لآرائهم، ولم تخل التجربة التاريخية الإسلامية من نماذج ظاهرة لهذا التوظيف السياسي للحقيقة الدينية في إطار تصفية الحسابات ومواجهة الخصوم، وكذا في تعميم ديباجة عقائدية خاصة على حساب كل التنوع الحقيقي تاريخيا، كما حدث مع المتوكل على الله العباسي (247ه) وانقلابه على المعتزلة وتمكينه للحنابلة وأهل الحديث من سدة الإشراف على الحقيقة الدينية الرسمية، من حيث بناؤها وتعريفها وبيان حدودها، وما يجب الخوض فيه وما لا يجب. ما جعل أركون يقر بأن ما يدعى بالتراث محكوم بتشابكات متينة ومتحالفة، قضت على إمكانيات الانفتاح على تفسيرات أخرى تضمنها الرصيد التاريخي للمسلمين، وهي التقاءات تضافرت معطيات كثيرة في تشكيلها وتكريسها، خاصة إذا تم التعاطي تحليليا معها، بوصفها " ذرى أخرى أكثر عمقا واتساعا: أقصد ذرى ذات أهمية انثروبولوجية (أي كونية تنطبق على جميع الثقافات والمجتمعات). فهنا نلاحظ نوعا من مديونية المعنى تجاه الله الذي يوحيه، أي يكشفه للبشر، ثم مديونية الأمن تجاه السلطة التي تتكفل بحماية النظام، ثم الطاعة غير المشروطة الناتجة عن الشعور بهذا الدين أو المديونية (أي الطاعة التي يقدمها البشر بسبب إحساسهم بالدين تجاه الخالق أو السلطة أو الزعيم أو القائد.."[6] طبعا الممعن في التأسيس السالف بلحظ بعض التجوّر فيه، ذلك أن التراث الإسلامي ليس على هذه الشاكلة، إذ هناك معارضات عملت على كسر الطوق المفروض من طرف السلطة التي كرست هيمنتها، باستثمار احتكارها المرير، للرأسمال الرمزي الذي يمثله الدين، ما يعني أن اتجاه التحليل يمكن معارضته بإبراز تلك المحاولات، ومع ذلك في تحليله معقولية جزئية تختص

بالدائرة الوسطى التي تصدرت للمصادرة والتعميم، أعني السلطة.

وغلبة التكريسات السابقة، لا تحول دون خلخلة بناها، وانخراط المثقفين في عمليات درس إيجابي مثمر، موظف لمكنات المعرفة الحديثة، وهي من "المهام الملقاة على عاتق المثقف العربي أو المسلم اليوم. فهل يمكنه أن يكتفي بالتعرية العلمية للشروط والظروف التي أتاحت ولادة السياج الدوغماتي المغلق وتشغيله طيلة القرون المتتابعة وإعادة إنتاجه بشكل مكرور؟ أم أنه ينبغي عليه، للمرة الأولى في تاريخ الإسلام أن يشتغل من أجل الخروج من هذا السياج الدوغماتي لكي يتمكن لا حقا من بلورة نظام جديد للعمل التاريخي؟"[7]

تميل المقاربة الأركونية (أي مجمل نظرياته ومنهجياته المعتمدة على العلوم الاجتماعية والإنسانية) لاختيار القسم الثاني من التساؤل أعلاه، لما لهذا الأخير من بعد فلسفي مركب، يتصل بعمليات شاملة وواسعة، من التحرير الحقيقي، باستنبات شروط سوسيو بسيكو ثقافية، تتعلق بكل العوامل التي أسست للتجربة التراثية وحكمتها لقرون، والتي سمحت في الأخير للمسلمين بالقيام بالعمل التاريخي الجذري الملقى على عاتق الروح البشرية، في استعادة المعنى المفتوح، وتمثل قيم التجاوب الفعال، مع العالم وساكنيه، وبذلك يمكن الخروج فعلا من السياجات التي ضربت عبر قرون طوال. "..أما أنا فإني أفرض لأول مرة في تاريخ الإسلام منظورا جديدا يتجاوز المنظور البدعوي للقرون الوسطى ويؤمن بالتعددية وعدم أحقية أي مذهب كائنا ما كان في احتكار حقيقة الإسلام لوحده فقط. وهكذا دشنت بالنسبة لمجال الظاهرة الدينية الإسلامية ورشة بحوث معرفية جديدة تتطلب الاستكشاف العلمي وتطبيق المناهج الحديثة عليها. وهي ورشة أركيولوجيا المعرفة أو أركيولوجيا المعارف بالجمع. كما ويمكن أن ندعوها بورشة القيام ببحث سوسيولوجي لمعرفة سبب فشل أو نجاح هذا العمل الفكري أو ذاك..."[8]

يظهر باديا أن أركون قد حسم في منهجيته التي أراد بها مقاربة الكل الإسلامي، بما هو؛ عقل، وتراث، معرفة، فنون...وكل ما يدخل تحت طائلة الوعي المتمثّل للوحي ومعانيه، وما يتصل بتأثيرات الظروف في هذا الوعي، حيث تبنى الأساليب الحديثة التي حققت نجاحات مذهلة في التراث الغربي، وتمكنت من خلق التواصل المثمر فانتهت إلى ابتعاث الحداثة من داخل أحضان النقد الشامل، بما هي نتيجته، وبما هو دال عليها، في جدلية موصولة ومتبادلة الدور، في حين "...أنها كانت نادرة فيما يخص التراث الإسلامي والمجتمعات الإسلامية عربية كانت أم غير عربية"[9] ويكون التأخر مصيرها بذلك، ورغم الجهود التي قام بها الاستشراق الأوروبي في تحقيق الدرس العربي الإسلامي، وسعيه لتحقيقه وابتعاث النصوص الكبرى المؤسسة، لم يفد ذلك شيئا يذكر، يمكنه أن يمثل طفرة تاريخية بكيفية ما، وطبعا ذلك مرده لاعتبارات، بعضها يتعلق بالعمر التاريخي للذات العربية، لعدم إدراكها لأهمية التحقيقات الأساسية في فهم التراث ومجمل العمليات التي شادته، بالتركيز على نواحي بعينها، وإهمال أخرى، في إطار اللعبة التاريخية التي مورست، عن بانتباه واختيارات معلنة وظاهرة، وإن بأساليب ثاوية ومضمرة، ترتبط بذات التجربة ولوازم تطورها. وأخرى تتصل بالبواعث التي حثت الممارسة الاستشراقية الغربية، باعتبارها مركزية مسبتدة، تنعكس على طريقة وعيهم بالعالم ومكوناته، وانعكاس ذلك كله في أورقة الجامعات ومؤسسات المعرفة، وكيف تعرِّف المختلف وتدركه، وكيف تصوغه ضمن تراتب العالم قياسا إلى ثقافتهم، قربأ أو بعدا. زيادة إلى الأجندة الاستعمارية التي تقصّدت إلى معرفة تراثات الآخرين بغاية تفكيكها، أو إعادة ترتيبها ضمن منظورية تاريخية أخرى، لتضع يد السيطرة عليها في النهاية.

ثانيا- في أزمة الاستشراق الغربي ومفارقاته في درس الإسلام:

اندفع محمد أركون في إحدى حواراته إلى نتيجة مدوية قياسا إلى الشائع بتأثره بالرؤية الاستشراقية"...قلت بالحرف الواحد: لم أتعلم شيئا من المستعربين (يقصد المستشرقين) لم يعلمن أساتذتي المستعربون كيف أفكر، ولم يفتحوا أمامي آفاق المعرفة ما كنت أنتظر..."[10] أي ما كان سيتيح له عدة عميقة، من النظريات والأدوات التي تسمح له بالتكوين الظافر، الذي سيمنحه مقدرة نقدية عالية، تخدم تراثه ضمن إستراتجية الإصلاح الكبير، والسبب في تقديره انحباسهم في التناول التقليدي القائم على الطريقة الفللوجية، المعتمدة على المقايسات اللغوية، ومقابلة النصوص ببعضها، وسبرها تاريخيا.

وقد تناول أركون مشكلات الاستشراق، وأزماته المختلفة، أزمات بعضها يتعلق بذات الرؤية ومنابعها ومنبثقاتها، وأخرى ترجع إلى فقر الآليات وقلة غناها، وافتقارها إلى المنهجية العابرة للتخصصات، أو المنهجيات المركبة، التي لا تكتفي فقط بالمقاربة اللغوية وما يحيطها، حيث عددها في ترتيبات تبرز عمقه وحقيقته، بل وخطأه التاريخي الأساس:

- استنكافهم عن تناول مشكلات الجزائريين والمسلمين بالطريقة الابستمولوجية العلمية، التي تسمح بخلق فضاء ثقافي، يفكر في الآخر بطريقة موضوعية. وقصدهم من ذلك كبت الروح الإبداعية، وعدم السماح للثقافة الحية بالتكون والتشكل، وإبراز الجوانب الموروثة من جهة الحفظ فقط.
- أغلب الأساتذة الفرنسيين الذي كانوا في الجزائر لم يحفلوا بظروف الأهالي وكأنها لاتعنيهم-وهي كذلك- وإذا نظروا إليها فبعين برجوازية مستعلية تمثل المحتل. وهنا تنسى تقاليد العلم أمام ضغط التاريخ، فعين التعالي الاسكتبارية تحول دون المنظرويات العلمية المتأنية.
- التعاطي مع الجزائريين كمادة استعمالية، تحول عن عاداتها ودينها، بغية تحضرها، وإلا فهو التهميش والازدراء الممنهج.
- الطريقة التي يكتبون بها/ويعلمون التاريخ، كانت مسيئة تماما، لاعتمادها أساليب عتيقة لا تليق لا بالعلم ولا بمنهجياته.[11]
- اقتصاره على تقديم "...مدونات وصفية للعقلانيات المتنافسة التي ظهرت أثناء التسلسل التاريخي الخطي المستقيم النازل من القرآن وحتى يومنا هذا. هذه هي طريقة المنهجية التاريخية القديمة أو منهجية الاستشراق الكلاسيكي.." [12] وهذه العروض تكتفي بمجرد رصف الظواهر الفكرية ومدارسها إلى بعضها، ولا تسبر عن البنيات العميقة التي شادت عليها الروح الإسلامية رؤيتها الكونية، وتلك بالذات يمكنها أن تستحيل في خضم عمل نقدي تأسيسي إلى إطار معرفي حاضن للتجربة التاريخية والثقافية الجديدة، وهذا ما دعاهم إلى الغض عنها.
- ومن أهم الانتباهات التي أبرزها أركون، إزاء الذهنية الاستشراقية الكلاسيكية، وربما حتى الحديثة، كونها تعاني انغلاقا صلبا، "..داخل المثال الغربي المنصّب وكأنه مصدر للكونية المطلقة..."[13] ما جعل هذه الثقافة تعاني أزمة شوفينية، وتمركزا حول الذات، قادها حضاريا إلى التضخم الزائد، ما منعها من ادراك خصوصيات الآخرين وتنوع تجاربهم، وهذه بلوى كل الثقافات الانغلاقية، ويلوّح إلى أنها لا تقتصر على الغرب فقط، وإن كانت ظاهرة عنده، في ميادين العلوم الإنسانية المتعددة، ومنها الاستشراق.
- كذا إمعان الدرس الاستشراقي في تقديم الإسلام في منظر سكوني سلبي متخلف، بدعوى لا علميته، وكونه عصيا على الحضارة، فتكرست نظرة سلبية عند الغربيين عنه، يصعب تجاوزها وتخطيها، خاصة وأنها رُفدت بدعامات النجاحات العلمية والتطورات الصناعية، التي انعكس على نمط التقييم الثقافي للآخر، خاصة الإسلامي منه، نظرا لتجربة الصدام التي ترجع إلى سني الحروب الصليبية الأولى، وتعميم الإسلام لأرضه، على حساب الاستعمار الروماني القديم. وهنا ندرك أن الأزمة النفسية التاريخية لا تزال متحكمة في الصلات بين المؤسسات العلمية الغربية، وبين المادة الثقافية الإسلامية، وهذا حرم الجهتين من التواصل الفعال المثمر، اللهم بمنظور التوجس من الفريقين، احدهما بعقدة التفوق، والآخر بآثار الاستعمار التي لا تزال عالقة في كل جوانب حياته.
- انخراط الطرائق العلمية الجديدة، كمنهجية للاستشراق، في بعض الاستنتاجات المتكلسة، المنبثقة عن تعجل الدراسة، بقصد استعمالية النتائج ضمن أفق توظيف المعرفة في الحرب، من قبيل أن الشرقيين حالمون، ولن يتغير حالهم مهما طالت الأزمان، ومحكوم عليهم تاريخيا بالتخلف، فالشرق شرق، والغرب غرب.
- التعمد السافر لجانب من الاستشراق لإغفال الجانب المشرق من التراث الإسلامي، وإبراز النواحي غير الإنسانية منه، بعد انفجار التيارات الأصولية، وهنا يقصد أركون كل الإسلام السياسي والجهادي، ورفعها لشعارات جذرية وحدية، وغير تاريخية، لمناداتها بفكرة مناقضة للتاريخ ذاته، فالتاريخ ماض إلى الأمام، وهذه التيارات مصرة على الانخراط ضمن مضمار القدامة العتيق، ولما تدرك بعد ضرورة الحداثة، باعتبارها مكسبا للروح البشرية ككل، ما أعطى مبررا للنظرة العنصرية الموافقة للكونيالية، بدعوى أن الإسلام كله هكذا.

• إصرار الدرس الاستشراقي، حتى في واجهته الأكاديمية، على تصوير المسلم/العربي، متخلفا بطبيعته، وأنه ضد التطور التاريخي، ومبتلى أبدا بالانغلاق، وهو ضد قيم التنوير والحداثة، وفي هذا ما يعتبره أركون تعميما مخلا. لأن أبسط مقارنة مع الوضع التاريخي السابق للحضارة الإسلامية يرى مبلغ الحيوية الحضارية التي كانت موجودة، ويدل على ذلك تجربة المجتمع الإسلامي في استقلاله النسبي عن السلطة واستبدادها المطلق، وتمكنه من بناء مدارس فكرية ومعارضات مذهبية ودينية، أتاحت نوعا من الاختلاف والتنوع في المعرفة ومصادرها، ونظرتها للسياسة وشؤون الحياة. وهي تماما على خلاف ما يصوره المستشرقون. "لا ينبغي أن ننظر إلى الإسلام كحالة ثبوتية جمودية من الأزل إلى الأبد. هذا منظور خاطئ وغير علمي، ومن المؤسف أن يسقط فيه علماء وباحثون وجامعيون وأكاديميون. هنا تكمن مشكلتي مع الكثيرين من مفكري الغرب"[14] ولا تزال هي عينها الإشكالية التي تمنع الدارس الغربي من التمييز بين الوضع التاريخي للمسلمين، أو لبعضهم، وبين القيم التي يمكن أن يحملها الإسلام. ولم يوجد في التاريخ مجتمع سكوني بإطلاق، بل يمر بمراحل من الجمود، جراء معطيات متداخلة، تواردت من ظروف شتى، لكنه سرعان ما يستعيد حيويته وحركيته، ويندفع في التاريخ من جديد، محققا نوعا من التجاوز الممكن، سواء بمبادرته هو، أو بالحق الحضاري الذي يتعرض له. والعامل الإسلامي لا يشذ عن هذه القاعدة، بل تنطبق عليه في الفترة الأخيرة بشكل لافت.

• ومما كرسه الدرس الاستشراقي في الغرب، التغييب المتعمد للدراسات التي يمكنها أن تدفع بالعقل الإسلامي إلى التجديد والاندفاعة المستأنفة في التاريخ، باعتبار إهمالهم لمقاربات علمية فيما يتصل بالعقل التشريعي وأزماته، العقل القائم على قوننة الحياة وتحويلها إلى مجرد انتظام محكوم بأوامر ونواهي، وتخنق المجالات المستقلة، وتدمجها في بعضها لدرجة تكبت الانطلاقات والانفتاحات المختلفة، حيث ينعكس ذلك على الإبداع ككل، فتخبو شعلة الألق العلمي والمعرفي، ومن هنا نكتشف أنهم لم يساهموا في حلها. والعجيب أن هذه الظاهرة متكررة في كل أقسام العلوم الإنسانية والاجتماعية، حال تتعمد عدم توظيف المنجزات المنهجية وفتوح المعرفة في تخفيف وطأة الأزمة الثقافية المتصلة بالعقل الإسلامي ومنجزاته.

• من الطرق التي يتعمدونها؛ التجاهل والإغماط من شأن الثقافة الإسلامية، بعدم ذكرها تماما لا سلبا ولا إيجابا، فمثلا "...مارسيل غوشيه صاحب النظرية التي تقول بأن المسيحية هي الدين الوحيد الذي يقبل بالعلمانية، بالخروج من التدين التقليدي وبالتالي يتيح التطور، ولكنه لا يقول شيئا عن الإسلام. بل وحتى فلاسفة كبار كبول ريكور وإيمانويل ليفيناس اللذين طالما تحدثا عن التراث اليهودي-المسيحي وحللاه بعمق من كافة النواحي لا يقولان كلمة واحدة عن الإسلام...وأنا أتساءل: لماذا كل هذا النبذ للإسلام؟ لماذا لا تطبق عليه نفس المناهج التحديثية الرائدة التي طبقت على الدينين الآخرين؟ أليس الإسلام دينا كبيرا وتراثا تاريخيا طويلا وعريضا؟"[15] وضمنا يقر أركون؛ أن هؤلاء الفلاسفة لا يبتعدون ثقافيا عن تلك النزعات الإلغائية التي تتعاطى مع الآخر، خاصة الإسلامي، بدافع التعالي التاريخي، وأنهم في يوم ما قد سيطروا على هذا الفضاء المترامي الأطراف، أو ربما لأنه دين عصي على التحديث من حيث ما هو، وهنا نسأل ألضعف في المناهج، أم لقوة فيه؟ أم لرغبة تجاهل ليس إلا؟ فما انطبق على الدينين الآخرين يمكنه بكيفية ما أن يحرز فتوحا شبيهة في الإسلام. لكن التجاهل المتعمد يدل بوضوح على الصلة الوثيقة الموجودة بين الديباجة الاحتوائية وتبريراتها العلمية، مرة بتهوينه وتبشيعه، وأخرى بإبراز جانب على حساب الكل، وثالثة بالصمت النهائي والإدخال في دائرة الظلام لكل المنجز التاريخي لتلك التجربة التي ننعتها إسلامية، بكافة ميادينها ومجالاتها، وعلومها، ونجاحاتها واخفاقاتها، ومقدرتها على خلق لون من الثقافة المستقية من دين، مثل اليهودية أو المسيحية. ولا نعدم لليوم مفكرين يعرفون الثقافة الغربية بأنها يهو/مسيحية، أو إغريق/رومانية، لكن أن تكون الإسلامية من مصادرها، أو أن الأخيرة تمتلك بعض مواصفات تلك، فهذا مما لم يدأبوا عليه إلا لماما.

• ويختار أركون واحدا من نماذج الاستشراق لنقد مقاربته، في الكتاب المهم الاستشراق بين دعاته ومعارضيه، وهو البروفيسور غوستاف فون غرونباوم، (مستشرق نمساوي من أهم كتبه إسلام العصور الوسطى، توفي سنة 1972) منتهيا إلى أن "المنهجية التضادية للمؤلف والتي تقيم المعارضة باستمرار بين خصوبة الموقف الغربي (وهي شيء لا يمكن إنكاره) وبين الذاتوية الضيقة للموقف الإسلامي، أقول

أن هذه المنهجية تبدو غير لبقة وخصوصا أن المؤلف سوف يقرأ من قبل المسلمين أيضا وليس فقط من قبل الغربيين. بل أكثر من ذلك فإن هذه المنهجية تبدو عرضة للنقاش والأخذ والرد حتى من وجهة النظر المنهجية.."[16] ويتكرر لدى هذا المستشرق الوازع الاختزالي، كما السابقين، في اختيار عينة الدرس، وانتقاء جانب منها، وتضخيمه والمضي به لمرحلة الاستنتاج والتحليل، في استعجال يستبطن الموقف أولا، أن هذه حضارة عفى عليها الاعتبار الثقافي والحضاري المركب، "وبالتالي فالمسألة مسألة تفسير وليس فقط مسألة تسجيل الملاحظة الباردة للوقائع الخام انطلاقا من معطيات جزئية وعابرة. ولا شيء أكثر عرضية وعبورا من تلك الشهادات المكتوبة التي يعتمد عليها السيد فون غروبناوم في تحليله...إذ ليس من الممكن أن نحكم بشكل صحيح على الإسلام الحديث والهوية الثقافية للعالم العربي عن طريق الاعتماد فقط على الأدب الذي لا يقبل حتى أصحابه بدمجه في تراثهم إلا بعد عملية غربلة وانتقاء....ولا ريب في أننا نجد فيها نفس الأحكام السهلة والمسبقة تجاه الحضارة الغربية ونفس التأكيدات الاختزالية عن عظمة الحضارة العربية"[17]

- من الصعوبات التي يدعيها المشتغلون بالعلوم الاجتماعية، وتوظيفها في العناية بالإسلام وتراثه، اللا اختصاص، أو أن تباعد المجالات، ولأن الإسلام من فضاء تاريخي آخر فستفقد المنهجيات التحليلية قدرتها على الإيفاء بوعودها المعرفية، وهذا انعكس على عدم حصول "مناقشات معمقة بين الطرفين: أقصد بين الطرف المؤسس للعلوم الاجتماعية بشكل عام، وبين الطرف المختص بالدراسات الإسلامية (أي المستشرقين). والواقع أن المستشرقين يكتفون بالمعاينة والتفحص السريري إذا جاز التعبير لموضوع دراستهم، أكثر مما يساهمون في الجهد التنظيري انطلاقا من أمثلة وحالات تاريخية مختلفة عن تلك التي تغذي بشكل عام ممارسة العلوم الاجتماعية بصفتها منتجات للمجتمعات الغربية وأدوات لها"[18] والمفارقة الكبرى التي تبرز للتحليل من بادي الرأي، هو لماذا اعتمدت المنهجيات عينها في دراسة الديانة اليهودية في مصادرها، وكيف تمكنت الثقافة العلمية والفلسفية الغربية أن تقحمها ضمن التراث الغربي، الممتد من اليونان القديمة إلى يوم الناس هذا، رغم التباين الجذري بين التقليدين، أو أقله لماذا يستبعد الإسلام رغم التقارب الظاهر بينه وبين اليهودية؟ وهنا نجدنا أمام مأزق تنظيري لا حل له ظاهر، مرده ليس الاعتبارات العلمية بمقدار ما هو الدوافع النفسية والعقد التاريخية الموروثة. وهذا ما جعل محمد أركون ينتفض غالبا في وجه المدونة الكلاسيكية الاستشراقية وغيرها.

- من المفارقات التي وقعت فيها الدراسات والمقاربات الاستشراقية الغربية، كونها تعاني فقرا ابستمولوجيا من جهة، ومن أخرى يطبقون الاستنتاجات الكسولة والعجلى على الإسلام، "...فهي تتحدث عن الإسلام بشكل ممل ومكرور عن نفس الشيء: أي عن الإسلام الأقنومي المسؤول عن كل شيء يحصل في المجتمعات التي انتشر فيها هذا الدين. إنها تتحدث عن الإسلام بالحرف الكبير (ISLAM) لا بالحرف الصغير (islam) لكي تقول بأنه عامل فوق طبيعي أو خارق للطبيعة يؤثر على كل شيء ولا يتأثر بأي شيء..."[19] والمقارنات البسيطة لمجمل المدونة النقدية لتاريخ الإسلام، تنطلق من مدخل إهداري أساسي، مفاده ؛ أن الإسلام واحد وجاء في التاريخ كتلة مجتمعة، وان مآزقه مرجعها لطبيعة ذاتية في الدين، بما هو نتاج تلفيقات تاريخية لبقايا وآثار أديان وثنية وأخرى سماوية، ولأن التلفيق بينة أساسية فيه، فإنه أنتج كل تلك المآسي والويلات، وتاليا هو يفتقد لروط التكون الطبيعية والعادية، لذا فإن إدخاله للمخابر البحثية هو جر لمتأبي على المنهجيات التاريخية المتعددة، ولذا فهو غير صالح ولا ينطبق، أو بالأحرى هو يفتقد للروح التي يمكنها أن تولد المزاج القادر على خلق تجربة الحضارة الحقيقية.

- نضيف مشكلات أخرى وقع فيها دعاة الإسلاميات الكلاسيكية، حال عوّلوا على المدونات الرسمية التي كتبها الفقهاء الرسميون، وبذلك عملهم الأساسي نقل النصوص الكبرى إلى اللغات الأجنبية، وأهملوا لذاك كل التراثات غير الرسمية، والمنافسة، زيادة إلى غفلتهم غير المبررة عن المخلفات الشفاهية، وتداولها في الثقافات الهامشية كما الحال عند البربر أو الأفارقة، وربما حتى الإسلام غير العربي، ولم يأبهوا للسيطرات المقيتة التي تعرض لها هؤلاء من قبل الصوت الواحد المنغرز في تربة المركز والوحدانية والسلطة الكلية الشمولية، وبذلك أغفلوا المحكي واليومي والدارج، بما هو مخالف –في تقديرهم-للرسمي العلمي.

وهي عناية تمحورت على الغلاب، وليس على الموجود، فكم من نموذج للإسلام تغافلوه فقط لأنه غير طاف على السطح، وليس سائدا. وبلوى أخرى وقعوا فيها، لما

أهملوا الأنظمة السميائية الأخرى غير اللغوية، والتي لها صلة ما بالدين، أساطير عامة وشعبية، أشعار منبوذة، فن العمارة، الموسيقى....."إن هذه نتائج الإلغاءات (أو الاهمالات المذكورة قد ازدادت سوءا بسبب الوضع الهامشي للإسلاميات داخل إطار الثقافة الغربية ككل. ينبغي ألا نخلط بين النجاح الشخصي لمعلم ما والأثر الحاسم لعلم بأكمله. ذلك أنه إذا كانت الإسلاميات الكلاسيكية لم تؤد أبدا أي إعادة توزيع من أي نوع كان للفكر الغربي، فإن ذلك راجع إلى أن معظم ممارسيها بقوا متضامنين مع الرؤية التاريخية والعرقية-المركزية. إن تطبيق المناهج الجديدة للعلوم الإنسانية التي ظهرت أو تبلورت بعد سني الخمسينات على الإسلام، بقي في إطار المحاولات الخجولة والجزئية إن يكن هناك رفض مقصود."[20]

يظهر أن الاستدراكات المهمة التي ألمح غليها أركون قبلا لم تجعله ينخرط ضمن استنتاجات لاغية لكل الجهد الذي حصل من طرف الاستشراق التقليدي، خاصة وأنه مكن الدرس المعرفي الغربي من الانتباه لوجود تجربة فكرية خارج فضائه، وأن الاختلافات النوعية في طبية الرؤى الكونية مردها لوجود مثل هذه التراثات المتنوعة في السياقات المختلفة. لكن ذلك لم يحقق له التحرر الكلي إزاء الحضارة الإسلامية، حيث تم التركيز على نصوص بعينها لإعطاء انطباعات متقصدة، تحرم الوعي النقدي من المنهجيات الشاملة والمقاربات العلمية المتوازنة، وهذا ما دعا في منهجيته الخاصة إلى تحقيقه، أي الإسلاميات التطبيقية، بما هي رهان ورؤية ومنهجية وتطبيقات.

ثالثا- من الاستشراق التقليدي إلى الإسلاميات التطبيقية، أو نحو منهجية مركبة:

استدراكات محمد أركون على الاستشراق التقليدي كثيرة، واكتفينا بأهمها، وهنا بالنظر لاعتبارات المشروع الكلية، اختار استبدال هذه المقاربة بأخرى، نعتها بالإسلاميات التطبيقية، وهي في عمومها "...المنهجية المتعددة الاختصاصات والعلوم هي وحدها القادرة على تقديم مفتاح الفهم لحركة المجتمع والفاعلين الاجتماعيين داخله: أي البشر. إن هذه الطريقة النقدية الجذرية (أو الراديكالية) لتطبيقها هي التي تتيح لنا أن نفهم بشكل أفضل الانقلابات والتحولات التي تطرأ على المجتمعات المدعوة إسلامية"[21]

يظهر أنه رغب في الانعطاف إلى اعتماد شبكة من الأدوات لا يتيحها علم بعينه، بل تتدخل في تكريسها معطيات معرفية، أفقية في تخصصات عديدة، وعمودية بتراكمات التجارب داخل التخصص الواحد وإضافاته المنهجية والنظرية.

وهنا ألح على "...مسألتين اثنتين تتمثلان بمفهومين أساسين هما: الزحزحة والتجاوز. بمعنى: ينبغي علينا أن نزحزح أولا ثم نتجاوز ثانيا كل الأجهزة المفهومية والمقولات القطعية والتحديدات الراسخة الموروثة عن الماضي، سواء أكان هذا الماضي ينتمي إلى جهة التراث الإسلامي، أم جهة التراث الأوروبي-الغربي. فهذه الرواسب والتصورات الماضوية شائعة جدا لدى كلا الطرفين وتشكل أحكاما مسبقة تمنعنا من رؤية الأمور بوضوح، أي من تشكيل نظرة تاريخية حقيقية كما وتمنعنا من رؤية الأمور بوضوح"[22] تبدو الإستراتيجية المعرفية لمحمد أركون تجاوزية، تقوم على عملين ضخمين، أحدهما يتجه تلقاء الماضي لتفكيكه، ومن ثمة تخطيه، في إطار زحزحة المكانة الابستمولوجية لبعض الابستميات التي التف حولها العمل النظري والثقافي للمسلمين، ومنه إلى الغرب والقيام بالعمليات عينها، وفي النهاية يمكن رأب صدع الفوات من الوجهة النظرية، بتوظيف الدرس المعرفي الغربي ونجاحاته، ومن الناحية التاريخية لما ينتهي أهل الضفتين إلى فهم الآخر وإسداء المعونة المتبادلة في غير تعال ولا انكفاء. وبذلك نلحظ أن الإسلاميات التطبيقية ملمحها ليس تقنيا إجرائيا في درس التراث الإسلامي، بل يتعدى إلى التأسيس لفضاء حضاري تشاركي. فعنوان العملية السابقة التفريق"...بين المعرفة التاريخية، والمعرفة التبجيلية التقليدية السائدة"[23] وحتى المعرفة الذّامة المنقّصة.

تدرك أهمية التمييز الأركوني بين لوني المعرفة، حال نقارن بين وضع علمي لفضاءات حضارية مخصوصة، وأخرى لم تبرح الأشكال الممجدة التي تكرس القول السابق، بوصفه المطلقة والغني والتام، لذا الحاجة التجديدية للعلوم التاريخية النقدية من اللوازم الأولى لتحقيق شرط التجاوز، وهذه التنحيات المركبة تقود مع التكريس والصبر إلى بلوغ الفرز المعرفي بين ما يمكن استيلاده وابتعاثه مما سبق، وبين ما كان خاضعا لشرطيات محددة من اللازم مبارحته، وهنا نؤكد على أن المنهجية الأركونية ليس عدمية تنظر للتراث الإسلامي بعين الرفض الكلي، وإنما اتسمت بنوع من التوقف إزاءه بقصد تثويره واستفزازه، ليستأنف دورته الإبداعية من

جديد، وهنا تكمن الفوارق التأسيسية بينه وبين المستشرقين. فهو يريد أن يؤسس، وهم يريدون الفهم للسيطرة، أو إبراز التراثات المختلفة، كما تفعل حدائق الحيوانات والانثربولوجيات الكثيرة مع المختلف والغريب، للفرجة.

فمسعاه؛ الانخراط الإيجابي المثمر، في مقاربة التاريخ، وتوظيف العدة العلمية في تحقيق التجاوز المطلوب، ويتمتن ذلك ويتقوى حال يتم "...إخضاع الظاهرة الدينية كما الحداثة للتفحص النقدي، أعني التفحص النقدي لرهانات المعنى التي يزعمان امتلاكها وعلاقتها بإرادات الهيمنة التي تحوّل المعنى إلى نظام هيمنة وسيطرة..." [24] وتتضح آليات تفعيل الهيمنات بما هي مستعملة للحقيقة، لا معبرة عنها، فيستعيد الوعي التاريخي، قيمته التحليلية والتفسيرية، بما هو ترياق مضاد للشموليات اللاغية لأهمية هذه الجهة على حساب الأخرى، فالحداثة بفتوحها ومنجزاتها، والدين بقيمه ورمزياته وذخيرته الروحية المتينة، بذلك فقط يمكن خلق المداخل المنهجية المركبة المولدة للمعرفة والمعنى المفتوح.

يقول: "إن مشروعي الفكري في نقد العقل الإسلامي يمثل جزءا لا يتجزأ من هذا البرنامج الطموح والجديد حقا والذي يهدف إلى تفكيك مناخين من الفكر وليس مناخا واحدا فقط. فليس المناخ الفكري العربي الإسلامي هو وحده المستهدف بالنقد أو التفكيك، وإنما المناخ الفكري الغربي أيضا. إني أهدف إلى تجاوز المنهجية الوصفية أو السردية هذا إن لم تكن التبجيلية أو النضالية-السياسية، والمتبعة من قبل كتابة التاريخ في كلتا الجهتين. إني أسلط أضواء المنهجية النقدية-التفكيكية على الممارسة التاريخية التي حصلت في الجهة العربية-الإسلامية كما في الجهة الأوروبية، المسيحية أولا ثم العلمانية ثانيا. فالنقد يشمل كل المسار التاريخي وليس جزءا منه فقط."[25] فتبرز أهمية مشروع الإسلاميات التطبيقية، في منزعه التفكيكي العام، وقوته تظهر في استعماله للمكنات المنهجية من جهة، والمعطى القيمي من آخر فيتحقق له غرضه التصويبي الكلي، والقصد تبين أشكال المرض التاريخي في الضفتين، بين حدية قد تقود إلى علمانوية مغرقة في التاريخانية الجذرية، رافضة لكل القيم المعنوية والروحية المرتبطة بشكل ما بالأديان، وحدية ماضوية أخرى تدفع باتجاه أصولوية كاسحة متعالية منكرة للتاريخي وشرطيته، تخلق أجواء الصدام والتشاحن الشديد، وبذلك تفوت الحضارات فرص اللقاء تاريخيا، وتنعكس تلك الحالة على المعنى ونظامه، والمعرفة ورهاناتها.

ونجده يقر بأن طريقته "بحاجة إلى توسيع منهجي ونظري لكي ندرس التراث الإسلامي والمجتمعات التي انتشر فيها بشكل صحيح. وبالإضافة إلى هذه التوسعة المنهجية والابستمولوجية، نحن مطالبون بتلبية المطالب الجديدة للمجتمعات المغاربية...ثم شيئا فشيئا مطالب المجتمعات الإسلامية..."[26] فنحن بذلك إزاء رهان مركب يتخطى المسعى الابستمولوجي، ليشمل العمل الثقافي المتعدي إلى شؤون الإنسان، المتصلة بالتنمية والنهوض الحضاري والتحديث بمتطلباته. ويكتمل المشروع النقدي حالما يصل "إلى تعرية آليات الفكر والممارسة السياسية المتبعة في المغرب الكبير منذ الاستقلال. أني أهدف إلى الكشف عن التوجهات المعرفية الضمنية أو المطموسة واللامفكر فيها للفكر والسياسة اللذين سادا بعد الاستقلال"[27] فالتحرير المراهن عليه يتشكل من عمليات مترامية تتمرحل عبر أطوار تفكيكية، وتحليلية، ثم تركيبية في النهاية، تسبر عن تفاعلات المركز والهامش، في علاقة المهيمن على/ المهيمن عليه، ومنها إلى الدول الصغيرة، فالمجتمعات المتنوعة.

فالإسلاميات التطبيقية بذلك، تتعدى هم فهم الذهنية بغية السيطرة عليها، بنزعة براغماتية، إلى العمل على تفهمها بقصد تحريرها وتمتينها في قناعاتها وخياراتها التاريخية والحضارية.

إضافة إلى أن المنظور النقدي للعقل الاستطلاعي المنبثق في العصور الحديثة، يعنى بالحاضر الضاغط بهمومه، فإنه يتجه للتراث باعتماد عمليات تأمل وتحليل ودرس عميقة جدا، "...نحن نعتقد أن التفكير (بالمعنى الجذري والحقيقي للكلمة) بتراث الإسلام اليوم يعني استعادة ذات الهم الثقافي وذات الشرارة الفلسفية لكبار مفكري الماضي العربي الإسلامي المجيد. لقد حاول هؤلاء المفكرون أن يجعلوا ظاهرة الوحي مفهومة عقلانيا، وليست مفروضة اعتقاديا وتسليما. وفي الإسلام نجد أن أكثر المواقع تقدما فيما يخص هذه الناحية تتمثل بموقف المعتزلة الذين فكروا فعلا بالمكانة الأنطولوجية المعرفية لكلام الله"[28] بوصفه المصدر الأول للحقيقة الإسلامية المراعية لظروف التاريخ، لا المتجاوزة له، وما ألح على المعتزلة-وربما على أركون فيما بعد- الظروف الواقعية التي تجعل من القول بمشروطية المعنى

القرآني واتصاله بحياة الناس المتبدلة، من أهم المنطلقات التي تدخل العقل الإسلامي، إلى مضمار العلمية والشروع في الحركة التاريخية الحقيقية. "..ولهذا السبب بالذات أقول أنه ينبغي علينا استعادة الحركة التاريخية نفسها للمعتزلة من جديد، وذلك ضمن إطار المعقولية الحديثة التي تؤمنها لنا اليوم علوم الإنسان والمجتمع "[29] هل تعني هذه العودة أن أركون؛ ماضوي النزعة؟ الرجل يقول بالقطيعة الإيجابية، وهذه سمة مشروعه، البحث عن ذرى التراث وتوظيفها في إطار السقف المعرفي لعصرنا، والإفادة منها، بما هي وسيط متوتر وخلاق بين الماضي وإمكانية انخراطه في الحاضر.

تعتمد المهام المناطة بالعقل الحديث، على وسائل كثيرة، منها إعادة كتابة التاريخ، والقيام بغربلة شديدة وحريصة، للفرز بين ما يرويه الرسميون، وما عيش بوصفه الحقيقي والواقعي، ولا يتأتى إلا باستدعاء المهمشين والمغبونين والمرفوضين، فيتيحون منظرا آخر للوقائع، وتصويرا مختلفا للعالم، فيفصح عن غنى وثروة ثقافية غير عادية، فيقدر بذلك على إعادة "تركيب المناخ العقلي، أو الصورة العقلية الحقيقية لكل فترة من فترات التاريخ العربي-الإسلامي وذلك عن طريق تخصيص مكان، وحتى لو كان ضيقا على سبيل الذكرى، لكل ما حذفه الفكر الرسمي الظافر، وجعله في دائرة المستحيل التفكير فيه"[30] ويمثل أركون لوقائع كثيرة أظهرها تجربة خلق القرآن ومحن العلماء المعتزلة إزاءها بعد الانقلاب السني الأشعري عليها في الفترة العباسية.

فمحور الإسلاميات التطبيقية، أو المقاربة المنهجية العملية للواقع العربي/الإسلامي، هو التفكير، بما "..تمثل عملية التفكير والتأمل (بالمعنى الجذري والنقدي للكلمة) بالتراث الإسلامي اليوم عملا عاجلا وضروريا من الناحية العقلية والفلسفية، ولكنه مزعزع من الناحية السياسية والثقافية وخطير من الناحية النفسية والاجتماعية. ذلك أننا لكي نقوم بذلك مضطرون لتعرية الوظائف الأيديولوجية والتلاعبات المعنوية والانقطاعات الثقافية والتناقضات العقلية التي تساهم في نزع الشرعية عما كان متصورا ومعاشا طيلة قرون وقرون بمثابة أنه التعبير الموثوق عن الإرادة الإلهية المتجلية في الوحي.

هذه هي المشكلة العويصة. أن نتأمل في التراث الإسلامي أو أن نفكر فيه فهذا يعني أن نخترق أو ننتهك (transgresser) المحرمات والممنوعات السائدة أمس واليوم. وننتهك الرقابة الاجتماعية التي تريد أن تبقى في دائرة المستحيل التفكير فيه (l'impensable) ..."[31] نلاحظ أن العملية السابقة؛ مركبة جدا، وجذرية تماما، بحيث لا تكتفي بالوقوف عند أعتاب التناول الجزئي لقطاع من التراث، بما هو مضمون لمعرفة معينة، أو ميدان لعلم متخصص، بل تغلغل في أعماق المُشَكِّلات التأسيسية والمقالات التي عرفت الذات الإسلامية بالعالم في مثويات المعرفة وممارسات الشريعة الفقه في الحياة. "وللقيام بذلك، لا يمكننا الانطلاق من تحديد تيولوجي أو الاستناد عليه لأن الفكر الإسلامي كما رأينا قد غلّب سريعا جدا أطر المماحكة الجدالية على مسألة المحافظة على الفكر الجاد والتأمل المهتم كليا بتعميق الإيمان. من الضروري أن نخلق هنا شروط إمكانية وجود تيولوجيا جديدة للتراث. وعندئذ نجد أنفسنا مضطرين لسلوك الطرق والمناهج الراهنة للمعرفة التي افتتحتها علوم الإنسان والمجتمع"[32]

فهذا اللاهوت الجديد المقترح من أركون، سيكون بديلا عن اللاهوت القديم، بتحويل السجال من الدفاع إلى التأسيس بالنسبة لخطاب الحقيقة، وفرزه عن الهيمنات التي مورست ولا تزال باسم الرأسمال المركزي للثقافة الإسلامية، أي الوحي، القرآني والحديثي، من جهة السعي إلى "...تأسيس البحث على قاعدة المعطيات السيميائية الدلالية. سوف نفتتح بعدئذ الإضبارة التاريخية والسوسيولوجية (الاجتماعية) ولكن ضمن منظور أكثر اتساعا يخص انثربولوجيا التراث والحداثة. وعلى قاعدة المعلومات المتجمعة لدينا، يصبح من المشروع أن نتساءل عن المكانة الجديدة للموقف التيولوجي (اللاهوتي)" [33]

إنه مسعى حثيث لاجتثاث الأرضية القديمة التي قام عليها تأويل العالم وبناء المعرفة، ونجدنا أمام مشروعية جديدة، غرضها الأخير تحقيق الانعتاقة التاريخية المبتغاة، ولن تحصل إلا بمصادرة منهجية وعميقة للأدوات القديمة وخلفيتها الابستمولوجية المؤسسة، وإقحامها ضمن خارطة معرفية جديدة، مبناها ومعناها، من الناحية الابستمولوجية حديث تماما، وهذا الذي أقررناه من البداية؛ إنه مشروع دعواه المركزية الإفادة من الأدوات الحديثة. ولن يكون من مآل لهذا الطرح، سوى الدخول في نطاق "تحرير الفكر الإسلامي من دائرة التراث التكراري أو التراث الذي يعد إنتاج نفسه باستمرار. كما أنه من الضروري أن يتحرر من دائرة التراثات-الإكراهية من أجل تأسيس تراث قادر على الحفاظ

على الخصوبة المتضمنة في التحديد التالي: ينقل لنا التراث أكثر من مجرد الأفكار القابلة للتشكل المنطقي. إنه يجسد حياة كاملة تشمل الفكر والعواطف والعقائد والمطامح والممارسات والأعمال...ويمكن للطاقة الفردية والجماعية من معينة دون أن تستنفده. ولذا فإنه يتضمن التواصل الروحي للنفوس التي تحس وتفكر وتريد في ظل وحدة المثال الوطني أو الديني نفسه. وهو لهذا السبب أيضا شرط من شروط التقدم ضمن مقياس أنه يتيح لبعض سبائك الحقيقة ...المرور من المجهول المعاش إلى حالة المعروف الصحيح"[34]

فيمكن في النهاية تثمين المنجزات الماضية ، بالوصل معها ، جزئيا ، وهنا يظهر أركون من دعاة القطيعة الابستمولوجية النسبية والإيجابية ، لا دعاة القطيعة الجذرية الكلية ، التي تسف وتقول بتبسيط القوة عند الآخر ، والضعف عندنا ، فإذا أردنا اللحاق علينا أن نأخذ بمواطن التفوق عندهم كلية ، ونجب ونقطع مع ما لدينا نهائيا ، التراث كل يترك كليا ، أما هو فيقارب المسألة من زاوية أن التراث يمثل شرط الوحدة والتلاقي والتلاحم ، وضمانة البقاء في التاريخ ، لأنه يتضمن القيم الموجهة التي شكلت للجماعة التاريخية وجودها ولحظتها التدشينية التأسيسية ، لذا من غير المعقول الجب معه تماما ، فهو في العمق "...يسبق كل توليفة تكوينية ويستمر في البقاء بعد كل تحليل نقدي استدلالي أو فكري عميق"[35] ففاعلية التراث تماثل التأثرات الأنطولوجية للكائنات ، فهي منه ، وبه ، وفيه ، يمكنها مراجعته ونقده ، بل وزحزحة المكانات داخله وبعده ، إلا أن الانفصال المطلق عنه مستحيل وغير ممكن.

رابعا-في دواعي الإسلامولوجيا التطبيقية

من الدواعي الموجبة لتبني الإسلاميات التطبيقية ، وتجاوز التراث الكلاسيكي للإسلاميات التقليدية ، ما يلي:

- تمكن الإسلام-وإن على المستوى العام-من استعادة زمام الحضور الفاعل ، والتأثير في الوقائع والأحداث العالمية والمحلية بكيفية ما ، ما يجعله ظاهرة من اللازم مقاربتها ودراستها. حضور بعضه بقصد أن يبرز عدوا واساسا في الصدام الحضاري ، وتبرره نظرية صراع الحضارات ، وأخرى بدعوى أن الصحوة ومحاولة الإفاقة التاريخية رمت به في أتون المواجه والتجاوب الحضاري مع العالم عموما ، ومع الغرب خصوصا.

- الانتقالات الحاصلة من شروط الابستيمية التقليدية القديمة ، والشروع في الدخول إلى محاولة ممكنة لتبني ما يسمح بتخطي الطريقة القديمة في بناء المعرفة وتشكيلها ، ومع أن الفكر الإسلامي في عمومه لا يزال واقعا تحت تأثير المنوال القديم ، فهناك محاولات تسعى إلى بلوغ التحرر النهائي من سيطرة الشكل القديم والانفتاح على الجديد. ولم تعد منجزات الفكر الإسلامي النقدي خافية ، فهي قد شرعت في تأسيس منهجية نظر جديدة ، تستعين بنجاحات العلوم الإنسانية والغربية ، وربما يمكن عد المشروع الأركوني من تلك.

- لم يعد التعبير عن الظواهر مقصورا على المعارف التي تنتجها الأديان ، سواء على نفسها ، أو على الميادين الأخرى ، فبعد فتوح العلم والفلسفة ، أضحت الإجابات التي يشكلها الفكر الديني متخلفة ومتخطاة ، فهنا نجد الإسلاميات التطبيقية تقر بدراسة الإسلام مثلا ضمن منظورين متساندين: "كفعالية علمية للفكر الإسلامي ، ذلك أنها تريد أن تستبدل بالتراث الافتخاري والهجومي الطويل الذي ميز موقف الإسلام من الأديان الأخرى ، الموقف المقارن. كفعالية علمية متضامنة مع الفكر المعاصر كله"[36] تضامن منبثق عن حاجة تاريخية ، من زاوية الهم المعرفي والقصد إلى تحليل مضامينه وفق المسلكية الجديدة التي انبثقت في العصور الحديثة ، وأيضا لإمكانية منح الثقافة العالمية مادة معنوية وقيمية يزخر بها الإسلام ، وهذا ما يؤهل الإسلاميات التطبيقية إلى تأدية دور التجسير التاريخي والحضاري بين ضفتي العالم القديم. أو على الأقل ستخلق اضطرارا للتواصل النقدي بين الجهتين ، من ناحية بإيراد العدة النقدية والمنهجية من الفضاء الغربي ، ومن ناحية ثانية بحقن هذه المنهجيات بالمتاح القيمي والمعنوي من الفضاء الإسلامي والشرقي ، ربما ليبلغ الجميع من خلالها إلى تحقيق التجربة الحضارية الغنية المتشاركة التي لم يسبق لها نموذج في التاريخ.

- فالإستراتيجية المركزية "... للإسلاميات التطبيقية تدرس الإسلام ضمن منظور المساهمة العامة لإنجاز الانثربولوجيا الدينية. كنت قد انخرطت ، ضمن هذا الإطار المزدوج ، منذ فترة في عملية إعادة قراءة القرآن. إن الأمر لا يتعلق بإضافة قراءة أخرى إلى كل تلك القراءات التي أثارها الكتاب الموحى ، ما أريده فعلا ، هو أن أثير في داخل الفكر الإسلامي تساؤلات مألوفة ، فيما يخص الفكر المسيحي منذ

وقت طويل. بعملنا هذا فإننا نخضع القرآن لمحك النقد التاريخي المقارن، وللتحليل الألسني التفكيكي، وللتأمل الفلسفي المتعلق بإنتاج المعنى وتوسعاته وتحولاته وانهدامه. وإذ نشتغل موضوعا مركزيا كهذا، خاصا بالفكر الإسلامي، فإننا نأمل أن نسهم في الوقت نفسه بتجديد الفكر الديني بشكل عام." [37]

وكأني بالعمل الأركوني يتم عبر مراحل منهجية، تبدأ بدرس المنجز المعرفي الحديث والمعاصر، ثم توظيفه في مقاربة النص الديني الموحى به، ومنه إلى الثقافة المنبثقة على ضفافه، ثم الرجوع إلى الأدوات والمنهجيات الأولى ونقدها أو الدفع بمضامينها إلى مستويات أخرى لم تكن بادية فيها من البداية، وبذلك يستفيد الفكر الديني من كل هذه العمليات المركبة، ويتطور وينخرط في مضمار الإجابة الممكنة والكفؤة للوعي البشري كله، فيسترجع مكانته الابستمولوجية ومن ثمة الحضارية.

- الرهان السابق من الصعب بلوغه، إن لم تتمثل منهجية مركبة ومتعددة العناية، ومفتوحة على استجلاب كافة النجاحات المحققة عمليا في ميادينها ومجالاتها، "إن الإسلاميات التطبيقية هي ممارسة علمية متعددة الاختصاصات. وهذا ناتج عن اهتماماتها المعاصرة (فهي تريد أن تكون متضامنة مع نجاحات الفكر المعاصر ومخاطره) والمتطلبات الخاصة بموضوع دراستها...وهذا يعني انه ينبغي على عالم الإسلاميات أن يكون مختصا بالألسنيات بشكل كامل، وليس فقط متطفلا على أحد أنواعها"[38] وما دام موضع الدرس هو الإسلام، من الضروري أن يحيط العالم بالشروط التاريخية لنشاته، والتشابكات السوسيوبسيكوثقافية التي أدت إلى تكونه وتطوره، ومن ثم الإحاطة بالمعطيات التاريخية، الأدبية، الثقافية، السياسية، الاقتصادية، وما إلى ذلك، كلها تدخل في العدة المنهجية والنظرية التي على عالم الإسلاميات أن يحيط بها، وعندها يمكنه أن يقول رأيا أو موقفا في شأن موضوعاته.

- إن المهمة المركزية والعمل الأساسي الذي تنتدب الإسلاميات التطبيقية نفسها له، وبتجاوز الأطروحات التقليدية للإسلاميات الكلاسيكية، هو "...خلق الظروف الملائمة لممارسة فكر إسلامي محرر من المحرمات (tabous)، والميثولوجيا البالية، ومحررا من الأيديولوجيات الناشئة حديثا، فإننا سوف ننطلق من المشاكل الحاضرة، ومن الأسلوب الذي عولجت به هذه المشاكل في المجتمعات الإسلامية. نحدد بذلك نوعين أو قطبين من الاهتمامات التي تتموضع حولها مسائل علمية، ووسائل، واختيارات مرحلية، وأهداف نهائية، هما: القطب الذي يدعوه العرب بالتراث والذي ما انفك الوعي العربي الإسلامي عن الحنين إليه (أو ادعائه) حتى اليوم، والمدعو أحيانا بالعصر التأسيسي (الزمن المليء بالوحي-زمن السلف-النماذج) ثم قطب الحداثة"[39]

وإذا تمكن الدارس من خلق التفاعل الخلاق المبدع في التداول بين الموضوعين، وخلق التواصلات المثمرة منهجيا وحضاريا بينهما، حالها يمكن القول بأن مشروع الإسلاميات التطبيقية قد تمكن من فتوح مهمة إزاء الدرس التراثي بإدخال المدونة المنهجية الحداثية إليه، وعندها نستطيع التقييم المتوازن لكل نتائجها وثمارها. فينكشف اللامفكر فيه، والمنسي والمقصي، والمخفي والمؤجل، وما إليها من مثويات التراث، وحقول لم تسلك بعد، وهنا تذكر الإسلاميات التطبيقية، أختها الكلاسيكية، بأنها معنية بالقيام بعمل نقدي إيجابي فعال، يفضي إلى أنه "...لم يعد ممكنا تقديم الإسلام بواسطة فرضيات جوهرية (substantialiste) وذاتية (essentialiste) وذهنية (mentaliste) وثقافية وتاريخية ومادية وبنيوية...إنه لن يعود هناك من مكان للحديث عن الإسلاميات التطبيقية، إذا ما تحملت الإسلاميات الكلاسيكية، بدورها، وبشكل تضامني، كل الصعوبات الحالية للمجتمعات العربية والإسلامية من جهة، ومخاطر ممارسة علمية هي الآن في أوج تجددها من جهة أخرى"[40]

- تتأكد الجدوى المعرفية للإسلاميات التطبيقية، زيادة إلى رهاناتها السالفة، في كونها ليست مجرد عملية إجرائية جزئية، كمشرط الجراح، في شرط التراث ودرسه في ناحية منه، ذهولا عن العملية التاريخية الكلية والجذرية، التي تبغي خلق فضاء إسلامي، ومنه إنساني، تتحق فيه الاندماجات العامة والخاصة، ويستعيد الوعي ألقه، ومقدرته على خلق الثقافة الفعالة، المعطية لمقدرة ابستمولوجية استثنائية، وهنا لا "تعني القطيعة المعرفية الانفصال النهائي عن الماضي والتراث أو الدعوة لإهمال ما أنتجه القدماء من أفكار ومعارف ونظريات وفنون وأساليب؛ بل إن القطيعة نتيجة حتمية للتطور التاريخي العام في مجتمع ما أو بيئة معينة، وإما لأن البنيات الاجتماعية وأطر الإنتاج والسلطة

والمعرفة انحلت وتفككت، وإما لأنها تضخمت وازدهرت وقفزت قفزات أبعد واكتسبت وسائل مالية وعلمية أغزر وأصلح...قطيعة تحدث..عندما تتغير نظرة العقل نفسه إلى المعرفة وطرق إدراكه للواقع وتعبيره عن تأويلاته لهذا الواقع..."[41] بل ودخوله في جدل تأليف الواقع وإنشائه، بدعم من ابستيمياته الجديدة، والشروع في خلق المجال الحيوي لحياة الأفكار وبقائها واستمراريتها، وحمايتها من لحظات الضعف والوهن، لما لديه من مقدرة نقدية تجاوزية متجددة ومجددة.

- لا يقف المسعى النقدي للإسلاميات التطبيقية، وإطارها النظري التأسيسي؛ نقد العقل الإسلامي، عند حدود الإسلام، وإنما "نريد توسيع مشروع نقد العقل الإسلامي لكي يصل إلى العقل اللاهوتي عند أهل الكتاب، فيتحول مفهوم أهل الكتاب إلى المفهوم الانثربولوجي-التاريخي: مجتمعات أم الكتاب والكتاب؛ ثم إلى نقد العقل الديني حتى يحل الإسلام وتحل الأديان المنزلة محلها الحقيقي في ميدان التعرف الانثربولوجي على الأديان العالمية منها والمحلية الموسومة بالوثنية منذ أن انتصر العقل اللاهوتي المعتمد على سلطة الإمبراطورية...ويزداد المشروع اتساعا بنقد عقل الأنوار الذي فرضته أوروبا البورجوازية والرأسمالية كنموذج عالمي بديل للنموذج الديني.."[42]

خاتمة

يعلن أركون؛ أن مشروعه في الإسلاميات التطبيقية، هو تدشين لعهد دراسي جديد، يريد أن يحقق للثقافة الإسلامية عودة الألق الفكري والمنهجي، ويدفع بالوعي الإسلامي من جديد، ليضع بصمته الفلسفية بين فلسفات العالم المتاحة، ولا يضره أن يستفيد من الدرس الحداثي وما بعده، بل يجب عليه ذلك، خاصة بمراعاة ما يسميه "بالمنهجية التعددية لا الأحادية الجانب. لاأطبق منهجية واحدة على التراث الإسلامي، بل عدة منهجيات كالمنهجية الألسنية، والمنهجية التاريخية، والمنهجية الاجتماعية، والمنهجية الأنثربولوجية، وأخيرا التقييم الفلسفي العام أو الخلاصة النهائية. وهذا يعني أنني من أتباع الابستمولوجيا التعددية التاريخية: أقصد فلسفة المعرفة التعددية التاريخية، وبالتالي، لا يمكن حصري في مدرسة واحدة أو مذهب فكري واحد أو موقف واحد للعقل أو تيار واحد. بالطبع ولا يمكن حصري في حزب سياسي واحد، أو زاوية محددة، أو طريقة صوفية معينة، أو مذهب لا هوتي واحد، أو أرثوذوكسية دينية ما"[43]

مع الأهمية التأسيسية لهذا المشروع إلا أننا لا ينبغي أن نغفل عن حقيقة ماثلة، وهي أنه استعان بمنظومات معرفية غربية، بعضها ينتمي للاستشراق الحديث، وأخرى تنتمي لأدوات ما بعد الحداثة، ما يجعل منطلقاته المنهجية مدينة بعمق للأساس الفلسفي للثقافة الغربية، التي لا يمكنها أن تقر للإسلام بمكان، إلا إذا استعمل ووظف في الصراعات، أو ينظر إليه على أنه مفتقد للشروط الثقافية والتاريخية القادرة على جعله موضوعا للدرس المعرفي الذي يعمل على تطويره كممارسة تاريخية. ومع ذلك يمكننا إدراج العمل الأركوني ضمن الخيار التجاوزي، لكنه بحاجة لتكملة منهجية، ومعرفية، في نطاق التأسيس للعقل المركب والفكر المعقد الذي يبني المعرفي بمنوال أن الثقافات فيها المشترك والمتقاطع، وفيها المتباين المستقل الذي يعطي لكل كيان تاريخي خصوصيته، طبعا الخصوصية التي لا تتضخم فتتحول إلى عقد تاريخية ومراكمات للعداوات التي تخلق التطرفات المختلفة، سواء نبعت من تجارب دينية أو علمانية.

الهوامش

1. محمد أركون: 2013 ، **التشكيل البشري للإسلام** ، (ترجمة هاشم صالح ، ط01 ، مؤسسة مؤمنون بلا حدود والمركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء.ص111.
2. محمد أركون: 2009 ، **نحو نقد العقل الإسلامي** ، ترجمة هاشم صالح ، ط ، 01 ، دار الطليعة ،بيروت ، ص 22.
3. المصدر نفسه ، ص 23.
4. المصدر نفسه ، ص 24.
5. محمد أركون: 1998 ، **الفكر الإسلامي نقد واجتهاد** ، ترجمة هاشم صالح ط03 ، دار الساقي ، بيروت ، ص 08.
6. المصدر نفسه ، ص 12.
7. المصدر السابق ، ص 12.
8. محمد أركون: **نحو نقد العقل الإسلامي** ، مصدر سابق ، ص 27.
9. المصدر نفسه ، ص 24.
10. محمد أركون: **الفكر الإسلامي نقد واجتهاد** ، مصدر سابق ، ص 251.
11. المصدر نفسه ، ص 267 وما بعدها.
12. محمد أركون: **نحو تحرير للعقل الإسلامي** ، مصدر سابق ، ص 83.
13. محمد أركون: 2011 ، **تحرير الوعي الإسلامي، نحو الخروج من السياجات الدوغمائية المغلقة**، ترجمة هاشم صالح ، ط 01 ، بيروت ، دار الطليعة ، ص 60.
14. المصدر السابق ، ص 62.
15. محمد أركون: **تحرير الوعي الإسلامي** ، مصدر سابق ، ص 63.
16. محمد أركون وآخرون: 2000 ، **الاستشراق بين دعاته ومعارضيه** ، ترجمة هاشم صالح ، ، ط ،02 ، دار الساقي ، بيروت ، ص 241.
17. المصدر نفسه ، ص 242-243.
18. محمد أركون: 2011 ، **الفكر الأصولي واستحالة التأصيل، نحو تاريخ آخر للفكر الإسلامي** ، ترجمة هاشم صالح ، ط04 ، بيروت ، دار الساقي ، ص 295.
19. المصدر نفسه ، ص 298.
20. محمد أركون: 1998 ، **تاريخية الفكر العربي الإسلامي** ، ترجمة هاشم صالح ، ط03 ، بيروت ، مركز الإنماء القومي والمركز الثقافي العربي ، ص 53.
21. محمد أركون: **الفكر الأصولي واستحالة التأصيل** ، مصدر سابق ، ص 298.
22. محمد أركون: 2001 ، **الإسلام، أوروبا، الغرب. رهانات المعنى وإرادة الهيمنة** ، ترجمة هاشم صالح ، ط02 ، بيروت ، دار الساقي ، ص 09.
23. محمد أركون: 2011 ، **نحو تاريخ مقارن للأديان التوحيدية** ، ترجمة هاشم صالح ، ط01 ، بيروت ، دار الساقي ، ص 393.
24. المصدر نفسه ، ص 11.
25. المصدر نفسه ، ص 23.
26. محمد أركون: 2000 ، **قضايا في فهم العقل الديني. كيف نفهم الإسلام اليوم ؟** ترجمة هاشم صالح ، ط02 ، بيروت ، دار الطليعة ، ص 30.
27. المصدر نفسه ، ص 35.
28. المصدر نفسه ، ص 37.
29. محمد أركون: 2007 ، **الإسلام والأخلاق والسياسة** ، ترجمة هاشم صالح ، ط ،01 ، بيروت ، مركز الإنماء العربي ، دار النهضة العربية ، ص 173-174.
30. المصدر نفسه ، ص 174.
31. المصدر نفسه ، ص 175.
32. محمد أركون: 1996 ، **الفكر الإسلامي، قراءة علمية** ، ترجمة هاشم صالح ، ط ،02 ، بيروت ، مركز الإنماء القومي والمركز الثقافي العربي ، ص 30-31.
33. المصدر نفسه ، ص 31.
34. المصدر السابق ، ص 31.
35. المصدر نفسه ، ص31.
36. المصدر نفسه ، ص 32.
37. محمد أركون: **تاريخية الفكر العربي الإسلامي** ، مصدر سابق ، ص 56.
38. المصدر السابق ، ص 56.
39. المصدر نفسه ، ص 57.
40. المصدر السابق ، ص 58.
41. المصدر نفسه ، ص 61.
42. محمد أركون: 2006 ، **من فيصل التفرقة إلى فصل المقال، أين هو الفكر الإسلامي اليوم ؟** ترجمة هاشم صالح ، ط03 ، بيروت ، ص07 من مقدمة الكاتب.
43. المصدر نفسه ، ص 17.

العنف عند الأطفال وأراء الأمهات حول عوامل عنف أطفالهن -دراسة عينة من أمهات-

ياسمينة كتفي*

الملخص

تهدف الدراسة الحالية الكشف عن العنف عند الأطفال كظاهرة اجتماعية بدأت تتسع دائرتها داخل الأسرة الحديث ، حتى أصبحنا نسمع ونشاهد يوميا ظاهرة العنف عندهم ، ضد من حولهم من الأصدقاء والأخوة وحتى ضد الآباء والأمهات ؛ وإن اختلفت الأسباب والعوامل الداعية إلى ذلك ، حيث يعد البحث عن عوامل انتشار ظاهرة عنف الأطفال جزءٌ من الحل ، من خلال تحديد العوامل الحقيقية في انتشار الظاهرة عند هم ، ومحاولة إيجاد بعض الحلول لها, حيث سندقق البحث في أبرز عوامله و مناقشتها من أجل تنشئة اجتماعية صالحة للطفل في الأسرة والمدرسة والمجتمع, ومحاولة الوقوف على أبرز الاقتراحات للحد من انتشار هذه الظاهرة.

الكلمات المفاتيح: العنف ، الطفل ، الأسرة ، المدرسة ، الطفولة الوسطى

Résumé

La présent étude vise détecter la violence chez les enfants est un trouble qui touche leurs conduites et figure surtout lorsqu'ils traitent mal les parents, les grandes personnes, les frères et les amis.

On remarque quotidiennement le phénomène de la violence des enfants contre les pères, les mamans et contre les maitres. Malgré que les raisons changent ainsi que les agents mais ça représente vraiment un danger et on devient obligés de trouver la solution.

Ce phénomène nous a poussés a évoquer ce sujet dans cet artiche ou est-ce qu'on va préciser la recherche des agents emportant et attirer l'attention à traiter ces agents pour développer l'enfant d'un bonne manière sociale à l'école, à la maison et au sein de la société on va viser aussi a bien manipuler les bonne solutions et les propositions pour mettre fin à ce phénomène.

Mot clés : l'école, milieu de l'enfant, la famille, l'enfant, La violence.

Summary

The present study aims at detecting violence among children is a trouble in their behaviors. It appears when they deal with their parents, big guys, brothers and friends in the had way. Daily ,we hear about a phenomenon that children become violent towards their parents and teachers, whatever the reason why, the matter is as very dangerous as it needs a quick solution. This matters leads us to open an object in the article.

We will he serious to find out the reasons and the factors and we will bring attention to treat them in order to educate our children in a good social way, wither they are home, at school or at the society. We will also take into consideration the main solution and propositions to make an end to this phenomenon spread out.

Keywords: violence- child- family - school- middle childhood.

*استاذ محاضر، قسم علم الاجتماع –كلية العلوم الاجتماعية والانسانية – جامعة محمد بوضياف – المسيلة

مقدمة

العنف سلوك غير سوى يلحق الأذى بالآخرين ويضايقهم، وقد يتخذ هذا السلوك شكل العنف المادي والمتمثل في صورة الهجوم البدني على الأفراد، أو على شكل شتائم كما قد يكون معنويًا مثل السخرية واللمز والهمز.

وظاهرة العنف عند الأطفال, مصطلح يعني بصفة عامة معاملة الأطفال للوالدين أو غيرهما من الكبار والأقران معاملة غير لائقة, حيث أصبحنا نسمع عنه ونشاهده يوميًا ضد المحيطين بهم من الآباء والأمهات والمعلمين وحتى الأصدقاء, وقد تعددت الآراء حول تحديد عوامل العنف عند الأطفال، فالعديد من علماء التربية وعلم النفس التربوي يعتقدون أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية، هم الذين يقومون بالاعتداء على الآخرين، غير أن بعض الدراسات في علم اجتماع التربية وعلم النفس التربوي تشير إلى أن معظم الذين يعتدون ويسيئون معاملة الآخرين لا يعانون من أمراض نفسية وغير ذلك، من التفسيرات العلمية لعوامل وأسباب العنف عند الأطفال، هذا ما سنحاول مناقشته في هذا المقال من خلال البحث عن العنف عند الأطفال, ومحاولة الوقوف على عوامل هذه الظاهرة, وأسباب انتشارها عند الأطفال من خلال التطرق إلى العناصر التالية: الإطار المفاهيمي والإشكالية وعوامل وأنواع العنف عند الأطفال حسب آراء مجموعة من الأمهات حول عوامله.

وما يمكن التأكيد عليه أن الأسر التي تعاني من انتشار ظاهرة العنف، فالأمر سينتقل لأطفالها وأجيالها؛ حيث يقوم الطفل بتقليد السلوك الذي شاهده في الوسط الأسري غالبا؛ فالقيم التربوية التي يكتسبها الطفل في الأسرة يصعب تبديلها أو تغييرها.

أولا-الإشكالية والإطار المفاهيمي

1-إشكالية البحث: العنف الأسري ظاهرة اجتماعية خطيرة تهدد وجود الأسر، حيث بدأت دائرتها تتسع باستمرار تعقد الحياة الاجتماعية، متجاوزة بذلك حد الفروق بين الثقافات المختلفة، والأوساط الاجتماعية المتباينة، غير مقتصرة على فئة عمرية دون أخرى، بل تمارسها كل الفئات العمرية؛ بما في ذلك الأطفال، وإن اختلفت الأسباب والعوامل الداعية إلى ذلك.

وإن عوامل العنف عند الأطفال كثيرة ومتعددة وللأمهات وجهات نظر حول عوامل العنف عند أطفالهن، هذا ما أردت الكشف عنه في هذا المقال خلال الإجابة على التساؤلات التالية: ما هي عوامل العنف عند الأطفال حسب آراء **عينة من أمهات أطفال عنيفين** ؟

- هل هناك علاقة بين العنف الأسري وعنف الأطفال؟

- هل هناك علاقة بين مشاهدة التلفاز وانتشار العنف عند الأطفال؟

2-أهداف وفرضيات البحث

2-1-أهداف البحث: تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تحديد عوامل العنف عند الأطفال.
- اكتشاف العلاقة بين العنف الأسري وعنف الأطفال.
- تحديد العلاقة بين مشاهدة التلفاز وانتشار العنف عند الأطفال.

2-2-فرضيات البحث: اعتمدت على الفرضيات التالية:

- يعود العنف عند الأطفال حسب آراء أمهاتهم إلى عوامل اجتماعية وجماعة الرفاق ومشاهدات التلفاز.
- هناك علاقة بين العنف الأسري وعنف الأطفال.
- هناك علاقة بين مشاهدة التلفاز وانتشار العنف عند الأطفال.

3-تحديد المفاهيم: لقد اشتمل البحث على عدة مصطلحات ومفاهيم، ينبغي تحديد المقصود من كل منها، قبل الخوض في مضمون البحث والمتمثلة في المفاهيم التالية:

3-1-العنف

3-1-1-المفهوم اللغوي: "العنف كلمة مشتقة من الفعل عنف العنف وهو الخرق بالأمر وقلة الرفق به، وهو بالضم والشدة والمشقة، وكل ما في الرفق من الخير ففي العنف من الشر مثله، والتعنيف والتعبير واللوم"[1].

3-1-2- المفهوم الاصطلاحي: يعرفه "علماء النفس على أنه نمط من السلوك ينتج عن حالة إحباط، ويكون

مصحوبا بعلاقات التوتر ويحتوي على نية مبيتة لإلحاق الضرر المادي أو المعنوي بكائن حي، أو بديل عن كائن حي"[2]، أو هو"كل فعل يتسم بالعداء تجاه الموضوع أو الذات ويهدف إلى التدمير، ويعرف بأنه السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى الشخصي بالغير، وقد يكون الأذى نفسيًا على شكل إهانة أو خفض قيمة أو جسميًا"[3]، كما يعرف "بأنه لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع والآخرين و حين يحس المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل عادية، وحين تترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمته"[4].

3-1-3-المفهوم الإجرائي: عنيت بالعنف في الدراسة هو اضطراب في سلوك الطفل يؤدي إلى التعبير عن رغبته بطريقة غير سليمة؛ مما يتمخض عنه مخاطر على مستوى الطفل والمحيطين به.

3-2-الطفل

3-2-1- المفهوم اللغوي: "الطفل والطفلة الصغيران والطفل الصغير هو كل شيء بين الطفل والطفلة، والطفولة والطفيلية لا فعل له"[5]، وفي "الصحاح يتحدث أبو نصر الجوهري مادة الطفل فيقول ما مفاده ومحصله" الطفل والمولود، وولد كل وحشية أيضًا طفل والجمع أطفال، وقد يكون الطفل واحدًا وجمعًا ،قال تعالى:"**وَقُل لِّلْمُؤْمِنَٰتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَٰرِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا ۖ وَلْيَضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَىٰ جُيُوبِهِنَّ ۖ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا لِبُعُولَتِهِنَّ أَوْ ءَابَآئِهِنَّ أَوْ ءَابَآءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ أَبْنَآئِهِنَّ أَوْ أَبْنَآءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ إِخْوَٰنِهِنَّ أَوْ بَنِىٓ إِخْوَٰنِهِنَّ أَوْ بَنِىٓ أَخَوَٰتِهِنَّ أَوْ نِسَآئِهِنَّ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُهُنَّ أَوِ ٱلتَّٰبِعِينَ غَيْرِ أُو۟لِى ٱلْإِرْبَةِ مِنَ ٱلرِّجَالِ أَوِ ٱلطِّفْلِ ٱلَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا۟ عَلَىٰ عَوْرَٰتِ ٱلنِّسَآءِ ۖ وَلَا يَضْرِبْنَ بِأَرْجُلِهِنَّ لِيُعْلَمَ مَا يُخْفِينَ مِن زِينَتِهِنَّ ۚ وَتُوبُوٓا۟ إِلَى ٱللَّهِ جَمِيعًا أَيُّهَ ٱلْمُؤْمِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ۝٣١** "[النور :31]، والطفل بالفتح الناعم يقال جارية طفلة أي ناعمة"[6].

3-2-2-المفهوم الاصطلاحي: الطفل هو "كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشر ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المطبق"[7]، كما عرفه "ميثاق الطفل الإفريقي لحقوق الطفل ورفاهيته في المادة الثانية من الجزء الأول، أن الطفل هو كل إنسان يقل عمره عن ثماني عشرة سنة"[8].

أو هو كائن حي خبراته محدودة، مرتبط بعمره الزمني، ويعتمد على غيره في أشياء كثيرة حتى ينمو عضويًا ووظيفيًا واجتماعيًا[9]. والطفل عند علماء الاجتماع هو" الإنسان الكامل الخلق والتكوين لما يمتلكه من قدرات عقلية وعاطفية وبدنية وجسمية؛ إلا أن هذه القدرات لا ينقصها سوى النضج والتفاعل بالسلوك البشري في المجتمع لينشطها ويدفعها للعمل، فينمو الاتجاه السلوكي الإرادي لدى الطفل داخل المجتمع الذي يعيش فيه"[10].

3-2-3-المفهوم الإجرائي: عنيت بالطفل في الدراسة هو الصغير في كل شيء الذي لم يكتمل نضجه الجسمي والعقلي والاجتماعي، وله قدرات عقلية وجسمية، تحتاج إلى تربية وتنشئة في الأسرة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى من أجل تكوينه ليكون فردًا صالحاً في المجتمع. أو هو طفل مرحلة الوسطى الذي يصدر عنه سلوك العنف ضد من حوله من الوالدين والمعلمين والأصدقاء، ويحتاج إلى توجيه وتربية في الأسرة والمدرسة ليبتعد عن هذا السلوك.

3-3-مرحلة الطفولة الوسطى: مرحلة الطفولة المتوسطة هي فترة من العمر يمر بها الإنسان في حياته، تبدأ من السنة السادسة من عمره وتمتد إلى السنة التاسعة، أو هي مرحلة تمتد من بداية السنة السادسة من عمر الطفل وتمتد إلى نهاية السنة التاسعة من عمره.

ثانيا -الدراسات السابقة: وهي مجمل الدراسات ذات العلاقة بموضوع العنف عند الأطفال وضدهم في الأسرة، التي حاولت جمعها فيما يلي:

1-الدراسة الأولى: بعنوان **السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية والذكاء** بمدينة الرياض ،من أعداد منيرة صالح علي الغصون رسالة دكتوراه، قسم علم النفس التربوي، مقدمة لكلية التربية، الرياض، السعودية، 1412 هـ/1992، غير منشورة

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نذكر منها:

- الكشف عن العلاقة بين السلوك العدواني لدى الأطفال وأساليب التنشئة الوالدية التي يتعرض لها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

- التعرف على الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني والذكاء والتنشئة الوالدية المتبعة، وذلك بقصد تقديم وسائل الإرشاد والتوجيه في تربية الأطفال، والتخفيف من حدة هذه الظاهرة، وضبط السلوك العدواني وتوجيهه نحو أنواع أخرى من النشاط والبناء.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في تحليل المشكلة، وتم جمع المعلومات بواسطة استبانه.

نتائج الدراسة: تبين من نتائج الدراسة ما يلي:

- أن العلاقة غير دالة بين السلوك العدواني وكل من التسلط أو الإهمال كأسلوب من أساليب التنشئة الوالدية.

- أن العلاقة غير دالة بين السلوك العدواني وإثارة الألم النفسي كأسلوب من أساليب التنشئة الوالدية.

- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين السلوك العدواني لدى الأطفال والتفرقة كأسلوب من أساليب التنشئة الوالدية المتبعة.

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين السلوك العدواني لدى الأطفال والقسوة كأسلوب من أساليب التنشئة الوالدية المتبعة.

- دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في السلوك العدواني بين الجنسين لصالح الذكور، أي أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث لدى أطفال عينة البحث.

2-الدراسة الثانية: بعنوان **إيذاء الأطفال أنواعه وأسبابه وخصائص المتعرضين له**: تحديات لمهنة الخدمة الاجتماعية دراسة استطلاعية بمدينة الرياض، من أعداد: منيرة عبد الرحمن بن عبد الله آل سعود، رسالة دكتوراه، قسم الدراسات الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 1420 هـ، 2000م، غير منشورة.

أهداف الدراسة: هدفت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى:

١. التعرف على معدل حدوث حالات إيذاء الأطفال في المستشفيات في مدينة الرياض.

٢. التعرف على أنواع وأسباب الإيذاء الذي يتعرض له الأطفال في مدينة الرياض.

٣. التعرف على خصائص الأطفال المتعرضين للإيذاء في مدينة الرياض، وخصائص الأسر التي يعيشون داخلها.

٤. تقديم تصور مهني مقترح للتدخل المهني مع حالات الأطفال المتعرضين للإيذاء منطلقًا من فلسفة مهنة الخدمة الاجتماعية وفي ضوء أهدافها ومبادئها.

نتائج الدراسة: تبين من نتائج الدراسة:

- أن أكثر أنواع إيذاء الأطفال التي تعامل معها الممارسون هي حالات الإيذاء البدني بنسبة تصل إلى (91.05%)، ويليها حالات الأطفال المتعرضين للإهمال بنسبة (87.3%)، ثم حالات الإيذاء النفسي، ويليها الإيذاء الجنسي، ثم من يتعرضون لأكثر من نوع من الأذى من هذه الحالات التي تعامل معها الممارسون في المستشفيات.

- غالبية الحالات التي تعامل معها الممارسون قد وقع فيها الإيذاء على الأطفال من قبل أحد الوالدين، بحيث تمثل نسبة من وقع عليهم الإيذاء من قبل الأم (75.6%)، بينما تبلغ نسبة من وقع عليهم هذا الأذى من الأب نسبة (73.2%)، كما تعامل الممارسون مع حالات من كلا الجنسين، وكانت نسبة كبيرة منهم تصل إلى (66.2%) ممن تقل أعمارهم عن عامين، وتتزايد نسبة الأطفال المتعرضين للإيذاء كلما صغرت أعمارهم.

- أبرز صفات أسر هؤلاء الأطفال المتعرضين للإيذاء من الذين تعامل معهم الممارسون هي ذات دخل منخفض، كما أنها مفككة.

- أن أسباب تعرض هؤلاء الأطفال للإيذاء تعود إلى وجود مشكلات زوجية بين والدي الطفل المتعرض للإيذاء بالإضافة إلى الأسباب والعوامل الأخرى.

3-الدراسة الثالثة: بعنوان **العنف ضد الأطفال في الوسط الأسري**، -دراسة ميدانية لعينة أفراد من أسر مقيمة ببلدية براقي-من إعداد الطالب: حسان عربادي وإشراف عبد الغاني مغربي، رسالة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم الاجتماع الثقافي، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر, 2005.

نتائج الدراسة: تبين من نتائج الدراسة ما يلي:

إن قائمة العوامل والمؤشرات والمتغيرات المرتبطة بظاهرة العنف الممارس ضد الأطفال في الوسط الأسري ، والتي تفيد في شرح وتحليل الظاهرة ، ويمكن اعتبار بعضها كعوامل للتنبؤ بالظاهرة ، وهي: السن ، الجنس ، المستوى التعليمي ، الحالة المدنية ، الوضعية المهنية ونوع الوظيفة ، نوع المسكن ، عدد غرف المسكن ، الشعور بالراحة في المسكن ، وغيرها من المؤشرات التي ترتبط بممارسة الأفراد للعنف المنزلي الموجه ضد الأطفال ، على النحو التالي:

- تزيد ممارسة العنف المنزلي لدى كل من الذكور و الإناث مع انخفاض مستوى رضاهم بالوضعية المهنية ، فالأفراد غير راضين بالوضعية المهنية أكثر ممارسة للعنف المنزلي من الأفراد الراضين بالوضعية المهنية ، و يكون ارتباط مستوى الرضا بالوضعية المهنية بممارسة الإناث للعنف المنزلي أكبر من ارتباطه بممارسة الذكور للعنف المنزلي.

- تزيد ممارسة الذكور للعنف المنزلي مع انخفاض مستوى رضاهم بالدخل ، فالذكور غير راضين بالدخل أكثر ممارسة للعنف المنزلي من الذكور الراضين بالدخل. في حين لا ترتبط ممارسة الإناث للعنف المنزلي بمستوى رضاهن بالدخل.

- تزيد ممارسة الأفراد للعنف المنزلي مع وجود أشخاص آخرين مع الأسرة في نفس الإقامة ، ومع انخفاض مستوى تقييمهم للعلاقة مع هؤلاء الأشخاص ، فالأفراد ذوي التقييم السيئ للعلاقة مع الأشخاص الذين يتقاسمون معهم نفس الإقامة أكثر ممارسة للعنف المنزلي من الأفراد ذوي التقييم الحسن للعلاقة معهم. ويرتبط مؤشر تقييم العلاقة مع الأشخاص الذين يتقاسمون نفس الإقامة مع الأسرة بممارسة الإناث للعنف المنزلي أكثر من ارتباطه بممارسة الذكور للعنف المنزلي.

- يرتبط تصور الأفراد لاستعمال الضرب في التعامل مع الأطفال بتصورهم لاستعمال العنف في التعامل مع الآخر.

- ترتبط ممارسة الأفراد للعنف المنزلي بتصورهم للعنف كأسلوب للتعامل مع الآخر ، فالأفراد الذين يتصورون العنف أسلوبا ناجحا للتعامل مع الآخر أكثر ممارسة للعنف المنزلي من الأفراد الذين يتصورون العنف أسلوبا غير ناجح في التعامل مع الآخر.

- ترتبط ممارسة الأفراد للعنف المنزلي بتصورهم للضرب كأسلوب للتعامل مع الأطفال ، فالأفراد الذين يتصورون الضرب أسلوبا ناجحا للتعامل مع الأطفال أكثر ممارسة للعنف المنزلي من الأفراد الذين يتصورون الضرب أسلوبا غير ناجح للتعامل مع الأطفال.

- ترتبط ممارسة الأفراد للعنف المنزلي بمستوى معرفتهم بالأساليب التربوية للتعامل مع الطفل ، فالأفراد الذين لا يعرفون الأساليب التربوية الصحيحة للتعامل مع أطفالهم, الأقل استخداما للتعزيز الإيجابي ، و الأكثر تصورا للتوبيخ ، و التهديد ، و الضرب ، و العقاب ، و الإكراه كأساليب تربوية للتعامل مع أطفالهم, أكثر ممارسة للعنف المنزلي من الأفراد الذين يعرفون الأساليب التربوية الصحيحة للتعامل مع أطفالهم ، و يظهر ارتباط مؤشر مستوى المعرفة بالأساليب التربوية بممارسة الإناث للعنف المنزلي أكثر من ارتباطه بممارسة الذكور للعنف المنزلي.

- يرتبط مستوى معرفة الأفراد بالأساليب التربوية بمستواهم التعليمي ، فالأفراد ذوي المستوى التعليمي الجامعي أكثر تصورا لاستخدام التعزيز الإيجابي و أقل تصورا للتدخل بالتوبيخ و التهديد و الضرب و الإكراه في المواقف التربوية من الأفراد من المستويات التعليمية الأخرى.

ثالثا-عوامل العنف عند الأطفال: لا يمكن فهم سلوك الإنسان إلا إذا عرفت العوامل التي دفعته للقيام بذلك السلوك ، فالطفل كإنسان له عدة جوانب تساهم في نموه منها الجسمية والعقلية والنفسية ، والاجتماعية ، يتمتع بقدرات واتجاهات مختلفة ، والجانب الاجتماعي قد يكون أكثر لأن له تأثيرًا في سلوكه بطريقة مباشرة والعنف كسلوك غير سوى عند الطفل له بالضرورة عدة عوامل أهمها:

1-العوامل البيولوجية: يؤكد أنصار النظرية البيولوجية من علماء النفس أن العامل البيولوجي يؤثر على سلوكيات الفرد ، العوامل البيولوجية تتمثل أساسًا في الوراثة الغدد والضعف العقلي والعاهات ، ويمكن إيجازها فيما يلي:

1-1-الوراثة: هي "انتقال الصفات العضوية من السلف إلى الخلف ، وبالتالي انتقال بعض الأمراض العضوية

والعقلية عن طريق الوراثة إلى الطفل والمساهمة في تكوين سلوكه"[11]، وفي نظر أنصار هذا الاتجاه أن المجرم يتحتم عليه أن يكون مجرمًا، ويؤكد لمبروزو رائد هذا الاتجاه أن الطفل يولد مجرمًا فهو صفة أو خاصية وراثية يرثها من والديه، فمهما تلقى من تربية سليمة لن يكون إلا مجرمًا، والإجرام هو نوع من السلوك العدواني أو العنف عند الأطفال، وهذه الدراسة أكدت على أن السلوك الإجرامي ناتج عن عوامل وراثية منها[12]:

-" فحص شجرة العائلة وتناول الدراسات التي أجريت على بعض العائلات وتتبع أجيالها التي شاع بين أفرادها حالات الانحلال الخلقي.

- الدراسة الإحصائية لبعض الأسر تأخذ مجموعة من المجرمين تم إجراء البحث على أسلافهم وأقربائهم عن وجود ميل إجرامي لديهم أو وجود ظواهر غير عادية تتوافر لديهم.

- دراسة التوأم التي تقوم على المقارنة بين توأمين ناتجين عن بويضة واحدة، وتوأمين ناتجين عن بويضتين".

لكن رغم ذلك أغفلت هذه الدراسات جانب البيئة الاجتماعية لأن كلاً من التكوين الفردي والأسري والاجتماعي لها دور في تكوين الشخصية الإنسانية.

1-2-الغدد:"جهاز الغدد له أهمية كبيرة في تنظيم النمو ووظائف الجسم، والغدد وإفرازاتها وتأثيرها الواضح في عملية النمو، وتؤثر في السلوك بشكل واضح، وترتبط وظيفة الغدد الصماء ارتباطًا وثيقًا بوظائف أجهزة الجسم المختلفة، وفي كم ونوع استمرار السلوك الذي يختاره الفرد"[13]، ومعروف أن التوازن في إفرازات الغدد تجعل الشخص سليمًا نشطًا يؤثر تأثيرًا حسنًا في سلوكه.

1-3-الضعف العقلي: الضعف العقلي "حالة نقص أو تخلف أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي لعدة عوامل وراثية أو مرضية أو بيئية تؤثر على الجهاز العصبي للفرد يؤدي إلى نقص الذكاء، وتظهر آثاره على مستوى الأداء لدى الفرد، وأن للمرض العقلي درجات وأنواع قد يكون خفيفًا يضفي بعض الغرابة على شخصية المصاب أو يكون عنيفًا يدفع صاحبه إلى الانتحار أو الاختلاس أو العيش في دنيا الخيال"[14]، الأمراض العقلية أشكال كثيرة ومتنوعة منها الضعف العقلي والهوس والجنون.

1-4- العاهات: "توجد عاهات معينة كقصر القامة أو الطول أو العمى أو الصمم أو بتر أحد الأعضاء أو خلل عضوي في الجسم له بالغ الأثر على حياة الأطفال المصابين بها، نتيجة شعورهم بالنقص أو الحرمان الذي يلاحظونه في أنفسهم مقارنة بالآخرين من الأطفال العاديين، مما قد يؤدي بهم إلى عدم التكيف مع البيئة التي يعيشون فيها، وكثيرا ما تساهم نظرة المجتمع الخاطئة لهؤلاء في تفاقم حالتهم كأخذهم بالقسوة حينا وبالسخرية أو الشفقة حينا أخر؛ مما يفقدهم الثقة بأنفسهم وبمن حولهم"[15]،مما يجعلهم يسلكون سلوك العنف كرد فعل على ما يعانونه من حرمان.

2-العوامل الاجتماعية: تتمثل في تلك الظروف الاجتماعية القاهرة التي يمر بها الأطفال داخل الأسرة وخارجها مما يشجعهم على ممارسة العنف ضد من حولهم والمتمثلة فيما يلي:

2-1-العوامل الأسرية: الأسرة نواة المجتمع وتمثل أول الجماعات المرجعية التي يقضي فيها الأطفال طفولتهم، وفيها تتشكل معالم شخصيتهم النفسية والاجتماعية والعقلية، حيث تتم عملية تكيفهم الاجتماعية الأولى، ولهذا فإن أي تصدع تتعرض له الأسرة بالضرورة يكون له بالغ الأثر على شخصية الطفل وسلوكه، وأن الاستقرار وتصدع الأسرة يرجع إلى عوامل عدة منها:

2-1-1-التفكك الأسري: إن الأسرة المفككة أيا كان سبب تفككها ينتج عنه اضطراب نفسي وعدم استقرار لدى أفرادها، مما يدفعهم إلى ارتكاب العنف.

2-1-2-السلوك التربوي للأسرة: هو السلوك التربوي المتبع في تربية الأطفال، وما يوثر هنا الأساليب التربوية الخاطئة والتي تتولد عنها بعض المشكلات التي تصاحب أعراضها سائر حياة الطفل، ومن أهمها أسلوب الحماية الزائدة وأسلوب القسوة وأسلوب التفرقة، وإن أساليب معاملة الوالدين للأطفال تعد السبب الرئيسي في دفع الأطفال إلى العنف، حيث أكد معظم المربين على أنها أساليب خاطئة تجر الطفل إلى رفضها والثورة عليها بأسلوب العنف.

2-1-3-المستوى القيمي والخلقي السائد في الأسرة: الانهيار الخلقي في الوسط الأسري له بالغ الأثر على نفسية

الطفل مما يساهم في فقدان سلم القيم العليا واختلال القيم والمعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع، حيث تسعى بعض الأسر إلى تقليد النماذج الغربية التي تختلف ثقافتها وقيمها عن مجتمعنا، فيظهر الوالدين بصورة المنحرفين المقلدين لنماذج يستهجنها المجتمع.

2-2-الوسط الاجتماعي: يؤثر الوسط الاجتماعي تأثيرا كبيرا على تكوين شخصية الطفل، ويحدد مدى استجابته للمؤثرات الخارجية فالأحياء الفقيرة والمكتظة بالسكان يكثر فيها الانحراف من سرقة وتسول وجرائم، والعداء الشديد بين أفرادها غالبا فالكل يتهم الأخر بالسرقة والاحتيال، كلها عوامل لا تساعد على تربية الأطفال بطريقة سليمة ؛ مما يشجع الطفل لتكوين اتجاهات خاطئة نحو وسطه الاجتماعي الصغير ثم المجتمع.

3-العوامل النفسية: العوامل النفسية تؤثر على الطفل مما يدفعه إلى العنف، ومن أهمها ما يلي:

3-1-الغيرة: اضطراب في السلوك يظهر في الوسط الأسري بين الأخوة، أولا يغار الطفل من أخيه الصغير لاعتقاده أنه سلبه مكانته الاجتماعية عند والديه، حيث تشتد كلما شعر بفقدان محبة والديه له، فيحاول الطفل بصورة لا شعورية الاعتداء على أخيه الصغير واعتباره منافسًا له، وضربه وتحقيره كلما سمحت له الفرصة، وإذا لم تضع الأم والأب حدًا لهذا الوضع فمن المؤكد أن الأمر سيتطور إلى أمور لا تحمد عقباها.

3-2-العناد: "اضطراب في السلوك من النزعات العدوانية، بحيث أن أواصر هذا السلوك تكون في مرحلة الطفولة، حيث أن الطفل يعتاد العناد كسلوك للتعبير عن رفضه لرأي وإرادة شخص آخر مثل الوالدين"[16]، أو المعلم أو الأخ الأكبر فيصبح العناد ميزة وعادة في الطفل في رفض أوامر الآخرين ولو كانت في صالحه، فينجر عن ذلك معاقبته وزجره ؛ مما يدفعه إلى العنف ضد كل من أراد أن يغير من عناده.

3-3-الغضب: اضطراب في السلوك" ينتج عن وجود الإحباط ويمكن اعتبار الغضب مظهرًا من مظاهر العدوان يبدو على الفرد حين تتقيد رغباته أو يحدث تعرقل في تحقيقها[17]، وبما أن الغضب يؤدي إلى فقدان التوازن والثورة فالطفل قد يجره غضبه إلى تكسير الأثاث وضرب من أغضبه، وبالتالي يكون الغضب من عوامل العنف عند الطفل يجب توعيته بالابتعاد عنه كسلوك غير سوى يؤدي إلى المهالك.

4-العوامل المدرسة: إن المدرسة كمؤسسة تربوية تعمدها المجتمع لتنشئة أطفاله، يمكن أن تساعد الطفل على التكيف داخل الوسط الاجتماعي، ويمكن أن تكون عكس ذلك، وهذا ما يظهر في العوامل التالية:

4-1-فشل المعلم في أن يكون قدوة للتلميذ: إن أساليب التدريس الفضة التي يستعملها بعض المعلمين من ضرب على الوجه وعلى رؤوس الأصابع أو تحقير وإثقال كاهل التلاميذ بالواجبات المنزلية يفقدهم الثقة في المعلم، ويجعلهم ينفرون من الدرس والمدرسة.

4-2-فشل المدرسة في تسهيل اندماج التلميذ في وسطه التربوي: قد نفشل المدرسة في إدماج بعض التلاميذ بسبب عدم اهتمامها بالأنشطة التي يحبها التلاميذ، كجماعة النشاط والأندية الرياضية والرحلات والمعارض، وتركيزها فقط على تحصيل التلميذ دون النظر إلى ميوله واتجاهاته.

4-3-فشل التلميذ في الدراسة ونقص التحصيل الدراسي: إن التخلف الدراسي أو فشل التلميذ في الحصول على علامات تمكنه من النجاح مع زملائه بسبب تأخره العقلي أو ظروفه الاجتماعية القاهرة ؛ مما قد ينتج عنه بعض السلوكيات كرد فعل لما يعانيه من إحباط مثل ضرب زملائه وأصدقائه أو الهروب من المدرسة أو التأخر أو الغياب بدون سبب والتمرد ،والكذب على الوالدين والتحجج بالمرض والتعب من أجل التغيب عن المدرسة.

5-العوامل الإعلامية: إن لوسائل الإعلام المختلفة المسموعة والبصرية دورًا بارزًا في تربية الطفل وتوجيهه، فهي على اختلاف وسائلها من صحافة وإذاعة وتلفزيون ذات أهمية بالغة في تنشئة الطفل، وعدها الكثير من عوامل انحرافه إذا أساء استخدامها خصوصًا أنها كثيرة الانتشار وبإمكانه مشاهدته في كل مكان لعل من أبرزها ما يلي:

5-1-التلفزيون: التلفزيون يؤثر على الطفل بفعل ما يقدمه من برامج وأفلام الكرتون الخارقة المبالغة في الخيال،

والأفلام البوليسية التي"تبرز أن الانجراف الذي قام به المجرم بطل الفيلم ما هو إلا جزء من البيئة والواقع الاجتماعي الذي يعيش في وسطه الطفل ؛ لهذا فالفعل يعكس شرعية الانحراف والعدوان ؛ مما يدفع الطفل المتفرج بتقمص شخصية البطل دون مراعاة النتائج[18] ؛ مما يشكل تأثيرًا كبيرًا على سلوك الطفل ويجعله عنيف.

5-2 الصحف: إن للصحافة دورًا مهمًا في تهيئة الرأي العام واستثارته لمحاولة التصدي لمشكلات المجتمع والعمل على حلها ، ومن بينها مشكلة العنف ، فتقوم بتوضيح حجم المشكلة والعوامل المؤدية إليها وكيفية مواجهتها ، ويكون الهدف منها هو إعطاء الصورة الكاملة للجريمة ، ولكن عندما يتناول الصغار هذه الجرائم بالقراءة فيقومون باستخلاص بعض المواقف المتشابهة ، فقد لوحظ في الصحف الأجنبية ازدياد نسبة المساحة المخصصة لأخبار الجرائم ، وتلجأ الصحف إلى سبل تشويق القارئ وجذب انتباهه إلى السلوك العدواني والمبالغة في وصف الجريمة وأساليب ارتكابها ، إضافة إلى أنها تقوم بإضافة واقع من وحي الخيال للمحرر من أجل إثارة الجمهور[19] ، وفي بعض الأحيان تلجأ الصحف إلى تصوير المجرم بصورة بطل تاريخي مما يثير الطفل فيتعاطف معه ويقلد سلوكه العنيف.

5-**3- الإذاعة**: هي الوسائل الأكثر تناولاً في المجتمع ، بحيث أنها تعمل ساعات اليوم بأكمله تقريبًا ؛ مما يجعل الصغار يلتفون حول سماع المذياع في أوقات متعددة أثناء اليوم ، وهناك بعض التمثيليات من المواقف التي تمثل الجريمة والسلوك الانحرافي وتوضح ذكاء بعض الجرمين ؛ مما يؤثر على المستوى الخلقي والاجتماعي للأحداث[20] ، ويجعلهم يقلدون السلوك المنحرف ؛ مما يعني أن للإذاعة دورا كبيرا في التأثير على سلوك الطفل خصوصًا وأن المذياع الآن توفر في صورة محمول به مسجلة وبسعر زهيد جدا وبإمكان الطفل أن يوفره لنفسه دون علم الأسرة ، وبإمكانه سماع ما شاء من البرامج الإذاعية المتنوعة الغنائية والترفيهية والتربوية ، وحتى التي تنهي عن العنف بما أنه غير واع لدرجة التمييز بين الخطأ والصواب ، قد يتقمص أدوار بعض المجرمين المحكي عنهم.

ومهما تعددت عوامل العنف عند الأطفال من عوامل اجتماعية فنفسية فمدرسية فإن نتائجه واحدة هي انتشار ظاهرة العنف واتساعها سواء بين الأطفال أنفسهم أو بينهم وبين آبائهم وأساتذتهم وزملائهم وأصدقائهم ، وبالتالي انحراف الطفل الصواب فيصبح خطرًا على نفسه والمجتمع معًا.

رابعا-أنواع العنف عند الأطفال: يعتبر العنف وعدم الاستقرار خاصيتين أساسيتين يتميز بهما النمو الانفعالي للطفل العنيف ، حيث يظهر في كثرة الحركة واللامبالاة ، والرغبة في إثارة الآخرين ، والمشاكسة المستمرة والعدوان على من حوله ، ويمكن تصنيفه إلى أشكال مختلفة ومتداخلة فيما يلي كما يلي:

1-العنف حسب الشكل الظاهري: يحتوي على نوعين عنف مادي وعنف معنوي.

