ردمد : ISSN : 2335-187X

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة بشار
مخبر الدراسات الصحراوية

مجلة دراسات

دورية أكاديمية محكمة يصدرها مخبر الدراسات الصحراوية
تعني بالدرسات والبحوث العلمية في اللغة و الأدب والعلوم الانسانية والإجتماعية

المجلد السابع/ العدد الأول (إستثنائي)
فبراير
2018

مجلة دراسات DIRASSAT

ردمد : ISSN : 2335-187X

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université de Béchar
Laboratoire des Etudes Sahariennes

DIRASSAT

Traité des étude et recherches scientifique, des langues
et de la littérature et des sciences humaines et sociologiques

volume 07/ N° 01
Février
2018

دراسات

مجلة دورية أكاديمية محكمة، تهتم بنشر الأبحاث العلمية المتعلقة باللغة والآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية باللغات العربية والفرنسية والإنجليزية

المجلد السابع العدد الأول

فبراير 2018

ردمد: ISSN:2335 -187X
EISSN 2602-5213

رقم الإيداع القانوني : 2012-3506

جامعة طاهري محمد بشار
الجزائر

الرئيس الشرفي للمجلة

أ.د. عباسي بوجمعة (مدير جامعة طاهري محمد بشار)

مدير المجلة:

د.بن دحان الطيب (رئيس مخبر الدراسات الصحراوية)

رئيس التحرير:

د.سعاد قصار

أعضاء هيئة التحرير:

د. خالدي سعاد د.بن دحان الشريف

أعضاء اللجنة العلمية و الإستشارية

أ.د.حسين بوحسون، جامعة طاهري محمد بشار

أ.د.محمد تحريشي ، جامعة طاهري محمد بشار

أ.د. ابراهيم عبد النور، جامعة طاهري محمد بشار

أ.د. الدائم ربي لحبيب، أكاديمية التربية والتكوين بالجديدة، المغرب

د.محمد العرابي، جامعة طاهري محمد بشار

د.فاطمة برجكاني، جامعة الخوارزمي، طهران، إيران

د.محمد برشان، جامعة طاهري محمد بشار

د.عبد الحفيظ بن قطاف، جامعة طاهري محمد بشار

د. قصار سعاد، جامعة طاهري محمد بشار

د. رمضان عاشور حسين سالم،جامعة حلوان مصر

د. سعاد خالدي، جامعة طاهري محمد بشار

د. محمد الأمين ولد أن، جامعة نواكشوط، موريتانيا

د. بلحسن عبد الرحمن، جامعة طاهري محمد بشار

د. بن قدور نور الدين، جامعة طاهري محمد بشار

د. خالقي اسماعيل، جامعة طاهري محمد بشار

أ.اسماعيل يحياوي، جامعة طاهري محمد بشار

أ. قاسمي سليمة، جامعة طاهري محمد بشار

أ.د. مبروك كواري، جامعة طاهري محمد بشار

أ.د. بركة بوشيبة، جامعة طاهري محمد بشار

أ.د.زويد بن معيوض الزايدي، جامعة وزارة التعليم بالسعودية

د. عبدالله عمر الخطيب، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن

د. بن يحي أم كلثوم، جامعة الملك خالد أبها، السعودية

د. شرفاوي الحاج عبو، جامعة طاهري محمد بشار

د.محمد بن عمارة، جامعة طاهري محمد بشار

د.عبد القادر نبو، جامعة طاهري محمد بشار

د. جمال ولد الخليل، جامعة نواكشوط، موريتانيا

د.شريف بن دحان، جامعة طاهري محمد بشار

د.علي خلف العبيدي،جامعة ديالى، العراق

د.كمال رقيق، جامعة طاهري محمد بشار

د. ميلود مهداني، جامعة طاهري محمد بشار

د.عبد الرحمن بعثمان، جامعة أحمد دراية ، أدرار

د. غمري التاج، جامعة طاهري محمد بشار

أ.زين الدين هشام، جامعة طاهري محمد بشار

قواعد النشر:

ترحب مجلة دراسات بكل إسهامات الأساتذة والباحثين، ويشترط في البحوث والدراسات المرشحة للنشر بالمجلة ما يأتي:

1. يشترط في المقالة المقدمة للنشر الحداثة والأصالة والمنهجية العلمية، و لا تقبل البحوث التي تكون جزءا من رسالة الماجستير أو الدكتوراه، أو كتاب منشور.
2. إذا كانت المادة المقدمة للنشر مداخلة في أحد الملتقيات أو المنتديات العلمية فإنه يتعين على الباحث أن يذكر تاريخ انعقاد الملتقى أو المنتدى وكذا العنوان الأصلي للمداخلة.
3. يرفق البحث بسيرة ذاتية مختصرة (يتم فيها تحديد المعلومات المتعلقة بالجامعة المنتمي إليها والتخصص والرتبة العلمية والعنوان البريدي ورقم الهاتف والعنوان الالكتروني)والجامعة المسجّل فيها بالنسبة للباحثين في طور الدكتوراه. ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث، أو الباحثين في متن البحث، أو أية إشارة تكشف عن هويتهم.
4. تعبئة نموذج التعهد الذي تعتمده المجلة و المتوفر على موقع المجلة ،يتعهد فيه الباحث بعدم نشر بحثه من قبل ولم يقدم للنشر إلى أي مجلة أخرى.
5. لغة النشر في المجلة هي العربية، الفرنسية و الإنجليزية.
6. يتضمن البحث ملخصين، الأول بلغة المقال والثاني باللغة الإنجليزية وجوبا إذا كان البحث باللغتين العربية و الفرنسية أما إذا كان البحث باللغة الإنجليزية فيجب أن يكون الملخص الثاني باللغة العربية مع ضرورة إدراج الكلمات المفتاحية للبحث.
7. يحق للمجلة إجراء بعض التعديلات الشكلية الضرورية على المادة المقدمة للنشر دون المساس بمضمونها.
8. يشترط في المقال أن لا يزيد عن خمسة عشر صفحة من حجم A4 (21 x 29.7) سم، بما في ذلك قائمة المراجع والجداول والأشكال والصور.
9. بالنسبة لإعدادات الصفحة تكون حواف الصفحة (أعلى 2سم) . (أسفل 2سم) .(اليمين 1.5 سم) . (اليسار 1.5 سم) ، تباعد بين الأسطر 1 سم. و مابين السطور في الفقرات (Interligne)يكون (simple)
10. إدراج الهوامش و الإحالات نهاية كل صفحة من البحث بطريقة ألية (note de fin)
11. يرجى الإلتزام بالقالب النموذجي الخاص بتصميم المقال(النموذج متوفر على موقع المجلة الإلكتروني)
12. تخضع المقالات المقدمة للنشر للتقويم من قبل محكمين متخصصين، مع مراعاة السرية في عملية التحكيم.
13. للمجلة حق رفض نشر البحث (المقال)، أو طلب تعديله بناءً على تقرير المحكّمين.
14. يتم نشر البحث بعد أن تتم الموافقة عليه بصفة نهائية من قبل الخبراء المحكمين وبعد موافقة هيئة التحرير.
15. يتم إعلام الباحث بقبول بحثه للنشر في العدد المحدد لنشره به.
16. ترتب البحوث عند النشر في عدد المجلة وفق لاعتبارات فنية، لامكان لأي اعتبارات غير علمية في إجراءات النشر.
17. المجلة غير ملزمة بإعلام الباحث برفض مقاله، أو بتقديم مبررات لذلك، كما أنها غير ملزمة برد المقالات غير المقبولة للنشر.
18. يحصل الباحث على نسخة واحدة من العدد الذي ينشر فيه و مستل من البحث.
19. ما تنشره المجلة يعبر عن رأي الباحث، ولا يعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
20. توجه جميع البحوث والمقالات باسم رئيس تحرير مجلة دراسات عبر العنوان الآتي: ص ب417 جامعة طاهري محمد، شارع الإستقلال، كلية الآداب و اللغات . ولاية بشار 08000 . الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

يتم التواصل بين الباحثين والمجلة عبر البريد الإلكتروني للمجلة : lesa.ub@gmail.com

Publishing terms and conditions:

Dirassat journal accepts all researchers' contributions of, and it is important that the content of the research/ article follows:

1. The article submitted for publication must be modern, original and methodical, and it is not accepted for publication in any other journal or published book.
2. If the article has been presented in a seminar paper or scientific forums, the date of the seminar or the Forum as well as the original title of the intervention should be mentioned.
3. Attach a brief biography to the article (and the name of the institution, the field of research, the title, telephone number and e-mail address (the university where the researchers has registered for PhD).
4. To fulfil the commitment proposed by the journal and available on the journal's website template, in which the researcher agrees not to publish his research by and has not submitted a publication elsewhere.
5. Languages of publication in the journal are Arabic, French and English.
6. The abstract must be in two languages: Arabic & English, French & English, and English & Arabic.
7. The journal has the right to make certain necessary modifications to the article subject to publication without prejudice to their content.
8. The article does not exceed fifteen A4 pages (21 x 29.7 cm), including the list of references, tables, figures and images.
9. For the layout, the margins are (the top of 2 cm). (bottom of 2 cm). (right 1.5 cm). (left 1.5 cm), interline spacing of 1 cm, and paragraph spacing is (simple).
10. Insert the margins and cross-references of each page of the article in an automatic manner.
11. The template conform to the article is available on the journal's website.
12. Articles submitted for publication depend on specialist panels, with the confidentiality of the evaluation process.
13. The journal has the right to refuse to publish the articles or to modify them according to the reports of the reviewers.
14. The article will be published after the approved of the expert reviewers and the editorial committee.
15. The researcher must be informed of the acceptance of his/her research for publication in the issue for publication.
16. The article is published in the issue of the journal according to technical procedures.
17. The journal does not have to inform the researcher/ to justify the rejection of an article, or nor are the unaccepted articles returned to their authors.
18. The researcher obtains a hard copy of the published number and an electronic copy of his/her research.
19. What the journal publishes expresses the opinion of the researcher and does not necessarily reflect the journal opinion.
20. All the articles are sent to the editor in chief of the Dirassat Journal at the following address: BP 417 Tahri Mohamed University, street of independence, Faculty of Letters and Languages - Wilaya de Béchar 08000 - Algeria. The contact between the researchers & the journal e-mail contact: lesa.ub@gmail.com

Les règles de publication:

La revue Dirassat accepte toutes les contributions des enseignants et des chercheurs, et il importe que la recherche et les articles contiennent comme suit:

1. L'article soumis à la publication qu'il soit moderne, original ou méthodique. Les recherches qui font partie de la thèse de doctorat ou un livre publié sont refusés.

2. Si l'article a été présenté dans une communication dans un séminaire ou des forums scientifiques, il faut mentionner la date du séminaire ou du Forum ainsi que le titre original de l'intervention.

3. Joindre à l'article une brève biographie et l'identification des renseignements relatifs à l'université d'appartenance et la spécialité ainsi que le grade scientifique, adresse postale, numéro de téléphone et adresse e-mail (enregistrée dans laquelle l'université pour les chercheurs en phase de doctorat.

4. Remplir l'engagement proposé par la revue et disponible sur le modèle de site Web du revue, dans lequel le chercheur engage à ne pas publier ses recherches par et n'a pas présenté une publication ailleurs.

5. Langue de publication dans la revue est l'arabe, le français et l'anglais.

6. l'article comprend un résumé en anglais, si l'article est écrit en arabe et en français. Si la recherche en anglais devrait être le second résumé en arabe avec la nécessité d'inclure des mots-clés à l'article.

7. la revue a le droit de faire certaines modifications nécessaires de l'article soumis à la publication sans préjudice de leur contenu.

8. l'article ne dépasse pas quinze pages de format A4 (21 x 29,7) cm, y compris la liste des références, des tableaux, des figures et des images.

9. Pour la mise en page, les bordures (en haut de 2cm). (En bas de 2 cm). (À droite 1,5 cm). (Gauche 1,5 cm), l'espacement interlignes de 1 cm, et interlignes des paragraphes (Interligne) soit (simple).

10. Insérer les marges et les renvois de chaque page de l'article d'une manière automatique.

11. se conformer à la conception du modèle de l'article typique (Le formulaire est disponible sur le site de la revue).

12. Les articles soumis à la publication sont soumis au calendrier des jurys spécialistes, et avec la confidentialité du processus d'évaluation.

13. La revue a le droit de refuser de publier les articles ou de le modifier en fonction du rapport des jurys.

14. L'article sera publié après avoir été finalement approuvé par les experts du jury et après approbation du comité de rédaction.

15. Le chercheur doit être informé de l'acceptation de sa recherche dans le numéro pour publication.

16. L'article devrait être publié dans le numéro de la revue selon des procédures techniques.

17. La revue n'est pas obligée d'informer le chercheur du rejet de son article, ni d'en justifier le rejet, et n'est pas obligé de renvoyer des articles non acceptables pour la publication.

18. Le chercheur doit obtenir une copie du numéro publié et une copie de la recherche.

19. Ce que la revue publie exprime l'opinion du chercheur et ne reflète pas nécessairement l'opinion la revue.

20. Tous les articles sont envoyés à la rédactrice en chef de la revue Dirassat à l'adresse suivante : boite postale 417 Université Tahri Mohamed, rue l'indépendance, Faculté des lettres et des langues – Wilaya de Béchar 08000 République algérienne démocratique et populaire.

Le contact entre les chercheurs et la revue par e-mail: lesa.ub@gmail.com

فهرس المجلد السابع/ العدد الأول

- فهرس المجلد السابع/ العدد الأول.....06
1- جدلية العلاقة بين الدين واللغة والتاريخ في الجزيرة العربية ومصر والهلال الخصيب.قبل كمال الإسلام وتمام النعم، د.عمار قاسمي/جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية ،قسنطينة، الجزائر ، 07
2- انعكاسات البنية الاجتماعية والاقتصادية على التعليم في الجزائر بين 1962 و1990، .تريكي أحمد / جامعة طاهري محمد – بشار، الجزائر ، 22
3- واقع الفلسفة في العالم العربي المعاصر : عوائق وأزمة في الإبداع...، د. نورالدّين بن قدّور/ جامعة طاهري محمد بشار،الجزائر ،.....30
4- عقدة الأنوثة في الإبداع النسوي، د:نورة حادي/جامعة طاهري محمد بشار، الجزائر.....50
5- مظاهر تماسك النص القرآني ونصيته، دراسة بيانية دلالية، د.بن الدين بخولة/ جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف ،الجزائر 59
6- جدلية الذات والوطن في رواية وطن من زجاج لياسمينة صالح، عيساني نزيهة و أ.د براهيم عبد النور/ جامعة طاهري محمد بشار.....68
7- تحسين الرؤية السّياقية في النّقد الجزائري القديم –قراءة في كتابي الممتع للنّهشلي والعمدة لابن رشيق القرواني، أ.زياني سمير/ المركز الجامعي مغنية، الجزائر.....77
8- التعالق النصي في المجموعة القصصية ريح آخر الليل للكاتب عمري بشير(التناص الديني أنموذجا) ، خالدي وليد و د.عثماني عبد المالك/ جامعة طاهري محمد بشار، الجزائر 91
9- الهوية والانتماء في رواية "عراقي في باريس "لصموئيل شمعون، أ.خولة بوبصلة /جامعة محمد الشريف مساعدية –سوق أهراس.....107
10- الأسس النفسية لتعليم التفكير، د. شرفاوي الحاج عبو /جامعة طاهري محمد بشار، الجزائر.....118
11- التوحد من متوحش أفرون إلى طيف التوحد، قراءة في تاريخ المفهوم ومسار التشخيص، عبدون العربي و د. بن شهيدة أحمد/ جامعة وهران 2 محمد بن أحمد، وهران، الجزائر.....135
12- المعرفة السوسيولوجية وسوسيولوجيا المعرفة بين العقل والتجربة الحضارية، د. دناقة أحمد/ /جامعة طاهري محمد، بشار،الجزائر.....148.
13-أهمية تقييم الأداء في التحصيل العلمي لدى الطلاب الجامعيين، دراسة مسحية لطلاب قسم العلوم إنسانية بجامعة معسكر (2017/2016)، د. بن سولة نور الدين / جامعة مصطفى اسطنبولي ،معسكر ، الجزائر.....162
14 . واقع قيم العمل في المؤسسة الإنتاجية- الولاء التنظيمي نموذجا-دراسة ميدانية بالمؤسسة الوطنية للتأثيث والزخرفة- البليدة-، أ.عبد المالك مجادبة / جامعة طاهري محمد بشار- الجزائر.....171
15. وقف زاوية تينلان بمنطقة توات رؤية فقهية وقانونية انطلاقا من الوقفية المنشئة له، براهيم بلبالي جامعة أدرار ،الجزائر.....182
16. Clement Attlee in Power 1945-1951, Dr. Souad GUESSAR / Tahri Mohamed University, Béchar, Algeria..195
17. Developing Learners' Communicative Competence, a Comparative Study, Khouloud Nebbou/ Exeter University, United Kingdom.....208
18. La compétence scripturale chez les apprenants de la 1ère AS:La transversalité du résumé, Kasmi Salima et Dr. Berbaoui Nacer/ Université Tahri Mohamed, Béchar.....222
19. L'impact de la pensée sociale et morale dans l'œuvre de Victor Hugo : Entre originalité et modernité. Cas de : Le dernier jour d'un condamné, Claude Gueux et Les Misérables. Mesli Amel/ Ecole Supérieure de Management, Tlemcen, Algérie.....228
20. Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et TIC : les apports des TIC dans l'enseignement/ apprentissage du FOS/FLE, ZIDANI Zoheir et BELHACHI Sabria/ Université TAHRI Mohamed Bechar/Pr Mounia Aïcha SEBBANE/ Université de Mascara.....237

جدلية العلاقة بين الدين واللغة والتاريخ في الجزيرة العربية ومصر والهلال الخصيب.قبل كمال الإسلام وتمام النعم.

د.عمار قاسمي/جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية ،قسنطينة، الجزائر

الملخص:

تولد الكلمات وترتبط بالأشياء فتتحول إلى مصطلحات، تنتقل إلى الحقول المعرفية والأنساق الثقافية فتَعْلَقُ بها الدلالات والمعاني –سلبية كانت أو إيجابية– وتتحول إلى مفاهيم، فتختفي كلمات وتحل مكانها كلمات أخرى تمارس بفعالية وتستقر في الأذهان بدلالات مريحة لكنها غير واضحة، فتنتشر انتشار النار في الهشيم، فتنفصل كلمات لا يمكن الفصل بينها، وترتبط كلمات لا يمكن الربط بينها.

وحيث أن الدين كلمات، واللغة كلمات وشعب العلم على تعددها وتنوعها كلمات، والمناهج كلمات، والمنظومات التربوية قائمة أساسا على الكلمات، فإن قيمة الثقافة والحضارة في مسيرها ومصيرها تحددها الكلمات.

يهدف هذا البحث إلى هدم الكثير من المسلمات الباطلة؛ كمسلمة جاهلية العرب وبداوتهم ومسلمة تعدد الأديان، من خلال الكشف عن حركة العلاقة الجدلية الموجودة بين الدين واللغة والتاريخ في الجزيرة العربية ومصر والهلال الخصيب، قبل كمال الإسلام وتمام النعم، الرقعة الجغرافية التي كانت موطن نزول الوحي، وتوالي الأنبياء والرسل، ومسرح نشأة الحضارات وكيانات الدول، وموطن العلوم والفلسفات.

الكلمات المفتاحية: الدين؛ اللغة؛ التاريخ؛ المنهج؛ جدلية؛ كمال الإسلام؛ تمام النعم.

Abstract:

Generate words associated things into terminology, move to the fields of knowledge and cultural patterns, suspending the Indications and meanings - positive or negative - into the concepts, words and resolve the place flakers, crushed, cube, octagon, in other words exercise effectively and settles in the mind comfortable connotations, but it is not clear, spreading spread like wildfire, separated from the words cannot be separated and linked to the words cannot be linked to.

Since the religion of words, language and the words of the people of science in their rich variety and diversity of Words, words, educational systems and curricula based primarily on words, the value of culture and civilization in the way fate determined by the words.

The aim of this research is to demolish many false axioms such as the axiom of I the Arab ignorance and their primitive life , the axiom of the multiplicity of religions through the revealing of the movement of the dialectic relationship between religion, language and history in the Arabian Peninsula and Egypt and the Fertile Crescent before the perfection of Islam and the completion of blessings , the geographical area that was the place of revelation and the succession of messengers ,the emergence of civilizations, state entities and the home of science and philosophy.

Keywords: Religion, Language, History, Methodology, Dialectics, Islam perfection , completion of blessings..

مقدمة

رغم أن القرآن الكريم يؤكد تأكيدا مطلقا أن الجزيرة العربية ومصر والهلال الخصيب كانت مسرحا لنشأة وسقوط الحضارات، إلا أنه رسخ في الأذهان ارتباط البداوة بالعرب والجزيرة العربية حتى مالك بن نبي لم يسلم من هذه المسلمة حيث أعتبر "العرب قبيلة بدوية كانت تعيش عصرا جاهليا وصنفها ضمن المجتمعات الطبيعية، أو البدائية التي هي نموذج المجتمع الساكن ذي المعالم

الثابتة، كالمجتمعات الموجودة في مستعمرة النحل والنمل"[1]، رغم أن الإسلام لم يفارق هذه الجزيرة ومصر والهلال الخصيب حتى اختار الله سبحانه وتعالى نبيه محمد صلى الله عليه وسلم رسولا خاتما ليكتمل الدين وتتم النعم.

وهناك مسلمة متضمنة في المسلمة الأولى هي أن ظهور الإسلام مرتبط فقط بالمصطفى صلى الله عليه وسلم، والحقيقة أن الدين عند الله الإسلام، بدأ ظهوره منذ سيدنا آدم عليه السلام ثم توالت الأنبياء والرسل تترى لهدي البشرية إلى هذا الدين حتى اكتمل مع سيد المرسلين وخاتم النبيين، فالدين واحد ومنطقه واحد يتمثل في حدود الله سبحانه وتعالى وسننه التي لا تبديل لها ولا تحويل، فالحلال بين والحرام بين، والحق بين والباطل بين، فالقول بتعدد الأديان وحوار الأديان ومقارنة الأديان ما هي إلا مغالطات مبنية على مسلمات باطلة من اجل بلبلة المفاهيم الإسلامية والعبث بها، فالدين عند الله الإسلام، واليهودية والنصرانية عقائد محرفة، والمجوسية والشركية عقائد ضالة.

فالاهتمام بتاريخ العرب وحضارتهم وثقافتهم قبل كمال الإسلام وتمام النعم ضروري خاصة في هذه المرحلة التاريخية التي يسعى النموذج المعرفي الغربي إلى إرجاع منطقة الجزيرة العربية ومصر والهلال الخصيب إلى ما كانت عليه قبل كمال الإسلام، وهو ما جعل الشيخ عبد الحميد ابن باديس رحمه الله يؤكد على ضرورة الاعتناء بتاريخ العرب قبل كمال الإسلام: "حق على كل من يدين بالإسلام ويهتدي بهدي القرآن، أن يعتني بتاريخ العرب وما كان من دولهم وخصائصهم قبل كمال الإسلام، وذلك لارتباط تاريخهم بتاريخ الإسلام، ولعناية القرآن بهم، ولاختيار الله لهم لتبليغ دين الإسلام وما فيه من آداب وحكم وفضائل إلى أمم الأرض"[2].

فإذا كان الله سبحانه وتعالى قد اختار هذه المنطقة الجغرافية، لنزول الوحي واختار منها أشرف خلق الله، فما هي خصائص هذه المنطقة اللغوية والثقافية والتاريخية؟ وما العلاقة الجدلية بين الدين واللغة والتاريخ في الجزيرة العربية ومصر والهلال الخصيب؟

1-سيرورة العلاقة الجدلية

تبدأ بوادر العلاقة الجدلية بين المعرفة التاريخية وولادة المنهج منذ نزول الوحي؛ فالوعي الديني الحضاري الذي تراكم عند العرب قبل كمال الإسلام وتمام النعم، وإتقان اللغة العربية ولّد الوعي بضرورة حفظ الأحداث التاريخية (أيام العرب) وروايتها للأجيال الناشئة لاستمرار الشهامة والشجاعة ومختلف القيم الأخلاقية والاجتماعية، فينتج **منهج التدوين الإخباري**، وهذا المنهج بدوره يؤدي إلى زيادة الوعي بالخبر التاريخي وأهميته في حفظ الأنساب ووصف الأيام فينشأ منهج جديد تبلور من خلاله علم الأنساب، هذا المنهج هو **منهج الإسناد** الذي سينضج تماما –فيما بعد– مع علماء الحديث، وعلماء التراجم والمغازي.

ينزل القرآن الكريم، ويُدوَّن الحديث النبوي الشريف والسيرة العطرة، فيندفع العالم الإسلامي دفعة قرآنية توحيدية، فتنضج المعرفة ويزداد الوعي التاريخي، ويزداد عدد المؤرخين وتتنوع طرقهم ورؤاهم؛ فيهتم البعض بجمع المادة التاريخية وتحقيقها ثم ترتيبها وتبويبها وعرضها عرضا علميا فينضج **المنهج الحولي الإسنادي** (الطبري).

---

(1)- أنظر:- مالك بن نبي: ميلاد مجتمع، تر:- عبد الصبور شاهين، إعادة ط3، دار الفكر، دمشق، (1420هـ-2000م)، من ص9-19.

2- ابن باديس: تفسير ابن باديس، أو مجالس التذكير من كلام الحكيم الخبير، ط1، تح أبو عبد الرحمن محمود، دار الرشيد للكتاب والقرآن الكريم، الجزائر، 2009م، ص389.

يوجه البعض الآخر اهتمامه إلى ربط الخبر التاريخي بالعوامل الإقليمية والجغرافية فينضج **المنهج الجغرافي الموضوعي** (المسعودي).

ويترك البعض الآخر الظاهرة التاريخية تتحدث عن نفسها فيتبلور **المنهج الظاهراتي "الظواهري"** (البيروني).

فينتبه البعض إلى أهمية الملاحظة المباشرة والعيان ويضع اللبنات الأولى **للمنهج الاستقرائي الاختباري** في التاريخ، بمثابة المخبر الذي تُفحص فيه تجارب الأمم للاعتبار بها والاستفادة منها فيما هو آت (ابن مسكويه).

تبتعد الأمة عن التوحيد فتضعف الدفعة القرآنية فيصاب المسلم بالوهن فتتمزق وحدتها وتتبلور في مذاهب وفرق، فيبعث الله من يضمد جراحها ويلم شملها ويعيد بناءها، نخبة من العلماء يترأسهم شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله، الذي ذَكَّرَ الأمة **بالمنهج النبوي** ووقف موقفا نقديا صارما من كل المدارس الفلسفية وكل الطرق الصوفية وكل الفرق الكلامية، منتجا بذلك منهجا علميا تجاوز به المنهج النظري الذي بدأه أرسطو.

يزداد الوعي، فيتفطن البعض إلى أن الحادثة التاريخية لها ظاهر وباطن فيوجه اهتمامه إلى التفسير ويستخرج القوانين والنظريات التي تحكم حركتها، فينضج **منهج النقد التاريخي** (ابن خلدون).

يجيء ابن الأزرق الأندلسي **بمنهج تحليلي تركيبي**، يقرأ مقدمة ابن خلدون قراءة أكاديمية نقدية، فيشرح ما هو مستغلق، ويوضح ما هو غامض، ويزيد ما هو ناقص، ويسند إلى أصحابه ما هو غير مسند.

غير أن وهن الأمة الإسلامية وسيرها نحو التدهور جعلها محل أطماع الطامعين، فتكالب عليها الاحتلال، حيث بدأ معرفيا قبل أن يكون عسكريا، فتوافد المستشرقون من كل حدب وصوب وراحوا ينهبون تراثها الفكري والثقافي، وينكبون على دراسته؛ يأخذون ما يفيد نهضتهم ويتلفون ما يرتبط بحضارة الأمة ودينها وهويتها، فأعادوا كتابة التاريخ الإسلامي بما يوافق أهدافهم التخريبية، فكانت القطيعة المعرفية التي أوقفت سيرورة الحركة الجدلية في تقدم الوعي المنهجي التاريخي.

تحارب الأمة الاحتلال بشتى أنواعه، بما بقي فيها من دفعة قرآنية محاولة الإقلاع لاستئناف الدورة الحضارية، التي كانت قد بدأتها ووصلت بها إلى مرتبة لا يُستهان بها، لكن أفلتت من يديها وانتقلت إلى غيرها ليغير أهدافها ويوجهها توجيها ماديا قاد البشرية جمعاء نحو طريق مسدود مآله الهلاك.

هي محاولات ترميمية تهدف إلى إصلاح ما أفسده الدهر، تحكمها هي الأخرى علاقة جدلية، تسير بها نحو الإقلاع الذي بقي يراوح مكانه قرنين من الزمان، محاولات تأخذ مسارين؛ مسار تغريبي يحمل لواء التجديد تبلور في مدارس تاريخية ذات توجهات إيديولوجية حاولت أن تقدم بعض النظريات، إلا أنها أخفقت لما تحمله من مفارقات معرفية ومنهجية وواقعية. ومسار إصلاحي يناقض المسار الأول، يدعو للرجوع إلى التراث والتحقق به في النهضة الحضارية.

تأتي مشاريع كثيرة من بينها؛ مشروع "أسلمه المعرفة" عموما و"أسلمه علم التاريخ" على الخصوص، ويحاول أن ينطلق من المحطة التي وقف عندها ابن الأزرق وابن الخطيب، ويستفيد مما أنجزه الغرب، فيربط حلقات المعرفة بعضها ويعيد توجيهها توجيها إسلاميا، فكانت **منهجية القرآن المعرفية**، هي المقترح الأساسي لإحياء الدفعة القرآنية وتفعيل الحركة التاريخية وتحقيق الإقلاع الحضاري.

ينطلق الفلاسفة الغربيون من تصور وضعي يلغي المطلق، بينما يستمد منظرو أسلمه التاريخ قيمهم المعرفية من تواصل كل من النسبي (عالم الأشخاص) مع المطلق (الله من خلال القرآن والسنة)، في ظل التفاعل مع المسخر (عالم الأشياء)، خاصة وأن القرآن الكريم خصص مساحات واسعة للمسألة التاريخية.

2-ارتباط تاريخ العرب قبل كمال الإسلام بالتاريخ الإسلامي

تُكَوِّن شبه الجزيرة العربية والهلال الخصيب رقعة واحدة من الناحية الجغرافية كما من الناحية السكانية واللغوية؛ فيما بين البحر الهندي في أقصى الجنوب إلى ما بعد دمشق في أقصى الشمال، وما بين بحر فارس ونهري دجلة والفرات في الشرق إلى البحر الأحمر بل إلى نهر النيل في الغرب، كانت تعيش هذه الأمة العريقة، في الأغوار والأنجاد، وفي السهول وفوق قمم الجبال وفي أجواف الصحاري وعلى سواحل البحار، وكان الأنبياء تترا، حتى أن الدفعة التوحيدية بقيت حية حتى في أحلك المراحل التاريخية؛ فعليها نزل جبريل من السماء، وفيها قام الرسل جميعا يدعون إلى التوحيد.

يختص الله سبحانه وتعالى هذه الأرض الطيبة بفضله، فيجعل فيها حرمه الآمن، وبيته العتيق، فمكة أحب بقاع الأرض إلى الله، جعلها الله مناسك لعباده، وأوجب عليهم الإتيان إليها من كل فج عميق؛ فلا يدخلونها إلا خاشعين، متواضعين، كاشفين رؤوسهم، متجردين من لباس أهل الدنيا، ولا يخرجون منها إلا كيوم ولادتهم طاهرين مطهرين، إذا لم يرفثوا ولم يفسقوا، يقول المصطفى صلى الله عليه وسلم: ((**من أتى هذا البيت فلم يرفث ولم يفسق رجع كيوم ولدته أمه، ولم يرض لقاصده من الثواب دون الجنة**))[1].

تستحق لقب مركز العالم؛ فهي تتوسط الشرق والغرب وتصل الجنوب بالشمال، تجتازها التجارة من الشرق والجنوب إلى الشمال والغرب، فتتلاقح الثقافات وتنمو الحرف والصناعات، ويتم تبادل المعارف والمعلومات، ورغم هذا التفاعل تحافظ على عناصر هويتها واستمرار كيانها.

يرسخ في الأوطان بما زرعه المستشرقون واليهود والنصارى والملحدون في الأذهان، أن القبائل العربية قبل كمال الإسلام، كانت جماعات من الأعراب البدائيين، يسكنون الخيام ويقطنون الصحاري، لا هم لهم إلا الغزو وانتجاع الكلأ[2]، وما يحصل من حركة نبوية وَهْمٌ بل أساطير وخيال، فتصور التوراة، النبي الأواب داود عليه السلام الذي أتاه الله الحكمة وفصل الخطاب، زير نساء[3]، والحقيقة أن هذا الكلام يصدق على بعض القبائل، أما أغلبها فكان يسكن في الحواضر والقرى مستقرا ثابتا؛ فالأوس والخزرج كانتا تسكنان المدينة، وثقيف كانت تسكن الطائف، وقريش البطاح كانت تسكن بطحاء مكة، وتغلب وبكر وأياد كان بعضها حاضرة تسكن عمان والبحرين وغيرها من القبائل التي كانت تستوطن قرى اليمامة وقرى اليمن[4].

1- أخرجه البخاري ومسلم في باب الحج.

2- راجع:- جمال عبد الهادي، وفاء محمد: جزيرة العرب، ج1، دط، الوفاء للطباعة والنشر، د ت، المنصورة، مصر، ص6 وما بعدها.

3- راجع:- محمد بيومي مهران: دراسات تاريخية من القرآن الكريم، ج1(بلاد العرب)، ط2، دار النهضة العربية، بيروت، 1988م، ص64.

4-ناصر الدين الأسد: مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية، ط7، دار الجيل، بيروت، 1988م، ص5-6.

التنظيم القبلي وعلاقته بالبنية الحضارية عند العرب قبل كمال الإسلام يستحق فعلا دراسة مستقلة، يمهد لها التأكيد على انحدارها من منبعين؛ أولهما قديم يرجع في أصوله إلى الإسلام ذاته فقد تداول المنطقة الكثير من الرسل والأنبياء عليهم السلام، وثانيهما حديث ناتج عن التفاعل مع الحضارات المتاخمة.

المنبع الأول: يتجلى في تلك القيم النبيلة التي تعبر عن بقايا الدفعة التوحيدية التي بدأها الأنبياء عليهم السلام، تظهر في المروءة والشجاعة والصدق والسعي إلى إقامة مجتمع عادل، وقراءة أيام العرب قراءة دينية أخلاقية تكشف بوضوح عن هذا البعد، يقول مالك بن نبي رحمه الله: "وكان الطابع الإبراهيمي ظاهرا بقدر في البيئة الجاهلية، في ذلك العصر، إذ كان يظهر هنا وهناك حنفي"[1] فتاريخ العرب قبل كمال الإسلام ليس أحداثا تقوم على الصراع المستمر بين القبائل، بل هو تأثير ما بقي من الدفعة التوحيدية التي بدأها الأنبياء عليهم السلام، هذا لا يعني تجاهل حالة العرب في الجاهلية إذ يصفهم جعفر بن أبي طالب، حين حواره مع ملك الحبشة: "أيها الملك! كنا قوما أهل جاهلية نعبد الأصنام، ونأكل الميتة، ونأتي الفواحش، ونقطع الأرحام، ونسيء الجوار، يأكل القوي منا الضعيف، فكنا على ذلك حتى بعث الله عز وجل إلينا نبيا ورسولا منا، نعرف نسبه وصدقه وأمانته وعفافه، فدعانا إلى الله عز وجل لنوحده ونعبده، ونخلع ما كنا نعبد نحن وآباؤنا من دونه من الحجارة والأوثان، وأمرنا بصدق الحديث، وأداء الأمانة، وصلة الرحم، وحسن الجوار، والكف عن المحارم، والدماء، ونهانا عن الفواحش، وقول الزور، وأكل مال اليتيم وقذف المحصنة، وأمرنا أن نعبد الله لا نشرك به شيئا، وأمرنا بالصلاة والزكاة والصيام والحج من استطاع إليه سبيلا (...) ، فصدقناه، وآمنا به واتبعناه على ما جاء به، فعبدنا الله وحده" [2].

المنبع الثاني: يتبدى في التفاعل الحضاري الذي أنتج مجتمعا مركبا من طبقات متعددة بعقائد متنوعة تغلب عليها الوثنية، التي كانت قائمة على أساس قديم من التوحيد التقليدي يقول مالك بن نبي: "إننا نعلم من هذا العصر أن العادات الوثنية في المجتمع الجاهلي كانت قائمة على أساس قديم من التوحيد التقليدي، الذي ينعكس بوضوح في خطبة أبي طالب، ولكن هذا التوحيد اللاشعوري لا يستتبع أية شعائر خاصة"[3].

3-عناية القرآن الكريم بالعرب قبل الإسلام

يقول ابن تيمية رحمه الله: "القرآن ثلاثة أثلاث؛ ثلث توحيد وثلث قصص وثلث أمر ونهي، وثلث التوحيد أفضل من غيره"[4].

يستحيل أن يتحول القرآن الكريم –رغم كيد اليهود والنصارى والمستشرقين والملحدين– إلى كتاب تاريخ، يتحدث عن أخبار الأمم كما يتحدث عنها المؤرخون، إنما هو "كتاب حياة وكتاب نهضة وكتاب مدنية وعُمران وكتاب هداية للسعادتين"[5]، ومع

1- راجع:- ملك بن نبي: الظاهرة القرآنية، إعادة ط4، تر:- عبد الصابور شاهين، دار الفكر، دمشق، 2000م، ص117.

2- راجع:- ابن قيم الجوزية: هداية الحيارى في أجوبة اليهود والنصارى، تح:- محمد أحمد الحاج، ط1، دار القلم، دمشق، 1996م، ص259.

3- أورد مالك بن نبي نص هذه الخطبة فيما يلي: "أما بعد فإن محمداً ممن لا يوازن به فتى من قريش إلا رجح به شرفا ونبلا وفضلا وعقلا، وإن كان في المال قلا، فإنما المال ظل زائل وعارية مسترجعة، وله في خديجة بنت خويلد رغبة، ولها فيه مثل ذلك" وأشار المترجم إلى أن هذا النص أخذ من كتاب الكامل في التاريخ لابن الأثير، لكن بحثت لساعات طويلة ولم أجد النص، راجع: مالك بن نبي: الظاهرة القرآنية، م س، ص115-117.

4- ابن تيمية: مجموع الفتاوى كتاب المنطق، مج9، د ط، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، 1425هـ، ص306.

5- ابن باديس: أثار الإمام عبد الحميد ابن باديس، ج4، ط1، مطبوعات وزارة الشؤون الدينية، الجزائر، 1985م، ص46.

ذلك فلا يجب أن يغيب علينا أن القصص القرآني هو القصص الحق، يقول الله عز وجل: **(إِنَّ هَٰذَا لَهُوَ الْقَصَصُ الْحَقُّ)**(آل عمران: 62).

يقدم القرآن الكريم عن طريق هذه القصص معلومات هامة وصحيحة تماما، عن عصور ما قبل كمال الإسلام وأخبار دولها، أيدتها الكشوف الحديثة كل التأييد، وعلى سبيل المثال يقدم عن طريق قصة الكليم عليه السلام، كثيرا من المعلومات الملكية الإلهية في مصر الفرعونية[1]، وعن الأحوال السياسية والاقتصادية والاجتماعية فيها، والأمر كذلك بالنسبة إلى قصة الخليل صلوات الله وسلامه عليه، حيث يقدم الكثير من المعلومات عن العراق القديم، "ومن العجيب أن الكثير من المؤرخين المحدثين الأوروبيين منهم الشرقيين المسلمين وغيرهم، إنما ينظرون إلى التوراة على أنها المصدر الأساسي لدراسة فترات معينة من تاريخ الشرق الأدنى القديم رغم أنهم يجمعون أنها غير موثوقة السند"[2].

فالقرآن الكريم معجز في أسلوبه ونظمه، معجز في بلاغته، وبما فيه من علم الغيب، معجز في سلامته من الاختلاف، معجز لاشتماله على العلوم الإلهية وأصول العقائد الدينية وأحكام العبادات وقوانين الفضائل والآداب وقواعد التشريع السياسي والمدني والاجتماعي الموافقة لكل زمان ومكان، إعجاز القرآن يتجلى أيضا في عجز الزمان عن إبطال أي شيء منه، وبتحقيق مسائل كانت مجهولة للبشر[3]، وكتاب بهذا الإعجاز ألا يستحق أن يكون المصدر الرئيس للتأسيس التاريخي.

يتحدث القرآن الكريم عن مملكة سبأ في جنوب شبه الجزيرة العربية في موضعين: **(وَتَفَقَّدَ الطَّيْرَ فَقَالَ مَا لِيَ لاَ أَرَى الْهُدْهُدَ أَمْ كَانَ مِنَ الْغَائِبِينَ* لأُعَذِّبَنَّهُ عَذَاباً شَدِيداً أَوْ لأَذْبَحَنَّهُ أَوْ لَيَأْتِيَنِّي بِسُلْطَانٍ مُّبِينٍ* فَمَكَثَ غَيْرَ بَعِيدٍ فَقَالَ أَحَطتُ بِمَا لَمْ تُحِطْ بِهِ وَجِئْتُكَ مِن سَبَإٍ بِنَبَإٍ يَقِينٍ)**(النمل: 20-22)

(لَقَدْ كَانَ لِسَبَإٍ فِي مَسْكَنِهِمْ آيَةٌ جَنَّتَانِ عَن يَمِينٍ وَشِمَالٍ كُلُوا مِن رِّزْقِ رَبِّكُمْ وَاشْكُرُوا لَهُ بَلْدَةٌ طَيِّبَةٌ وَرَبٌّ غَفُورٌ* فَأَعْرَضُوا فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ سَيْلَ العَرِمِ وَبَدَّلْنَاهُم بِجَنَّتَيْهِمْ جَنَّتَيْنِ ذَوَاتَيْ أُكُلٍ خَمْطٍ وَأَثْلٍ وَشَيْءٍ مِّن سِدْرٍ قَلِيلٍ* ذَلِكَ جَزَيْنَاهُم بِمَا كَفَرُوا وَهَلْ نُجَازِي إِلاَّ الكَفُورَ* وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمْ وَبَيْنَ القُرَى الَتِي بَارَكْنَا فِيهَا قُرًى ظَاهِرَةً وَقَدَّرْنَا فِيهَا السَّيْرَ سِيرُوا فِيهَا لَيَالِيَ وَأَيَّامًا آمِنِينَ* فَقَالُوا رَبَّنَا بَاعِدْ بَيْنَ أَسْفَارِنَا وَظَلَمُوا أَنفُسَهُمْ فَجَعَلْنَاهُمْ أَحَادِيثَ وَمَزَّقْنَاهُمْ كُلَّ مُمَزَّقٍ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّكُلِّ صَبَّارٍ شَكُورٍ* وَلَقَدْ صَدَّقَ عَلَيْهِمْ إِبْلِيسُ ظَنَّهُ فَاتَّبَعُوهُ إِلاَّ فَرِيقًا مِّنَ المُؤْمِنِينَ* وَمَا كَانَ لَهُ عَلَيْهِم مِّن سُلْطَانٍ إِلاَّ لِنَعْلَمَ مَن يُؤْمِنُ بِالآخِرَةِ مِمَّنْ هُوَ مِنْهَا فِي شَكٍّ وَرَبُّكَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ حَفِيظٌ)(سبأ: 15-22). وهي واحدة من أقدم الأمم، فهي أمة موغلة في التاريخ إلى حدود الألفية الثالثة قبل الميلاد 2500 ق م، يستعرض القرآن الكريم ما كانت فيه من نعيم مقيم، وكيف انحرفت غالبية أفرادها عن التوحيد ومنهج الله، وأشركت في عبادته؛ الشمس والقمر والكواكب فأرسل الله تعالى عليها سيل العرم، فدمر سدودهم، واغرق مزارعهم، وخرب ديارهم، وشتت شملهم، وجعلهم أحاديث في أفواه الناس، كل ذلك لم يدونه إلا القرآن الكريم؛ لأن ما جاء عن قوم سبأ في العهد القديم لا يتعدى ذكر الاسم فقط في كل من سفر

1-راجع:- محمد فريد وجدي: دائرة معارف القرن العشرون، مج1، دط، دار الفكر، بيروت، دت، ص15.

2- محمد بيومي مهران: دراسات تاريخية من القرآن الكريم، م س، ص7.

3- محمد رشيد رضا: تفسير القرآن الحكيم (المنار)، ج1، ط2، دار المنار، القاهرة، 1947م، ص198-210.

التكوين (7/10)، وسفر أخبار أيام الأول (9/1)، وما جاء عنهم في كتابات الحضارتين اليونانية والرومانية القديمتين لا يتعدى وصف التجارة بين مملكة سبأ وأصحاب هاتين الحضارتين[1].

وينفرد القرآن الكريم دون غيره من الكتب المقدسة المتداولة اليوم، بذكر أقوام عربية بائدة، كقوم عاد وثمود وقصة أصحاب الكهف وقصة أصحاب الأخدود وقصة أصحاب الفيل، وهجرة الخليل وولده إسماعيل عليهما السلام إلى الأرض الطاهرة وإقامة إسماعيل هناك.

4- خصائص اللغة العربية وولادة الوعي التاريخي

يصف مالك بن نبي المجتمع العربي قبل كمال الإسلام بما يلي: "إن لكل شعب هواية يصرف إليها مواهبه الخلاقة، طبقا لعبقريته ومزاجه؛ فالفراعنة مثلا كان لهم اهتمام بفنون العمارة والرياضيات، يدلنا عليه ما بقي بين أيدينا من آثارهم العظيمة، تلك الآثار التي أثارت اهتمام رجال العلم، مثل الأب (مورو) الذي خصص أحد كتبه لدراسة تصميم الهرم الأكبر وما يتضمن من نظريات هندسية غريبة، وخصائص رياضية وميكانيكية عجيبة.

كما كان اليونان مغرمين بصور الجمال، على ما أبدعه فن (فيدياس)، وبآيات المنطق والحكمة على ما جادت به عبقرية سقراط.

أما العرب في الجاهلية، فقد كانت هوايتهم في لغتهم، فلم يقتصروا على استخدامها في ضرورات الحياة اليومية، شأن الشعوب الأخرى، وإنما كان العربي يتفنن في استخدام لغته، فينحت منها صورا بيانية لا تقل جمالا عما كان ينحته (فيدياس) في المرمر، وما كانت ترسمه ريشة (ليوناردو دوفانشي) في لوحاته المعلقة في متاحف العالم الكبرى... فالعرب كانوا عبده البيان قبل أن يكونوا عبده الأوثان، وقد سمعنا من استخف منهم بأوثانهم، ولم نسمع قط منهم من استخف ببيانهم"[2]، ولما كان العرب أصحاب شهامة وشجاعة، فقد استخدموا هذا البيان في وصف أنسابهم وأيامهم، فإذا كان النسب هو المحور الذي تقوم عليه القبيلة كوحدة اجتماعية وسياسية، فإن الأيام التي فرضتها الحياة العربية القبلية قبل الإسلام وما صاحبها من غزو وحروب خاصة مع الفرس والروم والأحباش، الوعاء الذي تحفظ فيه القبيلة ذكريات غزواتها، فتراكم إرث تاريخي انتقل عبر الأجيال عن طريق مجالس السمر في القبيلة، التي تهدف إلى غرس قيم الشجاعة والمروءة والبطولة.

في هذه الرقعة مترامية الأطراف متباعدة الأقطار، كانت تعيش لغات كثيرة ثم اضمحلت واندثرت وبقيت اللغة العربية تتمتع بحياة حقيقية يقول إسماعيل راجي الفاروقي: "لنا أن نستخلص إذن أن العربية التي نزل بها الوحي كانت لغة جميع العرب في شبه الجزيرة، وأن المكيين وعرب الجنوب قد اكتسبوها في الأزمنة الخوالي نتيجة لانتقال السكان إلى تلك المناطق، وأخيرا أن الصحراء هي المولد والمهد للقبائل الرحل، مثلما هي مهاد لغتهم العربية"[3].

فما هي أسباب الحياة في اللغة العربية التي أنتجت الوعي التاريخي؟

1- زغلول النجار: موقع الإعجاز العلمي في القرآن الكريم http://www.elnaggarzr.com.

2- مالك بن نبي: الظاهرة القرآنية، م س، ص61.

3-إسماعيل راجي الفاروقي ولويس لمياء الفاروقي: أطلس الحضارة الإسلامية، ط1، تر:-عبد الواحد لؤلؤة، مكتبة العبيكان، الرياض، 1998م، ص60.

تتصف العربية بمجموعة من الخصائص ساهمت مساهمة كبيرة في ولادة الوعي التاريخي وبالتالي المعرفة التاريخية، وهذه الخصائص هي:

أولا: تستوعب العربية الخبرات الجديدة لأن الكثير من الألفاظ دخلت إليها واستوطنت وأصبحت عربية بالممارسة "فالعربية ليست بدعا من اللغات الإنسانية، فهي جميعا تتبادل التأثر والتأثير، وهي جميعا تقرض غيرها وتقترض منه، متى تجاورت أو اتصل بعضها ببعض على أي وجه وبأي سبب ولأي غاية"[1]. بل أن مقدرة لغة ما على تمثل الكلام الأجنبي تعد مزية وخصيصة لها، إذا هي صاغته على أوزانها وأنزلته على أحكامها وجعلته جزء لا يتجزأ من عناصر التعبير فيها.

ثانيا: تحتوي العربية تغيرات التاريخ؛ فالشعر الجاهلي يحمل الكثير من عناصر الوعي التاريخي التي دفعت إلى الاهتمام بالأيام والأنساب، "لأن ما لاحظه علماؤنا، مناسبة حروف العربية لمعانيها، وما لمحوه في الحرف العربي من القيمة التعبيرية الموحية، إذ لم يعنهم من كل حرف أنه صوت، وإنما عناهم من صوت هذا الحرف أنه معبر عن غرض، وأن الكلمة العربية مركبة من هذه المادة الصوتية، التي يمكن حل أجزائها إلى مجموعة من الأحرف الدوال المعبرة، فكل حرف منها يستقل ببيان معنى خاص، مادام يستقل بإحداث صوت معين"[2]، هذا البحث في المناسبة الطبيعية بين حروف العربية ومعانيها في حالتي البساطة والتركيب، وطوري النشأة والتوليد، هو الذي ولد فيهم الوعي بالخبر التاريخي، فاللغة العربية عامل جوهري في وحدة شبه الجزيرة العربية والهلال الخصيب.

ثالثا- تتصف العربية بخاصية جوهرية تتمثل في ثلاثية الحروف، أي أن كلمات اللغة تتكون من جذور في كل منها ثلاثة حروف صوامت، منها تتكون الكلمات، بعملية تدعى "التصريف" أو "التوريق" أو "الاشتقاق"[3]، بتغيير حركات الصوامت الثلاثة حسب قاعدة معينة، أو بإضافة حرف صامت أو أكثر في شكل سابقة أو لاحقة أو داخلة، مع تغيير حركة الكلمة كذلك، وهذه العملية تشكل القلب واللب من اللغة كما تعكس صورة الوعي عند متكلميها.

فالاشتقاق هو نزع لفظ من لفظ ولو مجازا، بشرط مناسبتهما في المعنى واتفاقهما في الحروف الأصلية وترتيبها، ومغايرتهما في الصيغة حقيقة أو تقديرا، وهكذا تشترك مفردات كل مادة لغوية في حروفها الثلاثة وترتيبها، وتلتقي على معنى يشملها، ثم يفرد كل منها بصيغة ومبنى ودلالة خاصة، وقد أسموا هذا النوع من الاشتقاق بالاشتقاق الصغير، وبحثه كثير من المتقدمين؛ كالأصمعي وقطرب وأبي الحسن الأخفش والمبرد وابن خالويه، وبرع فيه أبو بكر بن دريد في كتابه "الاشتقاق" وأوغل فيه أحمد بن فارس في كتابه "فقه اللغة" المعروف بالصاحبي وكتاب "مقاييس اللغة".

((وجعل أئمة اللغة الاشتقاق نوعين آخرين هما الكبير والأكبر، فإذا كان شرط الاشتقاق الصغير؛ أن يكون بين اللفظين اتفاق في الحروف الأصول وترتيبها وتناسب في المعنى، فشرط الاشتقاق الكبير أن يكون بين اللفظين أو الألفاظ اتفاق في الحروف دون ترتيبها.

1- صبحي الصالح: دراسات في فقه اللغة، ط3، دار العلم للملايين، بيروت، 2009م، ص315-315.

2- نفسه، ص142.

3- الاشتقاق هو الانتقال من الدلالة الطبيعية (الجذر الثلاثي) إلى الدلالة الوضعية، وهو ثلاثة أنواع؛ صغير وكبير وأكبر، وكل اشتقاق تضبطه قواعد دقيقة وضعها علماء اللغة وحددوا ضوابطها وقوانينها، راجع:- صبحي الصالح، م ن، ص174. كذلك صلاح الدين الزعبلاوي في ثلاثة مقالات: ((مذاهب وآراء حول نشوء اللغات)) و((تدرج المعاني)) والمقال المهم الذي خصصه للاشتقاق ((الاشتقاق))، مجلة التراث العربي، اتحاد الكتاب العرب، العدد09، السنة الثالثة، دمشق، (محرم 1403هـ- أكتوبر 1982م)، يقول الزعبلاوي في هذا العدد: ((اللغة فصول تشابكت أواصرها وتوشجت عراها، وكان بينها رحما ماسة، فأنت إذا عرضت لمسألة في إحداها، أصارتك الحاجة إلى أن تذكي العين على ما يتصل بها من البحث في فصول من دوحتها، فتجعله منك على بال وذكر، ليبرح به خفاء ما عرضت له فينزاح غموضه وتحل رموزه.

من هذه الفصول فصل عقدته في هذه المجلة حول (نشوء اللغات) وآخر عقدته فيها حول (تدرج المعاني)، وهذا فصل في (الاشتقاق) يناط بهما وينتمي إليهما، فإذا انتظم عقد هذه الفصول وقد اشتبكت أسبابها وتمكنت أواصيها، كان بعضها ذريعة إلى جلاء ما قد يستغلق في بعضها الأخر، وسلما إلى فك مشكلة، وسببا إلى إيضاح منهاجه واستبانة وجهه.

وأنت إذا تأملت فصلنا هذا في (الاشتقاق) عرفت قرابة ما بينه وبين الفصلين السابقين، في غير كلفة أو عسر أو عناء)) ص37.

أما الاشتقاق الأكبر فحده؛ أن يكون بين اللفظين أو الألفاظ اتفاق في بعض الحروف وتقارب في الباقي، وقد جعلوا التقارب في مخرج الحروف خاصة وفي صفتها)) [1].

وتُرد فكرة الاشتقاق الكبير إلى الإمام الخليل بن أحمد، وقد بحثه أبو علي الفارسي واتسع فيه تلميذه أبو الفتح ابن جني صاحب الخصائص.

رابعا: لهذا يربط الشاطبي بين اللغة والشريعة: "إذا كانت الشريعة عربية فلا يفهمها حق الفهم إلا من فهم اللغة العربية حق الفهم لأنهما سيان في النمط، ما عدا وجوه الإعجاز، فإذا فرضنا مبتدئًا في فهمِ العربية فهو مبتدئ في فهم الشَّريعة، أو متوسطًا فهو متوسطٌ في فهم الشريعة، والمتوسط لم يبلغْ درجةَ النهاية، فإذا انتهى إلى الغايةِ في العربية كان كذلك في الشَّريعة، فكان فهمه فيها حجة، كما كان فهمُ الصحابة وغيرهم من الفصحاءِ الذين فهموا القرآن حجةً، فمن لم يبلغ شأوهم، فقد نقصه من فهمِ الشريعة بمقدار التقصير عنهم، وكل من قصر فهمه لم يكن حجة، ولا كان قوله مقبولاً"[2]، حلت اللغة الآرامية محل الأكدية واللغة العبرية لغة الكنعانيين وأصبحت لغة اليهود الدارجة في غرب آسيا، ثم حلت العربية محل الآرامية وسيطرت بفضل الإسلام على اللغات الفارسية والتركية والأوردو ولغة الملايو والهاوزا لغة نيجيريا والسواحلية، واستحوذت على (40-60) بالمائة من مفرداتها وتركت فيها أثرا لا ينمحي من حيث النحو وبنية الجملة والأدب، بفضل القرآن الكريم ازدادت اللغة العربية سعة وحركية وتوالدا حتى أنها التهمت جميع اللغات التي تريد مقارعتها.

فاللغة العربية لغة القرآن والدين التي يستعملها مليار مسلم عبر العالم، لغة الحضارة المسلمة التي تدرس في المدارس خارج العالم العربي من السينيغال إلى الفيليبين.

خامسا: اللغة العربية لها علاقة بسعة الذهن وحركة الفكر: ((ففي اللغة الانجليزية يوجد 1120 طريقة للتعبير عن 40 صوتا، وفي اللغة الإيطالية يوجد 33 طريقة فقط للتعبير عن 25 صوتا، فالذين يتكلمون الانجليزية يستخدمون مناطق في المخ لا يستخدمها الإيطاليون))[3]، والشيء نفسه بالنسبة للغات الأوروبية الأخرى، فهي لغات تقوم على النحت، عدد أصواتها محدود وعدد طرق التعبير عن هذه الأصوات محدود أيضا، لهذا كان من الأسباب الرئيسة لخروج المستدمر الفرنسي من الجزائر عامل اللغة؛ حيث اختلطت اللغة الفرنسية بالعربية والكورسيكية والإيطالية فلم تصمد واعوج لسان المستدمرين وآلت لغتهم إلى اللغة العربية التي تمتلك أسباب الحياة[4].

أما اللغة العربية فهي لغة اشتقاق، إذا ارتبطت بالقرآن الكريم يصبح لديها ما لانهاية من الطرق للتعبير عن ما لا نهاية من الأصوات، وهذا ما تؤكده الآية الكريمة: **(قُل لَّوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَادًا لِّكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِدَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَن تَنفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَدًا)** (الكهف: 109)، فيصبح التكوثر[5] خاصية أساسية من خصائص العقل.

سادسا: حاول سكان الجزيرة العربية بناء كعبات عديدة في مناطق كثيرة، اندثرت كلها وبقي أول بيت وضع للناس بمكة مباركا، لقد دخل سيدنا إبراهيم عليه السلام في تجربة إيمانية قادته إلى التوحيد الخالص، في هذا البيت (الكعبة) بدأت العربية، وبينما تعتبر الشعوب اللاتينية الكتابة والخط "فن البغال والحمير" طور العرب الألفباء لأغراض جمالية ولأسباب عملية، فجعلوا فن الكتابة فنا عدوه من أرقى الفنون جميعا، ومازال مجمع إيريسكا في تركية قائما على هذه الحركية في تطوير الحرف العربي.

يتولد الوعي التاريخي من جوهر العربية فتتولد معه بذور المعرفة التاريخية التي أدت إلى ظهور الاهتمام بالأيام والأنساب.

1- صلاح الدين الزعبلاوي: الاشتقاق، م ن، ص38.

ص37.

2- الشاطبي: الموافقات، ج5، ط1، دار بن عفان للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 1997م، ص53.

3- كريس فريث: تكوين العقل كيف يخلق المخ عالمنا الذهني، تر:- شوقي جلال، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2012م، ص46.

4- أحمد توفيق المدني: كتاب الجزائر، تر:- شوقي جلال، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2012م، ص46.

5- التكوثر: ((هو وجدان الكثرة الممكنة تحت الوحدة الظاهرة)) فالعقل محدود وحتى يتجاوز حدوده يرتبط بالوحي عن طريق القلب فيتجدد على الدوام فيكتسب خاصية الفعل والقصد حتى يكون لفعله معنى، وإذا قصد يجب أن يطلب الفعل النافع، راجع:- طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1998م، ص18-19، هكذا تنبثق المفاهيم الصحيحة من حركة الفكر.

5: أيام العرب وولادة المنهج الإخباري: تحرص البلاد المتحضرة على تسجيل حياتها ومدنيتها وانجازاتها، لتشهد على حضورها في التاريخ، والبلاد العربية لم يتحقق لها ذلك؛ "بيد أن أيام العرب –قبل كمال الإسلام– على خطرها وجليل شأنها، ليس بأيدي الناس كتاب خاص بها، ينظم عقدها، ويجمع شتاتها ويسهل الانتفاع منها؛ نعم قد روى صاحب كشف الظنون وغيره، أن أبا عبيدة قد ألف فيها كتابا صغيرا حوى خمسة وسبعين يوما، وآخر كبيرا جمع فيه ألفا ومائتي يوم، وأن أبا الفرج الأصفهاني ألف كتابا جمع فيه ألفا وسبعمائة يوم، ولكن شيئا من ذلك لم يقع إلينا، وكل ما عرفناه روايات منتثرة في كتب الأدب والتاريخ؛ ككتاب الأغاني والنقائض، والعقد الفريد ومعجم البلدان وابن الأثير والمسعودي ومعجم ما استعجم، وهي متفرقة لا يحدها نظام، ولا تجتمع في باب، هذا إلى اختلاف الرواية واضطراب الشعر وتحريف الأعلام"[1] وبالرغم من هذا، فإن الآثار الباقية في اليمن وشمال بلاد الحجاز وجنوبي الشام وكل البلاد العربية شاهدة على حضور العرب في التاريخ[2]، وما ذكره الطبري في تاريخه، وابن الأثير في كامله والمسعودي في مروجه وابن خلدون في مقدمته.. عن أيام العرب قبل الإسلام دليل على ذلك، والكامل في التاريخ لابن الأثير يستحق فعلا هذا الوصف، لأنه استكمل ما أسقطه الطبري، يقول: "لم يذكر أبو جعفر (الطبري) من أيام العرب غير يوم ذي قار وجذيمة الأبرش والزباء وطسم وجديس، وما ذكر ذلك إلا حيث أنهم ملوك، فأغفل سوى ذلك، ونحن نذكر الأيام المشهورة والوقائع المذكورة، التي اشتملت على جمع كثير وقتال شديد، ولم أعرج على ذكر غارات تشتمل على النفر اليسير، لأنه يكثر ويخرج عن الحصر"[3]، وراح يفصل في ذكر أيام العرب.

يعرف العرب نوع من التاريخ الشفهي؛ فقد كانت القبائل تروي أيامها؛ حروبها وانتصاراتها لتفخر بها على القبائل الأخرى سواء كان ذلك شعرا خالصا أو نثرا تتخلله الأشعار، ولم تكن الصلة واحدة دوما بين الشعر والنثر في الأخبار، فأحيانا يكون النثر شرحا للقصيدة، وأحيانا يكون الشعر مرتجلا على لسان أحد أبطال الخبر دون أن تربطه صلة بالخبر المنثور، وكان الشعر في كلتا الحالتين هو الذي يحافظ على تناقل الخبر وانتشاره "ولو نظرت إلى الشعر الجاهلي في جملته وتفصيله، وبخاصة ما كان في الفخر والحماسة، والرثاء والهجاء، فإنك تجده قد ارتبط بهذه الأيام، ارتباطا تاما، فبينما كان الفوارس يناضلون بسيوفهم ورماحهم، ويجودون بنفوسهم رخيصة في سبيل أقوامهم، كان الشعراء من ورائهم؛ يدفعون عن الأحساب بقصيدهم، ويطلقون ألسنتهم في خصومهم وأعدائهم، ويندبون بقوافيهم صرعاهم والقتلى من أشرافهم وزعمائهم، ترى ذلك ممثلا في شعر الأعشى وعنترة وابن حلزة وعامر بن الطفيل..." [4].

توضح أيام العرب إذن:

1–ما بقي في شبه الجزيرة العربية من فضائل التوحيد، التي تضرب جذورها في تاريخ جدهم إبراهيم وإسماعيل عليهما السلام؛ كالدفاع عن الحريم، والوفاء بالعهد، وحفظ الأمانة وحماية الجار، والصدق عند اللقاء، والصبر في القتال، والتحلي بالمروءة والشهامة والشجاعة... وانعكاساتها على أحوال العرب وعاداتهم، وأسلوب الحياة الدائرة بينهم، وشأنهم في الحرب والسلم والاجتماع والفرقة، والفداء والأسر والنجعة والاستقرار.

2– تكشف عن جانب من حقيقة ما وقع بين العرب بعد كمال الإسلام، من خلافات وحروب؛ فالخلاف الحاصل بين العدنانيين والقحطانيين وبين العدنانيين أنفسهم، وما تراكم عنه من ضغائن وأحقاد، قبل تمام الإسلام رجع إليه العرب بعد وفاة الرسول ρ، كما تقدم صورة حقيقية عن البنية العميقة للمجتمع العربي اليوم.

3– توضح العلاقات التي كانت قائمة بين العرب والأمم المتاخمة لها؛ كالفرس والروم.

1– علي محمد البجاوي وآخرون: أيام العرب في الجاهلية، د ط، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، د ت، ص: ك.

2– يعتقد حسين نصار أن سبب دخول الخرافات والأباطيل على تاريخ العرب قبل الإسلام يرجع إلى سببين: عدم توفر الوثائق التاريخية المكتوبة، وجهل المؤرخين العرب بالخط الحميري والخطوط الأخرى في بلاد العرب القديمة، يقول: "والشيء الوحيد الذي نسمع عنه هو تلك المدونات التاريخية المودعة في أديار الحيرة وكنائسها والتي اطلع عليها الكلبي فيما بعد وإن كنا لا نعرف عنها شيئا فيما عدا ذلك" ويحيلنا إلى تاريخ الطبري ج2 لكن بحثت فلم أعثر على هذا الكلام عند الطبري، راجع: حسين نصار: نشأة التدوين التاريخي عند العرب، ط2، منشورات إقرأ، بيروت، 1980م، ص11.

3– ابن الأثير: الكامل في التاريخ، ط1، ج1، تح:– أبي الفداء عبد الله القاضي، دار الكتب العلمية، بيروت، ص391.

4– علي محمد البجاوي وآخرون: أيام العرب في الجاهلية، م س، ص: ط–ي.

قراءة أيام العرب قبل كمال الإسلام، هو نفسه قراءة تاريخهم، وقراءة تاريخهم يكشف عن منهج إخباري، لولاه لما وصلتنا هذه الأخبار؛ فالشعر والمشافهة وبعض النقوش وما بقي من آثار مادية ووسائل، كلها أدوات أدت إلى ولادة هذا المنهج، الذي لولاه لما اضطرب الخبر التاريخي؛ فأغلب الروايات تكاد تكون متشابهة، خبر غزو أهل الفيل لمكة المكرمة واحد عند أغلب المؤرخين؛ "قام عبد المطلب، فأخذ بحلقة باب الكعبة، وقام معه نفر من قريش، يدعون الله ويستنصرونه على أبرهة، فقال عبد المطلب وهو آخذ بحلقة باب الكعبة:

يا رب لا أرجو لهما سواكا***يا رب فأمنع منهم حماكا

إن عدو البيت من عاداكا***امنعهم أن يخربوا فناكا

(...) فأرسل الله عليهم طيرا أبابيل من البحر أمثال الخطاطيف، مع كل طير منها ثلاثة أحجار تحملها؛ حجر في منقاره، وحجران في رجليه، فقذفتهم بها"[1].

يعتمد المنهج –إذن– على الأسلوب التقليدي الذي يتمثل في نقل الأخبار، وقد اختلط مفهوم التاريخ مع نقل الخبر في حقبة مفهوميه معينة، لكن لم يقف الإخباريين عند هذه الرؤية التقليدية، بل تجاوزوها إلى محاولة الإحاطة[2] بالحادثة التاريخية وذكر تفاصيلها، وإعطاء صورة كاملة عنها، واهتم هذا المنهج أيضا برواية الشعر وإلقاء الخطب خاصة السياسية منها، وأشهر أصحاب هذا المنهج بعد تمام الإسلام وكمال النعم: محمد بن شهاب الزهري، محمد بن إسحاق بن يسار أبو بكر(ت151)هـ من أقدم مؤرخي العرب، من أهل المدينة، أشهر مصنفاته: "السيرة النبوية" الذي هذّبه ابن هشام[3]، وأبو الحكم عوانة بن الحكم بن عوانة بن عياض (ت147)هـ علامة إخباري، أحد الفصحاء، له كتاب: "التاريخ"، وكتاب "سير معاوية وبني أمية"، وغير ذلك[4]، وسيف بن عمر الأسدي الكوفي (ت200)هـ من أصحاب السير، اشتهر وتوفي ببغداد، من كتبه: "الجمل" و"الفتوح الكبير"[5]، وأشهر هؤلاء كلهم المدائني أبو الحسن علي بن محمد بن عبد الله (135– 225)هـ رواية مؤرخ، كثير التصنيف، من أهل البصرة، من كتبه "أخبار قريش"[6].

ثم ظهر الجمع بين المنهجين، وظهرت أساليب أخرى مثل؛ منهج كتابة السيرة النبوية ومغازي الرسول ε، ومنهج الطبقات والتراجم، ومنهج كتابة الفتوح، ومنهج كتابة التواريخ المحلية والعامة، ونضوج منهج علم الأنساب الذي كان قد بدأ قبل كمال الإسلام، نذكر في هذا المقام هذا الأخير فقط؛

6: علم الأنساب وولادة المنهج الإسنادي: يهتم العرب قبل كمال الإسلام وتمام النعم بحفظ أنسابهم وأعراقهم، ويتميزوا بذلك عن غيرهم من الأمم الأخرى؛ فالفرس والروم رغم تحضرهم إلا أنهم لا يعرفون لهذا العلم سبيلا، وقد أساءت جاهلية العرب إليه حتى كاد يندثر بسبب الإهمال وعدم التدوين، إلا أن فطنة البعض دفعتهم إلى الحفظ والمشافهة، فاشتهر بذلك عدد من أبناء العرب، ينقلون هذا العلم، وينقل عنهم إلى أن جاء عصر التدوين فأخذ عنهم علماء النسب الأوائل يقول ابن الأثير: "فإني رأيت العلم بالأنساب داثرا والجهل به ظاهرا، وهو مما يحتاج طالب العلم إليه، ويضطر الراغب في الأدب والفضل إلى التعويل عليه، وكثيرا ما رأيت نسبا إلى قبيلة، أو بطن، أو جد، أو بلد، أو صناعة أو مذهب، أو غير ذلك، وأكثرها مجهول عند العامة، غير معلوم عند الخاصة، فيقع في كثير من التصحيف، ويكثر الغلط والتحريف.

1- إبراهيم شمس الدين: مجموع أيام العرب في الجاهلية والإسلام، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2002م، ص9-10.

2- التحقق من صحة الحديث دفعت إلى البحث في الأسانيد، مما أدى إلى ضرورة الإحاطة بحياة الراوي في أخلاقه وصدقه وعلاقته بالرسول صلى الله عليه وسلم، وهنا ظهر علم التراجم وعلم الطبقات، فبينما يقوم علم التراجم برصد حياة الراوي، يقوم علم الطبقات بترتيب الرواة في طبقات، ثم ظهرت التراجم والطبقات في مجالات شتى.

3- ابن خليكان: وفيان الأعيان وأخبار أبناء الزمان، د ط، ج4، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، د ت، ص276.

4- الذهبي شمس الدين: سير أعلام النبلاء، د ط، ج7، تح: حسان عبد المنان، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، دت، ص201.

5- ابن حجر: م س، ص144.

6- الذهبي: م س، ص400 وما بعدها.

(...) فبينما أنا أحوم على هذا المطلب، ثم أجبن عن ملابسته، وأقدم عليه ثم أحجم عن ممارسته، إذ ضفرت بكتاب مجموع فيه ما صنفه الإمام الحافظ، تاج الإسلام سعد عبد الكريم بن محمد بن منصور السمعاني المروزي (...) فنظرت فيه فرأيته قد أجاد ما شاء، وأحسن في تصنيفه وترتيبه وما أساء"[1].

تنضبط الأنساب بجملة من القوانين، وتترتب في مجموعة من الطبقات؛ كالشعب والقبيلة والعمارة والبطن والفخذ والعشيرة والفصيلة، ولما كان كل علم يُعْرَف بموضوعه ومنهجه، فإن علم الأنساب موضوعه هو التّعرف على أنساب الناس، ومنهجه هو المنهج الإسنادي، يقول عبد الكريم السمعاني: "يطلق فن الأنساب على ما يذكر فيه أصول القبائل، وكيف تفرعت؟ كنسب عدنان؛ يذكر فيه أبناء عدنان، ثم أبناؤهم وهلم جرا، ويطلق أيضا على جميع النسب اللفظية؛ كالأسدي والمقدسي والنجار ونحو ذلك، ويضبط كل منها ويبين معناها، ويذكر بعض من عرف بها"[2].

إذن فالافتخار بالنسب من السمات الحسنة عند العرب قبل كمال الإسلام وتمام النعم، وحين جاء الإسلام وجد المسلمون ما يعززه في القرآن والسنة، ففي القرآن الكريم قوله I: **(يا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا)** (سورة الحجرات، من الآية13) "يقول تعالى مخبرا للناس أنه خلقهم من نفس واحدة وجعل منها زوجها، وهما آدم وحواء، وجعلهم شعوبا وهي أعم من القبائل، وبعد القبائل مراتب أخر كالفصائل والعشائر والعمائر والأفخاذ وغير ذلك، وقيل المراد بالشعوب بطون العجم، وبالقبائل بطون العرب، كما أن الأسباط بطون بني إسرائيل... فالتعارف يحصل بينهم حين يرجع كل إلى قبيلته ونسبه"[3].

وفي الحديث النبوي الشريف قوله ε: "تعلموا من أنسابكم ما تصلوا به أرحامكم، فإن صلة الرحم محبة في الأهل مثارة في المال منسأة في الأثر"[4]، وأول من ضبط علم الأنساب هو الإمام هشام بن محمد السائب الكلبي (ت204)هـ فقد كتب فيه خمس مؤلفات؛ (المنزلة والجمهرة والوجيز والفريد والملوك)، ثم تبعه كل من؛ أبي الحسن أحمد بن يحي البلاذري في كتابه (أنساب الأشراف)، وعبد الملك بن هشام في كتاب (أنساب حمير وملوكها)، وأبي جعفر محمد بن حبيب البغدادي النحوي في كتابيه؛ (أنساب الرشاطي وأنساب الشعراء)، وزبير بن بكار القرشي في كتابيه (أنساب السمعاني التميمي و أنساب قريش)، والحافظ محب الدين محمد بن محمود بن النجار البغدادي في كتابه (أنساب القاضي المهذب)[5]، ويعتبر كتاب (جمهرة أنساب العرب) لابن حزم الاندلسي من أوسع الكتب وأدقها وأكثرها استيعابا[6] وهناك مناهج أخرى مثل؛ المنهج الحولي ألإسنادي، والمنهج الموضوعي والنسق الانتروبولوجي التاريخي.

يقسم المؤرخون المسلمون العرب إلى فئتين:

1-العرب البائدة: الذين انقرضوا ولا نعرف عنهم إلا ما ورد في القرآن الكريم والشعر الجاهلي مثل عاد وثمود.

2 العرب الباقية: وهم الذين سكنوا شبه الجزيرة العربية، وأدركوا الإسلام وقاموا بالفتوحات، وهم بدورهم ينقسمون فئتين:

أ-العرب العاربة: وهم القحطانيون أو عرب اليمن، أقاموا عدة ممالك أشهرها معين وسبأ وحمير، ثم هاجروا بعد انهيار سد مآرب، فأقام بعضهم ممالك في جنوب الشام والعراق، وبعضهم استوطن يثرب وكان من أبنائهم الأنصار.

1- عز الدين بن الأثير الجزري: اللباب في تهذيب الأنساب، تح:- إحسان عباس، ج1، دط، مكتبة المثنى، بغداد، دت، ص7.

2- أبي سعد عبد الكريم السمعاني: الأنساب، تح:- عبد الرحمن بن يحي المعلمي اليماني، ج1، ط2، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، 1400هـ، 1980م، ص7.

3- ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، م س، ج4، ص215.

4- قال أبو عيسى الترميذي: حدثنا أحمد بن محمد، حدثنا عبد الله بن المبارك عن عبد الملك بن عيسى الثقفي، عن يزيد، مولى المنبعث، عن أبي هريرة، رضي الله عنه، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "تعلموا من أنسابكم ما تصلون به أرحامكم..."، أورده النيسابوري في: المستدرك على الصحيحين، د ط، ج5، دار المعارف، بيروت، 1998م، ص224.

5- للاستزادة راجع:- ابن حزم القرطبي: جمهرة أنساب العرب، ج1، ص2، كتاب إليكتروني في الموقع: http://www.al-hakawati.net/arabic/civilizations/31.pdf. وكذلك محمد صديق حسن خان: لقطة العجلان مما تمس إلى معرفة حاجة الإنسان، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1985م، ص2 وما بعدها.

6- راجع:- ابن حزم الأندلسي: جمهرة أنساب العرب، تح:- عبد السلام محمد هارون، دط، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1382هـ، ص5 وما بعدها.

ب–العرب المستعربة: وهم العدنانيون، الذين ينتهي نسبهم إلى جدهم إسماعيل بن إبراهيم عليهما السلام، والذين جاء منهم خاتم النبيين عليهم السلام، ونزار هو حفيد عدنان، وله ثلاثة أبناء إياد ومضر وربيعة، ولكل منهم تنتمي مجموعة من القبائل، فإلى مضر تنتمي قبائل: قيس وتميم وقريش، وإلي ربيعة تنتمي قبائل: تغلب وبكر وأسد[1].

تحمل هذه القبائل لواء الإسلام إلى الشام والعراق، وتلتقي بالقبائل القحطانية لتشكل قوة واحدة تنشر الإسلام إلى مختلف بقاع الأرض؛ مابين الهند والصين شرقا إلى جنوب فرنسا وشمال أفريقيا غربا.

تختلط هذه القبائل بعضها ببعض نتيجة التحالفات من جهة وتختلط بالأعاجم خاصة في مناطق التخوم من جهة أخرى، فيحصل ال**تداخل بين بطون تلك القبائل وأفخاذها، فتبرز مشاكل لدى علماء الأنساب في العصر العباسي خصوصا مع تباعد الزمن بين التسجيل للأنساب وحدوث ذلك التداخل بين القبائل.**

يظهر عامل (الأشراف) الذي مضمونه القول بالانتساب إلى نسل المصطفى ρ، وهو باب عريض في الانتحال، كان ولا يزال شعارا للجاه الاجتماعي والاستغلال السياسي، والمكانة الدينية لدى الطوائف الشيعية والفرق الصوفية.

تتحكم سيرورة وضع الأمة الإسلامية في تقدم علم الأنساب كما تحكمت في المجالات المعرفية الأخرى، ففي القرن الأول للهجرة بدأ عدد النسابين بسبعة وأربعين، وصل إلى أوجه في القرن الخامس وبلغ ما يقارب المائة أو يزيد، ثم أخذ في الانحدار إلى أن بلغ سبعة عشر نسابا في القرن العاشر للهجرة[2]، وقد استغل المستشرقون هذا الوضع–الانحطاط بعد القرن العاشر للهجرة– للتأليف والتحقيق في هذا العلم[3]، ولم تستأنف الأمة الإسلامية حركتها العلمية إلا بعد القرن الرابع عشر للهجرة[4].

ثم ظهر الجمع بين المنهجين، وظهرت أساليب أخرى مثل؛ منهج كتابة السيرة النبوية ومغازي الرسول ε، ومنهج الطبقات والتراجم، ومنهج كتابة الفتوح، ومنهج كتابة التواريخ المحلية والعامة، ونضوج منهج علم الأنساب الذي كان قد بدأ قبل كمال الإسلام، نذكر في هذا المقام هذا الأخير فقط؛

الخاتمة

في ختام هذا البحث نصل إلى النتائج التالية:

أولا: تبدأ الحركة الجدلية حين تبدأ الذات بوعي ذاتها من خلال الدخول في التجربة الإيمانية التي تعيد إنتاج الذات الاجتماعية في إطار التحديات، وكأن ازدواج التجربة الإيمانية مع ضغط التحديات هما سببا بداية اكتشاف ضرورة الحفاظ على الذات، بل إعادة بنائها، فيدخل التاريخ مجال الوعي بانهدام كل المسلمات الباطلة؛ – فرغم أن القرآن الكريم يؤكد تأكيدا مطلقا أن الجزيرة العربية والهلال الخصيب كانت مسرحا

1– راجع:– إسماعيل راجي الفاروقي: أطلس الحضارة الإسلامية، م س، ص35 إلى 40.

2– راجع:– بكر أبوزيد: طبقات النسابين، ط1، دار الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1408هـ–1987م، ص11–203. حيث عرض طبقات النسابين حسب التسلسل الزمني، كما فصل في أعدادهم وإنجازاتهم.

3– في سنة 1854م قام المستشرق الألماني فردناند وستنفيلد بطبع كتاب (الاشتقاق) لابن دريد، وهو كتاب في أنساب القبائل العربية. كما طبع في سنة 1899م كتاب (مختلف القبائل ومؤتلفها) تأليف: محمد بن حبيب. ووضع جداول مفصلة لأنساب القبائل العربية. وفي سنة 1883م قام المستشرق الألماني وليم اهلوارد (1828– 1909)م بطبع الجزء الحادي عشر من كتاب (أنساب الإشراف للبلاذري) على الحجر بخطه. وفي سنة 1936م قامت (الجامعة العبرية اليهودية) في القدس بطبع جزأين من الكتاب السابق، وفي سنة 1948م قام الفرنسي ليفي بروفنسال بطبع كتاب (جمهرة أنساب العرب) لابن حزم الأندلسي. في عام 1949م قام السويدي ك.و.سترستين بطبع كتاب (طرفة الاصحاب في معرفة الأنساب) إلخ. وقد شككوا في علم النسب وأثاروا شبهات كبيرة خاصة فيما يتعلق بأمهات الكتب؛ ككتاب الكلبي وابن حزم.

4– ظهرت بعض المحاولات المحدودة لبعض الباحثين العرب لطباعة بعض كتب الأنساب ونشرها أمثال: سليمان الدخيل (ت سنة 1364هـ)، الذي قام سنة 1332هـ بطبع كتاب: (نهاية الارب في معرفة انساب العرب) للقلقشندي. وطبع كتاب: (سبائك الذهب) للبغدادي. واحمد وصفي زكريا (ت1384هـ) الذي الف كتاب: (عشائر الشام)، وطبع سنة 1363هـ، كما قام رضا كحالة بتأليف كتاب: (معجم قبائل العرب)، وطبع بالشام سنة 1368هـ. ثم توالت بعد ذلك جهود نشر كتب الأنساب وتحقيقها في البلاد العربية، حيث ظهر اهتمام بعض الكتاب العرب بالتأليف في أنساب القبائل العربية، كما قام كل من محب الدين الخطيب سنة 1368هـ بطبع الجزء العاشر من كتاب (الإكليل). ثم محمد شاكر الذي حقق كتاب: (جمهرة نسب قريش) للزبير بن بكار، وصدر سنة 1381هـ. وفي العراق ألف عباس العزاوي كتاب (عشائر العراق)، وطبع سنة 1365هـ. وفي اليمن عُني العلامة محمد بن علي الأكوع بتحقيق كتاب (الإكليل) وطبع الجزء الأول سنة 1383هـ.

لنشأة وسقوط الحضارات، إلا أنه رسخ في الأذهان ارتباط البداوة بالعرب والجزيرة العربية، ومن هنا فحركة التاريخ مدينة للدين الذي استمر نزوله حتى الرسالة الخاتمة.

ثانيا: إن اللغة مدينة للدين –والدين عند الله الإسلام– في بقائها حية، فكلما ابتعدت عن القرآن انحصرت فعاليتها واضمحلت، وكلما ارتبطت بالدين والقرآن كانت مصدر الجمع والتركيب وتحقيق الحس المشترك عند كافة من يشهد أن لا إله إلا الله محمد رسول الله.

ثالثا: التدين يؤدي إلى الوعي باللغة، كما يؤدي بالضرورة إلى الرجوع إلى التاريخ فيزداد الوعي باللغة والدين فيؤدي ذلك إلى ولادة المنهج والوعي به وكلما زاد الوعي بالمنهج زاد الوعي باللغة والتاريخ فيشعر الإنسان بضرورة الزيادة في التدين حتى تحصل اليقظة العظمى.

ومن خلال هذه الجدلية تتولد أسئلة تحتاج إلى مزيد من البحث منها: كيف ساهم الدين الإسلامي في تفعيل اللغة العربية، وكيف ساهمت هي في إثرائه، وكيف شكلا معا وقودا لتشغيل محركات التاريخ؟ ما السبيل إلى تجميع وتركيب هذه الجهود والخبرات في رؤية توحيدية موحدة، للامساك بزمام الحضارة وإعادة توجيه حركة العلم والتاريخ؟.

قائمة المصادر والمراجع

1-القرآن الكريم

2-الصحاح خاصة صحيح البخاري ومسلم

3-ابن باديس: أثار الإمام عبد الحميد ابن باديس، ج4، ط1، مطبوعات وزارة الشؤون الدينية، الجزائر، 1985م.

4-ابن باديس: تفسير ابن باديس، أو مجالس التذكير من كلام الحكيم الخبير، ط1، تح أبو عبد الرحمن محمود، دار الرشيد للكتاب والقرآن الكريم، الجزائر، 2009م.

5-ابن الأثير: الكامل في التاريخ، ط1، ج1، تح:- أبي الفداء عبد الله القاضي، دار الكتب العلمية، بيروت.

6-ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، ج4، ط3، مكتبة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، (1423هـ-2002م).

7-ابن قيم الجوزية: هداية الحيارى في أجوبة اليهود والنصارى، تح:- محمد أحمد الحاج، ط1، دار القلم، دمشق، 1996م.

8-ابن خليكان: وفيان الأعيان وأخبار أبناء الزمان، د ط، ج4، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، د ت.

9-ابن حزم الأندلسي: جمهرة أنساب العرب، تح:- عبد السلام محمد هارون، دط، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1382هـ.

10-ابن حزم القرطبي: جمهرة أنساب العرب، ج1، ص2، كتاب إليكتروني في الموقع: http://www.al-hakawati.net/arabic/civilizations/31.pdf.

11-إبراهيم شمس الدين: مجموع أيام العرب في الجاهلية والإسلام، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2002م.

12-أبي سعد عبد الكريم السمعاني: الأنساب، تح:- عبد الرحمن بن يحي المعلمي اليماني، ج1، ط2، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، 1400هـ، 1980م

13-ابن تيمية: مجموع الفتاوى كتاب المنطق، مج9، د ط، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، 1425هـ..

14-أحمد توفيق المدني: كتاب الجزائر، تر:- شوقي جلال، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2012م.

15-النيسابوري: المستدرك على الصحيحين، د ط، ج5، دار المعارف، بيروت، 1998م

16-الشاطبي: الموافقات، ج5، ط1، دار بن عفان للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 1997م.

17-الذهبي شمس الدين: سير أعلام النبلاء، د ط، ج7، تح: حسان عبد المنان، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، دت.

18-إسماعيل راجي الفاروقي ولويس لمياء الفاروقي: أطلس الحضارة الإسلامية، ط1، تر:-عبد الواحد لؤلؤة، مكتبة العبيكان، الرياض، 1998م.

19-بكر أبوزيد: طبقات النسابين، ط1، دار الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، (1408هـ-1987م.

20-جمال عبد الهادي، وفاء محمد: جزيرة العرب، ج1، دط، الوفاء للطباعة والنشر، د ت، المنصورة، مصر، د ت.

21-حسين نصار: نشأة التدوين التاريخي عند العرب، ط2، منشورات إقرأ، بيروت، 1980م.

22-طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1998م.

23-كريس فريث: تكوين العقل كيف يخلق المخ عالمنا الذهني، تر:- شوقي جلال، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2012م.

24-مالك بن نبي: ميلاد مجتمع، تر:- عبد الصبور شاهين، إعادة ط3، دار الفكر، دمشق، (1420هـ-2000م).
25-ملك بن نبي: الظاهرة القرآنية، إعادة ط4، تر:- عبد الصابور شاهين، دار الفكر، دمشق، 2000م.
26-محمد بيومي مهران: دراسات تاريخية من القرآن الكريم، ج1(بلاد العرب)، ط2، دار النهضة العربية، بيروت، 1988م.
27-محمد فريد وجدي: دائرة معارف القرن العشرون، مج1، دط، دار الفكر، بيروت، دت.
28-محمد رشيد رضا: تفسير القرآن الحكيم (المنار)، ج1، ط2، دار المنار، القاهرة، 1947م.
29-محمد صديق حسن خان: لقطة العجلان مما تمس إلى معرفة حاجة الإنسان، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1985م
30-ناصر الدين الأسد: مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية، ط7، دار الجيل، بيروت، 1988م.
31-علي محمد البجاوي وآخرون: أيام العرب في الجاهلية، د ط، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، د ت، ص: ك.
32-علي محمد البجاوي وآخرون: أيام العرب في الجاهلية، م س، ص: ط-ي.
33-عز الدين بن الأثير الجزري: اللباب في تهذيب الأنساب، تح:- إحسان عباس، ج1، دط، مكتبة المثنى، بغداد، دت.
34-صبحي الصالح: دراسات في فقه اللغة، ط3، دار العلم للملايين، بيروت، 2009م.
35-صلاح الدين الزعبلاوي: ((الاشتقاق))، مجلة التراث العربي، اتحاد الكتاب العرب، العدد09، السنة الثالثة، دمشق، (محرم 1403هـ- أكتوبر 1982م.
36-زغلول النجار: موقع الإعجاز العلمي في القرآن الكريم http://www.elnaggarzr.com

انعكاسات البنية الاجتماعية والاقتصادية على التعليم في الجزائر بين 1962 و1990

د.تريكي أحمد / جامعة طاهري محمد – بشار، الجزائر

ملخص :

إن تعقد أوضاع التعليم في الجزائر بعد الاستقلال فرض تحديات تنموية وسياسية تطلبت اصلاحات في مجال التعليم بما يتفق والاتجاه الايديولوجي واستراتيجية التنمية، فكان لا بد من مجانية التعليم وديمقراطيته وتعريبه وجزأرته وتوفير إطارات وأيد عاملة مؤهلة. ولكن النموذج التنموي والسياسي الذي اختارته الجزائر انتج راسمالية دولة أدت إلى ظهور طبقة اجتماعية سيطرت على زمام الأمور في الحكومة. وكان أغلبيتهم من المفرنسين، مما أعاق التعريب.

وكذلك لم يحقق اصلاح التعليم النتائج المرجوة منه إلى حد بعيد، حيث اتضحت الفجوة بين ما يتم التصريح عنه والواقع العملي. ومازال التعليم يعرف الإزدواجية اللغوية خصوصا على مستوى التعليم العالي حيث الكثير من التخصصات التقنية والطبية تدرس باللغة الفرنسية.

ولقد انعكس هذا الوضع بشكل واضح على سوق العمل الذي لم يستطع أن يستوعب اليد العاملة المتعلمة اضافة إلى غير المتعلمة، فظهرت بطالة المتعلمين نتيجة عدم التنسيق بين ما تخرجه المؤسسات التعليمية وما يتم تنفيذه من مشاريع تنموية، تلك المشاريع القائمة على ريع البترول الذي لما انخفض سعره في الثمانينات دخلت الجزائر في دوامة مشاكل معقدة على جميع الأصعدة.

الكلمات المفتاحية: التعليم، الاستقلال، التنمية، إصلاح التعليم، الديمقراطية، الجزأرة، التعريب.

Abstract:

The complexity of the situation of the education in Algeria after independence has imposed challenges to the development and policy of educational reforms according to the ideological choice and development strategy as free education, democracy and Arabization, Algerianization and also provides cadres and skilled manpower. But the political and development model chosen by Algeria has produced a state capitalism that has led to the emergence of a social class that has dominated, and most of them are francophone, which has obstructed arrabisation

But the educational reform did not achieve desired results, as there was a large gap between what is reported and the practical reality. Education still knows bilingualism is particularly at the level of higher education, where most technical and medical disciplines are taught in French.

This situation was clearly reflected in the labor market, which could not accommodate the educated workforce in addition to the uneducated, which showed the unemployment of educated because of the lack of coordination between what the Educational institutions produce and development projects, projects that depend on the price of oil that dropped in the eighties that led Algeria into a spiral of complex problems at all levels.

Keywords : Education, independence, development, educational reforms, algerianisation, democracy, arabization.

مقدمة:

لقد أسفرت المرحلة الاستعمارية في الجزائر عن ظهور فريقين من المثقفين: فريق تعلم في المدارس التي أنشأتها فرنسا – والتي كانت فيها اللغة العربية ممنوعة – وفريق تعلم في المدارس التي أنشأتها جمعية العلماء المسلمين وفي المدارس الحرة وفي بلدان المشرق العربي، ومعظم هؤلاء لا يتقنون الفرنسية.

وبما أن النخبة المتعلمة في الجزائر كانت إما من المفرنسين وإما من المعربين، فقد كان طبيعياً أن تكون مؤسسات الدولة الحديثة وهياكلها المسلّمة من فرنسا، من حظ المفرنسين وحدهم. وعليه شهد التعليم تحديات كبرى عند الاستقلال فرضت ضرورة اعادة النظر فيه واصلاحه وفق ما يحقق أهداف ومتطلبات انجاز التنمية المأمولة والتخلص من التخلف. لكن هذا لم يكن سهلاً، مما يدفعنا في هذا المقال إلى التسؤل التالي: ماهي العوامل التي حالت دون تحقيق نوعية التعليم المرجوة في الجزائر؟

وللاجابة على التساؤل السالف الذكر نتطرق إلى الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية التي كانت سائدة آنذاك أي في الفترة بين 1962 و1990.

أولاً: الدولة وسياسة اصلاح التعليم.

مع تعقد الأوضاع في الجزائر بعد الاستقلال بدأ الاهتمام بالاصلاح التربوي والتعليمي يتبلور، واخضاع أطره للتوجهات السياسية والايديولوجية التي عرفت بعض التحولات خاصة بعد انقلاب 19 جوان 1965م. بدأ الاسراع في اقتراح اصلاح مستعجل في برامج التربية والتعليم، وذلك بالاستفادة من التجارب التي شهدتها بعض دول العالم، مثل ما كان يحدث في ذلك الحين في الصين الشعبية، حيث يبدو لنا تأثير الطرح التربوي الماوي الذي صاحب الثورة الثقافية. وواضح من خلال طرح وفكر الذين تقدموا بمشروع الاصلاح أنهم استلهموا منها الكثير من أرائهم، حيث اعتبروا المدرسة مؤسسة اجتماعية قائمة وفق نمط الخلية الانتاجية مثلها مثل المصنع، الثكنة، والوحدة الاقتصادية. وشاع تداول هذا المفهوم واستعماله مع انتشار الفلسفة الثقافية الماوية[1].

إلا أن اصلاح المنظومة التربوية لم ينجح في تحقيق الأهداف المرجوة فإصلاح سنة 1968 لم يعمّر طويلاً، إذ أنه مباشرة بعد الانتهاء منه، بدأ انجاز مشروع الاصلاح الجامعي سنة 1970، ثم بعد ذلك في سنة 1974 بدأت تظهر أفكاراً حول اصلاح النظام التربوي من جديد، من خلال ظهور وثيقة "اصلاح التعليم" التي مهدت فيما بعد لصدور المرسوم الخاص بالمدرسة الأساسية في 1976/04/16م. وفي خضم هذه المناقشات التي أفرزها الوضع حيث تعد هذه الوثيقة مؤشر على ذلك، وتتويجاً لهذه العملية صدرت سنة 1977م وثيقة أخرى من جزئين، الجزء الأول تحت عنوان "تطور النظام التربوي" والجزء الثاني تحت عنوان "اقتراحات لاصلاح النظام التربوي". والملاحظ أن هذه الوثيقة جاءت بطرح مضاد ومناقض للوثيقة الأولى، وهذا ما يبين حجم الخلاف في المواقف والاتجاهات. وبعد أربع سنوات من النقاش قررت اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني وفي جورتها الثانية المنعقدة بين 26 – 1979/12/30م تطبيق وثيقة التعليم وتكريس مشروع المدرسة الأساسية.

وفي مخا ض ذلك نجد أنه قد جاء ضمن الخطوط العريضة لأمرية 1976/04/16 (الوثيقة الأصلية لنظام المدرسة الأساسية) أنها تهدف إلى "تنمية شخصية الطفل والمواطنين واعدادهم للعمل والحياة ومنح المعارف العامة والفنية والتقنية للأطفال والمواطنين

والاستجابة لمطامح الجماهير إلى العدالة والتقدم وتنشئة الأجيال على حب الوطن (....) وهي تعمل على ترسيخ الانتماء للأمة العربية[2].

هذا لأن الدولة منذ بدايتها تبنت نموذجاً أُطلق عليه رأسمالية الدولة، وهو نموذج تبنته بعض دول العالم الثالث وبعض دول العالم العربي، وفي هذا النموذج تمتلك الدولة جانباً مهماً من وسائل الانتاج في المجتمع. كما تسيطر -أيضاً- على أساليب توليد وتداول الفائض الاقتصادي في المجتمع، من خلال مجموعة من السياسات الاقتصادية والممارسات الاجتماعية. ولكن تظل العلاقات الرأسمالية هي العلاقات السائدة، وهي التي تلعب الدور الأساسي في الحصول على فائض "العمل"، حيث تظل علاقات السوق هي القوة الفاعلة في القطاع الزراعي والقطاع الحرفي ومجالات الانتاج السلعي الصغير[3]. وفي ظل رأسمالية الدولة هذه أدت الاستراتيجية التنموية في الجزائر إلى ظهور بعض الطبقات الاجتماعية على الساحة، تلك الطبقات التي استفادت من هذه الاستراتيجية وأثرت فيها.

وكما يشير عبد اللطيف بن آشنهو، فإن أكبر نتيجة لهذه الاستراتيجية التنموية الجزائرية تتمثل في ظهور بورجوازية الدولة، وتتشكل هذه البورجوازية من الكوادر الإدارية العليا، وأصحاب المناصب العليا في الهيئات الحكومية. وأن شروط تكوين هذه الطبقة تتحدد بمدى سيطرتها على جهاز الدولة والحكم، بما يسمح بتدعيم وتعزيز موقفها، والعمل على استمراريتها في الحكم[4]. وتعد هذه البورجوازية من الفئات المحظوظة التي تعلمت خلال الفترة الاستعمارية، وهذا ما هيّأ لها احتلال المواقع القيادية في السلطة، وهو ما جعلها تحافظ على البنية البيروقراطية التي خلّفها الاستعمار الفرنسي. الأمر الذي يفسر لنا تأخر عملية تعريب التعليم في الجزائر، رغم أن كل المواثيق تنص على التعريب، وفي حين أن التعريب الذي تم في الجامعة حتى الآن مثلاً – لم يتعد العلوم الانسانية والاجتماعية، أما العلوم التكنولوجية والطب فمازالت تدرّس بالفرنسية. هذا بالإضافة إلى أنه لم يتم تأميم التعليم الخاص الذي كانت تقدمه المؤسسات الأسقفية[5] (Diocésaines) التابعة للكنيسة الكاثوليكية وكذلك المؤسسات التابعة للبعثة الجامعية الفرنسية، وبعض المدارس الخاصة بالمشرفين والمتعاونين الأجانب، ومن الجدير بالذكر أن معضم أبناء الطبقة البورجوازية يلتحقون بالمدارس الفرنسية، وهذا يعني أن تلك الطبقة كانت تعمل على ابقاء هذه المؤسسات في الجزائر، ولكن الاختيار الاشتراكي فرض عليها – بالرغم من ذلك – تطبيق التأميم في كل المجالات، بما فيها المجالات الثقافية.

ومن جهة أخرى نجد أن بورجوازية الدولة في الجزائر كانت تتجه نحو المناصب ذات النفوذ، فنجدها في الشركات الوطنية – تتجه نحو الإدارة، حيث المرتب العالي، والمكانة الوظيفية والاجتماعية المرموقة. هذا بالاضفة إلى أن هذه الطبقات المسيطرة كانت تحتكر السلطة والمعارف التكنولوجية في كل الميادين والمجالات، وهذا ما مكّنها من الاستحواذ على مناصب، غاية في الحساسية، والخطورة داخل الوحدات الاقتصادية التابعة لقطاع الدولة كقائد لعملية التصنيع والتنمية في الجزائر. فقد تمكنت من أن تلعب دوراً مهماً في تسييرها، واتخاذ القرارات بداخلها. هذا، وتتكون هذه الفئة الاجتماعية من "اطارات التعميم، والإدارة واطارات التنشيط، وتسيير المؤسسات العامة في القطاع الصناعي والتجاري والنقل...."[6].

وبالرغم من كل ذلك فإن الاصلاح سواء على مستوى التربية الوطنية أو التعليم العالي كان يؤكد في قراراته على التعليم والتكوين وفقاً لسياسة التوظيف وسياسة التنمية وتخريج أقصى حد ممكن من الاطارات وفي أسرع وقت وبأقل تكلفة. كما استهدف الاصلاح التعليمي عموماً التعريب وديمقراطية التعليم والجزأرة.

إلا أن نتائج الاصلاح لم تكن مرضية إلى حد بعيد، ذلك لأن قرار الاصلاح كان سياسياً أكثر منه اقتصادياً، ولم يكن الأساتذة والطلاب مهيئين لهذا التغيير. وبالرغم من ذلك لم تتوقف عملية الاصلاح التي بدأت منذ 1971. وبعد التقييم التربوي في نهاية كل مخطط تنموي في الجزائر يتم التأكيد على الاستمرار في سياسة الاصلاح.

وأهم ما ميّز تلك المرحلة هو ظهور مشروع الخريطة الجامعية سنة 1984م، وهي التي انطلق انشاؤها منذ 1971م أي عام بعد انشاء وزارة التعليم العالي وفي نفس سنة الاصلاحات التي مست قطاع التعليم وأُعيد النظر فيها سنة 1976م وتبنت كوسيلة لتسيير التعليم العالي سنة 1984م[7]. استغرقت هذه الخريطة ثلاثة عشر(13) سنة كي تنجز أي أنها كانت طول تلك الفترة قيد الدراسة تعدل وتكمل من أجل تجنب الأخطاء التي ميزت الفترة السابقة والتي تميزت بسرعة التنفيذ.

ثانياً: مشكلة تعريب التعليم.

تعتبر اشكالية التعريب أكثر صعوبة في التناول والتحليل لتعدد مكوناتها وجوانبها الايديولوجية والسوسيوثقافية، فدعاة التعريب يعتبرون أن العربية تستمد شرعيتها في الجزائر من مصدرين إثنين أولهما الدين الاسلامي وثنيهما كفاح التحرير الوطني، وكلاهما ضد الاستعمار، ومنه فالفرنسية ببساطة لغة المستعمر المحتل، أما العربية فهي عنصر أساسي من عناصر الكيان الحضاري للمجتمع الجزائري وشخصيته الوطنية.

واستند دعاة هذا التيار إلى أفكار الفلاسفة والباحثين في قضايا علم الاجتماع والتربية والثقافة والهوية، التي ترى أن اللغة الوطنية بها يكون الابداع الحقيقي، وأن ما هو وطني لايمكن أن يكون إلا بها كقول الفيلسوف الألماني "فختة" (Fichte): " إن اللغة تؤثر في الشعب الذي يتحدث بها تأثيراً لا حد له يمتد إلى تفكيره، وإرادته وعواطفه وتصوراته وإلى أعماق أعماقه، وأن جميع تصرفاته تصبح مشروطة بهذا التأثير ومتكيفة به[8]".

أما بالنسبة لدعاة الفرنسية فإن اللغة لا تمثل سوى أداة لنقل المعارف والمضامين والمفاهيم بطريقة محايدة، فالأهم هو نقل المعارف ليس اللغة في حد ذاتها، وحسبهم أن اللغة الفرنسية هي الأجدر كلغة حية تمثل منفذاً للعصر الحديث والحضارة الغربية، بينما اللغة العربية "متقادمة جداً لا تلائم أبداً الحاضر المبني على العلم والتقدم... من هنا يأتي استعمال الحروف اللاتينية مكان الحروف العربية[9]".

لقد كانت الفجوة كبيرة بين الطرفين كل واحد متمسك ومتعصب لموقفه، وقد يصبح القول أن نصف التيار – أي المعرب – الأول يقدس الماضي والثاني مدعاة الاستلاب والتغريبن فقد ظلت مسألة التعريب عالقة بتشبث كل واحد منهما برأيه.والحقيقة أن المدرسة الجزائرية الناشئة كانت بحاجة إلى اللغة الوطنية أولاً واللغات الأجنبية ثانياً، ولعل هذا الموقف متزن ومحايد ينظر إلى التعريب ليس ضد اللغات الأجنبية، خاصة إذا علمنا أن الفكر هو حصيلة التفاعل بين عناصر الثقافة الوطنية والتفتح على ثقافات الغير المتعددة.

ومعروف أن الجزائر عند الاستقلال كانت تعاني من نقص كبير جداً في عدد المعلمين والأساتذة المعربين، فميدانياً التزمت الحكومة بميثاق طرابلس الذي أكد صعوبة التعريب والوصول إليه بطريقة تدريجية لصعوبة المهمة وخطرها على مستقبل المتعلمين، إذ لم تعتمد على أسس علمية ومنهجية ومراعاة الظرف الذي يتميز بوجود أغلبية من المتعلمين باللغة الفرنسية[10].ففي 1969 أُنشئت اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم تتفرع إلى لجان مصغرة منها لجنة التعريب التي عكفت على اعداد برنامج التعريب، ضمن خطة رائدة في المجال التربوي تتجسد في ظرف عشر سنوات من أهدافها:

_ جعل اللغة العربية اللغة الوحيدة في التعليم على سائر مراحله.

_ اللغة الفرنسية لا تستخدم إلا كمادة أجنبية.

_ تعريب المدارس العليا ومعاهد تكوين المكونين[11].

ولعل العامل الحاسم في دفع عجلة التعريب هو تقلص ملامح الوجود الثقافي الفرنسي، لا سيما بعد سؤ العلاقات الثنائية بين الجزائر وفرنسا إثر إعلان الجزائر في 24 فيفري 1974 عن تأميم المصالح النفطية الفرنسية في الجزائر، وإقدام فرنسا على سحب عدد معتبر من معلميها من الجزائر العاملين بصيغة التعاون الثقافي.لقد تدعّم التعريب أكثر منذ سنة 1973 حين احتضنت الجزائر المؤتمر الثاني للتعريب، وقد أكد خلاله وزير التربية على "تعهد الجزائر وفي وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، على تطبيق قراراته فعلاً في كل المؤسسات التعليمية والمؤلفات المدرسية".لكن التصريح شيء والواقع شيء آخر فالتعليم لا يزال يعرف الازدواجية حيث نجد السنوات الأربع الأولى من التعليم الابتدائي موحدة في لغة التدريس، بينما يصبح في الخامسة معرب ومفرنس.

اتضح إذاً أن مسألة التعريب لم تدرس بجدية إلا في السبعينات، وفيها بدأ يشهد وثبة كبرى وأخذت بوادر الاصلاح اللغوي في الجزائر تظهر لا سيما في المخطط الرباعي الثاني، الذي أدرج ضمن أهدافه اصلاح التعليم شكلاً ومضموناً في اطار مشروع "المدرسة الأساسية" التي تشمل تعليماً اجبارياً يمتد لمدة تسع سنوات، وتقرر أن تكون العربية هي اللغة الوحيدة للتدريس، وأكد ذلك ميثاق التربية الذي نشر في أمرية رئاسية بالجريدة الرسمية، نصت المادة الثامنة منه على أن "يكون التعليم بالعربية في جميع سنوات التربية والتكوين في جميع المواد."

ولذى يرى الكثير من الباحثين والمثقفين أن سنة 1976 هي سنة ميلاد المدرسة الجزائرية باستعادة لغتها وجزأرة قوانينها وإلغاء العمل بالتشريع الفرنسي، وتجسد عملياً في تعريب عدة متوسطات وثانويات موزعة على مختلف الجهات.

أما التعليم العالي فظل إلى غاية سنة 1970 يحتوي على تخصصات قليلة معربة، إذ لم تكن سوى دائرة اللغة والأدب العربي، وبعض الأقسام المعربة حيث كان في بعض الدوائر قسمان علميات واحد معرب والآخر مفرنس، ولما أُنشئت وزارة التعليم العالي وجدت صعوبات في تدريس اللغة العربية وهي صعوبات موضوعية، كقلة الإطارات والأساتذة الجزائريين القادرين على التدريس بكفاءة، مشاكل تحويل الأساتذة الجزائريين المفرنسين إلى معربين، ونقص الكتاب الجامعي اللائق باللغة العربية[12].

ورغم الاهتمام المنصب على تطوير اللغة العربية إلى لغة علوم وتقنيات، فالواقع يثبت صعوبة ذلك، لأن التعريب كان يمشي ببطء لصعوبة التخلص من الفرنسية، خاصة إذا علمنا أن سياسة الحكومة خولت للمؤسسات الجامعية حرية خيار التعريب الفردي، فصار الأمر شخصياً مرتبطاً بمهمة العمداء ومشاربهم اللغوية.

وعلى صعيد العمل والتشغيل أثبت الواقع أن فرص العمل تُمنح للمفرنسين في القطاعات الاقتصادية المختلفة من صناعة وبنوك وتجارة، وهي التي حُرم منها الكثير ممن زاول دراسته بالعربية، وهنا لم نجد تطبيقاً لما قاله بومدين: "أن العربية ستكون هي لغة الحديد والصلب[13]."

ثالثاً: التعليم والبطالة.

كان الهدف الأساسي لأفاق التخطيطي ولاستراتيجية التنمية يركز على التغلب على مشكلة البطالة الموروثة والاستخدام الجزئي. ولكننا نجد في الخطتين الرباعيتين الأولى والثانية (1970 – 1973)، (1974 – 1977) أن التركيز كان منصباً بالدرجة الأولى على خلق قاعدة صناعية، أو ما يعرف بالصناعات الانتاجية التي تتطلب كثافة رأسمال عالية، وإرجاء الاهتمام بعالم العمل إلى المرحلة اللاحقة، ولكن الاستمرار في اتباع سياسة الاستثمار العالية الكثافة بالنسبة لرأس المال في المرحلة اللاحقة– عندما أصبح التركيز متجهاً نحو الصناعات التحويلية – خلق خللاً كبيراً في مجال العمالة، حيث تضاءلت قدرة القطاع الصناعي على استيعاب الأعداد الهائلة من طالبي العمل.

كما وقد شهدت الجزائر في الفترة بين 1967 – 1978 عجزاً كبيراً في القوى العاملة المؤهلة –كماً وكيفاً– لا سيما في مجال الجزأرة، ولذلك فقد تقرر– خلال فترة الخطتين (1980-1984) و(1985-1989)- الاستمرار في سياسة تنمية عدد السكان القادرين على العمل بوتيرة نمو سنوية مقدارها 4,8% أي ما يعادل حوالي مليون فرد – منها حوالي 70% يخص الذكور – والعمل على تدعيم المستويات المهنية المتوسطة والعالية التأهيل، وخاصة تلك التي لها صلة بانتاج قطاع التربية والتكوين، فضلاً عن محاولة ادماج العمال – الموجودين بالمهجر – في السوق الوطنية للشغل، والتقليل من طلبات فئات الشباب التي لا يتجاوز عمرها 18 عاماً من خلال التطبيق الفعلي لنظام التعليم الأساسي ابتداءً من الموسم الدراسي(1980-1981). وكذلك توسيع نطاق كل من التدريب المتوسط والقصير المدى، بهدف الوصول إلى تحقيق الاستقلال التام لفئة الشباب، في الفئة العمرية (14 و17 سنة)، تلك الفئة التي لم تكن معروفة قبل ذلك في مجال التكوين والتشغيل[14].

وتظل أصعب مشكلة، هي مشكلة تشغيل المراهقين الذين ينقطعون عن الدراسة بدون تأهيل وعددهم ينمو بسرعة– سنة بعد أخرى– ليصبح مأساوياً – أو يكاد يكون – لمجموع التلاميذ الملتحقين بالابتدائي والثانوي. على أن مشكلة التشغيل لم تعد مطروحة فقط بالنسبة لهؤلاء الذين لفظتهم المدارس، بل أصبحت مطروحة –وبجدية– للخرجين من الجامعات، ومعاهد التعليم العالي، هؤلاء الذين قُدّر عددهم (بين 1980-1984) بنحو 43000 خريج ويجب أن نضيف إلى ذلك اكتظاظ الجامعات بمختلف فروعها، وقد يكفي أن نشير –في هذا الصدد– إلى أن المسجلين الجدد في التعليم العالي كان عددهم قد بلغ 22671 في العام 1984-1985[15].

إن بطالة المتعلمين –إذن– ترجع إلى الاختلال بين ما تنص عليه الوثائق السياسية الجزائرية وما يتم انجازه فعلاً. نظراً لعدم كفاية التخطيط، فهناك خريجون من فروع يزيد عددهم عن الحاجة، ومن جهة اخرى هناك ميادين عمل في حاجة إلى خرجين غير متوفرين في الجزائر كفاية.ولهذا يُقال عن التعليم أنه يُنتج أيدٍ عاملة عاطلة مسبقاً.

ومما زاد الوضع تأزماً ظهور عجز في الميزانية في 1986 بسبب انخفاض سعر البترول، ولم تستطع حكومة الجزائر الالاستمرار في تدريب كوادر حسب التكنولوجيا المتوفرة قصد الاستغناء عن الأجانب، هذا بالإضافة إلى ازدياد عدد العاطلين عن العمل إذ كان عددهم في منتصف السبعينات يناهز الـ 700 000 عاطل، في حين أصبح الآن يتجاوز المليون[16]، أي في أواخر الثمانينات.

ولقد أدى رفض اعادة جدولة الديون الخارجية التي بلغت عشرين ملياراً من الدولاراتإلى انخفاض شديد في الاستثمارات، فأصبحت خدمة الديون تمثل نصف إيرادات التصدير. وقد تسبب ذلك في انخفاض القدرة على توفير التعليم المناسب لخدمة التنمية، وكذلك انخفاض القدرة على توفير فرص عمل جديدة. ولمواجهة ذلك الوضع اتجهت الحكومة إلى ترشيد القطاع العام، وقد تم في عام 1986 تسريح عشرات الآلاف من العمال – من عملهم– ولأول مرة منذ الاستقلال – وذلك بسبب إعادة تنظيم الشركات الحكومية – وهذا بالاضافة إلى العمال الذين أصبحوا عاطلين عن العمل بسبب القيود التي فُرضت على الواردات في القطاع الخاص، وهذا في الوقت الذي كان فيه نظام التعليم بكل مراحله، مازال يفرز أيدٍ عاملة عاطلة، وذلك بغض النظر عن الذين تركوا التعليم في مختلف مراحله، فضلاً عمن لم تتح لهم الفرصة – أساساً –للإلتحاق به. ففي 1986 – مثلاً – كان عدد فرص العمل المتوفرة قد بلغ 100 000 على الأكثر، في حين بلغت طلبات العمل – آنذاك – 180 000 طالب عمل، وبهذا وصلت نسبة البطالة في نفس السنة إلى 17,4%[17].

فمهما كانت الاحصاءات المتوفرة فاعلة وفعالة وبالرغم من أهميتها، تبقى محدودة جداً ولا تطلعنا بقدر الكفاية عن حجم هذه الكارثة وبُعدها الاقتصادي والاجتماعي. فهذه الأرقام رغم ذلك لا تبعث على التفؤل، بل هي حاملة لكل الأخطار على الاستقرار الاجتماعي والسياسي للجزائر.

الخاتمة:

انعكست الظروف الاجتماعية والاقتصادية الموروثة عن الاستعمار على التعليم الذي كان أصلاً متردياً، وكان من الضروري ايجاد حلولاً جذرية وسريعة لمشكلاته. وكان ذلك عبر محاولات اصلاحه من خلال مجانيته وديمقراطيته وتعريبه، وفي خضم ذلك حدثتالتأميمات الوطنية وتطبيق نظام المدرسة الأساسية. لكن ما كان يحدث من تحولات على المستوى السياسي والاقتصادي والاجتماعي فرض أعباء جديدة على التعليم والذي لم يكن أصلاً جاهزاً لها، خصوصاً في ظل الايديولوجية التي كانت سائدة آنذاك، والتي كانت تحمل ضمنياً في طياتها صراعاً بين المفرنسين والمعربين انعكس بدوره على نظام التعليم.

وتمثلت الانجازات في التعليم أو غلب عليها الجانب الكمي، وظهر أيضاً ضمن الاستراتيجيات التنموية ما يسمى برأسمالية الدولة التي أفرزت طبقة اجتماعية مسيطرة في الدولة والتي أرادت أن يستمر الوضع على ما هو عليه، وهي في الغالب تلك الفئة

من المفرنسين والتي كانت تعمل على عرقلة التعريب بالرغم من نصوص المواثيق. وهذا وا عمل على فشل الاصلاحات التربوية إلى حد كبير لأنها كانت اصلاحات ذات قرارات سياسية.

فمازال التعليم يعرف الازدواجية إلى يومنا هذا خصوصاً على مستوى التعليم العالي في التخصصات التقنية وكذلن في الطب والصيدلة وغيرها حيث التدريس باللغة الفرنسية. وعملت هذه الأوضاع مجتمعة على التأثير في سوق التشغيل الذي لم يعد قادراً على استيعاب اليد العاملة من الخرجين من كل المستويات التعليمية، بل وحدث تناقض حيث هناك نقص في اليد العاملة في بعض التخصصات وتضخم في أخرى، فظهرت بالتالي بطلة المتعلمين. وتجدر الاشارة هنا إلى أن الاقتصاد الجزائري اقتصاد ريعي معتمد على إيرادات البترول، لذلك لما انخفض سعره دخلت الجزائر في أزمة كبيرة وديون وتضخم عدد العاطلين عن العمل وانخفاض في الاستثمارات، مما انعكس أيضا على التعليم حيث حدث عجز في توفير التعليم المناسب للتنمية.

- **الهوامش:**

1 –آليكسجيلوخوفتسيف، الثورة الثقافية في الصين، مذكرات شاهد عيان، دار التقدم، موسكو 1975، ص. 117.

2 –وزارة التربية والتعليم الأساسي، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، أمرية 1976/04/16، ص. 53.

3 –دليلة عبد العالي، التجربة التنموية الجزائرية واشكالية التبعية والتخلف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة القاهرة، 1989، ص. 214.

4 –المرجع السابق، ص. 217.

5 –JACQUES SCHNETZLER, Le developpementAlgerien, Ed/Masson, collection géographie, Paris 1981, p.90.

6 –عبد اللطيف بن آشنهو، التجربة الجزائرية في التنمية والتخطيط 1962 – 1980، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1982، ص. 499.

7 –مهدي كلو، الخروج من البطالة نحو وضعيات مختلفة (دراسة حالة) عينة من حملة الشهادات العليا مهندس دولة وشهادة دراسات جامعية تطبيقية، دفعات 1990، 1991، 1992، 1993، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، قسم العلوم الاقتصادية، تخصص الاقتصاد القياسي، جامعة الجزائر 2002 – 2003، ص. 125.

8 –مولود قاسم نايت بلقاسم، العربية في التعليم العالي وأساليب النهوض بها في الجزائر، مجلة الثقافة، ص.420.

9 –محمد العربي ولدخليفة، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص. 234.

10 –حزب جبهة التحرير الوطني، ملفات وثائقية نصوص أساسية، وزارة الإعلام والثقافة الجزائر 1976، ص. 45.

11 – Khaoula Taleb Ibrahimi, Les Algeriens et leurs langues, les éditions el hikma, Alger 1997, p. 131.

12 –وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، اصلاح التعليم، مبادئ ونظام دروس الشهادات الجامعية الجديدة، الجزائر 1972، ص. 128.

13 – Paul Balta, Les Algerins vingt ans après, les éditions ouvriéres, Paris, p. 176.

14 – M.P.A.T. Rapport genéral du plan quinquenal (1980 – 1984), Alger, p. 120.

15 – محمد عابد الجابري، السياسة التعليمية في أقطار المغرب العربي،(المغرب، الجزائر، تونس)، الناشر، منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن1990، ص. 145.

16 –فيصل ياشير، الأزمة وسياسات التصحيح في البلدان العربية (المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية)، اليونسكو، العدد 120 مايو 1989، ص. 107.

17 –المرجع السابق، ص. 107.

واقع الفلسفة في العالم العربي المعاصر : عوائق وأزمة في الإبداع...

د. نورالدّين بن قدّور/ جامعة طاهري محمد بشار،الجزائر

الملخّص:

الفلسفة اليوم في جامعاتنا ومعاهدنا العربية ،و حتى في حياتنا العامة تعيش في أزمة و جوهر هذه الأزمة يكمن في كوننا لا نستطيع القول بأنّ لدينا فلاسفة أو أنّنا أخرجنا فلسفة، و لم يقتصر الاجتهاد إلا على **الترجمات**، و هي بدورها لم تنتج لنا أية إبداعات، لقد تحوّل المفكّرون العرب و المسلمون إلى مجرّد وكلاء يمثلون مذاهب غربية نظرا لزيادة هذا الأخير و غزوه الثقافي و انتشاره خارج حدوده.

إنّ واقع الفلسفة في العالم العربي اليوم ينذر بالخطر، يعاني عوائق و أزمة في الإبداعهذه العوائق هي عبارة عن حواجز تمنع الفكر الفلسفي العربي من التقدم و الفعالية و هي عوائق حضارية و لغوية و دينية يعاني منها العقل العربي منذ ظهور الفرق الكلامية إلى يومنا هذا ، أثّرت سلباً على واقع التنمية الفكرية في العالم العربي لأنّ غياب الفلسفة و تهميش المشتغلين في حقلها معناه غياب التنمية و فشلها و ضياعها*.

إنّ استمرار تردّي الوضع التنموي العربي يشكّل تهديداً كبيراً للمستقبل، و نظرا لخطورة الوضع و أهمية مجال الفكر في عملية التنمية التي تنشدها أغلب البلدان العربية، سأحاولمن خلال هذه الورقة، التعرّض بالتحليل و النقد لأهم الإشكاليات التي تطرح، كإحدى أبرز الموانع التي أدت إلى حالة التخلف والانحطاط الفكري في عالمنا العربي، محاولا الإثبات أن أهم مرتكز تنموي لابد من الإحاطة به هو الاهتمام بالفلسفة و المشتغلين في حقلها ذلك أنّ النُّظُم الاقتصادية و السياسية، مرجعها و أساسها الفكر الفلسفي الذي نادى به أصحابها ، **وهو ما تريد هذه الورقة اثباته.**

Abstract:

Recently philosophy in our Arab universities, institute and even in our daily life is facing a great problem and the cause is that we can't even say that we have philosophers but we just focus on traditions without any reformations. As a result, the Arab Muslim thinkers have become just imitators and representative of the western principles because of the globalization. Philosophy is really facing a danger within the Arab world for the barriers that affect the Arab philosophers from getting developed, they are either linguistic religious or developmental. Thus the philosopher's absence means absence and failure of the whole civilization and its loss. So, the continuity of this worst situation is threading the Arab Muslim progress in the future. That is why; I am doing my best to try through this writing message to analyze applying and replying the causes of the barriers that led to the Arab world's failure. I also try to demonstrate that giving importance to both philosophy and philosophers and taking them into consideration is one of the solutions towards our world's progress. Thus the economic and politic systems are due to philosophy and its thinkers.

الكلمات المفتاحية:واقع الفلسفة، العالم العربي المعاصر، عوائق حضارية، أزمة الإبداع، التنمية الفكرية.

مقدمة:

سأحاول في هذه الورقة ، توضيح أهم العوائق التي تعبّر عن مجموعة حواجز حضارية و لغوية و دينية كانت،ولا تزال سببا في إعاقة الفكر الفلسفي العربي و منعه النهوضو الارتقاء و هذه المعوقات مرتبة كالتالي: **أولا**: عوائق حضارية و تشمل (سيطرة التراث القديم على الوجدان العربي، والتغرب الفلسفي داخل الفكر العربي المعاصر)، و **ثانياً**: عوائق لغوية و دينية: تحتوي على عنصرين هما: مشكلة المصطلح الفلسفي داخل اللغة العربية و جدلية الصراع التاريخي بين الفلسفة و الدين.

و لعل أبرز الأسئلة التي ستقربنا إلى هذا الإشكال هي: لماذا و منذ زمن بعيد لا تزال مؤلفات القدماء تمارس سلطة توجه سلوكاتنا و تسيطر على تفكيرنا؟ و ما هي السبل للتخلص من هذه السيطرة التي تكبل حرية الفكر و تقيد فضاءات الإبداع لدى أغلب مفكرينا، و تمنع عن معظمهم الابتكار والإنشاء في حقل الفكر العربي المعاصر؟

و ما المقصود بالتغرب الفلسفي داخل الفكر العربي المعاصر؟ و كيف أثر هذا المشكل على مسار التنمية الثقافية في العالم العربي؟ وفيما تكمن بالضبط مشكلة المصطلح الفلسفي داخل اللغة العربية؟ و كيف ساهمت هذه المشكلة في تثبيط و إعاقة تطور الفكر الفلسفي العربي؟ و أخيراً: هل ثمة مشكلة بين الفلسفة و الدين أم الأمر يتعلق بالتأويل الخاطئ للنصوص، و هل من سبيل إلى خلق وصال بينهما؟. و هل يكفي التفسير بالمؤامرة السياسية الدينية، لفهم حقيقة ما يحدث اليوم؟ و هل هو كاف لفهم ما جرى من صراع في تاريخ الفلسفة العربية الوسيطة، وما يجري الآن في الفكر العربي المعاصر؟

. أوّلا العوائق الحضارية:

1/ سيطرة التراث القديم على الوجدان العربي:

لقد حضيت مسألة التراث بأهمية بالغة في المشاريع الفلسفية العربية المعاصرة، فقد تطرق اليها بالدراسة و التحليل والنقد أغلب المفكرين، و أضحى تجديد التراث مطلباً وشعاراً استولى على أذهان العديد من المثقفين و المصلحين ابتداء من الشيخ" جمال الدين الأفغاني" إلى "حسن حنفي" مروراً "بفرح أنطوان" إلى "محمد أركون"، فجلهم جعلوا تجديد التراث عنواناً لمؤلفاتهم ودراساتهم، هذا التوجه كان له ما يبرره من نواحي عديدة منها عوامل قومية سياسية و عوامل حضارية متصلة بعمق الهوة وتزايدها بين الأنا و الآخر كما أن مدارسة مسألة التراث تعتبر في نظر هؤلاء المفكرين المجددين أهم شرط لتحقيق **النهضة***، غير أن هذه المحاولات كشفت عن اختلافات كبيرة من حيث المواقف.

وفي إطار هذه الإشكالية(إشكالية الأصالة و المعاصرة)، التي ستظل قضية عصيّة على الحل ، يقدّم لنا **د.طيب تيزيني*** مقاربة توفيقية يرى فيها قاعدة صالحة لعمل تنموي فكري عربي جديد عبر التفاعل بين ثلاثة أقانيم هي **أولا**: الاستلهام التراثي والذي يعني أن نستلهم عناصر من الماضي بحيث تمنحنا شرعية تاريخية تحقق لنا تواصلا بين الماضي و الحاضر، **ثانيا**: التبني التاريخي: و يقوم على العودة إلى الماضي و اكتشاف العناصر التي كانت و ما زالت صحيحة أو التي لم تكن صحيحة علميا و لكن ثبتت صحتها العلمية، هذه العناصر نتبناها علميا و تاريخيا، أي نأخذها كما هي.

ثالثا: العزل التاريخي: أن نواجه عناصر في الماضي العربي لا نستطيع أن نستلهمها و لا أن نتبناها فنحققها و نوثقها و نضعها في متحف التاريخ.

و من أجل الاقتراب من الموضوع ارتأينا أن تكون البداية مع أبرز المفكرين العرب المعاصرين و هو د: **زكي نجيب محمود****
الذي يثير سؤالاً طرحه المفكرون العرب منذ عصر النهضة و هو: كيف ندمج التراث العربي في حياتنا المعاصرة؟ و هو من خلال كتابه " تجديد الفكر العربي " يشير إلى عوامل الضعف في التراث العربي الإسلامي وأهمها: إجترار و تكرار نفس إنتاج السلف، مما يخنق روح الإبداع و الخلق و المبادرة يقول: " أن يكون للسلف كل هذا الضغط الفكري علينا، فنميل إلى الدوران فيما قالوه و ما أعادوه ألف ألف مرة ".[1] ولمواجهة هذا العائق المتمثل في سيطرة التراث، فإننا لا نحتاج في تصوره إلى إحياء التراث بل إن الوعي بهذه العوامل هو مقدمة الإدراك الايجابي الفعال لما ينبغي أن نرفضه في تراثنا و ما ينبغي أن نقبله بتحفظات، فالذي نحتاج إليه حقاً هو إحياء بعض المواقف النادرة في التراث. مسألة التراث تعرض لها أيضا المفكر المغربي **د. محمد عابد الجابري***الذي حاول من خلال مدارسته للتراث الكشف عن ما ليس له معنى داخل الظواهر التراثية أي إكتشاف ثوابت و متغيرات التراث ماضياً و حاضراً من أجل مد جسور الحوار بين النص و النقد " لقراءة ما يعلنه و ما لا يعلنه"[2].

فالعرب في تصور "الجابري" يمتلكون تراثا ثقافيا حياً في نفوسهم وعواطفهم و عقولهم وآرائهم، و ذاكرتهم وتطلعاتهم لكن هذا التراث خلق شعوراً لدى العرب بين ما يميله عليهم و بين معطيات الفكر العالمي المعاصر و منجزاته العلمية و التقنية و معاييره العقلية والأخلاقية. " فهو إنتاج فكري و قيم روحية و أخلاقية وجمالية تقع خارج الحضارة الحديثة، ليس فقط بوصفها منجزات مادية و صناعية بل أيضا بوصفها نظماً معرفية و منظومات فكرية و أخلاقية"[3]. و لإعادة النظر فيما هي عليه وضعية التراث يدعونا "الجابري" في مقدمه كتابه "نحن والتراث" إلى تجاوز القراءات الثلاثة الآتية:

القراءة السلفية: فهي في اعتقاده قراءة اديولوجية جدلية لا تاريخية، لا تنتج سوى نوع واحد من الفهم للتراث هو" الفهم التراثي للتراث "، و **القراءة الليبرالية:** و هي قراءة أورباوية، تنظر للتراث من خلال حاضر الغرب الأوربي و هي قراءة تراث بتراث.

و أخيراً **القراءة اليسارية:** و هينوع من السلفية الماركسية تتبنى المنهج الجدلي كمنهج مطبق إذ التاريخ الغربي مجرد انعكاس للصراع الطبقي. لقد بلور "د. محمد عابد الجابري" في إطار إشكالية الموقف من التراث نصوصاً تندرج ضمن المشروع الكبير، مشروع نقد العقل العربي و تمثلت روح هذا المشروع في قراءة لم تمارس الحفر المعرفي الخالص بقدر ما حاولت إنجاز قراءة توخت رسم علاقة إيجابية مع التراث و من منظور نقدي.

و في نفس السياق نجد مفكراً آخر تعرض لنفس المسألة، و هو **د.حسن حنفي*** ففي تصوره التراث يمارس سيطرة على الوجدان العربي، و بسيطرته هذه يمثل عائق من عوائق الإبداع الفلسفي، و المجتمع العربي في اعتقادهمجتمع تراثي مازال وعيه القومي مفتوحا على القدماء "مازال القدماء يمثلون له سلطة يستشهد بها إذا ما نقصه الوعي النظري أو تحليل الظواهر"[4].

إن هذه المشاريع كلها تسعى لغاية واحدة هي تحقيق تنمية فكرية ثقافية في العالم العربي تنمية الفكر لدى أفراد و شعوب هذه المنطقة. و نقد التراث كما رأينا هو الحجر الأساس لنجاح هذا المشروع لأن هذا التراث " بأفكاره و تصوراته ومثله هو الموجه لسلوك الجماهير في حياتها اليومية"[5]. التراث هو نقطة البداية كمسؤولية ثقافية و قومية و هو نظرية للعمل و موجه للسلوك فهو ليس متحفاً للأفكار، نفخر بها و ننظر إليها بإعجاب و نقف أمامها في انبهار بل هو نظرية للعمل و موجه السلوك و ذخيرة قومية يمكن اكتشافها واستغلالها و استثمارها من أجل إعادة بناء الإنسان وعلاقته بالأرض و هما حجر العثرة اللذان تتحطم عليهما كل جهود البلاد النامية في التطور و التنمية.

و باختصار فإن **الجابري** يدعو إلى قطيعة خاصة مع التراث كطريق للخلاص بمعنى التخلي عن الفهم التراثي للتراث، أي التحرر من الرواسب التراثية و على رأس هذه الرواسب القياس الفقهي الكلامي في صورته اللاعلمية التي تقوم على ربط جزء بجزء ربطاً ميكانيكياً و التي تعمل بالتالي على تفكيك الكل و فصل أجزائه عن إطارها الزمني المكاني الاديولوجي، القطيعة التي تحولنا من كائنات تراثية إلى كائنات لها تراث و ذلك باعادة صياغة بنية الوعي بالماضي و الحاضروهي عملية تتطلب التخطيط لثقافة الماضي بمعنى إعادة كتابة تاريخها و بالتالي إعادة تأسيسها في وعينا و إعادة بناءها كتراث لنا نحتويه بدل أن يحتوينا. أما التخطيط لثقافة المستقبل فمعناه توفير شروط المواكبة أو المشاركة، " مواكبة الفكر المعاصر و المشاركة في إغنائه و توجيهه و ذلك هو معنى المعاصرة "[6].

إن مشروع تحقيق تنمية ثقافية في العالم العربي مرتبط بتنمية الفكر لدى أفراد المجتمع العربي، و هذه المهمة منوطة باستئصال جذور التسلط التي يمارسها التراث القديم على الوجدان العربي، في هذا السياق وفي نقد يقدمه **د.ناصيف نصار*** إلى **زكي الأرسوزي** حول مسألة التراث باعتباره عائقا من عوائق الاستقلال الفلسفي العربي يقول:"لو تعمق في النظر إلى أبعاد الحياة الإجتماعية وفي طبيعة المرحلة التاريخية التي تجتازها الشعوب العربية لوجد أن الانبعاث القومي العربي لا يحتاج إلى استعادة تجليات الحياة في العصر الجاهلي، بقدر ما يحتاج إلى نظرة عقلية في الانقلاب الاجتماعي التاريخي، و في وضع الإنسان التاريخي"[7] . لكن : ألا يمكن جعل التراث مورد من موارد النهوض بالتنمية العربية المنشودة؟ و كيف يمكن جعل التراث حجر أساس لتدشين مشروع بناء نهضة عربية جديدة، كما كان نقطة بداية لعصر النهضة الأوروبية؟ و كما يحاول الصينيون اليوم استلهام تراثهم لبناء نهضتهم الجديدة؟

لا بد في البداية أن نشير أنه لا يجب النظر إلى التراث و كأنه يشمل الدين وحده و لا الإسلام وحده بل التراث هو مجموع مقومات الأمة و ثقافتها و قيمها و الدين ليس إلا واحدا من بين هذه المقومات ،لأن اعتبار التراث مقتصر على الجانب الديني هو عزل للتيار التراثي، ووقوعه في التعصب. و الدليل هو أن سبب نهضة العرب الأولىهو تلك الصيغة المثلى التي جمعت بين التعصب إلى الدين و التسامح والانفتاح، و فتح الصدر للمساهمات الرفيعة التي قدمها أشخاص من مختلف الملل و النحل. إن الإشكال الذي لا بد من معالجته هو كيف نجعل من التراث مصدراً للتنمية؟

في رأي الدكتور **جلال احمد أمين*** القضية متعلقة فقط بمعادلة الإختيار بين الإتباع و التقليد، أيعدم المساس بالثوابت القومية و الوطنية، كاللغة والدين و التاريخ، و في نفس الوقت الانفتاح على ما يفيد الأمة من اكتساب لمهارات العلوم و المعارف . و يمكن جعل التراث باعثا على الا بداع عن طريق "الغوص في مقومات التراث و مسلماته و ما يعامله التراث كبديهيات، و الكشف عما لا يزال من ذلك حيا في حياتنا المعاصرة و نمط تفكيرنا بعد تخليصه من مسلمات الفكر الغربي و بديهياته التي تفرض علينا بالقوة"[8].

و هذا معناه أن فعل النماء متوقف على أمرين اثنين هما:أولا : احترام التراث والاعتزاز به و المحافظة عليه وأما التراث المطلوب التمسك به كنقط إنطلاق للمستقبل فهو الثابت من القيم، التي استعصى على الزمن تغييرها (كاللغة، و العقيدة، وغير ذلك) لأن "احترام الأمة لتراثها هو احترامها لذاتها و الاستخفاف بالتراث هو الإستخفاف بالنفس و الأمة التي لا تكف عن تحقير ذاتها في مقارنة مستمرة بالآخرينشأنها شأن الفرد لا يمكن في أحسن الأحوال إلا أن يكون مقلداً كفؤاً و لكنها تفقد قدرتها على الإبداع"[9].

نقطة البداية إذن تكون بالأجيال القادمة، النشيء الجديد الذي لابد عليه أن يتعرف على تراثه حق المعرفة حتى يحصن نفسه من أي مسخ لهويته أو تشويه لها و ذلك من خلال التعليم، فالتعليم هو أساس الانطلاق إلى المستقبل، المطلوب هو إعداد جيل يعتز بدينه و لغته و عاداته يغوص في تراثه من أجل إحيائه، ثانيا: المعاصرة و ما تتطلبه من أنساق، و مكانيزماتو معناه الإنفتاح على النظريات الإقتصادية الغربية الحديثة الناجحة و الاقتباس منها و أخذ ما ينفع و يتلائم مع ثوابت الأمة دون المساس بمرتكزاتها و مبادئها الأصيلة. بالإضافة إلى هذا فإن احترام التراث لا يجب أن يعني أبداً تفضيل نظريات عربية لمجرد أنها عربية عن نظريات عالمية أخرى، فمثلاً لا يمكن استبدال نظرية عربية قديمة بنظرية غربية حديثة لمجرد أن تلك غربية و هذه من التراث، كالبحث عن نظرية في القيمة أو الإستغلال أو النمو الاقتصادي عند **ابن خلدون** مثلا بهدف إحلالها محل نظرية الاقتصاديين الغربيين أمثال **آدم سميث** أو غيره من علماء الاقتصاد أو السياسة أو الاجتماع أو التاريخ و غير ها من العلوم و المعارف و التخصصات.

لا لأن" ابن خلدون" كان أقل منهم عبقرية و لكن احترام التراث لا يجب أن يعني الانغلاق و عدم الانتفاع من النظريات العالمية الأخرى، و في هذا السياق يطرح **د. عبد الغفار نصر** سؤالا هاما و هو: كيف يمكن جعل التراث باعثا على التقدم؟ وفي اعتقاده يتحقق ذلك" إذا ما أعيد استقراؤه و بحثه و تمحيصه بروح علمية بعيدة عن التعصب العرقي أو التاريخي"[10].

إن التراث في سياقه التقدمي هو قاعدة للانطلاق نحو المستقبل،لأن فهم التراث ووعيه عقليا، منعطف تاريخي لتحقيق طموحات الشعوب العربية نحو الوحدة والتنمية، و قد لا حظنا أن نهضة العرب الحديثة لم تحارب الماضي و لم تتنكر له و لم تلتصق به بكل سلبياته، و إنما أخذته كتراث أصيل تعتمده في تحقيق الحضارة. و ليس من السهل طمسه أو تشويهه، و إذا ما فعلت الأمة ذلك فقدت أحد أهم أسباب وجودها و انتمائها القومي.

2/ التغرّب الفلسفي داخل الفكر العربي المعاصر:

بعد الكلام على مشكلة سيطرة التراث العربي القديم على الوجدان العربي، و تبيان خطر هذه المسألة على تطور الفكر العربي المعاصر، ينبغي لنا أن نحلل مشكلة التغرب الفلسفي، و أثرها الخطير على الفلسفة العربية قديما و حديثا. إن انتشار ظاهرة التغريب في الممارسة الفلسفية العربية بالتحديد في الحياة الثقافية و في الوعي القومي العربي بصفة عامة تتمظهر حسب **د. حسن حنفي** في عدة جوانب منها " اعتبار الغرب النمط الأوحد لكل تقدم حضاري و لا نمط سواه: و قد أدى هذا في تصوره إلى احتكار الغرب حق الإبداع وأنماط أخرى للتقدم و اعتباره ممثل الإنسانية جمعاء و أوروبا مركز الثقل فيه.كذلك اعتباره المعلم الأبدي و غيره التلميذ الأبدي، و رد كل إبداع ذاتي لدى الشعوب غير الأوروبية إلى الغرب كإعتبار كل دعوة إلى العقل ديكارتية و كل دعوة إلى الحرية ليبرالية، و كل نضال من أجل العدالة الاجتماعية ماركسية و كل اتجاه نحو العلم وضعية...الخ."[11]

إن انتشار الفلسفات الغربية في الفكر العربي المعاصر بدأ في تصور **د. حسن حنفي** منذ عصر الترجمة الثاني، مثلما نشأت الفلسفة اليونانية في عصر الترجمة الأول ابتداء من القرن الثاني وهو يصنفهما إلى تيارات ستة "هي: – المثالية: بكل أنواعها الترنستندنتالية (عثمان أمين نجيب بلدي)، المعتدلة (توفيق الطويل). العقلانية (محمود قاسم). الوضعية: بكل أنواعها، الوضعية المنطقية (زكي نجيب محمود). المنهج التحليلي (عادل ضاهر) الماركسية التقليدية: المنهج الجدلي التاريخي (محمود أمين العالم صادق جلال العظم، طيب تيزيني). الماركسية الليبرالية العربية (عبد الله العروي). المادية التاريخية (حسين مروة). البنيوية في تركيب العقل العربي (الجابري). في اللغة العربية (محمد أركون، نصر حامد أبو زيد) في الآدب (كمال أبو الديب، صلاح فضل، جابر عصفور) الظاهراتية البنيوية (أدونيس حنفي، يوسف سلامة، محمود رجب، سعيد توفيق علال أنور). الوجودية: بكل أنواعها (عبد الرحمن بدوي، زكريا إبراهيم) "[12].

أول مرحلة بدأ بها تمثل الوافد الغربي الجديد بدأت بترجمة النصوص الفلسفية طبقاً للتيارات الستة الشائعة و كانت الأولوية للنصوص المثالية " إنها تطور طبيعي للدين و فهم فلسفي إيماني له من "ديكارت و سبينوزا و ليبنز و كانط و فختة و هيغل" ثم تأتي نصوص أخرى من باقي التيارات التجريبية و البنيوية و الماركسية و الظاهراتيةوالوجودية و الدافع هو اللحاق بثقافة العصر في الظاهر و مزيد من التغريب في الباطن"[13]، و قد ارتبطت النصوص الفلسفية الغربية بأسماء مترجميها مثل ارتباطها بمؤلفيها.

من جهة أخرى نجد د. **مصطفى النشار** يؤكد هذه الحقيقة المتمثلة في سيطرة الفلسفة الغربية على الفكر العربي المعاصر و كيف أن جل الإنتاج العربي الفلسفي ليس إلا " محاولة تطبيق المقولات و الأسس المنهجية للفلسفات الغربية على التراث و الفكر العربي لكنها لم تلقى النجاح على المستوى العام لأنها لم تعد تعبر في الأساس عن الروح العربية الإسلامية و لم تبدأ من هموم المواطن العربي و مشاكله، و بالتالي فالإبداع فيها كان متأثراً بالمذاهب الغربية و كان محدوداً بالحدود التي رسمتها هذه المذاهب الغربية لنفسها"[14].

إن حالة الانفصام التي يعيشها المفكر العربي اليوم عن الواقع تؤكد الحقيقة أعلاه، فإما نجده أسيرا للماضي مبهورا بما كان فيه من تقدم و إنجاز، و إما نجده يحاول القفز على حضارة العصر، و هذا ما صعب الأمر عليه من أن يحيا عصره الفلسفي و أن يشارك فيه مشاركة ايجابية مما أدى إلى عزله عن الفكر العالمي.

يدرج د. **حسن حنفي** ضمن كتابه المسمى " هموم الفكر و الوطن" الجزء الثاني بحثاً خاصاً حول موانع الإبداع التي تحول دون تحقيق التقدم و التنمية التي تنشدها أقطار العالم العربي، و التي تحول فيها الإستقلال إلى تبعية و التنمية إلى تأخر، و لعل أهمها: تقليد الغرب، فالتقليد للغرب في اعتقاده قد يكون نتيجة الانبهار به و بعلمه و بتطبيقات هذا العلم في مظاهر الحياة المادية و التكنولوجية. " و قد يكون الانبهار بالغرب لما يمثله من مثل التنوير مثل العقل و الحرية و المساواة الطبيعة و التقدم ونتيجة للإنبهار بالغرب ينشأ النقل عنه من طرف واحد الغرب يبدع في ظروفه، و تاريخ الشعوب خارج الغرب تستهلك دون أن تبدع في ظروفها وتاريخها والغرب يعطي و يؤثر والشعوب خارجه تأخذو تتأثر"[15].

و من أجل التخلص من هذه المشكلة يقترح **د.حسن حنفي** بعض الحلول منها: " أن يُردَّالنص الغربي إلى حدوده الطبيعية لإثبات تاريخيته و بأنه ليس نصاً لكل الحضارات ولكل الشعوب بإعادة بناء النص طبقاً للعقل الصريح أو الواقع المباشر (النقل الحضاري العقلاني مثلما فعل ابن رشد مع النص الأرسطي)، و أخيرا تحويل النص إلى موضوع علم مستقل لإكتشاف بنيته التي تعبر عن العقلية التي أنتجته (التحول من علم الاستشراق إلى الإستغراب،نحن ذوات دراسة و الغرب موضوع دراسة و ليس العكس) "[16].

و نحن بدورنا نقترح ما يلي: أخذ ما ينفع و ترك ما لا ينفع، و ما ينفع هو ما يتوافقوينسجم مع الروح العربية والعقيدة الإسلامية، كما أننا ندعوا إلى ضرورة أقلمة النظريات الغربية الجديدة مع قضايانا المعاصرة بالانفتاح على ما وصلت إليه هذه المدارس الفلسفية الغربية لتطبيقها على الواقع العربي فنأخذ العقلانية من **ديكارت** و أسلوبه في الشك من أجل اليقين و نأخذ النقدية عن **كانط** لنوفق نحن أيضا بين ما يمليه العقل و ما تفرضه التجربة نهتم بدراسة الوجودية كي نعيد القيمة الإنسان العربي و وجوده المقدس ورد الاعتبار إليه كونه خليفة الله عز و جل في الأرض. ولعل اختفاء الوجودية في الفكر الفلسفي العربي المعاصر وتراجع دعاتها عن مبادئهم، دليل على فشل التغرب الفلسفي و تأثيره السلبي على مستقبل الفلسفة في العالم العربي.

إن هذه النماذج التي تعبر عن جزء ضئيل جداً مما تعانيه الفلسفة في العالم العربي اليوم من مشاكل تعيقها عن أي محاولة جادة للإبداع و الابتكار و الإنشاء، يمكن رده إلى أسباب عديدة منها: أننا لم نكتشف بعد أسلوب تعاملنا مع الإنتاج النظري الفلسفي، و هو ما يترجم بدقة ظاهرة تعاملنا المؤقت مع مستحدثات الفكر الغربي، و كذلك يفسر مشكلة الانجذاب السريع و النسيان السريع، و إلا فلماذا تظل قراءتنا لتاريخ الفلسفة تابعة مكتفية بالتقديم و التلخيص؟

إن هذه الظاهرة تبين عدم قدرتنا على التخلص من التعلق الانفعالي بإنتاج الغرب الفلسفي، هذا النقل الأعمى للتراث الغربي كان له تأثير سلبي على مسار الفكر العربي المعاصر تمثل في: " انفصال العلم عن الوطن و الثقافة عن الواقع و الفلسفة عن عصرها فأصبحت الفلسفة في مدرجات الجامعة في جانب، و حياة طالب الفلسفة خارج الجامعة في جانب آخر، و أصبح

الفكر الفلسفي نصوصاً على نصوص دون ردها إلى واقعها الذي نشأت فيه سواء الواقع الإسلامي القديم أو الواقع الغربي الحديث فأضحى الفكر الفلسفي الغربي غريباً عن ماضيه منعزلاًعن حاضره و غير مؤهل لمستقبله"[17].

و في هذا السياق يحدد د. **ناصيف نصار** في كتابه "طريق الاستقلال الفلسفي" شروطا أساسية للتخلص من هذه التبعية و هي " **أولا**: رفض الانتماء إلى أي مذهب فلسفي مهما كانت منزلته في تاريخ الفكر الإنساني**ثانيا**: تعيين المشكلة الرئيسية وتحديد طريقة معالجتها في علاقاتها مع مشكلات رئيسية أخرى، أما **الشرطالثالث**: فيتمثل في **النقد** أي نقد النظريات الفلسفية و معرفة الشروط و الأسباب المحيطة بها، و المؤثرة فيها و هو ثلاثة أنواع: نقد منطقي و نقد تاريخي حضاري و نقد فلسفي أما **الشرط الرابع**: ضرورة استيعاب كل العناصر التي تقدمها كل المصادر المتصلة بالمشكلة المطروحة للبحث، و **الشرط الأخير** فهو ضرورة الاستعداد الدائم للمراجعة و النقد الذاتي"[18].

و في اعتفادنا فإن النقد أنجع علاج لستأصال داء هذه التبعية،وهو يحضى بمنزلة جوهرية في الفكر و الفلسفة لأن الفكر بطبيعته فكر حر، و العقل بطبيعته يسأل قبل أن يجيب، و يشك قبل أن يحكم، و نقد العقل يتطلب نقد المذاهب والمناهج، فهو مفتاح تقدم الفكرو المجتمع و شرط حركة التاريخ، يحمل لواء المعارضة و الشك في الوضع القائم و في المعرفة و السلوك من أجل تصور رؤية أكثر دقة و أكثر اقترابا من الطبيعة وظواهرها و ربما عللها، فالنقد هو أداة للتحول والانتقال من مرحلة إلى مرحلة تاريخية جديدة، و هو شرط الإبداع و النهضة و التقدم.

ثانيا: العوائق اللغوية و الدينية:

نستنتج مما تقدم أن الفلسفة العربية ظلت و لقرون عديدة، أسيرة المعطيات التراثية من جهة و ما وفد إليها من الغرب الحديث و المعاصر من جهة أخرى. و مما لا شك فيه أن السمة الغالبة على الفلسفة العربية في طورها الأول الذي انتهى في أواخر القرن12م، كما في طورها الثاني الذي بدأ في مطلع القرن 20م، هي تقليد الفلسفة الغربية في جميع استشكالاتها و استدلالاتها، فأهل الطور الأول من المتقدمين قلدوا فلسفة اليونانو أهل الطور الثاني من المتأخرين قلدوا الأوربيين، و يضاف إلى هذين العائقين مشكلتين كانتا سببا كافيا لتبرير أزمة الإبداع الفلسفي العربي المعاصر،**الأولى**: لغوية تتعلق بمشكلة المصطلح الفلسفي داخل اللغة العربية، و**الثانية**: تاريخية تجسدت في ذلك الصراع الطويل والمرير بين الفلسفة و الدين.

فما أسباب هذا الصراع ؟ و ما الذي جعل أمر منزلة الفلسفة والعقل المهينة عندنا يكاد يتكرر في عصرنا هذا على مثال ما طرأ في العصر الوسيط، إذ ما تزال الكثير من البلاد العربية يستبعد فيها تدريس الفلسفة أو يتم تدريسها بشكل اديولوجي؟ و فيما تكمن بالضبط مشكلة المصطلح الفلسفي داخل اللغة العربية؟ و كيف أثرت هاتين المشكلتين على مسار تطور الفكر الفلسفي العربي؟

1/ العائق اللغوي: مشكلة المصطلح الفلسفي داخل اللغة العربية:

في هذا الجزء سأحاول التطرق إلى مشكل يندرج ضمن الحقل اللغوي و تحديداً مشكل المصطلح الفلسفي داخل اللغة العربية و ما يعترضه من عوائق في الترجمة، و كذلك أهمية هذه المشكلة من الناحية الإسيتمولوجية و آثارها على الفكر العربي المعاصر و بعض المقترحات لتجاوز هذا المشكل. إذ لا يمكن تصور حل أزمة الفلسفة و التنمية في العالم العربي المعاصر بمعزل عن تقدم اللغة العربية لفظاً و أسلوبا، ذلك أن أهم مؤشر عن حالة الركود التي ألمت بالأمة العربية هي اللغة، لأنها لسان حال الحضارة كلها بازدهارها تزدهر الحضارة و بإنحطاطها تضيع و تأفل.

في اعتقاد **د.سلمان البدور*** أن أهم مشكلة يعاني منها المصطلح الفلسفي داخل اللغة العربية تتعلق " بأولئك الذين أخذوا على عاتقهم أن يساعدوا اللغة العربية على اجتياز بعض من محنتها ، فكتبوا الفلسفة باللغة العربية وهذا ما زاد من تعقيد القضية"[19]، و في هذا الصدد يميز "د.سلمان البدور" بين فئتين: الفئة الاولى: و هي فئة المترجمين، و هيترجمة لم تحقق الأهداف المرجوة أهمها القدرة على تمثل الآخرين واستيعاب تجربتهم الفكرية والثقافية والحضارية، ذلك أن النقل كان انتقائيا وفردياً في أغلب الأحيان في حين بقي كثير من أمهات الكتب بعيداً عن متناول القارئ العربي و سبب الإحجام عن نقل هذه الكتب يعود إلى غموض مصطلح الفيلسوف و فلسفته كما هو الحال بالنسبة لإنتاج الفيلسوفين **مارتن هيدجر**، و **كارل يسبرس**. ثانيا: صعوبة نقل المصطلحات الفلسفية إما لعدم وجود معادل لهاأو لعدم وجود اشتقاقاتها في اللغة العربية. و ثالثا: الاهتمام فقط بنقل ما كتب عن التراث العربي الإسلامي بلغات أجنبية خاصة ما كتبه المستشرقون، كون هذه النقولات متوفرة في أصولها العربية، إدعاءا أنها تكشف خبايا التراث رغم التحفظات التي أثارها المفكرون العرب اتجاه الإستشراق.

أما الكتب التي ترجمت فيمكن تصنيفها وفق تصور "د.سلمان البدور"إلى فئتين **الأولى**: كتب نقلها المشتغلون بالفلسفة جاءت وافية وأمينة بالمعنى، لأن هؤلاء بفعل الممارسة كانوا أكثر استعداداً لفهم المعاني الفلسفية و أقدر من غيرهم على نقلها إلى اللغة العربية **الثانية**: كتب غلب عليها الطابع التجاري فجاءت ترجمة حرفية و اتسمت بعدم الدقة في نقل المعنى المقصور و كثيراً ما يكون اللفظ الأجنبي أسهل على القارئ من ترجمته العربية وأما **الثالثة** فهي الكتب التي كتبت عن الفلسفة باللغة العربية و هي بدورها نوعان مجموعة كتبت بهدف تسهيل الفلسفة لكل قارئ فلم تعر اهتماما للمصطلح الفلسفي و جاءت مفيدة للقارئ الغير متخصص وجعلت كتب درس في بعض الأقسام الفلسفية رغم وجهة النظر الفجة التي تنطوي عليها . و مجموعة كتبت في مجال متخصص في الفلسفة اتسم بعضها بالضعف بسبب الإكثار من استعمال المصطلح الأجنبي بدلاً من نظيره العربي أحياناً أو إلى جانبه أحيانا أخرى.

إن استعمال المصطلح الأجنبي في اللغة العربية أصبحت ظاهرة شائعة لها أسباب ومساوئ، فهي تعبر عن اغتراب لغوي سببه افتقار المشتغلين بالفلسفة إلى أصول اللغة العربية و فقهها و بعدهم عن التراث و مصطلحاته حيث أنهم رغم ثقافتهم الغربية و تمكنهم من إدراك حقيقة المصطلحات الفلسفية الغربية إلا أنهم عاجزين في التعبير عن هذه المصطلحات باللغة الأم و هذا ما أدى إلى ضياع الفكرة أحياناً ومسخها أحياناً أخرى، كما أنها تعبر أيضا عن عدم ثقة الكاتب بالمصطلح العربي الذي استبدل به المصطلح الأجنبي و زعمه عدم قدرة المصطلح العربي التعبير عن كل ما في المصطلح الأجنبي من حقيقة إدعاءاً منه

أنها ضرورة لابد منها كون المصطلح العربي في نظره واسع المعاني و غير دقيق"فيلجأ إلى طريقتين: إما **تكرار** وضع المصطلح الأجنبي مقابل المصطلح العربي حيثما ذكر، مما يشكل استهتاراً بعقل القارئ، و إما **الابتذال** في وضع المصطلح الأجنبي مقابل المصطلح العربي"[20].

و في الوقت نفسه تمثل تجسيدالواقع الانكسار الثقافي الذي يعاني منه المثقف العربي مقابل المد الثقافي الغربي حيث يصبح فيه التمرد على الثقافة العربية علامة على التقدم والخروج على قواعد اللغة القومية مدعاة للفخر، أما مساوئ التعريب فتكمن في تفكك الجملة وضياع تواصلها و اتصالها مما يترتب عليه صعوبة في القراءة و الفهم و تشتيت الفكر بين المصطلحين العربي و الأجنبي و ضياع الفكرة المراد عرضها في الجملة أو ربما الفقرة و عدم تحقيق الهدف المتمثل في إيصال الفكرة لذهن القارئ. و أسباب التقليد و الترجمة الاتباعية، في اعتقاد **د.طه عبد الرحمن** ترجع إلى "ميل النفوس إلى الجديد و نفورها من القديم، و منها أيضا التنقيص من الذات و التعظيم للغير، و منها كذلك طلب الاستفادة وإرادة التغيير، و منها أخيرا تسلط الثقافة الأجنبية و قمع الثقافة القومية"[21].

هكذا، و في ضوء هذه الدراسة يتبين لنا أهمية مشروع تأصيل المصطلح الفلسفي داخل اللغة العربية فحاجتنا اليوم كبيرة،أكثر من أي وقت مضى إلى اعادة تنظيم تراثنا الفلسفي العربي بما ينسجم مع تطورنا الفكري إذ" ليس من الصحيح القول إن ما نجده في المصطلح الأوروبي يكفي للدلالة على ما نطلبه من تطوير لمواقفنا الفلسفية عموماً، لأننا بهذا نقطع الصلة بين تراثنا و فكرنا الحالي وأنه لمن الخطأ، كل الخطأ الاعتقاد بأن حاجات عصرنا الحاضر تحتم علينا أن لا نفتش عن ما أنجزه الفلاسفة العرب في صميم الفكر، لغة و معنى، فهذه كذبة كبرى زوقتها لنا مذاهب مليئة بالدعاوي الزائفة التي أبعدتها عن تراثها الأوروبي أيضا"[22].

حقيقة إن الحاجة اليوم هي إلى تأسيس معجمية فلسفية عربية **خالصة**، نفتش من خلالها على ما أنجزه الفلاسفة العرب في صميم الفكر لغة و معنى،تتماشى مع روح العصر، تزخر بمفاهيم جديدة تواكب التغيرات التي تطرأ بين الفينة و الأخرى على ساحة المعرفة و العلوم التجريبية و النقدية، و المعيارية و كذا مجال العلوم الإنسانية و الاجتماعية و العلوم المستقبلية(Futuralisme) و الجيواستراتيجية. لكن كيف السبيل إلى ذلك ؟

مشروع تأصيل المصطلح الفلسفي العربي:

من أجل تحقيق ذلك يدعو **د.عبد الأمير الأعسم*** علماء اللغة و فلسفتها في العالم العربي إلى فهم صيرورة التطور الذي بدأ منذ ظهور المصطلح الفلسفي و تحوله إلى جملة من المفاهيم(*Concepts*) و جمع و تحقيق رسائل الفلاسفة العرب والمسلمين في الحدود و الرسوم في مجلد واحد للكشف عن تطور المصطلح من بداية استعماله إلى الكيفية التي نشأ عليها تداوله، إذ في اعتقاده "إن لفلاسفتنا العرب لغتهم الإصطلاحية التي إزدهرت إبان الحضارة العربية خلال خمسة قرون، و نحن في أمس الحاجة اليوم إلى دراستها بما يتساوق مع طبيعة جمعها و تحقيق نصوصها، لكي تكون دليلا لأساليب التعبير الفلسفي في أيدي الباحثين من محبي الفلسفة و طلابها"[23]، و أمثلة ذلك:"الحدود" لجابر بن حيان "الحدود و الرسوم" للكندي، "الحدود

الفلسفيـــة" للخـوارزمي الكاتـب، "الحـــدود" لابـن سينا، "الحـدود" للغزالـي، "المبيـن في شـرح ألفـاظ الحكمـاء و المتكلميـن" لسيف الدين الآمدي.

و في اعتقاد "د.عبد الأمير الأعسم" فإن معظم المعاجم الفلسفية التي بين أيدينا اليوم غير كاملة و غير دقيقـة قياساً بتراثنا الفلسفـي العربي. و التي تعتمد اعتمـاداً تامـاً على نصوص متأخرة لـ :"لشريف الجرجاني" و في أحسن الأحوال ترجع إلى "ابن سينـا" في رسالة الحدود.

و المنهج الصحيح- في اعتقاده- الذي يجب أن يعتني به الباحثون في المجامع العلمية العربية و الجامعات و مؤسسات التعريب في الوطن العربي هو " توثيـق المصطلحـات بالعودة إلى جابر بن حيان، و الكندي و الفارابي و ابن سينا و الخوارزمي و التوحيدي والغزالي و الآمدي لكي نصل إلى زمان الجرجاني".

و يعتبر كتاب "المصطلح الفلسفـي عند العرب" للدكتـور"عبد الأميـر الأعسـم" أهـم مرجع في هـذا المجال حيث يظم طائفـة من النصوص في مخطوط قديم وجد في كابل سنـة 1976 وهـي تمثل انجاز الفلاسفـة العرب في المصطلح الفلسـفي: نشأتـه، تكوينه و تحديـده و انتشاره ثم استقراره، و هـذا الكتاب يضم رسائل من تأليف نخبة مختارة من الفلاسفة هم: جابر بن حيان، و أبو يوسف الكندي والخوارزمي من خلال كتابه "مفاتيح العلوم" و أبو علي بن سينا و أبو حامد الغزالي و هي "تعتبر الأصل (المخطـوط النـادر) و التي تمثل أثراً من تلك الآثـار النفيسـة في تراثنا العربي الفلسفـي يستحق العنايـة من المتخصصين في تكوين المعجمية الفلسفيـة بالإستنـاد إلى تاريخ المصطلـح بعد الموازنـة بين أقوال الفلاسفة"[24] .

و أهم هذه الرسائل: رسالة **جابر بن حيان**(ت: 815م) الذي يعود له الفضل في نشأة المصطلحات الفلسفية من خلال رسالته المعنونة ب: **"الحدود"** المعثور عليها في كابل والتي تفند الادعاء القائل بأن جابر بن حيان ليس سوى عالماً بالمعنى الضيق. و **الكندي** الذي تمثل أعماله قمة نضج اللغة الفلسفية أثناء عصر الترجمة. وقد أوجز "د.عبد الأمير الأعسم" تاريخ المصطلح الفلسفي في اللغة العربية إلى ثلاث مراحلهي:

أولا: مرحلة نشوء المصطلح في التفكير الفلسفـي بالاستنـاد إلى الترجمة و التعريف و هي ممثلة في "جابر بن حيان" و "الكندي" وهي المرحلة التي تعاملت بها مدرسة "حنين بن اسحاق" الذي أشرف بنفسه على ترجمة الأعمال الفلسفية، و **ثانيا**: مرحلة تحديد المصطلح في الاستعمال الفلسفي و انتشاره في الدوائر الفلسفية التي ازدهرت في القرن 4 هـ (10م) العاشر الميلادي، و هذه المرحلة ممثلة في "الخوارزمي الكاتب" و"أبو حيان التوحيدي" (ت1010م) في كتابه (المقابسات)، و هي المرحلة التي اشتهر فيها **أبي نصر الفارابي** بعد نضج اللغة الفلسفية في الترجمات اليونانية إلى العربية و خاصة منطق **أرسطو**.

أما **المرحلة الثالثة**: فهي مرحلة ثبات المصطلح و استقراره في مؤلفات الفلاسفة ولغتهم الفلسفية التي كانوا يتعاملون بها في محافلهم العلمية خلال القرن (5هـ 11م). و هذه المرحلة تشمل **ابن سينا** (توفى 1198) خاصة في شرحه لمقالة الدال من كتاب ما بعد الطبيعة ل**"أرسطو"** يشرح فيه 30 مصطلحاً يونانياً. و أهم مشكلة برزت كعائق ضد تطور المصطلح الفلسفي في

اللغة العربية هي: تلك الفترة الطويلة الممتدة بين زمن **ابن رشد** وزمن **الجرجاني** و التي تزيد على قرنين من الزمان هما القرنان (13م و 14م) فهذه الفترة توزعتها تقسيمات فلسفية مشرقية ومغربية ، اكتفت فقط بالشروح السينوية و الغزالية حيث ظهر اتجاه المتكلمين المتفلسفين .مما أدى إلى اختلاط مصطلحات المتكلمين بمصطلحات الفلاسفة و هذا واضح في أعمال" الجرجاني" خصوصاً كتابه "التعريفات" مع مطلع القرن(15م).

و لكن يجب التنويه بسابقة عظيمة في تاريخية المعجمية اللغوية الفلسفية الخالصة من خلال كتاب " المبين في شرح ألفاظ الحكماء و المتكلمين" لـ" **سيف الدين الآمدي**"* الذي ازدهرت أعماله مع مطلع القرن 13م بعد وفاة" ابن رشد" بزمن وجيز. و إغفال دور"الآمدي" في اعتقاد "د.عبد الأمير الأعسم" له أسباب عديدة أهمها اعتماد الباحثين المحدثين على المصادر المتأخرة و اقتصارهم على "نشريات المستشرقين في القرن 19م مثل: غوستاف فلوكل *G. Flugel* و شبرينجر *A. Prenger* وليز *W. Less* و كذلك ندرة توثيق المصطلحات الفلسفية بالرجوع إلى الفلاسفة أنفسهم و هو خطأ نشأ في اعتقاده من سوء المنهج الذي عولجت به الفلسفة العربية الإسلامية عندما "اعتقد جمهرة من الباحثين أن النصوص المتأخرة تكشف عما تقدم من نصوص الفلاسفة و الصحيح هو العكس بلا أدنى ريب".[25]

تبين مما تقدم الأهمية التي تكتسيها مشكلة المصطلح الفلسفي في اللغة العربية، و ما يعترض وضع المصطلح العربي من مشاكل، بعضها كما رأينا يعود إلى بنية اللغة العربية، و بعضها له علاقة بأهلها من المشتغلين بالفلسفة، و كذلك أهمية هذه المشكلة من الناحية المعرفية و ما لها من تأثير على الفكر العربي المعاصر.

و قد اتضح لنا أن المصطلح الفلسفي ليس مشكلة لغوية فحسب، بل هوأيضا مشكلة فلسفية، حيث بدا لنا جليا أن اللغة العربية على الرغم مما تتمتع به من مزايا، إلا أنها تعاني من نقص كبير في المصطلح الفلسفي وفي مناهج التعبير وأساليبه. و هو ما أعاق الطريق اليوم أمامها للوصول إلى لغة فلسفية تعبر عن قيم و مفاهيم إنسانية متقدمة ومن أجل هذا فقد أضحى مشروع تأصيل المصطلح الفلسفي العربي، ذا قيمة بالغة تزداد أهميته يوما بعد يوم.

2/ العائق الديني: جدلية الصراع التاريخي بين الفلسفة و الدين:

قدمنا في القسم السابق مشكلة المصطلح الفلسفي داخل اللغة العربية، وأشرنا إلى دورها في إعاقة مسار الفكر الفلسفي العربي، ومن المهم الآن أن نتعرض إلى واحدة من أكثر الإشكاليات النظرية حساسية و تعقيدا، منذ بدايات التاريخ الإسلامي حتى عصرنا الراهن، ألا وهي مسألة علاقة الفلسفة بالدين، و التي كان لها تأثير سلبي على مسار التنمية في العالم العربي.

و حتى نفهم الموقف العام الذي ساد في حضارتنا فحدد منزلة الفلسفة تحديدا كاد يقضي عليها وعلى الدين معا،رغم توافر الشروط الموضوعية التي يقتضيها تكوين الفكر الفلسفي، لا بد أن نستعرض المحددات التاريخية الظرفية، والبنيوية التي حفت بدخول العلوم الموسومة بالفلسفية في حضارتنا فنتمكن من التحرز منها،ونزيل ما تمثله من معوقات لاستئناف فكر فلسفي قد يصبح في المستقبل متميزا.

في تصور **د.أبو يعرب المرزوقي*** فإن المحددات البنيوية تكمن في ": أولا نظرية الدين كما فهمها علماؤنا الأوائل، و ثانيا نظرية المعرفة التي فرضها الشكل الأول من الفلسفة، و أما المحددين الظرفيين، فالأول: يتعلق بصلة المعرفة فلسفية كانت أم دينية بالواقع، و الثاني: بالكيفية الأولى لدخول الفلسفة إلى الحضارة العربية الإسلامية و توظيفها الذي حصل عند بعض الفرق المتطرفة كلامية كانت (كالمعتزلة) أم صوفية (التصوف المتفلسف المتأخر) أم حتى سياسية (القرامطة والإسماعيلية)"[26] .

يجمع بين هذه الفروع الأربعة الفهم القاصر الذي سيطر عند غلبة فقهاء الشرع في المعركة الزائفة بين من يتكلم باسم العقل والفلسفة ومن يتكلم باسم الوحي و الدين خلال النهضة الأولى في العصر الوسيط*، وعند غلبة فقهاء الشرع الوضعي في نفس المعركة خلال النهضة الثانية في العصر الحالي.

إن ما حصل في تاريخ العلاقة المتوترة بين تاريخ الفكر الفلسفي و الفكر الديني في العالم العربي هو الذي حال دون علاج ما حصل بنيويا في كلا الفكرين الفلسفي و الديني، و لم يمكن من تحليل فكر النهضتين لا الأولى و لا الثانية (في العصر الوسيط، و الحالية)، تحليلا فلسفيا يتضمن الأبعاد الميتافيزيقية التي يعتقد البعض أنها ابتعاد عن الواقع و ترفا فكريا، في حين أنها جوهر الوجود التاريخي للعظيم من الحضارات.

كما أن تجاهل الفقهاء و الفلاسفة اللقاء الواجب بين البعد العقلاني و البعد الوجداني، حال دون تحقيق ذلك، مما انعكس سلبا على برامج التنمية. و ما يسود حاليا في اعتقاد " د. أبو يعرب المرزوقي " هو نفسه ما ساد في النهضة السابقة حتى و إن انعكست العلاقة، فقد كانت القاعدة هي رفض الفكر الفلسفي باسم الدين، فصارت القاعدة اليوم رفض الفكر الديني باسم الفكر الفلسفي.

و الأمر واحد لأن المرفوض و الرافض من الفكرين ليس فكرا ما دام يستثني الأمر الذي يكون به الفكر فكرا " فالفكر الفلسفي فكر لكونه في ذروته سؤال ديني (و مثاله سؤال سقراط و أفلاطون و أرسطو و أفلوطين) و الفكر الديني فكر لكونه في ذروته سؤال فلسفي (و مثاله سؤال إبراهيم وموسى وعيسى و خاتم الرسل) "[27] عليهم الصلاة و السلام.

إن هذا الطرح الذي يقدمه" د.أبويعرب المرزوقي" يثبته واقع الغرب المتقدم اليوم، فتقدمهم يكمن في ذلك التمازج، الذي وظفه الفلاسفة الذين بنوا النهضة الغربية الحديثة في مجال الفلسفة و العلم الأساسيين. (و أبرز مثال على ذلك "**ديكارت**"و "**ليبنز**" الذين كانا مصلحين دينيين، و فيلسوفين و عالمين من الطراز الأول في نفس الوقت)، كما " أن جل فلاسفة المثالية الألمانية يعتبرون من كبار تلاميذ المدارس الدينية في ألمانيا البروتستينية والكاثوليكية، و أن كل الفلسفات الغربية الحالية عبارة عن لاهوت متخف بما في ذلك فلسفة **نيتشه و هيدجر** و يكفي أن نعلم أن جل الكراسي في جامعات أوروبا بيد كبار المفكرين الدينيين المنتسبين إلى المدارس اللاهوتية "[28].

و بالتالي يمكن تبرير فشل الحوار وانعدام التواصل بين الفلسفة و الدين في العالم العربي– على عكس ما اتسم عليه الحال عند الغرب– إلى خلو نظرية المعرفة الفلسفية عند المتكلمين باسمها من البعد النقدي، و من فهم دلالة التواضع العلمي وحدود

المعرفة الإنسانية، لذلك فإن النقـاد من علماء الدين أمثال:**الغزالي، وابن تيمية، و ابن خلدون** وقبلـهما **ابن حـزمو القاضي ابن العربي** وغيرهم، كانـوا أقـرب إلى أخـلاق الفلسفـة النقديـة من هـؤلاء المتكلميـن باسمـها. لكـن هـل لا يـزال هـذا الصـراع موجـودا إلى اليوم، و ما هو الموقف العربي الراهن من الفلسفة و المشتغلين في حقلها؟

الملاحـظ الآن أن الفلسـفة في العـالم المعاصـر عامـة، تعـاني أزمـة بنيويـة حـادة، و قـد اتضـح ذلـك جليـا مـع تفكـك المنظومـة الاشـتراكية، وحـرب الخليج الثانية والتطور على صعيد المعلوماتية و ما بعـد المعلوماتيـة، و ظهـور النظـام العالمي الجديـد، و ما تمخض عنه من امتـدادات اديولوجية، مثل:نهاية التاريخ، أفول الإديولوجيـا، صراع الحضارات، تفكك الهويات، ما بعد الحداثة و دعوتها إلى التشظي والتفتت وإلى إدانة الأنماط الأساسية مثل العقلانية و التقدم و التاريخ و القانون العلمي.

و في سياق التسويق الكوني للنظام العالمي الجديد ظهر في الفكر العربي المعاصر موقفا فكريا من الفلسفة يفصح عن نفسه في صيغ متعددة قد تكون في مقدمتها كما يقول **د.طيب تيزيني** "ماتت الفلسفة يعيش العلم"[29] و هي في اعتقاده دعوة ناتجة عن نزعة ترى في العلوم الدقيقة و التجريبية (الفيزياء والرياضيات)، التعبير الوحيد عن المعرفـة الصحيحـة، وتضع العلـم فـوق النقـد، و هـي نزعـة تقصـي الفلسفـة، على أن تكـون قـد انتهكـت خصوصيتها و حولتهـا في أحسـن الأحـوال إلى **فلسـفة لغـة** تضبط لغة العلم وفق قواعد النظرية اللغوية.

و الواقع العربي اليوم يثبت ذلك، فالعديد من العاملين العرب في قطاع العلم، يرون في الفلسفة ترفا فكريا أو ربما زيفا ايدولوجيا مضرا،وهو الأمر الذي يجعلهم لا يرون مانعا من إغلاق أقسام الفلسفة في الجامعات والمعاهد العربية. فإذا كانت الفلسفة كما نعلم في القرون الوسطى الأوروبية المسيحية خدمت اللاهوت وراعت شرعيته، فإنه يراد لهافي العالم العربي اليوم أن تكون خادمة للعلم .

و منذ ما يزيد على العقدين ظهرت في الموقف الفلسفي نزعة إيديولوجية تطرح نفسهافي موقف مضاد للتاريخ ومستند إلى **المذهب البنيوي**، و كذلكإلى **ما بعـد الحداثـة**، تقدم نفسها ضمـن **النزعـة الإبستيمولوجيـة***و قد ظهرت أبحاث تستمد حضـورها من كونها تجد في هذه النزعة منطلقا منهجيا و أداة للتحليل، "تتأسس على مفهوم القطيعة الإبستيمولوجية الذي يدعوا إلى إقصاء(التاريخ) و(السياق التاريخي) لصالح (البنية) و(الانفصال)، يقود إلى العبث بقضية التراث الفلسفي الوطني و القومي"[30].

إلى جانب ذلك يبرز الموقف العربي الراهن من الفلسفة، موقف من يرى أن الفلسفة شأن من شؤون نخب فلسفية محترفة وهو موقف يمثله كما يرى ذلك **د.طيب تيزيني** أساتذة الجامعات العربية ، و بعض المجموعات المثقفة ثقافة فلسفية وهو في اعتقاده موقف مفعم بشحنة استعلائية حيال العامة "فهو أحد ردود الفعل المعقدة التي يعانيها الفكر الفلسفي والمضروبة عليه من قبل مجموعة من المنظمات والمؤسسات والشخصيات الدينية ومن جهة أخرى يلاحظ أن الموقف المذكور يعبر عن قصور نظري ومنهجي فيما يتصل بالوظيفة الاجتماعية للفلسفة و ربما كذلك فيما يتعلق ببنيتها العامة"[31].

و في هذا السياق يرى "د.طيب تيزيني" أنه ثمة ثلاث مستويات للخطاب الديني الموجه ضد الفلسفة في عالمنا العربي الراهن، يتمثل المستوى الأول في الخطاب الفقهي الذي تنتجه فئة الفقهاء، و ثانيا: الخطاب السلطويالذي تنتجه نخب سلطوية تقوم بوضع سياسات وخطط ثقافية واقتصادية واجتماعية وغيرها، تسهر على تنفيذ أهدافها بحيث تكون قادرة على صنع الرأي العام المطابق، وأخيرا الخطاب الشعبي الذي يفصح عن نفسه عبر آليات تفعل فعلها على نحو فعلي في الوسط الشعبي، بحيث تختلط العقائد بالموروثات من عادات و تصورات.

هذه الأنماط الثلاثة تتحالف بينها بهدف نسج حصار إيديولوجي على القوى الاجتماعية (النخب المثقفة المستنيرة العربية التي تسعى إلى تقديم خطاب في التحرير والنهضة والتنوير، والذي من شأنه أن يمثل البديل عن الحطام العربي) التي قد تمثل مصدر تهديد للسلطة السياسية و الفقهية أو لكليهما معا "و من الجدير بالذكر أن رهطا من المفكرين و العاملين في الحقل الفلسفي يحرصون على الإسهام الجاد في التأسيس الفلسفي للخطاب المذكور "[32].

و في العالم العربي المعاصر تبذل أوساط اديولوجية و سياسية ضمن النظام السلطوي السياسي العربي مجهودا كبيرا لتحفيز السواد العربي الأعظم ضد الفلسفة، و المثير في هذا كما يرى **د.طيب تيزيني** أن أطرافا من النظام السلطوي التي تعلن أنها ذات استراتيجية مدنية عقلانية مستنيرة، تحرص على إقامة تحالف مع مجموعة من الفئات الظلا مية، لتحد من الحامل الاجتماعي والسياسي للخطاب النهضوي التنويري المعنيو هذا الجهد أثمر أطروحة معممة في الوسط الشعبي العربي"تقوم على المقابلة بين الفلسفة والدين على نحو تظهر الفلسفة فيه (شيطانا) يسعى إلى التهام الدين ، وكان من شأن ذلك أن تفتقت الأطروحة المذكورة إلى مجموعة من النقاط يريد أصحابها أن تكون فصل المقال في الفلسفة هوية و وظائف و آفاقا، و ذلك عبر النظر إليها في ضوء ما يمكن أن يكون علاقة بينها و بين الدين"[33].

و أهم هذه النقاط نذكر ما يلي **أولا**: بما أن الدين ينبني على حقائق مطلقة كلية هي الوحي وبما أن الفلسفة تضع في اعتبارها تعددية المواقف ونسبية الحقائق، فإن التصادم بينهما قائم لا محالة. **ثانيا**: يتقوم الدين بكونه دينا مستقيما،لا سبيل إلى التشكيك فيه، و لما كانت الفلسفة تتضمن الإقرار بالرأي الآخر بل تطالب به، فإن تكفير أصحابها يأتي ضرورة للمحافظة على وحدة الأمة. **ثالثا**: ينطلق الدين من نصوص مقدسة تمثل مبتدى الموقف و منتهاه، و من ثم، ليس من شأن المناقشة الفلسفية لشؤون الكون إلا التشكيك في النصوص المذكورة.وأخيرا:إذا كانت الفلسفة تتأسس على الشك المنهجي في كل شيء وعلى الأخذ بنتائج ذلك، فإنها والحال كذلك تجد نفسها في حالة صراع مع الدين.

و من هذا كله و بدفع و تحريض من الخطاب الفقهي و أحيانا كذلك من الخطاب السلطوي السياسي يصل الخطاب الشعبي إلى ضرورة التشهير بالفلسفة و بمن يقوم عليها، في حالات معينة إلى تكفير هؤلاء وإتلاف إنتاجهم أو تحريمه.

من الملاحظ إذن أن الخطاب الشعبي الديني كون نسيجه من الفلسفة في المجتمع العربي المعاصر على أساس أن القاعدة تقوم على التصارع بينهما، هذه القاعدة التي ساهما في صياغتها الخطابين الديني والسلطوي، لكن يجدر بنا أن نذكر في ختام هذا الجزء من البحث أن بعض الفلاسفة و منهم **ابن رشد**، وخاصة من خلال كتابه" فصل المقال فيما بين الحكمة و الشريعة من

اتصال " عمل على النظر إلى المطلق الديني الإيماني في ضوء تأويله لجهة النسبي الفلسفي العقلي، و الذي استطاع أن يقصي فكرة التضاد و التصارع بين الفلسفة و الدين و يحل محلها القابلية للتعايش، فالعقل منطلق الفلسفة، كما أن المطلق الديني الإسلامي يدعوا المؤمنين إلى استخدام عقولهم من أجل تعرفهم إليه.

كيف أثر هذا الصراع على مسار التنمية الفكريّة في العالم العربي؟

لقد أدت هذه الأوضاع إلى عجز الفلسفة عن معالجة المسائل الدينية بطريقتها الخاصة، و تضييق حدودها في المناقشة، فعدم التكافؤ و افتقار أسلوب الحوار و منهجه إلى أرض مشتركة بين الطرفين أدى إلى تدهور مستوى التسامح الفكري بينهما في العالم العربي خلال القرن الأخير، فهبط الخط البياني لحرية الفكر هبوطا حادا، في السنوات الأخيرة بوجه خاص و أصبحت كثير من المواضيع التي كانت تناقش بسماحة و سعة، من الممنوعات والمحظورات.

و تحول هذا العصر إلى عصر كبوة وتخلف شديد بسبب التسلط السياسي و الاستبداد في الحكم الذي انعكس على فكرنا في صورة خضوع متزايد للسلطة العقلية و الروحية، أدى إلى انكماش متزايد لقدرتنا على النقد و المعارضة الفكرية، يوازي بالضبط اختفاء المعارضة السياسية من حياتنا.

إنّ فكرة السلطة هذه كما يؤكد **د.فؤاد زكريا** انعكست على حياتنا الفكرية بصورة واضحة في السنوات الأخيرة "إذ نجد اتجاها متزايدا إلى الاستشهاد بالنصوص من أجل حسم أية مشكلة فكرية، و منهج الاستشهاد بالنصوص هذا يعكس في داخله اتجاها إلى **التخويف**، و من ثم فهو يمثل نوعا خاصا من ممارسة **الإرهاب** إذأن الفكرة الكامنة من ورائه هي: هذا ما يقوله النص، فإما أن تقبله كما هو، و تقبل بالتالي وجهة نظرنا، و إما أن تتحدى النص، إن كنت تملك الشجاعة، و عليك بعد ذلك أن تتحمل العواقب"[34].

و غني عن البيان ما لعملية التخويف هذه، الكامنة من وراء هذا الأسلوب، من أثر سلبي على مسار الفلسفة والتنمية في العالم العربي، فهي تمنع الفكر من ممارسة فاعليته و عمله كما أنها تلزمه على أن ينظر إلى المفاهيم الدينية نظرة سكونية ثا بتة تؤثر إلى حد بعيد على موقفه من المسائل الفلسفية العلمية وفي القبول أو الرفض لأي اتجاه جديد.

خاتمة:

لقد رأينا من خلال تشريح واقع الفلسفة في عالمنا العربي كيف أن تلك العوائق الحضارية واللغوية و الدينية كبلت و لا زالت إلى اليوم تمنع سبل الرقي والتقدم عن الفلسفة العربية المعاصرة. و في خضم هذا الواقع فإن التحدي الذي يواجه المفكرين العرب اليوم هو: كيف يمكن ابتكار الوسائل والآليات لتجاوز تلك الموانع؟ومن أجل ذلك لابد على المفكرين والمشتغلين في حقل الفلسفة العربية المعاصرة، التخلص من القيد الذي يمارسه التراث القديم عن طريق أخذ منه ما ينفع دون تهميشه أو إلغائه من أجل المحافظة على الإستمرار في الثقافة الوطنية وتأصيل الحاضر، و دفعه نحو التقدم والمشاركة في قضايا التغيير الإجتماعي. و إعادة تفسيره طبقا لحاجات العصر، لأن الأصالة هي أساس المعاصرة و هي التي تساهم في تطوير الواقع و

حل مشكلاته و القضاء على أسباب معوقاته، و فتح مغاليقه التي تمنع أي محاولة لتطويره من أجل اعادة بناء الإنسان العربي و حمايته من التخلف عن مظاهر التقدم.

إن قضية تجديد التراث قضية جوهرية في عملية التنمية إذ أنها تهتم بالشرط الأول للتنمية وهي الإعتناء بتنمية العنصر البشري فالتنمية ليست مجرد استثمار للموارد الوطنية، وزيادة في عدد المصانع،بل هي استثمار بشري يهدف إلى خلق عنصر جديد قادر على التنمية [35]ومؤهل للقيام بعملية التطور، و هو الإنسان عن طريق اكتشافه لبعده التاريخي، و اعطائه أسسا نظرية جديدة للتغيير.

أما مشكل التغرب، ففي اعتقادنا أن حل هذا المشكل لن يتحقق إلاعن طريق إعادة كتابة التاريخ بما يحقق أكبر قدر ممكن من المساواة و تحويل الحضارة الغربية إلى موضوع للدراسة، أي تحويل الغرب من مصدر للعلم إلى موضوعا له، حتى يتم التحرر منه و إيقاف مد **التغريب**، و تجاوز عقدة النقص التي تربت فينا اتجاهه، وعقدة العظمة التي تربت فيه اتجاهنا، لإعادة الإعتبار للعقل العربي حتى يواكب التغيرات التي تحدث في العالم المعاصر.

رأينا أيضا كيف أدى ذلك الصراع التاريخي بين الفلسفة والدين إلى تضييق نطاق المشكلات المسموح بمناقشتها عقليا وفلسفيا في الميدان الديني.وفي اعتقادنا أن البحث العقلي بروح عصرية في المشكلات الفكرية المرتبطة بالدين يجب أن تحتل مكانة مهمة في فلسفة التنمية، ذلك أن التنمية الدينية تدعو لأن يكون للدين دورا هاما في الحياة السياسية، و الإجتماعية و الثقافية و الإقتصادية العربية، و من ثم يجب خلق حوار بين الدين والفلسفة، و القيام بالتحليلات العميقة لقضايا الدين حتى يؤدي دوره المهم في تنمية شعوب العالم العربي.

أما بخصوص مشكلة المصطلح الفلسفي داخل اللغة العربية، فقد اتضح لنا جليا كيف أن لغتنا العربية رغم ما تتمتع به من مزايا فإنها تعاني من نقص كبيرفي المصطلح الفلسفي وفي مناهج التعبير و أساليبه و أن هناك مشاكل كبيرة تعترض الطريق الذي تسلكه اللغة العربية للوصول بها إلى لغة فلسفية راقية تعبر عن قيم و مفاهيم إنسانية متقدمة، و هي الحاجة التي تدعونا اليوم، و أكثر من أي وقت مضى، إلى ضرورة خلق مشروع **تأصيل** المصطلح الفلسفي العربي، و هو مشروع في غاية الأهمية لما يكتسبه من أهمية في سبيل إنماء الإبداع الفلسفي العربي وتحريره من عائق التبعية الفكرية التي يمارسها عليه الغرب.

قائمة المراجع:

1. المرزوقي أبو يعرب، و طيب تيزيني، آفاق فلسفية معاصرة، دار الفكر،سوريا، و دارالفكر المعاصر، لبنان، ط1، 2001.
2. الجابري محمد عابد– نحن و التراث– المركز الثقافي العربي– الدار البيضاء – و دار الطليعة – بيروت– ط2– 1982..
3. الجابري محمد عابد – مقال التراث و مشكل المنهج – مجلة المستقبل العربي – العدد 83– 1986–
4. الأعسم عبد الأمير، المصطلح الفلسفي عند العرب، مكتبة الفكر العربي ،بغداد، ط 1985،1.
5. إبراهيم بدران و آخرون: الفلسفة في الوطن العربي المعاصر، بحوث المؤتمر الفلسفي العربي الأول الذي نظمته الجامعة الأردنية– مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان ط1، 1985.
6. أمين جلال أحمد: التراث و التنمية العربية – مجلة المستقبل العربي– مركز دراسات الوحدة العربية– بيروت – لبنان– العدد72 –1985.

7. حنفي حسن –التراث و التجديد – موقفنا من التراث القديم – المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع –القاهرة – ط4-1991.
8. حنفي حسن و آخرون: الفلسفة في الوطن العربي في مائة عام – أعمال الندوة الفلسفية الثانية عشر التي نظمتها الجمعية الفلسفية المصرية بجامعة القاهرة – مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2006.
9. حنفي حسن، حصار الزمن، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، 2004.
10. جورج قرم: التنمية المفقودة، الصادر عن دار الطليعة- بيروت، ط1، 198
11. عبد الرحمن طه- الحق العربي في الإختلاف الفلسفي- المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء،المغرب،ط2006،2،
12. عبد الغفارنصر:التراث من منظور مختلف، دار علاء الدين، دمشق ط1، 1999.
13. علي خليفة الكواري: تنمية الضياع أو ضياع لفرص التنمية، الصادر عن مركز دراسات الوحدة العربية.بيروت، دط، 1996
14. مهدي فضل الله: آراء نقدية في مشكلة الفلسفة والمنطق، دار الأندلس، بيروت، لبنان ط1.1981.
15. موسى محمد يوسف: بين الدين و الفلسفة، دار المعارف، مصر، ط2، د.ت.
16. محمود زكي نجيب– تجديد الفكر العربي- دار الشروق – بيروت–ط6-1980.
17. نصار ناصيف: طريق الاستقلال الفلسفي، دار الطليعة، بيروت، ط3، 1988.
18. فيصل يونس عبد الزهرة – منحى التقليد و التجديد في الفكر التنموي العربي – دار الوفاء- الإسكندرية – مصر- دون طبعة-2002.

*/ كان جورج قرم و علي خليفة الكواري من بين المفكرين العرب الذين عبروا بمثل هذه المفاهيم تشخيصا لواقع التنمية العربية من خلال كتابيهما.
- علي خليفة الكواري: تنمية الضياع أو ضياع لفرص التنمية، الصادر عن مركز دراسات الوحدة العربية.بيروت، دط، 1996.
- جورج قرم: التنمية المفقودة، الصادر عن دار الطليعة- بيروت، ط1، 1981.

* / النهضة نتيجة من نتائج نجاح فلسفة التنمية، و هي غاية و هدف التنمية، لأنه إذا تحققت تنمية شاملة (اقتصادية، اجتماعية، سياسية، ثقافية، دينية..الخ)، تحققت النهضة، لأن فعل النهوض يأتي بعد فعل النمو، فالشعوب تنمو ثم بعد ذلك تنهض و ليس العكس، فبعدما يتحقق فعل التنمية تتحقق فعل النهوض، و الشعب الناهض هو الشعب الذي يصل إلى درجة نوعية من النماء تجعله في مرحلة من الاكتفاء (استقرار سياسي و اقتصادي في الداخل، و استقلالية عن الخارج)، فبعد ما تتحقق لديه شروط النماء تتحقق لديه شروط النهضة و العلاقة إذن هي علاقة شرط بمشروط، فلا تتحقق النهضة إلا إذا تحققت قبلها و تجسدت و اكتملت جميع صور التنميةوالتي هي عبارة عن قضايا معيارية قيمية و ليست فقط إحصاءات اقتصادية.

* / طيب تيزيني: مفكر سوري.

** / زكي نجيب محمود (1905-1993) مفكر مصري.

[1]/ محمود زكي نجيب– تجديد الفكر العربي- دار الشروق – بيروت–ط6-1980–ص27.

* / محمد عابد الجابري (1935-2010) مفكر مغربي.

[2] / الجابري محمد عابد– نحن و التراث- المركز الثقافي العربي- الدار البيضاء – و دار الطليعة – بيروت- ط2- 1982، ص14.

[3] / الجابري محمد عابد – مقال التراث و مشكل المنهج – مجلة المستقبل العربي – العدد 83- 1986- ص11.

*/ حسن حنفي: مفكر مصري.

[4] / إبراهيم بدران و آخرون: الفلسفة في الوطن العربي المعاصر، بحوث المؤتمر الفلسفي العربي الأول الذي نظمته الجامعة الأردنية- مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان ط1، 1985.- ص15.

[5] / حسن حنفي –التراث و التجديد – موقفنا من التراث القديم – المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع –القاهرة ط4-1991–ص16.

[6] / فيصل يونس عبد الزهرة – منحى التقليد و التجديد في الفكر التنموي العربي – دار الوفاء- الإسكندرية – مصر- دون طبعة-2002- ص120.

* / ناصيف نصار: مفكر لبناني

[7] / نصار ناصيف: طريق الاستقلال الفلسفي، دار الطليعة، بيروت، ط3، 1988، ص:209.

* / جلال أحمد أمين: أستاذ الاقتصاد، مصر .

[8]/ أمين جلال أحمد: التراث و التنمية العربية – مجلة المستقبل العربي- مركز دراسات الوحدة العربية- بيروت – لبنان- العدد72 –1985، ص18.

[9] / أحمد جلال أحمد – نفس المرجع – ص16.

[10]عبد الغفارنصر:التراث من منظور مختلف، دار علاء الدين، دمشق ط1، 1999، ص45.

[11] / إبراهيم بدران و آخرون- الفلسفة في الوطن العربي المعاصر – المرجع السابق- ص30-31..

[12]/ حسن حنفي و آخرون: الفلسفة في الوطن العربي في مائة عام – أعمال الندوة الفلسفية الثانية عشر التي نظمتها الجمعية الفلسفية المصرية بجامعة القاهرة – مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2006 ، ص26-27.

[13]/ حسن حنفي و آخرون – نفس المرجع- ص27.

[14] / المرجع نفسه- ص85.

[15]/ حنفي حسن: هموم الفكر و الوطن، ج2، دار قباء، القاهرة، دون طبعة، 1998 حسن حنفي و آخرون: الفلسفة في الوطن العربي في مائة عام – أعمال الندوة الفلسفية الثانية عشر التي نظمتها الجمعية الفلسفية المصرية بجامعة القاهرة – مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2006، ص182.

[16]/ المرجع نفسه ص 192-193.

[17] / حنفي حسن، حصار الزمن، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، 2004، ص:173، 174.

[18] / نصار ناصيف: طريق الاستقلال الفلسفي،م.س، ص:209.

*/ سلمان البدور:أستاذ فلسفة- جامعة الأردن.

[19] / إبراهيم بدران و آخرون، الفلسفة في الوطن العربي المعاصر –مرجع سابق-ص:296.

[20] / إبراهيم بدران و آخرون، م. س، ص:297.

[21]/ عبد الرحمن طه، الحق العربي في الإختلاف الفلسفي،المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء،المغرب،ط2006،2، ص:142.

[22] / الأعسم عبد الأمير، المصطلح الفلسفي عند العرب، مكتبة الفكر العربي ،بغداد، ط 1985،1، ص7.

*/ عبد الأمير الأعسم: عميد كلية الآداب،جامعة الكوفة، العراق.

[23]/الأعسم عبد الأمير– نفس المرجع–نفس الصفحة.

[24]/ الأعسم عبد الأمير، المصطلح الفلسفي عند العرب، م-س،ص:08.

* / سيف الدين الآمدي: يعود له الفضل في عمل معجمية فلسفية شاملة للألفاظ المصطلحة في اللغة الفلسفية و هو أمر طبيعي جداً، بعد استقرار الحدود و الرسوم و قد عاصر ابن رشد حولي نصف قرن ثم عاش بعد أكثر من ثلاثين 30 عاماً. و نسبه الأمدي إلى مدينة آمد و هي مدينة جميلة على شاطئ الدجلة في ديار بكر المتاخمة لشمال الموصل و تعتبر مادة كتاب المبين صالحة أن تكون خميرة لتأسيس المعجمية الفلسفية لتراثنا الفلسفي العربي.

[25]/ الأعسم عبد الأمير – المرجع السابق، ص64.

*/ أبو يعرب المرزوقي: مفكر تونسي.

[26] / المرزوقي أبو يعرب، و طيب تيزيني، آفاق فلسفية معاصرة، دار الفكر،سوريا، و دارالفكر المعاصر، لبنان، ط1، 2001 ص:78،79.

* / من الأقوال المشهورة التي توضح عداوة الفقهاء المسلمين للفلسفة و للمنطق تحديدا، والاشتغال به ما اتفق عليه الشيخان "ابن تيمية"و"الشهر زوري" الذين عرفا بعدائهما للفلسفة وقولهما:"إن دراسة الفلسفة شر،والمنطق هو المدخل إلى دراسة الفلسفة،فمدخل الشر شر،والواجب شرعا عدم الاشتغال به والابتعاد عنه". للإطلاع أكثر، أنظر: مهدي فضل الله: آراء نقدية في مشكلة الفلسفة والمنطق، دار الأندلس، بيروت، لبنان ط1.1981،ص:08. و قد تعرض" الغزالي"إلى هذا الموضوع من خلال كتابه"تهافت الفلاسفة"حيث كفر جميع الفلاسفة المتكلمين خلال النصف الثاني من القرن:05هـ(خاصة الفارابي،وابن سينا،وابن طفيل)،إلا أن "ابن رشد" يعتبر الغزالي كثيرا ما قول الفلاسفة المسلمين ما لم يصرحوا به،خاصة من خلال كتابه"تهافت التهافت"،مع أنه تعرض هو الآخر لأبشع أنواع الاضطهاد وهو ما عرف بنكبة ابن رشد.وللإطلاع أكثر حول الموضوع أنظر: موسى محمد يوسف: بين الدين و الفلسفة، دار المعارف، مصر، ط2، د.ت، ص: 22.

[27]/ المرزوقي أبو يعرب، م س، ص:81.

[28] / المرزوقي أبو يعرب – نفس المرجع- ص:88.

[29]/ نفس المرجع، ص:145.

*/ يجسد النزعة الابستيمولوجية ماكتبه ميشيل فوكو في كتابه المترجم إلى العربية "حفريات المعرفة" بيروت و الدار البيضاء، ط2، 1987، و في ماكتبه د. محمد عابد الجابري في بعض مؤلفاته.

[30] / المرزوقي أبو يعرب –المرجع السابق– ص:147.

[31] / المرجع نفسه،ص:149.

[32]/ المرجع نفسه– ص:165.

[33] / المرجع نفسه، ص:166.

[34]/ إبراهيم بدران و آخرون، الفلسفة في الوطن العربي المعاصر – المرجع السابق– ص:46.

عقدة الأنوثة في الإبداع النسوي

د:نورة حادي/جامعة طاهري محمد بشار، الجزائر

الملخص:

في إطار الحديث عن أدب المرأة تطرح الكاتبة أحلام مستغانمي فكرة الأنوثة في الواقع العربي،كونها تهمة يراد التخلص منها،و نفيها بدافع السلطة الذكورية،و تراها مستعمرة ترفض الأنثى و تحتقر النساء،أينما وجدن حل بهن غضب ، و حيثما نشأن اعتراهن النقص و العطب، منددة بإصرار على اقتصار نفحة الإبداع على الرجال دون النساء،باعتبارهن قاصرات على جميع الأصعدة ،حتى إذا ما تعلق الأمـــــــــــر بالأدب و الكتابة، .

و في ظل هذا الاحتقار و الدونية ،تطرح الكاتبة ملامح امرأة عربية ثائرة على جميع الميادين و الذهنيات قادرة على اقتحام ما يعتقد المستعمر الذكوري الاستيلاء عليه،وبحكمة متناهية ،كاحترامها لطقوس الكتابة و حميميتها التي لا يتقنها رجل، وجعلها في المقابل هذا الأخير،مرتبط بالنّقص و التشوه و العطب،...و الموت.

و هي بذلك تفرض نموذجا إبداعيا خاصا(أنثويا)إن صح التعبير،من حيث الموضوع ،أو الطرح ،أو التقنية.

الكلمات المفتاحية : الأنوثة ،الأدب النسوي، الكتابات النسائية،التمرد ، التحرر ، الرضوخ ،اللغة،المجتمع الذكوري.

تهمة الأنوثة في الإبداع النسوي...

في إطار الحديث عن أدب المرأة تطرح الكاتبة أحلام مستغانمي فكرة الأنوثة في الواقع العربي،كونها تهمة يراد التخلص منها،لأننا ننتمي إلى مجتمع ذكوري يرفض الأنثى و يحتقر النساء، منددة بإصرار على اقتصار نفحة الإبداع على الرجال دون النساء،باعتبارهن قاصرات على جميع الأصعدة ،حتى إذا ما تعلق الأمر بالأدب و الكتابة .

فلطالما تحدثت أحلام مستغانمي عن رفضها لاتخاذ الأنوثة حاجزا أوعارضا لإبداع المرأة،فراحت ترسم ملامح امرأة ثائرة،معترضة،ناقمة على وضع المرأة العربية،حتى غدت نموذجا للرفض والاستسلام.

الكاتبة امرأة تحكي قصتها على لسان رجل،وهو أمر لم يكن من قبيل العبث و لا المصادفة؛ بل باعثه هو الدفاع عن كيان الأنثى و الخروج بها من دائرة الاختزال التي وضعها لها المجتمع الذكوري،من خلال مبارزتها اللغوية وجعلها في المقابل هذا الأخير،مرتبط بالنّقص و التشوه و العطب،...و الموت.

وهي القائلة أيضا «.. وإذا كنت دائما أطمح ألا تكون أنوثتي،هي جواز مروري إلى القارئ،فإنني أرفض أن تكون حاجز التفتيش الذي تنتهك فيه كتبي،ويستباح فيه شرفي بذريعة النقد الأدبي»؛ فهي تدعو النساء لفرض وجودهن،وتعزيزمكانتهن،دون التعرض لأنوثتهن"ومن خلال هذا الطرح تبغي الانتصار لوضع المرأة ، و الإقرار بتأنيث اللغة ، وكسر سطوة اللغة الذكورية .

من الغني عن البيان أن الروائية في إشارة صريحة،لما حدث لها بسبب إصدار كتابها (رواية ذاكرة الجسد) (جميل كل ما يمكن أن يحدث بسبب كتاب)،ذنبها في ذلك كونها امرأة تتوج أعمالها الأنوثة،«ولا أظن أيضا..**أنني كنت امرأة بطلة، فقط،...كنت أتحدى القتلة، شاهرة التهمتين اللتين جمعتهما : تهمة الأنوثة وتهمة الكتابة تلك التي كانت تحديا صامتا في يدي، ودفترا مغلقا على قصة، الكتابة فيها هي البطل الرئيسي**» [1] فباسم الأنوثة شُكِك في عدم انتساب" ذاكرة الجسد" لها، وأن ثمة رجل يملي عليها أفكارها ، وهي المصرحة في ندوة "المرأة والكتابة "أن «**إبداع الأنثى العربية هو ضرب من ضروب الخوارق لأنها مقعدة على مستوى الخلق الأدبي، وأن ما يسمح به لها، هو تكرار الخلق البيولوجي، الذي لا ينتج غير قنبلة ديمغرافية لذا فإن المسألةليست مسألة "ذاكرة الجسد" ولا القضية قضية أحلام مستغانمي، وإنما كوننا ننتمي إلى مجتمع عربي ذكوري يرفض الأنثى ويحتقر النساء ، حتى إنه ما ظهرت كاتبة أو شاعرة عربية إلا وجاء من يقول :إن ثمة حتما رجل يكتب لها ،...**»[2]

فالكاتبة تندد بإصرار على اقتصار نفحة الإبداع على الرجال دون النساء باعتبارهن قاصرات على جميع الأصعدة، حتى إذا تعلق الأمر بالأدب والكتابة ، ويضيف صاحب المقال معلقا أنه «**واضح من قولها أن تلصق صفة الذكورية، بمجتمع يمارس قمعه وسلطانه على الأنثى بوصفها آخر لا يمكنه أن يتعدى المهمة الموكلة إليه : "الإنجاب" ويدخل عالم الكتابة و الإبداع،كما تصرفت سيمون دي بوفوار مع المجتمع الفرنسي**»[3]

وقلبا لهذه المهمة، وعكسا لهذه الأدوار، فقد جعلت بطلة رواية " فوضى الحواس " **عاقر** كي لا تقف عقدة الأمومة حاجزا أمام كتاباتها وهكذا فقد سجل نص الرواية هذا الآخر (الرجل) في درجات مختلفة على امتداد فصول الرواية (بدءا، دوما، حتما، قطعا) وهي المفردات المستعملة بكثرة في (ذاكرة الجسد) ،كطريقة تعبير تدل على القطع، والحسم ،والموقف الصارم .

فقد بدأت الرواية بقصة قصيرة فيها تعالي الأنا، والرد على من زعم أن الرواية ليست لها، والسخرية من الرجل الذي يدعي لنفسه مصداقية الكتابة والتألق، فجاءت ردا على هذا الادِعاء وبطلانه «.. **وحده ذلك الرجل يعنيني...بي تحد ليس أكثر**[4] فهي تريد استنطاقه ، وإجباره على ما يقول لتبهره من خلالها بمقدرتها اللغوية ففي اصطدامها بهذا الرجل ترى فيه فرصة لإظهار قدرتها على الإبداع، التي تجزم أنها تفوقه وتبهره في كل مرة، حتى وان كان ذلك يتخذ علاقة غريبة وشبه مستحيلة، فإنها تتخذ مجرى الكتابة، وحافز التحدي فالرجل الذي يكتب قصة للمرأة هو ضرب من الهوس والتمادي في احتقار وضع المرأة للغة (امرأة من ورق) ، و(رجل من حبر) فالحبر (الكتابة) لا يعني الاقتدار والتفوق الفحولي فقط، ولا هو اقتصار عليه، بدليل أنها تنتقد طريقته ووضعه في الكتابة: «لم أفهم يوما كيف بإمكان البعض أن يكتب هكذا في مقهى أو في قطار دون أي اعتبار لحميمية الكتابة،... وبإمكان الجميع أن يتابعوا عن بعد، كل أوضاعك النفسية، وتقلباتك المزاجية أمام ورقة [5]

وهذا ما يحيل (يشي) إلى دراية المرأة –الكاتبة وحميمتها لعالم الكتابة ، وخلق الأجواء لممارستها، التي –قد –تنذُر عند الرجل، بل ترى فيه ضعفا وعدم الوفاء للإبداع ، وبالتالي مدخلا لانتقاده (الرجل) ورفع التحدي في وجهه ، كهذا الذي رفعته في

وجه القارئ «منذ الأزل..وأنا أبحث عن قارئ يتحداني ويدلني أن توجد "الطاولة" و"الأريكة" في كل كتاب!» [6] وهو تحدٍ ترفعه في وجه الرجل ، سواء أكان قارئا عاديا، أم أقرب الناس إليها « **زوجي مثلا لم يوفق يوما في تمييز الأثاث الحقيقي عن الأثاث المزيف ، في أي نص كتبته ولذا أصبح يبدي انزعاجه من جلوسي لساعات أمام طـــــــــاولة الكـــــتابة، بدل تخصيص هذا الوقت لطفل لا يأتي دون أن يعترف تماما بأن ما يزعجه، هو الكتابة في حد ذاتها كعمل مواجهة، و مراوغة صامتة ،لم يستطع برغم إمكانياته البوليسية التجسس على مصداقيتها**» [7] وهي بالتالي ترى أن الكتابة في حد ذاتها بالنسبة للمرأة عمل مرفوض ، منبوذ مستهزأ به، لأن من واجبها –حسب ما منحتها الطبيعة من أنوثة – هو الأمومة لا غير، وهذا ما فسرناه من انزعاج زوجها من الكتابة،وفضل لو تتفرغ لمعالجة عقدة العقم ،والتصالح مع أنوثتها.

ونظرا لهذا التقصير والدونية بالنسبة للمرأة ترى أن الرجل حالة لغوية يجب مباراته بذلك القدر من الذكاء والإبداع، كي تثبت مدى أحقية المرأة وعدم استئصالها في هذا المجال ، رافعة التحدي في وجهه شرط أن يكون على قدر تفوقها، ومقدرتها اللغوية «... أنزعج من هذا المنطق العجيب للأقدار الذي يجعل دائما في كل علاقة بين رجل وامرأة طرفا لا يستحق الآخر وربما تمنيت سرا لو كان هذا الرجل لي، إنه على قياس صمتي ولغتي وهو مطابق لمزاج حزني وشهوتي» [8]

حلام مستغانمي من هذا الطرح تبغي الانتصار لوضع المرأة ، التي تملك من الاستطاعة والاقتدار على أن تكون ندا للرجل –الذي يظن أنه وحده –يمتلك ناصية اللغة ، والتلاعب بكلماتها، فذلك زمن قد ولىَّ لتكون فيه أحـــــــــلام في المقابل، الطرف المناسب واللائق ، على قدر كلماته ولغته : وهي القائلة أن الأدب والكتابة ليس مُلكا ولا حكرا للرجل وحده بل للمرأة باع وشأن في ذلك عظيم ، فأحلام مستغانمي –حسب الدارس خالص مسور –«**حاولت أن تصل مع قارئها إلى الإقرار بتأنيث اللغة أو كسر سطوة اللغة الذكورية ، وتخفيف عبئها عن كاهل المرأة ، لتفتح بها طريق الإبداع و التمايز لكتاباتها القصصية الحديثة الهادفة .**» [9]

يسايره في هذا الرأي أيضا الدارس محمد غرناط [10] كون **مستغانمي تبغي إخضاع اللغة لشروط الأنوثة ، في سياق استعادة حق الكلام، و تجاوز السائد المغلق .**

وهنا يحضرنا قول الدارس عبد الله الغذامي، الذي يرى في إبداع المرأة كسر لأحقية اللغة،وفحولتها للـــــــــرجل فحســـب : «...**ولكن المرأة تجرأت على هذا الاحتكار، ودخلت تعلن عن أنوثة اللغة، ولتضع (الأنوثة) بإزاء (الفحولة) لتضيف مصطلحا أدبيا جديدا، وتدخل في اللغة (مجازا) لم يكن من قبل** » [11].

فالغذامي يرى في إبداع مستغانمي إعلان للأنوثة، بوصفها قيمة لغوية في محاولة كسر موروث عريق من الفحولة الذكورية،في عالم الإبداع باعتبار أن هذه الأخيرة القيمة المطلقة لشعرية اللغة، بل وأكثر من ذلك فالروايات المستغانمية لم تكتب إلا للاحتفاء باللغة وزهو شعريتها، لذلك قال « لن نخطئ لو قلنا إن الرواية لم تكتب إلا من أجل تمجيد اللغة والاحتفال بها،... وطفقا بطلا النص يكتشفان اللغة العربية، يعودان إليها، ويدخلان في سحرها...» [12]

فالكتابات المستغانمية دليل صارخ لإعادة الاعتبار الأنثوي، والقدرة على التميز والانفراد ، وليس هذا فحسب ، بل لها من الانسيابية والجرأة، مالا يمكن لغيرها (الآخر) ، وفي هذا ما يشي بتعالي الأنا وتضخيمه ، كأن تقول « سعدت بهذه النهاية التي لم أجهد نفسي كثيرا في العثور عليها...»[13]وكأنه اعتراف منها على سلاسة وانسيابية الكتابة، رفعا لوضعها الأنثوي الإبداعي القادر على التفوق وهزيمة عالم ذكوري.

ى خلال هذا التمثيل ترمي لصورة الرواية النسائية العربية،الذي طعن في نجاحها ذلك الصحفي المغمور،الذيأراد رسم نجاحه على جثة التشكيك في عملها،وبعض معارفها من قسنطينة،الذين استكثروا اسم الشهرة والفوز عليها،في بلد لا يعترف بنجاح المرأة العربية، وهو ما كشفت عنه في ملتقى "الرباط الدولي"،بمقال عنونته "لعنة العروبة....وقصاص النجاح والأنوثة"، ثم جعلت روايتها وعاءاله،وذلك في خضم ما انتقدت وثارت على الكثير من المظاهر المتفشية في المجتمع،والتي تود محاربتها،وتعريتها،بلغة تنأى عن المباشرة.

الأمكنة:الحمام

الحمّام: لن نتطرّق هنا للحمام كحيز تجري فيه أحداث الرواية،وإنما كموضوع تسخر الكاتبة مما قد يوحي بإهانة المرأة والإساءة لأنوثتها ذلك أن «الحمام هو المكان الذي يمكن أن تلتقي فيه بكل نساء المدينة،ومثلهن يمكنها أن تثرثر و تحكي ما جدّ في حياتها،وتباهي بمشترياتها الجديدة،وصيغتها وثيابها التي لم يرها رجل»[14]

تراهن الكاتبة على أن أمها تستند إلى حقيقة واحدة هي "الآخرين" سواء أقصدت مكة أو الحمام،الذي لم يسلم من استغلاله كمكان للتفاخر والتباهي،حتى انه خرج عن الهدف الموضوع له أصلا،لأداء طقوس النظافة،وهو ما جعل الكاتبة تستاء من هذا الأمر «حتى إنني قبلت أن أرافقها بعد ظهر اليوم إلى "الحمام التركي" برغم أنني لم أكن أشاركها يوما حماسها لطقوس النظافة الأسبوعية،في هذا الحمام الجماعي»[15]

فالكاتبة تبدي استنقاصا لهذا المكان،بل واشمئزازا منه،لأنه يذكرها بأنوثتها،وبالتالي بالنظرة القاصرة للمجتمع لها،لذلك فهي تكره الحمام فـ « هو المكان الذي تنتهك فيه حرمة الجسد وحياؤه، تسلط عليه الأضواء،والنظرات الفضولية للنساء،تتتالى عليه الأيدي حكا ودلكا وتشطيفا،ساكبة عليه كميات هائلة من الماء،وكأنها تريد أن تطهّره من أنوثته»[16].