1-1-العنف المادي: يوجه الطفل هذا النوع من العنف نحو الأفراد المحيطين به ، بالضرب والاعتداء أو نحو الممتلكات المادية بالتحطيم والتكسير وبإتلافها وإلقائها بعيدا عنه ، أو تمزيق الملابس ، موجهًا جل غضبه وانفعاله ضد كل ما هو أمامه ، ويتخذ العنف المادي عدة أشكال ، وأنواع يمكن اختصارها فيما يلي[21]:

1-1-1-العنف اللفظي: هو الموجه للآخرين عن طريق اللفظ أو التشهير بالتهديد والنقد والتوبيخ الذي غالبًا ما يشمل السب والشتائم والمنابزة بالألقاب ، واستخدام كلمات وجملاً لتهديد أو العصيان ، مخالفة للعرف والتقاليد.

1-1-2-العنف التعبيري: يكون باستخدام إشارات ، مثل إخراج اللسان أو تقطيب الحاجبين أو حركة قبضة اليد على اليد الأخرى المنبسطة.

1-1-3-العنف الجسدي: ويكون باستخدام الضرب والرفس ، وقد تكون للأظافر والأسنان دورها في ذلك.

1-1-4-عنف الخلاف والمنافسة: وعادة ما يكون نتيجة خلاف أثناء اللعب أو الدراسة ، بسبب المنافسة ، وينتهي بالغضب وتباعد الطرفين.

1-2-العنف المعنوي: هو العنف الذاتي ويكون موجهًا نحو الذات ، وهذا عندما لا يجد العنف طريقًا له نحو الخارج ، فيرتد عنف الطفل ضد ذاته ، مسببًا الأذى لنفسه ولممتلكاته انتقامًا ونكاية في الآخرين وخاصة الوالدين ، كأن

يلجأ في بعض الأحيان إلى الإدمان على المخدرات أو الانتحار ، وأشكال العنف المعنوي كثيرة ومتعددة ، منها" توجيه الطفل العداء نحو ذاته مثل لطم الخد ، وشد الشعر ، وضرب الرأس بالحائط أو جرح الجسم بالأظافر أو إتلاف لممتلكاته ، كتمزيق كتبه أو ملابسه وهذا يشير إلى وجود اضطراب في سلوك الطفل"[22].

2-العنف حسب المصدر: يقسم إلى نوعين العنف الفردي والعنف الجماعي:

2-1-العنف الفردي: العنف الفردي هو الموجه من شخص ما إلى شخص معين لإيقاع الأذى به ؛ ولهذا النوع دوافع وأسباب منها: حب التملك ، دافع السيطرة ، دافع المنافسة أو بسبب القلق أو ضيق عام ، وقد يكون ضد جماعة أو أشياء[23] ، كأن يوجه الطفل عدوانه ضد صديقه أو أخيه أو الجيران.

2-2-العنف الجماعي: هو قيام جماعة بالاعتداء على غيرها ، أو هو اتجاه جماعة ما لممارسة العنف ، كما يحدث مثلا في حالات المظاهرات والتمرد والعصيان الجماعي الهدف منه إيقاع الأذى بالآخرين ، وفي كثير من الأحيان يبدأ هذا النوع من العنف من خلال اللعب الجماعي الذي يقع فيه التنافس ، فلكي تنال مجموعة من الرفاق أو الزملاء مثلا ثوابًا أو تعزيزًا ما ، فإنها تتنافس مع جماعة أخرى ، وقد يصل هذا التنافس إلى حد ممارسة العنف اللفظي أو الجسدي أو معا[24] مثل تشاجر أطفال حي ما ضد أطفال حي آخر.

3-العنف حسب العقل والعاطفة: يوجد نوعان من هذا العنف وهما[25]:

3-1-العنف العقلاني: حيث يكون له مبررات وأسباب عقلية في مواقف محددة.

3-2-العنف **العاطفي**: يعتمد على الاندفاع في توجيه العداء دون مبررات عقلية.

4-**العنف من حيث القصد**: وهو نوعان العنف المقصود والعنف غير المقصود أو العشوائي وهما[26]:

4-1-العنف المقصود: ويكون نحو أهداف معينة وله أسباب ودوافعه ، كأن يقوم الطفل بضرب كل من يحاول الاقتراب من أشيائه.

4-2-العنف العشوائي: وهو سلوك طائش دوافعه غامضة وأهدافه مشوشة ويصدر من الطفل نتيجة شعوره بالخجل والإحساس بالذنب ، فيعتدي على من حوله ، دون سبب واضح ، وهو يشير إلى أعراض نفسية في شخصية الطفل.

ومهما تعددت أنواع العنف عند الأطفال من العنف حسب الشكل الظاهري إلى العنف من حيث العقل والعاطفة ، فالعنف من حيث القصد وغيرها من الأنواع فإن نتائجه واحدة هي انتشار الظاهرة عند الأطفال التي تستدعي البحث عن عوامل وأسباب انتشارها من أجل التخفيف من حدتها.

خامسا-منهج الدراسة وأدواته المعتمدة والعينة:

1-منهج الدراسة

استخدمت المنهج الوصفي هو المنهج الذي "يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا ، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ، ويوضح خصائصها. أما التعبير الكمي فيعطيها رسما رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجات ارتباطها ، مع الظواهر الأخرى"[27] ، المنهج الوصفي يهتم بوصف الظاهرة كما وكيفا مع جمع الجوانب المتعلقة بها فعمدت إلى دراسة ظاهرة العنف عند الأطفال وعوامل انتشارها من خلال اختيار مجموعة من الأمهات ، ومحاولة معرفة آرائهن حول عوامل ظهور العنف **عند** أطفالهن.

2-أدوات جمع البيانات: اعتمد على الأدوات التالية

2-1-**الاستمارة**: لقد استخدمت استمارة مقابلة من خلال توجيه استمارة إلى عدد من الأمهات ، ولقد راعيت في بناء هذه الاستمارة المعايير العلمية المتبعة في البحث العلمي ، من خلال تعلقها بالموضوع وعدم خروجها عن إطاره. ولقد اعتمدت استمارة واحدة في الدراسة.حيث ضم 25 سؤالا ، وقسمتها إلى محورين محور البيانات العامة ويضم 4 أسئلة ، ومحور عوامل العنف عند الأطفال ويضم 21 سؤالا ، وتم توزيع الاستمارة وجمعها ، في مدة زمنية دامت شهرا.

2-2-المقابلة: لقد استخدمت المقابلة الشخصية في بداية الدراسة الاستطلاعية في إطار التعرف على ميدان الدراسة ، من خلال الزيارات الميدانية ومقابلة بعض أمهات أطفال مارسوا العنف ، في مدة زمنية دامت أكثر من شهر (من 02 جانفي إلى 26 فيفري)، في هذه المقابلات تمكنت من مقابلة الأطفال ممارسي العنف والتحدث معهم

2-3-الملاحظة: قد اعتمدت على الملاحظة من خلال مشاهد العلاقات الاجتماعية في الوسط الأسري خلال الزيارة الاستطلاعية الميدانية ، حيث قمت بملاحظات عامة على سلوك الأطفال ممارسي العنف مع أمهاتهم ، تمت الاستفادة من هذه الأداة طول مرحلة البحث الميداني والتردد شبه يومي على الأمهات مع أطفالهن ، حيث لاحظت ممارسة العنف اللفظي والجسدي بين الأخوة في المنزل على الرغم من وجود الأم. مع رفع الصوت بعض الأطفال وعدم سماع إرشادات الأم ، كما أتاحت لي الأداة فرصة أكبر لملاحظة تصرفات الأطفال ، حيث وظفت كل ذلك في تفسير وتعليل وتبرير كيفية وجود ظاهرة أو عناصر معينة على هذا النحو المركب دون أخر ، من خلال تفسير نتائج البحث.

2-عينة الدراسة وخصائصها: استخدمت العينة القصدية حيث قصدت مجموعة من أمهات الأطفال (30 أمّا) مارس أطفالهن العنف ضد الآخرين وشاع عنفهم في الحي الشعبي 56 مسكنًا بمدينة المسيلة ، حيث تمكنت من استرجاع 22 استمارة فقط ، بسبب رفض الأمهات الإجابة عن الاستمارة ، وقد تميزت العينة بالخصائص التالية:

1-3-1- السن والمستوى التعليمي: تبين من النتائج المتحصل عليها بأن السن والمستوى التعليمي للوالدين متباين بين مفردات العينة ، حيث نلاحظ تدني المستوى التعليمي للوالدين كلما ارتفع سنهما ، وارتفاع المستوى التعليمي للوالدين كلما قل السن ، وقد سجلت أكبر نسبة في المستوى التعليمي أمية بـ(55.55%) عند الآباء ممن تراوحت أعمارهم بين (30-40) و(40-50)، بنفس النسبة (40%) تليها نسبة (20%) ممن أعمارهم(50-60)، أما عند الأمهات ، فبلغت الأمية (33.33%) بين من تراوحت أعمارهن بين (50-60) بنسبة (66.66%)، وبين (40-50) بنسبة (33.33%)؛ مما يعكس تدني المستوى التعليمي للوالدين كلما ارتفع سنهم ، والمستوى التعليمي الثاني ، فكان للمستوى الابتدائي حيث بلغ عند الآباء (22.22%) ممن تراوحت أعمارهم بين (30-40) و(40-50) بنفس النسبة (50%)، أما عند الأمهات فبلغت النسبة (44.44%) للفئتين (30-40) و (40-50) بنفس النسبة (50%)،وأدني نسبة مسجلة عند المستوى الثانوي (11.11%) وللآباء فقط دون الأمهات تعكس العقلية القديمة المسيطرة على المجتمع الجزائري بعدم تعليم المرأة خلال الـ80 و الـ70 ، من القرن العشرين ، ونلاحظ أن المستوى التعليمي للوالدين متدن جدًا ، وارتفاع نسبة الأمية خاصة عند الآباء ؛ مما يؤثر على طريقة تربية الطفل وتركيز الوالدين على أسلوب التربية التقليدية العقابية وإعادة نفس أسلوب التربية الذي تربيا عليه ، والاكتفاء بتلبية الحاجات البيولوجية للطفل وضرورة السيطرة عليه ؛ لأن الشفقة على حد تعبيرهم مضرة به.

1-3-2-مهنة الوالدين: تبين من النتائج المتحصل عليها أن معظم الآباء والأمهات يمارسون أعمالاً حرة ، فمثلاً الأمهات معظمهن ربات بيوت (77.77%) وأخريات (22.22%)يمارسن أعمالاً حرة ، مثل الخياطة والتطريز لتلبية بعض حاجيات الأسرة ، أما الآباء فمعظمهم (55.55%)يمارسون أعمالاً حرفية ، والبعض الآخر (33.33%)يمارسون التجارة.

نلاحظ أن عمل الوالدين الدائم وانصرافهما عن الطفل طول النهار في أعمال البيت بالنسبة للأمهات أو خارج البيت بالنسبة للآباء وحاجة الطفل لتوجيه وتربية في هذه المرحلة من العمر ، وغياب القدوة ويؤثر على سلوكيات الطفل ويجعله عنيفًا.

سادسا-عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

للتحقق من صدق وصحة فرضيات البحث ، لجأت إلى طرق وأساليب بحث متعددة ، والمتمثلة في الملاحظة والاستمارة والمقابلة والتي من خلالها سأقوم بعرض وتفسير البيانات ، ثم مناقشة الفرضيات.

1-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول: ما هي عوامل العنف عند الأطفال حسب آراء عينة من **أمهات أطفال عنيفون** ؟

1-1-عرض و**تحليل ومناقشة نتائج المقابلة:** تمكنت خلال هذه المقابلات من مشاهدة عدد من الأطفال الذين يمارسون العنف في منازلهم ومع زملائهم وأصدقائهم من خلال مقابلة الحالة مع أمه ، حيث كان معظم الأطفال في مرحلة الطفولة الوسطى التي تتراوح أعمارهم بين 8 و9 سنوات وهي كالتالي:

1-1-1-المقابلة 01: الأم تشكو من عنف جميع أبنائها خاصة الطفل الذي وجدته برفقتها وهو طفل في الثامنة من عمره ، تحصيله الدراسي متوسط ، يبدو عليه الخجل والخوف ، كل وقته بعد المدرسة أمام التلفاز ، أو اللعب مع الأصدقاء.

العنف الذي قام به: الضرب والاعتداء على الجيران وتكسير الأشياء.

موقف الأم من العنف: الشفقة عليه وعدم توجيهه أو تأنيبه على أخطائه.

نلاحظ أن انشغال الأم عن تربية الحالة, وتغاضيها عن أخطائه وعدم توجيهه إلى السلوك الحسن جعله عنفًا ، حيث أن إهمال الوالدين للطفل لانشغالهما, وترك أمر رعايته وتربيته للمعلم أو المربية أو مشاهدة التلفاز ، كما قد تكون البرامج التي يشاهدها الطفل في التلفاز ليست في مستواه العقلي أو ذات برامج سيئة ؛ مما يدفع الطفل لتقليدها حيث يعد التلفزيون الأب الثالث في الأسرة لتأثيره الكبير على المتلقي دون الحاجة لواسطة ، ولانتشاره الواسع فلا يكاد يخلو بيت من وجوده مهما كان بسيطًا فهو أفضل وسيلة مؤثرة وبتكلفة أقل في كل أنحاء العالم ، حيث" يبدأ الطفل بالانتباه إليه منذ بداية إدراكه للصوت والصورة, فالصورة تترك أثرًا سحريًا في العين التي يلتقطها ، وهي أبلغ وأقوى من الكلمة المقروءة أو المسموعة"[28].

كما أن القسوة والإهمال اللامبالاة في تنشئة الطفل ، يبث في نفسه العنف ؛ مما ينتج عنه عدم المحبة للوالدين وضعف الانتماء الأسري والاعتماد على الأقران وجعلهم قدوة له ، وضعف شخصيته وتميزها بالعنف والعدوانية.

1-1-2 – المقابلة 02: قابلت الأم مع طفليها التوأم ، تؤكد الأم أن العنف أصبح ميزة جميع أطفال اليوم ، فهي تشكو من عنف أبنيها التوأم ، وتحصيلهما الدراسي المتوسط ، يبدو عليهما التهور وعدم الخوف من الكبار ، يشاهدا التلفاز بكثرة.

العنف الذي قاما به: ضرب نفسهما والأخت الصغرى والزملاء في المدرسة وتكسير الأشياء. (ملاحظة ممارسة العنف اللفظي والجسدي أمام الأم تزامنا مع المقابلة)

موقف الأم: التعنيف والضرب لأنهما لا يستقيما إلا بالعصا على حد قولها.

نلاحظ أن أسلوب التسلط والقسوة التي تتبعه الأم في تنشئة طفليها وتركهما طول اليوم أمام التلفاز وفي الشارع جعلهما يمارسان العنف الذي شاهداه أمامهما ، خاصة من أمهما ضدهما ، وقد أكدت أنها دائما في صف طفل ضد أخر ، حيث تعنف أحدهما ولا تعنف الأخر مما يؤجج عاطفة الكره والغيرة بينهما ، فيصدر المعنف أعمال عنف كرد فعل عن عدم الرضا بالواقع حتى ضد نفسه بضرب رأسه على الجدار, وهي حالة اضطراب نفسي خطيرة تحتاج إلى معاملة خاصة, حيث أن معاملة الطفل من طرف الوالدين بقسوة وصرامة فيمنع من تحقيق رغباته ، وقد يتخذ الوالدان أسلوب التنشئة العقابية واللوم والعتاب ، و التدخل في كل شؤونه مع تحديد طريقة أكله ونومه وتعيين أصدقائه ، دون مراعاة لرغبته أو لرأيه ؛ مما يؤدي به إلى الشعور بأنه منبوذ في الأسرة وغير مرغوب فيه.

1-1-3-المقابلة 03: قابلت الأم ومعها طفلة تبلغ من العمر تسع سنوات البنت الكبرى لأمها مدللة متسلطة ، مستواه الدراسي متوسط العنف الذي قامت به: ضرب نفسها وإخوانها وتمزيق أشيائها ، وبكائها لأتفه الأسباب. (ملاحظة: العنف اللفظي والجسدي مع الأخوة وبكائها بعد ذلك تزامنا مع مقابلة الأم).

موقف الأم: لا توجهها أو تعاتبها على أفعالها خوفًا عليها لأنها رجل البيت على حد تعبيريها.

نلاحظ غياب الأب وتحميل الطفلة ما لا تطيق جعلها تصدر أعمال عنف ضد الوضع القائم وتسلطها على الأخوة وبكائها لأتفه الأسباب يدل على عدم الرضا ، وشوقها إلى الأب ومحاولة تقمص دوره في الأسرة ، كما أن لعلاقة الطفل بأخوته أثرًا فعالاً في نموه النفسي والاجتماعي ، حيث"يتأثر الأخوة بسلوكيات بعضهم وتؤثر فيهم العلاقة بين الوالدين ، وللوالدين دورا كبيرا في توجيه العلاقات الأخوية وظهورها سواء من الناحية الايجابية أو السلبية ، فالوالدين اللذان

يميلان إلى طفل دون أخر أو يفرقان في المعاملة بين أطفالهما يزرعان في نفوس الأطفال الآخرين الشعور بالغيرة والحسد[29]؛ وبالتالي التفرقة بين الأطفال تولد الشجار الدائم بينهم والكراهية للنفس وللأخوة والتمرد على الوالدين؛ مما يؤدي إلى التصدع والشقاق في الأسرة ككل.

1-1-4-المقابلة 04: قابلت الأم ومعها طفل في الثامنة من عمره الابن الثالث في العائلة وله أخت صغرى، تحصيله الدراسي متوسط، مدلل العائلة.

العنف الذي قام به: ضرب أخته وحتى أمه، الخصومة الدائمة مع أبناء الحي والأقارب. (ملاحظة: شتم الطفل لأمه وتوعدها بضرب الأب تزامنا مع مقابلة الأم).

موقف الأم: عدم نهره وتوجيهه خوفًا من عقاب الأب.

نلاحظ أن عنف الأب داخل الأسرة خاصة ضد الأم يقلده الطفل عن غير وعي؛ مما يؤدي إلى توتر العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة، وغياب الآداب الاجتماعية من احترام وتقدير وحب وتراحم خاصة بين الوالدين والأم والطفل، وبالتالي التفكك المعنوي للأسرة يؤدي إلى انتشار العنف, حيث أن الأسرة المفككة أيًا كان سبب تفككها ينتج عنه اضطراب نفسي وعدم استقرار لدى أفرادها؛ مما يدفعهم إلى ارتكاب العنف، وغالبًا ما يتخذ التصدع الأسري صورتين هما: التصدع الفيزيقي ويحدث بسبب ابتعاد أحد الوالدين على الحياة الأسرية بالموت أو الهجر، والطلاق والسجن، مما يولد تذبذبًا واضطرابًا في المعاملة، الشيء الذي يؤدي إلى عدم إشباع الحاجات النفسية للطفل، وبذلك يصبح مهيئًا للانحراف والعنف، والتصدع السيكولوجي والناتج عن الإدمان على الخمر، والمرض العقلي أو النفسي والاضطراب الانفعالي للآباء والمناخ الأسري، المتميز بالصراع الداخلي؛ وبذلك يصبح الطفل مهيئًا للعنف"[30].

1-1-5-المقابلة 05: قابلت الأم ومعها طفل في التاسعة من عمره الابن الثاني في العائلة يعاني من ضيق التنفس، شديد الغيرة مدلل، مستواه الدراسي ضعيف.

العنف الذي قام به: يسب أمه وأباه ويضربهما، كثرة الخصومات مع أبناء الحي. (عنف لفظي بين الأخوة زمن مقابلة الأم)

موقف الأم: لا تقول له شيئًا خوفًا من تدهور صحته.

نلاحظ أن الحالة الصحية للطفل وغياب القدوة الصالحة داخل الأسرة جعل الطفل عنيفًا ضد أقرب الناس إليه (الوالدين)، ويستغل حالته الصحية في فرض رأيه حتى على الكبار، نظرًا لأسلوب التربية المتبع والتدليل المفرط، وغياب الحب والترحم بين أفراد الأسرة خاصة بين الأخوة؛ مما أجج عاطفة الكره والغيرة، وهي اضطراب في السلوك الطفل حيث "يكبح الطفل هذه الميول العدوانية بتأثير والديه أو تحت وطأة الشعور بالذنب إزاء أخيه ،وهذا الكبت قد يبقى ذا تأثير نفسي محدود, وقد تذهب بعض الاضطرابات النفسية العنيفة بالطفل إلى حد الجنوح"[31]، وبالتالي انتشار العنف عند الأطفال قد يؤدي إلى جنوح الأحداث أو إلى انتشار العنف بنوعيه المقصود والعشوائي" كأن يعتدي الطفل على من حوله بدون سبب، وهو يشير إلى أعراض واضطرابات نفسية في شخصية الطفل[32].

1-1-6-المقابلة 06: قابلت الأم ومعها طفل يبلغ من العمر تسع سنوات، مدلل العائلة يلبي له الأب رغباته، تحصيله الدراسي جيد.

العنف الذي قام به: شتمه للمعلم وتوعده لمعلمة الفرنسية بالضرب خارج المدرسة، ضرب زملائه وأصدقائه.

موقف الأم: تغاضيها بحجة أن ابنها شاطر فقط وليس عنيف، وأن المعلم هو الظالم والزملاء يغارون منه.

نلاحظ أن المكانة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة والتدليل الحماية الزائدة، جعل الحالة يعنف حتى معلمته ومعلمه، وقلة وعي الوالدين وتشجيعهما لذلك؛ لغياب القدوة الصالحة في الأسرة وعدم تقديرهما للمعلم والوسط التربوي، وهذا يشجع الطفل إلى مزيدا من العنف، كما يشجع زملاءه إلى تقليده بما أنه مجتهد، كما أن طرق التدريس غير العلمية التي يستعملها بعض المعلمين مع عدد من التلاميذ يفقدهم الثقة في المعلم؛ مما يدفعهم إلى التحايل والكذب والهروب من المدرسة أو الغياب خوفًا من العقاب والتحقير أمام الزملاء، خصوصًا التلاميذ ذوي التخلف الدراسي، حيث تسقط عندهم هيبة المعلم ويتدنى احترامهم له، وقد يصل ذلك إلى درجة العداء ومحاولة الانتقام منه خارج المدرسة من خلال رميه بالحجارة أو نعته بلقب مشين له ولمركزه كمعلم، وهذا ما تؤكده إحصائيات" وزارة التربية الوطنية خلال

الموسم الدراسي 2010- 2011 حيث تعرض 4555 أستاذا إلى العنف من قبل التلاميذ، مقابل 1942 تلميذا تعرضوا للعنف من طرف الأساتذة وموظفي الإدارة، وبلغت حالات العنف ما بين التلاميذ أنفسهم 17645 حالة وهي أرقام تنذر بالخطر ودفعت بالهيئة الوصية إلى إطلاق خطة وطنية للحد من انتشار الظاهرة، وتفيد آخر الأرقام التي أعدتها هيئة بن بوزيد (وزير التربية السابق) حول ظاهرة العنف الذي يمارسه التلاميذ تجاه الأساتذة وكذا الإداريين، قد تفاقم بشكل ملفت للانتباه مقارنة بالعنف الجسدي واللفظي الذي يذهب ضحيته التلاميذ بسبب سوء ممارسات بعض الأساتذة وتزداد هذه الظاهرة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط الذين تورط 2899 من ضمنهم في التطاول على الأساتذة سواء جسديًا أو عن طريق التلفظ بكلمات بذيئة وغير أخلاقية، مقابل 1455 تلميذا يدرسون في الطور الثانوي، و201 تلميذا يدرسون في الطور الابتدائي[33].

1-1-7-المقابلة 07: قابلت الأم ومعها طفلة في الثامنة من عمرها والبنت الصغرى في العائلة، لإخوانها الثلاث الذكور مدللة مستواها الدراسي جيد.

العنف الذي قامت به: تقوم بالتصفيق والتصفير أثناء الدرس، وطرق الباب على معلمي الأقسام الأخرى، والهرب من المدرسة بتسلق الجدار.

موقف الأم: لا تعاتبها على أفعالها، لأنها لم تفعل ذلك عن قصد كما أنها صغيرة ومجتهدة على حد قولها.

نلاحظ أن أسلوب التدليل وغياب القدوة والسلوك الحسن خاصة من الوالدين والأخوة، وقلة التوجيه والتربية داخل الوسط الأسري، جعل الطفلة تصدر أفعال شغب وعنف حتى في الوسط المدرسي وتعرض نفسها للعقاب ولا تبالي بذلك، كما أن المبالغة في تدليل الطفل "يسلبه الرغبة في التحرر والاستقلال فنجد الوالدين يتدخلان في كل شؤون الطفل، ويقومون نيابة عنه بأداء كل واجباته"[34]، حيث يعتمد اعتمادًا كليًا على غيره في القيام بمختلف الأعمال؛ مما يعرضه للإحباط ويبدو على شخصيته الشعور بالنقص والتهور ولا مبالاة وعدم تحمل المسؤولية عند الاصطدام بمشكلات الحياة، كما قد تفشل المدرسة في إدماج بعض التلاميذ في الوسط التربوي بسبب تركيزها على التحصيل العلمي فقط دون النظر إلى ميولهم واتجاهاتهم، إضافة إلى اختلاف ثقافة الأسرة عن المدرسة وما يكون له من أثر على سلوك التلميذ فما يعد في الأسرة عاديًا قد يكون في المدرسة تجاوز خطير؛ مما يؤدي إلى انزعاج الطفل وثورته ضد الوضع القائم لأنه لم يعلم أين الصواب وأين الخطأ، حيث أرجع "وزير التربية (السابق) أبوبكر بن بوزيد أسباب تفشي ظاهرة العنف في الوسط المدرسي إلى عوامل اجتماعية من بينها التفكك الأسري والفقر واضطراب العلاقة بين الوالدين وكذا الإخفاق الدراسي، مصرًا على أن تعاطي المخدرات والتدخين أيضا من الآفات الاجتماعية التي يجب محاربتها، ورفض الوزير إلقاء المسؤولية الكاملة في انتشار العنف على المدرسة، بحجة أنها تتأثر بكل ما يجري حولها من تغيرات"[35].

1-1-8-المقابلة 08: قابلت الأم برفقة طفل في الثامنة من عمره يتيم الأب، والأصغر في الأسرة، مدلل مستواه الدراسي ضعيف.

العنف الذي قام به: الشجار مع الأخوة والزملاء والأصدقاء ولعب دور الضحية، وسرقة النقود من المسجد.

موقف الأم: عدم معاتبته وتوجيهه إلى أخطائه، والشفقة عليه لعجزها عن تلبية حاجاته.

نلاحظ أن الظروف التي تمر بها الأسرة كالفقر واليتم وقلة الوعي بخطر السرقة والعنف وخوف الأم على مستقبل ابنها، دفع الطفل إلى السرقة والعنف والتحايل على الآخرين، كما أن أسلوب التدليل التي تتبعه الأم في تنشئة الطفل يعد عاملاً من عوامل انتشار العنف؛ ويتمثل في التراخي والتهاون في تربيته, بحيث يتم إشباع حاجاته في الوقت الذي يريده هو، وبالكيفية التي يشتهيها والمسارعة في قضاء كل ما يطلبه مهما كان غير مقبول، ويترتب على ذلك تأخر في النضج الانفعالي والاجتماعي عند الطفل، ولا يستطيع مقاومة المشكلات؛ مما ينتج عنه شخصية اتكالية وأنانية، كما أن الظروف الاجتماعية للأسرة كالفاقة والفقر واليتم وتزايد الحاجات والاعتماد على دخل واحد والبطالة، وعدم إشباع الحاجات الأساسية، وتدهور الوضع الاجتماعي والنفسي لأفراد الأسرة؛ مما يزيد من سخط الأطفال وعدم رضاهم عن الفقر والعوز, فيعبرون عن ذلك بالعنف، وبالتالي الظروف الاجتماعية تساهم في تفاقم ظاهرة العنف، وقد

أكدت بعض الدراسات أن الفرد الفقير الذي لا دخل له ولا عمل يتسم سلوكه بالعنف أكثر من غيره، كما قيل في الأثر إذا حل الفقر ببيت قال له الكفر خذني معك، في إشارة إلى أن الفقر قد يكون عاملاً مساعداً لانتشار العنف، كما قد تدفع الظروف الاجتماعية للأسرة إلى التفكير في موارد أخرى للرزق، فتضطر الأم للعمل خارج المنزل، وتترك أطفالها بلا رعاية ومراقبة ؛ مما يدفعهم إلى الشجار والخصام، أو الانضمام إلى جماعة الرفاق فالطفل بحاجة إلى تكوين جماعة ينتمي إليها تكون في مستوى سنه وجنسه، مستقلة عن الآخرين تشبع حاجاته، حيث تعد "جماعة الرفاق كعامل من عوامل التأثير على شخصية الطفل...مثل جماعة اللعب والعصابة والشلة"[36], وجماعة الرفاق بمختلف أشكالها إذا لم يتم مراقبتها وتوجيهها قد تجر الأطفال إلى سلوك اتجاهات خاطئة كالعنف والسرقة والتسول، مثل ما نراه اليوم في الشوارع فالأطفال احترفوا السرقة والاحتيال والتسول جماعات وجماعات في الشوارع والأسواق وحتى في وسائل النقل الجماعي, فكم من طفل صغير شاهدته بأم عيني يطلب الصدقة وإذا لم يلق استجابة قام بالسرقة، وفي المساء تلتقي جماعة الرفاق لجمع المال المسروق والمتصدق به وتقسيمه فيما بينهم, دون علم الوالدين أو بعلمهم لا ندري والكل ينظر إلى الظاهرة دون أدنى تفكير بحلها، رغم أن النتيجة معروفة لدي الجميع أن منحرف اليوم هو مجرم الغد.

1-1-9-المقابلة 09: قابلت الأم برفقة طفلة تبلغ من العمر تسع سنوات، البنت الصغرى لأمها على أخواتها الثلاث البنات، تحصيلها الدراسي ضعيف، متعلقة بأمها، أبوها يكرهها ويعنفها كلما وجدها أمامه، يظهر عليها الاضطراب والخوف، والهرب من الغرباء مع الثورة والصراخ.

العنف الذي قامت به: عنفها ضد الأقارب والزملاء والأصدقاء، والبكاء والصراخ بدون سبب واضح. (ملاحظة: صراخ وبكاء الطفلة بمجرد دخول الأب، تزامنا مع مقابلة الأم).

موقف الأم: الشفقة على ابنتها وتحميل الأب المسؤولية لأنه يعنفها كلما وجدها أمامه.

نلاحظ أن عنف الأب ضد الطفلة وتوتر العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة، وغياب المحبة والتقدير في الوسط الأسري دفع الحالة لممارسة العنف، وتقليد الأب ضد زملائها وأشيائها، حيث يتضح أن إتباع أسلوب القسوة في التنشئة يؤدي إلى انتشار العنف عند الأطفال، حيث يسعى الوالدان إلى أسلوب العقاب مستعملين الترهيب والعقاب بمختلف أنواعه البدني والمعنوي والنفسي كأسلوب أساسي في التنشئة اعتقادًا منهما أنه الأفضل، مثل الضرب بشدة كلما قام الطفل بأي خطأ أو السب والشتم والسخرية والتعنيف والحرمان عند الرسوب في الدراسة، وأشد أساليب القسوة ما كان له أثر نفسي ؛ مما يفسد قلب الطفل ويولد فيه الحقد والكراهية "كتحقير الطفل أو تحقير أعماله والتقليل من شأنه أو أظهار الكراهية له، أو توعده وتخويفه بأمور كالظلام أو تأنيبه المستمر وأشعاره بالنقص والذنب"[37], كل ذلك ينتج عنه شخصية عدوانية قاسية متمردة، غير منسجمة وخائفة لعدم الثقة بالنفس.

يتضح مما سبق أن الأمهات –عينة الدراسة – تلاحظن تصرُّفاتِ أطفالهنَّ العنيفة والعدوانية، وخاصَّة الذكورَ، الذين تتراوح أعمارُهم ما بين السادسة إلى التاسعة، وتتسم هذه السلوكياتُ بالعنف الجسدي، والذي ينطوي على الرغبة في التفوق على الآخرين وإلحاق الأذى بهم بالركل والضرب، أو العنف اللفظي والمتمثل في إلقاء الشتائم والهمز واللمز بالألقاب القبيحة أو الصياح والصراخ، وقذف الأشياء وغيرها.

كما أن الوضع الاجتماعي للأسرة وأساليب التنشئة الاجتماعية والمعاملة التي يحظى بها الطفل داخل الأسرة والمشكلات التي يعانيها، أدت إلى وجود عدة عوامل التي تبلورت وأنتجت طفلاً عنيفاً كنتيجة لنقص الحاجات وتعدد المشكلات، حيث أن الوضع الاجتماعي للأسرة والأساليب التربوية التي تتبعها في تنشئة الطفل من حماية زائدة أو الإهمال والقسوة والتفرقة وغيرها من الأساليب غير التربوية في التنشئة، وفشل المدرسة في إدماج الطفل في الوسط التربوي وغير ذلك من العوامل المساعدة على انتشار ظاهرة العنف عند الطفل.

كما أن جماعة الرفاق ومشاهدة التلفاز تزيد من انتشار ظاهرة العنف عند الطفل، حيث يقدم الطفل على تقليد

العنف المنزلي والعنف الذي شاهده في التلفاز والعنف الممارس مع جماعة الرفاق.

2-1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاستمارة

2-1-1-العوامل الاجتماعية

- طبيعة السكن وعلاقة الطفل العنيف بأخوته: تبين من النتائج المتحصل عليها، أن طبيعة السكن له تأثير على علاقة الطفل بأخوته، حيث إن السكن الضيق وانعدام التهوية يؤثر على العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة بما فيهم الأطفال، حيث نجد علاقة الحب بين الأخوة (22.22%) ممن يسكنون فيلا، يوحي بتحسن العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة، وانتشار عاطفة الكره بنسبة (44.44%) ممن يسكنون في الأسرة الممتدة مع الجد والجدة والأعمام، بسبب شجار الصغار وقلة وعي الكبار؛ مما ينشر الكره حتى بين الطفل وأخيه، كما عبرت بعض الأمهات عن العلاقة العادية بين الأبناء وذلك بنسبة (33.33%)؛ مما يعكس هشاشة العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة، وكانت أدنى نسبة مسجلة (11.11%) عند من لا يحبهم ممن يسكنون في الشقة.

يتضح مما سبق أن ضيق المسكن وعنف الآباء ويؤثر على سلوكيات الطفل ويدفع إلى عدم محبة أخوته ومحاوله إعادة إنتاج العنف المضاد ضد كل من يحاول الإيقاع به، حيث إن لعلاقة الطفل بأخوته أثرًا فعالاً في نموه النفسي والاجتماعي، فالولدان اللذان يفرقان في المعاملة بين أطفالهما، يزرعان في نفوس الأطفال الآخرين الشعور بالغيرة والحسد؛ حيث يشعر بعضُ الأطفال بالغَيْرة من نجاح أحدِ الأخوة، فيبدو عليه تصرُّفاتٌ عدوانيَّة نحوَه تظهر على شكل تشهير، أو إلقاء الشتائم؛ مما يولد الشجار الدائم بينهم والكراهية للنفس والأخوة والتمرد على الوالدين، وزرع التصدع والتفكك في الأسرة ككل.

كما أن أسلوب الحماية الزائدة المعتمد من طرف الوالدين والمبالغة في ذلك، ينزع من الطفل الشعور بالاستقلالية والحرية، فيعتمد اعتمادًا كليًا على الآخرين في القيام بمختلف الأنشطة والأعمال، مما يجعله يشعر بالنقص والفشل والرغبة في العنف، كما أن المسكن الضيق الذي لا يتوفر على الشروط الفيزيقية من تدفئة وتهوية، يؤثر على صحة الطفل وقد يدفعه ذلك إلى البحث عن مكان أفضل؛ فيلجأ إلى الشوارع ومصاحبة رفاق السوء فيكلفه ذلك غاليًا، ويمكن النظر للمسكن من جانبين[38]:

الجانب المورفولوجي: وهو تخطيطه وطريقة بنائه وعدد غرفه واتساعه وطريقة تهويته وكفايته ومرافقه.

الجانب الفيزيولوجي: يقصد به العلاقات الإنسانية والاتصالات بين أفراد المسكن؛ مما يحدد أنماط التعامل بين أفراده فالوسط الاجتماعي والمسكن، والظروف الاقتصادية من العوامل التي تؤثر على سلوك الطفل بالسلب أو الإيجاب، حيث يكون مصدرًا لتكوين الاتجاهات الخاطئة كالعنف والجريمة أو العكس.

وفي بحث قام به روبرت مرتون وآخرون، أجري على الأسر المقيمة في سكنات بأجرة متواضعة وجد أن الآباء المحرومين هم بالتحديد الأقل قدرة على توفير الإمكانات، ووسائل النجاح لأطفالهم، وهم الذين يمارسون على أطفالهم ضغوطات أكبر من أجل نجاحهم، ويحملونهم بذلك على السلوك المنحرف[39].

ويتضح مما سبق أن طبيعة السكن والوسط الاجتماعي له تأثيرا كبيرا على تكوين شخصية الطفل، ويحدد مدى استجابته للمؤثرات الخارجية، فالأحياء الفقيرة يكثر فيها الانحراف من عنف وسرقة وتسول؛ مما يشجع الطفل على تكوين اتجاهات خاطئة نحو وسطه الأسري؛ فالمحيط الاجتماعي الصغير ثم المجتمع.

- علاقة الطفل العنيف بوالديه : تبين من النتائج المتحصل عليها، أن علاقة الطفل العنيف بوالديه لها تأثير على العلاقات الاجتماعية بين الطفل العنيف وأفراد الأسرة ككل، حيث نجد النسب متقاربة عمومًا، فعلاقة الطفل بالأب تراوحت بين قاسية (45.11%)، والممتازة(20%)والسيئة(20%)، وأما الأخرى فهي عدم وجود الأب أصلاً والمتمثلة في حالة اليتم (05.11%)، أما علاقة الطفل بالأم، فتراوحت بين قاسية (40%)، والممتازة بنسبة (20%) وعادية (26%) وسيئة (14%)؛ مما يدل على أن الطفل يعاني من نقص في المحبة والتقدير من الوالدين خاصة من الأم.

يتضح مما سبق أن عدم إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للطفل، تدفعه إلى سلوك العنف وإتباع الوالدين لأساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة، من قسوة وإهمال في تنشئة الطفل، كالحرص عليه أحيانا وعدم محاسبته على السلوك الخاطئ أحيانا أو السخرية منه بدلا من الثناء علية إذا أنجز عملا؛ كلها أساليب تربوية خاطئة تبث في نفسه الرغبة في الانتقام، فينتج عنه عدم تقدير للوالدين وفقدان الانتماء الأسرى، والاعتماد على جماعة الرفاق وجعلها جماعة أولية له. وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسات العلمية التي تؤكد أن هناك علاقة بين العنف والأمومة، فخلال الحقبتَينِ الماضيتَينِ تناولَتِ العديدُ من الدراسات السيكولوجية والتربوية ظاهرةَ العنف لدى الأفراد، وعلاقتها بقيمة الأمومة، وذلك بعد أن كشفتْ بحوث كثيرة أجريت في مجال السلوك الحيواني عن تولُّدِ العنف؛ نتيجة لاضطرابات في العلاقة مع الأم.

فقد أكدت الدارسات التي أجراها كلٌّ مِن هاري ومارجريت كوين (Harry Margaret Kuenne)، ومن خلال أدلة بحثية تجريبية: أن النمو السويَّ الأوليَّ للمخ هو المفتاح لفَهْم بعض أشكال العنف؛ فالقرود التي تعرَّضت لفترات انعزال أطول، وتعرَّضت للحرمان من مصاحبة الأم -تولَّد لديها عدوانيةٌ تجاه الذات، وهي ما ظهرت في قضمها لأجزاء من أطرافها، ثم تحوَّلت تلك العدوانية إلى عداء للآخرين، بلغ درجة شرسة"[40].

ومن هنا يتضح دور الأمومة في درجة السوية التي تتشبع بها استجابات الطفل؛ ولعل ذلك لأنها مصدر الكثير من احتياجات الطفل الاجتماعية والنفسية، والتواصل الدائم لتلبية تلك الاحتياجات هو مصدر الحنان الذي يبحث عنه الطفل بصورة طبيعية، ونقيض ذلك وهو الحرمان من الأمومة، وفقدان الكثير من جوانب ذلك الحنان، إنما يؤدِّي إلى تولُّد أشكال العنف منذ سن مبكرة، تظهر واضحةً في ردود فعل الطفل تجاه الأشياء المحيطة به.

"إن حمْلَ الأطفال والحنوَّ النفسي عليهم أصبح من أهم العوامل المسئولة عن النمو العقلي والاجتماعي السوي للأطفال، وبدون ذلك الالتحام الفيزيقي والنفسي، فإن نظام اللَّذة الخاص بالطفل، إنما يتعرض للارتباك، ويفضي الحرمانُ من ذلك إلى ميل نحو العنف[41].

في دراسة لميلتبر (H.Meltber) حول الأساليب التربوية التي يعتمدها الآباء, واتجاهات الأطفال نحوهم، بين أن الأطفال المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض يمتاز شعورهم نحو والديهم بالتذبذب و العداء، و هم أقل شعورا بالأمن من أطفال المستويات العليا، تختلف اتجاهات الوالدين نحو أطفالهم واتجاههم نحو استخدام العقاب بحسب الطبقة الاجتماعية، و تؤثر الطبقة أيضا على قيم الوالدين وأساليبهم في التنشئة، و هو ما ينعكس على الأطفال، فالذين يتمتّعون مثلا بالتدريب على الاستقلالية، و الذين شجّعوا على الاعتماد على الذات، و التحرّر من الضغوط يتمتّعون بدافعية قويّة للإنجاز والإبداع، وبمستويات عالية من الطموح، على العكس من هذا نجد قيم التوجيه و القهر التي يتلقاها الطفل في المستويات الاقتصادية و الاجتماعية الدنيا تنعكس في أشكال من السلبية، و الخضوع و الطاعة العمياء[42].

- **نوع العقاب وندم الطفل المعنف:** تبين من النتائج المتحصل عليها، أن هنالك علاقة بين نوع العقاب الذي يتعرض له الطفل العنيف والندم على العنف الذي قام به، حيث أن أغلب الأمهات أكدن أن الطفل لا يندم على العنف بنسبة (55.55%)، ويكون العقاب بالشتم بنسبة (60%) والضرب بنسبة (40%)؛ فيما أكدت الباقيات (44.44%) أن الطفل يندم حيث يكون العقاب مختلف من خلال تحذيره وإنذاره وحرمانه من حقوقه.

يتضح مما سبق أن عقاب الطفل بعد العنف يزيد من عنفه وعدم ندمه على العنف الذي قام به، كما العنف ضد الطفل له عواقب بعدية كثيرة منها: أن بعض الأطفال الذين يتعرضون لأعمال العنف، سبب لهم ذلك الأمر عقداً نفسية مما خلق لديهم ردود فعل عكسية، مولداً في أنفسهم حب الجريمة وارتكابها عندما يكبروا، والبعض منهم يقدم على ارتكاب الجرائم برغم صغر سنه، ونجد أن بعض المجرمين من تجاوز عمر الطفولة قد أقدم على ارتكاب جرائم مختلفة، بدوافع غالباً ما تكون دفينة نتيجة لما تعرضوا له من أعمال عنف وشدة في طفولتهم ، وغالباً ما يكون الهدف أو الغاية من جرائمهم إنما هو التخلص والانتقام لذواتهم، لذا ينصح معظم المربين بالابتعاد عن عقاب الطفل قبل حسن العاشرة؛ كما

أن النبي(صل الله علية وسلم) منع ضرب الطفل قبل سن العاشرة في إرشاده إلى كيفية تعليم الطفل الصلاة, بقوله: (صل الله علية وسلم)(علموا الصبي الصلاة ابن سبع سنين واضربوه عليها ابن عشر)(رواه أبو داود), كما أشار الرسول(صل الله علية وسلم) في عدة أحاديث إلى بعض أخلاقيات العقاب، مثل عدم الضرب على الوجه، وتجنب الضرب الشديد، فالعقاب الجسدي ليس الغرض منه القصاص من الطفل، ولكن الهدف منه أن يبتعد الطفل عن السلوك الخطأ، كما أن الطفولة ليست مرحلة تكليف وإنما مرحلة إعداد وتدريب وتعويد للوصول إلى مرحلة التكليف ؛ لذلك إذا صدر عن الطفل عنف أو سلوك غير سوى لأول مرة ؛ فينبغي التغافل عنه وعدم كشفه ولاسيما إذا ستره الطفل واجتهد في إخفائه، فإن عاد ثانية ينبغي أن يعاقب سرًا، ويقال له: إياك أن تعود لمثل هذا فتفضح بين الناس، ومع ذلك فلا تستخدم معه الأم لغة العقاب الشديد عند الخطأ، فينبغي أن يمنع من كل ما يفعله خفية، فهو لم يخفيه إلا وهو يعتقد أنه فعل قبيح، فإذا تُرك تعود فعل القبيح، كما يعود على المشي والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل، ويعلم آداب الجلوس وآداب الحديث وأن يحسن الاستماع، وتوقير من هو أكبر منه سنًا بأن يوسع له المكان ويجلس بين يديه، وغيرها من الأخلاق الحميدة التي تحمي الطفل وتجعله حسن الخلق بعيدا عن سلوك العنف .

2-1-2-جماعة الأصدقاء

- **سن أصدقاء الطفل ودرجة ارتباطه بهم:** تبين النتائج المتحصل عليها، أن هناك علاقة بين درجة ارتباط الطفل بأصدقائه وسن أصدقائه، فتباينت إجابات الأمهات عن ذلك، وكانت أكبر نسبة مسجلة عند درجة الارتباط سيئة (33.33%)، كان الأصدقاء عبارة عن زملاء بالمدرسة بنسبة (66.66%)،وأكبر منه بنسبة (33.33%)، وعبرت الأمهات عن درجة ارتباط الطفل بأصدقائه بأنها قوية بنسبة (22.22%)، حيث انقسمت بين أصدقائه أكبر منه و زملاء المدرسة بنفس النسبة (50%)، فيما عبرت أخريات عن درجة ارتباط الطفل بأصدقائه بأنها قوية جدًا بنسبة (22.22%)، وذلك عند الطفل الذي أصدقاؤه من سنه.

كما عبرت بعض الأمهات أن درجة ارتباط الطفل بأصدقائه ضعيفة بنسبة (22.22%) حيث كان الأصدقاء أقل منه سنًا ،

يتضح مما سبق أن درجة ارتباط الطفل بأصدقائه تزيد كلما كان الأصدقاء من نفس سن الطفل، وتقل درجة الارتباط كلما كانوا أكبر أو أقل منه، حيث يكون الطفل مرافقًا لأبناء الحي وتابعًا لهم، أو الذي مستواه الدراسي ضعيف له تأخر دراسي ويعاني من الوحدة والشعور بالنقص ؛ لأنه يدرس مع أطفال أقل منه سنًا، فيؤدي إلى توتر العلاقات الاجتماعية بين الزملاء وعدم مخالطتهم وبالتالي هشاشة العلاقات بين جماعة الرفاق.

- **ممارسة أصدقاء الطفل للعنف والعوامل التي أدت إلى عنف الطفل:** تبين النتائج المتحصل عليها، أن عنف الأصدقاء من العوامل التي أدت إلى عنف الطفل، حيث أكدت معظم الأمهات (55.55%) بأن أصدقاء الطفل لا يمارسون العنف، وأن عوامل العنف عند أطفالهن تعود لعنف الأب في الأسرة ومشاهدة العنف في التلفاز بنفس النسبة(40%)، فيما عبرت أخريات عن أسباب أخرى (20%) مثل الفقر والعوز الشديد والغيرة من الأصدقاء التي تدفع الطفل إلى العنف والثورة، وحتى للسرقة في بعض الأحيان، أما باقي الأمهات فأكدن أن أصدقاء الطفل يقومون بالعنف مثله وذلك بنسبة (44.44%)، كما أن عوامل العنف عند أطفالهن تعود لعنف الأب بنسبة (50%) ومشاهدة العنف في التلفاز بنسبة (25%). وفيما وضحت أخريات أسباب أخرى مثل المشكلات التي تتعرض لها الأم في الوسط الأسري، وغياب القدوة في الأسرة وعدم اهتمامها بتربية الطفل لانشغالاتها الكثير ؛ مما دفع الطفل لتقليد العنف الذي شاهده أمامه من أفراد ناضجين مثل العم والخال والجد (25%).

يتضح مما سبق أن الطفل العنيف يقلد ويعيد إنتاج العنف الذي شاهده في الوسط الأسري الذي يعيش فيه، فيقوم بتقليد الأب أو تقليد مشاهد رآها في التلفاز أو نتيجة الظروف الاجتماعية القاهرة التي تمر بها الأسرة وغياب السلطة الأبوية خاصة، كما أن الطفل بحاجة إلى تكوين جماعة ينتمي

إليها تشبع حاجاته البسيطة، كما تؤكد بعض الدراسات أن عوامل العنف عند الأطفال تعود إلى عدة أسباب منها[43]:

- غياب الأب: لوحظ بأن الأطفال الذين يعيشون في بيوت يكون فيها الأب غائبا لمدة طويلة يظهرون عدوانًا شديدًا، وكأنهم يريدون إثبات قوتهم وسيطرتهم لغياب سلطة الأب وتساهل الأم.

- تقليد سلوك الآخرين العدواني: سواء من خلال مقابلة نماذج واقعية تمارس العداء أو التأثير بمشاهدة الأفلام والصور الكرتونية.

- الذكاء: ثبت بأن الأطفال الأقل ذكاءهم الأكثر عدوانًا.

-الشعور بالغضب: حيث يختلف الأطفال في التعبير عن الحالات الانفعالية، فالبعض يتجه إلى إتلاف ما يحيط به والبعض يلجأ إلى معاقبة نفسه.

-الشعور بالغيرة نتيجة الشعور بالنقص أو عدم الثقة بالنفس، فيتغير سلوك الطفل الغيور من الود والحب إلى العدوان، والرغبة في جذب الانتباه.

- استمرار الإحباط وعدم قدرة الطفل على تلبية حاجاته لمدة طويلة، فيلجأ إلى سلوك العدواني لتحقيق هدفه.

- العقاب الجسدي يرسخ بعض الكبار في ذهن الطفل أن العدوان والقسوة أمر مسموح به.

2-عرض **وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني**: هل هناك علاقة بين العنف الأسري وعنف الأطفال ؟

2-1- شجار الوالدين وتقليد الطفل لذلك: تبين النتائج المتحصل عليها، أن هنالك علاقة بين شجار الوالدين أمام الطفل وتقليد الطفل لذلك، حيث أكدت أغلب الأمهات على حدوث شجار أمام الطفل، وأن الطفل يقوم بتقليده ضد من حوله، فيكون ضد الأم في شكل عنف لفظي وعنف جسدي بنفس النسبة (50%)، كما يكون ضد الأخ وضد الأصدقاء في شكل عنف جسدي بنفس النسبة (50%), ولما فتح المجال للأمهات للتعبير عن أفراد آخرين يمارس الطفل العنف ضدهم، فكان ضد أبناء الحي وأبناء العم بالنسبة للذين يسكنون في عائلة ممتدة (78%)، فيما عبرت أخريات أنه ليس هناك شجار بين الوالدين وذلك بنسبة (22%) لغياب الأب وعمله البعيد عند البعض أو لوفاة الأب أصلاً عند بعض الحالات.

يتضح مما سبق أن الطفل في هذا العمر شديد التأثر بالوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه, خاصة الأب كشخص مثالي يراه الطفل قدوة يحب إتباعها من خلال إعادة إنتاج العنف ضد أمه وأخته وأصدقائه ؛ لأن العنف الذي يمارسه طرف ضد طرف آخر ينتج عنه عنف مضاد كشكل من أشكال الانتقام للذات ورد الاعتبار لها، فالطفل الذي سلط عليه العنف أو شاهد أباه يمارس العنف ضد أمه، أكيد أنه سوف يمارس العنف هو أيضًا ضد أمه وأخته، ظنًا أنه يفعل الصواب ؛ فكم من طفل تبكيه أمه بمرارة لأنه يضربها على صغره، ويشجعه أبوه على ذلك لجهل الأب وعدم وعي الطفل، فينشأ الطفل على هذا السلوك ويصبح عادة متأصلة فيه، فيمارسه ضد معمله وصديقه وكل من حاول النيل منه ظنًا منه بأنه سلوك عادي للدفاع عن النفس، وترجع أسباب العنف عند الأطفال لعدة عوامل منها ما تعلق بظروف الطفل الأسرية وأساليب تنشئته داخل الأسرة، وعدم استقراره داخلها وإحساسه بالحرمان، ويمكن تلخيص هذه الأسباب فيما يلي[44]:

- الرغبة في التخلص من سلطة الكبار والتي تحول دون تحقيق رغبة الطفل وشعوره بالحرمان.

- الحب الشديد والحماية الزائدة، فقد تظهر العدوانية على الطفل المدلل الذي لا يعرف لغة الرفض لكل رغباته، فلا يتحمل أبسط درجات الحرمان.

- تنشئة الطفل والقيمة الأخلاقية داخل محيط الأسرة، فإذا تعلم الطفل أن السلوك العدواني أسلوب مناسب لتلبية حاجاته فيلجأ عادة إليه، وكذلك تجاهل الأسرة لعدوان أطفالهم يدفعهم إلى التساهل والتمادي في العدوانية.

ونذكر أعمال بلاك (J.Blake) وفرضيته حول الوظائف الأداتية للأطفال بحسب نمط الأسرة، وتقترب هذه الفرضية مع أعمال نيل (A.Neal) وجروت (H.T.Groat) الذين يعتبران أن الطفل يمثل تعويضا للعائلات المتميزة بالعزلة واللاقدرة الاجتماعية، وتتقاطع هذه الأعمال مع أعمال روسل (L.Roussel)، الذي يفسر العنف الممارس ضد

الأطفال بمكانة الطفل داخل الأسرة، بالوظيفة المنتظرة منه من طرف والديه، إذ العنف ضده قد يكون تعبيرا عن الإحباط، الذي يتلقاه الآباء في حالة فشل الطفل في تحقيق طموحات والديه المعلقة عليه[45].

وتؤكد الكثير من الدراسات العلمية الحديثة أن العوامل الأسرية، وهي جميع ما يسريه الطفل من خبرات من ولادته أو حتى قبل ولادته إلى أن يبلغ، ومن ذلك ظروف التنشئة الاجتماعية، وخبرات القسوة والعنف من الوالدين أو المحيطين به، والحرمان والصد والزجر والإهمال، ولعل أهمها الحرمان العاطفي، ومن العوامل البيئة: ظروف التربية والدراسة والظروف الثقافية ومكوناتها من العادات والتقاليد والقيم والنظم واللغة المستخدمة. إذن التفاعل مع هذه العوامل يؤثر على الحالة النفسية والاجتماعية للطفل مما قد يجعله عدوانيا تجاه نفسه والآخرين من حوله، ويجب الإشارة إلى أن العدوان آو العنف لدى الأطفال سلوك مكتسب ومتعلم بشكل عام من الأسرة والمدرسة فالطفل يتطلع لمستقبل زاهر حينما يدخل المدرسة، ومما لا شك فيه بأن تلك السنوات تمثل أهم سنوات عمره لتكوين مستقبل حياته، ويحاول كل طفل تطوير مقدراته الأكاديمية والاجتماعية حتى يصل لطور المراهقة وهو يتمتع بصحة ذهنية وجسدية جيدة، واني أرى انه كلما تعرض الطفل لأي نوع من أنواع العنف من بين معلميه أو أصدقائه فسوف يؤثر على مستقبل حياته؛ فالعنف بين الأطفال منتشر كثيرا بينهم و يحدث في معظم المدارس والأسر.

2-2-وقوع الجريمة في الأسرة: تبين النتائج المتحصل عليها، أن معظم الأمهات أكدن عدم وقوع الجريمة في الأسرة وذلك بنسبة (55%)، فيما أكدت الباقيات أن هناك جريمة داخل الأسرة، وتمثلت في سرقة الأخ بنسبة (20%) قام بها الأخوة الكبار وأبناء العم، والعنف الجسدي للأب بنسبة (25%) قام بها الآباء ضد بعض أطفال ورجال الحي، تمخض عنها في بعض الأحيان تعويض الخسائر، كما عبرت إحدى الأمهات عن الهجرة غير الشرعية بنسبة (05%) تمثلت في الهجرة غير الشرعية للخال وتحول إلى الدين المسيحي للبعض الآخر.

يتضح مما سبق أن ممارسة الجريمة في الوسط الأسري وسماع الطفل بها في هذه السن، يزيد من توتره وتعنفه في إشارة لإعجابه بشخصية المجرم؛ حتى ولو كان مصدر سخط الآخرين، وأن غياب أساليب التربية السليمة داخل الأسرة وقسوة وصرامة الوالدين، والتدخل في كل شؤون الطفل في طريقة أكله ونومه، وتحديد أصدقائه، دون مراعاة رغباته.

كما أن عدم الاهتمام بتوزيع وقت الطفل وتنظيمه، يجعله عدوانيًا يتصف سلوكه بالغضب والعدوان، الحزن والبكاء والاتكال على الآخرين، وانتشار القيم المرفوضة مثل: الكراهية، الكسل، الكذب، الغش، الخداع؛ لذلك ينصح معظم المربين بضرورة شغل وقت الطفل فيما يفيد مثل: مهارات القراءة والحساب، والاتزان الاجتماعي والتحدث بثقة ودون قلق، واكتساب القيم المقبولة ثقافيًا مثل: الإخلاص الإيثار والنظافة، الأمانة والثقة والطموح.

3-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث: هل هناك علاقة بين مشاهدة التلفاز وانتشار العنف عند الأطفال؟

3-1- وجود التلفاز في البيت ومشاهدة الطفل له: تبين النتائج المتحصل عليها، أن هنالك علاقة بين وجود التلفاز في البيت ومشاهدة الطفل له؛ نظرًا لأن وضعه في المنزل يؤثر في عدد مشاهداته، فاختلفت إجابات الأمهات في التعبير عن ذلك، وكانت أكبر نسبة لوجود التلفاز في غرفة الأطفال (55.55%)، فيشاهد الطفل كل شيء من المسلسلات والأفلام البوليسية(40%)، وأفلام الجريمة والعنف وأفلام الرعب بالنسبة (20%)، ومشاهدة أفلام الجنس بنسبة (40%)، أما عن وجود التلفاز في غرفة الاستقبال فكان بنسبة (22.22%) فتتراوح بين مشاهدة الطفل للأفلام البوليسية وأفلام العنف والجريمة بنفس النسبة (50%)، أما عن وجود التلفاز في غرفة الوالدين بنسبة (44.55%)، فيقدم الطفل على مشاهدة الأفلام البوليسية (50%) والحصص الاجتماعية والثقافية (50%).

يتضح مما سبق أن وجود التلفاز في غرفة الأطفال زاد من عدد مشاهدات الطفل له؛ حتى أصبح يشاهد كل شيء يراه ولو كان لا يستوعبه مثل: الأفلام الجنسية والحصص

الوثائقية التي لا يفهم منها شيئًا، فقط مشاهدة من أجل المشاهدة لغياب التوجيه والإرشاد إلى برامج أكثر نفعًا للطفل، فالتلفاز يؤثر على الطفل بفعل ما يقدمه من البرامج والأفلام البوليسية التي تنشر العنف والجريمة ؛ مما يشكل تأثيرًا كبيراً على سلوك الطفل ويشجعه على العنف والانحراف، لذا على الوالدين التدخل ومنع الطفل من مشاهدتها ودفعه لمتابعة البرامج التربوية والعلمية والتثقيفية والترفيهية، التي تكون في مستوى سنه وهي كثيرة ومتعددة مثل: الحصص الدينية التي تعلم الصلاة مثلا، أو الحصص الثقافية التي توسع من ثقافة الطفل وتزيد من معلوماته وتكسبه أذواق سليمة تساعده في حياته العلمية العملية.

3-2- مشاهدة الطفل للأفلام وتقليدها: تبين النتائج المتحصل عليها، أن هناك علاقة بين مشاهدة الطفل للأفلام وتقليده لأبطالها، حيث اختلفت إجابات الأمهات وأكدت بعضهن أن الطفل دائمًا يشاهد الأفلام والمسلسلات بنسبة (44.44%)، وتقليد أبطالها في المظهر والحركات بنفس النسبة (25%)، وشراء الصور(50%)، فيما أكدت أخريات أن الطفل يشاهد أحيانا الأفلام والمسلسلات بنسبة (22.22%)، ويقلدها في الأفكار بنسبة (33.33%)، وأخريات بنسبة (66.66%) من خلال تقليد أصواتهم وحفظ كلامهم وتكراره وتقمص شخصيتهم، فيما عبرت أخريات أن الطفل يشاهد الأفلام والمسلسلات نادرا بنسبة (22.22%) و انقسمت بين نعم يقلد حركاتهم وبين من لا يقلد بنفس النسبة (50%).

يتضح مما سبق أن الطفل الذي يشاهد التلفاز دائما يكثر تقليده لمظهر وحركات أبطال الأفلام والمسلسلات ويشتري صورهم، فالطفل يتأثر بما تعرضه أفلام الكرتون الخارقة المبالغة في الخيال وتصوير أبطالها على شكل رجال خارقون ؛ مما يدفع الطفل المتفرج إلى تقليد وتقمص شخصية أبطالها دون مراعاة النتائج، أما الطفل الذي يشاهد أحيانا الأفلام والمسلسلات تقل نسبة تقليده و تقتصر على تقليد الأفكار وتقمص شخصية الأبطال، فيما تقل نسبة التقليد في حالة نادرا عندما يشاهد الطفل الأفلام والمسلسلات من خلال تقليد الحركات أو عدم التقليد أصلا لندرة مشاهدته لها.

وهذا يتفق مع الكثير من الدراسات العلمية التي تؤكد أن وسائل الإعلام توثر على سلوك الأطفال، خصوصاً من القنوات التلفزيونية والموجهة لأطفالنا حاليا، فعندما تغيب الأعين عن الأطفال وترك الإذن المطلق لهم بمشاهدة جميع الأفلام والقنوات واللعب بالألعاب الالكترونية، وبحرية مطلقة حيث أن أغلب برامجه وأشرطته يحتويها عنف، ولا شك أن الطفل سريع التأثر وسريع التقليد فيقلد ما يشاهده من أفلام وبرامج وأشرطة، ويظهر ذلك على أخلاقياته وسلوكياته، فهناك ظاهرة عنف بين الأطفال، وهناك ظاهرة عنف من الكبار تجاه الأطفال، و من الأطفال تجاه الكبار وكل شكل له تأثير سلبي جسدي ونفسي على الأطفال، ويشتد هذا التأثير سلباً إذا ارتبط العنف ضد الأطفال بالظلم والقسوة والتعنيف الشديد أو كان بوجود أقران الطفل من زملائه أو أصدقائه، مما يولد حالة عدوانية عند الطفل تعكس رغبته في الانتقام والتقليد لما يجده من معاملة قاسية وعدوانية.

يزداد العنف عند الأطفال بين بعضهم البعض إذا لم يجد الطفل من يدافع عنه أو يعاقب المعتدي ؛ مما قد يدفع الطفل إلى الانطواء والشعور بالحزن والتوتر الشديد وعدم الثقة بالنفس.

ولقد أثبتت العديد من الدراسات أن العنف الموجود ببرامج التليفزيون يؤدى إلى عنف الأطفال بثلاث طرق[46]:

- التعلم عن طريق الملاحظة وهو أن يقوم الطفل بتقليد ما يشاهده في التليفزيون.
- ضعف الحساسية تجاه العنف وهو عندما يصبح الطفل أقل حساسية تجاه العنف ويشعر أنه شيء طبيعي.
- قلة الموانع ضد العنف لدى الطفل، من الطبيعي أن يكون لدى الإنسان موانع داخلية تمنعه من العنف، لكن في هذه الحالة يفقد الطفل هذا الموانع".

4-مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات البحث:

حاولت خلال هذا البحث فحص الفرضيات التالية:

4-1-مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: يعود العنف عند الأطفال حسب آراء أمهاتهم إلى عوامل اجتماعية وجماعة الرفاق ومشاهدات التلفاز.

لقد بينت نتائج البحث أن العوامل التي أدت إلى عنف الطفل كثيرة منها: الظروف الاجتماعية للأسرة تدفع

الطفل للعنف كعنف أفراد الأسرة ، ومشاهدة الطفل للبرامج ونوع البرامج التي يشاهدها يزيد في إعادة إنتاج العنف كمشاهدة أفلام العنف ، وممارسة أصدقاء الطفل للعنف تزيد أيضا من أنتاج العنف عنده.

ويمكن تفسير ذلك بأن العوامل الاجتماعية والنفسية ومشاهدة التلفاز وجماعة الأصدقاء ، تزيد من إنتاج العنف عند الطفل, فيقدم على تقليد العنف الذي مارسه الأفراد في الوسط المنزلي ، كما يقوم بإنتاج عنف مضاد شاهده في التلفاز ، كما يمارس العنف مع جماعة الرفاق ، وبالتالي فان الوسط الأسري والظروف الاجتماعية للأسرة من عوامل إنتاج العنف عند الطفل ، حيث أن المستوى التعليمي للوالدين ومهنة الأب ووضعية السكن وأساليب التنشئة الاجتماعية السلبية المتمثلة في التدليل الحماية الزائدة والقسوة والإهمال وغيرها ، بالإضافة إلى الحالة النفسية للطفل وتعرضه للعقاب في هذه السن وعدم توجيهه عند ارتكابه الأخطاء ، يزيد من إنتاج العنف عنده حتى أنه لا يندم على العنف الذي صدر عنه, بل يقوم بالعنف ضد أمه وأخوته وأصدقائه ومعلمه.

كما أن سن أصدقاء الطفل ودرجة ارتباطه بهم يؤثر في إنتاج العنف ، وأن ممارسة أصدقاء الطفل للعنف تزيد أيضا من إنتاج العنف عنده ، حيث يقوم بالاتفاق مع جماعة الرفاق على تشكيل شلة من الرفاق والتحالف معا على أعمال عنف في الحي.

وبالتالي يمكن القول بأن العنف عند الأطفال يعود إلى عدة عوامل أسرية واجتماعية ونفسية ، وجماعة الأصدقاء ولوسائل الإعلام خاصة التلفاز دورا كبيرا في انتشارها.

4-2-مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

هناك علاقة بين العنف الأسري وعنف الأطفال.

بينت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين العنف الأسري وعنف الأطفال حيث أن الطفل العنيف يقلد ويعيد إنتاج العنف الذي شاهده في الوسط الأسري الذي يعيش فيه ، فيقوم بتقليد الأب أو العم أو الأم.

ويمكن تفسير ذلك بأنه هناك علاقة بين العنف الأسري وعنف الأطفال ، فشجار الوالدين أمام الطفل ، يولد عنده عنف ، فيقوم بتقليد الأب أو الأم أو الخال أو العم ، كما أن وقوع الجريمة في الأسرة يزيد من إنتاج العنف.

وبالتالي يمكننا القول أن ظاهرة العنف الأسري التي اتسعت دائرتها في الوسط الأسري ؛ حتى أصبح يمارسها كل أفراد الأسرة ضد بعضهم البعض منتقلة عن طريق التقليد ، من جيل إلى أخر ، وفي بعض الأسر تنقل بشكل عكسي فيضرب الابن أباه ووالدته ؛ مما تمخض عنه انتشار ظاهرة العنف عند الأطفال.

4-3-مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

هناك علاقة بين مشاهدة التلفاز وانتشار العنف عند الأطفال.

بينت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين مشاهدة التلفاز وانتشار العنف عند الأطفال حيث أن الطفل الذي يشاهد التلفاز دائما ، يكثر تقليده لمظهر وحركات أبطال الأفلام والمسلسلات ويشتري صورهم ، فالطفل يتأثر بما تعرضه أفلام الكرتون الخارقة المبالغة في الخيال ، وتصوير أبطالها على شكل رجال خارقون ؛ مما يدفع الطفل المتفرج إلى تقليد وتقمص شخصية أبطالها دون مراعاة النتائج ، فكلما زاد عدد ساعات مشاهدة الطفل لأفلام العنف والجريمة والرعب ، كلما زاد عنده إنتاج العنف.

يمكن تفسير ذلك بأن هناك علاقة بين مشاهدة التلفاز وعنف الأطفال وبالتالي فان ما يشاهده الطفل يوميًّا في التلفاز من نماذجَ في الرسوم والصور المتحركة ، والمسلسلات والأفلام التليفزيونية ، التي تتَّصف بأعمال العُنف والعدوانيَّة وغالبًا ما يُحاكي الأطفال هؤلاء الشخصيات السلبيَّة ، في تصرُّفاتهم العدوانيَّة وأفكارهم ولباسهم ،

وبالتالي يمكن القول بان للبرامج ونوع البرامج التي يشاهدها الطفل علاقة بإعادة إنتاج العنف لديه.

خاتمة وتوصيات

إن الظروف والأوضاع الاجتماعية للأسرة وأسلوب التنشئة والمعاملة التي يحظى بها الطفل داخل الأسرة ، والمشكلات التي يعانيها ساهمت في وجود العديد من العوامل التي توفرت داخل الوسط الأسري وخارجه ، وأنتجت طفلا عنيفا ، بسبب النقص في تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية والمدرسية ، وتراكم المشكلات الاجتماعية والنفسية وتعددها ، ومن ثمة تنطلق فكرة ضرورة الاهتمام بها والنهوض بدور كل فرد في الأسرة ، وفي المؤسسات الاجتماعية الأخرى من مدرسة ومسجد وإذاعة وتلفاز وجماعة

الرفاق ، للارتقاء بأساليب تنشئة الاجتماعية للحد من ظاهرة العنف الأطفال ؛ من خلال إعطاؤه النصيب الأكبر في إطار العناية بالتربية بالقدوة الحسنة داخل الأسرة والمدرسة ، وهذا من خلال تفعيل دور الأب ودور الأم والمعلم ، وإبعاد الطفل قدر الإمكان عن مشاهدة التلفاز قبل سن العاشرة أو التقليل من عدد مشاهداته قبل هذه السن ، والابتعاد عن أسلوب القسوة والتربية العقابية قبل سن العاشرة من عمر الطفل ، والعمل على إشباع حاجاته والحد على مشكلاته ، وإعداده ليكون فردًا صالحًا يعول عليه في بناء مستقبل مجتمعه وأمته ، سعيًا إلى تحقيق الأهداف المنشودة للأسرة والمدرسة والمجتمع.

وما يمكن تأكيده في الأخير أن الأطفال الذين ينشئون أو يترعرعون في جو أسري عنيف ؛ فإنهم غالبا سوف يطبقون هم بدورهم ذلك السلوك في المستقبل ولهذا فإن هذه الظاهرة ستبقى مستمرة ومتكررة عبر الأجيال وغالبا ما تمر علينا مرور الكرام ولا نعطي لها أهمية ، سواء من طرف الأسرة والمؤسسات التربوية أو المجتمع ككل ،وحتى من طرف الضحية نفسها التي عودت على ذلك وهكذا تنتقل الظاهرة وتنتشر لتصبح مع مرور الزمن تقليدا ينبغي إتباعه رغم خطورتها ؛ و إذا لم تجد حلول جادة لمعالجتها ، شريطة أن يشارك في ذلك كل المختصين في علم الاجتماع والتربية وعلم النفس والأولياء ، وكل من تؤرقه الظاهرة العنف عند الأطفال .

توصيات: بالنظر للنتائج المتحصل عليها نوصي بما يلي:

- إشعار الطفل بالمحبة والتراحم بين أفراد الأسرة خاصة بين الوالدين ،

- اعتماد مجموعة من القيم الأسرية في تقويم سلوك الأفراد داخلها مثل القدوة الحسنة والصدق والأمانة ، ترسيخ مبدأ الاحترام المتبادل بين أفراد الأسرة.

- الابتعاد عن العنف المنزلي بكل أشكاله الجسدي واللفظي والمعنوي.

- دعوة المربين والمعلمين إلى التفكير في الحلول المناسبة والأكثر صلاحية للحد من ظاهرة العنف عند الطفل ، وهذا من خلال معرفة المشكلات التي يتعرض لها الطفل داخل الأسرة وخارجها ، بما يتوافق مع تلبية حاجاته وحل مشكلاته.

- الحث على دعم العلاقة بين المؤسسات الاجتماعية ، خاصة بين الأسرة والمدرسة ، من خلال تفعيل دور الوالدين والمعلم ، كأفراد جديرين بمهمة التربية ومحل ثقة الطفل خاصة في مرحلة الطفولة الوسطى.

الهوامش

1. ابن منظور ، **لسان العرب المحيط** ، ج2 ، دار لسان العرب ، بيروت ، لبنان ، ص103.
2. خليل وديع شكور ، 1996 ، **العنف والجريمة** ، ط1 ، الدار العربية للعلوم ، بيروت ، لبنان ، ص30
3. أسماء عبد العزيز حسين ، 2002 ، **المدخل الميسر إلى الصحة النفسية والعلاج النفسي** ، ط1 ، دار عالم الكتب ، الرياض ، السعودية ، ص472.
4. خليل وديع شكور ، مرجع سابق ، ص31.
5. المرجع السابق ، ص599.
6. أحمد خليل جمعة ، 2005 ، **الأطفال والطفولة بين الأدب والثقافة** ، ط01 ، اليمامة ، بيروت ، لبنان ، ص15.
7. منظمة اليونسف: **الإعلان العالمي لبقاء الطفل ونمائه** ، الرأي المؤسسة الصحفية الأردنية ، العدد 1 ، الأردن ، 1990.
8. خالد مصطفى فهمي ، **حقوق الطفل ومعاملته الجنائية في ضوء الاتفاقيات الدولية** ، الإسكندرية ، مصر ، ص10.
9. حنان عبد الحميد العناني ، 2001 ، **تربية الطفل في الإسلام** ، دار صفاء ، عمان ، الأردن ، ص12.
10. خالد مصطفى فهمي ، مرجع سابق ، ص13.
11. محمد عبد القادر قواسمية ، **جنوح الأحداث في التشريع الجزائري** ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ص88.
12. المرجع السابق ، ص30-31.
13. حامد عبد السلام زهران: 1995 ، علم **نفس النمو** ، ط5 ، عالم الكتب ، القاهرة ، ص48.
14. محمد زكي أبو عامر: 1995 ، **دراسة في علم الإجرام والعقاب** ، دار الجامعية الحديثة ، ص158.
15. محمد عبد القادر قواسمية: مرجع سابق ص93.
16. زكريا الشربيني ، 1994، **المشكلات النفسية عند الأطفال**، ط1 ، دار الفكر ، القاهرة ، مصر ، ص47.
17. المرجع السابق ، ص130.
18. خليل وديع شكور: مرجع سابق ، ص64.
19. جلال الدين عبد الخالق والسيد رمضان ، 2001 ، **الجريمة والانحراف من منظور الخدمة الاجتماعية** ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، مصر ، ص90-91.
20. المرجع سابق ، ص90.
21. أسماء عبد العزيز حسين: مرجع سابق ، ص472-473 بتصرف.
22. المرجع السابق ، ص473.
23. حنان ع الحميد العناني ، 2000 ، **الطفل والأسرة والمجتمع** ، ط1 ، دار الصفاء ، الأردن ، ص99.
24. المرجع السابق ، ص99.
25. أسماء عبد العزيز حسين: مرجع سابق ، ص473.
26. المرجع السابق ، ص473.
27. عمار بوحوش ، محمد محمود الذنيبات ، 2003 ، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ص 139.
28. منيرة صالح علي الغصون ، **السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية والذكاء بمدينة**، الرياض ، رسالة دكتوراه, قسم علم النفس التربوي, مقدمة لكلية التربية بالرياض ، السعودية ، 1412 هـ /1992, غير منشورة .
29. أسماء عبد العزيز حسين: مرجع سابق ، ص61 ،
30. جلال الدين عبد الخالق والسيد رمضان: مرجع سابق ، ص65.
31. زكريا الشربيني: مرجع سابق ، ص37.
32. أسماء عبد العزيز حسين: مرجع سابق ، ص473.
33. لطيفة بلحاج: **5آلاف أستاذ ضحية اعتداء التلاميذ خلال 9أشهر** ، الشروق اليومي ، العدد 3484 ، الجمعة 2011/11/25 الوافق ل 29 ذي الحجة 1432هـ.
34. محمد عبد المؤمن حسين ، 1986 ، **مشكلات الطفل النفسية** ، دار الفكر ، القاهرة مصر ، ص8.
35. لطيفة بلحاج: مرجع سابق ،2011/11/25.
36. محمود حسين ، 1981 ، **الأسرة ومشكلاتها** ، دار النهضة العربية ، لبنان ، ص57.
37. محمد حسن ، 1998 ، **العشرة الطبية** ، دار الإسلامية للنشر ، القاهرة ، مصر ، ص284.
38. القرني: **تأثير العنف الأسري على السلوك الانحرافي لطالبات المرحلة المتوسطة** ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير ، كلية العوم الاجتماعية ، قسم علم النفس ، مكة المكرمة' السعودية, 2005 (بحث لم ينشر).
39. Merton Robert Karl. Elément de théorie et de méthode sociologique ,trad :Mendras Henri, coll : U, éd : Armand Colin, Paris, 1997, pp 186, 187.
40.أمثال الحويلة: السلوكَ العدوانيَّ للطِّفل 15-1-2015الرابط www.alukah.net/social/0/7943/#ixzz3OVRrHnY6
41. العقبات تولد العنف الرابط // . . Restak, r: the origins of violence, new york, 1965, p: 92/www.alukah.net/social
42. العدوان عند للأطفال الرابط Mendels, J.M. Concepts of Depression, Wiley, New York, 1970 .www.alukah.net/social/

43 .Kellerhals Jean, Troutot P-Y, Lazega E. Microsociologie de la famille , coll : Que-sais-je

2 éd, P.U.F, Paris, 1993, p , pp 93, 94.

44.حسان عربادي: العنف ضد الأطفال في الوسط الأسري، -دراسة ميدانية لعينة أفراد من أسر مقيمة ببلدية براقي-إشراف عبد الغاني مغربي ، رسالة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم الاجتماع الثقافي ، قسم علم الاجتماع ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر ، الجزائر, 2005, ص35.

45. أسماء عبد العزيز حسين: مرجع سابق ، ص473474-.

46 .Kellerhals Jean, Troutot P-Y, Lazega E.Ibid ,pp 93, 94.

العنف الإعلامي المرئي وإشكالية الجسد الأنثوي

نورة قنيفة*

الملخص

سنحاول من خلال تحليل بعض الأبعاد الإعلامية تقديم مقاربة سوسيوإعلامية لظاهرة نعتبرها من أخطر الظواهر على الإطلاق نظرا لما تقدمه – مرئيا -من رسائل إعلامية بمضامين خاصة لدرجة إعتبارها عنفا إعلاميا بامتياز لاسيما في بعدها الرمزي المؤسّس.

فالدور الذي تلعبه هذه الوسائل وبالأخص التلفزيون هام جدا وفي الوقت ذاته مؤثر أيضا على المشاهد لذا فإن تكريس ثقافة الدونية والتفوق الجنسي وغيرها من الرسائل السلبية الخاصة بالمرأة والموجّهة أيديولوجيا يتطلب وقفة تأملية تحليلية لمعرفة مدى إسهام هذه الرسائل في تكريس ثقافة العنف ضد المرأة إعلاميا.

الكلمات المفاتيح : المرأة ، العنف ، الإعلام ، العولمة

Résumé

Nous allons essayer à travers l'analyse de certaines dimensions informative de présenter une approche socio communicative d'un phénomène très dangereux en raison de l'offre - visible – des messages considérée comme une vraie violence symbolique.

Le rôle joué par ces moyens, et notamment la télévision est très important et en même temps très influant sur le récepteur, ce qui nous mène a insisté sur la nécessité d'une analyse contemplative afin de déterminer la contribution de ces messages dans la perpétuation de la culture de la violence contre les femmes dans les médias…

Mots clés : femme, violence, les médias, la mondialisation

Abstract

By analysing some communicative aspect, we will try to give special and scientific imagination about a dangerous phenomenon with what it gives us special contents that we can consider as violence of information especially in its symbolic aspect ..

The role of the mass media and especially the television is very important and influencial. so it concicrate the sexual excel and some other negative and ideologically oriented messages about the women.

This requires a contemplational analytical stop in order to know how much these messages do consecrate the culture of violence against women.

Key words: women; violence, medias, globalization.

*أستاذة محاضرة أ، جامعة العربي بن مهيدي بن مهيدي أم البواقي.

مقدّمة

يتميّز عالمنا اليوم بعدم التوازن، ويتجلى ذلك في الإختلال العام الذي ينتاب المجتمع الدولي في مختلف المجالات بما فيها المجال الإعلامي، وفي الواقع فإن التطور السريع للتقنية الحديثة بصورة عامة وفي مجال الإعلام والإتصال بصورة خاصة يزيد في تضخم التفاوت القائم في العالم وفي خطورة الوضع الإعلامي السائد في الدول النامية ذلك أنه قُدّر على هذه الدول أن تقنع بدور المستهلك لتلك المجموعة الضخمة.

إن من مظاهر الهيمنة الإعلامية المعاكسة للتطور الإجتماعي والثقافي تلك الممارسات المخلة بالأخلاق والقيم الصادرة عن مؤسسات الدعاية والإعلان ذلك أن الأشرطة الدعائية والبرامج التلفزيونية أضحت من جملة أدوات الهيمنة الثقافية والتشويه الحضاري من جراء ما تنقله للبلدان النامية من نماذج ثقافية مخالفة لقيمها ومناهضة لأهدافها الإنمائية ..[1]

فقد أدى التطور الهائل الذي طرأ على أدوار الإعلام في إطار تزاوج ثورتي الاتصال والمعلومات إلى انحسار أدوار الأسرة والمدرسة في التنشئة الاجتماعية والثقافية حيث حل محلها الإعلام المرئي وشبكات المعلومات الدولية وأصبح الإعلام السمعي البصري يمثل المؤسسة التربوية والتعليمية الحديثة ، وتصاعد دوره في إفساح الطريق لآليات العولمة الثقافية التي تسعى إلى توحيد العالم وخلق الإنسان ذو البعد الواحد المبرمج والمؤمن بأيديولوجية السوق من خلال تقديم الإعلام لمعلبات ثقافية محكّمة تتضمن منظومة قيم منزوعة من سياقها الاجتماعي والتاريخي وتسعى بدأب لغرس الروح الاستهلاكية ونشر قيم المنفعة والفردية..[2]

في نفس السياق تبيّن من خلال الكثير من الدراسات أن لوسائل الإعلام تأثير كبير على طرح مواضيع للنقاش والتفكير في الحياة الاجتماعية، فهي تبني المحيط الرمزي لموضوع معين ولها تأثير كبير للموقع والنطاق الإعلامي الذي تحتله مواضيع معينة، وتجاهل مواضيع أخرى ..هي أيضا مصدر من مصادر المعرفة التي تشكل وعي الإنسان وتساهم مساهمة رئيسة في صياغة التصورات والمفاهيم العامة التي يُراد تثبيتها في مجتمع معين.. بل وأنها تنجح في تكوين إنطباعات وصور عقلية إيجابية أو سلبية في ظروف معينة ومحددة ومن هذه الصور التي يزرعها الإعلام في عقول المتلقين صورة المرأة لما لها من أبعاد إجتماعية وسياسية وثقافية على المجتمع.[3]

وقد تصدق في هذا الإطار، ونحن نحاول تحليل بعض أبعاد ظاهرة إعلامية خطيرة جدا نظرا لإفرازاتها الآنية والمستقبلية المؤثرة على المرأة بشكل خاص ما قاله **فيليب كابو:** "نحن أمام حضارة جديدة كليا تحلّ فيها أبجدية الصورة مكان الأبجدية الألفبائية فالصورة بما هي كتابة جديدة ستحمل معها ثقافة جديدة منقطعة الصلة بالكتابة المعهودة وثقافتها، أبجدية الصورة مرشّحة لغزو كل شيء، وقولبة جميع الأذهان." ليضيف أحد الباحثين العرب في وصفه للصورة بشكل عام والصورة المرئية بشكل خاص قوله:" الصورة ليست مجرّد خطوط وألوان، بل إنها تجسيد لواقع فكر الإنسان تعكس خيالاته وهواماته، فتعقلنها وتنسّقها وتجعلها قادرة على الوصول إلى ذهن الآخر عبر نظره، وتنتقل منها إلى فكره واستيعابه. فالصورة لها قدرة أكيدة على تقنين الفكرة التي تدور في الذهن. وتصبح بحدّ ذاتها منطلقا لعمليات فكرية جديدة تضيف إلى الصورة فتبلورها..هذه الصور توقظ عند تشكّلها مشاعر وأحاسيس متناقضة تدفع بالفرد للتصرف على هذه الشاكلة أو تلك، بمعنى أن الصورة تصبح أداة اتصال حية وناطقة من الطراز الأول سواء كانت ملموسة أو فكرية..و تبرع وسائل الإعلام برسم الصور وتوزيعها ، فهي تملك الوثائق والمعلومات والأخبار والرسوم والأصوات والأفلام ، وبإمكانها أن تعرض صورا عن الأحداث أو أن تعيد تركيبها ، وهي في كل ذلك إنتقائية تُبرز ما تريد إبرازه ، وتحجب ما يتعارض مع توجّهاتها ، عن قصد أو غير قصد..[4]

إنه لا يخفى على أحد الأهمية الكبيرة التي تقوم بها وسائل الإعلام في رسم الصور الذهنية لمختلف الموضوعات ومختلف شرائح المجتمع بما في ذلك المرأة، وربما أن هذه الشريحة الاجتماعية هي الأكثر حساسية والأكثر عرضة لتشويه الصورة أو استغلالها من قبل وسائل الإعلام الجماهيرية نظرا لعوامل وأسباب كثيرة تنتمي في أغلبها إلى الأساس الاجتماعي الثقافي. إذ كثيراً ما تتعرض مكانة المرأة وصورتها عموما إلى بعض التشويه أو الاستغلال في وسائل الإعلام الجماهيرية نظرًا لأن حضور المرأة في وسائل الإعلام

يُعد عامل جذب خصوصاً في الأعمال الإعلانية والأعمال الدرامية ، والمرأة العربية مثلها مثل غيرها من النساء تعاني من استغلال صورتها أو تشويهها في بعض وسائل الإعلام سواء كان ذلك بقصد الإثارة والجذب أم كان ذلك نتاج أسباب اجتماعية وثقافية ما تزال تنظر إلى المرأة نظرة غير عادلة مرتكزة على بعض الصور النمطية الدرامية إضافة إلى بعض المخزون الثقافي السلبي.[5]

ولعل الحديث عن الإعلام المرئي يقودنا بالضرورة إلى طرح مسألة التأثير الإعلامي التلفزيوني بالخصوص على المرأة إذ أكد أحد الباحثين أن من أهم الخصائص التي منحت التلفزيون قدرته الهائلة على التأثير النفسي هي الترابط بين الصورة والصوت والحركة ، ثم أضيفت إليها تأثيرات اللون والسرعة والفورية في نقل الأحداث والمعلومات ، فهو أهم مصدر للصور في العالم اليوم ، وإذا كان الناس يستوعبون الصورة التلفزيونية بنسبة أربع ساعات يوميا فمن الواضح أنه مهما كانت فوائد الصور التي يحملها الناس في أفكارهم فإنه الآن هو مصدرها ، فحين يشاهده المتلقي يجمع كل قدراته العقلية لتكوين صور ساكنة مستوحاة من الصور التلفزيونية [6]..

في نفس السياق فإن المتأمل لوضعية المرأة العربية المعاصرة يدرك أنها لا تعيش وفق معطياتها الطبيعية على كل الأصعدة والمستويات ، ويدرك أنها تعيش أزمة في نفسها وفي فكرها وفي تصورها وفي سلوكها وفي واقعها. ويدرك كذلك أن شروطا موضوعية أخرى ساهمت في تأزيم وضعيتها بجانب مسؤوليتها الذاتية.[7]

لقد بات تأثير المرئيات قويا جدا على المرأة من خلال ما يقدّم لها من ثقافات متنوعّة الأوجه والمجالات سواء أكانت مكتوبة ، أو مطبوعة ، أو مذاعة أو مرئية... تزودها بالمعلومات والأخبار والأفكار والإتجاهات ، وتعمل بطرق متعددة لاستمالتها ، ليأخذ التأثير أبعادا مختلفة قد تكون سلبية في الكثير من مضامينها...فكل المرئيات التي تصادفها قد تنعكس على سلوكياتها وقد تجعلها تعيش صراعا قيميا حقيقيا مثلما هو ملاحظ واقعيا من خلال حدوث تأثيرات حقيقية على شخصيتها ، وعلى ثقافتها ومعارفها وربما أيضا على اتجاهاتها...

إن عرض جسد المرأة كوسيلة لجذب المشاهدين للدعاية والإعلان ، وكذلك للإغراء الجنسي ينزع إنسانيتها ويجعل منها مجرد سلعة للمتعة الرخيصة... ، أو بالأحرى سلعة ثقافية تفتقد مواصفاتها الإنسانية ، وتدخل في عداد البضائع التجارية الإستهلاكية باعتباره عنصر إغراء وجذب وترويج للبضائع يتحول في الأخير إلى ثقافة مصنّعة تجعل من المرأة دمية مثيرة فحسب لإغراء المستهلك ذكرا كان أم أنثى. ونظرا لهذا التأثير فإنه بالإمكان التأكيد على أن الصورة المرئية تتحول فعليا وواقعيا إلى عنف إعلامي ، وربما تساهم في انتشار مظاهره لما لها من تأثير كبير على شخصية المتلقي من خلال الرسائل المرئية الجنسية السلبية التي تبثها باستمرار...

إن دراسة العنف الإعلامي المرئي الموجّه ضد المرأة بإيديولوجياته المتعددة الأوجه ، والتي باتت تخدم مصالح أفراد وجماعات ، يعني محاولة القيام بعملية تحليلية تفكيكية لظاهرة قد تؤثّر تأثيرا عميقا على البناء المجتمعي ، وقد تحدث تفكّكا تنظيميا فرديا واجتماعيا ...

في هذا الإطار بالذات سنحاول تقديم مقاربة سوسيو-إعلامية حول العنف الإعلامي المرئي ومختلف مظاهره لاسيما ما ارتبط بالبعد القيمي الإجتماعي للمرأة العربية وفي ظل الخصوصية السوسيوثقافية المحدّدة لمعالم هويتها من جهة والعولمة الإعلامية المرئية التي أصبح من الصعب الخروج عن إطارها من جهة أخرى....

1- الإعلام المرئي...القوة الناعمة

شهد المجتمع البشري ثورة الإتصال الأولى عندما استطاع الإنسان أن يتكلم ، حيث أصبح ممكنا لأول مرة أن تجمع البشرية عن طريق الكلام حصيلة ابتكارها واكتشافاتها ، ثم جاءت ثورة الإتصال الثانية عندما توصل السوماريون إلى اختراع أقدم طريقة للكتابة في العالم ، واقترنت ثورة الإتصال الثالثة بظهور الطباعة في منتصف القرن ال15 ميلادي وخاصة بعد اختراع غوتنبرغ التاريخي ، بينما بدأت معالم ثورة الإتصال الرابعة خلال القرن ال19 بظهور عدد كبير من وسائل الإتصال الجماهيرية كالتلفزيون ، أما ثورة الإتصال الخامسة فكانت بدايتها مع النصف الثاني من القرن العشرين والذي شهد ابتكارات فاقت كل الإبتكارات السابقة وذلك بموجب الإندماج التاريخي بين ظاهرتي تفجير المعلومات والمعرفة وثورة الإتصال.[8]

لقد عرف العالم إذا في مطلع القرن الواحد والعشرين تغيرات وتحولات عميقة في وسائل الإعلام نظراً للانفجار المعرفي المتسارع الإيقاع ، والثورة

التقنية المتجددة وما أحدثته من وسائل وعلاقات جديدة وطرق في العمل غير مسبوقة. وفي ظل هذه التحولات ، أصبح الإعلام بحق مرآة للمجتمع حيث لا يعكس فقط اتجاهاته الفكرية بل أصبح يقوم بتشكيل تلك الاتجاهات وتعميقها وخلق تيارات من الرأي العام. ولعل أهمية تأثير الإعلام المرئي تكمن بالخصوص في اعتراف الكثير من المفكرين والعلماء بقيمته ومكانته وهذا من خلال العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولته والتي اعتبرته قيمة إنسانية خاصة لذا يجب أن يوضع دائما صوب الإهتمام ...

هذا ويعتبر التلفزيون من الوسائل التي أفرزتها التكنولوجيا الحديثة باعتباره مازال يشهد تطورا متواصلا محدثا تأثيرا لا يمكن إخفاؤه أو إنكاره ، فوظيفته لا تقتصر على نشر الأخبار أو التسلية والترفيه ، بل تتعدى ذلك إلى المساهمة في التنشئة الإجتماعية للأفراد من جانبها السلبي والإيجابي وتكوين آرائهم وثقافتهم ووعيهم. [9]

ينفرد التلفزيون بمزايا عديدة تجعله يقف في صدارة وسائل الإعلام الأخرى ، ففي كل لحظة من لحظات إرساله لا يتوقف عن بث سيل متدفق لا ينتهي من المعلومات والآراء والقيم ، فاتسع عمله من ناحية البث والمحتوى عن طريق لغة مشتركة تستفيد من الحركة والصورة في الإتصال اللغوي والإعلامي بأسلوب يوافق خصائص الكلمة المسموعة والمرئية. [10]

لقد عرف التلفزيون مؤخّرا تطورات متسارعة وتحوّلات جذرية وعميقة في مضامينه الإعلامية المرئية التي غيّرت كثيرا من خصائصه التقليدية بفعل الثورة الرقمية وتوسع عمل أقمار الإتصال الصناعية التي فتحت آفاقا كبيرة أمام إمكانية إنشاء قنوات تلفزيونية فضائية متنوّعة المضامين والتوجّهات ، ليتبيّن واقعيا قوّة هذه الوسيلة الإعلامية المرئية لدرجة ممارسة بعض مظاهر العنف الإعلامي بشكل مباشر أو غير مباشر على متلقّيها. فقد أظهرت الكثير من الدراسات حول التأثير الإجتماعي لبرامج التلفزيون وما تلعبه من دور كبير في التأثير في السلوك الإجتماعي للأفراد ، وتناولت تلك الدراسات العلاقة بين برامج التلفزيون التي تتضمن مشاهد العنف فيه ، وبين السلوك العدواني.

إن مناقشة موضوع العنف عبر وسائل الإعلام وبالأخص التلفزيون بدأت في أواخر الخمسينات من القرن المنصرم بجلسات عقدها الكونجرس الأمريكي لمحاولة معرفة مدى تأثير العنف المعروض عبر المرئية والخيالة على المتلقين. وفي الستينيات من القرن المنصرم نبهت لجنة إيزنهاور إلى أن العنف الإعلامي عامل مُسَاهم يساعد إلى حد كبير على نمو ثقافة العنف بين شرائح المجتمع ، وفي سنة 1972 صدر تقرير عن وزير الصحة الأمريكي يُظهرُ قلقاً حول تأثير عنف التلفزيون على الأطفال وتغيير أنماط سلوكهم.

و في الثمانينيات أصدر المعهد الوطني الأمريكي تقريره الذي خلص إلى نفس نتائج تقرير وزير الصحة الصادر في 1972 ،أما التقارير اللاحقة في التسعينيات الصادرة عن الجمعية النفسية الأمريكية والجمعية الطبية الأمريكية والأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال ؛ خلصت لنفس النتائج السابقة ونبّهت بشكل عام إلى أن العنف عامل يساعد على نمو ثقافة العنف في المجتمعات ، وخلال هذه الفترة الزمنية والتي دُرست فيها ظاهرة العنف الإعلامي في أمريكا وحدها يمكن تلخيص ثلاثة تأثيرات رئيسية يتأثر بها المتلقي كنتيجة للعنف الإعلامي هي: **العدوان وعدم الإحساس والخوف**..[11]

فلأن العنف لا يُورّث ، فهو إذن سلوك مكتسب يتعلّمه المرء أو يعايشه في حياته ، وبكون وسائل الإعلام من مدارس التنشئة الإجتماعية ، فإننا نعتبر الشاشة الصغيرة من الوسائل الأخطر في هذا المجال لأنها الوسيلة الترفيهية التي يكاد لا يخلو منها بيت في مجتمعنا ، ولا تحتاج إلى معرفة للقراءة ، إضافة لما تنطوي عليه من جاذبية كوسيلة اتصال جماهيري لأن الصورة تترك أثرا سحريا في العين التي تلتقطها وهي أبلغ وأقوى من الكلمة المقروءة أو المسموعة كون المشاهد يكون في حالة من القابلية للتأثر من دون أن يكون بالضرورة في حالة تحريض وإثارة.[12]

وتشير في هذا الصدد العديد من الدراسات التي أجريت حول دور التلفزيون في نشر العنف ، أنّه يمكن أن يتعلّم الأفراد سلوك العنف من مشاهدة برامج العنف بتنميط سلوكهم حسب سلوك الشخصيات التي تعرضها برامج العنف ، وتنطبق هذه النظرة بشكل أقوى على الأطفال الصغار حيث

يكون لبيئتهم تأثيرها الهام على ما يتعلّمونه. ويرى **شرام** وزملاؤه أنه لا يوجد شك في وجود علاقة بين ازدياد جرائم العنف وازدياد البرامج المليئة بالسلوك الإجرامي والأعمال العنيفة في السينما والتلفزيون.[13]

كما أشار **Bundura** وزملاؤه إلى أنّ البحوث التي درست أثر مشاهدة العنف الذي تمّت محاكاته لمشاهدة تلفزيونية عنيفة أكّدت على خلاف عملية التعلّم بالمحاولة والخطأ البطيئة نسبيا أن الأطفال يميلون أكثر إلى تعلّم السلوكيات العنيفة بسرعة، وبكميات أكبر في بعض الحالات عن طريق تعرّضهم للمشاهد العدوانية العنيفة التي يشاهدون حدوثها مباشرة من خلال محاكاتها من قبل الكبار على مرأى منهم. وقد عكف لمدة تزيد على العشر سنوات لدراسة أثر التلفزيون على الأطفال والكبار في ظروف مختلفة، حيث أجرى سلسلة من التجارب للكشف عن إمكانية تقليد السلوك العدواني عند الأطفال. فقسّم عينة الدراسة إلى أربع مجموعات: عرضت الأولى مشاهدة نماذج من الكبار تمارس حركات عنيفة ضد دمى مطاطية، وشاهدت الثانية شريطا مصوّرا لنفس النماذج المحاكية للسلوك العدواني نفسه، وشاهدت الثالثة صورا متحركة لشخصية عنيفة، ولم تشاهد الرابعة (المجموعة الضابطة) شيئا من هذه الصور والسلوكيات، وقد أظهرت النتائج أن النماذج المحاكية للسلوك العنيف أحدثت آثارا عالية لدى المجموعات الإختبارية، حيث أظهر أطفالها سلوكات جسمية ولفظية عنيفة صاحبتها حركات إضافية تعلّموها من المحاكين. في حين أبدى أطفال المجموعة الضابطة سلوكات عنيفة طبيعية ترجع إلى ما تعلّموه من تجاربهم الحياتية العامة.