و تعود أحلام لتقدم لنا الأشياء على غير منوال سابق، فالحمام بالنسبة لها سجّانا يريد أن يقتص من الأنوثة،أنيلغيها،أو لا يعترف بوجودها ومن هنا نجم كرهها له، وسخريتها من نساء يتناوبن عليه كل أسبوع بنية التطهر من هذه التهمة "بإصرار من يبعد عنه تهمة"

ما تسخر منه الكاتبة ولا تتقبله ، تَبَرُّءَ النساء من أنوثتهن واعتبارها حاجزا،وضعفا يرفض المجتمع تقبّله،وهي المرأة التي أنكر أن ينسب لها عمل إبداعي- يراه النقاد-رائعا،ويحتملون وجود رجل يكتب لها،أو يملي عليها .

فمفارقة الكاتبة هنا ناتجة عن تلك القداسة التي يشكّلنها النساء سبيلا وحيدا لإثبات الوجود و الأنوثة،في حين أنها ترى لها مجالات أخرى تحقق القوة و التفرد،بل بالعكس فإنها **ترفض أن تحاسب على أنها كاتبة بـ "تاء التأنيث" طالما أننا ننتمي لبلد يحتقر الأنوثة ويريد التخلص منها**،بدليل كونها نجاسة،وتهمة،وهي رؤية تعود بنا لما كانت تعانيه النساء قبل مجئ الاسلام.

فمن خلال هذا المكان الذي تربطها به علاقة معقدة متنافرة تحارب تلك النظرة الجاهلية،التي لازالت راسبة في أذهان بعض أفراد المجتمع من النساء .

كما تنتقد من جهة أخرى أن يحملن النساء عرش الملكوت من هذا المنطلق،و به فقط،بل تستطيع النساء الرفع من شأنهن ما يضاهي عرش الملك،وتاج الإمارة بالخوض في ميادين شتى وأمور عدة،عدا باب الأنوثة وسحرها أو نقمها،ومن خلاله تسخر مرة أخرى من عالم المظاهر هذا،الذي تجد فيه تبذيرا للحقيقية و تزويرا للواقع.

و هي القائلة أيضا «.. **وإذا كنت دائما أطمح ألا تكون أنوثتي،هي جواز مروري إلى القارئ،فإنني أرفض أن تكون حاجز التفتيش الذي تنتهك فيه كتبي،ويستباح فيه شرفي بذريعة النقد الأدبي**»[17]؛ فهي تدعو النساء لفرض وجودهن، وتعزيز مكانتهن ، دون التعرض لأنوثتهن"

لطالما تحدثت أحلام مستغانمي عن رفضها لاتخاذ الأنوثة حاجزا أو عارضا لإبداع المرأة،فراحت ترسم ملامح امرأة ثائرة،معترضة،ناقمة على وضع المرأة العربية،حتى غدت نموذجا للرفض والاستسلام،متسائلة«...**ومن أين جاءتني أنا كل هذه الحرائق ؟ أمن تمردي على كل شيء ؟ أم من براكين الكلمات التي تنفجر داخلي باستمرار ؟...كيف يمكن لهذا الرماد أن يلد كل هذه النيران التي تسكنني ؟**

هاهو ذا مسحوق الرماد، يلد كل هذا الجمر، كل هذه السيول النارية التي أحرقت في داخلي كل شيء، كل القناعات الجاهزة، كل الأكاذيب التي توارثتها النساء»[18]

فتمردها لم يكن لاحقا لسابق،ليس أمرا وراثيا،بدليل أنها رفضت كل المكتسبات القبلية،بل تمردها ناجم عن قناعة ذاتية،ترفض استسلام المرأة،وتدعو لثورتها.

فهي ليست نسخة مكررة لنساء يتخذن من الأنوثة تاجا لضعفهن «**كنّ نساء الضجر،والبيوت الفائقة الترتيب،والأطباق الفائقة التعقيد والكلمات الكاذبة التهذيب،وغرف النوم الفاخرة البرودة،...**

وكنت أنثى القلق أنثى الورق الأبيض،والأسرة غير المرتبة،والأحلام التي تنضج على نار خافتة،وفوضى الحواس في حالة الخلق .أنثى عباءتها كلمات ضيقة،تلتصقبالجسد،وجملقصيرة،لا تغطي سوى ركبتي الأسئلة.

منذ الصغر كنت فتاة نحيلة بأسئلة كبيرة،وكانت النساء حولي ممتلئات بأجوبة فضفاضة.

ومازلن دجاجات،ينمنباكرا،يقفنكثيرا،ويقتتن بفتات الرجولة وبقايا وجبات الحب التي تقدم إليهن كيفما اتفق،ومازلت أنثى الصمت وأنثى الأرق.

فمن أين أتي بالكلمات،كي أتحدث إليهن عن حزني ؟ »[19]

فأحلام تطرح نفسها امرأة متمردة،ترفض الانتماء لمجتمع نسائي،يتخذ من الأنوثة تذكرة عبور إلى العالم الذكوري،بل لطالما كانت أنثى الإبداع،أنشالتمرد،تأبى أن تُحسب على هذا النوع من النساء،منتقدة عاداتهن في الكلام،عاداتهن في السلام،وحتى في الأعياد وفي طقوس النظافة،لأنها« **منذ البدء،خلقت لأكون كائنا من حبر،تلغيه هذه الكميات الهائلة من الماء والبخار ؟** »[20] اعترافا بنزعة الإبداع الوراثية.

فقد طال تمرد الكاتبة،وانتقادها حتى للعادات والتقاليد التي ترى فيها استسلاما ورضوخا للأنوثة،فهي لا تريد اقتسام أي شيء معهن مادمنيقدسنه،ويعتمدن أنوثتهن سبيلا للوصول.

فالكاتبة امرأة ولدت عندها عقدة العقم فراغا،ملأته إبداعا وكتابة ثم إنها متشبّثة بقناعاتها،غير مستسلمة للمتغيرات « ولم يكن من أمل في تغيري : لقد ولدت اقتناعاتي معي »[21]،مما يؤكد نظرة الكاتبة المعادية للسائد والمألوف،المتشبثة دوما بما تمليه عليها قناعاتها لا ما عهدنا عليه المرأة من وضع وأفكار،حتى نظرتها للحرية « أما حريتي فقد جاءت معاكسة لمنطق حريتها،لقد أصبحت أنا امرأة حرة فقط لأنني قررت أن أكف عن الحلم»[22]

فالكاتبة تطمح إلى الإبداع الذي يزعزع كل القناعات الجاهزة،وكل المسلمات المتوارثة التي تصطدم مع مبادئها وأفكارها،في مواجهة رفع تهمة الأنوثة،وفرض إبداع المرأة العربية منهجا وطريقة تفكير.

فهي شخصية تنأى عن بساطة الحياة العادية،لذلك «كنت أريد أن أحتفي بعودتي إلى الحياة،وأعطي إشعارا لمن حولي بذلك أن أتقاسم معهم حياتهم العادية،بمشاغلها وتفاهتها اليومية،بأحاديثها وضجرها...بأفراحها...أن أعود أخيرا امرأة طبيعة بعائلة وبيت»[23]

وكأن الكاتبة تؤكد أن الحياة دون إبداع،وثورة،وتركبصمات،تافهة عديمة القيمة،إذ لا تريد التساوي برتبة النساء العاديات،كونهنراضخات،مستسلمات،في مقابل ثورتها،التي ترفض أن تحسب على هذا النوع من النساء.

وبهذه المنطلقات تكون قد طرحت فلسفة مختلفة للعديد من المفاهيم والرؤى تروم بها مخالفة المعتاد، وتجاوز السائد.

الشخصيات :الأم

الأم :

لم نَعْثُر على ملامح خارجية مباشرة لهذه الشخصية،بل كان عرضا تحدوه الشعرية،ويملأهالرمز،و التي مررت من خلالها نموذج المرأة المسالمة،الراضخة ،الرافضة لكل تغيير .

وهي تيمة أخرى تتوجب الرفض و الثورة لراهن منقاد،حيث تقول «**أتأملها في أنوثتها المعطوبة،في جمالها المسالم،في مرحها البسيط الذي يجاور الحزن هاهي غامضة وهادئة كالجوكندا،وأنا أكره الجوكندا،أكره الملامح الهادئة،والأنوثةالمسالمة،والأجسادالباردة،فمن أين جاء أمي كل هذا الصقيع ؟ أمن استسلامها للقدر أم من جهلها** ؟ »[24] مركزة لا على ملامح خارجية بل رؤيتها للحياة و ظروفها البالية « في الثالثة و العشرين من عمرها،خلعت أمي أحلامها،خلعت شبابها ومشاريعها،ولبست الحداد اسما أكبر من عمرها ومن حجمها.لقد وقعت في فخ الرموز الكبرى،بعدما وقعت قبله في فخ الزواج المدبر وهذه المرة أيضا لم يستشرها أحد،إن كان هذا الاسم الكبير يناسبها ثوبا أسود حتى آخر أيام عمرها، وإن كانت تفضل أن تكون زوجة لرجل عادي، أو أرملة لرمز وطني، لقد وجدت نفسها أمام الأمر الواقع، بطفلين صغيرين.....واسم كبير!» فهذه شخصية تطرح لنا واقع الأرامل،التي خلت حياتهن سوى من مظاهر التفاخر و التباهي ملأً للفراغ،وتعويضا للنقصان عن كل الرجال الذين ملؤواحياتها،ليفرغوها من الأمان و الهدوء (زوجها،ابنها...)و لم يبق لها سوى ابنتها،الخيط الوحيد الذي تتمسك به حين رحل رجالها « وكنت أتفهم حاجتها الدائمة إلى حناني،فهي التي ترملت في سن العشرين وتيتمت قبل ذلك في طفولتها،لا تفهم أن تطاردها الحياة حتى ذريتها وأن يكون قدرها أن تعيش بين ابنة عاقر وابن غائب»[25]

الكاتبة امرأة تحكي قصتها على لسان رجل،وهو أمر لم يكن من قبيل العبث و لا المصادفة؛ بل باعثه هو الدفاع عن كيان الأنثى و الخروج بها من دائرة الإختزال التي وضعها لها المجتمع الذكوري،من خلال مبارزتها اللغوية وجعلها في المقابل هذا الأخير،مرتبط بالنّقص و التشوه و العطب،... و الموت.

كما تجعل جنس الرجال مقترن بالغياب و الرحيل،في حين ارتبط جنس الأنوثة بالوفاء و الإمتلاء.

وليست مستغانمي الوحيدة التي ترفض استهتار الأنوثة في غياب الرجولة ،بل هي واحدة من ضمن الكاتبات اللواتي يرفضن ارتباط الأنوثة بإبداعهن،واتخاذها ممرا للعبور و الانتقاد.

كاتبات اشتهرنّ بكتاباتهنّ الجريئة ،وسطرن روايتهن بحروف من جرأة وتمرد، اخترن التغريد خارج السرب، فقد**ارتبطتأسمائهن بالأدب النسوي، والأدب الإباحي، وغير ذلك من التسميات التي صنفنّ ضمنها.**

كما هو الحال مع نوال السعداوي التي ترى أن "**نقطة الضعف التي يرتكز عليها الرجل في محـــــــــــاولته السيطرة على المرأة، حمايتها من الرجال، غيرة الذكر على أنثاه، يدعي أنه يخاف عليها وهو يخاف على نفسه،يدعي أنه يحميها ليستحوذ عليها ويغلق عليها أربعة جدرانه"**

وهي من الكاتبات اللاتي امتهن الدفاع عن المرأة بشكل مبالغ فيه، متعدية كل الخطوط الحمراء، بداية من كتبها التي تناقش الجنس بشكل واضح وصريح، مروراً بتصريحاتها الدينية المثيرة للجدل.

كما ترفض غادة السمان أن لا تتعدى حقوقها حق الأكل و الشرب و الإنجاب من خلال كتاباتها الإباحية الجريئة.

ولا تتقبل كوليت خوري من جهة أخرى أن لا يزيد دورها عن الطهي و الإنجاب ،دور يـــــقزم قيمة المرأة و يسيء لأنوثتها،ويدفعها في المقابل للتمرد و الجنون، التمرد ذاته الذي كان هاجسا لكتابات سمر يزبك خاصة روايتها " رائحة القرفة " التي تخطت كل الحدود ،كما فعلت ليلى بعلبكي في روايتها "أنا أحيا" و التي انضمت بدورها إلى قائمة الكاتبات الغاضبات على الصورة التي حصرها فيها المجتمع الذكوري ،هذا المجتمع الذي ألصق صفة الأنوثة بالمرأة ضعفا واحتقارا وتحايلا ،أزعج الكاتبات ،و أفاض قرائحهن ،متخذات من ذواتهن أسمـــــــاء و عناوين لمواضيعهن كما فعلت فضيلة الفاروق في "تاء التأنيث" التي ترى من خلالها أن المرأة أداة لإطفاء الشهوة لا غير ،....

إن هذا الوضع المنحاز دفع بالمرأة إلى العزف على وتر التمرد و الرغبة في التحرر ،بل و تجاوز السائد المألوف من خلق نوع جديد من الكتابات الإباحية ذا ت الخطوط الحمراء .

فالكتابات المستغانمية أو غيرها من الكتابات النسائية المتمردة صرخت باسم الأنوثة منادية بالتـــــــــحرر و الإباحية ، رافضة لكل أشكال العبودية ، من خلال التركـــــــيز على الكبـــــــت الذي تعيشه المرأة العربية عموما ،وحثها على الرفض و التمرد بكل أشكاله ،فهل لنا أن نعرف من أين تؤكل الكتف ؟؟

الخاتمة:

إن التجربة الروائية المستغانمية دفاعات متكررة عن المرأة ،ترفض الاستسلام و الخضوع لواقع فرضه أو يريد أن يفرضه المجتمع الذكوري،ترفض أن تنادى باسم التأنيث ،ترفض أن يطمس تاريخها الإبداعي بتارخ أنثوي محتقر،تأبى التوجه الإستعماري المتسلط الذي يجعل من الأنوثة مملكة بلا عاصمة و لا عنوان ،فلطالما رددت في رواياتها –وبعد أن تنهي مغامرتها الإبداعية – أخيرا

سأعود امرأة عادية بعائلة و بيت، حتى يخيل للقارئ ، أن الذي يكتب ذات ثائرة ،ترفض المعتاد و الأصل،تبغي التمرد و الإفلات من العقل .

المصادر و المراجع:

1-أحلام مستغانمي: رواية فوضى الحواس.دار الآداب ،بيروت لبنان ،ط15،2000.

2-خالص مسور : الكاتبة الجزائرية في قصتها " ذاكرة الجسد .دار توبقال للنشر،2002 .

3- محمد غرناط : الشخصية النسوية في ثلاثية أحلام مستغانمي .دار الآداب ،بيروت ،لبنان،1998.

4-عبد الله الغذامي :المرأة واللُغة. المركز الثقافي العربي.الدارالبيضاء،المغرب. بيروت-لبنان،ط3

الهوامش:

1-أحلام مستغانمي: رواية فوضى الحواس. ص :359 .

2- قضية أحلام مستغانمي بين ذاكرة الجسد و ذاكرة الآخرين ، مجلة أفق ، الموقع www.ofouq.com:صفحة الأنترنيت

3- ينظر :المرجع السابق ، الموقع www.ofouq.com:صفحة الأنترنيت .

4- أحلام مستغانمي : فوضى الحواس .ص :27-28

5-المرجع السابق . ص: 65 .

6-المرجع نفسه. ص: 96

7- المرجع نفسه.ص:97

8-أحلام مستغانمي: فوضى الحواس . ص: 27 .

9- خالص مسور : الكاتبة الجزائرية في قصتها " ذاكرة الجسد . ص: 98 .

10- محمد غرناط : الشخصية النسوية في ثلاثية أحلام مستغانمي . ص: 62 .

11-عبد الله الغذامي :المرأة واللُغة. المركز الثقافي العربي.الدارالبيضاء،المغرب. بيروت-لبنان،ط3،2006،ص 180.

12-المرجع السابق . ص : 193.

13 -أحلام مستغانمي : فوضى الحواس. ص : 31.

14- المرجع السابق ص: 229.

15-المرجع نفسه .ص 230 .

16- المرجع نفسه. ص: 232.

17-مقال: من الذي كتب رواية ذاكرة الجسد، ندوة المرأة والكتابة مهرجان الرباط الدولي. يونيو 2000،صفحة الأنترنيت،موقعGoogle.

18-أحلام مستغانمي : فوضى الحواس . ص 102.

19- احلام مستغانمي : رواية فوضى الحواس . ص 124-125.

20- المرجع نفسه. ص 231

21-المرجع نفسه. ص 122-123.

22-المرجع نفسه. ص 145.

23- المرجع السابق. ص 273.

24- احلام مستغانمي : رواية فوضى الحواس. ص: 102.

25-المرجع نفسه. ص : 228.

مظاهر تماسك النص القرآني ونصيته

دراسة بيانية دلالية

د.بن الدين بخولة/ جامعة حسيبة بن بوعلي– الشلف ،الجزائر

الملخص:

إن منهج لسانيات النص وما يقدمه من جديد في تحليل النص واستكشاف بنياته الداخلية والوقوف على بلاغة تماسكه وانسجام عناصره ومنها ننظر إلى النص القرآني الكريم في ضوء تصورات علم لغة النص .لقد تناول النصي القرآني بالبحث علماء الفقه ، والأصول والتفسير والبلاغة بتوظيف كبير من العلوم والآليات والأدوات التي تحيط بالنص القرآني الكريم واستكشاف قيمه الدلالية وجوانبه الجمالية، فكان هذا العلم أقرب إلى النهج الذي سلكته لسانيات النص.ولم يعد الاهتمام في تحليل النص محصورا في البحث في الأصوات والمفردات والتراكيب والجمل ، ولكنه جاوز ذلك إلى اقتحام مستوى اكبر هو البنية العامة للنص، فالنص يحكم على المنهج بالانفتاح والحركية والاستجابة الموضوعية له .

الكلمت المفتاحية: النص، الاتساق، الانسجام؛ الموقف، السياق– الخطاب، الاجراء الائتلاف .

Abstract:

In this article we try to interrogate the curriculum text linguistics and presented in the text of a new analysis of its structure and explore the internal and stand on the eloquence of cohesion and harmony of its elements, including the look at the text of the Qur'an Qur'an in the light of the knowledge of the language of the text perceptions. Quranic script I took up scholars of jurisprudence, assets and interpretation of rhetoric and a great recruiting of science, mechanisms and tools that surround the Holy Quranic text and explore the value of semantic and aesthetic aspects, it was this science closer to the approach taken by text linguistics. Is no longer a concern in the text analysis limited to the search in the sounds and vocabulary and structures and sentences, but exceeds it to break into the larger level is the general structure of the text, the text governing the proach to openness and objectivity and kinetic response.

key words Text - consistency - harmony - position - speech - action - word - spelling

يعد منهج لسانيات النص وما يقدمه من جديد في تحليل النص واستكشاف بنياته الداخلية والوقوف على بلاغة تماسكه وانسجام عناصره ومنها النظر إلى النص القرآني الكريم في ضوء تصورات علم لغة النص .لقد تناول النصي القرآني بالبحث علماء الفقه ، والأصول والتفسير والبلاغة بتوظيف كبير من العلوم والآليات والأدوات التي تحيط بالنص القرآني الكريم واستكشاف قيمه الدلالية وجوانبه الجمالية، فكان هذا العلم أقرب إلى النهج الذي سلكته لسانيات النص .

لم يعد الاهتمام في تحليل النص محصورا في البحث في الأصوات والمفردات والتراكيب والجمل ولكنه جاوز ذلك إلى اقتحام مستوى اكبر هو البنية العامة للنص، فالنص يحكم على المنهج بالانفتاح والحركية والاستجابة الموضوعية له .

وميزة لسانيات النص أو نحو النص أو علم النص أنه أفاد من نحو الجملة مبنى ومعنى، ومن الدراسات الأسلوبية وأضاف ما يثبت نصية النص وبلاغة الخطاب من غير تجزئة النص، فكل ما ساعد على تصور النص كيانا لغويا متعدد المستويات، مكونا من أجزاء مترابطة ، النص نظام واقعي فعال على حين نجد الجمل عناصر من نظام افتراضي . والجملة كيان قواعدي خالص يتجدد على مستوى النحو فحسب أما النص فحقه أن يعرف تبعا للمعايير الكاملة للنصية [1] textualityومنها سياق أودوافع الموقف contextual motivation[2] وصلة علم لغة النص بالدراسات اللسانية الحديثة لا يعني انه وُلد في كنفها، فهو علم الطبع والتذوق للعربية ولهذا فلا يقتصر علم لغة النص في نسخته الأعجمية من أجل تحليل النص العربي البليغ لأنه لا يقوده بالضرورة إلى فهم أسرار النص العربي المبين أما تحليل النص في العلوم العربية والإسلامية فقد داخل كل فروع المعرفة ، فعلم النحو في مقاصده تحليل للنص في مرحلة أولى من مراحله لا تستقل بنفسها وهو في هذه المرحلة نّظّر في العلاقات والروابط بين الكلمات للوقوف على بنية الكلام ، فإذا غابت العلاقات والروابط تفكك النص وفّقّد شروط البناء اللغوي ، فالبلاغة أّدخلُ علوم الآلة في تحليل النص لأنَّ " كل مفردات هذا العلم في صميم علم تحليل النص ابتداء من مقدمة الفصاحة والبلاغة وانتهاء بأصغر فن بديعي، كل هذا وسائلُ وأدوات تعين على استكشاف جوهر النص واعلم أن كل نظر في المباني لا غاية له إلاَّ النفاذ إلى المعاني" [3]

لقد تناول النص القرآني بالتفسير والتأويل علماء الفقهاء والأصول والتفسير والبلاغة والنحوى [4]ولكن علماء القرآن والمفسرين البلاغيين للقرآن الكريم كان لهم النصيب الأوفر في مقاربة النص القرآني وذلك بتوظيف كبير من العلوم والآليات والأدوات التي تحيط بالنص الكريم من جوانب متعددة ويستكشف قيمَه الدلالية وجوانبه الجمالية وعلاقاته الكلية .

---

[1] روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والأجراء، تر، تمام حسان ، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2007، ص، 90

[2] أورّد روبرت دي بوجراند ، المعايير السبعة التي تجعل من النص نصا أو أساسا لإنتاج النصوص واستعمالها وهي السبك(الترابط النحوي) الالتحام)الترابط المفهومي والمعنوي) القصد(قصد المتكلم لإيصاله رسالة إلى المخاطّبّ) والقبول(قبول المخاطب للنص من حيث هو كيان متلاحم) ورعاية الموقف (يتضمن الوسائل التي تجعل النص مرتبطا بموقف سائد ، والتناص(يتضمن العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة به) والإعلامية (الإخبار) ينظر النص والخطاب والإجراء، ص 105.

[3] محمد محمد أبو موسى، قراءة في الأدب القديم ، مكتبة وهبة، القاهرة، ط3، 1427هـ، 3006م، ص، 14

[4] أشار إلى ذلك: د/ تمام حسان ، عندما بين أن فهم النص القرآني الفهمّ الصحيحّ لا يحصل إلا في نطاق ما أنشأه علماء العربية واللغة والبلاغة وغيرها من مناهج وطرق للبحث ، وإذا التزم الباحث بجهود العلماء السابقين ، فلا بد أن يتناول النص القرآني الكريم بمصطلح هؤلاء العلماء لأنه لا يستطيع أن يستخرج حقائق التحليل العلمي إلا بواسطة المصطلحات المذكورة" ينظر :تمام حسان / مفاهيم ومواقف في اللغة والقرآن/ عالم الكتب ، القاهرة،ط1 ،201 م ، ص، 274 .

المصطلح :

النـــص النص مصطلح له دلالات تتفاوت بين العموم والخصوص فهو عند علماء الأصول نوع من أنواع دلالة اللفظ على معناه ، أما عند المحدثين فهو نسيج هام يتألف من خيوط متناسقة ويتعدى الجملة باعتباره سلسلة من الجمل يضبطها مبدآن ، مبدأ الوحدة ومبدأ الاتساق والتناسق، وقد استعمل مرادفا للخطاب في أدبية اللسانيات ، فالتعريفات التي ورد عليها النص حديثا كثيرة ومختلفة، فيعضها يقصر النص على المنجّز كتابة ، وبعضها الآخر يجمع في تعريف النص بين المكتوب والملفوظ ومنها ما يراعي في التعريف جانب الوظيفة التواصلية ، ومنها ما يهتم بعنصر التتابع بين ألفاظ النص، ومنها ما يركز على الوظيفة الدلالية للنص [5]

الخطاب :

كيان لغوي يتعدى الجملة من حيث الحجم ، ويلابس خصائص غير لغوية، دلالية وتداولية وسياقية ، ويندرج في حيز الانجاز أكثر من اندراجه في حيز القدرة اللغوية ويتخذ موضوعا لدرس لسانس منفصل يُدعى بلسانيات الخطاب أو تحليل الخطاب في مقابل لسانيات النص، ويدخل في الخطاب الكلام والمتكلم وبيئة التنزيل وسياقه وأساليب التخاطب والخطاب القرآني يتوجه إلى المخاطب لتغيير شأنه وحاله والتأثير فيه وإقناعه بالمضمون الجديد والرسالة الجديدة، وينماز الخطاب القرآني عن الخطاب البشري في أنه خطاب رباني متعال يحمل وحيا وإعجازا وقدسية يتعبد بها .

لسانيات النص وتحليل الخطاب:

اقتضى تحول الأنساق المعرفية وحركيتها الانتقال من نحو الجملة إلى علم لغة النص ومن النظرة الجزئية للخطاب وما يرافق ذلك من هيمنة الوقوف عند حدود الكلمة المفردة إلى النظرة الكلية الشاملة للنص المكتوب والتحليل النقدي للخطاب، أصبح تجاوُزُ الجزئي إلى الكلي طريقة في التناول ومنهجا في التحليل .

تؤدي لسانيات النص إلى اكتشاف بلاغة الخطاب والوقوف على جمالياته وقيمته البلاغية المتجددة التي لا يّقوى نحو الجمل المحدود على استخراجها كما أتاحت لسانيات النص الانفتاح على مجالات معرفية وثقافية مختلفة ، ولم تعد دراسة اللغة منحصرة في دائرة الأصوات والتركيب بل انفتحت على الأنساق المعرفية لان اللغات الإنسانية تمثل مركزا رئيسا للثقافة ومرآة حقيقية لها.[6]

---

[5] ينظر الفروق بين تعريفات الباحثين للنص : سعيد حسن بحيري ، علم النص، إبراهيم خليل في نظرية الأدب وعلم النص، والأزهر الزناد ، نسيج النص، وصلاح فضل/ بلاغة الخطاب وعلم النص وأحمد عفيفي ، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي.

[6] في علاقة اللسانيات بالثقافة والمعرفة أهمية البعد الثقافي في البحث اللساني : ينظر عبد الفتاح أحمد يوسف، لسانيات الخطاب واتساق الثقافة، الدار العربية للعلم ناشرون بيروت، منشورات الاختلاف، الجزائر، ك1، 1421هـ،2010 م، ص، 9/8

نصية القرآن :

تبوأ تأويل النص القرآني في الفكر العربي في عصر النهضة موضع الصدارة إذ أثيرت تساؤلات حول النص وطريقة التعامل معه والنظر فيه ، وما هي المقدمات المعرفية والمنهجية لفهم النص الشرعي وقراءته قراءة تأويلية جديدة والغالب على هذه القرءات لتأويلية أنها تشكك في المقولات الفكرية الموروثة وتستخدم مقولات فكرية ومنهجية غربية جديدة أو تستخدم مقولات قديمة بعد إفراغها من محتواها ، ومهجها دلالة جديدة كمقاصد المتكلم وتأويل المخاطب .

إذا كان الشعر متفرد بنظمه وأساليبه وعباراته ونماذجه فإن القرآن الكريم انماز بتماسك معانيه واتساقها ، فلم يعد للفظ واحد وجود إلا بسابقه وتاليه ، ولو غيرت لفظا مكان لفظ لارتبك التعبير واضطرب وخرج من باب البلاغة إلى باب الكلام المألوف ولما أخرجت عبارات القرآن العظيم ذلك الإخراج

تميز بناؤه اللغوي والبلاغي وتفردت عباراته البديعية ، فالقرآن من أوله إلى آخره نص واحد كامل متكامل متماسك مؤتلف لا تبديل ولا تحريف فمن أين جاءت هذه النصية البليغة؟ .

فنصوص القرآن تعالج من جهة كون القرآن وحدة بنائية بكل سوره وآياته وأجزائه وأحزابه أو البناء المحكم الذي يمتنع اختراقه لمتانته وقوته.[7]، قال حافظ أبو الفرج ابن جوزي:" لما كان القرآن العزيز اشرفَ العلوم كان الفهم لمعانيه أوفى الفُهوم ؛ لأنَّ شرف العلم بشرف المعلوم" [8] فقد بدأ تظهر في ساحة المناهج مقاربات نصية حديثة تقوم على التماس مواطن الانسجام والتماسك في بناء النص القرآني والبحث عن عناصر التساند في البنية اللفظية والمضمون الدلالي ، ففي المقاربة النصية ما يخدم الغرض ، ويقف عند أسرار القرآن وجماليته التي ترتكز على الاستمداد من بنيته النصية .

بناء النص في القرآن الكريم : لقد نفى بعض الباحثين المعاصرين عن القرآن الكريم كل مظاهر النصية الموجودة لقرآن الكريم[9] وأنه ليس نصا منهجيا بالمعنى الحديث الذي يتطلب من الترابط في مستوى التأليف اللغوي ، بل ذهب بعضهم إلى أن القرآن الكريم مجموعة من المدونات كمدونة العقيدة والشريعة والقصص، وهذا رأي يخلو ويفتقر إلى الأدلة على خلو النص القرآني من عناصر التماسك والانسجام .

[7]طه جابر العلواني، الوحدة البنائية للقرآن المجيد، سلسلة دراسات قرآنية /كتبة الشروق الدولية ، القاهرة، ط1 1427هـ، 2006

[8]زاد الميسر في علم التفسير ، ابن جوزي، تح ، احمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ص 45.

[9]ينظر: المصطفى تاج الدين: التحليل اللساني وعالمية القيم الدينية ، مجلة الإحياء الرابطة للعلماء ع32، 1431هـ ، 2010م، ص، 183/168

وعندما نتحدث عن الانسجام والتماسك في النص فإننا نقف عند معيارين من معايير بناء النص أو ما يدعى بالنصية [10] (textuality) فالتماسك والاتساق (cohérence)مفهوم يعنى بخصائص والربط النحوي بين الجمل والعبارات لتأليف بنية نصية متماسكة مترابطة ويعتمد الترابط النحوي على الإحالة والربط بحروف العطف ، أما الانسجام (cohésion)فيدخل فيه الترابط الموضوعي للنص الذي يجعل النص وحدة دلالية [11]

يقول سيد قطب:" إن جمال القرآن الكريم ليس في كونه أجزاء وتفاريق ، وإن كان للأجزاء جمال وسحر ولكن جماله في كونه جملة موحدة يقوم على قاعدة خاصة فيها من التناسق العجيب ما لا يدركه إلا من عرف قيمته وعانى قراءته ومدارسّته ووقف على صميم النسق القرآني الذي هو منبع التأثير والسحر.[12] ومن أهم مزايا بيان القرآن بالقرآن أنه يضع اليد على مظاهر التماسك والانسجام في النص الكريم ويُكونُ للمفسر ملكة يدرك بها أساليب القرآن وحقائق نظمه ، وفي ذلك يقول ابن كثير في خطبة تفسيره:" إن أصبح الطرُق في ذلك أن يفسر القرآن بالقرآن فما أُجملَ في مكان فإنه قد بُسط في موضوع آخر"[13] فشرح كلمة قرآنية بأخرى أو جملة بأخرى أو آية بآية من القرآن يُعد من مظاهر انسجم النص القرآني .

ومن مظاهر انسجام النص القرآني وتماسكه بنائية كل المباحث اللغوية والنحوية والبلاغية التي تُعنى بالعلاقات الكبرى بين أجزاء النص ومن شأن الدراسة النصية أن تجنب النص القرآني القراءة التجزيئية وتقدم قراءة جامعة تنتظم فيه الكلمات والآيات والسور في سلك واحد وتنتظم فيه المعاني والدلالات والمقاصد في أصل واحد فيبدو النص القرآني كله قطعة واحدة يكون فيها الكلام متحدا وهذا الجامع بين الأجزاء سماه الإمام البقاعي بالأمر الكلي المفيد لعرفان مناسبات الآيات في جميع القرآن [14] وهذا للنظر إلى الغرض الذي سيقت له السورة والغرض من المقدمات ومراتبها في القُرب والبُعد من المطلوب .

وقد أشار الإمام فخرالدين الرازي إلى أن أكثر لطائف القرآن الكريم مودعة في الترتيب والروابط[15] ويدخل في باب المناسبة على ما سبق التذييل وهو باب من أبواب البديع وضرب من التعقيب على ما سبق في الآية وهو أن يؤتى بعد تمام الكلام بكلام مستقل في معنى الأول تحقيقا لدلالة منطوق الأول أو مفهومه ، ليكون معه كالدليل ليظهر المعنى عند من لا يفهم ويكمل عند من فهمه كقوله تعالى: ﴿ ذَلِكَ جَزَيْنَاهُم بِمَا كَفَرُوا وَهَلْ نُجَازِي إِلَّا الْكَفُورَ﴾) سبأ :17)؛ أي لا يجازي ذلك

---

[10] يراجع: لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب ، محمد خطابي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2002 ص102

[11] مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، محمد الأخضر الصبيحي، ص، 27.

[12] سيد قطب، التصوير الفني في القرآن..ص

[13] أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير ، تفسير القرآن العظيم ، تح، سامي بن محمد سلامة ، نشر دار طيبة للنشر والتوزيع / ط2، 1420، 1999

[14] هو علم تعرف منه علل الترتب الترتيب وموضوعه أجزاء الشيء التي يستحقها بسبب ما له بما وراءه وما أمامه من الارتباط والتعلق، بناء على أن اسم كل سوره مترجم عن مقصودها ، و مقصود كل سورة هاد إلى تناسبها(أبو بكر البقاعي) نظم الدرر في تناسب الآيات والسور. تح، عبد الرزاق غالب المهدي ن دار الكتب العلمية ، بيروت، 1415هـ ، مقدمة الكتاب

[15] نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، البقاعي، مقدمة الكتاب

الجزاءَ الذي يستحقه الكفورُ إلا الكفورُى[16] ومثله﴿ وَقُلْ جَاء الْحَقُّ وَزَهَقَ الْبَاطِلُ﴾ (الإسراء:81 (وبعده﴿ إِنَّ الْبَاطِلَ كَانَ زَهُوقاً ﴾ (الإسراء:81) نلاحظ بين مضمون الآية ومضمون التذييل انسجاما وتآلفا وتناسبا فلا نجد آية عقاب تذيل بآية رضوان ، فأن البيان القرآني وأدواته يتجه نحو رعاية مطالب المعنى وتناسب الصدور والخواتيم ومن الشواهد عبارات االتذييل قوله تعالى: ﴿ وَاللّهُ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ ﴾ (آل عمران : 152) ﴿ وَاللّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ (آل عمران : 153) .

ويدخل في المناسبة أيضا التتميم وهو إرداف الكلمة بأخرى ترفع اللبس وتقربها من الفهم وتتم المعنى إما مبالغة أو احترازا أو احتياطا نحو قوله تعالى﴿: وَإِذَا قِيلَ لَهُ اتَّقِ اللّهَ أَخَذَتْهُ الْعِزَّةُ بِالإِثْمِ فَحَسْبُهُ جَهَنَّمُ وَلَبِئْسَ الْمِهَادُ﴾ (البقرة : 206) تمّ المعنى بقوله،بالإثم وذلك أن العزة تكون محمدودة ومذمومة ، ضمن مجيئها محمودة: ﴿ أَعِزَّةٍ عَلَى الْكَافِرِينَ﴾ المائدة : 54) فلو أطلقت كلمة العزة لتوهم فيها بعض من لا عناية له العزة المحمودة لذلك قيل بالإثم تتميما للمراد فرُفع اللبس فيها" [17] ، كما يدخل في المناسبة أيضا تجانس الألفاظ والمزاوجة بينها كقوله تعالى: ﴿فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُواْ عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ وَاتَّقُواْ اللّهَ وَاعْلَمُواْ أَنَّ اللّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ﴾ (البقرة : 194)﴿ وَ إِذَا خَلَوْاْ إِلَى شَيَاطِينِهِمْ قَالُواْ إِنَّا مَعَكْمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِئُونَ﴾ البقرة:14 .

وقد أشار الجاحظ إلى نظم القرآن واستمراره واطراد أساليبه على الصفة العالمية في البلاغة والفصاحة قال:" وقد يستخف الناس ألفاظا ويستعملونها وغيرُها أحق ذلك منها ألا ترى أن الله تبارك وتعالى لم يذكر في القرآن الجوع إلا في موضع العقاب وفي موضع الفقر المدقع والعجز الظاهر ، والناس لا يذكرون السّغب ويذكرون الجوع في حال القدرة والسلامة وكذلك ذكر المطر لأنك لا تجد القرآن يلفظ به إلا في موضع الانتقام، والعامة

وأكثر الخاصة لا يفصلون بين ذكر المطر وبين ذكر الغيث ، ولفظ القرآن الذي عليه نزل أنه إذا ذكر الأبصار لم يقل الأرضين ولا السمع أسماعا والجاري على أفواه العامة غير ذلك لا يتفقدون من الألفاظ ما هو أحق بالذكر وأولى بالاستعمال. [18]، فالنص القرآني نص متماسك مترابط الألفاظ لغويا ونحويا ينشئ نظاما ومعمارا محكما لا يقبل التجزئة حتى

---

[16] المصدر السابق ، البقاعي، مقدمة الكتاب

[17] أحمد بن يوسف السمين الحبكي، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون ، تح، أحمد الخراط / دار القلم ، دمشق ، 1994، ج2، ص، 354.

[18] أبو عثمان الجاحظ، البيات والتبيين ، تح، عبد السلام محمد هارون، مطبعة المدني، القاهرة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998. ج1، ص،

قالوا إن القرآن كله كالسورة الواحدة يذكر الشيء في سورة ويأتي بالجواب في سورة أخرى [19] نحو قوله تعالى: ﴿ وَقَالُواْ يَا أَيُّهَا الَّذِي نُزِّلَ عَلَيْهِ الذِّكْرُ إِنَّكَ لَمَجْنُونٌ﴾ (الحجر:6 (وجوابه:" ﴿مَا أَنتَ بِنِعْمَةِ رَبِّكَ بِمَجْنُونٍ﴾ القلم : 2

ومن مظاهر الانسجام الجمع بين غرضين مختلفين كالجمع بين التعزية والفخر في قوله تعالى: ﴿ كُلُّ مَنْ عَلَيْهَا فَانٍ﴾ (الرحمن: 26) و﴿يَبْقَى وَجْهُ رَبِّكَ ذُو الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ﴾ (الرحمن : 27)

والائتلاف بين اللفظ والفظ واللفظ والمعنى: نحو قوله تعالى: ﴿ قَالُواْ تَاللّهِ تَفْتَأُ تَذْكُرُ يُوسُفَ حَتَّى تَكُونَ حَرَضاً أَوْ تَكُونَ مِنَ الْهَالِكِينَ﴾ (يوسف : 85) فقد أقسم بأغرب ألفاظ القسم وهي التاء وبأبعد صيغ الأفعال الناسخة وهي تفتأ أغرب من تزال .

ومن ملاءمة الألفاظ لمعانيها التناسب بين الفظ والمعنى في الفخامة أو الجزالة والغرابة أو التداول أو التوسط والاعتدال ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ وَلاَ تَرْكَنُواْ إِلَى الَّذِينَ ظَلَمُواْ فَتَمَسَّكُمُ النَّارُ وَمَا لَكُم مِّن دُونِ اللّهِ مِنْ أَوْلِيَاء ثُمَّ لاَ تُنصَرُونَ﴾ (هود : 113) فالركون إلى الظلم دون مشاركة في الظلم يعاقب عليه بالمس بالنار فقط دون الإحراق .

النّسق: وهو أن يأتي المتكلم بكلمات متتالية معطوفة متلاحمات تلاحما مستحسنا بحيث إذا أفردت كل جملة منه قامت بنفسها واستقل معناها بلفظها كقوله تعالى﴿ وَقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءكِ وَيَا سَمَاء أَقْلِعِي وَغِيضَ الْمَاء وَقُضِيَ الأَمْرُ وَاسْتَوَتْ عَلَى الْجُودِيِّ وَقِيلَ بُعْداً لِّلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ﴾ (هود : 44) وما تحدث عنه ابن معصوم في باب حسن النسق [20]جعل الآية معطوفة بعضها على بعض بواو النسق على الترتيب الذي تقتضيه البلاغة من الابتداء بالأهم الذي هوانحسارالماء عن الأرض المتوقف عليه غاية مطلوب أهل السفينة من الإطلاق من سجنها ثم انقطاع ماء السماء المتوقف عليه تمام ذلك من دفع أذاه بعد الخروج ومنع إخلاف ما كان بالأرض ثم الإخبار بذهاب الماء بعد انقطاع المادتين الذي هو متأخر عنه قطعا ثم قضاء الآمر الذي هو هلاك من قُدر هلاكه ونجاة من سبق نجاته .

المطابقة والمقابلة :والمطابقة الجمع بين متضادين في النص نحو قوله تعالى: فَلْيَضْحَكُواْ قَلِيلاً وَلْيَبْكُواْ كَثِيراً جَزَاء بِمَا كَانُواْ يَكْسِبُونَ) (التوبة : 82(وقوله :" وَتَحْسَبُهُمْ أَيْقَاظاً وَهُمْ رُقُود(الكهف : 18

أما المقابلة فتكون بذكر لفظين فأكثر ثم أضداده على الترتيب كقوله تعالى ":فَأَمَّا مَن أَعْطَى وَاتَّقَى) وَصَدَّقَ بِالْحُسْنَى) (الليل: 6 (فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْيُسْرَى) (الليل : 7) (وَأَمَّا مَن بَخِلَ وَاسْتَغْنَى) (الليل : 8) (وَكَذَّبَ بِالْحُسْنَى) (الليل : 9) (فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْعُسْرَى) (الليل : 10)قابل بين الإعطاء والبخل والاتقاء والاستغناء والتصديق والتكذيب ، اليسرى بالعسرى .

[19]أبو عثمان الجاحظ، البيات والتبيين ، تح، عبد السلام محمد هارون، مطبعة المدني، القاهرة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998. ج1، ص، 20

[20]نقلا عن السيوطي في الاتقان.

ترابط النص وتماسكه:

فأول شرط لتحقيق نصية القرآن حصول الترابط بين أجزائه وجمله والترابط شبكة كبرى من العلاقات التي تشد أنواعا مختلفة من العناصر، ففي النص روابط تصل مجالات الدلالات المعجمية بعضها ببعض وروابط منطقية تربط بين الجمل .

الضمير ووظيفة الربط :

من وظائف الضمير في اللغة العربية الاختصار لأنَّه يقوم مقام الظاهر ويُغني عن تكراره ومن وظائفه الربط ووصل الجمل بعضها ببعض والإحالة على سابق وهي عودُه على متقدم بما يغني عن ذكره وبما يربط أخر الكلام بأوله، هذا ولا بد للضمير من مرجع يعود إليه يكون المرجع إما ملفوظا به سابقا مطابقا له نحو قوله تعالى:" ﴿ وَنَادَى نُوحٌ ابْنَهُ﴾) هود : 42)﴿ عَصَى آدَمُ رَبَّهُ فَغَوَى﴾ (طه : 121) أومتضمنا له نحو:﴿ اعْدِلُواْ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى﴾ (المائدة : 8) فإن الفعل اعدلوا يتضمن الاسم المرجع وهو العدل أودالا على عليه بالالتزام نحو: ﴿ إِنَّا أَنزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ﴾ (القدر : 1) ؛ أي القرآن،فإن الإنزال يدل عليه التزاما أو متأخرا لفظا لا رتبُة نحو:" (فَأَوْجَسَ فِي نَفْسِهِ خِيفَةً مُّوسَى ﴾ (طه : 67) أو متأخرا دالا بالالتزام نحو: ﴿فَلَوْلَا إِذَا بَلَغَتِ الْحُلْقُومَ﴾ (الواقعة : 83) فقد أضمرت الروح لدلالة الحلقوم عليها وقد يدل على السياق على الاسم الذي يرجع عليه الضمير فيضمر ثقة بفهم السامع وعلمه نحو قوله تعالى: ﴿كُلُّ مَنْ عَلَيْهَا فَانٍ) (الرحمن

المراجع والمصادر:

1- روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والأجراء، تر، تمام حسان ، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2007،

2- إبراهيم خليل في نظرية الأدب وعلم النص، الدار العربية للعلوم ، ط1، 2010

3- أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير ، تفسير القرآن العظيم ، تح، سامي بن محمد سلامة ، نشر دار طيبة للنشر والتوزيع / ط2، 1420، 1999

4- أبو بكر البقاعي نظم الدرر في تناسب الآيات والسور. تح، عبد الرزاق غالب المهدي ن دار الكتب العلمية ، بيروت، 1415هـ ، مقدمة الكتاب

5- أبو عثمان الجاحظ، البيات والتبيين ، تح، عبد السلام محمد هارون، مطبعة المدني، القاهرة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998. ج1،

6- أحمد بن يوسف السمين الحبكي، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون ، تح، أحمد الخراط / دار القلم ، دمشق ، 1994، ج2،

7- أحمد عفيفي ، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق،القاهرة، 2001

8- الأزهر الزناد ، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، بيروت ، ط1، 1993

9- تمام حسان / مفاهيم ومواقف في اللغة والقرآن/ عالم الكتب ، القاهرة،ط1 ،201 م ،
10- سعيد حسن بحيري ، علم النص، مكتبة لبنان ناشرون،لونجمان، ط1، 1997
1- سيد قطب، التصوير الفني في القرآن، دار الشروق، القاهرة ، 2010
12- السيوطي، الاتقان، دار الفكر. لبنان، ،ط1، تح سعيد المندوب 1996
13- صلاح فضل/ بلاغة الخطاب وعلم النص، الشرطة العالمية للمشر لونجمان، ط1، 1996.
14- طه جابر العلواني، الوحدة البنائية للقرآن المجيد، سلسلة دراسات قرآنية /كتبة الشروق الدولية ، القاهرة، ط1 1427هـ، 2006
15- عبد الفتاح أحمد يوسف، لسانيات الخطاب واتساق الثقافة، الدار العربية للعلم ناشرون بيروت، منشورات الاختلاف، الجزائر، ك1، 1421هـ،2010 م،
16- محمد الأخضر الصبيحي ، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، محمد الأخضر الصبيحي،
17- محمد خطابي النص، مدخل إلى انسجام الخطاب ، محمد خطابي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2002
18- محمد محمد أبو موسى، قراءة في الأدب القديم ، مكتبة وهبة، القاهرة، ط3، 1427هـ، 3006م،
19- المصطفى تاج الدين: التحليل اللساني وعالمية القيم الدينية ، مجلة الإحياء الرابطة للعلماء ع32، 1431هـ ، 2010م،

جدلية الذات والوطن في رواية وطن من زجاج لياسمينة صالح

عيساني نزيهة و أ.د براهيم عبد النور/ جامعة طاهري محمد بشار

الملخص :

تهدف الدراسة إلى رصد العلاقة بين الذات والوطن من خلال رواية وطن من زجاج لـ"ياسمينة صالح "، فالكاتبة تستدعي التاريخ المتمثل في العشرية السوداء لإبراز تمظهر الذات في هذه الفترة الفارقة والاستثنائية من تاريخ الجزائر أين تتقاطع فيها الذات الفردية و الذات الوطنية في إيقاع تخييلي يتأرجح بين الموت والحياة ، وهَمٌ فردي يستجيب لهَمٍ جماعي ، فيؤلفان مسارا سرديا متسارعا تارة ورتيبا تارة أخرى تنعكس عبره الذات الضائعة والمرتبكة والحائرة حين تتعارض مع الذات الوطنية و عودة الذات حين تتوحد مع ذات الوطن وتجلى هذا كله من خلال الشخصيات والأحداث المتفاعلة في ثنايا النص الروائي.

الكلمات المفتاحية: الذات ، الوطن ، الموت ، زجاج ، البحث عن الذات

Abstract :

Waller study aims to monitor the relationship between the self and the nation through a novel and tons of glass, the writer called the history in black to highlight particular decimal a manifestation in this period the distinguishing and extraordinary history of Algeria where Criss individual self and national self imaginative rhythm swinging between life and death, and they are individually respond to them collectively, a narrative path together rapidly and uninteresting at other particular lesson reflected lost and confused and restless when inconsistent with national self and return once unite with Home and all this was manifested through the characters and interactive events throughout the text the novelist.

Keywords: Self, Hometown, Death,Glass, Soul-Searching

تمهيد:

تتسرب الذات إلى الكتابة الروائية فتجعل من الكاتب حاضرا وغائبا في الوقت نفسه ،ممارسا لعبة الحضور والغياب حين يتكئ على مخزون ذاكرته ويتخذ من الواقع المعيش وسيلة للبوح ،فيطعم كتابته بالخيال الذي يخفي حضوره ويعبر من خلاله عن هموم الذات والمجتمع والوطن ،انطلاقا من ذاته عبورا إلى ما هو أعمق في مجتمعه ووطنه.

1-دلالة العنوان:

يعد العنوان أول العتبات النصية التي تواجه القارئ، ومفتاحه لفك شفرات النص وتأويل دلالته فهو "يعلو النص ويمنحه النور اللازم لتتبعه "[1]، ويبدو عنوان الرواية محملا بالفراغات البانية عن مقصدية تتدثر خلفها الكاتبة، لتثير في القارئين رغبة القراءة ومتعة إعادتها والتأويل كل من زاويته المعرفية.

[1] بسام موسى قطوس ،سيمياء العنوان،مكتبة الاسكندرية ،ط1 ،2001م ،ص54 .

يتجه مسار الرواية نحو الذات بنوعيها الذات الفردية والذات الجماعية جاعلا من العنوان صورة تعادلية لذلك فالعنوان "وطن من زجاج " الجامع لثلاث كلمات "وطن ، من ، زجاج " مستفز لقارئه ويثير في ذهنه الكثير من التساؤلات، لكونه لعبة دلالية غير قارة أو قابلة للتحديد، لما يحمله من كثافة و دلالات تأويلية ثرة ومفتوحة .

فورود كلمات العنوان نكرة دالة على العموم فيه ما يقال من التأويلات المتعددة ،الكلمات اسمية توحي بالثبات ، ضف إلى كونها نكرة فإنها تدل على العموم وعدم التعيين أو التحديد ، لتجعل منه عنوانا قابلا للإسقاط على أي وطن، فهموم الإنسان ،الآمه و أوجاعه مشتركة بين جميع البشر .

وهذا ما يذهب إليه عبد الستار الجامعي في تحليله لدلالة العنوان : "إذ أن أولهما مفرد ثابت لازم هو "وطن" هكذا عام ونكرة عار وغير محدد ، وثانيهما حرف الجر "من" وهو يأتي لبيان الجنس، جنس الوطن بتركيبه ،أي الزجاج التي هي ثالث مفردات العنوان والتي وردت بدورها خالية من أداة التعريف، يظطلع "الجنس" جنس الوطن بمهمة حصر وتحديد بالأساس ذلك أن لفظة وطن مضاف إليها الزجاج يمكن أن تجئ أيضا عامة مطلقة،وإما يمكن أن نضيف إليها غيرها على غرار وطن من حديد...إلخ"[2]. ولكن يبقى السؤال مطروحا لم هو وطن من زجاج وليس جنسا آخر ؟.

والتساؤلات نفسها طرحتها فريدة إبراهيم بن موسى :"كيف يمكن الجمع بين الزجاج والوطن؟ وما علاقة الثاني بالأول؟ وما العلاقة الشكلية بين العنوان ومضمون النص؟ ثم ما علاقة ذلك بمحنة الوطن؟ ....، نجد أن العنوان مركب من ثلاث كلمات اسمان يتوسطهما حرف جر، وجاء "وطن" مفرد نكرة يعرف بالجزء الثاني من العنوان و"زجاج" كذلك نكرة يحمل الوطن دلالات تزيح عنه معناه المعتاد ، فنترقب المعنى الذي قد يتناسل من تركيب وطن وزجاج"[3].

فالعنوان استعاري يثير مفارقات كثيرة لدى المتلقي ، فالوطن في اعتبارنا موازٍ للانتماء الأمن ، الحماية ، المأوى وهذا كله ينضوي تحت معنى الاحتواء الذي يمنحنا الوطن كما تقول الكاتبة :"من له وطن لا يمشي حافيا "[4]، وعندما يبنى الوطن من زجاج فإنه يشحن بدلالات مفتوحة، إذ أن الزجاج يثير في ذهن القارئ دلالات عدة منها التهشم ، الهشاشة ،القابلية للكسر، الشفافية ،الوضوح، الصفاء والنقاء والجمع بين هذه الدلالات يحرك فضول المتلقي وما يضاعف من قلق تساؤلاته تساؤل الكاتبة في مستهل روايتها:" كيف نحب وطننا يكرهنا "[5] بالإضافة لكونه زجاجي ألصقت به صفة الكره وما تفيض به اللفظة من شحنات دلالية.

كون الوطن من زجاج لن يتمكن أي شخص يقطنه من التخفي بأفعاله أو ارتكاب أي جرم تحت سمائه فالزجاج فاضح ومعري "يفضحنا ويفضح أفعال فئة من المجتمع كانت تحسب أنها معصومة من الخطأ ، وهو لا يسمح بأن ترتكب هذه الشرور

[2] عبد الستار الجامعي ،صناعة الخطاب الروائي في الأدب الجزائري الحديث رواية وطن من زجاج أنموذجا،الملتقى الدولي عبد الحميد بن هدوقة ال 15،بتاريخ 31-07-2017، http://www.benhedouga.com/content

[3] فريدة إبراهيم بن موسى ،زمن المحنة في سرد الكاتبة الجزائرية،مجلة عود الند ع71، 5-05-2012،بتاريخ 05-08-2017 http://www.oudnad.net/spip.php?article391

[4] ياسمينة صالح ، وطن من زجاج ،الدار العربية للعلوم ،ناشرون،لبنان ،ط1، 2013م ،ص 13.

[5] المصدر السابق ،ص 07 .

والآثام على أرضه"[6]، وكأن الكاتبة توجه خطابا ذو مقصدية مضمرة في ثناياه تحذر فيه الأيدي الملوثة بالدماء والآثام من تكدير صفاء ونقاء هذا الزجاج وجعل رؤيته ضبابية أو محجوبة وبالمقابل تدعو إلى تطهيره من كل ما يشينه ويدنسه ويخدش طهره أو يهدد أمن وسكينة الفرد والجماعة بين جدرانه الزجاجية.

ونستشف تحذيرا آخر قد يغفل عنه العابثون بتهشيم الوطن الزجاجي وتفتيته فالزجاج إن هشم فإنه يستحيل جبره وإعادة تشكيله كسابق عهده، سيظهر بملمح مشوه وملئ بالتشققات والتعرجات فهيهات أن يعود لصورته الأصلية ،وفي هذا يبقى الوطن الزجاجي معادل لذاتين الفردية والجماعية فإن كسرهما وتحطيمهما لن يجبر ولكن يكون مظهرهما سويا مهما لممنا الشتات ورممناهما.

إن الحفاظ على سلامة الوطن الزجاجي هو حفاظ على طهره ،نقائه وشفافيته ،حفاظ أيضا على صفاء ذواته من الكسر والتهشيم وفي هذا تحقيق للأمن والسلام فيه.

2–مسار الأحداث الروائية في رواية "وطن من زجاج":

رواية وطن من زجاج لياسمينة صالح تؤرخ لمرحلة عاصفة من تاريخ الجزائر، إذ تناولت موضوع العشرية السوداء أو سنين الجمر مع تعدد المسميات لهذه المرحلة العصيبة من تاريخ الجزائر، فتلقي الضياء على الأزمة وحثياتها التي هزت كيان الفرد والمجتمع والوطن ، فأحدثت شرخا في الذات الفردية والجماعية معا.

أحداث الرواية تنطلق من واقع المجتمع الجزائري ، لتغوص في دهاليز الذوات المتنوعة في الرواية ،كاشفة عن عمق الأزمة الناتجة عن الأحداث الدموية المأسوية التي يعيشها الفرد ، المجتمع ، الوطن بشكل يومي حتى أصبحت جزء لا يتجزأ من تفاصيل يومياته.

تسرد الكاتبة على لسان بطلها تفاصيل دقيقة من حياته، بدءاً من الطفولة إلى الشباب ،لتمتد أحداث الرواية على فترة زمنية تربو عن الثلاثين سنة تقريبا ، تشابكت فيها الأحداث و تعالقت حين أصبح مصير البطل جزءا من مصائر الشخصيات المرتبطة والفاعلة في حياته، فنجده يدخل في ذوات أشخاصه ويعبر عنها وعن أحداث تتقاطع مع تفاصيل حياته فينطلق من والدته إلى والده ، جده وعمته ، المعلم وأسرته والأصدقاء .

إنه الطفل الذي استهل حياته بموت والدته "امرأة ماتت وهي تضعني للحياة "[7] فارتبطت حياته بهذه الضدية المشؤومة فوسم بالطفل المشؤوم، الذي صار استمرار حياته مرتبطا بموت المقربين منه ، ومن المفارقات العجيبة أن تجاوز الموت أسرة المعلم بالرغم من قربها منه لسبب يقول عنه: " فكنت لسبب غامض أيضا أفعل ذلك لأجل تلك اليد الصغيرة التي كانت تمسكني من يدي وتحتمي تضغط على يدي وتهمس لي لا تبتعد عني وكنت لا أبتعد ... ألم تكن تلك اليد سببا في الحفاظ على حياة النذير في عدم استدراجه لجنية الوادي "[8]، واستمر بؤسه برحيل الوالد المتمرد على قرارات جده المححفة وهربا من شؤمه "كان

[6] صناعة الخطاب الروائي، مرجع سابق.

[7] ياسمينة صالح ، وطن من زجاج، ص 31

[8] المصدر نفسه،ص 39

أبي يشعر بالضغينة نحوي لأنه ربط بين حياتي وبين موت والدتي "[9]، ليسلمه القدر إلى جد قاس يعيث ظلما واستغلالا لسكان القرية التي تحمل اسمه "كان الناس يقولون قرية جنان الحاج عبد الله"[10]، و بالمقابل وجد يدا حانية وقلبا محبا في كنف عمته المعاقة و المهمشة " ينخر اليأس عظامها "[11] عوضته الفقد والحرمان ، وكان أن أشبع بدوره حاجتها للابن وحنوه "كانت لي ذراع عمتي وحضنها ويدها التي كانت تمسح على شعري ، كان لي صوتها وحزنها وذاكرتها المعطوبة حد الشلل، عمتي التي مع الوقت صارت تناديني ابني وصرت أناديها عن لاوعي أمي "[12].

ومن حسن حظه أيضا تعرفه على المعلم وأسرته ، الذي قربه إليه ليكون فردا من أسرته وجزء منها أين وجد الاهتمام ،الاحتواء والدفء الأسري ومشاعر الحب البريئة لابنتهم التي تصغره بعامين ، وعلى الرغم من تحذيرات الجد من هذه العلاقة الغريبة انجرّ للمعلم و ليدهِ الحانية "جرني جوعي إلى الحنان ، جرني إحساسي باليتم ....ذهابي إلى بيت المعلم جعلني أكتشف لأول مرة أن الناس ليسوا سيئين تماما اكتشفت أني لست وجه الشر الذي ارتبط وجوده بالرحيل والغياب"[13] ، وجد فيه الأب البديل , ورأى فيه الجد العدو اللذود جراء خطبه التي تستنهض سكان القرية ضد الاستغلال الإقطاعي والظلم الذي يمارسه الجد ومن يواليه ، صراع بين حق وباطل انتهى بإخراج المعلم من القرية قصرا وتوقيفه عن ممارسة مهنته ، ليحي حياة الشقاء ويموت شامخا بمبادئه رغم الانكسارات.

واقترن رحيل المعلم بفقد عمته ،فكان أشبه بعام حزن تجرع مرارته طفل لا يعي كل هذه الجراحات" ثم فجأة ودونما سابق إنذار ماتت عمتي ،صدمة الموت الذي يأتي فجأة ....كنت رافضا الفكرة تماما ،رافضا أن تموت تلك الميتة التي لا عودة منها،رافضا أن أعود يتيما من جديد وقد رحل الذين أحبهم وتعودت عليهم "[14].

وتستمر الأحداث تأزما تحت وقع الألم بموت الجد والحرمان من منزل يؤويه فكان ملاذه الرحيل إلى العاصمة ،والتمسك بقشة العلم والنجاح لتحقيق ذاته والخروج من دائرة الأحلام المحبطة ، ليحقق جزءا من طموحه بولوج الصحافة بعد تخرجه بتفوق في العلوم السياسية "لم تكن الصحافة إلا الجدار الذي وجدت نفسي أكتب عليه ،ليس عن واجب وليس عن حاجة بل عن قناعة، أنني لأول مرة في حياتي أختار شيئا لا أدخله خطأ"[15] فكانت الصحافة خيط الأمل الذي أعاده إلى أسرة المعلم ،حين وجد نفسه جنبا إلى جنب في المهنة نفسها مع النذير –ابن المعلم –الذي حمل مبادئ والده وسار على نهجه فتظافرت جهود الاثنين في الدفاع عن الحق والوقوف في وجه الباطل وتزييفه " العمل الذي ندخله هو تجربتنا الجديدة،لا وقت للكتابة عن

[9] المصدر نفسه ، ص31

[10] المصدر نفسه، ص 29

[11] المصدر نفسه ، ص 32

[12] المصدر نفسه ، الصفحة نفسها

[13] المصدرنفسه ، ص 34

[14] المصدر نفسه، ص 43

[15] المصدر السابق ،ص 50

الوهم..إنه زمن الفجيعة والحقيقة"[16]،عودته إلى أسرة المعلم أيقظت فيه مشاعر الطفولة التي لم تخبُ يوما" ذلك العقد الذي أخفيته عن الناس جميعا ، والذي أذكر صاحبته الصغيرة بقلب مازال يرتبك فرحا "[17] .

ويستمر البطل في سرد الأحداث التي تتأرجح بين إيقاع الموت ،الأحداث المأسوية الدامية وبين هاجس حب باهت وشاحب، تتقد حرارته تارة وتهمد تارة أخرى في معترك نفسه، وفي آخر النفق يشع له نور الأمل من جديد بموت خطيب الحبيبة .

الرواية لامست الوجع الجزائري وحيثياته التي تركت آثارها على الذات الفردية والجماعية والوطنية، وسعت لصيانة الذاكرة الجماعية والوطنية ، حين تلقفت الكاتبة اللحظة الأكثر نبضا في تاريخ الجزائر، وأعادت قراءتها من جديد فانزاحت عن صرامة التاريخ فأنتجت تاريخا موازيا من زاوية الإبداع ،فلامست ما هو جوهري في الإنسان الجزائري ووضعت ذواته المختلفة في المشرحة بجاذبية الخيال .

3– الذات وظلالها في الشخصيات:

الشخصية الروائية مهما كانت تخيلية فإننا نجد لها معادلا في الواقع المعيش لكون الكاتب لا ينطلق من فراغ في رسم شخصياته ،إذ يتكئ على مرجعيات محفورة في لاوعيه ويسقطها على شخصياته الورقية ويقرأ دلالتها المتلقي ومن هنا "يمكن التعامل مع الشخصية باعتبارها مورفيما فارغا أي بياضا دلاليا ، وهي بذلك لا تحيل إلا على نفسها وهو ما يعني أنها ليست معطى قبليا وكليا جاهزا ، إنها تحتاج إلى بناء، بناء يقوم بإنجازه النص لحظة التوليد ،وتقوم به الذات المستهلكة للنص لحظة التأويل "[18] .

شخصيات الرواية متعددة وتتفاعل فيما بينها لتطوير الحدث الروائي من خلال سرد البطل لأحداثها بتوظيف ضمير المتكلم " أنا" الذي " يحيل على الذات لأن الأنا مرجعية داخلية " [19]، فحين نتوغل في أعماق البطل نستشف معاناته التي تلامس القارئ ، فيجد فيها معاناته أيضا لدرجة تعلقه بالنص الروائي الذي يسبر أغوار نفسه، وكأنه المؤلف أو حتى السارد الذي عبر بلسانه عن مكنوناته.

لاكامورا هي التسمية المشؤومة التي لازمت البطل من الصبا وحاول عبثا التخلص أو الفرار منها هذا النعت المشؤوم الذي شكل عبئا أثقل كاهل نفسه، ولكنها قدره الذي أبى أن يفارقه " فالإنسان وهو يسعى للفرار من قدره يسعى في الحقيقة للفرار من ذاته"[20] .

---

[16] المصدر نفسه، ص68

[17] المصدر نفسه، ص64

[18] فليب هامون،سميولوجية الشخصيات الروائية ،تر سعيد بنكراد،دار الحوار للنشر والتوزيع،ط 1،2013م،ص15

[19] جويدة حماش، بناء الشخصية في حكاية عبدو والجماجم والجبل لمصطفى فاسي،منشورات الأوراس،2007م،ص54.

[20] عزيز نعمان ،رواية ما بعد الحداثة دراسة في نص سيمرغ لمحمد ديب ، منشورات الاختلاف الجزائر،ط1،2013م ،ص 58

فبطل الرواية جزء من هم وطني يتربص به الموت من كل جانب وبشخصيات الرواية ولسوء حظه يتخطاه الموت ليطال كل مقرب محبب إليه الأمر الذي أسلمه إلى حالة من التيه فهو حي مؤجل في انتظار مؤجل فيعبر متشائما " أنا الذي يتطير الناس منه أنا لاكامورا الذي ارتبط وجوده برحيل الذين أحبهم والذين يحبهم " [21].

اِنطلق البطل في رحلة بحث عن ذاته الفردية المتشظية والذات الوطنية – التي هي في واقع الأمر صورة استعارية للذات الجماعية – باثا همومه عن الوطن من خلال ذاته منطلقا من الذات الفردية إلى الذات الجماعية والتي نعتبرها جزء لا يتجزأ من الذات الجماعية التي يمثلها الوطن ، فهذا الأخير منبت الفرد يترعرع في أحضانه فتصبح كل تفاصيل الوطن وتقاسيمه وتضاريسه وجزئياته فاعلة في بناء ذات الإنسان وتشكيلها مهما كان الوطن طاردا أم جاذبا ، فالفرد منه يبدأ وإليه ينتهي .لهذا فان الذات الفردية كائنة في الذات الجماعية فيصبح حينها أنا مواز للنحن في بناء شخصية البطل في الرواية فنجده يلح في طرح وابل من الاسئلة المحيرة يتوق بواسطتها إلى اكتشاف ذاتيه اللتان تمثلان وجهان لعملة واحدة .وعبر مسار الرواية يردد ويكرر متسائلا :"من أنا حقا ؟" من أنا ؟[22]

عشت أبحث عني في تفاصيل مدينة اكتشفت أنها لا تعنيني تماما" ثلاثون عاما من الفرح الكاذب والانكسار اليومي قبالة تاريخ لا يقول الحقيقة"[23]

تساؤلات البطل تختزل حالة الضياع والتيه التي تكتنفه في العثور على جواب يشفي غليله الباحث عن الأنا ،النحن والوطن وإذ بعينيه تقع على الجواب صدفة في مقهى عمي العربي : " يجب أن تكون شيئا لتثبت قناعتك ولأجل ذاتك والوطن "[24] ، غير أنه لم يكن جوابا مقنعا في نظر البطل ، فالتناقض جلي بين الشعارات والواقع المعاش في وطن يقتل أبناءه كما يرى البطل :"ما الشيء الذي يمكنه إعادة رجل مثلي إلى حب الوطن ،كما أنه لم يرتكب ضدي شيئا ، كما أنه لم يرتكب ضدنا شيئا "[25].

فازدادت الحقيقة انفلاتا منه و اتسعت هوة شتاته وضياعه بين المصائر المأسوية لمن يرتبط بهم كموت الأم ،العمة الجد ، الأصدقاء ، رحيل الأب والمعلم ....الخ

وما زاد الحقيقة غموضا وإبهاما شخصية البطل غير محددة المعالم ،إذ تعمدت الكاتبة إسقاط معالمها وعدم تقييدها باسم معين أو حتى أوصاف محددة ،وفي ثنايا اللاتحديد تبطن الكاتبة مقصدية لم تفصح عنها، ووضعتها بين يدي المتلقي ليسبر أغوار الشخصية ويؤول دلالتها المكنونة فيها.

فالبطل صحفي باحث عن ذوات مختلفة ليجد ذاته يمكن اعتباره " مرآة لذوات أخرى تشابهه في واقع المتخيل الروائي من حيث توزعها الروحي والفكري والوجداني أمام واقع فظ يلقي بكلكله على الوجود والحياة "[26] ليكون بذلك صورة استعارية

---

[21] مصدر سابق،ص 44

[22] المصدر نفسه ،ص 27-28.

[23] المصدر نفسه ،ص 69

[24] المصدر نفسه ص 27

[25] المصدر نفسه ،ص80.

[26] حمد مسعودي،متخيل الذات والواقع بين الدرامية والتوتر الشاعري،مجلة القدس العربي ،ع6455،الخميس 11مارس2010. ص1

بديلة عن كل فرد في هذا الوطن وما يعانيه، صورة تعبر عن الوطن وهمومه التي تثقله من خلال ذاته، في لعبة سردية بين الضمائر من الأنا إلى النحن إلى الهو تتماهى فيها الذات الفردية والذات الجماعية و يعبر من خلالها الفرد إلى الجماعة فيستحيل ألم المجتمع والوطن ككل هو ذاته ألم الفرد بكل ثقله، وهذا ما نستشفه في قوله :" فما الوطن أمام هذا الشتات الرهيب؟ أليس الشتات وطن الفقراء و المعدومين؟ ألسنا نحن الذين سنخرج أخيرا ونطفئ النور خلفنا. الوطن الذي صدقت حرارته حين صدقت أنني قادر على تجاوز يتمي الأبدي،كنت أنا ذلك الشعبي البيسط .....كنت أنا ذلك اليتيم الذي كان يسميه الناس لاكامورا...."[27].

فكل قارئ يمكنه أن يرى ذاته و الآمه وآماله الكامنة في عمقه مختزلة في البطل فيحس إحساسه ، يتألم لألمه ويفرح لفرحه متنافرات تتآلف في ذات البطل وحتى الإنسان ككل وهي أمور حتمية لا مفر منها في مسار حياة كل فرد .

وبالمقابل كانت البطلة / الحبيبة غير مقيدة بمسمى معين فكانت في نظر البطل/ السارد " تلك الصغيرة أو تلك الجنية "كما فضل أن يسميها ،احتلت ذاكرته بكل تفاصيلها كان يرى فيها الوطن بكل تفاصيله " يا امرأة من زجاج يا وطنا عشته بتفاصيله الخاصة بي يا دولة لم أعرف الدفاع عن تفاصليها "[28].

فكأنها المعادل للوطن الحلم ، المستقبل ، الأمل والتفاؤل ،وهذا ما يتجلى في علاقتها بالبطل إذ ولدت مشاعر في مرافئ الطفولة " تلك اليد الصغيرة التي كانت تمسكني من يدي وتحتمي بي ، تضغط على يدي وتهمس لي "لا تبتعد عني" وكنت لا أبتعد وأتشبث بحقي فيها "[29] ، حب طفولي في نقائه وطهره وصفائه يمثل الوطن في زمن الصفاء والطهر والشفافية وسرعان ما تلاشت هذه الميزات حين زحف العنف والهمجية إلى الوطن وطغت بشاعة التطرف وقبحه على يومياته قابلتها علاقة منكسرة ومبهمة باهتة وشاحبة بين البطلين حين ارتبطت الحبيبة بضابط الشرطة "فاختارت شارعها العسكري وتركت له شارعها المدني كما يعبر البطل بقلب حزين منكسر في لحظة مواساة منها :" ويصبرك أنت أيضا .....رصاصة العزاء الذي يأتي في غير موضعه.....يصبرني على ماذا تحديدا ؟على خسارتي الأكيدة والمتكررة يوميا؟ على ما أفقده من الرؤى و من الأحلام؟على أصدقائي؟ على أشخاص التقيتهم لأنعيهم في اليوم التالي؟على وطن قضيت العمر أبحث عنه في أوطان الآخرين؟ وفي أفراحهم التي كانت تستثنيني؟ يصبرني على ماذا تحديدا؟ عليك أنت يا جنية اختارت شارعها العسكري وتركت لي شارعي المدني الملئ بالهموم اليومية والأحزان والتراكمات."[30]، تلاشى حلم ارتباطه بجنيته ، محبوبته اختارها طريقا شوه ملامح البراءة والنقاء فيها تماما كما حدث مع الوطن تشوهت ملامحه وغرق في بحر مأساته الداخلية نحو طريق مجهول النهاية ، وفجأة يحدث انعطافا غير مجرى الأحداث التي كانت تنحو نحو المجهول ،التيه والضياع بموت ضابط الشرطة، يلوح بصيص أمل في الأفق أخيرا ستمطر سحب السعادة على أرضه وتزهو الحياة بألوانها الزاهية سيسترجع المحبوبة وسيسترجع الوطن الذي كاد يفلت

[27] ياسمينة صالح،وطن من زجاج ،ص 85.

[28] المصدر نفسه ،ص163

[29] المصدر نفسه ، ص39

[30] المصدر السابق ،ص 158.

منه كلما اقترب، إذ يمثل ظفره بمحبوته عودة للذات ومنها أمل يبعث لمستقبل جديد للوطن، أين يجمع الوطن شمل أبنائه وتلتئم جراحه وتضمدها يد أبنائه.

نهاية مبشرة بتفاؤل ترسمه الكاتبة لمستقبل يسوده الحب ،الأمن والاستقرار، إنها باختصار عودة الذات الفردية الضائعة والكائنة في الذات الجماعية فتتوحد مع ذات الوطن في إشارة إلى أن الحب الصادق في أبسط صوره يهزم الألم ويحوله أملا، ويصنع من الموت حياة ،ومختزل هذا كله إنه الانتصار .

من خلال الشخصيتين المحورتين في الرواية غاصت ياسمينة صالح في عمق الذوات الأخرى ، فكانت رحلة بحث عن الذات الفردية بموازاة البحث عن ذات وطنية/جماعية أين " تسعى الذات إلى إعادة البناء والتركيب رمزيا لعلها تظفر بيقين جديد يقنع النفس ويعمق الانتماء والوطن "[31] لتحقيق الانسجام والتوازن على مستوى الواقع والحياة .

وخلاصة لما سبق نصل إلى أن:

رواية وطن من زجاج لياسمينة كانت قراءة لمرحلة حساسة من تاريخ الجزائر لتشكيل الوعي المتوازن مع المرحلة وما أفرزته من مفاهيم .

أبرزت الرواية حالتي التيه و التشظي التي يعانيها المثقف في بحثه عن الذات الفردية الكامنة في الذات الجماعية ، وفقدانها للانسجام في ظل تصادمها مع واقع غير قار،ومن ثم فإن التصالح مع الذات الفردية ينعكس على التصالح مع الذات الجماعية والوطنية.

شّرحت الكاتبة الواقع المأزوم في إدانة للمشاهد المأسوية التي عانى منها الإنسان الجزائري في ظل العشرية السوداء، وبالمقابل أزمة الذات في صراعها مع ذاتها مختصر في سؤال "من يقتل من ؟" ذات تقتل ذاتها ،فهم سقيم للدين أفرز تطرفا أزاح المفاهيم عن أصولها.

جعلت الكاتبة المرأة معادلا للوطن في تمامٍ أفصحت عنه في ثنايا الرواية وانتصرت للحب وعودة الذات الضائعة في توحدها مع ذات الوطن .

المصادر والمراجع:

المصادر:

1-ياسمينة صالح ، رواية وطن من زجاج، الدار العربية للعلوم ،ناشرون،لبنان ،الطبعة الأولى ،2006م

المراجع :

1 بسام موسى قطوس ،سيمياء العنوان،مكتبة الاسكندرية ،الطبعة الأولى ،2001م

2- جويدة حماش، بناء الشخصية في حكاية عبدو والجماجم والجبل لمصطفى فاسي،منشورات الأوراس،2007م

3- عزيز نعمان ،رواية ما بعد الحداثة دراسة في نص سيمرغ لمحمد ديب ، منشورات الاختلاف الجزائر،الطبعة الأولى،2013م.

[31] مطلفى عطية جمعة ،مابعد الحداثة في الرواية العربية الحديثة ، الوراق للنشر والتوزيع ،ط1 ، 2011م، ص 45.

4- فليب هامون،سميولوجية الشخصيات الروائية ،ترجمة سعيد بنكراد،دار الحوار للنشر والتوزيع،الطبعة الأولى،2013م
5- مطلفى عطية جمعة ،مابعد الحداثة في الرواية العربية الحديثة ، الوراق للنشر والتوزيع الطبعة الأولى ، 2011م

المجلات:

1- فريدة إبراهيم بن موسى ،زمن المحنة في سرد الكاتبة الجزائرية،مجلة عود الند 71، 5-05-2012.
http://www.oudnad.net/spip.php?article391
2-محمد مسعودي،متخيل الذات والواقع بين الدرامية والتوتر الشاعري،مجلة القدس العربي ع6455،الخميس 11مارس2010.

ملتقى:

1- عبد الستار الجامعي ،صناعة الخطاب الروائي في الأدب الجزائري الحديث رواية وطن من زجاج أنموذجا،الملتقى الدولي عبد الحميد بن هدوقة الhttp://www.benhedouga.com/content15

الرؤية السّياقية في النّقد الجزائري القديم –قراءة في كتابي الممتع للنّهشلي والعمدة لابن رشيق القرواني–

أ.زياني سمير/ المركز الجامعي مغنية، الجزائر

الملخص:

يتناول البحث دراسة تحليلية تتعقّب النّقد الجزائري القديم، وترصد في الوقت نفسه تجلّيات المقاربات السّياقية في الكثير من الآراء النّقدية الّتي جاءت في ثنايا الدرر النقديّة القديمة من قبيل كتاب الممتع في صنعة الشّعر للنّهشلي، أو كتاب العمدة لابن رشيق القيرواني، فلا يمكن أن يغفل أي أحد من الدارسين جهود النّقاد الجزائريين في ربط النّصوص الأدبيّة بالظّروف الخارجية، من خلال التّركيز على الأبعاد التاريخية، والتّأثيرات النّفسية، والمواقف الاجتماعية، الّتي كانت سببا في وجود الأدب.

الكلمات المفتاحية:المقاربة– السياق– النّقد الجزائري القديم– النّهشلي– ابن رشيق القيرواني

Abstract :

This research aims at studying and analysing the classical algerian critics and at the same time distinguish all contextual approches in most of critical ideas brought up from those critical studies of the past such as _ the book of al momtia fi sonaat achiar by al nahchali or the book of al omda by ibn rachik al kairawani _ hence none of the researchers would ignore thse efforts made by the algerian criticians in relating literary texts to the external conditions by insisting on the histocal dimontions and psycological influences and social situations that were the cause for the existance of literature.

Keywords: approche-Contexte- classical algerian critics- al nahchali - ibn rachik al kairawani.

تمهيد:

من المعروف أنّ بداية الممارسة النّقدية السّياقية عند العرب كانت في نهاية الرّبع الأوّل من القرن العشرين، لكن هذا لا يمنع بأيّ حال من الأحوال أن ننفي وجود إعمال للمعارف الإنسانية في الفكر النّقدي العربي القديم؛ فإذا نظرنا إلى دراستنا الأدبيّة والنّقدية القديمة ندرك بأنّه لم يكن ليخلو من آراء صائبة يمكن ردّها إلى عموم الرؤية السّياقية التي تقيس الأدب في ضوء عوامله الخارجية التي أثّرت فيه وطبعته بميسمها.

فالمتتبع لجهود النّقاد القدامى يرى تلك الإشارات التّاريخية الّتي حاولت أن تدرس الشّعراء باعتبار البيئة الّتي عاشوا فيها، والطبقات التي انتموا إليها، وهو ما تجسّد في "البيان والتبيين" للجاحظ، و"طبقات فحول الشعراء" لابن سلام، و"الأغاني" لأبي فرج الأصفهاني.

كما لم يخل النقد العربي القديم من ملامح أو إشارات نفسية يمكن اعتبارها إضافة هامة، وملهمة للمنهج النّفسي. فقد تميّزت بعض الجهود النّقدية القديمة ببعض النظرات الحاذقة، التي تدلّ على شيء من الخبرة بالنفس الإنسانية وهذا ما نجده عند "ابن قتيبة" في كتابه "الشعر والشعراء"، و "القاضي الجرجاني" في "الوساطة بين المتنبي وخصومه"و"ابن طباطبا العلوي" في كتابه "عيار الشعر".

وعلى هذا النّمط اتّجه الكثير من نقاد المغرب القديم إلى دراسة الأدب وفق نظرة مختلفة تحاول أن تفسّر العمل الأدبي، وتربطه ببعض العوامل السّياقية الخارجية وهو ما تجلّى في بعض الإشارات المبثوثة في كتابي الممتع للنهشلي والعمدة لابن رشيق ، و هو ما يعكف على دراسته هذا البحث .

1- بين المعرفة الإنسانية والنّقد:

يرتبط النقد بالمعرفة ارتباطا وثيقا؛ إذ لا يمكن أن يستغني النقد عن مظاهر المعرفة المتنوّعة، ولقد عرّف محمد مندور النقد بقوله"هو فن دراسة النصوص وتمييز الأساليب، وهذا الفن يستعين بضروب من المعارف"[1]. ولقد تأثّر النقد بشكل عام بالعلوم التي داخلته، فأثّرت في مناهجه، وفي توجيه دراساته وجهة معينة، وهو ما برز بشكل ملفت في النقد الأدبي؛ الذي جعل من المعارف المتعددة وسيلة له.

فعلم الاجتماع – مثلا- الذي يبحث في النظم الاجتماعية والأحوال الأخلاقية والثقافية قد أثّر بدوره في تفكير الناقد من خلال تحديد الوجهة الاجتماعية للنص الأدبي.

كما قدّم علم الجمال غذاء فكريا، سخيا للمشتغلين بالنقد، بما بسطه من معارف، تعين على إدراك الجمال، وإدراك مقاييسه، مما يعين على تنمية الأذواق وصقلها[2].

وكان لعلم النفس أيضا إسهاماته في توجيه الدراسات النقدية، نحو معرفة نفسية، تبحث في عملية الإبداع الأدبي وكيف يتم؛ من خلال الولوج إلى نفس الأديب والبحث في مكنونات ذاته؛ فلقد"أفاد النقد الأدبي من علم النفس معارف تعين على التعرّف على شخصية الأديب وتحديد إطارها على ضوء الدراسة للمواقف النفسية التي يراها الناقد في اعترافات الأديب ورسائله وأحاديثه"[3]، وهو ما مكّنه من الربط بين شخصيته وأعماله الأدبيّة.

كما أفاد النقد الأدبي-أيّما إفادة- من علم التاريخ ؛ ذلك أن الناقد اتّخذ من حوادث التاريخ السياسي والاجتماعي وسيلة لتفسير الأدب وتعليل ظواهره.

هذا، ويمكن الاستعانة بعديد من ضروب المعرفة الأخرى"في مجال النقد من أجل إفادة اتّساع أفق التفكير وعمق النظرة في دخائل النفس والحياة والكون، ومن أجل الوصول إلى دقة البحث، وسلامة الاستقراء وصحة الاستنباط"[4].

ومن أجل ذلك بات لزاما على كلّ ناقد أن يتسلّح بالمعرفة إذا ما أراد أن تكون أحكامه ذات قيمة. فالعرب على مرّ العصور لم يقتصروا "على الاعتداد بالطبع والذكاء وحدهما في النّاقد، بل رأوا ضروريا له أن يضيف إلى ذلك ثقافة واسعة لا تقف عند شيء بعينه، بل تتطلب الإلمام بجملة من الثقافات"[5] ، أو من المعارف الإنسانية الكبرى كالتاريخ والفلسفة، والمنطق، وعلم النّفس، وعلم الاجتماع، واللّسانيات..

ولقد ذهب أحد النّقاد هذا المذهب، عند حديثه عن شروط الناقد في قوله:"وأما النّاقد الحق الذي صقلت مواهبه الاختبارات، وروّضت خبراته المطالعات، ونمّت حواسه التدريبات، فهو القادر على التمييز بين الإيقاع السليم والنغم النشاز الخارج على المألوف عند الجموع، والنّاقد الحق أيضا هو الذي يتأثّر ويؤثّر، يقتبس ويهضم، ويعطي، يعاني ما يعانيه مجتمعه، ويبتكر ما يسمح به قلبه المتحرّك "[6].

إن النّاقد الذي يفتقد إلى ثقافة جادة لن ينتج سوى نقد ساذج وفطري"يفتقر إلى الفاعلية والإضافة والإبداع، مهما تمتّع النّاقد بحدّة وذكاء، ورهافة حسّ وسلامة ذوق، وسعة أفق، ونقاء طبع؛ فالنّقد في أساسه بناء ثقافي يرشح في قلم النّاقد بمقدار ما يتزود به من زاد"[7].

ويفهم من كلّ ما تقدّم أنّ ما يجعل النّقد يتّصل بدروب المعرفة الكثيرة، هو المنهج، الذي يتّخذّه النّاقد مصباحا يهتدي به، في سبيل كشف غموض النصّ الأدبي، وأسراره، وهو ما تجسّد في الممارسات النّقدية الحديثة الّتي أفادت من العلوم الإنسانية، من خلال ربط الإنتاج الأدبي بالظروف الخارجية، وهذا ما تعالجه المقاربات السّياقية ذات الأصول الغربية الّتي وإن وسّمت الدّراسات النقدية الحديثة بطابعها الجديد، فإنّنا لا يمكن أن ننكر تلك النّظرات المشابهة لها في تراثنا العربي القديم، من خلال بعض الآراء المذكورة عرضا في ثنايا الدرر النّقدية الّتي خلّفها العرب على مرّ العصور، وهذا ما سنعالجه في المبحث الآتي.

2- الرؤية السّياقية في النّقد العربي القديم:

أ- المقاربة التّاريخية:

إنّ المتتبّع للدراسات النّقدية القديمة يتبيّن من الوهلة الأولى أنّ التقسيمات الّتي أعطاها النّقاد لفئة الشّعراء من خلال وضعهم في تصنيفات متعدّدة لم تكن تبتعد من أساسيات المنهج التّاريخي الّذي أرسى دعائمه متأخّرا سانت بيف وهيبوليت تين، والأمثلة من ذلك كثيرة؛ منها ما كان ملاحظ عندهم عن الجاهليّة وصدر الإسلام من تشابه بين شاعر وشاعر آخر في المستوى الشعري، أو في الاتّجاه العام، أو في بعض المعاني الخاصة، كنظرتهم إلى الأربعة الكبار: "النابغة" و"الأعشى" و"زهير" و"امرئ القيس" على أنّهم طبقة، ثم تأكيدهم على التّشابه بين "جرير" و"الفرزدق" و"الأخطل" في صدر الإسلام.

كما سار التذوّق عند الجاحظ في مرحلة التّدوين، إلى جوار المعرفة التاريخية في كتابه "البيان والتبيين"؛ فتدوين النّصوص، ونسبتها إلى أصحابها، وذكر ملابساتها، وتجميع ما قيل في مسألة خاصة كالعصا، والبخل، والبيان، وغيرها من الموضوعات التي جمع الجاحظ ما قيل فيها...كلّ ذلك من أوّليات المنهج التاريخي[8].

وامتاز ابن سلام في طبقاته بالرؤية التاريخية في نقده "حين خصّص مباحث منه لشعراء الغربيّة، ولشعراء المدينة، بل ولشعراء مكة وشعراء اليهود، وبما يوحي بتسليم الرّجل بأثر البيئة في كلّ طائفة من هذه الطوائف، وتميّزها بخصائص تجعل منها ظاهرة مستقلّة"[9].

ومن المؤلّفات التي درست شخصيات الشّعراء كتاب الأغاني "لأبي فرج الأصبهاني"؛ الذي يعدّ بحقّ أغنى كتاب في المكتبة العربيّة من ناحية أخباره الأدبيّة، وتراجم الشّعراء؛ حيث استطاع أن يثبت النّصوص، ويرويها مسلسلة عن الرّواة، ويصحّح بعض الرّوايات، ويضعّف البعض، ويذكر مناسبات النّصوص وما يدور حولها من حوادث، وروايات، ويعرّف بالشّاعر وطبقته ومزاجه[10]، وأحسب كلّ هذا من صميم المنهج التّاريخي وإن شابت مقاربات النقاد القدامى نوع من السذاجة في تحليلهم التّاريخي.

ب- المقاربة النّفسية:

إذا كان الأدب تعبيرا عما يختلج النّفس الإنسانية من أحاسيس ومشاعر، فإنّه ليس بالغريب أن تكون للنقد العربي القديم ملامح أو إشارات نفسية يمكن اعتبارها إضافة هامة، وملهمة للمنهج النّفسي. ومن هنا فإنّ الكتب النقدية القديمة لا تكاد تخلو من بعض النظرات الحاذقة، التي تدلّ على شيء من الخبرة بالنفس الإنسانية.

فلقد كان "الجاحظ" من أوائل النّقاد العرب الذين أدركوا صلة الشّعر بالنّفس وانفعالاتها، حيث اتّجه إلى البحث في طبيعة الإبداع الشّعري وأثر ذلك في المتلقي[11]، فينقل عن عامر بن عبد قيس قوله أن الكلمة إذا خرجت من اللّسان لم تُجاوز الآذان[12]، وهذه إشارة واضحة لارتباط الشّعر بانفعالات الإنسان، وهي نفس الإشارة الّتي ألمح إليها "ابن قتيبة" في كتابه (الشعر والشعراء) ، فقد وصف "الأماكن والأوقات التي يسرع فيها أتيّ الشعر ويسمح فيها أبيّه، إلى جانب تفريقه بين الشعراء على أساس من الطبع فيما بينهم، متّخذا من هذا الأساس ركيزة لتباينهم في بعض الفنون الشعرية درجات، واختلافهم من حيث الجودة والإتقان"[13].

كما كانت هذه الملامح النفسية واضحة عند "القاضي الجرجاني" في "الوساطة بين المتنبي وخصومه"؛ إذ أرجع الملكة الشعرية إلى عوامل مختلفة من طبع ورؤية وذكاء، وأنّ اختلاف الشعر رقّة وصلابة، أو سهولة ووعورة، يرجع إلى اختلاف طبائع الشعراء أنفسهم، فهو يقول:"وقد كان القوم يختلفون...فيرقّ شعر أحدهم ويصعب شعر الآخر، ويسهل لفظ أحدهم، ويتوعّر منطق غيره، وإنّما ذلك بحسب اختلاف الطبائع وتركيب الخلق، فإنّ سلامة اللّفظ تتبع سلامة الطبع، ودماثة الكلام بقدر دماثة الأخلاق"[14].

كما لم تخل آراء عبد القاهر الجرجاني من نزعات نفسية، ترجمها في كتابه "أسرار البلاغة" الذي تحدّث فيه عن أثر الشعر في النفس وتلقيه بقوله:"من المركوز في الطبع: إنّ الشيء إذا نيل بعد الطلب له أو الاشتياق إليه، ومعاناة الحنين نحوه، كان نيله أحلى، وبالمزية أولى، فكان موقفه من النّفس أجلّ وألطف، وكان به أضنّ وأشغف..."[15].

ووقف "ابن طباطبا العلوي" موقف سابقيه، من خلال تأكيده على تأثير النص في القارئ إذ يقول:"والنّفس تسكن إلى كلّ ما وافق هواها وتقلق مما يخالفه، ولها أحوال تتصرّف بها، فإذا ورد عليها في حالة من حالاتها ما يوافقها اهتزت له وحدثت له أريحية وطرب، وإذا ورد عليها ما يخالفها قلقت واستوحشت"[16].

وذهب حازم القرطاجني أبعد من ذلك عندما أرجع حقيقة الشّعر-باعتبار نظريّة المحاكاة- إلى حركات النّفس، لأنّ الشّعر الجيّد في رأيه هو الّذي ينجح في وصف العوامل المحرّكة للنّفس الإنسانية الّتي تجتمع فيها الأغراض الإنسانية الّتي للنّفوس علقة بها[17].

ذلك عرض موجز لخطوات المنهج النفسي في النقد العربي القديم، وهو عرض يبرز لنا أنّ الدراسات القديمة للأدب قد فطنت إلى الكثير من الملاحظات النفسية، التي نتجت عن دقّة الملاحظة للكثير من المهتمين بالأدب آنذاك[18].

ومما يجدر التّأكيد عليه في هذا المقام أنّه على الرّغم من القراءات التأثّريّة الّتي طبعت النّقد العربي القديم، والّتي نأت بنفسها عن الحكم الصحيح على النّصوص الأدبيّة، إلا أنّنا لا يمكن أن ننكر التفات النّقاد إلى بعض العوامل الخارجية الّتي كانت الحافز المباشر لإنتاج النّصوص الأدبيّة، من قبيل الأحداث التّاريخية، والتّأثيرات النّفسية، والواقع الاجتماعي، وهي

إشارات لم يقتصر وجودها على النّقد المشرقي فقط، بل كان وجودها في النقد المغاربي أوضح، وهو ما سنسعى إلى توضيحه من خلال التطرّق إلى تجلّيات النظرات السياقية في النّقد الجزائري القديم.

3- تجلّيات السيّاق في النّقد الجزائري القديم[19]:

لقد كان فهم النّقاد الجزائريين القدامى للشّعر دقيقا جدا عندما ربطوا بين العمليّة الشّعرية، وبين الظّروف الخارجة عن النصّ الشعري، وهو الربط الّذي كشف تلك التغيّرات الجديدة على مستوى العمليّة النّقدية، من خلال وجود تفسيرات جديدة تنأى بنفسها عن البعد الفني، والجانب الشّكلي، ومن هنا فقد نهض النّقد الجزائري القديم بالبحث عن تفسيرات أخرى للعمل الأدبي انطلاقا من التأثيرات النّفسية، والأبعاد الاجتماعية، وهذا ما بيّنته العديد من الجهود لعلّ أبرزها ما جاء عند عبد الكريم النّهشلي، وتلميذه ابن رشيق القيرواني، وهو ما سنبيّنه فيما يلي:

النّهشلي[20] وكتاب الممتع في صنعة الشّعر:

يعدّ عبد الكريم النهشلي أحد أقطاب الحركة النقدية ببلاد المغرب الإسلامي، بفضل أوّل كتاب ظهر في النّقد المغاربي " الممتع في صنعة الشّعر " الذي ألفه في الشعر و أحواله و فنونه، فقد أبرز أهم مزايا الشعر وفق طبيعة العملية الإبداعية، و ما تتطلبه من عوامل مؤثرة، كعلاقة الشاعر بالمكان و الزمان، و تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها[21]، ومن هنا فقد لامست آراؤه الكثير من الإشارات الّتي ترجع الشّعر إلى الظروف الخارجية، رغم أنّ هذا الرّبط يُعتبر ساذجا بالمقارنة مع ما أصبح معروفا في المناهج النّقدية الحديثة.

حاول النّهشلي أن يُركّز على القيمة الاجتماعية للشعراء في القبيلة، فالشّاعر ابن مجتمعه، ينتمي إليه، يعيش تغيّراته، ويُمثّل توجّهاته، وقد "نال الشّعراء باعتبار ذلك حظوة كبيرة في مجتمعهم القبلي حتّى أنّه إذا ظهر شاعر في قبيلة ما، هلّلت لمقدمه، وابتهجت بشاعرها، وأقامت الأفراح، وجاءتها العرب مهنّئة، لأنّه سيدافع عن أحسابها، ويبرز خصالها، وأفعالها"[22]، وفي ذلك يقول عبد الكريم:"وكان الشّاعر في الجاهليّة إذا نبغ في قبيلة ركبت العرب إليها فهنّأتها به لذبهم عن الأحساب وانتصارهم به على الأعداء، وكانت العرب لا تهنّئ إلاّ بفرس منتج، أو مولود ولد أو شاعر نبغ"[23].

ولم يتوقف عبد الكريم النّهشلي عند القول بالقيمة الاجتماعية للشّعراء، بل راح يورد أبياتا رغبة في تدعيم آرائه من بينها أبيات دعبل بن علي الخزاعي المشهورة:

لا تعرضنّ بمزح لامرئ طبن ماراضه قلبه أجراه في الشّفة

فربّ قافية بالمزح جارية في محفل لم يرد انماؤها نمت

إني إذا قلت بيتا مات قائله ومن يقال له، والبيت لم يمت[24]

وتؤكّد هذه الأبيات الّتي ساقها النّاقد الأثر العميق للشّعر على حياة النّاس أفرادا وجماعات، وعظمة قيمة الشّاعر المفوّه وسط عشيرته، ولهذا السبب وقفت العرب من الشّعر والشّعراء موقفا يكاد يكون قدسيا، موقف الابتهاج إذا كان الشّاعر منهم والشعر لهم، وموقف الخوف والحذر إذا كان الشّاعر من غيرهم والشّعر عليهم، وهذا ما يحيلنا إلى التّأكيد أنّ عبد الكريم النّهشلي يكون قد أدرك بحقّ عن فهم ووعي خطورة الدّور الّذي يقوم به الشّعر ويلعبه الشّعراء في حياة الجّماعة والأفراد، يتأثّر

ويؤثّر، يتفاعل وينفعل، وبذلك يستوعب مظاهر الحياة ويحتويها في معان خالدة[25]، ولعلّ ذلك اعتراف صريح منه بدور المجتمع في توجيه العمليّة الإبداعية، وهذا من نحسبه من صميم المقاربة الاجتماعية في النّقد الجزائري القديم.

وإذا كانت القراءة الاجتماعية للأدب لم تأت إلا بشكل عارض في نقد النّهشلي، فإنّ الإشارات النّفسية كانت أوضح عنده، ذلك أنّ الشعر يعتبر ظاهرة فنيّة رائعة ينبع من الشّعور وينطلق من الإحساس فيخاطب العاطفة والوجدان، ويؤثّر في النّفوس ويأخذ بمجامع القلوب فيسحر العقول[26]، "وفي الشّعر التياط بالقلوب ومدخل لطيف إلى النّفوس، وسلّم مختصر إلى الأوهام، ومعز شاف، وواعظ ناه، ومعقل يأوي إليه المحروب، ويسكن إليه المحزون، ويتسلّى به المهموم"[27]؛ وقد بلغ من تأثير الشّعر في النّفوس أنّه يجعل من الجبّان شجاعا، ويدفع به إلى ساحة المعركة، يقول عبد الكريم في كتابه: "وقد همّت بنو تميم أن تفرّ يوم صفّين، فقال الأشهب بن رميله: أين يا بني تميم؟ قالوا: ذهب النّاس. قال: ويلكم تضرون وتعتذرون..."[28]، ولذلك جعلوه مقام السّحر الّذي هو أعذب شيء وأدقّه وألطفه وأكثر تأثيرا على النفوس[29].

ونتيجة لذلك أنّ العرب وسموا هذا الفنّ بالسّحر الحلال من شدّة إعجابهم بالشّعر الجيّد المعتمد على العاطفة والوجدان، والمتميّز بالفصاحة والبيان، لأنّه يدخل إلى القلوب بسهولة، ويؤثر في النّفوس فيأسر القلوب ويسحر العقول، وقد أكدّ عبد الكريم النّهشلي هذه الحقيقة عندما أورد قول الرّسول عليه السّلام: "إنّ من البيان لسحرا ومن الشعر لحكمة"[30]، وكذلك قوله صلى الله عليه وسلم لقتيلة بنت النّضر الّتي عاتبته على قتله أخيها شعراً: "لو بلغني هذا قبل قتله لمننت عليه"[31]، فالرّسول يرى أنّ من الشّعر ما هو حكم، ومن البيان ما هو سحر، لذلك هو يعجب بأبيات بنت النضر ويشفق لحالها متأثّرا بما قالته من شعر[32].

وتُبيّن الشّواهد الّتي اعتمدها النّاقد تلك الرّؤية الثاقبة لمسبّبات العمليّة الشعرية، وذلك الأثر الّذي يتركه العمل الفني في نفسيّة البشر، مما يتيح لنا القول أنّ الرجل النّاقد عارف بخبايا النّفس الإنسانية، مُدرك بتغيّراتها وتأثيراتها، موقن وفق ذلك أن الشّاعر يعيش تجربته الإنسانية بكلّ أبعادها، ولهذا فإنّنا لا نستطيع أن نعطي وجهة نظرنا في نصّ فني دون أن نلمّ بكلّ المعطيات، ونتعرّف على أحوال الشّاعر النّفسية ساعة تأليفه للقصيدة، ونحسب أنّ هذه العمليّة من صميم مقاربته الخارجية النّفسية للنصّ الأدبي.

ولئن جاء كتاب الممتع للنّهشلي بعرض متنوّع لقضايا الشّعر الفنيّة، والجمالية على غرار ما كان في بطون الكتب النّقدية التّراثية، فإنّ ربط العمليّة الإبداعية بالعوامل الخارجية كان اللّافت في هذه الحقبة الزّمنيّة إذ عرف النّقد أدوات جديدة حاولت تيسير فهم النصّ الأدبي، والكشف عن أغواره، هذا ناهيك عن ربط العمل بصاحبه باعتبار الوظيفة الّتي يؤديها الأدب داخل المجتمع.

ابن رشيق القيرواني[33] وكتابه العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده:

يُعدّ كتاب العمدة في محاسن الشّعر وآدابه ونقده لابن رشيق القيرواني موسوعة نقدية مُهمّة للدّارسين والباحثين، حيث أثبت من خلالها النّاقد على علوّ كعبه في معالجة الأدب العربي القديم، ومكانته العظيمة في تناول القضايا النّقدية المختلفة، تناولا لم يختلف في قيمته العلمية عن ما ذهب إليه فطاحلة النّقد في العصور الّذي سبقته، ولعلّ ذلك راجع بالأساس إلى موهبته

الشّعرية الّتي كانت وراء نضج آرائه النّقدية، وإسهاماته الفكرية، فهو صاحب نظريّات ثابتة ما تبرح شامخة تطلّ على عصرنا هذا[34].

وعلى الرّغم من أنّ كتاب العمدة جاء حافلا بالحديث عن القيم الفنيّة، والأبعاد الجمالية الّتي ميّزت الشعر العربي القديم، فإنّنا نعثر على بعض الآراء النّقدية الّتي أعطت الانطباع بحصافة ابن رشيق القيرواني، ونظرته الثّاقبة في ردّ الإبداع الأدبي للظّروف الخارجية المسبّبة له، فقد أورد في العديد من أبواب الكتاب أهميّة الحديث عن دواعي الشّعر من خلال التّركيز على تجلّيات الأبعاد الاجتماعية والنّفسية المؤثّرة في الشّاعر، والّتي ساهمت في توجيهه، وأعطت المبرّرات لاختياراته الفكرية والموضوعاتية.

أ- تجلّيات البعد الاجتماعي في نقد القيرواني:

رأى ابن رشيق القيرواني أنّ الوظيفة الاجتماعية لا تتناقض مع طبيعة الشّعر الجمالية، وهذا من خلال إشارته إلى قضيّة التكسّب بالشّعر لما لهذا الأخير من صلة بحياة النّاس وأخلاقياتهم، حيث يحطّ من قيمة النّاس، ويزعزع مكانتهم الاجتماعية إذا اتخذه الشّعراء وسيلة للتكسّب[35]، أو يرفع من قدرهم، ويُعزّز من منزلتهم إذا راموا من خلاله إعلاء راية قومهم، وذكر محاسنهم، وفي ذلك يقول: "من صنع الشّعر فصاحة ولسنا وافتخارا بنفسه وحسبه، وتخليدا لمآثر قومه، ولم يضعه رغبة ولا رهبة ولا مدحا ولا هجاء...فلا نقص عليه في ذلك بل هو زائد في أدبه وشهادة بفضله"[36]، وهذا ما يؤكّد مكانة الشّعراء العظيمة في القبيلة.

وتبعا لهذه المكانة الاجتماعية الكبيرة يعود ابن رشيق القيرواني ويستعرض ظاهرة "احتماء القبائل بشعرائها" إذ بيّن فيها كيف كانت العرب تمجّد شعرائها، وتكرمهم، لأنّها تعتمد عليهم في حالتي اليسر والعسر بنشر مناقبها، والدّفاع عنها[37]، ويقول في هذا الباب: "كانت القبيلة من العرب إذا نبغ فيها شاعر أتت القبائل فهنّأتها، وصنعت الأطعمة، واجتمع النّساء يلعبن بالمزاهر كما يصنعن في الأعراس، ويتباشر الرّجال والولدان، لأنّه حماية لأعراضهم، وذبّ عن أحسابهم، وتخليد لمآثرهم، وإشادة بذكرهم، وكانوا لا يهنئون إلاّ بغلام يولد أو شاعر ينبغ فيهم، أو فرس تنتج"[38].

كما يستمر ابن رشيق في ذكر ذلك التّأثير الاجتماعي للعمليّة الإبداعية على الشّعراء، فيذكر منافع الشّعر ومضاره، ويورد طائفة من الأخبار والقصص تتّصل بالموضوع، من ذلك حكى أبو العباس المبرّد: أنّ المأمون سمع منشدا ينشد قول عمارة بن عقيل بن بلال بن جرير:

أأترك إن قلت دراهم خالد زيارته؟ إني إذا للئيم

فقال: أو قلت دراهم خالد؟ احملوا إليه مائتي ألف درهم، فدعا خالد بعمارة، فقال : هذا مطر من سحابك، دفع إله عشرين ألفا، وهذا بفضل بيت واحد من الشّعر.

وممّن ضرّه شعره سديف الشّاعر الّذي دفن حيا بأمر من أبي جعفر المنصور الخليفة الأموي بسبب أبيات من الشّعر هجا بها بني أميّة[39].ولقد قال ابن رشيق معلّقا على هذه الحادثة: "وأحمق الشّعراء عندي من أدخل نفسه في هذا الباب، أو تعرّض له، وما للشّاعر والتّعرّض للحتوف؟ وإنّما هو طالب فضل فلم يضيّع رأس ماله؟ لا سيما وإنّما هو رأسه، وكلّ شيء يحتمل إلاّ الطّعن في الدّول، فإن دعت إلى ذلك ضرورة مجحفة، فتعصّب المرء لمن هو في ملكه وتحت سلطانه أصوب، وأعذر له من كلّ جهة، وعلى كلّ حال، لا كما فعل سديف"[40].

والواقع أنّ ابن رشيق وهو يستعرض هذه الآراء النّقدية يريد التّأكيد على القيم الاجتماعية للشّعر والشّعراء، وما لها من مكانة اجتماعية خطيرة، ذلك أنّ الشّعر فنّ جميل، ومسألة إنشاء الشّعر عمليّة مهمّة شاقة، ومسؤولية خطيرة، وعلى هذا الأساس كان الشّاعر مسؤولا عن فنّه، ملتزما بما يقول، مؤثّرا في مجتمعه، ومن هنا فإنّ مكانة الشّعراء وقيمتهم الاجتماعية والفنيّة موجودة باستمرار، لا يستطيع أيّ ناقد أن يسلبها منهم مهما أوتي من بلاغة وعلم أو معرفة بخفايا الشّعر، وأسرار الشّعراء[41]، كما أنّ الحكم على النصّ الأدبي لا يمكن أن يستقيم إلاّ بربط المؤلّف بالظروف الاجتماعية، والتأكيد من جهة أخرى على الأثر الاجتماعي الّذي يتركه أي عمل أدبي في الجماعة، وهو ما التفت إليه ابن رشيق القيرواني في عمدته.