وتوصل Blumer و**Houcer** من خلال دراسة أجراها على 252 فتاة منحرفة بين سنّي 14-18 أن 25% منهن مارسن العلاقات الجنسية نتيجة مشاهد جنسية مثيرة في الأفلام، و41% منهن قادتهن المشاهد إلى الحفلات الصاخبة والمسارح الليلية، و54% منهن هربن من المدرسة لمشاهدة الأفلام، و17% تركن المنزل لخلاف مع الأهل حول ذهابهن إلى السينما.[14]

لقد أصبح الإعلام التلفزيوني المرئي إذا من خلال القنوات الفضائية القوة المؤثرة في سلوك الأفراد ونمط تفكيرهم وتوجهاتهم، هذه القوة التي تنافس دور الأسرة والمؤسسات التعليمية في عمليات التربية والتنشئة الاجتماعية، كما أن نتائج التيار الإعلامي غير الهادف أصبح فعليا يشكل ظاهرة خطيرة تدعو للدراسة والتحليل المعمّق. لهذا السبّب بالذات حذّر كثير من العلماء والباحثين في مجالات الإجتماع ، النفس، التربية ، والإعلام من الإكثار من برامج التلفزيون التي تحدث آثارا سلبية على المشاهدين خاصة الأطفال والشباب منهم ، لتضمّنها أنواعا من العنف والجريمة ، وأشكالا من المواقف والسلوكات التي تنافي الأخلاق والآداب العامة والتي تؤدي إلى التفكك والإنحلال الإجتماعي والأخلاقي خصوصا في علاقته بالمرأة وبالصور المرئية العنيفة ذات الأبعاد المتنوعة لاسيما الرمزية منها التي كثيرا ما تُشوه صورة الجسد الأنثوي وتجعل منه وسيلة لاإنسانية لتحقيق أهداف كثيرة خصوصا الآأخلاقية لدرجة أن مواد التجميل قد تبدو أكثر من ضرورة في حياة المرأة..و أن الإغتصاب قد يبدو أكثر من عادي.. وأن الجسد محور كل الملذّات وأن معادلة المرأة / الأنثى بكل معطياتها الثقافية الرمزية الذكورية الأكثر هيمنة مرئيا.

2- المرأة والتلفزيون ...دورة العنف المرئية المستمرة

أنتجت العولمة الإعلامية عالما واحدا شديد التعقيد، وجعلت الخروج منه أو تحديده محكوما بالفشل في أغلب الإحتمالات، من هنا أصبح الحديث عن الخصوصية الثقافية والهوية القومية أمر شديد التعقيد، ومن الطبيعي أن يصاحب العولمة ضعف الإستقلالية الثقافية وتعرّض النسيج الإجتماعي للتفكك وبصورة خاصة ما يمس النساء بسبب تفاقم الضغوطات الثقافية والإجتماعية والإقتصادية عن طريق وسائل الإعلام الحديثة التي دخلت كل بيت.

لقد أصبح للقنوات الفضائية دور كبير في تسويق كثير من القيم للمشاهدين أو نشر الكثير من القيم والمبادئ والتقاليد التي لا تتواءم وواقع المجتمع العربي والتي استطاعت عبر مدة ليست بالكبيرة أن تؤثر كثيرا على المتلقين. فهناك دور واسع وبليغ لتلك القنوات في بلورة الثقافة الجديدة وإقحامها في الحياة اليومية من خلال دور الدراما التي تشكل وسيلة أساسية في خلق التأثير الحياتي للمجتمع.[15]

إنه ، وبالرغم من التقدم الكبير الذي تحقق في مجال مساواة المرأة بالرجل سياسيا واقتصاديا إلاّ أن الصورة التقليدية للأنثى لا تزال طاغية في أذهان الناس على وجه العموم رجالا ونساءا ، ولا تزال وسائل الإعلام تتشبّث بها وتغذيها باستمرار. ووسائل الإعلام والمحتوى التقليدي الذي تقدّمه والمتميّز بوحدة الإنتاج وبتوجّهه إلى الجماهير العريضة ليست بالضرورة ، ومن زاوية دورها هذا ، ثقافة فرعية بقدر ما هي عنصر من الثقافة الشاملة التي توجّه عمليتي إنتاج الرسائل الإعلامية وتلقّيه ، بخلاف الثقافة الأنثوية التي هي ثقافة فرعية دونية ، كونها مجموعة من الأعراف وأنظمة السلوك والتوقّعات.[16]

فإذا إذا كان الإعلام يلعب دورا بالغ الأهمية في تشكيل الوعي لدى أفراد المجتمع بشكل عام ، وينقل إليهم الرسائل التي يريد أولو الأمر توجيهها

إليهم وإقناعهم بها ودفعهم إلى العمل أو السلوك بمقتضاها ، فإنه يلعب الدور نفسه في تشكيل صور طوائف المجتمع في ذهن أعضائه ، ويلعب دورا موازيا في تثبيت صور بعينها عن (الرجل) أو (المرأة) في أذهان أفراد المجتمع ..و من الطبيعي والأمر كذلك أن يسهم في تكوين الوعي المجتمعي للمرأة سلبا أو إيجابا مستعينا برسائله الإعلامية التي تحملها وسائل الإعلام خصوصا التلفزيون الذي أصبح آداة إعلامية خطيرة يتصل تأثيرها المتزايد بالأعمال الدرامية التي أصبحت تحتل مساحة متميزة من الخارطة الإعلامية ، وتلقى التفافا واسعا من الجماهير لمتابعتها . ويحدث التأثير السلبي للإعلام عن طريق صياغة وتثبيت وإشاعة الصورة السائدة عن المرأة التابعة سواء في أذهان الرجال الذين تربوا ثقافيا وإعلاميا على أنهم الأقوى والأقوم ، أو في أذهان النساء اللائي لا يزلن خاضعات للأيدلوجية المجتمعية السائدة عن المرأة التابعة ، أو في أذهان الأطفال الذين تربوا على تمثّل الصورة السائدة للمرأة ، فتتابع أجيالهم المؤمنة بسلامة هذه الصورة وصحتها ، ولا يخامرهم الشك في مصداقيتها ، سواء أصبحوا رجالا يعيدون إنتاج أيدلوجيا التفوق الذكوري التي تبقى على وضعهن المتردي ، أو يمارسن العادات التي لا تخرجهن من منطقة الهامش الاجتماعي...[17]

تشير بعض الدراسات الإعلامية إلى مجموعة من الحقائق عن صورة المرأة في الإعلام المرئي العربي وتشمل هذه الحقائق ما يلي:

1. تتفق وسائل الإعلام المقروء والمرئي والمسموع في التركيز على الأدوار التقليدية للمرأة كزوجة وأم وربة بيت بينما لا تنال الأدوار الأخرى للمرأة في مواقع الإنتاج والمشاركة الاجتماعية والسياسية والثقافية والإبداعية إلا اهتماما هامشيا.
2. تركز السينما والدراما التلفزيونية على ثلاثة أدوار تقليدية للمرأة تنحصر في الزوجة الخاضعة للزوج والأم المعطاءة والمنحازة للذكور والابنة المطيعة لوالديها فضلا عن شيوع نموذج المرأة اللاهثة وراء الثروة أيا كانت مصدرها.
3. الإعلام العربي ما يزال مصراً على تقديم المرأة بالصورة التقليدية ، أو بالصورة المعلّبة للنموذج الغربي لمفهوم الموديل ، وهو ما يجعلها وسيلة للجذب الجنسي ولتشجيع وزيادة الاستهلاك ، على اعتبار أن نموذج المرأة الحديثة هو نموذج المرأة المستهلك.
4. على صعيد الرسائل الغنائية نجد أن الفيديو كليب وهو الشكل الأكثر انتشارا الآن يركز على مضمون واحد هو علاقة الحب بين الرجل والمرأة بصورة مبتذلة ومتدنية في كل شيء ، والقيم التي تعبّر عنها الأغنيات المصورة هي قيم سلبية تعتمد على الإثارة والإغواء ويخص المرأة منها الغدر والخيانة والجفاء والجحود ونكث الوعود والجهل والغباء.[18]

كما أن المتتبع للإعلانات يتأكد لديه أن المرأة قد استغلت استغلالا كبيرا في الترويج لمجموعة المنتجات التي يسعي المعلنون في أن تصبح ذات استخدام واسع على أكبر قطاع من الجمهور محليا وإقليميا وعالميا لدرجة يصبح القول معه أن صورة المرأة قد أصبحت جزءا لا يتجزأ من الدعاية التجارية لكثير من السلع الغذائية ومستحضرات التجميل وأخر صيحات الموضة ناهيك عن أفلام الإثارة في مختلف صورها.[19]

ولعل الأكثر استفزازا إستعانة الومضات الإشهارية في غالب الأحيان بنساء متوسطات العمر لإظهار ذلك الجانب الخاص بالطمأنينة أو الدليل على التجربة الطويلة والحكمة أو حتى التذكير بتقاليد معينة ، كما قد تظهر في حالة استثنائية كربة بيت ، أما النساء اللواتي تتجاوز أعمارهن الخمسين سنة ، فإنهن غائبات تماما عن هذا النوع من المضامين

التلفزيونية ، حيث يعتبر المعلنون وجههن غير جذاب ، وبالتالي يتم استبعادهن عن برامج الشاشة والومضات الإعلانية.[20]

فاستخدامها في العمل الإعلاني جرد المرأة من أي مضمون علمي وثقافي أو حتى فكرى ولم يبق لها من ذلك سوى مظهر الجسد الخارجي الذي تحول وبكل أسف إلى وسيلة لإثارة الشهوات وتحريك الغرائز عند الرجال فبدت صورة المرأة وهي تلك الجميلة التي تأسر قلوب الرجال بذلك الجمال وتلك الزينة الأمر الذي يؤدى وفي معظم الأحيان إلى تحطيم الكثير من هيئة وبنية المجتمعات خاصة العربية منها من خلال نشر الفكرة التي يحملها الإعلان والتي تجسد المرأة في شكل أداة خلقت للاستمتاع بها دون أي شيء أخر وكأنها لا عقل ولا فكر ولا دور لها في تأسيس الأجيال وإقامة المجتمعات وهذا بلا شك فيه الكثير من تذويب لشخصية المرأة العربية إن لم نقل أنه التهميش بعينه لدورها المتعاظم يوما بعد أخر..

كما توصلت نفس الدراسة من خلال تحليل عينة من الإعلانات التجارية بهدف التعرف على أنماط الصور الذهنية للمرأة إلى أن الإعلانات قولبت المرأة في عدد من النماذج منها:

- **نموذج المرأة التقليدية** حيث يتكرس الدور التقليدي للمرأة في كونها المسئولة عن توفير الحاجيات الاستهلاكية الخاصة بالأسرة مثل المواد الغذائية... كما ظهر الدور التقليدي للمرأة كربة بيت تتمثل مسئوليتها في إعداد الطعام وغسل الأواني في العديد من الإعلانات خصوصا المتعلقة بمواد التنظيف ، وفي الترويج لمنظفات الغسيل الكيماوية ولأدوات الطبخ والتنظيف المنزلية. كما ظهرت المرأة التقليدية في دور المرأة الأم والزوجة في إعادة الملابس الوسخة إلى حالتها النظيفة باستخدام أحد المنظفات

- **نموذج المرأة الجسد** من خلال ربط المرأة بدلالات الجنس والإغراء حيث لوحظ في الآونة الأخيرة ازدياد كم الدعايات والإعلان

لشركات كبيرة وصغيرة لاستخدماها للمرأة كنموذج للجسد وقد يكون هذا أحد نتائج العولمة الاقتصادية والثقافية حيث قامت الشركات بالترويج لسلعها بدعايات وإعلانات شبيهة بتلك التي روج لها في الغرب في بلداننا العربية وتحمل نفس الإيحاءات ...

- **نموذج المرأة الشيء** حيث لاحظ الباحثون أن الكثير من الإعلانات التلفزيونية ومن خلال ربط صورة المرأة بصورة المنتج أو الخدمة فإنما تسعى إلى النظر للمرأة على أنها مجرد (شيء) يتم تجريده ليس فقط من إنسانيته من خلال التركيز عليها كأنثى ، وإنما من خلال حرمانها من أية سلطة يعتد بها ، وهي بهذا تغدو كالسلعة التي يتم الترويج لها ... ولا شك أن هذا النموذج يقدّم المرأة كمخلوق "**شكل**" مجرد من إنسانيته ومشاعره وعواطفه وقدراته العقلية والذهنية

- **نموذج المرأة السطحية** حيث تقدم الإعلانات التجارية المرئية نموذج المرأة السطحية التي لا هم لها إلا الموضة والأزياء ومواد التجميل وتفتقر للطاقات العقلية والفكرية المتطورة التي تحول دون مشاركتها الجادة في الحياة العامة وهنا نلاحظ تركيز الإعلانات على العطور وأدوات الزينة والملابس الفاخرة وتقديمها على أنها تمثل قمة اهتمامات "المرأة العصرية "و تتشارك هذه الإعلانات في طرح فكرة تقول بأن هذه المنتجات التجميلية والأزياء هي مصدر السعادة للمرأة وللأسرة ، وهو ما يطرح استهجانا قويا من تلك السعادة الأسرية المستندة لقواعد مادية هشة..و يتجلى هذا النموذج متجسدا أيضا في تقديم الإعلانات العربية للمرأة الحضرية التي تملك الموارد المادية لحياة رغيدة ، وهي من هذا المنطلق تهتم بأخبار الأزياء والتقليعات المتجددة في مقابل تجاهلها لشرائح أخرى من النساء اللواتي لم يحالفهن الحظ للوصول إلى مواقع اقتصادية مناسبة بسبب ظروف اجتماعية وثقافية معينة..[21]

في نفس السياق ترى إحدى الإعلاميات العربيات أن الإعلام العربي على الرغم من التطور التقني يقدم المرأة بصورتها التقليدية النمطية ، أو بالصورة المعلّبة للنموذج الغربي لمفهوم الموديل ، وهو ما يجعلها وسيلة للجذب الجنسي ولتشجيع وزيادة الاستهلاك على اعتبار أن نموذج المرأة الحديثة هو نموذج المرأة المستهلكة ، ولأن هذه الصورة التي تبثها بشكل مكثف وسائل الإعلام العربية ، وبحكم وقع الصورة المؤثر في زمن الصورة تدفع المرأة ذاتها إلى تبني الصورة السلبية عن نفسها والتماهي مع هذه الصورة للظهور

بمظهر المرأة الحديثة من الزاوية الشكلية. وهي صورة لا تعكس الجانب الحقيقي والواقعي لمشاكل المرأة وطموحاتها الحقيقية ، ولا تضعها في الصورة المتطرفة للمرأة الغارقة في عواطفها التي تفسد عقلها أو التي تقتل عواطفها من أجل طموحات غير مشروعة من وجهة النظر الاجتماعية ، لذلك لا نجد في الإعلام العربي صورة للمرأة المتوازنة القادرة على أن تكون أماً حقيقية وصاحبة طموح وموقع لا يتناقض مع دورها كأم ، فدور المرأة كفاعل اجتماعي لا يقل أهمية عن دورها كأم، ولا يمكن وضعهما في مواجهة بعضهما...إن معظم الصور التي تقدمها الفضائيات العربية للمرأة تفتقر إلى معالجة الواقع الحقيقي للمرأة في المجتمع ، الواقع الحي الذي تواجهه يومياً في سياق النزعة الاستهلاكية المفرطة..[22]

3-المخرجات الإعلامية العربية واستمرارية العنف ضد المرأة:

تطرح إذا أمام كل ما سبق مسؤولية الإعلام المرئي الأخلاقية ومدى مساهمته في تكريس الصور النمطية الأنثوية رغم التطور الحاصل تكنولوجيا إذ تضيف إحدى الباحثات أن السياسات الإعلامية المرئية تجاه قضايا المرأة خاصة لم تتغير بل وتتجاهل إلى حد بعيد التطور الحاصل في دورها ووقعها على الخريطة لمجتمعية ... كما يلاحظ عموماً وجود فرق بين الصورة المرسومة لكلٍ من الرجال والنساء وبين الواقع الديموغرافي والموضوعي مما يعني إهمال الإعلام للمرأة وتجاهله للتقدم النسبي الذي حققته ، وعدم مواكبته له بمفهوم الهوة الثقافية وبسياسية التغييب والإقصاء التي تتعامى عن الواقع لاعتبارات شتى ...[23]

يُروّج الإعلام المرئي ثقافة العنف بصورة خاصة ضد المرأة لاسيما الرمزي منه، يستمدها من منظومة القيم التقليدية ، ومن أكثرها سلبية وتخلّفا ، ويُقدم صورة تُعتبر امتدادا للعنف الإجتماعي الممارس ضدها. كما أن القائمين على إعداد مثل هذه الثقافة يكرّسون بوعي أو بدونه نظرة دونية للمرأة كبعد ذي خصوصية في الثقافة التقليدية من دون محاولة لفهم وإعادة النظر في مضامينها ، والعمل على تطويرها والتخفيف من حدّتها [22] إذ تؤكد الدراسات المتنوعة أن البرامج والمسلسلات والأفلام أصبحت في كثير منها تشوه صورة المرأة ، وتسخّف الدور الذي تلعبه مجتمعياً ، وتكرس حالة وصورة المرأة الجاهلة الخاضعة لزوجها المستسلمة لقدرها ، متجاهلة بذلك الدور الإيجابي الذي تقوم به المرأة في تنمية المجتمع. ويعتبر هذا إحدى سبل ممارسة العنف ضد المرأة وانتزاع أهم حقوقها ..فاستخدام المرأة كجسد وشكل ومفاتن في الإعلانات عنف ضدها ، وتقديم المرأة كوسيلة إغراء عنف ضدها ، وتقديمها بطريقة مبتذلة في الأفلام والمسلسلات الإباحية عنف ضدها ، وتقديمها كمشارك رئيسي في دراما العنف عنف ضدها ، وتقديمها كمجرمة في حوادث القتل والسرقة والمخدرات والجرائم الأخرى سواء في البرامج والتقارير الواقعية أو في الأعمال الدرامية بمختلف أنواعها عنف ضدها ، وتقديمها بالصورة النمطية وحصرها في المطبخ وغرفة النوم عنف ضدها ، وتقديمها ذات دور هامشي في الحياة وفي المجتمع عنف ضدها ..[24]

في نفس السياق أكدت الكثير من الدراسات حول العلاقة بين وسائل الإعلام والعنف منها دراسات متعلقّة بمضامين أفلام الإغتصاب والأفلام الخلاعية ، ومنها دراسة أمريكية على أن معدّلات بيع المجلات الخلاعية ترتبط بمعدّلات الإغتصاب المسجّلة في دائرة الشرطة في الولايات الخمسين... و أن تجارب عروض الأفلام الخلاعية جعلت المشاهدين يطالبون وبإلحاح برؤية المزيد منها ، كما صاحب الطلب بعض العدوانية ليس تجاه الزملاء المشاهدين ولكن تجاه محضّر البرنامج وخصوصا إذا كان امرأة..أما أفلام الإغتصاب فهي تحرّك مسائل كامنة عند الجنسين وتؤدي إلى إدراك خاطئ للواقعية الجنسية ، كما تجعل المشاهد يخلو من أي مشاعر تجاه المرأة المغتصبة. ولقد أظهرت بعض الدراسات التجريبية أن مشاهدة مثل هذا النوع من الأفلام تجعل أحكام الشخص حول الإغتصاب الواقعي تتغير لما تجمع هذه الأفلام من: **واقع** + **رغبة** + **عدوان** ، مما يؤدي إلى المزج بين الواقع والخيال... في مقابل ذلك أثبت دراسات أخرى قلّة الأفلام التي تحكي عن تأثيرات الإغتصاب من وجهة نظر المرأة وما يصاحب ذلك من شلل كلي ، وخوف من صورة الأب ، وبرودة تامة كتعبير عن الهروب من الوضعية. أما المآسي والمهانة ومشاعر الذنب التي تجتاحها بعد ذلك فلا يُحكى عنها...

لقد أصبح همُّ التلفزيون عرض المرأة ، وبالأخص جسدها كوسيلة لجذب المشاهدين للدعاية والإعلان ، وكذلك

للإغراء الجنسي. فكثيرا ما تظهر المرأة وهي عارية ، وفي حالات تبرز فيها مفاتنها ووضعيات فيها إثارة وإغراء جنسي ، والأبشع من ذلك كله تجارة الجنس الرخيص الذي ينزع إنسانيتها ويجعل منها مجرد سلعة للمتعة الرخيصة. وبهذا أصبحت المرأة الرخيصة تسعى إلى استغلال جسدها ومفاتنها حسب معادلة العرض والطلب في السوق التجاري الذي هو سوق ذكوري بالدرجة الأولى ، فجسدها سلعة من السلع الثقافية الذي افتقد مواصفاته الإنسانية ودخل في عداد البضائع التجارية الإستهلاكية ما دام أنه أصبح عنصر إغراء وجذب وترويج للبضائع. وما يريده المستهلك يتجسد في ثقافة الدعاية والإعلان التي تتحول في الأخير إلى ثقافة مصنّعة تجعل من المرأة دمية مثيرة فحسب لإغراء المستهلك ذكرا كان أم أنثى. [25]

ونظرا لهذا التأثير فإنه بالإمكان التأكيد على أن الصورة المرئية تتحول فعليا وواقعيا إلى عنف إعلامي وتساهم في انتشار مظاهره لما لها من تأثير كبير على شخصية المتلقي من خلال الرسائل المرئية الجنسية السلبية التي تبثها باستمرار...

إن هذه الثقافة الموجّهة نحو تهميش المرأة عمّقت النظرة الدونية لها وحصرتها في كونها مخلوقا سطحيا بسيطا لا هدف له سوى تلبية رغبات الرجل كما ركّزت على مجموعة من الصور النمطية التقليدية للمرأة التي عكسها كمخلوق ناقص يفتقد القدرة على التفكير العقلاني..فإذا كان الصوت والصورة يلعبان دورا مهما في عمليات التثقيف واستدخال معايير وسلوكيات في نظام حياة الأفراد ، وإذا كان للتكرار والإصرار في إبراز فكرة أو صورة دور يُخطّط له مما يعني أن التلفزيون يُؤثر فينا رغما عنّا ويُعيد تشكيل شخصيتنا من الداخل سلبا وإيجابا فإنه وأمام كلّ ما سبق طرحه لا يعبّر الإعلام العربي المرئي بالخصوص عن واقع إجتماعي أنثوي خاص تعيشه المرأة وتعاني منه بمختلف ظواهره بدءا بالأمية ووصولا إلى أبشع الظواهر سلبية....إنه في اعتقادنا إعلام سلبي بعيدا عن واقع إجتماعي حقيقي، وعن تطورات سياسية وثقافية واجتماعية عالمية وعلمية لا يتّفق والتطورات التكنولوجية السريعة ، ولا يعمل وسط منافسة إعلامية قوية فرضت عليه منذ انتشار البث التلفزيوني المباشر عن طريق الأقمار الصناعية وتولّدت عنه حاجات إعلامية جديدة لعل أبرزها الوعي الإعلامي ومحاربة كل أشكال العنف...

4-التنميط الجنساني ...صور مرئية أنثوية مشوّهة...

أكد الباحث عمر عتيق أن ثقافة الصورة تشكل حيزا مائزا في الخطاب الثقافي ، وتكاد الصورة تتفوق على ثقافة الكلمة في كثير من مقامات الخطاب السياسي والاجتماعي ، ولعل المثيرات البصرية والإيحاءات الدلالية المتوافرة في خطاب الصورة أكثر تأثيرا وإثارة من المثيرات الدلالية التي يحويها الخطاب المقروء أو المسموع ، ولا يخفى أن الشفافية وغياب القناع الدلالي في ثقافة الصورة يوفران قطاعا واسعا من المتلقين على اختلاف مشاربهم الأيدلوجية وانتماءاتهم الطبقية ..كما أن التلقي بوساطة العين التي تشاهد التجسيم لفكرة أو حدث أكثر تأثيرا في الوعي والإدراك ، وأكثر رسوخا في اللاّوعي من تلقي النص المقروء أو المسموع ، وأن صورة واحدة تستطيع أن تختزل قضية كبرى يحتاج التعبير عنها مقالا مطولا أو كتابا ، ومن خصائص تلقي الصورة قدرتها على إضاءة فكرة بزمن قياسي ، إذ إن نظرة واحدة للصورة تخلق فضاءات دلالية وإيحاءات رمزية ، وترسم من الآفاق الفكرية والمعرفية ما يعجز عنه الخطاب المكتوب أو المسموع..[26]

توصّلت إحدى الدراسات حول المرأة والإعلام أن المرأة لا تتعرض للتشويه في أجهزة الإعلام الغربي ، بل وفي وسائل الإعلام العربي كذلك فالإعلام العربي في كثير من الأحيان يبتعد عن واقعها ولا يتعرض لمشكلاتها الأساسية ويتجاهل إنجازاتها في المجتمع وإنجازات المجتمع لها ، وهو لا يخاطب عقلها وإنسانيتها بل يتعامل معها إما كسلعة إذا كانت جميلة أو كمادة للسخرية إذا كانت ذات إنجازات واضحة ، فيصورها في صورة المرأة المسترجلة وكأن الإنجاز هو صفة للرجل بالضرورة ، وإذا ما تحدّث الإعلام عن إنجازات المرأة بحياد فإنما يأتي التناول في معظمه إحتفاليا مختزلا ومقتطعا من السياق..و لعل أحد أهم وسائل علاج هذا الوضع هو الإعتراف بالحاجة إلى إستراتيجية إعلامية جديدة تواجه هذه التحديات بفكر جديد وأساليب مبتكرة ، فعلى الإعلام تقع مسؤولية إعادة تشكيل الوعي الإجتماعي والثقافي للرجال والنساء على حد سواء...[27]

ترى الإعلامية دلع الرحبي أن سياسات وسائل الإعلام إزاء صورة المرأة في المجتمع تتجاهل إلى حد بعيد التطور الحاصل في دورها وموقعها على الخريطة لمجتمعية ، فبين

إهمال الإعلام للمرأة وتجاهله للتقدم النسبي الذي حققته وعدم مواكبته له بمفهوم الهوة الثقافية وبسياسية التغييب والإقصاء نجد أن الحيز المعطى للمرأة في وسائل الإعلام لا يتناسب مع عدد النساء في المجتمع أو في سوق العمل ولا مع توزيعهن الفعلي في الطبقات الاجتماعية... في هذا الإطار توصلت إحدى الدراسات التحليلية لمضمون الدراما المصرية إلى نتائج هامة جدا وهي أن أكثر الوظائف التي قدمتها الشخصيات الدرامية هي 11.6 % ربة منزل وأن تمظهرات العنف ضد المرأة في تلك الأعمال موضوع الرصد نجدها قد تجلت بنسبة 92,5% من العنف النفسي المعنوي ، 39,7% من العنف الجسدي ،8,4 %من العنف الجنسي ، وأن الضرب هو الشكل الغالب بين أشكال العنف في حين كان التحرش اللفظي والبدني هو الشكل الغالب للعنف الجنسي...

فاحتواء الأعمال الدرامية على ممارسات للعنف أمرٌ لا بد من الوقوف عنده ومقاربته بوعيٍ وإدراك كاملين فالتلفزيون يتميز عن غيره من وسائل الاتصال المرئي والمسموع بكثير من الخصائص فهو في متناول الجميع , ملازم للناس في بيوتهم وغرفهم ، كما أن الدراما التلفزيونية بصورة خاصة تساعد على استغراق المتلقي في الأحداث الدرامية المعروضة أمامه ، ومشاركته فيها ، وتعاطفه مع الشخصيات بغض النظر عن المضمون والرسالة إضافة إلى التأثير الهائل لتلك الأعمال في بناء صورة الواقع لدى الجمهور. كما أنه أصبح مصدراً لاستقاء المعلومات في ظل غياب أو انعدام عادة القراءة لدى الغالبية العظمى من المشاهدين. بذلك تصبح الدراما التلفزيونية أداة إعلامية ذات قوة مؤثرة إما في تشكيل الوعي أو في تشويهه وهنا يمكن أن ندرك حجم التأثير السلبي لمشاهد العنف في الدراما والذي يمكن أن تحدثه مجتمعياً في تأصيل ثقافة العنف...

إن تجسيد مشاهد العنف درامياً لا يمكن أن يؤدي إلى نتيجة إيجابية أو يخفف من حدوث هذا العنف فعلا إلا إذا تضمن رسالةً ضمنية أو إدانة صريحة لمثل تلك الممارسات.

وإضافةً للعنف فإن التأثير السلبي يتجلى أيضاً بتكريس الأدوار النمطية للنساء والفتيات وحصرهن في أدوارٍ اجتماعية بعينها (أم ، أخت ، زوجة ، ابنة ...) وتثبيت تلك الصور السائدة عن المرأة التابعة سواء في أذهان النساء اللائي لازلن خاضعات للإيديولوجية المجتمعية ، أو في أذهان الأطفال الذين يتربون على تمثّل تلك الصور فتتابع الأجيال الجديدة مسيرتها وهي محملة بتلك الصور النمطية إلى أن يصبحوا رجالاً يعيدون إنتاج إيديولوجيا التفوق الذكوري الذي يبقي النساء في وضعهن المحصور في الهامش وكأنه أمرٌ من البديهيات والمسلمات.[28]

فالإعلام إذا مازال مقصراً في متابعة التغيرات التي تطرأ على واقع المرأة ، إذ مازال يمرر خطابات تكرس النظرة الدونية تجاهها ، وتحصرها في أدوار اجتماعية لا تراعي المكانة التي بدأت تشغلها النساء في المجتمع كفاعلاتٍ في التنمية.

لقد عرفت وضعية المرأة في بعض المجتمعات تغييرات إيجابية من خلال مشاركتها المتعددة إن كان على المستوى السياسي أو على مستوى المشروع المجتمعي من خلال تجسيد مقاربة النوع الإجتماعي إيجابا إلا أن صورة المرأة –الأنثى في بعدها الأبوي أكثر تمثلا في أذهان الإعلاميين وبشكل ملفت للإنتباه بل إن استمرارية تقديم هذه الصورة التقليدية في الكثير من البرامج الإعلامية المرئية قد ساهم في تكريس دونيتها وسواد منطق التفوق الذكوري...

يلجأ الإعلام المرئي إذا إلى التنميط مختصراً الفروق الموجودة بين الناس ، ومبسطاً إياها بطريقة تتجاهل ذلك الكم الهائل من الغنى والتفاوتات الإنسانية المتنوعة ، مما يؤثر سلبياً على الصور التي تتشكل في أذهاننا ، ومما يجعلنا ننظر إلى البشر باعتبارهم كتلا متجانسةً أو أنها نسخ طبق الأصل عن مستندات مصورة ، وهذا يؤدي بدوره إلى جعل الافتراضات المسبقة التي نفترضها حول مجموعة معينة من البشر ترقى إلى مرتبة الحقائق والبديهيات. وهنا لا يخفى على أحد أن هذا التنميط يساهم في تكريس الظلم الاجتماعي وصولاً إلى ممارسة التمييز سواء على أساس العرق ، أو اللون ، أو الدين ، أو النوع ، أو العقيدة ، وهو ما يمكن أن يترتب عليه حدوث أشكال من العنف الفردي أو الجماعي ضد مجموعات بعينها. ولعل المثال الأوضح على التنميط الذي يؤدي إلى أشكال التمييز المذكورة هو تنميط الناس من رجال ونساء على اعتبار أن الرجل هو العقل والقوة والمرأة هي العاطفة والضعف...

فإذا كان للمرأة مجموعة حاجات يتطلب إشباعها تساهم في تفاعلاتها الاجتماعية ، فإن عملية الاتصال لتلفزيوني والتي نعتبرها أيضا تفاعل نفسي-اجتماعي- مرئي قد

تساهم بشكل كبير في سدّ جملة هذه الحاجات، غير أن الملاحظ خصوصا في هذه المرحلة أن المرأة غالبا ما تكون الطرف المستجيب دوما لعمليات التفاعل الإعلامي وهنا يطرح إشكال الكمّ الهائل من البرامج التلفزيونية التي تستقبلها يوميا في إطار عملية التأثير المباشر ..فما يميّز التلفزيون حين نتعاطى معه كوسيلة سمعية بصرية قدراته الهائلة التي تدفعنا إلى التساؤل والتفكير دوما في تأثيراته المباشرة والغير مباشرة على المرأة ..

لقد حاولت هذه الوسيلة في بدايات عهدها أن تكون تعليمية تربوية تثقيفية وحتى تكاملية ولكن التلاقي الذي حصل بين هذه التركيبة التواصلية الخاصة بالتلفزيون والإرادة التجارية أثمر ما يمكن تسميته بالتلفزيون التجاري الذي طبق فكرة التسلية إلى أقصاها، وما نتج عنها من إكتساح ثقافي رهيب ، وهو الآن أكبر آداة تسلية ولهو في العالم .إن التركيب الخاص للصورة التلفزيونية والمعلومة الحسية جعل المرأة تعيش علاقة خاصة مع هذا الجهاز ، إذ أن مضمون الصورة المرئية أو ما توحي به من معان هو المادة المموّنة لتحقيق عملية اتصال وإنباء وتواصل تقوم بين المرسل أو معد الصورة والمرأة النّاظرة إليها والتي (أي الصورة المرئية) قد توقظ مشاعر وأحاسيس مختلفة قد تكون أيضا متناقضة مع واقع إجتماعي ذا خصوصية سوسيو ثقافية تربوية مميزة تطبعها جملة قيم ومعايير تميّز بها المجتمع الجزائري عن باقي المجتمعات الأخرى ....

ضمن هذا الإطار بالذات يدخل الجنس، العنف ، والثقافة الصناعية التي تستقبلها المرأة تلقائيا بشكل دائم وبأسلوب إستعراضي مميّز يكشف أشياء ويخفي أشياء أخرى والأهم من كل هذا عنصر الإثارة في مقابل جمالية الصورة والإبداع ....كل هذا يدفعنا إلى التساؤل عن مدى تأثير الصورة المرئية بمضامينها المختلفة.. ؛ بثقافتها الخاصة ثقافة السلم والقيم النبيلة من جهة وثقافة العنف والجنس من جهة أخرى... ؛ بأهدافها الظاهرة والخفية في تكوين شخصية الطفل الجزائري..، بل أبعد من ذلك في تكوين هويتها التي تبقى دائما مرتبطة بما هو تربوي ...إنه بحق عنف إعلامي ....

خاتمة

لقد برز الإعلام المرئي بشكل واضع في المجتمعات الحديثة ،و تطور بتطور التكنولوجيا والإقتصاد ليصبح في حد ذاته ثمرة لهذه التطورات، فأصبح من الضروري استخدام وسائل اتصالية تتماشى وسمات المجتمعات الحديثة التي تتشابك وتتعدد العلاقات الإجتماعية فيها، ويتعدى مجال هذه العلاقات حدود المجتمع المحلي إلى المجتمع العالمي الذي تحول بفضل الإعلام عبر الكلمة والصورة والصوت إلى قرية يتفاعل فيها كل أفراد وجماعات المجتمع العالمي.

بل وأصبح الإعلام في المجتمعات الحديثة، بكل خصوصياته العلمية والعملية، بقوته وقدرته على نقل المعلومات والوقائع والأحداث ، ونشرها

وتحليلها بسرعة كبيرة، وإرسالها جاهزة للإستهلاك من طرف أفراد المجتمع ، ظاهرة علمية تدعو إلى عدة تساؤلات واستفسارات حول الإعلام وحقيقته، الدور الذي يلعبه في تحوّل المجتمعات من وضعيات إجتماعية إلى أخرى ، دوره في مجتمعات تتحول من مجتمعات إنتاجية تنتج سلعا وموارد وآلات وأجهزة إلى مجتمعات إعلامية تنتج معلومات وأخبار تستخدم في شتى الميادين الاجتماعية...[29]

إن حداثة البحث في ظاهرة العنف الإعلامي الموجّه ضد المرأة في المجتمعات الغربية والعربية أثّر وبشكل كبير في تحديد آثارها لاسيّما في المجال البحثي الإنساني الذي نعتبره من أهم المجالات قدرة على طرح الطابوهات الأنثوية ، تحليلها ، وتقديم معانيها إجتماعيا وإنسانيا. فميدان البحث في ظاهرة العنف العنف الإعلامي المرئي الممارس على المرأة العربية من الميادين الهامة التي أصبحت تشغل حيزا فكريا كبيرا لأنها تمس الحياة الإجتماعية للمرأة وتؤثر عليها بشكل كبير مثلما هو ملاحظ واقعيا. ففي الوقت الذي نؤكّد فيه على التنمية المجتمعيّة لاسيّما وأنّه لم يعد هناك جدل حول أهمّيتها ، يبث الإعلام المرئي صورا إعلامية جنسية بالدرجة الأولى بأشكال متنوّعة ومختلفة تتضمّن رسائل إعلامية خطيرة متناقضة التوجهات والأوجه في الآن نفسه، إيديولوجية بالدرجة الأولى ، ذات أبعاد سياسية وثقافية مؤثرة وبشكل كبير على سلوكيات الكثير من النساء والفتيات اللواتي غالبا ما يقعن ضحية هذه الرسائل عن لاوعي لاسيما إذا

كانت معارضة أو متناقضة مع جملة الطابوهات والمقدّسات والممنوعات التي تحيط بهن....

فبين التغيّر والرغبة في التغيير، بين التحدي والخضوع، بين الرفض والإستمالة، بين التحرر من قيود أبوية تقليدية ومحاولة تحسين وضعيتها، بين الإلتزام القيمي الديني والعرفي والفكر السلبي يتموقع المجال البحثي الإعلامي حول الرسائل الإعلامية المستهلكة من طرف المجتمع الأنثوي العربي المحكوم ببنية إجتماعية متخلّفة تحكم على حدّ تعبير المفكّر العربي مصطفى حجازي السلوك الفردي الذي هو نمط من السلوك يشكّل البعد الذاتي من مسألة التخلّف الذي يكمّل البعد الموضوعي ويتفاعل معه جدليا في حالة من تبادل التأثير والتحدي.

وقد يكون هذا الوضع دافعا أساسيا لإجراء الكثير من الأبحاث عن تأثير الإستهلاك الإعلامي المرئي على المرأة العربية في علاقته بحقائق إجتماعية خفية تعيشها وتعاني تأثيراتها المستمرّة. بل إنّ هذه الحقائق بحيثياتها وأبعادها الخفية هي في اعتقادنا أساس أي دراسة علمية إعلامية ...إذ نؤكّد في هذا الإطار أن تحليل مضمون الرسائل الإعلامية المختلفة التي تبث بالآلاف بل بالملايين يوميا وبشكل عنيف بات ضروريا حيث يبرز قوة تأثيرها وبالتالي محاولة مجابهتها في ظل الكثير من التراكمات الثقافية التقليدية الرّاسخة والمنتجة لتصوّرات إجتماعية يحكمها أنا جماعي ويوجّهها في سياق يعمل على قولبة وضع المرأة، وعلى تحديد أدوارها.

إن الصور الإعلامية العصرية المتحررة والنماذج الدخيلة المطروحة لم تُستوعب بعد، أو ربّما استُوعبت جزئيا أو سطحيا مثلما هو ملاحظ واقعيا، بل وساهم في تشكيل نموذج إنساني أنثوي جدّ معقّد، متناقض ومتصارع تتعايش معه المرأة، تؤدي مهامها في ظل تغييرات إجتماعية، وبروز أفكار واتجاهات حديثة...هذا التناقض قد يكون مصدر عنف متعدّد الأشكال في ظل التنميط الجنساني للأدوار الجنسية من جهة، والسيطرة الذكورية من جهة أخرى.

الهوامش

1. مصطفى المصمودي: النظام الإعلامي الجديد، عالم المعرفة، الكويت، 1985، ص 192-193
2. الإعلام والمرأة في الريف والحضر، دراسة تطبيقية على مصر والبحرين، على:
http://nwrcegypt.org/wp-content/uploads/2014/02
3. ميس فريد جاد الله بدر: صورة المرأة الأردنية في الصحافة الأردنية اليومية، رسالة ماجستير، قسم الإعلام، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، 2009، ص 7
4. زهير حطب: تظهير الصورة وتوضيح الذات والهوية، في مجلّة الفكر العربي، عدد 135، الكويت، ص 3
5. على دوشي العرادة: مكانة المرأة وصورتها في المسلسلات الكويتية (مسلسل زوارة خميس نموذجا) دراسة تحليلية نوعية، رسالة ماجستير في الإعلام، كلية الإعلام، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، 2013، ص 2
6. أرثر سويس: التأليف للتلفزيون، ترجمة إسماعيل أرسلان، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، 1966، ص35
7. عز الدين البوشيخي: المرأة العربية المعاصرة، الإنتماء الحضاري والبعد السيكولوجي، منتدى سور الأزبكية. المغرب. ط 1. 1984. ص 10
8. أندريه لالاند: موسوعة لالاند الفلسفية، منشورات عويدات، بيروت، 1996، ص 1554
9. ماجي الحلواني: الفن الإذاعي والتلفزيوني والفضائي، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2002، ص66
10. ابراهيم أبو عرقوب: الإتصال الإنساني ودوره في التفاعل الإجتماعي، دار مجدلاوي، عمان، 1993، ص 9
11. خالد خبريش: العنف عبر وسائل الإعلام، مقال صدر بتاريخ:6/تموز /2006 علىwww/annabaa/org/news
12. خليل وديع شكور: العنف والجريمة، الدار العربية للعلوم، ط1، بيروت، 1997، ص63
13. شرام وزملائه: التلفزيون وأثره في حياة أطفالنا، ترجمة زكريا سيد حسن، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، 1965، ص13-14
14. علي محمد جعفر: الأحداث المنحرفون، دراسة مقارنة، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط 1984، 1ص 92.
15. عبد الباسط سلمان: عولمة القنوات الفضائية، الدار الثقافية للنشر، دون سنة، ص 23
16. هادي محمود: العنف ضد النساء، مقال صدر بجريدة الحوار المتمدن الإلكترونية، العدد 419، 2003/3/8 على: www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=1079:
17. جابر عصفور: المرأة والإعلام، مقال صدر بجريدة الحوار المتمدن الإلكترونية، العدد: 412 بتاريخ 1مارس 2003، على www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=996:
18. سمر محفوض: صورة المرأة في الإعلان والإعلام العربي في سياق النزعة الإستهلاكية المفرطة على http://almothaqaf.com/index.php/woman-day-3/85134.h
19. أمينة فخري الدحدوح: صورة المرأة في إعلانات الفضائيات العربية لدى طالبات الجامعة الإسلامية، دراسة ميدانية، قسم الصحافة والإعلام، الجامعة الإسلامية غزة، 2010، ص 20
20. Bernard Cathelat, Publicité et l'image de soi, edition Dunod, Paris, 1993, p120-121
21. أمينة فخري الدحدوح، نفس المرجع السابق ذكره، ص 21
22. أيمن عقيل: الإعلام والعنف ضد المرأة ما بين المواجهة والتكريس على
www.maatpeace.org/sites/www.maatpeace.org/files
23. دلع الرحبي: دور الإعلام في التنمية البشرية
www.undp.org.sa/sa/documents/newsroom/2006/media/DalaaAlRahbi_Women.pdf
24. زهير حطب وعباس مكي: السلطة الأبوية والشباب دراسة ميدانية إجتماعية نفسية حول السلطة وتمثلاتها، معهد الإنماء العربي، بيروت 1985، ص 24
25. عمر عتيق: ثقافة الصورة، دراسات أسلوبية على
www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/omarAteeq/search_18.pdf:
26. أيمن عقيل: الإعلام والعنف ضد المرأة ما بين المواجهة والتكريس، نفس المرجع السابق ذكره
27. إبراهيم الحيدري: النظام الأبوي وإشكالية الجنس عند العرب، دار الساقي، بيروت، الطبعة الأولى 2003، ص381
28. السيد محمد بدوي: مبادئ علم الإجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1988 ص 279
29. دلع الرحبي، نفس المرجع السابق ذكره

الاحتياجات التكوينية:المفهوم، الأبعاد وآليات التحليل

صالح نويوة*

الملخص

تكتسي عملية تحليل الاحتياجات التكوينية أهمية بالغة في ميدان هندسة مشاريع التكوين ، ذلك أن من شأنها أن تضمن فعالية الأنشطة التكوينية التي تتضمنها تلك المشاريع من جهة ، ومن جهة أخرى فإنها تعتبر بمثابة تغذية راجعة أو تقييم بالنسبة للنظام التربوي (في شقه المتعلق برسكلة وتكوين المستخدمين) حول مدى نجاعته في تحقيق الغايات المسطرة.

وعليه ، يهدف هذا المقال إلى إعطاء حوصلة لمختلف النظريات أو المقاربات التي تناولت مفهوم الاحتياجات التكوينية ، بالإضافة إلى تسليط الضوء على عملية تحليل تلك الاحتياجات من خلال عرض مختلف المقاربات العلمية التي تناولت عملية تحليلها ، مع إعطاء نماذج حول الإجراءات المنهجية والتقنية الأكثر استخداما في عملية تحليل تلك الاحتياجات.

الكلمات المفتاتيح: الاحتياجات التكوينية ، مقاربات التحليل ، أدوات التحليل.

Résumé

L'analyse des besoins de formation est d'une importance capitale dans le domaine de l'ingénierie des projets de formation. Elle peut garantir, d'une part, l'efficacité des activités de formation que contiennent ces projets, et peut constituer, d'autre part, un feed-back concernant le degré d'atteinte des finalités attendues par les actions concrètes du système de formation.

L'objectif de cet article est de rendre compte des diverses visions scientifiques relatives aux différentes approches théoriques qui ont contribué, par leurs travaux, à l'analyse de ces besoins de formation, et ce, en exposant quelques techniques méthodologiques propres à chacune de ces approches.

Mots clés : besoins de formation –approches d'analyse– outils d'analyse.

Summary

The analysis of training needs is of a crucial importance in the field of training projects engineering. It can ensure the effectiveness of the training activities contained in these projects and it constitues a feed back for the entire educational system about the realization of the expected goals concerning employees training.

The aim of this article is to summarize an analytical review of Training Needs Scientific Literature, according to the different theoretical frameworks; in addition to highlight the analytical process of these needs through exposing the different approaches and analysis levels adopted, and giving examples of methodological and technical procedures specific to each approach.

Key words: training needs –analysis approaches – analysis tools.

* أستاذ محاضر ب، جامعة محمد لمين دباغين – سطيف2 (قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا)

مقدمة

من المعروف أن السعي إلى تصميم مشاريع تكوينية تكون ملبية لاحتياجات المعلمين هي في صميم اهتمامات المختصين في ميدان هندسة برامج التكوين، فظهور احتياجات تعليمية وتكوينية هو ما يدفع إلى تصميم برامج جديدة أو تعديل أخرى موجودة. وعليه، ينبغي أن نشير إلى ضرورة اتخاذ قرارين أساسيين قبل الشروع في عملية تصميم أي مشروع أو برنامج تربوي أو تكويني، يتعلق أولهما بتحديد الإطار الفلسفي والسياسي الذي توضح فيه الغايات الكبرى الموجهة للعملية التكوينية والتي هي انعكاس للقيم والفلسفة التي تنظم العلاقات العامة في المجتمع، ويخص العنصر الثاني تحليل الاحتياجات التكوينية للفئات المستهدفة من العملية التكوينية. وإذا أجمع الباحثون على تعريف الحاجة للتكوين بأنها الفارق بين وضعية حالية يتصف بها المعلم وبين وضعية أخرى مرغوب وصوله إليها، فإن العمل على توضيح الاحتياجات التي يعبر عنها المعلمون بصفة تلقائية باعتبارهم شركاء في الفعل التكويني من خلال استغلال أو دراسة تصوراتهم الذهنية وتصنيفها ومقارنتها لمعرفة مدى تقاربها فيما بينها هي ما يعرف بعملية تحليل الاحتياجات التكوينية. غير أننا نسجل أن هناك أيضا بالموازاة مع ذلك احتياجات أخرى تمليها ضرورات عمل المؤسسة، تلك الاحتياجات مرتبطة بمهام المؤسسة، بتنظيمها، بالإختلالات التي قد تعرفها، بمردودها العام، بمراقبتها للتطورات التي تحصل على المهن وبالتغيرات الثقافية العامة، فهي تعكس رهانات المؤسسة. وتترجم هذه الاحتياجات عادة في الأهداف العامة للبرنامج التكويني ووصف ما يعرف بملامح profils الدخول والخروج من العملية التكوينية، كما قد تمتد حتى لتحدد مختلف الكفاءات التي يستهدفها البرنامج.

يتضح إذن أن عملية تحليل الاحتياجات التكوينية هي مرحلة أساسية لا يمكن تجاوزها من مراحل تصميم البرامج، بالإضافة إلى كونها عملية تقنية تتضمن خطوات منهجية دقيقة يفضي اتباعها إلى جرد احتياجات المعلمين وفق معايير الموضوعية والدقة المطلوبتين.

يهدف هذا المقال إلى توضيح الأطر النظرية التي تندرج ضمنها تلك العملية، وهذا عن طريق تحديد مبررات هذه العملية، أنواعها ومصادرها، هذا من جهة، ومن جهة ثانية إلى تسليط الضوء على مختلف المقاربات المنهجية والتقنية التي تتم على أساسها عملية تحليل تلك الاحتياجات.

1- مفهوم الاحتياجات التكوينية

يشير العديد من الباحثين مثل(1992)Roegiers[1] و(1977)Dabène[2] في كتاباتهم حول مفهوم الاحتياجات إلى اعتبار الحاجة نقصا "un manque"، يشكل هذا النقص المسافة بين ما يظهره المتعلم وما يراد منه أن يكون عليه سواء من طرفه هو نفسه أو من طرف هيئة أخرى. وغير بعيد عن هذا المعنى، يرى العديد من الباحثين الآخرين من أمثال (Beauchemin (1983[4]، (Stufflebeam (1980[3] و(Nadeau (1988[5]) أنه يعبر عن فارق بين وضعية حالية ووضعية مرغوبة " l'écart entre une situation actuelle et une situation désirée". تجدر الإشارة إلى أن Kaufman et Harsh كانا من أوائل الباحثين الذين قرنوا مفهوم الحاجة بمفهوم الفارق خلال عرضهما لما أسمياه "بنموذج تحليل الفارق" أين يعرفان الحاجة بقولهما: "تعرف الحاجة بكونها الفارق بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون"[6] ويرىNadeau أن: "الحاجة هي تعبير عن غاية وليس عن وسيلة أو وسائل تحقيق هذه الغاية"[7]، ويضيف أن: "كل تعبير عن حاجة ينبغي أن يحدد نقصا أو عوزا أو عجزا يقتضي تغطيته"[8]. فحسب مفهوم الفارق هذا، يتمحور عمل الباحث في محاولته قياس المسافة بين الوضع الراهن والهدف المسطر. ولكن بما أن كلا الوضعيتين طرفي المعادلة المشار إليهما (الوضعية الحالية والمرغوبة) ليستا محسوستين أو حتى موضوعيتين تماما، ذهب باحثون آخرون كـ (1980) Porcher[9]، (1991) Bourgeois[10] و(1992) Lapointe[11] إلى اعتبار الحاجة كمكون تجريدي نظري " un construit théorique".فيرى Barbier et Lesne[12] أن مفهوم الحاجة له جانبين من المعاني: الجوانب الموضوعية كون الحاجة ضرورة طبيعية أو اجتماعية أو مطلبا"exigence"، فوجودها موضوعي. والجوانب الذاتية أين الحاجة هي الشعور بهذا المطلب وهذه الضرورة، فوجودها يتوقف على الشخص أو مجموعة الأشخاص الذين يشعرون بها. نفس الاتجاه نجده عند Lapointe الذي يتحدث عن التحليل الاصطلاحي

للاحتياجات "conceptanalyse" الذي يقصد به: "وجود بعد موضوعي يشكل موضوعا للتحليل، وبعد ذاتي يشكل تصورا وبناء"[13].

تجدر الإشارة إلى أن تفرع مفهوم الاحتياجات التكوينية إلى بعدين موضوعي وذاتي يجعل من الصعوبة بمكان قياسها، وهو ما أدى بـ Barbier et Lesneللتصريح بعدم إمكانية ملاحظة الاحتياجات الموضوعية، يقول الباحثان بهذا الخصوص: "لا يمكننا ملاحظة سوى تعبيرات صادرة من طرف فاعلين اجتماعيين"[14] وهو ما يؤكده أيضاPorcher بقوله: "الحاجة ليست شيئا موجودا بذاته يمكن الالتقاء به هكذا مباشرة، فهو موضوع تجريدي مؤلف من شبكة من المفاهيم ونتاج عدد من الاختيارات النظرية"[15].

على الرغم من أن الاحتياجات التكوينية عبارة عن مكونات ذهنية "constructions mentales"، فإن مفهومها حسب Bourgeois يبقى مرتبطا دائما بمصطلح الفارق "écart"، حيث يقول في هذا الصدد: "لا يمكن الحديث عن مصطلح الحاجة دون إدراك مباشر أو ضمني لوجود فجوة بين وضعية حالية ووضعية منتظرة"[16]، ويضيف أن: "إدراك الوضعية الحالية مرتبط ارتباطا وثيقا بالطموحات والمنتظرات التي يحملها الفاعلون تجاه هذه الوضعية، وتلك الطموحات والمنتظرات بدورها هي محصلة خبراتهم السابقة".

نستنتج بناء على ما سبق أنه يمكننا اعتبار الاحتياجات التكوينية نقصا ومكونا ذهنيا في الوقت نفسه، ويتم التعبير عن الحاجة في كلتا الحالتين في شكل فارق. فقد سمح لنا التحليل السابق لمفهوم الاحتياجات باستنتاج وجود اتجاهين رئيسيين في المقاربة لهذا المصطلح: الاتجاه الذي يدعو إلى موضوعية "objectivation"وأجرأة"opérationnalisation" المصطلح بإقرانه بمفهوم الفارق سواء مقارنة بمعيار أو هدف أو نموذج محدد مسبقا، والاتجاه الذي يعتبر الحاجة واقعا نفسيا أو ذهنيا يتم بناؤه.

فحسب التيار الأول الذي يقرن مفهوم الحاجة بالفارق، فإنه إذ يعتبر الحاجة التكوينية نقصا أو عجزا أو ثغرة في التكوين، فإنه يؤكد على ضرورة قابليتها للقياس وهذا بتقدير المسافة الفاصلة بين الوضع الحالي للمتكون ومعيار الأداء أو الإنجاز المرغوب والمحدد مسبقا والذي يحدد عادة في الأهداف المنتظرة من العملية التكوينية، هذه المقاربة تسمح بالقول أن الحاجة تقع بين الوضع الراهن والهدف المنشود.

ولكن يؤخذ على هذا الاتجاه طابع "المبالغة"في التركيز على أهداف ومعايير الأداء أكثر من الفرد الذي سيؤديها من خلال الميل إلى تعريف الحاجة التكوينية بهذا الشكل (أي من خلال مقارنتها بغاية محددة أو معيار مطلق يوصف بأنه مرغوب سطرته جهة عليا)، حيث يصبح مفهوم الحاجة مرادفا للواجب وأين تصبح الحالة الختامية "المرغوبة" غاية في حد ذاتها.

في مقابل ذلك يعتبر الاتجاه الثاني الحاجة بناء ذاتيا، فعملية البناء الذهني هذه تأخذ بعين الاعتبار متغيرات الفرد النفسية. تنبثق وجهة نظر هذا الاتجاه من الإطار البسيكولوجي الذي يؤكد على الطابع التطوري، غير المستقر وغير المتوقع الذي يميز الواقع الإنساني. فالحاجة بهذا المعنى هي محصلة الإدراكات والآراء والقيم والتصورات التي يكونها الفرد حول مختلف مواضيع محيطه، وعلى هذا الأساس لن تكون للوضعية قيمة في حد ذاتها، فالأمر متعلق بالمعاني التي يعطيها مختلف الشركاء للعملية التكوينية بوضعياتها المختلفة.

يتضح إذن أن مفهوم الحاجة على حد تعبير Morin: "غير بعيد عن مفهوم الفرد وسلوكاته"[17] حيث يوضح الباحث أن اعتماد المقاربة الأولى التي أسماها "بالوظيفية"conception fonctionnaliste التي تركز في تعريف سلوك الفرد فقط من خلال عوامل خارجية تؤدي إلى اعتبار الحاجة خارجة عن الفرد الذي يفترض أنه يحس بها، بينما المقاربة الأخرى "التفاعلية" la conception interactionniste يؤكد أنها تعتبر الفرد كائنا فعالا مستقلا وقادرا على تحقيق ذاته. هذه المقاربة الأخيرة تتوافق مع فكرة التعامل مع الاحتياجات كعملية بناء ذهني " construction mentale". ففي هذا الإطار فإن الموضوع الأول في التحليل (تحليل الاحتياجات التكوينية) ليس الواقع الموضوعي ولكن الطريقة الذهنية التي يتمثله بها مختلف الفاعلين، فيتم التعامل مع الاحتياجات (النقائص أو الفوارق) التي يعبر عنها

هؤلاء على أساس أنها تصورات لواقع تكويني أنتجته ظروف معينة وحسب مصالح ومنتظرات معينة.

2- عوامل أو مبررات تحليل الاحتياجات التكوينية

كما سبق أن أشرنا فإن عملية تحليل الاحتياجات التكوينية تشكل مرحلة مفصلية في التخطيط لكل عملية تكوين تسعى إلى خفض الفوارق بين حالة راهنة وأخرى متوقعة مرغوبة، فيمكن اعتبارها دون مبالغة الحل الأنسب للمشكل المناسب.

ولما سيطرت على مختلف النظم التربوية والتكوينية منذ سبعينيات القرن الماضي المقاربة الاقتصادية في قياس نواتج الفعالية والنجاعة من تلك النظم من خلال مقارنة عدد الأهداف المحققة بتكلفتها، فإننا نعتقد مع McConnell[18] أن تحليل الاحتياجات يبدو حاسما déterminant بالنظر لكون الميزانيات المخصصة للتكوين محدودة، وبالتالي أصبح ينظر إلى ميادين التكوين المقصودة بأنها الرهان الرئيسي لتحقيق النتائج القصوى المتوخاة.

إلا أنه قد تختلف السياقات les contextes التي تندرج ضمنها ضرورة اللجوء إلى عملية تحليل الاحتياجات التكوينية، مكننا تفحص الأدب التربوي النظري ذو الصلة بالموضوع من حصرها في ستة فئات هي:

2-1- التغيرات داخل النظام أو في طبيعة العمل

يحصل كثيرا – لاسيما في الميدان التربوي – أن يتم إحداث تغييرات في أدوار المعلم وما يترتب عن ذلك من تغيير في وصف مهامه، عندما أيضا تتم مراجعة وتعديل إجراءات تطبيق بعض الاستراتيجيات في التدريس، أو حتى عندما تظهر منتظرات جديدة من الفعل التعليمي-التعلمي فإنه يتم اللجوء مباشرة إلى التكوين لمواجهة هذه التغيرات. ففي هذا المجال، فإن تحليل الاحتياجات التكوينية سوف يسمح بالتعرف بالدقة الكافية على احتياجات المعلمين ومختلف الفاعلين التربويين بهدف إعدادهم للتكيف الملائم مع تلك المستجدات.

2-2- استدخال تكنولوجيا جديدة

طبعا إن تعلم كيفية استخدام تكنولوجيا جديدة في التدريس (كاستعمال وسائط عرض رقمية مثلا) يتطلب التحكم في معارف ومهارات قبلية مرافقة وضرورية (الاستعمال الجيد لأجهزة الإعلام الآلي في مثالنا).

بالإضافة إلى ذلك، فإن هذه المعارف والمهارات قد تختلف درجة التحكم فيها من فئة إلى أخرى، وبالتالي يصبح إجراء تحليل للاحتياجات التكوينية من أجل التحديد الدقيق لطبيعة احتياجات كل فئة فيما يخص استعمال تلك التكنولوجيا الجديدة أمرا ضروريا.

2-3- انخفاض نوعية العمل أو المردودية العامة للنظام

تساهم من جهة أخرى عملية تحليل الاحتياجات التكوينية لدى مختلف الفئات أو شركاء العملية التعليمية في التعرف على ما إذا كان التكوين يمثل أحد الوسائل الأكثر نجاعة في تحقيق التحكم في الأهداف المسطرة للنظام، وهذا من خلال تحديد وبصفة إجرائية العوامل التي أدت إلى الانخفاض في مردودية أو نوعية العمل التربوي لتتم ترجمتها في شكل أنشطة تكوينية جديدة.

2-4- النقص في التحكم في المعارف والمهارات

وهو العنصر الذي يبدو لنا المبرر الأساسي للتخطيط لأي نشاط تكويني، فإجراء عملية التحليل من شأنها أن تبين ما إذا كانت الاحتياجات التكوينية المرصودة مرتبطة بتحقيق الأهداف المسطرة. وإذا كانت كذلك فسوف توضح طبيعتها وتحددها إجرائيا، ذلك أن النظام التربوي عندما يسطر أهدافا خاصة فإن ذلك – كما تقول Rossett-:"لا يوفر بالضرورة معلومات حول مدى قدرة العاملين على تحقيقها"[19].

2-5- نقص أو غياب الدافعية

لقد أثبتت العديد من الدراسات أن لغياب أو حتى لمجرد نقص الدافعية تأثير مباشر على مردودية العمل وحجم الإنتاج. فمنذ أعمال Maslow[20] التي سلطت الضوء على وجود ارتباط قوي بين زيادة الدافعية لدى المستخدمين في شتى المنشئات وارتفاع عائداتها (والعكس)، فقد كرس الكثير من الباحثين جهودهم حول تحديد العوامل التي تتحكم في ارتفاع أو انخفاض الدافعية لدى الموظفين، ولعل أبرزها في هذا المجال أعمال Nuttinالذي حصر تلك العوامل في فئتين أساسيين: القيمة التي يعطيها الموظف للعمل، ودرجة

الفعالية التي ينجزه من خلالها[21]، حيث استنتج أنه كلما كانت القيمة التي يعطيها الموظف لعمله والفعالية التي ينجزه من خلالها عاليتين كلما كانت درجة الدافعية للإنجاز لديه مرتفعة والعكس صحيح.

وهكذا تم تبني هذا المنظور في نظم تكوين المكونين من خلال اعتماد ما يسميه Ardoino "بالبعد الشخصي في تكوين الأساتذة"[22]، حيث أصبح يؤخذ بعين الاعتبار في التخطيط للأنشطة التكوينية (سواء في التكوين الأولي أو المستمر) لبعض المتغيرات النفسية (مثل: الاستقلالية، الابتكار، الانجاز، التفاني...) سواء بتنميتها وتعزيزها لدى المعلمين أو بتكوينهم على كيفية غرسها وتطويرها لدى تلاميذهم خلال علاقاتهم بهم، وهو ما سوف يساهم في تحقيق الأهداف المسطرة للتكوين بأكثر نجاعة. في هذا السياق، فإن تحليل الاحتياجات التكوينية يساعد في التعرف ثم في تعديل أسباب انخفاض درجة الإنجاز أو أيضا جرد الكفاءات غير المثمنة وترجمتها في أنشطة تكوينية تهدف إلى الرفع من درجة الثقة بالنفس الذي هو كما تجزم Labesse عامل مرتبط جوهريا بالدافعية.[23]

2-6- الرغبة في تصميم مشاريع تكوينية هادفة

فقد بين Roegiersبهذا الصدد أهمية المقاربة التي تعتمد منهج تحليل الاحتياجات في تصميم برامج ومشاريع التكوين من خلال "مساهمتها في توجيه جميع خطوات عملية التكوين وضبط مقاصدها وترشيد استعمال مواردها"[24]، من خلال مقارنتها بمشاريع تكوين مصممة من دون تحليل للاحتياجات التكوينية، كما هو مبين في الجدول التالي

مشروع من دون تحليل للاحتياجات التكوينية	مشروع مبني على تحليل الاحتياجات التكوينية
تنفيذ التكوين كحل غير مرتبط بالمشكل	تقديم الحل الأمثل لمشكل محدد
قد تفقد ارتباطها مع أهداف المنظمة	تساهم عملية التدخل في نتائج المنظمة
من الممكن أن تفقد معناها لدى المتكون، فقد تنقص من دافعيته وتولد لديه نوعا من المقاومة	التدخل يرتكز أساسا على احتياجات المتكون مع توفير ما يكفي من الوقت والوسائل
يمكن أن تعتبر كأعباء غير مبررة	الاستثمار موجه لتطوير كفاءات
التدخل مبني على أفكار الخبير حول الموضوع	توفر معطيات مهمة للتخطيط لعملية التدخل
من الصعب توقع النتائج وتقديرها	إمكانية قياس النتائج
	تحسس وسط العمل بالمشكلة وتحث التزامه وتجعله شريكا في المشروع

جدول رقم (1): مقارنة مواصفات مشاريع التكوين المبنية على تحليل الاحتياجات والمشاريع من دون تحليل (بتصرف).

3- أنواع الاحتياجات التكوينية

تعبر الحاجة إذن –كما رأينا-عن الفارق بين الوضعية الموجودة والوضعية المرغوبة، بتعبير آخر فإنها تمثل كما يقول Fernandez "ما هو ضروري أو على الأقل مهم بالنسبة للمنظمة أو للأفراد من أجل تحقيق هدف قيمي ومبرر"[25]. ويمكن عموما تصنيف الاحتياجات التكوينية إلى احتياجات فردية وأخرى جماعية.

تحدد الاحتياجات الجماعية من خلال مجموع الاحتياجات الفردية ويتم بناء عليها تسطير النشاطات التكوينية، وكلما كانت المجموعات أكثر تجانسا كلما كانت عملية تحديد الاحتياجات الجماعية أسهل.

تجدر الإشارة إلى أن هناك العديد من أنواع الاحتياجات التكوينية: الاحتياجات المعيارية، المؤسساتية، المثبتة والمحسوسة. سوف نتناول بالتوضيح لكل واحد منها على حدى كما يلي:

3-1-الاحتياجات **المعيارية:** les besoins normatifs

يتم تحديد الاحتياجات المعيارية من طرف خبراء ينتمون إلى منظمات مهنية معروفة أو إلى أوساط بحثية. ويتلخص عمل هؤلاء الخبراء في تحديث "la mise à jour" الكفاءات حسب التقدم أو التطور "الدائم" للعلوم والتكنولوجيا، أي حسب التقدم الحاصل في مجال البحث العلمي. إن استدخال تلك المستجدات العلمية في أنشطة التكوين يكون عادة في شكل دلائل عملية " guides

pratiques"أو توجيهات أو بروتوكولات كالمناهج والمعايير الجديدة للأداء.

وعلى هذا الأساس، يصبح تعريف الاحتياجات التكوينية المعيارية وفق هذا المنظور كما تقول Lawton: "كل فارق بين الإجراءات العملية الراهنة والنماذج أو المعايير الجديدة "les nouveaux standards" التي حددها الخبراء"[26].

3-2-الاحتياجات المؤسساتية: les besoins institutionnels

ترتبط الاحتياجات المؤسساتية بطبيعة المنظمة أو المؤسسة، بوظيفتها وبأهدافها، وبالتالي تخطط المنظمات وبصفة دورية لعمليات تكوين ورسكلة مواردها البشرية وترصد لذلك أغلفة مالية هامة وذلك إدراكا منها لما لعمليات التكوين تلك من عائد على فعالية أداءها وجودة مخرجاتها. وبالتالي تعبر تلك الخطط عن احتياجاتها من التكوين.يقولMcConnell أن الأمر يتعلق هنا "بالكفاءات التي ترى المؤسسة المشرفة على العملية التربوية أنه من الضروري التحكم فيها من طرف مختلف مجموعاتها المهنية وذلك بهدف تحقيق الوظيفة الأساسية التي أنشئت من أجلها"[27]. فالاحتياجات المؤسساتية من التكوين بناء على ذلك مرتبطة ضمنيا بطبيعة المنظمة أو المؤسسة المسؤولة عن النشاط التربوي والتكويني.

3-3-**الاحتياجات المبينة:** les besoins démontrés

يشير هذا النوع من الاحتياجات إلى الفارق المقاس بين كفاءات الشخص وتلك الموصى عليها من طرف المختصين. يتم تحديد تلك الاحتياجات من خلال مجموع استجابات العميل "le sujet" على استبيانات التقييم الذاتي مثلا، أو من خلال تقديرات الغير كالمشرفين، أو أيضا مقارنة بتقارير لجان مؤسساتية مختصة تعنى بتحسين النوعية العامة للتكوين.

3-4-**الاحتياجات المحسوسة:** les besoins ressentis

تمثل الاحتياجات المحسوسة ذلك الفارق بين درجة التحكم في الكفاءة التي يعتقد الشخص بأنه يمتلكها وتلك التي يتمنى أن يبلغها. فمن خلال ما يمكننا اعتباره عملية تقييم ذاتي"une autoévaluation"، يحدد الفرد بنفسه احتياجاته حسب خبرته في ممارسة العمل. يتضح إذن أن الاحتياجات المحسوسة نابعة من الإطار المرجعي للفرد (الخبرات الشخصية، المعارف القبلية...) والذي تم بدوره تكوينه من خلال معارف، خبرات ووضعيات سابقة.

ولكن هذا المستوى من التحليل يواجه في الواقع بعض الانتقادات[28]كون أن الفرد عندما يشعر بحاجة للتكوين حول كفاءة معينة فهو لا يعرف إذا كانت تلك الكفاءة موجودة أو حتى ضرورية، فأستاذ مادة العلوم الطبيعية مثلا قد يشعر بأن عمله سيكون أفضل لو تلقى تكوينا في علم الأوبئة "épidémiologie" لمجرد ارتباطه بتدريس وحدات ذات صلة في منهاج السنة الثالثة ثانوي، ولكن هل يبدو التكوين في هذا المجال ضروريا عند تصميم برنامج تكوين لهذه الفئة من الأساتذة.

4- أهداف عملية تحليل الاحتياجات التكوينية

تهدف عملية تحليل الاحتياجات التكوينية إلى تقليص وإزالة إن أمكن ذلك الفارق بين الوضعية الحالية والوضعية المرغوبة وذلك باستخراج أو تحديد تلك الفوارق في شكل نتائج كمية قابلة للقياس، ترتيبها حسب درجة الأولوية ثم تحديد الأكثر أهمية منها من أجل تقليصها أو القضاء عليها. يقول Lapointe بهذا الصدد: "تتطلب عملية تحليل الاحتياجات التكوينية جمع وتحليل ومقارنة المعطيات الواقعية القابلة للقياس والتي تمثل من جهة المردود الحالي للنظام، ومن جهة أخرى مردوده المرغوب...كل هذا بهدف تحديد بأكبر دقة ممكنة الاحتياجات الخاصة للعملاء المعنيين بنشاطات التعليم أو التكوين"[29].

تجدر الإشارة إلى أن عملية تحليل الاحتياجات التكوينية هي عملية سابقة لتنظيم أنشطة التكوين بل إنها تضمن نجاح هذا التنظيم، فهي تسمح بتوفير التنسيق بين الاحتياجات التكوينية الشخصية (الفردية)وتحسين فعالية ونوعية العمل. فمن أجل ذلك ينبغي —حسب Pérusse-أن تسمح عملية التحليل بجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول طبيعة الكفاءات الموجودة لدى الفئات المستهدفة من التكوين، الآراء التي تكونها هذه الفئات حول مردودها،

الأسباب المحتملة للفوارق بين الوضعيتين الحالية والمرغوبة وأيضا حول مختلف الحلول الممكنة[30].

يتضح إذن بأن عملية تحليل الاحتياجات من التكوين هي في غاية الأهمية والحساسية، بحيث تتجلى هذه الأهمية في نتائجها التي لا تتوقف فقط عند رسم سياسة تكوينية أو تصميم برنامج تكويني معين ولكن أيضا في شكل توفير ما يسميه Lapointe بنك معلومات يتضمن الاحتياجات المقاسة والتي سوف تؤسس بناء عليها كل العملية التكوينية في جميع مراحلها[31].

5- مصادر تحديد الاحتياجات التكوينية

هناك العديد من المصادر التي تعتمد في تحديد الاحتياجات التكوينية للمعلمين، صنفها توفيق مرعي إلى[32]:

أ- الأهداف العامة للخطة التكوينية التي تقررها الجهات المسؤولة عن قطاع التربية والتكوين، والتي تتضمن مؤشرات عامة عن الاحتياجات التكوينية للمعلمين. فالهدف يحدد ما ينبغي تنفيذه، ثم يتم اللجوء إلى ضبط العاملين المطلوب تكوينهم وكذا نوع التكوين المناسب لهم.

ب- تحليل تقارير المشرفين والخبراء: إن التقارير التي يحررها المشرفون المباشرون عن المعلمين كالمفتشين، وتلك التي يصدرها خبراء التكوين وتصميم برامجه تلعب دورا مهما في تحديد طبيعة النشاطات المستهدفة والمراد تسطير برامج تكوين مناسبة لها بناء على وصف الاحتياجات المتصلة بها، من حيث أنها تعبر عن نقاط الضعف التي يعاني منها المعلمون (ثغرات في التكوين) والتي يمكن تداركها من خلال التكوين.

ج-تحليل العمل: أي تحليل العمليات والمهام التي يقوم بها مختلف الموظفين في المؤسسة، وتحليل محتوى كل وظيفة من خلال تحديد المهام التي تشملها وكذا الوصف الإجرائي للمعارف والمهارات والقدرات اللازمة لأداء كل مهمة وأخيرا معايير ذلك الأداء والمستويات المقبولة له، مما يسمح بتحديد مجال التكوين الذي تحتاج إليه كل فئة من هؤلاء العاملين.

6- منهجية تحليل الاحتياجات التكوينية

6-1-مفهوم تحليل الاحتياجات التكوينية

يتفق الباحثون على اعتبار تحليل الاحتياجات جزءا أساسيا من أجزاء عملية التخطيط لبرامج التكوين، وأنها عملية إنتاج لأهدافه الأساسية مع التركيز على دورها في المساهمة في اتخاذ قرارات التعديل والتصحيح الضرورية في مشاريع التكوين. يقول Nadeau بهذا الصدد: "يهدف تحليل الاحتياجات إلى التعرف على كافة الأهداف التربوية وتحديد أهميتها النسبية، مما يسمح بتسهيل قرارات التخطيط كتطوير وتعديل البرامج التربوية"[33]، وتردف Witkin: "تحليل الاحتياجات هي الإجراءات المنظمة المستعملة من أجل تحديد الأولويات واتخاذ القرارات بشأن البرنامج وتوفير الإمكانيات"[34]، كما أن هذه العملية –حسبها- التي ينبغي أن تكون موضوعية، تقتضي جمع وتحليل معلومات تم رصدها من مصادر متنوعة كما تتطلب الأخذ بعين الاعتبار لعدة وجهات نظر (وهي السياقات التي يندرج ضمنها مفهوم الحاجة).

من جهته Stufflebeam بعد تشديده على أهمية ما يسميه "تقييم السياق" évaluation de contexte العام للعملية التكوينية بنفس الأهمية التي تعطى لتقييم عملياته، عناصره ونتائجه، يوضح أن أهداف البرنامج التكويني في حد ذاتها قد تكون موضوعا للتعديل بناء –كما يقول-: "على مقارنة هذه الأهداف باحتياجات المحيط التي سيواجهها نظام التكوين"[35]. فتقييم سياق التكوين هذا مرتبط مباشرة بفعالية النظام التكويني ككل، وبالتالي فإن Stufflebeam يعتبر تحليل الاحتياجات كوسيلة تقييمية يهدف من خلالها مصمم البرامج إلى ضمان أكبر قدر من الفعالية لنظام التكوين مقارنة باحتياجات محيط هذا النظام الذي يسعى إلى تلبيتها. بتعبير آخر، إنه البحث عن تحديد أهداف تشكل بالفعل إجابات ملائمة لاحتياجات المحيط (كافة شركاء العملية التكوينية: مسؤولين، مؤطرين، متعلمين، وسائل...).

لكن Bourgeois يوسع في هذا الإطار المفاهيمي الذي اقترحه Stufflebeam. فهو يرى أن تعريف تحليل الاحتياجات كوسيلة لتقييم السياق العام للعملية التكوينية يشمل عاملين هامين: يتطلب ذلك أولا أن نعتبر عملية

تحليل الاحتياجات كوسيلة تعديل، فهي بذلك لا تتوقف على مجرد إنتاج أهداف تكوينية مناسبة لبرنامج قيد التصميم، ولكنها أيضا تشمل التعديل على مستوى أهداف جارية التطبيق أو سبق تطبيقها. فتحليل الاحتياجات بهذا المعنى هي عملية تغذية راجعة بخصوص جميع مراحل تصميم أو تطوير مشاريع التكوين.

هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإن العامل الثاني والذي لا يقل أهمية هو أن الغاية من تحليل الاحتياجات التكوينية هو اتخاذ قرارات. فتحليل الاحتياجات –كما يقول Bourgeois-: "ليس فقط تحديد معايير نجاعة الأهداف التكوينية، ولكنه بالخصوص تقييم نجاعة هذه الأهداف من أجل اتخاذ قرار"[36].

على الرغم من حديث Stufflebeam عن دور ما يسميه بالحقل الاجتماعي المهني في عملية التحليل، فإن Barbier يعطي لهذا العنصر حيزا أساسيا في هذه المسألة، فعملية تحليل الاحتياجات التكوينية بالنسبة إليه ما هي إلا ترجمة للأهداف المنتجة مسبقا في ميدان العمل والنشاطات اليومية للأفراد في مجال التكوين. ويعرف الباحث ميدان العمل والنشاطات اليومية للأفراد بقوله: "هي ظواهر تتعلق بممارسة مهنة أو بتعبير أشمل بإنجاز الأفراد لبعض الكفاءات والقدرات والمؤهلات في نشاطاتهم الاجتماعية"[37].

ويشير Barbierإلى أن نشاطات التكوين لا تحدث في الحقل الاجتماعي المهني فحسب ولكنها تأخذ معناها وقيمتها داخله، وهذا لأن هذه الأنشطة ما هي في الأصل إلا إعادة إنتاج للكفاءات والمؤهلات والقدرات التي يتطلبها المجال الاجتماعي، وبالتالي لا يمكن الحديث عن حاجة تكوينية حسب الباحث إلا إذا كانت مندمجة في محيط العمل والنشاطات اليومية للأفراد.

6-2-إستراتيجية تحليل الاحتياجات التكوينية

هناك العديد من تصنيفات مناهج دراسة الاحتياجات التكوينية التي تختلف فيما بينها من حيث استعمال معايير أو مؤشرات تحليل مختلفة. سوف نعرض فيما يلي التصنيفات الثلاثة الأكثر شمولا وانتشارا من حيث الاستعمال في مجال تصميم برامج التكوين القائمة على تحليل الاحتياجات التكوينية.

6-2-1-تصنيف J. M. Barbier et M. Lesne(1986)[38]

يحدد الباحثان ثلاثة خطوات لتحليل الاحتياجات:

أ- يقوم النظام التربوي (أو المنظمة المهنية بصفة عامة) بتسطير أهداف محددة لعملية تأهيل المستخدمين وللعمل عموما ثم يقوم بإسقاطها على ميدان التكوين.

ب- يتم إشراك الفئات المستهدفة بعملية التكوين في تحديد الأهداف الإجرائية للعملية التكوينية.

ج-تتقاسم مسؤولية تحليل الاحتياجات بين المنظمة والمستخدمين من خلال ممثليهم.

إن أبرز ما يميز هذا التصنيف هو تشارك المسؤولية في عملية تحليل الاحتياجات التكوينية بين إطارات منظمات العمل وبين الفاعلين الآخرين في العملية سواء الفئات المستهدفة مباشرة بالتكوين أو من خلال ممثليهم النقابيين.

ويمكن القول أن عملية تحليل الاحتياجات التكوينية وفق هذا التصنيف تقوم على مستويين من التحليل، يتمثل أولهما في تحليل المنظمة "analyse de l'organisation" الذي يرمي إلى تحديد ما يسمى بالاحتياجات المؤسساتية " les besoins institutionnels". يتعلق الأمر هنا إذن بتوضيح ثقافة المنظمة، قيمها وفلسفتها، ووظيفة التكوين هي العمل على تمريرها وترسيخها لدى كافة المستخدمين. إن تقييم فعالية المنظمة يتم –حسب Rothwell et Kazanas-من خلال:"قياس درجة تحقيقها لأهدافها الإستراتيجية سواء على المدى القريب أو البعيد، فبنية المنظمة والطريقة التي توزع من خلالها الأدوار والمسؤوليات والوظائف تمثل بعدا مهما في فعالية المنظمة"[39]. يمكن للاحتياجات التكوينية أن تظهر إذا لم يندمج المستخدمون بالشكل الكافي مع النموذج التنظيمي المعمول به، مما يؤثر على درجة تبنيهم لفلسفة منظمتهم ومبادئها. أما المستوى الثاني فهو تحليل محيط العمل الذي يشمل كل من المستخدمين وطرق أدائهم لمهامهم. وعليه، يتمحور تحليل محيط العمل حول استخراج عناصر المحيط التي تؤثر أو تستطيع أن تؤثر على الاحتياجات. فالهدف من تحليل محيط العمل –كما يقول Peterson-: "هو توضيح العلاقة بين الاحتياجات التكوينية والوسط أو المحيط الذي تنشأ فيه، مع تصنيف العناصر الخاصة بالفرد وتلك

الخاصة بالمحيط"[40]. ومن أمثلة تلك العناصر الخاصة بالفرد نذكر: الرضا الوظيفي، الضغط المهني، درجة الاستقلالية، حس المسؤولية، الانسجام، الراحة في المنصب...ومن بين تلك الخاصة بالمحيط نجد: الأمن الوظيفي، الدعم، التأطير، شروط العمل أو الأداء...

ينبغي أن نسجل أنه مهما كان مستوى التحليل المعتمد (تحليل المنظمة أو تحليل محيط العمل)، فإنه يتيح بالدرجة الأولى معلومات تساعد في تحديد الاحتياجات المؤسساتية كما ذكرنا، ولكنه لا يسمح بتوفير معلومات كافية حول الفرد.فتلك المعلومات تعتبر أيضا ضرورية بالنسبة للباحث الذي يهدف إلى تصميم برنامج تكويني متكامل الغرض النهائي منه هو إلغاء (أو على الأقل تقليص) الفارق بين وضعيتين بالأخذ بعين الاعتبار لكافة متغيراتهما.

6-2-2-تصنيف V.DeLandsheere(1992)[41]

تقترح DeLandsheere من جهتها ثلاثة طرق للاستخدام في عملية تحليل الاحتياجات التكوينية: الدراسات الوثائقية études documentaires، دراسة الرغبات études de desiderata ودراسة الفوارق études d'écarts.

أ- بالنسبة للدراسات الوثائقية، يتعلق الأمر بتحليل الوثائق الرسمية (قوانين، تشريعات، نشرات رسمية...) خاصة ببرامج التكوين السابقة، وكذا بتفحص الكتابات العلمية المتخصصة ذات الصلة وأيضا بمراجعة مختلف الوثائق التي قد تصدرها التنظيمات العمالية كالنقابات. بتعبير آخر، يتعلق الأمر هنا بمراجعة أكبر قدر من المصادر بهدف التعرف على القيم السائدة في المجتمع، احتياجاته، الاهتمامات المعبر عنها والمرامي أو الأهداف المقترحة.

ب- عملية البحث الوثائقي تكمل عادة بدراسة الرغبات، وهي تلك الأبحاث التي تجرى عادة باستخدام استبيانات رصد الآراء أو مقابلات نصف موجهة مع مختلف الفئات الشريكة في العملية التكوينية.

ج-أما دراسة الفوارق فموضوعها يتمثل في تحديد ما يفصل وضعية راهنة عن وضعية مرغوبة.

تصنيف DeLandsheere إذن يرتكز من جهة على عنصر مصادر المعلومات، ومن جهة أخرى على السيرورة التي تحدد من خلالها الاحتياجات. فبالنسبة للعنصر الأول، حددت الباحثة مصدرين للبحث عن المعلومات التي ستكون موضوعا للتحليل:

1) الوثائق المتوفرة، أو ما تسميه بتحليل سياق المنظمة analyse du contexte de l'organisation:وهذا من خلال الاطلاع –كما أشرنا أعلاه-على الوثائق الرسمية الصادرة عن السلطة التربوية كالنصوص القانونية، المراسيم التنظيمية، المناشير التطبيقية... وكذلك مطالعة الرصيد العلمي المتوفر حول ميدان التكوين والمسألة التربوية بوجه عام. ومن بين أهم التقنيات شائعة الاستعمال في هذا المجال نذكر: تحليل المحتوى، تحليل تقارير المشرفين وتحليل المصادر الثانوية التي تعتبر أحد تقنيات تحليل العمل.

2) دراسة الآراء والتصورات والاهتمامات التي يكونها مختلف الفاعلين المعنيين بعملية التكوين، وهي المعلومات التي يتم الحصول عليها إثر تطبيق تقنيات أخرى كالاستبيانات، الاختبارات والمقابلات.

أما بالنسبة للعنصر الثاني (سيرورة تحديد الاحتياجات)، فإن DeLandsheere تتحدث خلالها عن دراسة الفوارق كطريقة لتحليل الاحتياجات. فتقول بهذا الخصوص: "يمكن الوصول إلى الاحتياجات عن طريق دراسة الفوارق من خلال معرفة كل من الوضعية الحالية والمرغوبة"[42].

6-2-3-تصنيف M. A. Nadeau(1988)

يعرض Nadeau ما يسميه "بالتصنيف التركيبي synthèse لمناهج تحليل الاحتياجات"[43]، ففي هذه الخلاصة أو التركيب يوضح الباحث وجود ثلاثة نماذج لتحليل الاحتياجات التكوينية: النموذج الكلاسيكي، النموذج الاستقرائي والنموذج الاستنتاجي. ويكمن الاختلاف بين هذه النماذج على مستوى نقطة بداية العملية المستعملة في صياغة المرامي والأهداف التربوية.

- فبالنسبة للنموذج الكلاسيكي modèle classique، يتم تصميم البرامج التربوية والتكوينية وفق أربعة مراحل:

أ- تتم في البداية صياغة مفاهيم واسعة، عامة وشاملة تمثل الغايات أو النوايا المنتظرة من البرنامج المقصود.

ب- وعلى ضوء هذه الغايات يشرع مباشرة في تصميم برامج التكوين.

ج-يتم الانتقال في هذه المرحلة إلى تطبيق البرنامج المصمم.

د-لتتم في مرحلة أخيرة عملية تقييم لفعالية البرنامج بناء على نتائجه المحققة.

يشير Nadeauإلى أن من إيجابيات هذا النموذج هو طابعه الاقتصادي، حيث يوفر الكثير من الوقت والجهد والإمكانيات خاصة على مستوى التصميم، إلا أن ذلك يكون على حساب خاصية مترولوجية في غاية الأهمية وهي عدم أخذه بعين الاعتبار للصدق validité سواء في بناء الأنشطة التكوينية للبرنامج أو حتى في وضع غاياته التي لا تتسم بالإجرائية ومن ثم القابلية للملاحظة والقياس، وهو الأمر الذي يجعل من نتائج تطبيق البرامج المصممة وفق هذا النموذج مشكوكا فيها من حيث لا يمكن الجزم أثناء عملية التقييم بأن النتائج المحققة هي عبارة عن أثر لأنشطة التكوين التي تضمنها البرنامج أم أنها انعكاس لمتغيرات أخرى عديدة لم يتم التحكم فيها.

- أما النموذج الاستقرائي modèle inductif فينطلق من فكرة أن مصدر الحصول على المرامي buts والمنتظرات وحتى النتائج التربوية هو أعضاء أو –كما يقول Nadeau-: "عناصر المجموعات والمجموعات الفرعية المعنية أو المستهدفة مباشرة بالعملية التكوينية، وأن برامج تلك العملية ينبغي أن تصمم بناء على المعلومات التي توفرها هذه المجموعات"[44]. وهنا أيضا يشير الباحث إلى أن عملية تصميم برامج التربية والتكوين وفق هذا النموذج تمر بأربعة مراحل:

أ- في المرحلة الأولى يتم جمع معلومات تتعلق خاصة بالسلوكات الحالية للفئة المستهدفة ببرنامج التكوين (بهدف تحديد الوضعية الحالية).

ب- بعد التعرف على سلوكات المعنيين، يتم في مرحلة ثانية تجميع تلك السلوكات وتوزيعها حسب ميادين (معرفي، وجداني، نفسو-حركي).

ج-تخضع السلوكات المجمعة والموزعة على ميادين معينة لفحص الخبراء وحتى الفاعلين المختلفين في العملية التكوينية من أجل التأشير على مصداقيتها. تجدر الإشارة إلى أن الوسيلة الأكثر استعمالا في هذه المرحلة هي الاستبيان، الذي سوف يسمح بتحديد زيادة على الصدق ما يعرف بدرجة الأولوية degré de priorité بالنسبة لكل سلوك أو هدف بناء على إجابات هؤلاء الخبراء والفاعلين على بنود الاستبيان حسب سلم معين.

د- وبناء على ذلك الحكم، تتم صياغة الأهداف التكوينية التي ستترجم في شكل الكفاءات التي يتضمنها البرنامج المسطر.

فيما يخص التقنيات المستعملة في إنتاج أو استخراج الجمل المكونة للأهداف التكوينية، يشير Lapointe إلى أنها متعددة ولكن تتوقف على: "التعريف المتبنى للاحتياجات والمقاربة المعتمدة في تحليلها"[45]، نذكر منها على سبيل المثال وليس الحصر: تقنية Delphi، المواقف الحرجة incidents critiques، المجموعة الاسمية groupe nominal، مجموعات المحادثة groupes de discussions، المقابلات...

حسب رأينا، فإن أهمية هذا النموذج أو المقاربة يمكن تصنيفها في عنصرين رئيسيين: أولهما يتمثل في مصداقية النتائج المتحصل عليها على اعتبار أنها تعتمد على معطيات امبريقية، ومن جهة ثانية كونها تأخذ بعين الاعتبار لمنتظرات وتصورات مختلف الفاعلين في العملية التكوينية.

- فيما يخص النموذج الاستنتاجي modèle déductifالذي يعتمد في تصميم برامج التكوين منهجا معاكسا للنموذج الاستقرائي، فإنه ينطلق من جرد مجموع الأهداف والمرامي المعدة مسبقا لبناء البرنامج المعني، وذلك حسب ثلاثة مراحل:

أ- التعرف على الأهداف التربوية الموجودة وتنظيمها في قوائم تعرض على مختلف الفاعلين بهدف تحديد دقتها، فائدتها ووظيفتها. وانطلاقا من هذه القوائم يتم اشتقاق الأهداف التربوية، وتجمع كل هذه المعلومات للتمكن من تحديد قيم الفوارق.

ب- يقوم المصمم في مرحلة ثانية ببناء أو تكييف أدوات قياس (عادة اختبارات معيارية) ممثلة لكل فئات السلوك.

ج-يجدر القيام أيضا في مرحلة ثالثة بدراسات أو بالأحرى بتحقيقات على شركاء النظام التربوي للتعرف على التغييرات التي ينبغي إحداثها على مشاريع التكوين.

إن ما يمكن تسجيله بخصوص هذه المقاربة هو أنه على الرغم من كونها لا تطرح مشاكل تقنية تتعلق بالخصوص بصدق أدوات جمع البيانات أو تقنيات قياس الفوارق على اعتبار أنها تعتمد اختبارات مقننة معيارية أو محكية المرجع ، إلا أن مجرد انطلاقها من قوائم مسبقة الإعداد لجملة المرامي والأهداف التكوينية من شأنه أن يمثل نقطة ضعف فيها.

وقد لخص الباحث بلقيدوم بلقاسم مقارنة النماذج الثلاثة المشار إليها في الجدول التالي:[46]

النموذج الاستنتاجي	النموذج الاستقرائي	النموذج الكلاسيكي
تحديد واختيار الأهداف التربوية الموجودة (**)	تحديد السلوك الحالي (*)	صياغة أهداف عامة (*)
تطوير القياسات المعيارية (**)	تحديد السلوكات المتوقعة وتجميعها ضمن البرنامج (**)	تطوير البرنامج (***)
قياس الفوارق (*)	جمع المعطيات وتحديد الفوارق	تقويم (***)
تحديد الأهداف الخاصة (**)	تحديد الأهداف الخاصة (**)	
تطوير البرنامج التكويني (**)	تطوير البرنامج التكويني (**)	
تقييم فعالية البرنامج (**)	تقييم فعالية البرنامج (**)	
مراجعة وتعديل (**)	مراجعة وتعديل (**)	

جدول رقم (2): حوصلة للنماذج الخاصة بتحليل الاحتياجات التكوينية.

(*): مسؤولية مزدوجة مكونون ومجموع الفاعلين. (**): مسؤولية المكونين. (***): غير منتظمة.

7-مراحل تحديد الاحتياجات التكوينية

مهما كان نوع النموذج المعتمد في تحليل الاحتياجات التكوينية ، يجمع الباحثون على وجود مرحلتين أساسيتين في السعي لإنجاز هذه العملية ، يطلق Bourgeois اسم "مرحلة التوضيح" élucidation على المرحلة الأولى و"مرحلة التصديق" validation على المرحلة الثانية[47]، وتندرج تحت كل مرحلة منهما مراحل فرعية:

يمكن لنوع المقاربة المعتمدة (استنتاجية أو استقرائية) أن تحدث اختلافا في طبيعة وكيفيات تطبيق المرحلة الأولى ، لكن مرحلة التصديق ستتم بنفس الطريقة في كليهما أين يكون الاستبيان هو الوسيلة الأكثر استعمالا في هذا المجال.

تتضمن مرحلة التوضيح أربعة مراحل فرعية ، أوجزها كل من Nadeauو Lapointeفي:

أ- التحديد الدقيق للوضعية الإشكالية وترجمتها في شكل فرضيات عامة.

ب- تحديد أيضا حدود عملية التدخل.

ج-التعريف الدقيق للمتغيرات التي ستكون موضوعا للتحليل.

د-التصديق على المتغيرات من خلال ضبط مفاهيمها بصفة إجرائية.

فيما تشمل مرحلة التصديق المراحل الفرعية الستة التالية[48]:

أ- تحديد ووصف العينة أو العينات التي سيتم جمع البيانات من خلالها.

ب- إعداد ووصف التقنيات والمؤشرات التي سيتم من خلالها تحديد أولويات الاحتياجات.

ج-اعتماد ، تكييف أو بناء وتمرير الأداة أو جملة الأدوات التي ستسمح بقياس الوضعيات الحالية والمرغوبة ومقدار الفوارق التي قد تظهر بينهما ، دون إغفال التحقق قبل التمرير من الخصائص المترولوجية لتلك الأداة أو الأدوات.

د-فرز النتائج ومعالجة البيانات المتحصل عليها.

ه-توظيف المعالجات الإحصائية فيما يتعلق بتقدير الفوارق بين الوضعيات وتحديد درجة الأولويات في الاحتياجات.

و-تحليل وتفسير نتائج تلك المعالجة وتحرير التوصيات المترتبة عنها.

8- أدوات تحديد الاحتياجات التكوينية

تتنوع أدوات ووسائل تحديد الاحتياجات التكوينية تبعا للسياق العام الذي يتبعه الباحث في سعيه لتحليلها ، لاسيما فيما يتعلق بالمفهوم الذي يتبناه للحاجة ، وتبعا أيضا لما يتصل بذلك من إتباع للمنهج أو المقاربة المناسبة لهذا

السياق. وبما أنه نتيجة لذلك لا يمكن الحكم على أن أي أداة هي أفضل من غيرها ، فعلى الباحث اختيار الطريقة أو الطرق الأكثر ملائمة لمقاربته.

ويمكن تصنيف أدوات ووسائل تحديد الاحتياجات التكوينية إلى أدوات موضوعية كمقاييس تقدير الأداء ، أنظمة الملاحظة المنظمة ، أسلوب تحليل المشكلات والاستبيانات ، وأدوات التحليل الكيفي كالمقابلات وتحليل تقارير أو تقييمات المشرفين. ومهما كان نوع الوسيلة المستعملة ، فإنها سوف تؤدي بعد جرد احتياجات المعنيين من التكوين إلى ترتيبها حسب درجة الأهمية والأولوية ثم تصاغ كأهداف سلوكية (أو كفاءات) تسمح بالتحديد الدقيق لمقدار الفارق بين الوضعيتين الحالية والمتوخاة حتى يتسنى ترجمتها في شكل أنشطة تكوينية لمشروع أو برنامج التكوين اللاحق المقترح. تجدر الإشارة إلى أنه ينبغي على الباحث أن يحرص قبل تطبيق أي من تلك الأدوات على التأكد من خصائصها المترولوجية لاسيما الصدق والثبات والحساسية.

سنحاول في هذا المجال عرض بعض الأدوات الأكثر استعمالا في مجال تحديد الاحتياجات التكوينية ولكن بناء على طبيعة المقاربة –كما ذكرنا-التي يتم تبنيها لهذا الغرض ، وذلك كما يلي:

8-1-المقاربة بالملاحظة: l'approche par observation

تعتبر الملاحظة من أبرز أدوات جمع المعلومات حول كيفية أداء الأفراد لمهامهم في الميدان ، وتتطلب بالإضافة إلى التكوين المعمق للباحث وتدربه عليها توفر بعض المتغيرات التي يمكن وصفها بالبسيكولوجية سواء أثناء القيام بالملاحظة أو أثناء تفسير نتائجها ، وهي الانتباه ، الإحساس ، الإدراك والفهم ، وذلك للتقليل من تأثر الملاحظات بأنماط التفسير الذاتي وما يترتب عنه من أخطاء التعميم.

وتتخذ الملاحظة بناء على درجة تدخل degré d'implication الباحث شكلان ، فهي غير تشاركية إذا اكتفى بمجرد مراقبة وتسجيل سلوكات الأفراد دون أي تدخل أثناء أدائهم لمهامهم ، وتشاركية participante إذا رافقت عمليات المراقبة والتسجيل تلك تفاعلات مع الأفراد المعنيين كتوجيه بعض الأسئلة إليهم لاستزادة فهم حول طبيعة السلوكات الصادرة منهم.

8-2-المقاربة بالقياس: l'approche par mesure

تعتبر الاختبارات من أهم الأدوات المعتمدة في هذا الباب ، وذلك لما توفره من قياسات دقيقة ومعيارية تسمح بتقدير درجة الكفاءة الحالية للمعلم. يتعلق الأمر هنا إذن بمقارنة النتائج التي يحققها الفرد "المفحوص" بمعايير الأداء لكفاءات مهنة ما. وبالتالي يمكن القول أن اللجوء إلى استعمال الاختبارات في مجال تحديد الاحتياجات التكوينية هو في مرحلة التعرف أو ضبط الوضعية الراهنة للأفراد.

ويؤكد McConnell في هذا السياق أن: "تطبيق الاختبارات ينبغي أن يسبقه تحليل معمق للعمل وهذا لضمان كشف تلك الاختبارات للمشاكل التي يعاني منها العاملون وأسبابها"[49].

على الرغم من طابع الدقة الكبيرة الذي تتصف به الاختبارات ، إلا أن هذه الطريقة في جمع المعلومات تقصي البعد أو المكون الذاتي للاحتياجات التكوينية نظرا لأن الاختبارات تتعامل مع الحاجة كعملية موضوعية مطلقة. وعليه ، يشير Fernandez إلى أنه: "من الضروري التعامل مع النتائج التي توفرها الاختبارات بنسبية واعتبارها كمؤشرات للأداء وليس كنواتج ختامية له"[50].

8-3-المقاربة بالاستقصاء أو التحقيق: l'approche par enquête

يفيد الاستقصاء عموما طرح أسئلة على جميع أفراد المجتمع الأصلي أو عينة منه وجمع وتحليل إجاباتهم عليها. ويمكن تصنيف أدوات تحديد الاحتياجات التكوينية وفق هذه المقاربة في ثلاثة أنواع:

أ- يعتبر الاستبيان الوسيلة الأنسب والأكثر استعمالا في هذا المجال ، بل تعتبره Labesse من الوسائل الأكثر فعالية في تحليل الاحتياجات التكوينية.وبما أن طريقة تصميم الاستبيان تتبع نوع المعلومات المرغوبة ، فتشدد الباحثة على ضرورة مراجعة كل سؤال من الأسئلة التي يتضمنها بالأخذ بعين الاعتبار لمؤشرات أهمية السؤال بالنسبة للموضوع ، وضوح صياغته حتى لا يحمل التأويل وتأثير ترتيب الأسئلة على طبيعة الإجابات ، وهو ما تشير إليه بقولها: "إن شكل وصياغة الأسئلة قد يكون لهما تأثير كبير على النتائج المتحصل عليها ، لذلك من المهم توخي الحذر عند صياغة الأسئلة والحرص على تجريبها"[51].

ب- هناك أيضا المقابلة، التي تعتمد على المواجهة المباشرة والتفاعل اللفظي بين الباحث والعميل أين يمكن لهذا الأخير – كما يقول Quivy-: "التعبير عن إدراكاته، تفسيراته وخبراته حول الظاهرة أو الوضعية موضوع المحادثة"[52]، وبالتالي فالمقابلة تتسم مقارنة بأدوات أخرى بمرونة أكبر يمكن من خلالها للباحث تحديد وصف دقيق ومفصل ليس فقط للاحتياجات التكوينية للعاملين ولكن أيضا للمحيط العام الذي تظهر ضمنه هذه الاحتياجات.

ج-بالإضافة إلى استطلاعات الرأي التي يمكن استخدامها في جمع الاحتياجات، فهي تسمح بالحصول على معلومات تتعلق باتجاهات وآراء المعلمين وكذا درجة رضاهم عن نشاطات التكوين التي تابعوها، ولكنها لا توفر كما يؤكد Lapointe "إلا معلومات موجزة عن احتياجات العاملين من التكوين وبالتالي فهي غير كافية للتخطيط لبرامج تكوين"[53] لهذا ينصح دائما بتكميل استطلاعات الرأي بأدوات أخرى لجمع المعلومات.

8-4-المقاربة بالبحث عن توافق: l'approche par recherche de consensus

تندرج ضمن هذه المقاربة تقنيتان:

أ- تقنية Delphi: تقوم هذه التقنية على جمع أكبر قدر ممكن من الأفكار حول موضوع محدد من طرف أفراد عديدين لا يلتقون ببعضهم البعض، وذلك من خلال تمرير الباحث لعدة استبيانات لهم يصمم كل واحد منها بناء على الإجابات التي يعطونها عن أسئلة الاستبيان السابق وهكذا حتى يحصل الباحث على ما يسميه Lapointe موقفا توافقيا بين هؤلاء الأفراد حول الحوصلة التي يكونونها عن تلك الأفكار[54].وتكون هذه الأداة ملائمة أكثر إذا اشتملت عينة الباحث على خبراء في ميدان التكوين يطلب إليهم جرد الاحتياجات التكوينية لفئة معينة من أجل تسطير الأنشطة التكوينية الملائمة لها.

ب- تقنية المجموعة الاسمية technique du groupe nominal (TGN):وهي تقنية مشابهة للتقنية Delphi، يكمن الاختلاف بينهما في جمع الأفراد هذه المرة مع بعضهم البعض في حجرة واحدة. بالنسبة لسير العمل وفق تقنية TGNفإنه يطلب من بعض الخبراء أو المشرفين كل واحد لوحده بتسجيل انطباعاته حول جملة الاحتياجات التكوينية لموظفيه، لتعرض تلك القوائم فيما بعد على مجموع الأفراد الحاضرين لمناقشتها وتحليلها وتحديد القائمة النهائية المتفق عليها لاحتياجاتهم عن طريق الانتخاب.

تجدر الإشارة في نهاية عرضنا لتقنيات تحديد الاحتياجات التكوينية أنه إذا كان الهدف الأساسي هو الوصول إلى بناء أو اقتراح مخططات تكوينية موضوعية قائمة على استجابتها للاحتياجات الفعلية للفئات المستهدفة بتلك المخططات عن طريق التعرف العلمي الدقيق لاحتياجاتهم، فينصح أغلب الباحثين مثل Huberman et Miles [55] بالمزاوجة بين الطرق الكمية والطرق الكيفية في جمع المعلومات، لأن هذه الأخيرة بدورها لا يغفل الباحث أنها تساهم في توفير تفسيرات وتحاليل في غاية الثراء والأهمية.

خلاصة

لقد بات من الواضح أن عملية تحليل الاحتياجات التكوينية هي مجهود فكري منظم تتمثل غايته في إعداد مشاريع تكوينية تتسم بالفعالية القصوى. ويمكن توضيح انعكاسات عملية تحليل الاحتياجات التكوينية في مجال هندسة مشاريع التكوين في أنها تساهم في تقديم وصف دقيق وموضوعي لمشكلات العمل المختلفة خاصة منها تلك المرتبطة بالأداء والكفاءات المرتبطة به، وعلى ضوء عملية الوصف هذه يتم تحديد الاحتياجات أو الوضعيات التي تتطلب التدخل والمعالجة عن طريق التكوين، ليتم في مرحلة أخرى ترجمة تلك الاحتياجات في شكل أهداف خاصة للعملية التكوينية وكذا تحديد محتوياتها وأنشطتها وكذا شروط أو معايير ضبطها وقياس درجة تحقيقها، هذا بالإضافة إلى كونها مؤشرا عن ظروف نقل أو تحويل تلك الكفاءات في محيط العمل بالشكل الأكثر ملائمة.

ينبغي أن نشير في ختام هذا العرض إلى أنه مهما كان الإطار النظري المتبنى في عملية تحليل تلك الاحتياجات فإن ذلك لا يمنع الباحثين من المزاوجة أو التنويع سواء في استخدام أساليب مختلفة لجمع البيانات الضرورية لعملية التحليل أو اعتماد أدوات متفرقة لتحليل تلك البيانات، إذ الهدف النهائي من العملية برمتها أنها سوف تسمح بتقديم نماذج أو تصورات لمخططات تكوينية تهدف إلى الاستجابة الدقيقة للاحتياجات التكوينية بشتى مستوياتها.

الهوامش

1. Roegiers X. et al. (1992). Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre, in : *Formation et technologies*, Vol. 1, n°2-3, pp. 32-42.

2. Cité par : Chiadli A., Jebbah H. et De Ketele J.-M. (2010). L'analyse des besoins en formation pédagogique des enseignants du supérieur au Maroc : comparaison de plusieurs dispositifs, in : *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n°1, pp. 45-67.

3. Idem, pp. 45-67.

4. Idem, pp.45-67.

5. Nadeau M. A. (1988). L'évaluation de programme : théorie et pratique, 2ème édition, Québec, PU Laval, p. 59.

6. Kaufman R. E. et Harsh J. R. (1979). Needs assessment: concept and application, Englewood Cliffs, Educational Technology Publication, p. 112.

7. Nadeau M. A. (1988). Idem. p.181.

8. Nadeau M. A. (1988). Idem., p.184.

9. Porcher L. (1980). Interrogations sur les besoins langagiers en contexte scolaire, Strasbourg, C. E., p. 32.

10. Bourgeois E. (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique, in : *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 14, n°1, pp. 14-60.

11. Lapointe J. J. (1992). La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : une approche systémique, PU Québec, p. 62.

12. Barbier J. M. et Lesne M. (1986). L'analyse des besoins en formation, 2ème édition, Champigny-sur-Marne, R. Jauze, p. 82.

13. Lapointe J. J. (1992). Idem. p. 71.

14. Barbier J. M. et Lesne M. (1986). Idem. p. 83.

15. Porcher L. (1980). Idem. p. 49.

16. Bourgeois E. (1991). Idem, pp.14-60.

17. Morin E. (1992). Introduction à la pensée complexe, Paris, ESF, p.78.

18. [1] McConnell J. H. (2003). How to identify your Organization's Training Needs: a practical guide to Needs Analysis, New York, AMACOM, p. 72et73.

19. Rossett A. (1987). Training Needs Assessment, Englewood Cliffs, Educational Technology Inc., p. 43.

20. Maslow A. H. (1972). Vers une psychologie de l'être, Paris, Fayard, p. 133.

21. Nuttin J. R. (1985). Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action, PUF, Paris, p. 51.

22. Ardoino J. (1980). Education et relations, Paris, Gauthier-Villars, p. 214.

23. Labesse M. E. (2008). Cadre de référence sur l'analyse des besoins: volet formation continue, PU Québec, p. 11.

24. Roegiers X. (1997). Analyser une action d'éducation ou de formation, édition Paris-Bruxelles, De Boeck Université, p. 160.

25. Fernandez J. (1988). Réussir une activité de formation, Montréal, Les Editions coopératives Albert Saint-Martin, p. 57.

26. Lawton L. (1999). Approaches to needs assessment, in: Perkins E., Simnett I. et Wright L. *Evidence-based Health Promotion*, Chichester, John Wiley & Sons Ltd., pp. 325-332.

27. McConnell J. H. (2003). Idem. p. 67.

28. McConnell J. H. (2003). Idem. p.327.

29. Lapointe J.-J. (1992). Idem. p. 99.

30. Pérusse M. (2001). L'identification des besoins de formation : une étape trop souvent négligée, in : *Travail et santé*, vol. 17, n° 4, pp. 30-35.

31. Lapointe J.-J. (1992). Idem. p.101.

32. توفيق مرعي (1983). الكفايات التعليمية في ضوء النظم ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، الأردن ، ص. 122.

33. Nadeau M. A. (1988). Idem. p.182.

34. Witkin (1984). Citée par Nadeau, Id. p.181.

35. Stufflebeam D. L. (1980). Idem. p.44.

36. Bourgeois E. (1991). Idem. p. 42.

37. Barbier J. M. et Lesne M. (1986). Idem. p. 24.

38. Barbier J. M. et Lesne M. (1986). Idem. p. 28-29.
39. Rothwell W. J. et Kazanas H. C. (1998). Cité par: Labesse M. E., Id. p. 104.
40. Peterson R. (1992). Training analysis in the workplace, London, Kogan Page, p. 86.
41. De Landsheere V. (1992). L'éducation et la formation, Paris, PUF, pp. 196-197.
42. De Landsheere V. (1988). Faire réussir - faire échouer : la compétence minimale et son évaluation, Paris, PUF, p. 55.
43. Nadeau M. A. (1988). Idem. p. 220.
44. Nadeau M. A. (1988). Idem. p. 222.
45. Lapointe J.-J. (1992). Idem. p.135.
46. بلقيدوم بلقاسم (2014). الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط: العمليات والتفاعل كمعيار ، رسالة دكتوراه غير منشورة في علوم التربية ، جامعة سطيف2 ، ص. 112.
47. Bourgeois E. (1991). Idem. p. 36.
48. Lapointe J.-J. (1992). Idem. p. 198.
49. McConnell J. H. (2003). Idem. p. 129.
50. Fernandez J. (1988). Idem. p. 40.
51. Labesse M. E. (2008). Idem. p. 45.
52. Quivy R. et Van Campenhoudt L. (1988). Manuel de recherche en sciences sociales, Paris, Bordas, p.184.
53. Lapointe J. J. (1992). Idem. p. 179.
54. Lapointe J. J. (1992). Idem. p. 134.
55. Huberman M. et Miles M. B. (1991). Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes, Bruxelles, De Boeck Université, p. 21.

إشكالية ترجمة المصطلح "مصطلح " الكفاءات" في المجال التعليمي أنموذجا"

نورالدين بوخنوفة*

الملخص

لا يُخشى في مجال البحث من توظيف بعض المصطلحات للضّرورة المنهجيّة ، وإنّما الإشكال في المستعمِل لها ، خاصّة إذا كانت هذه المصطلحات ، من بيئة ثقافيّة ومعرفيّة غير عربيّة ، مختلفة عن الفضاء الذي سوف يتداول فيه ، حينئذ يتحتّم على الباحث المستعمل لأيّ مصطلح أن يكون حذرا بإدراكه لمعناه الأصلي في لغته التّي أخذ منها ، تفاديا لأيّ إشكال معرفيّ. ومن هذه المصطلحات المستعملة حديثا في المجال الدّيداكتيكي ، مصطلح "الكفاءات" الّذي يطرح إشكالا لغويّا ، ومن ثمّة اصطلاحيّا في نظري لدى مستعمليه في المجال الدّيداكتيكي (التّعليمي) وهو المترجم عن لفظة «compétence». فهل التّرجمة سليمة علميّا ومعرفيّا ، وبالتّالي فلا حرج من استعمالها في هذا المجال؟ حيث يعدّ من الفضاءات التي ينبغي ضبط مصطلحاتها لارتباطها بالتّعلم والتّعليم. هذا ما يحاول المقال طرحه.

الكلمات المفاتيح: المصطلح ، التّرجمة ، الكفاءات ، الدّيداكتيك.

Résumé

Dans le domaine de la recherché‘ on ne craint pas l’utilisation de certains termes étant donné que la nécessité méthodologique l’impose‘ mais le problème‘ réside dans son utilisateur (le chercheur) ; surtout dans le cas où ces termes non arabe‘ sont empruntés d’un environnement culturel et épistémologique aussi différent du champ où il va être utilisé. Cependant le chercheur doit être vigilent en sachant‘ exactement le sens du terme dans son origine langagière ; afin d'éviter toute problématique du sens; .Et parmi ses termes utilisés récemment dans la didactique‘ le mot « compétence »‘ qui relève -à mon avis- d’une grande ambiguïté chez ceux qui l’utilisent. Cette traduction est-elle correcte scientifiquement sans risque de son utilisation ? Et que l’on doit ajuster sa terminologie surtout en son lien avec l’apprentissage et l'enseignement ; c’est ce que cet article essaye de mettre en lumière.

Mots clés : terme‘ traduction‘ compétence‘ didactique.

Summary

In scientific field and because of methodological necessity; we have to use some different terms but the problem is with the user of this terms especially if they are not Arabic one‘ but from a cultural and cognitive environment‘ which is different from where we will use. For this reason‘ the searcher has to be careful of the real meaning in his origin language‘ to avoid any cognitive misunderstanding. Among these terms used recently in didactic field; the “competence” term which cause in my point of view a linguistic problem and then a terminological one since it translated from another language. Is this translation scientifically and cognitively correct‘ and then there is no risk to use it especially didactic field‘ which is directly linked to learning and teaching and it is what this article tries to highlight and to clarify.

Keywords: terms‘ translate‘ competence‘ didactics.

* أستاذ مساعد (أ)، قسم اللغة والادب العربي كلية الآداب واللغات جامعة محمد لمين دباغين سطيف2.

مقدمة

يستعمل العديد من الباحثين -في اختصاصات مختلفة-ألفاظا معيّنة دون إدراك واع لها ولخلفياتها المصطلحية. وتغيب هذه المسألة عن عديد من أهل البحث ، على الرّغم مما في هذا الأمر من أهميّة قصوى - في نظري- لارتباطه بقضيّة منهجيّة يتأسّس عليها أيّ بحث علميّ رصين ، بحيث تنبع أهميّة المصطلح عمومًا من أنّه الوعاء الذى تطرح من خلاله الأفكار ، فإذا ما اضطرب ضبط هذا الوعاء أو اختلّت دلالاته التّعبيرية أو تميّعت معطياته من خلال معانيه اختلّ بناؤه الفكريّ ذاته واهتزّت قيمته في الأذهان ، أو خفيت حقائقه ، فضبط المصطلحات والمفاهيم ليس من قبيل الإجراء الشّكليّ أو التّناول المصطنع بقدر ما هو عمليّة تمسّ صلب المضمون ، وتتعدّى أبعادها إلى نتائج منهجيّة وفكريّة خطيرة ، "فلا ريب أنّ اللّغة وسيلتنا إلى الإبانة عن مقاصدنا ، وأداتنا في التّواصل ، ولكنّها في بعض الأحيان تفضي إلى التّفاصيل بمقدار ما تعين على التواصل ، ويكتنفها الغموض والتّعمية بمقدار ما تملك من إمكانات الإبانة"[1]. وخصوصا عندما لا تعطى تلك الألفاظ والمصطلحات حقّها كاملا من الإبانة والتّوضيح. فكيف تسهم تعريفات ومصطلحات غير مضبوطة الدّلالة في الإقناع ، وهي ممّا يحتج به ؟

أ-مدخل: بين الترجمة والتعريب

إنّ هناك مطبات كثيرة غبر مؤتمنة عندما نتحدث عن الترجمة العربية ، فهي كما يبدو محفوفة بانحرافات كثيرة أهمها أنّ الترجمة إذا تمت من لسان إلى لسان فإنما تكون نفلا يغاير الاستنساخ ، لأن الألسن مختلفة من حيث الصوت والصرف والتركيب والمعجم ، نظرا لاختلاف ظروف نشأتها وشروط تداولها التاريخية والاجتماعية. فالترجمة "نقل والنقل تحويل وتبديل وتغيير. ومن هنا تصير الترجمة أبعد تماما عن الاستنساخ الأمين لمعطيات مثبتة بصورة جوهرية في لسان معيّن يُتداول بمحيط ثقافي معيّن. ذلك بأن الأمر يتعلق أساسا مضامين ثقافية من مجال تداولي إلى مجال آخر ، وليس فقط نقل معان أو فكر من لسان إلى آخر".[2]

يبنى على الأمر مقتضاه الذي يفضي إلى أنْ لا ثقة ولا أمان ولا حرفية في الترجمة باعتبار أن النقل يوجب ، على مستوى اللغة ، تحويلا ترتيبيا للعناصر اللسانية يقتضي ، من الناحية التداولية تبديلا تراتبيا للمضامين الفكرية ، وذلك لأن تباين الألسن وتغاير شروط الإنتاج والتداول فيها سببان رئيسان يحدّدان العمل الترجميّ بصفته نقلا تحويليا يغاير تماما الاستنساخ التكريري الذي يسترجع الصور والاشكال على نحو حرفي في اللّسان النّاقل.

وما كان ذلك أن يوجد إلاّ لأن الترجمة تتم بالخضوع لقيود اللغة المنقول عنها وحيثيات فضائها التداولي الخاص بها ، مّا قد يُفسر-تأكيدا-بقصر اللسان الناقل وعيوبه التي لا يتسع مجاله التداولي لكذا عمل ، لذلك نجد من يهاجم أصول التداول في المجال العربي الاسلامي انطلاقا من كونه لم يستطع ايجاد المسالك التي من شأنها أن تصحح المنقول وفق أليات بنية لسانه ، أو لكونه لا يملك الصيغ والمصطلحات التي تمكنه من عملية النقل المفاهيمي.

من هنا كان من الضروري توضيح سوء الفهم الحاصل في استمرار الخلط بين الترجمة والتعريب ، باعتبار ان الترجمة لا تخص اللسان العربي وحده ، خلافا للتعريب الذي يعد عملا ينطلق من لسان العرب وينتهي إليه ، فهو من الناحية العامة صورة من صور تفعيل وتوسيع وتعميق استخدام هذا اللسان ، وهو كذلك طريقة من طرق تفاعله مع الالسن الأخرى ، حينما يتعذر النقل الترجمي وفق بنيات اللسان العربي الاشتقاقية والدلالية فيتوجب الاقتصار على تعريب المفردات غير العربية بنقل صورتها من الناحية الصرفية الأصلية مع نوع من الإبدال فيها حيث يسمح لها بالاندماج في نظام اللسان العربي ، مؤدية الدلالة المقصودة ، مثلما هو موجود في الالسن غير العربية.

إذا يمكن للتعريب ان يحل الكثير من الاشكالات التي قد يقع فيها الترجمان - بتعبير الجاحظ- باعتبار عمله ليس سوى الحث على تفعيل استخدام اللسان العربي وتوسيعه ليصبح اللسان المهيمن على الاستعمالات اللغوية تعليما وثقافة وإدارة ، ابعادا للدعاوى الرامية إلى تهميش اللسان العربي تحت ذريعة عجزه وعدم كفايته في مجابهه ألسنة أخرى حتى لا نخصص فنقع في المحظور ، بغرض التمكين لأسنة معيّنة في العالم العربي "فباعتبار التعريب مقابلا مثليا أو أفضل من الترجمة لطالما قاد إلى الحط من قدر الترجمة وإشاعة طرائق ملتبسة وساذجة في نقل المصطلحات وصياغة المشتقات ، ممّا أدى إلى توليد لغة هجينة تتداخل فيها روافد العامّيات والألسن الأجنبية على سواء. ومن جراء كل هذا فإن اللغة ، فإن اللغة الشائعة في الحديث والكتابة

هي التي صارت تحتاج الآن إلى التعريب تبيينا بدل التعجيم السائد تلحينا".[3]

إذن فلا خيار أمام الترجمة العربية إلاّ أن تتجاوز تسطيحات التعريب المصطلحي والنقل الحرفي، لأن الابداع المتميّز عن الآخر والمجدّد في ميدان الفكر وغيره لا يتم إلاّ إذا وجدت لغة تمتلك من المقومات والخصائص التداولية والقدرة على التفاعل، من خلال التمكن من نقل المعاني والمفاهيم بصورة منفصلة عن عِقال الاستخدام الاجنبي التي تعتبر من القيود المانعة عن الوصول إلى عمل ترجمي بإمكانات لساننا الخاص.

إن جهل المترجم العربي للإمكانات الحقيقية والضخمة التي يتوفر عليها لسانه ولا يرى بديلا للنسخ الحرفي تحت توهم أن الامانة في العمل الترجمي تجبره على حفظ كلّ ما يوجد في النّص المترجم مهما كان دقيقا، ولو أدّى ذلك إلى التّخلّي عن الشّروط التّداولية للسانه، فلا أمل في الانفلات من المأزق الّذي لا يزال يهيمن على المجهودات المقدمة في هذا الإطار.

ولكن في الوقت نفسه يتوجب علينا أن ندرك انّ ايّ تناول رصين لقضية التعريب سيضطر للوقوف أمام ذلك الواقع المعقد والمتشعّب حيث التاريخ الممتدّ من التّعايش بين اللّغة العربيّة -التي لا يعرفها إلاّ فئة معيّنة بسبب التخصص أو الموقف-، وكمّ هائل من اللّهجات العاميّة -بهويّتها -المشكّلة للغة التّداول اليومي، وما فتئ بعض منها يتأسس على شكل نظام لغوي متميّز عن اللّسان العربيّ؛ زيادة على الوافد من الألسن الأجنبيّة المرتبط بالسيطرة والغزو والتدخل من أصحاب هذه الألسن.

تبقى المسألة الأساس هي كيف يمكن التوحيد بين هذين الواقعين المتناقضين دون تفريط ولا إفراط - على مذهب علماء المقاصد- فلا الأمر متاح للقضاء على اللهجات ولا العقل يقبل التماهي مع الالسن الأجنبية، بل الشأن يفرض أن يشقّ التعريب طريقه بكل تحرك ثقافي يتصف بالشموليّة مستخدما جميع نظمه اللغويّة المتّصلة باللسان العربي الفصيح، لإبداع الوجود اللساني الضروري للتعامل مع مصطلح الآخر المغاير للفضاء اللغوي العربي، دون تفجير الواقع اللساني الهش في المجتمع – لارتباطه بهويات داخلية وخارجيّة- على أن لا تعتبر المسألة التعريب في هذا الظرف قنبلة موقوتة إذا انفجرت اكلت الاخضر واليابس في المجتمع، سواء تعلقت بمصطلح ما او بغيره نظرا للحساسية الموجودة تجاه كل معرب من بعض مكوّنات المجتمع الذي سيتحرّك فيه هذا المصطلح أو ذاك.

ولكن الملاحظة الأكثر بروزا هي فبما يؤكده عبد القادر الفاسي الفهري حينما يقول" رغم توفّر كمّ هائل من المصطلحات العلميّة، فإنّ مجال المصطلح ما يزال يعاني من نقص كميّ ومن عدم الضبط الكافي، ومن تذبذب التّنسيق بين الهيئات المعنيّة للاتفاق على مصطلحات موحّدة".[4]

ب-الموضوع

1 -تعريفات المصطلح

- **في المعجم العربي القديم:** كلمة "مصطلح" مأخوذة من مادّة "صلح"، وقد جاءت في أغلب المعاجم اللّغوية العربيّة متضمّنة عدة مفاهيم على الرّغم من التّقارب في ألفاظها: ففي "لسان العرب" لابن منظور ورد ما يلي: "الصّلح: تصالح القوم بينهم، والصّلح: السّلم، وقد اصطلحوا وصالحوا واصّلحوا وتصالحوا واصّالحوا، مشدّدة الصاد (...)، والصّلاح بكسر الصّاد: مصدر المصالحة، وأصلح ما بينهم وصالحهم مصالحة وصلاحا، والصّلاح: ضدّ الفساد"[5] وذات المعنى ورد في تاج العروس لمرتضى الحسيني الزبيدي[6] وفي أساس البلاغة لأحمد الزّمخشري.[7]

والنتّيجة التّي نخلص إليها هي أنّ هناك اتّفاقا بين المعاجم اللّغوية العربيّة القديمة على كون "مادة صلح" تتضمّن معنى ''الاتّفاق" و "المواضعة"، أي إنّ هناك تقاربا دلاليا بين الإصلاح والاتّفاق، فإصلاح الفساد بين النّاس لا يكون ولا يوجد إلاّ باتّفاقهم.

- **في المعاجم العربيّة الحديثة:** فقد جاءت كذلك كلمة "صلح" متضمّنة عدّة معان، والّتي منها:

ما ورد في كتاب قطر المحيط، لبطرس البستاني: "صلح الشيء يصلَح وصلُح، صلاحا وصلوحا وصلاحه من باب نصر ومنع وفضّل ضد فسد أو أزال عنه الفساد بعد وقوعه، وتصالحا واصّلحا واصطلاحا خلاف تخاصما (...) الصلّح والسّلم وهو اسم من المصالحة مذكّر ومؤنّث".[8] وورد بمعنى قريب منه في "المعجم الوسيط" لمجمع اللّغة العربيّة.[9]

- في الاصطلاح

يعتبر المصطلح كنه المعارف والعلوم، نظرا لوجوده حيث توجد التّخصصات المعرفيّة المتعدّدة؛ في اللّسانيات والأدب والفكر والعلوم الماديّة وغيرها، ولذلك يتعذر فهم مختلف العلوم من حيث التّعريفُ والخلفيات والابعاد اتّساعا وعمقا حاضرا وتاريخا دون معرفة للمصطلحات الخاصّة بها، باعتبار أنّ هذه المعارف حبلى بتجارب العقل البشري المتعدد عبر مسار استعمالها لهذا العقل المنتج والمبدع، في نجاحاته أم إخفاقاته في تعثّراته عبر خطواته الأولى أو في قمّة نضجه الفكريّ، أو خلاصة إمعان النّظر في هذا الوجود.[10]

لقد تضمّن المصطلح في مساره، وفي صيرورته، العديد من التّعريفات، نظرا لما أشرنا إليه سابقا من اختلاف التّخصصات وتعدّد توجهات أصحابها وخلفيّاتهم المفاهيميّة؛ فنذكر منها ما يلي:

- يقول عامر الزناتي الجابري:" وثمّة تعريفات حديثة تربط المفهوم بالمصطلح الدّال عليه، منها: ((المصطلح كلمة أو مجموعة من الكلمات من لغة متخصّصة [علميّة، أو تقنيّة ...إلخ] يوجد موروثا أو مقترضا، ويستخدم للتّعبير عن المفاهيم بدقّة، وليدل على أشياء ماديّة محدّدة))".[11]

-كما أنّ "المصطلح رمز يطلق للدلالة على مفهوم، ويتكوّن من أصوات مترابطة أو من صورها الكتابيّة، قد يكون المصطلح كلمة أو عبارة، والمصطلح التّقني هو مصطلح يقتصر استعماله أو مضمونه على المختصّين في مجال معيّن".[12]

- و "المصطلح وحدة تسميّة تنتمي إلى مجموعة من الكلمات والتّعابير المنتقاة لاستعمالها في معرفة الأشياء، أو كلمة تنتمي إلى معجم خاص، لا يتم استعمالها في اللّغة العاديّة، بمعنى التّداول الاجتماعي".[13]

- "الاصطلاح هو الاتّفاق على وضع الاسم على المسمى، والتّعارف باستعماله والمصطلح هو المصدر الميمي والمسمى من (اصطلاح) بوزن (افتعل) من الصلح والاتّفاق على الشّيء الّذي يراد تسميته".[14]

- "الاصطلاح: إخراج اللّفظ من معنى لغوي إلى آخر لمناسبة بينهما، وقيل: الاصطلاح: اتّفاق طائفة على وضع اللّفظ بإزاء المعنى، وقيل: الاصطلاح إخراج الشيء عن معنى لغوي إلى آخر لبيان المراد، وقيل: الاصطلاح لفظ معيّن بين قوم معيّنين".[15]

2-المنطلق المنهجي

إنّ الثقل المعرفي المرتبط بكل تخصص مرهون بمصطلحاته الدالة عليه، حتى يتبلور- هذا التخصص- في النهاية عبر علم يكون قد شكل لنفسه من اللغة معجما خاصا، يتميز به عن المعجم العام الشائع لتلك اللغة، جاعلا بينه وبينها مسافة يصبح بها معلما ظاهرا متفردا عما هو منتشر في لغته وسياقها التداولي العام بين أهلها من غير ذلك العلم أو أهل التخصص في مجال ما؛ من هنا يجب علينا إلى أن نفقه ضرورة كيف يمكن أن يوجهنا البحث في المميزات الثقافية بين فضاءين معرفيين مختلفين إلى النبش في خصوصياتهما النوعية المنحدرة من تباين المنابع الفكرية والفلسفية ومن تباين المنابت التاريخية المميزة لكل طرف.

ونظرا لتباين البناء التاريخي للألسن واختلاف الشروط التداولية المحددة لبنيات ووظائف فضاءات الانتاج الثقافي المرتبط بكل واحد منهما، فإن ولوج باب الترجمة يتحول من النقل إلى التقريب، باعتبار وجود مجالات تداولية مختلفة من حيث آلياتهُا اللغوية وبنياتُها المعرفية ومبادؤها العقدية بكيفية تجعل الترجمة من لغة معينة تدل على كونها مجرد نقل تقريبيا لمحتويات فكرية من مجال تداولي إلى مجال آخر مغاير له، بصورة أو بأخرى في أهم مقوّماته اللسانية والفلسفية والاعتقادية.[16]

فالأمر اصلا راجع إلى اللغة البشرية وخصائصها باعتبارها ذات حمولات دلالية مضبوطة جدا "فلا ريب أنّ اللّغة وسيلتنا إلى الإبانة عن مقاصدنا، وأداتنا في التّواصل، ولكنّها في بعض الأحيان تفضي إلى التّفاصيل بمقدار ما تعين على التواصل، ويكتنفها الغموض والتّعمية بمقدار ما تملك من إمكانات الإبانة"[17] وخصوصا عندما لا تعطى تلك الألفاظ والمصطلحات حقّها كاملا من الإبانة والتّوضيح. فكيف تسهم تعريفات ومصطلحات غير مضبوطة الدّلالة في الإقناع، وهي ممّا يحتج به؟ إن كسر الانغلاق اللغوي للنص أو للكلمة لا يتم إلاّ في إطار تأكيد الشروط التداولية للترجمة، أي لا يصبح عمل الترجمان مجرد اشتغال بنص، بل يصبح تحليلا لشروط التداول الأصلي ومدى انسجامها مع شروط فضاء التداول الأجنبي.[18]

3- الإشكال المفاهيمي: من خلال كلّ هذه التّعريفات يتأكّد لدينا أنّ ارتباط المعنى واللّفظ قد شكّل عبر الزمن ومنذ التاريخ الأوّل للّغة العربيّة - ولا يزال- إشكاليّة

وجدليّة كبرى لدى علماء اللّغة والبلاغة بل تعدّاهما إلى علماء الفكر والفلسفة وغيرها، فلاقت العديد من ضروب التّأييد والنّقد عبر محطّات عديدة نلمسها في تلك العلاقة الشّائكة بين اللّفظ والمعنى أو بين الدّال والمدلول، فكلما طرحت علينا مشكلة طبيعة المعنى تطرح معها في الوقت ذاته مشكلة طبيعة التّعبير عن هذا المعنى بواسطة اللّغة أيّ الألفاظ، وعندئذ نتساءل هل المعنى هو اللّفظ؟

وباعتبار أنّ اللّغة خاصيّة الكائن العاقل الّذي خصّه الله تعالى بها كي تتم حكمة التّبليغ والتّواصل، فإنّ التّفكير عند الإنسان ينصب على معان يُعَبَّرُ عنها بكلام هو الألفاظ، بمعنى أن المعاني لا توجد إلا في نطاق ألفاظها، والإنسان يستخدم الألفاظ إما لتسجيل أفكاره حتّى يتذكّرها وإمّا بتعبير عن مكنونات يودّ إيصالها لغيره من بني جنسه. ومن هنا يؤكّد علماء اللسان عموما على الوحدة العضويّة بين المعاني وقوانينها اللّغوية، فهما يتداخلان تداخلا كليّا لأنّ الكلمات معان ذهنيّة لا يمكن التّعبير عنها إلاّ باللّغة منطوقة كانت أو مكتوبة، لتصبح الألفاظ حصونا لها. ولذلك نجد ادوارد سابيير ((Sapir يتساءل "هل أنّ الفكر ممكن بغير الكلام؟ ثمّ يردّ على هذا التساؤل قائلا: أنّ اللّغة ليست كما يدعّي البعض بسذاجة التّسمية الأخيرة للفكر"[19]

فالرّبط الاصطلاحي بين اللّفظ والمعنى، أي بين الدّال والمدلول، وقابلية استبدال الدّال في مواضع كثيرة في تعبيره عن المدلول، لا يعنى أن المعنى المقترن به غير ثابت، وإلاّ كان النّسق اللّغوي الواحد خلطا من الألفاظ والمعاني الّتي لا تفهم، ولهذا كان للدّلالة معناها الثّابت، فإذا قلت لشخص ما: "هذا قلم" كانت المطابقة بين اللّفظ والمعنى واضحة وتامّة فلا يحدث لبس في إدراك معنى القلم لديه، لذلك " هل يكفي في **اللّفظية** أن نكتب اللّفظ الأعجمي بحروف عربيّة عند التّعريب، أو نجتهد في العثور على لفظ عربيّ، مقابل للأعجمي بصورة ما، عند التّرجمة؟ وهل يكفي في **المفهومية** أن نعرض المفهوم الوافد على خبير -بحسب الوقت-، أو **خبراء** في المفاهيم...".[20]

فاللّغة إذن أداة لا غنى عنها من جهتين الأولى أنّها وسيلة لإبراز المعنى من حيّز الكتمان إلى حيز التّصريح والثّانية من حيث الفكر، فهي عماد التّفكير الصّامت والتّأمّل[21]، ولذلك قيل أنّ اللّغة المغلقة هي فكر صامت.

فلا وجود لمعان إلاّ إذا عبّرت عنها الألفاظ كما يؤكّد على ذلك دي سوسير حينما يقول: "يمكن تشبيه اللّغة بورقة يكون فكر وجهها الأوّل والصّوت وجهها الثاني ولا نستطيع فصل أحد الوجهين عن الآخر، والأمر نفسه بالقياس إلى اللّغة إذ لا يمكن عزل الصّوت عن الفكر ولا الفكر عن الصّوت".[22]

ولكن قد تواجه المرء مواقف تجعله يجزم بأنّ هناك العديد من المعاني تقف الألفاظ حاجزا في وجه التّعبير عنها، لذلك فكل ما في الامر أن الفكرة التي لا نستطيع التّعبير عنها هي الفكرة المبهمة! وليس باستطاعة أيّ لسان وصفها أو تحديدها فـ"البحث في أيّ مصطلح يقتضي معرفة شاملة وواسعة بالمفاهيم التي تؤطّر هذا المصطلح، كما أنّ التّأسيس له لابدّ أن يعود إلى الأصول الّتي أنتجته، فمن الممكن أن يظهر أيّ مصطلح في شكله العام بتسميات متعدّدة عند مرجعيات متعدّدة أيضا، لأن المصطلح يكتنفه بعض الغموض بسبب غناه المعجميّ، نظرا لدخوله في علاقة ترادف أو اشتراك مع مجموعة من المصطلحات الّتي تشاركه الدّلالة سواء من حيث الجذرُ أو من حيث الحقل الدّلاليّ أو من حيث كونه مصطلحا غربيّا له سياقاته المفاهيّمية ومعطياته النّظريّة الخاصّة به، ناهيك عمّا يكون خلفه من فلسفة عامّة قد تشكّل القاعدة الأساسيّة الّتي ينبني عليها".[23]

وعليه فالفكرة المحضة فكرة غير جاهزة، ولا نشعر بها على وجه الدّقة لأنّ اللّغة والفكر بنيات مركبة، فالأفكار يتمّ تحليلها تكوينيّا أيّ عندما تصاغ في مفاهيم، وهو ما يعرف بالعمليّات التّركيبيّة، وقد أكّد ذلك علم نفس الطِّفل في حكمه على أنّ الطّفل يتعّلم المعنى عن طريق اللّغة الّتي يسمعها ثم ينطقها في آن واحد، بمعنى أنّ أيّ موضع فكريّ يتطلّب استعمال اللّغة الّتي تناسبه[24]

ولقد سبق ل"ديكارت" أن بيّن أنّ اللّغة وسيلة للفكر، وأنّها ملكة نفسيّة، وقد طوّر هذا الطّرح "نعوم تشومسكي" في تأكيده على الارتباط العضويّ بين الكفاءة والإنجاز في دلالة على علاقة المعنى باللفظ.[25]

ومن هنا تبدو هذه العلاقة الحتميّة بين اللّفظ والمعنى، فكلما تدفّقت الأفكار انبعثت معها الألفاظ في مستوى متفاوت أحيانا لكنّه ليس منفصلا، تماما"، فنحن نفكّر داخل الكلمات كما قال هيغل"[26]. لأن العلاقة شائكة تمتد لدى الطّبيعة الفطريّة لدى الإنسان ومحدّدة لكينونته الوجوديّة، كونه شخصا يفكّر ويتكلّم في آن واحد.

إن الخطأ في المادّة العلميّة ومصطلحاتها المرتبطة بالمعرفة لا يمكن تصور آثاره المدمّرة القريبة والبعيدة على حياة المتعلم. " لأنّه -أي المصطلح-في المحصّلة، نتاج محاضن معرفيّةٍ كبرى يُصطلح عليها "الأنظمة المعرفيّة" للثّقافة الواحدة، حيث ينشأ المصطلح ويتشكّل قبل أن يُبعث به إلى سوق الرواج، حيث التّداول والانتشار. فتزول، إذ ذاك، الحدود بين العلوم والمجالات، ويصبح المصطلح المتداول في مجال النّقد أو الأدب -مثلا-مرتبطًا معرفيًا بقرينه في الاقتصاد والسّوق، أو قل يسيران ويعملان جنبًا إلى جنب، وإنْ تعدّدت المسمّيات".[27]

4 -أنموذج المقاربة بـ "الكفاءات"(*): من بين المصطلحات التي يستعملها كثير من أهل الاختصاص في الوسط البيداغوجي دون ضبط معرفيّ علميّ دقيق: لفظ "الكفاءات" وهذا ما أعالجه من خلال ما يلي:

- لقد عرف **مصطلح** المقاربة بالكفايات، كمدخل للمناهج والبرامج، تطورا من حيث المفهوم أو من حيث أجرأته عبر الممارسات التّربوية المختلفة. وخلال كلّ مرحلة من مراحل هذا التّطور، تمّ تدقيق مفهوم الكفاية بهدف صياغتها صياغة وظيفيّة تساعد على بناء أسس نظريّة لهذه المقاربة من جهة، ومن جهة أخرى تجاوز النّماذج البيداغوجيّة الّتي برزت حدودها.

لذلك وفي هذا الإطار حاولتُ جعل الاهتمام بتدقيق جانب خاص بالكفايات؛ وهو معرفي لعله يدعّم الفاعلين التّربويين -الأساتذة -في تنميّة كفاياتهم المعرفيّة لتوظيفها في مقاربتهم المهنيّة الأساسيّة.

أ -مفهوم "المقاربة بالكفاءات" والمفاهيم المرتبطة بها (المصطلح ودلالاته).

سأتناول "المقاربة بالكفاءات" من حيث التّحديد العلميّ لهذا المصطلح وأعني التّعريف عند علماء اللّسان العربيّ والأعجميّ ثمّ في الاصطلاح وأقصد علماء اللسانيات وعلم النّفس التربوي.

1– المقاربة

- **لغة**: من قَرُبَ قُرْبا وقُربانا وقِربانا: دنا، فهو قريب.[28]

- **اصطلاحا:** "الانطلاق في مشروع ما، أو حلّ مشكلة أو بلوغ غاية معيّنة، وفي التّعليم تعني القاعدة النظريّة الّتي تتكوّن من مجموعة من المبادئ الّتي يقوم عليها إعداد برنامج دراسيّ وكذا اختيار استراتيجيّات التّعليم والتّقويم".[29]

2– الكفاءة أم الكفاية

عندما نقول **الكفاية أو" الكفاءة":** فإنّا نجد هناك تداخلا في الاستعمال للمصطلح بين الكفاءة والكفاية ولإزالة اللّبس أعرض دلالة كلّ مصطلح في اللّغة ثم في الاصطلاح، كي نصل إلى الفروق الدّقيقة بين مصطلح وآخر كما يلي:

<u>فأما الكفاءة: فهي</u>

- **لغة:** "كافأه على الشيء مكافأة، وكفاءة: جازاه، والكفيء: النّظير، وكذلك الكفء، والكُفؤ على وزن فُعل وفعول.

والمصدر: الكفاءة بالفتح والمدّ: وتقول: لا كِفاءة له بالكسر: وهو في الأصل مصدر للفعل كفأ، أي: لا نظير له، ويقال: كافأه يكافئه مكافئه: أي مساوية.[30]

- فالكفاءة: مصدر للفعل كفأ، بمعنى جازى.

- وفي المعجم الوسيط، (الكفء): المماثل، والقويّ القادر على تصريف العمل جمع أكْفاء وكِفاء ... (الكفاءة): المماثلة في القوة والشرف ... والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصريفه. (الكُفُؤ): الكفء، (الكفئ): الكُفُؤ.[31]

<u>أمّا الكفاية: فهي</u>

- **لغة:** كفي: كفى يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، يقال كفاك هذا الأمر أي حسبك وكفاك هذا الشيء، ويقال استكفيته أمرا فكفانيه.[32]

- فالكفاية: مصدر للفعل كفي، بمعنى قام بالأمر.

وفي ضوء الأصل اللّغوي: لكلّ من كفاءة وكفاية نجد: أنّهما مختلفان في الجذر فالأولى جذرها اللّغوي: كفأ والثانيّة جذرها اللّغوي: كفي.

ويتبع اختلاف الجذر اختلاف الدّلالة، فدلالة الأولى: المكافأة والمناظرة ودلالة الثانية: القيام بالأمر والقدرة عليه.

وبإعادتنا تركيب اللّفظ للازمته (المقاربة بالكفايات) نستطيع القول بأنّ هذه الملازمة تعني بصورة إيحائيةـ الدّنو من القيام بالأمر والقدرة عليه.

أمّا في المعجم اللاتيني ثم الفرنسي: - Compétence: n-F (lat. compétencia ، Just rapport) أي العلاقة الصحيحة.

1- capacité reconnue en telle ou telle matière، et qui donne le droit، d'en juger.

2- DR- aptitude d'une autorité à effectuer certains actes، d'une juridiction à connaitre d'une affaire، à la juger. Compétence d'un tribunal.

3- LING. Système de règle intériorisé par les sujets parlant une langue.

Dict. / franc. : Aptitude d'une personne à décider[33]

-اصطلاحا

1-عند اللسانيين: بعد تمييز دي سوسير بين اللغة والكلام، بكون "اللّغة langue" ظاهرة اجتماعيّة تتحدّد بكونها مجموعة القواعد والمعايير المستقرّة بصورة تجريديّة في الجماعة اللّغوية نفسها، و"الكلام parole" بوصفه التّحقيق الفعليّ لهذه القواعد والمعايير بصورة مجسّمة، والكلام على هذا سلوك فرديّ، واللّغة قواعد هذا السلوك"[34]

فاللّغة نظام من العلامات المتواضع عليها اعتباطا، ويستخدمها الفرد للتّعبير عن أغراضه فيرتّب الكلّ أجزاء مع الآخرين تبعا لأصول الكلام الموجود لديه في الجماعة اللغوية التي ينتمي إليها.

ولا شك أنّ لهذا التّمييز بين اللّغة والكلام أهميّة كبيرة في الدّراسات اللّغوية الأنكليزية على اعتبار أنّ كلّ منهما يمثّل ظاهرة لغوية خاصّة، وهما مختلفتين تتعلقان با

وتبدو أهميّة هذا التّمييز -على سبيل المثال-في أنّ الإلمام به يُجنّبنا الاعتقاد خطأً[37] بوجود لغة أبلغ من أخرى ؛ لأن المدرك لهذا الفرق يعلم أن

ومثلما لا يمكن أن نحسب أخطاء العازفين على السيمفونية كما يذكر دي سوسير-فكذلك لا يمكن عزو تقصير أو إتقان المتكلّمين على اللّغة نف

الجدول: فروق الكفاية والإنجاز عند اللسانيين

الكفاية اللّسانية	الإنجاز اللّسانيّ
تحيل على الكلام	تحيل على اللّسان
لها طابع فطريّ	يتمّ في وضعيات تواصليّة
ذات وجود افتراضيّ	ذو وجود فعليّ
تنتمي للمجال الفرديّ	تنتمي للمجال الاجتماعيّ
طاقة فرديّة كامنة لم تنشط بعد	تحقيق للكفاية اللّسانية في وضعيّة تواصل

2 -عند علماء التعليمية: يبدو أنّ مفهوم الكفاية مفهوم جديد على اللّغة العلميّة، سواء في علم النفس أو في مجال التّشغيل والتّسيير وتدبير المقاولات والموارد البشريّة أو علوم التّربية.

ففي هذا المجال الأخير يلاحظ أن المعطيات اللّسانيّة والسيكولوجيّة والاجتماعيّة تندمج بشكل ما في كلّ مقاربة بيداغوجيّة للكفاية لأنّ التّ

ومنذ ذلك الحين تحوّل التّعليم من المعارف والتّخصّصات إلى الكفايات القابلة للتّحويل والتّطبيق

ولعلّ الفرق بين المعنى الأصلي والمعنى المقصود في التّعبيرات المجاز

جاء تشومسكي بالتّمييز ذاته لتأخذ ثنائيّة سوسير "لغة/كلام" منحى أك

> إن "الكفاءة" اللّغوية عند تشومسكي هي"قدرة كل متكلم – مستمع مثاليّ في عشيرة لغويّة متجانسة على إنتاج وتحويل عدد لامتناه من الجمل الصّحيحة. إن الكفاية اللّغوية هي مجموع القواعد الضمنيّة والمستدخلة لميكانيزمات إنتاج الألفاظ في لغة ما".[36]

والفرق بين المصطلحين يبدو في أنّ الأوّل يطلق على القدرة الكامنة في ذهن متكلم اللّغة على إنتاج عدد غير محدود من جمل اللّغة، وفهمها، وهذا لا يتأتّى إلاّ إذا اشتمل الذّهن على نظام من القواعد (تشمل القواعد الصّوتيّة، والصّرفيّة والمعجميّة، ومسرد من المفردات اللّغوية يسمّى "المعجم").

ويمكن اختبار هذه الكفاية اللّغوية بمدى قدرة المتكلم على اكتشاف الا

أما الأداء(الإنجاز) Performance فهو التحقّق الفعليّ للكفاية عند التّخاطب باللّغة.

والمراقبة في وضعيات ومهام مختلفة[38]. وبالتّالي فهناك تعريفات عدّة متعلّقة بمفهوم الكفاية.

فالكفاية إذن "حسب القاموس التّربوي لفولكي p.foulquié 1971 فإنّ: كلمة compétence مشتقّة من (Peter (aller ومع (avec cum) بمعنى الملاءمة والمرافقة" إنّ الكفاية هي القدرة capacité، سواء القانونيّة أو المهنيّة

المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال".[39]

إنّ الكفاية في التّعريف التشومسكي "تحدَّد بأنّها المعرفة الضمنيّة بقواعد اللّغة، الّتي هي قائمة في ذهن كلّ من يتكلم اللّغة".[40] والمعرفة الضمنيّة أيّ الفطريّة " inné" هي الّتي يمتلكها جميع الأفراد عن لغتهم، إنّ النّظام المستبطن (المتمثل) للقواعد المتحكّمة في هذه اللّغة يجعل الفرد قادرا على فهمها و"على إنتاج عدد لا نهائيّ من الجمل، لم يسبق له أن سمعها من قبل وتفهّمها".[41] وهذا المعنى قد سبق تحليله.

أمّا فليب برنو F.Perrenoud"": فيقترح التخلّص من دلالة المفهوم اللّساني للكفاية من أجل إعادة بنائه في التّربية فيقول: "الكفاية هي القدرة على التّصرف بفاعليّة في نمط معيّن من الوضعيات"[42]، فهي إذن عنده قدرة تستند إلى المعارف، لكنّها لا تختزل فيها، أي لمواجهة وضعيّة ما، يجب استخدام موارد معرفيّة متكاملة ومتعدّدة، ومنها المعارف.

وعند "كزافي روجيرس" الكفاية هي إمكانيّة الفرد وقدرته على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد (معارف ومهارات ومواقف) بكيفيّة مستبطنة، بهدف حلّ عشيرة من الوضعيات – المسائل".[43]

ومن كلّ هذه التّعريفات يمكن القول بأن مفهوم الكفاية لا يأخذ مفهوما واحدا بل إنه وكما وصفه لبوترف "LEBOTERF" مفهوم حربائي[44].ممّا يدلّ على تنوّع وتعدّد دلالاته.

ب-اختلاف مفهوم "الكفاءة" عن مفهوم الكفاية:

وفي ضوء التّعريفات السّابقة للكفاءة والكفاية، نرى أنّ الكفاية أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العمليّة التّعليميّة والبيداغوجيّة، حيث أنّ الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التّكاليف من جهد ووقت ومال حيث تقيس الجانب الكميّ والكيفيّ معا في مجال التّعليم (هناك وسط يطبق فيه التكوين). في حين تعني الكفاءة الجانب الكميّ فقط (التكوين) باعتبارها الحصول على أكبر قدر ممكن من العائد بأقل كلفة وجهد ممكنين.

لذلك تبنّى الباحثون التربويون مفهوم الكفاية حتّى أصبحت تعبيرا خاصّا ومصطلحا تربويّا متخصّصا[45]. إنّ أغلب البلدان العربيّة الّتي وظّفت هذه المقاربة الجديدة، ومنها المغرب وتونس والأردن ولبنان وحتى البحرين، يستعملون الدّلالة الثّانيّة (كفاية) -قام بالأمر وقدر عليه -في مجال المقاربة التّربويّة.

أمّا في الجزائر فإنّ هناك سوءَ اختيار للمصطلح، فعند التّرجمة يقع إشكال معرفي كبير، تقول الدكتورة رجاء وحيد دويدري "والمفهوم أحد الرّموز الأساسيّة في اللّغة، يمثل ظاهرة معيّنة (رمزها) أو شيئا معيّنا أو إحدى خصائص هذا الشّيء وليس له معنى إلاّ بقدر ما يشير إلى الظاهرة الّتي يمثلها ولكلّ موضوع علميّ مفاهيمه المميّزة".[46]

إذن فلكلّ مصطلح دلالة ومعنى خاص لا يمكن بأي حال جرّه إلى غيرها " ليس هناك ما هو أصعب من قضيّة تحديد المفاهيم لغويّا وتصوريا، سواء أكانت علميّة أو أدبيّة أو فلسفيّة أو تربويّة. ذلك أنّ هذه المفاهيم كثيرا ما تتحكّم فيها وتطغى عليها تصورات ومنطلقات تجعلها في غالب الأحيان ذات طابع إيديولوجي يزيد من حصرها وتحديدها داخل بوتقة مفهوماتيّة ذاتيّة ممّا يجعلها تنفصل عن أصلها الطبيعي الّذي انبثقت منه".[47]

فلم تكن الكفاءة في المنطلق تعني (القدرة على الأداء الصّحيح لعمل م

فالتّكوين والتّعليم هما العنصران المكوّنان للكفاءة، وهذه الصفات أو المؤهلات تنتمي حسب هذه النظرة الخاصّة بالكفاءة إلى مجال المعارف(savoirs) والمهارات العملية (les savoir – faire) الّتي يتعيّن اكتسابها خلال مراحل التكوين.

وتكون هذه الصّفات وكذا أشكال التّكوين الّتي تكتسب عبره، بعيدة أحيانا عن الواقع الحقيقيّ للعمل. كما تكون المهمّة المطلوب إنجازها غائبة في آخر المطاف عن سيرورة التّأهيل (la qualification).

5-الكفايات والمصطلحيّة المرتبطة بها: قد تلتبس بعض المفاهيم بمفهوم الكفاية حتى إنّ بعض المفكرين جعلوها مرادفة لها، والحقيقة أن تلك المفاهيم تتداخل مع مفهوم الكفاية إلى درجة يصعب معها التّمييز كما هو الأمر بالنّسبة للتّصرف والهدف والإنجاز والاستعداد والقدرة والمهارة، وهذا ما يفرض الوقوف قليلا عند هذه المفاهيم حتّى يسهل استيعابها

أ-**الطّريقة في البيداغوجية:** وهي من أساليب وتقنيّات التّنشيط في بيداغوجيا الكفايات، ويجدر بنا -ابتداء-تحديد مفهوم الطّريقة في التّدريس، إذ لا يقصد بالطريقة الخطوات المنهجيّة الممكن اعتمادها لتقديم الدّرس كما هو معلوم في

كلّ مادّة من المواد الدّراسيّة فحسب، وإنّما يقصد بها أيضا، "أسلوب العمل، والكيفيّة الّتي يمكن بها تنظيم واقتراح مختلف الوضعيات التعليميّة، من أجل تحقيق القدرات المستهدفة الّتي تمكن في النهاية، من تحقيق الكفاية أو الكفايات المطلوبة"[48].

وهذا يتطلّب من المدرّس الكثير من الخلق والإبداع والابتكار والاجتهاد، ليس فقط لكسر الجمود والروتين الذي قد يتولد مع الأيام، بل لأنّ هذا الأسلوب هو الّذي يحقّق الهدف أكثر من غيره، ومن البديهي أن يكون المدرّس على إلمام كاف بأساليب التّنشيط الفعّالة، وبديناميّة الجماعات، فضلا عن معرفته بالكفايات المحدّدة ضمن المنهاج الدراسي، والقدرات الّتي تتفرع عنها، والّتي ينبغي توجيه الجهود، إمّا لتحقيقها لدى المتعلّم، أو تلك الّتي ينبغي تصحيحها، لكي يتمكّن المعلّم من تمثيل الطّريقة البيداغوجيّة أو الّتي هي في حاجة إلى تطوير، مادام الغرض من التّعليم لا يقتصر على نقل المعرفة، بل يتعدّاه إلى تنميّة المهارات الفكريّة، والسّوسيو-عاطفيّة، والمهارات الاتّصالية وهو ما يعني مساعدة المتعلّمين على تحصيل كفايات تكون في خدمتهم طوال حياتهم.

بناء على ذلك وانطلاقا منه، فإنّه ينبغي لنا وهو أمر مرغوب فيه في ظل بيداغوجيا الكفايات أن نتمتّع بنظرة أكثر شموليّة فيما يرجع إلى اختيارنا للطّريقة المناسبة لتقديم محتويات درس ما، ضمن وحدة دراسيّة، دون نبذ مطلق لتلك النّظرة الإجرائيّة الّتي تمّ اكتسابها في ظلّ بيداغوجيا الأهداف السّابقة بأبعادها المعروفة.

إنّ الإنجازات في حقيقتها إنّما هي سلسلة من الأهداف الإجرائيّة العمليّة السلوكيّة، سواء أكانت عقليّة أم وجدانيّة عاطفيّة، أم مهاريّة حركيّة، تتآلف فيما بينها وتتكامل، لتظهر في النّهاية على شكل إنجاز.

فاختيار الطّريقة المناسبة كأسلوب للتّنشيط، يبقى من الأهميّة بمكان في ظل بيداغوجيا الكفايات، ولا بدّ من تمثّلها في مكوّناتها بشكل شموليّ، ومقاربتها عمليّا بمنهج مدروس، وذلك على مستوى المنهجيّة، والوسائل والأدوات المعينّة، ومراعاة زمن ووتيرة تعلم الفئة المستهدفة، وطبيعة فضاء التّعلم، وكذا استحضار هامش الخطأ الممكن، والتّصور المسبق لسبل التّعامل معه، ومواقع وخطوات التّقويم ضمن سيرورة الدّرس، إلى غير ذلك مما لابدّ من أخذه بعين الاعتبار عند اختيار طريقة في التّدريس.

وقد يكون من باب السّذاجة الاعتقاد بالاستقلاليّة التّامّة لكلّ طريقة عن أختها من الطّرق الفعّالة المشهورة وغيرها، أو التّمسّك بحرفيتها ومراحلها المقترحة، فقد يتوقف تحليل مضمون ما، أو تطوير مهارة، أو تقديم استراتيجيّة معرفيّة معيّنة، أو غير ذلك، على الاستعانة بأكثر من طريقة واحدة حتّى تصبح خبرة من خبرات المتعلّم الدّائمة، ترافقه طيلة حياته، أخذا بيده إلى الفاعليّة في بناء مجتمعه، والمساهمة في تنميته.

وفي بيداغوجيا الكفايات، لا تستبعد أيّة طريقة من الطّرق الفعّالة، فكلذ طريقة تضمن الوصول إلى تحقيق بناء، أو تصحيح، أو تطوير القدرات المستهدفة بكلّ أنواعها لدى المتعلّمين، يمكن اعتمادها بشكل كلّي أو جزئي.

ب-التّصرّف Conduite: فالتّصرّف[49] مفهوم سيكولوجي في إطار علم النّفس يشمل تصرفات الإنسان والمظاهر الموضوعيّة لأنشطته في شموليتها، فهو أوسع وأشمل من الكفاية التّي تتحدّد بمجال أو نشاط أخص.

جـ-الهدف Objectif: إنّ الهدف[50] في معناه العام نتيجة محدّدة ودقيقة قابلة للتّمحيص، يتطلّب الوصول إليها أنشطة مركزة متناسقة مع تدبير الوقت خلال فترة من الزمن. والكفاية هي ما يلزم اكتسابه للتّمكّن من التّحكم في وضعيّة / مشكلة، أو إنجاز مهمّة على أكمل وجه. وبهذا تكون علاقة الكفاية بالهدف علاقة الخاص بالعام، فكلّ كفاية هدف وليس كل هدف كفاية.

د-بالإنجاز Performance: الإنجاز[51] هو ما يتمكّن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدّد، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجّله بأعلى درجة من الوضوح والدّقة. والمؤشّر الأساس على الإنجاز هو سلسلة من الأفعال والأنشطة والعمليّات. أما الكفاية فهي البطانة الداخليّة للإنجاز الّتي تلعب دور المحرك. فهي مستبطنة داخليّة غير مرئيّة لا تلاحظ إلاّ من خلال مؤشّرات سلوكيّة. فالكفاية تحدّد في إطار فئة من الوضعيات في حين يعبر الإنجار عن الكفاية في وضعيّة خاصّة تنتمي إلى هذه الفئة.[52]

هـ-الاستعداد Aptitude — الاستعداد[53] عبارة عن قدرة ممكنة وموجودة بالقوّة، أي أنّها في حالة كمون. فهي عبارة عن أداء متوقّع إذا توفّرت الشّروط الضّروريّة عند ما تسمح بذلك عوامل النّضج والنّمو والتّعلّم. والاستعداد بُعْدٌ

يصنّف الأفراد في ضوئه بواسطة اختبارات. بينما الكفاية هي عبارة عن مجموعة من القدرات المسا همة في التّعلم أو في التّكوين المتكامل للشّخصيّة المنصبّ على مجالاتها المعرفيّة والوجدانيّة والحس -حركيّة، والاستعداد ليس إلاّ بعدا من تلك القدرات.

و-القدرة Capacité: القدرة[54] هي إمكانيّة النّجاح في تنفيذ مهمّة أو ممارسة مهنة، ويمكن أن تكون موضوع تقويم/قياس مباشر، وهي مشروطة بالاستعداد الّذي تعلنه بطريقة غير مباشرة وهي بهذا شبيهة بالاستعداد إزاء الكفاية.

ي-المهارة Habileté: المهارة[55] قدرة إجرائية متمظهرة فيما يقوم به الفرد من أداء يبرهن على إتقان الفعل المعرفي أو الوجداني أو الحس حركي. وهي مجموعة محصورة ضمن كفايات معينّة، وتنتج عموما عن حالة التّعلّم، وعادة ما يرتبط هذا المفهوم بكفايات المعرفة أو كفايات العمل Savoir-faire في الصّناعة التّقليديّة والتّقنيّة، ومع الإنجازات Performances الفنيّة والمكتسبات المدرسيّة. وعند المقارنة نلاحظ أن الكفاية أعم وأشمل من المهارة، لكون هذه الأخيرة أحد عناصر الكفاية. وإذا كانت الكفاية ترتبط بالكثير من الأعمال التّنظيميّة والفنيّة فإنّ المهارة ترتكز في أداء عمليات حسيّة حركيّة. ويظهر أن مفهوم الكفاية يشمل في مفهومه البيداغوجي مفاهيم القدرات والاستعداد والمهارة بمعانيها المركبّة، وغيرها، أي أنّها تحيل على مفاهيم متعدّدة مؤتلفة ومتّصلة في بنيات عقليّة ولسانيّة وجدانيّة وسلوكيّة، بعيدا عن أفعال ذريّة معزولة كما هو الشأن في مجال الأهداف الإجرائيّة.

ويلاحظ كذلك أن الكفاية مقترنة بالإنجاز البيداغوجي الذي لا يعتبر تطبيقا آليا للكفاية، بل يعد نقلا إبداعيّا واستخداما لها، ولهذا يمكن اعتبار الكفاية هدفا نسعى إلى تحقيقه دون أن نربط مفهوم الهدف بتصوّر تقنيّ يجزئ ميكانيكيّا العمليّة التربويّة. وفي هذه الحالة يكون مفهوم الهدف قابلا للدّلالة على الكفاية المستهدفة. لذلك تعتبر أهداف منهاج التّربيّة على حقوق الإنسان [على سبيل المثال] مجموع الكفايات [المراد] إكسابها للمتعلمين عبر الأسلاك التّعليمية وفي المواد الحاملة. وعلى الرّغم من هذه التّوضيحات، فإنّ الكفاية غير قابلة للملاحظة والتّقويم، لكنّ المؤشّرات في اكتسابها هي الّتي تمكّن من التّعرف عليها والسّماح بتقويم مدى التّقدم في اكتسابها، باعتبارها ممّا يمكّن أن" يخضع كذلك للمراقبة، وللتّخطيط، وللتّنظيم، وللقياس"[56]

-الخاتمة

في ختام هذا البحث نقول أنّه بالرّغم الشّأنً البارز الّذي قد بلغه التّوظيف المصطلحي -بوصفه أحد فروع علم اللّغة التّطبيقي-في العصر الراهن، حتّى صار علماً مستقلاً بذاته، ولكن يكفي في هذا الصدد التّأكيد على ما يلي:

- هناك ارتباط وثيق غير قابل للفصم بين ذات المصطلح ومعناه المفاهيمي الدّال عليه، مما يحتم على المتكفّل بعمليّة التّرجمة أن يعي بعمق المعنى الأصليّ لهذا المصطلح أو ذاك، بحيث يستطيع أن يمرّره إلى اللّغة المقصودة تمريرا تامّا من ناحيّة الخلفيّات والابعاد.
- أنّ معرفة مصطلح مفردة من المفردات من شأنها أن توجِّد بساط البحث الّذي من الممكن أن يلتقي عليه الباحثون.
- على العاملين في ميدان ترجمة المصطلح، أخذ الكثير من الاحتياطات والتّوقف عندها، عند نقل أيّ مصطلح بلفظه أو معناه، بوضع العديد من الإجراءات التي يمكن حماية عملهم، عند النقل من لغة الاصل إلى لغة الهدف، صيانة للغة الكلمة المصدّرة لهويّتها الثّقافيّة.
- إدراك المشتغلين في حقل المصطلحيّة لخطورة مهمّتهم والّتي من شأنها أن تسهم بشكل فعّال في التّنسيق بين مختلف أبحاثهم ودراساتهم.
- أن هذا التنسيق يزيد من اتّصال القارئ العادي غير المتخصّص بهذا المصطلح أو ذاك نتيجة القضاء على الاضطراب المفاهيمي له. ويقلّل من البلبلة الفكريّة لكون أيّ مصطلح عبارة عن حقل المعرفة الّذي يعالج تكوين التّصورات وتسميتها، سواء في موضوع حقل خاص أو في جملة حقول المواضيع.
- ممّا يدفعنا في النّهاية ولمرة أخرى التّأكيد على ضرورة الاحتياط عند التعامل والتّوظيف للمصطلح وبالأخصّ إذا كان مستوردا من بيئة معرفيّة أخرى.

الهوامش

1. مهدي أسعد عرار ، جدل اللفظ والمعنى دراسة في دلالة الكلمة العربية ، دار وائل للنشر ، ط1 ، عمان ، الأردن ، 2002م ، ص:13.
2. عبد الجليل الكور ، ملحمة انتقاض اللسان العربي ، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع ، الاردن ، ط1 ، 2013 ، ص: 224.
3. - المرجع نفسه ، ص: 227.
4. عبد القادر الفاسي الفهري ، ازمة اللغة العربية في المغرب: بين اختلالات التعدّديّة وتعثرات الترجمة ، دار الكتاب الجديد المتحدة ، بيروت ، ط1 ، 2010 ، ص: 56-57 .
5. ابن منظور ، لسان العرب ، د ط ، د م ، دار المعارف ، د س ، ج: 28 ، ص.ل.ح ، ص 2479 .
6. مرتضي الحسيني الزبيدي ، تاج العروس ، د ط ؛ الكويت ، مطبعة الكويت ، 1969 ، ج 6 ، ص.ل.ح ، ص: 547- 549.
7. أحمد الزمخشري ، أساس البلاغة ، ط.1 ، لبنان ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، 1998م ، ج1 ، ص.ل.ح ، ص: 554.
8. بطرس البستاني ، قطر المحيط ، د ط ؛ لبنان ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، 1869م ، ج1 ، ص.ل.ح ، ص: 1145.
9. مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط ، ط 4 ، مصر ، مكتبة الشروق الدولية ، 2004 ، ص.ل.ح ، ص: 520.
10. أنظر: كمال لعناني ، النظرية المصطلحية الحديثة في فكر علي القاسمي من خلال كتابه " علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية".
11. حجازي محمود فهمي ، في إشكالية ترجمة المصطلح لعامر الزناتي الجابري ، مجلة البحوث والدراسات القرآنية ، ع 9 ، 2005-2006 ، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف ، المدينة المنورة ، المملكة العربية السعودية ، ص: 336.
12. المرجع نفسه ، ص: 336.
13. بوعبد الله لعبيدي ، مدخل إلى علم المصطلح والمصطلحية ، د ط ، الجزائر ، تيزي وزو ، دار الأمل ، 2012 ، ص:13.
14. يحيى عبد الرؤوف جبر ، الاصطلاح مصادره ومشاكله وطرق توليده ، مجلة اللسان العربي ، ع 36 ، مكتب تنسيق التعريب ، المغرب الرباط ، 1992م ، ص:143.
15. علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني ، معجم التعريفات ، تح: محمد صديق المنشاوي ، ط 1973 ،1م ، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير ، القاهرة ، ص: 27
16. - أنظر: Umberto Eco, dire presque la même chose, expérience de traduction, trad. Par Myriam Bouzaher, éd. Grasse et fasquelle, 2006.p81
17. Pierre Bourdieu، << les conditions sociale de la circulation internationale des idées>>, les cahiers d'histoire des littérature romane, 14e année, 1-2, p.1-10, republié in actes de recherche en science sociale, 2002/5-145, p.3-8
18. مهدي أسعد عرار ، جدل اللفظ والمعنى دراسة في دلالة الكلمة العربية ، دار وائل للنشر ، ط1 ، عمان ، الأردن ، 2002م ، ص:13.
19. الزاوي بغورة ، الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة ، ط1 ، دار الطليعة للطباعة والنشر ، بيروت ، 2005 ، ص:6.
20. الشاهد البوشيخي ، نظرات في المصطلح ، أنفو-برانت ، ط3 ، 2004 ، فاس ، المغرب ص: 10.
21. انظر:حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النفس اللغوي ، ط2 ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، 1986 ، ص: 138.
22. دي سوسير ، محاضرات في الألسنية العامة ، تر: يوسف غازي ، ط2 ، المؤسسة الجزائرية للطباعة ،1986 ، ص:138.
23. انظر: عايدة حوشي ، نظام التواصل السيميو لساني في كتاب الحيوان للجاحظ-حسب نظرية بورس-أطروحة دكتوراه العلوم ، إشراف خيرة عون ، جامعة سطيف ، الجزائر ، السنة الجامعية 2009/2008 ، ص: أ-ب. بتصرف.
24. انظر: وردة زغيش ، محاضرة لطلبة الماجستير ، مقياس: علم النفس اللغوي ، تعلم اللغة حسب جان بياجي ، السنة الجامعية 2009/2008 م.
25. المرجع نفسه.
26. احمد معتوق ، الحصيلة اللغوية ، د ط ، مجلس الثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، 1996 ، ص:34.
27. عبد الغني بارة. مقال: العولمة واستراتيجية التحوّل المعرفي مقاربة حفرية في أنساق المفاهيم المعرفية ، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية ، العدد التاسع ، شهر جانفي ، سنة 2009 ، جامعة سطيف 2.

* أنظر: بالتفصيل رسالتي في الماجستير بعنوان (دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية" قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي"). إشراف الدكتور عز الدين صحراوي ، جامعة الحاج لخضر ، باتنة. كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي 2011/2010م.

28. الطاهر أحمد الزاوي ، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة ، دار المعرفة ، بيروت ، لبنان ، 1979 ، ج 3 ، ص: 579.
29. عزيزي عبد السلام ، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث ، دار ريحانة للنشر والتوزيع ، 2003 ، ص: 147
30. ابن منظور ، لسان العرب ، المجلد 5 ، مادة [كفأ] ، دط ، دار الجيل ، بيروت ، د ت ، صفحة: 269.
31. إبراهيم أنيس وآخرون ، المعجم الوسيط ، ج2 ، ص:791.
32. ابن منظور ، لسان العرب ، مجلد5 ، ص: 278.
33. Petit Larousse illustré. Librairie Larousse, canada, 1982, p226 et 240.
34. سامي عياد حنا وآخرون ، معجم اللسانيات الحديثة ، ط1 ، مكتبة لبنان ، ناشرون ، بيروت ، 1997 ، ص:78-79.
35. انظر: موضوع الكفاية اللغوية والكفاية التخاطبية في موقع http://takhatub.blogspot.com/ ل: محمد محمد يونس علي.

36. العربي اسليماني ، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية ، ط1 ، الدار البيضاء ، 2006 ، ص:17-18.
37. المرجع السابق ، ص:18.
38. انظر: الحسن اللحية ، نهاية المدرسة ، د ط ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2005 ، ص 122.
39. العربي اسليماني ، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية ، ط1 ، الدار البيضاء ، 2006 ، ص: 27.
40. ميشال زكريا ، قضايا ألسنية تطبيقية ، دار العلم للملايين ، القاهرة ، ط:1992 ص:61
41. المرجع السابق ، ص:59.
42. فليب برنو ، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة ، تر: لحسن بوتكلاري ، دار النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، 2004 ، ط1 ، ص:12.
43. العربي اسليماني ، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية ، ط1 ، الدار البيضاء ، 2006 ، ص:28.
44. l'ingénierie des compétences، GUY LE BOTERF ,P34
45. انظر: سهيلة الفتلاوي ، كفايات التدريس.ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ،2003 ، ص26-27.
46. رجاء وحيد دويدري ، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية ، دارالفكر ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2000 ، ص: 102.
47. عزيزي عبد السلام ، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث ، دار ريحانة للنشر والتوزيع ، 2003 ، ص: 72.
48. عبد الرحيم هاروشي ، بيداغوجيا الكفايات ، مرشد المدرسين والمكونين . ترجمة لحسن اللحية وعبد الإله شرياط. ط. 2004 . ص: 17.
49. أحمد العايد وآخرون ، المجيب معجم فرنسي-عربي ، مرشد المدرسين والمكونين. دار اليمامة للنشر والتوزيع ، ط1. 2007. ص: 240.
50. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، سلسلة المعاجم الموحدة رقم 37 ، المعجم الموحد لمصطلحات التواصل اللغوي (انجليزي-فرنسي-عربي) ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط1. 2011. ص: 144.
51. عبد القادر الفاسي الفهري بمشاركة نادية العمري ، معجم المصطلحات اللسانية ، (انجليزي-فرنسي-عربي) ، دار الكتاب الجديدة المتحدة ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2009 ، ص: 242.
52. أنظر: عبد الكريم غريب ومن معه ، معجم علوم التربية ، منشورات علوم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط 2 ، 1998 م ، ص: 9-10.
53. أنظر: أحمد أوزي ، المعجم الموسوعي لعلوم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط 1 ، 2006م ، ص:27.
54. أنظر: أحمد العايد ، المجيب ، مرجع سابق ، ص:157.
55. أنظر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المعجم الموحد لمصطلحات التواصل ، مرجع سابق ، ص:25-43-95-116-130.
56. D.Hameline, les objectifs pédagogiques en formation initiale, p32.

العلاقة التسلطية بين المعلم والمتعلم في المدرسة ﴿دراسة ميدانية بالمؤسسات التعليمية لولاية قسنطينة﴾

لامية بخوش*

الملخص

تمثل العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم في المدرسة مجموع الصلات والروابط الاجتماعية التي تنشأ بين الطرفين داخل المدرسة ، يهدف تحقيق أهداف تربوية شاملة تفوق تلك المتعلقة بالبعد التعليمي ، وتختلف أنماطها باختلاف أنماط السلوك الممارسة بين المعلم والمتعلم ، ومن هذه الأنماط نمط العلاقة التربوية التسلطية التي تقوم على الإكراه والعنف المادي والمعنوي المتبادل بين المعلم والمتعلم ، وما لها من تأثير سلبي على المتعلم والتحصيل ، والهدف من المقال هو دراسة هذه العلاقة التربوية التسلّطية في بعض المؤسسات التعليمية بولاية قسنطينة ، فما هي حقائقها وخصائصها ؟

الكلمات المفاتيح: العلاقة التسلطية ، العنف المادي ، العنف المعنوي ، المعلم ، المتعلم.

Résumé

La relation educative représente l'ensemble des liens sociaux s'établissant entre l'enseignant et l'apprenant au sein de l'école, dont l'intérêt principal est d'atteindre des objectifs éducatifs globaux ne se limitant pas uniquement à l'enseignement. Parmi les styles et types de relations éducatives connues, on retrouve le type autoritaire caractérisé par un degré de violence physique et morale entre les deux partenaires. Nous voulons à travers cet article étudier ce type de relation dans quelques institutions éducatives se situant dans la wilaya de Constantine, et ce pour connaitre son impact sur le vécu des élèves. Quelles sont donc les réalités et les caractéristiques de cette relation autoritaire ?

Mots cles : relation autoritaire, la violence physique, la violence morale, l'enseignant, l'apprenant.

Summary

The educative relationship represents all social ties are established between the teacher and the learner at the school, whose main interest is to achieve global education goals not limited only to education. Among the styles and types of known educational relationships, there is the authoritarian characterized by a degree of physical and moral violence between the two partners. We want through this article to study this relationship in some educational institutions falling in the wilaya of Constantine, and to know its impact on the lives of students. So what are the realities and characteristics of this authoritarian relationship?

Keywords: the authoritarian relationship, the physical violence, the moral violence, the teacher, the learner.

* أستاذ مساعد أ، جامعة 8 ماي 45 قالمة.

مقدّمة

المدرسة هي نسيج من العلاقات الاجتماعية والثقافية تقوم بين مكونات وجودها ، ويمكن لهذه العلاقات من حيث طبيعتها أن تأخذ اتجاهين مختلفين ؛ إما أن تأخذ صورة علاقات ديمقراطية تتميز بالمرونة والعفوية ، أو علاقات تسلط تتميز بطابع التصلب والجمود. ويظهر أنّ غياب العلاقات الديمقراطية في المدرسة يفسح المجال لنماء علاقات التسلط والاستبداد[1]. وتعد العلاقة التربوية شكل من أشكال العلاقة الاجتماعية التي تنشأ في المدرسة ، فهي قد تأخذ شكلين أساسيين ؛ إما أن تكون علاقة تربوية إيجابية تؤدي إلى الاتفاق وتماسك ووحدة وتكامل الجماعة التربوية والمجتمع ، تضم النمط الديمقراطي الشورى ، وعلاقة تربوية سلبية تؤدي إلى الفرقة وعدم الاتفاق وتضم النمط السائب الفوضوي والنمط الديكتاتوري التسلطي الذي هو موضوع هذا البحث. فالعلاقة التربوية تعد بمثابة الدورة الدموية في جسد المؤسسة التربوية ، فهي أساس تشكيل الفرد المتعلم ، فهوية الفرد المتعلم النفسية والاجتماعية تتحدد وفق معطيات العلاقات والتفاعلات التي تحيط بالفرد المتعلم في المدرسة والتي تعكس معطيات الصورة التفاعلية داخل المجتمع[2] ، ونمو شخصية المتعلم كفرد اجتماعي يتأثر بالجو التربوي النفسي والاجتماعي الذي ينمو فيه ويتعلم وينشأ داخل إطاره ، كما أن النضج الاجتماعي له يتوقف على طبيعة وكمية التفاعلات التي تنشأ بينه وبين أعضاء الفصل المدرسي معلم أو زملاء ، والجو الذي يميز علاقة المعلم والمتعلم داخل الفصل المدرسي لهدور في تكوين وتربية وتعليم المتعلم كافة المستويات العلائقية داخل المدرسة والمجتمع عامة. حيث يرى "جيل فيري" في هذا الصدد أن «نقل المعرفة وصقل الحركات وتنمية الذكاء وتربية الكائن الاجتماعي تحدث داخل وبواسطة العلاقة القائمة بين المربّى والمربي[3].». ومنه فالعلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم هي أساس بناء شخصية المتعلم نفسيا واجتماعيا ومعرفيا وعلائقيا. ولكن في حالة كانت العلاقة قائمة على التحاور والتفاهم والاحترام ، أما في حالة قيامها على أساس تسلط المعلم على المتعلم والعنف المادي من ضرب وإيذاء مادي والعنف المعنوي من سب وشتم وإهانة للمتعلم ، فهي ستنعكس سلبا على المعلم والمتعلم معا ، حيث سيتحول الهدف من العلاقة التربوية بين الطرفين من بناء شخصية المتعلم إلى البحث عن سبل لمواجهة بعضهما البعض إما باستخدام أساليب العنف المادي أو المعنوي بشكل متبادل ، ما ينجم عنه صراع دائم ومستمر بين الطرفين لا يحقق أي هدف تربوي ، بل يشبع حاجات الكره والحقد التي تكون مسيطرة على الطرفين. هنا تبرز خطورة العلاقة التربوية التسلطية بين المعلم والمتعلم داخل المدرسة ، والهدف من هذا المقال هو دراسة هذا النمط من العلاقة التربوية في بعض المؤسسات التعليمية بولاية قسنطينة ، من خلال الكشف عن خصائصها ومميزاتها وحتى تأثيراتها السلبية على المتعلم ، فما هي حقائقها وخصائصها ؟

1-تحديد المفاهيم

1.1-العلاقة التربوية

-**تعريف مارسيل بوستيك**: «هي مجموع الروابط الاجتماعية التي تنشأ بين المربي والذين يربيهم للمضي نحو أهداف تربوية ضمن بنية مؤسسة معينة ، روابط تمتلك خصائص إدراكية وانفعالية يمكن التعرف على هويتها ولها مسيرة وتعيش تاريخيا[4].»

- «هي مجموع الروابط الاجتماعية والعاطفية والعلمية التي تنشأ بين المعلمين والمتعلمين عبر مسارات مختلفة... وتشكل العلاقة التربوية نمطا معياريا للسلوك الذي يحقق الاتصال والتواصل الاجتماعي. في إطار المؤسسة التربوية ، وتتحدد العلاقة التربوية بعدة من النواظم والضوابط الثقافية والاجتماعية والإدارية والأخلاقية التي يمليها المجتمع داخل المؤسسة التربوية[5].»

- **الفرق بين العلاقة التربوية والعلاقة البيداغوجية**

- **العلاقة البيداغوجية**: هي العلاقة التي تتكون بواسطة العمل المدرسي المحدد من خلال البرامج التي تحتوي على أهداف واضحة ، حيث يتم تنفيذ هذه البرامج باحترام نماذج مضبوطة من طرف هيئات أو وثائق رسمية ، ويكون هذا التنفيذ داخل وسط عمراني حسب التوقيت الزمني المحدد[6] ." في حين أن العلاقة التربوية هي علاقة اجتماعية وعلمية ووجدانية ، فالمعلم لا يهدف من خلالها إلى توصيل المعارف والخبرات المختلفة للمتعلم دون تفاعل أو تأثر وتأثير متبادل بل ضمن إطار وجداني وتفاعلي متبادل بين المعلم والمتعلم وليس جامد. ويجد مارسيل بوستيك أن «العلاقة التعليمية (البيداغوجية) تغدو تربوية حينما تتجاوز الاقتصار

على نقل المعرفة وتتحول إلى علاقة تدفع الأشخاص إلى لقاء يكتشف فيه كل منهم الآخر ويدرك ذاته[7].»

2.1-العلاقة **التربوية التسلطية**

« هي العلاقة التربوية التي تقوم على مبدأ الإلزام والإكراه ، والتي يتم بموجبها خضوع طرف لإرادة طرف آخر بالقوة[8].»ومن أهم مميزات العلاقة التربوية المتسلطة السلوك التسلطي للمعلم.

- **السلوك التسلطي**: «هو سلوك يتصف به شخص غير مرن والذي لا يقبل وجهة نظر الآخرين أو رغباتهم أو أحكامهم حول تقرير الأهداف أو القضايا التي تخص الآخرين... كما أن الشخص الذي يتصف بهذا السلوك يهدف إلى جعل الآخرين يميلون لإتباع نفس السلوك وتبني نفس القيم والاتجاهات التي يؤمن بها...وهذا النوع من السلوك يعيق عملية التفاعل .. أي ضد اتجاه تطوير وتنمية شخصية التلاميذ[9].»

3.1-**المعلم:** «المعلم هو أحد المكونات الرئيسية في العملية التربوية ، وهو العنصر الفاعل في جعلها كائنا حيا متطورا وفاعلا ، وحجر الزاوية في تطويرها ، وهذا يتطلب رفع كفايته بعمله ، ووعيه له ، وإخلاصه فيه ، الأمر الذي يتطلب إعداده وتأهيله قبل الخدمة وأثنائها[10].»

-**المعلم المتسلط**: «هو شخصية تسلطية يتخذ في صفه التدريسي مواقف سلطوية تؤدي إلى ممارسة شكل من أشكال التهديد والإرهاب وبث الرعب في نفوس التلاميذ ، فيتحولون إلى أدوات تتقبل العلم ...في بيئة يفرض فيها النظام بالقوة ويهيمن على الجو العام للشرح ، ويصبح هو المتكلم الوحيد والمتعلمين تابعون خائفون من سطوته ، ليس بمقدورهم أن يطرحوا الأسئلة أو يناقشوا أو يبدوا رأيا في الشرح ، مما يفقد العملية التعليمية وهجها التربوي ويتحول التدريس إلى التدريس في ثكنة عسكرية[11] .» فالمعلم المتسلط يتبنى فكرة مفادها أن المتعلم مخلوق سلبي ينبغي أن يحدد له المجال الذي يتحرك فيه تحديدا دقيقا ، وأن يعد له ما هو مناسب لطبيعته وقدراته المحدودة ، حيث يتوقع من المتعلم الطاعة المطلقة والولاء الشخصي له ويقاوم أي محاولة للتغيير ويعتبرها تحديا لسلطته ونفوذه في الفصل المدرسي[12].

4.1-**المتعلم:** «هو أساس العملية التعليمية ، إذ تنصب باتجاهه جميع الطرائق والأساليب والتقنيات التعليمية بهدف تزويده بما يحتاج إليه من معرفة وثقافة ومعلومات حول مادة اختصاصه أو تعلمه[13].»

- «هو الشخص الذي استعد وتهيأ لمرحلة تعليمية معينة من حيث المستوى العقلي والزمني في سنه ، وذلك بما يملكه من معطى وراثي ومعطى بيئي واجتماعي[14].»

2-خصائص **ومميزات العلاقة التربوية التسلطية بين المعلم والمتعلم**:

يلجأ المعلم المتسلط إلى استخدام عدة أساليب ووسائل لتحقيق سلطته أهمها ما يلي:

1.2-**استخدام العنف والإكراه في العمل التربوي**: يعرف أحمد الحويتي العنف المدرسي بأنه: «هو مجموع السلوك غير المقبول اجتماعيا ، بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي[15].»

ويعرف الإكراه بأنه: «إجبار أحد الأشخاص على أن يقوم بعمل من دون وجهة حق ومن دون رضاه بأسلوب الإخافة والتهويل[16].» والإكراه في العملية التربوية يتجسد في العنف التربوي بكل أنواعه حيث يأخذ صور مختلفة منها العنف المادي والعنف المعنوي:

أ-العنف **المادي**: هو عنف يخلف أضرار مادية ملموسة كأن يلحق الأذى بالأشخاص في أجسادهم باستخدام الضرب ، الجرح ، المشاجرة ، إتلاف ممتلكات المدرسة ، القتل ، وحمل الأسلحة والتهديد بها ، الانتحار ، وغيرها[17]. ويمارس العنف المادي كوسيلة عقابية غير شرعية يندرج تحتها العقاب البدني (الجسدي) الذي يمارسه المعلم على المتعلم منها الضرب على ظاهر اليد بالكف والصفع واستعمال العصا على الرجل أو اليد[18]. وأخطر أشكاله الضرب العشوائي من صفع وركل خاصة إذا صدر عن معلم غاضب.

ب-العنف **المعنوي:** ويضم:

- **العنف الفكري**: من خلال السلطة على الأفكار والمشاعر وكبح المبادرات الذهنية واختيارات الأفراد وفرض التبعية للمعلم. وتشمل كل أساليب العقاب النفسي مثل مقارنة المتعلم بغيره من زملائه أو إهماله والتركيز على الآخرين والغضب ، أو بحركات التهديد بأساليب غير لفظية مثل إيماءات الوجه وحركات اليدين والجسم التي يمارسه

المعلم على المتعلم أو العكس ، وأمر المتعلم برفع اليدين وإحدى الرجلين أو الإخراج من الصف أو الوقوف على الجدار أو إنقاص العلامات أو عزل المتعلم عن رفاقه منفردا وغيرها[19]. فهو مجموع السلوكيات التي تؤثر على النواحي السلوكية والوجدانية والذهنية والجسدية مثل: الإهانة ، التخويف ، التهديد ، العزلة ، عدم الاكتراث ، فرض الآراء بالقوة على الآخرين وغيرها.

- **العنف اللفظي**: ويظهر في الشتم والسب والاستهزاء وإثارة الفوضى داخل المدرسة ، والاشتباكات الكلامية العنيفة بين المعلم والمتعلم[20].

ومهما كان نوع العنف الممارس بين المعلم والمتعلم فهو يؤدي إلى تحريك المشاعر السلبية للطرفين اتجاه بعضهما البعض وهي مشاعر الغضب والإحباط والشعور بالنقص ، حيث يشعر المتعلم بالذنب والحرمان والإحراج أمام زملائه وبالخوف والتوتر نتيجة التهديد والوعيد ، وغيرها من المشاعر السلبية التي تزيد من تعقيد سير العملية التربوية.

2.2-التباين**واللامساواة:** حيث أن المعلم المتسلط لا يعترف بالفروق الفردية للمتعلمين فلا يهتم باختلاف استعداداتهم وقدراتهم ، ويعتبر عجز المتعلم في تنفيذ الواجبات والنشاطات التربوية والتعليمية ناتج عن كسل أو لامبالاة وليس عن ضعف قدراتهم واستعداداتهم[21].

3.2-وجود **أجواء الخوف وانعدام الثقة بين المعلم والمتعلم**: حيث يكون هناك غياب العلاقات الودية التي تجمع بين المعلم والمتعلم في العملية التربوية ، فالمعلم سريع الغضب ومتعجل وهذا ما يترتب عنه خوف المتعلم منه ، ويبدو غاضبا عندما يناقشه المتعلم في آرائه ، كذلك المعلم لا يمكنه التنبؤ بتصرفاته لأنه قد يبتسم وهو يسيء للمتعلم وقد يمدحه بتهكم مما يترتب عنه قلق وغضب المتعلم[22].

فالمعلم يصدر كم هائل من التنبيهات والتي يعتبرها نصائح يقرر من خلالها ما هو مباح وما هو ممنوع ، مما يحد من الدور الإيجابي للمتعلم في العملية التعليمية ، وما على المتعلم سوى الانقياد وتنفيذ القرارات وإلا سيتعرض للتهديدات والعقاب ، فهذا الجو التربوي يخلو من الحوار والنقاش والتفاهم وتموت فيه كل محاولات المتعلم للاجتهاد والمبادرة[23] .

4.2-عدم**السماح للمتعلمين بإبداء آرائهم أو توجيه انتقاداتهم**: المعلم قد يمنع المتعلم من التعبير عن وجهة نظره أوعن توجيه النقد أو إبداء الرأي المخالف ، وهذا ما يمكن تسميته التسلط المعرفي الذي يعرف بأنه:" هو فرض الآراء والأفكار على الآخرين[24]". ولا تؤخذ آرائهم بعين الاعتبار من قبل المعلم ، حيث يغضب المعلم عندما يسأله المتعلمون ، ويرفض مناقشتهم في طريقة عمله وتدريسه. حيث أن سلطة المعلم لا تناقش حتى إن أخطأ ولا يسمح بإثارة النقاش ، ولا تكون للمعلم الجرأة للاعتراف به ، والمتعلم في هذه الحالة يمتثل ويخضع ويطيع الأوامر ولكنه في أحيان أخرى تنتج عنه ردود فعل عنيفة ، نظرا لانعدام الثقة والحوار الإيجابي بين المعلم والمتعلم[25] ، حيث يستبد برأيه ولا يسمح للمتعلمين بالتعبير عن رأيهم ، ويفترض تقبل المتعلمين لآرائه بصورة مطلقة.

5.2-الممارسات **القمعية**: منها الإيحاءات والهزأ والسخرية والتهكم وأحكام الدونية والتخجيل والإحباط والازدراء والإهمال وعدم الاحترام وعدم التقدير[26].حيث يتهكم المعلم أحيانا على المتعلمين ويحتقر أدائهم بشكل علني أمام زملائهم في الفصل المدرسي ولا يعير ميولهم ولا جهودهم الأكاديمية الاهتمام الواجب[27].

فالمعلم قد يستخدم التأنيب القاسي والمذل للمتعلم والذي يشمل استخدام الصراخ والصياح والتلفظ بكلمات مهينة للمتعلم ، كما قد يستخدم أسلوب التهديد وهو عبارة تفصح عن النية في العقوبة إذا لم يستجيب المتعلم للمتعلم ، كذلك التوبيخ والتذمر المستمر للمتعلم وغير الضروري ، وإجبار المتعلم على الاعتذار عن شيء لا يستحق ذلك ، والملاحظات الساخرة التي يستخدمها المعلم ليهزأ ويسخر من المتعلم والتي يعتبرها المعلم وسيلة عقاب في حين يجدها المتعلم تقليل من قيمته ومن تقديره لذاته ، كذلك العقوبة الجماعية وتحدث عند معاقبة الفصل المدرسي كله بسبب سوء سلوك أحد المتعلمين ، وإعطاء مادة علمية إضافية كنوع من العقوبة ، أو إنقاص الدرجات حيث يعاقب المعلم المتعلم بسبب سوء سلوكه بإنقاص الدرجات أو تهديده بإنقاصها ، واستخدام الكتابة كنوع من العقوبة حيث أن المعلم يطلب من المتعلم الذي أساء السلوك نسخ صفحات من أي كتاب أو إجبارهم على كتابة عبارة معينة عدة مرات[28].

كلها سلوكيات قمعية للمتعلم ولكنها لا تعالج المشكل الذي فرضها المعلم لأجله ، بل قد تزيد من تعقيد المشكلات لدى المتعلم وتعقد العلاقة التربوية بين الطرفين أكثر فأكثر. كل هذه السلوكيات القمعية تجعل المتعلم يركز في كيفية تجنب سخط المعلم في ظل الجو المشحون بالخوف والتوتر فلا يفكر في تنمية حاجاته النفسية والتربوية والتعليمية بقدر ما يركز على كيفية تنفيذ أوامر المعلم وهو كاره وناقم عليه[29].

3-الانعكاسات **السلبية للعلاقة التربوية التسلطية بين المعلم والمتعلم**

من خلال ما سبق التطرق إليه من أساليب يعتمدها المعلم الذي تربطه بالمتعلم علاقة تسلطية سلبية ، نجد أن أغلب الاتجاهات التربوية الحديثة أكدت على أن السلوك التسلطي في مجال التربية تنعكس عنه مجموعة من السلوكيات والوضعيات التربوية والاجتماعية السلبية منها:

1.3-**ترويض الأفراد المتعلمين على تكريس العبودية والتبعية للآخر وهو المعلم[30]**:حيث يكون الاتصال وحيد الاتجاه فالمعلم مرسل والمتعلمين عليهم التلقي فقط والاستجابة للمعلم ، فيحطم هذا النمط العلائقي الثقة بين الطرفين وحتى الثقة في باقي أفراد المجتمع ، مما يولد جيلا متكلا لم يتعلم تحمل المسؤولية ولا المشاركة في اتخاذ القرارات ولا المبادرة وعدم التعود على الحوار والمناقشة البناءة[31].

2.3-هدم **شخصية المتعلم وتكوين عقد النقص**: والدونية والقصور والسلبية في نفوس المتعلمين ، لاسيما في المراحل الأولى من التعليم. فاستخدام العقاب يؤدي إلى أن يصبح المتعلم عدوانيا ، ومتمردا أو خاضعا أو متحديا للمعلم وللمدرسة.

3.3-فقدان **الاتزان الانفعالي وبناء الشخصية السلبية**: قدرات المتعلم على التفكير والنقد تنخفض بدرجة واضحة في الأجواء التربوية التي تسيطر فيها أجواء الإكراه والعنف. وهذا ما يؤثر لاحقا حتى في حياتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية خارج الفصل والمدرسة ، حيث يفقد المتعلم نتيجة تسلط معلمه ، القدرة على التوازن الانفعالي والسلوكي في المواقف التي تتطلب نوعا من التوازن الانفعالي والسلوكي ، وهذا دليل على تأصل آثار التسلط في شخصيتهم ونفسيتهم مما أفقدهم القدرة على التكيف مع الكثير من المواقف الاجتماعية المختلفة.

4.3-كره **المواد التي نقلت عبر معلمين متسلطين في أساليب تعاملهم**: نتيجة الترهيب والعنف والإكراه يعجز المتعلم عن التعلم الجيد حيث تتعطل قواه العقلية مثل الانتباه والذاكرة والتفكير والقدرة على التحليل والتركيب. ومع طول فترة تسلط المعلم تزداد الآثار السلبية على المتعلم حتى يصل إلى كره المواد التي يدرسها أي معلم متسلط[32].وتتضاعف خطورة الموقف عندما يجد المتعلم نفسه في صراع مع المعلم ، فيكره المادة التي يدرسها هذا المعلم ويهمل متابعته لدروسه ويتفرغ للرد على ذلك المعلم بكل الوسائل التي تتوفر لديه: شغب ، فوضى ، انحراف ،....وغيرها من ردود الفعل السلبية[33]. حيث يؤكد H.H.Anderson أن التصرف المسيطر للمعلم الذي يتسم بالقسوة وبأهداف ثابتة ويرفض قبول إسهام الآخرين والجهل المتعمد لرغباتهم وتجاربهم وآرائهم في تحديد الأهداف المتعلقة بهم ، يقابله لدى المتعلم تصرفات غير متعاونة وطائشة وعدائية[34] ، وكلها سلوكيات سلبية.

5.3-مواجهة **المتعلم صعوبة كبيرة في التعبير عن آرائه وأفكاره أمام المعلم**: رغم أنه لا تنقصه الإمكانيات المعرفية[35] ، حيث أن المتعلم تعوّد على التلقي فقط مما يحد من فرص الحوار والتفاهم بحرية وباحترام مع الآخرين.

6.3- **توتر العلاقات الإنسانية والاجتماعية ما بين المعلمين والمتعلمين**: مما يخلق فتورا في العلاقة لأن التسلط واستبداد المعلم برأيه يقلل من فرص نمو المهارات الاجتماعية للمتعلم ، المرتبطة بالتعامل والتفاعل مع الآخر بإيجابية واحترام وثقة والتفتح على الاتجاهات والميول المختلفة[36] ، وتنشأ مسافة نفسية— اجتماعية بين المتعلم والمعلم ، مما يقلل من فرص التجاوب من قبل المتعلمين وإقبالهم على التحصيل الدراسي ، والاستفادة التربوية والعلمية والأكاديمية من العملية التعليمية[37].

7.3-**ضعف التحصيل الدراسي للمتعلم**: إن قسوة المعلمين وسوء معاملتهم للمتعلمين له تأثير على التحصيل الدراسي للمتعلم ، فالمعلم القاسي الذي لا يدرك أهمية العطف والتشجيع يولد لدى المتعلم الخوف من المعلم وسخريته وسخرية الزملاء ، مما يولد لديه الخوف من إبداء

رأيه ومناقشة معلمه لعدم ثقته بالمعلومات التي لديه ، وقد لا يفهم الدرس بسبب تخوفه من رد فعل المعلم إن سأله عن شيء لم يفهمه ، وهكذا فعلاقة التسلط التي تربط المعلم بالمتعلم تجعل المتعلم يعيش في عزلة وانفراد ويخضع للأوامر دون نقاش كأسلوب للتعامل[38].