ب– المقاربة النّفسية في كتاب العمدة:

إنّ المتتبّع لآراء ابن رشيق القيرواني في كتابه العمدة يدرك أنّ هذا النّاقد العظيم قد أولى أهميّة كبيرة لذكر أسباب قول الشّعر، ورأى أنّ لهذا الفنّ دواع نفسية ترتبط بطرفي العمليّة الإبداعية (المبدع والمتلقي)، حيث أفرد لهذه القضيّة بابا خاصا سمّاه "عمل الشّعر وشحذ القريحة"، وقد قرّر فيه أنّ الشّعراء على اختلاف تفاوتهم ضعفا وقوّة لم يكونوا مهيّئين في كلّ لحظة لقول الشّعر، وإنّما هناك فترات تعرض إليهم بحسب طبائعهم وتكوينهم واستعدادهم النّفسي، وكذلك وضعهم الاجتماعي والسياسي، فقد يأتي على الشّاعر يوم تخبو فيه شاعريته وينبو عنه الشّعر، وتشحّ عليه القريحة، ويستعصي عنه قول الشّعر بل ينقطع أحيانا، ولا يأتيهم الوحي إلاّ في مناسبة أخرى، وزمن آخر[42]،وفي ذلك يقول:" لابد للشاعر – وإن كان فحلا، حاذقا، مبرزا، مقدما– من فترة تعرض له في بعض الأوقات: إما لشغل يسير، أو موت قريحة، أو نبو طبع في تلك الساعة أو ذلك الحين. وقد كان الفرزدق – وهو فحل مُضر في زمانه– يقول: تمر علي الساعة وقلع ضرس من أضراسي أهون علي من عمل بيت من الشعر"[43].

ولم يكن ابن رشيق السّباق في عرض هذه القضيّة بل سبقه الكثير من النّقاد إلى الحديث عن الأوقات الّتي تنشط فيها القريحة، وتبرز فيها الموهبة الشّعرية كالأصمعي، وبشر بن المعتمر، وابن قتيبة الّذي أوضح في كتابه "الشّعر والشّعراء" أنّ "للشعر أوقات يسرع فيها أتيه ويسمح فيها أبيه منها أول الليل قبل تغشي الكرى ومنها صدر النهار قبل الغذاء ومنها يوم شرب الدواء ومنها الخلوة في المحبس والمسير"[44]، إلاّ أنّ ناقدنا حاول أن يضيف إلى هذه القضيّة بعض الوقفات النّقدية الّتي تعكس خبرته الشّعرية، وتجربته الذّاتية فتكتمل الرؤية، وينجلي الغموض عن تأثير الظّروف على النّفس الإنسانية، وعلاقة ذلك بالعمليّة الشّعرية، إذ يُقدّم لنا رأيه فيقول: "...وعلى كلّ حال فليس يفتح مقفل بحار الخواطر مثل مباكرة العمل بالأسحار عند الهبوب من النّوم؛ لكون النّفس مجتمعة لم يتفرّق حسّها في أسباب اللّهو أو المعيشة أو غير ذلك مما يعيبها، وإذ هي مستريحة جديدة كأنما أنشئت نشأة أخرى؛ ولأنّ السّحر ألطف هواء وأرقّ نسيما، وأعدل ميزانا، بين اللّيل والنّهار، وإنّما لم يكن العشيّ كالسّحر –وهو عديله في التوسّط بين طرفي اللّيل والنّهار– لدخول الظّلمة فيه على الضّياء، بعد دخول الضّياء في السّحر على الظّلمة، ولأنّ النّفس فيه كالة مريضة من تعب النّهار وتصرّفها فيه، ومحتاجة إلى قوّتها من النّوم، متشوّقة نحوه، فالسّحر أحسن لمن أراد أن يصنع، وأما لمن أراد الحفظ والدّراسة وما أشبه ذلك فاللّيل، قال الله تعالى وهو أصدق القائلين:{إِنَّ نَاشِئَةَ اللَّيْلِ هِيَ أَشَدُّ وَطْأً وَأَقْوَمُ قِيلا}[45] وهذا الكلام الّذي لا مطعن فيه، ولا اعتراض عليه، وعلى قراءة من قرأ (وطاء) يكون معناه: أثقل على فاعله، وإذا كان كذلك كان أكثر أجرا، فهذا يشهد لنا أنّ العمل أوّل اللّيل يصعب؛ لأنّ النّوم يغلب والجسم يكلّ "[46].

ثم يعود ابن رشيق القيرواني فيذكر أحوال الشّعراء في نضوب ملكة الشّعر عندهم، واضعا لكلّ حال ما يناسبها، ومقترحا بعض وسائل الشّعراء في استدعاء الشّعر، الّتي تشحذ قرائحهم، وتتنبّه خواطرهم، وكلّ شاعر في ذلك حسب تركيب طبعه، واطّراد عادته، فهو يستشهد بقول بكر بن النّطاح الحنفي: " الشعر مثل عين الماء: إن تركتها اندفنت، وإن استهتنتها هتنت"[47]، ويجتهد في تفسير هذا القول من منطلق الخبير المجرّب فيقول:"وليس مراد بكر أن تستهتن بالعمل وحده؛ لأنا نجد الشاعر تكل قريحته مع كثرة العمل مراراً، وتنزف مادته، وتنفد معانيه، فإذا أجم طبعه أياماً – وربما زماناً طويلاً– ثم صنع الشعر جاء بكل آبدة، وانهمر في كل قافية شاردة، وانفتح له من المعاني والألفاظ ما لو رامه من قبل لاستغلق عليه، وأبهم دونه، لكن بالمذاكرة مرة؛ فإنها تقدح زناد الخاطر، وتفجر عيون المعاني، وتوقظ أبصار الفطنة، وبمطالعة الأشعار كرة؛ فإنها تبعث الجد، وتولد الشهوة"[48].

كما ينتقل القيرواني إلى تصوير بعض الأحوال النّفسية للشّعراء، والّتي لخصّت الحلول الّتي جنحوا لها بعض نضوب ملكة الشعر لديهم، من خلال استقراء جملة من آرائهم، وتحليلها بما ينسجم مع معرفته البالغة بالنّفس الإنسانية، فمنها ما كان من قول ذي الرّمة عندما سئل : "كيف تعمل إذا انقفل دونك الشعر؟ فقال: كيف ينقفل دوني وعندي مفتاحه؟ قيل له: وعنه سألناك، ما هو؟ قال :الخلوة بذكر الأحباب"[49]، ويعلّق ابن رشيق على هذا بقوله: "فهذا لأنه عاشق، ولعمري إنه إذا انفتح للشعر نسيب القصيدة فقد ولج من الباب، ووضع رجله في الركاب، على أن ذا الرمة لم يكن كثير المدح والهجاء، وإنما كان واصف أطلال، ونادب أظعان، وهو الذي أخرجه من طبقة الفحول[50]."

ويواصل صاحب كتاب العمدة إيراد ما كان يميّز طرق فطاحلة الشعر في استدعاء الشّعر، فهاهو يُسجّل موقف أستاذه عبد الكريم النّهشلي في هذا الأمرحيث يقول: "حدثني بعض أصحابنا من أهل المهدية – وقد مررنا بموضع بها يعرف بالكدية هو أشرفها أرضاً وهواء– قال: جئت هذا الموضع مرة فإذا عبد الكريم على سطح برج هنالك قد كشف الدنيا، فقلت: أبا محمد؟ قال: نعم، قلت: ما تصنع ههنا؟ قال: ألقح خاطري، وأجلو ناظري، قلت: فهل نتج لك شيء؟ قال: ما تقر به عيني وعينك إن شاء الله تعالى، وأنشدني شعراً يدخل مسام القلوب رقة، قلت: هذا اختبار منك اخترعته، قال: بل برأي الأصمعي[51]".

ويمضي ابن رشيق في سرد هذه الشّواهد الطّريفة لأحوال هؤلاء الشّعراء: "فقد قيل لكثير: كيف تصنع إذا عسر عليك الشعر؟ قال: أطوف في الرباع المحيلة؛ والرياض المعشبة، فيسهل علي أرصنه، ويسرع إلى أحسنه"[52]، أما جرير فكان إذا"أراد أن يؤبد قصيدة صنعها ليلاً: يشعل سراجه ويعتزل، وربما علا السطح وحده فاضطجع وغطى رأسه رغبة في الخلوة بنفسه "[53]، في حين كان الفرزدق "إذا صعبت عليه صنعة الشعر ركب ناقته، وطاف خالياً منفرداً وحده في شعاب الجبال وبطون الأودية والأماكن الخربة الخالية، فيعطيه الكلام قياده"[54]، أما أبو نواس فقد سئل يوما: "كيف عملك حين تريد أن تصنع الشعر؟ قال أشرب حتى إذا كنت أطيب ما أكون نفساً بين الصاحي والسكران صنعت وقد داخلني النشاط وهزتني الأريحية"[55].

ونلمس من خلال هذه الأقوال الّتي ساقها ابن رشيق القيرواني في عمدته مدى اجتهاد الشّعراء القدامى في البحث عن الأحوال الملائمة لقرض الشعر، خاصة ما يتعلّق منها بالأحوال النّفسية، وهو ما التفت إليه هذا النّاقد من خلال تركيزه على

الظّروف النّفسية والزّمنية الّتي يقال فيها الشّعر الجيّد، وحالة استدعائه، مما يعني اهتمامه بالمبدع والظّروف المحيطة بقول الشّعر، وهي قضايا خاضها بكلّ وضوح مجموعة من النّقاد المعاصرين في كتاباتهم[56].

وإذا كان ابن رشيق القيرواني قد صوّر أثر التغيّرات المكانية على نفسية المبدع، ومساهمتها في استدعاء الشّعر، فإنّه في المقابل أعطى أهميّة بالغة لأثر الشّعر على نفسية المتلقي، خاصة ما يتعلّق بمكوّنات العمل الشّعريّ كمطالع القصائد وخواتمها ؛ يقول معرّفاً "الانتهاء" ودوره:"وأمّا الانتهاء فهو قاعدة القصيدة وآخر مايبقى منها في الأسماع، وسبيله أن يكون محكماً: لاتمكن الزيادة عليه، ولا يأتي بعده أحسن منه، وإذا كان أوّل الشّعر مفتاحاً له وجب أن يكون الآخر قفلاً عليه"[57].

وكان من مطابقة هذا القول أن اعتبر أنّ الذّوق الأدبي يأبى بعض البدايات والنّهايات الّتي لا تترك أي أثر في نفسية القارئ، حيث يستشهد بقول أبي الطيّب المتنبي الّذي أغرب على النّاس في قوله في أوّل قصيدة

وَفَاؤُكُمَا كَالرَّبْعِ أَشْجَاعٌ طَاسِمُهُ

بِأَنْ تُسْعِدَا والدَّمْعُ أَشْفَاهُ سَاجِمُهُ (58)

كما يشجب النّاقد في موضع آخر ذوق المتنبي في قوله:

أُحِبُّكِ أو يقولوا جَرَّ نَمْلٌ

ثَبِيراً، وابْنُ إبراهيمَ رِيعَا

ويرى في هذا التّشبيه صورة مفضوحة لا تهزّ المتلّقي؛ فهذا التشبيه ليس بعيداً عن مثل قولنا: النّهر كالبحر، أو القطّ كالأسد! وهو يسيء إليه من الوجهة النفسيّة لأنّ أثره فيه قليل الفائدة، ساقط القيمة[59].

إنّ القارئ لجهود ابن رشيق القيرواني في مقاربته للنّصوص الشّعرية، ولنفسيات المبدعين القدامى، وعلاقاتهم الاجتماعية الكثيفة، يدرك أنّ الرجل خبر النّفس الإنسانية، وما يعتريها من تغيّرات، وعرف العلاقات الاجتماعية وما يميّزها من تنظيمات، ثم تأثير ذلك على العمليّة الإبداعية، ومن خلال ذلك على المتلقي، حيث حاول أن يعطي تبريرات منطقية لاختيارات الشعراء الموضوعية، وأدرك أنّه لا يمكن بأيّ حال من الأحوال أن نبعد النصّ الأدبي عن الظّروف الخارجة عنه، ونتيجة لذلك حاول هذا النّاقد أن يخرج بنقده من مناقشة تلك القضايا النّقدية المعروفة، إلى أفاق أكثر رحابة، وأوسع مجال، وأعقد طريق ذلك أنّ الأمر يتعلّق بالشّعر وتأثيراته المختلفة على الإنسان.

والجدير بالذّكر القول أنّه على الرّغم من أنّ ابن رشيق القيرواني لم يأت بالجديد في تعامله مع النّصوص باعتبار الظّروف الخارجية، إلاّ أنّه عرف كيف يتعامل مع هذه الأدوات ولو بشكل ساذج، إذ قام على ضوء ذلك بإعادة صياغة بعض الآراء

النّقدية بشكل جديد، مستفيدا من تجاربه الذّاتية، ومن مُكنته في عرض الأفكار، والقضايا بطريقة جميلة جذّابة، الأمر الّذي يدلّ على تفهّم قويّ ووعي جاء بالقضايا الأدبيّة والنّقدية الّتي كانت سائدة في عصره، وهي طريقة لا يقدر عليها إلاّ من أوتي ثقافة واسعة، وقدرة على التّمثيل والاستيعاب، وهي الصفات الّتي اجتمعت في ناقدنا العظيم[60].

وممّا يستنتج في ختام هذا العرض أنّ النّقد الجزائري القديم لم يكن ليخلو من قراءات تروم ردّ النّصوص الأدبيّة إلى العوامل الخارجية، بغية فهم العمل الأدبي، وتفسيره بالشكل الّذي يقترب من الدّقة، وهو الهدف الّذي تكاتف من أجهله جهابذة النّقد المغاربي من أمثال الحصري، وابن شرف، والقزاز، وهم نقاد سعوا أن يكملوا مسيرة النّاقدين الجزائريين عبد الكريم النّهشلي وتلميذه ابن رشيق القيرواني انطلاقا من مقارباتهم الاجتماعية والنّفسية للنصّ العربي القديم، وهي الجهود الّتي أسّست فيما بعد لنقد جزائري حديث، جعل من المناهج السّياقية الحديثة أدوات له.

الخاتمة:

بعد هذه النّظرة التّحليلة المتواضعة الّتي جالت في فضاء النّقد الجزائري القديم، وما يتعلّق بتفسراته السّياقية للنصّ الشّعري القديم عند الممتع للنّهشلي، والعمدة للقيرواني خرجت بحمد الله وتوفيقه بمجموعة من النتائج نوجزها فيما يلي:

1- إنّ المتتبّع للدّراسات النّقدية القديمة يلمس جنوح بعض النّقاد إلى التّعامل مع الأدب وفق مقاربة تاريخية، تأخذ من بعض التّقسيمات الخاصة بالشّعراء نمطا لها، مثلما كان الحال عند أصحاب الطّبقات، ومقاربة اجتماعية تربط الشّعراء بواقعهم داخل المجتمع ومكانتهم فيه، كما لم يغفل هؤلاء إخضاع العديد من النّصوص الشّعرية وأصحابها إلى التّأويلات النّفسية، ذلك أنّ الفنّ نابع من الإحساس، وبالتّالي فإنّ التعامل معه لا يمكن أن يبتعد عن مُسبّباته .

2- واكب النّقاد الجزائريون القدامى تلك التّغيّرات الطّفيفة الّتي ظهرت على مستوى العمليّة النّقدية، وذلك بوجود تفسيرات جديدة تنأى بنفسها عن الأبعاد الفنيّة، والجوانب الشّكليّة، وتبحث عن إيجاد قراءات جديدة للعمل الأدبي ترتبط بالسّياقات الّتي تحيط به من قبيل التّقسيمات التّاريخية، والتّأثيرات النّفسية، والأبعاد الاجتماعية، وهذا ما لوحظ بشكل بارز عند عبد الكريم النّهشلي، وابن رشيق القيرواني، وهي أمور تدلّ في شموليّتها على تطوّر فكر النقاد في المغرب العربيّ، وتكشف عن إبداعاتهم في مختلف القضايا .

3- لقد عُدّ كتاب الممتع في صنعة الشّعر لصاحبه عبد الكريم النّهشلي أوّل مؤلّف نقدي جزائري، وأبرز ما كُتب في أحوال الشّعر وفنونه، حيث لامست آراؤه الكثير من الإشارات الّتي تُرجع الشّعر إلى الظّروف الخارجية، من خلال تركيزه على إبراز القيمة الاجتماعية للشّعراء في القبيلة، وأثر الشّعر العميق على حياة النّاس أفرادا وجماعات، وفي ذلك اعتراف صريح بدور المجتمع في توجيه العمليّة الإبداعية، كما بيّنت جهوده حرصه الكامل على الكشف عن مُسبّبات العمليّة الشّعريّة، وذلك الأثر الّذي يتركه العمل الفني في نفسيّة البشر، وهذا من صميم مقاربته النّفسيّة للنصّ الأدبي .

4- ساهمت الموهبة الشّعرية لدى ابن رشيق القيرواني في نضج آرائه النّقدية، الّتي أفصح عنها في موسوعته النّقدية الموسومة بالعمدة في محاسن الشّعر وآدابه ونقده، حيث أبان مُؤلّفه العظيم عن حصافته، ونظرته الثّاقبة في ردّ الإبداع للظّروف المسبّبة له، فقد أعطى أهميّة بالغة لموضوع داوعي الشّعر بالتّركيز على الأبعاد الاجتماعية من خلال ربط الفنّان بمكانته الاجتماعية، وأثر فنّه

على المجتمع، كما اهتمّ بالمؤثّرات النّفسية المرتبطة بطرفي العمليّة الإبداعية (المبدع والمتلقي)، وهو ما بيّنه في الباب الخاص بعمل الشّعر وشحذ القريحة.

والأكيد أنّ هذه النتائج التي استطعنا التوصّل إليها ليست هي القول الفصل في هذا الموضوع، بل ما هي إلا بوابة لأفق رحب وخصب، ينتظر المزيد من التنقيب والتّعقيب، فالتّراث النّقدي المغاربي بشكل عام يحتاج إلى دراسات أوسع تتعلّق بالقضايا النّقدية، وما له علاقة بالمقاربات السّياقية للنصّ الأدبيّ، بغية الوصول إلى تفسيرات أكثر دقّة من ذي قبل لعوالم الشّعر المختلفة.

هوامش البحث ومراجعه:

[1] – محمد مندور، في الميزان الجديد، مؤسسة ع.بن عبد الله، تونس، الطبعة1– سنة 1988م، ص188.

[2] –ينظر، نظمي عبد البديع محمد، في النقد الأدبي، جامعة الأزهر،كليّة الدراسات الإسلامية والعربية، الإسكندرية، مصر، د.ط، سنة 1987م، ص 130.

[3] – المرجع السابق ، ص131.

[4] – نفسه، ص132.

[5] – عبد العزيز عتيق، في النقد الأدبي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، د.ط، سنة 1972م.

6 – حسين الحاج حسن، النقد الأدبي في آثار أعلامه، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة1، سنة 1996م، ص7–8.

7 – صالح هويدي، النقد الأدبي الحديث قضاياه ومناهجه، منشورات جامعة السّابع من أفريل، بنغازي، ليبيا، الطبعة1، سنة 1426هـ.

[8] – ينظر، أبي عثمان عمرو بن بحرالجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة7، سنة1998م.

[9] – صالح هويدي، النقد الأدبي الحديث، قضاياه ومناهجه، ص 75.

[10] – ينظر، عبد العزيز عتيق، في النقد الأدبي، ص 293.

[11] – ينظر، سعيد حسون العنبكي، الشعر الجاهلي، دراسة في تأويلاته النّفسية والفنيّة، دار دجلة، الأردن، الطبعة1، سنة 2010م، ص 56.

[12] – أبو عثمان عمرو بن بحرالجاحظ، البيان والتبيين، ص 83–84.

[13] – ينظر، ابن قتيبة، الشعر والشعراء، تصحيح وتعليق: مصطفى أفندي السقا، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، مصر، الطبعة2، سنة1932م، ص18–19.

[14] – القاضي الجرجاني أبو الحسن علي بن عبد العزيز، الوساطة بين المتنبي وخصومه، شرح وتصحيح وطبع: أحمد عارف الزين، مطبعة العرفان، صيدا، لبنان، د.ط، عام 1331هـ، ص 21.

[15] – عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تحقيق: محمد الفاضلي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، لبنان، د.ط، سنة 2003م، ص 105.

[16] – محمد أحمد بن طباطبا العلوي، عيار الشعر، شرح وتحقيق: عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة1، سنة 1982م، ص21.

[17] – ينظر، حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، دار الكتب الشرقية، تونس، د.ط، سنة 1966م، ص 77.

[18] – ينظر، عبد العزيز عتيق، في النقد الأدبي، ص 307.

[19] – من الغرابة عند الكثير من الدّارسين أن نتحدّث عن نقد جزائري قديم، ذلك أن نسبة النّقد إلى الجزائر –التي لم تكن موجودة فعليا آنذاك– يحمّل هذه المرحلة الزّمنيّة أكثر مما تحتمل، إذ أنّ الجزائر كانت جزء لا يتجزّأ من المغرب العربيّ الكبير، إلاّ أن ما يعطينا الحقّ في هذه النسبة هو مرور أعلام النّقد المغاربي على تلك الرّقعة الجغرافية، حيث تحمّلوا عبء هذه المسؤولية الشّاقة، وقاموا بالمهمّة على الوجه الأمثل، وهم إذ خدموا تراثهم بالقياس إلى إقليمهم الضيّق، فإنّهم قدّموا في الوقت نفسه خدمة قيّمة للأدب العربي، باعتباره جزء من تراثهم الحضاري العربي الإسلامي.

[20] – هو أبو سعيد عبد الكريم النهشلي، الشّاعر والنّاقد، ولد بالمسيلة الكائنة بأقصى شرق الجزائر، و قضى بها أيام شبابه، ثم رحل إلى القيروان – و كانت حاضرة علم و أدب– بعدما تاقت نفسه للمزيد من التعلم فسطع نجمه بها، وترجم له ابن رشيق المسيلي في مؤلفه " أنموذج الزمان في شعراء القيروان " واصفا إياه بأنه: "كان شاعرا مقدما عارفا باللغة خبيرا بأيام العرب و أشعارها، ينظر، حسن ابن رشيق، أنموذج الزمان في شعراء القيروان، تحقيق محمد العروسي المطوي و بشير البكوش، الدار التونسية للنشر، تونس 1986م، ص171.

[21] – ينظر، محصر وردة، كتاب الممتع في علم الشّعر وعمله لعبد الكريم النّهشلي، ومنهجه النّقدي فيه، مركز النور للدّراسات، مقال يوم: 26-04-2011م، الرابط الإلكتروني: http://alnoor.se/article.asp?id=112376

[22] – بشير خلدون، الحركة النّقدية على أيام ابن رشيق المسيلي، وزارة الثّقافة، الجزائر، د.ط، سنة 2007م، ص63.

[23] – الممتع في صنعة الشعر، عبد الكريم النّهشلي القيرواني، تحقيق: محمد زغلول سلام، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، الطبعة1، سنة 1980م، ص20.

[24] – المصدر السابق، ص201.

[25] – ينظر، بشير خلدون، الحركة النّقدية على أيام ابن رشيق المسيلي، ص65.

[26] – ينظر، المرجع نفسه، ص68.

[27] – الممتع في صنعة الشعر، عبد الكريم النّهشلي القيرواني، ص271.

[28] – المصدر نفسه، ص21-22.

[29] – ينظر، المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[30] – أخرجه أحمد في مسنده، وأبو داود في سننه من طريق ابن عباس والجملة الثانية ثابتة في البخاري بلفظ إن من الشعر لحكمة من طريق أبي قاله الزرقاني،موقع الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة:
. http://iucontent.iu.edu.sa/Shamela/Categoris/24/2html.20/

[31] – ينظر، نجيب عصام يماني، الشعر والشعراء في الإسلام، صحيفة عكاظ، العدد : 1995، الأحد 03/ ديسمبر/2006

[32] – ينظر، بشير خلدون، الحركة النّقدية على أيام ابن رشيق المسيلي، ص69.

33 – **أبو علي الحسن بن رشيق المعروف بالقيرواني** أحد الأفاضل البلغاء، والنّقاد الأفذاذ، ولد بالمسيلة بالجزائر سنة 390هـ ونشأ بها وتعلم ، أبوه مملوك رومي من موالي الأزد، وكان يعمل في المحمدية صائغا، فعلّم ابنه صنعته، كما تعلم ابن رشيق هناك الأدب، وفيها قال الشعر، ثم رحل إلى القيروان واشتهر بها ومدح صاحبها واتصل بخدمته، ولم يزل بها إلى أن فتح العرب القيروان ، فانتقل إلى جزيرة صقلية، واقام بمازرة إلى أن توفي سنة 456هـ.

ألف ابن رشيق كتباً كثيرة، ضاع بعضها. من أشهر مؤلفاته:كتاب العمدة : في محاسن الشعر ونقده وآدابه، كتاب قُرَاضَة الذهب في نقد أشعار العرب، وله ديوان شعر جمعه الدكتور عبد الرحمن ياغي .ومن بين كتبه التي لم تصل إلينا: أنموذج الزمان في شعراء القيروان، الشذوذ في اللغة، ساجور الكلب، قطع الأنفاس، سر السرور. ينظر، موقع ويكيبيديا، ابن رشيق القيرواني، الرابط الإلكتروني: http://ar.wikipedia.org/wiki

[34] – ينظر، محمد مرتاض، النّقد الأدبي في المغرب العربي بين القديم والحديث، دار هومة، الجزائر، د.ط، سنة 2014م، ص23.

[35] – ينظر، لعيب ويزة، كتاب العمدة لابن رشيق في ضوء الدّراسات النّقدية الحديثة، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، سنة 2011، ص20.

[36] – أبو علي الحسن ابن رشيق القيرواني الأزدي، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل للنشر والطباعة والتوزيع، الطبعة 5، سنة 1981م، الجزء 1، ص41.

[37] – ينظر، بشير خلدون، الحركة النّقدية على أيام ابن رشيق المسيلي، ص119.

[38] – أبو علي الحسن ابن رشيق القيرواني الأزدي، العمدة، ص65.

[39] – ينظر، المصدر السابق، ص74_75.

[40] – نفسه، ص75.

[41] – ينظر، بشير خلدون، الحركة النّقدية على أيام ابن رشيق المسيلي، ص122.

[42] – ينظر، المرجع السابق، ص138.

[43] – أبو علي الحسن ابن رشيق القيرواني الأزدي، العمدة، ص204.

[44] – ابن قتيبة، الشعر والشعراء، ص18-19.

[45] – سورة المزمّل، الآية:6.

[46] – المصدر السابق، ص208-209.

[47] – نفسه، ص206.

[48] – المصدر السابق، الصفحة نفسها.

[49] – المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[50] – نفسه.

[51] –نفسه، ص206-207.

[52] – نفسه، ص206.

[53] – نفسه، 207.

[54] – المصدر السابق، ص207.

[55] – نفسه.

[56] – ينظر، عبد الله العشي، أسئلة الشّعرية، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة1، سنة 2000م، ص99، 112.

[57] – أبو علي الحسن ابن رشيق القيرواني، العمدة، ص239.

[58] يقول المحقّق عن هذا البيت: هذا البيت مطلع قصيدة له يمدح فيها سيف الدولة، وهي أوّل ما أنشده، وتقديره مع شيء يسير من المخالفة، وفاؤكما (والخطاب لعينيه) ياسعادي مثل الربع أشدّه تهييجاً للأسى ما كان طاسماً، والدّمع أشفاه لقلب المحزون ماكان مدراراً، نفسه.

[59] – محمد مرتاض، النّقد الأدبي القديم في المغرب العربي (نشأته وتطوّره)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، سوريا، د.ط، سنة 2000م، ص196.

[60] – ينظر، بشير خلدون، الحركة النّقدية على أيام ابن رشيق المسيلي،ص141

التعالق النصي في المجموعة القصصية ريح آخر الليل
للكاتب عمري بشير(التناص الديني أنموذجا)

خالدي وليد و د.عثماني عبد المالك/ جامعة طاهري محمد بشار ، الجزائر

الملخص:

يعد التناص من بين النظريات النقدية المعاصرة التي حظيت باهتمام بالغ من قبل النقاد والدارسين والباحثين والمبدعين، كونه أداة نقدية كفيلة بمعالجة النصوص الإبداعية على اختلاف أجناسها بالكشف عن طبيعة العلاقة التي ساهمت في تشكلها وتكوينها. لذا تسعى هذه الورقة البحثية إماطة اللثام عن جمالية التناص الديني في المجموعة القصصية الموسومة بـ ريح آخر الليل للكاتب الجزائري بشير عمري وما ينضوي عليه من دلالات معاصرة تعكس تجربة إنسانية فريدة.

Abstract:

Intertextuality is one of the developed critical theories of the present day ,that have took a great importance from the critics, and learners, and researchers ,and creative's ,because it is a critical tool that can solve the creative texts .from its different origins by discovering the nature of the relation that has contributed to formation it ,and figuration it. This research paper try to expose the beauty of the religion intertexuality in the Collection of short stories which has marked by the wind in the last of the night to the Algerian writer Bachir Amri .What subsumed by Contemporary connotations reflect the unique human experience.

الكلمات المفتاحية : التناص:المفهوم:المستويات:التطبيق

مقدمة:

تعد مؤلفات ميخائيل باختين البؤرة الأساسية التي شكلت الجهاز المفاهيمي للناقدة البلغارية جوليا كريستيفا حول موضوع التناص، حيث منحته صبغة علمية ذات طابع ممنهج في سبر أغوار النصوص الإبداعية بالكشف عن طبيعة العلاقة التي ساهمت في تفاعل وصراع الخطابات المتنوعة داخل النص المولَّد المنفتح الدلالات والمعاني.

ولعل هذا التحول المعرفي هو ما أسفر على إنتاج قيم جديدة مغايرة في قراءة الأعمال الأدبية، بتفكيك شفراتها ورموزها، وإعادة صياغتها من جديد وصولا إلى كنه الخطابات المتفاعلة – فيما بينها – التي أفرزت النص الحاضر، محاكاة وامتصاصا وتحويرا، سواء أكانت متزامنة معه أم سابقة عليه.

وعلى ضوء هذه الرؤية أصبح النقد يكتسي وظيفة جديدة في الحقل الأدبي، بمعاينة النصوص وعدها نصوصا منفتحة على سياقات متعددة ومتنوعة تخلصه من ربقة الجمود والكمون والسكون أثناء عملية تشكله وبنائه، وتحليله وإدراكه، متجاوزة بذلك الرؤية المحايثة في الدراسة التي نهضت عليها كل من المدرسة الشكلانية، التي تشيد وتحتفي بالمعمار اللغوي للنص برصد أنساقه البنائية وخصائصه الشعرية هذا من جهة، ومن جهة أخرى تقويض مبدأ النسق المغلق الذي كرسته البنيوية التي تلغي الشروط التاريخية، وتهتم بالمقاربة التزامنية للنص والذي تعزله عن سياقاته التاريخية والاجتماعية و النفسية، وتقطع علاقاته بمؤلفه والحياة على حد سواء.

ومن هنا يبرز دور التناص وأهميته كآلية ناجعة في إماطة اللثام عن الخطابات المتوارية والمتصارعة ثقافيا تحت هيكل الكتابة أي بين الثابت والمتحول، وذلك بتدخل القراءة الواعية التي هي مجال من مجالات التجلي، عن طريق تعرية النص بالكشف عن طبيعة العلاقة التي تربطه بغيره من النصوص المتعددة ذات الطابع الأيديولوجي الذي يحقق عملية التواصل.

وضمن هذا السياق، كانت الإشكالية قائمة على النحو التالي: ما مفهوم التناص؟ وما هي مستوياته ؟ وأين يتمظهر التعالق النصي(الديني) في النص الماثل للكاتب بشير عمري في مجموعتة القصصية الموسومة بـ : ريح آخر الليل ؟.

1- المبحث الأول: مقاربة لمفهوم التناص (Intertextualité):

يقترن اسم التناص في حقل الدراسات النقدية والأدبية باللسانية والناقدة البلغارية جوليا كريستيفا، حيث تبلور بصفة نهائية معها في منتصف الستينيات من القرن المنصرم، مستلهمة إياه من الإرث الباختيني، وإن لم يذكره هذا الأخير بصفة صريحة، بل اكتفى باستخدام مصطلح "الحوارية" أو <<تعدد الأصوات>> أو << البوليفونية >> وكلها تسميات لا تخرج عن الدلالة التي يحظى بها في حقل الدراسات النقدية والأدبية الحديثة، ومن هذا المنطلق، يجمع معظم الدارسين لموضوع التناص على أن << أول من سجل مصطلح التناص Intertextualité هي الباحثة جوليا كريستيفا Julia Kristeva التي عمقت الميراث النظري الذي تركه باختين Mikael Bakhtine باستبدال مصطلح الحوارية بالتناص >>[1].

والتناص كمقاربة نقدية حديثة في تحليل الخطاب الأدبي يعلن عن ميلاد مفهوم جديد للنص، وهذا ما يمنحه جماليته وفرادته وخصوصيته، فيغدو هذا الأخير في خضم هذه الرؤية على أنه << جهاز عبر لساني، يعيد توزيع نظام اللسان (LANGUE) عن طريق ربطه بالكلام (PAROLE) التواصلي، راميا بذلك إلى الإخبار المباشر، مع مختلف أنماط الملفوظات السابقة والمعاصرة >>[2].

وبهذا يصبح النص بأبنيته وأنظمته الدلالية أفقا مفتوحا و معطى ديناميكيا متجددا تتقاطع عبره جملة من الأقوال العديدة؛ والخطابات المتنوعة المستلهمة أو المأخوذة من نصوص سابقة عليه أو متزامنة معه، مشكلا في ذلك فضاء رحبا من الدلالات والرموز تنفتح عوالمها على قراءات لا متناهية.

وينظر رولان بارث RoLand BARTHES إلى التناص نفس الرؤية على أنه البؤرة << التي تستقطب إشعاعات النصوص الأخرى وتتحد مع هذه البؤرة لتؤسس النص الجديد (المتناص) ومن ثم يخضعان في الآن نفسه إلى قوانين التشكل أو البناء وقوانين التفكك أي الإحالة إلى مرجعية أو إلى نصوص أخرى ... >>[3] وهو مفهوم ينفي عن النص صفة البراءة لأنه يحمل في أحشائه مجموعة من الملفوظات ذات سياقات متباينة ومتمايزة.

ومن خلال هذه الرؤية الجديدة للنص، تقدم – جوليا كريستيفا– مفهوما للتناص بقولها << إن كل نص هو عبارة عن لوحة فسيفسائية من الاقتباسات، وكل نص هو تشرب وتحويل لنصوص أخرى >>[4].

---

[1]– راوية يحياوي، البنية والدلالة في شعر أدونيس، دار ميم للنشر / الجزائر، ط2، 2014م، ص 139.

[2]– جوليا كريستيفا، علم النص، ترجمة: فريد الزاهي وعبد الجليل ناظم، دار توبقال– المغرب، ط2، 1997م، ص 22.

[3]– أحمد ناهم، التناص في شعر الرواد، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 2004، ص ص 26.

[4]– عبد الله الغذامي، الخطيئة والتكفير(من البنيوية إلى التشريحية)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط6، 2006م، ص 16.

وبالتالي نستشف من كلامها أن التناص – بهذا المفهوم – يندرج تحت سقف الإنتاجية النصية، بوصفه نظرية نقدية تعنى بالسياقات الثقافية والتي على إثرها يشكل النص مركز إشعاع تنتظم داخله ترسبات الذاكرة، والمستنسخات النصية، والرموز الموحية عن وعي أو عن غير وعي، الذي ينصرف بموجه التناص إلى دحض الاعتقاد السائد الذي ينطوي تحت مظلة فكرة الانغلاق والنظام والتماسك للخطاب الذي نادى به المنهج البنيوي، حينما اعتبر النص بنية لسانية مستقلة مكتفية بذاتها؛ ممثلة في أشكال مختلفة، تتبلور ابتداء بقطع صلته عن صاحبه أو المقولة السائدة القائمة على فكرة (موت المؤلف) على حد تعبير رولان بارت، إضافة إلى تهميش التاريخ والسياقات الثقافية أو العوامل الخارجية التي ساهمت في إفرازه، والتعالي عن الواقع بصفة عامة، وكل هذا يعطل ويحد من دائرة النص؛ بحصر نشاطه — العمل النقدي– في زاوية ضيقة يفقد فيها النص فعاليته الثقافية وأبعاده الجمالية، وفي << ذروة هذا النشاط انحرف النقد اللغوي عن أهدافه إذ صار لا يرى في النص إلا مواد لغوية معزولة عن كل سياق جمالي أو تعبيري ... >>[1] مما يفرض على القارئ من — هذا المنظور– الحفر عن الدلالة المتضمنة في أدغاله والاكتفاء بتحديدها واستجلائها، ومن هنا يصبح المتلقي مجرد مستهلك لتلك الرسالة، لا ذاتا مستقلة منتجة لها دورها الفعال في تشكيل الدلالة.

ولكي تتحقق هذه الوظيفة الجديدة في رحاب النقد والأدب، لا بد من إعادة الاعتبار للقارئ ومنحه السلطة الكافية في فهم النص وتأويله، بإدراج الإطار المرجعي له أثناء عملية تلقيه، ومن ثمة يصبح << النص قائما على التجددية بحكم مقروئيته، وقائما على التعددية بحكم خصوصية عطائيته تبعا لكل حال يتعرض لها في مجهر القراءة، فالنص من حيث هو ذو قابلية للعطاء المتجدد بتعدد تعرضه للقراءة، ولعل هذا ما تطلق عليه (جوليا كريستيفا) إنتاجية النص >>[2].

لذا ألفينا التناص في مفهومه الشامل ينفي وجود نص عار ومتجرد مكتف بذاته أي الاستقلالية (صفحة بيضاء) بل هو في حقيقته مجموع بنيات شكلية ودلالية تضمر خطابات متنوعة تشكل فيما بينها شبكة من العلاقات المتضافرة والمتداخلة، محاكاة وامتصاصا وحوارا، بحيث تذوب الحدود بينهم مفرزا أو مشكلا النص الماثل بنية نصية ذات دلالات متعددة تلغي أبوة النص.

وما تجدر الإشارة إليه، أنه لا ينبغي << أن نفهم التناص ذلك الفهم التقليدي الذي لا يتعدى بعد، ما يسمى بالتأثر والتأثير، بل من الأولى أن نفهم التناص على أنه عملية تحويل فضاء دلالي قديم إلى فضاءات دلالية جديدة لا منتهية >>[3].

كما لا يمكننا في هذا السياق أن نغفل عن الدور الذي اضطلع به النقد العربي الحديث في هذا الميدان (التناص)، حيث بدأ الاهتمام به من قبل ثلة من النقاد والدارسين العرب من أمثال: محمد مفتاح، وسعيد يقطين، محمد بنيس وغيرهم << نظرا إلى أهميته في تحليل الخطاب الأدبي، وباعتباره مفهوما يقول بتداخل النصوص وتناسلها فيما بينها ... فالنص المنجز ليس إلا تجميعا لنصوص سابقة، يعيد تشكيلها من منظوره ليقدم نصه الجديد، وانطلاقا مما سبق توصل أغلب النقاد العرب الذين وظفوا هذا المفهوم في تحليل النصوص إلى استخراج نصوص سابقة من النصوص المدروسة >>[4].

---

[1]- حسين خمري، سرديات النقد في تحليل آليات الخطاب النقدي المعاصر، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2011م، ص 40.

[2]– نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب (دراسة في النقد العربي الحديث) ج2، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع – الجزائر 2010م، ص 115.

[3]– عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، دار هومة – الجزائر 2000م، ص 163.

[4]– نور الدين السد، المرجع نفسه، ص 116.

1- **المبحث الثاني: مستويات التناص:** ثمة ثلاث قوانين للتناص، الاجتراري، الامتصاصي، الحواري، كما حددها الناقد المغربي محمد بنيس:

أ- التناص الاجتراري:

ونعني به ذلك النسيج المكون من العلامات اللسانية أو الملفوظات السابقة التي تدفع النص اللاحق باستدعائها واستلهامها بوعي أو بغير وعي بصورة جامدة لا حياة فيها وإقحامها في جسده << تريد كتابة نفسها للمرة الثانية والألف ... إلى ما لا نهاية >>[1] مقيمة علاقة حميمية قائمة على التواشج، يبسط فيها النص الغائب هيمنته وسلطته المتعالية على النص الحاضر، وبهذا << يستمد الأديب من عصور سابقة، ويتعامل مع النص الغائب بوعي سكوني، فينتج عن ذلك انفصال بين عناصر الإبداع السابقة واللاحقة، ويمجد السابق حتى لو كان مجرد (شكل) فارغ..>>[2] ولا سيما النصوص الدينية واللاهوتية والأسطورية لما تحظى به من حضور قوي ومؤثر في وجدان مجتمع من المجتمعات، لتندمج اللغة في الهوية اندماجا كليا سعيا للمحافظة على جسد الكلمات كجوهر بدافع التبجيل والاحترام والتقدير هذا من جهة، ومن جهة أخرى تبقى اللغة تحت سطوة ووطأة الإعجاب والانبهار عاجزة عن التجاوز شكلا ومضمونا تحدث تأثيرا من نوع خاص لدى الكاتب و المتلقي في الوقت ذاته، إذا كانا يسطران من منظومة معرفية ومرجعية واحدة، ونعزو ذلك إلى ضعف المقدرة الفنية لدى المبدع على التجاوز، فيبقى تحت نير الضغط والتأثير الذي يمارسه أو يفرضه النص السابق عليه.

وبالتالي تغدو الممارسة الأدبية تجتر وتعيد وتحاكي حرفية النص كجوهر غير قابل للطعن والقدح والنقد، وهو نوع من أنواع الاستنساخ والتقليد اللامتناهي والذي ينأى - بطبيعة الحال- عن الكتابة أو التأليف المبتذل أو ما يسمى في الموروث النقدي العربي القديم بالنحل والانتحال، والسرقات الأدبية، بل يتجه نحو الإنتاجية النصية كما عبرت جوليا كريستيفا، وهو مظهر من مظاهر الإبداع الذي يأخذ بعدا إيجابيا.

ب -التناص الامتصاصي:

يتجلى هذا النوع في استلهام واستدعاء النص السابق من دون نفيه عن مقاصده الأصلية، بل يعيد النص اللاحق صياغته من جديد وفق رؤية معاصرة تضمن استمراره كلما دعت الحاجة إليه كمادة خام قابلة للتشكل والتجدد عبر السيرورة الزمنية. وهو في هذا الإطار أعلى من المستوى الأول، وهذا ما ذهب إليه محمد بنيس بقوله التناص الامتصاصي << ينطلق أساسا من الإقرار بأهمية هذا النص وقداسته، فيتعامل وإياه تعاملا حركيا تحويليا لا ينفي الأصل بل يسهم في استمراره جوهرا قابلا للتجديد ومعنى هذا أن الامتصاص لا يجمد النص الغائب ولا ينقده إنه يعيد صوغه فحسب على وفق متطلبات تاريخية لم يكن يعيشها في المرحلة التي كتب فيها >>[3].

وهي عملية قائمة أساسا على بعث وإحياء للتراث الحضاري من جديد باختلاف مشاربه... بتقديم خدمة له بانتشاله من ربقة الثبات والجمود إلى بنية دينامية تمنحه الذات المبدعة قيمة فنية تضمن فرادته المستمرة، وفي الوقت نفسه تخدم البناء الشكلي

[1]- عبد الجليل مرتاض، التناص، ديوان المطبوعات الجامعية، 2011م، ص 6.

[2]- محمد عزام، النص الغائب (تجليات التناص في الشعر العربي)، منشورات اتحاد كتاب العرب-دمشق، 2001م، ص 118.

[3]- محمد بنيس، ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب مقاربة بنيوية تكوينية، دار العودة - بيروت، ط1، 1979م، ص 253.

والدلالة التي يروم الكاتب إيصالها إلى المتلقي، أي بين المؤلف بوصفه المنتج للمعنى وبين متلقي النص الذي يفكك شفراته و رموزه ويعيد بناءه، ليبعثه من جديد في صورة خلاقة واضحة ومتباينة، تتسم في عمقها بالتجدد مع كل عملية قرائية، باعتبار القارئ ذاتا واعية، لها سهمها في الأثر الفني بعدما أهملته المناهج أو الدراسات السابقة التي تعنى بالمبدع أو النص ردحا من الزمن.

ج- التناص الحواري:

يشير هذا النوع إلى شكل من أشكال النقد والقلب والعكس، وهو أرقى درجات التناص وأعلاها شأنا، لما يتيحه من اضطراب في استعمال اللغة، بخروجها عن النسيج المألوف والمعهود في الخطاب، وذلك بخرق وتفجير حرفية النص الغائب وماهيته، بانتهاك صيغه وتراكيبه، ويعتمد أساسا على مجاوزة النص الغائب ونفيه عن مقاصده الأصلية، بتقويض تماسك بنيته النصية نقدا وتحويرا وتغييرا من أجل الخروج بمعادلة جديدة تكسر رتابة الدائرة المفهومية القبلية والتي تنأى عن كل مظهر من مظاهر الاستلاب، وفي الوقت نفسه تعكس تجربة المبدع الشخصية وفق رؤية جديدة تواكب روح العصر، من أجل تعريته والبوح عن المستور والمسكوت عنه، الذي ظل ردحا من الزمن تحت عباءة التعتيم، وهي الغاية التي يتطلع إليها كل مبدع من خلال عمله الأدبي.

والحوار –إذن- بهذا المفهوم << تغيير للنص الغائب وقلبه وتحويله بقصد قناعة راسخة في عدم محدودية الإبداع ومحاولة لكسر الجمود الذي قد يغلف الأشكال والتيمات والكتابة في الجديد وتناسي الاعتبارات الدينية والعرفية والأخلاقية والخوض في المسكوت عنه لضرورة الأدب لمثل هذه الحالة الصحية في الإبداع والانفتاح نحو فضاءات نصية جديدة، كان قانون الحوار>>[1].

وبالتالي يغدو –هذا الأخير- عملية عقلية وممارسة فعلية ترصد البنى التقليدية لتتجاوزها عبر قراءة حداثية تنتج نصوصا إبداعية جديدة مكتملة الجوانب، حافلة بالمعاني والدلالات، تخضع لمنطق الحاضر وروح العصر وذلك في ظل غياب الحتمية؛ انطلاقا من رفع شعار الإبداع المنفتح الحدود والآفاق الذي تندغم وتندمج فيه النصوص اللاحقة بالنصوص الثقافية الكبرى والتي من سماتها البارزة الاحترام والتقدير، إلى جدلية تتوخى الإنتاجية النصية، متجاوزة في ذلك قداستها أي بمعنى تجريد الأيديولوجيات والمرجعيات المتنوعة من دلالاتها المثالية وإعطائها أبعادا جديدة استجابة للحاضر، وعبر هذه الخطوة يتم << الانطلاق من (النص الغائب) لإعادة كتابته، لأنه لا يمكن أن ينحصر في مدلول واحد ثابت. وإنما يتحول إلى شبكة من المستويات المتفاعلة >>[2] وتتوقف هذه العملية على قدرة المبدع على هدم جوهر النص الغائب مقوضا قداسته والهالة التي حظي بها عبر السيرورة الزمنية، وتأسيس رؤية متماسكة للعالم عن طريق تأليف نسق جديد من عناصر لغوية وشكلية ومضمونية، بحيث يحدث انفصالا بين ثقافة قديمة وأخرى جديدة.

2-المبحث الثالث: مظاهر التعالق النصي (الديني) في المجموعة القصصية ريح آخر الليل:

[1]- أحمد ناهم، المرجع نفسه،ص 56.

[2]- محمد عزام، المرجع نفسه، ص 119.

يعد القرآن الكريم اللبنة الأولى التي يلجأ إليها الكثير من الكتاب والشعراء؛ لما ينطوي عليه من أساليب ومعان موحية وسامية، تصل إلى درجة ترمي بالمبدع في رحم النص الديني من دون مشقة وتعب ليغوص في أعماقه، بعده بحرا زاخرا لا ينضب، ليخرج من مكامنه الدرر والأحجار الكريمة، مع ما يترتب على ذلك من تماه؛ لينصهر معها منتجا بنية نصية إبداعية، تستقطب الأذهان، وتروي الأذواق، وتطرب لها الأسماع، وتشد القارئ لتقذف به في نفحات المتعة والجمال.

وانطلاقا من هذا الاعتقاد، تشكل المرجعية الدينية المخزون الثقافي لدى الكاتب بشير عمري (القرآن الكريم) باعتبارها البؤرة التي يستقي منها الخطابات المتنوعة من قصص وعقائد وأخلاق وعبر مانحا إبداعاته سيرورة عبر الزمان، مقيما على إثرها علاقة وطيدة مع المتلقي.

وعليه، فالكاتب من خلال رؤيته الفكرية والفلسفية <<يروم منح لغته عمقا وشمولية ويشحنها بالدلالات من أجل التأثير في المتلقي نظرا لما تتمتع به اللغة الدينية من حضور وتأثير خاصين في الوعي الجماعي فضلا عما يمكن أن تقوم به من إثراء للنص...>>[1]

ومن هنا، فقد استطاع الناص بشير عمري أن ينهل من معين النصوص القرآنية ويتشربها؛ ليستلهم المعاني السامية والصيغ والتراكيب التي اشتمل عليها النص المقدس، باعتبار أن << اللغة هي هاجس العمل الفني وظاهرته الأولى، منذ البدء؛ ... وأدرك الذوق أنه من غير اللائق أن تعبر اللغة القديمة عن تجارب جديدة تختلف فكريا وثقافيا وحضاريا عن السابق، وحرص على أن تكون لكل تجربة لغتها >>[2] التي تتماشى مع الأفق الحياتي الجديد مسايرة الواقع بكل إيجابياته وسلبياته، وصراعاته وتناقضاته بغية الخروج من النمطية السائدة، والمعايير المتعارف عليها، التي أضحت بمرور الوقت مدعاة للدعة والخمول، ومحاكاة ميكانيكية آلية لمختلف الظواهر، وبهذا نلحظ الكاتب قد قوض رتابة البنية اللغوية؛ بالانتقال من نموذج جمالي مسلم به إلى بناء تقاليد جديدة أثناء عملية الكتابة أكثر حيوية، ونشاطا وإنتاجية، مستلهما إياها من الكلام الإلهي أو الخطاب القرآني، باعثا فيها لغة وليدة، و<< بمجرد أن يطلق الكاتب نصه الجديد، الذي هو عبارة عن عدة نصوص سابقة ومعاصرة، فإنه يدخل النص نفسه في عمليات تناص جديدة، باعتبار النص الجيد قادر دائما على العطاء المستمر لقراءات متعددة >>. مما يسفر ذلك عن شد القارئ وجذبه ولفت انتباهه، لينخرط في أعماق النص كطاقة تساهم في صنع المعنى وتشييده، عن طريق فتح المجال الواسع أمام العملية التأويلية المتعددة التي لا تقف في زاوية محددة، مانحا العمل الأدبي التداول والرواج.

والكاتب من خلال عمله التناصي مع النص المقدس تراوح بين الاجترار والامتصاص والحوار حسب المناسبة الداعية لذلك، لما يتيحه من انزياحات أثناء الممارسة الفعلية، خاصة وأن –للتناص القرآني– مجاله الرحب المفعم بالمعاني والعبارات الغنية والثرية، إذ يجد الكاتب والشاعر <<فيه كل ما قد يحتاجه من رموز تعبر عما يريد من قضايا من غير حاجة إلى الشرح والتفصيل، فهو مادة راسخة في الذاكرة الجمعية لعامة المسلمين بكل ما يحويه من قصص وعبر، ناهيك عن الاقتصاد اللفظي والغنى الأسلوبي اللذين يتميز بهما الخطاب القرآني >>[3]

1

[1]– حصة البادي، التناص في الشعر العربي الحديث(البرغوثي نموذجا)، دار كنوز المعرفية العلمية للنشر والتوزيع، ط1، 2009م، ص 38.

[2]– راوية يحياوي، المرجع نفسه، ص 15.

[3]– حصة البادي، المرجع نفسه، ص 41.

–التناص الاجتراري:

استثمر الناص في هذا الضرب أساليب وتراكيب القرآن الكريم بدلالاتها، مقحما إياها في جسد النص، حتى يضفي على عمله قوة وجزالة، توقظ في الذات الإحساس والشعور بالمتعة واللذة، التي تفيض بها الصياغة القرآنية، والذي يأخذ بعدا استطيقيا، من دون خلخلة البنية اللغوية من حيث الدلالة والقيم الجمالية، وفي هذا الصدد يقول << نادى كبير السدنة إنهم مدمنوا الحبة يا مولاي وهاهم قد سقطوا صاغرين بين يديك المفتديتين فاقض ما أنت قاض..؟>>[1] تناص الكاتب مع قوله تعالى ﴿ **قَالُوا لَنْ نُؤْثِرَكَ عَلَى مَا جَاءَنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالَّذِي فَطَرَنَا فَاقْضِ مَا أَنْتَ قَاضٍ إِنَّمَا تَقْضِي هَذِهِ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا** ﴾[2]. فجاء التناص في هذا الموضع معتمدا أساسا على استحضار النص السابق بلفظه ومعناه بمعادلة عكسية مع النص الماثل من حيث الحوار فقط، وعبارة (فاقض ما أنت قاض) في الآية الكريمة وردت على لسان السحرة التائبين المخبتين الذين اختاروا الهدى والإيمان على العمى والضلال، أما الكاتب فأحدث تغييرا طفيفا في عملية الحوار، بإسناده الكلام لكبير السدنة من دون أن يعطي إضافة نوعية للنص، فجاء المعنى استنساخا للآية الكريمة من حيث الدلالة واللفظ لا يمس جوهرها، إصدار الحكم والقضاء على الأفعال التي يمارسونها، وهو ما أفضى بالنص لأن يكون << تمجيدا للمظاهر الشكلية الخارجية، في انفصالها عن البنية العامة للنص حركة وسيرورة، وكانت النتيجة أن أصبح النص الغائب نموذجا جامدا، تضمحل حيويته مع كل إعادة كتابة له بوعي سكوني "[3]. وهذا ما ألفيناه في نص آخر له حيث يقول " وسلم الله عرشكم المعظم مولاي، فاقتض ما أنت قاض ...>>[4] وهكذا يغدو النص الغائب مكونا من مكونات النص اللاحق، ولكن الكاتب استدعاه من قبيل القداسة، فجاء العمل التناصي فارغا من الفاعلية التي تقرع الآذان وتهز الوجدان متزلفا تحت وطأة الخطاب القرآني، بعدم إثارة حساسية جديدة تستفز المتلقي؛ ولعل السبب في ذلك يكمن في طبيعة الاستلهام والاستدعاء، الذي انتشل النص الغائب وجرده من سياقه العام، واكتفى بالخطاطة الشكلية التي تخمرت في ذهنيته ردحا من الزمن.

كما يقول في موضع آخر<< اطلع عليه ضابط الخفارة الذي اندلق بهيكله الضخم إلى داخل الغرفة.. مكدرا عبوسا تطال آيات القسوة كامل مواقع خريطة وجهه المثلث بأضلاع غير متوازية والمطرز بنتؤات جدرية لو طلع عليه أحد من خارج تلك الغرفة لولى منه فرارا ! ..>>[5] والكاتب – في هذا السياق – تداخل و تناص مع قوله تعالى ﴿ **وَتَحْسَبُهُمْ أَيْقَاظًا وَهُمْ رُقُودٌ وَنُقَلِّبُهُمْ ذَاتَ الْيَمِينِ وَذَاتَ الشِّمَالِ وَكَلْبُهُمْ بَاسِطٌ ذِرَاعَيْهِ بِالْوَصِيدِ لَوِ اطَّلَعْتَ عَلَيْهِمْ لَوَلَّيْتَ مِنْهُمْ فِرَارًا وَلَمُلِئْتَ مِنْهُمْ رُعْبًا** ﴾[6]. فجاء هذا الاقتباس والاستدعاء باهتا يفتقد للحرارة الدينامية التي تكون مدعاة لإثارة عنصر الدهشة، فالفرار الموجود في الآية الكريمة ونص الكاتب يوحي بدلالة واحدة ترك المكان خوفا أي الانتقال من مكان مخيف ومرعب إلى مكان أكثر طمأنينة واستقرارا، ويقول في فقرة له << على رسلك يا مولاي فلندخل اليوم بيتهم وما نحن منها بعدها بخارجين

[1]– بشير عمري، ريح آخر الليل (قصص)، إصدارات رابطة الإبداع الثقافية، ط1، 2004م، ص 49.

[2]– سورة طه، برواية حفص عن عاصم، الآية 72.

[3]– محمد بنيس، المرجع نفسه، ص 253.

[4]– القصة نفسها، ص 59.

[5]– القصة نفسها، ص 65–66.

[6]– سورة الكهف، الآية 18.

.. بل سنكون معهم أينما كانوا وحيثما ثقفوا ! .. حتى وهم يضاجعون نساءهم !.. أما تعلم يا مولاي أننا نراهم من حيث لا يروننا ؟ ! مع أنهم العكس يتوهمون؟ !..>>[1] فالنص يجتر قوله تعالى ﴿ **إِنَّهُ يَرَاكُمْ هُوَ وَقَبِيلُهُ مِنْ حَيْثُ لَا تَرَوْنَهُمْ إِنَّا جَعَلْنَا الشَّيَاطِينَ أَوْلِيَاءَ لِلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ** ﴾[2]. وإن كان الكاتب قد أجرى تعديلات طفيفة من حيث الدائرة الكلامية الإسنادية إلا أنها لم تف بالغرض المنوط بها. وبهذا أضحى المؤلف خاضعا لحتمية الشكل والمضمون من دون طمس لهويته. علاوة على ذلك لما يحظى به القرآن الكريم من حضور قوي ومؤثر في وجدان الأمة، والتي تدفع الكاتب إلى عدم المقدرة عن التجاوز، إذ يبقى حبيس الدائرة القرآنية، التي تأخذ شكلا لوبيا عن طريق عملية الاسترجاع بطريقة لا شعورية ممتثلا لبنيته التي ترمي به في أحضانه بشحنه والقذف به في بحر المعاني والأساليب الماتعة التي يضمرها الكاتب في كينونته بطريقة لا شعورية، وبهذا فهي تمارس ضغطا وتأثيرا عاطفيا مفعما بالتجلي والاستلاب القائم على دعامتي الانبهار والإعجاب.

ويقول في موطن آخر << طوى المخطوط والمسافة إلى البيت في لمح البصر ! .. حدج أهله بنظرة حادة ثم سل لسانه الكسيح ! فمزق به سكون البيت.. السجن أحب إلي مما تدعونني إليه..>>[3] وقد تناص الكاتب مع قوله تعالى ﴿ **قَالَ رَبِّ السِّجْنُ أَحَبُّ إِلَيَّ مِمَّا يَدْعُونَنِي إِلَيْهِ وَإِلَّا تَصْرِفْ عَنِّي كَيْدَهُنَّ أَصْبُ إِلَيْهِنَّ وَأَكُنْ مِنَ الْجَاهِلِينَ** ﴾[4] فنلاحظ اشتغال النص الحاضر على النص القرآني جاء باهتا جامدا لا حياة فيه، واقتصر عمل المؤلف على سبيل المحاكاة المباشرة، لذا اكتفى بالنقل الحرفي من دون تحوير أو تغيير، و<< هو علاقة بين وحدتين، أو نظامين في النص بحيث يجد الناقد دور أحدهما يتحدد جزئيا تبعا لوظيفة الآخر، وأن الوحدتين تبدوان في حالة معينة من الترابط، والتماسك وتؤديان وظيفة واحدة متشابهة >>[5] فلم يطرأ أي تطوير على مستوى البنية الأصلية الكبرى.

2-التناص الامتصاصي:

يعيد الكاتب كتابة النص وامتصاصه وفق تجربة حية تتلاءم مع اللحظة الراهنة، وبوعي فني يستجيب للمتطلبات التاريخية التي تخوضها الذات في الوقت الحاضر، مساهمة بشكل كبير في ضمان سيرورته كجوهر قابل للتجدد والتشكل.

وبناء على هذا المعطى، يقول << ها أنت تعزفين تأفف ضاجر حين تصبحين وحين تمسين تبرقينه لعنة هذا الرجل .. الزمن الحقير .. تشتمين الزمن كما تشتمين الرجل فهما في ميزانك الصريع سيان .. رماك في سعير الخيبة تحترقين .. تذوبين كيف هوى طودك هكذا .. >>[6] فالكاتب تناص مع قوله تعالى في سورة الروم ﴿ **فَسُبْحَانَ اللَّهِ حِينَ تُمْسُونَ وَحِينَ تُصْبِحُونَ** ﴾[7] فنحن هنا إزاء بنيتين، النص الغائب – القرآن الكريم- الذي ساهم في تشكيل نص المبدع ودلالته، والذي كان يفرض حضوره بقوة، حيث يجسد تلك الروح وهي في أعلى درجات هيامها باتصالها بالخالق جل وعلا تلهج بالتسبيح والتهليل، حين تصبح وحين تمسي، لتضع الذات الإلهية في المقام الذي يليق بها منزهة إياه من كل عيب ونقص، لما أتاحته

[1]- القصة نفسها، ص 60.

[2]- سورة الأعراف، الآية 27.

[3]- القصة نفسها، ص 63.

[4]- سورة يوسف، الآية 33.

[5]- عبد الرحمان عبد الحميد علي، النقد الأدبي بين الحداثة والتقليد، دار الكتاب الحديث، القاهرة- مصر، 2005م، ص 356.

[6]- القصة نفسها، ص 7.

[7]- سورة الروم، الآية 17.

للإنسان من راحة وطمأنينة وسكينة، وبنية ثانية النص الماثل الذي امتصه الكاتب وأعاد بناءه من جديد ليعبر عن صورة حية تضمن استمرار النص الغائب، وهو تفاعل وتداخل أضفى على النص الماثل إيحاءات جديدة قلبت الموازين الدلالية في صورة فوتوغرافية عكسية، تنسجم وفقا لرؤية آنية تطلبتها اللحظة الراهنة، حيث رأى الكاتب وهو يرمق المجتمع بعين فاحصة وواعية انتشار الرذيلة وانعدام الفضيلة التي تحمل في طياتها المبادئ والقيم، فكيف أصبح الإنسان ذئبا لأخيه الإنسان، حين يصبح وحين يمسي بانتهاز الفرص التي تحيد عن الطريق القويم، واللعب على أوتار القلوب الضعيفة التي تركن للطين والتراب وتأبى السمو والرفعة، فانعكس هذا على النفوس حسرة وندامة لمن كانوا ضحية في أيدي المخادعين والظلمة، فأضحت ألسنتهم تسب وتلعن الناس والزمان في وقت واحد ليل نهار، ومع العلم أن هذا الأخير ما هو إلا وعاء للأحداث والناس هم الذين يخطون بأفعالهم الأحداث ويصطنعونها، فخلف آثارا جسيمة فقدت فيها الذات مكانتها في أوساط شريحة المجتمع، بعدما كانت تتباهى وتفتخر بعز شبابها، وجمالها الجذاب الذي يسحر العيون ويفتن القلوب، واليوم ردت إلى أرذل العمر خالية الوفاض منكسرة الجناح، يعربد الفراغ والخراب والألم داخل كينونتها، وتجر أذيال الهزيمة، فانهارت تماما، وانسحبت من خارطة الحياة تحترق لتنغلق وتنطوي على نفسها.

وبالتالي نستشف أن هذه الذات تطالها نزعة تشاؤمية نابعة من عمق البيئة التي تحيا في وسطها وكنفها، وإلى الوضع المزري الذي يقف عتبة في وجهها، والذي يحول بينها وبين تحقيق أحلامها، التي تبددت وذهبت أدراج الرياح.

ثم يعود الكاتب بشير عمري مرة أخرى يمتص المقاطع القرآنية ليستلهم قصة يوسف عليه السلام، ليعود بالقارئ إلى الوراء يوقظ شعوره وإحساسه باستحضار الأحداث المشؤومة التي تعرض لها سيدنا يوسف عليه السلام، وما لاقاه من كيد النساء خاصة من قبل امرأة العزيز، وها هو يقول << وتسلل الفتور إلى مسكن الفرح .. وجرت النساء إلى حلق ذكرهن.. فثمة دسم لن يذوب ما تمدنت القرية !.. فقالت نسوة في القرية فعلته الفاعلة ! وتمدنت المارقة ! .. الرومية بنت ال..أي والله ربحت يالحاج مسعود !.>>[1] والكاتب هنا قد تناص مع الآية القرآنية ﴿ **وَقَالَ نِسْوَةٌ فِي الْمَدِينَةِ امْرَأَةُ الْعَزِيزِ تُرَاوِدُ فَتَاهَا عَنْ نَفْسِهِ قَدْ شَغَفَهَا حُبًّا إِنَّا لَنَرَاهَا فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ** ﴾[2] سورة يوسف، وما يمكن ملاحظته بين البنيتين، ذلك التضافر والتشابك الذي ولد مجموعة من الدلالات والمعاني الثرة والغنية، والتي تحدث انفجارا هائلا في وجدان المتلقي، حيث أن الأحداث لا تسير في خط مواز أي محاكاة جامدة لا تنبض بالحركة والدينامية، وعليه، فامرأة العزيز عندما همت بسيدنا يوسف عليه السلام لم يتجاوز الخبر سور المدينة، أما الكاتب فأراد أن يستجلي ظاهرة لطالما شغلت باله، إفشاء السر، فأضحى هذا الأخير في نظر الكاتب فاكهة الطعام الموضوعة على الموائد، فكيف أن السر اخترق حدود المدينة ليصل إلى قرية نائية، يتلذذ بها أهلها طعنا في أشخاصها، من أجل الحط من قيمتهم، وإيجاد الفرصة المتاحة للتشنيع بهم هذا من جهة، ومن جهة أخرى كيف أصبح لعبة في يد العابثين حتى يضيقوا الخناق على أصحابها، بتتبع زلاتهم وهناتهم، لا لسبب إلا ليرموا بهم في مستنقع يصعب الخلاص منه.

[1]– القصة نفسها، ص 8.

[2]– سورة يوسف، الآية 30.

ولعل ما يسترعي الاهتمام في المقطع السردي البياضات التي جسدت ظاهرة الحذف والصمت والرفض التي تربك القارئ وتشكل لديه مركز الثقل؛ ليغوص في أعماق المتن فاسحا الكاتب المجال أمامه لتخير اللفظ المناسب، ليحمله طاقات تعبيرية ذات شحنات دلالية مشبعة حضاريا، والتي تستدعي إجابات تزيل عن الخطاب الأدبي الغموض والإبهام؛ من أجل تأطير العملية التواصلية، من النص إلى الذات ومن الذات إلى النص، حتى يمنح للمتلقي دورا فاعلا في تشكيل الدلالة، بعده عنصرا مشاركا له سهمه في الأثر الأدبي، لأن هذا الأخير <<ينطوي على مجموعة من العلامات والرموز التي لا يتحدد معناها إلا بفعل الإدراك... أوكما يسميها انغاردن المظاهر التخطيطية أي المواضع غير المحدودة (الفجوات) وتابعه آيزر في ذلك الاعتقاد >>[1] ويقوم ابتداء بفك رموز وشفرات النص؛ والتي عن طريقها تنفتح عوالمه على الذات.

ومن خلال هذه الإشارة يجسد المؤلف حجم المعاناة والضربات والدسائس التي تتلقاها وتتعرض لها الأمة العربية، بالدعاوى والمغالطات الباطلة تحت ما يسمى بالثقافة العالمية أو العولمة التي تطيح بمنظومة القيم الهادية والسامية، وتهدف إلى مخاطبة الإنسان في بعده الغرائزي أو الجمالي المادي المحض الفاقد للفاعلية الروحية الخالية من المضامين التي يقوم عليها التصور الإسلامي، بحيث تأخذ طابعا اختزاليا للبعد الإنساني، وهي النظرة الأحادية لا النظرة المركبة التي هي جماع الروح والمادة.

والكاتب يطالعنا في هذا المقطع باتخاذ القرية رمزا للأصالة والشهامة والإشعاع الثقافي والحضاري الذي يحافظ على الذهنية العربية، والتي تختلف في جوهرها وكيانها عن الثقافة الغربية المتمدنة، وبالتالي أضحت القرية تجسد بنية الصراع، بين الدخيل والأصيل، وبين الحقيقي والزائف والخير والشر، وعليه فلفظة الرومية و التمدن والمروق كلها ألفاظ موحية وصور أخاذة تدل على أدوات التغريب التي تتحرك في نطاقها المجتمعات العربية بطريقة غير واعية، وتصبح لا شعوريا البؤرة التي من خلالها تنتظم العلاقات بصورة مشوهة ومتردية ومتدنية، يفقد فيها المجتمع خصوصياته القيمية، بانقلاب المفاهيم وانبثاق الرؤية الأحادية التي تسعى إلى تمزيق الذات، ومصادرة المبادئ والقيم، والانفتاح على الهموم والنكبات والصراعات والاضطرابات النفسية، كما هو واضح في قوله << .. انتهت الغارة أو بالأحرى حلقة من مسلسلها .. فتشهقين شهقة الوبال حسرة على غباء الحياة هنا حسرة على زلة عقل حسبتيها هواء كالآتي من الهوائيات لا غير ... وتمسحين أيضا الدموع !.. ثم الدموع!.. تستدرين في مضجعك نحوها .. واليوم جاءت أمه لتقول لأمي ابني يرفض أن يتزوج مريضة أجرت عملية!.. أهو ذا الحب .. أو بالأحرى العقل؟..أكان علي أن ألغي العملية ليرضى بي زوجة؟..>>[2] وهكذا فقد أفضت هذه الحيرة إلى الانكسار والإحباط والتمزق، وأفرزت إخفاقات وتناقضات على مستوى الهوية الثقافية، باحتدام الصراع بين الأصالة والمعاصرة، ويتضح ذلك جليا من خلال المونولوج الخارجي << هون عليك ما زال مرغوب فيك .. وفتية القرية تبارك الله .. كم أنت طيبة يا عزيزتي .. أنت لا تعرفين أي شيء عن قريتي. لن يتقدم إلي أحد من فتيتها!.. أبسبب العملية؟ لا .. بل بسبب ذلك الوغد الذي أحرقني بقبلته المشؤومة وسط أمهاتهم وأخواتهم فهذي هي قريتي! !..>>[3] وقد أدى هذا الصراع والسجال إلى إنتاج وتوليد عقليات جديدة مدنية تتنافى مع مضامين الجسم الثقافي العام لتعاليم الإسلام، مما ساهم في تفكيك الثقافة المحلية التي تنضوي على الأبعاد الدينية

[1]– ينظر ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق للنشر والتوزيع– عمان/الأردن، ط1، 1997م، ص 16.

[2]– القصة نفسها، ص 9.

[3]– القصة نفسها، ص 9.

والروحية والأخلاقية، وتكشف مفردتي الاحتراق والشؤم البوابتين اللتين يتعطل فيهما فعل التواصل الذي يقضي على الأمل والحركة داخل المسار السردي، ويحيل إلى تشظي الذات وضياع الهوية ويتمها.

3-التناص الحواري:

يقول في هذا الشأن << توالى المتنافسون يسعون أمامها بكل ما أوتوا من قدرة أملا في بلوغ الفوز بالمكافأة .. فمنهم من سعى إلى ذلك بوجهه ومنهم ببطنه ومنهم بكامل جسده لكن دون جدوى !..>>[1] وقد أقحم الكاتب هذا النص بعدما دخل في علاقة جدلية مع سورة النور، وهو قوله تعالى ﴿ **وَاللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَّةٍ مِنْ مَاءٍ فَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى بَطْنِهِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى رِجْلَيْنِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى أَرْبَعٍ يَخْلُقُ اللَّهُ مَا يَشَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ** ﴾[2]. والشيء الذي يسترعي الاهتمام التحويرات التي طرأت على النص الغائب، فالكاتب تصرف في جسد النص القرآني بإجراء بعض التعديلات وهو ما سمته جوليا كريستيفا بالنفي الجزئي أو الكلي، فاستبدل عبارة يمشي على رجلين بعبارة يسعى إلى ذلك بوجهه، وعبارة منهم من يمشي على أربع، بعبارة ومنهم بكامل جسده لكن دون جدوى، مما أحدث شرخا من حيث الدلالة، ونعزو ذلك إلى التفاوت البين والظاهر فيما توحي به ألفاظ القرآن، وبين معاني الألفاظ التي أقحمها الكاتب في ملفوظه، وهو توظيف متعمد يعبر عن رؤية شاملة كشكل من أشكال التوصيل، ورموزا مشحونة بسياق حضاري يرصد اللحظة الراهنة، حيث يحل فيها الجسد بحركاته وسكناته محل الصوت أو الكلام << ومن ثم يتحول إلى تقنية وآلية فنية، تعبر عن الرؤية الكلية للعمل، فيكون الجسد وسيلة تعبير، وآلية للرفض، وأيضا صورة للعجز >>[3] وعليه فكلمة سعى من حيث المعنى تختلف تماما عن المشي، فالسعي فيه نوع من أنواع الجد والنشاط والقوة؛ لأنه يتجه نحو هدف معين وفي غاية الأهمية، أما المشي من حيث المضمون خال وتلقائي يتسم بالحركة الرتيبة، وهي الانتقال من مكان إلى آخر. وهذا ما قلب الدلالة وغير فحو العلامة اللغوية؛ لأن الكاتب بصدد الإشارة إلى نقطة حساسة مفادها تنافس وتهافت الناس على الدنيا من أجل الظفر بمنصب أو جاه مآله الزوال والاندثار، فاتخذ المرأة كرمز للدنيا، والناس تركض وراءها كركض الوحوش في الغابة، وهي صورة من صور العجز الذي يلف الوعي و يشوه الضوابط والثوابت، أما لفظة الوجه أقحمها في نصه واستبدلها بكلمة رجلين، لأن الوجه من أشرف أعضاء الجسد، وهو شيء مقدس يحفظ ماء الوجه، لذا قيمة الإنسان تكمن فيه، فأعماله إما ترفعه أو تخفضه، والكاتب هنا في موقف ازدراء واحتقار واستخفاف، كيف أن الإنسان يحط من شأنه مقابل إشباع غرائزه ونزواته، والذي يرفع من وتيرة الأنانية التي تجنح نحو تقويض التماسك الاجتماعي، وتصعيد من حدة التشتت والتمزق والتفكك، كما استبدل لفظة أربع بالجسد ثم أتبعها بقوله لكن دون جدوى، وهذا دليل على بشاعة الصورة التي ينقلها الكاتب للقارئ، بتحول الذات الإنسانية إلى طفل في فكرها ونمط عيشها، ترضى بالدونية والانحطاط في القيم والمبادئ في ظل غياب الضمير، بحيث تصبح المادة مقدسة ومقدمة على الجوانب الروحية التي تطمح إلى الكمال والسمو وهي

[1]- القصة نفسها، ص 54.

[2]- سورة النور، الآية 45.

[3]- مصطفى عطية جمعة، ما بعد الحداثة في الرواية العربية الجديدة (الذات- الوطن- الهوية)، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2011م، ص 72.

الحياة الكريمة، وعقب هذا الأمر تزرع ثقافة المصلحة الخاصة المشيدة تحت سقف منظومة القيم المادية المفرغة من المضامين الإنسانية والأخلاقية.

وفي مقطع آخر يقول الكاتب << وجيء بالحجامين أجمعين إلى ديوان الوالي الأمين .. فناداهم من فوقهم أن دماء في رؤوس فتية الشوارع قد غليت فحان وقت امتصاصها وما لكم من شأن في عمالتي إن لم تفعلوا بها .. فانفروا خفافا وثقالا وانتزعوا منهم الدماء تكون لكم العزة .. أإن لنا العزة إن كنا لدمائهم ممتصين ؟ ! .. – إنكم إذا لمن المقربين >>[1] ولعل ما يلفت انتباهنا في هذا النص المزج بين آيتين من سورتين مختلفتين بطريقة اختزالية، تتمحور أساسا ضمن الاقتصاد اللغوي المكثف دلاليا، مما يسهم في تكوين فضاء مميز للنص، بحيث يعرض مضامينه بطريقة واعية تمنحه خصوصيته وفرادته قصد استجلاء وإبراز أبعاده الجمالية التي تولد شعورا أو وقعا خاصا لدى المتلقي، باستعمال كل الإمكانات المتاحة لاستفزازه من أجل مد جسور التواصل، علاوة على ذلك فإن لهذه << التشكيلات اللغوية التي يتجاور بعضها البعض تعطي للنص دلالات تركيبية وبنيوية لإشباع رغبات جمالية معينة ولتبليغ مضامين فكرية محددة >>[2] وبهذا يتجلى التناص مع الآية الكريمة من سورة الشعراء قوله تعالى ﴿ **وَجَاءَ السَّحَرَةُ فِرْعَوْنَ قَالُوا إِنَّ لَنَا لَأَجْرًا إِنْ كُنَّا نَحْنُ الْغَالِبِينَ (113) قَالَ نَعَمْ وَإِنَّكُمْ لَمِنَ الْمُقَرَّبِينَ** ﴾[3] والموضع الثاني في قوله ﴿ **انْفِرُوا خِفَافًا وَثِقَالًا وَجَاهِدُوا بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ** ﴾[4].

وطبيعة التناص في هذين الموضعين انبنى على مستوى المضمون والشكل بتحويل دلالة العبارة وجسدها وتدميرها تدميرا كليا؛ بإفراغها من محتواها الأصلي، وإلباسها مضامين جديدة تتناغم وتتآلف مع الغرض المنوط بها، ومن ثم، ترتبط ارتباطا وثيقا بالسياق الأدبي والثقافي بشكل عام، كنمط إدراكي للكون أو العالم، ومن هنا فكلمتا خفافا وثقالا على مستوى الدلالة، أما على حساب المعنى والشكل استبدل عبارة وجاهدوا بأموالكم وأنفسكم في سبيل الله ب: فانتزعوا منهم الدماء، وذلكم خير لكم ب: تكون لكم العزة. فالمتأمل يستشف أن الآية تحمل في ثنايا الإعلاء من كلمة الله، وبذل النفس والنفيس، والرخيص والغالي من أجل رفع راية الحق على الباطل، في حين نجد الكاتب يقلب العملية في صورة عكسية تشير إلى قضية يود تسليط الضوء عليها تتجلى في انتشار الظلم والطغيان والفساد الذي ساد الأنظمة العربية، و جعلها شعارات تصنع الرأي العام، ووضعها في سلم القيم عن طريق تكريس ثقافة الخضوع والانقياد والاستسلام، بشكل تفقد فيه الذات الإرادة، وتسلب الحرية سواء من الجوانب السياسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية ... ومن ثم الترويج لها بوتيرة متسارعة وحثيثة، من أجل تغييب الهوية وابتعاث قيم ثقافية جديدة تؤسس أفكارا منحرفة تنشر الإباحة والرذيلة والضعف والتخلف، وتذيب الأصالة والنهج القويم، بشتى الأشكال والصور، وهذا ما يفنده قوله << فنطق كبيرهم: كنا يا مولاي نأتي بيوتهم من سطوحها كل ثامنة مساء .. نحلق رؤوسهم من خلاف ولا يشعرون! .. نفتق قفاهم ولا يتزحزحون! .. نضع عليها محاقن من معدن ولا يدركون! .. ثم نتجرع دماءهم الساخنة فيحسون بالفتور وسرعان ما يصدقون وساوسنا..فيزعمون أنه الرخاء لا الارتخاء.. ويظنونه السمو لا السموم

[1]– القصة نفسها، ص 59.

[2]– حسين خمري، المرجع نفسه، ص 98.

[3]– سورة الأعراف، الآية 114.

[4]– سورة التوبة، الآية 41.

! .. وينتظرون الانفراج لا الانفجار! .. فنضحك ويضحكون ! .. ونرقص فيرقصون! .. هذا ما حشرتكم لأجله اليوم فكونوا سدا لطوفانهم الأحمر>>[1]. فلجوء الكاتب للشكل الدرامي ينبئ عن حدة الصراع القائم في الواقع المعيش، فالحجامين علامة تمثلها الفئة الأقلية التي تنافح عن أيديولوجية طبقة معينة أو نظام أو جهاز سلطة، الذي يسعى جاهدا على فرض أفكاره ومعتقداته بالقوة والقهر والاضطهاد، ويؤكد هذا قول السارد << على رسلك يا مولاي فلندخل اليوم بيوتهم وما نحن منها بعدها بخارجين ..بل سنكون معهم أينما كانوا وحيثما ثقفوا !..حتى وهم يضاجعون نساءهم !.. أما تعلم يا مولاي أننا نراهم من حيث لا يرونا؟ ! ... حسنا .. هيا .. انتشروا >>[2]كما جاء اللقب (الحجامين) على خلاف المعتاد وبلغة تجاوزية تخترق المعيار السائد والمتعارف عليه، والذي يشير أكثر مما يعبر، لذا << تتنزل في نفس المنزلة لكنها في الواقع تمثل درجات من الانزلاق عن الدلالة الأصلية >>[3] فيتم إفراغ اللغة من دلالاتها المعيارية والقياسية، والمألوفة وشحنها بمعان مبتكرة، تتوفر على قدر كبير في معالجة الأحداث بصورة حية وديناميةـ ومن هنا يتبدى لنا أن اللفظة تحمل في أحشائها دلالة الغدر والخيانة والجور، بعدما شحنت ردحا من الزمن حضاريا وتراثيا بدلالة إيجابية، فأضحى هؤلاء لعبة قذرة في يد شرذمة قليلة تسخرها لخدمة مصالحها الشخصية، بامتصاص كل معارض ومثقف يقف عتبة في تحقيق أهدافها وغاياتها، وما يعزز هذا المشهد الحوار الذي دار بين كبير خدم الصحة والوالي حين قال << مولاي: إن الحر بالعمالة هذا العقد قد اشتد وامتد .. وضغط الدم آخذا في الارتفاع والبيوت آهلة بالموت! والقوم باتوا لا يتبعون النصيحة .. فهم قد أحجموا عن زيارة مصلحة الحجامة .. وأخلفوا رجيم الحكيم .. ولا ينامون إلا على حلم زمن البغلة العاثرة الباد! وإن استمر الوضع على ما هو عليه، فستنفرج الشقوق .. وستنفجر الرؤوس .. وسينجرف الكل بطوافة دمائهم الملتحمة ودموعهم الملتهبة .. وسلم الله عرشكم المعظم مولاي، فاقتض ما أنت قاض .. انتفض الوالي وصاح في وجوه كبار خدم الرعية. حجموهم أو نجموهم ..دجلوهم أو أجلدوهم! هيا جنبونا الطوفان نادوا في المدائن واحشروا الحجامين أجمعين واجعلوا لهم على هؤلاء سلطانا واجعلوهم الأعلين .. >>[4]

كما يستوقفنا في المقطع السردي السابق لفظة – انتزعوا- وما توحي به من شحنات دلالية عميقة لتكون بمثابة القناة التي تمر منها مجموعة من الأفكار والرؤى، والتي تخرجها من دلالتها السطحية التقليدية إلى دلالة عميقة تفجر مغاليق النص لتفتحه على قراءات متعددة، تتحقق انطلاقا عبر القراءة المنتجة، وعليه فالمفردة تحيل أو تومئ إلى صعوبة المشهد والأوضاع المزرية التي أصابت الواقع الذي أضحى فضاء للعنف والقهر والجبر والصدام والشقاق، الذي يطفئ بريق الحضارة ويرمي بها في أحضان التخلف والانحطاط والأزمات التي تأتي على الأخضر واليابس، وبالتالي كانت النتيجة أن مات الضمير، وتهاوى وسقط في زنزانة مظلمة، فلم يعد يميز بين ما هو قبيح وجميل، وفتح الباب واسعا أمام الاستبداد السياسي باسم الحريات المبطنة والملفقة التي تناقض مواقفها وادعاءاتها.

وفي هذا السياق أيضا استدعى الكاتب بشير عمري أجواء قصة فرعون مع السحرة – الواردة في القرآن الكريم- بطريقة لا شعورية ليحملها دلالة وفق رؤية معاصرة تنزع عن المقاصد الأصلية التي وردت فيه القصة القرآنية، والفكرة الأساسية التي انبت

[1]– القصة نفسها، ص 60.

[2]– القصة نفسها، ص 60.

[3]– حسين خمري، المرجع نفسه، ص 95.

[4]– القصة نفسها، ص 58-59.

عليها هذه الأخيرة قضية التوحيد والعقيدة، والصراع القائم بين الكفر والإيمان، لتحريك الذات القارئة، بحيث <<لا تنفك الوجدانية تلح على حركتها من حيث توفرها على جذور تصل كيانها الإنساني بواقعها الوجودي، وبالتالي تتحرر تلقائيا ميكانيزمات الوعي بالمكان كعنصر من عناصر الاستمرار الوجودي >>[1] لتفجر العملية السردية أخيرا مكامن الذات باختراق أعماقها لتفسح المجال أمام المخيال حينما يندمج أفق المتلقي بالنص عبر عملية الإعادة الإنتاجية للخطاب الأدبي، كون هذا الأخير<< بواسطة السرد يجعلنا نحيا تجارب فريدة >>[2]

ومن هذا المنطلق، قام المؤلف بعدة تحويرات وانزياحات تنفيان النص الغائب عن المظلة الكبرى التي تمسك بزمام الفكرة الأم له، لذا وظفها في ملمح يأخذ شكلا وطابعا مضادا، فعمد إلى تغيير السحرة بمفردة الحجامين، وفرعون بالوالي الأمين، وكلمة الأجر بالعزة، ولدمائهم ممتصين، بعبارة إن لنا أجرا إن كنا نحن الغالبين، فجاء هذا التحوير والتغيير مطابقا للواقع المعيش، يعبر عن النكسة التي أصابت المجتمعات العربية وأنظمتها على اختلاف مشاربها... بلغة إيحائية تنأى عن الأسلوب التقريري المباشر، واضعا البنية الذهنية الاجتماعية في ميزان النقد وإدانتها في الوقت نفسه، لما يعتريها من خرافة وتخلف على مستوى الجسم الثقافي العام، وما تحمله من أفكار مشوهة، كانت ضحية في يد شرذمة استخفت بعقولهم، وتلاعبت بأخلاقهم، فانقلب السحر على الساحر، نتيجة التيارات المتصارعة أي صراع الأضداد التي تتسلح بأجساد البشر، وتتاجر بها من أجل إلغاء الآخر وتشويه سمعته وصورته، وضمان كرسي يتيح لها البقاء عن طريق زرع الفتن والشبه، ويتمحور ذلك في قوله << تأرنبت الحجامة بأطراف العمالة في التواجد والتوالد .. حتى قام الولدان ينددون ويؤذنون على قطع القماش البيضاء خطوا عليها بالأحمر، قتل الحجامون ولو أشفوا ! .. لا تلقوا بدمائكم الساخنة السخيفة! .. لا تأتوا السفهاء من الحجامين دماءكم ... فقاموا بالهجوم على مبنى الحجامة الكبير الكائن بقلب العمالة في غبش الليل، أين ذبحوا الكثير من الحجامين ..>>[3] فأضحى الوعي الجمعي ينضوي على مجموعة من الصور والأفكار المنحرفة التي تسيره قوى خفية متسلطة، تظهر الجميل وتستر القبيح بكل ما توحي به هذه الأخيرة من خداع ومكر واستبداد والتي لا تمت إلى الإنسانية بصلة ... بفعل انعدام الفاعلية الإيجابية الموجهة لغرض البناء والتشييد، ومن هذا المنظور فهي تنتفض ضد كل من يشكلون خطرا على النظام الذي ينافحون من أجله، والذي يأخذ في سياقه العام نظام مناعة شعاره كل من اخترق احترق، إما بواسطة الإلغاء والنفي أو التعذيب والتنكيل والقتل، وهو ما يوفر لهم السكينة والهدوء، ويزيح كل ما من شأنه أن يشكل عتبة في الطريق، والعمل على نشر ثقافة الهجر والتهميش والردع والقمع، وهذا ما يبدو جليا في قول السارد << وقف الوالي الأمين يخطب من على برج بناه فوق مجاري الطوفان .. إنها زكاة عيد الأضحى القادم بحول الله لقد كانت دينا على أجدادي الولاة! فهي لم تسل منذ خمسة قرون ونيف!.. فهي إذا دماء قذرة نتنه توجع الرؤوس قد تطهرنا منها والآن آن لنا الأوان أن ننعم بالرخاء والهدوء..>>[4].

[1]- عبد الحفيظ بن جلولي، في التجربة (من المؤلف إلى النص) منشورات مديرية الثقافة لولاية قسنطينة– الجزائر، دار الألمعية، ط1، 2012م، ص 263.

[2]- تزفيطان تودوروف، الأدب في خطر، ترجمة: عبد الكريم الشرقاوي، دار توبقال، المغرب، ط1، 2007م، ص 45.

[3]- القصة نفسها، 60–61.

[4]– القصة نفسها، ص 62.

وبالتالي أفرغت الذات من محتواها، وأصيب العقل بالشلل التام عندما أدار ظهره للحق، ليسقط في نهاية المطاف في وحل العبث واللهو. وحينما يصل الطغيان والتجبر إلى ذروته، فهذا الأمر من منظور الكاتب منعطف خطير يرد الأمم والمجتمعات في تفكيرها إلى فكر دغمائي يزلزل استقرارها وثباتها، ويودي بها إلى التقهقر والتخلف والجمود في كل فضاءات الحياة.

وبهذا فهي الحالقة التي تفتك بالأمة أجمع، والتي توسع من رقعة المجهول على حساب رقعة المعلوم الواضح الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه.

والكاتب من خلال تعريجه على هذه النقطة يطمح لتمرير مجموعة من الرسائل صاغها في قالب فني يتوخى تغيير الأوضاع السائدة المتردية، وفضح الزيف وتعرية الأوهام والكشف عن المسكوت عنه، متطلعا لمستقبل مفعم بالآمال ينم عن ولادة فجر جديد.

خاتمة:

أن المتفحص والمتمعن للمجموعة القصصية ريح آخر الليل للقاص بشير عمري يستشف مدى تأثره بلغة وأسلوب الخطاب الديني (القرآن الكريم)، والذي مارس تأثيرا مباشرا أو غير مباشر على نصه المولد. والكاتب بحكم انتمائه وتشبعه بمبادئ العقيدة الإسلامية والتي يشكل بؤرتها القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، استطاع أن يمتح من هذا المنبع الصافي الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، وهو استدعاء يمنح خطابه تميزا ومصداقية، وحركية عبر الزمن؛ لما يحظى به من قداسة واحترام، محركا تلك الشهوة الخفية لدى المتلقي بطريقة لا شعورية، حتى يقيم جسرا تواصليا منفتح الآفاق.

لذا ألفينا حضوره يمارس عليه سلطة جبارة لما استبطنته الذات، فالآيات تصول وتجول في خاطر الكاتب بطريقة واعية أو غير واعية أثناء لحظة الكتابة وكانت تفرض نفسها على الذهن فرضا لأنها في حالة ثوران وغليان بدخولها في علاقة جدلية ديناميكية معه للانطلاق مرة أخرى لتخرج في قالب فني إبداعي لتلج عالما محفوفا بالتناقضات والصراعات، والإيجابيات والسلبيات، من أجل أن تجيب عن الأسئلة التي يطرحها العصر وفق رؤيته التي يرمي إليها، وذلك بالتنقيب والنبش والحفر عن عبارات ملائمة وأساليب متنوعة ولغة جديدة غير مستهلكة، تكون جديرة في مسايرة الواقع تنقل أكبر قدر ممكن من المشاعر والأحاسيس والأوجاع والمعاناة والأوهام... عبر عمليات الخلق والإنشاء والاستعارة.

هذا ويعد الكاتب بشير عمري من الكتاب المتطلعين للإبداع، فالذات تعيش حرقة المعرفة والتطلع والانفتاح على عالم التجريب الذي يسعى إلى اقتناء أنجع الوسائل وأرقى الأدوات الفنية والأساليب الجديدة التي باستطاعتها أن تولد صورة عميقة لتجربته الذاتية تتماشى مع روح العصر ومتطلبات الحياة الراهنة.

قائمة المصادر والمراجع:

* القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

1- أحمد ناهم، التناص في شعر الرواد، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 2004.

2- بشير عمري، ريح آخر الليل (قصص)، إصدارات رابطة الإبداع الثقافية، ط1، 2004م.

3- تزفيطان تودوروف، الأدب في خطر، ترجمة: عبد الكريم الشرقاوي، دار توبقال، المغرب، ط1، 2007م.

4- جوليا كريستيفا، علم النص، ترجمة: فريد الزاهي وعبد الجليل ناظم، دار توبقال- المغرب، ط2، 1997م.

5- حصة البادي، التناص في الشعر العربي الحديث(البرغوثي نموذجا)، دار كنوز المعرفية العلمية للنشر والتوزيع، ط1، 2009م.
6- حسين خمري، سرديات النقد في تحليل آليات الخطاب النقدي المعاصر، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2011م.
7- راوية يحياوي، البنية والدلالة في شعر أدونيس، دار ميم للنشر / الجزائر، ط2، 2014م.
8- عبد الله الغذامي، الخطيئة والتكفير(من البنيوية إلى التشريحية)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط6، 2006م.
9- عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، دار هومة – الجزائر 2000م.
10- عبد الجليل مرتاض، التناص، ديوان المطبوعات الجامعية- الجزائر، 2011م.
11- عبد الحفيظ بن جلولي، في التجربة (من المؤلف إلى النص) منشورات مديرية الثقافة لولاية قسنطينة- الجزائر، دار الألمعية، ط1، 2012م.
12- عبد الرحمان عبد الحميد علي، النقد الأدبي بين الحداثة والتقليد، دار الكتاب الحديث، القاهرة- مصر، 2005م.
13- محمد عزام، النص الغائب (تجليات التناص في الشعر العربي)، منشورات اتحاد كتاب العرب-دمشق، 2001م.
14- مصطفى عطية جمعة، ما بعد الحداثة في الرواية العربية الجديدة (الذات- الوطن- الهوية)، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2011م.
15- نور الدين السد، الأسلوبية وتحليل الخطاب (دراسة في النقد العربي الحديث) ج2، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع – الجزائر 2010م.
16- ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق للنشر والتوزيع- عمان/الأردن، ط1، 1997م.

الهوية والانتماء في رواية "عراقي في باريس "لصموئيل شمعون

أ.خولة بوبصلة جامعة محمد الشريف مساعدية –سوق أهراس–

ملخص :

تعتبر تجربة "صموئيل شمعون" الكتابية من ناحية الشكل الفني كسابقيها من النصوص الروائية في اعتمادها على تقنية البوح والاعتراف وسرد السير الذاتي، غير أنّها تعتبر طريقة مميزة من ناحية خروجها عن المألوف من خلال احتيالها على القارئ العربي الذي واجه لغزا معقدا ابتداء من العنوان مرورا بالصفحات الأولى وحتى نهايتها فهي مغامرة شيقة تحوي الكثير من القضايا التي تستدعي إمعان النظر فيها، لذلك سنحاول من خلال هذه الورقة البحثية التعرف على صموئيل شمعون وعلى هوية كتاباته، والبحث في مرجعياتها الثقافية والدينية.

الكلمات المفتاحية: الهوية، الانتماء، الدين، اللّغة، صموئيل شمعون.

توطئة:

فرض مصطلح **الهوية**[1] نفسه حديثا، ونظرا للغموض والتشعب الذي تميز به أصبح من الصعب العثور على تعريف دقيق محدد، فقد تعددت مفاهيمه واختلفت، كل بحسب خلفياته السياسية واعتقاداته الدينية، كما أنّ للهوية دلالة لغوية وفلسفية واجتماعية وثقافية[2]، فقد عرض الكاتب أمين معلوف في كتابه **"الهويات القاتلة"** مفهوم الهوية، ففي بداية حديثه عن معناها يقول بأنّها من بين الكلمات المضلّلة ومن أكثر المفاهيم تعقيدا كما يعتبر "**الهوية فردية كانت أم جماعية ليس معطى فطريا يعطى دفعة واحدة وإلى الأبد، بل إنّها تتشكل على الدوام وتتحول على طول الوجود، وهو ما يجعل من الهوية بالضرورة مفهوما مركبا ومتعددا كونه لا يحيل على انتماء واحد، بل على مجموعة من الانتماءات التي قد تتفاوت في تراتبها من حيث الأهمية**"[3]،ويرى أنّ الهوية متنوعة ومتعددة الانتماءات، فقد طرحت أسئلة كثيرة حولها –الهوية–، وغالبا ما تطرح هذه الأسئلة من قبل الأقليات لأنّها أكثر الفئات الضئيلة التي تعاني تشتتا وضعفا في الانتماء، فتلجأ إلى البحث عن علامات تؤكد

---

[1] –الهوية: مشتقة من الأصل اللاتيني ويقصد بها" الشيء نفسه " ويتضمن مفهوم الهوية الإحساس بالانتماء القومي والديني والإثني، تشترط الهوية التعدد والتمايز والتغاير بحيث يكون الفرد مختلفا عن غيره من الأفراد والأمة مختلفة عن غيرها من الأمم والثقافة عن غيرها من الثقافات، فالهوية تحمي أصحابها من العولمة.

[2] – جون جوزيف: اللّغة والهوية: قومية وإثنية، ودينية: ترجمة عبد النور خرافي: عالم المعرفة : ط،2007: ص7.

[3] – أمين معلوف: الهويات القاتلة "قراءات في الانتماء والعولمة": ترجمة د–نبيل محسن ط 1،1999، دار ورد للطباعة سوريا، ص 31.

بها هويتها وتحافظ عليها أمام المد الكاسح للأغلبية، وتلك العلامات تمثل مرتكزا أو مكونا للهوية وتتمثل في الدين، واللّغة والتراث الحضاري وغيرها.

تطرح رواية **"عراقي في باريس لصموئيل شمعون"** كثيرا من القضايا التي تستدعي الوقوف عندها خاصة أنّها لكاتب مسيحي عراقي عانى ويلات الغربة والمنفى، حينما يصل القارئ إلى الصفحة الأخيرة من كتاب "عراقي في باريس" يكتشف عمق الارتياب الذي لفّ مصير المؤلف، وهو يسعى إلى العثور على تعريف لهويته السردية فقد ارتحل من العراق إلى أمريكا، يروم الوصول إلى هوليود لصنع فيلم عن أبيه الأبكم والأصم "كيكا"، ولكن ثمة قطبا آخر اجتذبه فهو يريد أن يكون فيلمه بعنوان الحنين إلى الزمن الإنجليزي، **"فعبر الكاميرا الأمريكية تطلع إلى تحويل ذكرى الأب إلى صورة إنجليزية وفي سعيه المحموم لربط الحلم الشخصي بذكرى الأب، علق صموئيل في منطقة ثالثة هي فرنسا، فانتهى متشردا في باريس وبدل أن يصل إلى أمريكا، ويعيد إنتاج حنينه للزمن الإنجليزي في العراق، كتب "عراقي في باريس"**[4]، أ هي بداية لقصة تدور أحداثها في أمريكا (هوليوود تحديدا) أم أنّها نهاية ؟ وهل هي محاولة لاختراق توقع القارئ؟، فكيف لهذه الملاحظة أن تكون بداية قصة تدور أحداثها في أمريكا وعنوان الرواية هو **"عراقي في باريس"** وليس **"عراقي في أمريكا"**؟ كما جاء في الرواية على لسان صديقه: **"لا يجوز لعراقي أن يسأل تونسيا ماذا يفعل في باريس، الصحيح هو ماذا يفعل عراقي في باريس؟"**[5]، وهذا ما يستهوي القارئ لمعرفة ما الذي يفعله ذلك العراقي الذي يفصح في الكثير من المواضع أنّه ليس عربيا وأنّه ينتمي إلى بلد يشبه صحن البابيلا الاسباني –كناية عن تعدد الديانات والأعراق–.

1– ملامح الهوية والانتماء في رواية عراقي في باريس:

1–1– نبوءة الاسم:

لا يستطيع الفرد أن يحدد هويته بالآخر، كأن يقول أنا هو أنت فما يميزه عن غيره اسمه وملامحه الجسدية وانتماؤه دائما يكون على أساس الخصائص (أبيض–أسود) وغيرها من السمات التي تجعله يتميز عن غيره الآخر.

فغالبا ما يكون الاسم هو الدال على شخص معين دون سواه، يحمل دلالات لها علاقة بانتمائه الديني، وثقافة الوسط الذي يعيش فيه، يعدّ الاسم أحد ملامح الهوية ومكوناتها التي تجعلها تنفرد وتختلف عن غيرها، وقد يمثل هاجسا وقلقا لدى صاحبه،

[4]–عبد الله إبراهيم: السرد والهوية والاعتراف، المؤسسة العربية للدراسات، بيروت، ط1، 2011، ص80.

[5]–صموئيل شمعون : عراقي في باريس، دار بوقال، دار البيضاء، ط، 2009، ص 35 .

خاصة عندما ينتمي ذلك الشخص إلى ثقافتين مختلفتين تجعل من اسمه يتعدد ويحمل دلالات مختلفة، لكن الإشكالية تكمن **"في أن يحمل الشخص اسم نبي يهودي، ويحلم في أن يكون مخرجا سينمائيا"**[6] يحمل اسم البطل تأويلات كثيرة، "فصموئيل" يحيل على نبي يهودي كذلك هو من الأسماء المرفوضة في البيئة الإسلامية، توقعت أم البطل أن يكون اسمه عقبة في طريقه تقول: **"هل تعرف يا شموئيل، بعد لحظات قليلة من تسميتك بهذا الاسم شعرت بحزن شديد وقلت لنفسي، إننا بهذا الاسم الثقيل نضع الكثير على كتفي هذا البطل"** [7]، إنّ النبوءة السوداء هي توقعات لما سيحدث في حياة صموئيل ذلك بسبب الاسم الذي يحمله وكأنّ والدته بتسميتها له بهذا الاسم جنت عليه الويلات لكن لماذا؟ أ لأنّ في الاسم رائحة يهودية، أم لأنّ صموئيل يمثل أحد أبناء الأقليات المضطهدة في العراق؟.

واجه صموئيل مشاكل كثيرة بسبب اسمه، فقد اتهم أنّه عميل سري لدولة إسرائيل وجاسوس، كل ذلك بسبب الاسم الذي يمثل هوية الشخص وما يميزه عن غيره، فدون الاسم يكون في قائمة المجاهيل، هذا ما جعل الأم تتنبأ مسبقا بما سيحدث له، لأنّها كانت على علم بما تعانيه الأقليات الدينية، وإصرارها على الحفاظ على هويتها وانتمائها الديني والثقافي.

نلاحظ في الرواية عدم وجود هوية ثابتة لشخصية البطل فالأسماء تتغير مع تغير الأمكنة والأزمنة، وقد تتغير الأسماء أحيانا حسب مراحل تقدمه في السن **جوبي، شموئيل، سام، سامي، العراقي الضائع والآشوري الحزين، المتشرد والنجس، الصعلوك الأمريكي وبوليرو والدوماتشيوني ...الخ**. غير أنّ تعدد المدلولات لمسمى واحد، من شأنه أن يؤدي إلى تعدد الهويات، **"قد ينتهي بالشخصية إلى شفا المجهولية، فكثرة التسميات ورغبة الارتحال وراء صبوة تسقط الشخصية في هوة العتمة"**.[8]،نفس التعدد في التسميات بالنسبة لوالد صموئيل، فالأسماء أيضا تتغير **كيكا، شمعون، الأخرس، الأطرش، الأبكم، الفران، السكير ...إلخ**. تتشعب أزمة الهوية في هذه الرواية وتتعقد، فقد اقترنت هنا بالاسم وصفاته الدينية والثقافية والاجتماعية فتنوع المدلولات لدال واحد كان نتيجة عدم استقرار والترحال من مكان إلى آخر، فهويته غير ثابتة تعتريها مجموعة من التغيرات والتبديلات، فهو ينتقل من اسم إلى آخر، وهذا دليلٌ على أنّه ينتقل من شخصية إلى أخرى، **"فأزمة أو إشكالية الهوية لدى البطل تبدأ حقا من اسمه الذي يحيل إلى مرتبة التأويل، مع إثارة مرجعيات إثنية وثقافية ودينية، ولا تنتهي عنده بما أن الاسم ذاته أو مرجعياته ستتضخم عنوانا على تنامي شخصيته على امتداد المغامرة، وفي سعيه لتجديد**

---

[6]–عبد الله إبراهيم: السرد والاعتراف والهوية، ص 80.

[7]– صموئيل شمعون: عراقي في باريس: ص 8.

[8]– عبد الله إبراهيم: السرد والاعتراف والهوية، ص 81، 82.

هويته، عبر تحقيق الحلم الهوليودي الذي من أجله غادر ما سمته أول رفيقة له في السفر "بلاد القتلة المجرمين"[9]، تبدأ نبوءة الأم في التحقق، فلعنة الاسم تصاحبه أينما وجد لكن كتاب **"عراقي في باريس "لا يعرض دعاوي أيديولوجية، وبراهين رفضية، يتبناها منفي، إنما هو مسار صاعد لحلم فردي يتشبث به صاحبه ليحقق هدفا تتآكل من حوله أهمية كل الأشياء الأخرى إلا ذلك الحلم نعم، تتعرض الشخصية لمضايقات كثيرة، وتتعثر في مسعاها، ويعتدى عليها، وينحرف مسارها لكنها قابضة على جمرتها، فلم تعرض تفسيرا ايديولوجيا مقصودا يحول دون حلمها"**[10]. أصبح الاسم دليل تهمة، أخذ يلاحقه من مكان إلى آخر، فمن المخابرات السورية إلى الكتائب اللبنانية فالمخابرات الأردني يقول: **"فما ذنبي لو حملت اسما يدعى صموئيل شمعون، فيقتلعون، ويحرقون بيتي، تستقبلني العواصم العربية العتيدة بالزنازين المعتمة والإهانات المتخامة لخشخشات القبور، ثم أهرب إلى عالم التسكع، والتشرد في شوارع باريس، لمجرد أنني أحمل هذا الاسم ولدي حلم وطموح أن أكتب سيناريو فيلم سينمائي عن والدي الفران الأطرش، الأصم ؟** [11] .

2-1-المشكلة الدينية:

واجهت الأقليات الدينية الكثير من المشاكل من بينها، مسألة الهوية خاصة أنّ **"الهوية العربية تقوم على عدد من المرتكزات المعروفة، وفي طليعتها الدين(وهو الإسلام غالبا) واللّغة والتراث الحضاري وكل ما ينطوي عليه من عمق تاريخي"**.[12]، فمن بين المشاكل التي تعرضت لها المد الكاسح من العولمة والاغتراب وسط أكثرية تختلف عنها في سمات عديدة ومؤثرات ثقافية داخلية كالدين واللّغة والتراث الشعبي وغيرها من مقومات الهوية، والذي يعنينا في هذه الدراسة هو رصد ملامح الهوية الدينية في رواية **"عراقي في باريس"**، فعند قراءتها لا يمكننا تجاهل المعتقد الذي يدين به الكاتب وإن لم يتناول ذلك بطرق مباشرة.