فالشيء الملاحظ حسب مارسيل بوستيك هو أنه داخل العلاقة التربوية ، لا يوجد ما يسمى بالمفعول الرجعي(رجع الصدى) الذي نادرا ما يطبقه المعلم ، وإن طبقه فهو يعتمده كوسيلة لمعرفة مدى نمو المعرفة وأنماط السلوكيات لدى التلاميذ في اتجاه تحقيق الهدف التربوي ، وليس كوسيلة للكشف عن المعوقات التي توجد على المستوى الاجتماعي والوجداني ، وفي الواقع فإن هذه المعوقات بالتحديد– الاجتماعية والوجدانية– هي التي تمنع السير الحسن للعملية التربوية وتؤثر عليها[39].فاكتساب المعارف والخبرات المدرسية والتي تتجسد في التحصيل الدراسي تتأثر إلى حد كبير بنمط العلاقة التربوية التي تنشأ بين المعلم والمتعلم داخل الفصل الدراسي.

وقد تمحورت إشكالية الدراسة الحالية نحو تساؤل رئيسي تمثل في: ما هو واقع نمط العلاقة التربوية التسلطية بين المعلم والمتعلم داخل بعض المؤسسات التعليمية لولاية قسنطينة ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل الرئيسي تم وضع الفرضيات التالية:

4-فرضيات **الدراسة ومؤشراتها**

الفرضية العامة

يختلف نمط العلاقة التربوية التسلطية السائدة بين المعلم والمتعلم داخل المؤسسات التعليمية في ولاية قسنطينة باختلاف المراحل التعليمية.

الفرضيات الفرعية

الفرضية الفرعية الأولى: يختلف نمط العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم داخل المؤسسات التعليمية في ولاية قسنطينة بين مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي.

الفرضية الفرعية الثانية: يختلف نمط العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم داخل المؤسسات التعليمية في ولاية قسنطينة بين مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط.

للتحقق من هذه الفرضيات ومنه الإجابة عن التساؤل الرئيسي تم تحديد المؤشرين التاليين لنمط العلاقة التربوية التسلطية:

- **مؤشر العنف المادي بين المعلم والمتعلم:** ونكشف عن هذا المؤشر بالوحدات التالية:

- العقاب البدني للمتعلم.
- ضرب المعلم للمكتب والطاولات (أثاث القسم)

- **مؤشر العنف المعنوي بين المعلم والمتعلم**: ونكشف عن هذا المؤشر بالوحدات التالية:

-التهديد والصراخ.
- الوصف السلبي للمتعلم ومقارنته بالمتعلمين.

5-المنهج وتقنيات جمع البيانات

في هذا البحث تم الاعتماد على المنهج الوصفي لأنه الأكثر ملائمة لهذه الدراسة ، للكشف عن واقع العلاقة التربوية التسلطية التي تربط المعلم بالمتعلم داخل المؤسسات التعليمية في ولاية قسنطينة ، وخصائصها ومميزاتها من أجل الحصول على نتائج علمية تفسر بطريقة موضوعية وعملية واقع العلاقة التربوية التسلطية بين المعلم والمتعلم في المدرسة.

-تقنية جمع البيانات: تم الاعتماد لجمع البيانات من المبحوثين في هذه الدراسة على استمارة الاستبيان وهي مجموعة من الأسئلة التي يضعها الباحث مستهدفا بها المبحوث للتأكد من صحة فرضيات الدراسة.

تم إعداد استبيانين: استبيان أول وجه للمتعلمين (تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ، تلاميذ السنة الرابعة متوسط ، تلاميذ السنة الثالثة ثانوي)، **واستبيان** ثاني وجه إلى المعلمين المكلفين بتدريس المتعلمين في المستويات التعليمية السابقة (أساتذة السنة الخامسة ابتدائي ، أساتذة السنة الرابعة متوسط ، أساتذة السنة الثالثة ثانوي)، وذلك انطلاقا من فرضيات الدراسة ومؤشريها ، حيث أن الأسئلة كانت كترجمة لكل مؤشر من هذه المؤشرين.

6-مجال الدراسة وعينتها

1.6-المجال **المكاني**: يتمثل في 26مؤسسة تربوية بولاية قسنطينة، متمثلة في 18مؤسسةللتعليم الابتدائي، 06مؤسسات للتعليم المتوسط، مؤسستين للتعليم الثانوي، موضحة في الجدول رقم 1 كما يلي:

مؤسسات التعليم الابتدائي	مؤسسات التعليم المتوسط	مؤسسات التعليم الثانوي
الأمير عبد القادر- بلدية قسنطينة-	عائشة أم المؤمنين- بلدية قسنطينة-	ثانوية الطاهر حراث -بلدية قسنطينة-
حليمة السعدية- بلدية قسنطينة-	خالد بن الوليد- بلدية قسنطينة-	ثانوية ماسينيسا -بلدية الخروب-
الجاحظ- بلدية قسنطينة-	الإخوة بوسالم - بلدية قسنطينة-	
المقراني- بلدية قسنطينة-	صلاح الدين الأيوبي - بلدية قسنطينة-	
أحمد بوشمال- بلدية قسنطينة-	أحمد منتوري الشريف- بلدية قسنطينة-	
قرين خديجة- بلدية قسنطينة-	شيهاني بشير - بلدية الخروب-	
مولود فرعون- بلدية قسنطينة-		
غيموز رقية- بلدية قسنطينة-		
لوصيف فاطمة - بلدية قسنطينة-		
جمعوني صالح - بلدية قسنطينة-		
صاولي الشريف - بلدية قسنطينة-		
باستور - بلدية قسنطينة-		
الخلدونية - بلدية قسنطينة-		
يوم العلم - بلدية قسنطينة-		
حداد عقيلة - بلدية قسنطينة-		
بن تومرت - بلدية قسنطينة-		
بن سي حمدي ابراهيم- بلدية قسنطينة-		
العربي بن المهيدي- بلدية قسنطينة-		

2.6-المجال **البشري**

موضوع الدراسة يهدف إلى الكشف عن واقع نمط العلاقة التربوية التسلطية بين المعلم والمتعلم داخل المؤسسات التعليمية في ولاية قسنطينة من وجهة نظر المعلم والمتعلم معا، ونظر الاتساع مجتمع البحث وعدم تجانسه وللحصول على نتائج أكثر دقة، تم اختيار عينة من المؤسسات التعليمية بولاية قسنطينة من المراحل التعليمية الثلاث كما يلي: عينة من تلاميذ وأساتذة السنة الخامسة ابتدائي كعينة للتعليم الابتدائي، عينة من تلاميذ وأساتذة السنة الرابعة متوسط كعينة للتعليم المتوسط، عينة من تلاميذ وأساتذة السنة الثالثة ثانوي كعينة للتعليم الثانوي، نظرا لنضج المتعلمين في السنوات النهائية من كل مرحلة مقارنة بالسنوات الأولى فيها من جهة، وباعتبار أن المتعلمين خلال هذه المراحل الدراسية يحضرون لاجتياز امتحانات رسمية تمثل خطوة هامة في حياتهم الدراسية: شهادة التعليم الابتدائي بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وشهادة التعليم المتوسط بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط وشهادة البكالوريا لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وهذا ما يجعلهم يحددون نمط علاقتهم مع المعلم من خلال احتكاكهم المستمر والمتواصل معه من جهة وما لنمط هذه العلاقة من تأثير على نفسيتهم وعلى حياتهم المدرسية ومنه على نتائجهم الدراسية. وتم التركيز على المعلمين كطرف ثاني أساسي في العلاقة التربوية لمعرفة نمط العلاقة من الجانبين، خاصة مع أساتذة المواد الأكثر تدريسا مثل أستاذ اللغة العربية بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وأساتذة المواد الأساسية مثل الرياضيات واللغة العربية بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، وأساتذة المواد الأساسية في كل شعبة من شعب السنة الثالثة ثانوي بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

7-عينة الدراسة

1.7-**طريقة اختيار العينة**

نظرا لاتساع مجتمع البحث وعدم تجانسه وعدم إمكانية التحصل على التصريحات الكافية لتطبيق استمارة الاستبيان بالمؤسسات التعليمية بولاية قسنطينة، حيث

تمثل كل مرحلة تعليمية طبقة لذلك تم اختيار عينة طبقية عشوائية بالطريقة التناسبية قدر حجمها بـ 5% من كل طبقة (مرحلة تعليمية).

فتم الحصول على عينة ممثلة لمجتمع البحث تضم: 18 مؤسسة كعينة ممثلة لمرحلة التعليم ابتدائي، 06 مؤسسات كعينة ممثلة لمرحلة التعليم المتوسط، مؤسستين(02) كعينة ممثلة لمرحلة التعليم الثانوي، بهذا ضمت العينة 26 مؤسسة تعليمية بولاية قسنطينة. بعد تحديد حجم العينة الكلي الذي قدر بـ 0.71 % بالنسبة للمتعلمين و0.63 % بالنسبة للمعلمين من إجمالي عدد المعلمين والمتعلمين بولاية قسنطينة، تم توزيع العينة على الطبقات لاختيار عينة من كل طبقة، فتم اختيار تلاميذ وأساتذة المراحل التعليمية النهائية بطريقة قصدية من كل مرحلة وهم: تلاميذ وأساتذة السنة الخامسة ابتدائي كعينة للتعليم الابتدائي، تلاميذ وأساتذة السنة الرابعة متوسط كعينة للتعليم المتوسط، تلاميذ وأساتذة السنة الثالثة ثانوي كعينة للتعليم الثانوي، وذلك نظرا لنضج المتعلمين في السنوات النهائية من كل مرحلة مقارنة بالسنوات الأولى فيها من جهة، وباعتبار أن المتعلمين خلال هذه المراحل الدراسية قد تفاعلوا لأكثر من سنة مع المعلم نفسه ومنه يمكنهم تحديد نمط علاقتهم معه بوضوح. كذلك من جانب آخر فهم يتفاعلون بشكل مستمر ومتواصل مع معلميهم باعتبارهم يحضرون لاجتياز امتحانات رسمية تمثل خطوة هامة في حياتهم الدراسية: شهادة التعليم الابتدائي بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وشهادة التعليم المتوسط بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط وشهادة البكالوريا بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2.7-حجم **العينة:** قدر حجم عينة الدراسة حسب الجدول رقم 2 كما يلي:

المؤسسات التعليمية	السنوات الدراسية	عدد المتعلمين	عدد المعلمين
18مؤسسةللتعليم الابتدائي	السنة الخامسة ابتدائي	568	27 معلم لغة عربية.
06مؤسسات للتعليم المتوسط	السنة الرابعة متوسط	491	23 **أستاذ تعليم متوسط:**11 أستاذ(ة) لغة عربية.12 أستاذ(ة) رياضيات.
مؤسستين للتعليم الثانوي	السنة الثالثة ثانوي	311	**13أستاذ تعليم ثانوي**: -03 أساتذة فلسفة. -02 أساتذة اللغة الفرنسية. -03 أساتذة التسيير المحاسبي والمالي -02 أساتذة رياضيات. -03 أساتذة علوم الطبيعية والحياة.
المجموع الكلي		1370	63

8-تحليل وتفسير نتائج الدراسة

الجدول رقم(03): يوضح النتائج النهائية لمؤشر العنف المادي لنمط العلاقة التربوية التسلطية حسب متغير المرحلة التعليمية.

وحدات المؤشر / المرحلة التعليمية		النسب المئوية			كا2ومعامل فاي*			
		التعليم الابتدائي	التعليم المتوسط	التعليم الثانوي	قيمة كا2	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة فاي
من وجهة نظر المعلم	العقاب البدني	%53	%37	%10	^{a}5.99	8	0.6	0.30
	ضرب المكتب والطاولات	%48	%30	%22	^{a}0.97	2	0.6	0.12
مؤشر العنف المادي		51%	%34	%15	^{a}3.60	10	0.9	0.23
من وجهة نظر المتعلم	العقاب البدني	%23	%65	%12	^{a}47.1	14	0.00	0.50
	ضرب المكتب والطاولات	%28	%58	%14	^{a}31.82	4	0.00	0.13
مؤشر العنف المادي		24%	%63	%13	^{a}37.5	18	0.00	0.44

(*: هناك قاعدة عامة تعد محكا للحكم على قيمة phi (ضعيف 0.1>، متوسط 0.3>، معدل 0.5>، قوي 0.8>، قوي جدا <أو يساوي 0.8) أنظر المرجع[40].

من خلال الجدول رقم (03) الذي يوضح النتائج النهائية لمؤشر العنف المادي لنمط العلاقة التربوية التسلطية حسب متغير المرحلة التعليمية نستنتج ما يلي:

1-العقاب**البدني**: أكدت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة التعليمية وأسلوب العقاب البدني من وجهة نظر المعلم ، باعتبار أن قيمة كا2 المحسوبة من وجهة نظر المعلم قدرت قيمته بـ 5.99^{a} عند درجة حرية 8 وباحتمال خطأ 0,05وعند مستوى دلالة معنوية 0,6 وهي أكبر من 0,05. أما من وجهة نظر المتعلم فقد أثبت نتائج الدراسة العكس حيث قدرت قيمة كا2 المحسوبة بـ 47.1^{a} عند درجة حرية 14وباحتمال خطأ 0.05وعند مستوى دلالة معنوية 0.00 ، وقيمة كا 2 المحسوبة أكبر من قيمة كا2 المجدولة التي قدرت بـ 6.57^{a}عند درجة حرية 14وباحتمال خطأ 0.05 ، ومنه فهناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير العقاب البدني والمرحلة التعليمية ، وبدرجة قوة قدرت بـ 0.50(قيمة فاي) وهي درجة قوية جدا ، حيث أن معلمي التعليم المتوسط يعتمدون على أسلوب العقاب البدني بنسبة 65 % ، مقابل اعتماد معلمي التعليم الابتدائي على هذا الأسلوب بنسبة 23 % ومعلمو التعليم الثانوي بنسبة 12 % ، ومنه فمعلمو التعليم المتوسط يعتمدون أسلوب العقاب البدني كأسلوب من أساليب نمط العلاقة التربوية التسلطية أكثر من معلمي المراحل التعليمية الأخرى وذلك من وجهة نظر المتعلم .

فهناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة التعليمية واعتماد المعلمين أسلوب العقاب البدني من وجهة نظر المتعلمين ، حيث أن معلمي التعليم المتوسط أكثر اعتمادا على أسلوب العقاب البدني من معلمي التعليم الابتدائي والذين هم بدورهم يعتمدون هذا الأسلوب أكثر من معلمي التعليم الثانوي ، في حين تؤكد نتائج تحليل إجابات المعلمين عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة التعليمية واعتماد المعلمين لهذا الأسلوب ، وهنا يطرح التساؤل من جديد حول واقع اعتماد أسلوب العقاب البدني في المؤسسات المدروسة من طرف المعلمين رغم التأثير السلبي له على نفسية المتعلم.

2-**ضرب المكتب والطاولات**: أكدت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة التعليمية وأسلوب ضرب المكتب والطاولات من وجهة نظر المعلم ، حيث قدرت قيمة كا2 من وجهة نظر المعلم بـ 0.97^{a} عند درجة حرية 2وباحتمال خطأ 0,05وعند مستوى دلالة معنوية 0.6 وهي أكبر من 0,05. أما من وجهة نظر المتعلم فقد أثبت نتائج الدراسة العكس حيث قدرت قيمة كا2 المحسوبة بـ 31.82^{a} عند درجة حرية 4وباحتمال خطأ 0.05 وعند مستوى دلالة معنوية 0.00 ، وقيمة كا 2 المحسوبة أكبر من قيمة كا2 المجدولة التي قدرت بـ 0.71 عند درجة حرية 4وباحتمال خطأ0.05 ، ومنه فهناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة التعليمية واعتماد المعلمين أسلوب ضرب المكتب والطاولات ، وبدرجة قوة قدرت بـ0.13(قيمة فاي) وهي درجة قوية جدا ، حيث أن معلمي التعليم المتوسط يعتمدون أسلوب ضرب المكتب والطاولات بنسبة58 % مقابل اعتماد معلمي التعليم الابتدائي على نفس الأسلوب بنسبة 28 % ومعلمي التعليم الثانوي بنسبة 14 %.

ومنه هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة التعليمية واعتماد المعلمين أسلوب العقاب البدني من وجهة نظر المتعلمين ، فهناك تأثير لمتغير المرحلة التعليمية على اختلاف اعتماد المعلمين أسلوب ضرب المكتب والطاولات من وجهة نظر المتعلم ، حيث أن معلمي التعليم المتوسط أكثر اعتمادا على هذا الأسلوب من معلمي التعليم الابتدائي والذين هم بدورهم يعتمدونه أكثر من معلمي التعليم الثانوي ، مقابل عدم وجود أي تأثير له من وجهة نظر المعلمين.

3-مؤشر **العنف المادي حسب متغير المرحلة التعليمية**: حسب نتائج الدراسة فمؤشر العنف المادي من وجهة نظر المعلمين لا يتأثر اعتماد أساليبه باختلاف المرحلة التعليمية حيث قدرت قيمة كا2 من وجهة نظر المعلم بـ 3.60^{a} عند درجة حرية 10وباحتمال خطأ 0,05وعند مستوى دلالة معنوية 0.9 وهي أكبر من 0,05. أما من وجهة نظر المتعلم فقد أثبت نتائج الدراسة العكس حيث قدرت قيمة كا2 المحسوبة بـ 37.5^{a} عند درجة حرية 18وباحتمال خطأ 0.05وعند مستوى دلالة معنوية 0.00 ، وقيمة كا 2

المحسوبة أكبر من قيمة كا2 المجدولة التي قدرت بـ 9.39عند درجة حرية 18وباحتمال خطأ 0.05، فهناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة التعليمية ومؤشر العنف المادي من وجهة نظر المتعلم، وبدرجة قوة قدرت بـ 0.44 (قيمة فاي) وهي درجة قوية جدا، حيث أن معلمي التعليم المتوسط يعتمدون هذا الأسلوب بنسبة 83 % يليهم معلمي التعليم الابتدائي بنسبة 24 % وأخيرا معلمي التعليم الثانوي بنسبة 13 %. مما يؤكد وجود تأثير لاختلاف المرحلة التعليمية على اختلاف اعتماد المعلمين لأساليب العنف المادي من وجهة نظر المتعلمين، حيث أن معلمو التعليم المتوسط أكثر اعتمادا على أساليب العنف المادي من معلمي التعليم الابتدائي والذين هم بدورهم يعتمدون هذه الأساليب أكثر من معلمي التعليم الثانوي، مقابل عدم وجود أي تأثير لنوع المرحلة التعليمية على اعتماد المعلمين هذه الأساليب من وجهة نظرهم.

ومنه هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة التعليمية واعتماد المعلمين أساليب العنف المادي من وجهة نظر المتعلم، مقابل عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة التعليمية ونفس الأساليب من وجهة نظر المعلمين.

الجدول رقم(04): يوضح النتائج النهائية لمؤشر العنف المعنوي لنمط العلاقة التربوية التسلطية حسب متغير المرحلة التعليمية.

المرحلة التعليمية / وحدات المؤشر		النسب المئوية			كا2ومعامل فاي			
		التعليم الابتدائي	التعليم المتوسط	التعليم الثانوي	قيمة كا2	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة فاي
من وجهة نظر المعلم	التهديد والصراخ	%47	%34	%19	a12.06	12	0.4	0.43
	الوصف السلبي والمقارنة	%67	%20	%13	a4.32	4	0.3	0.26
مؤشر العنف المعنوي		%49	%32	%19	a79.55	66	0.1	1.12
من وجهة نظر المتعلم	التهديد والصراخ	%27	%61	%12	a21.73	12	0.00	0.34
	الوصف السلبي والمقارنة	%25	% 60	%15	a25.11	8	0.00	0.36
مؤشر العنف المعنوي		%26	%59	%15	a26.89	40	0.00	0.38

من خلال الجدول رقم (04) الذي يوضح النتائج النهائية لمؤشر العنف المعنوي لنمط العلاقة التربوية التسلطية حسب متغير المرحلة التعليمية نستنتج ما يلي:

1-التهديد **والصراخ:** أكدت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة التعليمية وأسلوب التهديد والصراخ من وجهة نظر المعلم، باعتبار أن قيمة كا2 المحسوبة من وجهة نظر المعلم قدرت قيمته بـ 12.06a عند درجة حرية 12وباحتمال خطأ 0,05وعند مستوى دلالة معنوية 0.4 وهي أكبر من 0,05. أما من وجهة نظر المتعلم فقد قدرت قيمة كا2 بـ 21.73a عند درجة حرية 12وباحتمال خطأ 0,05وعند مستوى دلالة معنوية 0,00، وباعتبار أن قيمة كا2 المحسوبة أكبر من قيمة كا2 المجدولة والمقدرة بـ 1.63a عند درجة حرية 12، فهناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة التعليمية واعتماد المعلمين أسلوب التهديد والصراخ على المتعلم من وجهة نظر المتعلمين بدرجة قوة قدرت بـ 0.34 (قيمة فاي) وهي درجة قوية جدا. حيث أن معلمي التعليم المتوسط يعتمدون أسلوب لوم وتهديد المتعلم كمؤشر للعنف المعنوي بنسبة 62 % يليهم معلمي التعليم الابتدائي بنسبة 28 % ثم معلمي التعليم الثانوي بنسبة 12 %، مما يؤكد التأثير الكبير لاختلاف المرحلة التعليمية من وجهة نظر المتعلمين على اختلاف اعتماد المعلمين لأسلوب تهديد المتعلم والصراخ عليه كأسلوب للعنف المعنوي المميز لنمط العلاقة التربوية التسلطية.

فهناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة التعليمية واعتماد المعلمين لأسلوب التهديد والصراخ من وجهة نظر المتعلمين، حيث أن معلمي التعليم المتوسط أكثر اعتمادا على هذا الأسلوب من معلمي التعليم الابتدائي والذين هم بدورهم يعتمدون هذا الأسلوب أكثر من معلمي التعليم الثانوي. حيث أن معلمي التعليم المتوسط يعتبرون الصراخ والتهديد أفضل وسائل التفاعل مع المتعلم خاصة عند تمرده وقلة تفاعله معهم نظرا للتغيرات الفيزيولوجية والنفسية

التي يمر بها في مرحلة المراهقة ، ولكن اعتمادهم هذا الأسلوب قد يؤدي إلى زيادة تمرد المتعلم ورفضه لأي شكل من أشكال التفاعل مع المعلم مما يضعف أكثر العلاقة التربوية بينه وبين المعلم. في حين تؤكد نتائج تحليل إجابات المعلمين عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة التعليمية واعتماد المعلمين لهذا الأسلوب من أساليب العنف المعنوي المميز لنمط العلاقة التربوية التسلطية.

2-الوصف **السلبي والمقارنة**: أكدت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المرحلة التعليمية وأسلوب الوصف السلبي والمقارنة من وجهة نظر المعلّم ، باعتبار أن قيمة كا2 المحسوبة من وجهة نظر المعلّم قدرت بـ 4.32[a] عند درجة حرية 4وباحتمال خطأ 0,05وعند مستوى دلالة معنوية 0.3 وهي أكبر من 0,05. أما من وجهة نظر المتعلم فقد قدرت قيمة كا2 بـ 25.11[a] عند درجة حرية 8 باحتمال خطأ 0,05وعند مستوى دلالة معنوية 0,00 ، وباعتبار أن قيمة كا2 المحسوبة أكبر من قيمة كا2 المجدولة والمقدرة بـ 2.73[a] عند درجة حرية 8 ، فهناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة التعليمية واعتماد المعلمين أسلوب وصف المتعلم بصفات سلبية ومقارنته بالمتعلمين الآخرين من وجهة نظر المتعلمين ، بدرجة قوة قدرت بـ 0.36 (قيمة فاي) وهي درجة قوية جدا ، حيث أن معلمو التعليم المتوسط يعتمدون هذا الأسلوب بنسبة 60 % يليهم معلمي التعليم الابتدائي بنسبة 25 % ثم معلمو التعليم الثانوي بنسبة 15 % ، مما يؤكد التأثير الكبير لاختلاف المرحلة التعليمية من وجهة نظر المتعلمين على اختلاف اعتماد المعلمين لأسلوب وصف المتعلم بصفات سلبية كمؤشر للعنف المعنوي المميز للعلاقة التربوية التسلطية.

ومنه فهناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة التعليمية واعتماد المعلمين أسلوب وصف المتعلم بصفات سلبية ومقارنته بغيره من المتعلمين من وجهة نظر المتعلمين ، حيث أن معلمي التعليم المتوسط أكثر اعتمادا على هذا الأسلوب من معلمي التعليم الابتدائي والذين هم بدورهم يعتمدون هذا الأسلوب أكثر من معلمي التعليم الثانوي. رغم ما له من تأثير سلبي على نفسية المتعلم الذي يشعر بإهانة المعلم له وتقليله لاحترامه ، مما يولد لديه ردود فعل سلبية تؤثر سلبا على علاقته بالمعلم ، في حين تؤكد نتائج تحليل إجابات المعلمين عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة التعليمية واعتماد المعلمين لهذا الأسلوب من أساليب العنف المعنوي المميز لنمط العلاقة التربوية التسلطية.

3-مؤشر **العنف المعنوي حسب متغير المرحلة التعليمية**: أكدت نتائج الدراسة أن مؤشر العنف المعنوي من وجهة نظر المعلمين لا يتأثر اعتماد أساليبه بالمرحلة التعليمية ، حيث قدرت قيمة كا2 من وجهة نظر المعلم بـ 79.55[a] عند درجة حرية 66 باحتمال خطأ 0,05 عند مستوى دلالة معنوية 0.1 وهي أكبر من 0,05. أما من وجهة نظر المتعلم فقد أثبت نتائج الدراسة العكس حيث قدرت قيمة كا2 المحسوبة بـ 26.89[a] عند درجة حرية 40 باحتمال خطأ 0.05 عند مستوى دلالة معنوية 0.00 ، وقيمة كا 2 المحسوبة أكبر من قيمة كا2 المجدولة التي قدرت بـ 26.50[a]عند درجة حرية 40 باحتمال خطأ 0.05 ، حيث أن معلمو التعليم المتوسط يعتمدون أساليب العنف المعنوي بنسبة 59 % يليهم معلمو التعليم الابتدائي بنسبة 26 % ثم معلمو التعليم الثانوي بنسبة 15% ، ومنه فهناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة التعليمية ومؤشر العنف المعنوي من وجهة نظر المتعلم ، بدرجة قوة قدرت بـ 0.38 (قيمة فاي) وهي درجة قوية جدا ، مما يؤكد وجود تأثير لاختلاف المرحلة التعليمية على اختلاف اعتماد المعلمين لأساليب العنف المعنوي من وجهة نظر المتعلمين ، والمتمثلة في أسلوبي التهديد والصراخ والوصف السلبي والمقارنة وما لهما من تأثير سلبي على المتعلم ، حيث أن معلمو التعليم المتوسط أكثر اعتمادا على أساليب العنف المعنوي من معلمي التعليم الابتدائي والذين هم بدورهم يعتمدون هذه الأساليب أكثر من معلمي التعليم الثانوي ، مقابل عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة التعليمية واعتماد المعلمين لأساليب العنف المعنوي من وجهة نظر المعلمين.

- **النتائج النهائية**: يختلف نمط العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم داخل المؤسسات التعليمية—عينة الدراسة- في ولاية قسنطينة باختلاف المراحل التعليمية.

من خلال تحليل وتفسير نتائج مؤشرات الفرضية الفرعية الثالثة نصل إلى النتائج النهائية التالية:

- من وجهة نظر المعلمين لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة التعليمية واعتماد المعلمين كل أساليب أنماط العلاقة التربوية التسلطية ، ومنه فالمعلمون يؤكدون أن متغير المرحلة التعليمة ليس لديه أي تأثير في اختلاف نمط العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم.

- أما من وجهة نظر المتعلمين فقد أكدوا على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة التعليمية وأنماط العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم من خلال ما يلي:

أكد المتعلمون وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة التعليمية وكافة أساليب العنف المادي والتي يعتمدها معلمو التعليم المتوسط بنسبة 63 % حيث يعتمدون أسلوب العقاب البدني بنسبة 65 % وأسلوب ضرب المكتب والطاولات بنسبة 58 % يليها معلمو التعليم الابتدائي ثم معلمو التعليم الثانوي. كذلك بالنسبة للعنف المعنوي فقد أكد المتعلمون أن معلمي التعليم المتوسط يعتمدون بنسب كبيرة هذه الأساليب قدرت بـ 59 % من خلال اعتماد أسلوب التهديد والصراخ بنسبة 61 % وأسلوب الوصف السلبي والمقارنة بنسبة 60 % ، ويليها معلمو التعليم الابتدائي ثم التعليم الثانوي. ومنه فمعلمو التعليم المتوسط أكثر عنفا ماديا ومعنويا مع المتعلمين — من وجهة نظر المتعلم-من معلمي التعليم الابتدائي ومعلمي التعليم الثانوي الذين هم أقل عنف منهم ، رغم التشريعات المدرسية التي تمنع العنف بكل أشكاله وفي كافة المراحل الدراسية.

ومنه فقد تحققت الفرضية الفرعية الأولى: يختلف نمط العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم داخل المؤسسات التعليمية في ولاية قسنطينة بين مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي ، فمعلمو التعليم الابتدائي يدعمون أكثر من معلمي التعليم الثانوي نمط العلاقة التربوية التسلطية.

كما تحققت الفرضية الفرعية الثانية: يختلف نمط العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم داخل المؤسسات التعليمية في ولاية قسنطينة بين مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط ، حيث أن معلمو التعليم المتوسط يدعمون أكثر من معلمي التعليم الابتدائي نمط العلاقة التربوية التسلطية.

ومنه تحققت الفرضية العامة وهي: يختلف نمط العلاقة التربوية التسلطية بين المعلم والمتعلم داخل المؤسسات التعليمية في ولاية قسنطينة باختلاف المرحلة التعليمية. فمعلمو التعليم المتوسط يدعمون أكثر من معلمي التعليم الابتدائي والثانوي نمط العلاقة التربوية التسلطية ، وهذا ما تؤكده النسب المئوية حيث أن معلمي التعليم المتوسط يدعمون أساليب مؤشر العنف المادي بنسبة 63 %المتمثلة في ضرب المكتب والطاولات ومعاقبة المتعلمين بالضرب وتخويف المتعلم وأساليب مؤشر العنف المعنوي بنسبة 59 %المتمثلة في الصراخ على المتعلم وإصدار الأوامر وتهديده ووصفه بصفات سلبية ومقارنته بغيره من المتعلمين وإنقاص العلامات له وتأنيبه ولومه ، يليهم في ذلك معلمو التعليم الابتدائي ثم معلمو التعليم الثانوي.

- تفسير النتائج

ومنه فمعلمو التعليم المتوسط أكثر عنفا ماديا ومعنويا مع المتعلمين — من وجهة نظر المتعلم-من معلمي التعليم الابتدائي ومعلمي التعليم الثانوي الذين هم أقل عنفا منهم ، رغم التشريعات المدرسية التي تمنع العنف بكل أشكاله في كافة المراحل الدراسية. وربما يرجع اعتمادهم على أساليب العنف المادي والمعنوي إلى تعاملهم مع مراهقين يتميزون بخصائص فيزيولوجية وجسمية تؤثر على نفسيتهم وعلى تكيفهم داخل الأسرة والمدرسة ، حيث تتصف الانفعالات في مرحلة المراهقة بأنها عنيفة ومتهورة ولا تتناسب مع مثيراتها ولا يستطيع المراهق أن يتحكم فيها ، كما يتميز بحدة في الطبع ، ولا يسهل توقع تصرفاته وقد يرجع ذلك إلى التغيرات البيولوجية المصاحبة للنمو الجنسي وإلى الصراع النفسي في البحث عن هويته[41].ولكن معلمو التعليم المتوسط اختاروا أساليب سلبية من عنف مادي ومعنوي كلها لا تساهم في نمو شخصية سوية للمتعلم المراهق بل تؤدي إلى ردود فعل سلبية أهمها العنف المادي والمعنوي اتجاه المعلم ، ولعل من أسباب العنف المدرسي عنف المعلم الموجه نحو المتعلم. كذلك بالنسبة لمعلمي التعليم الابتدائي فهم يعتبرون المتعلمين صغار السن وما زالوا في حاجة إلى تعليمهم الانضباط فيعتقدون أن أفضل وسائل تعليمهم هو العنف ، أما معلمو التعليم الثانوي الأقل اعتمادا لأساليب

العنف فهم ينظرون للمتعلمين في هذه المرحلة التعليمية أنهم أكثر نضجا من حيث السن ، والمعلم يتعامل معهم بأساليب أخرى مثل الحوار والنقاش.

نستنتج في الأخير أن خصائص المتعلم في كل مرحلة تعليمية قد تفرض تسلط المعلم على المتعلم كرد فعل طبيعي له ، وينتج عنه رد فعل عنيف من المتعلم وهكذا حتى يحتدم الصراع بين الطرفين ، فكل السلوكيات القمعية اتجاه المتعلم لا تعالج المشكلات بل قد تزيد من تعقيدها ، مما يعقد العلاقة التربوية بين الطرفين أكثر فأكثر. ويحول تركيز الطرفين إلى كيفية تجنب الآخر بدل من تحقيق التنمية النفسية والتربوية والتعليمية للمتعلم. ولتجنب سلبيات العلاقة التربوية التسلطية لابد أن يتيح المعلم الفرص للمتعلمين لتعزيز ثقتهم بأنفسهم والتعبير عن آرائهم ،مع متابعة سلوكيات المتعلمين غير المرغوبة وتشخيصها وتوجيههم نحوالسلوك الإيجابي بهدوء دون عنف بما ينمي شخصيتهم ، بعيدا عن الضغط وفرض الآراء.

خاتمة

من خلال المعطيات النظرية ونتائج الدراسة الميدانية ، نستنتج أن العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم في المدرسة هي مجموع الصلات والروابط الاجتماعية التي تنشأ بين المعلم والمتعلم داخل المؤسسة التربوية ، بهدف تحقيق أهداف تربوية والتي تتعدد أنماطها بتعدد أشكال العلاقات الاجتماعية داخل المجتمع ، وبتعدد المراحل التعليمية يختلف اعتماد نمط العلاقة التربوية التسلطية الذي يميزه العنف المادي من ضرب للمتعلم وضرب وتكسير لممتلكات المدرسة ، والعنف المعنوي من سب وشتم وإكراه ومقارنة بين المتعلمين وصراخ ولوم وتهديد ووصف المتعلم بصفات سلبية ، وهذا النمط من العلاقة التربوية اختلف اعتماده حسب نتائج الدراسة الميدانية باختلاف المرحلة التعليمية ، حيث أن معلمي التعليم المتوسط هم أكثر عنفا وتسلطا من معلمي التعليم الابتدائي ومعلمي التعليم الثانوي ، حيث أن معلم التعليم المتوسط يتعامل مع مراهقين ونظرا للتغييرات الشاملة التي تطرأ على جسم المراهق والتي تؤثر على شخصيته وعلى توافقه النفسي العام ، فتارة هو خجول وتارة ينفعل بقوة حتى التهور ، ولا يسهل توقع تصرفاته ، فعدم الثبات الانفعالي وتقلب سلوكه وتصرفاته ، وتناقض انفعالاته ومشاعره نحو نفس الموقف أو الشخص أو الشيء ، ربما يجعل المعلم في هذه المرحلة التعليمية يلجأ إلى التسلط كأسلوب يعتقد المعلمون أنه الأنسب.

الهوامش

1. علي أسعد وطفة ، عبد الله المجيدل ، علم الاجتماع التربوي والمدرسي (دراسة في سوسيولوجيا المدرسة) ، دار معد ، سوريا ، 2008 ، ص56.
2. نفس المرجع ، 1.39
3. مارسيل بوستيك ، العلاقة التربوية ، ترجمة محمد بشير النحاس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، 1986 ، ص133.
4. نفس المرجع ، ص18.
5. علي أسعد وطفة ، علي جاسم الشهاب ، علم الاجتماع المدرسي (بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية) ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، لبنان ، 2004 ، ص99.
6. Marcel postic, La Relation Educative, Presses Universitaires De France, Paris, quatrième Edition, 1979, p. 22.
7. مارسيل بوستيك ، مرجع سابق ، ص9.
8. علي أسعد وطفة ، عبد الله المجيدل ، مرجع سابق ، ص 49.
9. صباح باقر ، فرنا ندس هرمان ، سعدي لفته ، تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ (في الصفين الرابع والخامس الابتدائي في مادتي العلوم والحساب في بعض مدارس مركز محافظة بغداد) ، دار الكتب للطباعة والنشر ، العراق ، 1976 ، ص 16.
10. محمد عبد الرحيم عدس ، نهج جديد في التعلم والتعليم ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، 1997 ، ص30.
11. جرجس ميشال جرجس ، معجم مصطلحات التربية والتعليم (عربي ، فرنسي ، انجليزي) ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 2005 ، ص-ص503-504.
12. محمد حميدان العبادي: استراتيجيات معاصرة في إدارة الصف وتنظيمه. مكتبة الضامري للنشر والتوزيع ، سلطنة عمان ،2005 ، ص 75.
13. 1جرجس ميشال جرجس ، مرجع سابق ، ص 438.
14. أحمد معروف ، محاضرات في علوم التربية ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2003 ، ص 91.
15. عبد الرحمان العيسوي ، سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية ، دار النهضة العربية ، لبنان ، 2007 ، ص31.
16. جرجس ميشال جرجس ، مرجع سابق ،ص 91.
17. علي بركات ، العوامل المجتمعية للعنف المدرسي (دراسة ميدانية في مدينة دمشق) ، أطروحة دكتوراه ، تخصص علم اجتماع ، جامعة دمشق ، 2007 ، ص39.
18. نفس المرجع ، ص73.
19. نفس المرجع ، ص10.
20. نفس المرجع ، ص 39.
21. أحمد هاشمي ، علاقة الأنماط السلوكية للطفل بالأنماط التربوية الأسرية (دراسة ميدانية) ، دار قرطبة للنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2004 ، ص64.
22. حسن شحاتة ، محبات أبوعميرة ، المعلمون والمتعلمون أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم ، مكتبة الدار العربية للكتاب ،مصر ، 1994 ، ص49.
23. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، تعديل السلوك في التدريس ، دار الشروق ، الأردن ، 2005 ، ص-ص 42-43.
24. علي أسعد وطفة ،عبد الله المجيدل ،مرجع سابق ، ص49.
25. علي بركات ، مرجع سابق ، ص63.
26. علي أسعد وطفة ،عبد الله المجيدل ،مرجع سابق ، ص50.
27. مجدي عزيز إبراهيم ، محمد عبد الحليم حسب الله ، التفاعل الصفي (مفهومه ، تحليله ، مهاراته) ، عالم الكتب ، مصر ، 2005 ، ص24.
28. بول. ر. بيردون (Paul R.Burden) ، الإدارة الصفية (تكوين بيئة صفية ناجحة) ، ترجمة طالب السيد سليمان محمد ، دار الكتاب الجامعي ، فلسطين ، 2009 ، ص-ص321-320.
29. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، مرجع سابق ، ص44.
30. علي أسعد وطفة ،عبد الله المجيدل ،مرجع سابق ،ص50.
31. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ،مرجع سابق ، ص 45.
32. علي أسعد وطفة ،عبد الله المجيدل ،مرجع سابق ، ص51.
33. لامية بخوش ، العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم المراهق وتأثيرها على التحصيل الدراسي للمتعلم المراهق ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ، تخصص علم اجتماع التنمية ، جامعة قسنطينة ، 2003 ، ص146.
34. مارسيل بوستيك ، مرجع سابق ، ص 105.
35. علي أسعد وطفة ،عبد الله المجيدل ،مرجع سابق ، ص-ص 51-52.
36. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، مرجع سابق ،ص44.
37. أمل أحمد ، بحوث ودراسات في علم النفس ، مؤسسة الرسالة ، لبنان ، 2001 ، ص-ص120-121.
38. لامية بخوش ، مرجع سابق ، ص-ص144-145.
39. Marcel postic, Op.Cit, p. 139.
40. كمال عبد الحميد زيتون ، تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها إلكترونيا ، عالم الكتب ، مصر ،2006 ، ص387.
41. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، مرجع سابق ، ص121.

إستراتيجية الإعلام في معالجة ظاهرة الإرهاب

رقية بوسنان*

الملخص

يحاول هذا البحث إبراز دور وسائل الإعلام في معالجة ظاهرة الإرهاب ، ويهدف إلى وضع تصور استراتجي لهذه المعالجة من خلال عدة مستويات ، الأول ما يتعلق بعرض الإسلام وتصحيح صورته من خلال التركيز على ،الشخصيات الفاعلة في المؤسسات الإعلامية العربية ، مؤسسات وسائل الإعلام المختلفة ، الجمهور المستهدف وحضوره في الساحة العالمية ، الثاني: و يتعلق بالمعالجة الإعلامية والمواجهة ، ويركز على الإسهام في تكوين النسق المعرفي للمواطن إزاء الإرهاب والإرهابيين ، و تكوين منظومة سلوكية تمكن المواطن من ترجمة معرفته بحقيقة الإرهاب و الإرهابيين ، وترسيخ ثقافة مضادة للإرهاب.

الكلمات المفاتيح: الاستراتيجية ، وسائل الإعلام ، المعالجة ، الإرهاب.

Résumé

Cette recherche essaye d'exposer le rôle joué par les médias dans le traitement du phénomène de terrorisme, elle a pour but de mettre une conception stratégique de ce traitement en passant par divers niveaux, le premier est relatif à l'exposition de l'islam et le réajustement de son image en se basant sur les personnes actives dans les médias arabes, les différent médias et l'audience cible et sa présence au niveau mondial, le second est relatif au traitement médiatique et la confrontation, il accentue sur la contribution dans la formation d'un système cognitif du citoyen vis-à-vis le terrorisme et les terroristes, l'élaboration d'un système comportemental qui donne le citoyen une habilité d'exprimer ses connaissances relatives au terrorisme et terroristes et l'inculcation d'une culture antiterrorisme.

Mots Clés: Stratégie, Médias, Traitement, Terrorisme.

Summary

This research tries to highlight the role played by the media in the treatment of the terrorism phenomenon, it aims to put a strategic concept for this treatment throughout several levels, the first one is related to the display of Islam and repairing its image by focusing on the active individuals in the Arab medias, and the different media institutions, the target audience and its presence on the in the worldwide, the second one is about the media's treatment and the confrontation, its focuses on the contribution in the formation of a cognitive layout for the citizen regarding terrorism and terrorists, the making of a behavior system to make the citizen able to expressing his knowledge of terrorism and terrorists and the fixation of antiterrorism culture.

Keywords: strategy, media, treatment, terrorism.

*محاضر أ، رئيس فريق تكوين الدعوة والثقافة الاسلامية، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

مقدمة

يعتبر الإعلام سلطة قائمة بذاتها، تجاور مختلف السلطات في توجيه الرأي العام وتحديد موقفه من مختلف القضايا والمتغيرات التي تطرأ على الساحة العالمية، ويدير هذا الإعلام مؤسسات وأفراد ينتمون إلى إيديولوجيات مختلفة، وهم بذلك يتحكمون في المضامين والبرامج التي تذاع وتنشر، كما يتحكمون في طريقة التعامل مع المعلومات والقضايا عن طريق التدخل المباشر أو المستتر، هذا الإنتماء الإيديولوجي وفر سوقا حرة للأفكار والرؤى المختلفة والموجهة نحو قضايا وظواهر بعينها.

ومن الظواهر الهامة والتي باتت مسيطرة على الساحة العالمية ما يسمى بظاهرة الإرهاب، وتداعياتها الإنسانية والأخلاقية، والتي جذبت إليها كل وسائل الإعلام العالمية التقليدية، والحديثة، فلا تكاد تمر الدقائق إلا وتطالعنا هذه الوسائل على حجم الكوارث التي تخلفها الظاهرة من قتل وتفجير، واختطاف، وعدوان، وهي صور أضحت لغة يومية في كل مكان.

وتختلف الأسباب المؤدية للظاهرة وتتنوع، فهي إما أسباب اقتصادية، أو سياسية، أو دينية، أو إجتماعية أو هي مجتمعة معا، مما يستدعي ضرورة الوقوف عليها وتحليلها من جوانب مختلفة، وتجاوز الخلاف الاصطلاحي بين الدوائر السياسية والأمنية والقانونية التي تشرف عليها الدول الكبرى، أو حتى الدول العربية، فالعبرة بالمآلات السلبية والضارة للظاهرة التي هي في النهاية ضد الإنسان.

إن الخلاف الاصطلاحي، والازدواجية في تحديد منفذيها ومموليها، سوف يسهم في المزيد من انتشارها واستفحالها ولن يستثنى أي مجتمع من أضرارها مهما بلغت حجم قوته، فهي ومع تطور الوقت صارت "أميبا" ذلك الكائن البيولوجي الذي كلما قطعت جزءا منه تمدد وانتشر غير مبال بالقطع، هكذا هي ظاهرة الإرهاب، لا تعرف مكانا ولا زمانا ولا دينا، لأن قوتها في غموض من يقف وراءها فعليا.

وفي ظل هذا الوضع المتأزم والخلاف السائد، تقع المسؤولية الكبرى على وسائل الإعلام، باعتبارها فاعلا فيها، فعن طريق وسائطه تسوق صورها وتداعياتها والأزمات التي تترتب عليها، فجاءت الورقة لتوضح جانبا مهما من جوانب الوقوف على ظاهرة الإرهاب ومعالجتها والتصدي لها، فكان العنوان حول استراتيجية الإعلام في معالجة ظاهرة الإرهاب. ولاستيفاء عناصر العنوان تم وضع الخطة الآتية:

الإطار المنهجي

أولا: إشكالية الموضوع

ثانيا: أهمية موضوع الورقة

ثالثا: أهداف الموضوع

رابعا: ضبط المفاهيم

خامسا: منهج الورقة

المحور الأول: الإرهاب، نشأته، مفهومه ودوافعه

أولا: الإرهاب نشأته، ومفهومه

ثانيا: دوافع الإرهاب

المحور الثاني: المعالجة الإعلامية

أولا: أدبيات المعالجة الإعلامية.

ثانيا: إشكالات الإعلام في عدم القيام بالدور المفترض.

ثالثا: دور الإعلام في مواجهة الإرهاب.

1- ما يتعلق بعرض الإسلام وتصحيح صورته.

2- ما يتعلق بالمعالجة والمواجهة.

الإطار المنهجي

أولا: الإشكالية

شكل مصطلح الارهاب وآليات تنفيذه على مستوى الواقع، ومازال يشكل هاجسا معرفيا وأمنيا لكل دول العالم من غير استثناء وصار المصطلح وقضاياه حديث كل الدوائر المشتغلة في الشأن السياسي، والعسكري، والإعلامي وعبر تقاطع هذه الدوائر في محاولة مكافحة ومعالجة هذه الظاهرة، رأيت أن أكتب في هذا الموضوع انطلاقا من دائرة واحدة، هي دائرة الإعلام باعتبارها الأهم في التسويق له وبما يتعلق به من معطيات واقعية أليمة أحدثت وتحدث خللا معنويا وماديا في البنى الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، هذا التسويق الإعلامي للظاهرة العابرة للحدود والقارات، يعتريه الضعف والخطأ الجسيمين من حيث نقل المعلومات وعرضها ومعالجتها، كما يعتريه النقص والتقصير مما يجعلني أثير الانتباه إلى الحديث عن استراتيجية هذا الإعلام في معالجة هذه الظاهرة المرفوضة دينا وعقلا وإنسانيا.

ويعبر معنى الاستراتيجية عن مجموعة الخطط والأهداف التي يمكن للإعلام ان يعتمدها ويحققها على المستوى القريب، المتوسط، والبعيد، في إطار تعامله مع الظاهرة، فهو فضاء واسع تقوم وسائله المختلفة والمتعددة على نقل المعلومات الخاصة بالإرهاب والعمليات المتعلقة به ثم الأضرار الناجمة عنه، وضمن البرامج الكثيرة والمتعددة في الاتجاه والموقف، يتم معالجة الظاهرة من طرف مفكرين وباحثين وفاعلين سياسيين على مستوى عالي، وهذا ما نشهده خاصة في برامج إعلامية متخصصة وهامة جدا.

ولابد من الإشارة أن هناك أنموذجين في المشهد الإعلامي الذي يتموقع في العالمين العربي والإسلامي، فالإعلام القومي يقوم على اللغة والانتماء الجغرافي، ويخاطب جمهوره وفقا لهما، وهو ضرورة سياسية واجتماعية وثقافية، والإعلام الإسلامي يقوم في خطابه أو يستند إلى رسالة الإسلام الخالدة بخصائصها التي لا يختلف عليها أحد ويخاطب أيضا جمهورا قد يعرض عن الأول للإخفاقات التي سجلها على عدة مستويات، ومنها مستوى القيم والمرجعية والهوية.

وانطلاقا من ضرورة التكامل بين الانموذجين، والتركيز على عرض الخطوات العملية التي يمكن أن تؤسس لما أسميته بالاستراتجية في معالجة الارهاب وتداعياته، طرحت التساؤل الرئيسي حول ما هي استراتيجية الإعلام العربي والإعلام الإسلامي في معالجة ظاهرة الإرهاب؟

ويتفرع عن التساؤل الرئيسي التساؤلات الآتية:

– كيف عالج الاعلام ظاهرة الارهاب؟

– ما هي الإشكالات التي تحول دون قيام الإعلام بمعالجة الظاهرة؟

– ما هو دور الإعلام في محاربة الارهاب؟

ثانيا: أهمية البحث

تتحدد أهمية البحث بأهمية الموضوع المعالج، فالإرهاب ظاهرة ممتدة عبر الزمان والمكان وتختلف الفهوم حوله باختلاف وجهات النظر، فهو في المفهوم الإسلامي كفعل تصريفي ورد في القرآن الكريم لمواجهة أعداء الإسلام والإنسانية وهو غير ما تطلقه الدوائر الغربية في المجال السياسي والأمني والذي يأخذ طابع العنف والجريمة والقتل، ويصنف من خلاله الفاعلون فيه، وحتى المدافعون عن حقوقهم، ثم الإرهاب الذي تطلقه الدوائر العربية في المجالات نفسها لتتفق مع نظيرتها الغربية وتتحفظ في إطلاقه على المدافعين على حقوقهم بحسب العلاقات الدبلوماسية والاتفاقات السياسية، والإرهاب الذي تطلقه بعض الشخصيات العالمية من مفكرين غربيين او إسلاميين والذي يتحدد بالاستخدام المفرط للقوة من طرف الدول الكبرى ضد الدول المستضعفة.

كما تتحدد أهمية البحث بمدى اهتمام وسائل الإعلام بمعالجة هذه الظاهرة، والتي تتيح القدر الأكبر من المعلومات حولها والتسويق لها عبر البرامج المختلفة، وكيفية تناولها والتعامل معها، ثم المنظور والخلفية التي تنطلق منها وهي مهمة في تحديد المصطلح.

ومما يعزز هذه الأهمية طرح البعد الاستراتيجي في المجال الإعلامي لمعالجة الظاهرة التي تتفاقم بحسب الأجواء السياسية والاجتماعية والاقتصادية سواء داخل المجتمعات العربية والإسلامية أو داخل المجتمعات الغربية.

ثالثا: أهداف البحث

تتوخى الباحثة من خلال البحث تحقيق الأهداف الآتية:

– تحديد المصطلحات وأهمها مصطلح الإرهاب الذي اختلفت الدوائر في توصيفه وتحديد هوية المسؤولين عنه نظير اختلاف الاستراتيجيات والسياسات الدولية، وعليه فإن ضبط هذا المصطلح يفيد في التخلص أو توحيد المفاهيم التي أراها ضرورية لمحاربة أو مواجهة الظاهرة.

– توصيف البيئة أو الواقع الذي تستفحل فيه الظاهرة والذي يؤثر من قريب أو بعيد على المعالجة الإعلامية، وقد أسميتها بالإشكالات التي تعوق هذا الدور، وهي متنوعة في ظل المتغيرات الدولية وطبيعة العلاقات الدولية.

– وضع تصور للخطوات العملية أو الدور الفعال لوسائل الإعلام والبرامج الإعلامية والسياسات الإعلامية في مواجهة الظاهرة وفقا لمستويات مختلفة، كالمرسل، والمستقبل والرسالة، وطبيعة الوسيلة، والهدف، وهي ما يسمى في لغة الإعلام والاتصال، بعناصر العملية الاعلامية.

رابعا: ضبط المفاهيم

-الاستراتيجية: ظهرت كمصطلح في المجال العسكري وتعني:" الخطط والوسائل التي تعالج الوضع الكلي للصراع من أجل تحقيق هدف السياسة"[1]، وغالبا ما تقترن

الاستراتيجية بالأهداف البعيدة المدى، بمعنى أنها تتعلق بإعداد الخطط ذات الأهمية، أما تفاصيل الخطط فتسمى تكتيكات وعادة ما يكون المفهوم أقرب إلى الإجراءات منها إلى الخطة الذهنية.

ويرى ميشيل فوكو أن الاستراتيجية تستعمل عادة بثلاثة معاني:

-التدليل على اختيار الوسائل المستخرجة للوصول إلى غاية معينة والمقصود بذلك هو العقلانية المستخدمة لبلوغ هدف ما.

- التدليل على الطريقة التي يتصرف بها الفرد والمغايرة للطرق التي يتصرف بها الآخرون، بمعنى الاستئثار بطريقة جديدة للتأثير على الغير

-التدليل على مجمل الأساليب المستخدمة في مواجهة الخصم وإرغامه على الاستسلام[2].

ويمكن تعريف الاستراتيجية على مستوى البحث بأنها السياسات والأساليب والخطط والمناهج التي تتبعها أي مؤسسة إعلامية، من أجل تحقيق الأهداف المسطرة في أقل وقت ممكن وبأقل جهد مبذول.

-الإعلام: كلمة مشاعة عرفها الكثير من الباحثين على أنها التزويد الهادف بالمعلومات وهي تعني إجرئيا مجموعة الخطط والسياسات والبرامج الإعلامية والوسائل المختلفة التي تتناول القضايا المختلفة المحلية منها والدولية.

-المعالجة الإعلامية[3]: هي عملية كشف اتجاهات واستراتيجيات وسائل الاعلام وما تتضمنه من برامج مختلفة تجاه قضية بعينها، وتعني على مستوى البحث ما تنشره وتذيعه وسائل الإعلام المختلفة من معلومات عن الإرهاب وما يتعلق به، مستخدمة جميع أنواع فنون التحرير الإعلامية من أخبار وتقارير وتحقيقات ومقالات واستطلاعات، يطغى عليها الجانب التحليلي للظاهرة واقتراح الحلول.

-الإرهاب: تتعدد مفاهيم الإرهاب إعلاميا وسياسيا وذلك باعتبار الجهة التي تعرفه، وسيتم التطرق للمصطلح بنوع من التفصيل في محور التعريف به، وأكتفي بذكر التعريف الذي أراه جامعا مانعا وغير متحيز لإيديولوجيا أو سياسة بعينها، فهو يعني: "القتل والاغتيال والتخريب والتدمير ونشر الشائعات والتهديد وصنوف الابتزاز والاعتداء وأي نوع يهدف إلى خدمة أغراض سياسية وإستراتيجية أو أي أنشطه أخري توفر جو من عدم الاستقرار والضغوط المتنوعة"[4]

خامسا: المنهج المتبع

تعتمد الباحثة في ورقتها المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى جمع بيانات كافية عن الموضوع قيد البحث، وتحليل ما تم جمعه بطريقة موضوعية، وفي إطار هذا المنهج قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

-جمع المادة العلمية حول الموضوع وتصنيفها إلى محاور ذات عناوين واضحة والالتزام قدر الإمكان بالبقاء في دائرة العنوان وعدم تجاووه.

-التركيز على الأدبيات التي تناولت بالدراسة ما يتعلق بالإعلام والإرهاب.

-استخدام تعميم النتائج لبعض الجزئيات أو الكليات التي وردت في المراجع التي وظفتها الباحثة.

المحور الأول: الإرهاب، النشأة والمفهوم

أولا: نشأة الإرهاب

الإرهاب ظاهرة قديمة نجد لها آثارا بارزة في تاريخ الأمم والشعوب، فهذه البرديات المصرية تخبر عن وقائع وأوجه الرعب والذعر والعنف الناجم عن صراع دموي بين أحزاب الكهنة وغيرهم من أفكار معينة، وعلى هذه الشاكلة ولأغراض مختلفة، رسم الإرهاب محطات عديدة من تاريخ الأمم انطلاقا من الثورة الفرنسية عام 1789م حيث اعتبرت غداة انطلاقها، الإرهاب نظام حكم، وترتب على حكومة الإرهاب ما أصبح يسمى بعهد الإرهاب الفرنسي[5].

ونشوء الإرهاب كمصطلح ارتبط بالسياسة، ففي الخامس من سبتمبر 1933، ضم دير الرهبان اليعاقبة ممثلي ثمان وأربعين دائرة قرروا جميعا بأنه حان الوقت لإرهاب كل المتآمرين ومنذ تلك اللحظة وضع للرعب جدول أعمال، وأصبح لهذه الكلمة معنى جديد يتميز بأنه النظام الرسمي والمنهجي للحكومة، وبذلك خلق الإرهاب كنظام للرعب بواسطة التخويف والذعر ووصل إلى معناه terrorisme، بالمحتوى نفسه.

وتعاني جميع بلدان العالم من الإرهاب الذي بدأ التوغل في أعماق المجتمعات بصورة أو بأخرى بدءا من نهاية الحرب العالمية الثانية التي دفعت إلى ظهور الحركات اليسارية في أوروبا الغربية واليابان وفرنسا وإيطاليا وغيرها من البلدان نتيجة أفكار وإيديولوجيات تهدف إلى التغيير

السياسي خاصة مع نهاية ستينات القرن العشرين التي شهدت نمو ظاهرة الإرهاب وامتداد تأثيراتها، ونمو الجماعات الإرهابية التي امتد نشاطها خارج حدودها الوطنية مما أدى إلى اتساع جغرافية الإرهاب فيما يعرف بالإرهاب الدولي، ويشهد العالم العربي تنامي هذه الظاهرة وتعدد جماعات العنف والإرهاب التي تهدف إلى زعزعة الأمن والاستقرار وانتشار الرعب والخوف في نفوس الأفراد وسقوط الألاف من الضحايا والأبرياء.

وهناك جدل قائم حول تعريف محدد للإرهاب يمكن أن يكون موضع اعتراف جميع دول العالم به، وذلك أن الاتفاقيات الدولية أو الإقليمية وكذلك التشريعات الجديدة تضيف كل يوم أفعالا جديدة تعدها ضمن أعمال الإرهاب وهو أمر يثير الجدل من وقت لآخر حول الحد الفاصل بين أعمال الإرهاب غير المشروعة وبين أعمال العنف التي تقع دفاعا عن الوطن والكرامة وحقوق الإنسان، وقد ظهر هذا الجدل في عدد من المناسبات في المحافل الدولية، فالإرهابي في نظر البعض هو الخارج عن الأعراف والقوانين عن طريق بث الرعب ونشر الخوف عن طريق القتل أو الخطف أو النهب أو السلب وهو في نظر البعض محارب من أجل الحرية[6]

لقد تأكد هذا المفهوم خاصة بعد أن اتسع نطاق الإرهاب في الوقت الراهن بعد 11 سبتمبر 2001، التي دفعت بالولايات المتحدة الأمريكية إلى تشكيل ائتلاف دولي لمكافحة الإرهاب حقق لها غطاء شرعيا للحرب على أفغانستان وإسقاط حكومة طالبان والاستمرار في مكافحة الإرهاب التي شكلت محورا أساسيا في إستراتيجية الولايات المتحدة الأمريكية في الحرب على العراق، إذ دخل مصطلح الإرهاب إلى دائرة الضوء مرة أخرى واكتسب بعدا دوليا وأصبح محور الحديث في كافة وسائل الإعلام العربية والأجنبية ومحورا لتعليق السياسيين والمثقفين.[7] وتتزايد حدة طرح هذا المصطلح كلما لجأت الاطراف خاصة منها السياسية الرسمية أو المعارضة لاستخدام العنف والقتل والتهجير والاعتقال وهذا ما شهدناه ونشهده فيما يسمى بالثورات العربية التي حملت الكثير من الآلام للمجتمعات العربية وغيرها، ويدفعنا إلى إعادة النظر في استراتيجيات التغيير والتطوير وفقا لجميع الدوائر المستويات، السلطوية والاجتماعية.

وبالنظر إلى الاختلاف الموجود لتعريف الإرهاب وفقا للمعايير السياسية والقانونية والعسكرية ووفقا للإيديولوجيات والأنظمة السياسية، فقد سقت بعض المفاهيم التي توضح معناه، على الأقل على مستوى الورقة المقدمة، لأسجل الموقف المبدئي من المفاهيم التي تصف الجهاد والمقاومة والدفاع عن النفس بأنها فعل إرهابي وتبحث لها عن مسوغات لفرض سياسة الأمر الواقع نظير التفوق الذي حظيت به وفي غياب توزان القوى بين الدول.

ثانيا: مفهوم الإرهاب

أشير أن بعض مفاهيم الإرهاب تتفق على أنه استخدام العنف من طرف أفراد أو جماعات، بأشكاله المختلفة وأعلاها القتل وبأساليب همجية، ومنها من أضاف البعد الدولي للإرهاب وهو ما يوصف بالاستعمار والاحتلال والعدوان على سيادة الدول، وبالمقابل تتباين بعض المفاهيم، ويرجع ذلك إلى التقسيم الحاصل بين الدول، قوية وضعيفة فقيرة وغنية، مستقلة ومستعمرة، وقد سقت البعض منها للدلالة على صحة التقديم للمفهوم.

عرفت اتفاقية جنيف لقمع ومعاقبة الإرهاب لعام 1937م، على أن الأعمال الإرهابية هي: "الأعمال الإجرامية الموجهة ضد دولة ما وتستهدف، أو يقصد بها، خلق حالة من الرعب في أذهان أشخاص معينين أو مجموعة من الأشخاص أو عموم الناس"[8].

وعرفته وزارة الدفاع الأمريكية، 1983م: "الاستعمال أو التهديد بالاستعمال غير المشروع للقوة أو العنف من قبل منظمة ثورية"[9]. وفي 1986 تم إعادة التعريف بحذف كلمة منظمة ثورية وصار التعريف الجديد هو "الاستعمال والتهديد بالاستعمال غير المشروع للقوة أو العنف ضد الأشخاص أو الأموال غالبا لتحقيق أهداف سياسية أو دينية أو عقائدية"[10].

الملاحظ على التعريفات أنها لا تحدد الجهات المسؤولة عن الإرهاب، وإن كان قد أشارت وزارة الدفاع الامريكية إلى الفاعل في التعريف لسنة 1983، وهي أي منظمة ثورية والإشارة تظل غامضة، وبعدم تحديد الجهات المسئولة يظل هذا التعريف قاصرا جدا، لأن أشكال الإرهاب تتعدد، بالإضافة إلى إغفال الأسباب المؤدية للظاهرة والتي تغيب تقريبا في جميع التعريفات.

لكن مجموعة عدم الانحياز، وتداركا للارتباك الحاصل على مستوى المفهوم فقد تقدمت باقتراح يعرف شكل من أشكال الإرهاب وهو الإرهاب الدولي وعرفته على أنه "أعمال العنف والقمع والتي تمارسها الأنظمة الاستعمارية والعنصرية

الأجنبية ضد الشعوب التي تكافح من أجل التحرير والحصول على حقها المشروع في تقرير الفاشية أو المرتزقة التي تمارس أعمالها الإرهابية ضد دول أخرى ذات سيادة ، أو غض الطرف عن ممارسات هذه التنظيمات. ومن هذه الأفعال أيضا أعمال العنف التي يمارسها أفراد أو جماعات والتي تعرض للخطر حياة الأبرياء أو تنتهك الحريات السياسية ، دون إخلال بالحقوق غير القابلة للتصرف في حق تقرير المصير والاستقلال لكل الشعوب الخاضعة لسيطرة الأنظمة الاستعمارية والعنصرية أو لأية أشكال أخرى من السيطرة الأجنبية أو لحقها المشروع في الكفاح ، وعلى وجه الخصوص كفاح حركات التحرر الوطني طبقا لأهداف ومبادئ ميثاق الأمم المتحدة"[11].

لقد حررت مجموعة عدم الانحياز مفهوم الإرهاب من الفردية والجماعية وأعطت تعريفا نوعيا ، وهي بذلك تكشف عن الممارسة الدولية للإرهاب تحت مسميات مغلفة ، ولتضع الرأي العام الدولي والمؤسسات الدولية في موقف حرج من هذا الطرح الذي باتت تردده الشعوب المستضعفة ، والشعوب التي تؤمن فعلا بالاستقلال والحرية.

لقد أحال هذا التعريف إلى الكشف عن ازدواجية المعايير التي تمارس ضد دول العالم الثالث وعلى رأسها الدول العربية التي تحولت بعض أنظمتها طوعا أو كرها إلى اللجوء للعنف ضد شعوبها ، وتحولت الشعوب والمعارضة إلى كتل غضب تلجأ أيضا إلى العنف والتدمير كرد فعل مدروس وغير مدروس.

أما الاتفاقية العربية لعام 1998م ، فقد عرفت الإرهاب في مادتها الأولي ، الفقرة الثانية بأنه:"كل فعل من أفعال العنف أو التهديد به أيا كانت بواعثه أو أغراضه ، يقع تنفيذاً لمشروع إجرامي فردي أو جماعي ويهدف إلى إلقاء الرعب بين الناس ، أو ترويعهم بإيذائهم أو تعريض حياتهم أو حريتهم أو أمنهم للخطر ، أو الحاق الضرر بالبيئة أو بأحد المرافق أو الأملاك العامة أو الخاصة ، أو احتلالها أو الاستيلاء عليها أو تعريض أحد الموارد الوطنية للخطر"[12].

بالنظر إلى هذا التعريف لم تضف الاتفاقية العربية شيئا لمفهوم الإرهاب مع أن بعض الدول العربية لا تزال ترنح تحت سعير الاحتلال أو العدوان أو الاعتداء على السيادة الوطنية ، الشيء الذي يجعلها محرجة أثناء الدفاع عن مقوماتها وهويتها ، وهذا هو الحاصل أو الواقع المشهود ، حيث صارت الأصوات الدولية تحت غطاء مكافحة الإرهاب تنادي بالمساواة أمام المدافع عن حقه وأرضه مع المعتدي مهما كان جنسه أو لونه أو دينه ، وباتت قيم هذه الدول على المحك.

يمكن القول بعد عرض هذه التعريفات المنتقاة من العشرات التي أوضحت مصطلح الإرهاب ، أنها تختلف باختلاف القيم التي تحكم الأنظمة وشعوبها ، فالإرهاب عند الدول القوية التي تقود العالم ، هو كل عمل يهدد استقرارها ومصالحها داخل أراضيها أو خارجها ويهدد قيمها وفلسفاتها القائمة ، بينما هو عند الدول المستضعفة مصطلح مرتبك في ظل التغيرات المتسارعة التي جعلت من الدين أو التدين سمة لصيقة بها.

ثانيا: دوافع الإرهاب

أشرت في إطار المفهوم أن الإرهاب له أشكال متعددة ، منه ما يمارسه الاشخاص منفردين ، ومنه من تمارسه الجماعات المتطرفة ، ومنه من تمارسه الدول تحت غطاء الشرعية وحقوق الإنسان ، وبتعدد هذه الأشكال تعددت الدوافع والأسباب التي أدت إلى استفحال الظاهرة وطغيانها ، وهي مصنفة بحسب الدراسات المتعددة ، إلى الدوافع الدينية ، الدوافع السياسية ، الدوافع الاقتصادية ، والدوافع الاجتماعية ، وبعيدا عن التصنيفات والشرح المخصص لها ، ارتأيت على عجالة أن أوضح بعض الإشكالات المتعلقة بها.

– "تنامي مشاعر الانتماء الطائفي والقبلي وحتى الفكري أدى إلى ولادة موجة عارمة من مشاعر الولاء والتعصب بمستوياته المختلفة ، فأغلب المجتمعات العربية يعيش تحت تأثير موجة من القيم التعصبية ، والتمييز الطائفي والإقليمي والعشائري والعرقي والإيديولوجي الذي ينخر عظام الوجود الإنساني في الحياة العربية الإسلامية المعاصرة وفي غمرة هذا النمو الكبير لهذه الو لاءات الضيقة بدأ الإنسان المعاصر يتعرض لكل أشكال الاضطهاد والتمييز والتسلط ويعاني مختلف ألوان التعصب والقهر"[13] وحتى القتل ، هذا الانقسام أضعف نسيج العالم الإسلامي في بعض الدول وشكل تحديا كبيرا يصعب تجاوزه ونحن في القرن الواحد والعشرين نعيش مخاطره ، في العراق ، والبحرين ، وسوريا ، ومصر ،...وقد تتولد انقسامات أخرى في الدول المتبقية.

– التحامل على الإسلام من طرف بعض الدوائر الغربية السياسية والثقافية، يؤكد ذلك الجابري "على أن الغرب يشن حربا حضارية باردة على الإسلام فثمة خواف غير مبرر حيث يجري تصوير الإسلام على أنه الخطر الأخضر يمتد على طول رقعة جغرافية وحضارة واسعة من الفلبين واندونيسيا شرقا إلى مجاهل أسيا شمالا إلى جنوب الصحراء الكبرى في إفريقيا، و الإسلام كآخر يعني في الوقت نفسه العرب بوصفهم مصدر تهديد محتمل بقطع النفط على الغرب ويضم المهاجرين بوصفهم مصدر تهديد محتمل على مستوى الترتيب السكاني لأوروبا كما يضم الإرهاب بوصفه التهديد الأكثر مباشرة للغرب ومصالحه"[14].

– استخدام القوى الكبرى لمعايير مزدوجة في التعامل مع الشعوب، لتعميم نمط سياسي معين، وما تجليات العولمة السياسية في الاعتداء على سيادة الدول، والعدوان على بعضها، وتدمير البنى التحتية وإضعاف اقتصادها وتشريد مواطنيها وتهجيرهم، من شأنه أن يفتح جروحا لا تندمل، فيسلك هؤلاء مسالك العنف ويطرقون باب الجهاد الذي تدعو إليه منظمات غير معروفة الهوية، أو باسم هذه الفريضة ترتكب الأفعال الشنيعة التي تصل إلى درجة الهوس في القتل وإثارة الرعب.

– انتشار الفقر والبطالة وتراجع فرص العمل أمام الملايين من اليد العاملة، التي تستثمرها الجهات المتطرفة للقيام بأعمال العنف كمصدر لتوفير الربح المادي وتحصيل الرزق، بدل السعي الحثيث للكسب الشرعي.

– تعسف السلطات بحق مواطنيها، والفساد السياسي الذي يستشري داخل المؤسسات الحكومية والوطنية، من سرقة ونهب للأموال العامة، وبيروقراطية وممارسة القهر وسياسة الاستعلاء، وطغيان المصلحة الخاصة، والاقصاء الممارس ولنقل عدم وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، وكلها تساهم في إضعاف ثقة المواطن بالمسئولين والقائمين على شؤونه، والذي يغتنم أي فرصة تحت مسمى التغيير والاحتجاج والمطالبة بالحقوق ليقوم بردود أفعال تتحول إلى عنف وجريمة مع مرور الزمن.

– فوضى الفتوى أو غياب المرجعية الدينية الموحدة، عن الساحة السياسية العربية والإسلامية التي تعج بالفتن والاضطرابات والانقسام العرقي والمذهبي الذي جر الويلات على المناطق المنتشر فيها، وباسمه تقترف الجرائم والمذابح والاغتيالات وتحت غطاء الدين.

– نقص الوعي الديني لدى المهتمين بفريضة الجهاد، والحماس العاطفي لقتال المخالف في العقيدة والمنهج، الشيئ الذي خلق بيئات متردية تستثمر فيها طاقات الشباب بشكل سلبي، فالمشاهد التي تطالعنا بها وسائل الإعلام سواء كانت حقيقية أو مفتعله يظهر في الشباب إما معتدي أو معتدى عليه وهو جنوح واضح وجريمة بحق هؤلاء الذين تخلى عنهم المجتمع بمختلف مؤسساته فانقلبوا من فاعلين ومنتجين ومصليحن إلى أدوات تهدد استقراره.

– تراجع الأسرة عن دورها التربوي باعتبار التغيرات المتسارعة التي طرأت على المجتمعات العربية والإسلامية، والتي أفقدت بعض القيم لدى الأسرة في تنشئتها لأبنائها وأفرادها، وباتت الدور أسير محيط اجتماعي تنتشر في مظاهر العنف والجريمة والاعتداء بأشكاله المختلفة، وأسير فوضى أخلاقية وسلوكية وإن كان الكلام ليس على إطلاقه، لكنها مظاهر تؤرق الإنسان السوي وتقض مضجعه.

– فرض قيم ثقافات استهلاكية، تبعد الفرد المسلم عن منظومة قيمه والتمسك بها، والارتباط العاطفي والإشباعي بغيرها، فانتشار الثقافة المختلفة عبر وسائل الاعلام التقليدية والحديثة، أحدث اهتزازا واضحا في البنية المعرفية السلوكية للفرد، وسحب هويته الأصيلة إلى هويات مخالفة، فانجر على ذلك اللامبالاة وضعف الإنتماء للوطن والدفاع عنه، والشعار هو المغلوب مولع بتقليد الغالب على حد قول ابن خلدون.

المحور الثالث: المعالجة الإعلامية لقضايا الإرهاب

أولا: عرض الأدبيات الخاصة بالمعالجة الإعلامية

لقد أصبح الإرهاب ظاهرة إعلامية تجتاح معظم مناطق العالم بدرجات متفاوتة، حيث تطالعنا وسائل الإعلام بوقوع العديد من أحداث العنف والإرهاب التي تزايدت خلال العقدين الأخيرين من القرن الماضي، وتتمثل الاختلافات بين حجم الظاهرة في المجتمعات المختلفة في الأسباب المؤدية لها من جهة وشدتها من جهة أخرى.

وتلعب وسائل الإعلام دورا بارزا ومهما في تشكيل معارف الجمهور حول القضايا والأحداث والظواهر ولا سيما وقت الأزمات، إذ تزداد درجة الاعتماد على هذه الوسائل وقت

الأزمات من كوارث وصراعات وحروب، وهي بذلك تخلق معان ثابتة للأحداث وتوجد تفسيرات مناسبة لها لما تثيره من عنف ومفاجأة واضطراب للمعايير والقيم المستقرة بالمجتمع.

وتؤكد نتائج الدراسات المسحية أن هناك علاقة بين التعرض لقضايا الإرهاب في المواد التي تقدمها وسائل الإعلام وبين إدراك الرأي العام لهذه القضايا وتقييمه لها وللسياسات التي يقترحها صناع القرار لمواجهة هذه القضايا ومن ثمة خلق رأي عام مستنير قادر على دعم حكوماته وصناع القرار في المجتمع لاتخاذ السياسات الملائمة للتصدي لهذه الظاهرة، ومن هنا أثير الجدل وأثيرت المناقشات في وسائل الإعلام حول مفهوم الإرهاب وماهية الأطراف الإرهابية وتعددت التفسيرات لمفهوم العنف السياسي، والفرق بين الإرهاب والمقاومة و غيرها من المفاهيم المرتبطة بالإرهاب وذهبت بعض الدراسات إلى أن وسائل الإعلام في تغطيتها للأحداث الإرهابية قد تشجع أو تروج لأفكار الإرهابيين ولا تكون مجرد حركة عاكسة لما يجري من أحداث إرهابية، وبذلك تنامت دراسات تحليل مضمون الرسالة الإخبارية والموضوعات المتعلقة بالإرهاب والتفسيرات والتحليلات المفتاحية للحقائق المقدمة في هذه الرسائل.

هناك عدة دراسات* تناولت دور وسائل الإعلام في التصدي لظاهرة الإرهاب، وأهمية وسائل الإعلام في تغطية هذه الظاهرة ودرجة اعتماد الجمهور عليها في فهمها وهي دراسات غربية وعربية تؤكد كلها على الارتباط الإيجابي بين تغطية وسائل الإعلام للأحداث الإرهابية وبين إدراك الرأي العام لخطورة نتائجها، فبخصوص الدراسات التحليلية فقد اختلفت نتائجها من دراسة إلى أخرى وبحسب وسيلة الإعلام المغطية للحدث، ففيها من أصل للفكر الإرهابي وتتبع أسباب وجذور المشكلة وربط الأعمال الإرهابي بالمناخ السياسي، ومنها من اكتفى بتغطية لم تحظ بنسب كافية من الاهتمام، وأكدت بعض الدراسات على عدم وجود الدقة في المعلومات وغياب الخلفية التفسيرية وافتقار التغطية إلى عنصر الشمول والمعالجة.[16]

بالإضافة إلى عدم وجود مرجعية إعلامية أمنية يمكن الرجوع إليها لنشر المعلومات مما أدى اعتماد الصحفيين والإعلاميين على معلومات مجزأة وغير دقيقة، وغياب الرؤية الإعلامية الواضحة تجاه ما يقتضيه التعامل مع قضايا الإرهاب وتضييق هامش التعبير المتاح في تناول الأحداث بالإضافة إلى عدم وجود كوادر مؤهلة ومدربة على التغطية الإعلامية للأحداث الإرهابية، ونقص الإعتمادات المالية للإنفاق على التعامل الإعلامي الرسمي مع قضايا الإرهاب.[17]

وأضافت بعض الدراسات* أن وسائل الإعلام تعمل على نشر الإرهاب وتساعد على تكراره، وهي في هذا النشر تشبه عدوى الأمراض، كما أن التغطية الإعلامية المتواصلة للأنشطة الإرهابية وعرض مواقف أصحابها قد عزز الاستخدام المتداول لأساليب العنف والاغتيال، وسهل على الحركات الإرهابية تمرير خطابها، [18] ومع أن فرضية العدوى غير قابلة للتحقيق كلية على الأقل فيما يتعلق بالأفراد المدفوعين عقائديا، إلا أن القلق بسبب هذا التأثير المعدي قد عبر عنه مرارا وتكرار وأن النظرية تحتفظ بقدر من المعقولية التي يقرها الحدس. ولقيت فكرة أن وسائل الإعلام تنقل عدوى الإرهاب ترحيبا واسعا وهي تستخدم المرة تلو الأخرى لتبرير الجهود التي تبدل لإدخال تغييرات على التغطية الإعلامية وإحداث نوع من الانضباط الذاتي أو فرض نوع من القيود الحكومية، وتنامت طوال عقود ماضية الأدبيات التي تربط وسائل الإعلام بالإرهاب وتوحي بأنها ناقل لهذا العنف، ولكن عندما يحلل الباحث تلك الأدبيات بدقة يجد أنها لا تتضمن دليلا موثوقا على أن وسائل الإعلام هي عامل مهم في التسبب بالأعمال الإرهابية ونشرها[19].

وتنطلق الآراء الداعية إلى وجوب قيام مختلف وسائل الإعلام في المجتمع لتغطية قضايا الإرهاب ومعالجتها والتوعية بمخاطرها المختلفة على أمن واستقرار الأفراد والمجتمعات والأمم، فتغطية الأزمات والأحداث الطارئة ليس حكرا على وظائف العلاقات العامة [20] بل هي مسؤولية وسائل الإعلام برمتها سواء كانت حكومية أو خاصة، بل الأولى أهم لأنها تعمل في ظل أنظمة المفترض فيها أن تكون كل أجهزتها متناسقة متعاونة، الأمنية منها والسياسية والاقتصادية وكل لها دور محدد في مكافحة ومعالجة قضايا الإرهاب.

"ومع ذلك فإن الإسهام الإيجابي لوسائل الإعلام الرسمية والخاصة في التعامل مع قضايا في المجتمع ترتبط بمدى وجود إستراتيجية واضحة تعتمد على الأهداف المرحلية والمتوسطة والطويلة للتعامل مع قضايا الإرهاب، وترصد الدراسات بعض التغيرات التي تقلل من قدرة الجهود على تحقيق التأثير، كالافتقار إلى المهنية في التعامل مع الأحداث، والجنوح إلى المبالغة في تقديم صورة إيجابية

للمواجهة التي تقوم بها أجهزة الإعلام الرسمية في احتواء الأحداث الإرهابية".[21]

إن ما يجعل الخطاب الإعلامي ملتبس أحيانا يعود لكونه عرضة لضغط السياسيين الذين يتهيبون من أن تكون الصحافة حرة، لأنها ستساهم فعلا في مقاومة وفضح الإرهاب الحقيقي والذي قد يرد تهمة الإرهاب إلى أولئك السياسيين أنفسهم أو بعضهم، ولا يختلف الأمر كثيرا بين وسيلة إعلام وأخرى في طبيعة التعامل مع قضايا العنف في العلاقات الدولية أو صراع الحضارات أو غيرها قدر ما يختلف نسبيا في الدرجة ، فالتلفزة أكثر لا مبالاة بهذه الأطروحات بينما لا تتعامل معها الدوريات إلا من باب الموسمية في حين لا تعرض لها الصحافة واسعة الانتشار إلا حينما تفرضها الأحداث أو يستجد ما يبرر إفراد ملحق لها أو أكثر[22].

لا شك أن العالم يعاني من مشكلة الإرهاب وقد جاء في إعلان المؤتمر الدولي لمكافحة الإرهاب الذي انتظمت فعاليته بالمملكة العربية السعودية التأكيد على أهمية أن تقوم وسائل الإعلام بدور مهم في أي إستراتيجية للتصدي لدعاية الإرهابيين مع وضع قواعد إرشادية للتقارير الإعلامية والصحافية فيما يحول دون استفادة الإرهابيين من الاتصال أو التجنيد.[23]

ويحتدم النقاش حول تناول الإعلام لقضايا الإرهاب والعمليات الإرهابية، وحول ما إذا كان هذا التناول يترك آثارا سلبية أم إيجابية على واقع الجريمة والانحراف في المجتمع، وقد برزت في ذلك السجال ثلاثة مواقف رئيسية:

الأول: يتركز في أوساط الجهات الأمنية والتربوية وبعض منظمات المجتمع المدني، ويرى أن التغطية التي تقدمها وسائل الإعلام لقضايا العنف والجريمة والانحراف تؤدي بالتأكيد إلى ترسيخ الجريمة وانتشارها في المجتمع وبالتالي فإن وسائل الإعلام تقوم بدور تخريبي مدمر نظرا لأن بعضها قد تحول إلى سبب من أسباب انتشار الجريمة، وخاصة في أوساط المراهقين.

الثاني: يتركز في كثير من مراكز الأبحاث والأوساط الأكاديمية، ويرى أن التغطية التي تقدمها وسائل الإعلام لمظاهر العنف والإجرام تنشر ثقافة أمنية تسهم تراكميا في تحصين الفرد والمجتمع ضدها، وأنها في حقيقة الأمر تقوم وبطريقة بارعة بشكل مهم من أشكال الضبط الاجتماعي والتفريغ النفسي.

الثالث: تمثلها بعض الدراسات المتعلقة بدراسة العلاقة السببية بين الصور الذهنية وبين الآثار، والتي انتهت بمجملها إلى تأكيد انعدام الصلة بين العنف الذي يظهر على الشاشة وبين الحياة الواقعية، ومع ظهور تفاقم الظاهرة بعد 2011/09/11، وتعاظم دور الإعلام، أثير الموضوع من جديد وظهرت المواقف نفسها.[24]

إن هذا الاختلاف في المواقف يحيل إلى التساؤل، هل يجب أن تقوم وسائل الإعلام بالتغطية الإعلامية وتخصيص برامج تحليلية لظاهرة الإرهاب أم يجب عليها المقاطعة؟، وهو تساؤل مشروع لتيار يرى أنه على وسائل الإعلام أن تقوم بتغطية مسئولة ومتوازنة لقضايا الإرهاب التي تتابعها الجماهير الغفيرة، والتي تبدل فيها الجهود الدولية لمكافحتها ومع هذا يبقى الإشكال قائما.

ثانيا: إشكالية الإعلام والدور غير المتحقق لمواجهة الإرهاب

إن الإشكالات المثارة تحد من فاعلية الإعلام في معالجة الإرهاب فكرا وممارسة، فالإعلام العربي في مضامينه ووسائله المختلفة ينتمي إلى بيئة متنوعة في اللغة والعرق، وحتى الدين، وهي عوامل باتت تؤثر سلبيا على تعامله مع الظاهرة وهذه الإشكالات هي:

- يعاني الإعلام العالمي عموما والعربي خصوصا من أزمة الحضور والانتماء، فهو إما تابع إلى أنظمة سلطوية، أوليبرالية، أو اشتراكية تؤثر وتحول دون تقديم مضامين إعلامية موحدة في معالجة الأحداث والقضايا والظواهر وعلى رأسها الإرهاب، هذا الاختلاف شتت قدرات وسائل الإعلام في احتواء الظاهرة وأسبابها ومنطلقاتها وهويتها، ففي بعض الوسائل تصبح المقاومة وحق الدفاع عن الأرض والمقدس إرهابا، وفي بعضها يتحول الإرهابيون إلى أفراد جهاديين ينتصرون للقيم التي يعتقدونها، وأما البعض الآخر فيتخذ سياسة الحياد والصمت، لأنه مرتبك بين الاتجاهين.

- هناك تباين حاد بين وسائل الإعلام في معالجة القضايا المختلفة وخاصة القضايا الساخنة، خاصة في المناطق التي تتمركز بها عرقيات مختلفة، تسيطر فيه الطائفة المدعومة سياسيا وتمارس الإرهاب ضد الطوائف الأخرى، كحال العراق، وسوريا، واليمن، مما يجعلنا نؤكد على عصر

الإعلام الطائفي الذي يؤجج مظاهر القتل والعنف بدل إخمادها.

- تختلف القيم الإعلامية بين وسائل الإعلام المختلفة، وكلها تدعي أنها تملك الحقيقة والصدق، وأنها تعالج الأحداث بموضوعية وحياد، فتضيع بذلك المهنية والحرفية، الشيء الذي يؤثر على إدراك المتلقى واتجاهه وموقفه من المعلومات المقدمة.

- تسيطر على وسائل الإعلام إجمالا جهات سياسية وأخرى اقتصادية تتعامل مع المعلومات وفقا لمصالحها الشخصية وإيديولوجياتها المختلفة، مما يؤثر على طبيعة المعلومات المقدمة والهدف منها.

- يواجه القائمون على وسائل الإعلام ضغوطات مختلفة ابتداء من الضغوط المهنية إلى السياسية والقانونية تحول دون متابع الظاهرة بشكل إيجابي، كما يتعرض الإعلاميون عادة إلى التصفية الجسدية من جهات مختلفة تحرص على عدم إظهار الحقيقة.

- يتيح الانفجار التكنولوجي ووسائط الإعلام مجالا رحبا للجهات الإرهابية للنشاط الإعلامي والتسويق لأفكارها، وكسب تأييد بعض المتعاطفين أو الناقمين على الأوضاع المزرية التي تنتشر في العالم العربي والاسلامي، ويشتغل هؤولاء وفقا للتقنيات المعاصرة بأريحية تامة بعيدا عن الرقابة والتوجيه. تشير بعض الأبحاث إلى الدور الهام الذي يقوم به الإلكتروني في التسويق للنشاط الإرهابي عبر الزمكان وباستغلال جميع التقنيات التي يتوفر عليها، فقد أصبح هذا النوع مرتعا لنشر أفكار التطرف والعنف وليس ببعيد لا حظنا أشكال القتل والإعدام التي تمارسها بعض التنظيمات وإتقان طريقة الإخراج في العرض والتصوير الشيئ الذي خلق هلعا جماهيريا وخوفا مبررا من انتشار هذه الظاهرة التي تتداخل في نشأتها كل العوامل النفسية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، "وأشار كتاب GlobaleTerrorism and New Media، إلى أن هناك أكثر من 6000 شبكة في نهاية 2008، تابعة لما يوصف بالمنظمات الإرهابية وكان السبق لتنظيم القاعدة"[25].

- عدم التوافق الدولي وحتى العربي على إعطاء تصور واضح ودقيق لظاهرة الإرهاب، انعكس على طبيعة المعالجة الإعلامية، فالتحالفات العربية العربية غير واضحة، والتحالفات الغربية العربية تتوقف على الاتفاقات التي تجمع بينها، مما يجعل الدول العربية في حالة ضعف لتوضيح موقفها ومفهومها الخاص.

- يبدو أن وسائل الإعلام تعمل ضمن بيئة تعاني ظروفا ومآسي في كل المستويات، حيث تركن الدول العربية في مصف الدول المتخلفة اقتصاديا ومعرفيا، ولاتزال وسائل الإعلام تعيش عالة على ما يصدره لها الغرب من برامج متعددة المضامين والتي تضر بقيمها ومرجعيتها الأصيلة.

- ثورة الشعوب والمعارضة ضد السلطات الحاكمة، وسع من انتشار الظاهرة بشكل مربع ومرعب، أضر بالبنى التحتية والاقتصادية والاجتماعية والإنسانية في بعض الدول التي صارت حدودها منافذ لترويج وبيع أنواع الأسلحة والمواد الكيميائية مما ينذر بفوضى السلاح وامتلاكه واستخدامه بطرق غير مشروعه أو شرعية.

ثالثا: استراتيجية الإعلام في مواجهة الإرهاب ومحاربته.

يذهب بعض الباحثين إلى أن صدى الإرهاب في وسائل الإعلام يعتبر عنصرا بنائيا في النشاط الإرهابي فوسائل الإعلام تعد بمثابة أوكسجين ينعش الفعل الإرهابي عبر الإعلام عنه ونشره، وكلما كان هذا النشاط عنيفا ودراميا فإنه يحظى بتغطية إعلامية واسعة، مما يجعله يتحول من فعل إرهابي إلى اتصال سياسي يتملك مضامين الرسالة الإعلامية[26]، وعليه فمسؤوليتها في كيفية عرض هذه القضايا كبيرة والمتوقع من وسائل الإعلام الجماهيرية القيام بدور فعال في مواجهة الإرهاب للاعتبارات الآتية:

-الانتشار الهائل لوسائل الإعلام وتخطي حدود الزمان والمكان من الجغرافيا المحلية إلى الجغرافيا الكونية

-تنوع الوسائل والرسائل الإعلامية وتوجيهها إلى الفئات الاجتماعية الواسعة والمختلفة وقدرتها على جدب انتباهها والتأثير على اتجاهاتها.

-غزارة تدفق المعلومات على مدار اليوم حول القضايا والأزمات الشائكة وتنويع أساليب الخطاب والإقناع.

وفي ضوء الاعتبارات المذكورة يمكن لوسائل الإعلام التنويع في أداء الأدوار ضمن خطة متكاملة وواضحة إحداها تتعلق بعرض الإسلام وتصحيح صورته، والثانية تتعلق بمعالجة ومواجهة هذه الظاهرة:

1- ما يتعلق بعرض الإسلام وتصحيح صورته

ومبرر طرح هذه الاستراتيجية هو تبرئة الإسلام من كل أحداث العنف والقتل التي تنسب إليه ، باعتباره دين سلم وسلام ، فرأيت أن تبرئته تقع على عاتق وسائل الإعلام بتقديم الصورة الصحيحة ومسح ما يشوبه من تشويه متعمد وغير متعمد.

ولأن التشويه حاصل في وسائل الإعلام الغربية ويزداد تفاقما مع تقدم هذه الوسائل ولأن المعتنقين لعقيدة هذا الإعلام جماهير غفيرة لا يمكن إغفالها وجب على الجميع تحمل مسؤولية تصحيح صورة الإسلام والانطلاق به إلى فضاء واسع ، وهي مسؤولية منوطة بتحقيق عمارة الأرض ووجوب تبليغ الإسلام إلى الجميع كما أمر الله سبحانه وتعالى ولهذا أقترح استراتيجية عمل إعلامي وهي مجموعة أسس ومبادئ وخطط عامة أحسب أن الكل سيتفق عليها لأنها أرضية مشتركة بين كل من يؤمن بضرورة التغيير ونشر الإسلام عقيدة وشريعة بطرق سمحة بعيدة عن كل تطرف وتعصب وعنف ، إن هذه الاستراتيجية تتطلب التحرك على عدة مستويات:

1-الشخصيات الفاعلة في المؤسسات الإعلامية عربية كانت أم إسلامية وحتى غربية وهم مجموع الأشخاص المسئولون على تقديم المعلومات وإنتاج البرامج وإخراجها وتقديمها والمشاركة فيها ويشترط فيهم الكفاءة المهنية والتأهيل والحضور المكثف والإيجابي وهولاء هم:

- الكتّاب والصحفيون من الغرب ، ويلعبون دورا كبيرا فى توجيه الجماهير والتأثير عليها عبر البرامج التى يعدونها أو يكتبونها فى أوقات مختلفة ويمكن توجيه هؤلاء خاصة الأجانب منهم عبر الالتقاء بهم ومحاورتهم واستقطابهم نحو اتخاذ موقف إيجابى من المسلمين وقضاياهم ، كدفعهم مثلاً للقيام بزيارات ميدانية للاطلاع على الصور الإيجابية فى العالم الإسلامى والالتقاء برموز الفكر الإسلامى والتعرف على تفكيرنا ونمط حياتنا وتبديد الأوهام المزروعة فى أذهانهم ويمكن استقطابهم أيضاً بعقود عمل مع محطات إسلامية لشراء بعض مما يكتبون أو يعدون ، وسيدفعهم ذلك للبحث والتنقيب عما هو إيجابى لدى العالم الإسلامى.

- مقدمو البرامج الذين حسنت سيرتهم واستقامت طريقتهم وهؤلاء يتحولون تدريجياً وخاصة البارزون منهم إلى وجوه مألوفة ينتظرها الأفراد لمتابعة برامجهم المختلفة ، وقد تحول الكثير من هؤلاء إلى قادة فعليين في مختلف المجتمعات تتأثر بهم معظم الشرائح الاجتماعية وتتخذهم نماذج مهمة في الحياة وما يهمنا هو التعاون معهم وإقناعهم بتقديم برامج ذات صور جديدة إيجابية عن الإسلام والمسلمين.

-المراسلون الصحفيون. وهؤلاء يعيشون الحدث ويقومون بتغطيته واختيار المادة المصورة والتعليق عليها. وهم عادة ما يعيشون فى مجتمعات مختلفة ويتقنون لغات مختلفة وبالتالي فإن التأثير عليهم واستمالتهم والاهتمام بما ينقلونه ، مهم جداً بسبب مكان إقامتهم أو انتمائهم الدينى والذي غالباً ما يكون من المسلمين. ولأهمية دور هؤلاء فإن من المفترض الاهتمام بإعدادهم والانتباه لعضويتهم فى الاتحادات الوطنية للصحفيين والتي عليها أن تحاسب على العمل المهنى وشرف المهنة وكذا شرف الانتماء للوطن وقضاياه.

- صناع القرار والعلماء والدعاة (الغرب أو العرب) الذين يتعاونون مع مختلف وسائل الإعلام وهم الأهم باعتباره أهم مصدر المعلومات وعليه وجب الاهتمام بفكرهم ومراقبة ماذا يقدمون عن الإسلام والسعي للحد من التصريحات التي تسيئ للإسلام ويمكن أن يتولى الأزهر مثل هذه المهمة ، أو هيئة علماء المسلمين ، أو الهيئة الخيرية الإسلامية العالمية ، أو الإيسيسكو ، أو أي من الهيئات الإسلامية المهتمة بهذا الشأن ، بما في ذلك اتحاد الإذاعات الإسلامية الرسمية ، وبالمقابل يجب استنهاض أولئك المفكرين والإيجابيين منهم خاصة أولئك القادرين على التحدث بلغة الآخر بشكل متميز وواضح وبلغة يقبلها الآخر شكلاً ومضموناً وتساهم فى توضيح الصورة الإيجابية للإسلام والمسلمين وقضاياهم.

- نجوم الفن وتأثير هؤلاء على الجمهور معروف جداً ، فيكفى أن يعلن ممثل ناجح أو نجم تلفزيونى رأيا لتجد الكثيرين قد تبنوا موقفه بدون تفكير ، ولذا فإن الاهتمام بإيصال هؤلاء لتبنى مواقف المسلمين أو الاقتراب منها أو حتى عدم معاداتها ، سيوفر الكثير من العناء فى سبيل تقديم صورة إيجابية للإسلام والمسلمين ، ويكفى أن نذكر تأثير فيلم مثل عمر المختار الذي قام ببطولته الفنان العالمى أنطونى كوين وقيام الرجل بدور المدافع عن الفيلم وعن التاريخ الكفاحى لعمر المختار. وهذا يمكن تكراره مع نجوم ونجمات كثيرين فى الغرب عبر إنتاج أفلام أو برامج بمشاركتهم حول الإسلام وقضاياهم.[27]

- المسئولون الذين يتصدرون الهيئات الإعلامية الإسلامية العالمية ، أن يعملوا على مراجعة أثار التفكير المذهبي الجزئي أو الوصاية واحتكار العمل الإسلامي لتخرج منه إلى إطار رحب يسمح بالاختلافات الجزئية وإتباع سياسة حكيمة فى الأقطار الإسلامية.

2- مؤسسات وسائل الإعلام المختلفة وأهمها مؤسسات الإعلان والإنتاج والترفيه ، والقنوات الفضائية وشبكة الأنترنث ،فمن المحتم الاعتراف بتلك الفضاءات الجديدة التى أفرزتها منظومة العولمة ، كما أنه لا مفر من الاعتراف بدور أجهزة الإعلام بكل أشكالها ، في التغييرات التي طرأت على مظاهر السلوك الإنسانى فى هذا العصر الذي لم يعد فيه وجود لأي حواجز ثقافية أو فنية ، حيث دخلت أجهزة الإعلام كل بيت وانتشرت القنوات الفضائية وأصبح الحاسوب الشخصي مرافقاً للإنسان في كل مكان ، وعليه أن يراعي الاعتبارات الآتية:

-توجيه كل الاهتمام للشركات المالكة ، وشركات الإنتاج والإعلان باعتبارها الداعم الأساسى لوسائل الإعلام حيث تقوم بتزويدها بمختلف البرامج السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية وعليه فإن توجيه الاستثمار وتكثيفه فى هذه الشركات سيختصر الطريق أمام المهتمين بقضايا الإعلام ومنها ما تعرضه من مواد مسيئة للإسلام لمحاصرة انتشارها والتخفيف من حدتها.

-إيجاد فرص التعاون بين المؤسسات الإعلامية التى تنتمى إلى القطاع الخاص والقطاع العام فى طرح القضايا الخاصة والحساسة التى تحدث فى النطاق الإسلامى ، يتسم هذا التعاون بتوحيد وجهات النظر نحو هذه القضايا والقضاء على كل اشكال الخلاف بين القطاعين لأنه لا يخدم إلا الجهات التى تريد أن تستفيد من التفكك الذي يحدث فى الفضاء الإعلامي العربي والإسلامي.

- دعوة المؤسسات الإعلامية والأكاديمية الرسمية منها والخاصة للتنسيق فيما بينها لإعداد وبث برامج هادفه تعالج القضايا التى يواجهها المسلمون فى العالم الإسلامي ، وبما يؤكد على الثوابت الإسلامية باعتبار المسلمين فى مختلف دولهم ومجتمعاتهم أمة واحدة ، وتوجيه الإعلام الإسلامي لاعتماد مبادىء الوسطية التى يدعو إليها الإسلام سواء الموجه للعالم الاسلامي أو غيره ، وإقامة مرصد متخصص لحقوق الإنسان فى الدول الاسلامية ، على أن يعد المرصد تقريراً سنوياً يكون مرجعاً إسلامياً وعالمياً حول وضع حقوق الإنسان فى العالم الاسلامى.[28]

-التأكيد على تفعيل عمل وكالة الأنباء الإسلامية ، تتميز بالاستقلالية في استقبال الأخبار وجمعها وتوزيعها وتهتم بقضايا الإسلام والمسلمين في العالم وما ينشر حولهما إيجابا أو سلبا ليفيد الجهات المعنية بهذه الأخبار على التحليل والمعالجة ووضع البدائل والحلول الممكنة للمشاكل المثارة ومنها مشكلة الصور المشوهة.

-إقامة جسور من التعاون بين المؤسسات الإعلامية المعنية فى المجتمع المدنى بالإعلام الإسلامى ، دعماً لجهودها المشتركة بما يؤدى إلى توصيل رسالة الإسلام على أعلى مستوى ، وإلى أوسع فضاء إسلامى وعالمى .

-استثمار الفرص التي تتيحها شبكة الأنثرنث لمزايا تتميز بها ومنها السرعة ، عدم التقيد بالزمان والمكان ، التفاعلية عبر نوادي المحادثات الفورية والحديث عن الإسلام خاصة مع الآخر الغربي والذي يتردد عليها بكثرة – الشات- .وفر هذا التطور التقني إمكانية نشر ثقافتنا آنيا وكوكبيا في الوقت الذي نتلقى فيه ثقافة الآخر وكذلك إنشاء مواقع إسلامية متخصصة وناطقة باللغات الأجنبية وتوجيه جهود الدعاة والمفكرين والباحثين العرب والمسلمين للمشاركة فيها وعرض صورة الإسلام الصحيحة ومراعاة فنون تصميم هذه المواقع حيث تعمل على جدب المتصفح لها ثم الإعلام المكثف عن إنشائها على جميع المستويات الغربية باستغلال مواطن الإعلان في وسائل الإعلام الغربية والملصقات الإشهارية.

- توجيه الإعلام المهاجر الممثل ببعض الصحف والقنوات العربية في التعريف بالإسلام والمسلمين لدى الرأي الغربي والابتعاد عن إثارة المشاكل بتجريم بعض زعماء العالم العربي ونقل المشاكل المحلية ومعالجتها بارتجال وذاتية والتركيز على الخلافات العربية مما يعزز الصور النمطية الغربية ويؤكدها.

- استثمار المساحات التي تخصصها بعض وسائل الإعلام الغربية المتعاونة مع بعض المؤسسات الإسلامية للتعريف بالإسلام وبلغة الآخر وتوظيف بعض الأموال لشراء مساحات أخرى.

3-الجمهور المستهدف وحضوره في الساحة العالمية ، إذ يتحتم على العاملين في حقل الإعلام وبالموازاة مع حقول

أخرى معرفة هذا الجمهور-الغربي-وواقعه واتجاهاته واهتماماته ليتم الاتفاق على خطة عملية بشأن تنويره حول الإسلام وتصحيح ما شابه من تحريف وتزوير وكذب وتشويه ويمكن ذلك عبر ما يأتي:

-تؤكد الشواهد العلمية والحقائق العملية على أن الواقع الذي تحياه المجتمعات الغربية التي تعيش في ظل أنظمة لبرالية حرة تهيئ مناخا صالحا وتربة خصبة تتيح أوسع الفرص لوسائل الإعلام العربية والإسلامية لكي تمارس نشاطها بفاعلية وتضطلع بدورها بسلامة دون عوائق أو معوقات تحول بينها وبين قيامها بهذا النشاط بصورة لم تتح لها من قبل سواء في العصور القديمة أم في العصور الوسطى والحديثة ، كما لم تتح لها في ظل أنظمة الحكم الاستبدادية والشمولية المعاصرة.[29]

-تكثيف الدراسات والأبحاث حول طبيعة المجتمع الغربي بأنواع جماهيره ، ويكون طبيعة هذه الدراسات ميدانية تتولاها المكاتب الإعلامية بالسفارات العربية الإسلامية ، ومؤسسات العلاقات العامة ، والجمعيات الإسلامية المرخص لها بالنشاط داخل الأراضي الغربية.

- دعوة المنصفين والمتعاطفين والمعتنقين للإسلام في الغرب وتجميع أبحاثهم ونشاطاتهم في نشر القيم الإسلامية والتعريف بالإسلام وإعادة نشرها على المستوى الغربي.

4-الرسالة الإعلامية ونعني بها مجموع البرامج المختلفة التي تسطر لأهداف معينة في السياسة والثقافة والاقتصاد والمجتمع وتعتبر الأهم في توجيه الجماهير والتأثير على سلوكهم وإن الالتزام بالجانب المادي للرسالة والمتمثل في طريقة تقديمها من جهة والجانب المعنوي والممثل بأنواع القيم والدلالات والرموز يؤدي الدور الكبير في نجاحها وعلى هذا الأساس نقترح جملة معايير لا بد من الحرص على توفيرها في الرسائل الإعلامية للإعلام العربي والإسلامي نجملها في:

- تكثيف الاتصال بوسائل الإعلام الغربية ومراكز البحوث والجامعات في الدول غير الإسلامية لتصويب ما يصدر عنها بشأن الإسلام والمسلمين والاجتهاد في فتح باب الحوار مع مراكز التأثير في صناعة القرار والرأي العام.

- متابعة ما ينشر عن الإسلام والمسلمين في المناطق الرئيسة من العالم الغربي سواء أكان محتوى ما ينشر أو يذاع سلبا أو إيجابا وذلك عبر تأسيس ما يصطلح عليه بالمراصد الإعلامية العالمية لتوفير البيانات الكاملة وتحليلها وإصدار تقرير سنوي عن حالة الإسلام في دوائر الرأي العام ووضع استراتيجيات للمواجهة المبنية على أساس التوزيع الجغرافي.

-أن يشمل المحتوى في الإعلام العربي والإسلامي مجموعة أساليب وطرق عرض فنية تقدم إجابات شافية وواقعية لكل التساؤلات المثارة من قبل الآخرين ، ويقدم الدفوعات والمرافعات ، لا بهدف الانتصار فحسب ، بل بهدف إبراز الحق ونشره.

- على الإعلام العربي والإسلامي أن يتبنى نمطاً حديثاً ودقيقا من الأداء يقوم على منظور تاريخي عميق ، في أطر معرفية متطورة وآليات عمل مستحدثة ومشتركة ذات مواصفات عالمية ، وأن يبتعد عن كل المشاكل التي تؤثر على موضوعيته مثل التعريفات والمصطلحات المضللة والتقارير غير المتوازنة وتشويه وموارية الحقائق وفقر وتحيز السياق.[30]

- على المؤسسات الإعلامية الإسلامية أن تتبنى وتروج من خلال برامجها الجوامع المشتركة بين المسلمين على إختلاف مذاهبهم ومدارسهم الفقهية ، والتى أكدت عليها المواثيق التى صدرت عن المؤتمرات والندوات المتخصصة التى عقدت فى العديد من الدول الإسلامية وحتى الغربية ، والعمل على إبراز موقف الإسلام السمح من العقائد الأخرى ، ومن أهل الكتاب بصوره خاصة ، والتركيز فى برامج الإعلام الدينية على حقائق إحترام حقوق الانسان وإحترام التعدديه الدينية والثقافية ، وتقديم أمثلة من التاريخ الإسلامي عن السماحة الإسلامية منذ قيام دولة المدينة المنورة وحتى إنتهاء الخلافة الاسلامية.

- ضرورة تغيير الوضع في ما يتعلق بالدفاع عن الإسلام ، حيث يجب الانتقال من موقف رد الهجوم وإن كان مطلوبا ،إلى موقف أقوى وهو عرض الإسلام بأسلوب علمي يصل إلى كل عقل في عالمنا المعاصر ، حتى لا نضيع وقتا في انتظار وترقب الهجمات لنقوم بصدها بل يجب اقتحام ميدان العمل المقنع والفعال ، وتوحيد أجهزة الإعلام و الدعوة الإسلامية على مستوى العالم وضرورة إقامة مؤسسة إسلامية أكاديمية للبحوث العلمية تكون رسائلها بعيدة كل البعد عن أية تيارات سياسية أو دعائية ، يتكون أعضاؤها من صفوة الباحثين الإسلاميين في شتى المجالات بغض النظر عن جنسياتهم[31].

- ضرورة تطوير وتحديث الإعلام الديني (الإسلامي) بحيث يتناول قضايا العصر التي تواجه العالم العربي والإسلامي بأسلوب وبمضمون علميين وانطلاقاً من الثوابت الإيمانية ، التي جاء بها القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ، و اتباع الأسس والمعايير العلمية التي يقوم عليها الإعلام الإسلامي والتي تتلخص في الحقائق التي تدعمها الأرقام والإحصاءات ، والتجرد من الذاتية والتحلي بالموضوعية في عرض الحقائق ، وكذلك الصدق والأمانة في جمع البيانات من مصادرها الأصلية ، ثم التعبير الصادق عن تطلعات الجماهير.

- توجيه مضامين الفضائيات العربية والإسلامية للاهتمام بكل الملامح العربية من تاريخ وأدب وتراث ، والاهتمام بالواقع الإبداعي والثقافي الحقيقي ، مع الإعلام بالأحداث الجارية ، والتأكيد على ثوابت الأمة الإسلامية والعربية وإبراز هويتها الحضارية في إطار الحوار كمبدأ إسلامي ، على سبيل المثال يتم الاتفاق مع محطات عالمية أو عربية مثل الجزيرة الدولية - الناطقة بالإنجليزية - على إنتاج برامج راقية ، تبتعد عن النظرة الضيقة للإسلام ، وتشرح الخلافات في الرأي مع الغرب ، على أن يتم تأهيل المتحدثين في هذه البرامج تأهيلاً إعلامياً جيداً قبل ظهورهم على الشاشة ، ويمكن أن تحصل المنظمة على ضامنين لمثل هذا البرنامج.

بالإضافة إلى تمويل برامج في بعض المحطات الغربية حول حقيقة الإسلام ، ورفض النماذج التي تخوف المجتمع الغربي من صورة المسلم ، مع إبراز الصورة الحقيقية لحياة المسلم من حيث التواصل ، التسامح ، التآخي ، حقوق المرأة وغيرها من القيم الإسلامية.

إيجاد توافق بين البرامج التي تبثها الفضائيات الحكومية والفضائيات الخاصة وتوحيد أهداف المضامين بما يخدم تراث مجتمعاتها ودينها فعليا على المستوى العالمي ، فالملاحظ أن الأولى مجتهدة في تقديم صورة الحفاظ على الثقافات والعلاقات والتراث القومي والمحلي ، ولذلك جاءت هذه القنوات في معظمها تقليدية في الطرح وقيود الواقع الحقيقي والنتيجة أن تجاوزها الواقع وهجرها حتى مواطنوها إلا نادراً والثانية أي القنوات الخاصة انطلقت بكثافة وبلا حدود ولا قيود لمعظمها ، فبعضها تجاوز كل الخطوط الحمراء في الشكل والمضمون (المحتوى) والأسلوب ، فأصبحت بعضها بدائل لثقافات الآخرين بقصد أو بغير قصد.

-التأكيد على لغة الخطاب مع الآخر في وسائل الإعلام وخاصة المحطات الفضائية المتنوعة ومواقع الشبكة العنكبوتية وإعلام المنظمات العربية والإسلامية العالمية حيث يتم تكثيف البرامج الناطق باللغة الأجنبية الإنجليزية والفرنسية والإسبانية تشمل الحديث عن الدين الإسلامي تاريخا وحاضرا ومستقبلا والتعريف به كما تشمل الحديث عن العادات القيم التي تلائمه ولا تشوهه وإهداؤها إلى المحطات الغربية العالمية.بالإضافة إلى تطوير وسائل الخطاب وفنونه ومنه الصورة التي تعادل ألف كلمة وكذلك أساليب الإقناع المدججة بالحقائق والبراهين والأرقام وهي لغة اعتاد الغرب أن لا يفهم غيرها ،والتركيز على المضامين الانفتاحية التي تحاور الأخر ولا تستبعده.

- متابعة نتائج البحوث والدراسات والمؤتمرات العلمية التي تقدم في مجالات الإعلام والمؤسسات الأكاديمية والتي تتعلق بنشر ثقافة التسامح وتصحيح صورة الإسلام وعرضه بأساليب منطقية حتى تصبح أساساً ومنطلقاً للعمل الإعلامي.

2- ما يتعلق بالمعالجة الإعلامية والمواجهة

تقوم هذه الاستراتيجية على مجموعة خطط عملية ومستمرة من طرف القائمين على وسائل الإعلام لعرض قضايا الإرهاب وتحليلها بشكل منهجي ودقيق لتحقيق الهدف الذي اجتمع عليه المؤتمرون من جميع الدول الإسلامية ، وهي خطط متكاملة طرحتها لتشمل عناصر العملية الاتصالية ، وأهمها الرسالة أو المحتوى الإعلامي.

-الإسهام في تكوين النسق المعرفي للمواطن إزاء الإرهاب والإرهابيين ، وذلك من خلال تقديم الحقائق والمعلومات والوقائع والبيانات الشفافة والدقيقة والصحيحة المتعلقة بالجوانب المختلفة من الظاهرة الإرهابية ، كيف نشأت الظاهرة؟ ماهي أسبابها؟ مقولاتها ، مزاعمها ، أنصارها ، مصادر قوتها ، وما أنجع السبل لمقاومتها ، واستخلاص منظومة قيم سياسية واقتصادية ودينية وثقافية ، ونشرها وترسيخها ، بحيث تكون قادرة على مواجهة مقولات الإرهابيين وأطروحاتهم.

-تكوين منظومة سلوكية تمكن المواطن من ترجمة معرفته بحقيقة الإرهاب والإرهابيين، وفهمه العميق للظاهرة الإرهابية والقيم التي يحملها عن مخاطر الإرهاب، إلى منظومة سلوكية واقعية تندرج في فاعليتها من الحد من تأثير الإرهابيين على الشرائح الاجتماعية المختلفة، والتعاطف مع الجهود الوطنية الشاملة والمتكاملة مجابهة الظاهرة.

-ترسيخ ثقافة مضادة للإرهاب، تسهم في تجفيف منابعه وفي عزل الفكر الإرهابي وإظهار خطإه وهشاشته وعدم تماسكه، وتكوين فضاء تلتقي فيه التيارات السياسية والاجتماعية والثقافية والدينية القادرة على مواجهة الجوانب المختلفة للظاهرة الإرهابية، باعتبارها ظاهرة معقدة ومتعددة الجوانب.

-الابتعاد عن أسلوب التهوين وأسلوب التهويل، فالتهوين المبالغ فيه من شأن الظاهرة الإعلامية يجانب الحقيقة ويضلل الجماهير ويزعزع ثقة المواطنين بالإعلام ونظمه ومؤسساته، كما أن التهويل المبالغ فيه، يجانب أيضا الحقيقة وينشر الذعر والخوف، ليس في أوساط المواطنين فقط، بل في أوساط الأجهزة الرسمية المعنية مباشرة بالتصدي للظاهرة وخاصة الأجهزة الأمنية، وكله من شأنه أن يخدم الإستراتيجية الإعلامية للإرهابيين ويصب في مصلحتهم.

-تقديم رسائل ذات مضامين إعلامية متنوعة قادرة تراكميا أن توجد رأيا عاما يقظا معاديا للإرهاب والإرهابيين، وتعزيز ثقة الشعب بنظامه وقيادته وأجهزته الأمنية، وبالتالي تعميق انتمائه الوطني، وهذا من شأنه أن يوجد مناخا مناسبا لعزل الإرهابيين ومواجهتهم.[32]

-تحديد مصادر الأخبار المتعلقة بالأعمال الإرهابية وتنوعها، فمن حق الجمهور معرفة مصادر هذه الأخبار معرفة دقيقة بعيدة عن التدليس والشك. وخاصة بعد انتشار مقاطع اليتيوب التي تتضمن طرق القتل والتعذيب والتي باتت محل شك لدى المشاهد العربي، إذ تشبه طريق إخراجها ما يحدث في في أفلام الأكشن أو التي تشرف عليها أعتى شركات السينما مثل هوليوود.

-الحذر في التعامل مع المصطلحات والمفاهيم التي تستخدمها التنظيمات الإرهابية فإعادة ترديدها أو إنتاجها بالصيغة ذاتها التي وردت فيها، يقلص الهامش بين الخطاب الإعلامي والخطاب السياسي الذي يروجه المتطرفون[33].

-حصر التغطية الإعلامية للأعمال الإرهابية في حدود ضيقة، وذلك لحرمان الإرهابيين من هدفهم المتمثل في الحصول على أكبر دعاية دولية ممكنة لعملياتهم، وتكثيف عرض المضامين والأفكار الرافضة للإرهاب من طرف النخب، وفي مقدتمهم العلماء لتكوين آراء معتنقة لهذا الرفض والمشاركة في محاربته.

-الإسهام في إحداث تأثيرات تراكمية بسيطة باستخدام مختلف المضامين والبرامج والأنشطة الإعلامية التي تسهم في إعادة تشكيل القناعات والاتجاهات والأفكار لدى الجمهور.فالتغيرات الثقافية والاجتماعية قد تتأثر بشكل مباشر أو غير مباشر بوسائل الإعلام والاتصال[34] ويبرز هذا التأثير بتركيز وسائل الإعلام على قضايا وأحداث بعينها تركيزا مستمرا أو ما يسمى بوضع هذه القضايا في أولوياتها وفقا لنظرية الأجندة.

- العمل المستمر على غرس قيم السلام والتسامح والحوار عبر البرامج المختلفة، أخبار، برامج حوارية، مسلسلات، مسرح، فلكور، وتطويع فنيات الإشهار للتأكيد عليها ونشرها وتعميمها، والاستمرار في معالجة الظاهرة عبر البرامج المختلفة باعتبار استمرارية الظاهرة وتعقيداتها، فالإرهاب متجدر المنشأ، وقد اختلفت منطلقاته ومنظماته، وعلى وسائل الإعلام أن تدرك هذا.

- الاتجاه إلى تخصيص معالجة الظاهرة فيما يسمى بالإعلام الأمني، باعتباره المجال الأمثل لدراستها وهو يعرف بأنه: المعلومات الكاملة والجديدة والهامة التي تغطي كافة الأحداث والحقائق والأوضاع والقوانين المتعلقة بأمن المجتمع واستقراره، وتكون التغطية بشكل متوازن.والهدف منه هو تأسيس وعي أمني في المجتمعات لضمان سلامة الإنسان في كل المجالات[35].

- محاصرة الأسباب المؤدية للعمل أو الفكر الإرهابي، ومنها الأسباب المتعلقة بالانتماء الطائفي وما ينجر عنها من إثارة للعصبية، والأسباب الاقتصادية وعلى رأسها مشكلة الطبقية واستئثار الاقلية بالمقومات المادية على حساب الطبقات الأخرى، ثم مشكلة منابع التمويل الغير معروفة.

- ضرورة تقديم ما يسمى بالإعلام المضاد بمعنى ألا تكون وسائل الإعلام سلبية وألا تكون تغطيتها مجرد رد فعل لما يقوم به الإرهابيون، أو لما تتخذه السلطات الرسمية من إجراءات، فيمكن لوسائل الإعلام أن تأخذ زمام المبادرة، وأن

تسهم في صنع الحدث، وتقديم المعلومات الدقيقة والكافية عن الظاهرة قبل بلوغ ذروتها، ويتوقف ذلك على التنسيق الكامل بين الاجهزة الأمنية والأجهزة السياسية الرسمية والأمنية.[36]

-إيجاد خطة عملية مشتركة ومستمرة للتعامل مع ظاهرة الإهاب، وألا يكون هذا التعامل في شكل ردود أفعال مؤقتة لأحداث إرهابية متفرقة.[37] كأن تقوم وسائل الإعلام المختلفة، إذاعات، صحف، فضائيات، مواقع تواصل، بتقديم وشرح ونقذ الأفكار الإرهابية بشكل موحد وواضح ومتشابه ومستمر، يضمن التأثير الفعال والإيجابي على الجماهير.

بعد عرض الخطوات العملية المعروضة ضمن استراتيجية دور الإعلام تصحيح صورة الإسلام والدفاع عنه، وإستراتيجية المعالجة والمواجهة، أرى أن إحداث التكامل بينهما سيكون بمثابة عمل إعلامي كبير لمحاربة والتصدي للعمل والفكر الإرهابيين مبدئيا، كما أن هذا العرض هو وضع للخطوات الأولية والتي يمكن أن تثرى من طرف الخبراء الإعلاميين والأكاديميين في الاتجاه نفسه.

خاتمة

إن الحديث عن المعالجة الإعلامية لقضايا الإرهاب العابرة للزمان والمكان ليس بالشيئ الهين، فهي تستدعي جهود متعانقة متآلفة لتحقيق ذلك، والإسهام بهذه الورقة المتواضعة إنما هو لوضع بعض النقاط على الحروف أو لفت الانتباه لما هو غائب في الاستراتيجيات الإعلامية عامة والعربية والإسلامية خاصة، فالملاحظ أن الفضاء الإعلامي العربي والإسلامي وبما يشمله من رسائل وبرامج ارتجالية تجعلنها نقع في مآزق كبيرة، وهي تبتعد عن الطرح الجدي للقضايا التي تشغل الامة الإسلامية وتكتفي بعرض نسب كبيرة من البرامج المستنسخة عن البرامج الاجنبية وفي مقدمتها بعض البرامج السياسية التي تثير الحساسيات القومية والوطنية والدينية، ثم البرامج الفنية من مسلسلات وأفلام وبرامج غنائية التي تسيئ معظمها للقيم الإسلامية وحتى للتقاليد والعادات.

وعليه فإن مراجعة السياسات الإعلامية للبلدان العربية وترشيدها وتوحيد مضامينها الهادفة لخدمة الدين والأمة من شأنه أن يساهم في محاصرة الظاهرة بشكل كبير، لأن واقع حرية الإعلام ينبئ بمزالق وارتدادات على جميع المستويات، فالفهم الخاطئ لحرية الإعلام أدى إلى وجود صراعات خفية وجلية تجاه الموقف من الظاهرة، الشي الي ينعكس على موقف الرأي العام واتجاهه.

ولابد من التأكيد على مفاهيم السلام والتسامح واستيعاب المخالفين في العقيدة والمذهب، وإشراك جميع القوى والأطياف في تطوير مجتمعاتها نحو الأفضل، والتخلص من لغة المؤامرة والشك والكراهية والعنصرية التي تتنافى والقيم الإسلامية التي صاحبت سمو الشريعة الإسلامية وتكثيف البرامج الإعلامية عبر حملات الإعلان، والعلاقات العامة.

إن الأصوات التي تنادي بمحاربة الإرهاب متعددة الاتجاهات والجغرافيا والإيديولوجيات، وعليه وجب الاتفاق وبوضوح حول ماهية الإرهاب، أسبابه ودافعه، لأن الخلاف الإصطلاحي هو الأزمة الحقيقة لعدم التمكن من محاصرة الظاهرة وحتى الإنقاص من حدتها، والمرجح وفي ظل العجز عن توحيد المفهوم ستظل الظاهرة تستشري في كل المجتمعات من غير استناء.

أخيرا أرى أن توحيد البيت العربي والإسلامي في العديد من المجالات ورفع اللبس الواقع في بعض السياسات والممارسات الغير مسئولة من شأنه أن يرفع من سقف التصدي للظاهرة على المستوى الفردي والجماعي وحتى الدولي، ويلقي بظلاله الوارفة على كل من ظل أو اظل أو تآمر أو اعتدى، وأي تقصير في هذا الاتجاه سيكون العبث بعينه في مقدرات الأمة الاسلامية ومقوماتها وهويتها، فتضيع معه الكثير من الحقوق والواجبات والغاية من الوجود وهو تحقيق الاستخلاف المنشود.

الهوامش

1. الهيثم الأيوبي وآخرون ، (1981)، الموسوعة العسكرية ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ج1 ، ص 66.
2. جمعان عبد الكريم ، (إشكالات النص ، دراسة لسانية نصية ، النادي الأدبي ، الرياض ، ص 173.
3. استبرق فؤاد وهيب ، المعالجة الإعلامية للاحتلال الأمريكي على للعراق ، تحليل مضمون مجلة نيوزويك النسخة العربية ، ماجيستير ، تخصص الإعلام ، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا ، 2009 ، ص 10.
4. نبيل أحمد حلمي(1988) ، " الإرهاب الدولي وفقا لقواعد القانون الدولي " دار النهضة ، القاهرة ص21.
5. يوسف ثمار: الإرهاب وإشكالية العمل الإعلامي ، مجلة إتحاد الإذاعات العربية ، تونس ، عدد خاص ،2007 ، ص43.
6. أبو الحسن سلام ، (2005) ، الإرهاب في وسائل الإعلام والمسرح ، ط1 ، دار الوفاء للطباعة والنشر ، الاسكندرية ، مصر ، ص 30-36.
7. هويدا مصطفى: دور الفضائيات العربية في تشكيل معارف الجمهور واتجاهاته نحو الإرهاب ، دراسة ميدانية على عينة من الجمهور العربي ، مجلةإتحاد الإذاعات العربية ، تونس ، ع63 ، 2008 ، ص5-7.
8. LEAG of NATION, CONVENTION FOR THE PREVENTION and PUNISHMENT OF TERORRIS, http://www.wdl.org/ar/item/11579/
9. U. S. Army 1986 , Definition , Army regulation 190 — 52 as quoted by D. b. vought and J. H. Fraser , Jr., op. cit., ca. p 71.
10. U. S. Department of state, (patterns of Global terrorism, 1987). August 1988, p. v. 20
11. محمد تاج الدين الحسيني ، (1990) ، مساهمة في فهم ظاهرة الإرهاب الدولي ، الرباط ، ص24.
12. المادة الأولى ، الإتفاقية العربية ، الفقرة (الثانية) ، لعام 1998. http://www.gcc- legal.com/TreatyDetails تاريخ الزيارة : 2015/06/02.
13. علي أسعد وطفة: إشكالية الهوية والانتماء في المجتمعات العربية المعاصرة ، http://edusocio.net/index.php تاريخ الزيارة:2015/05/15.
14. محمد عابد الجابري ، (1995) ، مسألة الهوية ، العروبة والإسلام والغرب ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ص128-170.

* من الدراسات:دراسة سوزان القليني سنة 1998 ، حول مصادر الصفوة المصرية في متابعة حادثة لقصر عام 1997 ، ودراسة حسن إبراهيم مكي حول معالجة الإرهاب في الصحف العربية ، دراسة هويدا مصطفى سنة 1994 ، حول التلفزيون المصري ومعالجة ظاهرة العنف الدين من خلال تحليل المادة الدرامية ، دراسة فهد بن عبد العزيز العسكري سنة 2005 ، حول التعامل الإعلامي مع قضايا الإرهاب في المملكة العربية السعودية ، دراسة فراند دورهام سنة 1998 ، حول تغطية جريدة نيويورك لحادثة تحطيم طائرة البوينغ 747 ،سنة 1996. ، ندوة دولية حول الإعلام والإرهاب دعت إليها منظمة اليونسكو في باريس عام 2002 ، خلصت إلى ضرورة أن تظل وسائل الإعلام في خدمة الجمهور.2002/05/10 ، ع 8564، http://www.aawsat.comتاريخ الزيارة: 2015/04/03

15. هويدا مصطفى: مرجع سابق ، ص 20.
16. فهد بن عبد العزيز العسكري ، التعامل الإعلامي مع قضايا الإرهاب في المملكة العربية السعودية ، المجلة المصرية لبحوث الرأي العام ، دورية علمية محكمة نصف سنوية ، مركز بحوث الرأى العام بكلية الإعلام ، القاهرة ، مج6 ، العدد الأول ، يناير/ يونيو2005.

* دراسة خيرة الشيباني ، الإعلام والإرهاب ، 2005 ،www.opendemocracy.net تاريخ الزيارة 2015/04/04 ، ودراسة brosius حول التعرف على دور وسائل الإعلام في نشر الإرهاب.

17. أديب خضور ، (1992) ، الإعلام والإرهاب ، دار الأمين للنشر والتوزيع ، دمشق ، ص 60.
18. دوريس جريبر ، (1988) ، سلطة وسائل الإعلام في السياسة ، ترجمة ، أسعد أبو لبدة ، دار الشروق ، الأردن ، ص 415-412.
19. المرجع نفسه ، ص 259.
20. هويدا مصطفى: مرجع سابق ، ص 45.
21. الصادق الفقيه ، (2006) ، الإعلام والإرهاب ، جدل التجاذب والافتراق ، هيئة الأعمال الفكرية ، السودان ، ص 7.
22. إعلان مؤتمر الرياض لمكافحة الإرهاب ،2005/02/09 ، ع 9570 http://www.aawsat.com/ تاريخ الزيارة 12/ 04/ 2015.
23. أديب خضور ، (2009) ، الإعلام والإرهاب ،دار الأمين للنشر والتوزيع ، دمشق ، ، ص 58 ،57.
24. Philip Seib& Dana M.Janbek, GlobaleTerrorism and New Media,The Poste Al Qaeda Generation, London, Routledge, 2011.
25. عرض رضوى عمار ، مركز الكاشف للمتابعة والدراسات الاستراتيجية، **http://www.alkashif.org**/ تاريخ الزيارة: 12/4/2015
26. نصر الدين لعياضي: الإعلام التلفزيوني والإرهاب ، القناعات والاختيارات ، مجلة الإذاعات العربية ، تونس ، عدد خاص4 ،3 ، 2007 ، ص30.
27. تصرف في ورقة عدنان الصباح تحت عنوان: الإسلام .تقديم الذات للآخر: الفضائيات نموذجاً ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة .إيسيسكو .1429هـ/2008. www.isesco.org.ma/arabe/publications تاريخ الزيارة: 2015/04/06.
28. محمد معوض ابراهيم: ورشة عمل للايسيسكو لتطوير البرامج الدينيه يشارك فيها ممثلو تسع دول عربية (3 — 7 ديسمبر 2006).
29. محي الدين عبد الحليم: الدعوة الإسلامية والإعلام الديني ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ص 132.
30. الندوة الإعلامية الدولية "الخطاب الإعلامي العربي. رؤى مستقبلية" التي نظمها الاتحاد الأوروبي والجمعية العربية الإعلامية في القاهرة يونيو 2003م

31. محمود حمدي زقزوق ، (1986)، الإسلام في الفكر الغربي ، ط2 ، دار القلم ، الكويت ، ص 10-16.
32. أديب خضور: الإعلام والإرهاب ، مرجع سابق ، ص120-125.
33. نصر الدين لعياضي ، الإعلام التلفزيوني والإرهاب ، القناعات والاختيارات ، مرجع سابق ، ص 40 ،39.
34. محمد قيراط ، الإرهاب ، (2011)، دراسة في البرامج الوطنية ، واستراتيجيات مكافحته مقاربة إعلامية ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض ، ص318.
35. تركي بن صالح عبد الله الحقباني ، (2006)، مدى إسهام الإعلام الأمني في معالجة الظاهرة الإرهابية ، قسم العلوم الشرطية ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض ، ص 16.
36. أديب خضور ، (2007)، معالجة وسائل الإعلام العربية لعمليات الإرهاب ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، ، ص13.
37. تمار يوسف ، الإرهاب وإشكالية العمل الإعلامي ، مرجع سابق ، ص 46.

صورة الإسلام والمسلمين في الإعلام الغربي

لعرباوي نصير*

الملخص

تعرض صورة الإسلام والمسلمين لكثير من التشويه والتحريف وخاصة في وسائل الإعلام الغربية التي تعمل على الترويج لصورة تخلق الخوف من كل شيء له صلة بالإسلام والمسلمين ، حيث يواجه المسلمون اليوم جملة من الصعوبات والتحديات ، تضعهم أمام خيارات عسيرة تمس هويتهم ، دينهم ، تصوراتهم وكذا مكانتهم في الساحة الدولية ، الأمر الذي يهدد مستقبلهم ويعيق تحقيق أهدافهم ، مما يحتم عليهم ضرورة العمل على وضع إستراتيجية واضحة المعالم لرد الاعتبار وتصحيح صورة هذا الدين الكريم وكل من يمثله من شخصيات ورموز دينية.

الكلمات المفاتيح: الصورة ، الإسلام ، الخوف من الإسلام ، الإعلام الغربي ، الإعلام الإسلامي.

Résumé

L’image de l'Islam et les musulmans subissent beaucoup désinformation et de fausses déclarations en particulier dans les médias occidentaux, qui essais à promouvoir une fausse image de l’islam, une image qui crée la peur de toute chose qui a rapport avec l'islam.

Aujourd’hui, l'islam et les musulmanssont confrontés à un certain nombre de difficultés et de défis, Ils sont devant des choix difficiles affectant leur identité, leur religion, leurs perceptions et ainsi leur statut sur la scène internationale, chose qui menace leur avenir et entravent la réalisation de leurs objectifs, Il est impératif que les Musulmans développent une stratégie claire et commune afin de réhabiliter et de corriger l'image de cette sainte religion et tousses symboles.

Mots-clés : l'image, l'islam, peur de l'islam, les médias occidentaux, les médias islamiques.

Summary

Islam and Muslims are shown with a lot of misrepresentation and misinformation, especially in the Western media, which works to promote the image of concern, and create fear of everything, has to do with Islam and Muslims,

today Islam and Muslims are facing a number of difficulties and challenges, and put them in front of difficult choices affecting their identity, their religion, their perceptions and as well as their status in the international arena, which threatens their future and hamper the achievement of their goals.

Muslims need to work together on developing a clear strategy to rehabilitate and correct the image to this holy religion and all their symbols.

Keywords: Image, Islam, fear of Islam, the Western media, Islamic media.

* أستاذ محاضر ب، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

مقدمة

عتبر صناعة الصور النمطية المسيئة للإسلام والمسلمين، وترسيخها في العقل الغربي ظاهرة جديدة، حيث أن الإسلام من أكثر الأديان تعرضا للإساءة والتشويه من طرف الغرب.[1] فبعد سقوط المعسكر الشرقي بقيادة الاتحاد السوفيتي سابقا، وجدت المنظومة الغربية نفسها بلا عدو من أجل استمرار سياساتها لتحقيق الأمن والمصلحة، مستندة في ذلك على مجموعة من النظريات لعل أبرزها نظرية صدام الحضارات لصامويل هنتغتون، حيث وجد الغرب في الإسلام والمسلمين صفة العدو المناسب لتمرير سياساتهم المنشودة.[2]

بعد أحداث 11 من سبتمبر 2001 زادت الحملات الغربية من تشويه صورة الإسلام والمسلمين وذلك من خلال تركيز وسائل الإعلام الغربي على صناعة صورة مغلوطة عن الإسلام والمسلمين[3] مستخدمين في ذلك مختلف وسائل الإعلام (سمعية، سمعية بصرية، مكتوبة، أفلام، سينما...)، وهذا ما دفعنا إلى طرح التساؤلات التالية: **كيف ينظر الإعلام الغربي للإسلام والمسلمين؟ ما هي الدوافع الكامنة وراء تشويه صورة الإسلام والمسلمين؟ ما هي الرموز والشبهات التي تعرضت لهذه الحملة؟ وما هي آليات وسبل تصحيح هذه الصورة؟** وسنجيب عن هذه التساؤلات من خلال **المحاور** التالية:

-1 دور وسائل الإعلام في بناء الصورة النمطية

-2 العوامل الكامنة وراء تشويه صورة الإسلام والمسلمين

-3 مظاهر ،رموز وشبهات عن الإسلام والمسلمين في الإعلام الغربي

-4 سبل تصحيح صورة الإسلام والمسلمين

أولا: دور وسائل الإعلام في بناء الصورة النمطية

وقبل التطرق لهذا العنصر الذي سنحاول التطرق فيه لدور وسائل الإعلام في تشكيل وتكوين الصورة النمطية، وجب علينا تحديد المصطلحات المهمة، والتي تساعدنا كثيرا في عملية التحليل ونخص بالذكر: الصورة الذهنية، الصورة النمطية وكذا وسائل الإعلام

1-الصورة الذهنية: ويقصد بها محصلة الانطباعات التي يكونها المرء عن شعب ما، كالصورة التي يحملها الشعب الأمريكي في ذهنه مثلا عن الشعب العربي أو الإيراني أو غيرهما، أو الصورة التي ترتسم في ذهن العربي عن الياباني أو الأمريكي[4] ويعرفها "روبنسون" Robinson و"باركو" Barco بأنها "ببساطة الصورة العقلية التي تتكون في أذهان الناس عن المنشآت والمؤسسات المختلفة ".[5]

تعرف أيضا بأنها تمثيل منظم لموضوع ما في النظام المعرفي للفرد. وهي بنية تراكمية من السمات التي هي تمثيل نحو التجانس، فهي تمثل نموذجا مبسطا لبيئة الفرد وتنشأ مع تلقي الفرد رسائل عن طريق الاتصال المباشر وغير المباشر، وتتميز بأنها تشكل واقعا صادقا لأصحابها ينظرون من خلاله ويتصرفون على أساسه[6] وتعرف كذلك بأنها الانطباع الذي يخلد في الذهن، وهو عقلي نحو شخص أو شيء معين، وهذا الانطباع يحصر جميع الخبرات عن تلك الأشياء في عبارات محددة وتصور سريع في الذهن أثناء سماع ذلك الاسم أو رؤية ما يمثله من صورة أو منتجات، كما تعرفها الموسوعة الإعلامية بأنها ذلك الانطباع الذي يكونه الفرد في الأشياء المحيطة به متأثرا بالمعلومات المختزنة عنها وفهمه لها، وبذلك فالصورة الذهنية هي نتاج تفاعل عناصر المعرفة والإدراك.[7]

ويطبق مصطلح الصورة الذهنية الآن على نطاق واسع ويشيع استخدامه في أوساط الناس عامة، والصورة هي عبارة عن تفسير عقلي وشعوري مركب، وهي الإدراك لشخص أو لشيء ما تم التوصل إليه من خلال الاستنتاج القائم على كل الدلائل الممكنة سواء كانت واقعية أو تخيلية، كما تشمل الانطباعات والمعتقدات والأفكار والمشاعر الموجودة لدى الفرد، ويمكن أن تكون الصورة انعكاسا دقيقا للواقع[8] وقد تكون صورة وهمية، كما قد تكون أمينة نسبيا أو خادعة، وقد تصل إلى الجمهور بشكل عشوائي أو عمدي وقصدي.

image stéréotypée وتعني الصورة الذهنية ذلك الناتج النهائي للانطباعات النفسية التي تتكون عن الأفراد أو الجماعات إزاء شخص معين أو شعب أو جنس بعينه أو منشأة أو مؤسسة أو منظمة محلية أو دولية أو مهنة معينة، أو أي شيء آخر له تأثير على حياة الإنسان، وتتكون هذه

الانطباعات من خلال التجارب المباشرة وغير المباشرة، وترتبط بعواطف الأفراد واتجاهاتهم بغض النظر عن صحة المعلومات التي تتضمنها ، فهي بالنسبة لأصحابها واقع صادق ينظرون به إلى ما حولهم[9].

فتكوين هذه الانطباعات النفسية عن الآخر لا تبنى على العواطف والاتجاهات فقط، بل على أسس موضوعية وإدراكات عقلية مصاغة انطلاقا من معلومات سليمة، وهذا الأمر ينطبق على وسائل الإعلام إذا أرادت تشكيل انطباعات نفسية أو ترسيخ صورة معينة إزاء الآخرين.

وتتحول الصور الذهنية إلى صور **"نمطية"** عندما تتكرر وعلى نحو ثابت، وتتسم بالتبسيط المفرط والحكم التعميمي العاطفي، فالصورة النمطية توظف أساليب عدة لتترك أثرها ووقعها على إدراك المتابع لمحتوى الرسالة الإعلامية كتبسيط المعلومات وديمومتها، كما تعمل على طرح وعرض المحتويات الإعلامية بصورة متكررة، حتى تنطبع وترسخ في الأذهان، وتظهر الصورة النمطية المستقاة من وسائل الإعلام على أن هؤلاء الأشخاص معروفون ومألوفون بالرغم من أننا لم نقابلهم أبدا لتصبح بعد ذلك بمثابة تعميمات يتعامل معها وكأنها حقائق مطلقة ومسلم بها[10].

2-وسائل الإعلام

ويقصد بها تلك الوسائل التي تتم بها عملية الاتصال الجماهيري، المتميزة بالقدرة على توصيل الرسائل وفي نفس اللحظة وبسرعة فائقة إلى جمهور عريض (متباين الاتجاهات والمستويات) مع قدرتها على نقل الأخبار والمعلومات والآراء والقيم القادرة على خلق رأي عام وتنمية الاتجاهات وأنماط السلوك غير الموجودة لدى الجمهور[11]. فهي تعمل تارة على نقل الحقائق وتارة تزيفها وتسوقها في أشكال تخدم جهات معينة.

ومن خصائص وسائل الإعلام أنها غالبا ما تكون ذات اتجاه واحد، فقلما تكون هناك طريقة للمشاهد أو المستمع أو المتلقي للرد على ما يدور بذهنه إزاء ما بثته هذه الوسائل، كما توصف بأنها جماهيرية أي لها القدرة الكبيرة على تغطية مساحات واسعة وفي ظرف زمني قصير، وتعمل على كسب أكبر قدر ممكن من المهتمين أو المتتبعين، كما تعتبر أيضا مؤسسة اجتماعية تستجيب للبيئة المتواجدة فيها حيث تعمل على تلبية رغبات وميولات الجمهور[12]. ومن هذه الخصائص ندرك ذلك الوزن الذي أصبحت عليه وسائل الإعلام والاتصال داخل المجتمعات، وكذا تلك القدرة على التأثير في ذهنيات الأشخاص وحتى تغيير آرائهم وتوجهاتهم إزاء قضايا معينة.

وقد تنوعت وسائل الإعلام وتعددت أشكالها حيث يمكن تصنيفها إلى الأنواع التالية:

أ- وسائل إعلام سمعية: ويقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على سمع الإنسان كالراديو وأشرطة التسجيل

ب- وسائل إعلام بصرية (مرئية) وهي الوسائل التي تعتمد على بصر الإنسان كالسينما، التلفزيون، الفيديو، وأحيانا تسمى بالوسائل السمعية البصرية لاعتمادها على الصوت والصورة في نفس الوقت.

ت- وسائل إعلام مقروءة (مكتوبة) وهي الوسائل التي تعتمد على الكلمة المكتوبة والتي تقرأ وتلاحظ بالعين كالصحف، الكتب، المجلات، النشريات والملصقات...

ث- وسائل إعلام ثابتة: وهي الوسائل التي يتوجه الناس إليها ويطلعون عليها كالمعارض، المسارح، المؤتمرات وكذا الندوات. [13]

ج- وسائل إعلام تفاعلية: ويقصد بها تلك الوسائل التي يتفاعل فيها الناس فيما بينهم بالصوت والصورة والكتابة... والتي تعرف بالتكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال كالهاتف النقال الانترنت.

3-صورة الإسلام والمسلمين في الإعلام الغربي بين التسويق والتشويه

تلعب وسائل الإعلام دورا خبريا في نقل الثقافات والمعلومات والمعارف والأحداث بين مختلف دول العالم، مما يمكن الأفراد من الانتقال من العالم الضيق إلى عوالم ومجتمعات أوسع وأرحب، ويشكل المضمون المعلوماتي والإخباري والدرامي الذي يتعرض له الملتقي يوميا من خلال وسائل الإعلام أهمية كبيرة في تكوين الصورة الذهنية للأفراد والمجتمعات المختلفة[14] وهنا يبرز دور وسائل الإعلام في بناء وتكوين انطباعات وتصورات سواء أكانت ايجابية أو سلبية عن الأفراد، المجتمعات والنظم.

وقد أكد أحد الباحثين أن وسائل الإعلام تبرز كعامل هام في تشكيل الصورة النمطية عن الأفراد والشعوب من خلال ما تبثه من أحداث إخبارية ومضامين مختلفة وساعدها على هذا الدور ذلك الانتشار الواسع لمختلف مضامينها وامتدادها الأفقي والعمودي، وقدرتها البالغة على الاستقطاب والإبهار، استيلاؤها على معظم أوقات الأفراد ومنافستها للمؤسسات الاجتماعية الأخرى في مجال التأثير الجماهيري، إيقاع العصر الحالي الذي يتميز بالسرعة من جهة وبعزلة الأفراد من جهة أخرى مما يجعلهم فريسة سهلة أمام وسائل الإعلام.[15]

وبتعاظم الدور الذي تقوم به وسائل الإعلام الغربية والتي تتوزع على نطاق واسع من أنحاء العالم تم تشكيل وتسويق صورة نمطية سلبية عن الإسلام والمسلمين لدى الرأي العام العالمي مما رسخ مفاهيم خاطئة عنهم في الثقافة الشعبية الغربية عامة والأوروبية على وجه الخصوص.

حيث قامت وسائل الإعلام الغربية بضخ معلومات وأفكار وآراء حول الإسلام والمسلمين في عقول المشاهدين والمستمعين والقراء غير أخلاقية وغير موضوعية في الكثير من الأحيان وتخدم توجهات فكرية وسياسية وثقافية معينة [16]. وبهذا يكون الإعلام الغربي قد نجح في تضليل الرأي العام العالمي وخاصة المواطن الغربي الذي لا يعرف عن العالم الإسلامي سوى ما تنقله له هذه الوسائل، ونتيجة لذلك أصبح المواطن الغربي يخلط في تصوراته بين الإسلام الحقيقي وبعض الجهات التي تلجأ لاستخدام العنف والقوة، كما أصبح الإسلام يوصف بأنه دين التخلف والإرهاب جراء تصرفات بعض أتباعه داخل البلدان والمجتمعات الغربية ذاتها.

ثانيا: العوامل الكامنة وراء تشويه صورة الإسلام والمسلمين

إذا أردنا البحث في أسباب تشويه صورة الإسلام والمسلمين في وسائل الإعلام الغربية نجد أن هناك عوامل عديدة ساهمت في بناء هذه الصورة السلبية في نظر الغرب إزاء الإسلام والمسلمين، فمنهم من يرجعها إلى الصراع الحضاري والتاريخي بين الشرق والغرب...كما يرجعها البعض الآخر إلى الصراع السياسي والاقتصادي المعاصر ويمكن إرجاعها أيضا إلى العوامل التالية:

1-الخوف من الإسلام

حيث أضحى لفظ الإسلاموفوبيا مصطلحا دالا على عمليات التشويه لصورة الإسلام انطلاقا من مرض الخوف منه، وفي حقيقة الأمر لم يكن من الصعب على الغرب العمل على إشاعة الخوف من الإسلام وتصويره بأنه دين مخيف وعدو جديد ويشكل خطرا على الحضارة الغربية، فمنذ قرون تمكن الغربيون من كنسيين، رهبان ومستشرقين واستعماريين من إيجاد صور مشوهة عن الإسلام والمسلمين تجرد الإسلام من كل خصائصه وملامح حضارته الإنسانية[17] ومن أمثلة الخوف من الإسلام نجد خوف اليهود من الإسلام فور ظهوره حيث رأوا أن دولة الإسلام بدأت تسود وتشق طريقها، وهذا ما يشكل خطرا على مطامعهم وأهدافهم فعملوا على إجهاض الإسلام في أولى أيامه بتحريض المشركين تارة والتحالف معهم تارة أخرى، الأمر الذي أدى إلى التصادم بين اليهود والمسلمين في العديد من المرات، كما أن من صور الخوف من الإسلام نجد نظرة المسيحيين للإسلام بوصفه خطرا كبيرا يهدد الوجود الغربي المسيحي، والأمر الذي زاد من خوفهم وحقدهم على الإسلام والمسلمين، هو سرعة انتشار هذا الدين، وكذا تحول اعتناق الكثير من المسيحيين ذاته هذا الدين دون بغي ولا إكراه، كما أن المسلمين أصبحوا يرددون مقولة تحريف التوراة والإنجيل وأن تعاليم عيسى قد شوهت، الأمر الذي أدى إلى خوف المسيحيين على عقيدتهم من الإسلام[18] ومن مظاهر الخوف من الإسلام أيضا تواجد تلك الأقليات المسلمة في البلدان والمجتمعات الغربية، حيث أصبحت هذه الأقليات مصدر قلق وخوف لدى الغربيين لما لهذه الأقليات من دور في نشر الثقافة الإسلامية في أوساط هذه الأوطان الغربية.

2-الصراع مع الإسلام

من عوامل تشويه صورة الإسلام والمسلمين تلك العلاقة المتوترة بين الإسلام والغرب عبر التاريخ، والتي تتسم بنوع من الاستقرار والتواصل والتعاون أحيانا، وبنوع من التوتر والتصادم والتصارع والمواجهة في الكثير من الأحيان الأمر الذي يفسر أن الطابع التصادمي والتصارعي هو السائد في علاقات الإسلام بالغرب. ومن أمثلة الصراع نذكر على سبيل المثال لا الحصر تلك الحروب الصليبية، فانطلاقا من القرن

الحادي عشر الميلادي أعلن الغرب المسيحي عن رغبته في عدم السماح للدين الآخر(الإسلام) بالبقاء في أوروبا المسيحية، وبهذا تساقطت المدن الأندلسية المدينة تلوى الأخرى على أيدي الصليبيين ونجح الأوروبيون في القضاء على المسلمين في أوروبا ولم يكتفوا بذلك بل تعالت أصوات بالدعوة لاقتحام العالم الإسلامي في حد ذاته والسيطرة على بيت المقدس.[19]

كما أن للاستعمار الأوروبي دور بارز في مواجهة الغرب للمسلمين حيث أكد الغرب أن حماية المسيحية من الإسلام لن تتأتى إلا بالتواجد العسكري على أراضيه وبالاستيلاء على خيراته، وإقناع معتنقيه باتخاذ المسيحية دينا لها[20] وهذا رغبة منهم للانتقام من فترات أذاق فيها المسلمون الأوروبيين مرارة الهزيمة واحتلوا خلالها العديد من المناطق، يضاف إليها تنامي ثروات العالم العربي والإسلامي (بترول، غاز)، خاصة وأن هذا الأخير يعتبر سوقا واسعا لترويج المنتجات الأوروبية، كما أنه يتوسط قارات العالم مما يجعله ذا أهمية جيوسياسية حساسة للتجارة العالمية، وقد تم تقسيم العالم العربي والإسلامي إلى مناطق نفوذ سيطرت عليها معظم الدول الكبرى في أوروبا وخاصة بريطانيا وفرنسا ويضاف إليهما كل من ألمانيا وايطاليا، في اعتقاد منهم أن تقسيم وتجزئة البلدان العربية والإسلامية سوف يؤمنهم من خطر الإسلام والمسلمين.

ويضاف إلى هذه الوقائع الصراع العربي الإسرائيلي الذي يعتبر من أشد المواجهات والتصادمات مع العالم العربي والإسلامي، فبعد خروج الاستعمار الأوروبي من الأقطار العربية، سرعان ما تم غرس دولة إسرائيل في المنطقة لخدمة المصالح الغربية (على إثر وعد بلفور 1917) وتجدر الإشارة إلى أن العلاقات بين العرب وإسرائيل أسفرت على العديد من المواجهات وأهمها على الإطلاق حرب 1956، 1948، 1967، 1973 وصولا إلى انتفاضة 2006 وكذا أحداث 2008و 2010.

3-أحداث 11 سبتمبر 2001

إن لنشوب حرب الخليج الأولى بين إيران والعراق ثم حرب الخليج الثانية بعد اجتياح العراق للكويت عام 1991 وكذا تصاعد العمليات الفدائية في فلسطين والتي تعتبر من المنظور الغربي إرهابية، وبروز بعض التنظيمات في بعض البلدان العربية (الجزائر، مصر، اليمن...) والتي قامت بأعمال إرهابية وكذا ممارسات طالبان في أفغانستان واحتضانها لتنظيم القاعدة، وكذا تلك الإعدامات وعمليات التقتيل الجماعية في إيران لكل من هم ضد الثورة[21] كلها أحداث ساهمت بطريقة أو بأخرى في الإساءة إلى صورة العرب والمسلمين سواء من قبل وسائل الإعلام أو حتى من طرف الساسة الغربيين وفور وقوع تفجيرات 11 سبتمبر 2001 زاد التكالب الغربي ضد الإسلام والمسلمين وبشكل كبير جدا مستغلين بذلك بعض الأعمال الإرهابية التي قام بها بعض المتشددين الإسلاميين، ومن ثم أصبح كل عمل إرهابي لصيق بالإسلام والمسلمين حيث أصبحوا يوصفون بأنهم أعداء الحضارة الغربية وزارعوا الرعب والخوف في نفوس الأبرياء، وخاطفي الطائرات والمعتدين على المباني الدولية. ولم يكتف الغرب بتشويه صورة الإسلام والمسلمين في وسائل الإعلام عقب هذه الأحداث بل راحوا يختلقون الذرائع والأسباب (كالإرهاب، أسلحة الدمار الشامل' انعدام الديمقراطية وحقوق الإنسان...) من أجل التدخل عسكريا في العديد من الدول العربية والإسلامية.[22] وراح الغرب تحت زعامة الولايات المتحدة الأمريكية بوش (الابن) Jorj.w.bouch إلى حد إعلان "حرب صليبية" جديدة في 16 سبتمبر 2001 (ضد الإسلام والمسلمين) واصفا إياهم بالهمجيين الذين لا يعرفون شيئا سوى القتل والتعذيب والتدمير، لكن سرعان ما عاد بوش الابن ليقول أن هذه العبارات العنصرية والدونية المحتقرة للإسلام ليست سوى زلة لسان،[23] سببها هو قلة الثقافة والمعرفة التامة بالغير، لكن الأحداث التي تلت تفجيرات 11 سبتمبر أثبتت أن تصريحات بوش الابن كانت هادفة ومقصودة، وما حدث في أفغانستان والعراق 2003 والعديد من المناطق العربية الإسلامية خير دليل على تلك الحملة الصليبية ضد الإسلام والمسلمين.

4-النفوذ الصهيوني في وسائل الإعلام الغربية

يعتبر النفوذ الصهيوني الكبير في وسائل الإعلام الغربية أحد أبرز العوامل المساعدة على تنميط الصورة السلبية إزاء الإسلام والمسلمين، حيث وجد الفكر اليهودي

في البيئة الاجتماعية والفكرية والاقتصادية الغربية ما يساعده على تحقيق أهدافه وغاياته ، والمتمثلة أساسا في بسط نفوذه على وسائل الإعلام الغربية وتوجيهها لخدمة مصالحه ، ويأتي شعور الغربيين بالتقاطع التاريخي والديني مع اليهود في قمة الأمور التي استغلها اليهود للوصول إلى أهدافهم[24].

وقد تنوعت طرق وأساليب اليهود في بسط نفوذهم على وسائل الإعلام الغربية وتوجيهها وفقا لما يخدم مصالحها حيث نجد أن عددا كبيرا من اليهود يعملون في مختلف وسائل الإعلام الغربية ، وكذا الملكية المباشرة لوسائل الإعلام أو غير المباشرة كتعيين أطراف موالية في المناصب الهامة فيها.

كما يمارس اليهود عمليات الضغط والابتزاز وحتى الإغراء تجاه الصحفيين الذين يبدون أي ميل للإسلام والمسلمين ، أو يعترضون وينتقدون الممارسات الصهيونية في حق الإسلام والمسلمين[25] ومن هنا تبرز تلك العلاقة بين وسائل الإعلام الغربية والحركة الصهيونية المعادية للإسلام والمسلمين والتي تبذل قصار جهدها في خلق قوالب إعلامية تشوه وتسيء إلى كل ماله صلة من قريب أو من بعيد بالدين الإسلامي ، وهذا نابع من أفكار وخلفيات دينية وعقائدية مسبقة.

إن ما يمكن التأكيد عليه هو أن هذه العوامل وأخرى ساهمت في بلورة الفكر الغربي وتشكيل صور نمطية مشوهة ومسيئة للإسلام والمسلمين في مختلف وسائل الإعلام الغربية ، الأمر الذي أدى بهذه الأخيرة إلى وصفهم في العديد من المناسبات بأبشع الصور والمظاهر والأشكال.

ثالثا: مظاهر، رموز وشبهات عن الإسلام والمسلمين في الإعلام الغربي

سنحاول في هذا العنصر التطرق لأهم المظاهر والصور التي حاول الإعلام الغربي إلصاقها بالإسلام والمسلمين وكذا الرموز الدينية والشبهات التي عمل على ترسيخها في أذهان الرأي العام العالمي عموما والغربي على وجه الخصوص.

1-مظاهر الإسلام والمسلمين في وسائل الإعلام الغربية

تعمل وسائل الإعلام الغربية المعاصرة على تقديم صورة سلبية ومشوهة للإسلام والمسلمين ، ويمكن للمتأمل في هذه الصورة أن يدرك بسهولة مجموعة من الملامح والصفات البارزة التي تتألف منها الصورة المشوهة ، وقد لخص أحد الباحثين هذه الملامح المشوهة للإسلام والمسلمين فيما يلي:

- إظهار المسلمين في صورة المتناقضين دينيا مع الغرب ، فهم غير مسيحيين ومتطرفون ويناهضون الصليبيين.
- إظهارهم في صورة أبطال الروايات الغرامية لألف ليلة وليلة والذين لا يهمهم إلا الخمر والموبقات.
- إظهارهم أنهم مصدر للعنف والإرهاب في العالم وتصويرهم بأنهم العدو الجديد أو ما يعرف بالخطر الأخضر بعد زوال الخطر الأحمر(الشيوعي).[26]
- إظهارهم بأنهم ابتزازيون ويسيطرون على منابع النفط في العالم ، ويحاولون قطع الشريان الاقتصادي للدول الغربية عامة والولايات المتحدة على وجه الخصوص ، أما الإسلام فقد تم وصفه بأنه:
- دين جامد وبدائي وغير منطقي ولا يملك مقومات الحضارة مقارنة مع الحضارة الغربية.
- دين عنف وإرهاب ويحرض على الجهاد والحروب ويرفض التعايش السلمي مع الشعوب[27]

وما يمكن تأكيده هو أن ظاهرة تشويه صورة الإسلام والمسلمين في وسائل الإعلام الغربية قد اشترك في صنعها والترويج لها مجموعة من الوسائل والفنون الإعلامية من خبر ، حوار ، كاريكاتير ، إعلان ، مسلسلات... [28] وامتد ذلك إلى قطاعات أخرى كالمؤسسات التعليمية ، ومراكز البحوث ، ولم تتوقف الأمور عند هذا الحد فقط بل امتد الوضع ليطال كبار المسؤولين السياسيين الإعلاميين في العالم.

2-الشبهات الشائعة عن الإسلام والمسلمين

عمل الإعلام الغربي على بث وترسيخ شبهات غير حقيقية عن الإسلام والمسلمين ولا تمت بأي صلة بهم ، فالدين الإسلامي أرقى وأسمى من هذه الصور المغلوطة التي تروج عنه وضد معتنقيه ، ونذكر منها ما يلي:

- **المسلمون إرهابيون ويمارسون العنف:** حيث عملت وسائل الإعلام الغربية ودون استثناء على إلحاق صفة التطرف والإرهاب بالإسلام واتخذوا من عمليات العنف والتطرف التي طالت أكثر من بلد عربي وإسلامي، وكذا هجمات 11 سبتمبر2001 كحجة ودليل على ارتباط المسلمين بكل مظاهر العنف والإرهاب[29] وتعتبر أزمة 11 سبتمبر منعرجا خطيرا في الساحة الدولية حيث خلق نوعا جديدا من الإرهاب ومن جنسيات مختلفة وينتقل من مكان إلى آخر وليست له أهداف واضحة سوى أنه رافض للسياسات الغربية ومن ثم كانت الذريعة الغربية بأن هذا الإرهاب يهدد مصالح وسياسات الدول الغربية ، وله امتدادات إسلامية، حتى وصلت الدرجة بالغرب إلى وصف المسلمين كلهم بالإرهاب وأصبح كل مسلم يساوي إرهابيا[30] وخلال كل هذا وجدت الدول الغربية مبررات لتقديم الرقابة على كل ما له صلة بالدين الإسلامي وحتى التدخل في الشؤون الداخلية للعديد من الدول بدواعي تنفيذ مخططات واستراتيجيات غربية لمكافحة ومتابعة الإرهاب(العراق ، أفغانستان...)

الإسلام دليل التخلف والرجعية: حيث تم وصف الدين الإسلامي بالدين الرجعي ودين التخلف ويرجعون سبب تخلف المجتمعات والشعوب الإسلامية إلى هذا الدين، فالإسلام بالنسبة للغرب على حد تعبير ادوارد سعيد: "يعني نهاية الحضارة الغربية باعتباره دينا غير إنساني وغير ديمقراطي وغير عقلاني..." لذلك فالإسلام في نظر صناع القرار ومخططو الاستراتيجيات الغربية ومن يشوهون صوره في مختلف وسائل الإعلام يمثل تهديدا حقيقيا للمصالح الغربية وتدميرا للنظام الديمقراطي العالم الغربي على حد تعبير "دانيا مونيهال". [31] وتبرز رجعية وتخلف الإسلام في نظر الإعلام الغربي أنه يدعو إلى تحريم الخمر والميسر والرقص الماجن والربا وغيرها من المعاصي المتفشية في المجتمعات الإسلامية وغير الإسلامية، وهذا ما يعتبره الغرب منافيا ومناقضا للحريات الفردية ومعرقلا لتقدم وازدهار المجتمعات وتناقضا صارخا مع مبادئ الحداثة والعلمانية.[32] الذي يعني فصل الجوانب الدينية عن الدولة وعن السياسة والحياة العامة لبني البشر.

- **الإسلام خطر على المجتمعات الغربية:** فبعد إدراك الغرب أن الإسلام في انتشار واسع ومستمر في العالم المعاصر، ذهبوا إلى تشويه صورته والتحذير منه والتخويف منه وتصويره في أنه خطر على أمن واستقرار وتقدم وازدهار المجتمع الغربي، وتزامن هذا الطرح مع زوال المعسكر الشرقي بزعامة الاتحاد السوفيتي سابقا مما يعني أن المنظومة الغربية باتت بلا عدو حقيقي تروج من خلاله وتمرر سياساتها، فوجدت في الإسلام جل مواصفات العدو الذي يمكنها من تمرير سياساتها السياسية والاستراتيجية.[33] ضف إلى ذلك تواجد تلك الأقليات العربية والمسلمة داخل الأقطار الغربية ومحاولة هذه الأخيرة ممارسة شعائرها الدينية بكل حرية خارج أوطانها الأصلية الأمر الذي جعل من المنظومة الغربية تدق ناقوس الخطر من جراء هذا الإسلام الزاحف والسريع الانتشار في مختلف أنحاء العالم لدرجة أن الغربيين ذاتهم اعتنقوا هذا الدين وأصبحوا من المدافعين عنه.

3-الرموز الإسلامية المشوهة في وسائل الإعلام الغربية

تجدر الإشارة إلى أن الكثير من الرموز الإسلامية شوهت من قبل وسائل الإعلام الغربية، لكننا سنكتفي بذكر بعض الرموز والتي نراها مهمة في هذا المجال:

الرسول محمد صلى الله عليه وسلم: حيث عملت وسائل الإعلام الغربية على تشويه صورة النبي صلى الله عليه وسلم وبث صورة سلبية عنه فتارة تصفه بالمحب للمال والنساء وتارة تصفه بالمجنون وتارة يصورونه بثياب بالية وبشخصيات مضحكة...كما يقومون بعرض ونشر معلومات لا تليق أبدا بأفضل خلق الله تصل إلى حد الاحتقار والاستهزاء من شخصيته وكل هذا لقلة معرفتهم به وبقيمته عند الإسلام والمسلمين من جهة ومن جهة أخرى قد يكونوا عارفين بقيمته ومكانته.[34] ولكنهم يريدون من وراء ذلك التقليل من شأنه وقيمته لتحقيق أهدافهم المتمثلة في الحد والتقليل من المد الإسلامي الذي طال هذه الدول الغربية.

أماكن العبادة: نظرا للدور الكبير الذي تلعبه أماكن العبادة في توعية وتنوير عقول معتنقي الدين الإسلامي دأبت وسائل الإعلام الغربية على تضييق الخناق عليها إما بالتهكم على المسلمين ووصفهم بالمعاقل الخلفية للإرهاب والأعمال الإرهابية وإما بالضغط وإقناع الدول الغربية على رفض الطلبات والمساعدات من الداخل أو الخارج لبناء هذه

المساجد فهي ترغم الدول الغربية على عدم منح رخص بناء المساجد وحتى إذا أعطتها فهي تسمح ببناء بيوت أو سرادق صغيرة لممارسة شعيرة الصلاة فقط، وقد ذكرت مجلة الاكسبراس الفرنسية في هذا الصدد عام 2000 بأن فرنسا هي الدولة الوحيدة التي ترفض منح المسلمين موافقات لبناء مساجدهم.[35] غير أنه في الحقيقة جل الدول الغربية وحتى الأوروبية منها تعمل على تضييق الخناق على المسلمين في بناء المساجد وحتى وإن وجدت فهي تحضى برقابة شديدة على ممارسة مختلف الشعائر الدينية لدرجة منعها سماع الآذان في العديد من الدول على غرار سويسرا.

المرأة المسلمة: حيث أصبحت المرأة المسلمة في الإعلام الغربي نموذجا للتخلف والرجعية والاضطهاد وإن أبرز نموذج لتخلف المرأة المسلمة هو ذلك الغطاء الذي ترتديه فهو يغطيها من رأسها إلى قدميها، مما يجعل من الإسلام حجرة عثرة أمام تقدم وانفتاح المرأة على حد تعبيرهم، وقد شنت حملة ضارية على الحجاب في المدارس والمعامل والإدارات الحكومية من طرف السياسيين وبعض المثقفين حيث رأت في حجاب المرأة المسلمة رمزا للظلم والتخلف والتعارض مع ثقافة المجتمعات الغربية وقيمها.[36]

كما تتعمد وسائل الإعلام الغربية استعمال أسلوب الاحتقار والنظرة الدونية للمرأة المسلمة في شكل صور ساخرة تصفها بآلة الإنجاب، الشبح الأسود، مهضومة الحقوق، المنغلقة والمتحجرة، كما نلتمس ازدواجية المعايير في التعامل مع قضايا المرأة المسلمة ومن أمثلتها اعتبار المرأة المسلمة متخلفة عند وضعها للحجاب في حين تعد المرأة الغربية الراهبة محترمة ومطيعة لأوامر ربها، والنظر إلى مكوث المرأة الغربية في بيتها للعناية بأولادها تضحية، في حين قيام المرأة المسلمة بذلك يعد شكلا من أشكال العبودية.[37]

رابعا: سبل تصحيح صورة الإسلام والمسلمين

إن مسؤولية تصحيح صورة الإسلام والمسلمين تقع على عاتق المسلمين جميعا ويمكن وصف ذلك بضرورة وضع مشروع برنامج للرد على حملات التشويه الإعلامي للإسلام والحضارة الإسلامية وكذا تصحيح بعض الصور المغلوطة في العديد من المستويات ونذكر منها:

1-على مستوى الدول الإسلامية: حيث يقتضي تحسين صورة الإسلام والمسلمين وجود تحرك عربي إسلامي منظم داخل المجتمعات الغربية ودعم المنظمات الإسلامية داخل هذه البلدان للتأثير على مجتمعاتها بدلا من الاكتفاء باقتناء سياساتها، كما يجب على الدول الإسلامية مواجهة ما يعرف بصدام الحضارات، مما يعني إبدال التصادم مع الغرب بما يعرف حوار الحضارات، مما يعني عدم المواجهة والتصادم وإنما التحاور مع الآخر وقبول خصوصياته الثقافية والدينية ومحاولة إقناعه بقبول خصوصيات وثقافات الآخرين.[38] كما يجب على الدول العربية والإسلامية وضع إستراتيجية موحدة بالتنسيق مع الغرب لإيجاد تعريف موحد للإرهاب الذي لا دين ولا وطن له وإزاحة الفكرة القائلة بأن الإرهاب نابع من الإسلام وأن الإرهابي نابع من الإسلام وأن الإرهابي هو المسلم في حد ذاته.

2-على مستوى الإعلام الإسلامي: مما يعني ضرورة وضع خطة إعلامية إسلامية موحدة للرد على حملات التشويه تقتضي ما يلي: ضرورة إنشاء قناة فضائية إسلامية لبث برامجها بمختلف اللغات الأجنبية وتعمل الدول الإسلامية على تمويلها ماديا وبشريا، استثمار الفضاء الإعلامي في الغرب من خلال عرض قضايا العالم الإسلامي واستئجار ساعات من البث الإذاعي والتلفزيوني في بعض القنوات الغربية المستقلة ومحاولة تعريف المجتمعات الغربية بالحضارة والثقافة العربية والإسلامية، تشجيع قادة العمل الإسلامي في الغرب على إنشاء صحف ومجلات باللغات الأجنبية وربط قنوات الاتصال مع الصحفيين والمفكرين والأساتذة الجامعيين المتعاطفين مع الإسلام والمسلمين.[39] وكذا استغلال شبكة الانترنت من خلال إنشاء مواقع خاصة بالإسلام والمسلمين من أجل تصحيح الأفكار والمعلومات والمفاهيم الخاطئة التي تروج ضد الإسلام.

3-على مستوى رجال الدين، الفكر والتعليم: حيث أنه من واجب رجال الدين والأئمة والدعاة والمفكرين تصحيح صورة الإسلام والمسلمين في أذهان الغربيين من خلال استخدامهم لأسلوب الحوار مع الغير ومحاولة إقناعهم بالحجة والدليل وبالعلم والحكمة والموعظة الحسنة، وكذا ترشيد فكر الأجيال العربية والإسلامية المتواجدة في البلدان

الغربية باعتبار أنها تمثل الإسلام خارج أوطانها الأصلية.[40] كما أنه وعلى المستوى التربوي والتعليمي من واجب الدول العربية الإسلامية الضغط على الدول الغربية لتصحيح بعض المعلومات الخاطئة أو المشوهة أو الناقصة والتي تتضمنها المناهج والكتب المدرسية الغربية أما في الجانب الأكاديمي فيجب على الأكاديميين العرب والمسلمين تقديم دراسات علمية وملتقيات وندوات باللغات الأجنبية.[41] ويكون الغرض منها هو تصحيح المفاهيم الخاطئة عن الإسلام والمسلمين لدى الغرب، وكذا تشجيع الدراسات العربية والإسلامية بالجامعات الغربية من أجل تعارف وتعايش الشعوب الغربية مع الشعوب والحضارة العربية والإسلامية بدل التصادم معها.

4-على مستوى الجاليات المسلمة بالخارج: من خلال استخدام المسلمين المقيمين بالخارج أسلوب التواصل والاندماج مع المجتمعات الغربية الأصلية ومحاولة التنسيق مع المنظمات الإسلامية للتأثير في الرأي العام الغربي بضرورة قبول الآخر وكذا الدعوة إلى إنشاء الاتحادات والجمعيات التي تعمل على التعاون والتواصل وتبادل الخبرات والمعلومات مع اتحادات وجمعيات غربية أخرى، مما يوطد علاقات سلمية وتعاونية بين المسلمين وغير المسلمين.[42] ضف إلى ذلك ضرورة التخلص من بعض العادات والتصرفات التافهة والتي يمكن أن تشوه صورة الإسلام والمسلمين في المجتمعات الغربية مع محاولة إعطاء صورة مثالية تليق بالحضارة والدين الإسلامي.

الخاتمة

ويمكن أن نستنتج في الأخير أن من أخطر التحديات التي يواجهها العالم الإسلامي اليوم انتشار ظاهرة تشويه صورة الإسلام والمسلمين في العديد من وسائل الإعلام الغربية، الأمر الذي أدى إلى تزييف وتحريف الحقائق ضدهم وكذا تضليل الرأي العام العالمي وتحريضه ضد المسلمين، وخاصة المتواجدين في المجتمعات والدول الغربية، وهذا يعود أساسا إلى جهل المجتمعات الغربية بالإسلام والمسلمين، كما أنهم يخلطون بين الأعمال التي يقوم بها بعض الأصوليون (الإرهاب) من تخريب وتدمير وقتل، مع سماحة الإسلام والمسلمين ، ضف إلى ذلك انعدام إستراتيجية واضحة المعالم لدى الدول الإسلامية تعمل على تعريف المجتمعات الغربية بسماحة الإسلام والمسلمين وتصحيح الصور المغلوطة التي تروجها وسائل الإعلام الغربية ضدهم.

الهوامش

1-المحجوب بن سعيد ، **الإسلام والاعلاموفوبيا** ، دمشق: دار الفكر ،2010 ، ص 09.

2-محمد السماك ، **موقع الإسلام في صراع الحضارات والنظام العالمي الجديد** ، ط 3 لبنان: دار النفائس ، 2003 ص 54.

3-أبو محمد عبد الرحمان وآخرون ، **المستقبل في مدار الإسلام** ، ط 1 ، الجزائر ، دار الهدى 2010 ص 107

4-عصام سليمان الموسى ، مدى توظيف الإعلام العربي لوسائل الإعلام العربي لوسائل الاتصال الحديثة لتعديل صورة العرب والمسلمين كي تتوافق مع الواقع ، في الإعلام والتواصل الثقافي بين العرب والغرب ، ص 94.

5-سليمان صالح ، **وسائل الإعلام وصناعة الصور الذهنية** ، ط1 ، الأردن مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، 2006 ، ص 22

6-انتصار إبراهيم وصفة حسام الساموك ، **الإعلام الجديد** ، ط1 ، بغداد: الدار الجامعية للطباعة والنشر ، 2011 ، ص 66

7-محمد منير حجاب ، **الموسوعة الإعلامية** ، مجلد 04 ، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع ،2003 ، ص 155

8-ميرال مصطفى عبد الفتاح ، **صورة العرب في الفضائيات الإخبارية الأجنبية**، ط 1 ، القاهرة ، دار العالم العرب ي2013 ، ص 22.

9-يامين بودهان ، **تشكيل الصورة النمطية عن الإسلام والمسلمين في الإعلام الغربي** ، مجلة الوسيط للدراسات الإعلامية ، عدد 12، 2005 ، ص 3

10-عصام سليمان الموسى ، مرجع سابق ص 94.

11-ليلى فيلالي ومجموعة من الباحثين ، **المدخل إلى علوم الإعلام والاتصال** ، الجزائر ، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الاسلامية ، 2008 ، ص 26

12-صالح ذياب هندي ، **أثر وسائل الاعلام على الطفل** ، ط4 ، عمان: دار الفكر ،2008 ، ص 21

13-المرجع نفسه ، ص 23

14-محي الدين عبد الحليم ، الصورة النمطية للإسلام والمسلمين في الإعلام الغربي في: المسلمون **في أوروبا** ، أعمال مؤتمر دولي بفيينا ، ط1 ، القاهرة: دار البيان ،2002 ، ص 267

15-ندى زين منصور ، **الصورة الذهنية والإعلامية** ، القاهرة: دار الكتاب الحديث ، 2006 ، ص 100

16- المحجوب بن سعيد ، مرجع سابق ، ص 89

17- حسن نيازي الصيفي ، **الإعلام الغربي وصورة الإسلام والمسلمين** ،ط1 ،القاهرة : إتراك للطباعة والنشر ،2011 ،ص 164.

18- المرجع نفسه ، ص 167.

19-محمد زين العابدين ، **التبشير في العالم الإسلامي أهدافه وآثاره** ، القاهرة:جامعة الأزهر ، 1987 ،ص 61.

20-حسن نيازي الصيفي: مرجع سابق ، ص 179.

21- المرجع نفسه ، ص 187.

22-محمد عمارة ، **الإسلام في عيون غربية افتراء الجهلاء وإنصاف العلماء** ، ط1 ، مصر: دار الشرق ، 2005.ص(49-52).

23-حسن نيازي الصيفي ، مرجع سابق ، ص (191-189).

24-هلال علي الدين ، **التطويق الصهيوني للرأي العام** ، ط1 ، الرياض: مؤسسة باب الرياض ، 1995 ، ص 137.

25-المرجع نفسه ، ص ص (40-40)

26-عبد القادر طاش ، صورة الإسلام في الإعلام الغربي ، ط 2 ، القاهرة: دار السلام للإعلام العربي 1993 ، ص67.

27-ادموند غريب ، **الإعلام الأمريكي والعرب** ، المستقبل العربي ، عدد: 260 ، أكتوبر 2000 ، ص 67

28-حسن نيازي الصيفي ، مرجع سابق ، ص 75.

29 -حسين عبد العزيز ، الحقد الأسود ، ط 1 ، الرياض: مكتبة اليمامة ، 2005 ،ص 122.

30-وحيد عبد المجيد ، **الإرهاب وأمريكا والإسلام من يطفئ النار** ؟ ط 1 ، القاهرة: دار المحروسة ، 2002 ، ص 163.

31-المرجع نفسه ، ص 167.

32-عبد القادر طاش ، مرجع سابق ص 144.

33- المرجع نفسه ، ص 152.

34-محمد عمارة ، مرجع سابق ، ص ص (138 ،137)

35الأسدي فالح محمد ، **الطريق إلى الإسلام** ، بيروت: دار العلم للملايين ، ط 5 ، 1989 ص 76.

36-المحجوب بن سعيد مرجع سابق ص 90.

37 -المرجع نفسه ، ص ص (92 ،91).

38-أبو زيد رشدي شحاتة ، **مسؤولية الإعلام والإسلام في ظل النظام العالمي الجديد** ، ط 3 ، مكتبة القصد ،1998 ، ص ص (197 ،195)

39-المحجوب بن سعيد ، مرجع سابق ص 102.

40- رانيا عوض **صورة العرب والإسلام في الغرب** ، كيف يعاد تشكيلها ، ط1 ، القاهرة: مكتبة المطبوع ،2002 ، ص ص 40-(88 ،87).

41-المحجوب بن سعيد ، مرجع سابق ص 103.

42-رانيا عوض ، مرجع سابق ، ص ص (102 ،100).

Revue des Sciences Sociales

Anciennement Revue des Lettres et des Sciences Sociales

Identité et objectifs de la revue

Revue des Sciences Sociales

Revue scientifique périodique indexée, soit une publication dédiée aux deux domaines du savoir et de la méthode, puisqu'elle contribue à la fois à l'enrichissement de la recherche scientifique, de même que celui du dialogue systématique de fond, dans les domaines du savoir social. Elle vise à:

1. Hisser la recherche scientifique au plus haut niveau de qualité, grâce à la construction systématique de la pensée et à la pratique de la recherche.
2. Permettre une interdisciplinarité entre les différents domaines du savoir social et les diverses méthodes de la recherche.
3. Créer un lien entre le mouvement scientifique dans les sciences sociales, d'une part, et le développement social et les questions pertinentes de la société, d'autre part.
4. Soulever la controverse scientifique portant sur les questions récentes du domaine des sciences sociales, puis les orienter vers des horizons mondiaux.

Revue des Sciences Sociales

-Anciennement Revue des Lettres et des Sciences Sociales-

Université Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2

Directeur de la revue

Pr. khier Guechi Récteur

Rédacteur en chef

Pr. Youcef Aibeche

Comité de rédaction

Pr. Miloud Sefferi

Pr. Djazia Lechheb Sache

Dr. Mohamed Eltaher Belaissaoui

Pr. Salah Eddine Zeral

Pr. Nadia Aichour

Pr. Amhamed Azoui

Pr. Abdelmelek Boumendjel

Dr. Mohamed Ben arabe

Dr. Abdelrezak Belagrouze

Secrétariat

Mabrouk Sebaihi

Mofida Cherifi

Comité Scientifique

Pr. Naouari Saoudi	Unversite M^{ed} Lamine Debaghine Sétif 2
Pr. Mouissi Belaid	Unversite M^{ed} Lamine Debaghine Sétif 2
Pr. Mohamed Esghir Chourfi	Unversite M^{ed} Lamine Debaghine Sétif 2
Pr. Lahcen Bouabdallah	Unversite M^{ed} Lamine Debaghine Sétif 2
Pr. Said Kesskes	Unversite M^{ed} Lamine Debaghine Sétif 2
Dr. Noureddine Ben Echiekh	Unversite M^{ed} Lamine Debaghine Sétif 2
Dr. Nacer eddine Gharaf	Unversite M^{ed} Lamine Debaghine Sétif 2
Dr. Toufik Sammai	Unversite M^{ed} Lamine Debaghine Sétif 2
D. Mohamed Kadjali	Unversite M^{ed} Lamine Debaghine Sétif 2
D. Sofiane Zedadka	Unversite M^{ed} Lamine Debaghine Sétif 2
D.Fouzia Reghad	Unversite M^{ed} Lamine Debaghine Sétif 2
Pr. Mabrouk Ghodbane	Université de Batna
Pr. Amhend Berkouk	Université de Alger
Pr. Nacer Eddine Samar	Université de Jijel
Pr. Fadhil Deliou	Université de Constantine 2
Pr. Bouba Medjani	Université de Constantine 2
Pr. Mahmoud Bousenna	Université de Alger 2
Pr. Tayeb Bouderbala	Université de Batna
Pr. Abdelkader Charchar	Université d'Oran
Pr. Bachir Abrir	Université de Annaba
Pr. Karoum Boumediene	Université de Tlemcen
Pr. Mohamed Boumediene	Université Adrar
Pr. Mohamed Ahcene	E.N.S Tunisie
Pr. Azeddine Ben Zeghiba	Centre Juma Al Majid Dubaï
Pr. Rezki Madani	Farance
Pr. Mohamed Etraouna	Jordanie
Pr. Ahmed Berissoul	Maroc
Pr. Ismail Mahmoud Elkaieme	Jordanie
Pr. Abed Elatif Mahfoud	Maroc
Pr.Houari Addi	Université Lyon2 France
Pr.Joseph Mc Conagol	Manchester UK
Pr.A.Jalil Akari	Université Genève Suisse

Conditions de publication dans la Revue

La Revue des sciences sociales publie des recherches et études scientifiques, intellectuelles et littéraires dans les disciplines des sciences humaines et sociales, droit et sciences politiques, rédigées en arabe, en anglais, ou en français.

La revue accueille également des études critiques qui s'intéressent aux nouvelles publications qu'elles présentent dans 2000 mots environ.

- **Les articles proposés à la publication doivent remplir les conditions suivantes:**

1 / Que l'article soit original et nouveau, non publié dans d'autres publications de toute nature, ni présenté dans un séminaire ou colloque scientifique, ni extrait d'une thèse académique (magister ou doctorat).

2 / Qu'il respecte l'éthique du dialogue et de la critique constructifs et soit libre de toute diffamation.

3 / Qu'il adopte une méthodologie particulière dans l'organisation des éléments de la recherche, et respecte la structuration d'un travail écrit (chapitre, section, ...)

4 / Que le nombre de pages soit ni inférieur à 12 pages ni supérieur à 25 pages, les sources, notes, tableaux et figures compris. Les pages doivent être numérotées séquentiellement.

5 / Que l'article soit saisi sur ordinateur sous forme d'un document "Microsoft Word" et enregistré dans un CD.

6 / Les marges de la page doivent être comme suit:

Droite : 03 cm, gauche : 1,5 cm, haut : 1,5 cm, bas : 1,5 cm, taille de la page : 21 cm X 29.7 cm.

7 / L'article en arabe doit être rédigé avec la police de caractère *Traditional Arabic* 14 pts, interligne : 21. Le titre doit être écrit en gras avec la police *Traditional Arabic* 14 pts**.** Les sous – titres doivent être écrits en gras avec la police *Traditional Arabic* 12 pts**.** Les articles rédigés en français ou en anglais doivent être rédigés, quant à eux, avec la police de caractère *Times New Roman* 12 pts.

8 / La revue s'abstient de publier deux articles successifs d'un même auteur dans un même numéro ou dans deux numéros successifs.

9 / Les éléments suivants doivent être pris en compte dans la rédaction de l'article:

- L'article ne doit pas contenir des fautes d'orthographe, de grammaire, de langue ou de frappe autant que possible.

- Le respect des règles d'écriture en:

- Indentant les paragraphes et évitant les longs paragraphes et phrases.

- Ne pas laisser d'espace avant les signes de ponctuation comme le point (.), la virgule (,), le point-virgule (;), les deux points (:), le point d'exclamation (!) et le point d'interrogation (?). En revanche, un espace doit être laissé après eux lorsqu'ils sont suivis d'un mot ou d'un texte. Ne pas laisser d'espace entre le (و) et le mot qui suit.

- Les abréviations sont à proscrire tant qu'elles n'ont pas été préalablement définies.

- Un terme scientifique ou un nom propre en arabe suivis de leurs équivalents en anglais ou en français sont mentionnés une fois dans la recherche lorsqu'ils apparaissent la première fois. Seule l'écriture en arabe suffit après.

- Dans les travaux contenant des textes poétiques, des versets coraniques, ou des noms propres, la vocalisation des mots est obligatoire. La mention de la référence des versets coraniques, des hadiths et des vers poétiques l'est aussi.

10 / Les notes, renvois, références et sources doivent être insérés à la fin de l'article, de manière automatique, et selon l'ordre de leur apparition dans le texte (les références de l'article sont seules celles dont des passages ont été réellement cités). Les références doivent être mentionnées comme suit :

***Ouvrages:** nom et prénom de l'auteur, **titre du livre,** tome, traduction (s'il en existe), édition, maison d'édition (éditeur), lieu d'édition, année d'édition, numéro de page. (Lorsqu'il est **certain**

de la non existence des données substantielles obligatoires **seulement** (maison d'édition, pays d'édition, année d'édition), l'auteur doit en référer en utilisant les abréviations : s. m. Éd /s. p. Éd /s. a. Éd, selon le cas).

***Articles:** nom et prénom de l'auteur, «titre de l'article», **titre de la revue,** (organisme publiant), numéro, page.

***Recherches incluses dans un livre:** nom et prénom de l'auteur, « titre de l'article », dans [ou *in*] : **(titre)**, coordinateur général (nom de celui qui a recueilli la matière scientifique), tome, édition, maison d'édition (éditeur), lieu d'édition, année d'édition, numéro de page.

***Thèses universitaires:** nom de l'étudiant, titre de la thèse ou du mémoire (souligné), sa nature (doctorat, magister), la faculté et l'université dans lesquelles la thèse a été soutenue, année, état de publication (publiée ou non publiée), page.

***Textes juridiques:** nature du texte (Constitution, loi organique, ...), son numéro (01/15), en date du (jour, mois et année), objet du texte (portant...), **Journal Officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire**, numéro**,** date de publication.

***Dispositions et décisions juridiques:** il est impératif de mentionner l'autorité de laquelle émane la décision (Tribunal, Cour), indiquer la section ou la chambre (numéro, spécialité), numéro du jugement ou de la décision, date d'émission (jour, mois et année), mentionner les parties de l'affaire ou les initiales de leurs noms suivis de leurs prénoms, (affaire entre ...), identifier l'état de publication (décision ou jugement, publiés ou non publiés), source (revue, bulletin, émanant de), numéro, année, page.

***Publications internes:** organisme publiant, numéro de l'instruction ou de la décision, objet.

***Rapports:** organisme délivrant le rapport, objet du rapport, occasion de sa présentation, date, page.

***Références électroniques:** nom de l'auteur ou de l'institution, « titre de l'article », lien complet, (date de consultation: jour, mois, année).

***Manuscrits:** nom complet de l'auteur, **titre complet du manuscrit,** nom du lieu où la citation est conservée. L'année et le nombre de pages doivent être mentionnés. Il faut indiquer le numéro de page, en précisant le recto ou le verso desquels la citation est extraite. Le recto est symbolisé par la lettre (a) et le verso par la lettre (b).

***Journaux:** s'il s'agit d'une information, le nom du journal, le numéro, la date et le lieu de parution doivent être mentionnés. S'il s'agit d'un article, le nom de l'auteur, le « titre de l'article », le **nom du journal**, sa nature (quotidien, hebdomadaire, mensuel), le (lieu de parution), le numéro, la date et la page doivent être indiqués.

* Lorsqu'une référence est directement répétée, le mot : ibid. puis la page suivent le renvoi. S'il s'agit d'une répétition indirecte (séparation par une ou plusieurs référence(s) ou une nouvelle page), les nom et prénom du chercheur doivent être mentionnés, suivis du mot: Op.cit. puis le numéro de page.

* Les figures, cartes et graphiques doivent être de qualité supérieure. L'ombrage foncé est à éviter. Les tableaux et figures sont numérotés séquentiellement à part, en attribuant un titre court à chacun d'eux, écrit (au-dessus) de la figure, la source, quant à elle, est écrite en dessous. (Le chercheur doit envoyer chaque carte ou image dans un fichier à part et en format (jpeg) pour faciliter le travail du comité technique de la Revue).

11 / Une copie papier de l'article, jointe d'un CD, doit être envoyée ou remise. Elle doit également être envoyée par mail à l'adresse électronique de la Revue ci - dessous, en tenant compte des éléments suivants:

- Le chercheur doit dissiper son identité dans l'étude et éviter d'y mentionner un détail qui pourrait la révéler. Par conséquent, les informations personnelles (nom de l'auteur, grade, institution à laquelle il est rattaché) doivent être écrites dans une page à part. Le titre de la recherche est réécrit sur la première page sans mention du nom.

- Fournir une photographie biométrique récente.

- L'auteur ou le traducteur doit être précis à la signature de l'engagement (contrat de publication) écrit selon un modèle établi par le comité de rédaction de la Revue.

- Remettre une copie du CV de l'auteur ou du traducteur (dans le cas où l'article est présenté par deux chercheurs, un accord expresse de chacun d'eux exprimant l'acceptation de la co-publication est requis).

- Fournir un document constatant l'approbation de l'encadreur pour les recherches présentées par des doctorants (LMD).

- Fournir une copie du livre original s'il s'agit d'en présenter un.

12 / Que l'article contienne impérativement un résumé exprimant le contenu intégral et sincère de l'article (150 mots environ) dans les trois langues : arabe, français et anglais, suivi de mots clés (Keywords) renvoyant à son contenu, ne dépassant pas 7 mots, cités selon l'ordre de leur apparition dans l'article, et mentionnés dans la traduction dans les trois langues.

Notes importantes:

***** En cas de pluralité d'auteurs, l'ordre alphabétique des noms est suivi dans le cas où les grades sont identiques, mais s'ils ne le sont pas, le grade le plus élevé doit être mentionné en premier.

***** L'article est transféré au comité d'arbitrage confidentiel qui en effectuera l'arbitrage scientifique, une fois sa conformité aux règles de publication est constatée. L'auteur doit en apporter les modifications requises durant une période fixée par le comité de rédaction.

* Tout article qui ne respecte pas les conditions de publication est écarté. La revue n'est pas tenue d'en notifier l'auteur, ni d'exprimer les motifs de son rejet.

* La revue a le droit (si elle en juge nécessaire) d'apporter certaines modifications de forme à la matière soumise à la publication, sans en affecter la substance. Par ailleurs, la revue se réserve le droit de supprimer ou de reformuler certaines expressions qui ne correspondent pas au style de publication.

* Les recherches sont classées dans chaque numéro. La date de leur publication est choisie en fonction de considérations techniques du comité scientifique n'ayant aucun lien avec le nom du chercheur, son grade ou la valeur du travail.

* Les recherches publiées dans la revue ne peuvent être publiées ailleurs sans une autorisation écrite de son rédacteur en chef. Par ailleurs, la revue n'est pas tenue de retourner les articles refusés à leurs propriétaires.

* L'auteur supporte toutes les conséquences résultant d'une violation des droits de propriété intellectuelle d'autrui.

- Les auteurs des articles retenus ne sont pas rémunérés, néanmoins, le chercheur reçoit deux exemplaires du numéro dans lequel son article est publié.

- Les thèmes de la revue sont publiés sur le site de l'université après leur parution.

*** Les articles publiés n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue la Revue.**

Correspondance et abonnement : toutes les correspondances sont adressées à M. le rédacteur en chef de la Revue des sciences sociales - Université Mohamed Lamine Debaghine – Sétif 2

Téléphone: 036661181

Adresse électronique:

revue@univ-setif2.dz

revue.setif2@gmail.com

Site de la revue: http://revues.univ-setif2.dz

Sommaire

Auteur	Titre	Page
	Mot de la rédaction	08
Wafia Bouzeraa	The Role of Textual Enhancement in Minimising Errors in Paragraph Writing.	11
Nasser Gardaoui	Effects of Comprehension and Production-Based Tasks on Learning Morphosyntax by University EFL Students	26
Abdelhakim Belilita	The Deism: the rationalization of the religion in the light of Science	43
Naima Dembri	L'enseignement de la compréhension de l'écrit à l'école primaire : apprendre à comprendre	55
Nora SAHLI KAÏM	L'apport de l'atelier d'écriture dans le réajustement des représentations des apprenants en classe de FLE	64
Feiza Aichour	Prolifération des sigles dans Le Quotidien d'Oran et problèmes d'interprétation	76

Mot de la rédaction

.

Rédacteur en chef

The Role of Textual Enhancement in Minimising Errors in Paragraph Writing

Wafia Bouzeraa*

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة دور قراءة النصوص التي أدخل عليها تعزيز نصي في التقليل من أخطاء المضمون واللغة في فقرات الطلبة. تضمنت الدراسة 126 فقرة لتسع طلبة تم انتقاءهم بأخذ عينات طبقية. خلال فترة التجربة التي دامت 14 أسبوعا عرضت على الطلبة نصوص معززة تعالج في كل مرة عنصرا من عناصر الكتابة. أظهرت النتائج نقصا طفيفا في الأخطاء يمكن إيعازه لطبيعة الخطأ لا لمستوى الطلبة. الآثار المترتبة على هذه النتائج هو أن التعزيز النصي يمكن أن يسهل تعلم بعض جوانب الكتابة المتعلقة على وجه الخصوص بالجوانب التي تحكمها القواعد.

الكلمات المفاتيح: التعزيز النصي, الملاحظة , علاقة الكتابة بالقراءة , كتابة الفقرة , معالجة الأخطاء

Résumé

L'objectif de cet article est de montrer le rôle de la Mise en Evidence Textuelle (MET), introduite à des passages de lecture, dans la minimisation des erreurs dans les paragraphes. L'étude concerne 126 paragraphes écrits par neuf étudiants choisis par un échantillonnage stratifié. Durant les 14 semaines de la période de 1' expérimentation, les participants ont été exposés à des textes comprenant des indices typographiques liés soit au contenu ou à la langue du paragraphe. Les résultats démontrent une légère baisse dans l'apparition des erreurs dans les productions des participants qui n'est pas associée aux niveaux des étudiants à la nature de l'erreur. L'implication de ces résultats est que la MET peut faciliter l'apprentissage de certains aspects de l'écriture liés en particulier aux aspects régis par des règles.

Mot clés : Ecriture de paragraphe, Mise en évidence de l'input, Relation entre lecture et écriture, Perception, Traitement des erreurs,

summary

The current study aimed at investigating the role of reading typographically-enhanced texts in enhancing the students' ability to minimise error occurrence in their paragraphs. Data in the study included 126 paragraphs written by nine students selected using stratified sampling. During the 14-weeks treatment period, the participants were exposed to typographically-enhanced texts targeting features related either to paragraph content or accuracy. The findings demonstrated a slight reduction of error occurrence that was not associated to the students' level, but to the nature of the target feature. The implication of these findings is that (Textual Enhancement) TE can facilitate the learning of some writing-related aspects, especially rule-governed features.

Keywords: Error treatment, Input Enhancement, Noticing, Paragraph writing, Reading writing connection.

* Maitre assistante A, *département d'anglais, faculté des langues étrangères mohamed lamine debbaghine setif2*

Introduction

Writing is perceived as a complex skill involving a number of steps as well as linguistic and nonlinguistic components (Murray & Moore, 2009). In spite of the form versus meaning debate lasting for more than a decade, many researchers maintain that both language and content are crucial components in writing. Isolating one of them leads to a rather distorted perception of the skill instead of a complete whole (Ferris, 2003). Instruction has been concerned about providing the most effective strategies to guide students improve both accuracy and organizational features of writing. One of those strategies is providing input through reading. Content-oriented methods are pertinent examples premised on the connection between reading and writing (Hyland, 2003). However, extensive exposure to input, reading materials, is not a guarantee of learning. Students need to activate their attentional abilities to notice all the elements embodied in the reading texts (Sharwood Smith, 1991, 1999). Pedagogical researchers appeal to textual enhancement as a form of input enhancement to reach optimal results from exposure to reading texts. Most textual enhancement studies have investigated the potential role of increasing noticing the linguistic and the propositional elements in texts (Alanen, 1995; Izumi, 2002; Jahan & Kormos, 2015; Shook, 1994; Wong, 2003). More empirical evidence is, however, necessary to understand the ways textual enhancement can benefit student writers in reducing their paragraph errors.

Literature Review

The importance of noticing to learning and writing

According to Schmidt (1990, 2001), noticing is *sine qua non* for input to be converted into intake. This idea was suggested to question the assumption that language can be acquired by mere exposure to input. In order for noticing to occur, not only do learners need to be aware of input, but also of the formal features included in it. Noticing is thus an attentional process responsible of the conscious registration of input. Although confusion has prevailed over the use of the related terms such as awareness, and attention, it led to zealous research in cognitive psychology (Truscott, 2014). The controversy over terminology did not prevent reaching a consensus on the importance of attentional resources in language learning (Nassaji & Fotos, 2011).

Noticing can be advantageous to writing instruction in that it provides alternative techniques to the ineffective ones adopted by teachers when handling students' errors. Writing instructors limit their classroom practices mostly to summative feedback without providing models of good quality writing. As learners need more than a verdict concerning the quality of their productions, providing models of good writing may be very helpful to students struggling to evaluate their writing (Couzijn 1999). To provide such models, reading can be integrated with writing as it represents the input to which student writers need to be exposed. As Ferris (2011) summarises it, "reading gives students ideas and content to write about, models rhetorical strategies and genre specifications, and provides extensive input for acquisition of vocabulary and syntax occurring within authentic discourse" (p. 161). This contention asserts that reading materials represent more than vehicles of meaning. They provide opportunities to compare between the learners' texts and the enhanced texts to discover the mismatches preventing the learner from having a target-like language (Vickers & Ene, 2006).

As exposing learners to written texts is not sufficient to guarantee learning, it is necessary to think about efficient methods for optimising learning. Foreign language students' sensitivity to target language features proves sometimes to be weak; they hence fail to eliminate their interlingual errors in spite of being continuously exposed to texts incorporated both in writing assignments and other modules. Augmenting the saliency of language features by means of input enhancement, a method suggested first by Sharwood Smith (1991, 1993), is a solution likely to trigger noticing and acquisition.

Textual enhancement as a type of input enhancement

The construct of input enhancement includes both phonologic and typographic modifications. To highlight a given form in oral medium, the speaker can appeal to a number of behaviours. He can perform alterations in stress or intonation, as he can repeat the target form or even use body gestures for this purpose. Similarly, textual devices can be used for the purpose of highlighting given elements (Nassaji & Fotos 2011). In this study, the term textual enhancement is used to refer to visual modifications brought to written texts.