يشير الكاتب في متنه الروائي إلى مسألة الختان التي تخرق توقعات القارئ، فالبطل يختن وهو في الثامنة والعشرين من عمره، **"يعد الختان في الثقافات الدينية طقس عبور من حال إلى حال أخرى، وهو نوع من إعادة تعريف الهوية، والانتماء إلى**

[9]- أحمد المديني: تحولات النوع في الرواية العربية بين مشرق ومغرب، دار الأمان، المغرب، ط1، 2012 ص285.

[10]- عبد الله إبراهيم: السرد والهوية والاعتراف، ص 80.

[11]- صبري يوسف: قراءة تحليلية لرواية عراقي في باريس لصموئيل شمعون-www.ahewar.org

[12]- سعد البازغي: شرفات للرؤية والعولمة والهوية والتفاعل الثقافي: المركز الثقافي العربي: بيروت ط2005: ص 45.

جماعة، وفي اليهودية والإسلام يعد الختان انتقالا من النجاسة إلى الطهارة".[13] كان البطل على يقين تام أنّ الختان ليس مرتبطا بالإسلام فقط، فاليهود أيضا يختنون فطبقا للتوراة في سفر التكوين الرب وعد إبراهيم ونسله بأرض كنعان وهي الأرض الموعودة **"يختن منكم كل ذكر، فتختنون في لحم غرلتكم، فيكون علامة عهد بيني وبينكم".**[14]أشار صموئيل إلى ذلك في الرواية يقول:**"لم لا أكون يهوديا يا حاج فاليهود يختنون أيضا"**[15]فالختان مرتبط أيضا بالديانة اليهودية وليس الدين الإسلامي فقط،كما أنَّهما يشتركان في فكرة التحول من النجاسة إلى الطهارة، أما في الديانة المسيحية فهي عكس ذلك ففي الرواية يخبر الأب كيكا ابنه عن طريق الإشارات **"أنّ الختان ما هو إلا نجاسة والمختون شخص نجس"**[16]، فالأمر لم يكن مرتبطا بمسألة النجاسة والطهارة فقط، بقدر ما هو مرتبط بقضية الهوية، فما الغرض من ختانه في سن الثامنة والعشرين؟، وهل يعني ذلك أنّه أصبح ينتمي إلى هوية أخرى؟ أم تعد محاولة للاندماج في عالم رافض له. يعتبر الخنان آخر علامة تربطه بهويته، وتبعده عن الديانة التي ينتمي إليها **"فقد عاشت الشخصية ضمن مجال إسلامي مشبع بقيم الختان بوصفه علامة طهارة، واسم المؤلف يحيل على نبي يهودي، لكنه مسيحي آشوري ينبغي عليه أن يحافظ على قلفته علامة على هوية خاصة في وسط يموج بصراع القيم"**[17] فدلالة الختان هنا محاولة الجمع بين اليهودية المتمثلة في الاسم وصلتها به وبين البيئة التي ينتمي إليها.

مرّ صموئيل خلال رحلته للوصول إلى أمريكا بالكثير من الصعوبات، خاصة داخل البلدان العربية التي تميزت بالتفكك والانقسام، وتفاقم الحروب الأهلية داخلها فأصبحت بمقتضى ذلك غير مرتاحة لكل دخيل عليها خاصة عندما يكون هذا الدخيل يحمل اسم يهودي، فكثيرة هي الوقائع التي يستحضرها السارد خلال تنقله بين سوريا وبيروت الشرقية والغربية، وعمان والشبهات التي لاحقته وما تعرض له من أعمال وحشية وإذلال كل ذلك سببه أنّه لا ينتمي إلى الدين الإسلامي، فصاحبته الرغبة في الاندماج وسطهم عله يحظى بفرصة العيش بسلام فكان الختان ملاذه الوحيد علّه يعيد الاعتبار لذاته ويهدم القيود التي

---

[13]– عبد الله إبراهيم: السرد والاعتراف والهوية، ص 84.

[14]– الكتاب المقدس: "**أي كتب العهد القديم والعهد الحديث**"، دار الكتاب المقدس في الشرق الأوسط مصر، ط2005،1.

سفر التكوين: ، عهد الختان،18،17 ، ص 12

[15]–صموئيل شمعون: عراقي في باريس، ص 24.

[16]–المرجع نفسه، ص200.

[17]– عبد الله إبراهيم: السرد والاعتراف والهوية، ص85.

منعته من ممارسة حريته، والتي حالت دون تحقيق حلمه،يقول: **"لقد قطعت العضو المشبوه والإمبريالي في جسدي"**[18]،فكأنه بختان نفسه، قد محا أي دليل يربطه بالدين المسيحي.

جاءت رغبة صموئيل في أن يختن بطريقة مفاجئة لكننا لا نستغرب ذلك، خاصة أنّه كان مشتتا وضائعا **"شيئا فشيئا بدأت أشعر بالضياع، وعادت أحلامي السينمائية تراودني في الليل ولم أعد أستطيع النوم .....توقفت للحظة وأخذت أفكر، ثم وجدت نفسي أدخل المحل"**[19]. لقد أسهم ترحاله في فضاءات متعددة **"سوريا، عمان، بيروت الشرقية والغربية وقبرص، وأخيرا تونس"**واختلاطه بأجناس مختلفة، في اضطراب هويته حيث أنّه لم يستطع العيش في أي مكان أو الاندماج فيه لكونه يختلف عنهم، إضافة إلى أنّه لم يصل للغاية التي رحل لأجلها من العراق، مما أدى به إلى الإحساس بالضياع وعدم الاستقرار يقول: **"أحيانا أتساءل إلى هذا الحد كنت مدمرا نفسيا"**[20]، فنتج عن ذلك محاولة للدخول في عالم المختونين علَّهُ يجد ضالته داخلهم وفي المقابل تخليه عن هويته الدينية وانتمائه المسيحي من أجل تحقيق حلمه في أن يصنع فيلما سينمائيا عن والده الأخرس.

يستمد البطل انتماءه من البيئة التي يعيش فيها ومن الثقافة التي تسيطر عليها، كما اكتسب انتماءه الديني من مجتمعه وإيمانه بعاداته ومعتقداته وثقافته، إلا أنّه يتحول من مسيحي غير مختون قام عمدا بتسفيه الهوية في أحد طقوسها الدينية وهو الختان، إلى شخص ضائع يعاني أزمات نفسية وتشتتا وضياعا انتهى به إلى التشرد في شوارع باريس وحاناتها. كما عانى البطل في نوعا من الانقسام والتشتت والخوف الذي صاحبه في كل مكان فعقدة الإفصاح عن هويته الأصلية وانتمائه الديني قد توقعه في المشاكل، مثلما يحدث له دائما لذلك كان ينبغي عليه الاحتراس وتوخي الحذر، نلاحظ ذلك عندما طرحت الجدة سؤالها قائلة "ما هي ديانتك" فيجيبها بشيء من التهرب: **"إنني في الأربعين من عمري أيتها الجدة لقد عشت حياة صعبة جدا وعرفت فيها العديد من الناس اللطفاء وأن أفضل أصدقائي ينتمون إلى أديان مختلفة، وحين أكون مع أي واحد من منهم أشعر أنني أشاركه نفس الدين"**[21]، قد يعني بذلك أنّ مبدأه يقوم على الفهم المشترك للأديان السماوية والتفاعل معها ومحاولة اكتشافها من خلال معاشرته للكثير من الأصدقاء الذين ينتمون إلى أديان مختلفة، ومن جهة أخرى قد يعني غير ذلك

---

[18]–صموئيل شمعون: عراقي في باريس، ص25.

[19]–المرجع نفسه، ص24.

[20]–المرجع نفسه، ص24.

[21]–شتيح بن يوسف: ثلاثية الدين واللغة والثقافة ودورها في إرساء الهوية الوطنية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية عدد خاص الملتقى الوطني الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السسيوثقافية في المجتمع الجزائري جامعة عمار ثليجي، الأغواط، ص 501.

فلو كان ينتمي إلى معتقد ديني ما قد يلجأ إلى إلغاء كل الأديان ومحوها وطمسها في مقابل محافظته على ديانته. غير أنَّ الدين من بين مكونات الهوية غير القابلة للتغيير، فصموئيل قد يحاول القول إنّه بإمكانه الاندماج مع جميع الأديان لكن لا يعني أنّه لا يعتنق دينا معينا، وهذا ما كانت أمه تخاف منه عندما كانت تسمعه يرتل القرآن قبل النوم **"أخشى أنك ستبيع دينك ذات يوم"**لكن السؤال المطروح أحقا باع صموئيل دينه وهويته الدينية؟ أم أنها مجرد عقدة خوف في الإفصاح عن هويته وانتماءها العقائدي؟. يأتي اعترافه بدينه في الرواية بطرق مباشرة يقول: **"كان أدامس يسألني دائما عن أي شيء أطبعه له، من جهة كان هذا تواضعا منه، ومن جهة أخرى كان ينظر إلي باعتباري مسيحيا"**[22] ، كما أنّه يستحضر أسماء الكنائس "ككنيسة السان سولبيس" وغيرها، صموئيل هو اسم البطل الذي سأل ذات يوم عن سبب تسميته بهذا الاسم : **"من اختار لي هذا الاسم"**، فأجابت الأم: **"في اليوم الذي ولدت فيه، زارنا قرياقوس وسألني إن كنت قد اخترت لك اسما كنت وحيدة وكنت محتارة في تسميتك، فأخذ قرياقوس الكتاب المقدس وفتحه، ثم سألني عن رأي في اسم شموئيل، فوافقت على الفور: "فهذا الاسم موجود في الكتاب المقدس واسم نبي وهو سفر مقسم إلى إصحاحات وقد جاء في الإصحاح الأول: 20 "وكان في مدار السنة أن حنة حبلت وولدت ابنا ودعت اسمه صموئيل قائلة لأن من الرب سألته"**[23]، حمل اسم صموئيل دلالات دينية كثيرة من بينها أنّ هذا الاسم موجود في الكتاب المقدس، إنّ إمكانية احتواء الرواية للطابع الديني المسيحي موجودة بداخلها، خاصة أنَّها موجهة للقارئ العربي سواء كان مسلما أو مسيحيا، فهي في مقابل الكشف عن وضع الأقليات المسيحية وما يحدث لها من اعتداءات وغيرها، تسعى إلى التعريف بالهوية المسيحية والتأثير في القارئ العربي عن طريق الخطابات التي تمررها، كما أنّها محاولة منه للحفاظ على الدين المسيحي وسط المدّ الكاسح للإسلام .

3-1-مشكلة اللغة:

بما أنَّ هوية الفرد هي عقيدته ولغته وثقافته وحضارته وتاريخه، فاللّغة تعتبر من أقدم مكونات الهوية القومية ذلك أنّها جعلت فئة من الناس أو الجماعة يشتركون في لسان واحد، كما جعلتهم يتميزون عن غيرهم **"فاليونانيون مثلا ميزوا أنفسهم عن البربر لأنّهم شعب لا يتحدثون اليونانية، وكذلك اليهود في الأندلس استعملوا اللغة العبرية فعلوا ذلك كي يحافظوا على هويتهم الدينية"**[24]، فهو دليل على عمق العلاقة بين اللّغة والهوية لكن ما العلاقة بينهما؟.

---

[22]-صموئيل شمعون،عراقي في باريس، ص130.

[23]-الكتاب المقدس: العهد القديم: سفر صموئيل الأول: مولد صموئيل: 1.2: ص 216.

[24]- جون جوزيف: اللّغة والهوية: قومية، إثنية، دينية، ص 7.

يرى فيصل درّاج أنَّه من الضروري التمسك بالهوية اللّغوية:"**ذلك أنّ اللّغة تشكل عنصرا أساسيا من عناصر الهوية القومية**"[25]، انطلاقا من المقولة المشهورة "تحدث حتى أراك" ترتبط اللّغة بالهوية ارتباطا وثيقا فالفرد يعبر عن هويته عن طريق اللّغة التي تعد وسيلة تواصل بين الجماعات، فالعلاقة بينهما علاقة ارتباط وتفاعل، كما أنّ العروبة ليست بأب وأم، فكل من تحدث العربية فهو عربي بفعل اللّغة لذلك يعد الأدباء عرب عن طريق اللّغة العربية التي يتحدثون بها ويستعملونها في الكتابة والإبداع. قد تتعدد اللّغات داخل الوطن الواحد ففي العراق نجد التنوع اللّغوي منتشرا في الشمال أو الجنوب، كاللُّغة الكردية والآشورية، إضافة إلى اختلاف اللّهجات المحلية من منطقة إلى أخرى، واللّغات الأجنبية التي خلفها الاستعمار. فإلى جانب اللّغة العربية يوظف الكاتب اللّغة الآشورية كمعلم من معالم الهوية المسيحية وإن كان حضورها قليلا في الرواية، غير أنَّها تكشف عن خصوصية التواصل بين الأقليات الآشورية. يورد الكاتب بعض العبارات عادة ما تكون على لسان الأم كرجيه فعلى سبيل المثال تقول "**أشقلي آلاها أشقلي**" وفي موضع آخر نجد عبارة "**شيدانا برونت شيدانا**"[26]غير أنَّ اللافت للانتباه ذكره لعبارات آشورية دون تقديم معنى لها، وكأنّه يطرح الفكرة بصيغة متباينة تمكننا من القول إنّه يريد توجيه خطاب خاص للأقليات الآشورية، تقتضي منهم العودة إلى أصولهم وتراثهم ولغتهم، والدفاع عنها ضد المدّ الكاسح للغة العربية التي تسعى غالبا إلى طمس الهوية المسيحية وبتالي إلغاء للغتها وثقافتها الآشورية .

يعرض عبد الفتاح كليطو في كتابه "**لن تتكلم لغتي**" عدة تساؤلات يقابلها بالطرح والتفسير حول إمكانية إتقان لغتين فما فوق وما ينجم عنها من إحساس بالضياع، نلمس ذلك من خلال قوله: "**ويتأكد لدي هذا الارتسام عندما أشاهد أشخاصا يتحدثون بلغة أجنبية لا أفهمها ،أصاب حينئذ بالدهشة والذهول، وأكاد أعتقد أنهم ضائعون في لغتهم وغير قادرين على الإفلات منها،ولا أحد بإمكانه تخليصهم من قبضتها، ولا شفاء يرجى لهم** .."."[27]،إنّ الحديث عن التعدد اللّغوي والانفتاح على عدة لغات، أمر يستدعي الوقوف عنده، فهناك من يرفض تعلم لغة الآخر ومن بينهم عبد الفتاح كيليطو فمن خلال حديثه السابق نلمس أشكال الرفض الذي تبين من خلاله أنّه لا يريد الانفتاح على الآخر والاندماج معه من خلال إتقان لغته والتحدث بها، فاللّسان على حسب تعبيره علامة على التكيف والاندماج، فهو إن تعلمها، يتخلى بالتدريج عن لغته الأم. هي رؤية إلى حد ما تعبر عن موقفه تجاه التعدد اللّغوي.

[25]– فيصل دراج: الذاكرة القومية في الرواية العربية من النهضة إلى زمن السقوط، مركز الدراسات الوحدة العربية"،ط2008، ص 176.

[26]– صموئيل شمعون: عراقي في باريس، ص39.

[27]– عبد الفتاح كيليطو: لن تتكلم لغتي، دار الطليعة، بيروت، ط، 2002، ص 100 .

يقدم الكاتب إلى جانب ذلك موقفه من الأجنبي الذي يتكلم بلغته يقول: **"لكن ماذا يحدث عندما يتكلم هذا الأجنبي تماما كما نتكلم نحن،عندما يبين بالضبط كما نبين؟يتغير حينئذ كل شيء، ينتهي الرفق واللطف،وينشأ شعور بالارتياب،فهذا الشخص الذي برز من مكان قصي بعيد يثير الارتباك ،ليس فقط لأنه يبطل إحساسنا بالرفعة والتفوقولكن أيضا لأنه يسلبنا فجأة لغتنا، ينتزع منا لساننا ومقومات وجودنا وما نعتقد أنه يشكل هويتنا يسلبنا أنفسنا ومأواناوهذا ما يفسر الاضطراب"**[28]، فذلك الأجنبي الذي يمثل صورة الآخر سرعان ما يهدد كيانه، لذلك يرفض عبد الفتاح كليطو الازدواجية اللغوية ومشاركة الآخر في نفس اللّغة لأنّها تبقى مقوما تميزه وينفرد بها عن غيره، فهو ينظر إليها بعين الناقد الحريص على هويته اللّغوية من التماهي مع الآخر واندثارها سرعان ما يستحوذ عليها فمن منظوره يسبب التعدد اللغوي اضطرابا يمس أركان الهوية إلى حد ما. يصل الكاتب كلاجئ سياسي إلى باريس، وهناك تعترضه مشكلة أخرى وهي إمكانية الاندماج داخل المجتمع الفرنسي، الذي يفرض عليه أن يتقن اللّغة الفرنسية، فتعتبر بداية الانفتاح على هويات جديدة، فهل يتقبلها ويندمج داخلها أم لا؟.

إنّ القول بوجود مكونات للهوية **"غير قابلة للتغيير كالدين واللّغة فحتى هذه لا تسلم من التغيير البطيء من ناحية فهمها وتأويلها لكونها تدخل في صلب العقيدة"**[29]، وهناك مكونات أخرى بإمكانها التغير لأنّها تقع خارج العقيدة كالعادات والتقاليد وغيرها من المكونات الأخرى، فالحفاظ على الهوية لا يكمن في الانغلاق على نفسها ورفض ما هو وافد لذلك فالتعايش هو الأمثل للحفاظ على الهويات.

في بداية الأمر واجه صموئيل بعض الصعوبات في تعلم اللّغة الفرنسية يقول: **"ذات مرّة كنت ألعب البنغ بونغ مع معلمتنا فاطمة حين قالت لي إن ما يقوم به" لانغام "أمر طبيعي إنه يحاول أن يدافع عن نفسه، لأنه يواجه شيئا جديدا، أؤكد لك بأنه سيتكلم الفرنسية في وقت قريب".**[30]، تبدو شخصية لانغام ثائرة ورافضة لكل ما هو جديد وافد قد يمس هويتها أو يلغيها بما تحمله من خصوصية دينية ولغوية وثقافية ومن عادات وتقاليد وهاجس الخوف الذي ينتابه من السلبيات التي يحملها الآخر الذي ينظر إليه نظرة إعجاب وانبهار،**"وقد كانت على حق"**[31]، هذه العبارة التي أنهى بها صموئيل حديثه، تعكس

---

[28]- المرجع نفسه: ص108.

[29]- محمد صالح الهرماسي: مقاربة في إشكالية الهوية في المغرب العربي المعاصر، دار الفكر المعاصر،بيروت، ط2002 ص 30.

[30]- صموئيل شمعون: عراقي في باريس، ص28.

[31]-المرجع نفسه، ص، 28.

مخاوفه من أن يتجرد من مكونات هويته الشخصية أو اللّغوية التي تعد ثوابت أصلية **"فالانفتاح بالطبع ليس قدرا محتوما بل ما هو إلا إمكان يستثمر أو فرصة تسنح.....ومن ينغلق على ذاته لا يحافظ على هويته بل يخسر ما يريد المحافظة عليه، بقدر ما ينتج ضعفه وهامشيته".**[32] هذا يعني رفضا للاستسلام العبودي والتقوقع والانفتاح على كل ما يفيد الهوية.

هناك على جسر الكونكورد وجد صموئيل لغته الضائعة، فهل يعني بها اللّغة الآشورية أم ماذا؟. يقول :

فوق جسر الكونكورد

وجد الآشوري الحزين

ذات ليلة

لغته الضائعة.[33]

وجد الآشوري لغته الضائعة التي سلبها الطغاة وحرموه من استعمالها لم يجدها في وطنه لأنّه منع منها ولكن وجدها في منفاه، حيث عانى التشرد والوحدة. اللّغة الضائعة التي يقصدها هي لغته الأم، اللّغة الآشورية التي حرم من التحدث بها مقارنة مع بقية اللّغات التي كان يستعملها في حديثة دون أي مشكلة لأنّها لا تشكل أي خطر ففي باريس تمكن من تعلم اللّغة الفرنسية والألمانية، نظرا للحرية المطلقة، استطاع البحث عن لغته الضائعة، وتمكن من العثور عليها على جسر الكونكورد. تلك اللّغة التي منع من استعمالها داخل العراق لأنّها دليل انتماء إلى الطائفة الآشورية.

الخاتمة :

وفي الأخير يمكننا القول إنّ رواية عراقي في باريس استطاعت أن تخالف في مضمونها عدة نصوص روائية سبقتها، خاصة من خلال طرحها لمسألة الهوية برؤية مغايرة، فالانفتاح على هوية الآخر يساعد المرء على معرفة نفسه، وهذا ما جعله يختلف عن غيره، من خلال إتقانه للغة الآخر والاطلاع على ثقافته، مع تجنب الانغلاق على الذات والانفتاح على عوالم مختلفة مضيفا على ذلك روح التسامح الموجودة في نصه. كما أسهم الحلم الدفين في تكوين شخصية "شمعون " فبرغم من عدم تحقيقه للهدف المنشود إلا أنّ هذا الوهم أو الحلم أسهم في تفعيل وإنتاج نص حافل ومتفرد، لأنّه كان قائما على مبدأ "الغائية"، فالرحيل هو التيمة الأساسية التي تقوم عليه "عراقي في باريس" فلولا هذا الحلم لما كان هنالك دافعا للرحيل ولا لكتابة نص

[32] – علي حرب: حديث النهايات فتوحات العولمة ومأزق الهوية: المركز الثقافي العربي:ط2، 2004، ص 186.

[33] – صموئيل شمعون: عراقي في باريس، ص 107 .

روائي. معالجا بذلك إشكالية الانتماء من منظور يرمي إلى وجود منبع واحد تلتقي فيه الطوائف المتعددة والمختلفة عقائديا ودينيا، معرجا على قضية اللّغة التي مهما اختلفت إلا أنّها تؤدي وظيفة واحدة وهي التواصل الاجتماعي.

قائمة المصادر والمراجع:

1. البازغي سعد: شرفات للرؤية والعولمة والهوية والتفاعل الثقافي، المركز الثقافي العربي، بيروت ط2005.
2. المديني أحمد: تحولات النوع في الرواية العربية بين مشرق ومغرب، دار الأمان، المغرب، ط1، 2012.
3. الكتاب المقدس: "**أي كتب العهد القديم والعهد الحديث**"، دار الكتاب المقدس في الشرق الأوسط مصر، ط2005،1.
4. الهرماسي محمد صالح: مقاربة في إشكالية الهوية في المغرب العربي المعاصر، دار الفكر المعاصر،بيروت ط2002.
5. إبراهيم عبد الله: **السرد والهوية والاعتراف**، المؤسسة العربية للدراسات، بيروت،ط1، 2011.
6. بن يوسفشتيح: ثلاثية الدين واللغة والثقافة ودورها في إرساء الهوية الوطنية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية عدد خاص الملتقى الوطني الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السسيوثقافية في المجتمع الجزائري جامعة عمار ثليجي، الأغواط.
7. جوزيف جون: **اللغة والهوية: قومية وإثنية**، ودينية: ترجمة عبد النور خرافي: عالم المعرفة : ط،2007.
8. حرب علي: حديث النهايات فتوحات العولمة ومأزق الهوية: المركز الثقافي العربي:ط2، 2004.
9. دراج فيصل: الذاكرة القومية في الرواية العربية من النهضة إلى زمن السقوط، مركز الدراسات الوحدة العربية"،ط2008.
10. كيليطو عبد الفتاح: لن تتكلم لغتي، دار الطليعة، بيروت، ط، 2002.
11. معلوف أمين: الهويات القاتلة "قراءات في الانتماء والعولمة": ترجمة د-نبيل محسن، دار ورد للطباعة سوريا ط 1999.
12. يوسف صبري: قراءة تحليلية لرواية عراقي في باريس لصموئيل شمعون -www.ahewar.org

الأسس النفسية لتعليم التفكير

د. شرفاوي الحاج عبو /جامعة طاهري محمد بشار، الجزائر

Abstract:

Thinking has special importance in human life, as it is considered as a high process from mental, cognitive activity, through he attempts to develop his self and his society, passes the obstacles standing in front of his progress in several fields. Thinking has great importance in educational and instructional areas. Costa 1985 refers that thinking is important for any kind of learning that is with the movement of pupils from one teacher to another, thinking strengthens. There will be repetition using thinking types in different fields, and skills pass through studying subject and a relation between problem solving experiences are formed by comparing between them from one side and the problems they face in their studying day from the other side (Costalg97, 11). And what distinguishes the human learning is the educational, mental feature that it doesn't happen without analyzing, synthesizing, comparing, abstraction and generalization most issues that face man are problems requiring thinking, investigating formulating assumptions, collecting data and finding the suitable solution (Mansouri 993, 8).

قد يخطئ الإنسان في تفكيره نتيجة لعوامل عدة ،وقد ذكر دي بونو 2001 بهذا الصدد أن للتفكير أخطاء رئيسة تؤثر على سير التفكير الفعال والمنتج وهي: (دي بونو، 2001، 79 . 86).

التحيز أو النظرة الجزئية: عندما ينظر الفرد إلى جزء من الموقف ويقيم حجته على أساس ذلك.

السلم الزمني: يركز الفرد على فترة زمنية محددة ويصر على موقفه دون النظر إلى الفترات الزمنية الأخرى.

التمركز حول الذات: حيث يركز الفرد على جانب واحد وهو ذاته (يرى الموقف بدلالة تأثيره عليه شخصياً)، على اعتبار أن الغرض من التفكير الشخصي يكمن في إفادة المرء نفسه من المساعدة في المواجهة الفعالة مع الحياة.

الغرور والعجرفة: إن هذا خطأ من الصعب تعديله لأنه لا يمكن الإلحاح على فرد ما كي يمد نظره إلى أبعد مما يرغب فيه، وهو ما يدفعه إلى استخدام تفسير منطقي والتمسك به دون محاولة مناقشته وهذا ما يعزز الغطرسة والغرور.

الحكم الأولي: يقع هذا النوع من الخطأ في كل مستويات التفكير تقريباً فكثيراً ما يقوم فرد ما بإصدار حكم أولي (سواء أكان يحبذه أم لا)، ومن ثم يستخدم بعد ذلك مهاراته الفكرية وقواه المنطقية لدعم حكمه الأولي.

الحكم المناوئ: كثيراً ما يلجأ بعض الأفراد إلى معارضة منطق الأمور (حجة معارضة)، ويتمسكون بها مهما كانت الحجج لديهم ضعيفة.

تضمين الذات: أي عندما لا يعود التفكير موجهاً لاستكشاف آفاق الموضوع، بل يكون موجهاً لدعم الأنا.

المقدار (الخطأ الكمي): هناك ميل عند بعض الأفراد في تقدير الكم أو المقدار، فهم لا يتعاملون مع طبيعة الشيء بقدر تعاملهم مع حجمه، ويتعذر عليهم الكشف عن حجم الخطأ ويقدمون حجما منطقية ومتسقة.

التطرف: إن عادة التطرف في التفكير (بجميع أشكاله) تتكون من اعتياد بعض الأفراد على التعامل مع مفاهيم وتعاريف مطلقة، وهذا ما يؤدي بهم إلى إطلاق أحكام مطلقة وتطبيقها على أنفسهم وعلى الآخرين دون النظر إلى صحة هذه الأحكام أو عدم صحتها. وقد ذهب المعرفيون إلى أبعد من ذلك بكثير فقد ظهر اتجاه جديد ينظر إلى الذكاء من وجهة نظر التفكير.

وقد تم تعريف الذكاء بأنه القدرة على التفكير بالعلاقات تفكيرا بنائيا موجها نحو هدف، ويشمل هذا التعريف الأفكار التالية: (مومني، 1998، 25).

عملية التفكير عملية أساسية.

يتناول العلاقات بين الأشياء أو المعلومات ... مع بعضها بعضاً.

نوع من التفكير البنائي يربط الغايات بالوسائل وبين الظروف الراهنة والمعارف السابقة.

هذا التفكير موجه نحو هدف معين، وهذا الهدف عبارة عن حل مشكلة أو عملية أخرى.

هذه العملية تنطوي على الإدراك، والتذكر، والتخيل، والمحاكمات والاستنتاجات ...

وبصورة عامة، الفرد الذي يتصف تفكيره بأنه جيد، يرحب بالمواقف المشكلة ويتحمل الغموض، ناقد للذات بما فيه الكفاية، ينظر في احتمالات بديلة وأهداف، ينظر في الأدلة على كلا الجانبين، متأنٍ في استكشاف الأهداف، يراجع الأهداف كلما كان ذلك ضرورياً، منفتح على الاحتمالات المتعددة ويأخذ البدائل في الاعتبار، متأن في تحليل الاحتمالات، يستخدم الأدلة التي تتحدى الاحتمالات المفضلة، يبحث عن أدلة مضادة للاحتمالات القوية وأدلة مؤيدة للاحتمالات الضعيفة. (يونس، 1997، 27).

ومن هذا المنطلق أكدت بعض الاتجاهات والدراسات الحديثة نسبياً التي تناولت موضوع التفكير على أهمية تعليم التفكير لما له من أهمية في حياة الفرد والمجتمع على حد سواء وعلى جميع الأصعدة والمستويات، حتى أنهم ذكروا في الكثير من المراجع بأن تعليم التفكير هو تعليم الذكاء، ولعل هذا الاتجاه الذي ينادي بتعليم التفكير هو الاتجاه السائد حالياً ومنذ مدة غير قليلة، وبهذا الصدد فقد أكد دي بونو أنه يمكن لأي فرد أن يتعلم التفكير من خلال تعليمه مهارات التفكير والتدريب عليها لاستخدامها في حياته اليومية على الصعيد الفردي والاجتماعي والمهني.

ثالثاً: لابد من تعليم التفكير:

الأداء العقلي بصورة عامة يتألف من مجموعة من المكونات هي الوحدات المعرفية والعمليات المعرفية، وأول شروط تعلم معلومات جديدة وحل المشكلات الجديدة هو مجموعة مكتسبة من الوحدات المعرفية، والتي تتركب من صورة ورموز (كلمات وأعداد) ومفاهيم وقواعد، فالوحدات المعرفية الأولى هي الأدوات الرئيسية التي يعتمدها الطفل في تفسيره لما حوله، وعن طريقها يقوم بتأدية عمله العقلي، وهو قادر على فهم أي معلومات تتلاءم مع ما يحمله من صورة ورموز وقواعد، وما يبدو من فروق فردية بين الأطفال في هذا المجال يعود لغنى أو فقر ما يحملونه من صورة ورموز وقواعد ضمن وحدتاهم المعرفية ولعوامل الدافعية في تأدية العمل المعرفي خلال فترة الطفولة والمراهقة. (كاغان، 1983، 258).

تجدر الإشارة إلى أن العلماء النفس قد أكدوا على دور التدريب في تعديل السلوك، وعلى أن التقدم في النمو مرتبط بمستوى التدريب الذي يحصل عليه الطفل في فترات النمو المختلفة، وأنه من الأفضل أن يبدأ منذ سنوات الدراسية الأولى لأنه خلال هذه السنوات تتكون الاتجاهات الأساسية لدى الطفل والتي قد تستمر معه طيلة حياته.

1. كيف نعلم التفكير؟

إن الهدف الرئيس لعدد كبير من المعلمين هو مساعدة الطلبة على تعلم كيف يفكرون بشكل فعال. وقد صممت ونفذت مشاريع عديدة عملت على دمج تعليم التفكير الناقد والمبدع وحل المشكلات مع مناهج التعليم ، نظرا لما للتفكير من أهمية في الحياة المدرسية والعلمية، لا بل إن تحسين نوعية تفكير الطلبة هي أولوية ملحة للمساعي الحالية في إعادة تنظيم التعليم، فالتفكير الجيد هو شيء جوهري في عالم تكنولوجي متعدد الثقافات، لذا يجب أن يدرب الطلبة على ممارسة إصدار الأحكام النقدية والتفكير المبدع عند جمع وتقييم واستخدام المعلومات من أجل الحلول الناجعة للمشكلات، واتخاذ القرارات في أعمالهم ومهنهم وحياتهم الخاصة، كما ينبغي دمج التفكير المبدع والناقد وحل المشكلات مع مجالات التعليم من أجل الاستفادة من مزايا طريقتين تعليميتين متناقضتين تبناها المعلمون لتعليم التفكير وهما: (Swartz & Parks, 1994, 56).

1. التعليم المباشر للتفكير في سياقات خارج المناهج المدرسية النظامية.
2. استخدام الطرق التي تنمي التفكير في دروس المناهج المدرسية النظامية.

والطريقة الأولى تستعمل التعليم المباشر لمهارات وعملات التفكير التي تم تخطيطها لتحسين التفكير، بينما في الطريقة الثانية يتم تعليمها في مناهج أو برامج مدمجة مع المنهاج النظامي المقرر.

وهناك الكثير من الباحثين من الذين يقولون بثلاث طرائق أو أساليب تستخدم لتعليم مهارات التفكير والتنمية: (النافع، 2002، 28).

التعليم المثير للتفكير: هذا الأسلوب يدعو إلى تنمية مهارات التفكير بطريقة غير مباشرة، ودون تسمية مهارات محددة للتفكير، وذلك بإيجاد البيئة التعليمية التي تشير التفكير، وتساعد على تنمية مهاراته من خلال استراتيجيات في التدريس يستخدمها المعلم داخل الصف.

التعليم المباشر: يدعو هذا الأسلوب إلى تعليم التفكير بشكل مباشر، ومن خلال برامج أو مقررات مخصصة لمهارات التفكير، ومستقلة عن مواد الدراسية، يتم تعليمها خلال مدة زمنية محددة، بحيث يتم تحديد مهارات التفكير المراد تعليمها من خلال أنشطة وتمارين لا ترتبط بالمواد الدراسية.

التعليم المتعمد على التفكير: يقوم هذا الأسلوب على الدمج والتكامل بين مهارات التفكير ومحتوى المواد الدراسية، بحيث يتم تعليم المحتوى ومهارات التفكير في وقت واحد، وتمثل مهارات التفكير المراد تعليمها جزءاً من الحصة الدراسية.

لذلك يكون الإطار الإجمالي لعمل دمج التفكير مع المناهج أبسط، مع ثلاثة فئات من المهارات (التوضيح والفهم، والتفكير المبدع، والتفكير الناقد) إضافة إلى نوعين من النماذج الهامة (اتخاذ القرار، وحل المشكلات). وكما هو الحال في البرامج والنماذج الأخرى يتم توسيع كل فئة من الفئات السابقة إلى عدد من المهارات الفرعية، ولعل الفرق الأساسي بين الطريقتين هو فيما تركز

عليه كل طريقة، ففي طريقة الدمج هناك تشديد مضاعف على محتوى المناهج وعلى العمليات، وعلى المعرفة الإدراكية الحسية والمعرفة الإجرائية، وعلى الفهم الأعمق والتفكير المحسن، بينما في طريقة تعليم التفكير المنفصلة عن منهاج يتم التشديد على امتلاك الطلبة لمهارات التفكير واستخدامها بصورة جيدة فقط أي يتم التركيز فقط على تحسين التفكير، وعلى الرغم من الاختلافات السطحية، تتفق أطر العمل جميعها حول خصائص وأهمية التفكير بأنواعه ومهاراته، كما يتفقون أنه بإمكاننا تعليم هذه المهارات بفعالية أكبر حسب الطريقة المناسبة لكل معلم وبيئة تعليمية. (Rusbult, 2002, 41).

وتعليم الطلاب التفكير كما يذكر نوسيتش Nosich 2002 هو تعلم صياغة الأسئلة العلمية والمشكلات التي تتضمنها بصورة واضحة ودقيقة، جمع وتحديد أهمية البيانات والمعلومات، واستخدام النظريات والمبادئ العلمية لتفسير هذه البيانات بتبصر جيد، الوصول إلى عدد من الاستنتاجات والحلول واختبارها مقابل المعايير والمبادئ العلمية ذات الصلة، وتبني وجهة نظر عملية وتنفيذها. (Nosich, 2002, 26).

وبصورة عامة، تهتم الأوساط التربوية بعملية التفكير لأهمية ولكونه ضرورة حضارية لمجتمعات اليوم، وفي الوقت الحاضر أصبح التفكير فناً له أصوله وقواعده ومهاراته التي تتطلب الرعاية والتنمية والتوجيه، فالقدرة على التفكير السليم تساعد على علاج الكثير من المشكلات وتفتح الطريق للإبداع والابتكار في شتى مناحي الحياة. (هلال وآخرون، 1996، 6).

وتعليم مهارات التفكير يجب أن يبدأ منذ طفولة لأن هذه المهارات لا تنمو بالنضج والتطور الطبيعي وحده ولا تكتسب من خلال تراكم المعرفة والمعلومات فقط بل لا بد أن يكون هناك تعليم منتظم وتدريب عملي متتابع يبدأ بمهارات التفكير الأساسية ويتدرج إلى عمليات التفكير العليا. (النافع، 2002، 27).

وفي محاولة لتشجيع تطوير المناهج والتقنيات التعليمية التي من شأنها مساعدة الطلاب على تطوير فهم عميق للمناهج ومهارات التفكير وحل المشكلات، قدم الباحثين بيركنز وسيمونز Perkins & Simmond 1988 نموذجاً متكاملا ذا أربعة أطر متفاعلة مترابطة من المعرفة: مضمون المنهاج (المحتوى)، وحل المشكلة، والإطار المعرفي، والاستعلام والسؤال. فهناك تأثيرات سلبية لجهل بعض الأطر أثناء التعليم، أو لمعالجة كل إطار بمنعزل عن الأطر الأخرى لأن الأفراد يتعلمون أكثر من شيء الذي تتاح لهم فرصة مباشرة أو دافع لتعلمه، يتعلمون قليلاً مما سواه، لذلك يجب أن يتضمن التعليم الأطر والعلاقات المتبادلة فيما بينها، حيث يمكن وصف هذه المصطلحات حسب مهرات التفكير، إطار المضمون (المحتوى) هو تعلم نظريات علمية، ويتطلب حل المشكلة استخدام هذه النظريات استخداماً ناجحاً، ويقوم الإطار المعرفي بتقييم هذه النظريات، بينما محور الاستعلام هو تأليف وبناء النظريات. (Perkins & Simmons, 1988, 35).

وبهذا الصدد يذكر روزبلت Rubult 2002 أن استخدام تقنيات التعلم في تعليم النماذج والمهارات يساعد الطلبة في أمور عدة أهمها: (Rusbult, 2002, 43).

يسهل التنظيم البصري فهم الأنماط الجوهرية للعلاقات بين أطر التفكير، حيث يرى الطلاب كيف تنسجم التفاصيل مع "الصورة العامة" للعلم؛ ويمكن أن يساعد النموذج البصري المنظم منطقيا والواضح كل الوضوح على إنشاء نماذجهم العقلية الخاصة

واستراتيجيات التفكير، ذلك لأن التمثيل البصري للمعرفة . عندما يرتبط بشكل وثيق مع التمثيل اللفظي للنموذج المقدم . يمكن أن يكون وسيلة فعالة جداً لتسهيل فهم أعمق وأشمل للتنظيم الحسي الإدراكي.

إن ارتباط الطريقة العلمية بشكل كبير مع نماذج وأطر التفكير يسهل عملية ربط الأفكار بفعالية إذا تم التعبير عنها بطريقة علمية، وهذا ما سيجعل من السهل أيضاً استخدام مقدار كبير من التفكير الذي يتم حول الطرق العلمية وتطبيقاتها في التعليم، كما يساعد الطلبة أيضاً على تعلم أكثر من خلال خبرتهم عن طريق لفت الانتباه بشكل واضح إلى الجوانب الهامة التي يجب تعلمها، مسهلا بذلك انتقال المهارات والتعلم الإدراكي إلى مواضيع أخرى.

يساعد على تعلم أحد أشكال التعلم القيمة (المهارات ما وراء المعرفية)؛ حيث يمكن أن يعرف الطلبة أكثر عن البنية المتكاملة للمعرفة وعن الاحتمال المستقبلي لاكتساب معرفة جديدة، على سبيل المثال، يمكن استخدام شكل مطور من المعرفية العلمية على أنها عملية يمكن استخدامها في اكتساب مزيد من المعرفة العلمية كمضمون.

ولذلك يجب أن لا تؤسس المدارس ليقوم فيها المعلمون بالتدريس بل ليقوم التلاميذ بالتعلم فالتعلم والتعليم يعتمدان على الظاهرة اللغوية حيث يتم التعلم من خلال التفاعل اللفظي بين المعلم والتلميذ وهذا ما يمكن المعلمين من أن يقوموا بتنمية تفكير التلاميذ من خلال اللغة التي يستخدمونها، وفي ضوء نظرية فورستين Feuerstein 1980 يعد دور المعلم حاسماً في تفاعله مع التلاميذ حيث أنه الوسيط بين العالم والتلميذ وهذا ما يعطيه الدور الأساسي في تنمية البناء العقلي للتلاميذ، فالمعلمون يعلمون التلاميذ ماذا يفعلون التلاميذ ماذا يفعلون ومتى؟ وكيف؟ باستخدام اللغة، هذا وتعد البيئة الصيفية عنصرا أساسياً لنجاح عملية التعلم. ولعل أهم النقاط التي يجب التركيز عليها داخل الصف النقاط التالية: (كوستا ومارزانو، 1998، 155 . 162).

استخدام مفردات دقيقة: على المعلم أن يستخدم المفاهيم المحددة المطلوبة، وأن يدرب التلاميذ على استخدامها.

توجيه الملاحظات الناقدة: على المعلم تشجيع التلاميذ على أداء السلوك المناسب من خلال تزويدهم بمعلومات تشجعهم على تحمل المسؤولية في معالجتهم للمعلومات وتطبيقها مما يجعلهم أكثر وعياً وأقل حاجة إلى الحلول الجاهزة.

تقديم المعلومات وليس تقديم الحلول: على المعلم أن يقدم للتلاميذ تلميحات قليلة تتحدى قدراتهم ويترك الفرصة لهم ليقوموا بالاستنتاج أو الاستدلال وليس بالمحاكاة فقط.

البحث عن التحديد: لتشجيع التفكير يجب أن يحرص المعلم على تدريب التلاميذ على تعريف المصطلحات وعقد المقارنات واستخدام أساليب اوصف أو التشبيه كي يكونوا منتبهين للمصطلحات الغامضة أو المبهمة.

تنمية الوعي بالتفكير: التفكير في التفكير ينمي التفكير حين يطلب المعلم من التلميذ أن يصف عمليات التفكير التي يقوم بها، والبيانات التي يحتاج إليها، والخطط التي يضعها، وهذا ما يساعده على أن يتعلم وينمي وعيه بعملية التفكير، والتي هي في جوهرها عملية حل المشكلات بصوت مسموع.

أحد وسائل التدريب على التفكير الفعال (المنتج) هو تدريب التلاميذ على اكتشاف المنطق الكامن وراء التعبيرات اللفظية والكلمات والجمل من ناحية والعلاقات التي تربط بين الإشارات اللفظية (الأفكار) من ناحية أخرى، وهذا ما يساعد التلاميذ بدوره على تعلم التمييز بين العلاقات المذكورة والتي تربط بين الأفكار فيتعلموا الإضافة، المقارنة، التضاد، التتابع، السببية.

إن طريقة المعلم في تعامله المعلم في تعامله مع طلابه وأسلوبه الذي يعالج به قضاياهم معهم، وكذلك وجهة نظره التي يبديها تجاه آرائهم ومقترحاتهم له أثره الكبير علهم وعلى الفكرة التي يحملونها عن أنفسهم، والتي من شأنها إشاعة الثقة في نفوسهم إذا كانت إيجابية، أو تشويهها واضطراباتها إذا كانت ردود فعل سلبية، أو تبعث على السخرية والاستهزاء أو اللامبالاة، وبالتالي على اتجاههم للتعلم واستخدام العقل والتفكير وحبهم لمتابعة الدراسة أو التسرب منها، وكذلك تحصيلهم الدراسي وقدرتهم على الانجاز، لذلك لابد لمن يقوم بتعليم التفكير أن يكون لديه المهارات التالية: (عدس، 1996، 91 . 100).

أن يكون على علم ومعرفة بمختلف أنواع البرامج التي تهدف إلى تعليم التفكير بشكل مباشر، وعلى علم ومعرفة بمهرات التفكير واستراتيجيات المتعددة، وما يميز كلا منها عن الآخر.

أن يعلم دروساً تهدف مباشرة إلى تعليم مهرات التفكير من خلال المواد الدراسية التي يقوم بتدريسها.

أن يستعين بآراء الآخرين ومعلوماتهم وملاحظاتهم عن دروس التي يتعلم التفكير من خلالها، كما عليه أن يطبق ما تعلمه في البرنامج التدريبية في دروسه التي يدرسها.

أن يميز بين المناهج التي تهدف إلى تعليم التفكير وأن يتعرف على النقص الموجود عند الطلبة في أنواع المعرفة ويزودهم بالخبرة اللازمة لتلاقيها.

إن الأسلوب المعلم على تفكير طلبته أثر يفوق أثر ما يلقيه عليهم من توجيهات أو ما يوجهه إليهم من أسئلة على هذا التفكير، فهم قادرون على أن يتوقفوا كيف سيكون رد فعله ونوع استجابته على ما يقومون به ولذا فالأسلوب في كثير من الأحيان يفوق أثره ما يحمله هذا الأسلوب في طياته من مضمون.

ومن الجدير بالذكر أن لابد لمن يقوم بتعليم التفكير وبأي طريقة كانت أن يضع في حسبانه النقاط التالية: (النافع، 2002، 27 . 28).

تنظيم المهارات وعمليات التفكير في مستويات متدرجة تبدأ في مهارات التفكير الأساسية مثل الملاحظة، المقارنة، التصنيف، التلخيص ... إلخ، ثم تتدرج إلى عمليات التفكير المركبة كالتفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرار، وكل عملية من هذه العمليات تتكون من عدد من الخطوات أو الاستراتيجية يكون الهدف منها الوصول إلى هدف التفكير، مثلاً كل الخطوات المتتابعة في حل المشكلات (تحديد المشكلة، جمع المعلومات، وضع الفروض، اختبار الفروض، اختبار الحل المناسب، التنفيذ والمتابعة) هدفها الوصول إلى حل مشكلة معينة.

هذه المهارات والعمليات والاستراتيجيات ليست منفصلة عن بعضها بعضاً بينها قدر كبير من التداخل والترادف في استخدام المصطلحات ولكنها تكون في مجموعها خريطة التفكير التي يمكن استخدامها لأغراض تعليم التفكير ومكوناته ومهارته.

مهارات التفكير وعملياته لا تنمو تلقائيا لدى التلميذ بمجرد تعليمه المواد الدراسية بالطريقة التقليدية، ويمكن تعليم مهارات التفكير وعملياته لكل التلاميذ بصرف النظر عن مستوياتهم العقلية، بحيث تنمو بشكل متدرج باعتبارها جزءاً من بناء شخصية التلميذ ونموه العقلي.

لقد أكد الكثير من الباحثين والعاملين في مجال التفكير أن تعليم مهارات التفكير يرفع من مستوى التحصيل الدراسي، ويجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى، ويجعل التلاميذ أكثر تفاعلاً ومشاركة إيجابية في التعلم، وأكثر استقلالية ومبادرة، وأقدر على تطبيق ما تعلموه في الواقع وهذا كله يهيئ الفرصة للعديد منهم كي يكونوا مطورين ومبدعين.

ويذكر باير Bayar 1988 أن هناك أربعة خطوات يمكن أن يتخذها التربويون للعمل على تحسين تعلمي مهارات التفكير: (السرور، 1995، 70).

التعريف بوضوح على مهارات التفكير التي ينبغي معرفتها.

معرفة العناصر المكونة لكل مهارة من هذه المهارات بدقة كافية.

توفير تعليم صفي مباشر ومنظم لكيفية استخدام هذه المهارات في كل المواقف الممكنة وعبر جميع المراحل التعليمية.

تصميم منهاج مبتكر يتضمن تعليم مهارات تفكير منتقاة في مضمون المنهاج وفي مجالات المختلفة.

2. القدرة على أن تعرف ما تعرفه وما لا تعرفه.

يعد جون فلافل John Flavel أول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفة Meta Cognitive في نهاية السبعينات من القرن الماضي، فقد لاحظ أن الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم بصورة خاصة، والأطفال بصورة عامة غالباً لا يكونون على وعي تام لما ينبغي عليهم تعلمه، ويتصرفون بدون وعي للاستراتيجيات والأساليب المعرفية التي يفترض أن يتبعوها في عمليات التعلم، وهذا ما دفعه إلى تعريف هذا المفهوم على أنه التفكير بعملية التفكير والوعي بالعمليات على أنها الاستراتيجيات التي تحكم عمليات التفكير والتعلم. (الزغول والزغول، 2003، 79).

ويقصد بالعمليات ما وراء المعرفية التفكير في التفكير، أي الوعي بالتفكير وهذا يعني القدرة على أن تعرف ما تعرفه وما لا تعرفه وهذه العملية خاصة بالإنسان فقط، والتي تتجلى في القدرة على التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي نتخذها لحل المشكلات وتقييم كفاءة تفكيرنا، وإذا كانت اللغة الداخلية تبدأ في سن الخامسة فإن الوعي بالتفكير يبدأ في الحادية عشر، وهو ركن أساسي للتفكير الشكلي، ومن المعروف أن الوصول لمستوى التفكير الشكلي ليس عاماً بين البشر، كما أن الوعي بالتفكير ليس عاما بين البشر أيضاً كما يذكر لوريا عالم النفس العصبي الشهير، وإذا كنا نود تنمية السلوك الذكي باعتباره الناتج الأساسي للتعليم، فلابد من أن تمتزج المقررات الدراسية تعليمية تصمم خصيصاً لتنمية قدرات الوعي بالتفكير. (كوستا، 1998، 65 . 66).

وهذا ما أكد عليه كلارك Clark 1998 عندما ذكر الميزات الهامة لاستخدام الخرائط المعرفية التي تساعد التلاميذ على تعلم المفاهيم وتعلم التفكير، وتزيد من الوعي في التفكير، وذلك لأنها تحقق مجموعة من الوظائف من أهمها: (كلارك، 1998، 108 . 115).

تساعد الأشكال المنظمة للتفكير الاستقرائي على تنظيم الحقائق والبحث عن العلاقات ذات الدلالة بينهما، فالمعلم قد يستخدم مفهوم الزمن أي تتابع الأحداث زمنياً مما يساعد التلاميذ على إدراك العوامل المؤثرة في الحدث وبرصد أحداث مشابهة يستطيع التلاميذ عمل إطار منظم أو مصفوفة بيانات فإذا أراد التلاميذ عمل مقارنات بين مجتمعات أو أساليب حياة أو تخصصات أو شخصيات مختلفة، فإنهم يستخدمون الإطار المنظم لتحقيق هذه المقارنات، وأكثر الأطر شيوعاً واستخداماً نموذج فن Venn الذي يستخدم الدوائر لتوضيح العلاقات ويستخدم المعلمون هذا النموذج لمساعدة التلاميذ على التفكير في بناء تصنيفات أو تكوين مفاهيم جديدة ويتكون النموذج من مجموعة من الدوائر كل منها تحمل معلومة جزئية ويقوم التلاميذ باستخلاص العلاقات بينها.

تساعد التلاميذ على تنظيم معلوماتهم المرتبطة بمفهوم أو قاعدة ما، وتوظيفها في مواقف جديدة فإذا كان التلاميذ يتعلمون فكرة متعينة أو مفهوماً ما أو فكرة مجردة، فإن الخريطة تساعدهم على تطبيق المفهوم على أمثلة محددة وهذا ما يسمى خريطة المفهوم، أما الخرائط السببية أو خرائط السلسلة فهي تساعد على التنبؤ المبنى على الحقائق أما السلسلة المتوازنة فتمثل أسباباً متأنية العلاقة بالظاهرة أو علاقة سببية مركبة، والخرائط السببية بصفة عامة مفيدة في التوصل إلى تنبؤات مبنية على حقائق أو التخطيط لأحداث مستقبلية، والأطر الخاصة بالتفكير الاستنباطي تساعد على تطبيق القاعدة العامة في مواقف محددة، والتوصل إلى توليد أفكار جديدة وحلول مبتكرة للمشكلات.

هذه الأنماط المنظمة لا تحتوي على عمليات التفكير فقط، فالعقل يمكن أن يأتي بالمعجزات إذا كان مرناً بدرجة كافية تسمح له باستدخال مواقف جديدة، ولكي ننجح في هذه العملية لابد من أن نتحكم في عمليات التفكير ونوجهها، وتساعدنا الأطر المنظمة في هذا التحكم، وحين يستطيع التلاميذ التحكم في استراتيجيات التفكير فإن هذا يؤدي إلى تحسين التفكير وزيادة على معالجة الأفكار والعلاقات وتحقيق نتائج أفضل.

وبهذا الصدد ذكر تاي وليمان Tighe & Lyman 1998 أن الخرائط المعرفية أداة تعبر عن الحقائق والمفاهيم والعلاقات بينهما في إطار منظم وتساعد التلاميذ على ما يلي:

تقديم المعلومات (البيانات) الضمنية في صورة صريحة محسوسة.

توضيح العلاقات بين الحقائق والمفاهيم.

توضيح العلاقة بين المعلومات الحديثة والخبرة السابقة.

تخزين المعلومات واسترجاعها.

فالقدرة على توليد المعلومات والأفكار وتنظيمها قدرة أساسية للتفكير الفعال، وقد أثبتت الخرائط المعرفية نجاحاً في تحسين الاحتفاظ بالمعلومات وتنشيط التفكير، وأصبح هناك نماذج للخرائط المعرفية في كل صف من الروضة إلى الجامعة في كثير من الدول "حل المشكلات، اتخاذ القرار ...". (تاي وليمان، 1998، 145).

ويقترح فلافل Flavel تصنيفات عدد لمتغيرات معرفة الفرد بخصائصه المعرفية أو بنائه المعرفي وهذه الخصائص هي: (الزيات، 1998، 251).

متغيرات تتعلق بالفرد: وهي تشير إلى معرفة الفرد واعتقاده وثقته بمستوى تعلمه وخبراته وقدراته ومعلوماته عندما يتفاعل مع المواقف المختلفة بالكفاءة أو الفاعلية الملائمة.

متغيرات تتعلق بالمهمة: وهي تشير إلى معرفة الفرد من خلال خبرته بأن أنواع المختلفة من المهام تتطلب أنماطاً مختلفة من المعالجة.

متغيرات تتعلق بالاستراتيجية المستخدمة: وهي تشير إلى معرفة الفرد ووعيه بالعملية المعرفية التي يقوم بها لكي يقوم بتقويمها وتوجيهها ذاتياً.

متغيرات تتعلق بمفهوم تنظيم المعرفة: وهي تشير إلى الميكانيزمات الذاتية لتنظيم المعرفة المستخدمة بمعرفة متعلم نشط، وتشمل أنشطة تنظيم المعرفة التوجيه والتخطيط والاستشارة العقلية، واختبار الفروض ذاتياً، والمراجعة والتقويم.

وبهذا الصدد ذكر فوجارتي Fogarty 1998 أنه إذا تم تشجيع التلاميذ على استخدام الكتابة للتعبير عن التفكير والاحتفاظ بهذه السجلات للعودة إليها، فإن هذا يزيد من الوعي بالتفكير، لأن التعبير بالكتابة ذو سمات من أهمها: (فوجارتي، 1998، 124 . 128).

لكل إنسان خصائص تميز تفكيره عن غيره من البشر، لديه انطباعات شخصية تميز لحظة من الزمن ومع ذلك فهي باقية وذات تأثير في حياته، ويمكن أن نصف هذا التفرد بأنه سجل التفكير، وهو تعبير عن تسجيل الشخص للأحداث والمشاعر التي تثيرها مواقف الحياة اليومية، وتشمل في حياة التلميذ ما دور في غرفة الصف من تعلم أو أحداث، فهو يحمل بين طياته استجابة المتعلم التلقائية ومشاعره وأفكاره حول هذه الأحداث.

لتدريب التلاميذ على التعبير عن عمليات التفكير كتابة يستطيع المعلم الاستفادة من اللحظات للتعلم، حيث يعبر التلاميذ عن تفكيرهم فيدركون انطباعاتهم الأولى ويعبرون عن أفكارهم ويحاولون استكشاف ما حولهم ليتفهموا ويحللوا لتتضح الأمور لديهم مما يمكنهم من أن يعيدوا صياغة المعطيات في إطار المعنى الشخصي ثم يطبقوا هذا المعنى الشخصي في حياتهم ثم يقيموا العلاقات بينه وبين خبراتهم السابقة.

بممارسة التلاميذ نشاط سجل التفكير يبدأ الوعي بعملية التفكير، وهنا يستخدم المعلم هذه الفرصة ليدعو التلاميذ للتفكير في تفكيرهم ويدور النقاش حول تنمية الوعي بالتفكير، وهنا يبدأ التلاميذ بإدراك أساليبهم في التفكير ويبدؤون بإعطاء مسميات المهارات المعرفية لما يقومون من عمليات (التصنيف ...) وهذا بالتالي ما يجعل إمكانية تعديل بعض الأساليب والمهارات ممكناً مع التدريب المستمر.

وبصورة عامة، تختلف مكونات ما وراء المعرفية تبعاً لاختلاف اهتمامات الباحثين، ففي حين يرى جون فلافل John Flavel أنها تتضمن التركيز على المعلومات التي تتعلق بالطفل ومهماته والاستراتيجيات التي يستخدمها في مهات تعليمية، يرى كل من براون وكامبيون وداي Brown & Campione & Day 1981 أنها تتضمن التخطيط والمراقبة والمراجعة، بينما نجد أم كلا من باريس ونيومان ومكيفي Paris & Newman & McVey 1982 يفترضون أن المكونات ما وراء المعرفية تتضمن ما يلي: (قطامي، 1990، 203 . 205).

1. المعلومات وضبط الذات: وتتضمن هذه الاستراتيجية ثلاثة عوامل، الالتزام ويقصد به التزام التلاميذ بما يطلب إليهم من أداء للواجبات وتنفيذها، الاتجاهات والمقصود هنا هو أن الاتجاهات تستشير دوافع إيجابية نحو الاقبال على أداء النشاط أو المهمة، الانتباه ويتضمن قدرة التلميذ على صبط انتباهه واستمراره في الانتباه والمحافظة عليه حتى يصل إلى مرحلة إنهاء المهمة.
2. معرفة وضبط العلمية: وتتضمن هذه الاستراتيجية عاملين أو خطوتين، أنواع المعرفة الضرورية للعملية ما وراء المعرفية، وهي المعلومات التصريحية كالحصول على المعلومات بسرعة (من الصحف مثلاً)، المعلومات الإجرائية وهي الأفعال التي يقوم بها الفرد أثناء أدائه للمهمات، المعلومات الشرطية وتشير إلى لماذا يريد الفرد القيام بمهمة، ولماذا يقوم باستراتيجيات معينة حيث يظهر في هذا النوع من المعلومات الهدف، تنفيذ ضبط الأداء وتتضمن هذه الخطوة ما يتعلق بالعملية المعرفية التي يجربها التلميذ أثناء تنفيذه للمهمة ويفترض بعضهم أن كل مساعدات التذكر يمكن أن تدخل في هذا الاعتبار (استحضار المعلومات من الخبرات السابقة).

ويرى ريجني Rigney 1980 أن مهارات مراقبة الذات الأساسية للنجاح في القيام بالمهام العقلية: (كوستا، 1998، 67).

يعرف الفرد من خلالها موقعه في سلسلة العمليات المتتابعة.

يعرف أن الأهداف المرحلية الجزئية قد تم تحقيقها.

يستطيع اكتشاف الأخطاء وتصحيحها بالعودة إلى الخطأ.

هذه الملاحظة تتضمن النظر إلى الأمام (إلى ما سيأتي) وكذلك النظر للخلف (إلى ما مضى).

النظر إلى الأمام: تعلم بناء تتابع الخطوات، تحديد مواقع واحتمالات الخطأ، اختيار استراتيجية تقلل من احتمال الخطأ، تحديد مصدر التغذية الراجعة في كل خطوة وتقييم الاستفادة منها.

النظر للخلف: تحديد الأخطاء التي سبق الوقوع فيها، تسجيل ما تم إنجازه فعلاً وبالتالي تحديد المطلوب إنجازه، تقدير معقولية النواتج الراهنة لإنجاز الأداء.

ويستطيع المعلمون استخدام استراتيجيات عديدة لتنمية الوعي بالتفكير بغض النظر عن المادة التعليمية وعن سن التلاميذ ومن أهمها:(عدس، 1996، 143 . 150).

استراتيجية التخطيط (وضع الخطة): قبل أي نشاط تعليمي على المعلم أن يوضح الخطوات والاستراتيجيات اللازمة، والقواعد التي يجب تذكرها، والتعليمات الواجب إتباعها، كما يجب تحديد الزمن والأهداف والقواعد الأساسية التي على التلميذ أن يمثلها أثناء القيام بالنشاط وبعد الانتهاء من النشاط يشجع المعلم التلاميذ على تقويم أدائهم في ضوء إتباعهم والتعليمات المعطاة ومدى استفادتهم منها وإذا كان هناك اقتراحات للتحسين.

توليد الأسئلة: من المفيد للمتعلم أن يوجه لنفسه أسئلة قبل التعلم واثنائه، هذه الأسئلة تسير الفهم وتشجع التلاميذ على التوقف والتفكير في العناصر الهامة في المادة التي يتعلمونها، وهذا بالتالي يساعدهم على الوعي بدرجة استيعابهم والتحكم بشكل أفضل في التعلم.

لعب الدور والمحاكاة: لعب الدور يساعد في تنمية الوعي بالتفكير حين يقوم التلاميذ بأدوار شخصيات أخرى فإنهم يدركوا خصائص هذه الشخصيات والقيام بالدور يجعل التلميذ يتفهم استجابة هذه الشخصية في موقف معين مما يخفف من تركيز إدراك التلميذ حول ذاته فقط.

التقويم التفاضلي: يمكن للمعلم أن يزيد من مهارة ما وراء المعرفة عند الطلبة إذا ما استطاعوا المقابلة بين شيئين مختلفين وأن يميزوا بينهما وبهذا يجب أن يحتفظ الطلبة في ذاكرتهم بالأساس الذي بنوا عليه عملهم وقامت عليه أحكمهم ويطبقوا ما توصلوا إليه في السابق علة مجموعات من التصنيف متعدد الأغراض لتكون آراؤهم وأحكامهم متمشية مع النتائج التي حصلوا عليها في هذا المجال.

إعادة صياغة أفكار التلميذ: مساعدة التلاميذ في إعادة صياغة أفكارهم (وضع صيغة جديدة لنفس المضمون) أو المقارنة بين صياغة وأخرى لمضمون ما، وهذا يساعد في تحسين القدرة على الاستماع الجيد لتفكير الآخرين وينمي قدرة التلميذ على الاستماع لنفسه.

وتمتاز العمليات ما وراء المعرفية بعدد من الخصائص والميزات، ومن أهمها الميزات التالية: (الزغزل ، 2003، 80 . 83).

لا تنفذ العمليات ما وراء المعرفية بصورة مباشرة على المهمة، وإنما على العمليات المعرفية التي تجرى على هذه المهمة، وقد ذكر ستيرنبرغ Sternberg بهذا الصدد أن العمليات الماورائية (ما وراء المكونات) Meta Components هي أحد المكونات الرئيسية للذكاء.

1. يرى ستيرنبرغ أن العمليات الماورائية هي المسؤولة بالدرجة الأولى عن التخطيط لمهمة ما وتنفيذها، والمراقبة، والتقييم النهائي لنتائجها، ويؤكد أن العمليات ما وراء المعرفية في الوقت الذي تسيطر فيه على المكونات المعرفية، فإنها تتلقى التغذية الراجعة من هذه المكونات.
2. تمتاز العمليات ما وراء المعرفية بقدرتها على تحديد العمليات المعرفية المناسبة لتنفيذ المهمات المطلوبة، ويرى ستيرنبرغ أن هذه العمليات ما وراء المعرفية تشكل العامل الحاسم في الذكاء، لأن القدرة على تحديد العمليات المعرفية المطلوبة على نحو مناسب كاتخاذ القرارات حول كيف ومتى ولماذا يجب إنجاز مهمة ما، هي العامل المهم في الذكاء.
3. تختلف العمليات ما وراء المعرفية من فرد إلى آخر تبعاً للفروق الفردية المرتبطة بعوامل النمو والنضج والذكاء والخبرات السابقة.

وبهذا الصدد نذكر ريموند نيكرسون Raymond Nickerson 1994 أن التدريب على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية يهدف إلى مساعدة الأفراد في إدارة وتوجيه عملياتهم المعرفية بفعالية أكبر، والحاجة إلى مثل هذا التدريب تقوم على شواهد ودلائل وهي أن الأفراد يفشلون في كثير من الأحيان في استخدام معرفتهم المتصلة بالمشكلات التي يحاولون حلها، وهذا يمكن أن يحدث إما بسبب عدم وعيهم بمعرفتهم التي يملكونها حول موضوع التفكير . إشارة إلى مهارتهم الملائمة للاستراتيجية الخاصة بتناول المشكلة . أو أنهم ببساطة يفشلون في الوصول إلى معرفتهم عندما يحتاجون إليها. (Sterberg, 1994, 419).

رابعاً: أسس تعليم التفكير:

بعد أن ظهر اتجاه التفكير كان لابد من دراسة الأسس التي يقوم عليها تعليم التفكير وذلك لتعزيز الأبعاد التي تخدم هذا الاتجاه من وجهة، واستبعاد كل ما يؤثر سلباً على هذه العملية من وجهة أخرى استناداً إلى التجارب العديدة في الكثير من دول العالم، وقد تم تقسيم هذه الأسس وفقاً للمكونات الرئيسية للشخصية وهي : الجانب العقلي المعرفي، الجانب الانفعالي الوجداني، والجانب الحسي الحركي (المهارة).

1. الجانب العقلي المعرفي:

تعددت الاتجاهات التي تناولن هذا الجانب بالدراسة والبحث، ولعل أهمها حاليا تلك التي تبلورت في إطار المدخل المعرفي، والتي تنقسم بدورها إلى اتجاهين رئيسيين هما: دراسة العمليات العقلية المعرفية وفق مدخل معالجة المعلومات من خلال تطوير أنظمة تجريبية (برامج) قائمة على عمليات عقلية أساسية تنتج الأداء المطلوب، وليس هناك تعارض بين الأسلوبين بل هما متكاملان في عملهما، فالأسلوب الأخذ بالحاسوب يحاول دراسة العملية العقلية المعرفية كما تحدث، بينما يركز الأسلوب الثاني على العلاقات الوظيفية بين مكونات كل عملية عقلية المعرفية كما تحدث، بينما يركز الأسلوب الثاني على العلاقات الوظيفية بين مكونات كل عملية عقلية على حدة وبين العمليات العقلية المعرفية الأخرى ونتائجها.

وبصورة عامة، تبدأ الفعاليات العقلية المعرفية من الإحساس والإدراك اللذين يهتمان بتسجيل تأثيرات البيئة الفزيائية والاجتماعية وتفسيرها، ويشير الانتباه إلى عمليات الانتقاء التي تحكم بتدفق المعلومات وتوضع المصادر المعرفية، أما الذاكرة فتعني بالاحتفاظ بالمعلومات ومن ثم الاستفادة منها في المستقبل، أما التفكير وحل المشكلات فيتمن تحويل المعلومات والمعارف ومعالجتها بهدف الوصول إلى اتخاذ القرارات وإعادة تقييم الخبرات، ثم تأتي اللغة والتي هي النظام من خلاله يتم ترميز المعلومات والمعارف وتعديلها ونقلها للآخرين، ويكون الدماغ هو الأساس لهذه العمليات العقلية المعرفية جميعها. (روو ومنيك، 1993، 51).

أما بالنسبة لمدخل معالجة المعلومات، فقد تعددت النماذج التي تناولت العمليات العقلية المعرفية ولعل من أهمها ما سمي بالنموذج الإدراكي . المفاهيمي، وتتعلق كلمة إدراكي بعملية ووظيفة الإدراك، وتشير كلمة مفاهمي إلى مفهوم أو فكرة أو معنى عام نشأ عن الإدراك، وتشير العملية الإدراكية المفاهيمية إلى الوسائل التي يصبح بها الفرد واعياً لشيء ما، قادراً أن يربط به

معنى، ويحول المعنى إلى معرفة يمكن استخدامها في وقت لاحق، وتوجد ستة خطوات لهذا النموذج هي كما يلي: (الوقفي وآخرون، 1998، 114 . 117).

الخطوة الأولى: استقبالية Receptive تستكشف المثيرات بأعضاء الحس كإحساسات ويتم تحويلها إلى نبضات عصبية تنقل إلى الدماغ . الجهاز العصبي المركزي . فإذا كانت هذه النبضات تحتاج إلى استجابة سريعة تنتقل على شكل رسالة إلى الحبل الشوكي لتعاد من هناك كاستجابة انعكاسية، وهناك نوع آخر من المدخلات يكون على شكل تصور أو فكرة تنشأ في الدماغ ولا تحتاج إلى الجهاز الحسي.

الخطوة الثاني: إدراكية Perceptual عندما تنتقل النبضات العصبية إلى المناطق الادراكية في الدماغ يتم تنظيمها وتنقيتها، ثم يحول الدماغ المثيرات (الإشارات العصبية) إلى رسائل، وتهدف هذه العملية إلى تنظيم جميع المدخلات الحسية التي تم استقبالها وتحليلها ودمجها.

الخطوة الثالثة: مفاهمية Conceptual بعد تنظيم المثيرات المدخلة ترسل الرسالة إلى جزء آخر من الدماغ حيث يتم تفسيرها، أو تعطي معنى مفهوما، أو يتم ترميزها فيتكون حل للمشكلة أو تشكيل للمفهوم، وما إن يعطي معنى للمثيرات حتى يتم اتخاذ قرار حيالها (استجابة فورية أو اختزان في الذاكرة للاستخدام المستقبلي)، وفي كلتا الحالتين يقوم الدماغ ببرمجة الشكل الملائم لهذه الاستجابة.

الخطوة الرابعة: تعبيرية Expressive حيث يتم التعبير عن الاستجابة بأشكال مختلفة، فقد تكون نشاطا حركيا، أو استجابة لفظية، أو تغيراً فيزيولوجيا، أو حالة انفعالية، وتتنوع المخرجات وفقاً لعملية اتخاذ القرار والاعتماد على ما تم التوصل إليه في المرحلة الإدراكية.

الخطوة الخامسة: الذاكرة Memory تعد الذاكرة عنصراً في كل عملية عقلية، وللذاكرة أنماط متعددة، فورية، قصيرة الأمد، طويلة الأمد، حسية، أولية، ثانوية، بصرية، سمعية ...، ويمكن استخدام مستودع الذاكرة لمساعدة الخطوة الإدراكية في تنظيم المثيرات الواردة إلى أشكال ذات معنى أو لخزن المعلومات الجديدة.

الخطوة السادسة: التغذية الراجعة Feedback وهي العملية التي يقيّم الدماغ بها نتاج الاستجابة ويصدر حكماً قيماً حول مدى ملاءمة للهدف الذي استهدفت تحقيقه.

في ضوء ما ذكرناه يبدو واضحاً أن الدماغ هو القاعدة الأساسية لجميع العمليات العقلية المعرفية، ومن هذا المنطلق كان لا بد من الاهتمام بالأسس البيولوجية للتعلم بصورة عامة، ولتعليم التفكير بصورة خاصة.

2. الجانب الإنفعالي الوجداني:

تحتل الدوافع مكانة عظيمة في بناء شخصية الإنسان لأنها تمثل المحرك الأساسي الأول لكل سلوك يقوم به والمحدد الأهم من محدداته، فالدوافع هي طاقة الدفع الكامنة وراء كل فعل يصدر عن الإنسان، ودراسة الدوافع تعني دراسة الأسباب المولدة للسلوك؛ أي أن فهم الدوافع هو أحد المفاتيح الرئيسية لفهم شخصية الإنسان وتوجيهها وإنمائها، والسلوك المدفوع سلوك ديناميكي يضفي على العلاقة بين السلوك والدافعية طابعاً معقداً متعدد الاتجاهات. ويشير مصطلح الحاجة إلى حالة تنشأ لدى

الفرد عن انحراف أو ابتعاد الشوط البيولوجية أو السيكولوجية عن الحد الطبيعي اللازم لبقاء الفرد، وبالتالي لا يمكن الفصل بين الحاجة والدافع إلا من ناحية الزمن، لأن الحاجة تظهر أولاً ويليها الدافع، أي أن الحاجة سبب للدافع والدافع يتأثر قوة وضعفاً بالحاجة ونوعها، فكلما زاد زمن الحرمان من عدم إشباع الحاجة زادت قوة الدافع الذي يتولد عنها. (منصور، 1993، 37).

وبهذا الصدد يذكر ريتشارد باول Richard Raul 1997 أن تعليم التفكير كمهارات آلية يؤدي إلى استخدام هذه المهارات من أجل خدمة أهداف معينة، وهنا يشير إلى أهمية الدافعية والقيم وراء تفكير الفرد، ففي أي منحى قوي للتفكير يحتل البعد الوجداني أهمية خاصة، لذلك وعند تعليم مهارات التفكير العقلية المعرفية لابد من الأخذ بالحسبان بعض المهارات الوجدانية المعرفية التي تسير معها جنباً إلى جنب لكي يكون التفكير قوياً وفعالاً وهي: التفكير باستقلالية، التحرر من التمركز حول الذات والتمركز حول الجماعة، ممارسة الحس العقلي العادل، استكشاف الأفكار الكامنة وراء المشاعر والمشاعر القائمة وراء الأفكار. تنمية التواضع الفكري وتأجيل الحكم، تنمية الشجاعة الفكرية، تنمية الإخلاص الفكري والنزاهة، تنمية المثابرة الفكرية، تنمية الثقة بالعقل. (يونس، 1997، 59 . 61).

وأهم الدوافع المرتبطة بموضوع التعلم: دافع الاكتشاف، دافع الاستثمار الحسية، دافع حب الاستطلاع، دافع التنافس والحاجة إلى التقدير، دافع الإنجاز والتحصيل، الدافع المعرفي ويتمثل في الرغبة في معرفة والفهم ومعالجة المعلومات، ويتأثر نمو هذا الدافع ببيئة الفرد المحيطة به، وتلعب الخبرات السابقة دوراً هاماً في نموه وتطوره، والدافع المعرفي ذو دور هام في التعلم المدرسي. (منصور، 1993، 51).

والدافعية ليست شعورا هاماً مبهما، إنها تتضمن البحث عن هدف، والرغبة لبذل الجهد اللازم للوصول إليه، وهذا الدافع موجه نحو الهدف، مصدره مزيج مركب لمفهوم الذات، والتوقع، والضغط الاجتماعي، والفضول وغيره، ويتغير هذا الدافع مع مشاعر النجاح والفشل، وتتأثر الدافعية بالانفعالات فالأثر الانفعالي أساسي بالنسبة لقوة الدافعية خاصة إذا كان هذا الأثر إيجابياً، وعوامل الدافعية هامة لكل أشكال الإنجاز بصورة عامة، والإنجاز العقلي المعرفي بصورة خاصة، فقد تبين أن الدافعية ذات علاقة بالمستويات العليا للكفاءة، وقد وجد كل من ريان وكونيل وديسي 1985 أن شعور الأطفال بأنهم أكفاء يدفعهم لممارسة وتعزيز قدراتهم، وبالتالي فإن مساعدة الأطفال على تكوين شعور الكفاءة لديهم، وتحديد هدف يطمحون إليه، تزيد بشكل عام من دافعيتهم ويترافق ذلك مع زيادة في مستوى العمل، والأفراد الذين يدركون أنهم ذوو فعالية عالية فإنهم يفكرون ويشعرون بشكل مختلف عن ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة، وأفضل نوع للدافعية هو الدافعية الذاتية التي تتولد من رغبة أو الارتباط بالتعلم وتتوهج من اعتقاد الأطفال بفعاليتهم الذاتية، ومثل هذه الثقة بالنفس المولدة للطاقة تعزز قدرة الفرد الذاتية على معالجة مهمة تنتج من الخبرات الشخصية الإيجابية للأطفال وخاصة من التغذية الراجعة التي يتلقونها عن مدى جودة عملهم المنجز. (فريمان، 1998، 18 . 22).

ويمكن هذا الصدد أن نذكر المعادلة التي وضعها كلارك هول والتي تشير إلى أن التعلم هو حصيلة الدافعية (الباعث) ومستوى التعلم السابق (العادة، وهي التعلم = الدافعية × العادة، والنتيجة المباشرة هي أن الفرد لا يتعلم إلا إذا كان ثمة دافعية توجهه. (إيتكول، 2000، 282).

والدافعية تؤثر في الأهداف التعلم والاستراتيجية، فإذا أردنا المزيد من الطلاب المتألقين علينا تزويد المعلمين بالمعلومات والمهارات التي يحتاجونها لتحسين العملية التعليمية التعلمية، فمهارات التدريس الفعال وقدرة المعلم على تقديم المناسب من التعزيز والتغذية الراجعة تعطي نتائج جيدة بالنسبة لمخرجات العملية التعليمية. (برويير، 2002، 396 . 404).

ولعل من أهم عوامل الجانب الوجداني هو عملية التواصل والتي هي الأصل تبادل المعلومات بين الناس، ويستطيع الإنسان التواصل مع الناس الآخرين ليس فقط بوساطة الاحتكاك المباشر، فمشاهدة التلفاز، وقراءة كتاب، وإدراك نتاجات الفن، كل هذا يعد أفعالاً للتواصل، وكل هذه الأنواع من التواصل تتطلب بعضاً من السمات الانفعالية الهامة، التي تجعل من الفرد يتمتع بالهدوء الانفعالي الذي يسمح للنشاط العقلي بالعمل بشكل صحيح وعلى أعلى وتيرة ممكنة.

ومن أهم هذه السمات الانفعالية: (Conn & Rieke, 1998, 165 - 167)،(Russell & Karol, 1999, 95 - 112).

التعبير الانفعالي: ويتعلق بالمقدرة على التواصل غير اللفظي، والقدرة على استثارة الآخرين من خلال القدرة على التعبير عن المشاعر، والفرد الذي يتميز بالقدرة على التعبير الانفعالي يتسم بالسيطرة والجرأة الاجتماعية والصراحة عندما يتعلق الأمر بالقضايا الشخصية، والنزعة للتأثير في الآخرين.

الحساسية الانفعالية: تشير إلى المهارة في الفهم والتفسير غير اللفظي للرسائل، والفرد ذو الحساسية الانفعالية المرتفعة يتميز بالدفء والانفتاح على التغير، والعكس الصحيح.

الضبط الانفعالي: يرتبط بالقدرة على الضبط الانفعالي للتعبير غير اللفظي، ويتميز الفرد هنا بالقدرة على إخفاء المشاعر، والخصوصية، والثقة بالنفس، والقدرة على المحاكمة الجيدة.

ومما سبق نستطيع القول إنه لا بد لنا من تعزيز الدوافع وحفزها من خلال برامج تنمية المهارات بأشكالها المختلفة من أجل لفت الانتباه وإثارة الاهتمام وخلق الرغبة، فكثيراً ما تكون لدى بعض الأطفال دوافع متقدة وطاقات هائلة لا نستطيع توجيهها أو حتى لا ننتبه لها، لذلك تتعرض هذه الدوافع للانطفاء شيئا فشيئا، وبذلك نخسر يومياً عدداً هؤلاء الأطفال الذين يمكن لو أيحت الفرصة لهم أن يكونوا في مراتب متقدمة من العلم والإنجاز.

3. الجانب الحسي الحركي (المهاري):

تتطلب الكثير من الأعمال والمهن أن يتقن الفرد عدداً من المهارات التي تعكس نشاطه وفاعليته في العمل، وأن النشاط الدراسي وما يرافقه من أنشطة ومهام مدرسية وواجبات يحتاج إلى امتلاك التلاميذ لعدد من المهارات التي تساعدهم في إنجاز هذه الأنشطة والواجبات، وتتنوع هذه المهارات بحسب الهدف منها، فهناك مهارات يدوية ومهارات حسية حركية تتطلب التآزر بين عدد من الحواس، ومهارات حركية، ومهارات دراسية، ولكن لابد لجميع هذه المهارات من أساس تعتمد عليه، وهو ما يسمى بالمهارات العقلية التي تلعب دور الإدارة لهذه المهارات جميعها.

ومع تطور نظريات علم النفس في عصر التكنولوجيا والمعلومات، ظهر اتجاه معرفي في علم النفس ينادي بتقسيم التفكير وأنواعه المختلفة إلى مهارات يمكن تنميتها والتدريب عليها مثلها مثل أي مهارة أخرى يمكن للفرد أن يمتلكها نتيجة التدريب

والمران، وبدأ الاتجاه بالنمو إلى درجة أنه أصبح من أهم مجالات علم النفس المعرفي، فظهرت للوجود العديد من البرامج والنماذج التي تعني بتعليم التفكير على شتى أنواعه كونها أداة ووسيلة لتزويد الفرد بها من أجل مواجهة مشكلاته اليومية الدراسية والمهنية بنجاح.

والمهارة بصورة عامة، "هي القدرة على الأداء بشكل فعّال في ظروف معينة"، أما التفكير هو المهارة الفعالة التي تدفع بالذكاء الفطري إلى العمل مهما كان مستوى هذا الذكاء، فقد يتحد الذكاء العالي بدرجة عالية من مهارات التفكير، وقد يكون عكس ذلك، أي يمكن أن يترافق الذكاء المتواضع من درجة عالية من مهارات التفكير، فالأطفال في سياق الأحداث العادية يميلون أثناء المناقشة إلى استخدام نزعاتهم الشخصية بقدر استخدامهم لعقولهم، فهم يميلون إلى التمسك بوجهات نظرهم واستبعاد وجهات نظر الآخرين (وهي عادات مكتسبة أثناء تفاعلهم مع الأحداث العادية)، وقد لاحظ المعلمون من خلال تعليمهم التفكير مباشرة على أنه يتطلب ما يلي: (دي بونو، 2001، 55 . 58).

- مزيداً من الإصغاء.
- مزيداً من الثقة.
- تمركزاً أقل حول الذات.
- استخدام التفكير للاكتشاف وليس لدعم وجهة نظرهم.
- استخفافاً أقل لآراء الآخرين وتسامحاً أكثر لوجهات النظر الأخرى.
- استخدام أشكال من التفكير غير تلك التي تتسم بالنقد المحض.
- معرفة ما ينبغي عمله بدلاً من انتظار تلقي فكرة من الأفكار.
- ابتعاداً أقل من صلب الموضوع.
- مزيداً من الرغبة في التعامل مع موضوعات جديدة.

وبهذا الصدد يشدد روزبلت Rusbult 2002 على مركزية وأهمية التفكير في التعليم، فالتفكير هو جوهر التعليم الدراسي. وقد اقترح إطاري عمل لتعليم التفكير في المدرسة (تنمية مهارات التفكير من خلال المنهاج، تنمية مهارات التفكير من خلال برنامج مستقلة عن المنهاج)، فقد لاحظ أن هناك ترابطاً بين الأعمال في أبعاد التفكير (المنهاج) مع أعمال طريقة التخطيط المتكاملة (برنامج مستقل)، وكيف أن "إطاري عمل التفكير" هذين هما متوافقان وداعمان لبعضهما بشكل متبادل، وكيف يمكن استخدام نموذج حل المشكلات كهيكل مشترك لتعليم مهارات وطرق التفكير المستخدمة في جميع الطرائف والنماذج والبرامج سواء أكانت مستقلة أم غير مستقلة. (Rusbult, 2002, 27).

المراجع العربية

- إيتكول، ألين (2000): **سيكولوجيا التربية و التكوين**، ترجمة وجيه أسعد، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، إدارة التربية، المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف و النشر بدمشق.

بروبير، جون (2002): **مدارس من أجل التفكير**، ترجمة كهيلا بوز، منشورات وزارة الثقافة، سلسلة الدراسات، دمشق.

تاي، جاي وليمان، فرانك (1998): **استخدام إشارات للتفكير داخل الصف**، تعريب صفاء الأعسر، دار قباء، القاهرة.

دي بونو، إدوارد (2001): **قبعات التفكير الست**، ترجمة خليل الجيوسي، المجمع الثقافي، أبوظبي، الإمارات العربية المتحدة.

- روو، كليرنس و مينك، والتر (1993): **المبادئ الأساسية في الطب النفسي**، ترجمة مجموعة من طلاب كلية الطب البشري في جامعة دمشق بإشراف د.محمد إياد الشطي، دمشق.

- الزغول، رافع النصير و الزغول عماد (2003): **علم النفس المعرفي**، الطبعة الأولى، دار الشروق، عمان، الأردن.
- الزيات، فتحي (1988): **الأسس البيولوجية و النفسية للنشاط العقلي المعرفي**، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- السرور، ناديا (1996): **فاعلية برنامج (الماستر ثينكر) لتعليم التفكير في تنمية المهارات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية**، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد (10)، جامعة قطر.
- عدس، أحمد محمد عبد الرحيم (1996): **المدرسة و تعليم التفكير**، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن.
- فريمان، جون (1998): **التربية الأساسية النخبة**: تطوير الكفاءات، ترجمة صالحة سنقر، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، إدارة التربية، المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف و النشر بدمشق.
- فوجارتي، روبين (1998): **سجل التفكير**: التعبير بالكتابة عن التفكير، تعريب صفاء الأعسر، دار قباء، القاهرة.
- قطامي، يوسف (1990): **تفكير الأطفال تطوره و طرق تعليمه**، الأهلية للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
- كاغان، جيروم (1983): **نمو الشخصية**، منشورات وزارة الثقافة في سوريا، دمشق.
- كلارك، جون (1998): **الأشكال المنظمة**: أطر التدريس- نماذج التفكير، تعريب صفاء الأعسر، دار قباء، القاهرة.
- كوستا، آرثرو مارزانو، روبرت (1998): **تدريس لغة التفكير**، تعريب صفاء الأعسر، دار قباء، القاهرة.
- كوستا، أ.ل. (1997): **التفكير يسود المنهج التعليمي**، تعريب جابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، القاهرة.
- منصور، علي (1993): **التعلم و نظرياته**، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.
- مومني، ابراهيم (1998): **ماهية الذكاء**، مجلة آفاق تربوية، العدد (12)، قطر.
- النافع، عبد الله (2002): **التعليم بتنمية مهارات التفكير**، مجلة المعرفة، العدد (83) وزارة المعارف السعودية.
- هلال، فتحي و آخرون (1996): **قياس قدرات التفكير العلمي لدى طلبة الثانوية العامة و نظام المقررات في دولة الكويت**، مجلة التربية، العدد (19)، تصدر عن مركز البحوث التربوية و المناهج بوزارة التربية، دولة الكويت.
- الوقفي، راضي و آخرون (1998): **أساسيات علم النفس العصبي الإنساني**، ترجمة لمجموعة من النصوص و الأبحاث الأجنبية، كلية الأميرة ثروت، مركز صعوبات التعلم، الأردن.
- يونس، فيصل (1997): **قراءات في مهارات التفكير و تعليم التفكير الناقد و التفكير الإبداعي**، دار النهضة العربية، القاهرة.
- **-Conn**, S.R.& **Rieke**, M.L. (1998): The 16 PF Fifth Edition, Technical Manual. Institute for Personality & Ability Testing, Inc. Second Edition, Champaign, Illinois, U.S.A.
- **-Nosich**, Gerald(2002): Teaching Students to Think Scientifically, Journal of American Educational Research Association, v. 19, Chicago.
- **-Perkins** D. & Simmons J. (1988): Four Frames of Knowledge, Journal of Psychology, v. 62, New York.
- **-Rusbult**, Craig (2002): An Overview of Thinking Skills, Journal of Psychological Record, v.124, NewYork
- **-Russel,M.T**. & Karoi,IJ.L(1999): The 16 PF Fifth Edition Administrators Manual. Institute for personality & Ability Testing, Inc. Second Edition, Champaign, Illinois, U.S.A.
- -**Sternberg,** Robert J. (1994): Thinking and Problem Solving, Academic Press, 2~ Ed. Harcourt Science and Technology Company, U.S.A.
- -**Swartz R.** & Parks S. (1994): Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Elementary Instruction, Journal of Psychology, v. 89, New York.

التوحد من متوحش أفرون إلى طيف التوحد. قراءة في تاريخ المفهوم ومسار التشخيص.

عبدون العربي/ جامعة وهران 2 محمد بن أحمد، وهران
د. بن شهيدة أحمد/ جامعة وهران 2 محمد بن أحمد، وهران

ملخص:

لقد ظل مفهوم التوحد متشعبا وجداليا من البدايات الأولى مع متوحش أفرون إلى غاية تشخيص طيف التوحد. إن هذه المقاربة تسعى إلى تقديم قراءة عمودية على المستوى التزامني لتطور المسار الاتمولوجي لمفهوم التوحد وعلى المستوى الأفقي تتبع تشخيص متلازمة التوحد وتحديد الاختلافات الأساسية في معايير التشخيص وهذا تبعا للمعايير المتعارف عليها دوليا من طرف المجتمع العلمي للصحة العمومية وبالخصوص معياري DSM الأمريكي ومعيار CIM الدولي لمنظمة الصحة العالمية. يهدف هذا العمل إلى تحجيم الاختلافات حول مفهوم التوحد وتثمين الإرث وتراكم المعارف العلمية بغرض جعل صيرورة التشخيص أكثر سهولة ومصداقية. وبالرغم من أن تشخيص التوحد قد عرف تطورا جداليا منذ نوحد كانر إلى غاية ظهور مفهوم طيف التوحد إلا أنه جمع بين الأصناف القديمة وبالخصوص التوحد، اضطرابات اسرجر، الاضطرابات المحللة للطفولة، اضطراب النمو الشامل الغير محدد، وهذا ما ساهم في توضيح التشخيص وتوفير فرص أفضل للتكفل باضطرابات طيف التوحد.

الكلمات المفتاحية:
التوحد، طيف التوحد، التشخيص، DSM الدليل الاحصائي لتشخيص الأمراض العقلية للجمعية الامريكية لأطباء الامراض العقلية، CIM التصنيف الدولي للأمراض العقلية،

Abstract:

From the wild child of Aveyron to the spectrum of Autism, the concept of Autism remains ramifying and controversial. This approach is based on synchronic and diachronic analysis. The former attempts to study the etymology of the concept “Autism” whereas the latter tracks down the diagnosis syndrome and identifies the fundamental differences in diagnostic criteria; this is in accordance with the standards recognized by the scientific community of the world Health organization, particularly the DSM and CIM standards. This work aims at reducing the divergences on the concept “Autism”, the valorisation of heritage and the accumulation of scientific knowledge in order to make the diagnosis easier and more credible. Despite the hindrances that encountered the development of Autism diagnosis from Kanner’s autism up to the emergence of Autism spectrum, this work combines or includes the old items namely, Autism, Asperger's disorder, Childhood disintegrative disorder and pervasive developmental disorder not otherwise specified. This helped in the clarification of the diagnosis and providing better opportunities for Autism spectrum disorder.

Key words: Autism, Autism Spectrum, Diagnosis, DSM, CIM.

المقدمـة:

إن قراءة متعددة المصادر لتاريخ الأفكار المؤطرة لمفهوم التوحد، وتتبع المسار الاثمولوجي للمصطلح، من شانها أن تمكننا من فهم أكثر وضوحا لمتلازمة طيف التوحد، وأن تجحم من مساحة الاختلافات الراهنة حول المفهوم، وتمنحنا الفرصة لإعادة تثمين التراث الفكري والتراكم العلمي، الذي سيتوج بتحديد أكثر دقة وأكثر جدوى من الناحية العلمية والعملية، في مجال اضطرابات السلوك. إن تلك القراءة ستساهم إيجابيا، في رسم المراحل الكبرى التي ساعدت وسمحت بوضع التشخيص الراهن، وتوضيح المشاكل المرتبطة به. إن النمو المتصاعد لحركة البحث والنشر العلمي والإعلامي وكذا تنامي انتشار هذا الاضطراب لدى مختلف شرائح الطفولة أصبحت تشكل هاجسا ملحا للصحة العمومية، وحولت ظاهرة التوحد إلى شأن عام، مما قد يحفز ويساهم في إيجاد إطار مشترك لتعريف اضطراب التوحد، وهو ضروري لوضع تشخيص أكثر وضوحا، وأكثر دقة وملائمة، وبالتالي إيجاد عملية تكفل مناسبة وفعالة. انطلاقا من ظهور المصلح ورصد العلامات الأولى للاضطراب، إلى تبلور المفهوم ووضع التشخيص في صيغته الأولى والتطورات المتلاحقة التي شملت الوضع البنائي وكذا معايير ومحكات التشخيص، الى غاية ظهور التشخيص المتعدد المستويات، وترسيم مفهوم طيف التوحد، سيحاول هذا المقال تلمس مسار اضطراب التوحد خلال هذه المحطات، محددا خصوصية كل مرحلة ومتتبعا مستوى التطور في مجال الاستقصاء والتشخيص.

التوحد ومتوحش أفرون لجون إطار ((jean Itard (1836-1774)

إن إحدى أهم التوصيفات الأولى المعروفة لاضطراب التوحد هي تلك الخاصة بالطفل فكتور أو ما يسمى متوحش أفرون الموصوف من طرف الطبيب الفرنسي جون إطار.(Ferrari, P.1999, P.5)

فكتور هو طفل عثر عليه بعد أن عاش في الأدغال لمدة زمنية محددة ثم أعيد إدماجه بالمجتمع وقد عكف عدد من الأطباء على حالته التي استهوت كذلك الرأي العام، ودخلت عالم السينما إلى درجة ان أخرج حولها فيلم سنة 1970 من طرف فرانسوا تريفو، بعنوان الطفل المتوحش .François Truffaut en 1970 L’enfant sauvage

التشخيص الذي وضع من طرف الهيئات الطبية هو ان الطفل فكتور لم يكن متوحشا بل إنه يعاني من حالة تخلف عقلي حاد. (Natacha, Grenat, 2007. P.102) وهو ما أدى بالطبيب جون إطار من وضع فرضيته أن حالة التخلف لدى الطفل تعود إلى حرمان اجتماعي حاد، وأن التربية والتدريب بإمكانهما مساعدة الطفل وتمكينه من تعويض ذلك الحرمان والحصول على سلوكيات متكيفة. (Jean Itard, 1894. P.13)

ولكي يختبر إطار فرضيته بدأ في وضع تدريبات مكثفة وخاصة بالطفل فكتور حيث قام بتعليمه وتدريبه على الاتصال وادخل عليه كفاءات تعلمية. وقد تمكن الطفل من تقبل التفاعل مع الأشخاص المقربين غير انه كان يصاب باضطرابات هامة بحضور

الغرباء. عندها بدأ إطار يفهم أن التخلف العقلي العميق ليس تفسيرا مفضلا لحالة فكتور وأن الاختلالات واضطرابات التفاعل الاجتماعي وكذا السلوكيات التكرارية تبدو أنها هي الأصل في وجود حالة التخلف العقلي. وقدم تقريرا ثاني لوزارة الداخلية أوضح خلاله ملاحظاته حول تطور مختلف الوظائف الحسية والعقلية وكذا تطور القدرات الوجدانية والعاطفية للطفل المتوحش(Jean Itard, 1894. p.p.59.93).

وهكذا ظهر أول تعريف إكلينيكي لحالة فكتور الذي جسد كل خصائص التوحد التي فحصها وقام بتوصيفها الطبيب الفرنسي Jean Itard (Hochmann, 2012, P.P.207-215)

ومع ذلك علينا أن نتساءل هل كان فيكتور يعاني من التوحد؟

إن أوصاف فكتور تتطابق مع ما نعرفه اليوم بالتوحد حسب Frith, 1989 (علي الشامي، 2004. ص.25)

فقد كان الطفل فكتور يعاني من:

- صعوبات التواصل الاجتماعي مع الآخرين.
- تأخر في اللغة.
- صعوبات في نقل وتطبيق ما يتعلمه من موقف إلى آخر.
- العزلة فهو يفضل البقاء بمفرده.
- سلوكات غريبة وصعبة.
- إختلاف ردود الفعل الحسية مثل القدرة على تحمل درجة البرودة الشديدة.

لقد كان ذلك منذ أكثر قرنين مضت وكان هذا التوصيف بمثابة اللوحة الاكلينيكية الأولى لاضطراب التوحد، غير ان المصطلح والمفهوم أخدا مسارا تاريخيا مختلفا.

أصول كلمة توحد أو إتمولوجية كلمة أوتيزم.

إن مصطلح توحد Autisme هو ترجمة لكلمة Autismus الألمانية المستعملة لإول مرة من طرف طبيب الأمراض العقلية السويسري Eugen Bleuler سنة 1911 والكلمة مشتقة من الجدر اليوناني Autos التي تعني أنت ذاتك واستخدم المصطلح لوصف أعراض الفصام لدى المرضى الراشدين (عزلة إجتماعية، وإنطواء على الذات). (Syvie Tordjman,2011, P.394) وقد بين بلولر أن التوحد هو تقريبا نفس الشيء الذي أسماه فرويد الغلمية الذاتية Auto-érotisme (GailisJanis,2010,P.03) وأنه بالتخلي على الجدر éros فإنه انفصل عن مرجعية فرويد وتبنى تصور واسع يتجاوز كلمة الجنس الذي قد يؤدي إلى إمكانية الاستهجان (Jacques,Hocmann, 2009, P.204) وقد تحدث عن ذلك فرويد قبل ظهور المقال المؤسس في رسالة لكارل يونغ Carl-young وذلك بتاريخ 13ماي1907 حيث طالب بالملائمة مع مفهومه الغلمية الذاتية ويشهد أن بلولر قد عارض بشدة هذه التسمية. وقد قبل بالمفهوم في تقديمه للعته المبكر وذلك في كتابه D'Asch affenburg. بينما لم يذكر كلمة غلمية ذاتية لأسباب معروفة، بل ذكر كلمة توحد Autisme، بالنسبة لي لست معتادا على كلمة غلمية داتية فكلمة

Ispisme المستوحاة من اللاتينية Ipse التي تعني كذلك **الشخص ذاته** تصادق على المرجع الاتمولوجي. وهكذا وصف Bleuler التوحد بأنه " إنفصال عن الواقع مصحوب بهيمنة نسبية أو مطلقة للحياة الداخلية" (Le poutre,2011,P.605) . وقد تم توصيف اضطرابات التوحد وتصنيفها خلال القرن العشرين تحت تسمية ومصطلح (Idiotisme) واعتبرت كنوع من ذهان الطفولة (Psychoses Infantiles). (Sauvage, 2012, P.510)

التوحد، تاريخ المفهوم

لقد تشكل تاريخ التوحد انطلاقا من ظهور المصطلح بداية القرن العشرين ومن حينها ارتبط المفهوم بالمصطلح بالرغم من أن هناك منظور يشمل حالات التخلف Idiots ويغطي القرن التاسع عشر ويرى أن مصطلحي التوحد والتخلف أو الغباء يغطيان جزئيا نفس الاضطراب وأن هناك تاريخ للتوحد سابق لوجود المصطلح قد يعود الى الزمن الاتيني باليونان القديمة على اعتبار أن الغباء يعني الفضاء الخاص وبالانزياح يكون الشخص الذي لا يشارك في الحياة العامة أي في الديمقراطية الاتينية غبيا. وهكذا كان مفهوم المتخلف أو الغبي الى غاية القرن التاسع عشر يعني الشخص المنغلق على ذاته، ومنذ حوالي 1800 فان مفهوم التخلف أو الغباء أصبح في قلب الجدل العلمي وذلك مع اكتشاف متوحش أفرون الذي كان يمثل بالنسبة لفليب بينل وجون إتيان اسكغول مؤسس الطب العقلي حالة تخلف بالولادة وأنه مصاب بتخلف عقلي عام غير قابل للعلاج، بينما كان الطبيب جون ايطار jean itard الذي تكفل بالطفل فكتور على العكس من زملائه يعتبر الطفل المتوحش طفل عادي لم يستفد من التعليم والرعاية وعليه فان اضطرابه ثقافي مكتسب وقابل للعلاج (Sciences Humaines Juillet 2009, p.24)

لقد بدأ الاهتمام بالأطفال الذين لا يعانون من التأخر الذهني بالولادة منذ بداية القرن العشرين وانتقل للأطفال العاديين الذين يصبحون فيما بعد مرضى عقليين وأصبح الحديث عن مفهوم العته المبكر سائدا للدلالة عن هذا النوع من الاضطراب المميز بالتخلف العقلي ولم يكن هذا المفهوم مقنعا للطبيب السويسري يوجن بلولر واقترح سنة 1911 الحديث عن الفصام ومن اعراضه الانطواء على الذات وهكذا لم يعد هناك أي مجال للحديث عن مفهوم الغباء الذي فقد قيمته العلمية وانتقل إلى حقل الكلام العام أو القاموس الشعبي وتحول إلى شتيمة (Sciences Humaines Juillet 2009, p.24)

لقد استعمل مصطلح التوحد أول مرة من طرف بلولر سنة 1911 خلال حديثه عن الفصام وذلك لوصف صعوبة التواصل والتفاعل لديهم مع الأخرين (Ould Taleb,2009, P.14) . ثم أستعمل في مرحلة ثانية لتحديد حالة إضطراب لدى الأطفال من طرف ليو كانر Leo Kanner سنة 1943. حيث لاحظ تصرفات غير شائعة لدى إحدى عشر طفل من بين الأطفال المشخصين باضطراب التخلف العقلي وبالفصام وقد أطلق على تلك الأعراض الخاصة تسمية التوحد الطفولي المبكر وهي لازالت مقبولة الى حد اليوم وتشكل اللوحة الكلاسيكية لاضطراب التوحد أهم أعراضها: عدم القدرة على تطوير العلاقات وضعف التفاعل مع الأخرين والاهتمام بالاشياء بدل الأشخاص، التأخر في اكتساب اللغة واستعمالها بشكل غير اجتماعي

وتكراري على شكل مصادات Echolalie إضافة إلى قلب الضمائر استعمال أنا Je مكان الضمير أنت Tu والعكس صحيح كما يتميز سلوك المتوحد بالنمطية الحركية Steeotypes. (Bernadette Rogé, 2003, p.07)

لقد تم تمييز اضطرابين لدى الطفل سنة 1943 في نفس الفترة، إحداهما من طرف Kanner وهو الذي قدمناه فيما سبق والاضطراب الثاني وصف من طرف طبيب الأمراض العقلية النمساوي هانس اشبرجر Hans Asperger وقد سقط الاضطراب الثاني في النسيان لمدة معينة ولم ينتشر لأن البحث الذي تضمنه كان باللغة الألمانية المحدودة الاستعمال من طرف الأوساط العلمية لاسيما الأمريكية كما أن ظهوره كان خلال الحرب العالمية الثانية، ومن ثم قد استعمل مصطلح التوحد للدلالة على الاضطراب الموصوف من طرف كانر إلى اليوم الذي حصل فيه إعادة اكتشاف الاضطراب الموصوف من طرف هانس اسبرجر وذلك من طرف Lorna Wing وقد أعادة نشره سنة 1981 وظهرت أهمية هذا العمل العلمي بعد ترجمته من النص الأصلي إلى اللغة الأنجلزية من طرف إتا فريث Uta Frith سنة 1991 (Bernadette Rogé, 2003, p.09) وهكذا شكل الثلاثي Bleuler-Kanner-Asperger مرجعا تشخيصيا للتوحد وكذا لتعريفه إلا أن حدود مصطلح التوحد ومفهومه وإطاره المضبوط ظل محل اختلاف.

التوحد، حدود الممارسة والمصطلح

إن كان مصطلح التوحد لبلولر المحدث في سنة 1911 قد شكل منطلقا لتحديد المفهوم فإنه لم يعد مناسبا للاستعمال الحالي ولم يعد التوحد منذ 1943 عرضا بسيطا للفصام بل أصبح وحدة مرضية قائمة بذاتها لفد تحدث كانر عن اضطراب التوحد المتعلق بالاتصال الوجداني تم التوحد الطفولي المبكر. وتحدث هانس اسبرجر عن سيكوباتيا التوحد بينما كان لطبيبت الأطفال لورنا وينغ Lorna Wing التي لها بنت تعاني من حالة التوحد دور هام في إثارة الانتباه لأعمال اسبرجر عام 1981 عندما وصفت 19 حالة لأطفال أعمارهم مابين (5-35) سنة وكانت مشابهة للأعراض التي ذكرها اسبرجر وقد التقت لورنا اسبرجر في لقاء علمي بفينا وقامت بتلخيص بحثه في تقارير دورية وقد تم ذكرت متلازمة أسبرجر أول مرة كأحد الاعاقات الشائعة في الدليل الاحصائي التشخيصي للاضطرابات الذهنية الطبعة الرابعة عام 1994 وفي نفس السنة ذكرت بالدليل الدولي لتصنيف ألأمراض الطبعة العاشرة (أحمد ظاهر القحطان، 2009، ص ص. 18-19).

وهكذا فإن فالأمر يتعلق دوما بالتوحد حتى فيما يخص علم الوبائيات وكذا بعملية التكفل وتوصيات الممارسة المهنية الخاصة لتشخيص التوحد. وقد أدمج هذا المجموع بالاضطرابات المتغلغلة في النمو للتصنيف الدولي للأمراض للمنظمة العالمية للصحة (CIM-10 F84) وقد اتجه هذا إلى أن يصبح تحت اضطراب طيف التوحد في تصنيف جمعية أطباء الأمراض العقلية الأمريكي الطبعة الخامسة (DSM 2013) الذي أصبح يستعمل كسند ل (CIM) غير أن الموضوع ظل محل نقاش. وهكذا نلاحظ أن هناك تمييز بين ما هو توحد وما هو ليس كذلك داخل مجموعة الاضطرابات المتغلغلة في النمو. الوحدات الفرعية F 84.0 التوحد

الطفولي F 84.5 متلازمة أسبرجر F 84.1 التوحد اللانمطي هي التي تدخل عادة في المجال الوبائي الذي يعطي عموما نسبة مئوية للتوحدين بينما أن الوحدات الفرعية 3و4 لهذه الوحدة F84 هي عادة مستثناة، ونجد هذا التمايز بين التوحد والاضطرابات المتغلغلة في النمو عندما يتعلق الأمر بعرض حال المعارف حول الموضوع. (DSM-IV-TR,2005,p.p.80-99)

التوحد والتصنيفات المرضية المعاصرة

لقد حاول العديد من الباحثين بعد توصيف كانر للتوحد أن يحددوا مفهوم التوحد وضبط خصوصيته وكذا سلم أعراضه، وفي غياب محكات موضوعية أخرى بقيت تلك التعاريف تعتمد على ملاحظة السلوك أساسا وبدرجة أقل على مسار النمو، وفي ظل الاختلاف بين الحالات لم يتمكن هؤلاء الباحثين من وضع أية صيغة مقنعة.

وهكذا إن كانت الأعراض السلوكية المسماة بالتوحد قد ظهرت في بادئ الأمر منسجمة إلا أن التعمق في البحث العيادي قد كشف تنوعا كبيرا في الأشكال.

لقد شهدت السنوات العشرة الأخيرة تطورا معتبرا في تصنيف التوحد، وهذا ناتج عن توافق متزايد فيما يخص ثبات التوصيفات الخاصة بأنواع التشخيص وضرورة إيجاد مقاربة متعددة المحاور. وهكذا تم إدماج معطيات بحثية عديدة في التصنيف الأمريكي DSM4 وكذا التصنيف الدولي (CIM-10, 1992).

تصنيف التوحد من خلال مختلف طبعات الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات العقلية DSM.