The theoretical premises on the potential merits of textual enhancement inspired many researchers to test the usefulness of this technique using a variety of textual devices. Bolding, underlining, color highlighting, and circling are few examples of the typographical modifications thought to increase the saliency of language element in a text (Sharwood Smith 1991, 1993). The effectiveness of this technique is also associated to whether a single device is used or whether a combination of cues is employed instead. Grammar elements such as present perfect use, imperative form, relative clauses, and passive voice, to name few, are items on which textual enhancement was tested (Alanen, 1995; Izumi, 2003; Lee, 2007; Leow, 2001; Wong, 2003). Writing, which involves not only grammatical accuracy, but also a number of content-related elements including rhetorical pattern, adequate support, vocabulary choice, can benefit from this technique. Deep insights can be gained if the use of textual enhancement is extended to meaning-related elements instead of being restricted to form ones.

Errors and error treatment in writing

Achieving accuracy and content-related goals in writing have always been viewed as indicators of good quality composition. Hence, the primary objective of teachers and language practitioners has been to help student writers avoid errors in both aspects (Hyland, 2003). The necessity that arises then is to understand the construct of error in language production. Accuracy is defined as "morphological, syntactic, and lexical forms that deviate from rules of the target language, violating the expectations of literate adult native speakers"(Ferris, 2011, p.3). By extension, content-related errors are deviations from the rules of discourse organization, coherence, and rhetorical patterns. Such deviations cause a mismatch between the original intention of the writer and his actual production (Kellogg, 1996). The objective of enabling learners to handle their errors requires understanding the factors contributing to their occurrence. Additionally, it is crucial to identify the patterns of error occurrence and their types.

Types of writing errors

A number of dyads can be distinguished when trying to categorise writing errors. One of the types is interlingual errors as contrasted to intralingual ones. This distinction is based on comparisons made between native language and target language rule systems on the one hand, on the other hand, comparisons between different states of the developing interlanguage of the same learner. Knowledge of the first language shapes the linguistic decisions of target language user, yet not all the influence is positive. When a language user appeals to the native language structures thinking they apply on the target language, negative transfer occurs resulting in interlingual errors. As a matter of fact, learners' interlanguage is developing towards a target language form that can be viewed as the extreme end of the learning continuum. Errors related to this developmental cause, reflecting an incomplete learning of the target rule system, are referred to as intralingual ones (Saville-Troike, 2012).

Another distinction related to error types is global versus local errors. Global errors occur when understanding the meaning of the text is impeded by a given misuse of language. If meaning is not affected by the writer's erroneous choice of linguistic element, the error is local. A faulty subordination can be an illustrative example of

global errors while a misuse of prepositions or articles can exemplify local errors (Ferris, 2011).

'*Rule-governed errors'* is the term Van Beuningen (2011) used to refer to errors that can be treated through referring to a set of manageable rules. She contrasted this term to *non rule-governed errors* to avoid the term *untreatable errors*, suggested by Ferris (1999), referring to errors for which no handbook can be consulted. The dichotomy of rule-governed errors versus non rule-governed errors is a more optimistic designation of treatable versus non- treatable errors. It attempts to explain why some patterned errors can be corrected by simply consulting a grammar or punctuation handbook while others cannot. It is worthy to note that these distinctions are by no means comprehensive as there are different premises laying theoretical foundations to other types.

Error treatment in writing

Research on error treatment is marked by the daunting responsibility that teachers are assumed to take over handling the learners' errors. Although there are other sources of error treatment, namely peers and the learner himself, the onus is placed predominantly on the teacher (Lee, 2005). To achieve optimum effectiveness of error treatment, teachers may have to meet some requirements. A robust knowledge in both language and writing conventions is a key prerequisite. They also need to make the most convenient choices among a spectrum of possible pedagogical techniques and teaching materials (Ferris 2011). Because of these reasons and because of other constraints hindering full exploitation of teachers' assistance, other options have to be investigated. Assisting learners in becoming self reliant editors is an idea that is becoming more and more appealing to the advocates of learners autonomy (Hinkel 2003).

A number of challenges impede learners to detect and correct their errors. Probably, the most significant difficulty could be that "student writers are not sufficiently advanced in L2 proficiency to self-correct errors" (Ferris, 2011, p.32). Limitations of the learner's interlanguage should be compensated by other means in order for learners to be self-editors. Engaging learners in comparison endeavours to discover the mismatches between what their interlanguage enables them to write and what other experts can write is a plausible solution (Vickers & Ene, 2006). Such comparisons require substantial noticing skills either internally or externally activated. Therefore, much stress can be placed on the importance of noticing to the ability of error correction. According to Hinkel (2003), "if learners notice correct uses of structures, they can then compare them to those they produce and self-correct. Self-correction or editing are [*sic*] activities that undertake an analysis of errors that begins with noticing" (p.45). Empowering students to take more control over detecting errors and correcting them is becoming an increasingly urgent necessity. Textual enhancement could be one of the instructional devices to cater for it.

Research on textual enhancement

The bulk of studies conducted on TE can be placed within the context of explaining how to provide input rather than whether input should be provided or not. Different objectives from input provision were claimed to conduct studies in this context. Noticing, comprehension, intake, and production are steps involved in the process of second language acquisition. They represent as well some of the constructs that input enhancement aimed to increase, with input at the starting point and output as an end point (shook 1999). In spite of the appealing insights provided by the theoretical premises about the textual enhancement technique, empirical studies are far from being conclusive regarding the effectiveness of this technique in promoting the aforementioned constructs. Studies conducted on the effectiveness of TE fall into three groups according to the results obtained.

Studies proving full effectiveness of TE

The group of studies that succeeded to prove the effectiveness of the technique includes Shook (1994) and Jourdenais, Ota, Stauffer, Boyson, and Doughty (1995). Shook's study was one of the earliest researches in this field. It targeted two

Spanish language features, namely the present perfect and the relative pronouns *que and quien.* To investigate the effects of bolding as an attention drawing device on the intake of the targeted items, the researcher selected a sample consisting of 125 Spanish learners and divided them into three groups: two treatment groups and a control one. The first two groups were exposed to enhanced versions of a reading passage and were given different instructions to increase their attentional resources while the third group was given the same reading passage without enhancing it with bolding. The significant effects noticed in the intake of the two language features among enhancement groups were attributable to the text enhancement according to the researcher. The author further confirms that more attention was paid to the language items in the enhanced material than in the unenhanced one.

Another study yielding fully positive results is the one conducted by Jourdenais et al. (1995). The authors investigated the way noticing Spanish preterit and imperfect verbs can be promoted through a number of typographical cues like bold, shadowed, and underlined parts. To facilitate the comparison of the control and enhancement groups' performances, the researchers used think-aloud protocols and a picture-based written production task. The authors concluded that introducing textual manipulation not only had been effective in drawing the learners' attention to the language forms, but it assisted them in subsequent productions of the same features.

Studies proving partial effectiveness of TE

Studies indicating partial effectiveness outnumbered those claiming substantial impact on language development. Alanen (1995) used italics in two passages to increase the salience of the locative suffixes and consonant changes. For measuring the impact of the treatment, he assigned an online think-aloud protocol in addition to a recognition task and a production task. The researcher observed some gains in the learners' grammatical development, especially for the locative suffixes. The effectiveness could be attributed to the nature of the target form, for it is regarded more semantically significant than the consonant alternation.

Izumi (2002) examined, in addition to the role of producing output, the facilitative impact input enhancement may have on noticing the target language feature. In this study, output production is considered an internal attention drawing device while the enhanced input is regarded as an externally manipulated device. The 61 subjects were assigned to five groups: four treatment groups and one control group. The treatment consisted of varied manipulations including a combination of output and input enhancement, output alone, enhanced input alone, unenhanced input alone, while the control group did not receive any of these manipulations. Izumi found that the gains of input enhancement could be limited to the detection of the targeted features but not necessarily in its cognitive processing. He concluded then that combining input enhancement with other instructional tools, such as output in this study, is more likely to facilitate learning.

Working with a larger sample, 259 subjects, Lee (2007) used both input enhancement and topic familiarity in a study integrating the acquisition of language forms with meaning comprehension. The treatment consisted of meaning focused reading sessions and exposure to texts incorporating target grammatical elements. Lee used a free recall task, along with a form correction task, to measure the effectiveness of the treatment. He found that input enhancement has a facilitative role in learning the targeted features, yet it inhibits the comprehension of the text meaning.

In the same vein, Jahan and Kormos' (2015) assessment of input enhancement did not prove total effectiveness in fostering learners' grammar knowledge. Their study explored the way visually enhanced texts can assist the processing of future intentions' modals among 97 tertiary level students in Bangladesh. The five-week exposure to enhanced input was preceded by a pretest and followed by a post test for the two treatment groups. The control group underwent the same tests, however, without

being exposed to the typographical clues. The tests involved grammar tasks requiring from students to fill in the gaps with either *'will'* or *'going to'* depending on the contexts in which they occurred. The findings revealed a positive effect, in terms of noticing, among both treatment groups as opposed to the control group. Nevertheless, in terms of detailed understanding of form-function mapping, experimental groups showed limited gains. According to the researchers, input enhancement should be combined with explicit instruction to be fully effective.

Studies resulting in no effectiveness of TE

Other studies doubted the potential benefits of textual enhancement and provided empirical evidence to support their claims. Leow (2001) wanted to assess the effectiveness of bolding and underlining on noticing and learning the Spanish imperatives. After exposing his 38 adult learners to enhanced texts, he assigned a recognition task and an on-line think-aloud protocol. No benefits were noticed among the subjects who received enhanced material neither in terms of noticing, comprehension, nor intake.

Leow, Egi, Nuevo and Tsai (2003) used think-aloud protocols to compare the noticing abilities among treatment and control groups. The targeted features were the Spanish present subjective and the present perfect. The researchers found that the 41 subjects exposed to enhanced material did not report a greater amount of noticing than the 31 subjects exposed to unenhanced material. Nor did they show any improvement in the intake of the target features and the comprehension of the reading material. The researchers in this study did not reach any empirical evidence about the benefits of input enhancement. They stressed, however, the importance of promoting learners' noticing, as a pedagogical choice, when teaching grammar.

Reasons of findings dissimilarity

A number of explanations have been advanced to account for the dissimilarity of findings yielded by the body of empirical studies conducted on the present topic. Probably, the strongest reason is the significant difference in the construct under study. The efficacy of TE is linked to varied abilities, not to a single one, including but not limited to noticing, comprehension, and intake. It can be concluded then that there is no agreement whether noticing is an end for TE or a means to achieve other abilities like production Han, Park and Combs (2008).

According to Jahan and Kormos (2015), the semantic value and the communicative function of the target form may have connections with the contradictory outcomes. In Alanen's (1995) study for instance, more gains were reported in noticing locative suffixes than in consonant alternation. Seeing that locative suffixes have a semantic value while consonant alternation has not, it could be inferred that the treatment effectiveness is related to the selected target form. Beside semantic content and communicative function, other features bearing on the nature of the target form may include perceptual salience, difficulty and learnability (Han et al. 2008).

The duration and mode of exposure are additional elements interfering in the variation of studies' results. Alanen (1995) exposed his subjects to enhanced input for two sessions; Jourdenais et al. (1995) provided one-session treatment, whereas Izumi (2002) extended his treatment period over six sessions and Jahan and Kormos (2015) over four sessions. It is worthwhile to note that repeated exposure to enhanced input is likely, according to Sharwood Smith (1993), to promote the noticing abilities. As regards the mode of exposure, researchers used either printed texts or computer-mediated texts.

Another parameter with potential impact on the incongruous findings is the prior knowledge of the subjects. The participants in Shook (1994) and Jourdenais et al.'s (1995) studies for instance, had previous knowledge about the target items. In Leow et al.'s (2003) study, the participants had little knowledge about the target form. It can be inferred thus that the subjects' previous knowledge is a determining factor of the TE efficacy.

Post treatment measurements as well were features that differed from one study to another. By considering two illustrative examples, it will be possible to examine not only the variation in the research instruments but also in the type of the assessed knowledge. Alanen's (1995) study relied on controlled production and recognition tasks to assess the grammatical development among the participants. A picture-based production, however, was the measurement tool that Jourdenais et al. (1995) appealed to. Jahan and Kormos (2015) explained that Alanen's instrument assessed the learners' explicit knowledge whereas Jourdenais et al. assessed the procedural and automatic knowledge.

Research on textual enhancement as an input-based approach is clearly far from being scarce; nevertheless, the question of its effectiveness has not been settled yet. Reaching conclusive results does not only lead to theoretical consensus. It also would provide valuable insights to writing instructors (Wong, 2003; Han et al., 2008).

Methodology

Aims of the present study

The present article is guided by the objective of exploring the facilitative role of input enhancement on reducing errors in a number of features including, besides accuracy, content related features. The main research questions, therefore, are

1- Does textual enhancement have any role on enabling students to minimise their errors?

Given that the study involved students of different levels and varied targeted features, other questions were posed:

2- Could improvement of the ability to minimise errors, if any, be associated to the level of students?

3- Could improvement of the ability to minimise errors, if any, be associated to the nature of the target feature?

Participants

The present study was conducted in the English department of Mohamed Lamine Debaghine, Sétif 2 University, during the 2014/ 2015 academic year. Nine undergraduate students were selected to take part in this study. They are aged between 20 and 23 having Arabic as first language and French as first foreign language and English as second foreign language. The selection of the group was based on the quality of their performance in a standard writing test. The nine subjects belonged to three equal categories: three good achievers, three average achievers, and three poor achievers. The motivation behind selecting these nine students from a total number of 50 students divided on two intact groups and receiving the same instruction and training on the use of attention-enhancing techniques was the attendance record during the second semester of the same academic year 2014/ 2015. The study required regular attendance to the 14 weeks of instruction, which ensured an equal number of paragraphs written by each student representing the corpus of the study.

Subjects had sufficient prior instruction on sentence level accuracy as well as on larger issues related to paragraph writing including structure, rhetorical pattern, coherence, and unity. They were also familiar with feedback codes since they were presented during the first semester of the same academic year.

Target linguistic features and reading materials

In order to select the linguistic elements for this study, a corpus of 27 paragraphs representing the productions of an intact group in the first semester writing test was studied. The errors were categorised according to their nature then computed to obtain percentages facilitating the identification of most frequent errors. Table 1 displays the percentages of the different types of errors occurrence.

Table 1Percentages of the Different Types of Errors Occurrence

Error Type	Error Percentage
Content elements (rhetorical pattern, use of cohesive devices, support)	06.63%
Sentence level problems (fragments, subject/verb agreement, pronoun/ antecedent agreement, verb/ tense problems)	22.61%
Vocabulary problems (word choice, prepositions use, word class)	15.25%
Mechanics (spelling, punctuation, capitalisation, format)	51.56%
Other aspects (shift, number, use of L1 or L2,)	03.95%

To meet the objectives of the study, 12 paragraphs were used as reading passages. They were produced by the teacher/ researcher to include the selected language features and to bear on topics that fit the interests of the students. Sugar craving, time management, beauty contests, writer's block, and planning for a trip are examples of the included topics. The average length of texts was 109 words; they all ranged between 78 and 137 words. The targeted features related to accuracy included among others subject verb agreement, fragments, and sentence subordination. The features related to content were the use of transitional elements, provision of sufficient support, and conformity to rhetorical pattern. To the reading passages were introduced some textual enhancement techniques including bold face, italics, underlining, circling, change in font or size, and colour highlighting. In most of the reading passages, only one technique was used, yet a combination of two techniques was used as well to fulfil the purposes of some sessions.

Procedure

The study has lasted for 14 weeks. In the first week, a writing test was administered. In the view of fulfilling the requirements of a standadised test, all test takers were assigned the same prompt, writing a paragraph. The productions were scored using an identical marking scheme to gauge the students' abilities on the same criteria and to identify the areas of weaknesses that students have.This test was not preceded by any reading passage. The first tutorial was meant to introduce the technique to the students. It also provided, however, the first production ready for comparison with subsequent ones. The comparison of students' ability to minimise errors before and after the tutorials started in the third prompt, lasted for 12 prompts, and stopped before the last prompt. The last paragraph was left to contrast error occurrence in the last feature, conformity to rhetorical pattern, with the previous paragraphs.

The technique of textual enhancement was accompanied by two other techniques, namely self-monitoring through marginal annotations and self-correction either initiated by the teacher or initiated by the student. Self-monitoring was introduced to increase the students noticing of the different strategic and linguistic aspects involved when writing. Self-correction, however, was meant to provide students with opportunities to handle their writing difficulties and to reflect on their language choices. Students received after each of the first four tutorials feedback in the form of reformulation. During the next four tutorials, they were guided by some clues and error codes to correct the indicated errors. In the remaining tutorials, the clues were less guiding to leave more room for the writer to take control over detecting and handling the problematic use of language.

The analysis of the students' corpus started at the end of the 14-weeks instruction. It consisted of comparing the error occurrence related to one particular feature before the tutorial targeting the planned feature and after the tutorial. The number of occurrence was then converted into a percentage allowing better identification of changes.

Results and discussion

The error analysis of the corpus including 126 paragraphs yielded some numerical data revealing the extent to which the utilisation of textual enhancement has been efficient in reducing students' errors. To investigate broadly the efficiency of TE, a comparison was held between the percentage of errors in the 12 features before applying the technique and after it. Overall, the numerical data revealed a slight reduction of errors in the targeted features (14.35%). Besides computing the total percentage of error reduction,

the cases indicating an improvement in the target feature were worked out. The study of the nine students' assignments involved the examination of the 12 target features, resulting in a total number of 108 cases to compare. In 49 of those cases, a decrease in the percentage of the target features errors was noticed; in 18 cases, students maintained an error-free writing (in the targeted feature); in the remaining 41 cases, an increase was noticed instead.

Table 2 Error Occurrence Changes Before and After the Tutorials

	Student								
Language feature	Rahma	Rym	Racha	Mona	Nihad	Aya	Rania	Nour	Douaa
S/v agr	–	=	–	+	–	–	+	–	–
Frag	–	+	+	+	=	–	=	+	–
W F	–	+	+	+	–	+	–	–	+
Mod.v	–	=	+	–	+	–	+	–	+
Snt. Sub	=	=	–	+	–	+	+	–	+
P.	+	+	+	–	–	–	–	–	–
Cap	+	–	–	–	–	–	+	–	+
Sp	+	–	+	–	–	+	–	–	–
Trans	=	–	=	+	=	=	=	+	–
Sup	+	–	=	+	=	–	–	=	+
W.C	–	–	–	+	+	+	+	+	+
R.p	+	=	=	+	+	=	–	=	+

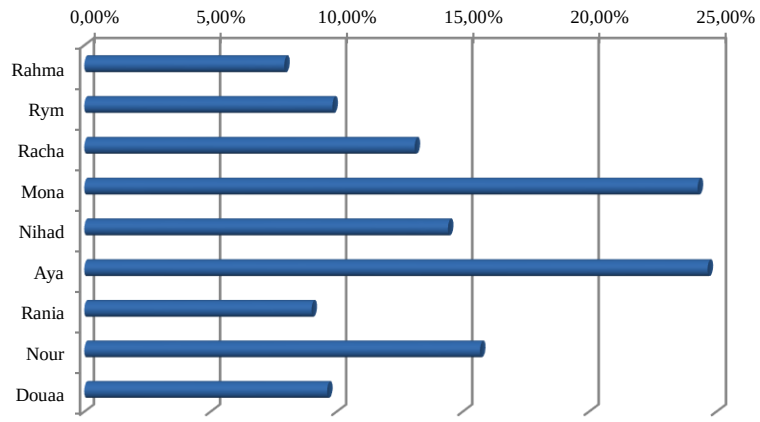
Note. (+) = an increase in error percentage after the tutorial; (–) = a decrease in error percentage after the tutorial; (=) = maintaining an error-free situation after the tutorial; S/v agr= subject verb agreement; Frag= fragment; WF= word form; Mod.v = model verb use; Snt.Sub = sentence subordination; P= punctuation; Cap = capitalisation; Sp = spelling; Trans = transitions between sentences; Sup = provision of sufficient support; W.C = word choice; R.p = rhetorical pattern.

In order to draw some conclusions or to evaluate thoroughly the effectiveness of the technique, it does not suffice, however, to rely solely on a comparison between the sum of errors before TE tutorials and after them or the cases in which a reduction of error occurrence is noticed. The obtained data needed to be further processed in two ways. First, understanding whether TE could bring any effects on the students' ability to reduce the amount of errors required aggregating the total number of errors made by all the students in different features, both before the tutorials and after them. The numbers were then converted into percentages to facilitate the comparison. Second, investigating whether the effects, if any, could be associated to the level of students required calculating all the errors made by each category of students. Likewise, the calculation of all errors made by students in each particular feature allowed associating the change to the nature of the target language feature. In both cases, the data obtained before the tutorial had to be compared with the data obtained after the tutorials.

Textual enhancement and students' level of proficiency

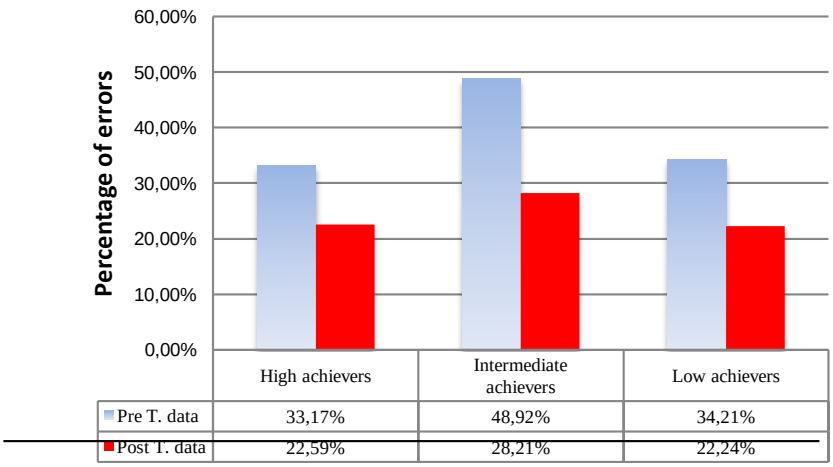
The examination of the errors' amount made after exposing students to enhanced reading passages revealed an improvement in the overall students' ability to avoid errors. Out of 906 errors, the total number of errors in the 126 paragraphs, 349 errors (38.52%) were made before each tutorial was presented in the targeted features. This number has dropped to 218 errors (24.17%) after the tutorials. However, when examining the figures of the three categories, high achievers, intermediate achievers, and low achievers, it can be concluded that the influence of TE did not increase with higher language proficiency or vice versa. Interestingly, the category of intermediate achievers outperformed the two others by reducing 20.71% of the amount of errors as compared to 10.58% for high achievers and 11.97% for low achievers. Hence, it cannot be inferred that the efficacy of the TE can be related to the level of competence.

Figure1. Comparison of error percentages in pre- and post tutorials paragraphs among the three categories of students



A closer look at each student's results in the three categories confirms the aforementioned claim. Mona and Aya, who are intermediate achievers, managed to reduce the highest percentage of errors, 24.27% and 24.66% respectively. Mona's significant achievements in reducing errors were, however, limited to four features, modal/verb use, punctuation, capitalisation, and spelling. She failed to reduce errors in the remaining eight features. Conversely, Aya, whose results indicated a more balanced situation, failed in only four features. As regards the least significant achievements, they were demonstrated by Rahma and Rania, a high achiever and a low achiever respectively. Such findings imply that learners with varying levels of proficiency are likely to benefit from TE.

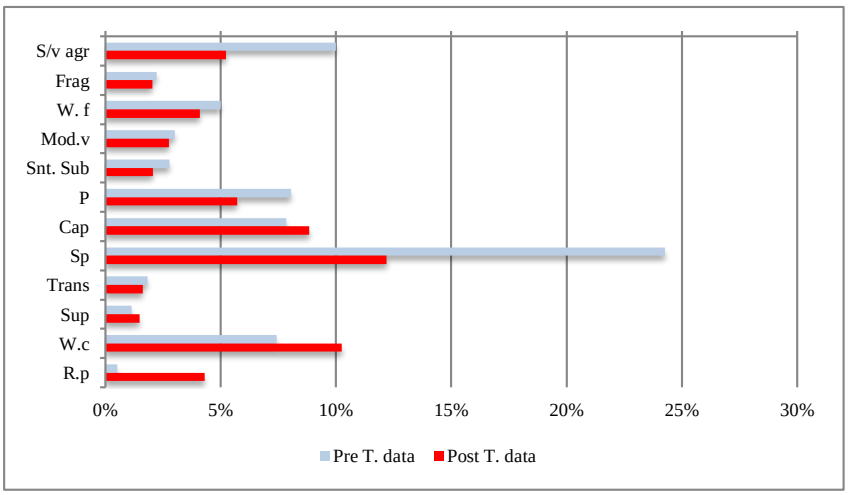
Figure2. Students' rate of error occurrence reduction after tutorials including TE



Textual enhancement and the nature of the target feature

To ascertain whether the efficacy of TE can be associated to the nature of the target feature, the investigation of the subject at hand has to be conducted from another perspective. If the treatment was noticed to entail increased grasp of one feature as compared to another, it might be possible to infer that TE works better with some language features than others. Identifying the features that can be more learnable through TE and the reasons that make them so would be of great importance as it sheds more light on some sides of the research area. The figure below illustrates the differences in errors percentages before and after the treatment sessions.

Figure3. Comparison of pre- and post tutorials results among all students



Note. Pre T. data= pre- tutorial data; Post T. data= post- tutorial data; S/v agr= subject verb agreement; Frag= fragment; WF= word form; Mod.v = model verb use; Snt.Sub = sentence subordination; P= punctuation; Cap = capitalisation; Sp = spelling; Trans = transitions between sentences; Sup = provision of sufficient support; W.C = word choice; R.p = rhetorical pattern.

The analysis of the numerical outcomes in the form of percentages demonstrated that spelling is the feature in which students have displayed the most significant reduction in errors occurrence. While before introducing the tutorial including TE and targeting this feature, spelling represented 24.27% of the total errors, this percentage was reduced to the half (12.19%) after the tutorial. The achievements made in this feature are not only demonstrated by the total percentage of error occurrence, but also by the number of students benefitting from the technique. Six students out of nine made fewer errors after the tutorial whereas only three did not succeed to drop their error rate.

Other features showing a less significant effect were punctuation and subject/verb agreement as demonstrated in Figure 3. Fewer gains were noticed in the aspects of conformity to the rhetorical pattern and word choice; as a matter of fact, errors percentages after the tutorials surpassed those reported before the tutorials

In an attempt to account for the variance in the efficacy of TE, the nature of each feature needed to be placed under scrutiny. Put in different words, the focus should be placed on the possible factors that make some errors more treatable than others through the use of TE. The selected target features and the way they can be treated differ in a number of points: the source of error in each feature, the complexity of the rule regulating the error occurrence, and the way the error in a given feature can be corrected.

The first point, the source of error, has a connection with the factors that lead to producing errors. Mistakes due to a lack of attention because of fatigue or absence-mindedness do not reveal a gap in the linguistic competence or in the knowledge of paragraph writing conventions; hence, such a type of errors is not likely to recur. As regards the second point, rule complexity, students' ability to recognise errors in their writings is strongly connected to their understanding of the target feature rules. The last point bears on the steps taken to handle a flaw in paragraph writing such as the amount of the required effort and/ or time, in addition to the availability of materials, whether print or digital, to consult in the classroom setting.

To illustrate the aforementioned points, a number of examples can be considered. Errors of subject verb agreement, for instance, may not result from a gap of language knowledge, but instead they may be due to the reluctance to reread the sentence, particularly long ones, and to verify the subject with which the verb has to agree. However, in some rare

cases where the subject is not a single word but a gerund phrase or a long noun phrase including more than one noun, students fail to achieve agreement. The source of error this time is not inattention but a gap in the knowledge of subject verb agreement rules. This explains the reason why most (seven) students succeeded in reducing subject verb agreement errors or maintained the ability of not making errors altogether. For word choice errors, in which most students (six) failed to reduce errors, the case is different. Avoiding errors in this feature cannot be achieved though a single tutorial as it requires a rich vocabulary that can only be gained in a considerable number of sessions.

The features related to mechanics can be considered examples of areas where rule-governed errors can occur. The conformity to the rhetorical pattern is a case in point for possible non rule-governed errors. Spelling errors were avoided by the participants in this study through dictionary use; punctuation was avoided by referring to a set of rules explained in the tutorial. Fixing the error in such case requires consulting either a set of rules or a dictionary. Given the easiness with which students could avoid the errors, only three students out of nine did not demonstrate any gains after the tutorials. The case is different with the conformity to rhetorical pattern, where only one student showed an improvement. This feature of writing is not related to grammar or mechanics, but it bears on the ability to think critically and to analyse the rhetorical situation. Honing one's abilities in thinking critically cannot result from a single tutorial or from consulting a handbook. Moreover, in the last assignment, students were required to provide an evaluative account on a television channel. Their performance revealed a deficiency in their evaluative skills which only guided and extensive practice can solve.

Comparing the results of the present study with the previous ones seems unfeasible because of the differences in the objectives of the studies as well as in the target features and the measurement instruments. Nevertheless, it can be stated that as the present findings showed a slight improvement in the students' ability in learning and in reducing their errors, they corroborate then the studies of Alanen (1995) and Simard (2009). Alanen's study yielded positive effects that did not show a significant superiority in the performance of the experimental group over that of the control group. Additionally, the positive results were most noticeable in the target form bearing more semantic content, locative suffixes. Less impact was noticed in learning of other targeted feature, consonant alternation. Simard's study showed that the participants' were differentially impacted by the format of TE involving both the type and the number of typographical cues employed in her treatment.

Limitations and suggestions for further research

In the present study, each tutorial including TE dealt with one feature related to paragraph writing, resulting into 12 features. In so doing, the objective of comparing the efficacy of TE across different features was hoped to be fulfilled. However, one single treatment session does not suffice to get learners process thoroughly the enhanced input and the feature it comprises. Most studies conducted on TE involved treatments involving the exposure of students to a more salient input provided by an outsider, the teacher or researcher in most cases. The learner, who is a recipient and a processor of input, had no role in increasing its perceptual salience. One suggestion for future investigations is to deal with the efficacy of the TE that is generated by the learner himself with the guidance of a more expert person. Investigating the way an increased degree of learner involvement in the task of TE may increase the efficacy of TE adds a new perspective from which TE effectiveness can be considered. In classroom settings, techniques like circling, colour highlighting, underlying, and framing seem to be the most convenient, yet with the proliferation of digital

devices, students can use as well techniques like boldfacing or using different font or size.

Conclusion

The objective of this study was to investigate the effectiveness of typographical cues on the students' ability to reduce errors related to accuracy and content related issues of writing. Other secondary aims were to associate improvement, if any, to either the level of students or to nature of the target feature. The findings demonstrated an improvement in the performance of students after the instructional sessions; however, the positive effects were not significantly enough to claim full effectiveness. The degree of effectiveness could not be associated to the level of students, but it could be related to the nature of the target feature. Rule-governed errors were more likely to be treated than non rule-governed ones. The implication of these findings is that textual enhancement can be advantageous to learners of different levels as it facilitates the learning of some writing related aspects and the treatment of rule-governed errors.

References

Alanen, R. (1995). Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and Awareness in Second Language Learning* (pp. 259-302). Honolulu: University of Hawaii Press

Couzijn, M. (1999). Learning to write by observation of writing and reading processes: Effects on learning and transfer. *Learning and Instruction*, *9*(2), 109-142.

Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second language Writing*, *8*(1), 1-11.

Ferris, D. (2011). *Treatment of error in second language student writing*. University of Michigan Press.

Han, Z., Park, E., & Combs, C. (2008). Textual enhancement of input: Issues and possibilities. *Applied Linguistics*, *29*(4), 597-618.

Hinkel, E. (2003). *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*. Routledge.

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jourdenais, R., Ota, M., Stauffer, S., Boyson, B., & Doughty, C. (1995). Does textual enhancement promote noticing? A think-aloud protocol analysis. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, (pp. 182-209). Honolulu: University of Hawaii Press

Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. E. Ransdell (Eds), *The science of writing* (pp. 57-71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Izumi, S. (2002). Output, input enhancement and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(4): 541-77.

Izumi, S. (2003). Visual input enhancement as focus on form. *Sophia linguistica*, *51*, 1-30.

Jahan, A., & Kormos, J. (2015). The impact of textual enhancement on EFL learners' grammatical awareness of future plans and intentions. *International Journal of Applied Linguistics*, *25*(1), 46-66.

Lee, I. (2005). Error correction in the L2 writing classroom: What do students think? *TESL Canada Journal*, *22*(2), 1-16.

Lee, S. (2007). Effects of textual enhancement and topic familiarity on Korean EFL students' reading comprehension and learning of passive form. *Language Learning*, 57(1): 87-118.

Leow, R. (2001). Do learners notice enhanced forms while interacting with the L2? An online and offline study of the role of written input enhancement in L2 reading. *Hispania*, 496-509.

Leow,R., Egi, T., Nuevo, A., & Tsai, Y. (2003). The roles of textual enhancement and type of linguistic item in adult L2 learners' comprehension and intake. *Applied Language Learning* 13, 1—16.

Murray, R., & Moore, S. (2006). *The handbook of academic writing: A fresh approach*. McGraw-Hill Education (UK).

Nassaji, H., & Fotos, S. S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. Routledge.

Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.

Schmidt, R. (1995). Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (pp. 1—63). Honolulu: University of Hawaii Press

Schmidt, R. (2001). Attention. In Robinson, P. (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3—32). Cambridge: Cambridge University Press.

Sharwood Smith, M. (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7(2), 118—32.

Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165—79.

Shook, D.J. (1994). FL/L2 reading, grammatical information, and the input to intake phenomenon. *Applied Language Learning* 5, 57—93.

Shook, D.J. (1999). What foreign language recalls about the input-to-tntake phenomenon. *Applied Language Learning 10*, 39-76.

Simard, D. (2009). Differential effects of textual enhancement formats on intake. *System,* 37, 124-135.

Truscott, J. (2014). *Consciousness and second language learning* (Vol. 83). Multilingual Matters.

Van Beuningen, C.G. (2011). *The effectiveness of comprehensive corrective feedback I Second language writing.* Oisterwijk: Uitgeverij BOXPress.

Vickers, C. H., & Ene, E. (2006). Grammatical accuracy and learner autonomy in advanced writing. *ELT journal*, *60*(2), 109-116.

Wong, W. (2003). Textual enhancement and simplified input: Effects on L2 comprehension and acquisition of non-meaningful grammatical form. *Applied Language Learning 13*, 17-45.

Effects of Comprehension and Production-Based Tasks on Learning Morphosyntax by University EFL Students

Nasser Gardaoui*

الملخص

يعرض هذا المقال نتائج دراسة تجريبية لمقارنة مقاربتين مختلفتين لتدريس قواعد الازمنة. اجريت الدراسة على قسمين في السداسي الاول سنة اولى جامعية. تلقى الفوج الاول مقاربة تعتمد فقط على القدرات الاستعابية للطالب والثانية تعتمد على القدرات الادائية زيادة على القدرات الاستعابية. اظهرت نتائج المتوسطاث الحسابية تفوق نسبي للمجموعة الثانية واظهر استخدام تحليل التباين الاحادي عدم وجود فروق دات دلالة احصائية. بداغوجيا تدعم النتائج انشاء واستعمال نشاطات اللاستعاب والاداء اللغوي في القسم.ويجب القيام بابحاث تخص مواضيع لغوية اخرى في اماكن مشابهة من اجل معرفة نشاطات الاستعاب والاداء اللغوي الاكثر فاعلية.

الكلمات المفاتيح: النحو ، استيعاب ، ا داء ، وحدات لغوية.

Résumé

L'article expose les résultats d'une étude quasi expérimentale visant à évaluer l'effet relatif de deux différentes approches grammaticales sur l'appropriation des temps et aspects grammaticaux. Deux groupes d'étudiants Algeriens, inscrits en premier semestre de l'université, ont participé à la recherche. Le premier groupe a reçu un enseignement basé sur la pratique de la comprehension et le deuxième groupe a reçu un enseignement opérant sur la comprehension et la production langagière. Les statistiques decriptives semblent indiquer une meilleure performance du deuxième groupe mais les analyses statistiques(Anova) réalisées sur les moyennes des deux groupes ne montrent pas de différence statistique significative. Pédagogiquement , les résultats de l'étude semblent soutenir la conception et l'utilisation des tâches associant compréhension et production en classe. Il est nécessaire d'effectuer des recherches sur les autres aspects de la langue dans d'autres contextes similaires afin de savoir quelles activités de comprehension et de production sont les plus éfficaces,

Mots-clés : grammaire, compréhension, production, formes linguistiques.

Summary

This article presents the results of an experimental study investigating the differential effects of two grammar-teaching options on learning tense and grammatical aspect. The treatment conditions were implemented with young adult Algerian EFL learners in two first-semester classes at the university level.The first group was given comprehension practice only. The second group was given both comprehension and production practice. Descriptive statistics indicated that the second group outperformed the first group. However, the statistical analysis (Anova) revealed that the instructional effect did not amount to statistically significant learning gains. Pedagogically, the results of the study seem to support the use of output practice as well as input-based practice in the classroom.

It is necessary to carry out research on other aspects of language in other similar contexts in order to know which activities of comprehension or production are most effective.

Key words: grammar, comprehension, production, linguistic forms.

* Maitre assistant A, Département D'Anglais, Centre Universitaire Ain Temouchent

Introduction

EFL teachers working mainly with adult learners have been encouraged to employ communicative ways of teaching in their classrooms. The focal point of Communicative Language Teaching (CLT) was almost exclusively on focus on providing learners with opportunities for meaningful interaction through the use of spontaneous speech during pair and/or group work. Many of the issues raised by (CLT) are still relevant today, though teachers who are relatively new to the profession may not be familiar with them. One controversial aspect of (CLT) is the role of grammar instruction. More recently, given the theoretical and empirical evidence, which supports some form of grammar teaching in the classroom, particularly from intermediate to advanced learners, teachers' main concern has shifted to how to teach grammatical structures to such students.

Research on communicative classroom context, and grammar-free foreign language' (FL) programmes have shown that CLT-trained students have 'significant shortcomings in the accuracy of their language' (1); they continue to have trouble with grammatical accuracy in their oral and written production. Though few researchers would deny the importance of communicatively-oriented language instruction, many now recognize that it needs to be complemented with some attention to linguistic form. The question remains, however, as to how best to achieve this. The exact nature of this kind of 'attention to linguistic form' and the various forms it can take are still far from being clear and studies comparing approaches to grammar teaching are still few and far between.

Furthemore, there is no clear agreement on definitions and procedures to implement this attention to form.(2)If learners are to benefit from alternative approaches to grammar instruction form-focussed instruction, as professionals we need to better understand when and how focus on form occurs in the classroom.This study aimed to contribute to current understanding of the role of formal classoom instruction by extending theoretical and empirical work on the relationship between two grammar teaching options.

This article will begin by first presenting the theoretical, pedagogical arguments for the facilitative effects of form focused instruction and synthesizing findings from research that has investigated two particular options . It will then present an experimental study on the effects of form-focused instruction by comparing a comprehension-based instructional approach to another instructional approach where comprehension and production practice are combined. The target grammar item is tense and grammatical aspect.

2. Formal Instruction and Language Learning

Research comparing instructed with uninstructed language learning identified clear advantages for formal instruction compared to naturalistic linguistic exposure on the rate of learners' language learning and on learners' ultimate levels of attainment (3). In an extensive meta-analysis, Norris and Ortega (4)summarised findings from fifty-one studies whose data came from four distinct types of instructional environments. Norris and Ortega found that explicit form-focused instructional environments resulted in more accurate and advanced learning outcomes than those who followed implicit approaches.

The question in foreign-language learning (FLL) is no longer one of justifying the facilitative role of formal instruction, but one of deciding which type of formal instruction is more effective in developing the learner's linguistic system. In addition to perspectives from language learning theory, there are also pedagogic reasons in favour of L2 Form-Focused Instruction (FFI) in the language syllabus. As noted in the introductory section, experiential learning approaches growing out of of (CLT) such as thematically-oriented, project-geared approaches which informed the new curriculum framework and program development of English Language teaching (ELT) carried out in the late 1990's and the beginning of the twenty first century by the Ministry of Education in Algeria, were criticised for not helping learners develop high

levels of grammatical accuracy. The idea that Foreign Language teaching and learning(FLL), requires a certain amount of focus on form, which is particularly helpful in promoting accuracy, has gained recognition in the last ten to fifteen years. Two proposals have been made in the research literature to overcome the shortcomings of focusing solely on meaning and communication. One is to encourage learners to focus and notice language forms in input .The other is to provide learners with opportunities for language production.

At the outset, it should be stressed that (FFI) (also known as focus on form instruction) is used to characterize a wider range of instructional approaches. It is important to clarify the terminology used by different researchers to refer to instruction that deliberately focuses on the formal properties of language with the aim of facilitating the development of the target language. A review of research literature on this current issue reveals that there is a lack consistency in the definition of the term, with terms such as focus on form instruction, 'Focus on Form', and 'Focus on Forms', being used sometimes interchangeably, sometimes contrastively. (5)

The first distinction with regard to the type of instruction can be made between that FFI- and Meaning-Focused Instruction (MFI). (FFI) has been distinguished from MFI which focuses exclusively on meaning exchange (meaningful input) during classroom instruction and no overt reference is made to rules and language forms. (6)

Focus on form (FonF) refers to 'an occasional shift of attention to linguistic code features-by the teacher and/or one or more students-triggered by perceived problems with comprehension or production'. (7) Focus on FormS differs in that it 'refers to instruction that seeks to isolate linguistic forms in order to teach them one at a time' within the context of a planned approach to FFI. (8)

Research throughout the 1990s and the beginning of the 21st century has expanded focus on form definitions. For example, in the late 90's Spada(9) introduced the term FFI, defining it as 'any effort to draw learners' attention to form within communicative and meaning-based contexts'.The model provided by Ellis (10) conceptualized form-focused instruction as 'any planned or incidental instructional activity that is intended to induce language learners to pay attention to linguistic form, where 'form' stands for grammatical structures, lexical items, phonological features and even sociolinguistic and pragmatic features of language'.

Thus, definitions go from the narrow one as the definition provided by Long and Robinson and interpreted as meaning a reactive, unplanned approach used to draw learners' attention to form; to broader definitions such as the ones which allows for planning of the elements to be focused on in order to attract the learner's attention. The research reported here closely adhered to the broader conceptions of FFI as used by Spada and Ellis; that is, we primarily considered instructional approaches that relate to a planned explicit approach to FFI.

Apart from explicitness and planning classoom instruction has also been operationalized as proceeding in terms of choices related to two components: exposure to relevant comprehensible input, and opportunities for production practice. Each of these components present multiple possible options for implementation, and they can be combined in various ways in a single instructional intervention. In this study two different form focussed options will be considered: comprehension-based instruction and production-based instruction. From the teacher's point of view, the key issue here is this: to what extent should instruction be directed at developing form-meaning connections through comprehension practice only as opposed to providing opportunities for learners to practice in production tasks. This is discussed in the subsequent section.

2. Comprehension Practice versus Production Practice Form Focused Instruction

Comprehension-based -also referred to as reception-based, input-based- approaches have built on an argument for language development as a natural outcome of language comprehension. In other words, language development both in

comprehension and production results from comprehension practice alone. This emphasis on the importance of relevant input comprehension in promoting language learning has its origins in Krashen's Input Hypothesis; the hypothesis that holds that language learning develops in a receptive modality and depends entirely on comprehensible input. The early comprehension-based methods inspired by Krashen's Input Hypothesis (e.g., Natural Approach) recommended the delay of practice (speaking) in foreign language teaching until the teacher is convinced that the language forms which are being taught are fully comprehended. (11). Classroom instruction was limited to implicit exposure only (listening to speech and reading texts); that is, no attempt was made to manipulate the input to focus on particular grammatical structures.

Contemporary input-based methods gradually shifted to more focused techniques that manipulate the input to make a particular grammatical feature more salient and thus more likely to be noticed by the learner.Various pedagogical input-based instructional techniques have been devised to help learners pay attention to grammatical forms while also providing them with the input they need. In this study, three types of input-based instructional activities are used in the instructional material to illustrate the comprehension-based option, including input flood, input enhancement, and consciousness-raising (see section 4.4). Another input-based option for targeting problematic grammatical forms is Processing Instruction (PI) and Structured Input (SI) (12). PI unlike other input enhancement techniques (e.g., input flood, text enhancement), is much more explicit: learners process information via comprehension practice and are expected to pay conscious attention to specially designed input i.e., structured input' (see section 4.4).

Although input-based approaches employ various procedures, what these have in common, however, students are not at any stage engaged in activities requiring them to produce this structure. In contrast to reception-based approaches to classroom instruction, production- or output -based approaches emphasize the importance of building into instruction opportunities for production practice.

As a component of traditional (ELT) methodology, production practice encompasses different kinds of language-related performance but some general design choices are considered basic. The most common and typical lesson follows the Presentation-Practice-Production (PPP) procedure. (13) Many teachers upgrade the importance of classroom activities for eliciting the production the target structures either in speaking or writing (for example repetition, manipulation,and blank-filling exercises). However, as noted earlier, receptive-based methods reject any role whatsoever for traditional practice-oriented instruction on the assumption that language proficiency results from comprehension rather that production practice.

Most recent approaches to (FL) teaching and learning, however, have shifted from production practice as a result of 'acquired competence' to part of the process of learning'. (14) As Gass and Selinker(15) explained, the standard and traditional viewpoint on language production is that it is not a way of creating L2 knowledge, but a way of practicing already-existing L2 knowledge.

According to Swain's (16) Comprehensible Output Hypothesis opportunities to production practice are as important to linguistic development as opportunities to comprehension practice. Swain argued that comprehension and production have different psycholinguistic requirements; learners may well understand the meaning of an utterance without a full linguistic analysis of the input, but that when they want to convey meaning (produce language forms) they have to experience syntactic processing and pay attention to the grammaticality of their messages. Production practice, from this perspective has three major functions: (1) a hypothesis-testing function, (2) a metalinguistic function, and (3) a noticing function. In terms of pedagogical consequences (section 4.4) this position implies that in order to pomote their language learning learners need to be 'pushed' from semantic processing mode by requiring them to encode comprehensible output and pay attention to the

grammaticality of their written and spoken messages. The term production practice, therefore, is used in a wider meaning than that used in the traditional PPP sequence, in which practice refers to a mechanical drill-like activity such as repetition and manipulation.

How researchers have viewed and examined the role the of comprehension and production practice in language learning. There have been a few attempts to confirm the effectiveness of combining the two forms of practice for grammar teaching.We shall introduce two strands of research on the effectiveness of comprehension and production practice: input-processing studies and comprehension vs production studies.

The input-processing studies carried out VanPatten.[16] and his colleagues involved experimental comparisons of an input-based instructional technique named (PI) and traditional production (output)-based instruction. These studies provided evidence that learners who received processing instruction-which excludes any kind of traditional grammar explanation and production practice- performed as well on comprehension and even production tasks as those who had traditional production-based instruction.[17] In other words, language development both in comprehension and production results from comprehension practice alone.

The arguments for the importance of production practice have been supported by several comprehension versus production studies (see below). Although studies within this line of research have contributed to our understanding of how comprehension and production practice affect learners' comprehension, production of target forms, and structures, it remains unclear which of these two forms of practice is more effective. It must be remembered that these studies have employed various designs, investigated different output-based options and compared them with some specific input-based techniques. Therefore, it is difficult to draw definitive conclusions. They can, however, be cassified into the following categories:

i) Findings by Erlam [18] found that indicated that comprehension(input) -based and production (output)-based instructions are equally effective in promoting learning.

ii) Studies by Allen [19]; Toth[20] ; Morgan-Short and Bowden[21] suggested the superiority of output-based over input-based instruction

iii) A study by DeKeyser and Sokalski [22] found that 'comprehension and production skills are to some extent learned separately'i.e., instruction via input-based practice will only serve to develop learners'ability to comprehend the target feature, not to produce it.

4. The Study

Motivated by encouraging literature and research this study aimed at finding out whether comprehension and production practice in isolation or in combination will result in learning gains as measured by learners' performance on a variety of reception and production tasks. It examined whether drawing learner's attention to specific linguistic features while engaged in comprehension-focused tasks and a combination of comprehension and production practice will affect their learning target linguistic features. Moreover, the study compares the effects of comprehension practice only versus comprehension and production practice on learners'linguistic development to the effects of combined use of comprehension and production practice.

4.1Design and Research Questions

This study employed a quasi-experimental research design and was conducted by the participants' regular teacher in the course of normally scheduled classes. The students remained in their original groups as allocated at the beginning of the academic year. Quasi-experimental designs are less disruptive to participants' normal teaching and learning since they are constructed from classes, which already exist. Two groups of learners were compared with reference to the learning outcomes achieved by production and/or comprehension practice of English tense-aspect forms: The subjects

were divided into groups according to the type of practice given: The first group (Comp-Group: *n* =19) was given comprehension practice only. The second group (Comp plus Prod Group: *n* =19) was given both comprehension and production practice. Contrary to other studies, the present study follows a pretest, treatment, and immediate posttest design to measure the effects of the two types of treatment. Based on the research reviewed above,the study posed the following research question and hypotheses:

Research Question: Does a combined use of comprehension and production practice result in greater learning than when only comprehension-based instruction is provided?

Research hypotheses

Hypothesis 1: a comprehension-focused instructional treatment would lead to improved performance on tasks involving the comprehension and production of English tense and grammatical aspect as measured by their respective tasks.

Hypothesis 2: a comprehension-focused instructional treatment that incorporates production practice would lead to improved performance on tasks involving the comprehension and production of English tense and grammatical aspect as measured by their respective tasks.

Hypothesis 3: a comprehension-focused instructional treatment that incorporates production practice will enable learners to comprehend and to produce English tense and grammatical aspect more effectively than comprehension-based instruction only.

4.2 Subjects

The present study was carried out in (EFL) context at the university level. Participants were undergraduate students taking their first semester in a Bachelor of Arts (BA) course in English Studies. Participants averaged about 19 years of age. Their level in English should correspond to their years of instruction and to personal effort in their studies. Students attended one of two intact classes, all of which were selected to test the hypotheses. Two classes were assigned to the treatment conditions (comprehension practice only versus comprehension and production practice). A total of 38 students (those who had attended all treatment/testing sessions) were included in the final analyses of results.

4.3 Targeted Linguistic Structures

Tense and grammatical aspect were chosen as target features of the study for several reasons. Firstly, the acquisition of tense and aspect figure among the central grammatical categories in L2 learning Secondly, they occupy a prominent place in the 'grammar syllabus ' of the Licence degree .Thirdly, teaching experience shows that tense and aspect constitute a major source of errors for students at different stages. As noted by one researcher, English tenses seem to be a problematic area for Algerian students 'who show limited use of the various tense forms and uses for expressing their ideas'. (23) this linguistic feature is relatively complex and places heavy cognitive demands on the students. After the English article system, the acquisition of tense and aspect is the most problematic area of English grammar for English as a Foreign Language (EFL) students.

It is, however, still unclear why learners perceive these linguistic structures as problematic. Recent accounts of L2 tense- aspect acquisition research proposed several factors as responsible for the difficulties in learning to use tense and aspect including: universal (and possibly innate) predisposition by learners to mark some salient grammaticizable notions, (2)First Language(L1) influence, (3) individual learner characteristics, (4) input and interaction, and (5) instructional variables.(24)

It is beyond the scope of this study to solve controversial issues concerning the learning/teaching of temporal expression in English. This study attempts to situate the concerns of learning morphosyntactic strutures in a pedagogical context. The focus is on the role of instructional intervention on the development of a learner's tense-aspect system.

4.4 Instructional Treatments

Two sets of teaching materials were prepared on the basis of grammar handbooks, coursebooks and online grammar sites contained the same number of activities, oral/written activities. The set of materials cover sixteen 90-minute classes spread over the period of four weeks and took place during regularly-scheduled classes of grammar. The instruction involved the following form focused macro options: Negative evidence in the form of metalinguistic information and explicit rule explanation,comprehension-based and production-based instruction . Explicit rule explanation was made equal for both treatment groups so that the difference between them would be limited to the presence or absence of learner output. The explicit instruction sheets that were delivered to learners included conceptual explanation as to: 1) How the targeted tense is formed, 2) The basic meanings of the targeted tense and 3) The additional meanings of the targeted tense (Appendix A).

The set of materials designed for the Comp-Group (Appendix A) consisted of activities where learners engage with language receptively i.e. work with language input in the form of listening and reading tasks that did not require immediate production of the targeted structure. For example, learners hear or see the target structure in the input and respond in some way to input utterances by stating whether they are true or false or by choosing the best answer from among the options presented. The reading texts, where target forms were bolded, were followed by multiple choice comprehension questions or true/false questions. Activities used both aural and written stimuli but most of them were written. In accordance with the pedagogical options available for input-based instruction, the types of input enhancement used in this instructional package included:

i) Input flood that 'exposes learners to input rich in some specific linguistic feature'and'requires them to process this input primarily for meaning'. (25)

(ii)Textual enhancement, which consists of 'typographically highlighting a particular grammatical structure in written passage'. (26)

(iii) Structured input tasks (also called grammar interpretation activities) that (27) require learners to process input which has been specially structured so as to help them understand the target item. (27) This activity is comprehension-based; learners hear or see the target structure in the input and respond in some way to input utterances by, for example, stating whether they are true or false; possible or impossible; by adding information or matching sentences and pictures. There is no immediate need to produce them.'(28)

iv) consciousness-raising exercises designed to allow students to develop an explicit knowledge of grammar without necessarily articulating grammatical rules.

The set of materials designed for the Comp plus Prod Group consisted of the same explicit instruction, the same set of input-based tasks covered by the input-only group. However, their focus was the production of the targeted structure. For example,where the input-only group had to choose the correct option or state whether they are true or false, the Comp-Group were required to produce sentences.In addition the Comp plus Prod Group worked on a number of production-based mechanical, meaningful and then communicative written and oral activities.The mechanical and meaningful activities limited or controlled students' language production while the communicative activities reflected normal communication. In line with the output hypothesis(see section 2) other recent output-oriented tasks, all of which involve language production, were also employed in the present study. They mainly included: i) Dictogloss (a form of dictation, which 'requires learners to process the whole text at once' (29). Students listen to a short text and then work individually (in pairs or in small groups) reconstruct the text from memory and some notes and ii) Input-output cyles(an integrated skills technique for language learning in which students learners read (or listen to) a text and

individually or in pairs work to write a reconstructed version of the text).

4.5 Testing

A pretest/posttest design was adopted to assess the impact of the two types of formal instruction on the learners'interlanguage system. The same test was used as a pre- and posttest. The purpose of the pretest was to characterize the learners'state of knowledge of the structures used in the study. The post-test was conducted immediately after the treatment session. The test comprised both reception and written production tasks. The following is a detailed description of the test (Appendix B):

Written gap-fill production: A grammar test covering the various English tense-aspect forms was used to assess the familiarity of (EFL) learners with these tense-aspect forms. In this test students completed a rational cloze instrument consisting of a descriptive passage eliciting verbs from all three simple tenses: present(12 verbs), past (6 verbs), future tense (1 verb) and 5 aspectual forms of the present,7 aspectual forms of the past and 3 aspectual forms of the future. From the lexical aspect viewpoint, the distribution of the 34 missing verbs includes: 12 state verbs, 22 dynamic verbs (of which 18 are activity verbs and 4 accomplishment verbs).

Grammaticality judgement test (OR):In the test, the learners gave grammaticality judgments on 45 test items , half of which contained ungrammatical or problematic tense/aspect usage (29 sentences).These ungrammatical sentences were made by students during previous exams. The rest of the sentences were generated for the purpose of the test. The rationale for selecting these items was primarily pedagogical and practical rather than theoretical.

Picture description task For this task students looked at 8 numbered pictures telling the story of a girl involved in various activities. Participants had to tell the story that the pictures suggest by writing sentences to describe what was happening in each of the pictures.The contexts carefully elicit the use of target language features such as the simple present and present progressive.

4. Results

To answer the research questions, the results data were analyzed to determine a) whether there were any significant changes within groups regarding their performance over time, and b) whether there were any significant differences between groups regarding their performance after the treatments. The alpha-level of significance $p < .05$ was determined prior to data collection and was used throughout the study which is a generally accepted standard for all statistical analyses for all social and education research.

4.1Comparison of baseline performances in the pretests

Pretreatment equivalence of groups in their knowledge of English verb tenses and grammatical aspect was checked by submitting the pretest scores to statistical analyses. As demonstrated in Table 1 below, the pretest Mean differences in the two groups were quite

Table1: Descriptive Statistics for Pretest

Test	Comp-Group			Comp plus Prod Group		
	M	SD	n	M	SD	n
GJT	19.52	4.68	19	19.26	4.17	19
(Max/36)						
Written gap fill	19.15	8.75	19	16.37	7.76	19
Production						
(Max = /34)						
Picture	4.02	0.92	17	4.70	1.10	17
Description						
Max/10						

Marginal: On the GJT the pretest Mean was at 19.52 for the Comp-Group and 19.26 for the Comp plus Prod Group; On the written gap fill production task, the pretest mean score was at19.15

for the Comp-Group, and at 16.37 for the Comp plus Prod Group.

The pretest mean score was 19.50 for the Comp-Group , and 16.37 for the Comp plus Prod Group on the written gap fill production task.On the picture desciption task the pretest mean score was 4.02 for the Comp-Group , and 4.70 for the Comp plus Prod Group.ANOVAs performed on pretest scores indicated that there were no statistically significant differences between the scores and that is why it can be safely concluded that learners' performance on the reception and production of the target structure was similar at the time of pretesting.

4.2 Comparison of Students' Mean Performance on Pretest Posttest

For the sake of clarity, the presentation of results is divided in two parts. The first part concerns the data referring to the reception of the targeted feature, whereas the second part has been devoted to the examination of the results of the tests tapping the participants' production of the target feature.

4.3 Reception Data

Results of scoring for reception data are presented in Table 2 the Comp plus Prod Group experimental group with a mean of (Mean =19.50) outperformed the Comp-Group comparison group (Mean = 18.89) on the posttest. A one-way between-groups ANOVA was conducted to explore the impact of input practice only and input-based instruction combined with output practice on the posttest scores as measured by the grammaticality judgement posttest . The results(Table 3) showed that there was no statistically significant difference at the p<.05 level between the mean scores in the posttest of students who received their verb tense practice through reception-based tasks in combination with production-based and those who only used reception-based practice.

Table2 :Descriptive statistics for the pretest and posttest on reception data

Test	Comp-Group	Comp plus Prod Group
Grammaticality Judgement(Max/36)		
Pretest		
Number	19	19
Mean	19.52	19.26
SD	4.68	4.97
Posttest		
Number	19	19
Mean	18.89	19.50
SD	4.14	5.26

Table 3: One-way ANOVA on Grammaticality Judgement test

Source of variation	Sums of squares	Degrees of freedom	Mean square	F
Between	3.4803	1	3.4803	0.16
Within	808.2895	36	22.4525	
Total	811.6997			.
The significance level is p<.05				

What remained to be seen is whether the differences between the pre- and post- test for the groups were significant and attributable to the different practice methods. Repeated Anova procedures indicated that the mean scores were not significantly different over time (Treatment group F(1,18)= 0.02, p=0.889 ; F(1,18)= 0.02,p= 0.889 ; comparison group F(1,18)=1.15,p= 0.297) (See Appendix C for statistical tables).Thus, there was no significant loss of learning for Comp-Group group on the receptive measures between pretesting and and posttesting

4.5 Production Data

The results of the production tests are displayed in Table 4.This table shows that the subjects from the Comp plus Prod Group showed better performance on the written gap-fill production

tests (M = 17.39) tests (M = 17.39) than subjects from Comp-Group (M = 16.28).

However, ANOVA results (table 5) revealed that there was no statistically significant d difference at the p<.05 level in test scores for the two groups. The F observed value for the effect of treatment the is 0.56 .This amount of F-value at 1 and 36 degrees of freedom is lower than the critical F, that is, 4.11 for both tests.This might indicate that both types of instruction are capable of bringing about important changes in the learners' performance as as measured by the written gap-fill production posttest. On the the picture description task, table 4 reveals that the subjects from the Comp plus Prod Group showed better performance (M = 5.75) than subjects from the Comp-Group (M = 5.52). The ANOVA results shown in Table 6 indicated that there was a statistically significant difference at the p<.05 level in scores for the two group

Table 4 :Descriptive Statistics for the Pretest/Posttest

Test	Comp-Group	Comp plus Prod Group
Written gap fill production(Max = /34)		
Pretest		
Number	19	19
Mean	19.15	16.37
SD	8.75	7.75
Posttest		
Number	19	19
Mean	16.28	17.39
SD	5.25	4.55
Picture		
description (Max/10)		
Pretest		
Number	17	17
Mean	4.02	4.70
SD	0.89	1.10
Posttest		
Number	17	17
SD	1.93	1.34

Repeated Anova procedures for each group indicated that the mean scores did not significantly changed from pretest to posttest . (Treatment group)

Table 5: One-way ANOVA on written gap fill production tests.

Source of variation	Sums of squares	Degrees of freedom	Mean square	F
Between	11.6053	1	11.6053	0.56
Within	748.9474	36	20.8041	
Total	760.5526	37		
The significance level is p<.05				

Table 6: One-way ANOVA on picture description tests.

Source of variation	Sums of squares	Degrees of freedom	Mean square	F
Between	0.1176	1	0.1176	0.04
Within	88.3235	32	2.7601	
Total	88.4412	33		
The significance level is p<.05				

F(1,16)=6.3,p=0.02 ; comparison group F(1,16)= 11.66, p=0.0035). This means that the differences between the pre- and post- test for the two groups were significant and attributable to the different practice methods.

To summarize, the above analyses indicated that Output-free input-based instruction did not bring significant improvement over time. Slight progress was observed in the input plus output group but not to a statistically significant level. The findings in relation to the effect of the treatment type do not seem to fully substantiate the claim for the superior role of the Comp plus Prod Group.The two groups did not significantly differ from one another; a slight and but statistically insignificant growth was observed in the scores of the Comp plus Prod Group .

5.DISCUSSION This discussion has two main goals: to explore whether comprehension-focused instruction comprehension-based when used alone and when combined with production practice has an impact on leaners' ability to comprehend and produce English tense and grammatical aspect and to determine whether these two instruction types result in differential effects.

To summarize the findings in terms of the three research hypotheses presented above , the results did not confirm Hypothesis 1, which predicted that L2 instruction that is primarily comprehension-based would lead to improved performance on tasks involving the comprehension of English tense and grammatical aspect as measured by the grammaticality judgement posttest in the short-term.Similar to the comprehension task findings, production task results suggested that comprehension practice alone did not result in a gain in ability to produce the target form,

However, hypothesis 1 was partially confirmed, in that the comprehension -only group was able to obtain statistically significant gains on the production of the target forms measured by a picture-based description. This means that the practice effect was not skill specific in the sense that the subjects given only comprehension practice improve more on the comprehension tests. At the same time, these findings do lend less support to theoretical claims that comprehension and production do not draw on the same underlying knowledge source. (30) In other words, instruction via input-based practice will only serve to develop learners'ability to comprehend the target feature, not to produce it.

The results of the present study provide partial support for hypothesis 2, which stated that a comprehension-focused instructional treatment that incorporates production practice would lead to improved performance on tasks involving the comprehension and production of English tense and grammatical aspect as measured by their respective tasks. According to the comprehension task descriptive findings, learners showed a slight improvement in performance. However, this positive effect did not reach statistical significance.On the other hand; the increase from the pretest to the posttest on the picture-based description test was statistically significant.

Again the results do partially support hypothesis 3.They do not conclusively show that a comprehension-focused instructional treatment that incorporates production practice will enable learners to comprehend and to produce the target structure more effectively than compehension-based instruction only.The instructional effect, statistically speaking, did not amount to significant learning gains on the grammaticality judgement and written gap-fill tests.However, both instructional groups made significant gains on the picture description posttest.

It also is important to consider these findings in relation to other studies that have examined the effects of comprehension and production practice. To start with, the results related to our first hypothesis differ from those of previous research that have found support for the positive effect of input-based instruction (e.g. Studies by VanPatten 1996, 2004 and his colleagues).(31) On the other hand, the findings seem to be partially consistent with the general trends observed in other studies where the output conditions did result in greater learning than did the non-output conditions. For

instance, Erlam's[32] study showed that when instruction incorporates output-based practice, meaning-oriented output activities in particular, it might be more effective for developing both comprehension and production abilities than when only input-based instruction is provided.The results of Izumi's.[33] study also showed that output instruction benefited learners to a greater extent than a comprehension-focused instructional treatment for the learning of English relativization, with resulting positive gains for production groups suggesting that comprehension-based practice is not more effective than production practice.

Coupled with the findings for Hypothesis 1 and 2, the weak findings in relation to Hypothesis 3 do not seem to fully substantiate the hypothesis for the superior role of input-plus-output instructional treatments over that of input-based instruction in language learning.Thus, in answer our research question , it cannot be stated with confidence that a combined instructional treatment had a significant effect with respect to learners' comprehension and production of English tense and grammatical aspect .

Why was the impact of the intervention not so promising ? why the receptive and productive measures failed to reach statistical significance ? One reason that the impact of the intervention was not as significant as we might have expected might be that our students came from an instructional context in which grammar instruction(if any) was quite traditional and explicit. The students were probably less used to learning in the implicit conditions demanded by the type of input tasks such as enriched input and enhanced input or recent classroom applications of the Output Hypothesis such as dictogloss and input-output cyles. The students most likely would have benefited more from (a) giving them a longer training period at the beginning of the experimental period, (b) extending the experimental period to the whole semester, or even (c) extending the time allocated for each session which would have given students more time to build up confidence in classroom activities.Thus, it might be concluded that contextual factors other than the tasks themselves play a role in learners' ability to comprehend and produce the target forms.

Another related reason that may explain the findings is the individual differences. Although the participants'individual differences were not inspected, it might be assumed that the measure of success in the two groups that underwent the treatment was not so much the type of instruction they received but their individual characteristics, their positive attitude and eagerness to learn. An attempt to establish how many of the participants actually benefited from the treatment and whether the gain was maintained over time would have helped to interpret the collected data more fully.

Researchers recognize that individual differences that comprise such factors intelligence, cognitive and learning styles and strategies play an important role in experimentation aiming at establishing effective ways of teaching target language grammar. Erlam's[33] study demonstrates that the cognitions and perceptions the participants hold might be of greater significance than the mode of instruction in a particular group which means that individual variables have to be carefully considered when exploring the effectiveness of different options in L2 instruction. According to Erlam instruction that targets language input and does not require students to engage in language output may benefit learners who have higher language analytic ability and greater working memory capacity.In contrast, output-based instruction seems to minimise the effect of differences in language learning.

6.Conclusion

The absolute predominance of any of the two approaches i.e. comprehension-only vs.comprehension-plus-production was not established in this quasi-experimental study. Nevertheless, the study indicated that the comprehension-plus-production instructional treatment had a practically (although not statistically) significant effect on gains in grammatical accuracy in the use of the target form. Despite the relative complexity of the structures and the brevity of instruction, the participants managed

to attain better control of the target linguistic forms , as evidenced by the descriptive results.

From a theoretical perspective, though it may be hard to give an answer to the debate between the two different views to grammar teaching in this study stresses the important roles of production (in addition to comprehension) practice and contributes to the understanding of the efficacy of teaching interventions more specifically, to the body of comparative studies on form focussed options in grammar teaching .

Pedagogically, the results seem to support the use of production as well as well as comprehension-based practice in the classroom as a means for building grammatical accuracy. Although the instructional materials incorporating the principles of a combined approach are scarce and rare, their preparation is not very problematic, as evidenced by the treatment materials included in the present study. At the same time, it needs to be pointed out that the implementation of the approach in the language classroom and the weight given to the two options is bound to be the function of the inherent characteristics of a particular educational context as well as the specific conditions in which teachers operate. It would be imprudent to assume that the findings of this study constitute sufficient grounds for the formulation of far-fetched pedagogical recommendations.There surely exists the need to explore the issue much further and more research needs to be carried out on the differential effects of the grammar teaching options on various cross-linguistic structures with better operationalization of instructional treatments.

References

(1) Ellis, N. C. (2007): *The Weak-Interface, Consciousness, and Form-focused instruction: Mind the Doors*. In S. Fotos and H. Nassaji (Eds.), *Form Focused Instruction and Teacher Education* Oxford: OUP.

(2) Dörnyei , Z. (2009):*The Psychology of second language acquisition*. Oxford :OUP.

(3)Larsen-Freeman, D., and Long, M. (1991): *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.

(4) Norris, J., and Ortega, L.: *Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis*. Language Learning ,No *13*, 2000, p 202.

(5) Doughty, C., and Williams, J.:(1998): Pedagogical choices in focus onform. In C. Doughty, and J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: CUP

(6) Rod Ellis, et al: Preemptive Focus on Form in the ESL Classroom, *Language Learning* 2001,p*51*

(7) Long, M., and Robinson, P. (1998): Focus on form: theory, research, and practice. In C. Doughty, andJ. Williams (Eds.), *Focus on form in classroomsecond language acquisition* Cambridge: CUP

(8) Ellis, R. (2008): *The study of second language acquisition* Oxford :Oxford University Press.

(9) Spada, N.: Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*,30,1997,pp73-87

(10) Ellis,R.(2001):*Form-focused instruction and second language learning*. Blackwell, Oxford,UK.Malden, MA.

(11)Larsen-Freeman, D., and Long, M., op.cit.,

(12) VanPatten, B. (2004):Input processing in second language acquisition. In B. VanPatten (Eds.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary* . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

(13) DeKeyser, R. (Ed.). (2007): *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. New York: Cambridge UniversityPress.

(14) Swain, M. (2005): The Output Hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), Handbook of Research in Second Language. Mahwah, NJ: Erlbaum.

(15) Gass, S. (1997:*Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence

(16) Swain,M. (2000):The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), Sociocultural theory and second language learning. Oxford: OUP.

(17) Van Patten, B. and Cadierno,T.: Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition, 15*, 1993 pp 225-243

(18) Erlam, R. : *Form-focused instruction in L2 French*. Unpublished doctoral thesis in applied linguistics. The University of Auckland,2003. pp193-197.

Available on : https://researchspace.auckland.ac.nz/docs/uoa-docs/rights.htm

(19) Allen, L. Q. (2000): Form-meaning connections and the French causative: An experiment in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 2000, pp69-84.

(20) Toth, P., D.: Processing Instruction and a Role for Output in Second Language Acquisition, *Language Learning 56*:2, 2006, pp. 319–385.

(21) Morgan-Short,et al (2006): Processing instruction and meaningful ouput-based instruction: Effects on second language development.*Studies in Second Language Acquisition, 28*, 2006, pp31-65.

(22) DeKeyser, Robert M. et al:. The Differential Roleof Comprehension and Production Practice. Language Learning.51, 200,p105.

(23) S. Moumene A.: Grammar Tasks and the Learning of English as a Foreign Language: A Case Study *El Tawassol*, 25, 2010, p76

(24) Cowan,R. (2008):*The Teacher's Grammar of English Guide*.Cambridge:CUP.

(25) Ellis,R., op.cit,p19

(26) Cowan, op.cit., p 40

(27) Thornbury,S. 1999.How to Teach Grammar, Harlow: Longman

(28 Thornbury, op.cit.,p84

(29) Cowan, op.cit., p 41

(30) Ellis.R.: Input-based approaches To Teaching: a review of Classroom-oriented research, *Annual Review of Applied Linguistics*,19,1999,pp6-68

(31) VanPatten and Cadierno, op.cit., pp 225-243

(32) Izumi. S. Output, input enhancement, and the noticing hypothesis. Studies in Second Language Acquisition, 24, 2002 p, 574

(33) Erlam, op.cit pp193-197

Appendix A: Examples of Teaching Materials Used

I) Sample Materials on explicit rule instruction

The present simple

Form:The simple present tense is represented by the third person singular 's inflection on verbs .It has a range of meanings ,some much more common than others.

Basic Meanings:The simple present tense has a range of meanings , some much more common than others.the most commonly targeted ones are listed below.

The simple present tense expresses states ,as exemplified in 1, habitual actions as in 2, and general statement of facts or scientific truths as in 3.

1.a)He owns three cars b)He seems to be tired.

2.a)They always go to the mosque on Friday b) I usually have lunch at around one.

Notice that this meaning requires the use of time expressions(always ,frequently etc.)

3.a) The Moon goes round the Earth. b)Water boils at 100 degrees centigrade.

Another common meaning is future actions in 4.

4.a) The film starts at two o'clock. b)The next train leaves in fifteen min

Addditional Meanings:The simple present also occurs in particular contexts:

It is used by commentators at sport events.This is referred to as instantaneous present.

The simple present can be used to refer to past events.This is known as the narrative, or historical present, as shown in 5.

5.a) The phone rings .She picks it up and listens quietly [...] b) A man goes to visit a friend and is amazed to find him playing[...]

II) Sample materials with comprehension focus

(3) ***Input-based written activity :(input enhancement and consciousness raising)*** Students are a given an enhanced text to notice the highlighted forms.(tense construction V+ed).

They have to decide why the simple past is used in the following sentences?

'He put on his slippers, went to the door and opened it.'

a)states in the past b)actions that happened one after the other

'His eyes were red; grey hair fell over his shoulders and from his wrists hung heavy chains.' a)states in the past b)actions that happened one after the other

(4) Input-based written activity: consciousness raising

Now decide why do we use the simple past in the following sentences?

1.I saw two colorful fishes in the lake yesterday 2.He entered a room, lit a cigarette and smiled at the guests. 3.Mary tried the soup but it was too hot to eat. 4.I lived in Algiers for 10 years . 5.They saw us playing football. 6.He married a woman who lived in the same village.

III) Sample materials with production focus

(1) Production-based written activity: mechanical drill(Irregular Past Participles)

1. She has never _____ (let) her daughter have a boyfriend.
2. Have you already _____ (read) today's newspaper?
3. The house has been _____ (sell).
4. He has _____ (lose) his wallet again.
5. I have _____ (write) three essays this week.

(2) Production-based written activity: dictogloss Task

Students listen to a text.On the second reading, students note down key words.Then they are asked to reconstruct the text orally in their own words

(3) Production-based written activity: input-output cycles

Students read a short passage and underline the parts they feel are particularly necessary for its subsequent reconstruction (Input 1).Put the passage away and reconstruct it as accurately as possible (Output 1).This step is followed by class discussion and important ideas are written on the black board. listen the passage a second time (Input 2) and were directed to underline it as in Step 1.As in step 2, reconstruct the text as accurately as possible on another output sheet(Output 2).

Appendix B : The Tests Used in the Assessment Procedures

Written Production test:Directions: Read the passage quickly to get its general meaning then go back to the beginning and write the missing words using the verb and the corresponding tense before the blank.

Said always ***(travel) (present perfect)*** _____ a lot. In fact, when he ***(be) (simple past)*** _____ only two years old when he first ***(fly) (simple past)*** _____to Tunisia. His mother ***(be) (simple present)***_____ Italian and his father ***(be)(simple present)***_____. Algerian.

As a matter of fact, Said ***(visit)(present continuous)***_____ his parents in France at the moment. He ***(live) (simple present)*** _____ in Tunisia now, but ***(visit)(present perfect continious)*** _____ his parents for the past few weeks. He really***(enjoy) (simple present)***_____ living in Tunisia, but he also ***(love)(simple present)***_____ coming to visit his parents at least once a year.

Grammaticality Judgement Test: 10 Sample sentences (out of 45)Read d each sentence carefully before you answer. If you think a sentence is good. circle G (grammatical) next to it. If you consider it a bad English sentence. circle U (ungrammatical).

Example: Lucy always watches television after school.....G.....

1.She is finding her watch. 2.He ate a cake for an hour.

3.By this time next year I will write three chapters. 4.It is developed our knowledge.

5.They are living in a rented house. 6.He said that there is a ball in the water. 7. I will come before he will leave . 8.I am getting up at 7 every morning 9.She cannot to come.

10. Julius Caesar has expanded the Roman Empire.

Picture description task: Instructions for the picture description task

Students were shown eight numberd pictures.These pictures tell a story. Based on the pictures they are asked to write sentences describing what is shown and tell the story that is suggested.Students were told that they should aim at grammatical accuracy, textual cohesion, and logical sense.

Appendix C: Statistical Tables

Table 1 GJT (Comp-Group): Repeated-measures ANOVA

Source	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*
Between group	12.7368	1	12.7389	1.15	0.297717
Within group					
Subjects error	497.8964	18			
-Error	199.2652	18	11.0702		
Total	749.8947	37			

Table 2 GJT (Comp plus Prod Group): Repeated-measures ANOVA

Source	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*
Between group	0.5329	1	0.5329	0.02	0.889108
Within group					
-Subjects	518.0921	18			
-Error	426.0921	18	23.6718		
Total	944.7171	37			

Table 3 Written gap-fill production (Comp-Group): Repeated-measures ANOVA

Source	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*
Between group	4.11	1	4.11	0.23	0.6372
Within group					
-Subjects	448.07	18			
-Error	320.70	18	17.89		
Total	775.8837	37			

Table 4 Written gap-fill production(Comp plusProd Group):Repeated-measures ANOVA

Source	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*
Between group	4.1118	1	4.1118	0.12	0.7330
Within group					
-Subjects	8.31.7105	18			
-Error	626.7632	18	34.8202		
Total	1462.5855	37			

Table 5 Picture Description (Comp-Group):Repeated-measures ANOVA

Source	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*
Between group	19.115	1	19.155	11.66	0.003549
Within group					
-Subjects	51.2206	16			
-Error	26.25	16	164.06		
Total	96.5956	33			

Table 6 Picture Description (Comp plus Prod Group): Repeated-measures ANOVA

Source	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*p*
Between group	9.5294	1	9.5294	6.3	0.23203
Within grou					
-Subjects	28.3676	16			
-Error	24.2206	16	1.5138		
Total	62.117633	333			

The Deism: the rationalization of the religion in the light of Science

Abdelhakim Belilita *

الملخص

إنّ التأليه كبديل لدين الوحي ، يشكل ابتداء نسقا فكريا صارما يحاول إلغاء الخرافة ، المعجزات والأسرار الدينية ، ليضعها تحت بداهة ونور العقل. يتمسك المعنى الفلسفي للتأليه أولا بالمبدأ الذي يسنده في موقفه الناقد للدين. يجد التأليه تبريره في نظرية جون لوك في المعرفة ، منهج فرنسيس بيكون القائم على الاستقراء بدل الاستنتاج ، وعلى الانتصار العلمي الكبير لعلم إسحاق نيوتن القائم على التحليل والرياضيات. من جهته حاول كانط إيجاد وفاق بين العقل والدين وإن كان في حدود ممكنات العقل.

الكلمات المفاتيح: التنوير ، التأليه ، النيوتونية ، العقل ، النقدية.

Résumé

Le déisme comme substituant à la religion révélée, est d'abord un système strictement intellectualiste qui voulait bannir la superstition, les miracles, et les secrets de la religion pour les porter à l'évidence et la lumière de la raison .Le sens philosophique du déisme tient avant tout au nouveau principe qu'il soutient dans la position du problème religieux. Le déisme trouvait ses justifications dans les bases et les principes de la théorie de la connaissance de John Locke, la nouvelle méthode de Francis Bacon, basée sur l'induction non à la déduction, et sur le triomphe de la science Newtonienne basée sur l'analyse et les mathématiques. Kant de sa part essayait de trouver un compromis entre croyance et raison mais dans la limite de cette dernière.

Mots Clés : Lumières, Déisme, Newtonnisme, Raison, Criticisme.

Summary

Deism as a substitute to revealed religion started as a strictly intellectualist system. Its aim was to banish superstition, miracles, and secrets from religion and to expose religion to the light of reason. The philosophic meaning of deism consists primarily in that it maintains a new principle in the formulation of its problem. It found its justification in the basic and principles of Locke's theory of knowledge, and Bacon's new method based on induction rather than deduction, and the triumph of Newton's science based on analysis and mathematics. Kant at last tried to find a compromise between faith and reason.

Keywords: Enlightenment, Deism, Newtonianism, reason, Criticism.

* Assistant Lecturer, Mohamed Lamine Debagaine Setif 2 University

Introduction

It is said that, between the fifteenth and seventeenth centuries ,the west witnessed the emergence of a newly self-conscious and autonomous human being, inquisitive about the universe, self-assured in his own judgments, skeptical of dogmas, insurgent against authority, responsible of his own beliefs, full of love of the classical past but even more devoted to a greater future, gratified of his humanity, conscious of his differentiation from nature, mindful of his artistic capacities as single creator, assured of his intellectual power to understand and command nature, and altogether less dependent on an omnipotent god. But what were currently the more significant moments of the age of reason? Who are the most influencing thinkers of this epoch? What are the main characters of it? What is actually the relation between reason and religion?

Enlightenment meanings

The English term, Enlightenment, in fact does not make its appearance until the nineteenth century, when it vies with the expression the Age of Reason. During the eighteenth century the philosopher Berkeley, for instance, speaks of that 'ocean of light, which has broke in made his way, in spite of slavery and superstition' while another Englishman remarks that the century 'is enlightened beyond the hopes and imaginations of former times'. The poet Alexander Pope, pointing proudly to the grand philosophical and scientific syntheses of the age. Declares:

Nature and Nature's laws lay hide in night.
God said, let Newton be! And all Is light
Les seules lumières de la raison naturelle sont capables de conduire.
Les hommes à la perfection de la science et de la sagesse humaine.
Only the light of natural reason is able to lead man to the perfection of knowledge and human wisdom.

The same message may be found in poetic form:

Et ce qu'avait produit l'ignorance grossière
Disparait aux grands jour d'un siècle de lumière.
And may those things gross ignorance has born.
Be banished in the light of our new age's dawn.

We find the idea of light in a number of parallel combinations: Aufklärung und licht, Freiheit and Licht-Enlightenment and Light, Liberty and Light'. 'Enlightenment means removing those veils and secrets that obstruct our sight, making way for light to enter our hearts and minds to illuminate the former and warm the latter and hence make its way into those realms of truth and order where man's destiny and happiness hold sway.'. Wieland speaks of freedom of thought, and freedom of press, which are to the mind what light is to the eyes '.the young Herder seeks to characterize the age in which he lived, he calls it our enlightened age, the brightest of centuries.

It was not merely the intellectual concepts of the century that were to be illuminated by this new light; it was to penetrate every sphere of human activity. We have already quoted the Italian opinion that legislation, trade and public safety depended on the light of the nation. In the same vein Wieland extols every contribution that casts some light' on political economy, politics, the civil and military constitution, religion, morals, public education, the sciences, arts, and crafts and husbandry in any part of our common fatherland'. In this way Wieland reviews all the fields in which light might be shed to advantage.[1]

Enlightenment first footsteps

Throughout the later middle ages and the early modern epoch downwards to around 1650, European civilization was based on a largely shared nucleus of faith, tradition, and authority. On the contrary after 1650,everything ,no matter how essential or intensely rooted, was questioned in the light of reason and frequently challenged or replaced by startlingly different concepts generated by the New philosophy and what may still usefully be termed the Scientific revolution .

Admittedly the Reformation had earlier caused a deep break in western Christendom. Mid-seventeenth century Europe was still, not just predominantly but overwhelmingly, a culture in which all debates about man ,God, ethics, liberty, and the world which penetrated into the public sphere revolved around 'confessional'- that is Catholic, Lutheran, Reformed(Calvinist),or Anglican issues, and scholars fought above all to establish which confessional bloc possessed a monopoly of truth and a God-given title to authority. It was a civilization in which almost no one challenged the essentials of Christianity or the basic premises of what was taken to be a divinely ordained system of aristocracy, monarchy, land-owner ship, and ecclesiastical authority.

On the contrary, after1650,a radical process of rationalization and secularization set in which rapidly overthrew theology's age –old hegemony in the world of study, slowly but surely eradicated magic and belief in the supernatural from Europe's intellectual culture, and led a few openly to challenge everything inherited from the past-not just commonly received assumptions about mankind ,society, politics, and the cosmos but also the veracity of the Bible and the Christian faith or indeed any faith. Of course, most people at all levels of were profoundly disquieted by such sweeping intellectual and cultural charge and frightened by the upsurge of radical thinking. Before 1650 everyone had the ability to discuss, dispute, and write about revelation, confessional differences between religions, sects, and so on. Revealed religion such as Christianity[2] .

After the great renewal came the enlightenment ;after the age of science came the age of reason ;in an era from the 1620s to 1815 according to some historians or from1688(The glorious Revolution)to1789(the French Revolution),some other periods were suggested to limit the enlightenment, reason becomes the unifying and central point of this epoch ,expressing all that in longs and strives for achieves, but we must be aware of the concept 'reason 'and what it means ;it does not mean the abstract one but the practical reason[3]. For that the attempt to solve the central problem of philosophic method involves rescue to Newton's « rules of philosophy »rather than to Descartes' « Discourse of method »[4], with the result philosophy takes an entirely new direction, it takes the direction of induction rather than of deduction, and that was the main result of Bacon's method. Bacon's most important book; the advancement of learning is in many ways remarkably modern. Bacon is commonly regarded as the originator of the saying 'knowledge is power', the whole basis of his philosophy is practical; to give mankind mastery over the forces of nature by means of scientific discoveries and inventions. Bacon is the first who have emphasized the importance of induction as opposed to deduction[5].

Knowledge from virtue to power

The principle of the Enlightenment was intellectualistic. Knowledge passed for the greatest of the powers of the mind .Knowledge, it was thought, would not only unlock the secrets of nature, but it would insure virtue and teach the correct rules for creating poetry and art.

Secondly, the spirit of the Enlightenment was practical and utilitarian. It sought to promote the happiness of the people by remodeling institutions. It justified poetry and religion by finding profit in them. In fact, by this method it missed the highest values of emotion which are self –confidence; sentiment was groomed into sentimentality.

Thirdly, the Enlightenment was optimistic, fully convinced of the intrinsic goodness of mankind, and of man's ability to win happiness. This optimism was due to partly to the exaltation following on discovery of a new principle; pregnant with an exit of mankind from the tutelage of a minor exactly expressed the self confidence of the new spirit.

As this spirit arose in the field of natural science, it was in that field that it first attained maturity .Far from watching science with suspicion, hostility, and dread, the men of that time came mostly to welcome its discoveries with enthusiasm. A reckless search for truth was demanded; the

methods of experiment and mathematical analysis were justified by their success .No longer could scholastic tradition, the authority of the state, or even the sanctity of revelation be successfully pleaded as a bar to the acceptance of scientifically established truths

From this field the method was transferred to that of the social sciences .Perhaps the most characteristic achievement of the thinkers of the eighteenth century was the establishment of the natural system of the moral and social disciplines. These men were convinced that prejudices ,religion, and morality were no less subject to fixed formula than were astronomy and physics .The idea of a natural law ,a natural ethics, and a natural religion, found in germ much earlier ,now become dominant. Convinced as they were of the unchangeableness of human nature, the historians of this period failed to allow sufficiently for the peculiarities of former ages. In other fields, while their fundamental axiom was correct, the thinkers of that age sometimes erred through too hastily generalization. But on the whole they did a work wonderful both in newness and incite permanent value[6].

Bacon's most important book, the advancement of learning, is in many ways remarkably modern. He is commonly regarded as the originator of the saying 'knowledge is power'. While Socrates had equaled knowledge with virtue, Bacon equated knowledge with power; its practical usefulness was the very measure of its validity. With Bacon, science took on a new role –utilitarian, utopian, the material and human counterpart to god's plan of spiritual salvation .Man was created by God to interpret and hold dominion over nature. The pursuit of natural science was therefore his religious obligation. Man's primal fall required that such a pursuit be painstaking and fallible, but if he would discipline his mind and purify his vision of nature from age-old prejudices, man would achieve his divine right. Through science, the man of the modern era could assert his true superiority over the ancients. History was not cyclical, as was supposed by the ancients, but progressive, for man now stood at the dawn of a new, scientific civilization.[7]

With Newton's synthesis, the Enlightenment began with an unprecedented confidence in human reason, and the new science's success in explicating the natural world affected the efforts of philosophy in two ways: first, by locating the basis of human knowledge in the human mind and its encounter with the physical world, and second, by directing philosophy's attention to an analysis of the mind that was capable of such cognitive success.

The Triumph of Newton and Locke

Not less striking that the growth of English empire and liberty was the prestige of English thought. As Italy had led Europe in the Renaissance, as Germany had guided the reformation, as France had dominated the age of the Great Renewal, so England kindled the enlightenment.

One of the best known and most striking features of the Early Enlightenment is a cultural and intellectual movement which swept the continent from France to Russia, and Scandinavia to Sicily, in the 1730s and 1740s.This was the so-called anglomania of the eighteenth century, a near universal English ideas, influences ,and styles. Suddenly, virtually everything English was in demand in Europe .For the first time, English poetry and plays were widely studied. English grammars and dictionaries, rare in the past, became commonplace, British constitutional monarchy began to be widely admired .Above all; Newton and Locke were almost everywhere eulogized and lionized.

The phenomenon is well known and of crucial importance for the general evolution of western civilization[8]. Yet the particular play of cultural and intellectual forces generating the anglomania of the 1730s and 1740s has not been much considered, or studied. It is certain, in any case, that there are at least two strikingly diverse ways explaining the phenomenon and relating it to its historical context. Some scholars have been inclined to locate the origins of the Enlightenment itself in precisely those intellectual streams, Newtonians and Locke's empiricism, which spearheaded, so to speak, Britain's cultural conquest

of the west. The notion that the French and other continental Philosophers 'looked to England as the mother of the Enlightenment[9] and that the 'fashion for deism 'in France was a daughter of anglomania 'gains plausibility from the incontestable fact that many books proclaiming the mainstream high Enlightenment, published on the continent from the 1730s onwards, clearly professed to be inspired by English ideas. Indeed, it is no exaggeration to say that Voltaire's intellectual, as distinct from rhetorical and literary ,contribution to the Enlightenment ,consists of little more than introducing Newton and Locke to the continent or, as Paolo Mattia Doria called his 'lettres philosophiques' (1734), mere 'propaganda' for English philosophy[10].

Certainly, Voltaire's Eléments de la philosophie de Newton (1739) exerted a formidable influence in the expansion of mainstream moderate Enlightenment thought while, intellectually ,Voltaire is here nothing more than a forceful and witty mouthpiece for Newtonians.

Yet there is also another, and arguably a better explanation .Incontrovertibly ,from the 1730s there was an international 'cult' of Newton and Locke .The view that while the 'propagandists of the Enlightenment were French…its patro saints and pioneers were British :Bacon, Newton and Locke had such splendid reputations on the continent that they quite overshadowed the revolutionary ideas of a Descartes or a Fontenelle at first glance seems fully supported by d'Alembert eulogy of these British thinkers in his discours préliminaire to the encyclopédie .If Spinoza dismisses Bacon as a philosopher who simply makes assertions while proving hardly anything'6Spinoza letters 59 62.D'Alembert eulogized Bacon as so great that 'on serait tenté de le regarder comme le plus grand ,le plus universel, et le plus éloquents des philospphes[11].

Empiricism, Skepticism, Relativism: Hallmarks of the Enlightenment

The term 'empiricist' is used broadly of anyone who thinks that all knowledge of the world is based upon experience-or, slightly more narrowly, of anyone who thinks that all substantive knowledge is based upon experience. Those who are empiricists in the broad sense might allow that there is substantive knowledge not based upon experience if, for instance, they believed (as Locke did) that the existence of God or the truths of ethics could be demonstrated. They might none the less believe the truths about the natural world could only be established by observation and experiment. One important contribution Locke made to developing empiricism as a philosophical doctrine was in relation to the theory of ideas. Whereas Descartes and others had held that certain ideas were 'innate', Locke held that all our ideas are ultimately derived from experience, either from the senses or from our mind turning 'its view inward upon itself'[12]. Against Descartes and others who held the concept of God to be innate. Locke insists that we arrive at a concept of God through reflection .The concept of an 'eternal most powerful, and most knowing being' is a complex one. Locke agreed with Descartes that the existence of such being could be demonstrated a priori. His empiricism is not, therefore, straightforwardly to be contrasted with Descartes 'rationalism. None the less, his rejection of innate ideas was taken up by many philosophers in the eighteenth century and became one of the hallmarks of the Enlightenment.

Hume, in saying that 'men…will hearken to no arguments [in natural philosophy] but those which are derived from 'experience' might be understood as claiming that, by the middle of the eighteenth century, empiricism had established itself as the methodology for the natural sciences. He also thought, that people ought to go further, and be empiricists in moral philosophy as well as natural .And indeed he defended empiricism in a narrower, more rigorous sense, rejecting all rationalist metaphysics as well as ethics .For Hume, as for any strict empiricist, no substantive question could be settled except by reference to experience. Thus in his Dialogues Concerning Natural Religion, he is brief and dismissive about the traditional a priori arguments for the existence of God. The argument

discussed sympathetically and at length in the dialogues is an argument from experience.

Hume was more thorough-going in his empiricism than Locke, in whom; it is possible to detect rationalist elements. But this is not to say that Locke was inconsistent in as much that such elements are compatible with a broad empiricism .insofar as empiricism was widespread in the eighteenth century, it was of the broader sort. This is the empiricism or 'experimental philosophy' defended by members of the royal Society. Though it Is natural to extend the demand that arguments are only drawn from experience into ethics and natural theology, there is no necessity to do so.

The birth of new psychology

Cadillac's attempt to show that all psychological reality is a transformation, a metamorphosis, or simple sense perception is continued by Helvetius in his book (On the Mind)(De l'ésprit).The influence which this weak and unoriginal work exerted on the philosophical literature of the eighteenth century is explicable in that the epoch found here a basic element of its thought expressed with pregnant clarity, and indeed with an exaggeration which parodies this thought. In Helvetius's exaggeration, the methodological limitation and danger of this mode of thinking is clearly presented. The limitation consists in a leveling process which threatens to deny the living wealth of human consciousness and to look upon it. According to Helvetius there are neither fundamental graduations in the scale of ethical values nor radical graduations of theoretical form. On the contrary, all such distinctions boil down to the same undifferentiated mass of sensation. The so-called faculties of judgments and cognition, imagination and memory, and understanding and reason, are by, no means specific original powers of the soul. Here again we have been subject to the same delusion. We think we have transcended the sphere of sense perception when we have only slightly modified its appearance .The criticism which explains away this modification also applies to theoretical distinctions. All operations of the mind can be reduced to judgment, and judgment consists only in grasping similarities and differences between individual ideas. But the recognition of similarity and difference presupposes an original act of awareness which is analogous to, or indeed identical with, the perception of a sense quality. « I judge or I perceive that of two objects the one I call 'fathom' makes a different impression on me from the one I call 'foot', and the color I call 'yellow', hence I conclude that in such a case to judge is simply to perceive . »Here, as one sees, both of the edifice of ethical values and the logically graded structure of knowledge are demolished. Both structures are, as it were, razed to the ground because it is thought that the only unshakable foundation of knowledge lies in sensation.[13]

It would be erroneous to consider the fundamental viewpoint represented by Helvetius as typical of the content of the philosophy of Enlightenment, as has often been done, and it is equally erroneous to regard it as typical of thought of the French Encyclopaedists. For the sharpest criticism of Helvetius's work was exercised by precisely this school of thought ;and this criticism originated among the best minds in French philosophical literature, as, for instance ,Turgot and Diderot but one thing is undeniable ,namely ,that in Helvetius as well as in Condillac a certain methodology appears ,a methodology characteristic of an decisive for the entire eighteen century .Here was a form of thinking whose positive achievement and immanent limitations, whose triumphs and defeats, were so to speak predetermined.[14]

Religion as the main target of critics

If we were to look for a general characterization of the age of the Enlightenment, the traditional answer would be that its fundamental feature is obviously a critical and skeptical attitude towards religion. If we attempt to test this traditional view by concrete historical facts, we soon come to entertain the gravest doubts and reservations so far a German and English thought of the Enlightenment is concerned. Yet French philosophy of the eighteen century seems to confirm the traditional view all the

more stubbornly. In this judgment opponents and enemies, admires and devoted followers have all agreed .Voltaire in his writings and letters never tires of repeating his old battle cry: E'crâsez l'infâme. And if cautiously adds that his struggle is not with faith but with superstition ,not with the religion but with church, yet the next generations ,which saw in Voltaire its spiritual leader, did not uphold this distinction .French Encyclopedias' declare war openly on religion ,on its claims to validity and truth. It accuses religion, of having been incapable of having been an eternal hindrance to intellectual progress and a just social and political order. Holbach in his Natural politics recurs untiringly to this point .his indictment of religion is climaxed in the charge that while religion educated men to fear invisible tyrants ,it also made men slavish and cowardly toward earthy despots ,stifling all initiative to the independent guidance of their own destiny. Deism too is now denounced as an amorphous hybrid and a weak compromise. Diderot states that deism had cut off a dozen heads from the Hydra of religion, but that from the one head it had spared, all the others would grow again[15].

This complete rejection of religious faith in general, in whatever historical event may appear and no matter what arguments may support it, seems henceforth to be the only means to free man from slavery and prejudice and to open up the way to his real happiness. Diderot has Nature say to man: « In vain, Slave of superstition, do you seek your happiness beyond the limits of the world in which i have paced you .Have the courage to free yourself from the yoke of religion, my haughty rival, which does not recognize my prerogatives. Cast out the gods who have usurped my power, and turn to my laws .a Return to nature from which you fled; she will console you and dispel all those fears which now oppress you. Submit to nature, to humanity, and to yourself again; and you will flowers strewn all along the pathway of your life. « Examine the history of all nations and all centuries and you will always find men subject to three codes :the code of nature, the code of society, and the code of religion ;and constrained to infringe upon all three codes in succession ,for these codes never was in harmony, The result of this has been that there never was in any country …a real man ,a real citizen, or a real believer»[16] Whoever has understood this fact ,can never return to the previous state of things. There can be no compromise and no reconciliation; one must choose between freedom and slavery, between clear consciousness and vague emotion, between knowledge and belief. And for modern man, for the man of the Enlightenment, there can be no hesitation about this choice. He must and should renounce all help from above; he must blaze his own way to a truth which we will possess only in so far as he can win and establish it by his own efforts.

Deism substituted revealed religion

An unorthodox religious attitude that found expression especially among a group of writers beginning with Edward Herbert in the first half of the 17th century and ending with Henry St. John 1st viscount Bolingbroke ,in the middle of the 18th century .In general it refers to what can be called natural religion ,the acceptance of a certain body of religious knowledge that is inborn in every person or that can be acquired by the use of reason ,as opposed to knowledge acquired through either revelation or the teaching of any church.

The proponents of natural religion were strongly influenced by three intellectual concerns: a growing faith in human reason, a distrust of religious claims of revelation leading to dogmatism and intolerance, and, finally, an image of god as rational architect of an ordered world.

Renaissance Humanism had rejected the orthodox Christian emphasis upon the corruption of reason through sin and had affirmed a general faith that human reason could discern universal religious and moral truths apart from any supernatural revelation or specific church teachings. Similarly, deists argued behind the vast differences in modes of worship, piety, and doctrine of the world religions and the Christian churches lay a common rational core of universally accepted religious and moral principles .The early deists asserted that superficial

differences of ritual and dogma were insignificant and should accordingly be tolerated.