لقد صنفت الطبعة الثالثة للدليل التشخيصي لجمعية أطباء الأمراض العقلية الأمريكية (DSM-III, APA.1980) التوحد ضمن قائمة اضطرابات النمو الشاملة، ووضعت محكات لتوجيه التشخيص. فالتقويم كان متعدد المحاور بحيث يسمح لكل فرد بتسجيل معلومات مختلفة على المحاور الخمس:

المحور الأول: زملة الأعراض العيادية ومنها اضطرابات النمو الشاملة.

المحور الثاني: اضطرابات الشخصية والاضطرابات الخاصة بالنمو.

المحور الثالث: الإصابات الجسدية.
المحور الرابع: عوامل الضغط Stress النفسي.
المحور الخامس: مستوى التكيف.

لقد صنف المحور الأول اضطرابات النمو الشاملة حيث وضع ثلاثة إمكانات رئيسية للتشخيص وثم وصفها كالتالي:
1- التوحد الطفولي.
2- اضطراب النمو الشامل الذي يبدأ في الطفولة (بعد 30 شهرا).
3- اضطرابات النمو اللانمطية.
المحكات المحتفظ بها الخاصة بالتوحد ستة هي:

- البداية المبكرة قبل سن الثلاثون شهر.
- ألا يكون للطفل عموما أي رد فعل اتجاه الآخرين.
- العجز الشامل في النمو اللغوي.
- إذا تكلم الطفل يكون ذلك بأشكال خاصة من اللغة مثل الترديد المباشر أو المتأخر، لغة مجازية، قلب الضمائر.
- استجابات غريبة لمظاهر مختلفة من البيئة.
- غياب الأفكار الهديانية، الهلاوس، عدم انسجام كما نلاحظ لدى الفصام.

لقد أبقت الطبعة الثالثة المراجعة لدليل التشخيص الأمريكي (DSM.IIIR) لسنة 1987 على نفس المقاربة المتعددة المحاور، كما حملت بعض التعديلات بالنسبة للتوحد، وهكذا أصبحت اضطرابات النمو المتغلغلة TED تقع ضمن المحور الثاني، ولا تضم سوى وحدتين عياديتين هما:

- اضطراب التوحد.
- اضطرابات النمو المتغلغلة الغير محددة (TED ns).

عندما لا تكون اللوحة العيادية مشغولة بالكامل، فإن الانتماء إلى هذا الصنف أو ذاك يتعلق بتواجد أو غياب ثمان عناصر على الأقل من أصل 16 عشر موزعة على ثلاثة أقسام:

- اضطراب نوعي في التفاعلات الاجتماعية.
- اضطراب نوعي في التواصل اللفظي وغير اللفظي وفي نشاط التخيل.
- تسجيل محدودية وتقلص في مجال النشاطات والاهتمامات.

وقد تم التخلي على معيار السن الموجود بالطبعة السابقة، أي البداية قبل 30 شهر.
كما تم إعطاء الاهتمام أكثر للغة، التواصل الغير اللفظي، والتواصل الانفعالي.

لقد اعتمدت الطبعة الرابعة (DSM4) والطبعة الرابعة مراجعة (DSM4 TR) نفس المفاهيم الخاصة الاضطرابات العقلية التي جاءت في الطبعات السابقة مع بعض التعديلات (APA 1994).

وقد تم وضع الاضطرابات المتغلغلة في النمو على مستوى المحور الأول وهو بمثابة اعتراف بإمكانية تحسين أو تطور الأعراض خلال التدخل العلاجي، وقد ظهرت أنواع تشخيصية أخرى:

- متلازمة ريث.
- متلازمة أسبرجر.
- اضطرابات تحلل الطفولة.

وفيما يخص اضراب التوحد فان معايير التشخيص قد تطورت وانخفض عددها من 16 عشر إلى 12 عشر مصنفة تحت ثلاثة أقسام هي:

- اضطراب نوعي في التفاعل الاجتماعي.
- اضطراب نوعي في الاتصال.
- السلوكات التكرارية والنمطية.

لقد تم تحديد وجوب ظهور الأعراض قبل سن الثلاثة سنوات.

إن التعديلات في معايير التشخيص لاضطراب التوحد بدليل التشخيص الرابع DSM4 جعلت هذا القسم أكثر انسجام.

إن مسار تطور مفهوم وتصنيفات التوحد من خلال الدليل التشخيصي الأمريكي ودليل التصنيف العالمي لمنظمة الصحة العالمية يمكن رسمه ملخصا من خلال الجدول التالي:

تطور تصنيف التوحد حسب دليل منظمة الصحة العالمية CIM وجمعية أطباء الأمراض العقلية الأمريكية DSM

DSM-III (1980)	DSM-III-R (1987)	CIM-10 (1999-1992)	DSM-IV (1994) et DSM-IV-TR (2001)	DSM-5 (2013)
الاضطراب الشامل للنموTGD(1983)	الاضطراب المتغلغل في النموTED (1992)	الاضطراب المتغلغل في النموTED (1993)	الاضطراب المتغلغلة في النمو TED(1996)	اضطراب طيف التوحدTSA (2013)
توحد الطفولة متلازمة كاملة متلازمة متبقية اضطرابات النمو الشامل المبتدئ خلال الطفولة زملة كاملة زملة متبقية اضطراب النمو الشامل اللانمطي	اضطراب التوحد الاضطراب المتغلغل في النمو الغير محدد TED ns	F84.0 التوحد الطفولي F84.1 التوحد اللانمطي F84.2 متلازمة ريث F84.3 اضطرابات تفكك أخرى F84.4 اضطرابات فرط الحركة مع تخلف عقلي وتمطية F84.5 متلازمة اسبرجر F84.8 اضرابات أخرى متغلغل في النمو F84.9 اضراب متغلغل في النمو غير محدد.	299 اضطراب التوحد 299.80 متلازمة ريث 299.10 اضطرابات تفكك الطفولة 299.80 متلازمة أسبرجر 299.80 اضطراب متغلغل في النمو بما في ذلك التوحد اللانمطي.	TSA اضطراب طيف التوحد (بما في ذلك اضطراب التوحد، اضطرابات تفكك الطفولة، متلازمة أسبرجر، والاضطراب المتغلغل في النمو الغير محدد) متلازمة ريث. اضطراب التواصل الاجتماعي (واقعي)

تشخيص اضطراب التوحد وفق المعايير الجديدة للدليل الأمريكي الخامس DSM5.

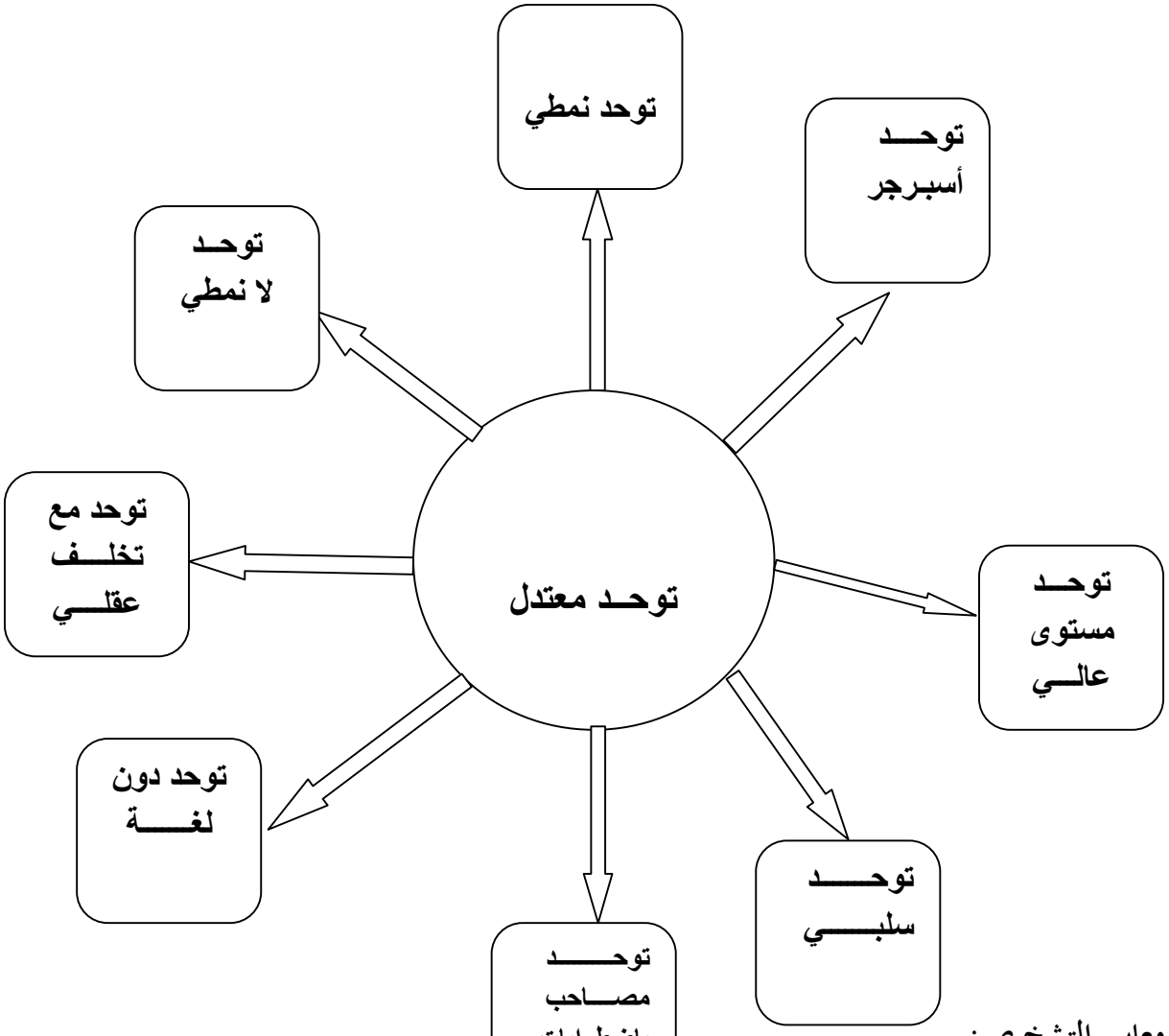
باعتباره الأحدث من حيث التسلسل الزمني والأفضل من حيث القيمة العلمية الناجمة عن تراكم الخبرة والتجارب، فان دليل التشخيص الأمريكي قد وضع محكات جديدة لتشخيص اضراب التوحد أهمها:

1- **تسمية التشخيص:**
لقد وضعت تسمية موحدة للتشخيص هي **اضطراب طيف التوحد** Trouble de spectre de l'autisme (T.S.A) ويدخل تحت قائمة هذه التسمية كما هو وارد بالجدول أعلاه:
- اضراب التوحد.

- متلازمة أسبرجر.
- إضرابات النمو الشاملة غير المحددة.
- إضرابات التفكك الطفولي، التي تم جمعها في فئة واحدة بعنوان هذه الطبعة.

والملاحظ في هذه القائمة الجديدة تجميع اضطرابات التفكك الطفولي في فئة واحدة على اعتبار أن الاختلاف بينها هو في شدة الاعراض ودرجة الذكاء وكذا مستوى اللغة وليس في معايير التشخيص.
كما يلاحظ اختفاء متلازمة ريث من قائمة طيف التوحد لتصنيفها ضمن الاضطرابات ذات الأصل الجيني وذلك لتحديد العلماء للجينة المسئولة عن هذا الاضطراب.
وقد أصبح بموجب مقتضيات الدليل الخامس الزاما على القائم بالتشخيص أن مستوى شدة الاضطراب لتحديد مستوى الدعم والتأهيل الذي سيقدم للمفحوص بناءا على ذلك.

ويمكن تمثيل اضطراب طيف التوحد حسب DSM5 بالمخطط التالي:



2- معايير التشخيص:

لقد أصبح التشخيص في الإصدار الخامس DSM5 يعتمد على معيارين بدل ثلاثة التي كان معمولا بها بالاصدار الرابع والرابع معدل من نفس الدليل حيث تم التخلي عن معيار اضطراب اللغة أو القصور في التواصل الذي كان يمثل المعيار الثالث سابقا واحتفظ بمعيارين هما:

- قصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي.

- النمطية في السلوك، ومحدودية الاهتمام والنشاط.

3- قائمة أعراض التشخيص:

لقد تضمنت قائمة الأعراض التي يشخص على أساسها التوحد في الطبعة الرابعة المعدلة اثنا عشر 12 عرض موزعة بمعدل أربعة 04 اعراض لكل معيار من المعايير الثلاثة السابقة، بينما اختزلت في الطبعة الخامسة إلى سبعة أعراض وزعت كالتالي:

ثلاثة 03 أعراض في المعيار الأول. وأربعة 04 أعراض بالمعيار الثاني وذلك لأن الطبعة الخامسة لدليل التشخيص الأمريكي تتضمن معيارين للتشخيص فقط كما أوضحنا سابقا.

4- مستوى شدة الأعراض:

لقد كان التصنيف الرابع والتصنيف الرابع مراجع لسنة 2000 يضع من معايير التشخيص بند خاص بمستوى شدة الأعرض حيث أن هناك خمسة اضطرابات متمايزة تمثل اختلافا في شدة الأعراض، بينما نجد أن الطبعة الخامسة لسنة 2013 حددت مستوى الشدة بثلاثة مستويات في الفئة الواحدة.

5- الإعاقات المصاحبة لاضطراب التوحد:

في الطبعة الرابعة والرابعة مراجعة ليس هناك أي تحديد للإعاقات التي قد تصاحب التوحد، بينما في الطبعة الخامسة هنا تحديد للإعاقات التالية التي قد تصاحب اضطراب التوحد وهي:

- الاعاقات العقلية.
- اضطرابات اللغة.
- الحالات الطبية والجينية.
- اضطرابات السلوك.
- اضطراب التخشب أو الكاتاتونيا.

6- الفترة العمرية لظهور الأعراض:

كانت الطبعة الرابعة والرابعة معدلة تحدد الفترة العمرية لظهور الأعراض بثلاثة 03 سنوات، بينما نجد أن الطبعة الخامسة جعلت فترة ظهور الأعراض خلال الطفولة المبكرة أي إلى حدود 08 سنوات.

عملية تشخيص اضطراب التوحد وفقا لمستلزمات الإصدار الخامس DSM5

بعد ان كانت عملية التشخيص في الطبعة الرابعة والرابعة معدلة لدليل التشخيص الأمريكي DSM تعتمد على نظام الأصناف وقد بينت الممارسة العيادية أن هذا النظام ليس ملائما بالشكل الكافي لحالة التنوع الكبيرة للتمظهرات العيادية للمفحوصين، علاوة على محدودية المعلومات العيادية الضرورية التي يوفرها بغرض تخطيط العلاج ووضع التندر الخاص بالحالة وكذا ضعف القدرة على تتبع التطورات الخاصة بالمفحوصين.

كما لوحظ أن نظام الأصناف جامد ولا يتماشى مع التجربة العيادية، فالكثير من الحالات أثناء التشخيص تدخل في صنف الغير محدد.

الحدود بين الأصناف في الواقع أكثر مرونة على ما هي عليه في نظام الأصناف الموجود بدليل التشخيص الطبعة الرابعة.

إن المظاهر المرضية لدى المفحوصين والاصابات النرولوجية، والعوامل الجينية، وعوامل الخطر يمكن ان تكون مشتركة بأشكال مختلفة بدرجة أكبر مما يتيحه نظام الشخيص حسب الأصناف المتعددة.

نتيجة للعوائق السابقة جاء البديل في شكل مقاربة تشخيصية متعددة المستويات مكملة لمقاربة الأصناف الشخصية السابقة.

مقاربة التشخيص المتعدد المستويات بالاصدار الخامس DSM5.

- تبدو هذه المقاربة أكثر ملائمة للواقع العيادي للمفحوصين.
- أدمجت الأعراض المرضية:
  - الأمراض التي تمت ملاحظتها عادة في المجال العيادي.
  - التي يمكن أن تعقد الاضطراب وكذا العلاج والتندر.
  - التي يمكن أن تشكل في حد ذاتها حاجة علاجية.
  - التي هي في حاجة الى توثيق وبحث.
- أدخلت مستوى او درجات شدة الاضطرابات إضافة الى تصنيف طبيعة الاضراب أو الاضطرابات.

وهكذا تم ادماج المظاهر المتعددة المستويات في نظام الأصناف (الأصناف الخاصة):

- مستوى الشدة: نجد بداخل كل صنف تشخيصي خاص (تردد، طبيعة، مدة وشدة الأعراض)
- تعددية الأعراض (كل المعلومات المبحوث عنها، والمحصل عنها، والملاحظة) خارج وداخل الأصناف.
- إثارة انتباه الممارسين العيادين فيما يخص الأعراض ذات الوضع الاشكالي:
- فيما يخص التشخيص الأولي.
- فيما يخص المشكلات الثانوية مثل الاعراض الخارجة عن محكات التشخيص.
- المشكلات التي تحتاج الى توثيق وبحث.
  - تقدم الواقع العيادي للمفحوصين بشكل أفضل.
- تهدف الى تحديد مجموع الاعراض ذات الدلالة.
- ترمي الى تحديد شدة الاعراض (أهميته بالنسبة للتندر، تخطيط العلاج، تتبع تطور حالة المفحوص.
- الواقع العيادي على أساس الحكم العيادي للممارسين.

وبهذا يكون التشخيص وفقا لمستويات ثلاثة كما وردت تفصيليا في الإصدار الخامس DSM5 وذلك تحت العناوين التالية:

1- محكات التشخيص.

2- محكات التحديد.

3- محكات مستوى الشدة.

الخاتمة:

إن طبيعة مرض التوحد وما يميزه من غموض من حيث البنية، وحالة اللاتجانس في فئة المصابين به، وما يتعلق بعدم معرفة وتحديد سببيته، كلها أسباب ضاعفت من حجم التحديات التي ما فتئ يطرحها هذا الاضطراب على الساحة العيادية وعلى جميع المستويات التشخيصي والتصنيفي، وكذا على مستوى المآل والتكفل، وبالرغم من الغموض الذي رافق اضطراب التوحد منذ بداية ظهور المفهوم إلى وقتنا الراهن، وبالرغم من ان عملية التشخيص الخاصة به لازالت تعتمد الملاحظة، ولا توجد اختبارات خاصة او فحوص بيولوجية أو بيو كمائية من شأنها المساعدة بشكل حاسم في التشخيص والعلاج، إلا أن تطور طرق التقصي وصرامة المنهج العلمي جعلت من التشخيص الموضوعي أمر ممكنا، ومن طرق التكفل التربوي والعلاجي وسيلة ذات نجاعة وجدوى أكيدة ومتزايدة، كما أن التطورات الحاصلة على مستوى التشخيص، من توحد كانر إلى طيف التوحد، كلها جاءت نتيجة للحاجة العلمية والعملية التي أفرزتها الممارسة العيادية، والتي انعكست بدورها على عملية التكفل التربوي والعلاجي لفئة المتوحدين.

قائمة المراجع

احمد الظاهر، قحطان (2009). *التوحد*. ط1.عمان: دار وائل للنشر.

نايف بن عابد، الزراع (2010). المدخل إلى اضطرابات التوحد المفاهيم الأساسية وطرق التدخل. ط1.دار الفكر عمان- الأردن.

علي الشامي، وفاء (2004). خفايا التوحد أشكاله وأسبابه وتشخيصه. ط1. جدة: مطبعة الملك فهد بن عبد العزيز.

American Psychiatric Association. *DSM-IV : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Paris : Masson, 1997.

APA. (2003). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux DSM-IV-TR.* Paris: Masson.

Bernadette Rogé. (2003) *Autisme comprendre et agir*, dunod, paris.

Ferrari,P.(1999) *L'autisme infantile*, Ed.PUF,coll., que sais-je ?

Gailis,Janis, (2010) *Concept de l'autisme Bleulérien dans la logique Freudienne de l'aliénation à la séparation*. Thèse de doctorat en psychologie, université Rennes2 France.

HAS. Autisme et autres troubles envahissants du développement. *Etat des connaissances hors mécanismes physiopathologiques, psychopathologiques et recherche fondamentale.* 2010. [en ligne] Disponible sur : http://www.has-sante.fr (page consultée le 10/12/2012).

Hochmann, J. (2012) « *Le devenir des idées en pédopsychiatrie, à travers l'histoire de l'autisme* », Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, Volume 60, Issue 3.

Itard JMG. *Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron* (1801 et 1806). Edition

numérique : Pierre Hidalgo. La Gaya Scienza ; © décembre 2011. En ligne : Le 20 octobre 2013. 23h.38mn à http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/fi le/jean itard_memoire. Pdf .
Jacques, Hocmann,(2009) *Histoire de l'autisme : de l'enfant sauvage aux troubles envahissants du développement*, Paris, Odile Jacob..
Jean Itard, (1894) *Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron* (1801 et 1806) [archive] (BNF-Gallica). En ligne : Le 12 Avril 2016. 17h 30mn
Lepoutre, T. (2011) « *Remarques sur l'autisme de la schizophrénie* », l'Evolution Psychiatrique, Volume 76, Issue 4..
Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux DSM-IV-TR, Ed: Masson 2005
Mahmoud ould Taleb (2009) « *Le spectre de l'autisme* » Office des publication universitaire,Algerie.
Natacha, Greant. *Le douloureux secret des enfants sauvages,* La compagnie littéraire,2007. En ligne : Le 12 juin 2015. 22h.30mn à http://www.cairn.info/revue-l-information-psychiatrique-2011-5-page-393.htm
Organisation mondiale de la santé. *CIM-10. Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes.* 10e révision. Genève : OMS; 1999.

Organisation mondiale de la Santé (2014). *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes* (11 e révision à venir). Repérer en ligne le 16 janvier 2014, 13h.50mn à http://www.who.int/classifications/icd/en/#.
Picoche.J.(2002). *Dictionnaire Etymologique du français* .2ed. Paris : Dictionnaire Le Robbert/VUEF.
Sauvage, D. (2012) «*Autisme, une brève histoire de la nosographie avec une archive de E. Seguin*», Annales Médico-Psychologiques, revue Psychiatrique, Volume 170, Issue 7.

Sylvie Tordjman, « *Évolution du concept d'autisme : nouvelles perspectives à partir des données génétiques* », *L'information psychiatrique* 2011/5 (Volume 87), p. 393-402.

المعرفة السوسيولوجية وسوسيولوجيا المعرفة بين العقل والتجربة الحضارية

د.دناقة أحمد /جامعة طاهري محمد، بشار،الجزائر.

ملخص:

نحاول من خلال هذا المقال تبيان الآليات التي جعلت العقلانية الاربية تقلع حضاريا ابتداء وتنطلق من أسس جديدة لم تكن تعرفها سابقا وتنموبتحرير العقل من النقل: (تحرير العقل الفلسفي من العقل اللاهوتي) وأخذت أربا بذلك تتفوق على العالم الإسلامي، وحصل بالتالي العقل على استقلالية ذاتية ظهرت في شكل ثورة انقلابية معروفة. وعلى العكس من ذلك نجد أن العقلانية العربية دورها ومطلبها الأساسي والحاسم نقل العلم والنظريات العلمية إلى ثقافة تعتبر فاقدة له وغير قادرة على إنتاج المعرفة العلمية أو على الأقل إعادة إنتاجها وفق خصوصيات تلك المجتمعات، والاكتفاء بمطابقة أفكارنا للعلم كما هو مجسد في نظم معرفية جاهزة

ففي مجال السوسيولوجيا على سبيل المثال يتم نقل نظريات وجدت لتحل مشكلات ظهرت في بيئتها. على بيئة غير بيئتها دون مراعاة لخصوصية الواقع الجديد. ما أنتج تفسيرات مشوهة لا تستطيع تشخيص المشكلات التي يفرزها الواقع الاجتماعي العربي. جعلت العقل العربي عاجز على تحقيق القلاع الحضاري المنشود.

Abstract

We try through this article to show the mechanisms that made the Arabic nationality to stop starting from new foundations unknown previously and grow by freeing the mind (freeing the philosophical mind from god's mind) and created a relationship that outperform the Islamic world and this got the mind of self-independence that appeared in the form of a known revolution. On the contrary, we find that Arab rationalism has its role and its fundamental and crucial demand to transfer science and scientific theories to a welter that is considered deficient and is incapable of producing scientific knowledge or at least reproducing it according to the specifities of these societies and merely conforming our ideas to science as embodied in ready cognitive systems. In the field of sociology for example, theories are transferred to solve problems that encerged in their environment on without taking into account the privacy the new reality that grave birth to distorted explanations while cannotdiagnosize the problems of the actual social reality.

تمهيد:

لقد استطاع الفكر السوسيولوجي أن يحقق توسعا كبيرا في الغرب في القرون الماضية، ليس على حساب المسيحية ولا ضدها، وإنما خارج إطار الكنيسة. فبقدر ما أصبح فكرا مفتوحا، وعبر عن حركة اجتماعية، أو عن حراك اجتماعي عميق وفعال أزاح الحواجز الثابتة بين المراتب الاجتماعية، وزادت إمكانية هذا التوسع مع ازدياد قوة الحضارة التي نشأت معه وبسببه، من صناعة ومكتسبات مادية وقانونية بحث أصبح للدنيوي أو العقلاني فعليا لا نظريا فقط التأثير الحاسم في رسم الظواهر الاجتماعية وتحديد أفعال ومصير الأفراد ومواقفهم بعد أن كانت القوى الخارجية، والخارجة عن إرادة الإنسان، هي العامل الحاسم في تحديد فائض الإنتاج، ورعاية النسق الاجتماعي وضمان مشروعية السلطة.

أولا: المعرفة العلمية في الوعي الغربي والعربي

تم الانتقال في قضية النسق الاجتماعي من فكرة رسالية لاعقلانية إلى فكرة عقلانية وضعية دنيوية ليست تابعة لثقافة دون أخرى، إنما هي نتيجة لصعود العمران أو المدنية، وانعكاسا لنمو القدرة البشرية في المجتمع ولدور العقل في صنع عالمه الذي يعيش فيه، أو لظهور ما يسميه كارل بوبر: «العالم الناجم عن عمل الإنسان». وبذلك تحل المؤسسات محل الانتماء الجماعوي والحماسي والاندماجي في تنظيم العلاقات الاجتماعية وكذا تنمية "التواصل الإنساني"*.

وهذا ما ساعد على ظهور الحروب الدينية المستمرة التي دمرت جزئيا أسس سلطة الكنيسة المعنوية وكسرت شوكتها، وكانت هذه الحملة تستفيد من التحولات العميقة في البنية الاجتماعية والاقتصادية وتعكس جزء من سيرورة تاريخية واحدة ومتكاملة.

وبقدر ما استطاع هذا النسق الجديد الذي أفرزه الصراع أن يدمج في دائرة حضارته – أي دورة استهلاكه وإنتاجه– الجماهير الفلاحية والحرفية الخارجة من النسق القديم، ويفضي عليها شخصية السيد والحر والمستقل والمتساوي مع غيره. بقدر ما أعاد إنتاج وتشكيل البيروقراطية والنخب الاجتماعية القديمة الخاصة والحكومية، في طبقة جديدة ذات وعي بدورها القيادي وبمصالحها وطموحاتها وكذا بوزنها الفكري والسياسي، أي بالدرجة التي نمت فيها البرجوازية كطبقة ذات مشروع اجتماعي اقتصادي إنساني (الصناعة)، ومطامح هيمنة قومية تدفعها إلى بلورة سياسات اجتماعية واقتصادية متوازنة، واستطاع أيضا النسق الجديد أن يفرض نفسه كنظام سائد وأن يتسرب إلى الوعي التقليدي بكل عناصره، فيخلق حيزا مستقلا لوعي مشترك تتقاطع فيه المثل الروحية والعقلية القديمة والجديدة[1].

وعموما بقي الفكر الاربي الحديث رغم كل ثوراته على القديم متمسكا بفكرة العقل الكوني، متصورا له على أنه القانون المطلق للعقل البشري، وسواء نظر إلى هذا العقل على انه قائم بذاته مستقل عن فكرة الله، أو لا فإن العلاقة بينه وبين نظام الطبيعة تبقى نفسها، إنها المطابقة التي انعكست على اللغة واللغات الاربية ذات الأصل اللاتيني بالخصوص.

ويعتبر "الجابري" أن العقل والتجربة كلاهما شاهد على الأخر فإذا كان العقل البشري المنظم للتجربة والمشرع للطبيعة، ولكن بما فيه من مبادئ فطرية، بل بوصفه نفسه جملة من القوالب القبلية التي هي عبارة عن قوالب فارغة تملؤها الحدوس الحسية فتتحول إلى معرفة، هذه الحدوس التي تظل عمياء بدون هذه القوالب، وإذن فالمعرفة اليقينية وبالتالي التطابق بين العقل ونظام الطبيعة تتوقف على ما تعطيه التجربة للعقل وما يمد به العقل معطيات التجربة، فإذا كان العقل هو المشرع فإن التجربة هي المختبر[2].

لقد نشأت العقلانية الاروبية وأقلعت حضاريا ابتداء من القرن 16 و 17، وراحت تنطلق من أسس جديدة لم تكن تعرفها سابقا ونمت بقدر ما كانت سياسة تحرير العقل من النقل: (تحرير العقل الفلسفي من العقل اللاهوتي) وتحرير المعرفة من هيمنة النظام اللاهوتي المسيحي الذي نظم احتكارها من قبل فئة محدودة ومنعها على الأغلبية من المجتمع وبدا هذا الاحتكار أمرا لا مشروعا وحرمانا من الإنسانية، وأخذت أربا بذلك تتفوق على العالم الإسلامي، وراح التحرير الكبير للعقل والروح يحصل تدريجيا، وحصل بالتالي العقل على استقلالية ذاتية ظهرت في شكل ثورة انقلابية خلصته من براثن العقل اللاهوتي القروسطي*،

وأصبحت بذلك البشرية —في هذه البلدان– هي التي تبلور الأخلاق وقواعد السلوك، وتنظم النسق المجتمعي على مسؤوليتها الخاصة.

وكذلك فإن أربا الآن تنتقل من مرحلة العقل الكلاسيكي المرتكز على اليقينيات المطلقة إلى مرحلة العقل النسبي أو النقدي الذي يعود على نفسه باستمرار، من اجل تصحيح مساره أو حتى تعديله إذا لزم الأمر، وهو ما يدعوه البعض بعقل: ما بعد الحداثة**، أي عقل أكثر تواضعا ولكن أكثر دقة وحركية في آن واحد. ورغم ذلك هذا العقل الجديد لا يتراجع عن فكرة بلورة المعرفة أو الإيمان بإمكانية التقدم، فهو يقوم ببلورة المعارف الجديدة وهو يعرف أنه لا يستطيع الوصول إلى الحقيقة المطلقة، انه يحصل على معرفة نسبية مؤقتة قد تدوم طويلا ولكن حتما لا تدوم أبدا[3].

وعلى خلاف ما سبق تجعل العقلانية العربية دورها ومطلبها الأساسي والحاسم نقل العلم والنظرة العلمية إلى ثقافة تعتبر فاقدة له وغير قادرة على إنتاج المعرفة العلمية، والاكتفاء بمطابقة أفكارنا للعلم كما هو مجسد في نظم معرفية جاهزة.

إن التساؤل عن مصدر يقينية المعرفة العلمية هو نفسه الذي أدى إلى تطور العلم كثمرة لفلسفة ما قبل علمية مؤسسة للعلم ذاته كمفهوم، إن هذه المساءلة تقول عمليا أن أصل المعرفة اليقينية (العلم) هو العلم نفسه، وبذلك فهي لا تحرم نفسها من التفكير في هذا العلم والتحقق من المسعى العلمي في كل مرة يسعى فيها الباحث إلى إدراك الواقع وتحليله، وإنما تضفي أيضا على المعرفة صفة الحقيقة المطلقة والمنزلة التي تشكل في ذاتها المبتدأ والمنتهى. وهي بذلك عاجزة أن تفسر نشأة العلم، وأقل من ذلك عن تطوير التجربة العلمية، وتضع نفسها في وضع المترجم الدائم والناقل للعلوم أي تخرج من المسعى العلمي في الوقت الذي تقدس فيه العلم كثمرة وكإنتاج جاهز للعقل. إنها تجعل من العلم معرفة لاهوتية مفصولة عن الواقع الذي استمدت منه وعن المجتمع الذي ظهرت فيه وعن الذات التي أنشأته وعن المطلب الذي وضع له.

فقد نشأ العلم في الغرب عندما بدأ الباحثون يشككون في صحة المعارف اليقينية والنظرة الجاهزة واستبدلوا المعرفة اليقينية المطلقة بمفهوم المعرفة الموضوعية، التي تأخذ بعين الاعتبار مجموع الشروط المكونة للفعل المعرفي مع استبعاد الذاتية قدر المستطاع. وما كان للعلم الحديث أن ينشأ لو استمر الغربيون في استناد معلوماتهم إلى النظم المعرفية التي ورثوها عمن سبقهم، بل الأصل في ظهور العلم هو الفكرة التي تقول بأن الكافل لصحة معلوماتنا أو معارفنا عن الواقع لا يمكن أن يوجد في هذه المعلومات أو المعارف. إنما في التجربة فالتجربة هي معيار صحة المعارف التي لدينا ولا يمكن إلى– حد الآن– أن يكون هناك معيار أخر يفوقها أو على الأقل يحل محلها، وكان هذا الموقف الجوهري قد فتح آفاقا لا تنتهي أمام العقل، أمام مراجعة وتحسين التراكيب النظرية وضبطها حتى وصلت إلى ما وصلت إليه اليوم في صورة ما نطلق علية بالعلم[4].

ونجد أن العقلانية العربية قامت بمصادرة التجربة بدل أن تجعل من الانخراط فيها مبدءا أساسيا، واكتفت بالاستهلاك العلمي بدل ممارسة الفعل العلمي الحقيقي الذي يشتمل على الأقل على إنتاج معارف جديدة نابعة من خصوصية العقل المنتج لهذه المعارف وبالتالي تحمل انشغال المجتمع الذي ولدت فيه. وأبى لها ذلك طالما أنها انطلقت من كون الواقع الذي تعيش فيه واقعا وهميا لا معقولا لا مقبولا رافضة التفكير فيه والانطلاق منه.

ثانيا: تطور دلالات المفاهيمالسوسيولوجية ومسألة الموضوعية:

يحدث ضمن هذا الجانب من الاستقصاء الخاص بمساهمة المقاربة الإبستيمولوجية في العملية التعليمية، (أي في تبليغ المحتوى المعرفي) تقاطع كبير بين الابستيمولوجيا وتاريخ العلوم (Histoiredes sciences).

وفي هذا الصدد، يمكن للمقاربة التاريخية أن تقدم عونا بالغ الأهمية، بفضل إعطائها للمتلقي (أو المتعلم) (L'apprenant) خلفية واسعة حول صيرورة تشكل وتطور دلالات المفاهيم؛ وعن أبعاد تبلور مختلف مضامين المعرفة العلمية، وعلاوة على ذلك، فهي تلقي الضوء على السياق العام لمختلف الإضافات العلمية، وكذا الظروف التي رصدت فيها هذه الإضافات؛ وقُيِّدت في سجل العلوم.

ويجدر بنا أن نذكر بأن التقاطع الحاصل بين مؤرخ العلوم والباحث في المجال الابستيمولوجي لا يعني بأيِّ حال من الأحوال حصول تداخل كلي بينهما، فالباحث في الابستيمولوجيا ينطلق من تصور خاص لمسيرة المعرفة العلمية[5]. فهو يطرح القضية من منطلق " العقبات الإبستيمولوجية" (Les obstacles épistémologique).

كما يقول "غاستون باشلار" (GastonBachelard):«فإننا عندما نبحث عن الشروط النفسانية لتقدم العلوم، سرعان ما نتوصل إلى هذا الاقتناع، بأنه ينبغي طرح مسألة المعرفة العلمية بعبارات العقبات[6]» . ويكْمن الفرق بين تاريخ العلم والابستيمولوجيا حسب "باشلار" في أن: (مؤرخ العلوم مُطالب بدراسة الأفكار بوصفها "وقائع" (Des faits) ، أما الابستيمولوجيا فهي ملزمة بدراسة الوقائع بوصفها أفكارا (Des ides)، ثم تدمجها في نظام تفكير معين...فالواقعة المفسرة خطأ في أي عصر تبقى مجرد واقعة بالنسبة للمؤرخ. هذا في حين تُمسي في عين الابستيمولوجيا عبارة عن عقبات، أي أنها تشكل فكرا مضادا[7] (Une contre-pensée).

وعند استعراض قضايا ومضامين علم الاجتماع، يتضح بأنه ليس فقط أبواب ومسائل هذا العلم قد كانت موضوعا للتدافع بين التفكير العلمي وبين التفكير ما قبل العلمي، بل أن موضوع هذا العلم ذاته قد كان عرضة لتنقيحات مستمرة، عبرت بوضوح عن حجم الإشكال المعرفي الذي يكتنف علم دراسة المجتمع، كما كشف في كثير من الأحيان عن أزمة مشروعية قيام هذا العلم ذاته[8].

ولعل ذلك ما يفسر لماذا تعتبر المشروعية (Légitimité)، هي أول إشكال يعترض أستاذ علم الاجتماع، عند شروعه في التواصل مع المتعلمين (Les apprenants)، بل يلاحظ أن هذا الأمر غالبا ما يستمر مع أساتذة التخصص طيلة مسيرة تدريس هذا العلم، حيث نجدهم، يبدؤون من النقطة ذاتها التي شهدت انطلاق مسيرة تأسيس مشروعية هذا العلم، أي من اللحظة التي بدأ فيها يحاول شق طريقه الخاص بين دروب الفلسفة والتاريخ وعلم النفس، وطفق فيها في حل مشاكله "الحدودية" مع الفروع العلمية والمعرفية الأخرى، والتدليل على استقلالية "الواقعة الاجتماعية".

ويستمر الأمر عبر تخصصات علم الاجتماع المختلفة، ففي علم الاجتماع الحضري، على سبيل المثال، تعتبر قضية بناء النظرية من أهم معضلات هذا الأخير، الذي يحكم دراسته لمجتمع المدينة، يجد نفسه في حلبة التدافع الإبستيمولوجي على الحدود، جنبا إلى جنب مع الجغرافية والعمارة والأنثروبولوجية وعلم الديموغرفيا...الخ.

ومن الناحية العملية، يمكن الاستشهاد بالجهود التي قام بها "دوركايم" في " قواعد المنهج في علم الاجتماع" من أجل تخليص أرضية هذا العلم من كل أشكال التداخل مع مواضيع العلوم الأخرى وتحديد "خصائص الواقعة الاجتماعية" باعتبارها نتاج الحياة الاجتماعية وبوصفها مستقلة عن ذوات الأفراد، وبوصفها:«تنحصر في ضروب السلوك والتفكير التي يمكن تمييزها عن غيرها بالعلامة الخاصة الآتية، وهي أنها تستطيع التأثير في شعور الأفراد تأثيرا قهريا»[9].

إذ يقول "دوركايم" في هذا السياق: «إن الظاهرة الاجتماعية هي: كل ضرب من السلوك. ثابتا كان أم غير ثابت، يمكن أن يباشر نوعا من القهر الخارجي على الأفراد، أو هي كل سلوك يعم في المجتمع بأسره وكان ذا وجود خاص مستقل عن الصور التي يتشكل بها في الحالات الفردية»[10].

يلاحظ من خلال هذه النصوص التأسيسية لعلم الاجتماع المعاصر أن التفسير السيكولوجي كان أشد عقبة إبستيمولوجية اعترضت استقلالية هذا العلم، وهي تعتبر في أي وقت أهم العقبات التي تثير الالتباس في أذهان طلاب العلم، ولذلك فمن المفيد الاستفادة من التجربة الدوركايمية التي استطاعت التمييز بين الظاهرة الاجتماعية والظاهرة النفسية، بين الوعي كحقيقة نفسية، وبين الوعي الجمعي كحقيقة اجتماعية.

وكما يقول أحد المنشغلين بعلم الاجتماع في الجزائر، مبينا إسهام "دوركايم" في تأسيس علم الاجتماع:«إن رسالة عالم الاجتماع هي تفسير كيف أن "البنيات الاجتماعية" (Structures Sociales) توجه سلوكات الأفراد. لماذا معدلات الانتحار،المركبة من أفعال فردية،هي متباينة في المجتمعات التقليديةوالمجتمعات الحديثة؟ لماذا تتزايد مع التصنيع؟لماذا بعض المؤسسات تثير الاحترام أو الرهبة؟ لماذا بعض التصرفات تستوحي التقدير وبعضهاالآخر يثير الاستهجان؟ولماذا،بصورة عامة،المشاعر الأخلاقية التي تثيرهاأصناف من السلوكات تختلف حسب المجتمعات؟» [11].

ومن النصائح البالغة الأهمية لـ:"دوركايم" في هذا الصدد قوله: «لا يجوز لعالم الاجتماع، وبحال ما، أن يستعير من علم النفس بعض قضاياه لكي يطبقها دون تحوير، على الظواهر الاجتماعية، بل لابد له من دراسة التفكير الاجتماعي برمته، أي شكلا وموضوعا، في ذاته و لذاته ولابد عليه أن يشعر خلال ذلك بما ينطوي عليه هذا التفكير من صفات خاصة به»[12].

غير أن الاستفادة من هذه النصائح لا يجب أن تجرنا إلى المبالغة في ذلك، لأن التمييز الذي قدمه "دوركايم" قد أدى- كما يقول:"غي روشي"(Guy Rocher)- إلى ظهور مسافة أكبر مما نقبلها اليوم بين النفسي والاجتماعي[13]، على اعتبار أن المقاربات الحديثة والدراسات الميدانية أثبتت نجاعة التفسير متعدد التخصصات للظواهر.

أما فيما يخص، الإشكال الناجم عن تحديد نطاق العلم والبحث السوسيولوجي لشتى تخصصاته، فيفضل تتبع تطور دلالات مفاهيمها وتبلور المدارس المختلفة، بقصد استخلاص الطرق الناجعة لتفهيم المتلقين أسباب وأبعاد هذا الإشكال معرفيا ونظريا ومنهجيا، وكذا التحذير العملي من الانزلاقات المعرفية، زيادة على إشراك المتلقي في الجهد الرامي لتأسيس بناء نظري متكامل فيها.

ثالثا: سوسيولوجيا المعرفة والآثار الاجتماعية للمعرفة:

تعتبر سوسيولوجيا المعرفة: دراسة تتعلق بالأصول والآثار الاجتماعية للأفكار، في إطار المفهوم العام وقد حضي هذا العلم بالأهمية على مدى تاريخ علم الاجتماع خصوصا في نظرية "**كارل ماركس**"(Karl Marx)، عن الايدولوجيا، وفي دراسات "**دوركايم**" عن المقولات الأساسية للفكر البشري التي ضمنها في كتابه: (الأشكال الأولية للحياة الدينية 1912)، و (التصنيف البدائي 1903)، و قدم "**ماكس شيلر**": (أول بيان نسقي عن سوسيولوجيا المعرفة 1924)، الذي يميز فيه بين ثلاث أنواع من المعرفة: «المعرفة من أجل العمل أو السيطرة، المعرفة الثقافية، ثم معرفة الخلاص» . ولقد تأثر هذا النوع الأخير بالتقسيم الثاني الذي وضعه: "**هابرماس**" (Habermas) للمصطلح الذي تسترشدبالمعرفة، وجاءت مقالات: "**كارل مانهايم**" (Karl Manhaim) في هذا المجال وعمله الرئيسي:(الايدولوجيا واليوتوبيا 1929) بمثابة عودة لتوضيح العلاقة بين الأفكار، خصوصا الأفكار الفلسفية والسياسية وقاعدتها الاجتماعية، والى المدلولات النسبية المحتملة التي تحملها هذه العلاقة وظلت أفكار "**مانهايم**" في تركيزه على انساق تشكيل الأفكار والقضايا الفلسفية الناجمة عن محاولة تحليلها تشكل السمة المميزة لسوسيولوجيا المعرفة[14].

واقع الحال أن هذا العلم اهتم بصفة أساسية في بداياته الأولى بإشكالية العلاقة بين الواقع والوعي، والتي تعتبر مسألة قديمة، تعود بجذورها إلى الفكر الفلسفي اليوناني، حيث كان الصراع محتدما بين المذهبين الحسّي والعقلي، وأيضا بين مذهبي الثبات والتغير، وكان الموضوع الأساسي لهذا الصراع هو الصور المختلفة للإجابة على تلك الأسئلة المعرفية الثلاث التي صاغها لاحقا"كانط" والتي تدور كلها حول: العلاقة بين الوعي والواقع، والتي حددها أفلاطون بـ : كيف يمكن التفريق بين 2+2= 4 (المعرفة العقلية) و الثلج أبيض (المعرفة الحسيّة)؟. وكان علينا أن ننتظر مجيء المفكرين المسلمين في العصر الوسيط حتى نرى دخول المجتمع والظواهر الاجتماعية في إطار مفهوم الواقع أي أن مفهوم الواقع بات يشير إلى كل من الواقع الطبيعي والواقع الاجتماعيعلى حد سواء. ومع دخول الواقع الاجتماعي في معادلة نظرية المعرفة، ظهرت مجموعة من المفاهيم المتصلة بالعلاقة بين الوعي والواقع الاجتماعي بالذات، ولعل مفهوم الموضوعية (Objectivité)، كان من أبرز المفاهيم الإشكالية في هذه العلاقة .

وتمثل كل من نظرية المعرفة عند "أرسطو" ، التي حاولت التوفيق بين أحادية الإحساس عند "بروتاغوراس" وأحادية العقل عند "أفلاطون" ،ومتابعة "الفارابي" لهذه النظرية الأرسطية في الربط بين العقل والإحساس والتجارب، وكذلك محاولة "ابن رشد" التوفيق بين الحكمة والشريعة[15].

ونجد أن: "ابن سينا" تكلم عن المعرفة وأنواعها وطرق اكتسابها:« لما كانت النفس صورة أفاضها العقل الفعال على البدن لتستكمل فيه جوهريتها فإن لها نسبة إلى البدن ونسبة إلى العقل الفعال ومنه انقسمت إلى قوتين إحداهما مبدأ: محرك البدن، وهي النفس العاملة والثانية مبدأ لاكتساب المعرفة وهي النفس النظرية، الأولى: تتجه نحو الأسفل، أي إلى الجسم، والثانية: تتجه إلى الأعلى إلى المبادئ العليا (الصورة المجردة)[16]. ووجهة نظر "ابن سينا" من خلال انتقال القوة النظرية من حال العقل "الهيولاني"، إلى حال العقل بالملكة، إلى حال العقل بالفعل، إلى حال العقل المستفاد، علما أن كل حالة من هذه الحالات هي عقل بالقوة لما بعدها وعقل بالفعل لما قبلها، وان ما بالقوة إنما يخرج للفعل بتأثير قوة أخرى هي بالفعل في مقام العارفون إذ ذلك أن النفس حسب ابن سينا إذا اشتغلت بالبدن والمحسوسات والشهوات يمنعها من الالتفات إلى المعقولات والاتصال بالعقل

الفعال والحاصلون عن الكمال حسبه هم: العارفون المتنزهون الذين بلغو دراية العقل المستفاد. وبذلك: «خلصوا إلى عالم القدس والسعادة وانقشوا بالكمال الأعلى وحصلت لهم اللذة العليا»[17].

تمثل هذه النظريات خطوة كبيرة وهامة في الانتقال بنظرية المعرفة من التأمل الميتافيزيقي إلىالحالة العلمية، وهذا ما نلمس دلالته في: "علم العمران الخلدوني"، الذي كان الأساس لكثير من العلوم الاجتماعية، ومن بينها علم اجتماع المعرفة.

وسوف نورد بعض الشواهد من "مقدمة ابن خلدون" والتي قد تصب في طاحونة سوسيولوجيا المعرفة[18]:«فالقانون في تمييز الحق من الباطل في الأخبار بالإمكان والاستحالة، هو أن ننظر في الاجتماع البشري الذي هو العمران، ونميزما يلحقه من الأحوال بذاته وبمقتضى طبعه» .

«وإذا كانت كل حقيقة متعقّلة طبيعة يصلح أن يبحث عما يعرض لها من العوارض لذاتها، وجب أن يكون باعتبار كل مفهوم وحقيقة علم من العلوم يخصه» .

«لما كان الإنسان متميزا عن سائر الحيوانات بخواص اختص بها، فمنها العلوم والصنائع التي هي نتيجة الفكر الذي تميز به عن الحيوانات» [19].

«وحسن الملكات في التعليم والصنائع وسائر الأحوال العادية، تزيد الإنسان ذكاء في عقله وإضافة في فكره بكثرة الملكات الحاصلة للنفس...فيزداد بذلك كيسا لما يرجع إلى النفس من الآثار العلمية...ألا ترى إلى أهل الحضر مع أهل البدو، كيف تجد الحضري متحليا بالذكاء، ممتلئا من الكيسحتى أن البدوي ليظنه أنه قد فاتهفي حقيقة إنسانيته وعقله وليس كذلك. وما ذلك إلا لإجادته من ملكات الصنائع والآداب، في العوائد والأحوال الحضرية مالا يعرفه البدوي» -[20].

«إن العلوم تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة...» .

يتبين من مجمل هذه النصوص، ونصوص أخرى كثيرة غيرها، أن ابن خلدون قد ربط بين:«الفكر والوعي والمجتمع» ، ربطا محكمامن خلال سلسلة الأفكار المترابطة التالية:

- ✓ تميز الإنسان عن سائر الحيوانات بالفكر، وتنبثق عن هذا الفكر العلوم والصنائع، وتنشأ داخل المجتمع بين العلوم والصنائع من جهة، والفكر من جهة أخرى، علاقة جدلية يؤثر من خلالها كل طرف بالآخر ويتأثر به.
- ✓ ويتطور المجتمع البشري في ظل هذه العملية الجدلية منتقلا بصورة متواصلة من حالة البداوة إلى حالة الحضارة، إذ تختلف المستويات المعرفية بين الشعوب والمجتمعات باختلاف المستويات الحضارية لهذه الشعوب والمجتمعات.

إن هذا يعني أن نظرية المعرفة عند ابن خلدون تقوم على الربط الجدلي بين مثلث: «الفكر ، العلوم والصنائع، مستوى التحضر» ، أو بشكل أدق، بين:«الوعي والظروف الاجتماعية المحيطة به "الواقع"» .

كما يميز "**ابن خلدون**" بين ثلاث مراتب أو درجات في العقل الإنساني والمعرفة المستندة إليه هناك أولا: العقل التمييزي، وهو قدرة عقلية تمكننا من التمييز بين الأشياء وتصور كل منها على حدة، إن المعرفة الحاصلة بهذا العقل هي معرفة حسية، تستند أساسا على ما تنقله إلينا الحواس، ثم يأتي العقل التجريبي أو المعرفة التي يكتسبها الإنسان بالتجربة الاجتماعية بالخصوص، فالإنسان كائن اجتماعي لا يتم وجوده إلا مع أبناء جنسه"، وهو في حياته الاجتماعية لا يفتأ يقيم علاقات مع

غيره، فيكتسب فوائد وتجارب ومعارف كثيرة يستفيد منها في حياته العملية، وفوق مرتبة العقل التجريبي هناك مرتبة العقل النظري: وهو تصورات وتصديقات تنظم على شروط خاصة، وغايته تصور الوجود على ما هو عليه بأسبابه وعلله، فيكتمل ذلك العقل على حقيقته ويصبح عقلا محضا ونفسا مدركة وهو معنى الحقيقة الإنسانية[21].

وليس علم اجتماع المعرفة الحديث سوى العلم الذي يقبل بهذه النتيجة المنطقية، ويسعى بالتالي إلى الكشف عن القوانين والسنن السوسيولوجية التي تحكم علاقة الوعي بالواقع بصورة عامة، وبالواقع الاجتماعي على وجه التحديد.

إن الموضوع الأساسي لسوسيولوجيا المعرفة هو دراسة الأصول الاجتماعيةللأفكار، والكشف عن كيفية ارتباط هذه الأفكار بالجوانب المختلفة للواقع الاجتماعي (كالبنيتين التحتية والفوقية)في فترة تاريخية محددة زمانا ومكانا، وكيف تؤثر هذه الأفكار بدورها في ذلك الواقع (العلاقة الجدلية بين البنية الاجتماعية والطبيعية والاقتصادية للمجتمع المعني، والوعي الفكري الأيديوسياسي المرتبط بهذه البنية سلبا وإيجابا).

وإذا ما استثنينا الأهمية الريادية التي يكتسبها "ابن خلدون" في هذا المجال، فإن الأسماء الأكثر بروزا المرتبطة بنظرية المعرفة نجد[22]: «كارل ماركس ، إميل دوركهايم، كارل مانهايم،جورج غورفيتش».

يقول "كارك ماركس" في كتابه"مقدمة في نقد الاقتصاد السياسي": «وكان أول عمل قمت به من أجل فض الشكوك التي كانت تهاجمني، إجراء مراجعة نقدية لفلسفة القانون عند "هيغل"...ووصلت في أبحاثي إلى النتيجة التالية: لاتستطيع الأحوال القانونية والأشكال السياسية أن تفسر نفسها بنفسها ولا عن طريق مايدعى التطور العام للعقل البشري. إن أساسها بالعكس، هو في ظروف الحياة المادية التي يطلق عليها "هيغل"، وهو يحذو حذو الإنجليز والفرنسيين في القرن الثامن عشر اسما من نوع خاص هو "المجتمع المدني"، ويجب أن نبحث في الاقتصاد السياسي عن تشريح المجتمع المدني فأسلوب إنتاج الحياة المادية هو شرط العملية الاجتماعية والسياسية والعقليةللحياة بوجه عام. ليس وعي الناس هو الذي يحدد وجودهم، ولكن وجودهم الاجتماعي هو الذي يحدد وعيهم...إذا لم يكن بالإمكان الحكم على فرد طبقا لما يراه هو عن نفسه، فلن يكون بالإمكان الحكم على حقبة مشابهة من الثورة على أساس وعيها بنفسها، وإنما بالعكس يجب تفسير هذا الوعي بمتناقضات الحياة المادية، أي بالصراع القائم بين القوى الإنتاجية الاجتماعية وأحوال الإنتاج»[23].

كما شدد "إميل دوركهايم" بدوره على دور المجتمع في صياغة الفرد، ودور الوعي الاجتماعي في صياغة الوعي الفردي. حيث يقول:«إن الغالبية الكبرى من آرائنا وميولنا ليست من صنعنا، وإنما تأتينا من الخارج[24]» ويتابع:«ولكن إذا نحينا الفرد جانبا، لن نجد أمامنا سوى المجتمع وحينئذ لابد لنا من الاتجاه إلى طبيعة المجتمع لكي نبحث فيها عن تفسير الحياة الاجتماعية...ففي الواقع لما كان المجتمع يفوق الفرد من حيث الزمان والمكان إلى مالانهاية له، فإننا نرى أن في استطاعته أن يفرض عليه ضروبا من التفكير وأن يخلع على هذه الضروب طابعا من القداسة[25]».

وأيا كانت أهمية مساهمات "ابن خلدون" و"ماركس" و"دوركهايم" في التمهيد لعلم الاجتماع المعرفة فإن النقلة النوعية التي أدت إلى ظهور هذا الفرع الخاص من فروع علم الاجتماع العام، إنما جاءت مع "كارل مانهايم" في كتابه: الأيديولوجيا واليوتوبيا (Ideologieand Utopie) الذي ظهرت طبعته الأولى عام (1929)والذي تضمن فصلا خاصا بعنوان:"سوسيولوجيا

المعرفة "، و"جورج غورفتش" في كتابه: " الأطر الاجتماعية للمعرفة"، وذلك بغض النظرعن التفسيرات غير المقنعة –من وجهة نظر بعض فلاسفة العلم– للعلاقة بين الوعي والواقع الاجتماعي، وللحلول المقترحة لحل إشكالية الموضوعية في العلوم الاجتماعية التي تنطوي عليها نظرية كل من هذين العالمين.

إن تحول مجموعة من المعارف المبعثرة حول المجتمع والظواهر الاجتماعية إلى "علم"، إنما يعني تحويل المعرفة العفوية إلى محاولة "منظمة" لسبر الواقع واكتشاف الترابطات الضرورية والجوهرية التي تمتلك قدرا كبيرا من الثبات والاستمرارية بين عناصر هذا الواقع المختلفة (الطبيعة، المجتمع، الفكر) من جهة، وبين الجوانب المختلفة للظاهرة الاجتماعية نفسها (الجانب الاقتصادي، والجانب السياسي والجانب الثقافي) من جهة أخرى. فالعلم لا يبدأ–كما يرى ماركس– بحق: " إلاّ حيث ينتهي التأمل الميتافيزيقي في الحياة الواقعية".

إن إشكالية الموضوعية (Objectivité)، تظل هي الإشكالية الجوهرية في مجال العلوم الاجتماعية عامة فالباحث الذي يقوم بتحليل البنية الطبقية أو عملية التغير الاجتماعي في مجتمع من المجتمعات لايمكن أن يكون موضوعيا إلاّ بصورة نسبية، وذلك لأن الباحث هنا، هو نفسه جزء من المشهد الاجتماعي الذي يقوم بدراسته، أي أنه يمثل في واقع الحال، كلا من الخصم والحكم في آن واحد. إننا هنا أمام إشكالية معرفية حقيقية، هي إشكالية "الموضوعية".

إنه أيا كان الخلاف أو الاتفاق حول المنهج العلمي والعلم، وعلم اجتماع المعرفة خاصة، وتتماهى هذه الإشكالية هنا مع إشكالية أخرى هي إشكالية الأيديولوجياالتيقد تمثل الشر الذي لامفر منه في العلوم الاجتماعية، وهي تنجم أساسا عن:

- كون العلم–الباحث هو نفسه جزء من المشهد الاجتماعي، كما سبق وذكرناه أعلاه.
- التداخل بين ماهو ذاتي وما هو موضوعي في تكوين أو تفسير الظواهر الاجتماعية، إذ لايمكن النظر إلى هذه الظواهر كما لوكانت "أشياء" كما أراد لها "دوركهايم"، ذلك أن كلا من الذات والموضوع يمثلان وجها الميدالية وظهرها، إذ أن المأزق الذي ينجم عن هذه الإشكالية هو كيف يمكن عمليا الجمع بين "التحيز الأيديولوجي" المفروض، وما تفترضه الموضوعيةفي البحث من النزاهة والحياد؟، وكذلك مسألة التعدد الأيديولوجي التي تعكس ظاهرة التباين بين الأقوام والأديان والطوائف والطبقات الاجتماعية، وما يترتب عليها من اختلاف المصالح والمواقف.

هذا وللموضوعية في العلم أكثر من دلالة، فهناك أولا: دلالتها القيمية، التي تعني النزاهة في القصد والتجرد من العواطف الذاتية، وهناك ثانيا: دلالتها المعرفية، التي تشير إلى أن تكون "الفكرة" انعكاسا صادقا وأمينا للواقع، حيث ينبغي للباحث أن يفسح المجال للحقائق الواقعية أن تفصح عن مكنوناتها، وتقول كل ماعندها. إن هذا لايعني بطبيعة الحال، أن الحقائق العلمية يمكن أن تكون "نسخة طبق الأصل" عن الواقع، أو أن هذه الحقائق هي حقائق مطلقة ونهائية، فالحقيقة العلمية تظل بالنتيجة مايقررهالعلماء عن هذا الواقع. فالعلم حسب "أينشتاين" هو:«إعادة بناء لاحق للواقع إنه نظريات وتصورات تدنو من الحقيقة شيئا فشيئا، ولكنها لن تصل إليها أبدا» . والمهم في نظر:"بوان كاريه"، هو:«أن يكون العلمي والموضوعي تصورا مشتركا لأذهان كثيرة، ويمكن بالتالي نقله من واحد إلى آخر». لقد كان مفهوم العلم ومسألة الموضوعية في نظرية الانعكاس (انعكاس الواقع في الوعي)، مثار جدل وتعدد في الاتجاهات الفلسفية والسوسيولوجية .

فلقد كان "بن خلدون" أكثر شمولية وقربا من تشخيص هذه الإشكالية. يقول:«ولما كان الكذب متطرفا للخبربطبيعته، وله أسباب تقتضيه، فمنها التشيعات للآراء والمذاهب...ومن الأسباب المقتضية للكذب في الأخبار أيضا، الثقة بالناقلين ومنها الذهول عن المقاصد...ومنها توهم الصدق...ومنها الجهل بتطبيق الأحوال على الوقائع لأجل مايداخلها من التلبيس والتصنع فينقلها المخبر كما رآها...ومنها تقرب الناس في الأكثر لصاحب التجلّة والمراتب بالثناء والمدح...ومن الأسباب المقتضية له أيضا وهي سابقة على جميع ماتقدم، الجهل بطبائع الأحوال في العمران. فإن كل حادث من الحوادثذاتا كان أو فعلا، لابد له من طبعة تخصه في ذاته وفيما يعرض له من أحواله، فإذا كان السامع عارفا بطبائع الحوادث والأحوال في الوجود ومقتضياتها أعانه ذلك في تمحيص الخبر على تمييز الصدق من الكذب، وهذا أبلغ في التمحيص من كل وجه يعرض»-[26].

ولقد سلم "فرنسيس بيكون" بإمكانية المرء بلوغ المعرفة الصحيحة، ولكنه كان يرى أنه ينبغي إصلاح منهج اكتساب هذه المعرفة.

ويتعين أن تكون الخطوة الأولى في هذا الإصلاح تطهير العقل من المفاهيم المسبقة والأحكام المبتسرة والتي أطلق عليها(الأوثان) التي تهدد (العقل) بشكل مستمر. وترجع بعض هذه الأوهام إلى عادات العقل التي تميز الجنس البشري ككل، ويرجع بعضهاالآخر إلى عادات العقل التي تميز باحثا أو باحثين بعينهم، وبعض آخر ناشئ عن نقص أو عدم دقة اللغة، وأخيرا إلى القبول الأعمى للآراء[27].

رابعا: المضامين الاديولوجية هل تعيق تطور سوسيولوجيا المعرفة:

في كل نظرية اجتماعية توجد افتراضات أو مسلمات تعتبر محوراً أساسيا تدور حولها النظرية وقد يخضعها صاحب النظرية للمناقشة ويقدم أدلة عليها أو قد يقدمها على أنها مسلمات لا تقبل الشك، وقد تكون هذه الأفكار المحورية ظاهرة ومعبراً عنها بوضوح في النظرية وبالتالي يسهلمناقشتها أو تكون كامنة أو خافية وبالتالي يصبح علينا أن نبذل جهداً في استنتاجها من خلال النظرية[28]. وعادة ما تعكس هذه الافتراضات التوجه الإيديولوجي لصاحب النظرية وانحيازاته الاجتماعية.

ولا شك إن علم الاجتماع لا يستطيع أن يؤدي مهامه بنجاح دون التزام أيديولوجي محدد وواضح ذلك إن مثل هذا الالتزام هو القادر على رسم معالم هذا العلم سواء على مستوى النظرية أو المنهج أو النتائج[29]. لقد هبطت الأيديولوجيا إلى مرتبة متدنية بسبب زعم الوضعيين المحدثين بأن الالتزام الفكري يقيد حركة البحث الاجتماعي ويتعارض مع متطلبات الموضوعية إن عكس ذلك هو الصحيح تمامًا فالعمى الأيديولوجي والجبن الأخلاقي كان منأسباب تخلف علم الاجتماع الوضعي الحديث عن فهم المشكلات الحقيقية للإنسان المعاصر.

وقد تبلورت العلاقة بين الأيديولوجيا وعلم الاجتماع في إتجاهين:

الاتجاه الأول: يؤكد أن الأيديولوجيا لها صلة أساسية بالنظرية السوسيولوجية بل أنها هي التي أدت إلى نشأة النظرية السوسيولوجية ومن رواد هذا الاتجاه: (أرفنج زايتلين – الفن جولدنر) فقد طرح "زايتلن" في كتابه الأيديولوجية ونشأة النظرية الاجتماعية (Ideology and the development of sociologicaltheory)، كيف أدت الأيديولوجيات إلى نشأة النظرية السوسيولوجية؟.

وكذلك يوضح "جولدنر" أن النظرية الاجتماعية هي أيديولوجيا ذات تحيز محافظ وتزييف للواقع بل إنه هاجم مناهج علم الاجتماع وأدواته متهما إياها بالتحيز الأيديولوجي أيضا.

الاتجاه الثاني : يرى في علم الاجتماع وسيلة لفهم العالم وذلك تمهيدا لتحقيق ظروف أكثر ملائمة يمكن أن يعيشها الإنسان ويؤكد هذا الاتجاه أن العلم علم وأن هذه العلاقة المدعاة بين الأيديولوجيا والعلم علاقة زائفة ولا سند لها من الحقيقة ورواد هذا الاتجاه:(مارتندال – ريمون آرون).

إذ يؤكد:"**دون مارتندال**" أن قضية أن علم الاجتماع كان جزءا من أيديولوجية محافظة ليس هجوما أو دفاعا عن علم الاجتماع، وذلك أنه طالما يقال على نطاق ما أنه أيديولوجيا، فإن هذا النطاق يحرم من صفه كونه علما ذلك لأن طبيعة العلم تؤكد أن الموافقة النهائية لأي تعميم ترتكز على المحكات الموضوعية، ويؤكد أن علم الاجتماع يستطيع أن ينمو ويبقى فقط إلى الدرجة التي يتمكن فيها من صياغة معايير علمية ومهنية.

أما "**ريمون أرون**" فيرى أنه من الضروري أن نميز بين النظرية والمنهج العلمي المتصل بالواقع عن الأيديولوجيات أو التصورات الخاطئة والمتميزة والناتجة عن المواقف الطبقية التي تحرم الإنسان من رؤية الحقيقة، بل أن من الضروري أن نقيم فواصل بين أنماط التفسيرات العقلية المختلفة وأن ندرس علاقتها بالواقع الاجتماعي، فالفكر الإنساني يمكن أن يصل إلى الحقيقة الصادقة للجميع وليست الحقيقة الصادقة لطبقة واحدة[30].

وقد أسهمت الماركسية في أواخر العقد الخامس من القرن التاسع عشر في بلورة مفهوم الأيديولوجيا*، فكان أول تعريف قدمه "ماركس" و"انجلز" في كتابهما (الأيديولوجيا الألمانية) أن الأيديولوجيا عبارة عن نظام للأفكار الباطلة التي يمكن اعتبارها ثانوية وغير متصلة بحقيقة ثابتة (لأنها مجرد امتداد للبناء العلوي للطبقة الحاكمة) وأنها مجرد محاولة لتبرير السيطرة الطبقية، فأفكار الطبقة الحاكمة، هي في كل زمن الأفكار الغالبة والمسيطرة ولذلك فإن الطبقة التي تمثل القوة المادية المسيطرة في المجتمع، هي دائماً، وفي نفس الوقت القوة الفكرية المسيطرة، وعلى ذلك فإن الأيديولوجية هي تشويه للحقائق بقصد تبرير موقف الطبقة الحاكمة وقد لقبها "إنجلز" بأنها (وعي كاذب).

وهناك دلالة أخرى لمفهوم الأيديولوجيا عند:"ماركس" و"انجلز" هي أنها وليدة مجموعة معينة من المصالح الاقتصادية لطبقة معينة أو جماعة معينة بصرف النظر عن كونها حاكمة أولا. كما ربط "لينين" فكرة ارتباط الأيديولوجيا بمصالح طبقية معينة، فالأيديولوجيا تأتي نتيجة التفاعل بين العناصر الواعية في طبقة ما ومصالحها[31].

وفي نقده للأيديولوجية الألمانية ، أعاد "كارل ماركس" عدم توصل من سبقه من الفلاسفة الألمان إلى المعرفة العلمية،إلى أنه:« لم يخطر على بال أحد من هؤلاء الفلاسفة أن يبحث في علاقة الفلسفة الألمانية بالواقع الألماني، في علاقة نقدهم بالمحيط الألماني الذي يعيشون فيه» .

وجاء كارل مانهايم (K. Mannheim) لينظر إلى مسألة الأيديولوجيا من زاوية جديدة تتقاطع مع الفهم الماركسي للمسألة، ولكنها لاتتطابق معه. إنه يقبل أن المصلحة الطبقية تمثل جرثومة سامّة في نظرية المعرفة، ولكنه يرى أن هذا النقص أو الخلل ينطبق على كافة الطبقات الاجتماعية بما في ذلك البروليتاريا التي برأت الماركسية ساحتها. وإذن فإنه لاتوجد أيديولوجيا علمية

وأخرى غير علمية، وإنما توجد أيديولوجيا واحدة تمثل رؤى وأفكار الطبقة المسيطرة، سواء أكانت البرجوازية أم الطبقة العاملة، وذلك في مقابل رؤى وأفكار الفئات غير المسيطرة (المعارضة). ولما كانت أفكار المعارضة غالبا غير واقعية، فقد نعتها "مانهايم" بالطوباوية. إن هذا يعني أن كلا من الفئات المسيطرة والمعارضة عاجز عن تقديم معرفة علمية وموضوعية لأن كلا منهما ينظر إلى الظاهرة الاجتماعية من الزاوية التي هو متواجد فيها، ومن الطبيعي أن تختلف صورة الشيء باختلاف زاوية النظر.

وقد حاول "مانهايم" الخروج من هذا المأزق المعرفي، باعتماده مقولة " المثقف الحر" المتحررمن الانتماءات الأيديولوجية والطوباوية معا، وبالتالي من التحيز الطبقي. إن لجوء "مانهايم" إلى مقولة المثقف اللامنتمي، هوكالمستجير من الرمضاء بالنار!. إذ أين يمكن إيجاد مثل هذا المثقف المنزه عن المصلحة من أي نوع كانت؟.

ويعتبر:"أنطونيو غرامشي": (قضايا المادية التاريخية) أكثر قربا من الواقع ومن الحقيقة حين دعا إلى مقولة "المثقف العضوي" أي الغارق حتى شحمة أذنيه في قضيا وهموم الناس والمجتمع، ولا سيما قضايا وهموم الطبقات الفقيرة والمحرومة، وهو مايمثل رأيا نقيضا لرأي "مانهايم". بل إن:"تالكوت بارسونز" في دعوته الباحث إلى العمل على ترك "مسافة عقلية" بينه وبين الموضوع الذي يبحثه والذي يقرب "بارسونز" من مقولة: "شيئية الظواهر الاجتماعية" الدوركهايمية، يعتبر أقرب إلى الموضوعية من "كارل مانهايم"[32].

إن نظرية "كارل مانهايم" حول "المثقف الحر" تلتقي عمليا مع نظرية "ماكس فيبر" في "التحرر من القيم"، وكلاهما بعيدا نوعا ما عن الواقع.

خلاصة:

حاولنا من خلال هذا المقال التعبير عن الممارسة السوسيولوجة كونها وعيا ابستمولوجيا باعتبار هذا الوعي لا يتحرك إلا من خلال السؤال السوسيولوجي الذي ينبثق عنه الفكر العلمي من خلال البحث عن الأسباب الموضوعية والذاتية للظواهر الاجتماعية والتاريخية، وهو نفسه الشيء الذي أدى إلى ظهور علم الاجتماع في الغرب ونجاحه في الإجابة على مشكلات الواقع الاجتماعي هناك. وقد عبر عن ذلك صراحة الرواد الغربيين لعلم الاجتماع حين أعلنوا أن علم الاجتماع هو المعبر عن الواقع الاجتماعي.

وبالتالي يصبح الوعي الابستمولوجي تلك العلاقة التي يصنعها الباحث مع موضوعه، بمعنى الوعي بموضوع الممارسة دون التجرد من الموضوعية حتى تصبح سوسيولوجيا علم الاجتماع كمبدأ أساسي لابستمولوجية علم الاجتماع. وما ينتج عن ذلك من وعي الذي يتشكل لدى الفاعلين السوسيولوجيين كباحثين ممارسين للسوسيولوجيا بما يحقق حلقة الوصل التي تربط الممارسة السوسيولوجية كما هي موجودة انطلاقا من تراكماتها وخبراتها أي التنظير الذي هو في الأصل منشؤها من المجتمعات الغربية، وبين توجه تلك الممارسة إلى المشكلات الاجتماعية التي أنتجها واقع غير الواقع الذي أنتج الممارسة المنتجة في نفس الواقع الذي أنتج الظاهرة، لذلك نرجو أن يكون هذا العمل لبنة تضاف اليها لبنات أخرى لبداية خلق فضاء رحب للغوص في حضارتنا وإنتاج معرفة سوسيولوجية تتماشى مع خصوصية عالمنا العربي والإسلامي وتستجيب للمشكلات الاجتماعية التي يفرزها واقعنا فاسحة المجال بذلك للانبعاث الحضاري الواعد.

هوامش:

*هذا المصطلح نحته هابرماس من خلال نظريته النشاط التواصلي، متخذا له كمسلك للتحرر من فلسفة الذات والانفلات من عقلانية المؤسسات الحديثة، التي ترهن الجسد – حسبه– في مجال عمومي يضفي عليه العقل شرعية مشكوكا في إنسانية قوانينها وتشريعاتها، واعتبره مجال عمومي يسجن الجسد داخل نسق صارم وفي عقلانية تمسخ الفردية الحقيقية، ولا توفر شروط إقامة أرضية صالحة للتفاهم بين الذوات.، وطرح هابرماس في هذا الخصوص السؤال الجوهري: ما هي العلاقة بين الحداثة في مختلف مظاهرها وبين التواصل في مختلف أشكاله الرمزية؟.

(1)برهان غليون، **اغتيال العقل محنة الثقافة العربية بين السلفية والطائفية**، المركز الثقافي العربي،2004، ط3، ص208- 210.

(2)محمد عابد الجابري، **العقل عبر التاريخ**، دفاتر فلسفية: العقل والعقلانية، ص12.

*مصطلح يستخدمه "الجابري" اختصارا لمرحلة القرون الوسطى.

مابعد الحداثة **Post Structuralisme: نقد للحداثة وللمبادئ الكلية المطلقة، ورفض فكرة وجود أصل أو غاية نهائية أو ما يسمى "بالسرد الفوقي". طرح الأسئلة حول نظرية المعرفة التي اعتمدتها الحداثة القائمة على التمييز بين الذات والموضوع، والنظر إلى التكنولوجيا على أنها تركز على إعادة الإنتاج.

(3)محمد أركون، **قضايا في نقد العقل الديني**، تر: هاشم صالح، دار الطليعة، بيروت، 1998، ص316-317.نقلا عن: المرجع السابق، ص12.

(4) برهان غليون مرجع سابق، 186-188.

(5)غاستون باشلار، **تكوين العقل العلمي "مساهمة في التحليل النفساني للمعرفة الموضوعية"**، ترجمة: خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثانية،1982، ص12.

(6)المرجع نفسه، ص13.

(7) Gaston Bachelard, **La formation de l'espritscientifique**, in : Madeleine Grawitz, **Méthode des sciences sociales**, 5°editions, Ed Dalloz, Paris, 1981, p55.

(8) إيميل دوركايم، قواعد المنهج في علم الاجتماع، دار موفم للنشر، القاهرة، 1985، ص 25.

(9)نفس المرجع، ص26.

(10)نفس المرجع السابق، ص57.

(11)المجلة التونسية للعلوم الاجتماعية، مرجع سابق، نقلا عن: بو بكر بوخريسة، **"المعرفة السوسيولوجية، المشاكل الإبستيمولوجية لعلم الاجتماع"**، دراسات عربية، العدد 8، يونيو 1990، دار الطبيعة، بيروت.

(12)إميل دوركايم ، مرجع سابق ، ص 25 .

(13)Guy Rocher**, Op Cit** , p33.

(14)ميشيل مال، موسوعة العلوم الاجتماعية، ترجمة: عادل مختار الهواري، سعيد عبد العزيز مصلوم، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1999، ص 358.

(15)أنظر كتابه فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال.

(16)أبو على الحسين بن عبد الله بن سينا، **رسالة في معرفة النفس الناطقة وأحوالها**، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، د ت،ص30.نقلا عن:محمد عابد الجابري، **بنية العقل العربي**، مرجع سابق، ص468،

(17)أبو على الحسين بن عبد الله بن سينا، **الإشارات والتنبيهات**، ج4، شرح نصر الدين الطوسي، تحقيق سليمان دنيا، سلسلة ذخائر العرب، دار المعارف، القاهرة، 1958 ، ص68.

(18)عبد الرحمان أبو زيد ولي الدين بن خلدون، **المقدمة"ديوان المبتدأ والخبر فيتاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر"**، دار الفكر للطباعةوالنشر والتوزيع، لبنان،2007، ص441، 442.

(19)نفس المرجع السابق، ص442.

(20)نفس المرجع السابق، ص442.

(21)نفس المرجع ، ص71.

[22]فريدريك معتوق،**تطور علم اجتماع المعرفة من خلال تسعة مؤلفات أساسية**، بيروت، دار الطليعة 1982.

[23]كارل ماركس، **نقد الاقتصاد السياسي**، ترجمة: راشد البراوي، دار النهضة العربية، ط1، 1969، ص 6 ، 7 .

[24]إميل دوركايم، مرجع سابق، ص54.

[25]المرجع نفسه، ص211،212.

[26]عبد الرحمان بن خلدون ، مرجع سابق ص 58.

[27]إشراف روزنتال ويودن، **الموسوعة الفلسفية**، دار الطليعة، بيروت، ط2، 1981،ص100.

[28]سمير نعيم احمد، **النظرية في علم الاجتماع**، مكتبة سعيد رأفت، لبنان، ط5، 1981، ص55.

[29]سيد عويس، **علم الاجتماع في المجتمعات النامية بين التبعية والاستقلال**، ندوة إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية،**1984**.

[30]على ليلة، **البنائية الوظيفية في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا**، دار المعارف، القاهرة،1982، ص 7-20.

*أول من وضع مفهوم الأيديولوجيا هو الفيلسوف الفرنسي ديتوت دى تراسي tracyDe1754 - 1836. وكلمة أيديولوجيا Ideology كلمة يونانية تتكون من مقطعين ، المقطع الأول Idea ويعنى الفكرة والمقطع الثاني Logos يعني العلم فتكون الترجمة الحرفية (علم الأفكار)، وقد استخدم دى تراسي كلمة أيديولوجية بمفهوم أوسع وأشمل باعتبارها علم دراسة الأفكار والمعاني كما هي في الواقع المحدد تاريخياً ، ليست الأفكار في ذاتها ، بل لذاتها في معانيها وفي تعبيراتها وأساليبها وتظاهراتها واستخداماتها ودلالاتها في مجتمع معين وفي مواقف اجتماعية محددة وفي سياق حضاري ثقافي محدد. وقد عرفها بارسونز بأنها نسق من الأفكار الموجهة التي لها أصل أمبيريقي تلك التي تمنح الإنسان تفسيراً للطبيعة الامبيريقية للجماعة والمواقف التي تقف فيها والعمليات التي تمت بها حتى حالتها الراهنة ثم الأهداف التي يتوجه إليها الأعضاء جماعيا وعلاقتهم بمسار الأحداث في المستقبل.ويعرفها جي روشيه بأنها نسق من الأفكار والأحكام ظاهر ومنتظم عموماً يستخدم ليصف ويفسر ويشرح أو يبرر وضع مجموعة أو جماعة من الناس، والذي يستوحي من مفاهيم القيم بشكل عام ، ويحدد اتجاه الفعل التاريخي لهذه المجموعة أو لجماعة من الناس.

[31]نبيل رمزي ، **سوسيولوجيا المعرفة، جدل الوعي والوجود الاجتماعي** ، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2001، ص 18.

[32]نفس المرجع السابق، ص20.

أهمية تقييم الأداء في التحصيل العلمي لدى الطلاب الجامعيين

دراسة مسحية لطلاب قسم العلوم إنسانية بجامعة معسكر (2017/2016)

د. بن سولة نور الدين / جامعة مصطفى اسطنبولي ،معسكر ، الجزائر

ملخص :

نهذف من خلال هذه الدراسة إلى التعرف على دور تقييم أداء الطلبة في تطوير دافعية الطلاب الجامعيين في التحصيل العلمي أو عكس ذلك ، حيث أصبحت مختلف المسابقات سواء كانت وظيفية أو خاصة بالإلتحاق بالتكوين لنيل درجة الماستر أو الدكتوراه مرهونة بدرجات الطالب خلال مسار تكوينه ، وفي ظل إرتفاع عدد الطلبة في مختلف الدفعات فإن عملية تقييم الطلبة بشكل دقيق تكون عملية صعبة إن لم نقل أنها مستحيلة ، لكنها تبقى ضرورية ومهمة جدا في تحديد مستويات الطلاب وإستحقاقاتهم وتوجيههم لتخصصات تتناسب وقدراتهم ، وعلى هذا الأساس نحاول من خلال هذه الدراسة الإستطلاعية التعرف على دور تقييم الأداء في التحصيل العلمي لدى الطلاب الجامعيين .

الكلمات المفتاحية : التقييم ، الدافعية ، الطالب الجامعي ، التحصيل العلمي

Abstract

We aim through this study to recognize the role of evaluating the performance of students in developing the motivation of university students in the achievement of education; Especially after the master's and doctoral competitions have become linked to the assessment of students .Because of the high number of students, students' assessment have become difficult and almost impossible, But it remains necessary to determine the level of each student accurately guided to the disciplines that fit their scientific capabilities. Therefore, through this study we seek to identify the role of evaluation in the academic achievement of university students.

Key words: Evaluation, motivation, university student, achievement.

مقدمة :

تحظى منظومة التعليم العالي اهتمام كبير من طرف الحكومات وذلك لأهميتها في تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ، الأمر الذي يجعل النهوض بهذا القطاع لأعلى المستويات تحدي تُراهن عليه الحكومات لمختلف الدول .

وتقييم أي منظومة تعليمية يكون من خلال المدخلات وقدرة مخرجاتها على مواجهة الحياة العملية والمهنية وتقديم إضافات من شأنها النهوض بمختلف القطاعات ، وعلى هذا الأساس يكون لزاما على أي منظومة تعليمية متابعة مختلف مراحل التكوين التي تخضع لها تلك المدخلات أي الطلاب ،كما يكون لزاما على هذه المنظومة تحديد طرق واستراتيجيات صارمة أثناء تقييم المدخلات في نهاية كل مرحلة حسب مبدأ الإستحقاق لكل طالب لكون هذه العملية ذات أهمية بالغة لمنظومات أخرى على غرار منظومة العمل والتشغيل ، أو حتى ضمن المنظومة الجامعية نفسها أثناء طلبة في تخصصات معينة تستوجب حد أدنى من الإستحقاق ، أو المشاركة في مسابقات لمتابعة الدراسات العليا .

وبحكم أن عملية التعليم الجامعي تكون في شكل تقديم جملة من المعارف النظرية والتطبيقية للطلبة ومن تم قيامها بقياس أداء الطلبة ومدى قدرتهم على استيعاب تلك المعارف في نهاية كل مرحلة للتكوين أين يحص كل طالب على درجة تحدد تأهله

لمراحل لاحقة أو عدم قدرته لذلك ، وتحدد مستوى الإستحقاق الذي حققة خلال مرحلة التكوين ،و عملية التقييم تخضع لعناصر متعددة على رأسها القدرات الفردية والطبيعية التي يمتلكها كل طالب كالذكاء وهي معطيات تختلف من فرد لآخر ، فقد تجد أن طالب لديه قدرة فطرية في تعلم اللغات الأجنبية ، خلافا لطالب آخر يميل بالفطرة للعلوم التطبيقية (رياضيات ، فيزياء ..إلخ ..) ، وعوامل تكون في شكل مجهودات فردية تتمثل في الانضباط من خلال المواظبة في حضور الحصص الدراسية ، والسلوك ، والأعمال التي يُقدمها الطالب خلال مرحلة التكوين ، وبأخذ هذه العناصر بعين الاعتبار يمكن للمنظومة تقييم مستوى كل طالب ضمن الإطار الكلي للمدخلات .

وفي المقابل وفي ظل ارتفاع عدد الطلاب ضمن الدفعة الواحدة يتعذر على الأساتذة تقييم الطلبة بصورة دقيقة وهو الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى خروج المنظومة التعليمية عن مسارها ، إذ يُمكن أن يترتب عن ذلك إقصاء طالب متمكن من منصب في تخصص معين ، كما قد يترتب عنه وصول طالب ليس له الحد الأدنى لمنصب يستوجب كفاءة عالية ، وهي عوامل من شأنها التأثير على منظومة التعليم العالي .

من هذا المنطلق اخترنا عملية تقييم الطلبة الجامعيين كموضوع لدراستنا هاته ، لتسليط الضوء عليها م جهة و التعرف على مدى دقتها في الجامعة الجزائرية من خلال القيام بدراسة مسحية على دفعة سنة أولى علوم إنسانية بجامعة معسكر .

I. الإطار المنهجي

تحديد المفاهيم :

الدافع و الدافعية : يحاول البعض من الباحثين التمييز بين مفهوم الدافعية *motivation* ومفهوم الدافع *motive* ، على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في تحقيق أو إشباع هدف معين ، أما في حالة دخول هذا الإستعداد أو الميل حيز التحقيق الفعلي ، فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة ، وعلى الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين إلا أنه لا يوجد أي مبررات علمية في ذلك ، لذلك سنستخدم في دراستنا هاته كل من الدافع والدافعية كمترادفين ونقصد بهما : "المثير الداخلي أو الحالة النفسية التي تدفع الإنسان إلى سلوك معين يقوي استجاباته إلى مثير ما ويشبع ويلبي حاجاته " [1].

التحصيل العلمي : نقصد بمفهوم التحصيل في دراستنا ما يحصل عليه الفرد المتعلم (الطالب) من معلومات وفق برنامج معد يهدف إلى جعل المتعلم أكثر تكيفا مع الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه .

الطالب الجامعي : هو كل شخص ينتمي لمكان تعليمي معين مثل: المدرسة، أو الجامعة، أو الكلية، أو المعهد والمركز، وينتمي لها من أجل الحصول على العلم وامتلاك شهادة معترف بها من ذلك المكان حتّى يستطيع ممارسة حياته العملية فيما بعد تبعاً للشهادة التي حصل عليها .

التقييم : سنستخدم في دراستنا هاته مصطلح التقييم للدلالة على العملية التي بمقتضاها يتم قياس مستوى الطالب خلال نهاية كل سداسي أو سنة ، ويشمل التقييم المجهودات الفردية التي يقوم بها الطالب من خلال انضباطه والتزامه بحضور الحصص الدراسية والأعمال التي يقوم بها ، ومن جهة أخرى الإمتحانات النظامية السداسية والسنوية ، ويكون التقييم في شكل درجات

(نقاط) تحُدد مستواه ومكانته بالنسبة لدفعته ، كما أن التقييم له أهمية كبيرة في تحديد المراحل المستقبلية للطالب كالترشح لمسابقات وظيفية أو متابعة الدراسات العليا أو التسجيل في تخصصات معينة لذلك يكتسي التقييم أهمية كبيرة بالنسبة للطالب والمنظومة التعليمية ككل .

إشكالية الدراسة :

يُعتبر التقييم عنصرا مهما في عملية التعليم لكونه يعكس أداء الطالب من جهة ومدى تحقيق المنظومة التعليمية بصفة والأستاذ بصفة خاصة لأهدافه في تكوين الطلبة ، ونظرا لمجموعة من العوامل والمتغيرات على غرار العدد الكبير للطلبة في الدفعات وهو الأمر الذي يجعل من مهمة تقييم كل طالب عملية صعبة جدا ويحصرها في الامتحانات النهائية والرسمية التي هي عبارة عن مجموعة أسئلة تقتضي إجابات محددة في فترة محددة ممتدة من بداية الامتحان لنهايته وهو ما يستثني الظروف التي يتمكن أن يمر بها الطالب في فترة الامتحانات ، ناهيك عن أسباب أخرى كاستخدام الطلبة للغش وهذا ما يجعلهم يحصلون على علامات لا تتطابق مع مستواهم الحقيقي ، وبذلك سيكون لدينا حالات متعددة ففي الحالة يمكن أن تكون العلامة المحصل عليها لطالب مجتهد طيلة مدة التكوين إلا أن عوامل معيقة حالت بينه وبين التحضير للإمتحان وهنا سيكون التقييم بمثابة معيق للمنظومة التعليمية في تحقيق أهدافها ، أو طالب غير مجتهد لكنه يحضر جيدا للإمتحان سواء بطرق مشروعة أو غير مشروعة وهنا ستكون العلامة المحصل عليها كذلك بمثابة عامل معيق لأهذاف المنظومة التعليمية لأنها ستشجع على التهاون بحكم أن العلامات يتم الحصول عليها دون تعب ، وهذا ما يستوجب التخلي عن هاته الطريقة التقليدية في التقييم المبنية على علامات مقابل إمتحان لانها في الحقيقة لا تعكس المستوى الحقيق للطلاب بل يجب تقييم الطالب بغرض تحديد مكانته ومستواه مقارنة بالطلاب الآخرين سواء الطلبة المتفوقين عليه أو غيرهم ، وبذلك سيسمح للطالب ببذل مجهود أكبر ليكون الأكثر تفوقا ،وبذلك يتغير مفهوم الطالب اتجاه علامات التقييم من مجرد علامات تسمح له بالنجاح والحصول على الشهادة إلى علامات تحدد مستواه الحقيقي الذي في الحقيقة هو ثنائية مكونة من المعطيات الفطرية الطبيعية ومجهوداته الخاصة خلال مدة التكوين .

وعليه يتضح جليا أن دراستنا هاته تعالج إشكالية تتمحور حول دور تقييم الطلبة في تعزيز دافعية التحصيل لديهم ، وهي تنطوي على الأسئلة التالية :

- إلى أي مدة يؤثر تقييم أداء الطلبة في تعزيز دافعية التحصيل لديهم ؟ ،
- وهل الطلبة راضون عن عملية التقييم ؟.

أهمية الدراسة :

تثمثل أهمية الدراسة كالتالي :

- تسليط الضوء على قضية مهمة في التعليم بصفة عامة والجامعي بصفة خاصة ، وهي قضية تقييم الطلبة،
- التعرف على ردود أفعال الطلبة من واقع عملية التقييم في الجامعة الجزائرية ،
- دور عملية التقييم في توجيه دافعية الطلبة .

منهج الدراسة وأدواتها :

بحكم أن دراستنا من الدراسات الاستطلاعية التي تسعى للحصول على نتائج ميدانية فقد رأينا أن المنهج المسحي هو الأنسب لدراستنا لكونه أحد المناهج الأكثر شيوعا في ميدان البحوث الإجتماعية و يُمكن من استخدام الأساليب الإحصائية المختلفة في تحليل البيانات المجمعة .

واخترنا أداة الاستبيان *questionnaire* وهي من أدوات البحث الأساسية الشائعة الاستعمال في العلوم الإنسانية ،حيث يمكن الإستبيان الباحث من الحصول على معلومات دقيقة لا يستطيع ملاحظتها في المجال المبحوث.

وقد تم تقسيم الإستبيان إلى محورين الأول يتعلق بالبيانات العامة للمبحوث ، والثاني يتعلق بالموضوع وحاولنا قدر المستطاع تقليص حجم الاستبيان من حيث عدد الأسئلة حتى لا تشكل عبء على المبحوث من خلال بدل مجهود ووقت للإجابة عليها وبذلك نضمن قدر أكبر من مصداقية في الإجابة ، وجاء العدد الكلي للأسئلة 12 سؤال مفتوح حتى نضمن أكبر قدر من الأجوبة بالإضافة إلى اقتراحات يمكن للمبحوث الاستعانة بها .

مجتمع وعينة البحث : يتمثل مجتمع بحثنا من طلاب الجامعة الجزائرية ، واخترنا العينة القصدية لدراستنا هاته وذلك لعدة اعتبارات أهمها عدم وجود فوارق بين الطلبة من مختلف الجامعات الجزائرية لإشتراكهم في نفس الإطار الجغرافي (الجزائر) الذي يخضع لنفس النظام السياسي والاقتصادي ونفس نظام التعليم كذلك .

العينة مكونة من 300 مفردة تشمل طلاب قسم العلوم الإنسانية بجامعة مصطفى اسطنبولي (معسكر) .

II. *الخلفية النظرية : المدرسة السلوكية*

انصب اهتمام هذه المدرسة على المثير كمحرض للفرد على السلوك والاستجابة كرد فعل متوقع على المثير، ولم يتعرض السلوكيون الأوائل أمثال واطسن (جون برودوس واطسون ***john broadus watson 1878-1958*** عالم نفس أمريكي) و ثورندايك (إدوارد لي ثورندايك ***Edward Lee Thorndike*** 1874 -1949 : عالم نفس أمريكي) إلى ما يجري داخل الفرد من عمليات نفسية أو نشاط يؤدي إلى اختيار الاستجابة المناسبة للمثير، وكي ننصف جماعة المدرسة السلوكية لا بد من الإشارة إلى أن محاولاتهم الأولى وتجاربهم كانت تستهدف البحث في موضوع التعلم ثم تطور هذا الاتجاه وعممت مرتكزات النظرية لتشمل الشخصية برمتها سواء أكان في حالة الصحة النفسية أم في حالة المرض النفسي [1].

وجماعة المدرسة السلوكية لا ينكرون مفهوم الغرائز ودورها في الدافعية ولكنهم يفضلون عدم استخدام مصطلح (الغريزة) واستبداله بمفهوم الدوافع الأولية مشيرين إلى أن هذه الدوافع ذات أساس فيزيولوجي مثل الجوع والعطش والجنس.. إلخ.. وهم لا يعطون أهمية كبيرة للدوافع الأولية لأن إشباعها أصبح ميسوراً من جهة كما أن طرق إشباعها قد اتخذت صيغاً ثقافية مختلفة وهذه الاستجابات التي يتعلمها الفرد لإشباع الدوافع الأولية أصبحت ذات قوة في الدفع والتأثير على الفرد لذلك فإنها رغم جذورها الفيزيولوجية تكتسب في معظم الأحيان خصائص الدوافع الثانوية مثل طرق تناول الطعام وأوقات تناول الطعام والتفصيلات التي تتصل بأنواع الطعام.. إلخ..

كما أشار السلوكيون إلى نوع آخر من الدوافع وهي الدوافع الثانوية وتمثل جملة الاستجابات التي يتعلمها الفرد خلال خبراته الحياتية التي تصبح عادات تنحو للتكرار في كل المواقف التي ترتبط بها وهذه الاستجابات أو العادات تصبح قوة دافعة للفرد،

[1] **يُنظر** : رشيد التلواتي ، نظريات التعلم : المدرسة السلوكية ، من موضع : HTTP://WWW.NEW-EDUC.COM ، معاينة يوم 2017/06/11 .

فالفرد الذي يعيش في وسط اجتماعي يحترم خصلة الكرم عندما يستجيب في أحد المواقف استجابة تدل على الكرم فإنه يتلقى تعزيزاً وتقديراً ممن حوله، لذلك نرى أن استجابة الكرم قد تعززت وأصبحت عادة ويحاول الفرد أن ينشد الكرم والمواقف التي يبدي فيها كرمه، وكذلك عادة التعاون وعادة النجاح والتفوق في الدراسة.. إلخ..

وإذا أردنا أن نستعرض تطور مفهوم الدافعية عند المدرسة السلوكية لا بد من تقديم آراء بعض المنظرين الذين يمثلون أبرز الاتجاهات الرئيسية في نمو المدرسة السلوكية، ويعتبر (ثورندايك) من أوائل الذين تحدثوا عن الدافعية من وجهة نظر سلوكية إذ يشير إلى عاملي النجاح والفشل كعاملين أساسيين في اكتساب العادات الجديدة، وقد لقي ثورندايك نقداً شديداً من معاصريه لأن كلاً من النجاح والفشل مفهومان نفسيان عقليان لذلك استغنى عنهما واستخدم مفهومي الثواب والعقاب أو ما يسمى بقانون الأثر حيث أن حالة الإشباع التي تقترن بها استجابة ما تقوى ويتعلمها الفرد، في حين أن عدم الإشباع أو الإنزعاج يؤدي إلى إضعاف الإستجابة مدعياً أن النتيجة التي تسببها الإستجابة ترتبط بأسباب فيزيولوجية حيث تقوى الوصلة العصبية في حالة الثواب بل ويشير إلى أكثر من ذلك فيؤكد أن الميول الفطرية هي أساس تكوين العادات وهذه الميول هي نتيجة للإرتباطات الوراثية وأن كل ما يتعلمه الإنسان ما هو إلا نتيجة لتقوية هذه الروابط العصبية.

وقد اعترض واطسن على آراء ثورندايك واعتبر أن كل من يتحدث عن الثواب والعقاب أو النجاح أو الفشل فهو يبتعد عن الروح العلمية وقد فسر واطسن السلوك على أساس عامل التكرار وعامل التقارب الزمني فأي سلوك يتم حدوثه يقوم على أساس ارتباط بين مثير واستجابة على أن تكون هذه الاستجابة قد تكررت لأنها كانت أكثر الاستجابات ملاءمة.

وهكذا نلاحظ أن المحاولات الأولى للمدرسة السلوكية كانت فجة حيث لم تقدم مفهوماً واضحاً للدافعية يفسر لنا لماذا يسلك الفرد سلوكاً ما في هذا الاتجاه أو ذاك الاتجاه وقد أعطوا الأهمية الأساسية للمثير وكأنه الشرط الأساسي لتنشيط السلوك الإنساني سواء أكان قوياً أم لا، وقد نسوا أو تناسوا الحاجات الحقيقية التي تعمل داخل الفرد والتي تنطلق باحثة عن الإشباع سواء أكانت هذه الحاجات عضوية المنشأ كالجوع أم نفسية المنشأ كالنضال من أجل تحقيق العدالة مثلاً.

لذلك جاءت محاولات السلوكية الحديثة التي قادها سكينر ودولارد وميلر حيث تخلوا عن الحتمية الآلية وعبروا عن آراء أكثر واقعية فأعطوا أهمية للكائن الحي كمتغير يتدخل في عملية اختيار الإستجابة لأن لكل فرد إمكاناته وخبراته الخاصة، فقد استخدم سكينر (بورهوس فريدريك سكينر ***Burrhus Frederic Skinner 1904-1990*** أخصائي علم النفس وسلوكي ومؤلف أمريكي) مفهوم التعزيز للدلالة على الدافعية فالطفل الذي ينشأ في وسط اجتماعي يعطي للنجاح قيمة كبيرة، يتعلم أن يبحث عن النجاح لدرجة أن الاستجابة التي تؤدي إلى النجاح تصبح ذات قوة جاذبة تدفع الطفل وهو ينشدها بحد ذاتها، ويمكن القول بوجه عام أن موقف السلوكيين في موضوع الدافعية يتلخص بما يلي:

- لا ينكرون وجود غرائز غير أنهم لا يعطونها أهمية كبيرة في حياة الفرد العادي.
- ينادون بأن الفرد يكتسب دوافعه من الخبرات التعليمية التي يمر بها وفق نماذجهم التعليمية.
- لا ينكرون وجود عوامل فطرية تدفع الفرد في نشاطه مثل الانفعالات غير أنهم يقصرون حديثهم عن العوامل الفطرية على ثلاثة أنواع من الانفعالات: الخوف، الغضب والسرور.
- إن الفرد يكتسب قيمه انطلاقاً من نفس الأسس التي يكتسب بها أي مهارة أخرى.

- لا ينكرون الجوانب الروحية في دفعها للسلوك الإنساني ولكنهم يرفضون الحديث عنها

– [ii]

III. الإطار الميداني

كما سبق الذكر فإن دراستنا هاته هي دراسة استطلاعية تسعى لجمع معطيات من الميدان قصد فهم وتفسير ظاهرة معينة ، وفي دراستنا هاته اخترنا عملية تقييم أداء الطلبة ودورها في تعزيز دافعيتهم في التحصيل العلمي، اخترنا عينة قصدية مكونة من 300 مفردة من كلية العلوم الإنسانية بجامعة مصطفى اسطنبولي بولاية معسكر في نهاية السنة الجامعية 2017/2016 (ماي 2017) وتم توزيع عليهم إستمارة مكونة من محورين الأول يتعلق بالبيانات العامة للمبحوثين والثاني يتعلق بالأسئلة المتعلقة بموضوعنا ، وأخذنا بعين الإعتبار ضرورة تقليص عدد الإستمارة قدر المستطاع حتى لا يشعر المبحوث بملل من جهة ومن جهة أخرى فضلنا الاسلة المفتوحة حتى نجمع مختلف الأجوبة من المبحوثين وفي النهاية قمنا بجمع المعلومات وتفريغها ودراستها عن طريق برنامج الإكسل .

نتائج الدراسة :

من خلال دراستنا هاته تمكنا من تجميع معلومات من الطلبة المبحوثين نذكر أهمها في النقاط التالية :

– بينت الدراسة أن أكثر من 86 % من المبحوثين غير راضين عن عملية التقييم وأن الدرجات المحصل عليها لا تعكس مستواهم الحقيقي ،

– 53 % من المبحوثين صرحوا بأنهم عزفوا عن حضور محاضرات السداسي الثاني بسبب عدم حصولهم على درجات مقبولة في امتحانات السداسي الأول ، رغم انضباطهم طيلة السداسي الأول في الحضور في حين أن زملاؤهم الذين لا يحضرون حصلوا على نقاط مقبولة وجيدة ،

–أكثر م 98% أكدوا عدم إلمامهم بآليات التقييم المعمول بها ،

– 70% من المبحوثين أرجعوا عزوفهم عن المواظبة في الحضور بسبب الروتين وافتقارهم لدروس ميدانية ،

– صرح 60% من المبحوثين أن مزاولتهم للدراسة الجامعية هي بسبب عدم وجود خيار آخر كالعمل أو الزواج بالنسبة للإناث ،

– 22 % من المبحوثين فسروا انعدام ميولهم للدراسة بسبب عدم ميولهم للتخصص الذي تم إقحامهم فيه ،

– 61 % من المبحوثين يصفون التكوين بالجامعة بالمستقبل المجهول وأخدهم لتجارب من أقاربهم الذين أنهوا الدراسة ولم يجدوا عملا ،

– 60% من الذكور يُفضلون الانخراط في الجيش والدرك والمهن ذات الطابعي الأمني والعسكري على مزاولة الدراسة الجامعية لأنها تضمن لهم مستقبلهم ،

– 35 % من المبحوثين استنكروا ظاهرة الغش من طرف زملاءهم لأنها تسمح لهم بالحصول على درجات تجعلهم ينافسوهم في المستقبل في مسابقات الماستر أو الدكتوراه دون أي جهد ،

- 51% من الطلبة يفسرون انعدام رغبتهم عن الدراسة بظروفهم المادية.

توصيات الدراسة :

- استخدام الوسائط والبرمجيات في تقييم الطلبة على غرار الإكسل في تقييم الطلبة ،
- القيام بندوات وأيام دراسية للطلبة والأساتذة معا لتوضيح إجراءات التقييم وحساب المعدلات وتدعيمها بالنصوص القانونية والتنظيمية وفي هذه النقطة نشير أن الأمر لا يقتصر على الطلبة فحسب بل من خلال التجربة العملية حتى الأساتذة لا يميزون بين إجراءات التقييم خاصة في نظام ل م د حتى أن البعض يربط التقييم المستمر في الأعمال التطبيقية بامتحان نهاية السداسي ،
- القيام بندوات وأيام تحسيسية للطلبة بصفة دورية خلال السنة الجامعية ،
- العمل على تغيير صورة التقييم من مجرد أسئلة امتحان وأجوبة تستوجب درجات إلى أن التقييم يكون بشكل دوري ومستمر ولا يتوقف على أسئلة الامتحان فحسب،
- تغيير صورة التقييم من درجات أو نقاط بمقتضاها ينجح الطالب أو يرسب إلى درجات تعكس مستوى الطالب العلمي وقدرته على استيعاب المهارات والمعارف العلمية التي قُدمت له وتكييفها وتطبيقها ميدانيا، وهي درجات تكون بمثابة ترتيب للطلبة إلى طبقات حسب قدراتهم وكفاءاتهم العلمية ،
- العمل على إعطاء الامتحانات طابع فني والتخلص من الشكل التقليدي المتمثل في التلخيص أو تحرير مقال وهو الشكل الذي يدفع الطالب بصفة عامة والطالب الجزائري بصفة خاصة إلى اللجوء للغش ، فيمكن الاستعانة بأشكال أخرى للامتحانات الرسمية على غرار أسئلة صح / خطأ مع تلغيم الأسئلة والإكثار من عددها حتى لا يكون هناك هامش زمني للممتحن لمحاولة الغش أو طريقة الكتاب المفتوح *open book* وغيرها من الأسئلة التي تسمح بالتعرف على مدى تحقيق الأستاذ للأهداف البيداغوجية للمادة التي يُدرسها، وفي هذا الصدد نذكر تجربة شخصية بإحدى الجامعات الغربية حيث تستخدم برامج حاسوب للامتحان ويضم نص الامتحان عبر الكمبيوتر مجموعة من الأسئلة ومجموعة من الاقتراحات لكل سؤال مع تحديد الوقت عبر الشاشة لكل سؤال ويتم غلق النافذة تلقائيا وبهذه الطريقة لا يكون للممتحن فرصة للبحث عن إجابة لسؤال ما إما أن يُجيب إذا كان ملم بالموضوع أو لا يُجيب إذا كان العكس من ذلك وهو أمر من شأنه الحد والقضاء على ظاهرة الغش من جهة وإعطاء عملية التقييم مصداقية ودقة ،
- الاستعانة بالوسائط التكنولوجية في تقديم المحُاضرات كبديل للجانب الميداني في ظل غياب الإمكانيات أو نقصها ، فمثلا يُمكن لأستاذ يُدرس تخصص إعلام آلي أن يعرض فيديو عن كيفية تغيير شاشة جهاز الكمبيوتر مثلا في ظل عدم توفر الإمكانيات لكل طالب ، نفس الأمر بالنسبة لتخصصات أخرى تستوجب معاينة مباشرة ، وهو أمر من شأنه تعزيز دافعية الطالب للمواظبة في التحصيل .
- العمل على خلق صورة نمطية تُميز بين التكوين الجامعي والتوظيف، فمن خلال هذه الدراسة تبين أن

الطلبة يربطون تكوينهم الجامعي بالتوظيف في حين أن هذا الأخير يخضع لمتطلبات سوق العمل وهو أمر يخلق اصطدام بين حاجات وتطلعات الطالب في العمل وبناء المستقبل ومتطلبات وحاجيات العمل ، وعليه لابد بالتنسيق مع مختلف الهيئات الإعلامية ومؤسسات التكوين والتربية والتعليم العمل على زرع ثقافة العمل التي ترتبط ارتباط مطلق بالتكوين الجامعي بل يمكن الاستعانة بذلك بقطاعات مباشرة في ذلك على غرار قطاع التكوين المهني .

الخاتمة

إن عملية التقييم كما سبق الذكر هي عملية بالغة الأهمية في توجيه سلوك الطلبة نحو التحصيل العلمي من خلال تعزيز دافعيتهم أو العكس في ذلك ،وهي نتائج من شأنها التأثير على منظومة التعليم العالي ككل وحتى القطاعات ذات الصلة بها ، حتى أن نتائجها تمتد إلى السلوك الاجتماعي الذي يقتضي أن يكون الجزاء على قدر العمل وغير ذلك سيخلق حالات وظواهر اجتماعية سلبية تتمثل في ظهور فئة تسعى للحصول على استحقاقات دون مجهود على حساب فئة أخرى وهو بدوره ما يخلق فجوة وانعدام الثقة بين مختلف الهيئات والمنظمات ، إذ أن الجامعة ليست مجرد تكوين نظري علمي فحسب بل هي تكوين لشخصية الطالب لمواجهة المجتمع والعمل على دفع عجلة التنمية .

[1] رضا عكاشة.**تأثير الإعلام**.المكتبة العالمية للنشر والتوزيع.طبعة 1.ص 194.

[ii] حازم ضاحي شحادة ، **المدرسة السلوكية والدافعية** ، من موقع ،*http://www.almanalmagazine.com* ، معاينة بتاريخ : 2017/06/01 .

واقع قيم العمل في المؤسسة الإنتاجية– الولاء التنظيمي نموذجا–
دراسة ميدانية بالمؤسسة الوطنية للتأثيث والزخرفة– البليدة–

أ.عبد المالك مجادبة / جامعة طاهري محمد بشار– الجزائر.

ملخص:

تحاول هذه الدراسة تسليط الضوء على واقع القيم في المؤسسة الإنتاجية الجزائرية كأحد أهم الرهانات في أدبيات الفكر التنظيمي المعاصر ، فالقيم أصبحت الشغل الشاغل لدى أصحاب الإدارة والمؤسسات نظرا لكونها الدافع للسلوك التنظيمي، فتعزيز قيم العمل الايجابية من شأنه أن يؤثر على مخرجات سلوك الفاعلين في التنظيم كالمنافسة والإبداع والمبادرة ، ونجد الولاء التنظيمي من أهم قيم العمل التنظيمية التي نالت اهتماما واسعا في الدراسات الإدارية والتنظيمية الحديثة ،فالولاء التنظيمي له نتائج مفيدة للفرد والمؤسسة على حد سواء نظرا لكونه يعبر عن الارتباط وقوة انتماء الفرد لمؤسسته ومحيطه التنظيمي واعتزازه بذلك وسعيه للسلوك الايجابي وإعطاء الأولوية للمصلحة العامة والتضحية من أجل ذلك ، ومن هنا تحاول الدراسة البحث في واقع الولاء التنظيمي بناء على معطيات ميدانية تم جمعها عن طريق أداة الاستمارة من أحدى المؤسسات الجزائرية.

كلمات مفتاحيه: قيم العمل ، الولاء التنظيمي ، المؤسسة الإنتاجية.

Abstract:

This study tries to shed light on the reality of the values in Algerian's productiveenterprise as one of the most important bets in the modern organizational thought, values has become a concern of administrative and organizationalgiven that it is the motive of the organizational behavior, promoting positive values of work would affect output of the behavior of the actors in the organization such as competition, innovation and initiative.Organizational loyalty is found as the most important organizational work valueswhich has received wide attention in modern administrative and organizational Studies. organizational loyalty has beneficial results for both individual and the enterprise because it is reflects the connection strength of the individual belongingto has organizational andhis regulatory environment proud of that, seeking positivebehavior, give priority to the public interest and sacrifice for it, this is where the study tries to research in the reality of the organizational loyalty based on field data collected by meansof questionnaire in one of the Algerian enterprises.

Keywords: the values of work, organizational loyalty, the enterprise productivity.

الإشكالية:

تؤكد أغلب الدراسات التنظيمية على دور كل من الولاء والالتزام في خلق منظومة قيم تنظيمية لدى الأفراد تنسجم مع أهداف المنظمة ، وتساهم في خلق الفعالية والإبداع والوصول إلى المنافسة الحقيقية، وعموما يمكن القول أن الولاء والالتزام عاملان ومحركان أساسيان في منظومة القيم التنظيمية الفاعلة،ويمثل الولاء التنظيمي الاهتمام المحوري في أدبيات الإدارة المعاصرة كأحد القيم التي تكفل هذا المسعى للاعتبارات التالية:

– وجود ولاء للمنظمة يعني تعاون جميع الفاعلين لتحقيق الغاية التي قام من أجلها التنظيم.

– يعبر الولاء عن ثقة أعضاء التنظيم في منظمتهم وإيمانهم بأهدافها وبالتالي التضحية من أجلها والاتجاه نحو السلوك الإيجابي.

– دور الصراع في خلق تحالفات وتكتلات في إطار غير رسمي (تعدد الولاءات) وبالتالي مواجهة اللّاستقرار وعدم بلوغ الأهداف ،فأهمية الولاء إذن تكمن في كون مخرجاته تصب في صالح أهداف التنظيم الرسمي.

بالمقابل إن الحد من القيم المتعارضة مع التنظيم من شأنها أن تجعل العامل أكثر فاعلية من خلال الجهد الذي يبذله أثناء أداء الأدوار وذلك بالتزامه بقواعد التنظيم الرسمي في أداء الدور، وتنفيذ المهام وطاعة الأوامر، ومن هنا يمكن اعتبار أن هذا االولاء هو نتيجة لعوامل تنظيمية من جهة وهو عبارة عن قيمة اجتماعية من جهة أخرى، فالولاء التنظيمي للعامل يجعل من المنظمة بناءاً اجتماعيا مستقرا انطلاقا من عمليات التفاعل بين العمال وإن هذا البناء الاجتماعي للمنظمة يمنح للعامل مكانة اجتماعية مهمة سواء كانت رسمية عن طريق مكافأة العامل ماديا أو معنويا أو ترقيته مهنيا، أو كانت هذه المكانة الاجتماعية غير رسمية اكتسبها عن طريق الزملاء كتشجيعه وتحفيزه.

لكن الإشكال المطروح : ماهي مؤشرات الولاء التنظيمي لدى الأفراد في المؤسسة الإنتاجية؟ وكيف يساهم الولاء التنظيمي في تعزيز القيم والسلوكيات الايجابية ؟.

أولا: تحديد المفاهيم:

1–الولاء التنظيمي:

نظرا لكون الولاء التنظيمي له مدلول خاص بالمنظمة عكس الولاء كمفهوم عام فإننا سنورد بعض التعريفات لمصطلح الولاء التنظيمي:

– حيث يشير الولاء التنظيمي إلى استعداد الفرد لبذل جهود عالية لتحقيق أهداف المنظمة والرغبة والبقاء معها[1].

–أما " ناصر قاسمي" فعرفه: " هو احد مكونات الالتزام التنظيم الذي يعبر عن الارتباط العاطفي بين العامل وجهات أخرى في التنظيم"[2].

– أما نحن فنقصد بالولاء التنظيمي من خلال هذه الدراسة بأنه: "اندماج الفرد وارتباطه بعمله ومنظمته ورغبته القوية في الاستمرار داخلها والامتثال لقيمها والإيمان بأهدافها مع التعبير عن ذلك بالفعل التنظيمي الإيجابي كالرضا والدافعية والتضحية في العمل والإبداع وغيرها من السلوكيات التي تعبر عن الالتزام تجاه المنظمة".

2–بعض المفاهيم التي لها علاقة بالولاء التنظيمي:

***الالتزامالتنظيمي**: هو التزام الموظف بتحقيق أهداف وظيفته والقسم الذي يعمل فيه ومنظمته، وكذلك الالتزام بمعايير السلوك الوظيفي والمهني، وهو مرتبط بالاحترام والثقة وتحقيق النتائج[3].

هو مجموعة القواعد والإجراءات المحددة في التنظيم الرسمي أو التي يلتزم بها العامل أثناء أداء المهام وذلك بتقديم لأداء جيد من ناحية والسرعة في الأداء من ناحية أخرى، وبالتالي يكون هناك ضمان للسير الحسن للعمل من قبل العامل.

2-1 الانتماء: يعد مفهوم الانتماء من أكثر المفاهيم انتشارا في الحياة اليومية بشكل عام إلا أنه يعتريه كثير من الخلط والتضارب فهناك من يرى الانتماء بأنه عضوية الفرد في الجماعة أي ضرورة اشتمال الانتماء على الجانبين أي كون الفرد جزءا من الجماعة وارتباطه بها في نفس الوقت[4].

أما الانتماء التنظيمي في الفكر الإداري المعاصر فهو تعبير يشير بشكل عام إلى مدى الإخلاص والاندماج والمحبة التي يبديها الفرد تجاه عمله وانعكاس ذلك على تقبل الفرد لأهداف المنظمة التي يعمل بها وتفانيه ورغبته القوية وجهده المتواصل لتحقيق تلك الأهداف، فهو اعتقاد قوي وقبول من جانب أفراد التنظيم بأهداف وقيم المنظمة التي يعملون بها ورغبتهم في بذل أكبر عطاء ممكن لصالحها[5].

فمن خلال هذا المفهوم نجد صعوبة في الفصل بين مفهومي الولاء والانتماء التنظيمي، فهما يشتركان تقريبا في جميع المؤشرات، إلا أن الولاء أعمق من حيث الارتباط والتضحية من أجل المنظمة.

2-2 المواطنة التنظيمية: يعتمد سلوك المواطنة التنظيمية على الثقة والصدق والتعاون بين العاملين والمنظمة، حيث أنه سلوك يقوم على علاقة اتفاقية وتعاونية وليس على علاقة تعاقدية مصلحية ويعتمد كذلك على مدى ارتباط الموظف بالمنظمة والتزامه نحوها[6]، ويحظى موضوع المواطنة التنظيمية باهتمام كبير من قبل الكتاب والباحثين في هذا المجال خاصة في السنوات الأخيرة، إلا أنه لا زال هناك جدل كبير وعدم اتفاق تام حول وضع تعريف موحد وشامل لسلوكيات المواطنة التنظيمية، فسلوك المواطنة التنظيمية له هو الآخر نقاط التقاء وتقاطع مع المفاهيم السابقة (الانتماء، الالتزام، الولاء) فصفة المواطنة تطلق على درجة التزام العاملين وولائهم للمنظمة ومدى شعورهم بالانتماء فكأن كل من الانتماء، الولاء، الالتزام، المواطنة مصطلحات تدل على مفهوم واحد، إلا أننا نريد التركيز من منطلق بحثنا على الولاء التنظيمي كمفهوم أعمق من المفاهيم الأخرى

ثانيا:المتغيرات التنظيمية والاجتماعية المؤثرة في الولاء التنظيمي:

إذا نظرنا إلى الولاء التنظيمي كأحد مخرجات السلوك داخل التنظيم فهذا يدعونا إلى محاولة معرفة مدخلاته أي العوامل المؤثرة فيه، وتتراوح هذه العوامل بين ما هو تنظيمي واجتماعي وهناك أيضا عوامل شخصية للولاء التنظيمي.

1- أبجديات التحفيز:

وهي الأمور المتعارف عليها في الفكر الإداري المعاصر التي تهدف إلى شحن طاقات العمال ودفعهم قصد بذل جهودهم للعمل أكثر، فمن المعروف أن للعاملين مجموعة من الحاجات يسعون إلى إشباعها فهم يرغبون في إشباع حاجاتهم الفسيولوجية الأساسية وحاجاتهم للأمن والشعور بالطمأنينة في التنظيم ويسعون لأن يكونوا مقدرين ومحبوبين وأنهم ينتمون لجماعة ويسعون بالتالي لتحقيق ذواتهم، والتنظيم الذي لا يساعدهم في تحقيق وإشباع هذه الحاجات لا يمكن – على الأغلب- أن يكون مكانا لاستقرارهم بل يسعى أعضاؤه للبحث عن غيره ويمكنهم من تحقيق هذه الحاجات مما يزيد من ولائهم التنظيمي[7]،وبالتالي فإن السياسة التي تتبعها المنظمة في تحفيز عمالها لها أثر على ولائهم اتجاهها إلى حد ما وتتضمن الحوافز في عمومها كل من الحوافز المادية كالأجر والمنح والمكافآت، والمعنوية كالتقدير والثناء والمعاملة[8].

وبناءا على الدراسات التي قام بها العلماء نجد اليوم في الحقل التنظيمي الكثير من النظريات التي تبحث في دوافع السلوك البشري منها سلم الحاجات " لماسلو"، ونظرية سلم الحاجات لبورثر ونظرية " الدرفر" في الوجود والانتماء، والنمو وغيرها من النظريات[9]، ويرى البعض أن للحوافز دور فاعل في تعزيز العلاقات فيما بين التنظيم والعاملين فيه فهي التي تحفز القوى الدافعة بغية تحقيق أهداف التنظيم، ويتوقف تأثيرها على نجاعة الأساليب المتبعة في تنفيذها والتي تراعي أهداف التنظيم وأهداف العاملين فيه لتحقيق الولاء والشعور بالمسؤولية والرضا وتحقيق الذات.[10]، كما تساهم الحوافز في تحقيق مصلحتين أساسيتين ،حيث ترتبطان بمخرجات الأداء والجانب النفسي للأفراد العاملين كما يلي:

- حث الأفراد على إتمام العمل المطلوب بكفاءة.
- إشباع الأفراد وتحقيق رغباتهم ضمن الإمكانات المتاحة[11].

فأهمية الحوافز تبرز قيمتها إذن لكل من المنظمة التي تبحث عن أداء يحقق الأهداف والعمال الذين يبحثون عن إشباع حاجاتهم الأساسية، وبالتالي يحصل ظاهريا الاتفاق والثقة والارتباط، لكن هل هذا يكون في كل الحالات ؟ بمعنى آخر هل الحوافز (المادية والمعنوية) وحدها كافية لتحقيق ولاء الأفراد للمنظمة ؟ فبناءا على بعض الدراسات السابقة نجد بأنها تسهم في ذلك ولو بالشكل القليل،وفي بعض الأحيان نجد بأن الولاء للمنظمة مرتبط بمتغيرات أخرى خارجة عن نطاق الحوافز إطلاقا.

2- البعد الاجتماعي:

نقصد بالبعد الاجتماعي هنا كل ما له صلة بالجانب الاجتماعي داخل المنظمة وهي المؤشرات التي تكون البيئة الاجتماعية، كالجماعات، والاتصال، والقيادة، والعلاقات ومكانة الفرد ...إلخ.[12]

ومن ذلك انتماء الفرد للجماعات، فطبيعة الجماعة التي ينتمي إليها الفرد أيضا تؤثر على ولائه للمنظمة،" حيث يرمي الأفراد من خلال انضمامهم للجامع الى تحقيق أهداف رسموها لأنفسهم"[13] خاصة إذا كانت الجماعة تؤمن بأهداف المنظمة وتسعى لتحقيقها، فالفرد يبني علاقاته انطلاقا من الجماعات فطبيعة العلاقات تؤثر على ولائه، فإذا كانت مبنية على أساس إنساني ويهدف إلى تحقيق مصلحة عامة فإنها تؤثر إيجابيا على ولائه للمنظمة، ويندرج تحت هذا أيضا جانب الاتصال داخل المنظمة، فقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية ودور الاتصال في التأثير على سلوك الأفراد العاملين، فالاتصال الفعال الذي يراعي التخصص والجانب الإنساني ويحرص فيه على إعطاء المعلومات الصحيحة والهادفة ينمي الثقة بين العمال والإدارة، ومن ثمة يساهم في دعم الولاء لدى العمال، في حين أن القيادة هي الأخرى لها اثر لا يستهان به في هذا الجانب، وعلى العموم يساهم نمط القيادة السائد في التأثير على سلوك الأتباع (العمال)، سواء كانت قيادة رسمية أو غير رسمية، فالأسلوب الديمقراطي الذي يمنح فرصة المبادرة والمشاركة للعاملين له دور إيجابي في تحفيزهم وبناء الثقة بين القيادة والأتباع ومنه ثمة تدعيم والمساهمة في كسب ولائهم.

3- المناخ التنظيمي:

هناك مجموعة من المتغيرات التي تكون المناخ التنظيمي داخل المنظمة، وما ذكرناه سابقا قد يندرج في إطار هذه المتغيرات التي تكون المناخ التنظيمي إلا أن تركيزنا عليها منفصلة يعود إلى أساس منهجي نظرا لأهمية المتغيرات السابقة، وقد أولت الاتجاهات

الفكرية المعاصرة في دراسة السلوك التنظيمي أهمية كبيرة لأثر المناخ أو البيئة التنظيمية، إذ أنها تتضمن كافة المتغيرات السائدة في إطار العمل من قيم فكرية وعادات وآفاق حضارية وأبعاد مادية، ويشير المناخ التنظيمي إلى مجموعة السمات والخصائص التي تتسم بها المنظمة والتي تؤثر في السلوك لدى الأفراد والجماعات والمنظمات على حد سواء والتي يتحدد بمقتضى تأثيرها تحقيق سبل الرضا والتحفيز أو يعكسه على إمكانية تحقيق المنظمة لأهدافها، إذن فالمناخ التنظيمي السائد داخل المنظمة يعكس بطبيعته وجه السلوك السائد فالمناخ الملائم من شأنه أن يوفر أساسا لانتماء الأفراد وتحفيزهم على بذل الجهد في سبيل تحقيق أهداف المنظمة والإيمان بها وهذا هو جوهر الولاء، وواقع الأمر فإن المناخ التنظيمي يتأثر بجميع المتغيرات الداخلية والخارجية الأخرى، كما أنه يؤثر فيها.

4- بعض العوامل المتعلقة بخصائص الفرد:[14]

وتشمل على بعض المتغيرات كالسن والجنس والمستوى التعليمي، والأقدمية في العمل...إلخ، حيث أثبتت بعض الدراسات أنه كلما ارتفع مستوى تعليم الفرد وزادت توقعاته من المنظمة، وكان التزامه أكثر للمهنة التي يعمل بها، وأهداف المنظمة، وهذا ما يعرف لدى البعض بالوعي المهني، فالفرد الذي لديه مستوى تعليمي عال أكثر وعيا من الفرد الذي لديه مستوى اقل أو معدوم اتجاه العمل والمنظمة، كما أظهرت بعض الدراسات أيضا بأن هناك علاقة بين الجنس والالتزام التنظيمي ، إذ أن هناك علاقة معنوية بين جنس العامل والتزامه تجاه المنظمة والعمل فالعاملات أكثر ولاءا من العاملين، والسبب يعود حسب رأي الباحث إلى وجود فرص لدى المرأة في الحصول على عمل في منظمات أخرى، فهي تحاول أن تقوم بعمل جيد في منظمتها[15]، إلى أن السبب ربما يعود إلى طبيعة المرأة في حد ذاته التي لديها استعداد نفسي عاطفي للالتزام فكما أن لها التزام اتجاه عائلتها وبيتها من الناحية العاطفية، فهي بذلك تضفي هذه العاطفة من خلال ممارستها للعمل داخل المنظمة

كما أن للسن وطول الخدمة (الأقدمية) لها أثر وعلاقة بالولاء التنظيمي، فكلما زاد سن الفرد زاد تعلقه بالبقاء في المنظمة نظرا لصعوبة قبوله أن يعرض نفسه لمخاطر ترك العمل الحالي والبحث عن عمل بمنطقة أخرى، على عكس الصغير في السن فإن الفرص أمامه تتعدد، إذ هو في مرحلة الشباب وبإمكانه المخاطرة وترك العمل الحالي وبالتالي يقل ولاءه والتزامه، وقد كشفت بعض الدراسات عن وجود ارتباط قوي بين الأقدمية والولاء، حيث أن الأفراد الذين أمضوا فترة أطول في العمل تكون فرص العمل البديلة المتاحة أمامهم تميل إلى الانخفاض[16]، وهذا يعود أيضا إلى الارتباط النفسي والعاطفي .

للعامل الذي أمضى فترة طويلة داخل المنظمة بالمحيط التنظيمي الذي هو فيه من خلال الأصدقاء والعلاقات والخبرة في العمل، فتصبح المنظمة بمثابة الوطن أو البيت الثاني فمن الناحية الوجدانية يحقق نوعا من الإشباع، حيث يصعب عليه تحقيق ذلك في حالة تغييره للمنظمة، وبالتالي فولاءه يكون مرتفعا مقارنة مع العمال الجدد في المنظمة نفسها.

ثالثا:الجانب الميداني للدراسة:

1- المجالين المكاني والزمني للدراسة:

أجريت الدراسة في مؤسسة التأثيث والزخرفة(ADICOR) ببوفاريك -ولاية البليدة - التي تأسست التأثيث والزخرفة (ADICOR) رسميا في 28-02-1998 .

بموجب المرسوم رقم 82-406.المؤرخ في 04 ديسمبر 1982. وهذا تفرعًا عن المؤسسة الوطنية لتصنيع الخشب والتأثيث (ENATB) .

– تعتبر مؤسسة ذات أسهم (SPA) ، رأسمالها يقدر بـ 1000,000 دج.

– المقر الإجتماعي، 05 طريق الجزائر، بوفاريك، البليدة، بالإضافة إلى وكالة تجارية بحسين داي، العاصمة.

أجريت الدراسة الميدانية على مستوى المؤسسة من شهر سبتمبر إلى غاية أواخر نوفمبر 2012.

2– منهج وتقنية الدراسة:

2–1المنهج:

إن الأرقام والنسب في الجداول والعلاقة بين المتغيرات تحتاج إلى وصف وتحليل من الناحية السوسيولوجية، أي إستنطاق الأرقام والنسب وتحويلها إلى لغة السوسيولوجيا بما يتوافق مع موضوع الدراسة، وعموما فإن الظاهرة في حقل علم الإجتماع تكون في صورة كيفية، إذ غالبا ما يشير الواقع المدروس إلى مصطلحات ومفاهيم يصعب فهمها بالصيغ الرياضية ولذلك فهي تحتاج إلى خيال سوسيولوجي يرتكز عليه المنهج الوصفي التحليلي،.

2–2 تقنية الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على تقنية أساسية وهي الاستمارة نظرا لحجم عينة البحث ، وتضمنت الاستمارة أسئلة مغلقة ونصف مغلقة ومفتوحة اشتملت على بعض مؤشرات الولاء التنظيمي (45سؤالا) ويمكن تقسيمها إلى محورين أساسين وهما:

– محور البيانات العامة كالسن والجنس والمستوى التعليم والفئة المهنية بهدف معرفة خصائص الأفراد المبحوثين.

– محور الأسئلة المتعلقة بمؤشرات الولاء التنظيمي .

3 – عينة الدراسة:

يتكون مجتمع البحث في مؤسسة التأثيث والزخرفة من 393 عامل من مختلف الفئات السوسيومهنية ذكورا وإناثا.

وقد اخترنا العينة العشوائية البسيطة بقاعدة سبر 3/1 أي ثلث المجتمع الأصلي ، حيث حصلنا على 131 مفردة تم توزيع الاستماراتعليها، وتم استرجاع 100 استمارة فقط والتي تم تفريغها وبناء الجداول الإحصائية في ضوئها.

4– عرض وتحليل بعض معطيات الدراسة الميدانية:

جدول رقم 01: إجابات المبحوثين حول عوامل تدعيم الارتباط بالمؤسسة:

عوامل تدعيم الارتباط بالمؤسسة	التكرار	النسبة
طبيعة جماعة العمل	41	%41
المشاركة في اتخاذ القرار	26	%26

نمط القيادة	**21**	**%21**
عوامل أخرى	**12**	**%12**
المجموع	**100**	**%100**

من خلال معطيات الجدول أعلاه نلاحظ أن اتجاهه العام يتمثل في نسبة (41%) من مجموع 100 مبحوث يرون بأن أهم عامل لتحقيق الإرتباط وبناء الثقة بين العامل والمؤسسة هو التفاعل مع الإدارة والعمال لفترة طويلة ، كما نلاحظ بأن (26%) من المبحوثين اختاروا المشاركة كأهم عامل لتحقيق الثقة والارتباط بالمؤسسة، ، في حين اختار (21%) من المبحوثين نمط القيادة ، وأخيرا هناك (12%) من المبحوثين اختاروا عوامل أخرى ،ومنه فإن أهم سبب لتحقيق الإرتباط وبناء الثقة بين العامل والمؤسسة هو طبيعة الجماعة التي ينتمي إليها الفرد انطلاقا من درجة انسجامها وتوافق أهدافها مع المؤسسة ، والثقة الموجودة بين أفرادها والانسجام والإشباع النفسي والأمن لذي توفره للفرد ، وبالتالي فإن أهمية المحفزات الذاتية لدى العاملين وكذا الاجتماعية والتنظيمية لها دور في تحقيق الارتباط وبناء الثقة لدى العامل بالمؤسسة حيث يقل دور المتغيرات الأخرى كالمشاركة ونمط القيادة .

جدول رقم02: مؤشرات الولاء التنظيمي حسب الفئات السوسيومهنية.

الفئات	**تنفيذ**		**تحكم**		**إطارات**		**المجموع**	
المؤشرات	**ك**	**%**	**ك**	**%**	**ك**	**%**	**ك**	**%**
التضحية في العمل	31	44,93	14	60,87	08	29,62	53	44,54
التعاون مع الآخرين	27	39,13	07	30,43	15	55,55	49	41,17
الإبداع	06	8,69	_	_	03	11,11	09	7,56
آخر	05	7,25	02	8,70	01	3,70	08	6,72
المجموع	69	100	23	100	27	100	119	100

يتمثل الاتجاه العام لهذا الجدول في نسبة (44,54%) من المبحوثين الذين يرون بأن العمال يعبرون عن ولائهم للمؤسسة عن طريق التضحية في العمل، يتدعم هذا الإتجاه بنسبة (60,87%) عند أعوان التحكم ثم أعوان التنفيذ بنسبة (93, 44%) أما الإطارات فيمثلون نسبة (29,62%)، وهناك (41,17%) من المبحوثين يرون بأن العمال يعبرون عن ولائهم للمؤسسة عن طريق التعاون مع الآخرين، ويستحوذ الإطارات على أعلى نسبة والتي تقدر ب(55,55%) .

وبالتالي فإن الأغلبية الساحقة من العمال يعبرون عن ولائهم بالفعل التنظيمي الإيجابي كالتضحية في العمل والتعاون مع الآخرين، كما أن ذلك له علاقة بالسلم الوظيفي، حيث أن أعوان التنفيذ تختلف طرق تعبيرهم عن الولاء عن باقي الفئات، إذ غالبا ما يظهر ولائهم في صورة التضحية في العمل وهذا راجع إلى تخصصهم في أعمال بدنية غالبا فتقاس التضحية بحجم الجهد العضلي المبذول بالإضافة إلى أعوان التنسيق والتحكم، أما الإطارات فيركزون على التعاون نظرا لطبيعة عملهم الذي لا تظهر معايير أدائه كما هو الحال عند عمال الو رشات فيلجأ ون إلى طرق أخرى كالتعاون مع الآخرين، وعموما فإن التضحية في العمل والتعاون تعد من أهم مؤشرات الولاء للمؤسسة، فالتضحية في العمل تعني الشعور بالمسؤولية الوظيفية والإيمان بأهداف التنظيم والسعي لتحقيقهما بمعنى إعطاء أهمية للتنظيم الرسمي، بالإضافة إلى التعاون رغبة منهم في حث الآخرين على تقديم الجهد اللازم وتقديم المساعدة لأداء أفضل، فعلاقات التعاون سواء في إطار رسمي أو غير رسمي تساهم في التحام الجماعة وتوحيد الهدف.

جدول رقم03: القبول بمنصب بنفس الأجر والمواصفات في مؤسسة أخرى .

الإجابة	التكرار	النسبة
يقبل	41	%41
لا يقبل	59	%59
المجموع	100	100%

يتمثل الإتجاه العام للجدول أعلاه في نسبة (59%) من مجموع 100 مبحوث أجابوا بأنهم لا يقبلون بمنصب عمل في مؤسسة أخرى إذا كان بنفس الأجر والمواصفات ، في حين هناك (41%) من المبحوثين أجابوا بأنهم لا يقبلون .

وحسب هذه المعطيات الإحصائية فإن الأغلبية من المبحوثين يبحثون عن الاستقرار في المنصب الحالي حتى في حالة وجود منصب بنفس المواصفات والأجر في مؤسسة أخرى، نظرا لتعودهم على المنصب والظروف المحيطة بهم، فهم بذلك حققوا نوعا من الارتباط بالعمل أساسا وبالبيئة التنظيمية للعمل من جهة أخرى، وربما يعود السبب إلى كون الأغلبية يبحثون عن الاستقرار والاستمرار في العمل مادام ليس هناك بدائل أفضل في جهات أخرى، فمن جهة قلة فرص العمل وعدم استقرار وتوازن سوق العمل في الجزائر، ومن جهة أخرى فإن هؤلاء يرفضون المخاطرة بترك المنصب الحالي والإنتقال إلى مؤسسة أخرى وحتى وإن توفر نفس المنصب حيث يصعب تحقيق التكيف مع العمل الجديد والمحيط التنظيمي، سواء من ناحية العمل أو العلاقات وباقي متغيرات التنظيم، وفي حالة قبول البعض بمنصب في مؤسسة أخرى رغم وجود نفس التحفيز المادية وخصائص المنصب فإن ذلك لا يرجع إلى المنصب في حد ذاته وإنما للظروف المحيطة به، كنمط القيادة والعلاقة بالإدارة وقلة التفاعل مع

الفاعلين في محيط التنظيم أو ضعف الاندماج مع الجماعة، وهذا يؤدي ببعض الأفراد إلى الانسحاب الاجتماعي من محيط التنظيم بالدرجة الأولى وليس رفض المنصب في حد ذاته.

جدول رقم04 : رغبة المبحوثين في البقاء داخل المؤسسة حسب الفئات السوسيومهنية

الفئات السوسيومهنية	تنفيذ		تحكم		إطارات		المجموع	
الإجابة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يرغب	40	65,57	18	90	14	73,68	72	72
لا يرغب	21	34,43	02	10	05	26,32	28	28
المجموع	61	100	20	100	19	100	100	100

تشير المعطيات في الجدول إلى وجود (72%) من المبحوثين الذين يرغبون في البقاء داخل المؤسسة في مقدمتهم أعوان التحكم بنسبة تقدر بـ (90%)، ثم الإطارات بـ (73,68%) وأخيرا أعوان التنفيذ بنسبة (65,57%).

وبناءا على هذا الإتجاه فإن الأغلبية الساحقة من العمال لها الرغبة في البقاء والاستمرار داخل المؤسسة، فإذا نظرنا إلى بعض الدراسات السابقة نجد بأن الرغبة في البقاء في التنظيم تعد من مؤشرات الولاء لهذا التنظيم لكن هذا لا يعني أن الرغبة في كل الحالات مرتبطة بالولاء ، بل هناك عوامل أخرى أهمها واقع سوق العمل وقلة الفرص في الحصول على مناصب شغل في جهة أخرى بالإضافة إلى عوامل مرتبطة بالسن والأقدمية والعلاقات لدى الفرد داخل التنظيم ونمط القيادة مما يحول دون البحث عن منصب عمل في جهة أخرى، لكن البعض قد نجد عنده هذه الرغبة مثل بعض الإطارات بسبب عدم توافق مؤهلاتهم مع المنصب وطموحهم لما هو أفضل وأعوان التنفيذ ربما لقلة الأجر وظروف العمل الفيزيقية.

جدول رقم 05: الاعتزاز بالانتماء للمؤسسة.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	**25**	%**25**
لا	**11**	%**11**
محايد	**64**	%**64**
المجموع	**100**	%**100**

من خلال ملاحظة معطيات الجدول أعلاه نجد الاتجاه العام يتمثل في نسبة (64%)، من مجموع 100 مبحوث أجابوا بأنهم محايدون فيما يخص الاعتزاز بالانتماء للمؤسسة، وبالمقابل فهناك نسبة (25%) من المبحوثين أجابوا بأنهم يعتزون بانتمائهم للمؤسسة التي يعملون بها ، وأخيرا هناك (11%) أجابوا بأنهم لا يعتزون بانتمائهم للمؤسسة.

هذه المعطيات تعكس موقف العمال الذي يتجنب إبداء موقف اتجاه المؤسسة ، وربما هذا يعود لعوامل ثقافية واجتماعية كون العامل الجزائري لازال لم يتشبع بعد بقيم وثقافة التنظيم، وهناك عامل نفسي يتمثل في تهرب المبحوثين من

السؤال وتفضيل الحياد على إبداء الموقف والتعبير عنه صراحة ، وعموما فإن الاعتزاز بالانتماء للمؤسسة يدل على مشاعر الفرد الوجدانية اتجاه المؤسسة من عدمها كما في بعض الدراسات الإدارية، حيث أن العمال الذين لهم ولاء للمؤسسة غالبا ما تجدهم يتحدثون عن مؤسستهم ويصفون إيجابيات المحيط التنظيمي بجميع متغيراته كنمط القيادة وأسلوب التعامل وظروف العمل والعلاقات والزملاء خاصة من الناحية الرسمية، وإذ كان الحديث عن الإيجابيات في بعض الأحيان لا يعكس الولاء للمنظمة بالضرورة وإنما لوجود مصلحة لدى العامل. ورغم ذلك فهناك نسبة لا بأس بها أبدت صراحة اعتزازها بالانتماء للمؤسسة التي تعمل بها.

5- نتائج الدراسة:

تبين نتائج الدراسة – إلى حد ما- مدى انعكاس الولاء التنظيمي على السلوك التنظيمي لبعض المبحوثين الذي أثمر ببعض مؤشرات قيم العمل ويتجلى دلك من خلال ما يلي:

هناك نسبة (41%) من العمال الذين يرون أن طبيعة الجماعة التي ينتمي إليها الفرد في العمل تساهم في تحقيق ارتباط العامل بالمؤسسة ، كما يميل العمال غالبا إلى التعبير عن ولائهم للمؤسسة بطرق وسلوكات مختلفة ، كالتعاون والتضحية في العمل ، بنسبة 41.7% و44.54% على التوالي ، وهذا من صور السلوك التنظيمي الإيجابي الذي يؤشر على وجود ولاء لدى هذه الفئة من العمال .

كما بينت الدراسة وجود 59% من المبحوثين الذين لا يقبلون بتغيير منصب عملهم بمنصب في مؤسسة أخرى ، وهذا كما سبق وأشرنا احد مؤشرات التكيف والإرتباط الوجداني بالمنصب والمؤسسة حيث يصعب على الفرد البحث عن بديل إذا كان مرتاحا نفسيا في عمله ووجد الظروف الملائمة من جهة المناخ التنظيمي وإن كانت هذه النتيجة لا تعكس بالضرورة مشاعر الولاء والانتماء للمؤسسة.

ومن خلال المعطيات التي توصلت إليها الدراسة الميدانية حصلنا على مؤشر هام من مؤشرات الولاء التنظيمي وهو تصريح 72% من العمال برغبتهم البقاء في المؤسسة التي يعملون بها وهي نسبة تمثل الاتجاه العام، فغالبا ما نجد الفرد الذي لديه مشاعر عالية من الولاء للمؤسسة يبحث عن الاستمرار فيها ولا يفكر في تركها أو تغييرها رغم ان ذلك قد يرتبط بدوافع أخرى ذكرناها سابقا كعدم الرغبة في المخاطرة بالبحث عن عمل في مؤسسة أخرى.

ومن جهة أخرى نجد معظم المبحوثين يفضلون الحياد بنسبة 64% في مسألة الاعتزاز بالانتماء للمؤسسة حيث يعتبر هذا الأخير أحد أهم مؤشرات الولاء التنظيمي والذي لم يعبر العمال عنه صراحة ، في مقابل 25% يعتزون بانتمائهم للمؤسسة

ومن خلال هذه الدراسة أيضا تبين بأن الولاء لا يمثل قيمة لدى الفاعلين بقدر ما هو سلوك وفعل يعاد إنتاجه باستمرار وفق المصالح والعلاقات الأولية، كون العامل في المنظمة الجزائرية لا زال لم يتشبع بقيم وثقافة التنظيم والمستلهمة من العمل والعلاقات الرسمية، فتأثير العلاقات الاجتماعية الأولية وقوتها في التنظيم جعل الثقافة التنظيمية لا تستطيع ترسيخ قيم ثابتة في ذهنية العامل أو الفرد سواء كان مسيرا أو مسيرا، مما أعطى الفرصة للتنظيم الغير رسمي للتأثير والسيطرة وإنتاج قيم لا تخدم في غالبها، أهداف

المنظمة، كما نجد بأن فهم العمال للولاء وإدراكهم لواقعه داخل التنظيم والمعنى الذي يعطونه له يختلف باختلاف عدة متغيرات كالفئات السوسيومهنية، والمستوى التعليمي، والأقدمية، والمنطقة الجغرافية.

خاتمة:

لا تنفك منظومة قيم العمل عن قيم المجتمع بصفة عامة ، لدا لا شك أن الفرد العامل يأخذ الجزء الأكبر من قيم العمل من المجتمع والثقافة الاجتماعية ، لأن العلاقات الاجتماعية الأولية تؤسس للعلاقات التنظيمية وعليهتجد المنظمات نفسها اليوم أمام تحديات عديدة ، أهمها تأثير ثقافة الفاعلين على الأهداف التنظيمية بالإضافة إلى تغير البيئة الخارجية من جميع النواحي ، لكن العائق الأكبر يتلخص في سلوك الفاعلين والقيم التي تحركهم سلبا وإيجابا، وبالتالي فمن الضروري أن تلتفت المنظمات لجميع الجوانب المرتبطة بتأسيس قيم العمل التنظيمية، والحقيقة أن بناء هده المنظومة يصطدم بمعوقات سوسيوثقافية عديدة ، سواء تعلق الأمر بثقافة المجتمع أو الثقافة التنظيمية ،ويبقى الرهان على الولاء التنظيمي في بناء قيم عمل تنظيمية فاعلة أمرا جديرا بالاحترام طالما أن بعض التجارب التنظيمية كاليابان أثبتت ذلك.

المراجع والهوامش:

[1] -Ammarkachroud :dictionary of industrial /organizational (English ,Arab), Libya ,university of garyonispublication ,1994 ,p250.

[2]– ناصر قاسمي، **دليل مصطلحات علم اجتماع التنظيم والعمل** ، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر، 2011 ، ص 139.

[3]– محمد حسن محمد حمادات ،**قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس**،دار الحامد ،عمان،ط1، 2006 ص 40.

[4]– المرجع نفسه ص 41.

[5]– محمود محمد السيد،**تأثير التمكين والإثراء الوظيفي على ولاء العاملين ، دراسة على شركات قطاع الأعمال الصناعي** " المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة"، جامعة عين شمس، العدد الثاني، 2002.ص 35.

[6]– أيمن عودة المعاني، **الولاء التنظيمي (سلوك منضبط وانجاز مبدع)**، المكتبة الوطنية، عمان، 1996.ص 17.

[7] - Ammarkachroud ,op. cit, p 277.

[8]– أيمن عودة المعاني، مرجع سبق ذكره، ص 51.

[9]–المرجع نفسه ، ص 51.

[10]– رعد حسن الصرف،**نظريات الإدارة والأعمال (دراسة لـ 401 نظرية)**، دار الرضا للنشر، سوريا، ط1، 2004.ص 165.

[11]– المرجع نفسه ، ص 165.

[12]– المرجع نفسه، ص 166.

[13]– حسان الجيلالي، **الجماعات في التنظيم** ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ط1 ، 2016 ، ص 43.

[14]– أيمن عودة المعاني: مرجع سبق ذكره، ص 53.

[15]– النعساني عبد المحسن عبد السلام،**أثر تفاعل المتغيرات التنظيمية والفردية مع الرضا على الالتزام التنظيمي**، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، 2001.ص 67

[16]– المرجع نفسه ، ص 67.

وقف زاوية تينلان بمنطقة توات رؤية فقهية وقانونية انطلاقا من الوقفية المنشئة له

براهيم بلبالي جامعة أدرار ،الجزائر

الملخص:

زاوية تنلان بمنطقة توات هي نموذج للزوايا في هذه المنطقة، والتي كانت تنشأ وتسير عن طريق الوقف، لتؤكد ارتباطها بمفهومه، وكانت ولايزال البعض منها، يقوم بأدوار اجتماعية عديدة، أهمها: إيواء وإطعام أبناء السبيل، إذ إن مسمى الزاوية ينطلق من هذا المفهوم، إضافة إلى قيام الزاوية بمهمة التعليم والإصلاح بين الناس وغيرها من المهام الاجتماعية.

إن وقف زاوية تنلان مخلد في وثيقة وقفية موجودة عند حفدة الواقف سيدي أحمد بن يوسف، وهذه الوثيقه تبين كثيرا من تفصيلات ذلك الوقف، كبيان أركانه وخصوصا منها محل الوقف، والجهة الموقوف عليها، كما تتضمن اشتراطات الواقف التي اشترطها لتسيير ذلك الوقف.

ولقد حدث نزاع بين حفدة الواقف حول طبيعة الوقف، ومضمونه، وبعض ما جاء في اشتراطات واقفه، غير أن ذلك النزاع لا يعدم حلا في أحكام الفقه الإسلامي وقانون الأوقاف الجزائري إذا توفرت الإرادة الواعية لدى من لهم صلة به من حفدة الواقف والسلطة المكلفة بالأوقاف.

الكلمات المفتاحية: وقف، حبس ، تينيلان، الزاوية، أوقاف الزوايا.

Abstract:

Angle TinilaninTouat region is a model which was created and run by the Waqf, to confirm the association in its conception, and was still some of them, the many social roles, including: Sheltering and feeding the wayfarers, as the name stems from the corner of this concept, in addition to the corner with the task of education and reform among the people and other social functions.

The stop Tnlan Immortalized angle in a document endowment present when nephews standing Sidi Ahmed bin Yousef, and this document sets out a lot of details that stay, as a statement of his staff, and especially the ones replace the moratorium, and the suspended them, also includes requirements for standing, which stipulated for the conduct of the moratorium.

The dispute between the grandchildren standing around the nature of the suspension, and the content of that endowment happened, and some of what came in the requirements and parked in that document, is that this conflict is not executed a solution in terms of Islamic jurisprudence and law Algerian Endowments if there conscious will to be resolved among those linked to such moratoria grandchildren of standing and authority Almkafahwaqfs.

key words:the Waqf ; the angles; Tinilan ; Touat

مقدمة:

تعتبر الزوايا في منطقة توات شديدة الصلة بالوقف، ذلك أن هذه الزوايا كانت . ولا يزال البعض منها تمول عن طريق الوقف، فلا تقوم الزاوية إلا إذا وجد بجانبها وقف استثماري يصرف ريعه على أغراضها، بل إن هاته الزوايا في حد ذاتها هي وقف، إذا ما لوحظ فيها أن الهدف من إنشائها تلك الخدمات الإحسانية التي كانت تقدمها لفئات كثيرة من المجتمع.

وإذا كان الوقف يتسم في مفهومه عند جمهور الفقهاء بسمة التأبيد، فمن المفترض أن تبقى الزاوية على مر العصور تؤدي الأدوار التي أنشأت من أجلها، يعصمها من الخراب والاندثار أحكام الوقف وضوابطه المعروفة في كتب الفقه الإسلامي، والتي أخذ بها قانون الأوقاف الجزائري.

وكان من بين تلك الزوايا التي نشأت في المنطقة، وجسدت ذلك التمازج بين الوقف وبين مفهوم الزاوية، زاوية تينيلان التي سميت من طرف منشئها سيدي أحمد بن يوسف ب: " رزق الله الواسع".

ولقد خلدت الوثيقة المؤسسة لوقف تلك الزاوية كثيرا من القضايا المتعلقة بهذا الوقف من غرض إنشائه، وطبيعته،وواقفه، والموقوف عليهم، وبعضا من طريقة تسييره، ونحو ذلك من القضايا الهامة التي يمكن أن نستخلص منها حلولا لما يواجه هذا الوقف خصوصا وأوقاف الزوايا في منطقة توات عموما من تحديات، كما تعطينا تلك المسائل بذور النهوض بتلك الأوقاف إذا ما توفرت الإرادة الواعية للنهوض بها.

وهذا ما أريد استجلائه في هذه المقال الذي عنونته بالعنوان المذكور أعلاه، وقد قسمته إلى قسمين؛ الأول: تناولت فيه مقومات هذا الوقف، والثاني تناولت فيه سبل النهوض به، وذلك بعد تمهيد لهما بشرح مفردات العنوان فأقول وبالله التوفيق :

المبحث التمهيدي: مفاهيم مفردات العنوان

في هذا القسم أريد أن أمهد للموضوع بالتعريف بثلاث ألفاظ جاءت في العنوان وهي: الوقف والزاوية وتنلان.

المطلب الأول: تعريف الوقف :

الوقف لغة:مصدر وقف يقف وقفا بمعنى المنع والحبس جاء في القرآن الكريم: ﴿ وَقِفُوهُمْ **إِنَّهُم مَّسْؤُولُونَ** ﴾[1] ، قال القرطبي في تفسير هانه الآية[2]:« يقال وقفتُ الدابة أَقِفُها وقفا، فوقفت هي تقف وقوفا، يتعدى ولا يتعدى، أي احبسوهم، وهذا يكون قبل السوق إلى الجحيم، أي قفوهم للحساب ثم سوقوهم إلى النار »[3].

ومنه قول الله تعالى: ﴿ **وَلَوْ تَرَى إِذْ وُقِفُوا عَلَى النَّارِ** ﴾[4]، قال القرطبي: «ومعنى"وقفوا" حبسوا، يقال وقفته وقفا فوقف وقوفا، ... و "على النار" أي فوقها على الصراط وهي تحتهم، وقيل على بمعنى الباء، أي وقفوا بقربها وهم يعاينونها »[5].

ومن نفس المعنى "المنع من الحركة": وقف القدرَ، وهو أن ينضحها بالماء البارد ليسكن غليانها

ومنه وقف الدار أو الأرض للمساكين، أو على المساكين، أي حبسها لهم، أو عليهم.

واصطلاحا: أختار هنا تعريف الدردير من المالكية حيث إنه يعبر بصدق عن رأي المالكية فيه[6]، وحيث إن منطقة توات لم تعرف مذهبا آخر غير المذهب المالكي، وقد عرفه بأنه: « الوقف جعل منفعة مملوك ولو بأجرة أو جعل غلته لمستحق بصيغة مدة ما يراه المحبس » [7].

فالوقف هو أن يجعل شخص منفعة مال يملكه، أو غلته، لمن يستحق ذلك مدة ما يراه، بصيغة.

فقوله: "ولو بأجرة" إشارة منه إلى جواز وقف المنافع، وقوله: "مدة ما يراه المحبس" ينبئ عن جواز توقيت الوقف ليس بمدة وجود الموقوف فقط، كما في وقف المنافع، ووقف بعض المنقولات، بل بإرادة المحبس أيضا.

وسنبين انطباق الوقف الذي نحن بصدد دراسته على هذا التعريف في المبحث الثاني.

المطلب الثاني: مفهوم الزاوية:

الزاوية لغة: واحدة الزوايا، وجاء في لسان العرب: (الزَّيُّ مصدر زَوى الشيءَ يَزْويه زَيّاً وزُوِيّاً فانْزَوى نَحَّاه فتَنَحَّى، وزَواهُ قبضه، وزَوَيْت الشيءَ جمعته وقبضته، ...وزُوِيَتْ لي الأرض: جُمِعَت،... وزَوى ما بين عينيه فانْزَوى جمَعه فاجتمع وقبضه،وانزوى القوم

بعضهم إلى بعض إذا تدانوا وتضاموا . والزاوية : واحدة الزوايا[8].

من هاته المعاني اللغوية يتضح لنا أن اسم الزاوية فصيح إذا لوحظ فيها تلك الأدوار التي تقوم بها، فهي تجمع الناس على الخير الدنيوي كالمأكل والمأوى، والأخروي كطلب العلم والذكر، أو هما معا، كما سنرى في المعنى الاصطلاحي لها.

واصطلاحا: قال ابن مرزوق الخطيب[9]: (والظاهر أن الزوايا عندنا في المغرب هي المواضع المعدة لإرفاق الواردين وإطعام المحتاج من القاصدين) [10]، ولعل هذا التعريف يبرز الدور الأول والأساسي الذي عرفت به الزوايا في المغرب العربي ومنه الجزائر، وهو إيواء الغرباء وأبناء السبيل، وتوفير المأكل والمشرب لهم، وهذا المعنى هو الذي قصده سيدي أحمد بن يوسف[11] في وقفه الذي نحن بصدد دراسته، حيث جاء في وقفية تلك الزاوية: (هذا كتاب حبس صدقة مؤبدة عقدها الحاج أحمد بن يوسف بن أحمد بن يوسف على ابن السبيل فيما جميع ما حواه المذكور في البلد المذكورة ... ولم يستبق المحبس المذكور في ذلك كله حقا ولا ملكا إلا وعقد فيه التحبيس المذكور على ابن السبيل المذكورين أي هي زاوية من زوايا المسلمين يأكل من غلتها من يبيت بها وليس لهم إلا الغلة فقط ...) [12]، فقد شرح قوله: " على ابن السبيل" بقوله: " أي هي زاوية من زوايا المسلمين"

ونجد هذا المعنى أيضا يتجسد في الزاوية البكرية لصاحبها سيدي البكري أبي البكريين والبكراويين في كل من تمنطيط وزاوية سيدي البكري، جاء في مجلة "رسالة أدرار"، الصادرة عن ولاية أدرار في مقال للأستاذ عبد الله بابا في تأسيس الزاوية البكرية ما نصه: (بعد رجوع سيد البكري إلى تمنطيط شرع في شراء البساتين والديار والفقاقير الواقعة بمنطقة تزداي المحصورة بين تمنطيط وتيمي والسبخة عام 1110هـ 1698م، ولما أتم عقد الشراء أمر ابنه محمد ببناء الزاوية في الأرض المذكورة والسكن بها وإطعام الطعام في سبيل الله، وذلك بإشارة من الشيخ سيدي علي بن حنيني ...) [13].

وهذا المعنى لا ينافي أن الزوايا في مناطق المغرب العربي عموما . ومنها منطقة توات . قد اضطلعت بأدوار أخرى كتعليم القرآن للناشئة والصبيان، وبعضها يقوم بتعليم العلم الشرعي للطلاب مع إيوائهم وإطعامهم، والبعض الآخر يضطلع بمهمة إصلاح ذات البين بين الفرقاء والمتخاصمين، غير أن الدور الأساسي لها وهو إيواء الغرباء وأبناء السبيل وتقديم المأكل والمشرب لهم بقي محافظا عليه في جميع الزوايا.

جاء في دائرة المعارف الإسلامية تعريف آخر للزاوية، ونصه: (يطلق هذا اللفظ في شمال إفريقيا على مجموعة من الأبنية ذات طابع ديني: غرفة للصلاة، ضريح لأحد المرابطين أو ولي من الأشراف تعلوه قبة، غرفة قصرت على تلاوة القرآن، مدرسة لتحفيظ القرآن، غرفة مخصصة لضيوف الزاوية والحجاج والمسافرين، وغرف للطلبة، ويلحق بالزاوية عادة مقبرة تشمل قبور أولئك الذين أوصوا في حياتهم أن يدفنوا بها) [14].

لكن هذا التعريف . وإن أبرز عديدا من الأدوار التي تقوم بها الزاوية، غير أنه معترض عليه من حيث أنه وصف لتلك الزوايا التي توفي أصحابها، وليس لوصفها عند نشوئها، فقد ذكر بعض الأشياء التي لا تتحقق في جميع الزوايا، في شمال إفريقيا وخصوصا في منطقة توات، كاشتمالها على ضريح لأحد الأولياء أو المرابطين وككونها مقبرة يدفن فيها من أوصى في حياته بذلك، أضف إلى ذلك أن دائرة المعارف الإسلامية يشير كثير من الباحثين إلى أن تأليفها لم يكن بريئا تجاه الإسلام، إذ إن مؤلفيها مستشرقون كان هدفهم الإساءة إلى الإسلام أكثر من الهدف العلمي كما يزعمون.

المطلب الثالث: التعريف بزاوية تنلان الواردة في الوثيقة

أسست زاوية تنلان من طرف العلامة الشيخ أحمد بن يوسف الوانقالي، الذي ولد بأولاد ونقال سنة 1002هـ/1593م، وأخذ العلم عن عالم توات عبد الكريم بن أحمد، بتمنطيط .

ولقد أورد المهداوي أن سبب انتقال الشيخ أحمد بن يوسف من بلدته الأصلية "أولاد ونقال" إلى المكان الذي به زاويته الآن أنه تعرض لمضايقات من أخواله فاعتزلهم ورحل إلى ناحية تنلان يوم 11 رمضان 1058هـ/1648م، وأسس زاويته الجديدة في هذا الموضع ، " فبنى جامعها وحفر فقاقيرها وعمر قصرها و بساتينها وجعل كل ذلك صدقة "[15] وقد يعضد هذا الرأي ما تفصح عنه وثيقة الإشهاد على حبوس تنلان وتحديد عمارتها، فقد ورد فيها التحديد الدقيق لزاوية تنلان، حيث تقول: " أن الشيخ اعتزل عن بلده وخرج إلى أرض جرداء، خارجة من البلاد والعمران، على الطريق من بلد تنلان، التي منها السبيل الى بلد تيمي إلى جبل بغيول طولا ومن فقارة أهل تنلان إلى حدود فقارة أجدلاون"[16] .

وتواصل الوثيقة الحديث عن كيفية إعمار الشيخ للزاوية حيث تقول انه أجرى لها المياه وأحياها بعدما كانت مواتا وسماها "رزق الله الواسع بالنبي الشافع" ، وبنى حولها الدور ، وجعل غرسها وماءها في سبيل الله "[17].

وما يمكن استخلاصه من الوثيقة أن الأرض التي أسس عليها الشيخ سيدي أحمد بن يوسف زاويته لم تكن تنلان، لأن تنلان بلدة ضاربة في القدم ، حيث أسست قبل القرن السادس الهجري ، ودليل ذلك أن الولي الصالح سيدي سليمان بن على[18]، قدم إليها سنة 571هـ1175م وربما ورثت زاوية سيدي أحمد بن يوسف هذا الاسم العريق من تنلان القديمة، التي اندثرت وتفرق أهلها، والراجح أن ذيوع صيت الزاوية وانتصابها كزاوية تعليم وإطعام كان بعد اندثار تنلان القديمة وتفرق أهلها وهو الرأي نفسه الذي يتبناه الشيخ سيدي عمر عبد العزيز المهداوي في كتابه قطف الزهرات حيث قال: "... أن هذا الاسم المسماة به الآن إنما سرى لها من قصر قديم كان يقربها يسمى تنلان اندثر وتفرق أهله "[19].

المبحث الأول: أركان وقف زاوية تنلان:

أركان كل وقف أربعة عند الجمهور، الواقف والموقوف عليه والشيء الموقوف أي محل الوقف، والصيغة، وعند الحنفية ركنه: الصيغة فقط، ولقد ذهب قانون الأوقاف الجزائري مذهب الجمهور في نصه في المادة التاسعة منه (9) على أن: (أركان الوقف هي الواقف ومحل الوقف صيغة الوقف والموقوف عليه) [20].

المطلب الأول: الواقف

ذهب كل من عرف الواقف ممن اطلعت على تعريفاتهم إلى تعريفه بإيراد شروطه، وسنقتصر على تعريف سيدي أحمد الدردير في صغيره حيث نص على أن الواقف هو: (المالك للذات أو المنفعة التي أوقفها إن كان الواقف أهلا للتبرع) [21]، ولم يورد قانون الأوقاف الجزائري تعريفا للواقف وإنما ذكر شروطه في المادة العاشرة منه[22]، وجاءت تماما كتلك الشروط التي ذكرها الدردير.

والواقف في الوقف الذي بين أيدينا كما هو مسطور في الوقفية، هو سيدي أحمد بن يوسف بن أحمد بن يوسف بن محمد بن علي بن الحسين بن الحسن الونقالي دارا، الأموي العثماني نسبا، المالكي مذهبا[23].

أما عن ملكيته لما وقفه: فتوجد وثيقة أخرى لدى أحفاد المحبس مصاحبة لوثيقة التوقيف، فيها شهد الشهود بملكية الواقف لما أوقفه، فبينوا طريقة تملكه، وحدود ذلك الملك، وأنه جعلها في سبيل الله، جاء في تلك الوثيقة: (شهوده يعرفون المرابط الحاج ... أحمد بن يوسف بن أحمد بن يوسف أتم معرفة وأكملها ويعلمون مع ذلك أنه قد اعتزل عن بلده وخرج إلى أرض جزر ونزل بها وخدمها ... وهي الأرض التي هي خارجة عن البلاد والعمران، وهي من طريق المسلك من تنلان التي منها السبيل إلى بلد تيمي إلى جبل "بغيول" طولا وعرضها من فقارة أهل بلد تنلان إلى حدود فقارة أجدلاون، نزل المذكور في ذلك، وخدمها وأجرى لها الماء وساقه إليها بعدما كانت أرضا بيضاء لا ملك لأحد من خلق الله فيها ولا حياة ... وسماها رزق الله الواسع بالنبي الشافع عليه الصلاة والسلام) [24]. فيتضح من ذلك أنه تملكها عن طريق الإحياء وهو طريق من طرق التملك في الفقه الإسلامي حيث قال عليه الصلاة والسلام (من أحيا أرضا ميتة فهي له) [25].

وأما عن توفر الشرط الثاني من شروط الواقف وهو أن يكون الواقف أهلا للتبرع، فقد أشير لتحققه في الوقف الذي بين أيدينا حيث نصت وثيقة الوقف على أنه: (وبه شهد من علم الأمر كما ذكر وهو بحال كمال الإشهاد وصحة وجواز، تصدق بذلك وهو صحيح حريص شحيح يخشى الفقر ويأمل الغنى إلا أنه اختار الآخرة على الأولى)، وفي مكان آخر يقول: (وبه شهد من علم الأمر كما ذكر وحققه كما سطر وأنباه كما أثر، وبحال صحة وطوع وجواز وأتمه).

المطلب الثاني: الموقوف عليه في هذا الوقف

أولا: تعريف الموقوف عليه

الموقوف عليه هو الجهة التي تصرف لها منافع الوقف، وهو إما أن يكون شخصا أو أشخاصا معينين ويسمى الوقف في هذه الحالة بالوقف المعين أو الخاص أو الأهلي أو الذري، وإما أن يكون أشخاصا غير معينين، وسمي الوقف في هذه الحالة بالوقف غير المعين أو الوقف العام أو الخيري.

وكلاهما جائز في الفقه الإسلامي، لكن نظرا لكثرة المنازعات التي تحدث حول الوقف الخاص عمدت الكثير من الدول إلى إبطاله كمصر وسوريا، أما في الجزائر فعند صدور قانون الأوقاف الجزائري كان يقسم فيه الوقف إلى خاص وعام إذ كانت المادة 6[26]: منه تنص على أن: (الوقف نوعان، عام وخاص:

أ- الوقف العام: ما حبس على جهات خيرية من وقت إنشائه، ويخصص ريعه للمساهمة في سبل الخيرات، وهو قسمان: قسم يحدد فيه مصرف معين لريعه، فلا يصح صرفه على غيره من وجوه الخير إلا إذا استنفذ، وقسم لا يعرف فيه وجه الخير الذي أراده الواقف فيسمى وقفا عاما غير محدد الجهة ويصرف ريعه في نشر العلم وتشجيع البحث فيه وفي سبل الخيرات.

ب- الوقف الخاص: وهو ما يحبسه الواقف على عقبه من الذكور والإناث أو على أشخاص معينين ثم يؤول إلى الجهة التي يعينها الواقف بعد انقطاع الموقوف عليهم".

ثم عدلت هذه المادة بموجب القانون 02-10 المعدل والمتمم للقانون 91-10 المتعلق بالأوقاف المعدل والمتمم وصارت محررة فيه كما يأتي:

(الوقف العام هو ما حبس على جهات خيرية من وقت إنشائه، ويخصص ريعه للمساهمة في سُبُلِ الخيرات وهو قسمان:

- وقف يحدد فيه مصرف معيّن لريعه فيسمّى وقفا عاما محدد الجهة، و لا يصح صرفه على غيره من وجوه الخير إلا إذا استنفذ.

– وقف لا يُعرف فيه وجه الخير الذي أراده الواقف فيسمّى وقفا عاما غير محدد الجهة، ويصرف ريعه في نشر العلم وتشجيع البحث فيه وفي سُبُلِ الخيرات".

كما أصبح قانون الأوقاف يتعلق بالأوقاف العامة فقط دون الخاصة بموجب نص المادة الأولى (1) منه، أما الأوقاف الخاصة فقد أخرجها من دائرة تنظيمه ولم ينص على إبطالها، وبذلك فهي الآن مهملة.

ثانيا: نوع وقف زاوية تنلان

نصت الوثيقة المنشئة لهذا الوقف على أنه: (هذا كتاب حبس صدقة مؤبدة عقدها الحاج أحمد بن يوسف بن أحمد بن يوسف على ابن السبيل ... ولم يستبق المحبس المذكور في ذلك كله حقا ولا ملكا إلا وعقد فيه التحبيس المذكور على ابن السبيل المذكورين أي هي زاوية من زوايا المسلمين يأكل من غلتها من يبيت بها وليس لهم إلا الغلة فقط ... ولا بأس على من وليه أن يأكل بالمعروف ويكتسي وينفق منه على عياله ونفسه وعلى الولدان في المكاتب ومعلمهم والمؤذنين والإمام، ومن عجز من الأولاد المذكورين أو ذكورهم أو ذكور ذكورهم ما تناسلوا وامتدت فروعهم وأعقابهم وأعقاب أعقابهم إلى غابر الدهر فإنه ينفق منه ويكتسي بالمعروف هو وعياله، وكذلك بنات الواقف المردودة والمتوفى عنها زوجها والبكر فإنهن يأكلن ويكتسين بالمعروف كذلك من غلة الوقف، ولا سبيل لمن استغنت منهن بمالها أو زوجها لذلك شيء، وليس لأولادهن من ذلك شيء وهي زاوية من زوايا الإسلام لا تورث ولا توهب ولا تباع وهي من موائد الله في أرضه ..) [27].

انطلاقا من هذا النص يمكن أن نتبين نوع هذا الوقف وهو أنه وقف عام، لأنه وقف على ابن السبيل، وابن السبيل في الاصطلاح الشرعي هو المسافر، وزاد بعضهم من في حكم المسافر كالضيف ومريد السفر، وواضح أن المقصود به في هذه الوقفية هو من قصد هذا البلد أو مر به واضطره الحال إلى المبيت بها فيوفر له في هذه الزاوية مبيتا وأكلا وشربا.

وقد أباح هذا النص للمتولي وهو الناظر على هذا الوقف أن ينفق منه على نفسه وعياله بالمعروف، وهذا الشرط متعارف عليه منذ وقف سيدنا عمر بن الخطاب رضي الله عنه.

كما أعطى الحق للمتولي أن ينفق منه على الولدان في المكاتب، ويقصد بها الكتاب، ويظهر لدي أن المقصود بهم من انقطع لطلب العلم وقراءة القرآن في هذه الزاوية، إذ إن من الأدوار التي كانت تقوم بها الزاوية في منطقة توات، تعليم القرآن وعلوم الدين كما تقدم، وأيضا لم يعرف في قصر من قصور المنطقة أن الصبيان في الكتاب يتغدون أو يتعشون فيه.

كما أعطى الحق لأبناء الواقف وأبنائهم ما تناسلوا إذا كانوا عاجزين أن يأكلوا منه ويلبسوا وينفقوا على عيالهم منه ، ولبنات الواقف دنية ما لم تستغنين بمالهن أو بأزواجهن، أن يأكلن منه ويلبسن، ولا شيء لأبنائهن.

ومن الناحية القانونية يعتبر هذا الوقف وقفا عاما، فهو داخل في مفهوم الوقف حسب قانون الأوقاف الجزائري، وتنطبق عليه الأحكام الواردة في هذا القانون وفي النصوص التابعة له، رغم ما ذكر أعلاه من استفادة أبنائه بشرطهم وبناته بشرطهن من الوقف المذكور، لأن ذلك لا يخرجه عن دائرة عمومه، إذ المحبس عليه الأصلي في هذا الوقف هم أبناء السبيل، ولأن الشروط الذي اشترطها لاستفادة أبنائه وبناته منه، هي شروط تدرجهم في دائرة سبل الخيرات، إذ أن الشرط في الذكور أن يكونوا عاجزين عن الكسب، وشرط الإناث أن لا تستغنين بمال أو زوج.

المطلب الثالث: محل الوقف في وقف زاوية تينلان

محل الوقف هو المال الموقوف، واتفق الفقهاء على جواز وقف العقار، وذهب الجمهور إلى جواز وقف المنقول مطلقا، وقال الحنفية لا يوقف من المنقول إلا ما ورد فيه نص كأدوات الحرب، أو ما كان تابعا للعقار كالدواب والآلات المرصودة لخدمة العقار، أو ما تعارف الناس على وقفه كالقادوم ونحوه، أما المنافع فذهب الجمهور إلى عدم جواز وقفها مستقلة عن الأعيان إما لعدم ماليتها كما لدى الحنفية، أو لعدم تأبيدها كما هو لدى الشافعية والحنابلة، وقال المالكية بجواز ذلك لأن المنافع مال متقوم، والوقف لا يشترط فيه التأبيد.

ومحل الوقف في هذا الوقف الذي ندرسه نستشفه من وثيقة التحبيس المنشئة له، ومن وثيقة الإشهاد على ملك الواقف لما وقفه، وقد جاء في وثيقة التحبيس: (إن الأصل الذي عنده بتنلان المسمى رزق الله الواسع وأنه لم يصب مالا قط أعجب إليه منه فتصدق بذلك وهذا نصه: هذا كتاب حبس صدقة مؤبدة عقدها الحاج أحمد بن يوسف بن أحمد بن يوسف على ابن السبيل في جميع ما حواه ملكه في البلد المذكورة وما ضمته فوائده بوجوه المكاسب وضروب الفوائد من ماشية ودور وأندار ورقيق وأرض ونخل وغرس وديار وزرع وثمار وغير ذلك، وبجميع حقوق ذلك منافعه ومرافقه ومداخله ومخارجه إلى أقصى أحواز ذلك ومنتهى حدوده أرضا وبورا ومعمورا، حاصله كل ما كان مضموما إلى ملكه بتلك القرية جليلا أو حقيرا فهو داخل في الحبس المذكور ... ولم يستبق المحبس المذكور في ذلك كله حقا ولا ملكا إلا وعقد فيه التحبيس المذكور)[28].

كما نصت وثيقة الإشهاد على التحبيس على ملكه لها وتحبيسها بقولها: (وهي الأرض التي هي خارجة عن البلاد والعمران، وهي من طريق المسلك من تنلان التي منها السبيل إلى بلد تيمي إلى جبل "بغيول" طولا وعرضها من فقارة أهل بلد تنلان إلى حدود فقارة أجدلاون، نزل المذكور في ذلك، وخدمها وأجرى لها الماء وساقه إليها بعدما كانت أرضا بيضاء لا ملك لأحد من خلق الله فيها ولا حياة ... وسماها رزق الله الواسع بالنبي الشافع عليه الصلاة والسلام)

المطلب الرابع: صيغة الوقف

صيغة الوقف هي الألفاظ الدالة على الوقف كوقفت وحبست وأبدت وتصدقت وسبلت أو ما يقوم مقامها من الأفعال التي يقوم بها الوقف.

ولقد نشأ الوقف الذي بين أيدينا بالإشهاد عليه أولا، ثم بكتابة وثيقة الوقف لدى القاضي الشرعي قاضي إقليم توات آنذاك محمد البكري بن عبد الكريم.

وقد ساق كل الألفاظ الدالة على الوقف من الوقف والتحبيس والتصدق والتأبيد وأنه لا يباع ولا يوهب ولا يورث وغيرها من الألفاظ الدالة عليه والغرض من ذلك تأكيده وتأكيد دوامه .

المبحث الثاني: تسيير وقف زاوية تنلان ووضعه الحالي ومستلزمات النهوض به:

إن تسيير الوقف يقتضي الحديث عن من يسيره أو ما يعرف بمتولي الوقف أو ناظره، والحديث عن اشتراطات الواقف لأنها هي التي تحدد طريقة تسييره، وأخيرا استثماره إذا كان الوقف استثماريا.

المطلب الأول: متولي وقف زاوية تنلان:

الفرع الأول: مفهوم الولاية على الوقف: الولاية لغة كما قال في تاج العروس: « ولي الشيء وولي عليهِ ولاية ووَلاية، بالكسر والفتح، أو هي بالفتح للمصدر، وبالكسر الاسم، مثل الإمارة، لأنه اسم لما توليته وقمت به»[29].

ويقصد بالولاية على الوقف كل ما يدخل من العمل في الوقف، بعد قيامه وتمامه، من تسلمه من يد الواقف عند من يشترط القبض والتسليم، ومن تحصيل منافعه، وصرفها إلى مستحقيها، وعمارته إذا استحق العمارة، والمحافظة عليه، وبالجملة القيام بكل ما يسبب بقائه ودوامه بقدر مدته، ويحقق المصلحة الشرعية منه[30].

والولاية على الوقف إما أن تكون مباشرة وتسمى في الفقه الإسلامي النظارة على الوقف والمتولي يسمى ناظرا، وإما أن تكون غير مباشرة كولاية القاضي الشرعي.

أما في قانون الأوقاف الجزائري فقد نوع الولاية على الوقف إلى نوعين أحدهما ولاية السلطة المكلفة بالأوقاف، وتختص بالولاية على الأوقاف العامة، والثاني: ولاية الناظر وإليه تسند الإدارة المباشرة للوقف سواء كان خاصا أو عاما[31].

وأول مهمة للمتولي على الوقف في المذهب المالكي قبضه من الواقف، إذ إن تسليم الوقف للمتولي شرط في تمامه، فلا يتم الوقف إلا بحيازته، والتي تعني تسليم الواقف وقفه إلى الناظر، فإن بقي الوقف في يد الواقف حتى توفي أو فلس بطل ذلك الوقف.

الفرع الثاني: الولاية على وقف زاوية تنلان: لم تفصل وثيقة وقف زاوية تنلان كثيرا في مسألة متولي الوقف رغم أهميتها، فجملة ما نصت عليه ..... مسائل: أحدها قوله: (لا باس على من وليه أن يأكل بالعروف ويكتسي وينفق منه على عياله ونفسه)، والثانية قوله: (وحيث يرى من وليها من ذي القربى ويأكل ويشتري رقيقا منه)، والثالثة قوله: (وتولى احتياز تحبيسه هذا من نفسه لمن ذكر فيه، .... بأمر حاكم المسلمين وقاضي الإقليم سيد الحاج محمد بن عبد الكريم ... وجوازه لذلك وإمضائه وأنه إن بقي في حبسه يتصرف فيه تصرف الأجير والخديم لا يبطله ذلك لما رأى من الصلاح والسداد والرشاد من مصلحة المساكين في إبقاء ذلك بيده لأن خدمته لذلك ليست كخدمة غيره ... وأذن له في ذلك إذنا تاما وحكم بصحته وإمضائه معتمدا في ذلك على من جوزه من العلماء، وصار تصرف الواقف فيه تصرف الراعي والخديم).

أما النص الأول: فهو يدل على مسألة معروفة مشروعة ومذكورة في حديث وقف سيدنا عمر بن الخطاب رضي الله عنه، وهي أن المتولي على الوقف يحق له أن يأكل منه بالمعروف غير متمول أو متأثل مالا[32].

أما النص الثاني: فقد جاء في سياق ما يجوز للمتولي أن يقوم به في صرف غلات الوقف، غير أن عبارته يكتنفها نوع من الغموض والإبهام، فقد ذكر عبارة "من وليه من ذي القربى" فهل يقصد بها أن المتولي على الوقف يشترط فيه أن يكون من قرابته ؟ العبارة تحتمل ذلك لكنها غير قاطعة فيه.

والنص الثالث: حاصل ما ذكر فيه أنه أجاز له القاضي الذي حكم بإنشاء وصحة هذا الوقف أن يتولاه بنفسه بناء على قول من قال بجوازه وصحته لأن فيه مخالفة لما اتفق عليه في المذهب المالكي من وجوب تسليم الوقف إلى متول وإخراج حيازته من يد الواقف وإلا بطل الوقف إذا مات الواقف أو فلس قبل ذلك.

ولا نجد في الوثيقة تفصيلا لمن يتولى الوقف بعد الواقف وهو أمر غالبا ما كان هو السبب في ضياع الوقف وعدم الاهتمام به، وسنبين في المبحث الثالث العلاج الفقهي والقانوني لهذا الإشكال.

المطلب الثاني: اشتراطات الواقف فيه

يقصد باشتراطات الواقف كما عبر عنه القانون تلك القيود التي يضعها الواقف في وقفه تعبيرا عن رغبته في الطريقة التي

ينشأ بها وقفه، والنظام الذي يجب أن يتبع في الولاية على ذلك الوقف، وفي كيفية ووجوه صرف ريعه[33].

واتفق فقهاء الشريعة الإسلامية على أن اشتراطات الواقف معتبرة، وهي التي يسير عليها الوقف حتى شاع لديهم قولهم شرط الواقف كنص الشارع، مع اختلافهم في مدلول هاته العبارة [34] .

وقد نحى قانون الأوقاف الجزائري هذا المنحى فنص في مادته الرابعة عشر على أنه:« اشتراطات الواقف التي يشترطها في وقفه هي التي تنظم الوقف، ما لم يرد في الشريعة نهي عنها »[35].

وفي الوقف الذي بين أيدينا نجد أنه قد تضمن بعض الشروط البسيطة والمشروعة، ذلك أنه من المتعارف عليه لدى الفقهاء كما قال القرافي: « أن الأولى للواقف أن يخفف شروط وقفه، وأن لا يضيق على متناوله بكثرتها، لأن في التضييق وسيلة إلى أكل الحرام بمخالفتها، وتسليمها من باب الإحسان فيكون من أبلغ الأجر »[36].

وأما مشروعيتها فقد أجمع الفقهاء على أن كل اشتراطات الوقف إذا خالفت الشرع لا يعتد بها[37] .

من أمثلة الاشتراطات الواردة في الوثيقة:

1. تبيين المستفيد منه، وقد كان المستفيد منه كما تقدم قسمان؛ جهة عامة تتمثل في ابن السبيل والصبيان في الكتاب ومعلمهم والمؤذنين والإمام، ولم يشترط أي شرط لاستفادتهم منه، وجهة خاصة تتثمل فيمن عجز من أبنائه وأبنائهم ، وفي غير من استغنت بمال أو زوج من بنات صلبه بكرا أو أيما أو مردودة (مطلقة)، وكما نرى أنه اشترط لاستفادة أحد أبنائه وأبنائهم، أن يكون عاجزا عن الكسب، واشترط لاستفادة بناته أن لا تكون مستغنية عن منافع الوقف بمال أو زوج، وهذا ما يدخلهما في سبل الخيرات، ولا يخرج به الوقف عن ذلك.

2. وجوب ترميم ما وهي من أصول الوقف قبل الصرف إلى مستحقيه، وهذا الشرط اتفق الفقهاء على اعتباره حتى ولو لم ينص عليه الواقف[38]،وفي قانون الأوقاف نصت المادة السادسة عشرة على أنه: « يجوز للقاضي أن يلغي أي شرط من الشروط التي يشترطها الواقف في وقفه إذا كان منافيا لمقتضى حكم الوقف الذي هو اللزوم، أو ضارا بمحل الوقف، أو بمصلحة الموقوف عليه »[39]، ولا شك أن اشتراط تقديم صرف المنفعة إلى المستحقين قبل إصلاحه ضار بمحل الوقف، ولذلك يكون اشتراط الإصلاح أولا، من باب اشتراط الواجب.

3. اشترط " أن لا يبدل الوقف عن حاله ولا يغير عن سبيله[40]"، وأخطر تبديل للوقف عن حاله إبطال الوقف فيما وقف، وهو الذي أكده مرات عديدة فاشترط أن يباع هذا الوقف ولا يوهب، والغرض من ذلك كله أن يبقى الواقف قائما كما أراده الواقف.

وهذه نماذج فقط للاشتراطات التي وردت في وثيقة الوقف، لم أقصد استيفائها كلها.

ولا بأس أن ننوه هنا إلى أن تلك الوثيقة لم تتضمن اشتراطات الواقف في الولاية عليه بعد وفاة الواقف، وطريقة استغلال الوقف، وكذلك تضمنت بعض الاشتراطات التي يتعذر تحصيلها الآن، إضافة إلى أن الوضعية الحالية التي عليها الوقف فيها مخالفة صريحة لتلك الاشتراطات، وهذا ما سنفصله في المطلب الثالث من هذه الموضوع.

المطلب الثالث: وضعية وقف زاوية تنلان الحالية

لا بد في هذا المقام أن نبين الوضعية التي عليها الوقف الآن، فأصل هذا الوقف كما تقدم أرض زراعية، وما يتبع لها من منقولات، وأرض سكنية؛ وما أقيم عليها من بناء. أما الأرض الزراعية فكانت تسقى بالفقارة، عند تأسيسها وهو ما يدل عليه وثيقة الإشهاد على الحبس السابق ذكرها[41].

والإشكالية التي ترد هنا بالنسبة للأرض الزراعية؛ أن الماء الذي كانت تسقى به لم يبق على مستواه الأول، وهذه الأرض قسمت على حفدة الواقف لاستغلالها خوفا من أن تدرج في الأموال التي لا مالك لها أو تملك لمن كان يخدمها بموجب قانون الثورة الزراعية، وطال الأمر على هذا النحو حتى ارتسم في أذهان كثير من حفدة الواقف أن تلك الأرض ملك لهم.

والأمر كذلك بالنسبة للأرض السكنية؛ وحسب الحدود التي حدت بها أرض الوقف والأوصاف التي وصفها بها واقفها[42]، أنها لم تكن مستغلة كلها ، وقد بيع وملك الكثير من تلك الأراضي من طرف أحفاد الواقف في معارضة بعضهم لذلك، حتى حدث بينهم نزاع كبير.

ومن حيث الولاية على هذا الوقف؛ يتضح من خلال وثيقة التحبيس أنها لم تبين بدقة طريقة الولاية عليه، وهذا ما جعل هذا الوقف عرضة للإهمال تارة، والاستيلاء أخرى.

ومن حيث الموقوف عليه، يتضح من خلال وثيقة التحبيس السابقة الذكر، أنه ابن السبيل ، والأولاد في الكتاب، ومعلمهم والمؤذنين والإمام، ومن عجز من أبناء الواقف وأبنائهم ما تناسلوا، ومن لم تستغن بمال أو زوج من بنات صلبه.

لكن هذا المكان الذي أقيم عليه الوقف، وصار قصرا من قصور توات لم يبق على طريق المسافرين القاصدين قصور توات الأخرى أو المسافرين من تلك القصور إلى المناطق الشمالية، لذلك يمكن أن نقول أن مصرف ابن السبيل في هذا الوقف متعذر، إلا إذا نقلت منافع الوقف لتصرف في زوايا أخرى، أو يصرف في غير هذا المصرف من المصارف العامة، وفيهما مخالفة لشرط الواقف . والأمر كذلك بالنسبة للأولاد في الكُتَّاب، بحيث لم تبق هذه البلدة مقصد طلاب العلم من جميع الجهات كما كانت في فترات من الأزمن السابقة، أما المؤذن والإمام فصاروا موظفين من طرف الدولة واستغنوا عن الوقف بمرتباتهم التي يحصلون عليها من الدولة مباشرة. وأما بالنسبة لأبناء الواقف ما تناسلوا وبنات صلبه فواضح من وثيقة الوقف أنه لا يستفيد من الأبناء إلا من عجز منهم ولا من البنات إلا الصلبيات إذا لم يستغنين بمال أو زوج، وقد انقرضن.

المطلب الرابع: طريقة النهوض به

أولا: من حيث إشكالية الموقوف عليه: طالما أن مصارف الوقف قد تعذر الصرف إليها بالشروط التي حددها الواقف، كما تقدم فلا بد أن يصار فيه إلى ما قرره فقهاء الشريعة الإسلامية وقانون الأوقاف الجزائري من أن الوقف الذي انعدم مصرفه يصرف في المصارف الأقرب له من وجوه سبل الخيرات[43].

ثانيا من حيث إشكالية الولاية عليه: طالما أن الوثيقة التي تم بها الحبس لم تحدد من يتولى الوقف بعد الواقف، فالحل كما قرره فقهاء الشريعة الإسلامية أن يؤول الأمر إلى القاضي فيعين لهذا الوقف ناظرا يتولى شؤونه[44]، والفقهاء لما نصوا على القاضي كان قصدهم أن يتولى هذه الوظيفة التنفيذية، لأن ولايته على الوقف هي وظيفة تنفيذية وليست قضائية بالمصطلحات المعاصرة، ولذلك نجد أغلب قوانين الوقف المعاصرة تجعل هاته الولاية لهيئة تابعة للسلطة التنفيذية، كما نصت على ذلك المادة

16 من قانون الأوقاف الجزائري وجعلتها للوزير المكلف بالشؤون الدينية بقرار، بعد استطلاع رأي لجنة الأوقاف المذكورة في المادة التاسعة، استنادا إلى عقد الوقف، أو إلى اقتراح ناظر الشؤون الدينية، وذلك من بين:

1. الواقف أو من نص عليه عقد الوقف، 2. الموقوف عليهم، أو من يختارونه، ...، 3. من لم يطلب النظارة لنفسه من أهل الخير والصلاح [45].

ثالثا: من حيث استثماره

أولا يجب على السلطة المكلفة بالأوقاف أن تهتم به بإدراجه في الأوقاف العامة التي تشرف عليها، لأنه وقف عام كما تقدم، وتسعى إلى استرداد ما استولي عليه من أراضيه، وهذا ما أوجبته المادة 10 من المرسوم التنفيذي 98-381 المتضمن شروط إدارة الأملاك الوقفية وتسييرها وحمايتها على أنه: (تسهر نظارة الشؤون الدينية في الولاية على تسيير الأملاك الوقفية وحمايتها والبحث عنها، وجردها وتوثيقها إداريا طبقا للتنظيم المعمول به) [46].

كما نصت المادّة 8 مكرّر[47] من قانون الأوقاف على أنه: (تخضع الأملاك الوقفية لعملية جرد عام حسب الشّروط والكيفيات والأشكال القانونيّة والتّنظيميّة المعمول بها) [48]، وجاءت المادة 5 من المرسوم التنفيذي السابق على أنه: (دون الإخلال بأحكام المادة 22 من القانون 91-10 تسوى وضعية الأملاك الوقفية والعقارات الوقفية التي ضمت إلى أملاك الدولة أو منح إياها أشخاص طبيعيون أومعنويون، تسوى وتقيد رسميا لدى مصالح الشهر العقاري بالمحافظات العقارية، ...) [49].

وواضح من هاته المواد أن الجهة التي يجب عليها قانونا إعادة بعث هذا الوقف وإعادته إلى مساره الطبيعي هي مديرية الشؤون الدينية والأوقاف بالولاية.

وقد تقدم أن هذه الأراضي مقسمة إلى نوعين أراض سكنية وأخرى زراعية، وطريقة استثمار الأراضي السكنية في قانون الأوقاف طريق الإيجار، ودرءا للنزاعات يستحسن أن تؤجرها لنفس الأشخاص الذين يشغلونها، وتستعين بالقضاء إلى فض النزاعات التي تعترضها.

ويمكن للسلطة المكلفة بالأوقاف أن تعمل فيها بالعقود التي حددها القانون الأوقاف كطرق لاستثمار وتنمية الأملاك الوقفية التي أصبح استثمارها بطريق الإيجار غير ممكن، وهي عقد المقاولة[50]، والترميم[51]، والمقايضة[52].

أما الأراضي الزراعية فتستثمرها بالطرق التي حددها قانون الأوقاف الجزائري، في المادة 26 مكرر 1 وهي:الإجارة[53] بصفتها الأصل في استغلال أموال الوقف. أو تستثمرها عن طريق عقد المساقاة(54)أوالمزارعة(55) .

وهناك عقود استثنائية لاستغلال وتنمية الأملاك الوقفية وهي: عقد الحكر[56]، والمرصد[57]، وتغير وجهة الملك الوقفي[58]:

خـــــــــاتمة:

وفي الأخير نخلص إلى أن هذا الوقف هو نموذج للأوقاف التي سادت في بعض عصور منطقة توات، وساهمت في سد بعض حاجات المجتمع، إلا أنه طاله الكثير من الإهمال والاستيلاء على أراضيه، بسبب بعض النزاعات التي حدثت حوله، في المستفيد منه، والولاية عليه، وطريقة استثماره، وغيرها، وهذه النزاعات لها حلول على مستوى قانون الأوقاف الجزائري والفقه الإسلامي إذا ما توفرت الإرادة الواعية من قبل حفدة الواقف، ومن قبل السلطة المكلفة بالأوقاف للنهوض به.

الهوامـــــــــش

1–الآية:24 من سورة الصافات.

2–القرطبي: [...،671هـ=...،1273م] أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري ، الأندلسي القرطبي، المالكي، من كبار المفسرين، صالح، متعبد، ورع، من كتبه: الجامع لأحكام القرآن، يعرف بتفسير القرطبي، و قمع الحرص بالزهد والقناعة، وغيرهما. [**الديباج المذهب** لابن فرحون، ص406، **شجرة النور الزكية** لمحمد بن مخلوف، 197/1].

(3) – القرطبي: أبو عبد الله محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: سالم مصطفى البدري، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط[5]، 1417هـ 1996م، 50/15.

(4) – من الآية 27 من سورة الأنعام.

(5) – القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، مصدر سابق، 263/6.

(6) – منذر قحف: الوقف الإسلامي، تطوره، إدارته، تنميته؛ دار الفكر دمشق سورية، دار الفكر المعاصر بيروت لبنان، ط[1]، 1421هـ 2000م، ص: 58.

(7) – الدردير، أبو البركات أحمد بن محمد: الشرح الصغير على أقرب المسالك، مطبوع مع بلغة السالك لأقرب المسالك للصاوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1 1415هـ 1995م 9/4–10.

(8)– ابن منظور: لسان العرب، دار صادر بيروت، دون رقم الطبعة، 2003م، 84/7.

(9)– ابن مرزوق الخطيب: محمد بن أحمد بن محمد بن محمد بن محمد بن مرزوق العجيسي (1) الخطيب ، المشهور بالجد وبالخطيب (أبو عبد الله ، شمس الدين) (710 – 781 هـ) (1310 – 1379 م)فقيه ، اصولي ، محدث ، نحوي ، ولد بتلمسان ، ورحل إلى المشرق ، واقام بمصر ، ينظر: عمر رضا كحالة: معجم المؤلفين16/9.

(10)– محمد بن مرزوق الخطيب التلمساني: المسند الصحيح في مآثر ومحاسن مولانا أبي الحسن، دراسة وتحقيق: ماريا خيسوسبيغيرا، إصدارات المكتبة الوطنية . الجزائر ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر 1401هـ 1981م، ص413.

(11)– أحمد بن يوسف بن أحمد بن يوسف بن محمد بن علي الونقالي دارا الأموي العثماني نسبا، المالكي مذهبا كان شيخا عالما عاملا ماهرا في علم الحديث وغيره ، له تآليف عديدة وأشعار جيدة ولد بأولاد انقال سنة 1002هـ ونشأ بها ثم انتقل إلى تينلان وبها أسس زاويته الشهيرة، ينظر: محمد عبد العزيز سيد عمر قطف الزهرات من أخبار علماء توات، دار هومة الجزائر 2002، ص 79–82، ووثيقة حبس زاوية تنلان، مخطوط موجود في خزانة أحفاد مؤسس زاوية تنلان قصر تنلان أدرار الجزائر لوحة رقم 1، والمهداوي ، عبد القادر بن عمر ، الدرة الفاخرة في ذكر المشائخالتواتية ، مخطوط بخزانة باعبد الله لوحة 04.

(12)– وثيقة حبس زاوية تنلان، مصدر سابق، لوحة رقم 3.

(13)– عبد الله بابا: الزاوية البكرية، مجلة رسالة أدرار، مجلة دورية تصدر عن ولاية أدرار العدد 2، 2012م ص:26.

(14)– مجموعة من المؤلفين: دائر المعارف الإسلامية، المجلد العاشر ص 331.

(15)– المهداوي عبد القادر بن عمر:، الدرة الفاخرة في ذكر المشايخ التواتية، مصدر سابق، ورقة: 04–05.

(16)–أحمد بن بوسف ، وثيقة إشهاد على حبوس تنلان ، مخطوط بخزانة تنلان ، ادرار ص1.

(17) – نفسه.

(18)– أبو داود سليمان بن المولى علي الشريف بن عمر بن أحمد بن محمد(الملقب بأوشن وتعني الذئب) ، ينتهي نسبه الى رسول الله (صلى الله عليه وآله سلم) ولد بفاس سنة (549هـ/1154م) ، وهو من تلامذة سيدي علي بن حرزهم ، وهو الذي أمره بمرافقة وفد توات والاستقرار بها ، فحل بها(580هـ/1184م) ، واستقر أخيرا بأولاد أوشن سنة(595 هـ / 1199م) وأسس بها زاوي تمة عامرة بأرزة من أصهاره أولاد مطاع [بن وليد ، عبد القادر ، منحة وجيزة عن حياة المولى سليمان بن علي(قد هـ) من خزانة بن وليد وليد،الندوة الفكرية الثانية حول الشيخ مولاي سليمان بن علي ، أولاد أوشن 15ماي2007، ص02.

(19)–سيدي عمر عبد العزيز ، قطف الزهرات من أخبار علماء توات ، الجزائر : مرجع سابق ، ص 80.

(20)– قانون الأوقاف الجزائري القانون رقم 91–10 المؤرخ في 27 أبريل 1991 المعدل والمتمم ، المادة 10 منه ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية عدد رقم 21 لسنة 1991 الصادرة بتاريخ 08 ماي 1991م.

(21)– الدردير الشرح الصغير، مصدر سابق12/4.

(22)– قانون الأوقاف الجزائري المصدر السابق المادة 10 .

(23)– وقفية زاوية تينلان مخطوط موجود في خزانة زاوية تنلان ورقة رقم 1.

(24)– وثيقة إشهاد على حبس تنلان مصدر سابق، ص1.

(25)– أورده البخاري في صحيحه:باب من أحيا أرضا مواتا ورأى ذلك علي في أرض الخراب بالكوفة موات وقال عمر من أحيا أرضا ميتة فهي له.

(26) – عدلت هذه المادة بموجب القانون 02–10 المعدل والمتمم للقانون 91–10 المتعلق بالأوقاف المعدل والمتمم وقد كانت محررة فيه كما يأتي : " الوقف نوعان، عام وخاص:

أ– الوقف العام: ما حبس على جهات خيرية من وقت إنشائه، ويخصص ريعه للمساهمة في سبل الخيرات، وهو قسمان: قسم يحدد فيه مصرف معين لريعه، فلا يصح صرفه على غيره من وجوه الخير إلا إذا استنفذ، وقسم لا يعرف فيه وجه الخير الذي أراده الواقف فيسمى وقفا عاما غير محدد الجهة ويصرف ريعه في نشر العلم وتشجيع البحث فيه وفي سبل الخيرات.

ب– الوقف الخاص: وهو ما يحبسه الواقف على عقبه من الذكور والإناث أو على أشخاص معينين ثم يؤول إلى الجهة التي يعينها الواقف بعد انقطاع الموقوف عليهم".

(27) – وثيقة حبس تنلان، مصدر سابق ورقة رقم 4.

(28) – وثيقة حبس زاوية تنلان: مصدر سابق ورقة رقم 3 و4 .

(29) – مرتضى الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، دار الفكر، بيروت، إعادة الطبع 1414هـ 1994م، ، 310/20.

(30) – إبراهيم بلبالي، قانون الأوقاف الجزائري دراسة تحليلية نقدية مقارنة بالفقه الإسلامي، مذكرة ماجستير غير منشورة كلية العلوم الإسلامية جامعة الجزائر، 2005 ص 379.

(31) – ينظر المرجع السابق: ص 380–385.

(32) – الحديث رواه ابن حبان في صحيحه، كتاب الوقف ذكر الخبر المدحض قول من نفى جواز اتخاذ الأحباس في سبيل الله، 262/11 برقم 4899 .

(33) – إبراهيم بلبالي: المرجع السابق ص:297.

(34) – وهبة الزحيلي: الفقه الإسلامي وأدلته، مرجع سابق، 7627/10، وللمؤلف: الوصايا والوقف في الفقه الإسلامي، مرجع سابق، ص: 178.

(35) – قانون الأوقاف الجزائري القانون رقم 91-10 المؤرخ في 27 أبريل 1991 المعدل والمتمم ، المادة 10 منه ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية عدد رقم 21 لسنة 1991 الصادرة بتاريخ 08 ماي 1991م.

(36) – القرافي أبو العباس أحمد بن إدريس شهاب الدين: الذخيرة، تحقيق أ. سعيد أعراب ود. محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1 1994م 301/6.

(37) – ممن ذكر شرط المشروعية في اشتراطات الواقف، من الحنفية: ابن نجيم زين الدين بن إبراهيم: الأشباه والنظائر ، دار الفكر دمشق، دار الفكر المعاصر بيرت، ط3، 1999م، ، ص: 411. ومن المالكية: ابن عاصم: أبو بكر محمد بن محمد، تحفة الحكام، مطبوعة بشرح التسولي: أبي الحسن علي بن عبد السلام، (البهجة في شرح التحفة)، ضبط وتصحيح: محمد عبد القادر شاهين، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط[1]، 1418هـ 1998م، 376/2 ومن الشافعية: سليمان الجمل: حاشية الجمل على شرح المنهج، مؤسسة التاريخ العربي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، بدون رقم وتاريخ الطبع، 584/3، ومن الحنابلة: الحجاوي أبو النجا موسى شرف الدين المقدسي: الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل، دار المعرفة بيروت، بدون تاريخ ورقم الطبعة، 10/3 إلى 12.

(38) – ينظر : ابن نجيم: البحر الرائق، مصدر سابق، 374/5 والقرافي: الذخيرة، مصدر سابق، 329/6، .

(39 – قانون الأوقاف الجزائري القانون رقم 91-10 مصدر سابق المادة 16 منه.

(40) – وثيقة حبس زاوية تنلان مصدر سابق ورقة رقم: 4.

(41) – وثيقة الإشهاد على حبس زاوية تنلان، مصدر سابق ورقة رقم1.

(42) – ينظر: المصدر نفسه، ورقة رقم 1.

(43) – ينظر من كتب الفقهاء، ينظر المواد 22،7، من قانون الأوقاف الجزائري قبل إلغائهما، والمادة 37 منه.

(44) – انظر من كتب الحنفية: الطرابلسي: الإسعاف، مصدر سابق، ص: 53، ومن كتب المالكية: القرافي: الذخيرة، مصدر سابق، 329/6.

ومن كتب الشافعية: النووي: روضة الطالبين، مصدر سابق، 509/4، ومن كتب الحنابلة: ابن قدامة: المغني، مصدر سابق، 228/7 .

(45)– ينظر المادة 16 من قانون الأوقاف الجزائري، مصدر سابق.

46 – ينظر : المرسوم التنفيذي رقم 98-381 المؤرخ في 12 شعبان عام 1419هـ الموافق أول ديسمبر سنة 1998 المحدد لشروط إدارة الأملاك الوقفية وتسييرها وحمايتها وكيفيات ذلك، الصادر بالجريدة الرسمية لـ: ج ج د ش العدد 90 للسنة 35 بتاريخ 13 شعبان عام 1419هـ الموافق 02 ديسمبر سنة 1998م.

(47) – أضيفت هذه المادة بموجب القانون 01-07 المعدل والمتمم للقانون 91-10 المتعلق بالأوقاف.

(48) – قانون الأوقاف الجزائري، مصدر سابق المادة 8 مكرر(1) منه.

(49) – ينظر: المرسوم التنفيذي 98-381 مصدر سابق المادة5 منه.

(50) – نصت المادة السادسة والعشرون مكرر(6) على أنه: « يمكن أن تستغل وتستثمر وتنمى الأملاك الوقفية حسب ما يأتي: 1. بعقد المقاولة: سواء أكان الثمن حاضرا كلي أو مجزّءا في إطار أحكام المادة 549 وما بعدها من الأمر رقم 75-58 ... المتضمن القانون المدني ».

(51) – نصت المادة السادسة والعشرون مكرر(7) من قانون الأوقاف الجزائري على أنه: « يمكن أن تستغل وتستثمر وتنمى العقارات الوقفية المبنية المعرضة للخراب والاندثار بعقد الترميم أو التعمير الذي يدفع المستأجر بموجبه ما يقارب قيمة الترميم أو التعمير مع خصمها من مبلغ الإيجار مستقبلا ».

(52) – نصت عليه المادة السادسة والعشرون مكرر(6) المذكورة بقولها: « يمكن أن تستغل وتستثمر وتنمى الأملاك الوقفية بـ ... (2) عقد المقايضة الذي يتم بمقتضاه استبدال جزء من البناء بجزء من الأرض، مع مراعاة المادة 24 من القانون رقم 10/91 ... المذكور أعلاه ».

(53) – المادة 42 من قانون الأوقاف الجزائري التي نصت على أنه: (تؤجر الأملاك الوقفية وفقا للأحكام التشريعية والتنظيمية السارية المفعول مع مراعاة أحكام الشريعة الإسلامية) والأراضي الوقفية الفلاحية من جملة الأملاك الوقفة، فيمكن أن تستغل عن طريق الإيجار.

والمادة 26 مكرر 9 من قانون الأوقاف الجزائري نصت على أنه: (مع مراعاة أحكام المادة 14 المذكورة أعلاه ، للسلطة المكلفة بالأوقاف حق إيجار الأراضي الوقفية المخصصة للفلاحة)، وهي صريحة في جواز استغلال الأراضي الفلاحية عن طريق الإيجار.

(54) – وعرفتها هذه المادة الساسة والعشرون مكرر(1) بقولها: « ويقصد بها إعطاء الشجر للاستغلال لمن يصلحه مقابل جزء معين من ثمره ».

(55) – وعرفتها هذه المادة الساسة والعشرون مكرر(1) بقولها: « ويقصد بها إعطاء الشجر للاستغلال لمن يصلحه مقابل جزء معين من ثمره ».

(56) – نصت عليه المادة السادسة والعشرون مكرر(2) من قانون الأوقاف الجزائري بقولها: « يمكن أن تستثمر عند الاقتضاء الأرض الموقوفة العاطلة بعقد الحكر، الذي يخصص بموجبه جزء من الأرض العاطلة للبناء و/أو للغرس لمدة معينة مقابل دفع مبلغ يقارب قيمة الأرض الموقوفة وقت إبرام العقد، مع التزام المستثمر بدفع إيجار سنوي يحدد في العقد مقابل حقه في الانتفاع بالبناء و/أو الغرس وتوريثه خلال مدة العقد، مع مراعاة أحكام المادة 25 من قانون 10/91 ».

(57) – جاء في المادة السادسة والعشرين مكرر 5 ما نصه: « يمكن أن تستغل وتستثمر وتنمى الأرض الموقوفة بعقد المرصد، الذي يسمح بموجبه لمستأجر الأرض بالبناء فوقها مقابل استغلال إيرادات البناء، وله حق التنازل عنه باتفاق مسبق طيلة مدة استهلاك قيمة الاستثمار مع مراعاة أحكام المادة 25 أعلاه ».

(58) – نصت المادة السادسة والعشرون مكرر(3) من قانون الأوقاف الجزائري على أنه: « مع مراعاة الأحكام القانونية والتنظيمية المعمول بها، وأحكام المادتين 24 و 25 السابقتين، يمكن إدماج الأراضي الفلاحية الوقفية المجاورة للتجمعات السكانية ضمن الأراضي العمرانية طبقا لأحكام القانون(1) 29/90 ... المتعلق بالتهيئة والتعمير ».

كما نصت المادة السادسة والعشرون مكرر 4 من القانون المذكور أعلاه على أنه: « يصح تغير وجهة الملك الوقفي إلى ما هو أصلح له وللمستحقين، ما لم يمنع ذلك شرط من شروط الواقف، وفي حالة وجود مانع يلجأ إلى القاضي الذي يصدر حكما يراعي مصلحة الوقف والموقوف عليهم، وفقا للأحكام والإجراءات المنصوص عليها في القانون ».

Clement Attlee in Power 1945-1951

Dr. Souad GUESSAR / Tahri Mohamed University, Béchar, Algeria

Abstract:

The Labour government of Clement Attlee, up to 1951, was able to introduce a major programme of reforms shaping the character of British society in the early Post-War period. Subsequently, in the 1951 election, the Labour Party found itself back in opposition while the Conservatives won more seats. The present article discusses the 1945 the election result which represented a turning point in British politics. For the first time, the Labour Party realised a landslide victory. It also deals with the Labour reforms succeeded in making a modern Welfare State, and how significant the welfare reforms of the Labour Government 1945-1951 had on the lives of the British people.

Key words: reforms – Welfare State – Clement Attlee – National Health Services – government

الملخص:

تمكنت حكومة حزب العمال بقيادة كليمنت أتلي، منذ 1945 حتى عام 1951، من تقديم برنامج رئيسي للإصلاحات التي حدد طابع المجتمع البريطاني في فترة ما بعد الحرب في وقت مبكر. و بعد انتخابات عام 1951، وجد حزب العمال نفسه مرة أخرى في المعارضة بعد فوز المحافظون. تناقش هذه المقالة انتخابات عام 1945 و التي شكلت نقطة تحول في السياسة البريطانية. ولأول مرة حقق حزب العمال انتصارا ساحقا فيها. كما يتناول إصلاحات حزب العمال الناجحة في إنشاء دولة رفاهية حديثة، ومدى أهمية الإصلاحات الاجتماعية لحكومة العمل 1945-1951 على حياة الشعب البريطاني.

الكلمات المفتاحية: الإصلاحات – دولة الرفاهية– كليمنت أتلي – الخدمات الصحية الوطنية – الحكومة

The Labour Government 1945-1951

The British people were invited to cast their votes in the last year of the Second World War. In the election held in the autumn of 1945, Labour won 393 seats against the Conservatives' 213 and the Liberals' 12.[1] This was the first time that Labour had achieved an overall majority in Parliament and came as a surprise to the Conservatives, who had been relying on a vote of confidence in Churchill's leadership.

The Labour Party's participation in the First World War, the Conservatives' failure to convince electors and the Labour manifesto *"Let Us Face the Future"* (1945) were factors that led to the Labour Party victory. By 1945, the Party emerged with an impressive team of ministers who were active during

[1] Brian Brivati and Tim Bale, *New Labour in power: precedents and prospects* (London and New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2001), 80-85.

the War, but their work was concentrated on domestic matters, particularly in reconstruction, the issue of most concern to the electorate.

Perhaps the most popular Labourites were Ernest Bevin, Herbert Morrison, Hugh Dalton, Stafford Cripps and Clement Attlee. The first was a trade union leader, who had not even been an MP before the War. He served as a successful Minister of Labour and National Service from 1940 to 1945. The second, Herbert Morrison was Minister of Supply in 1940 and shortly became Home Secretary after he succeeded Sir John Anderson. Hugh Dalton was Minister of Economic Warfare (1940-1942) and then President of the Board of Trade (1942-1945). The last two Labour men were Stafford Cripps and Clement Attlee; the latter served as a member of the War Cabinet for the duration of the coalition and as Deputy Prime Minister (1942-1945). Few Conservatives made a name for themselves during the War, though they had to bear the failures of the inter-war period, especially mass unemployment and foreign policy. The policy of appeasement which was conducted by Neville Chamberlain, Churchill's Conservative predecessor, damaged the Conservative Party re-election.

With the War ending by 1945, the National Government sought to call an election to return to a two party-system.[2] As Churchill's personal popularity remained high, the Conservatives were confident of their victory and based their election campaign on this instead of focussing and paying attention to propose new programmes. Meanwhile, the Labour Party offered a new comprehensive welfare policy, reflecting a consensus that social improvements were required. The Conservatives were not willing to make the same concessions that Labour proposed, and for this reason appeared disjointed with public support.

To deal with the Conservative election strategy, Churchill went so far as to accuse Attlee of seeking to behave as a dictator. He attempted to create a horrific picture of the Labour Party by associating their rather mild form of socialism with totalitarian governments on the Continent:

> I declare to you, from the bottom of my heart, that no Socialist system can be established without a political police… No Socialist Government conducting the entire life and industry of the country could afford to allow free, sharp, or violently

[2] Party system is the relationships between the political parties operating in a state. Unlike the one-party systems of the former Soviet Union and its eastern satellites, Britain, in common with other liberal democracies, offers voters a choice of party candidates in elections. Many European countries have multi-party systems (usually the result of a proportional system of representation), where more than two political parties either are competing for government or play a significant part in influencing government. Bill Jones, *Dictionary of British Politics*(United Kingdom: Manchester University Press, 2004), 206-207.

> worded expressions of public discontent. They would have to fall back on some form of Gestapo, no doubt very humanely directed in the first instance.[3]

In the same speech he added:

> Leave these Socialist dreamers to their Utopias or nightmares. Let us be content to do the heavy job that is right on top of us. And let us make sure that the cottage home to which the Warrior will return is blessed with modest but solid prosperity, well fenced and guarded against misfortune, and that Britons may remain free to plan their lives for themselves and those they love.

This speech, which was widely reported by the media, showed that Churchill was unable[4] to adjust his talents as a war leader to the demands of political campaigning.

In fact, the greatest factor in the Labour Party's dramatic win appeared to be the policy of social reform. In one opinion poll, 41 percent of respondents considered housing to be the single most significant issue that confronted the nation.[5] The welfare state, founded on the Beveridge report, offered a dramatic turn in British social policy, with provisions for the nationalised health care, extended education, national insurance and a new housing policy. The Labour Party, which proclaimed its 1945 manifesto *'Let Us Face The Future'*, was seen as a Socialist Party and was proud of it.

Attlee and His Ministers

The Attlee government ruled from 26 July 1945 till 26 October 1951. Ernest Bevin was Foreign Secretary until shortly before his death in April 1951. Hugh Dalton became Chancellor of the Exchequer until 1947 when he had to resign, while James Chuter Ede was Home Secretary for the whole length of the Party's stay in power.

Other remarkable figures in the government included Herbert Morrison, Deputy Prime Minister and Leader of the House of Commons, who replaced Ernest Bevin as Foreign Secretary in March 1951; Sir Stafford Cripps, initially President of the Board of Trade, who replaced Dalton as Chancellor of the Exchequer in 1947. Arthur Greenwood was Lord Privy Seal and Paymaster General and future Prime Minister Harold Wilson became the youngest member of the Cabinet in the 20th century when he was made President of the Board of Trade in 1947 at the age of 31. The most famous of the few female members of the 1945 government was Ellen Wilkinson, who was Minister for Education until her

[3] Brivati and Bale, *New Labour in Power*, 114.
[4] Matt Beech, and Kevin Hickson, *The Struggle for Labour's Soul Understanding Labour's political thought since 1945* (London and New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2004), 11.
[5] Ibid.

death in 1947. Patrick Gordon Walker served in the government as Commonwealth Secretary in 1950. But the two key figures were Aneurin Bevan who became Minister of Health in 1945, and Hugh Gaitskell who became the first Minister of Fuel and Power in 1947 and then Chancellor of the Exchequer in succession to Cripps in 1950.

Only five key members formed the Big Five, Ernest Bevin, Herbert Morrison, Hugh Dalton, Stafford Cripps and Clement Attlee. The latter had become the Party Leader since 1935[6] and led the Labour Party to victory. Indeed, he defeated the Conservatives who were headed by the charismatic War hero, Churchill. Once the results of the 1945 general election became known, Attlee was urged to stick out for re-election by the Parliamentary Labour Party (PLP) before accepting George VI's invitation to organise a government. It was an attempt by the Labour politicians to replace him by a bigger personality as Herbert Morrison as Party leader and later as Prime Minister.

Yet, Attlee's public profile increased during the election campaign because of Churchill's backfiring attacks. The latter immediately resigned and advised the King to send for Attlee who accepted the commission and presented Labour MPs with a *fait accompli.* Morrison was appointed Lord President of the Council to act as *de facto* Deputy Prime Minister and co-ordinator of domestic policy.