By the turn of the 17th century ,however, a number of deists ,notably john Tolland, the Earl of Shaftesbury, Mathew Tindal, Thomas Woolston, and Anthony Collins, turned more militant ,beginning to apply the scalped of reason to much of the piety and practice of self. They rejected the elaborate liturgical practices and complex institutional trappings of Catholicism as analogous to ancient pagan superstition .In place of the noxious « enthusiasm »and strict individual piety of the protestant sects; they sought to promote the sober moral striving and tolerance of the religion of reason.

The chief debate between the militant deists and the orthodox Christian thinkers concerned the proper role of appeals to divine revelation as a disclosure of ultimate religious truths, supernatural revelation was necessary as a supplement to teach these same truths more clearly and effectively .Indeed, the catholic tradition since Thomas Aquinas esteemed right reason as always in harmony with revealed truth and capable of disclosing god's natural moral laws. Deists countered that natural religion alone was certain and free of corruption, and they launched a vigorous attack upon all of the Christian additions to the simple moral truths affirmed by reason.

In place of the orthodox Judeo-Christian conception of god as involved actively in shaping and sustaining human history, the deists argued that after god's initial work of creation, He withdrew into detached transcendence, leaving the world to operate according to rational natural rules. Borrowing upon the general prestige of Newton's vision of the universe as a mechanism obeying stable rational laws, they propounded variations on the classic argument from design wherein the existence of a rational creator is inferred from the evidence of the rational ordering of the world.
In England and later in Germany the deists 'attack upon Christian distortions remained moderate, but in France, where the political influence of corrupt catholic prelates had spawned a strong anticlerical reaction, the attack became exceedingly impassioned and bitter .in the view of Voltaire, every man of sense, every good man, ought to hold the Christian sect in horror »For many other French Philosophers, deism was simply a station upon the road to complete atheism.

By the end of the 18th century, in addition to becoming a dominant religious attitude among English, French and German intellectuals, deism had crossed the Atlantic to shape the religious views of super-class Americans. The first three presidents of the United States of America all subscribed to deist beliefs[17].

Deism is derived from the Latin word « Deus »which means « god »,the deism is a theological/philosophical position that combines the rejection of revelation and authority as a source of religious knowledge with the conclusion that reason and observation of natural world are sufficient to determine the existence of a single creator of the universe.

- The main features of deism are:

- The rejection of religions that are based on books that claims to contain the revealed word of god.

- The skepticism of reports of miracles, prophecies and religious « mysteries ».

- The radical rejection of dogma and demagogy.

- The belief that god gave humans the ability to reason.

- God considered as the Supreme Being, the divine watchmaker, grand architect of the universe, nature's god (used in the declaration of independence), and father of lights. Benjamin Franklin used this terminology when proposing that meetings of the constitutional convention begin with prayers.

Kant, the dialogue between reason and religion

The intellectual challenge that faced Immanuel Kant in the second half of the eighteenth century was a seemingly impossible one: on the one hand, to reconcile the claims of science to certain and genuine knowledge of the world with the claim of philosophy that experience could never give rise

to such knowledge; on the other hand, to reconcile the claim of religion that man was morally free with the claim of science that nature was entirely determined by necessary laws. With these several claims in such intricate and pointed conflict, an intellectual crisis of profound complexity had emerged .Kant's proposed resolution of that crisis was equally complex, brilliant, and weighty in its consequences.

Kant was too intimate with Newtonian science and its triumphs to doubt that man had access to certain knowledge. Yet he felt as well the force of Hume's relentless analysis of the human mind. He too had come to distrust the absolute pronouncements on the nature of the world for which a purely rational speculative metaphysics had been pretending competence, and concerning which it had fallen into endless and seemingly irresolvable conflict. According to Kant, the reading of Hume's work had awakened him from his « dogmatic slumber », the residue of his long training in the dominant German rationalist school of Wolff, leibniz's academic systematize. He now recognized that man could know only the phenomenal, and that any metaphysical conclusions concerning the nature of the universe that went beyond his experience were unfounded .Such propositions of the pure reason, Kant demonstrated, could as readily be opposed as supported by logical arguments. Whenever the mind attempted to ascertain the existence of things beyond sensory experience such as god, the immortality of the soul, or the infinity of the universe _it inevitably found itself entangled in contradiction or illusion. The history of metaphysics was thus a record of contention and confusion, entirely devoid of cumulative progress .The mind required empirical evidence before it could be capable of knowledge, but god, immortality, and other such metaphysical matters could never become phenomena; they were not empirical. Metaphysics, therefore, was beyond the powers of human reason.

But Hume's dissolution of causality also appeared to undercut the claims of natural science to necessary general truths about the world, since Newtonian science was based on the assumed reality of the now uncertified causal principle. If all human knowledge necessarily came from observation of particular instances, these could never be legitimately generalized into certain laws, since only discrete events were perceived, never their causal connection. Nevertheless, Kant was convinced beyond doubt that Newton, with the aid of experiments, had gotten hold of real knowledge of absolute certainty and generality. Who was correct, Hume or Newton? If Newton had attained certain knowledge, and yet had demonstrated the impossibility of such knowledge, how could Newton has succeeded? How certain knowledge was possible in a phenomenal universe ?This was the burden of Kant's critique of pure reason, and his solution was to satisfy the claims of both Hume and Newton, of skepticism and science _and in so doing to resolve modern epistemology's fundamental dichotomy between empiricism and rationalism[18].

The dialogue between philosophy and theology ,ringing like a refrain through the whole history of western culture, finds perfect illustration in the influence of Kant ,the famous German philosopher whose works were to become the standard textbooks of generations of thinkers in many fields, lived out a peculiarly un eventful existence. In his significant published work, Religion within the limits of Reason Alone (1793), Kant was drawn into the philosophy of religion dialogue once more. This little book was enormously influential in shaping the direction which nineteenth- century theology was to follow .Here both the rational and the ethical concerns of Kant merge in an interpretation of religion, and of Christianity in particular, which was as ingenious as it was controversial.

Religion for Kant ,as has been suggested, was « his ethic writ large ».Though man is created with a « radical evil » which tends to wrap his progress toward the good life, there is also in human nature a good disposition of divine inclination which constantly battles with the radical evil, eventually overcoming it and setting man's course in the right direction. The supreme historical illustration of this divine-human struggle in man is Jesus Christ. He is

the personification of the victory of the good principle over the radical evil, and he is therefore man's model and archetype of ideal humanity We shall say…of the character (good or evil) distinguishing man from other possible rational beings, that it is innate in him. Yet in doing so we shall ever take the position that nature is not to bear the blame (if it is evil) or take the credit (if it is good), but that man himself is its author[19].

Man himself must make or have made himself into whatever, in a moral sense, whether good or evil ,he is or is to become .Either condition must be an effect of his free choice ;for otherwise he could not be held responsible for it and could therefore be morally neither good nor evil. When it is said ,man is created good, this can mean nothing more than :he is created for good and the original predisposition in man is good; not that, thereby, he is already actually good ,but rather that he brings it about that he becomes good or evil, according to whether he adopts or does not adopt into his maxim the incentives which this predisposition carries with it(an act which must be left wholly to his own free choice).Granted that some super-natural cooperation may be necessary to his becoming good, or to his becoming better, yet, whether this cooperation consists merely in the abatement of hindrances or indeed in positive assistance ,man must first make himself worthy to receive it, and must lay hold of this aid(which is no small matter)_that is ,he must adopt this positive increase of power into his maxim, for only thus can good be imputed to him and to be known as a good man.

To become morally good it is not enough merely to allow the seed of goodness implanted in our species to develop without hindrance; there is also present in us an active and opposing cause of evil to be combated. Among the ancient moralists it was preeminently the stoics who called attention to this fact by their watchword « virtue », which (in Greek as well as in Latin) signifies courage and valor and thus presupposes the presence of an enemy.

If a moral religion (which must consist not in dogmas and rites but in the heart's disposition to fulfill all human duties as divine commands)is to be established, all miracles which history connects with its inauguration must themselves in the end render superfluous the belief in miracles in general ;for it bespeaks a culpable degree of moral unbelief not to acknowledge as completely authorities the commands of duty-commands primordially engraved upon the heart of man through reason-unless they are in addition accredited through miracles: « except we see signs and wonders ,we will not believe» yet, when a religion of mere rites and observances has run its course, and one based on the spirit and the truth(on the moral disposition)is to be established in its stead, it is wholly conformable to man's ordinary ways of thought, though not strictly necessary, for the historical introduction of the latter to be accompanied and, as it were, adorned by miracles ,in order to announce the termination of the earlier religion, which without miracles would never had had any authority. Indeed, in order to win over the adherents of the older religion to the new, the new order is interpreted as the fulfillment, at last, of what was only prefigured in the older religion and has a long been the design of providence. if this be sought , is quite useless to debate those narratives or interpretations ;the true religion, which in its time needed to be introduced through such expedients, is now here, and from now on is able to maintain itself on rational grounds. Otherwise one would have to assume that mere ,and repetition of, things incomprehensible(which any one can do without thereby being or ever becoming a better man)is a way ,and indeed the only way ,of pleasing god an assertion to be combated with might and main. the person of the teacher of the one and only religion ,valid for all worlds, may indeed be a mystery ;his appearance on earth ,his translation thence, and his eventful life and his suffering may all be nothing but miracles ;nay, the historical record ,which is to authenticate the account of all these miracles, may itself be a miracle(a supersensible revelation).We need not calling question any of these miracles and indeed may honor the trappings which have served to bring into public currency a doctrine whose authenticity rests upon a record indelibly registered

in every soul and which stands in need of no miracle. But it is essential that, in the use of this historical accounts, we do not make it a tenet of religion that the knowing, believing, and professing of them are themselves means whereby we can render ourselves well-planning to god.

If such an empirical faith ,which chance ,it would seem, has tossed into our hands ,is to be united with the basis of a moral faith (be the first an end or merely a means),an exposition of the revelation which has become into our possession is required, that is, a thorough going interpretation of it in a sense agreeing with the universal practical rules of a religion of pure reason .For the theoretical part of ecclesiastical faith cannot interest us morally if it does not conduce to the performance of all human duties as divine commands (that which constitutes the essence of all religion)[20].

Conclusion

The chiefly influence of the deism on the intellectuals of the eighteenth century(The age of reason), was undoubtedly the metamorphosis of the notion of God, that, If the God of the Middle Ages and of the reformation had been not only a tyrant but a magician, exhibiting his power chiefly by suspending and violating the usual order of nature. The deism metamorphosed God to an architect, a mathematician or a mechanic, revealing his perfection by the reformulation and application of inviolable laws. Miracles, special providences, supernatural revelations, were discarded by the deists not only as incredible in the light of science, but as unworthy of the creator of the universe and the source of all truths.

References

1. Ulrich Im hof,1993, **The Enlightenment**, Blackwell, Oxford U.K ,Cambridge U.S.A.,pp,4.5
2. Jonathan. I. Israel2001,, **Radical Enlightenment**, University Press, New York (U.S.A), , p.4.
3. Preserved, smith,1962 **The Enlightenment**, volume II, Collier books, New York (U.S.A), 1962, p21.
4. Le Ru véronique, **D'Alembert Philosophe,** Paris, 1994, p98.
5. Ernst, Cassirer,1951, **The Philosophy Of The Enlightenment**, translated by C.A. Koellen and James P. Pettergove, Princeton University Press, New Jersey(U.S.A)1951,p7.
6. Preserved, smith, op, p.36.
7. Richard Tarnas,1991, The passion of The Western mind, Harmony Books, New York, pp341, 342.
8. Peter Gay,1969, **The enlightenment**, WW. Nortan And Company, New York (U.S.A), 1969, p24.
9. Peter Gay, op, p.12.
10. Hampson, Norman,1968, **The Enlightenment**, Harmonsworth, , p78.
11. Le Ru véronique, op, p .98.
12. Stuart Brown,1995, **British Philosophy and the Age of Enlightenment**, Routledge, Taylor and Francis Group, London and New York, volume 5, p10.
13. Ernst, Cassirer, op, cit, p, 25.
14. Ernst, Cassirer, op, cit, 27.
15. Diderot, **Traité de la Tolérance**, ed, D Tourneux and Catherine, p, 292.
16. Diderot,1771, **supplement au voyage de bougain ville,** , ed, Assezat, vol.II, pp.199.240.
17. **The New Encyclopedia Britannica**, Volume3, founded 1768, Volume3 (15th edition) Chicago,p965.
18. Hugh. T .Kerr,1966, **Readings in Christian Thought**, Abington Nashville, , p212.
19. Richard Tarnas, op, cit, pp342, 343.
20. Emanuel Kant,1960, **Religion within the limits of reason alone** ,tr, T .H Greene and H .H .Hudson, Open court publishing Company, pp,17.40.

L'enseignement de la compréhension de l'écrit à l'école primaire : apprendre à comprendre

Naima Dembri *

الملخص

يرتكز الفهم في القراءة على مختلف القدرات المعرفية واللغوية وذلك يتطلب مستوى معينا من الدقة في القراءة ، ومعرفة نحوية ، كما يتطلب قدرة على القيام باستراتيجيات ميتامعرفية من أجل التحكم في عمليات بحثنا عن المعلومات. في الواقع إن الدراسات الجديدة ، (أعمال بياجي وأعمال فيكوسكي) تعطي مكانة جد هامة للاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية في تحسين التعليم . في الحقيقية إن معالجة المشكلات المتعلقة بالفهم عند تلاميذنا الذين يدرسون اللغة الأجنبية في المدرسة الابتدائية يتطلب نوعا من دعم يكسبهم مهارات عملية ، وكذا نشاطات متنوعة تهدف إلى (تعلم الفهم) إذ إن اجتماع هذه القدرات هو ما يجعل عمليات الفهم فعالة.

الكلمات المفاتيح: تعلم الفهم ، استراتيجية ، معرفة ، التعليم الشارح ، فعل ، متعلم ، قراءة ، فعم.

Résumé

La lecture compréhension est sous-tendue par diverses capacités cognitives et langagières. Elle nécessite des connaissances linguistiques mais aussi des stratégies cognitives et métacognitives pour piloter sa recherche d'informations. En effet, les recherches psycholinguistiques et cognitivistes, entre autres, (les travaux de Piaget sur la prise de conscience, les travaux de Vygotsky) accordent une place très importante au rôle des stratégies cognitives et métacognitives dans l'amélioration de l'apprentissage. De fait, la résolution des difficultés de compréhension, chez nos apprenants de langue étrangère nécessite une compensation par la maitrise des savoir-faire et la mise en place d'activités variées visant «l'apprendre à comprendre ».

Mots clés : Apprendre à comprendre, stratégies, cognition, enseignement explicite, action, apprenant, lecture, compréhension.

Summary

Reading comprehension is underpinned by various cognitive and language abilities. It requires a certain level of accuracy in reading words, as well as metacognitive strategies to control his own information research process. Indeed, many psychological and cognitive linguistic researches, among others, (Piaget's work on the awareness, the work of Vygotsky) award a very important space for the role of the cognitive and metacognitive strategies in improving learning. In fact, the resolution of understanding problems among our foreign languages learners in elementary school, Requires compensation through the mastery of knowledge and the development of various activities aiming to the "learn to understand".

Keywords: learning to understand, strategies, cognition, explicit teaching, action, learner, reading comprehension.

* Maitre-Assistant (A), Ecole Normale Supérieure. Constantine

L'enseignement/ apprentissage du français en Algérie est en perpétuelle évolution, surtout avec les nouvelles réformes et les nouvelles orientations « quantitatives et qualitatives » (Ferhani, 2006) connues en 2003.

La visée principale de ces nouveaux programmes de français à l'école primaire est l'installation chez le jeune apprenant, de compétences diverses de communication pour une interaction à l'oral et à l'écrit. Parmi ces compétences, celles qui doivent permettre à l'apprenant de lire et comprendre un texte, de se poser en tant que lecteur autonome, capable de construire du sens.

Pour développer ces compétences de lecture compréhension, entre autres, l'école adopte l'approche par compétences qui privilégie une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations problèmes.

Cette logique d'apprentissage permet à l'apprenant d'acquérir des savoirs et des savoir-faire indispensables pour apprendre à apprendre, lui apporte les connaissances directes et indirectes, lui explicite le pourquoi et le comment des situations d'apprentissage proposées et l'incite en même temps à découvrir, à analyser par essais et erreurs afin de résoudre des situations problèmes lui permettant de développer ses compétences.

Malgré ce renouveau méthodologique, les professeurs de français à l'école, se plaignent d'avoir des élèves candidats à l'échec en lecture compréhension. Des recherches récentes réalisées sur le terrain lors de cette dernière décennie dans le cadre de travaux de recherche en didactique des langues et en sciences du langage, montrent l'urgence de repenser les méthodes et les pratiques pédagogiques pour une meilleure efficacité de l'enseignement /apprentissage de la compréhension de l'écrit. Alors comment favoriser un apprentissage de la lecture compréhension à l'école primaire permettant « l'apprendre à comprendre ? »

1-La compréhension de l'écrit : une activité à deux composantes

Comprendre c'est construire une représentation mentale du texte écrit. Cette représentation est le produit « *d'un traitement des connaissances linguistiques et conceptuelles mais aussi une capacité (du lecteur) à mobiliser les unes et les autres sans être débordé par la tâche* ».[1]

Les recherches psycholinguistiques et cognitivistes révèlent que la non-maitrise des mécanismes (linguistiques) de base *« est une composante importante des difficultés en lecture, mais ce n'est qu'une partie de ces difficultés. Elle est en fait, associée à une mauvaise compréhension de la lecture : au-delà de l'habileté à décoder-identifier les mots, c'est l'apprendre-comprendre de la lecture qui est défectueux* »[2]. Développer une composante en exclusivité n'aide pas l'apprenant à acquérir une compétence de compréhension. En effet, « *la nature interdépendante des habiletés à maitriser fait qu'aucune habileté entrant en jeu dans ce processus complexe ne peut assurer à elle seule, une maîtrise de la lecture compréhension* ».[3] Par conséquent, résoudre les problèmes de compréhension chez les apprenants de l'école primaire, qui ont essentiellement des performances faibles en identification des mots, nécessite de mettre en place des activités variées pour accroître le lexique et améliorer la vitesse et la précision du

traitement des mots mais aussi, des exercices multiples qui leur permettent de réaliser des inférences et traiter des anaphores. Autrement dit, les difficultés d'un apprenant lecteur en langue étrangère doivent être compensées par la maitrise des savoir-faire ; le jeune apprenant lecteur doit apprendre à comprendre.

2-Enseigner la compréhension « apprendre à comprendre »

La majorité des recherches des vingt dernières années, en psychologie cognitive (Wasik & Van derWestuizen, 1988 ; Pressley, 2000 ; Kendall & Tate, 1994 ; Dole & Duffy, 1991 ; Duke & Pearson, 2002 ; Nokes &Dole, 2004) s'inscrivent dans cette perspective « *apprendre à comprendre*».[4] Elles ont réussi à mettre en relief les processus spécifiques qui peuvent faire l'objet d'un enseignement explicite. Ces recherches (en plus des travaux de Piaget sur la prise de conscience et ceux de Vygotsky sur l'origine sociale des processus cognitifs de l'apprenant : travail dans la «zone de développement proximal » de l'enfant pour développer ses comportements et le mener progressivement vers l'autonomie) accordent une place très importante au rôle que jouent les stratégies cognitives et métacognitives dans l'amélioration de l'apprentissage de la compréhension de l'écrit en langue étrangère.

3-Les stratégies de compréhension en langue étrangère

L'intérêt pour les stratégies de lecture compréhension en langue étrangère est apparu dans les années quatre-vingt, avec les travaux de Moirand (1979), et a provoqué un changement très important dans l'apprentissage de la compréhension en langue étrangère. En fait, selon Block et Lacina(2008), l'enseignement des stratégies de compréhension « *favorise l'autonomie de l'apprenant et lui permet de contrôler et mener à bien son projet de lecture compréhension* ».[5]

Pressley et Harris (2006) définissent la stratégie comme « *une opération cognitive ou métacognitive complexe qui permet d'atteindre un but déterminé à l'aide d'une suite d'actions réalisées de manière consciente* ».[6] Aussi, Tardif (1992) relie la notion de stratégie avec celle de métaconnaissances, c'est-à-dire, « *les connaissances dynamiques qu'un apprenant possède à propos des processus en jeu, déployés dans son propre fonctionnement mental* »[7].

Par ailleurs, Cornaire & Raymond perçoivent la stratégie comme un plan d'action, « *une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but*. C'*est la combinaison d'un savoir-faire associé à un désir d'accomplir une tâche particulière* ».[8] Les stratégies sont donc des processus conscients employées lorsque le fonctionnement du processus automatisé est entravé.

Les recherches menées par plusieurs auteurs (Romainville, 1993, Parfetti, Goldman &Hogaboam,1979 ; Oxford,1990 ; Clot & Faita,2000 ; Robert,2010) indiquent que les bons lecteurs connaissent certaines stratégies et en même temps, savent les mobiliser pour faciliter leur propre apprentissage. En revanche, les mauvais lecteurs utilisent moins de stratégies efficaces que les bons lecteurs et surtout, « *ne sont pas capables de*

changer de stratégies en fonction des contextes et des contraintes de la situation ».[9]

Bianco(2003) conditionne la mobilisation des stratégies par l'explicitation. Il considère la stratégie comme « *une capacité de haut niveau qui consomme beaucoup d'énergie attentionnelle mais qui est accessible à l'explicitation* ».[10] La stratégie doit donc être explicitée par l'enseignant de manière constante afin de permettre aux apprenants de prendre conscience de ce qu'ils ont comme outils leur permettant de progresser dans leur apprentissage.

Par ailleurs, la mobilisation des stratégies dépend aussi des prises de conscience sur les procédures en œuvre ou précisément les connaissances du sujet sur ses propres processus ; ce que Mélot et Corroyer appellent « *les connaissances métacognitives que le sujet possède sur les stratégies* »[11] afin d'assurer plus de réussite dans la gestion et le contrôle de la tâche et favoriser son autonomie.

4-La métacognition

La métacognition est composée d'un « *préfixe méta : indiquant un niveau supérieur de référence. Un méta-x est un x qui parle d'autres x, et peut être aussi de lui-même* ».[12] C'est la capacité de réfléchir sur son propre processus de pensée, c'est-à-dire une pensée qui peut fonctionner de manière critique et réflexive.

Cette réflexion (sur ses propres processus mentaux) permet de prendre conscience de l'activité mentale à laquelle on se livre pour apprendre, d'en mesurer l'opérationnalité et les limites et de réfléchir sur sa démarche et ses pratiques.

L'emploi des stratégies est donc largement lié aux connaissances métacognitives que le sujet possède sur ses propres stratégies, s'il est conscient de ce qu'il sait et de ce qu'il ne sait pas pour contrôler la mobilisation et l'intégration de ses connaissances de manière appropriée.

L'importance de cette activité mentale (métacognitive) a été confirmée par les travaux menés par Mélot et Corroyer (1992) sur les apprenants en échec qui manquent surtout de compétences métacognitives. Ces études montrent que « *c'est l'incapacité des élèves en difficultés à retrouver une stratégie apprise, spécifique à la tâche qui fait défaut* ».[13] Ce constat permet de comprendre qu'il ne suffit pas de cumuler des connaissances pour apprendre mais il est nécessaire de savoir qu'on les possède pour pouvoir les utiliser.

Si l'apprenant est face à une situation d'apprentissage, il doit savoir l'importance et le but de la tâche, « *il doit être conscient des exigences et des stratégies qui lui permettent de réussir cette même tâche* »[14] car plus la démarche d'apprentissage est consciente plus l'apprentissage est riche. En effet, l'analyse que l'apprenant peut faire de son propre fonctionnement intellectuel (être conscient du fait qu'on a des difficultés, que l'on peut comprendre un problème si l'on reprend du début, quelles activités doit-on mettre en œuvre pour réussir une tâche, comment gérer et contrôler son activité mentale, se poser des questions pour s'évaluer avant pendant et après une tâche) permet d'évaluer, de réguler ses propres processus de pensée, d'assurer plus de réussite dans l'évaluation et la gestion des apprentissages et en même temps de développer la motivation et l'estime de soi.

Il faut rappeler que la psychologie cognitive considère la motivation scolaire de 1'apprenant en langue étrangère, de façon particulière, comme un des aspects de la métacognition qui a une très grande importance dans l'apprentissage de manière générale.

5-La métacognition en lecture compréhension

En lecture compréhension, Fayol (2004) rappelle que « *le contrôle et la gestion de la lecture est une composante très importante qui permet de réguler la compréhension et lui donner plus d'efficacité en mettant en œuvre des processus de traitement adéquats* »[15]. Savoir lire exige de savoir ce qu'il faut faire pour devenir lecteur. Autrement dit, l'activité de lecture compréhension exige d'être conscient de ce que l'on fait lorsqu'on lit , de savoir quoi faire lorsqu'on est face à des difficultés, savoir quelles stratégies choisir et mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs.

Ces mêmes aspects de l'activité métacognitive indispensables à la gestion de la lecture compréhension sont repris par Brown(1980) de façon plus pertinente :

« *Savoir quand nous comprenons et quand nous ne comprenons pas, savoir ce que nous comprenons, savoir ce dont nous avons besoin pour comprendre, savoir que nous pouvons faire quelque chose quand nous ne comprenons pas* ».[16] Cependant, ce savoir métacognitif est rarement efficace s'il est implicite et inconscient.

En effet, les travaux portant sur les liens entre compétences métacognitives et réussite de la lecture compréhension (Goigoux, 2003) ont montré que les élèves faibles lecteurs « *ne savent ni ce qu'ils savent ni ce qu'ils ne savent pas* ».[17]Alors que les bons lecteurs sont « métacognitifs », « transféreurs » (Bouffard-Bouchard, 1991), ils emploient des stratégies de lecture comme le fait de revenir en arrière au cours de la lecture (relecture), ralentir la vitesse de lecture sur un passage s'ils détectent une perte de compréhension, déterminer la nature du problème, choisir la stratégie qui permet de récupérer le sens, faire une lecture rapide pour orienter la lecture ultérieure, faire des résumés partiels.

Cependant, la question qui se pose : comment apprendre aux élèves à faire usage de la métacognition ? Comment passer de la métacognition implicite à la métacognition explicite ?

6-L'enseignement explicite des stratégies de compréhension

Les recherches actuelles sur l'entrainement à la lecture compréhension (Rémond, 1999 ; Chanel, 2006) révèlent que les capacités cognitives et métacognitives peuvent s'améliorer mais à condition de prendre conscience de l'existence même des activités mentales, de s'entrainer et de réfléchir à l'acte d'apprendre. Par « entrainement », Rémond (1999) désigne l'enseignement explicite d'une variété de stratégies. L'enseignement explicite des stratégies nécessite « *la verbalisation de l'action* » (Vermersch, 2006), c'est-à-dire clarifier les problèmes de compréhension en attirant l'attention de l'apprenant lecteur sur ce que l'on fait, comment on le fait et à quel moment on le fait. Cet entrainement sur la manière d'apprendre favorise la

centration sur la démarche d'apprentissage pour apprendre à comprendre.

Sur le plan expérimental, l'importance de l'action métacognitive dans l'amélioration de la lecture a été démontrée par les travaux de Barr et al (1996) sur le rôle de la métacognition dans la réussite de la lecture compréhension à l'école primaire. Ces travaux révèlent une nette différence entre des classes traditionnelles où l'enseignement se déroule de manière habituelle et des classes dites expérimentales où un enseignement explicite de stratégies de compréhension est dispensé. Les élèves des classes expérimentales obtiennent de meilleurs résultats aux épreuves de compréhension. De même, les travaux de Rémond(1999) montrent que les enfants âgés de neuf ans, décrits comme bons compreneurs, font des allers et des retours durant la lecture, font des relectures pour corriger leurs réponses et modulent leur vitesse de lecture ; ce qui n'est pas le cas pour les enfants mauvais compreneurs.

L'enseignement des stratégies à l'école primaire permet de faire prendre conscience à nos apprenants, en langue étrangère que la difficulté linguistique ne doit pas les décourager si certains mots n'apportent pas une information essentielle à la compréhension d'un texte, mais qu'il existe des stratégies cognitives et métacognitives qu'ils peuvent mettre en œuvre afin de construire le sens d'un texte. Cependant, cet enseignement, selon Gassion, est déterminé par trois principes :

-Présenter les stratégies comme des outils d'apprentissage qui servent à faciliter la compréhension et aider le lecteur débutant à résoudre ses problèmes de compréhension,

-Enseigner les stratégies dans des situations authentiques afin de permettre aux apprenants de voir comment l'expert applique les stratégies et à quel moment pour résoudre des problèmes de lecture compréhension.

-Intégrer les stratégies. Il ne suffit pas de montrer les stratégies mais de rendre conscientes ces stratégies de pensée, d'insister sur leur utilité et surtout, permettre aux apprenants de les intégrer pour pouvoir les utiliser de manière adéquate.[18]

Sur le plan pédagogique, l'objectif de la classe de langue n'est pas seulement de faire acquérir à l'apprenant des connaissances déclaratives mais des connaissances procédurales et aussi un savoir conditionnel qui explique les raisons de l'utilisation des stratégies. En effet, la question du sens est primordiale. C'est en essayant d'expliciter ce qu'ils sont en train de faire et d'en saisir le pourquoi que les apprenants peuvent donner sens et cohérence aux tâches de la lecture compréhension. L'apprenant doit comprendre la fonction et les raisons pour lesquelles il apprend une stratégie et pourquoi et quand elle lui sera utile pour développer une motivation affective.

Le professeur de langue peut davantage viser l'intégration des stratégies d'apprentissage afin de permettre à l'apprenant *«d'interagir par lui-même avec la matière, de mettre en œuvre les actions appropriées dans les diverses tâches qu'il est appelé à accomplir et de transférer ces habiletés dans d'autres situations* ».[19] Il peut aussi l'aider à comprendre les raisons de sa réussite en lecture compréhension en essayant de « *déplacer son attention du résultat de son action, à la manière dont il a réussi à atteindre ce résultat* ».[20]

Autrement dit, le plus important, voire fondamental, dans l'enseignement apprentissage des stratégies en lecture « *ce n'est pas que les enseignants ont choisi les bonnes stratégies à enseigner mais que les élèves, particulièrement les élèves à risque, se sont fait une idée claire de ce que veut dire être stratégique* ».[21]Ici, on souligne l'analyse de Piaget du développement de l'intelligence qui doit normalement passer par la prise de conscience de l'enfant sur son action. Les apprenants doivent prendre conscience du fait qu'il ne suffit pas de connaitre la stratégie mais de l'intégrer et pouvoir s'en servir de façon efficace, de savoir choisir et réutiliser, combiner et adapter ces stratégies au plan global de l'activité de lecture compréhension .

Pour atteindre cet objectif, Schmitt et Baumann(1986) ; Wade et Reynolds(1989) proposent de faire « *des discussions métacognitives*» avec les apprenants des raisons pour lesquelles une stratégie est utile et à quelle occasion il faut l'utiliser dans le but de développer les processus métacognitifs, et en même temps, leur permettre de « *comprendre la logique des procédures qu'ils manipulent* ».[22] Ces discussions métacognitives, selon ces chercheurs, nécessitent une collaboration avec des experts en apprentissage et surtout, en métacognition (des pédagogues, des professeurs) qui ont la volonté de faire progresser les apprentis lecteurs et leur apprendre à planifier, à se fixer des buts, à s'évaluer, à faire un retour réflexif sur leurs problèmes de compréhension et adopter une attitude active face à la tâche d'apprentissage, surtout en lecture compréhension des textes.

L'enseignement des stratégies peut porter sur l'appropriation d'une stratégie spécifique afin d'améliorer la mise en œuvre, comme par exemple : sélectionner des idées principales, apprendre à faire des inférences, apprendre à évaluer sa compréhension, apprendre à gérer et contrôler sa compréhension, mais peut aussi contenir un enseignement général qui n'est pas seulement ciblé sur une ou deux opérations particulières, mais ciblé sur plusieurs stratégies cognitives et métacognitives.

Cependant, les résultats des travaux menés par plusieurs chercheurs (comme Pressley et Wharton-McDonald, 1997 ; Rémond, 1998) montrent que l'agencement de différentes stratégies conduit à de meilleurs résultats pour ce qui est de la compréhension des apprenants et que les bons lecteurs sont ceux qui coordonnent plusieurs stratégies en cours de lecture. En fait, ces mêmes résultats révèlent que « les *faibles compreneurs de 8 à 13 ans ont tiré profit d'un entrainement général portant sur les stratégies cognitives et métacognitives et ont progressé en compréhension de l'écrit*».[23]La palette des stratégies peut contenir des activités variées permettant de partager et de développer les habiletés en particulier, en compréhension de l'écrit. Nous citons comme exemple de stratégies : la construction d'une représentation sémantique, la prise d'indices, l'analyse des indices périphériques, le résumé, la réflexion sur la morphologie (liens forme-sens, dérivation, composition des mots), le questionnement du texte, se questionner pour contrôler sa compréhension, faire des inférences, des reformulations, des relectures, des allers retours dans le texte, évaluer sa compréhension, élaborer des hypothèses, …etc.

Il faut souligner que l'enseignement des stratégies ne s'oppose pas à l'acquisition d'automatismes qui permettent d'alléger les tâches de lecture compréhension pour se consacrer aux activités de haut niveau.

Conclusion

L'intérêt des stratégies cognitives et métacognitives pour l'apprentissage de la lecture compréhension est, selon les recherches actuelles, très important car le recours aux connaissances stratégiques est une exigence intellectuelle au service de la réussite de tous les apprenants et en même temps, peut être un outil pédagogique permettant surtout aux apprenants qui ont des difficultés en lecture compréhension et qui n'ont que 1'école pour apprendre, de progresser dans le cadre de l'interaction. L'enseignement des stratégies présente une démarche prometteuse dans le domaine de l'apprentissage à l'école primaire, surtout en compréhension de l'écrit, en langue étrangère. Il montre que la responsabilité de 1'activité de lecture compréhension est partagée entre le professeur qui doit expliciter le processus, solliciter l'intégration du sujet dans le traitement de l'écrit et l'apprenant acteur principal de 1'opération d'apprentissage. Ce modèle vise le développement de l'autonomie de l'apprenant à travers le développement des stratégies cognitives et métacognitives qu'il pourrait utiliser de façon flexible selon les situations. Il reste au professeur tuteur, médiateur, d'agir là où les processus les plus spécifiquement déficitaires sont particulièrement mis en cause.

Références

1-Fayol, M. (2004). « *La lecture comme processus dynamique* » In Nouveaux regards sur la lecture. Observatoire Nationale de la Lecture. Paris.

2- Chauveau, G. (2006). *« Apprendre, comprendre les choses de l'école* » in, Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée. Ed . Joelle Gardette. Retz

3- Gaonach, D. et Fayol, M. (2003). Aider les élèves à comprendre. Hachette. Paris

4-Doly, A-M.(2006). « *La métacognition de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école* » in Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée. Sous la direction de Gérard Toupiol.

5-Giasson, J.(2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Adapté par G.Vandecasteele. Edition DeBoeck. Belgique. p. 252.

6-Rémond, M. (2007). « *Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves Français de 10 ans* ? » Repères, 35, 53 — 72.

7-Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. Éditions Logiques. Montréal,

8- Cornaire, M., Raymond, P.M. (1994). Le point sur la production écrite en didactique des langues. Ediflex Canada. p.45

9- Doly, A-M.(2006). Op,cit., p.86

10-Bianco, M.(2003) « *Apprendre à comprendre :l'entrainement à l'utilisation des marques linguistiques* ». In Gaonac'h, D., & Fayol, M. (Eds), Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia. Retz. Paris (pp.156-181).

11- Doly, A-M.(2006). Op,cit. p.90.

12- Tisseau, G.(1996). L'intelligence artificielle. PUF. Paris

13-Giordan, A. (1989). « *Vers un modèle didactique d'apprentissage allostérique* », in Construction des savoirs des savoirs, obstacles et conflits, sous la direction de Bednarz N et Garnier.C, Ottawa Agence d'Arc Inc.

14-Tardif, J. (1999). Le transfert des apprentissages. Éditions Logiques. Montréal,

15- Fayol, M. (2004).Op, cit.p.51

17-Chauveau, G., Rémond, M.(1993). L'enfant apprenti lecteur, l'entrée dans le système écrit. INRP. L'Harmattan .

17-Goigoux, R. (2003). Enseigner la compréhension : l'importance de l'auto- régulation. In M. Fayol & D.Gaonac'h (Eds), *Aider les élèves à comprendre: du texte au Multimédia.* Hachette. Paris. (pp. 182-204).

18- Giasson, J. (2011). Op. cit. p. 254.

20- Tardif, J. (1992). Op,cit. p.111

21- Cèbe,S.(2006) « *Apprendre à comprendre :pas de métacognition sans cognition* », in Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée. Edition : Joelle Gardette. Retz

22-Giasson, J. (2011). Op. cit. p. 258.

23- Cèbe,S. (2006). Op,cit. p.187

24-Remond, M. (1999). « *Apprendre à comprendre L'écrit. Psycholinguistique et métacognition. L'exemple du CM2 ».* In Comprendre et interpréter les textes à l'école. La lecture à la jonction du cognitif et du culturel. Repère n°19/ 1999.

L'apport de l'atelier d'écriture dans le réajustement des représentations des apprenants en classe de FLE

Nora SAHLI KAÏM*

الملخص

يدور موضوع هذا المقـال حول ورشـات الكتابـة ومساهمتها في تعديـل التصور الكـامن في أذهان المتعلمين فيما يتعلق بالكتابــة باللغة الفرنسيــة كلغة أجنبيــة. إنّ الكتابة باعتبارها عمـل معرفي يمكن أن تمثل الجزء المحيط الذي يشكل هذا التصور واللغة الفرنسية لبه -الأول قابل للتغيير بسهولـة والثاني صعب التغيير-. وورشات الكتابة باعتبارها أداة تعليمية قادرة على إحداث التغيير اللازم على هذا التصور وذلك بفضل خصوصية منهاجه إذ في ورشات الكتابة ؛ الكتابة لا تقترن في أذهان المتعلمين بالخوف ، العقد والإحساس بالخجل (الخزي)؛ الكتابة في ورشات الكتابة تصبح مقترنة بإعادة الكتابة (التصحيح) بالاستفادة من الأخطاء ومن المسودة من أجل تحسين النص من خلال ممارسة الكتابة نفسها. ففي ورشـات الكتابـة ؛ الكتابـة تتحول من هاجس إلى رغبـة في التعبيـر عن الذات.

الكلمات المفاتيح: ورشات الكتابة ، الكتابة ، إعادة الكتابة ، التصور الذهني للكتابة ، المعرفة

Résumé

Notre réflexion porte sur l'atelier d'écriture et sa contribution dans le réajustement des représentations que se font nos apprenants de l'écriture en français langue étrangère. Etant un acte cognitif, l'écriture est susceptible d'être un élément périphérique changeable, et la représentation du français un noyau central difficilement changeable. L'atelier d'écriture comme dispositif didactique opère ce changement de par son processus où écrire n'est jamais associé à la peur, au complexe et à la honte, bien au contraire, écrire c'est réécrire son texte, c'est exploiter ses erreurs et son brouillon, c'est s'améliorer tout en écrivant. C'est pour expliciter cet apport des ateliers d'écriture dans le développement des compétences scripturales de nos apprenants en langue française que cet article est proposé.

Mots clés : Atelier d'écriture/Ecriture/Réécriture/Représentation de l'écriture/Cognition

Summary

Our analysis focuses on the writing workshop and its contribution to the adjustment of the representation that our learners have made about the writing in French language as a foreign language. Being cognition act writing is considered as a changeable peripheral element and the representation of the French as a central core very difficult to change. Writing workshop as a teaching device operates this change on the peripheral element by using a specific process where writing is never associated with fear shame or complex. Writing is rewriting the text exploit his mistakes and draft in order to improve his text. That why this article proposes to find out the contribution of writing workshop in the development of scriptural skills of our learners in the French language as a foreign one.

Keywords: writing, writing workshop, rewriting, representation of the writing cognition.

* Doctorante Université El Haj-Lakhdar Batna, Maître assistante classe A, Faculté des lettres et des langues, Université Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2

« *Le plaisir d'écrire se cultive, l'écriture s'apprend* »

Claudette **ORIOL BOYER**

Introduction

Dans le cadre de la didactique de l'écrit, plusieurs recherches ont été menées dans le but d'étudier la production écrite. Certaines de ces recherches s'inscrivent dans l'optique d'une étude de la production écrite en tant qu'objet. D'autres recherches se sont, plutôt, intéressées au processus de production de l'écrit. D'autres chercheurs dont Oriol-boyer, se sont orientés vers la construction des interactions entre le produit et le processus de production de l'écrit. C'est dans cette dernière approche que s'inscrit ma recherche, qui vise l'instauration des ateliers d'écriture comme moyen pédagogique servant à promouvoir l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu scolaire.

En effet, après avoir travaillé avec des apprenants de différents lycées à Sétif et avec des étudiants de l'université Sétif 2 , j'ai constaté que nos apprenants ainsi que nos étudiants n'arrivent pas à gérer une activité d'écriture sans être mal à l'aise ou dépourvu de toute assurance . L'accomplissement d'une rédaction écrite en français s'avère un supplice en raison des représentations négatives que ces apprenants/étudiants ont du français et de son utilisation à l'écrit.

D'où ma question de départ qui s'articule ainsi : L'exploitation des ateliers d'écrire en classe de FLE peut-elle contribuer au réajustement des représentations négatives que les apprenants/étudiants ont du français et de son utilisation à l'écrit ? Cette question m'ouvre le champ d'investigation à des hypothèses de recherche que j'ai aussitôt annoncées à savoir :

1. Ecrire en atelier permet aux apprenants/étudiants de s'investir dans un projet d'écriture.

2. Participer à l'écriture en atelier favorise le réajustement des représentations chez les apprenants/étudiants.

3. Travailler au sein d'un atelier d'écriture améliore les compétences scripturales des apprenants/étudiants en FLE.

En fait, les premières expériences en ateliers d'écriture que j'ai lancées au lycée Bir-Haddada (W. Sétif) et au lycée Aïn trig (W. Sétif) avec des apprenants des classes lettres de deuxième et de première année secondaire m'ont conforté dans mon idée de départ, selon laquelle écrire en atelier permet aux apprenants de se réconcilier avec cette langue dite étrangère (qui est le français). En effet, j'ai pu durant ces expériences mettre en évidence le rôle des ateliers d'écriture en tant que moyen pédagogique facilitant l'introduction des apprenants dans le monde de l'écrit en FLE par le biais du réajustement des représentations qu'ils se font de cette langue. J'ai réalisé que cet espace de création peut-être un moyen pédagogique servant à la fois comme lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction. Un outil qui permet surtout de réajuster la représentation que se font les apprenants du FLE et de son utilisation à l'écrit.

C'est ainsi que j'ai trouvé intéressant de montrer l'apport de l'écriture en atelier dans le réajustement des représentations avec des étudiants de première année français (université Sétif 2) qui dans la plupart des cas refoulent un ressentiment envers la langue française et envers son utilisation aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Dans ce présent article une première partie sera consacrée à une revue de littérature du processus de l'écriture en relation avec : le savoir et la cognition, l'atelier d'écriture et les représentations. La deuxième partie présentera les expériences de l'écriture en atelier et les résultats obtenus.

Commentaire : c'est bien d'apporter des corrections, mais dans le bon sens. Faire apparaitre clairement le problème constaté à partir de quelques

questions, qui feraient l'objet de votre problématique suivie d'hypothèses (à confirmer ou infirmer plus tard, à la fin).

Sinon, l'article est acceptable.

1] Le processus d'écriture

Ecrire c'est en premier lieu extérioriser ses pensées, c'est aussi mettre en œuvre ses acquis et ses connaissances, enfin c'est se dévoiler à soi et aux autres «Ecrire, c'est produire un objet, une trace matérielle, c'est-à-dire donner à voir cet objet, à soi-même ou aux autres.»[1]. L'écriture est alors une manifestation concrète reflétant l'aspect cognitif, affectif et social de l'être scripteur.

C'est bien l'écriture qui aide ce scripteur d'une part à se libérer, d'autre part à se rendre compte qu'il peut s'exprimer -à travers les mots sa voix s'entend et ses pensées se concrétisent.- Ecrire c'est aussi un travail qui se fait sur la langue et avec la langue, « écrire un texte c'est transformer tel écrit de manière à accroître les relations entre ses composants. »[2] explique J. RICARDOU, car une « page est un théâtre de métamorphoses. »[3] .

Entrer dans l'acte d'écrire suppose de la part du scripteur et lui impose de mobiliser des savoirs sur la langue, d'investir des acquis et des capacités. On peut dire alors que cette activité se rapporte au domaine de la cognition d'où une acquisition d'outils linguistiques, une pratique réelle de la langue et un investissement personnel de la part de l'apprenant/scripteur.

Une des composantes principales dans la réalisation d'un écrit est cette relation scripteur /lecteur. En effet, « un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur. »[4]. C'est donc l'écrit qui renforce cet engagement et cette responsabilité ressentis face à la page blanche, et c'est ce même produit (l'écrit) qui révèle le rapport scripteur/lecteur (le scripteur est lui-même lecteur du produit qu'il écrit).

C'est en écrivant qu'on arrive à écrire et c'est en se corrigeant qu'on améliore son écrit. «Le scripteur pratique non plus la lecture retrouvaille mais la lecture des trouvailles qui lui sont propres et à partir desquelles il devra élaborer des règles bien à lui qui présideront à la poursuite du travail de son texte. »[5] .

L'acte d'écrire est une action prise en charge par un scripteur, agrémentée par l'imaginaire, orientée par des consignes et renforcée par les ratures, le brouillon et la réécriture. Dans ce processus, des connaissances sur l'écriture et sur le monde s'organisent et se réorganisent, se mobilisent et se construisent.

Cette activité créative et spontanée se rapporte au domaine cognitif comme le soutiennent A. WEIL-BARAISOU à travers ce qu'elle appelle « l'homme cognitif » ; HAYES&FLOWER qui considèrent l'homme comme un système de traitement de l'information et les tenants de l'approche socio culturelle qui posent l'interaction sociale comme élément constitutif du développement des compétences (le modelage du fonctionnement mental par le contexte social). Ce que résume Christine BARRE-DE MINIAC en expliquant que:

« *l'instant de l'écriture est complexe : il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde en même temps que cet instant d'écriture est un lieu de construction et d'élaboration de ces savoirs, de ces connaissances, de ces formes de raisonnement et de jugement. De ce point de vue, l'écriture est bien un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et de construction des connaissances, sur elle-même et sur le monde. Elle appartient, donc à part entière au domaine de la cognition.* »[6].

Le processus d'écriture est la démarche par laquelle l'apprenant planifie et exécute une tâche d'écriture, c'est ainsi qu'il interpelle des connaissances et des acquis antérieurs, et qu'il fait appel à des expériences qu'il a eues avec des textes lus et écrits, à des activités d'écriture exécutées avec des partenaires ou individuellement. « L'écrit nécessite tout en même temps qu'il favorise un changement important au niveau de la planification de la production. Le brouillon, qu'il s'agisse d'un

brouillon mental (assimilé à une forme de langage intérieur), caractéristique du langage écrit, nécessité par ce langage, est une composante de la réflexion qui accompagne l'écrit. »[7].

1-1 Le Rapport au savoir et cognition

Différentes écoles ont étudié 'le rapport au savoir' sous un angle cognitif. En effet, l'équipe des Sciences de l'Education de l'Université Paris X-Nanterre avec l'approche psychanalytique, met l'accent sur le désir du sujet scripteur et sur l'activité à réaliser.

De son côté J. BEILLEROT théorise cette notion du rapport au savoir et tente de l'opérationnaliser dans une situation didactique. Dans cette conception l'élément central réside dans la distinction entre « le passif » et « l'actif », entre le « su » et « le processus du savoir ». Ainsi, «le rapport au savoir est un processus créateur pour penser et agir, faisant de tout sujet un auteur de savoir.»[8].

Beillerot marque la différence entre le « savoir mort » relatif aux connaissances (d'où l'aspect quantifiable et mesurable du savoir), et le « savoir vivant », qui a trait au savoir construit par le sujet (qui l'intériorise et l'utilise). «Le savoir n'existe réellement que par l'action qu'il permet c'est la mise en œuvre du savoir, et non son stockage, qui importe »[9]. Ici la primauté est accordée à l'activité du sujet aux différents moments de l'appropriation du savoir lui-même et non pas vis-à vis des connaissances et des savoirs.

Le rapport au savoir rend compte du plaisir et de la souffrance de chacun dans sa relation avec le savoir, ce lien entre l'acte de connaissance et l'acte d'investissement de ces mêmes connaissances est défini comme étant un « processus créateur » ; un « processus par lequel le sujet analyse sa position, sa pratique et son histoire pour lui donner son propre sens.»[10]

Ce processus « créateur » est à la fois singulier et non reproductible. Il est singulier dans le sens où chacun diffère quant à l'étendue des savoirs disponibles et à la façon singulière d'en faire usage. Il est aussi non reproductible par définition, car seul le résultat du processus peut être transmis et non pas le processus lui-même.

Avec B. Charlot, le rapport au savoir est considéré comme forme du rapport au monde -un rapport à soi « cadre identitaire » et un rapport aux autres « cadre social »-, d'après lui, apprendre signifie l'appropriation d'un contenu de pensée (fait d'énoncés décontextualisés) et l'appropriation de formes relationnelles. C'est ainsi que l'écriture est considérée comme une pratique sociale qui concrétise le savoir, elle reflète donc, des formes de sociabilité bien déterminées.

En définitive, traiter la notion du rapport à l'écriture c'est se situer du côté des processus c'est-à-dire en s'intéressant à ce que fait le sujet avec l'objet écriture d'un côté et de l'autre en se focalisant sur la manière dont le scripteur traite non seulement les savoirs qui lui sont transmis mais aussi ses différentes expériences scolaires et non scolaires.

S'inspirant de cette réflexion « écrire cela s'apprend » de Claudette ORIOL BOYER, l'écriture s'annonce comme une activité que tout le monde peut exécuter. Le pouvoir d'écrire et de se lire, la chance de réécrire et de se relire peuvent-être donnés à tous.

Cela permet de repenser la question de l'écriture ; (en particulier l'écriture littéraire), longtemps sacralisée et réservée à une élite (d'Hommes de lettres). Cette sacralisation a laissé bien des cicatrices et a dépossédé l'apprenant non seulement du pouvoir d'écrire mais aussi du vouloir d'écrire. « On l'a (l'apprenant) tellement habitué à croire qu'un texte est le produit de l'inspiration, du don ou du génie qu'il accepte la médiocrité comme fatalité. »[11].

Le développement des capacités d'écriture est envisageable si des outils pédagogiques sont mis en place. En effet, dans une situation de classe, avec des apprenants ayant des difficultés à utiliser le français aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, toutes les conditions favorables peuvent être réunies dans le but de permettre à ces mêmes apprenants d'écrire en cette langue dite étrangère.

« Ecrire » est à la portée de tous, ce n'est pas une activité innée bien au contraire c'est un entraînement régulier invitant tous les niveaux d'études, toutes les couches sociales et tous les âges à faire de l'acte d'écrire une pratique personnelle. «Ecrire nécessite un travail, et un travail peut s'apprendre.»[12]. Reste à mettre à la portée de nos apprenants des outils pédagogiques adéquats pour les accompagner et les soutenir dans le développement de leurs compétences à écrire en français.

1-2 L'atelier d'écriture littéraire : Outil pédagogique et remède psychologique

Etant « un dispositif d'animation ayant pour but de stimuler l'écriture. »[13], l'atelier d'écriture offre aux participants un moment de partage en écriture, dans le sens où cet espace permet de faire abstraction des failles, des hésitations de chacun d'entre eux. Au sein de l'atelier d'écriture une atmosphère d'échange s'instaure et un climat d'écoute se développe et une occasion d'écrire se présente car « dans l'atelier c'est la loi du partage en écriture qui a été installée. »[14].

Ce lieu éducatif prône l'acceptation de l'autre par le respect attribué aux écrits lus, réécrits et relus par les écrivants participants à cette expérience de l'écriture en atelier. « Faire appel à l'imaginaire, inviter à parler, travailler la langue, solliciter la poésie, produire les récits les plus divers à partir d'expériences. Toutes ces manifestations de l'écriture sont des manières efficaces de mieux se connaître entre êtres humains et de surseoir ainsi aux pulsions de violence et de rejet de l'autre (…). Produire ensemble ici et maintenant, oui, si ce qui doit en naître est un autre monde vivable et respectueux du vivant à force d'être parlé, écrit et lu. »[15].

C'est un apprentissage progressif de la langue que l'atelier d'écriture propose, c'est une acquisition créative et réelle de la langue qu'il optimise. En effet, « l'atelier pédagogique fonctionne comme un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction. »[16]

Pratiquer l'écriture en français langue étrangère au sein d'un atelier d'écriture est une expérience où l'apprenant accède à la langue par le biais de nouvelles conceptions, celles de l'accessibilité et celle de l'aisance, car ici et dans cet espace de créativité et de libération, l'écriture s'exécute avec l'esprit d'échange et d'interaction correctrice. «Nous pensons les ateliers d'écriture comme une activité de découverte et d'entrée dans l'écrit. Ils sont donc ouverts à tous quel que soit le niveau de maîtrise de la langue française ou de l'écrit. »[17]

1-3 Ecriture et représentation

Etant une activité sociale, l'acte scriptural met en jeu des représentations que se font les apprenants de l'écriture. Le futur scripteur se forge des images, des attentes, des opinions et attribue des valeurs à l'écriture et à ses pratiques. « Une représentation est un ensemble organisé d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné. »[18]. MOSCOVICI (1976) avance l'idée qu'une représentation constitue aussi une activité mentale, un processus, un mouvement d'appropriation de la nouveauté et des objets. Son statut est intermédiaire entre le niveau du concept et celui de la perception.

Jean-Marie SECA dans son livre intitulé ‘‘Les représentations sociales’’ reprend les paroles de Jean-Claude ABRIC pour qui la représentation sert de ‘‘filtre interprétatif’’ et d' ‘‘instrument de décodage’’, fournissant une « production originale et un remodelage complet de la réalité, une réorganisation de type cognitif où les connotations idéologiques personnelles (attitudes, opinions) et collectives (valeurs, normes) prennent une place essentielle aussi bien dans le produit que dans le mécanisme même de sa constitution. »[19]

Transposées à une situation de classe en séance de FLE, les analyses de Jean-Claude ABRIC éclairent l'état de nos apprenants qui croient de prime abord que cette langue est difficile d'accès. En d'autres termes, les apprenants se voient incapables de l'utiliser pour communiquer que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Cela s'explique par un parcours

d'enseignement qui les avait habitués à avoir l'attitude de simples spectateurs recevant le savoir auprès du seul détenteur et porteur d'informations qui est l'enseignant.

L'acte d'écrire n'est pas un acte sans influences sur le sujet écrivant, or l'apprenant sent une certaine angoisse face à la page blanche en plus du désarroi qu'il éprouve pour utiliser le français langue étrangère comme moyen de communication. Comme l'a déjà explicité Dabène «la compétence scripturale est un lieu de conflits et de tensions qui engendrent le plus souvent un état anxiogène chez l'usager.»[20] .

2] Ecrire en atelier et réajustement de la représentation de l'écriture

Concevoir l'activité de l'écriture passe obligatoirement par une revue des représentations que l'apprenant scripteur se fait de l'acte d'écrire. Et le fait d'intégrer un atelier d'écriture -expérimenter l'écriture du français au sein d'un atelier d'écriture, s'ouvrir au travail littéraire, explorer le monde du texte avec la lecture/la relecture et l'écriture/la réécriture- c'est donner l'opportunité à nos apprenants de réajuster leurs représentations du français et de son utilisation à l'écrit.

Etant un espace de liberté d'expression, de créativité et d'imagination, l'atelier d'écriture facilite l'accès à l'écriture. C'est un lieu qui rend l'acte d'écrire une expérience de découverte de soi et de l'autre. Enfin, ce dispositif pédagogique contribue à minimiser le poids de la représentation négative existante chez l'apprenant.

C'est dans cet environnement de coopération et d'interaction entre les participants, que cet apprenant retrouve confiance en sa propre personne et se donne la chance d'apprivoiser cette langue étrangère. « Ici dans l'atelier c'est la loi du partage en écriture qui a été installée. »[21], l'écriture devient un plaisir à partager et une aventure à ravir. L'apprenant s'intègre dans l'écrit sans avoir aux trousses la hantise des notes et le cauchemar des observations.

Parler de représentation sociale, c'est aussi parler de l'action qu'elle engendre car toute représentation sociale transforme et provoque des comportements qui y sont liés. D'après Moscovici, « si une représentation sociale est une 'préparation à l'action', elle ne l'est pas seulement dans la mesure où elle guide le comportement, mais surtout dans la mesure où elle remodèle et reconstitue les éléments de l'environnement où [il] (le comportement) doit avoir lieu. »[22].

Ainsi c'est dans le travail en atelier que l'image déformée ancrée dans les esprits de nos apprenants - au sujet de la langue française et de son utilisation à l'écrit –peut-être améliorée. C'est avec l'esprit de coopération et d'interaction du travail en atelier que se développeront des attitudes positives chez nos apprenants. Et c'est en exploitant son brouillon et ses ratures et en retravaillant son texte en le réécrivant que cet apprenant évolue.

Et pour que le changement de la représentation chez l'apprenant conduise à un changement de son comportement, il faut mettre au clair le contenu et la structure de cette représentation. En effet, comme l'explique J.-C. ABRIC « l'analyse d'une représentation, la compréhension de son fonctionnement nécessitent donc obligatoirement un double repérage : celui de son contenu et celui de sa structure.»[23]. Pour ce qui est de la structure, selon Jean-Claude ABRIC toujours, la représentation sociale est constituée de représentations autonomes (le noyau central de la représentation) et de représentations non autonomes (les éléments périphériques de la représentation). Ces éléments périphériques ont le rôle d'intermédiaires entre la représentation et la situation concrète où elle s'élabore et où elle fonctionne.

En basant ses investigations sur cette conception de la représentation, Barré-De-MINIAC (1997) conforte l'hypothèse selon laquelle la représentation de l'écriture est un élément périphérique d'un noyau central dont l'objet peut être l'établissement scolaire. Pour moi, c'est la représentation du FLE qui constitue le noyau central de la représentation de l'apprenant. Ainsi, pour modifier cette représentation, on considère que l'écriture en français est l'élément périphérique par

lequel ce changement peut être effectif. En effet, « C'est l'existence de ce double système qui permet de comprendre une des caractéristiques essentielles des représentations sociales qui pourrait apparaître comme contradictoire : elles sont à la fois stables et mouvantes, rigides et souples. »[24]. Partant de là, on peut dire qu'en didactique des langues, on a la possibilité d'agir sur le rapport à l'écriture en agissant sur l'écriture elle-même.

Pour les didacticiens, l'évolution existante dans les représentations est une donnée importante qui peut être utilisée comme instrument d'intervention dans le processus cognitif. Selon Barré-De MINIAC, l'écrit en tant qu'objet de représentation non autonome, se compose d'éléments diversifiés. Ainsi, cet objet est apte à évoluer et à se transformer par le glissement progressif de sens. Ce processus de glissement de sens est une alternative à une vision de changement basé sur le remplissage de creux. En d'autres termes, au lieu de combler le vide ressenti par l'apprenant avec une multitude d'exemples de phrases et de règles grammaticales, on doit faire évoluer sa propre conception de l'utilisation de cette langue en opérant un passage progressif d'un sens à un autre.

C'est pourquoi je m'intéresse à la dynamique de groupe comme moyen susceptible de faire évoluer la représentation de l'écriture en langue française chez nos apprenants. En effet, les représentations sociales -qui sont reconnues comme étant un système d'élaboration régissant les relations du sujet avec le monde et avec les autres- me conduisent à proposer les ateliers d'écriture comme lieu où s'élaborent toutes ces relations. Les représentations sociales sont aussi un système qui oriente et organise les conduites et les communications sociales, accommode et dirige la diffusion des connaissances, le développement intellectuel et collectif. Cet aspect des représentations sociales m'amène à suggérer de réorienter la manière dont l'enseignant approche l'enseignement du français langue étrangère. A mon sens l'introduction de ce dispositif pédagogique -qu'est l'atelier d'écriture supervisé par un enseignant/animateur- favorise le développement de nouvelles représentations individuelles et collectives du rapport à l'écrit chez l'apprenant.

2-1 Premières expériences

L'expérience de l'écriture en ateliers que j'ai lancée avec des classes de **2ème AS Lettres et Philosophie** au lycée Saad MERABET, BIR HADDADA- Sétif (2006 - 2007) et avec des classes de **1ère AS Lettres** au Lycée de AIN TRIG -Sétif (2008-2009), représente la preuve réelle du changement de représentations et de comportements constatés chez les participants. En effet, pour marquer leur indifférence à la séance de français quelques-uns des participants s'écartaient physiquement des autres membres du groupe en poussant la chaise loin d'eux, et c'est ces mêmes apprenants, qui après plusieurs séances m'interpellaient, me posaient des questions et me proposaient leurs idées.

Pendant les premières séances du travail en atelier, j'ai constaté d'une part, une certaine timidité de la part des participants à communiquer avec leurs partenaires. D'autre part, une passivité voire un refus de s'intégrer dans le groupe. Enfin la peur d'échanger ses idées avec les autres par manque de confiance en ses capacités.

J'ai émis l'hypothèse que c'est la peur d'être évalué négativement par l'enseignant qui peut être à l'origine de cette attitude face au groupe du travail. Cette hypothèse de départ m'a permis de réorienter les apprenants vers un autre système d'évaluation du travail fournis. En effet, en situation de classe, l'apprenant est évalué sur la base du nombre et du type d'erreurs commises. En explicitant, le fait qu'en atelier c'est la participation au travail et la dynamique de groupe qui fera l'objet de l'évaluation, les participants aux ateliers ont commencé à changer d'attitude vis-à-vis du travail demandé en participant de plus en plus. Et c'est grâce à la participation que chaque apprenant a pu réaliser à quel point ça pouvait être amusant et instructif de travailler dans cette ambiance et c'est à partir de cet instant que les résultats du travail en atelier d'écriture commençait à se faire ressentir. Les apprenants ont commencé à s'approprier chaque mot et chaque idée tout en

apprenant à réutiliser leurs erreurs et leurs ratures (leur brouillon) pour améliorer leur écrit (réécriture).

Après avoir explicité aux participants que l'évaluation se base sur l'intensité de l'échange entre les membres de l'atelier et après avoir proposé une expression "cadeau" avec des consignes précises, j'ai remarqué un changement, une intégration timide mais réelle des membres de l'atelier dans le travail en commun, un investissement plus grand est observé, l'utilisation des dictionnaires (français-français et français-arabe) ainsi que de timides demandes de traductions de quelques mots auprès de l'enseignante. Avec cette nouvelle méthode où l'enseignant devient un animateur à part entière faisant travailler les membres de l'atelier en précisant les consignes d'écriture et en prenant part au produit final. Participer activement au déroulement de toutes les étapes de l'écriture : écriture/lecture - réécriture/relecture - confrontation l'enseignant/animateur initie les apprenants à un nouvel mode d'évaluation de la production écrite en les incitant à s'auto évaluer. Cette méthode de travail a pour but de faire de la production écrite un moment de partage et d'interaction sans complexe ni dramatisation.

Ainsi en reconsidérant la présentation des consignes et des objectifs relatifs à la production écrite et au travail au sein de l'atelier, j'ai relevé une certaine progression en ce qui concerne l'intégration des apprenants dans le monde de l'échange interactif en atelier d'écriture.

Je peux dire qu'avec les apprenants nous sommes passés d'un simple espace regroupant (les apprenants) et dont le but est d'effectuer une activité (où le travail s'il est fait est réalisé par un seul membre) à un véritable atelier où chaque membre participe à l'édifice de cet écrit en commun par un mot, une expression ou une idée.

Cet échange coopératif et cette interaction qui émanent de l'écriture en atelier ont favorisé le passage des apprenants vers les étapes de la lecture/écriture, la relecture/réécriture, et la confrontation.

Ces étapes permettent aux apprenants de se lire, d'écouter les remarques de leurs camarades, de réécrire, d'exploiter leurs brouillons pour se corriger et de se relire.

2-2 Résultats des expériences

Ainsi, en analysant les écrits des différents ateliers de 1ère et de 2ème année, ce qui est remarquable est la diminution des erreurs commises entre le premier jet et la production écrite après confrontation et réécriture:

Les rédactions écrites	**Les erreurs commises dans le groupe de 2èmeAS**	**Les erreurs commises dans le groupe de 1èreAS**
Le premier jet	• 03 erreurs de construction de phrase. • 02erreurs de grammaire. • 04 erreurs d'orthographe.	• 08 erreurs de construction de phrase. • 11erreurs de grammaire. • 03 erreurs d'orthographe.
Après confrontation : lecture/réécriture	• 01 erreur de construction de phrase. • 00 erreur de grammaire. • 02 erreurs d'orthographe.	• 03 erreurs de construction de phrase. • 01 erreur de grammaire. • 02 erreurs d'orthographe.

Tableau n°01 :

A la fin de cette expérience, j'ai pu déceler certains paramètres qui influencent positivement sur la progression des apprentissages :

1. La précision de la consigne de travail.
2. La réalisation du produit final par étape (du mot à la phrase au paragraphe).
3. L'annonce explicite de l'objectif du travail (favoriser l'interaction et l'échange dans le groupe).

En plus de la progression de l'apprentissage, j'ai décelé un phénomène positif et significatif de l'évolution de l'apprenant, il s'agit de l'émergence d'une ambiance dynamique et plaisante que les apprenants de tous les ateliers ont contribué à installer dans leur classe. Cet état de fait était palpable au moment de l'écriture de leur premier poème en français.

Ainsi l'échange entre les apprenants du même atelier d'écriture d'une part et la coopération entre les ateliers d'autre part a engendré une meilleure acquisition de la langue et une dédramatisation de l'acte d'écrire en langue française.

Cette expérience menée auprès des apprenants de 1ère et de 2ème année secondaire prouve que tant qu'échange interactif, il y a coopération et que tant que la coopération est effective le comportement des apprenants envers leurs camarades, leur enseignant de français et envers cette langue étrangère change et s'améliore et rend les écrits meilleurs et les acquis effectifs.

En effet, au cours des séances qui suivent l'expérience de l'écriture en ateliers, les apprenants ont investi des stratégies de lecture, d'écriture et de réécriture qu'ils ont découvert au sein de ces ateliers, à savoir l'emploi fréquent du dictionnaire, l'interpellation de l'enseignante pour demander conseils et l'envie de lire ce qu'on a écrit aux autres tout en étant attentifs aux remarques faites par leurs camarades pour se lancer aussitôt dans la réécriture.

J'ai remarqué aussi que les apprenants qui avaient du mal à lire à haute voix leurs écrits devant un public après cette expérience en atelier ils s'impliquaient dans l'échange et la confrontation et demandaient la parole et se précipitaient pour lire leurs écrits où un autre texte proposé. Du dynamisme a envahi la séance de français laissant derrière elle des années de silence, d'absentéisme moral et de désintérêt total au français et à l'enseignant qui dispense le cours.

3-2 Perspectives de la recherche

L'intérêt de cette recherche est de proposer l'écriture en atelier comme alternative afin d'aider nos apprenants à apprivoiser et à adopter cette langue étrangère dans leurs pratiques langagiers, j'ai tenté de montrer l'apport du travail en atelier d'écriture dans le réajustement des représentations négatives que nos apprenants ont développées à propos de la langue française et de son utilisation aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

En réalité les résultats obtenus avec les apprenants des lycées m'ont encouragée à installer des ateliers d'écriture à l'université Sétif 2 avec des étudiants de première année français. En effet, depuis mon recrutement au sein du département de français (2010-2016), j'ai remarqué que nos étudiants même s'ils font partie de la faculté des lettres et des langues (français en particulier) présentent un handicape à utiliser cette langue correctement aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Ce sont ces mêmes apprenants des lycées qui rejoignent l'université et qui se retrouvent dans la plupart des cas obligés à préparer une licence en français et à intégrer la faculté des lettres et des langues sans le vouloir ,c'est ainsi que des représentations négatives ,du français et de son exploitation à l'écrit ou à l'oral, les accompagnent tout au long de leur formation.

Les expériences que j'ai réalisées dans les lycées et les remarques que j'ai décelées ont été d'une grande aide dans mes expériences avec les étudiants de l'université, c'est alors que les séances d'ateliers programmées avec des groupes de première année ont permis aux étudiants d'être plus confiants en leurs capacités à écrire et à s'exprimer (à l'oral et à l'écrit), et cette peur et ce blocage ressentis se dissipent au fur et à mesure qu'on avance dans l'écriture en atelier.

Dans cette nouvelle expérience de l'écriture en atelier avec des étudiants de français à l'université je me suis tout d'abord engagée dans l'exploitation des textes littéraires pour un apprentissage du français langue étrangère en privilégiant le passage de la lecture vers l'écriture. Ainsi, la lecture du texte littéraire tant qu'elle aiguise le plaisir de la lecture chez les étudiants, elle suscite chez eux en plus d'une réflexion personnelle à propos du texte, l'envie même d'écrire. Evidemment, la lecture littéraire convoque l'acte d'écrire et prépare ainsi le terrain aux étudiants à s'exercer de par le processus de la lecture/l'écriture et de la relecture/la réécriture, c'est ce qui permet une progression dans la maîtrise des compétences du ''lire'' et de ''l'écrire''.

Par ailleurs, j'ai proposé des séquences de lecture qui permettent un va et vient entre les démarches d'identification et de reconnaissance des textes, car l'acquisition d'une compétence est reliée au plaisir de la reconnaissance, de la comparaison et de l'écriture. Enfin, le point crucial était de réajuster les représentations que se font les étudiants de

l'écriture en FLE en passant par le réajustement de la représentation que se font les apprenants de leurs brouillons. Cette démarche m'a semblée prometteuse dans le sens où ces étudiants n'ont plus ce blocage et cette peur de revoir leurs écrits et de commencer à les réécrire. Ils sauront que ce même brouillon plein de ratures va les aider à mieux écrire et à mieux se corriger. Ainsi, la réécriture trouvera son sens et aura effet sur la production écrite de ces mêmes étudiants qui se sont réconciliés avec leurs propres brouillons.

Evidemment c'est en découvrant et en comprenant que l'écriture est faite de ratures, de substitutions, de remplacements, d'ajouts et de suppressions qu'on arrive à confectionner un écrit. En effet, grâce à ces différentes opérations que les étudiants/scripteurs s'intègrent aisément dans la réécriture de leurs brouillons. Ainsi, l'enseignant qui accepte les variations que font ses étudiants prépare ces derniers à travailler sur leurs brouillons, il peut suggérer des activités dans lesquelles, d'un côté, les étudiants échangent leurs brouillons entre eux et réfléchissent en groupe en comparant le brouillon à la copie finale. D'un autre côté, il porte leur(s) regard(s) sur les brouillons d'écrivains, son propre brouillon (celui de l'enseignant) ou celui d'un écrit collectif (un brouillon collectif). Toutes ces démarches appliquées aux séquences d'apprentissage ont permis aux étudiants d'avoir un nouveau regard sur le brouillon. Un regard qui les a aidés à exploiter leurs propres brouillons dans un processus d'amélioration et d'acquisition des compétences scripturales nécessaires au développement de leurs écrits personnels.

Ce qui a été remarquable dans cette expérience de l'écriture en atelier avec des étudiants de l'université c'est que ces étudiants/écrivants sont passés de la réalisation d'un écrit collectif en premier lieu pour poursuivre avec des écrits en binôme pour arriver enfin à la réalisation d'écrits individuels, cette participation à l'écriture en atelier leur a permis de devenir autonomes dans la réalisation de leurs écrits.

Les productions écrites	Avec consignes de lecture et d'écriture	Après l'exploitation de leurs brouillons	Réécriture/relecture (après confrontation)
Ecrits collectifs	a) 12 erreurs de construction de phrases. b) 07 erreurs de grammaire. c) 08erreurs d'orthographe.	d) 06 erreurs de construction de phrases. e) 03erreurs de grammaire. f) 04erreurs d'orthographe.	g) 02 erreurs de construction de phrases. h) 02erreurs de grammaire. i) 02 erreurs d'orthographe.
Ecrits en binôme	a) 05 erreurs de construction de phrases. b) 04 erreurs de grammaire. c) 04 erreurs d'orthographe.	d) 02 erreurs de construction de phrases. e) 02 erreurs de grammaire. f) 02 erreurs d'orthographe.	g) 01 erreur de construction de phrases. h) 01erreur de grammaire. i) 01erreur d'orthographe.
Ecrits individuels	a) 04 erreurs de construction de phrases. b) 03 erreurs de grammaire. c) 04 erreurs d'orthographe.	d) 02 erreurs de construction de phrases. e) 01erreur de grammaire. f) 01 erreur d'orthographe.	g) 00 erreur de construction de phrases. h) 00 erreur de grammaire. i) 00 erreur d'orthographe.

Commentaire : le lecteur ne "sent" pas que l'expérimentation a déjà été réalisée : verbes au futur, entre autres. Il faudrait donc recadrer ce passage pour montrer le travail accompli, avec des chiffres, des tableaux dans la mesure du possible. La recherche (donc l'article) gagnerait en crédibilité.

Conclusion

Ayant été une enseignante de Langue française dans des établissements scolaires divers et variés (villes, zones rurales), j'ai été confrontée comme beaucoup d'enseignants au désintérêt des apprenants aux cours dispensés. Cet état de fait m'a poussé à me poser des questions sur les raisons de ce désintérêt et le meilleur moyen d'y remédier.

Les raisons pour lesquelles les apprenants ne font aucun effort ce sont révélées être des croyances et des opinions profondément ancrées en eux. Des croyances et des opinions qui ont engendré avec le temps une attitude de rejet de cette langue étrangère. Agir sur ces croyances et ces opinions me paraissait être le meilleur moyen de changer l'attitude de mes apprenants vis-à-vis de la langue française. Mais reste à trouver par quel outil pédagogique ce changement peut être réalisé, car tous les moyens

pédagogiques proposés par les programmes scolaires n'ont pas eu le résultat escompté.

En ayant à l'esprit l'échec des outils pédagogiques habituellement utilisés en classe de FLE, j'ai commencé à m'intéresser à d'autres programmes scolaires notamment français ce qui m'a permis de faire connaissance avec cet outil pédagogique qu'est l'atelier d'écriture.

Ce dispositif pédagogique -de par son fonctionnement et son fondement- rétablit le rapport des apprenants /étudiants au français et son utilisation à l'écrit en agissant sur les représentations. En effet, l'atelier d'écriture offre un espace d'échange et d'interaction où l'apprenant se trouve sécurisé du blâme et de la hantise de la note et de l'observation. Chose qui a eu pour effet de dédramatiser l'acte d'écrire en langue française au sein même de l'atelier d'écriture et au-delà au cœur de la séance de français.

En définitive, l'atelier d'écriture a permis à l'apprenant ainsi qu'à l'étudiant de se libérer du poids des représentations négatives engendrées par les méthodes d'enseignement classiques utilisées. Il leur a permis de prendre part à un projet plus grand pour lequel ils peuvent déployer toute leur énergie pour grandir, s'améliorer et progresser dans la réalisation d'un écrit collectif commun dans une interaction et un échange rassurants et fructueux.

Références

1. BARRE-DE MINIAC, Christine. , (2000), Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques, Paris : Presses Universitaires du Septentrion p33
2. ORIOL BOYER, Claudette. , (Printemps 1984), « Ecrire en atelier 1 », Texte en main, n°1, Edition L'atelier du texte p7 (5-18)
3. RICARDOU, JEAN. , (Printemps 1984), « Pluriel de l'écriture », Texte en main, n°1, Edition 'L'atelier du texte' p23 (19-29)
4. CUQ, Jean-Pierre. , (2003), Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde. Paris : Clé internationale p39
5. ORIOL BOYER, Claudette. , (2011), « Lire pour écrire : Atelier d'écriture et formation des maîtres », Espace ressource, www.2.ac-lyon.fr/centres/delay/spip.php?article 254, mise en ligne 21/03/2011 p97
6. BARRE-DE MINIAC, Christine. , (2000), Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques, Paris : Presses Universitaires du Septentrion p33
7. BARRE-DE MINIAC, Christine. , (2000), Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques, Paris : Presses Universitaires du Septentrion p42
8. BARRE-DE MINIAC, Christine. , (2000), Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques, Paris : Presses Universitaires du Septentrion p29
9. BARRE-DE MINIAC, Christine. , (2000), Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques, Paris : Presses Universitaires du Septentrion p29
10. BARRE-DE MINIAC, Christine. , (2000), Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques, Paris : Presses Universitaires du Septentrion p21
11. ORIOL BOYER, Claudette. , (printemps 1984), « Ecrire en atelier 1 », Texte en main, n°1, Edition 'L'atelier du texte' p5
12. NEUMAYER, Odette & NEUMAYER, Michel. , (2008), Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé. 3ème éd. Issy-les-Moulineaux : ESF édition p24
13. PIMET, Odile. Le goût des mots : guide pour l'animation d'ateliers d'écriture pour public peur francophone et peu lecteur. MATOURY (GUYANE) : IBIS ROUGE EDITIONS, 2004 p2
14. PIMET, Odile. Le goût des mots : guide pour l'animation d'ateliers d'écriture pour public peur francophone et peu lecteur. MATOURY (GUYANE) : IBIS ROUGE EDITIONS, 2004 p36
15. NEUMAYER, Odette & NEUMAYER, Michel. , (2008), Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé. 3ème éd. Issy-les-Moulineaux : ESF édition.p27
16. CUQ, Jean-Pierre. , (2003), Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde. Paris : Clé internationale p27
17. PIMET, Odile. Le goût des mots : guide pour l'animation d'ateliers d'écriture pour public peur francophone et peu lecteur. MATOURY (GUYANE) : IBIS ROUGE EDITIONS, 2004 p32
18. ABRIC, Jean-Claude et al. , (3003), Méthodes d'étude des représentations sociales, Ramonville Saint-Agne : Edition ERES p59
19. SECA, Jean-Marie. , (2002), Les représentations sociales. Paris : édition ARMAND COLIN/ VUEF p40
20. BARRE-DE MINIAC, Christine. , (2000), Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques, Paris : Presses Universitaires du Septentrion p69
21. NEUMAYER, Odette & NEUMAYER, Michel. , (2008), Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé. 3ème éd. Issy-les-Moulineaux : ESF édition.p36
22. SECA, Jean-Marie. , (2002), Les représentations sociales. Paris : édition ARMAND COLIN/ VUEF p37
23. BARRE-DE MINIAC, Christine. , (2000), Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques, Paris : Presses Universitaires du Septentrion p62
24. BARRE-DE MINIAC, Christine. , (2000), Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques, Paris : Presses Universitaires du Septentrion p63-64

Prolifération des sigles dans Le Quotidien d'Oran et problèmes d'interprétation

Feiza Aichour*

الملخص

الإختِزالات هي نوع من الإختِصار وهو عملية تَكوين في النَحو والَّذي يَهدِف إلى تَقلِيص مجموعة عِبارات مُتتالية في عِبارة واحِدة إذًا الإختِزال هو عِبارة عن معنى ذا تعبيرين. السُؤَال الّذي يَطرَحُ نَفسَهُ هُنَا هُوَ عَن مَعرِفة ما إذا كان قارِئ الصَّحافة الجزائريّة الناطقة باللُّغة الفرنسية قادر على إيجاد الكلمات المتتابعة التي بِداياتها مَوجُودَة في الإختِزَال. الإختِزال يظهر في الجرائد بدون شرح ' و في غياب أيّ شرح ' كيف يفهم هذا الاختزال ' و بالتَّالي كيف يُفهم الحِوار الصَحَفي.

هذا المقال يَعرِض إجابة لهذا السُؤال عن طريق إجراء تحقيق مع قرَّاء جريدة "Quotidien d'Oran". والنتائج عُرِضَت في هذا المقال.

الكلمات المفاتيح: الإختِزالات ' تكاثر ' الترجمة (التأويل) ' الصَّحافة الجزائريّة الناطقة باللُّغة الفرنسية ' مشاكل التفسير.

Résumé

Les sigles sont une forme d'abréviation et c'est un procédé de formation du lexique qui consiste à réduire une suite de mots en un seul mot, donc le sigle est un signifié qui a deux signifiants. La question qui se_pose ici est de savoir si les lecteurs de la presse algérienne francophone sont capables de retrouver la suite de mots initiale à laquelle est rattaché le sigle. Dans les journaux, le sigle apparait seul, sans sa glose, et en l'absence de toute explication, comment interpréter le sigle, donc comment comprendre le discours de presse.

Cet article se propose de répondre à cette question, à travers une enquête menée auprès des lecteurs du « Quotidien d'Oran ». Les résultats sont exposés dans cet article.

Mots clés : sigles, prolifération, interprétation, la presse algérienne d'expression français, problèmes d'interprétation.

Summary

Acronyms are a type of abbreviation, a word (lexicon) formation process that consists in reducing a succession of words to a single word, thus the acronym is one signification, which has two significant. The question that arises here is to know if the readers of the French-speaking Algerian press, are able to find the initial continuation of words to which are attached to the acronyms.

In newspapers, the acronym appears alone, without its gloss, and in the absence of any explanation, how to interpret the acronym, therefore to understand the speech of press.

This article suggests answering this question, through an investigation led with readers of the "Quotidien d'Oran". The results are exposed in this article.

Keywords: Acronyms, proliferation, interpretation, Algerian press of French Expression, interpretation problems.

* Doctorante à l'université Hej Lakhdar Batna

La communication humaine n'a cessé de susciter l'intérêt des sociolinguistes et des psycholinguistes. Elle est le domaine par excellence des linguistes.

Notre article se consacre à un type particulier de la communication humaine, et est née d'un constat : celui de la récurrence des sigles dans le discours de la presse écrite d'expression française. Il s'agira d'analyser l'impact de la prolifération de cette nouvelle forme d'écriture sur la compréhension du discours de presse. *« Les sigles sont, comme on le sait, ces abréviations diverses qui foisonnent dans le discours de presse et des médias en général » (SAADI, 1986, p. 88)*[1].

Les sigles sont de plus en plus utilisés dans la langue de tous les jours. On les trouve dans tous les types de discours, à l'écrit comme à l'oral. Dans la presse, on s'aperçoit que dans chaque colonne de journal, il y a plusieurs sigles non explicités qui apparaissent. Ils sont employés pour désigner des organismes administratifs, des associations, des sociétés (mêmes les plus petites), des partis politiques, des concepts scientifiques, des pays, etc. D'ailleurs on ne dit plus Crédit National d'Epargne et de Prévoyance, ni Front de Libération Nationale, ni syndrome d'immunodéficience acquise mais CNEP, FLN, SIDA.

Les sigles facilitent la communication en procédant à la synthétisation d'un groupe de mots. Cette synthétisation commence par la réduction graphique de la suite de mots aux signifiants de chacune de leurs initiales ; par contre le signifié reste le même.

Notre objectif est d'étudier l'impact de la prolifération de ces sigles sur la compréhension du discours de presse.

On a eu l'occasion depuis bientôt trois années de mener une enquête sur le décryptage des sigles par des usagers. On a soumis un échantillon de 30 sigles (les plus récurrents dans le journal) à un groupe de 100 personnes de sexe, d'âge et de statut social différents. Ces sigles ont tous été relevés dans un quotidien national algérien**.** Les personnes auxquelles on les a soumis forment un échantillon hétérogène représentatif : des étudiants et des travailleurs de sexe différents. Ces individus ont un contact direct avec des sigles, vu la situation bilingue en Algérie. On leur a demandé tout d'abord d'identifier les sigles de la liste, ensuite d'essayer de les traduire(les sigles), c'est-à-dire de retrouver leurs sources.

Notre corpus est recueilli dans un journal quotidien. Notre recherche portera sur un quotidien national d'expression française. Nous choisirons à cet effet :

- « Le Quotidien d'Oran », diffusé massivement dans la région de l'ouest.

Le Quotidien d'Oran

C'est un quotidien régional fondé en 1994 à Oran, devenu national en 1997, cette publication francophone a rapidement étendu son influence au-delà de l'Ouest algérien. « Le Quotidien d'Oran » met l'accent sur les analyses politiques et les reportages.

La période retenue s'étale sur un mois : du 20 mars 2004 au 20 avril 2004. Cette période est représentative, c'est la période des élections présidentielles en 2004, où on remarque un véritable flux de sigles notamment dans le domaine politique.

La collecte des sigles se limitera à une seule rubrique, celle des « événements » qui s'étale sur cinq pages sur un ensemble de plus de vingt pages. Nous avons recensé un échantillon de cent sigles

recueillis avec leurs contextes dans le Quotidien d'Oran.

La méthodologie suivie est descriptive car on va procéder à la description des sigles. Aussi, nous nous servirons de la méthode analytique, car nous comptons analyser un fait qui appartient à l'écrit sous un angle linguistique. Le moyen d'investigation employé pour la vérification de l'hypothèse émise est l'enquête.

Les résultats sont révélateurs

Résultats

Pourcentage des enquêtés traduisant les sigles.

Nous voyons dans ce tableau que le nombre d'enquêtés qui ont pu traduire les sigles est très inférieur à ceux qui ont pu les connaître. L'ensemble des résultats sera commenté après le relevé de fautes, ce sont de fausses traductions.

Sigles	Traductions	Fausses traductions	Connu et pas traduit	Nombre des bonnes réponses
AEP	Alimentation en eau potable	1	1	2
AIS	Armée islamique du salut	16	2	19
ANP	Armée nationale populaire	7 (4 en arabe)	3	40
BDL	Banque du développement local	1 en arabe	7	53
CEN	Commission exécutive nationale	5	/	5
CHU	Centre hospitalo-universitaire	19	2	45
CNES	Conseil national du syndicat des enseignants du supérieur	16 (1 en arabe)	7	32
CNR	Caisse nationale de retraite	5	5	25
EMA	Eau minérale algérienne	5 (1 en arabe)	/	5
ENTV	Entreprise nationale de la télévision	14 (2 en arabe)	8	57
FFS	Front des forces sociales	25 (2 en arabe)	12	54
FIS	Front islamique du salut	17(2 en anglais)	15	61
FLN	Front de libération nationale	17	7	68
GIA	Groupe islamique armé	9	7	52
GN	Gendarmerie nationale	10	3	17
GPL	Gaz et pétrole liquéfié	12	3	19
MDA	Million de dinars algérien	20(1 en arabe)	/	20
MSP	Mouvement de la société et de la paix	/	2	2
OMC	Organisation mondiale du commerce	/	3	37
ONU	Organisation des nations unies	10(1 en anglais)	5	49
OTA	Orascom-Télécom Algérie	8(1 en arabe)	7	47
PT	Parti des travailleurs	7	5	35
RCD	Rassemblement pour la culture et la démocratie	17	6	47
RN	Route nationale	7(2 en arabe)	3	23
TIC	Taxe intérieure sur la consommation	3	3	6
TRB	Théâtre régional de Bejaia	2	2	4
TSA	Taxe spécifique additionnelle	/	4	4
UE	Union européenne	6 en arabe+ 1 en anglais	3	38
UGEL	Union générale des étudiants libres	20	5	49
UGTA	Union générale des travailleurs algériens	7(5 en arabe)	5	43

Relevé des fausses traductions des sigles.

Les fautes que nous avons relevées durant le dépouillement des résultats nous amène à dire que les questionnés, comblés par leur propre invention, utilisent des créations personnelles, c'est-à-dire qu'ils se mettent à inventer des sigles qui s'accordent avec les initiales qui leur sont proposées.

Sigles	Fausses traductions
AEP	Eau potable
AIS	Armée islamique de sauvetage (10)- Armée islamique de soutient (4)-Armée islamique de secours (2)
ANP	Assemblée nationale populaire (2)-Armée nationale publique- وكالة النشر و الإشهار (4)
BDL	وكالة الإشهار
CEN	Centre d'études national (5)
CHU	Centre hospitalier universitaire (10)-Centre hospitalo urgence (9)
CNES	Centre national social-Centre national d'études supérieures-Comité national des enseignants-Centre national de l'enseignement supérieur-Comité national des enseignants secondaires (3)-Comité national des enseignants du supérieur-Caisse nationale d'épargne sociale (3)-Caisse nationale d'épargne-Conseil national économique et social (3)-الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي
CNR	Caisse nationale des retraités (5)
EMA	Entreprise des machines algériennes-الأمارات العربية المتحدة (4)
ENTV	Entreprise nationale de la télévision visuelle (5)-Emission nationale télévision (2)-Etablissement national de télévision (3)-Entreprise nationale de transport des voyageurs-Entreprise nationale de la télévision algérienne-التلفزيون الجزائري-القناة الوطنية للتلفزيون
FFS	Front fédéral pour sauver (12)-Front fédéralique pour sauver (10)-Front des forces sociales- جامعة فرحات عباس (2)
FIS	Fond islamicsécurity-Front islamique (4)-Formation / islamic / sécurity-Front islamique de secours (5)-Front islamique de sauvetage (2)-Front islamiste de sauvetage-Front des forces sociales (2)-Front islamique de soutient
FLN	Formation / libération / national (5)-Front libéral national (12)
GIA	Groupe islamique algérien (2)-Groupe des islamistes pour sauver (4)-Groupe islamique (3)
GN	Gaz naturel-Groupement national (2)-Groupe social (4)-Groupe national (3)
GPL	Gaz et pétrole liquide-Groupe de pétrole (4)-Gaz purifié liquide-Gaz propane liquéfié (3)-Gaz pétrolier liquide Gaz liquéfié-Gaz produit liquide
MDA	Mouvement pour la démocratie en Algérie (13)-Mouvement démocratique algérien (5)-Mouvement du développement algérien-الحركة الديمقراطية الجزائرية
MSP	/
OMC	/
ONU	Organisation nationale (9)-Organisation national unit
OTA	Orbite téléphone Algérie-Organisation téléphonique algérienne (3)-Organisation du transport aérien-Organisation du transport aérien-Office du tourisme algérien-شركة هاتف نقال
PT	Point Télécom (2)-Poste de télécommunication (5)

RCD	Regroupement culturel démocratique (5)-Réunion de culture démocratique (2)-Recette des contributions diverses-Réunion pour la culture et la démocratie (5)-Rassemblement culturel et démocratique-Regroupement pour la culture et la démocratie-Rassemblement communiste démocratique (2)
RN	Réunion nationale (2)-Radio nationale-Rassemblement national (2)-التجمع الوطني-حزب سياسي
TIC	Technicien d'identification criminelle-Technologie de l'information et de la communication (2)
TRB	Théâtre régionale Batna-Taxe sur le revenu pétrolier
TSA	/
UE	الأمارات المتحدة (2) اتحاد الأمارات- (4) -United Emirate
UGEL	Union geunesse (jeunesse) étudiants libres (4)-Union générale estudiantine libre (4)-Unité générale des étudiants libres (4)-Union / geunesse (jeunesse) / étudiants / libres (4)-Union générale (4)
UGTA	Unité générale des travailleurs algériens (2)-الإتحاد العام للطلبة الجزائريين(5)

Commentaire du tableau.

Ce tableau nous montre l'écart qui existe entre les personnes qui connaissent les sigles et les personnes qui peuvent les traduire.

A cet effet, l'utilisation d'un sigle est séparée de la connaissance de sa source.

La majorité des enquêtés sont incapables de donner la source de AEP (alimentation en eau potable), sauf un seul enquêté qui a donné une fausse traduction (l'eau potable).

Lorsque le locuteur utilise le sigle ou sa source, nous avons, et c'est le propre du sigle, deux signifiants pour un seul signifié. Ce processus qui est appelé siglaison génère des formes totalement autonomes, qui peuvent se passer de toute référence à leurs sources.

Donc le rapport qui existe entre un sigle et sa source tend à disparaître.

Ce tableau est très révélateur : pour le sigle MSP (mouvement pour la société et la paix), aucun enquêté n'a pu le traduire malgré les deux réponses positives qu'ont pu émettre deux enquêtés masculins (travailleurs).

Le sigle est ainsi utilisé comme n'importe quel autre élément du lexique, tout à fait autonome et différent de sa source.

Revenons à nos statistiques, pour le sigle AIS (armée islamique du salut), la majorité des traductions étaient fausses (16 réponses)

Pour le sigle EMA (eau minérale algérienne), il y a eu une seule fausse traduction en langue arabe : l'enquêté masculin s'est senti contraint de respecter l'orthographe. Donc à la place d'EMA (eau minérale algérienne) on a eu (الأمارات العربية ..).

Nous observons ce phénomène, celui de la traduction du sigle, soit en arabe soit en anglais (rares exceptions, traductions). Ceci renvoie à la situation de bilinguisme en Algérie : les enquêtés connaissent et traduisent les sigles du corpus (questionnaire) en langue arabe.

Il nous faut revenir au relevé de fautes. Nous avons en effet groupé toutes les réponses à la question, qui n'étaient pas les réponses exactes, c'est-à-dire, ne correspondaient pas à la source exacte. Ces réponses erronées sont en fait diverses, et nous pouvons y distinguer les quatre types suivants :

- Les fautes absolues, celles par exemple :

MDA (millions de dinars algériens) qui a donné la traduction (mouvement pour la démocratie en Algérie) ou (mouvement démocratique algérien).

Aussi pour RCD : recette des contributions diverses.

GN : groupe social, gaz naturel

PT : point Télécom.

Dans ces cas, le locuteur est incapable de connaître ou d'utiliser le sigle dans une phrase.

- Les approximations sémantiques, qui expliquent par exemple :

FIS (front islamique du salut) par (front islamique pour sauver) ou (front islamique de secours). Cela fait référence à l'influence des événements politiques et les médias dans la vie des locuteurs. On cite aussi :

OTA (Orascom-Télécom Algérie) qui fut traduit (organisation téléphonique algérienne), et :

(Groupe de pétrole) pour GPL.

- Les fautes relatives aux fautes d'orthographe, qui font correspondre au :

C de CNES : comité, centre, caisse

G de GN : groupe, groupement

- Les fautes relatives à la situation de bilinguisme en Algérie, qui font correspondre les lettres du sigle en langue française à des initiales en langue arabe. Nous avons :

EMA : الأمـارات العربيــة المتحدة

UE : United Emirat, avec cette fois ci des initiales traduites en langue anglaise.

Ces fautes appellent un certain nombre de commentaire. Ces fautes apparaissent chez un public enquêté dont l'âge varie entre 18-40 ans. Le sigle qui donne lieu à de fausses traductions est en général peu connu par l'ensemble des enquêtés

Les fautes d'orthographe consistent à mal traduire une ou plusieurs lettres du sigle, les enquêtés se sentent obligés de se plier aux contraintes orthographiques du sigle ainsi :

R de RN donne : réunion, radio

P de PT donne : point.

Par contre, aucun enquêté ne s'est trompé pour l'initiale N (national). Cela prouve la haute fréquence de la source de cette lettre.

Voilà en somme quelques commentaires qui accompagnent le tableau et les fausses traductions, telles qu'exprimées en langue française (sauf quelques exceptions en langue arabe et en langue anglaise) et par un public estudiantin, et des travailleurs dont l'âge varie entre 18 et 40 ans[2].

Conclusion.

Nous avons vu en commençant que le sigle se définit comme le résultat d'un processus appelé « siglaison », et qui jusqu'à alors n'était pas sujet à de monographies entières, sauf celles écrites par Jean-Louis Calvet (1980), mais néanmoins, cette tendance actuelle d'abrègement a suscité l'intérêt de beaucoup de chercheurs tel que Marc Plénat (1992, 1993), Marie-Françoise Mortureux (1994), Loïc Dépecker…

Notre objectif était de démontrer que les sigles, qui sont une figure de l'économie du langage, ne facilitent pas la communication, dans certains cas. Ils contribuent à la confusion du discours, s'ils ne sont pas accompagnés de leurs gloses, surtout s'il s'agit de sigles de groupes. Ces sigles n'appartiennent qu'à un cercle restreint d'individus qui appartiennent à des classes socioprofessionnelles précises.

Ceci s'est vérifié à travers le moyen d'investigation employé. L'enquête a été menée sur des lecteurs du quotidien choisi. Le public se compose d'étudiants et de travailleurs ne dépassant pas les quarante ans. Les sigles utilisés dans le quotidien et qui ne sont pas explicités sont incompréhensibles pour tous. Notre questionnaire s'est basé sur un mini corpus qui se constitue de trente sigles. Ces sigles ont le degré de récurrence le plus élevé dans l'échantillon de départ.

Les sigles qui appartiennent au domaine politique viennent au premier rang du classement quant à leur interprétation. Ils sont vite assimilés par les usagers et par conséquent reconnus car ces sigles

font partie du réseau quotidien des algériens où l'influence des médias n'est pas absente.

Les sigles dits sociaux sont reconnus par les enquêtés grâce à leur haute fréquence dans la société, c'est-à-dire, la fréquence de leurs sources qui est largement diffusée dans le pays et donc assimilées par les usagers.

Les sigles locaux et les sigles de groupes sont méconnus à cause de leur appartenance à des classes restreintes. Ils font partie d'un jargon professionnel.

Nous avons vu en effet que l'incapacité de traduire avec exactitude un sigle et de fournir sa source, n'empêchait nullement de l'utiliser. Le sigle fonctionnait comme une unité lexicale à part entière sans aucune référence à son étymologie.

Nous avons souligné que le sigle était créé par et dans la langue écrite. Il est intégré au système linguistique, il n'est plus une abréviation renvoyant sans arrêt à son origine, il est une unité du système. Sa particularité la plus frappante est qu'il a tendance à se comporter sémantiquement comme une unité autonome. Chaque sigle est lié à sa source, mais avec le temps la connaissance de la source du sigle se perd. Les locuteurs utilisent des sigles dans les contextes attendus, mais sont incapable de les traduire. Le sigle a alors perdu son caractère d'abréviation pour devenir un mot à part entière, un signe linguistique.

Bibliographie

1 – Ouvrage

- Louis-Jean, Calvet, 1980. *Les Sigles*. Paris : Presses universitaires de France. Coll. Que sais-je ?

2 – Articles

- Djamila, Saadi, « Sigles et jeux de mots », *in Discours en/jeu(x): intertextualité, ou, interaction des discours : 8èmes Journées d'étude du Département de Français (I.L.E Université d'Alger), 5-6-7 Avril 1986*. Alger, OPU, 1992. p. 183-203.

- Marc, Plénat « Observations sur le mot minimal français. L'oralisation des sigles », *In* B. Laks & M. Plénat (éds.). *De Natura Sonorum. Essais de phonologie*, Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes, 1993, p. 143-172.

- Marc, Plénat « De quelques paramètres intervenant dans l'oralisation des sigles en français ». in *Cahiers d'Études Romanes* (*CERCLTD*) n°*9*, 1992. p. 27-52.

- Marie-Françoise. ; Mortureux, « Siglaison-acronymie et néologie lexicale » *in Linx*, n° 30, 1994; p. 11-32.

[1] « Les sigles sont, comme on le sait, ces abréviations diverses qui foisonnent dans le discours de presse et des médias en général » (SAADI, 1986, p. 88).

[2] 2Dans les feuilles de réponses, il y avait omission de beaucoup de fautes d'orthographe, corrigées par nous, à l'exception des mots *geunesse* qui veut dire *jeunesse.*