Clement Attlee, the first one of the Big Five was a reformer. He entered politics by way of social work in the East End of London. He wished to see a more caring and more equal and stable society. According to Eric Show, Attlee lacked substantial understanding of economics, he only took in the humility to recognise deficiencies and require the advice of those better qualified than him. In that, he was the contrast of Ramsay MacDonald. He was always well-informed, and everyone recognised that he was powerful and efficient.[7] Above all, he was an excellent chairman of the Cabinet with a remarkable ability to get through an agenda and to silence over talkative colleagues. Since democracy means government by discussion, Attlee was aware that unless people knew when to stop talking, democracy could degenerate into a discussion without government.[8]

The second one was Ernest Bevin. He was also extremely imaginative and an administrator of outstanding skill. He was called the finest negotiator of his contemporaries.[9] One reason Attlee sent Ernest Bevin to the Foreign Office was to minimise clashes with Herbert Morrison who as Leader of the House of Commons and Lord President of the Council, had overall responsibility for domestic affairs.

[6] Richard W. Lyman, *"The British Labour Party: The Conflict Between Socialist Ideals and Practical Politics Between the Wars". Journal of British Studies* 5.1 (1965): 140–152. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/175187, 10.
[7] Ibid.
[8] Nigel Todd, "Labour Women: A Study of Women in the Bexley Branch of the British Labour Party (1945-50)". Journal of Contemporary History 8.2 (1973): 159–173. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/259998, 14.
[9] Ibid, 14.

The third one was Herbert Morrison. He was a successful Leader of the London County Council in the 1930s and an equally successful Home Secretary during the Wartime coalition.[10] In addition, he was behind the Labour Party's 1945 election strategy and had practically written its manifesto.

The fourth member of the 'Big Five' was Hugh Dalton who was appointed by Attlee as Chancellor. He was educated at Eton and King's College, Cambridge and appeared as a class traitor to his Conservative enemies. He imposed redistributive taxation in order to reduce inequality. He was one of the few ministers determined to press for the nationalisation of the steel industry. The last member of the 'Big Five' was Sir Stafford Cripps who was identified with economic austerity that marked the late 1940s.

Above all, Attlee was lucky that his two main rivals for the leadership, Ernest Bevin and Herbert Morrison were bitter enemies who preferred to serve under him than under each other. So, two different trends appeared in the government, represented respectively by Herbert Morrison and Aneurin Bevan. Herbert Morrison believed that the Labour Party would only be re-elected if it won a proportion of middle-class votes while Aneurin Bevan believed that socialism meant not mere piecemeal reform but, the transformation of society. In 1948 Herbert Morrison's recipe for victory was consolidation rather than nationalisation of further industries, Labour should make sure that those already brought into public ownership were working well and for the public interest.

Aneurin Bevan did not like to consider the nationalisation of the whole of the means of production, distribution and exchange, but considered that in a mixed economy the public sector should be predominant. After the 1950 election, Morrison was removed from direct confrontation with Aneurin Bevan by becoming Foreign Secretary after Ernest Bevin's removal because of his illness. Hugh Gaitskell faced a battle occurred which he considered a fight for the soul of the Labour Party. The battle was about the Labour Party's ideology.

Hugh Gaitskell, educated at Winchester and New College, seemed unemotional and highly self-controlled. Aneurin Bevan believed that intellectuals like Hugh Gaitskell, with no real roots in the Party, did not understand ordinary working masses. He feared that under such figures as the new Chancellor, socialism would degenerate into administrative efficiency.[11] On the other hand, Gaitskell insisted that Labour had to be a coalition of different interests and should not be devoted to a class which will lose its traditional character and becoming more diverse. He believed that the Party should be modernised and he

[10] Beech, and Hickson, *The Struggle for Labour's Soul Understanding*, 210.
[11] Robert Eccleshall and Graham Walker, *Biographical Dictionary of British Prime Ministers* (London and New York: Routledge , 2002), 314.

was later to urge that Clause IV be dropped from the Party's constitution.[12] If Aneurin Bevan was a 'fundamentalist' and Morrison was a 'consolidationist', Gaitskell tended to be a revisionist.[13] Aneurin Bevan and Gaitskell embodied the fundamentalist and reformist or socialist and social democratic trends in the Labour Party.

The government's reform programme achieved much of the welfare state. Twenty per cent of the industry was nationalised, but this very success made it harder for the two wings of the Party to cohere on the basis of an agreed programme. The Labour Party had to make up its mind about its socialism.

The Economy under the Labour Government 1945-1951

The period witnessed a move from macro-economic[14] policies to economic survival under Hugh Dalton as Chancellor of the Exchequer (1945-47) who was successively succeeded by Stafford Cripps (1947-50) and later Huge Gaitskell (1950-1).[15] The last two were more influenced by neo-Keynesianism with the school of macro-economic thought[16] than by any visions of centralised economic planning. This type of policy was different from what was obviously carried out by a Conservative government.

The War had cost Britain about a quarter of its total wealth, a threefold increase in the national debt and the decline of exports by two-thirds.[17] Therefore, the priority had to be a short-term reconstruction accomplished by any means available, including overseas investments and loan assistance.

Britain was heavily reliant on the provision of Lend-Lease assistance from the USA.[18] The end of the War with Japan in August 1945 was followed by the equally abrupt termination of Lend-Lease. A massive crisis loomed and a British delegation under Keynes set off for Washington to negotiate a loan. Agreement was finally reached in December 1945 on a loan of $3,750,000 from the USA and $1,250,000

[12] Geoffrey Ostergaard, *"The Transformation Of The British Labour Party"*. The Indian Journal of Political Science 24.3 (1963): 217–238. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/41853974, 10.

[13] Revisionism is the name given to the ideas of those in the Labour Party who disagreed with members who wished to extend the programme of Clement Attlee's 1945 Labour government into the 1950s and beyond. Those who conducted the rethink were intellectuals for the most part and included Hugh Gaitskell, Anthony Crosland, Denis Healey and Roy Jenkins. Jones, *Dictionary of British Politics*, 246.

[14] Macroeconomics is a branch of economics dealing with the performance, structure, behavior, and decision-making of an economy as a whole rather than individual markets. Ibid, 224.

[15] Alan Fox, *"The British Labour Party After the Elections"*. The Australian Quarterly 32.1 (1960): 13–20. http://doi.org/10.2307/20633588, 02.

[16] Ibid.

[17] Mary Hawkesworth and Maurice Kogan, *Encyclopedia of Government And Politics* (London and New York : Routledge Taylor and Francis Group, 2002), 160.

[18] The Lend-Lease policy was a program under which the United States supplied Free France, the United Kingdom, the Republic of China, and later the USSR and other Allied nations with food, oil, and materiel between 1941 and August 1945. This included warships and warplanes, along with other weaponry. It was signed into law on March 11, 1941 and ended in September 1945. In general the aid was free, although some hardware (such as ships) were returned after the war. In return, the U.S. was given leases on army and naval bases in Allied territory during the war. Canada operated a similar smaller program under a different name. https:// www. Britannica.com/ Lend-Lease.

from Canada.[19] However, this was reversed during the harsh winter of 1947 which witnessed several crises. One was the run on Sterling, which forced the suspension of the earlier policy of putting the pound on convertibility with the dollar.[20] There were also a fuel shortage, a trade deficit of £500 million and a fall in the reserves by £1,000 million.[21] The loan allowed the government to push ahead with social and economic reforms so as to maintain domestic living standards. When convertibility was introduced in July 1947, the pound collapsed and the result was a sterling crisis and the suspension of convertibility after just five weeks.

Attlee appointed Stafford Cripps as Minister of Economic Affairs and set up a new committee of the Big Five plus Addison, leader in the Lords, to deal with major issues.[22] Stafford Cripps was appointed to the Board of Trade by the 31-year-old Harold Wilson. Then, in November, Hugh Dalton told budget secrets to a journalist and resigned. He returned to the Cabinet the following year in a minor post. The Treasury passed to Stafford Cripps who combined Economic Affairs with the Exchequer.[23] Ultimately, Cripps replaced Hugh Dalton as Chancellor. Judged on its own terms, his tenure at the Treasury was probably the finest period of his varied career. His ascetic lifestyle fitted well with the nation's need to tighten its belt.[24] Even so, the crucial assistance again came in 1948 from the United States, in the shape of Marshall Plan (1948),[25] which aimed to revive Western Europe and see off the Communist threat. Britain received around $2,700,000 until the end of 1950, by time the situation had improved.[26]

However, a policy of austerity and rationing, normally associated with Cripps, proved essential. Therefore, The Government's first priority was economic survival which meant survival of existing economic arrangements. The government encouraged the export of capital to replace the overseas investments that had been used in financing the War effort.[27] All three of the Labour chancellors continued to use the time-honoured medium of the budget to exert financial control, an emphasis that was to be retained by the Conservatives after 1951.

Yet, another sterling crisis during the spring of 1949 occurred when the balance of payments position began to take a turn for the worse. With Cripps being absent and ill, three young ministers, all

[19] Ostergaard, *"The Transformation Of The British Labour Party"*, 12.
[20] Ibid.
[21] Mark Phythian, *The Labour Party, War and International Relations 1945–2006* (London and New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2007), 26.
[22] Ibid, 27.
[23] Ibid.
[24] Lyman, *"The British Labour Party: The Conflict Between Socialist Ideals and Practical Politics Between the Wars"*, 09.
[25] Ibid.
[26] John Dumbrell, *A Special Relationship Anglo-American Relations in the Cold War to Iraq* (London and New York: Palgrave Macmillan, 2006), 231.
[27] Ibid.

economists, Hugh Gaitskell, Harold Wilson and Douglas Jay, were forced to recommend devaluation. Cripps and the Cabinet agreed. Thus, on the 18th September 1949 the pound was devalued from $4.03 to $2.80.[28] Unlike in 1931, the government did not panic, remained united. The government was able to push ahead with its policies for industry and social reform in such a potentially delicate situation.

As a result of the economic crisis in the United States and a run on sterling, Cripps responded by a 30 percent decrease in the value of the pound. Exports increased rapidly, to the extent that by 1951 they were half as heavy again as they had been in 1938. Cripps tried to consolidate this by means of public spending cuts on areas such as housing and food subsidies. Then, during Gaitskell' Chancellorship, Britain was once again confronted to a deficit in the balance of payments, caused by heavy imports from the Continent and speculation over the pound.[29]

The main deficiency was industrial, particularly the absence of industrial investment. The British industry appeared antiquated in many respects before and during the War, especially in terms of machinery and the training and education of the workforce. During the War, the Cabinet Reconstruction Committee had argued that the modernisation of the motor industry needed to be carried out within a period of eight to ten years. However, after 1945 this type of recommendation was not accorded as a priority in Britain as on the Continent.

The programme of nationalisation was based on Clause IV of the Labour Party constitution of 1918, advocated the common possession of the means of production, distribution and exchange. The 1945 manifesto had promised an extensive round of nationalisation: the Bank of England, fuel and power, inland transport and iron and steel would all be taken over by the State with fair compensation paid to the owners, and be run efficiently in the interests of consumers, coupled with proper status and conditions for the workers employed in them.[30]

The Bank of England and civil aviation were nationalised in 1946; coal, rail, road haulage and cable and wireless in 1947; and electricity and gas in 1948. Most of these measures were relatively uncontroversial although there was strong Conservative opposition in the House of Commons over road haulage and gas. However, the nationalisation of iron and steel was based particularly on political and ideological objectives. The issue divided the Cabinet, with Morrison and others favouring full public

[28] Dumbrell, *A Special Relationship Anglo-American Relations in the Cold War to Iraq*, 231.
[29] Iain Dale and Dennis Kavanagh, *Labour Party General Election Manifestos 1900–1997* (London and New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2002), 86.
[30] Ibid, 54.

ownership and some like Dalton, favouring postponement. Finally, the legislation nationalising the industry was passed.[31]

The industries were to be run by boards appointed by the minister but free from ministerial interference in day-to-day affairs. But the claim that each nationalised board should operate its industry on business lines meant a general lack of coordination between the industries. Even worse, the latter varied in the administrative arrangements, some being rather less centralized than others and most adopting different regional coverages.[32]

Furthermore, there was no attempt to redistribute the balance of power within the industries. No attempt was made at trade union representation on the boards, let alone the workers' control. Despite the facts that many of the industries were heavily unionised, in the case of coal, one union spoke for the entire workforce and that some people on the Left were demanding it.[33] The government did not take such proposals seriously.

On a Party political level, joint consultative committees during the War had proved effective with wholehearted workforce and union participation. Some experiments in workers' control were tried at regional level with the aim of extending them if they proved successful or abandoning or modifying them if they did not. Instead, the public corporation model carried all before it was seen as having led to poor industrial relations and, after a very brief honeymoon period, to low levels of workers' commitment to the principle of nationalisation.

Labour's Social Reforms 1945-1951

The government introduced a variety of reforms between 1945 and 1951. The welfare state was based on eight main measures. The first two of these were the National Health Service Act (1946)[34] and the National Insurance Act (1946).[35] The first one provided for universal free medical treatment from general practitioners and dentists. Hospitals were nationalised and administered by local management committees and regional boards. The second one provided sickness and unemployment benefit for all adults, together with pensions on retirement, at 65 for men and 60 for women. These were paid by contributions from workers, employers and the state. The National Assistance Act (1948) provided a safety net for anyone not fully handled by National Insurance and also introduced services for the elderly or handicapped.

[31] Dale and Kavanagh, *Labour Party General Election Manifestos 1900–1997*, 55.
[32] Ibid.
[33] Ibid.
[34] *The Hutchinson Illustrated Encyclopaedia*, 673.
[35] Dick Leonard, *A Century of Premiers Salisbury to Blair* (London and New York: Palgrave Macmillan, 2005), 187.

The 1944 Education Act introduced the 11-plus examination for selection of grammar school pupils. Both the New Towns Act (1946) and the Town and Country Planning Act (1947) allowed the government to designate and to find areas as new and modern towns. The last two were the Family Allowances Act (1945) and the National Insurance Industrial Injuries Act (1946).[36] The latter provided a system whereby, in return for regular contributions, the worker would be entitled to compensation for injury or to disability pensions.

The minister responsible for the health sector was Aneurin Bevan. He had considerable administrative ability and drive. Although a national health service was already on the political agenda, there was still a great deal of dispute as to its exact nature and scope.

In late 1945 the Cabinet agreed to a draft bill to nationalise hospitals which would be administered by regional boards, getting them out of the control of local authorities and voluntary bodies. However, there were substantial concessions to the medical profession, including the preservation of capitation fees, instead of the introduction of salaries for doctors, and the maintenance of private practice and pay-beds in NHS hospitals. The bill passed its second reading in May 1946. The doctors remained unhappy and there followed almost two years of wrangling with the British Medical Association, which only ended in April 1948 when Aneurin Bevan announced that there was no question of a move towards a salaried medical profession. The service, free at the point of employment, now came formally into operation.[37]

Many of the proposals had been derived from the Beveridge Report and the Labour Party's programme during the Wartime coalition. Two further developments emphasized the scope of Labour's changes. One was the emphasis on arrangements being comprehensive and universal in the case of the NHS, free. Second, the state played a more central role in administering all the schemes. Nationalisation was a means of achieving the medical side of the welfare state. It was intended by Aneurin Bevan that GPs should also come under state supervision, although this eventually had to be abandoned because of the opposition of the BMA. The application of the insurance schemes was directed by the administration and not by insurance companies, while the cost of the NHS was borne by general taxation, a new departure in financing the welfare state.[38]

The Labour government overcame opposition and won the support of the people. This in itself was a major achievement. The revolt in 1948 by the BMA threatened the very foundations of the new welfare

[36] Dick, *A Century of Premiers Salisbury to Blair*, 187.
[37] Ibid., 186.
[38] Geoffrey Goodman, *From Bevan to Blair Fifty Years' Reporting from the Political Frontline* (London: Pluto Press, 2003), 82.

state. The NHS was opposed by 40,814 members and supported by only 4,734.[39] Aneurin Bevan conducted sensitive negotiations with the BMA, denying that he intended to turn doctors into civil servants. The BMA eventually agreed to a compromise whereby doctors would receive a salary from the NHS, but could also take private patients. Meanwhile, the British public remained firmly attached to the welfare state more than to nationalisation.

The selection of Aneurin Bevan for the Ministry of Health in 1945 was certainly Attlee's most daring appointment. It was also one of his most successful. Aneurin Bevan proved a highly competent and constructive minister. The inauguration of the National Health Service in 1948, arguably Labour's greatest achievement, owed a great deal to him.

The War exerted pressure so as to build up to do something about social security. Here, another Welshman, James Griffiths, Minister of National Insurance, piloted the National Insurance Act through Parliament in 1946. Under this Act, people at work paid a flat-rate national insurance contribution, in return for which they and the wives of male contributors were eligible for flat-rate pensions, sickness benefit, unemployment benefit and funeral benefit. This was followed in 1948 by the National Assistance Act, which gave financial help to those with no other source of income.[40]

Rates of benefit were not set at a realistic rate of subsistence.[41] However, Labour was under pressure, not least from working-class voters, to ensure that money was not wasted; and the insurance principle was generally accepted as fair.[42] Finally, Labour's continuing concentration on the world of work meant that minds focused most on unemployment benefits. Here the argument was that in a situation of full employment and labour shortages, there was no real problem if benefits were pitched rather on the low side.

With reference to education, the 1944 Education Act provided free secondary education to the age of 15. This was based on examination at 11 leading to a tripartite division between education in grammar, secondary modern and technical schools. The LEAs were also to provide for meals, milk and medical services. By 1951, the Party policy was moving away from selection and towards comprehensivization.

The Labour's social changes involved the growth of administrative costs which in 1951 necessitated the imposition of prescription charges. This decision provoked an internal dispute of the whole administration as Aneurin Bevan, Harold Wilson and John Freeman resigned from the Cabinet.

[39] Goodman, *From Bevan to Blair Fifty Years' Reporting from the Political Frontline*,
[40] Ibid, 82.
[41] Ibid.
[42] Christopher Foster, *British Government in Crisis or The Third English Revolution* (USA: Hart Publishing C/O, 2005), 48.

There were also missed opportunities - not least in education. It is true that Labour's hands were tied by the 1944 Education Act. However, they lost the chance to influence the future of education or considered the possibility of comprehensive schools, in which the majority of ministers really believed. They also failed to come to terms with independent schools, leaving a legacy of growing hostility towards them. Finally, ministers showed little knowledge of educational theory: they accepted in its completely the Norwood Report of 1943[43] upon which the 1944 Act was based. Indeed, it was probably disillusionment with secondary modern schools and concern about the 11 plus which alienated substantial numbers of the lower middle class who had been persuaded to vote Labour in 1945.

By the end of the War, housing became seriously an important issue. Enemy action, lack of repairs during Wartime and the virtual cessation of new building or five years had all taken their toll. There was a massive shortage of housing units while many existing houses had become slums. Many local authorities entered peacetime with high hopes of rapid progress but these hopes were soon dashed. In Hull, for example, it was estimated that there was a shortfall of 32,000 dwellings and the corporation aimed to build 5,000 in the first post-war year. However, shortages of materials and labour, and confusion at the centre did not allow the city from building more than 1766 permanent and 2457 temporary dwellings by 1950.[44]

A major programme of Aneurin Bevan's Ministry of Health to replace the housing shortfall caused by the War improved living conditions. The environment was enhanced by two measures, the New Towns Act (1946) and the Town and Country Planning Act (1947). By the first the government assumed responsibility for planning for new areas of urbanisation, thereby avoiding the squalor associated with older conurbations. The results were fourteen new towns established between 1945 and 1951, including Stevenage, Hemel Hempstead and Harlow .[45] A year later, the Town and Country Planning Act required from the local authorities to create development plans for rural areas and maintain the local heritage where appropriate. But, Labour's record in housing was perceived as less successful.[46]

By the end of 1947 fewer than 200,000 permanent dwellings had been completed since 1944. Although just over 200,000 were completed in each of the succeeding four years, these figures were not approaching the annual average figure of 361,000 dwellings for 1934-38.[47] By 1951, there was a shortfall of over a million housing units. In so far as 79 per cent of the new housing was owned by local

[43] Foster, *British Government in Crisis or The Third English Revolution*, 48.
[44] Goodman, *From Bevan to Blair Fifty Years' Reporting from the Political Frontline*, 79.
[45] Ibid.
[46] Tim Brown, *Stakeholder Housing A Third Way* (London: Pluto Press, 1999), 236.
[47] Ibid.

authorities, though the Party was clearly adding further to its clientage up and down the country.[48]

Labour's record on social policy was generally sound with clear success in the creation of the National Health Service. But Labour had at least set out the parameters of a system of state welfare more extensive than anything previously known in Britain. This system, though it can be criticized, improved the life-chances of most of the population. The War and its aftermath almost doubled the number of civil servants and the state had taken on new roles in wide areas of the nation's life. Yet Labour in power did not really address any of the constitutional implications of these developments. At the same time, Labour perhaps became too satisfied about its achievement and was to fail in later years adequately to reflect on where improvements were still needed.[49]

Bibliography:

Books:

-Beech, Matt and Hickson, Kevin. *The Struggle for Labour's Soul Understanding Labour's political thought since 1945*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2004.

-Brivati, Brian and Bale, Tim. *New Labour in Power: Precedents and Prospects.* London and New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2001.

-Brown, Tim. *Stakeholder Housing A Third Way*. London: Pluto Press, 1999.

-Dale, Iain and Kavanagh, Dennis. *Labour Party General Election Manifestos 1900–1997.* London and New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2002.

-Dumbrell, John. *A Special Relationship Anglo-American Relations in the Cold War to Iraq*. London and New York: Palgrave Macmillan, 2006.

-Eccleshall, Robert and Walker, Graham.*Biographical Dictionary of British Prime Ministers.* London and New York: Routledge, 2002.

-Foster ,Christopher *British Government in Crisis or The Third English Revolution.*USA: Hart Publishing C/O, 2005.

-Goodman, Geoffrey.*From Bevan to Blair Fifty Years' Reporting from the Political Frontline*. London: Pluto Press, 2003.

-Leonard, Dick.*A Century of Premiers Salisbury to Blair.* London and New York: Palgrave Macmillan, 2005.

-Phythian, Mark. *The Labour Party, War and International Relations 1945–2006*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2007.

Articles/Journals:

-Fox, Alan. *"The British Labour Party After the Elections"*. *The Australian Quarterly* 32.1 (1960): 13–20. http://doi.org/10.2307/20633588

-Lyman, Richard W. *"The British Labour Party: The Conflict Between Socialist Ideals and Practical Politics Between the Wars"*. *Journal of British Studies* 5.1 (1965): 140–152. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/175187.

Ostergaard, Geoffrey. *"The Transformation of The British Labour Party"*. *The Indian Journal of Political Science* 24.3 (1963): 217–238. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/41853974.

-Todd, Nigel. *"Labour Women: A Study of Women in the Bexley Branch of the British Labour Party (1945-50)"*. *Journal of Contemporary History* 8.2 (1973): 159–173. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/259998.

Dictionaries:

-Jones, Bill. *Dictionary of British Politics.* United Kingdom: Manchester University Press, 2004.

-Hawkesworth, Mary, and Kogan, Maurice. *Encyclopedia of Government And Politics* .London and New York : Routledge Taylor and Francis Group, 2002.

-*The Hutchinson Illustrated Encyclopaedia, of British History* .Great Britain, Helicon, 2001.

[48] Goodman, *From Bevan to Blair Fifty Years' Reporting from the Political Frontline*, 82.

[49] Ibid.

Developing Learners' Communicative Competence, a Comparative Study

Khouloud Nebbou/ Exeter University, United Kingdom

Abstract:

This paper unpicks some of the conceptual and philosophical assumptions made in two research articles published and how these affect the nature of the research reported. The first article is ***Teacher Cognition of Pronunciation Teaching: Teachers Concerns and Issues*** **by** Graeme Couper and the second is ***"I Prefer Not to Text": Developing Japanese Learners' Communicative Competence with Authentic Materials*** by Alex Gilmore. After a summary of both articles, the paper goes on to discuss four important areas of concern: i) The paradigmatic nature of both research papers; ii) The relationship between theory and practice; iii) Ethics; iv) Socio-political contexts. The paper concludes with a discussion session to examine what has been learned from the comparison and discussion of the two articles.

Key words: Teaching pronunciation, Communicative competence, Research philosophy, Ethics

الملخص

تلخص هذه الورقة بعض الافتراضات المفاهيمية والفلسفية من مقالين مختلفين و كيف تؤثر هذه القواعد على طبيعة البحث العلمي .المقال الأولى بعنوان :إدراك المعلم لتدريس النطق :مخاوف وقضايا المعلمين للباحث غرايمكوبر .المقال الثاني" أنا أفضل عدم الكتابة :" تطوير كفاءة التواصل لدى الطلبة اليابانيين من طرف أليكسجيلمور وبعد موجز لكلتا البحثين،تناقش الورقة أربعة مجالات هامة-1 :الطبيعة النموذجية لكل من ورقات البحث؛-2العلاقة بين النظرية والممارسة الأخلاقيات؛)3 والسياقات الاجتماعية والسياسية .تختتم الورقة بدورة مناقشة لبحث ماتم استخلاصه من المقارنة والمناقشة بين المقالين.

1. The Paradigmatic Nature of Both Research Papers

According to Creswell and Clark (2011), it is essential that any endeavour to conduct research is preceded by the development of an awareness of the philosophical assumptions that surround the nature of existence (ontological assumptions) and the nature of knowledge (epistemological assumptions). It is also suggested that for it to be a good practitioner it is important to include, as part of the research paper, the research paradigm and epistemological and ontological considerations in an explicit manner. The purpose for such an inclusion being that one's view of reality does have an impact on their thoughts about knowledge; and one's views of knowledge will, in turn, influence decisions about methodology (Kuhn, 1996). The research undertaken by Couper's study takes a phenomenological approach to its exploration, through semi-structured interviews of the research question: How do English language teachers in New Zealand perceive pronunciation teaching? Based on what may be referred to as emergent or grounded theory (Starfield, 2010). According to Keele (2010)phenomenology is an approach to exploring people's everyday life experiences using bracketing of preconceived values and ideas and intuitive knowledge. Phenomenological researchers investigate subjective phenomena. They try to capture the life world as it is lived, the "now" of human experiences(Keele,2010). According to Baker (2014), although research has made

advances in understanding how instruction can improve pronunciation learning outcomes, there have been only a few investigations into how these advances are reflected in the knowledge base of teachers and in classroom practice. Couper (2016) research works to understand more this problem with the aim of informing both pronunciation teachers and language teachers in general and prompt them to reflect on their practice. He used this approach to describe life experiences and give them meaning. Phenomenology is one of the three key traditions of the interpretive paradigm. The humanistic approach enables researchers to build rich local understandings of the life-world experiences of teachers and students and of the cultures of classrooms, schools and the communities they serve. According to Interpretivists, individuals are intricate and complex and different people experience and understand the same 'objective reality' in very different ways and have their own, often very different, reasons for acting in the world. The purpose of this type of research is to be illuminative. Couper (2016) study is an example of research which is interpretive in its approach. The researcher makes a clear insight into a group of teachers in analysing their knowledge and the perceptions they had built up through their experiences.

The focus here was not on any particular group of students but rather on teachers' views, which have been influenced by experiences with many different types of students. In Couper's research, although the purpose of the research is not to confirm a hypothesis, there was a question to be answered; how do English language teachers in New Zealand perceive pronunciation teaching? This does pose some important questions about the methods applied being consistent with the philosophical stance employed which will be discussed in the next section.

Every paradigm is based upon its own ontological and epistemological assumptions. Since all assumptions are conjecture, the philosophical underpinnings of each paradigm can never be empirically proven or disproven. Different approaches inherently contain differing ontological and epistemological views; therefore, they have differing assumptions about reality and knowledge which underpin their particular research approach (Scotland,2012).

Researchers working with the interpretive philosophy hold the belief that knowledge is socially constructed through different types of interaction (Richie & Lewis, 2003). Interpretive epistemology consists of interactions that take place in natural contexts and real-world settings where social agents can impact one another. Hence, knowledge is subjective, value-laden, and inevitably shaped by the perspectives of the researcher and the participants. Knowledge and meaningful reality are constructed in and out of an interaction between humans and their world and are developed and transmitted in a social context. Therefore, the social world can only be understood from the standpoint of individuals who are participating

in it. Whereas ontology means the world does not exist independently of the knower (Grix, 2004). Researchers participate in the reality of what they are researching, which, in turn, is individually negotiated through social construction and subjective interpretation. Thus, the reality is constructed through the interaction between language and aspects of an independent world.

Couper's research uses this interpretative approach as it aims to explore the diverse perspectives of the people who are directly involved in the situation, and whose opinions play a crucial role in understanding the situation. It is informed by the value-laden perspective of the target respondents, and hence warrants the need for an interpretative philosophy. The researcher holds the belief that we still do not know enough about language teacher cognition and how it can be fostered which was a reality and that there was a need to explore the situation using academic research that can provide useful insights into addressing this serious issue. Furthermore, the research included the perceptions and opinions of teachers who were experiencing the situation and whose experiences were a direct result of their social interactions.

Within the interpretive view, researchers usually approach people with the aim of founding out about them; they go to the participants to collect the rich and in-depth data that may become the basis for theorising (Denzin, 1989). Couper's study used a semi-structured interview as qualitative method approach. Qualitative methods are typically characterised by their flexibility; they allow greater spontaneity and adaptation of the interaction between the researchers and their study participants. Here participants have the opportunity to respond more elaborately and in greater detail than is typically the case with quantitative methods. The need for obtaining in-depth and holistic information from the situation is aggravated when the focus of the research is to understand human social interaction or human psychology.

Since Couper aimed to obtain information about teachers' personal experiences of pronunciation teaching, data for the study was collected by semi-structured interviews, which fits well with the purpose of this research. One advantage of this method is that it allows researchers to 'explore, probe, and ask questions that will elucidate and illuminate that particular subject' (Patton, 2003). Couper's (2016) study places the task of exploring and understanding both deep situational and contextual factors involved in the pronunciation teaching context. Thus, it was appropriate that this qualitative method strategy was employed for this research so that a comprehensive overview of the situation can be obtained. Participant observation is often used to collect data within the phenomenological approach. This involves a combination of observing participants in a natural real- life setting and

interaction of the researcher with the participant in this setting. Couper (2016) also used classroom observation, the details of which are not reported in this article.

The philosophical approach to Gilmore (2011) research, on the other hand, is more easily defined and the methods applied are also consistent with the assumptions made. This research seeks to explore the potential of authentic materials to develop Japanese learners' communicative competence in English. Gilmore (2011) work is a quasi-experimental study. When investigating the effects of authentic materials on learners, a quasi-experimental approach would seem valuable because the researcher might expect to see quantifiable differences between an experimental group receiving authentic input and a control group receiving standard, textbook input. A far more helpful solution to quasi-experimental design would, therefore, seem to be 'mixed methods' approach, which seeks to measure as much as possible, from as many perspectives as possible. The use of mixed methods approach has inevitably led to a better understanding of the situation than could have been achieved. Quantitative data on the participants was collected pre and post course with a batch of eight different tests, while qualitative data was collected using a variety of techniques: learner diaries, interviews,and transcripts of classroom interaction. By taking a pragmatic approach and incorporating both quantitative and qualitative techniques into the investigation. Gil more aimed that the study would more effectively illustrate the complex and multi- faceted nature of language learning in the classroom Gilmore (2011). Triangulationcombining quantitative and qualitative approaches; in this investigation inevitably reveals more about language learning than either approach could do singularly and certainly enhanced the validity of the study. In Gilmore study, the pragmatic approach was adopted, and methods were selected on the basis of their potential to throw light onto different aspects of language learning, rather than their theoretical affiliations.

Pragmatism is firmly in the empiricist and experiential camp of philosophy. It is arguing against the metaphysical presumptions of rationalism and focusing on how humans adapt to their environment through incorporating new experiences during their practice, itself a starting point and terminus for knowledge base (Hammersley, 1989). Gilmore followed this approach because at the beginning, he was unsure about the appropriate philosophy for the research, the research question does not suggest clearly that either a positivist or interpretive philosophy should be adopted in his research. Therefore, the uses of both qualitative and quantitative methods to resolve a real- life world challenge were adopted. Creswell and Plano Clark (2011) added that the use of qualitative and quantitative would provide a better understanding of the research problem than the use of either one method alone in a study which is the indispensable premise of mixed method design. This is argued to be one if not;

the most of the central premise of the pragmatic philosophical reasoning in today's research (Tashakkori&Teddlie, 2003).

In Gilmore research, it is hypothesised that the richer input provided by authentic materials; combined with appropriate awareness-raising and practice activities; would allow a wider range of discourse features to be noticed by the learners and lead to the enhanced development of their overall communicative competence. The study applies two interventions which would increase tacit knowledge and then measures the extent to which this affects performance using quantitative data analysis. Gilmore (2011) then uses the findings to confirm the predicted views about the use of the authentic materials. The investigation was carried out entirely in genuine classroom contexts. Nunan (1991) estimated that this was the case in only 30% of studies he analysed which means that the results in Gilmore research have higher external validity and other readers are more easily able to generalise the findings to their own pedagogical contexts. The qualitative results from this study are not mentioned in this paper.

2. The Relationship Between Theory and Practice

Educational practice is an umbrella term that has been defined in various ways by different scholars. However, most definitions agree that this is the use of educational resources to improve the quality of education through institutional policies. Pring (2000) describes educational practice being made up of a large range of complicated transactions that are dependent on the values and beliefs of those involved in the practice. Theory, however, refers to a particular kind of explanation. Leedy and Ormrod (2005) state: "A theory is an organised body of concepts and principles intended to explain a particular phenomenon" (p.4). Theories provide predictions and explanations as well as guidelines for actions and behaviour. But if a theory is said to be general, how can it effectively be applied to practice especially with the nature of the educational practice for being so complicated. An unfortunate gap between academics and practitioners, however, has led to a perception of theory as belonging to an "ivory tower" and not relevant to practice. This is perhaps why a theory is said to be tentative, open to criticism even if a positivist approach is taken (Pring, 2000). But by articulating underlying assumptions and choices and by making theory explicit and subject to discussion and by situating one's research within some theoretical framework one might be protected towards criticism. Which is the case in Gilmore (2011) research paper, the results of this study strongly suggest that the authentic materials used with the experimental group were better able to develop a range of communicative competencies in the learners than the two EFL textbooks used with the control group. This, therefore, validates the theoretical

assumptions upon which the experimental syllabus was based and provides strong support for a change in the way that classroom language learning is conceptualised and implemented.

Couper's (2016) research, on the other hand; aims at informing both pronunciation teachers and language teachers in general and prompts them to reflect on their practice to increase understanding of what teachers need from teacher educators, materials and curriculum, and researchers. Couper's paper illustrates the gap often seen between theory and practice by giving an account to the application of the theory (Carr&Kemmis, 1986). Couper's (2016) research is reflective of practice and could, therefore, be more accessible to practitioners.

It is somehow difficult to acknowledge that there is a clear distinction between the activity of producing knowledge and that of improving practice. The study undertaken by Gilmore (2011) can be described as one which is attempting to produce knowledge because the researcher here is trying to improve practice as part of producing knowledge. In this research, the teacher is the researcher. The same teacher was used for both experimental and control groups so as to avoid introducing further uncontrolled variables into the investigation. It could be argued that there are certain issues including Prejudice, self- interest, and familiarity which may impact upon a teacher's research and affect the researcher's objectivity and the researcher/teacher's greater investment in the experimental materials was a threat to the validity of the results, but every effort was taken to ensure that both groups in the trial were taught with equal commitment and enthusiasm.

In contrast to Gilmore (2011), Couper (2016) is an example of a practitioner who draws upon theory in his practice. The study is producing knowledge by applying the theory into his practice. The researcher outlines his own position as a co-participant in this research in which the participants were all teaching adults at the time of the research, and most had experience across all proficiency levels. This may have added to that the research objectivity was not compromised whilst ensuring that participants were still able to impact the research undertaken.

In general, the nature of education indicates the relationship between theory and practice is vital and both research papers demonstrate how practitioners are being involved in research.

3. Ethics

Within the discipline of education, researchers draw on a wide variety of approaches and methods largely because of the wild range of theoretical traditions and methodological assumptions that underpin their work. As Iphofen (2011) notes in relation to social science

more generally, this variety has implications for ethical decisions. Most importantly, there are significant variations in ethical principle across space and place. Ethical research codes are especially strong in the England-speaking world, including the USA, Canada, the UK, and New Zealand. Couper's research was conducted in New Zealand. It is not clear within the limits of Couper's paper of how the researcher has dealt with the arising ethical issues. In many parts of the world, it is common practice not to reveal the identity of research participants in reports and other forms of disseminations, primarily to protect them. However, research with indigenous communities has shown how such approaches are not universally accepted. Ball (2005) argued that it is important researchers do not assume that their participants would prefer to remain anonymous; in many cases, participants prefer to be named and credited for their participation.

This is illustrated well in Wood and Kidman's (2013) account of research in New Zealand. The responsibility for protecting participants lay with the community itself, rather than the researchers or the university from which they came. Couper's (2016) gave all the teachers the opportunity to choose to participate in the study and have credit for their involvement. The researcher acknowledged his participants with their given names and he gave a full description of their experience and qualifications. This could be a key gap related to Couper's research paper.

The location of the research also has relevance for researcher's safety. The ethical guidelines produced by the Social Research Association (2003) argue that social researchers have a moral obligation to protect themselves and any other participants from whom they are responsible for a risk of harm. In much Education research, the location of the study is determined by the underpinning research questions. The case in Couper's research was in the participants' actual classrooms. Despite the fact that the researcher did not provide a clear image of where the interviews took place, but through the thick description of theinterviews section it was obvious that the researcher chooses the natural environment as a safe area to follow his study and to protect his participants from any harm.

Ethical considerations also impinge on the choice of research approach and methods to be used. As mentioned earlier, Couper's (2016) research follow an interpretive approach using a semi-structured interview as data collection methods. There are often significant differences between qualitative and quantitative methods because of associated differences in relation to research subjects. There are certainly some important ethical issues that are related to particular qualitative methods. For example, a fully informed consent is needed to secure in most qualitative works (Brooks, TeRiele, & Maguire, 2014). However, because of the flexible

nature of such methods, the outcomes of research are often harder to identify in advance when using qualitative approaches. Therefore, it is difficult to inform participants in any detail about that to which they may be consenting (Thorne, 1980) and the researcher themselves may not know the direction the research will take. Some qualitative researchers believe that the concept of informed consent is somehow unworkable and should be replaced by "ethics of care" in which emphasis is p laced on care and responsibility for participants within the context of specific research relationships (Brooks, et al., 2014). In Couper's (2016) article nothing was mentioned about the consent form, what was clear is that the researcher had contacted institutions and asked them to forward an invitation to participate in the research to their teachers. Where the persons in charge showed an interest, he presented the project to them and they arranged for him to explain it to teachers on their premises. However, this does not mean that those engaging in quantitative methods are immune from the need to consider ethical issues and their trust relationship with society and with their participants (Iphofen, 2011). As quantitative studies require researchers to obtain permission, protect anonymity, avoid disruption of sites, and communicate the purpose of the study accurately, qualitative studies also require researchers to communicate the purpose(s) of the study accurately, avoid deceptive practices, respect the study population, respond to potential power concerns, and confidentiality. All of these are also ethical issues for mixed- methods design (Creswell, 2012). While adopting mixed methods approaches, experimental methods often involve close contact with research participants. Gilmore (2011) is a quasi-experimental study report on a 10-month classroom-based longitudinal investigation and all were all participants taught by one teacher; the researcher. Gilmore (2011) gave all students the opportunity to choose to experience the intervention which was applied. Although by giving all students access to authentic materials and offering all participants the opportunity to attend the scheduled classes the researcher was risking damaging the experimental design and still sought to minimise the "detriment arising from participant research" (BERA, 2004, p.8) by ensuring students were given a choice. Besides, nothing was mentioned about ensuring anonymity of the participants.

Confidentiality is commonly seen as one of the key ethical tools for protecting participants in research for example through secure storage of data and avoiding disclosing comments from one participant to another. Although the archiving of the research data occurs at the end of the project, a decision about how this will be done frequently constitutes an important part of initial research design (Brooks, et al., 2014). Unfortunately, this is another ethical dilemma that attends to Gilmore paper where no clear image about the data storage of the research findings was declared.

One of the main problems when dealing with quantitative research findings is that depending on the way the analysis is conducted, the findings can be quite differently represented and differently interpreted. Gelman (2011, p.53) states that:" As a statistician, I think the key point is to recognise that different analyses can give a different perspective of a data set." Gilmore's research used one-way between two- groups analysis of covariance (ANCOVA) to compare the effectiveness of the two different interventions designed to develop students' communicative competence. Using only one sort of analysis might affect the reliability of findings. However, it is sometimes believed that through using large samples, and developing complex statistical analyses, that these approaches allow the researcher to make broader claims about the veracity and power of their finding. Sixty-two second year university students were assigned to participants in Gilmore research; this could be a key power that would influence the ethical data analysis in this study. Besides, the use of both quantitative qualitative (mixed methods) approaches in the investigation provided a more comprehensive picture of what happened in the investigation and enhanced the findings.

In general, it is assumed that both papers have taken careful consideration regarding research quality in order to ensure that the research is conducted rigorously and according to the research protocol.

4. Socio-Political Contexts

Education research differs from some other types of social research by its close relationship with policy and practice. A considerable proportion of education research conducted worldwide is sponsored by different funding bodies (Brooks, et al., 2014). This can impose certain constraints on the research freedom and retain control over its orientation (Troyna& Carrington, 1989). It is not clear within the limits of both papers analysed in this essay whether the research was sponsored or not. Gilmore (2011) research took place at the University of Tokyo, Japan. The researcher did not note the impact of considerable pressure being put into educational institutions. It is assumed that the investigation benefited from the fact that relatively few constraints were imposed on the researcher/teacher by the educational institutions involved in the study. In recent years, there has been a rising interest in the development of learners' communicative competence. In this context, learners are subjected to engage in constant research that is a pursuit of constructing themselves as foreign language learners. The social condition of the modernity pushes young learners to build their communicative skills to be part of this technological era. This could be a result of the socio-political context where research is often influenced by the surrounding.

Couper (2016) study was conducted in New Zealand. There have been some changes occurring in the last decade in New Zealand research statue. Recently, all the light is on teaching and learning particularly that related to professional development, assessment, and pedagogy. Researchers aim their work to be useful to practitioners. The Ministry of Education is currently chairing an advisory board with representatives drawn from the education sector aiming at establishing a Teaching and Learning Research Initiative. This initiative can improve practice in the schools and deepen the researchers' knowledge base of the relations of teaching to learning. The impact of the socio-political context in which Teaching and Learning Research Initiative operate is reflected in Couper's paper. Couper (2016) notes the impact of considerable facts on both teachers and educational researchers on maintaining high academic standards in all educational sectors. Another interesting point, In the New Zealand context, English language teaching is provided by a number of different types of institutions. This growth of institutions and diversification of both teachers and students impact the conclusion drawn by Couper from this study.

Discussion

Couper (2016) and Gilmore (2011) research had distinctly different approaches and purposes. Pragmatist and the interpretive approaches have two different views, and each has a specific purpose in providing a distinct means of producing unique knowledge. As discussed earlier, the methods applied in Couper 's study reflect the epistemological stance of the researcher which is a key strength in this study. Couper's Awareness of his philosophical assumptions increases the research quality. it was argued by Smith and Heshusius, (1986) that by not addressing epistemology in research the researcher has made a clear distinction between method as a technique and as a logic of justification and therefore the study may lack the comparability which is not the case in Couper study. The researcher has taken a more care in the design and the implementation of the study to ensure that the concerns and issues facing a group of English language teachers in New Zealand could have been compared with the previous cohort, Couper (2016) states: "It adds to and reinforces the picture emerging from studies in other countries that have come to comparable conclusions" (p.20). One could argue that the purpose of Couper's (2016) article is to act as a guide for those that would like to implement the theory studied which due to the interpretive nature of the research would require reflection on experience.

In contrast, Gilmore (2011) have been able to give evidence for the effect of applying the interventions, lack of a reflection from those who applied this in practice may have led to an oversimplification of findings. But the possible scientific conclusions help to give

definitive answers and may enable developments in policy and practice to be made, although this can be problematic. The purpose of Gilmore ‘s (2011) article is to acts to report the development of knowledge which would not require reflection on experience. Besides, the qualitative data for the investigation give an insight how participants reflect on their experiences.

In light of the discussion regarding the theoretical and philosophical stances of research presented in this paper, I believe that the value of educational research, whether it adopts an interpretive or pragmatist stance, lies with the quality of the research undertaken and the efforts made to communicate the research results effectively and each of the two discussed papers will have had their own impact on educational theory and practice. Connecting to ethical issues, one could argue that conducting any types of research ethically is important in itself. Both papers fail somehow in mentioning the ethical process and how it was followed but there were certain aspects that indicate the ethical considerations in each research. However, I hold the belief that any researcher has to be flexible, reflexive, and sensitive to ethical issues that might arise because things change, and unforeseen events can throw up unexpected questions. In general, ethical matters are typically interlacing into the sets of related decisions that need to be considered regarding the participants, the research place, data collection, method of analysis, and the type of methods used (Rachel et al., 2014).

What has been learned from the comparison and discussion of the two articles lies in the nature of the research itself. In fact, I would say that what constitutes research depends on the researchers themselves. Education researchers are always learning, finding out things, analysing data, adapting their behaviours according to information received, looking to improve and work for new demands. Besides, the researcher has to be aware of various aspects that might influence the nature of the research in general and the surrounding measures in particular. Another interesting point is that the goals of the research differ from onephilosophy to another and the researcher early understands the different approaches andassociated methods might prevent any problem. Interestingly, and as an aside to the main lessons learnt from the comparison, the research process and particularly the procedures associated with the varieties of both quantitative and qualitative methods which stimulated researchers to question their own underlying assumptions and provoked a significant amount of internal self-questioning and review.

References

Ball, J. (2005). *Restorative research partnership in indigenous communities.* In A. Farrell (ed), Ethical research with children. Maidenhead: Open University Press.

Brooks, R., Te Riele, K., &Maguire, M. (2014). *Ethics and education research*. Sage.

Beaumont, R. (2009). Research Methods & Experimental Design. *Retrieved March*,*4*, 2014.

Carr, W., &Kemmis, S. (1986*). Becomming critical. Education, knowledge and actionresearch.* London: Falmer.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (1994). *Educational research methodology.* Athens:

Metaixmio.

Couper, G. (2016). Teacher Cognition of Pronunciation Teaching: Teachers' Concerns and Issues. *TESOL Quarterly*.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011*). Designing and conducting mixed research methods(2nd ed.)*. London: Sage.

Creswell, J. (2008). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (3 rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methodsresearch (2nd ed.)*. London: SAGE Publication.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in theresearch process*. Sage.

Denzin,N.K.(1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park,CA, Sage.

Gilmore, A. (2011). "I Prefer Not Text": Developing Japanese Learners' Communicative Competence with Authentic Materials. *Language Learning*, *61*(3), 786-819.

Grix, J. (2004). *The foundations of research*. London: Palgrave Macmillan.

Gelman,A. (2011). Ethics and statistics: open data and open methods. *Chance, 21*(4):51-53.

Available at: www.stat.columbia.edu/~gelman/research/piblished/ChanceEthics1.pds.

Hammersley, M. (1989). Pragmatism. *The Dilemma of Qualitative Method: Herbert Blumerand the Chicago Tradition*, 44-65.

Iphofen, R. (2011). *Ethical decision-making in social research: A practical* guide (new ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Judy B. Gilbert. (2008). *Teaching Pronunciation Using the Prosody Pyramid.* Cambridge University Press: United States of America

Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions (3rd ed.)* Chicago: The University of Chicago Press. (Original work published in 1962).

Keele, R. (2010). *Nursing research and evidence-based practice*. Jones & Bartlett Learning.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology (Vol. 192)*. New York: prentice hall

Patton, M. Q. (2003). *Qualitative research and evaluation* methods (*3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Pring, R. (2000). The 'false dualism'of educational research.*Journal of Philosophy of Education*, *34*(2), 247-260.

Ritchie, J., & Lewis, J. (Eds.). (2003). *Qualitative research practice: A guide for socialscience students and researchers (1st ed.)*. SAGE Publications.

Starfield,S. (2010). *Ethnographies*. In B. Paltridge& A. Phakiti (Eds.), *Continuumcompanion to research methods in applied linguistics*. London, England: Continuum.

Scotland, J. (2012). Exploring the philosophical underpinnings of research: Relating ontology and epistemology to the methodology and methods of the scientific, interpretive, and critical research paradigms. *English Language Teaching*, *5*(9), 9.

Sturman, A. (1997). *Social Justice in Education*. Camberwell Victoria: ACER Press.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

Tashakkori, A., &Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioralresearch*. London: SAGE Publication.

Thorne, B. (1980). You still taking notes? Fieldwork and problems of informed consent, *Social problems, 27*(3):284-97.

Troyna, B., & Carrington, B. (1989). *Whose side are we in? Ethical dilemmas in the study of'race' and 'education'*. In R.G. Burgees (ed.). *The ethics of Educational research. Lewes:* Falmer Press.

Wood, B., & Kidman, J. (2013). *Negotiating the ethical borders of visual research with youngpeople*. In K. teRiele and R. Brooks (eds), *Negotiating ethical challenges in youth research.* New York: Routledge.

Yin, R.K. (1994). The Case Study Crisis: Some Answers',Administrative Science. *Quarterly, 26*(1): 58-65.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Educational Theory available at:http://www.bmj.com/content/326/7382/213

Educational Theory available at: https://www.bing.com/search?q=educational+practice+definition&qs=n&form=QBRE&sp=-&pq=educational+practice+definition&sc=2-31&sk=&cvid=62BA8D34E3984876B9A2A739BD7F91B1

Social Research Association. (2003). Ethical guidelines. Available at: http://the.sra.org.uk/sra_sources/research-ethics/ethics-guidlines/

La compétence scripturale chez les apprenants de la 1ère AS: La transversalité du résumé

Kasmi Salima / Université Tahri Mohamed, Béchar
Dr. Berbaoui Nacer/ Université Tahri Mohamed, Béchar

Résumé :
Les programmes d'enseignement sont rédigés sous forme de listes de compétences. L'installation et/ou le développement de certaines d'entre elles peut être facilité dès lors qu'on arrive à établir un point commun entre la tâche à réaliser et des tâches déjà réalisées avec succès. Cette analogie est à établir non seulement dans les compétences relevant de la même discipline mais aussi entre les disciplines scolaires. C'est l'enjeu accordé au transfert de compétences et la mise en place des compétences transversales.
La compétence étudiée est le « résumé » qui nécessite la mobilisation et l'organisation de plusieurs sous-compétences du domaine de la compréhension et de la production de l'écrit, et qui est aussi une compétence transversale relevant des autres disciplines.
Nous faisons une proposition didactique pour amener l'apprenant à faire un transfert de la compétence de « résumer » de Langue-Source vers la Langue-Cible.
Mots clés : compétence; transversale; Interdisciplinarité; résumé; transfert

Abstract:
Educational programmes are written as a list of skills. The installation/development of some of these skills can be facilitated by establishing common points between the mission to be realised, and the mission that is already realised with success. This analogy is not only established in the competences that are revealed from the same discipline, but also amongst the various scholarly disciplines. The challenge is related in the transfer of competences and place displacements for transversal competences.
The studied competence is summary, and it necessities the mobility and the organisation of multiple sub-competencies of the domain of both comprehension and text production.
We will make a didactic propositions to guide the learner realise a transfer of summarised competence of the source language to the target language.
Key words: transversal; competence; interdisciplinary; summary; transfer

Introduction

Les programmes de l'enseignement du FLE dans les établissements algériens sont rédigés sous forme de listes de compétences qui organisent ce qui doit être acquis en respectant les spécificités du palier concerné et en établissant une progression cohérente qui assure la hiérarchisation des objectifs et définit une chronologie efficiente.
Ces caractéristiques ne sont pas le propre des programmes institutionnels du FLE, mais sont partagées et respectées dans l'élaboration des programmes de toutes disciplines scolaires, ce qui implique impérativement un croisement entre les compétences ciblées et particulièrement entre les compétences dites méthodologiques tels le résumé, la prise de note ou encore le compte rendu qui font appel aux même méthodes dans toutes les disciplines. Il s'agit en effet d'activités qui ont un caractère transversal, multisciplinaire.
Ces compétences transversales peuvent être reprises d'une discipline à l'autre si on parvient à établir un point commun entre la tâche à réaliser et des tâches réalisées préalablement dans une autre discipline avec succès. Ainsi, un enseignant de géographie ou de sciences n'a pas besoin de prévoir une séance pour le résumé ou pour la prise de note du moment qu'il considère que ses apprenants ont déjà acquis ce type de compétences dans les cours de la langue arabe, mais juste de l'enrichir. C'est dans cette perspective que réside l'enjeu du transfert des compétences.
Cependant, la mise en pratique de ce transfert nous met face à un certain nombre de questionnement :

1- Peut-on parler d'un transfert de compétences méthodologiques de la LS à LC (et dans notre cas de l'arabe au français) ?
2- Si la réponse est affirmative, comment ce transfert sera-t-il mis en place ?
3- Quelles stratégies et quelles contraintes pour le réaliser ?

Afin de répondre à ces interrogations, nous nous sommes basés sur une pratique de classe relative au projet n°1 du programme des 1ères années secondaires, dont l'objectif est d'amener les apprenants à résumer des textes explicatifs. La compétence en question nécessite la mobilisation et l'organisation de plusieurs sous-compétences du domaine de la compréhension et de la production de l'écrit, elle est aussi une compétence transversale puisque les apprenants résument dans toutes les autres matières, mais la différence est le code linguistique employé dans cette tâche.
Alors comment amener l'apprenant à faire un transfert de la compétence de « résumer » en LS vers « résumer » en LC ?

Nous émettons les hypothèses suivantes :

1- Le transfert de compétences méthodologiques (et dans notre cas de l'arabe au français) est plausible à condition qu'il y ait un accompagnement afin d'aider l'apprenant à adapter ses stratégies et réussir la réalisation des tâches qui lui sont assignées car les compétences méthodologiques ne se décrètent pas, et ne se produisent pas par hasard, mais elles s'enseignent.
2- La notion de « conscience » abordée dans les sciences cognitives est une pierre angulaire dans cette réussite et permet à l'enseignement du Français d'offrir une complémentarité aux autres enseignements et d'en bénéficier.

1. Définition de notions

Afin de dresser un cadre conceptuel clair, et afin d'éviter les ambigüités évoquées par l'emploi de certaines notions qui convergent dans leurs définitions, nous commençons par expliciter ce que nous entendons par :

1.1. Les compétences méthodologiques :

Les compétences méthodologiques sont considérées dans les programmes comme étant l'appropriation« *d'outils, de méthodes, de savoirs et de savoir-être nécessaires aux pratiques et aux apprentissages»*.
Cette définition décrit la complexité de ce type de compétences. Il s'agit en effet d'un processus de décomposition puis de reconstitution linéaire et intégral. Une autre particularité de ce type de compétences réside dans le fait qu'elles ne s'appliquent pas à une seule situation, mais à l'ensemble de situations présentant le même problème. Elles supposent donc un pouvoir de transversalité.
Le résumé fait partie de ce type de compétences, et selon notre lecture de la typologie des compétences de G. Le Boterf[1], pour réussir cette activité, l'apprenant doit posséder :

- savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter)
- savoirs procéduraux (savoir comment procéder)
- savoir- faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer)
- savoir-faire cognitifs (savoir traiter l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce qu'on fait…).

1.2.La transversalité/ l'interdisciplinarité

La compétence transversale est la capacité de réussir une activité qui nécessite le même fonctionnement cognitif. Il s'agit de mettre en relief l'interdépendance des démarches mentales par rapport aux

connaissances sur lesquelles elles portent (que ça soit dans le cadre institutionnel ou dans le contexte extrascolaire).

1.3. transfert de compétences

Nous avons tendance à croire que le transfert de compétences se fait spontanément et presque inconsciemment, mais R. Rasta démontré que cette activité ne se produit pas au hasard*« Trois facteurs principaux interagissent pour contrôler l'usage du transfert par un apprenant – sa structure psychologique de la LS, sa perception de la distance entre la LS et la LC et ses connaissances de la LC.* »[2]
Nous nous intéresserons particulièrement au deuxième facteur cité qui est la perception de la distance entre LS et la LC et il est maintenant admis qu'apprendre revient à modifier ces conceptions initiales.
L'apprenant algérien considère qu'aucun de ses apprentissages en LS ne peut lui être utile en LC ce qui est en partie justifié car la langue arabe est bien différente de la langue française et il est difficile d'établir un rapprochement simplifié entre ces deux systèmes linguistiques.
Cependant, les démarches cognitives, auxquelles font appel les apprenants pour résoudre des activités d'ordre méthodologique, dans les deux langues, sont pratiquement les mêmes.
Et c'est ce que nous allons démonter par une pratique de classe que nous avons réalisé. Nous tentons de faire de notre application une intervention scientifique dans le domaine des pratiques enseignante en nous référant à la définition de G. Bachelard : « *Une expérience scientifique est alors une expérience qui contredit l'expérience commune »*[3], car nous essayons de nous éloigner de la conception généralement admise du développement des compétences disciplinaires.

2. Contexte et cadre d'application

Notre intervention porte sur le projet n°1 de la 1ère année secondaire, intitulé « Réaliser une compagne d'information à l'intention des élèves du lycée, afin d'exposer des informations sur divers sujets », dont technique d'expression à développer est « le résumé d'un texte à partir d'un plan détaillé ». La réussite de cette technique présente aussi un des profils de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire « *les apprenants auront (…) exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèse, de compte rendu.* ».[4]
Il nous semble judicieux de mentionner que les apprenants n'avaient jusque-là jamais eu affaire à cette activité en français. Mais ils ont appris à établir des plans détaillés et à résumer des textes étudiés dans les autres matières, soit pour un besoin individuel qui est de faciliter la mémorisation des informations essentielles, soit pour présenter des documents sous forme de synthèse.
Afin d'exploiter la transversalité de cette compétence, nous avons décidé de faire une petite expérience. Nous nous sommes fixé trois objectifs inspirés des travaux de M. Romainville[5]sur la métacognition et la conscience et leurs apports dans les apprentissages.
Nous avons travaillé avec trois classes de 1AS dans un établissement secondaire à Béchar. Dans les deux premières classes (1S1 et 2), nous avons fait appel à la collaboration de quelques membres de l'équipe pédagogique qui sont les enseignants des sciences de la nature et de la vie, les enseignants des sciences sociales et ceux de la langue arabe. Dans la 1S3, nous avons adopté la méthode traditionnelle (travail avec l'équipe de français uniquement).
Dans ces disciplines choisies, les apprenants doivent mobiliser les savoirs dispensés et les reformuler dans les différentes formes d'évaluations.
Nous avons proposé aux collaborateurs des textes traitant à la fois des sujets qui répondent aux objets d'étude et aux thèmes imposés par le programme de français des 1ères années et des programmes des autres disciplines :
En arabe : le thème de la communication : les élèves traite le thème de la poésie ;

En sciences de la nature et de la vie : La photosynthèse ;
En histoire : les villes.

- **1er objectif : faire émerger les stratégies habituelles des apprenants :**

Avec l'aide des enseignants des matières suscitées, nous avons établi des fiches pour expliquer aux apprenants ce qu'est un résumé en les poussant à réfléchir sur leurs manières de faire :

a- Qu'est-ce qu'un résumé ?
b- Pourquoi résumez-vous ?
c- Comment faites-vous pour résumer ?

L'étude des réponses des apprenants démontre qu'ils maîtrisent généralement l'intérêt de cette activité. Ce qui nous a le plus interpellé est le fait qu'ils aient donné les mêmes réponses en cours de français à savoir :

a. Le résumé est un moyen de réduire la longueur d'un texte, en gardant les idées importantes et en supprimant tout ce qui est accessoire.
b. On résume un document pour pouvoir le mémoriser ou pour exposer nos informations sur un sujet déterminé.
c. On lit le texte plusieurs fois. On souligne les idées principales et on élimine le reste et ensuite on réécrit le texte.
d. On doit reprendre la même situation d'énonciation et éviter les énoncés du genre « l'auteur dit… ».
e. On établit un plan avant de réécrire (cette réponse n'a pas l'unanimité).

Dans le cours de langue française, et tout en présentant leurs réponses, les apprenants faisaient des liens avec ce qu'ils avaient vu dans les autres matières, et mêmes ceux qui avaient des difficultés à s'exprimer, essayaient tant bien que mal de participer et de montrer qu'ils comprenaient.

- **2ème objectif : les rendre conscients du fonctionnement et des limites de ces stratégies**

De par notre expérience, le problème majeur, auquel nous sommes confrontés dans les productions, est l'incohérence des énoncés produits. La stratégie employée par les apprenants, dans le résumé, consiste généralement à barrer toutes les idées qui leur semblent ''inutiles'' par la suite, ils réécrivent les énoncés restant sans les mettre en relation. Ce qui nous met face à des textes déstructurés et dépourvus de sens. Afin de monter aux apprenants les limites de cette stratégie, nous avons demandé aux enseignants des autres matières de proposer des textes à résumer, chacun dans sa discipline, mais en exigeant des apprenants d'appliquer la même stratégie employée en français, c'est-à-dire de recopier les énoncés soulignés sans assurer leur cohérence. Les apprenants se sont rendu compte que les textes obtenus n'étaient pas corrects.

Nous avons exploité cette idée dans la séance de français pour expliquer aux apprenants l'importance de la cohérence dans n'importe quel système linguistique. Ce point est à travailler tout au long de l'année dans les différentes séances.

L'autre difficulté est que les apprenants ne savent pas ce qu'il faut supprimer et ce qu'il faut garder. Afin de surmonter cet obstacle, nous avons eu recours à la collaboration des enseignants des sciences, qui dans leurs cours utilisent les procédés explicatifs (définition, illustration, reformulation…). L'enseignant leur a expliqué avec des exemples les procédés accessoires et qui peuvent être supprimés sans nuire au contenu de l'information. Une transposition dans le cours de français, nous a permis de résoudre ''partiellement'' ce problème.

- **3ème objectif : les aider à développer la capacité à les réguler délibérément**

A partir des données développées précédemment, et maintenant que les apprenants sont arrivés à décortiquer et à comprendre l'activité à laquelle ils sont confrontés, nous évaluerons leur capacité à adapter ces acquis. Nous leur avons demandé de résumer un texte du manuel[6].
Le support en question fut l'objet d'une étude détaillé dans une séance de compréhension de l'écrit afin de contribuer à la mise en place des connaissances préalables.[7]
Nous avons remarqué que la majorité des apprenants ont adopté une méthode mieux structurée et des comportements plus appropriés pour le traitement et la réalisation de l'activité.
Le même résultat a été relevé dans des exercices similaires avec d'autres supports avec la seule condition d'accompagner le texte de questions qui faciliteraient la compréhension du contenu et l'accès au sens.
Ce constat s'oppose aux résultats obtenus dans la classe n'ayant pas bénéficiée de l'aide des enseignants des autres matières et dans lesquels nous avons noté que:

1- Les apprenants refusent de ne pas se substituer à l'auteur du texte et commence leur résumé par « Dans le texte, l'auteur…
2- La structure du texte n'est pas respectée et les apprenants passent d'un paragraphe à l'autre sans aucune logique.
3- Parce que les apprenants ne comprennent pas l'objectif du résumé, ils ne font que contracter le volume du texte et pour n'en garder que l'essentiel, ils suppriment beaucoup d'idées et produisent des énoncés dépourvus de sens.
4- Nous laisserons de côté les erreurs d'ordre grammatical et syntaxique parce qu'elles dépassent le cadre de ce travail.

3. Résultats

Nous constatons que la collaboration des enseignants des autres disciplines, nous a permis de surmonter un grand nombre des difficultés auxquelles nous sommes confrontés dans ce genre d'activité sans avoir recours à la traduction des notions. De plus, les deux acteurs de l'acte d'enseignement/apprentissage se sentent satisfait des résultats de cette pratique :

1. Les enseignants concrétisent la notion d'interdisciplinarité et trouvent que le résultat de leurs enseignements et de leurs efforts sont bénéfiques dans plusieurs disciplines.
2. Les apprenants sont plus conscients quant à leurs stratégies et contribuent volontairement au développement de leur compétence.
3. Pour les enseignants de la langue française, qui vivent un isolement pédagogique par rapport aux autres disciplines, ils s'ouvrent à une interdisciplinarité et jouent un rôle dans le développement de compétences utiles dans les autres matières.

Conclusion

Nous avons structuré notre application de classe autour de trois objectifs inspirés des recherches en métacognition et en didactique :

- faire émerger les stratégies habituelles de l'apprenant,
- le rendre conscient du fonctionnement de ces stratégies,
- l'aider à développer la capacité à les réguler délibérément.

Nous avons conclu que le développement des compétences et l'amélioration des apprentissages se font plus aisément si les savoirs disciplinaires peuvent être mis en relation dans l'esprit de l'apprenant et si les enseignements se donnent l'opportunité de s'ouvrir à l'interdisciplinarité, particulièrement, pour une discipline qui est considérée comme difficile et distincte.
Au-delà de la prise de conscience individuelle, c'est tout le corps professoral qui devrait être sensible à une approche pluridisciplinaire.

[1]G. Le Boterf : *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'organisation, 1994.

[2]**R.** Rast, « *Le premier contact avec une nouvelle langue étrangère : comment s'acquitter d'une tâche de compréhension* ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère [Online]*, 24 | 2006, URL : http://aile.revues.org/1689, consulté le 23/11/2015.

[3] G. Bachelard : formation de l'esprit scientifique,Vrin, 13[e] Edition, 1971

[4]Office nationale des publications scolaires : 3année secondaire, février 2006.

[5]M. Romainville : *Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques*, paru dans « La conscience chez l'enfant et chez l'élève », Presse de l'université du Québec, 2007, 108-130, consulté le 10/11/2015

[6]Manuel des 1AS : Texte p 34 : L'alimentation d'après des informations recueillies dans « l'homme et son environnement » édition Gamma, 1973.

[7]Il s'agit des informations nécessaires pour accéder au contenu du texte.

Bibliographie :

Deronne, Mélanie (2011-2012) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des mathématiques*, Mémoire du diplôme de Master, université de Mons.

Roegiers, X. (2006): *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, l'APC dans le système éducatif algérien*

Tardif Jaques (1999): *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Les Editions Logiques.

L'impact de la pensée sociale et morale dans l'œuvre de Victor Hugo : Entre originalité et modernité.

Cas de : *Le dernier jour d'un condamné, Claude Gueux et Les Misérables*.

Mesli épouse BELKHODJA Amel/ Ecole Supérieure de Management, Tlemcen, Algérie

Résumé :

Victor Hugo donne aux notions de « social » et d' « humain » une immense envergure à travers toute son œuvre. Sa pensée sociale a des aspects multiples dont chacun correspond à une des phases de l'évolution de ses expériences littéraires et sociopolitiques. Pour cela, nous allons nous interroger sur l'impact de la pensée morale et sociale de l'écrivain en tentant détracter l'évolution dans son œuvre. Ainsi, nous nous proposons d'étudier, à travers cet article, deux récits de sa jeunesse *Le Dernier jour d'un condamné* et *Claude Gueux*, qui traitent la question de la peine capitale, cette dernière va engendrer un autre sujet social, abordé à l'âge adulte dans son chef d'œuvre *Les Misérables*, qui est celui de la justice sociale et de la lutte contre la misère.

Mots-clés Victor Hugo ; pensée sociale ; pensée morale ; peine capitale ; misère sociale ; l'oppression ; l'injustice sociale.

Abstract:

Victor Hugo gives the notions of "social" and "human" immense scope throughout his work. His social thought has many aspects, each of which corresponds to one of the phases of the evolution of his literary and socio-political experiences. For this, we will examine the impact of the moral and social thought of the writer by trying to trace the evolution in his work. Thus, we propose to study, through this article, two stories of his youth The Last Day of a Sentenced and Claude Gueux, which deal with the question of capital punishment, the latter will generate another social topic, discussed at adulthood in his masterpiece Les Miserable, which is that of social justice and the fight against misery.

Keywords: Victor Hugo; social thought; moral thought; capital punishment ; social misery; the oppression ; social injustice.

Chaque genre littéraire, chaque œuvre intégrale exprime un point de vue sur le monde ; un roman, une pièce de théâtre ou un recueil de poésies peuvent défendre des thèses à caractère politique, social, philosophique, religieux, etc. Cela est la conception de la littérature, ainsi sans doute, la conception romantique de la littérature.

Pour entamer une étude approfondie d'un auteur aussi prolifique que Victor Hugo, il serait prudent de se limiter à un seul genre de sa production littéraire. D'emblée, nous avons décidé de privilégier le texte romanesque, puisque c'est le roman qui, avec la poésie, a contribué le plus à son succès.

C'est grâce à la lecture des *Misérables* que nous avons été amenés à étudier de plus près l'impact de la pensée sociale et morale dans l'œuvre de Victor Hugo. En effet, nous avons lu Les *Misérables* ainsi que ses deux récits de jeunesse se rapportant effectivement à sa pensée sociale *; Le Dernier jour d'un condamné* (1829) et *Claude Gueux* (1834). Ces deux derniers sont en fait, des réquisitoires contre la peine

capitale, pour cela nous nous sommes rendus compte que les thèmes de ces trois romans ne font qu'un, puisque la misère engendre le crime.

Qu'entendons-nous donc par la pensée sociale et morale de Victor Hugo ? Ainsi, notre analyse a pour but de déceler comment cette pensée sociale et morale de l'auteur a-ta-elle évolué à travers ses deux récits de jeunesse jusqu'à sa célèbre épopée sociale *Les misérables*? Pour cela nous allons œuvrer à faire apparaître ce qui fait l'originalité de ses romans et surtout leur modernité. Ainsi, on examinera par quelle voie, l'auteur a accédé à une maturité littéraire ?

Ce sont autant de questions qui ont suscité cet article auxquelles nous allons tenter d'y répondre.

La pensée sociale de Victor Hugo a des aspects multiples, chacun de ses aspects correspond à une des phases de l'évolution de ses idées philosophiques, de ses expériences littéraires, sociales, politiques et religieuses. Il illustre une nouvelle orientation de sa pensée dans une œuvre littéraire qu'il intitule *Le Dernier jour d'un condamné*, où il aborde une question brulante et d'actualité ; la peine de mort et il y réfléchit sur ses causes morales et matérielles. Il entend par là, exercer une action sociale, étant donné la relation des questions sociales et politiques aux questions littéraires.

Selon l'auteur des *Misérables*, le fait de ne pas dissocier les deux adjectifs « social » et « moral » signifie que toute morale a une dimension socio-politique. La lutte pour la justice contre la misère et la peine de mort, est autant sociale, même politique et morale. Pour ce faire, nous nous proposons d'étudier deux de ses premiers récits *Le Dernier jour d'un condamné* (1829) *et Claude Gueux* (1834), ainsi que le roman qui paraîtra plus tard *Les Misérables* (1862). Le regroupement de ces trois romans est intéressant car on y décèle chez l'auteur la transition de la jeunesse à l'âge adulte.

1- L'œuvre hugolienne

Victor Hugo s'engage dans la situation sociale de son époque, et les thèmes qu'il privilégie seront le but de notre analyse, ce qui va développer sa pensée sociale et morale, il voit partout des exemples d'inégalité, de misère et de souffrance, ce qui l'amène à lutter contre ces abus sociaux.

Sa sensibilité est assez limitée, il a une puissance de sensation, une acuité rare des sens, particulièrement au sens de la vue. Sa vision est une des plus nettes qui ne soient jamais rencontrées chez un auteur, son œil garde à la fois le détail et l'ensemble des choses, il voit moins les couleurs que les reliefs, il est sensible surtout aux oppositions de l'ombre et de la lumière.

Tout au long de sa vie, le romancier devient un des plus grands défenseurs des droits des opprimés, et son souci pour les misérables apparaît dès ses premiers récits, il se fait même élire comme député afin de faire pression en faveur de l'abolition de la peine capitale et l'amélioration de la qualité de vie. Sa pensée refuse toute condamnation à tort pour les personnes démunies. Ainsi, il s'engage dans la lutte contre l'injustice sociale.

Soucieux du bien-être du peuple, de la justice et de l'égalité dans la société, il se sert de sa plume pour défendre les droits des opprimés dans leur lutte contre la misère ainsi que tous les maux sociaux dont souffre le peuple. Le mouvement romantique visait en effet cet engagement dans la lutte collective en faisant valoir « **qu'un écrivain devait mettre son talent au service du peuple et de tous ceux qui ne savent pas s'exprimer** »[1] Selon l'esprit romantique, **« c'est la responsabilité d'un auteur qui est engagé en qualité de porte-parole des faibles, des opprimés et des misérables »**[2]

En effet, ses textes romanesques passent du divertissement à l'instruction, ils obligent le lecteur à remettre en question ses opinions sur le système pénal et la hiérarchie sociale. Le tiers de son œuvre est consacré à la politique, un tiers à la religion et le dernier à la philosophie humaine et sociale. La pensée de

Victor Hugo refuse toute condamnation des personnes et tout manichéisme, mais n'en est pas moins sévère pour la société de son temps.

1-1 Le thème de la lumière chez Hugo

Le grand thème de la lumière qui est le thème central, la clef de son œuvre, il éclate dans l'affrontement perpétuel des forces de la nuit et du jour, des faces d'ombre et de clarté, du crime et de l'innocence, qui juxtapose et en même temps unit la laideur à la beauté, la grande imagerie de Hugo doit beaucoup à ce thème.

L'écrivain livrait éloquemment les intentions morales et philosophiques qui l'ont guidé dans la création du roman, d'abord il a voulu montrer la misère dans une sorte de sublimation nécessaire à l'analyse, en ce sens, il se fait lui-même lumière, mais surtout il avance avec conviction une explication de la misère.

Le soulagement de la misère revient à l'amour dont l'importance est capitale dans le roman. L'amour selon Hugo c'est la grande lumière à laquelle tout être humain est condamné, la forme la plus sensible de ce besoin qui est en tout homme « châtiment » et en même temps « récompense ».

Après avoir montré ce qu'est ce thème de la lumière, qui est au centre de l'œuvre de Hugo et plus spécialement dans *Les Misérables*, nous remarquons que la lumière dans ce roman, c'est surtout le peuple qu'elle éclaire parce que c'est lui qui se trouve dans l'obscurité.

Victor Hugo n'a pas fait un traité socialiste, il a fait une chose que nous savons plus dangereuse, il a mis la réforme sociale et morale dans le roman.

1-2- La pensée politique

Victor Hugo écrit à J. Lechevalier : « **concourons donc ensemble et tous…à la grande substitution des questions sociales aux questions politiques »**[3]

Cette citation résume l'évolution de sa pensée, conforme à celle de son temps où il se livre à une attaque violente de la société de 1832. Donc il se laisse peu à peu convaincre de l'intérêt de la démocratie.

Donc, il se laisse peu à peu convaincre de l'intérêt de la démocratie en le citant :

> **« Là où la connaissance est chez un homme, la monarchie s'impose. Là où elle est dans un groupe d'hommes, elle doit faire place à l'aristocratie, et quand tous ont accès aux lumières du savoir, alors le temps est venu de la démocratie ».**[4]

Cependant, à travers le temps, il remet en question ses prises de position politique, il commence à se soucier des questions sociales et se rend compte que la monarchie reste indifférente à la souffrance des classes sociales inférieures, c'est ainsi qu'il modifie son adhésion politique.

> **« Depuis 1827, sa sympathie pour les bourbons s'était refroidie et il en croyait plus en l'avenir de leur cause…Il s'orientait vers un libéralisme qui plaisait mieux à son caractère et s'harmonisait mieux avec son libéralisme littéraire »**[5]

Réformiste, il souhaite changer la société, il dénonce violemment le système d'inégalité sociale, il s'oppose également à la violence. Ainsi, le 17 septembre 1851, Hugo publie un appel à la levée en masse et à la résistance :

« Toute ma pensée oscille entre deux pôles ; civilisation et révolution…la construction d'une société égalitaire ne saurait découler que d'une recomposition de la société libérale elle-même »[6]

Parallèlement à son activité littéraire et artistique, Victor Hugo a une immense activité sociale et politique[7]. Durant toutes ces années, ses discours sont autant de combats pour les droits de l'homme ; abolition contre la peine de mort, droit au travail, lutte contre la misère, la liberté de la presse, la condition féminine, etc.

1 – 3 La pensée sociale

Il faut préciser que l'amour collectif de l'humanité ; des humbles, des misérables, fut très réel chez Hugo, parce qu'il donna à cette passion des expressions parfois bizarres et déraisonnables, parce que surtout elle servit fortement à son apothéose qu'il l'exploita certainement pour sa popularité. Il ne faut pas nier le vif sentiment de pitié sociale qui est antérieur en lui dû à sa conversion politique. Il estime de plus en plus que les problèmes sociaux, non seulement sont inséparables des problèmes politiques mais priment encore ces derniers.

Au début de sa carrière, Victor Hugo est jeune, sa voix est d'abord faible toutefois elle deviendra progressivement plus forte et plus rassurée au fur et à mesure que l'auteur élaborera sa philosophie sociale. Il ne se contentait pas seulement d'être poète ou conteur mais il affirmait des velléités de réformateur social. Ses textes romanesques passent du divertissement à l'instruction, ils obligent le lecteur à remettre en question son opinion sur la hiérarchie sociale ainsi que le système pénal.

Hugo s'oriente vers l'exaltation de la fraternité humaine et du progrès social. Nous pouvons constater qu'à partir de la publication du *Dernier jour d'un condamné* (1829), l'écrivain s'est engagé dans les questions sociales. Dans ce roman, il lance un appel pour un meilleur système juridique, nous pouvons retracer la progression idéologique de l'auteur dans la mesure où il s'identifie de plus en plus avec les gens qui souffrent et avec ceux qui sont des victimes du système pénal injuste.

Dans ses romans, Victor Hugo accorde beaucoup plus d'importance aux questions sociales et humaines qu'aux controverses politiques. Même lorsqu'il aborde ces dernières, il les pense non en politicien, mais en poète sensible et fort soucieux de résoudre les problèmes sociaux et moraux qui pèsent sur la collectivité aussi bien que sur l'individu.

1- 4 La pensée morale

Victor Hugo ne se souciait des questions sociales, que dans la mesure où leur détérioration pouvait porter préjudice au progrès moral. Si après 1830, il s'attache davantage aux problèmes de la pauvreté et de la faim, c'est parce qu'il s'est rendu compte qu'ils étaient à l'origine de la déchéance morale.

Lorsqu'il réclame l'abolition de la peine de mort, Hugo exprime constamment sa conviction que crimes et délits sont commis par **« pauvres diables, que la faim pousse au vol, et le vol au reste, enfants déshérités…je dis les choses telles qu'elles sont, laissant le lecteur ramasser les moralités à mesure que les faits les sèment sur leur chemin »**[8]

Pour cela il réclame déjà un enseignement et un travail pour tous. Il déclare dans la préface du *Dernier jour d'un condamné* : **« vous auriez pu les rendre bons, moraux et utiles »**[9]. Il est convaincu que l'un des moyens de l'instruction gratuite et obligatoire pour tous, **« obligatoire au premier degré seulement, gratuite à tous les degrés…le peuple a besoin d'éducation pour échapper à l'animalité »**[10]

Il évoque également dans Claude Gueux, « **si on éduque le peuple et si on le moralise, on n'aura pas besoin de lui couper la tête »**[11]

En effet, il semble que Victor Hugo ait songé à apprendre, à lire au peule pour simplement le moraliser et le faire patienter.

« Donnez au peuple qui travaille et qui souffre, donnez au peuple, pour qui ce monde-ci est mauvais, la croyance à un meilleur monde fait pour lui, il sera tranquille et patient, la patience est faite d'espérance »[12]

Hugo accusait la société qui ne savait ni élever ni corriger l'homme. En aucun cas, ni le vol ni la peine de mort ne peuvent contribuer à la réparation de la faute. Le condamné obsédé par l'horreur de son sort, n'éprouve nul remords : « les hommes se dégradent, les valeurs se perdent, tout est perverti ».

La dégradation physique et morale est inévitable, comme si le crime défiait la société. De plus la torture morale et psychologique, la peur et le désespoir ressentis sont sans doute pire que la douleur physique.

Victor Hugo voulait concilier l'art et la morale avec l'intérêt, pour cela l'écrivain s'adresse aux penseurs en déclarant dans la préface du Dernier jour d'un condamné : **« Poètes, ayez toujours l'austérité d'une, but moral devant les yeux »**[13]

En somme, nous tenons à dire que l'humanité d'Hugo repose essentiellement sur les valeurs morales.

1 Dichotomie : le bien et le mal

Théoricien du romantisme de 1830, Victor Hugo a consacré la majeure partie de son œuvre romanesque à l'éloge des vertus attribuées aux sentiments, cela provient de sa croyance profonde à la bonté naturelle de l'homme[14]. Comme Rousseau, Hugo préfère en les élans du cœur à la logique de la raison, c'est essentiellement dans les sentiments qu'il place les principes de la vie sociale et morale.

Il a exploité en artiste cette idée au sujet de laquelle s'était engagée une polémique entre Rousseau et les encyclopédiques, à savoir que « l'homme a un instinct qui, lorsque ses intentions sont bonnes, le guide vers le bien »

La création des personnages bons mais rendus méchants par l'injustice sociale nous porte à croire que Hugo fait de l'idée de la bonté naturelle, un des puissants arguments contre la rigueur inhumaine du code pénal. Tous les criminels agissant par instinct et non par calcul, dont Hugo imagine les aventures, « **sont des hommes nés bons, habiles et intelligents », le plus célèbre de leurs ancêtres est certes Claude Gueux, ouvrier « fort bien traité par la nature, mais fort mal traité par l'éducation (la société)»**[15]**.**

Sur ce modèle, le romancier a créé le personnage de Jean Valjean, le héros des *Misérables*, lui aussi est un homme doué par la nature, mais qu'une société mal conçue le mène aux galères. Pour cela, Hugo en conclut que **« Le mal ne vient pas de l'homme qui au fond est bon »**[16]

On relève une discordance entre la morale des écrivains du siècle philosophique et celle des romantiques, la première est une morale sociale qui ne tenait pas compte du bonheur de l'homme en tant qu'individu **« La vie intérieure n'est rien, la vie sociale est tout** »[17] déclare Diderot. Alors que la seconde, est out un courant plutôt est une morale individuelle, elle provient de tout un courant intellectuel, qui sous l'influence de Rousseau, accusait la société civilisée d'avoir rendu l'homme malheureux.

Une telle complexité du mal a amené Kant à réfuter après avoir admis le point de vue de Rousseau sur la bonté des dispositions naturelles de l'homme. Le philosophe allemand Kant s'oppose à la philosophie

rousseauiste, il affirme que « **l'homme, à sa naissance, n'est ni bon ni mauvais** »[18]. Il tend même à soutenir que l'enfant naît plutôt méchant que bon, c'est seulement plus tard qu'il prend conscience des notions du bien et du mal.

Victor Hugo se servira donc d'une didactique semblable « **quand l'homme sera délivré de l'ignorance et de la misère, il sera libre alors il sera bon ou méchant en connaissance de cause** »[19]

Ainsi, nous remarquons que dans son œuvre, les méchants font le mal par préméditation, les bons en revanche font le bien par instinct.

2 La notion de la peine capitale

Le premier de tous les combats de Victor Hugo, est sans doute celui qu'il mène contre la peine de mort. Dès son enfance, il a été fortement impressionné par la vision d'un condamné conduit à l'échafaud, puis à l'adolescence, par les préparatifs du bourreau dressant la guillotine sur une place. Hanté par ce « meurtre judiciaire », il va tenter toute sa vie d'infléchir l'opinion en décrivant l'horreur de l'exécution, la barbarie ainsi que l'injustice et l'inefficacité du châtiment.

Utilisant sa notoriété d'écrivain et son statut d'homme politique, il met son éloquence au service de cette cause, à travers poèmes, romans, témoignages devant les tribunaux, discours et plaidoiries à l'Assemblée puis au Sénat, en faveur des condamnés.

Le Dernier jour d'un condamné (1829) et *Claude Gueux* (1834), sont deux romans de jeunesse de Victor Hugo qui dénoncent à la fois la cruauté, l'injustice et l'inefficacité du châtiment suprême qui est la peine de mort. Dans ces deux récits, Hugo s'oriente vers l'exaltation de la fraternité humaine et du progrès social, ce sont deux romans qui ont pour but un message à faire passer et un but à atteindre. L'écrivain Paul Bourget désigne les romans de Hugo comme des romans d'idées, c'est cela qui fait leur originalité : «…un genre où un message est transmis sans trop déformer la réalité »[20]

3-1- Le Dernier jour d'un condamné (1829)

Hugo se proposait d'inspirer l'horreur du châtiment suprême et de condamner à la désuétude cette coutume selon lui inhumaine et indigne d'une nation civilisée, cette action indique en effet un moment capital de son évolution politique et sociale. Dans la préface de 1832, l'auteur a mis l'accent sur cet aspect de l'ouvrage, « **après la monarchie autoritaire, la peine capitale doit à son tour disparaître** »[21]

C'est un roman d'introspection concentré sur l'évolution mentale du condamné. Il avoue hautement que *Le Dernier jour d'un condamné* n'est autre chose « qu'un plaidoyer direct ou indirect, comme on voudra, pour l'abolition de la peine de mort ».

On sait que Victor Hugo a subi l'influence de Cesare Beccaria, il examine l'organisation sociale, s'intéressant au système juridique. A partir de l'analyse de l'origine du châtiment, il s'interroge sur une question fondamentale : Dans quelle mesure la société a-t-elle le droit de punir ?

Hugo examine cette question et il affirme « **se venger est de l'individu, punir est de Dieu, la société est entre les deux, le châtiment est au-dessus d'elle et la vengeance est au-dessous** »[22]**.** Hugo ainsi que Beccaria réclament donc une réforme totale d'un système juridique qu'ils qualifient d'inefficace et d'abusif.

Il est pourtant important de souligner que l'inspiration pour le roman de Hugo ne vient pas uniquement des livres d'histoire, mais plutôt des évènements atroces dont il a été lui-même témoin. Cela a beaucoup touché l'âme sensible de l'écrivain et a produit en lui un tel choc qu'il a évalué son idée de la justice sociale. Dès lors, le thème de la peine capitale devient un fil conducteur dans ses romans.

Ces critiques ont bien analysé ce que Brombert appelle « la logique de cet enfermement intériorisé », une logique qui fait *du Dernier jour d'un condamné* « **un texte hallucinatoire dans lequel le monde n'est visible qu'à travers une sensibilité** »[23]

Hugo croit que la foule a la capacité de changer d'avis. Selon lui les spectateurs sont « naïvement et spontanément féroces, par curiosité plutôt que par cruauté ». Ainsi, l'auteur leur donne un aperçu du côté humain du condamné pour qu'ils voient plus l'aspect d'un prisonnier sur scène. Conscient de l'insensibilité du grand public au sort des condamnés, Hugo espérait qu'un récit subjectif du spectacle cruel de la mort du condamné toucherait le lecteur et que ce dernier réfléchirait sérieusement au problème social de la peine capitale.

Il semble que Victor Hugo cherche à triompher l'empathie humaine sur l'esprit de jugement et de condamnation. Ainsi, naît le fil conducteur des œuvres à venir, notamment avec Claude Gueux, où l'écrivain garde la même thématique qui suscite avant tout la compassion, la pitié et le pardon.

3-2- Claude Gueux (1834)

Claude Gueux représente une transition entre les romans de jeunesse de Victor Hugo et ses chefs d'œuvre à venir, cette histoire très courte, aux allures de pamphlet politique, défend les droits de ceux qui appartiennent aux couches inférieures de la société. Tout comme *Le Dernier jour d'un condamné, Claude Gueux* est un réquisitoire socio-politique de l'auteur contre la peine de mort. L'auteur fait une étude sociologique d'un individu qui a tous les avantages de la nature mais qui est corrompu par la société.

Dans *Claude Gueux*, le romancier revient sur le thème de la peine capitale soulevé dans le roman précédent. Victor Hugo ne se concentre plus sur l'horreur associée à la peine de mort elle-même, mais plutôt sur les problèmes sociaux qui mènent les misérables au crime. Comme l'explique Emmanuel Buron dans sa présentation de *Claude Gueux* :

« Hugo n'utilise plus la terreur que la mort inspire contre la peine capitale, il dénonce la peine de mort comme le signe d'une société qui ne peut répondre que par la répression à la détresse des misérables, le peuple souffre, constate-t-il, et c'est cette détresse qui le pousse au crime »[24]

L'auteur établit un plaidoyer convaincant qui est court et efficace. Dans ce récit, la voix de l'auteur raisonne avec force et clarté, par opposition à ses romans de jeunesse, Han d'Islande et Bug Jargal, qui ont un message social éparpillé, Le récit *Claude Gueux* est la condensation de la pensée de Victor Hugo.

Du *Dernier jour d'un condamné* à *Claude Gueux*, Victor Hugo passe d'un appel à la pitié à un appel à l'action. Raouf Simaika précise qu'il s'agit en fait **« d'un développement nouveau dans la pensée sociale de Hugo, il accuse maintenant la société, transforme sa plaidoirie en réquisitoire »**[25]

Le combat de l'auteur contre la peine de mort dans son *roman Le Dernier jour d'un condamné* (1829), va donner à cet ensemble une autre portée, c'est son utilisation comme conclusion en 1834 au roman *Claude Gueux*.

Hugo s'élève contre les infâmes conditions sociales qui poussent les hommes de la classe ouvrière à commettre les crimes. En effet, la vie de Claude Gueux met en évidence le fait que la société peut détruire un individu.

Hugo a voulu faire de *Claude Gueux* le représentant du peuple misérable, « **le personnage porte cette identité puisque dans son nom, un gueux est un mendiant… Claude incarne à la fois la misère et la dignité du peuple** »[26]

Si le meurtre est immoral, la peine capitale doit l'être aussi, « **ce qui est crime pour l'individu est crime pour la société** »[27]

Claude Gueux se distingue des textes romanesques précédents car l'auteur propose pour la première fois des solutions à l'inégalité et à l'injustice, telles que l'éducation et la religion.

« …la tête de l'homme du peuple, voilà la question…cette tête de l'homme du peuple, cultivez-là, défrichez-là, utilisez-là, vous n'aurez pas besoin de la couper »[28]

Il souligne également la responsabilité des classes dirigeantes dans le système juridique et il suggère que c'est à elles de cultiver, de diriger et d'éduquer les individus au lieu de les punir.

Ainsi, Hugo établit un lien direct entre les circonstances socio-économiques et le délit, constatant que **« la dégradation morale provient principalement des mauvaises conditions sociales….Que ce soit en prison ou au bagne, les hommes se dégradent, les valeurs se perdent, tout est perverti »**[29]

En effet la dégradation physique et morale sont inévitables, tout se passe comme si le crime défiait la société.

Claude Gueux représente un ouvrage de transition qui assure la continuation de son récit *Le Dernier jour d'un condamné*, en même temps qu'il fait figure de prélude aux *Misérables* puisqu'il annonce avec trente ans d'avance l'immense Jean Valjean.

« Le livre de Claude Gueux est un anneau de la chaîne qui relie *Le Dernier jour d'un condamné* aux *Misérables*, l'ouvrage de 1834 approfondit les causes du crime mieux que ne le faisait *Le Dernier jour d'un condamné*. Ainsi, il propose des remèdes contre le crime, des ateliers et des écoles…c'est le résumé du programme qui sera développé dans *Les Misérables* »[30]

4- La Misère sociale : *Les Misérables (1862)*

Le nom de Victor Hugo est le plus souvent associé à son chef d'œuvre *Les Misérables*. Dans ce roman épique à l'âge mûr, toutes les préoccupations sociales et politiques, telles que le souci de la justice, de l'égalité et de la compassion y trouvent leur plein épanouissement, c'est incontestablement la manifestation la plus développée et la plus complète de sa pensée.

Ainsi, avec *Le Dernier jour d'un condamné et Claude Gueux*, qui sont des plaidoyers contre la peine de mort, Victor Hugo s'oriente vers l'apostolat de la fraternité humaine et du progrès social.

Dans la préface des *Misérables,* l'auteur affirme la mission morale, sociale et politique qu'il s'est fixé en créant cette épopée sociale de la misère: **« tant qu'il existera par le fait des lois et des mœurs, une damnation sociale créant artificiellement des enfers et compliquant une fatalité humaine, la destinée qui est divine…tant qu'il y aura sur la terre ignorance et misère, des livres comme celui-ci pourront ne pas être inutiles »**[31]

Comme *Les Misérables* étaient écrits assez tard dans ce siècle, pour que l'écrivain puisse prendre conscience du développement réel de la société, vers plus de lumière, vers un mouvement révolutionnaire croissant. Il a de mieux en mieux compris en passant des *Misères*, écrit des années auparavant, aux *Misérables* le sens profond de la révolution.

Ce roman a pour sujet de décrire la misère humaine, la régénération d'une conscience d'homme, il engage une réflexion sur le problème du mal. Le sujet du forçat rejoignait ses préoccupations sociales

déjà exprimées dans *Le Dernier jour d'un condamné*, l'écrivain luttait pour le bien et le confort du peuple à travers tous ses romans.

« **Je vous dénonce la misère qui est le fléau d'une classe et le péril de toutes, je vous dénonce la misère qui n'est pas seulement la souffrance de l'individu, mais qui est la ruine de la société….ces sociétés auraient-elles pu être sauvées ? »**[32]

L'œuvre montre comment les coercitions sociales et morales peuvent entrainer sans fins les hommes et les femmes à leur déchéance.

Quant à Hugo, il agit par son œuvre, y multiplie les appels à charité collective, se fait l'intermédiaire entre les puissants et les faibles, il déclare dans Ruy Blas : « **On voit remuer dans l'ombre quelque chose de grand, de sombre et d'inconnu, c'est le peuple, le peuple orphelin, qui a l'avenir et qui n'a pas le présent, pauvre intelligent et fort, placé très bas et aspirant très haut… »**[33]

Ainsi, pour soulager la misère selon Hugo, **« dénonçons d'abord l'égoïsme social, répartissons plus justement les richesses…il y toujours encre plus de misère en bas que de fraternité en haut.»**[34]

Contrairement à la bourgeoisie de son époque, Victor Hugo est obsédé par « la question sociale »et il fait dater cette obsession depuis *Le dernier jour d'un condamné*. Il s'est aperçu du fait que les condamnés appartenaient, dans leur grande majorité, aux classes sociales les plus pauvres. Il a été fortement préoccupé par les conséquences de la misère, que par la misère elle-même.

Victor Hugo conclut que la société est grandement responsable du bien-être de ses citoyens. Pourtant elle refuse de réparer l'injustice, elle n'a aucun droit de châtier ceux qu'elle force à commettre des crimes par nécessité. Hugo lance donc un appel à la société, l'engagement à attaquer le mal à la racine. Pour remédier à la déchéance morale, d'où l'importance prépondérante qu'il accorde à la première des solutions sociales, c'est l'éducation.

Comme nous l'avons déjà montré, l'esprit humanitaire de Hugo et la compassion qu'il éprouve pour les marginalisés forment le fil conducteur de ses œuvres. Pourtant d'un roman à un autre, il modifie toujours la portée de sa critique.

L'importance de l'œuvre de Victor Hugo est toujours aussi actuelle car sa vision sociale n'a pas perdu sa valeur au fil des siècles. Son plaidoyer pour la grâce des prisonniers dans *Le Dernier jour d'un condamné*, son appel pour le droit au travail et à l'éducation dans *Claude Gueux* et enfin son cri contre l'injustice sociale et sa lutte contre la misère dans *Les Misérables*. La voix sociale finit par acquérir une telle force qu'on en discerne encore des échos. Il a réussi à imprégner la littérature française de son message universel et intemporel en se livrant à un combat au nom de ceux que la société appelle les criminels et les misérables. Sa pensée sociale évolue alors et s'étend jusqu'à embrasser toutes les questions qui touchent au progrès.

En raison de l'immense envergure que Victor Hugo donne aux notions de social et d'humain, nous pourrons dire enfin que toute morale est aussi sociale.

Nous espérons, par ce travail, favoriser une meilleure compréhension de cette pensée qui n'a cessé de s'élargir et de s'approfondir à travers les années.

[1] Lagarde et Michard : les grands auteurs français du programme XIXsiècle, Bordas 1966. Paris, p82
[2] Ibid, p.89

[3] Castex et Surer, Manuel des études littéraires françaises, XIXsiècle. Hachette Paris, 1957, p.232
[4] Beaumarchais Jean Pierre, Dictionnaire d littérature de langue française, Paris, 1984,p 1043.
[5] Barrère, JB, Victor Hugo, Connaissance des lettres, Hatier Paris, 1967, p.60
[6] Aref Mohamed, la pensée sociale de Victor Hugo dans son œuvre, Librairie Slaktine Genève 1979, p.188
[7] Il fut membre du Comité des arts, en 1840 Président de la Société des gens de Lettres, en 1841 élu à l'académie française, 1845 nommé pair de France, après la révolution de 1848 il est élu Député à la Constituante, puis en 1849 à l'Assemblée législative.
[8] Hugo Victor, Claude Gueux, Librairie générale française Paris 1995, p4.
[9] Hugo Victor, Le Dernier jour d'un condamné, éditions Gallimard Paris 1970, p3
[10] Ibid, p.8.
[11] Hugo Victor, Claude Gueux, Librairie générale française Paris, 1995, p6
[12] Ibid, p.7
[13] Victor Hugo, le dernier jour d'un condamné, préface, Paris 1970, p 4
[14] Hugo a fortement été inspiré par cette croyance chère à Jean Jacques Rousseau
[15] Victor Hugo, Claude Gueux. Librairie générale française Paris 1995, p 6
[16] Victor Hugo, préface Les Misérables, Seuil 1963, p8
[17] Mornet Daniel, histoire de la littérature et de la pensée française, Paris 1975, p132
[18] Marleau-Ponty, phénoménologie de la perception, Gallimard Paris, 1955, p42.
[19] Victor Hugo, préface Les misérables, p.12
[20] Brombert Victor, Victor Hugo et le roman visionnaire, Presses universitaires de France Paris 1985, p.92
[21] Cité dans la préface du Dernier jour d'un condamné, p3
[22] Cité dans la préface du Dernier jour d'un condamné, p3
[23] Brombert Victor, Victor Hugo et le roman visionnaire, Paris 1985, p93
[24] Bellesort André, Victor Hugo Essai et son œuvre, Librairie académique Perrin 1930, p.84
[25] SimaikaRaouf, L'inspiration épique dans les romans de Victor Hugo, Librairie Droz 1962 p.81
[26] Victor Hugo, Claude Gueux, 1995, p310
[27] Baymond, jean, Ecrits de Victor Hugo sur la peine de mort, éditions Actes/sud Paris 1979 p.64
[28] Ibid, p306
[29] Paul SaveyCasard ; le crime et la peine dans l'œuvre de Victor Hugo, Presses universitaires de France, Paris, 1956, p130
[30] Paul SaveyCasard ; le crime et la peine dans l'œuvre de Victor Hugo, Paris, 1956, p
[31] Claude Gély, Les misérables de Hugo, Hachette Paris, 1975, p25.
[32] Victor Hugo, Les Misérabes, éditions Seuil, Paris 1963, p388
[33] Victor Hugo, RuyBlas, éditions Hatier, Paris 1985, p15.
[34] Mahmoud Aref, la pensée sociale et humaine de Victor Hugo dans son œuvre, Genève 1979, p250

Bibliographie

- Aref Mahmoud, La pensée sociale et humaine de Victor Hugo, Librairie Slaktine, Genève 1979.
- Beccaria Cesare, on crimes and punishments, Librairie Droz, Genève 1963.
- Bellesert André, Victor Hugo, essai sur son œuvre, Librairie académique Perrin 1930.
- BromertVictor, Victor Hugo et le roman visionnaire, Presses universitaires de France, Paris 1985.
Hachette 1969Gallimard, 1945.
- Hugo Victor, Claude Gueux, Librairie générale française, 1995.
- Hugo Victor, Le Dernier jour d'un condamné, éditions Gallimard, Paris 1970.
- Hugo Victor, Les Misérables, éditions Seuil, Paris 1961

Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et TIC : les apports des TIC dans l'enseignement/ apprentissage du FOS/FLE

ZIDANI Zoheir et BELHACHI Sabria/ Université TAHRI Mohamed Bechar

Pr Mounia Aïcha SEBBANE/ Université de Mascara

Résumé :
Le présent travail s'inscrit dans le cadre de recherche dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage du FOS/FLE. La question qui se pose c'est comment faciliter cet apprentissage et le rendre plusefficace ? Dans le but de répondre à cette problématique, nous avons choisi les TIC comme facilitateur de cet apprentissage et nous avons mis l'accent sur les apports établis par ces technologiesen vue de renforcer leur usage.
Mots Clés : Enseignement /Apprentissage du FOS/FLE ; TIC ;Contribution ;Autonomie ; Interactivité

Abstract:
This work is part of the research framework in the field of teaching learning of the FSP /FFL. The question is how to facilitate the learning and make it more or less effective?
In order to address this problem, we chose ICT as a facilitator of this learning and we have focused on the contributions set by these technologies in order to enhance their use.
Keywords: Teaching/learning of the FSP /FFL; ICT; Contribution; Autonomy; Interactivity

I- INTRODUCTION

La langue, marqueur social, véhiculaire de l'identité individuelle ou collective est l'un des facteurs qui s'inscrit dans la construction profonde d'une société.

Ce processus d'identification permet de véhiculer les différentes cultures dans le but d'avoir une meilleure connaissance de l'autre dans le respect de ses propres valeurs.

Depuis19ème siècle, le champ sociolinguistique de l'Algérie s'est garnit par la langue française par une logique de force, la langue du colonisateur mise en vertu d'une « Algérie française ».

SelonG.GRANDGUILLAUME*« La langue française a été introduite par la colonisation. Si elle fut la langue des colons, des algériens acculturés, de la minorité scolarisée, elle s'imposa surtout comme langue officielle, langue de l'administration et de la gestion du pays, dans la perspective d'une Algérie française »*

L'ancrage et l'usage fréquent du français dans différents secteurs(industriel, économique, enseignement, artistique et autres) font de cette langue étrangère une dominante qui jouit d'une omniprésence et qui permet aux Algériens de s'ouvrir sur le monde.

Cette langue tient aussi une position prépondérante en particulier dans le milieu intellectuel elle est mise en évidence dans le champ linguistique algérien.Il ne s'agit pas seulement d'un héritage de colonisation, « un butin de guerre » selon l'expression de Y. Kateb.

C' est également un acquis à conserver, à ce sujet Abdelaziz Bouteflika, le Président de la République Algérienne, n'a pas cessé de manifester son attachement à l'ouverture linguistique, au plurilinguisme et à

l'apprentissage des langues étrangères du fait que le français fut et demeure une entremise d'ouverture à la modernité tout en donnant plus de valeur à la langue arabe étant perçu comme composante essentielle de l'identité du peuple algérien :

« La langue française et la haute culture qu'elle véhicule restent, pour l'Algérie, des acquis importants et précieux que la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale et officielle, ne saurait frapper d'ostracisme. » (Bouteflika, A : 2000); « L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la Francophonie, mais nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a en tout cas ouvert la fenêtre de la culture française.» (Bouteflika, A : 2000).

II- LES APPORTS DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DU FOS/FLE

Dans un monde où règne la mondialisation, nul ne peut nier l'impact qu'engendrent les nouvelles technologies au sein des différents secteurs notamment celui de l'éducation et l'enseignement supérieur et plus précisément l'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui préoccupe les premiers rangs dans les institutions de l'état.Désormais les techniques de l'information et de la communication offrent un enjeu d'une grande importance. La mise en évidence de ces procédés met en exergue l'autonomisation de l'apprentissage tout en suggérant de nouveaux dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

III- L'AUTONOMIE ET L'INDIVIDUALISATION DE L'APPRENANT

Compte tenu de l'attitude positive qu'émet le recours aux TIC vis- à- vis de l'enseignement/apprentissage du FOS/FLE, il est utile d'expliciter les apports que fournissentces ressources multimédias y compris l'autonomie et l'individualisation de l'apprenant dont la didactique actuelle favorise ; selon Cuq et Grucal'autonomisation, tout en repérant à la didactique, est une« disparition progressive du guidage », à leurs tour ils s'appuient sur la position de Henri Holec(1992. p46) qui voit que l'autonomie s'apprend.Il suffit de sedisposer des ressources adéquates :

« *L'objectif naturel de l'enseignement est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome dans sa capacité à coproduire de la parole en langue étrangère. Mais en didactique, l'autonomie de l'apprenant prend un sens différent : elle est conçue comme une « disparition progressive du guidage* » (…) Selon Henri Holec, l'autonomie s'apprend. Pour s'autodirigé (nous dirions s'autoguider), l'apprenant doit savoir apprendre. C'est l'une des deux conditions sine qua non de réussite de l'apprentissage autodirigé, la seconde étant de pouvoir disposer de ressources adéquates» Cuq &Gruca, (2003 : 118-119)

Il est impératif à signaler que, comme étant un premier pas,ces ressources ne sont qu'un support complémentaire des cours de l'enseignant qui doit guider son apprenant dans ses parcours.

A son tour Mangenot souligne l'autonomie comme étant une stratégie d'apprendre à apprendre dans laquelle l'apprenant devient l'acteur principal de son apprentissage.

« *(….) il me semble qu'un aspect fondamental est l'acquisition destratégies, de «l'apprendre à apprendre ». Je ne ferai qu'évoquer quelques pistes :apprendre à être confronté à du complexe sans être désarçonné au premier abord (stratégiede compréhension globale), apprendreà chercher (ou à choisir) les documents les plus pertinents (à la fois en terme de contenus et en terme de niveau de difficulté), apprendre à*

porter attention à la récurrence de certaines formes dans certains contextes discursifs ». Mangenot, (2003 : 147)

IV- LE ROLE DES TIC DANS L'INTERACTIVITE ENTRE ENSEIGNANT / APPRENANT ET DANS L'INTERACTIVITE ENTRE LES APPRENANTS EUX-MEMES DANS UN COURS DE FOS/FLE

Dans l'intention d'approprier le savoir notamment l'enseignement/apprentissage du FOS/FLE,l'apprenant se met en interaction avec son enseignant dont les deux collaborateurs parviennent à mener à bonne fin la co-construction de l'apprentissage et en vue d'en mieux faire il est incontournable de se servir des TIC , ces mêmes techniquesassurent l'interactivité entre les apprenants eux-mêmesdans laquelle ces derniers sont de plus en plus motivés via des possibilités de partage et d'intégration dans la vie sociale.

Ce sujet selon Cuq &Gruca « *Le postulat de base de la linguistique interactionniste est en effet qu'ilexiste un rapport entre, d'une part, l'événement social de l'interaction entre un individu envoie d'acquisition d'une langue et d'autres individus en général plus compétents, et d'autrepart, les processus acquisitionnels de cet individu. Cet événement social d'interaction peutbien entendu avoir lieu en classe de langue, aussi bien entre enseignant et apprenantsqu'entre les apprenants eux-mêmes.*» Cuq &Gruca, (2003 : 129)

Les TIC offrent des possibilités de production d'analyse et de communication tout en étendant selon CHACON (1992 : 14)trois comportements appelés*modes utilisateurs* (user mode) :

• Le traitement de l'information correspond à : *j'apprends en faisant*

• L'interaction personne/machine correspond à : *j'apprends par moi-même ou je suis enseigné*

• La communication personne/personne correspond à : *j'apprends en interagissant avec d'autres.*

Typologie des utilisations pédagogiques de l'ordinateur de Chacón (1992)

Mode utilisateur	*Applications*			
Traitement de l'information	Traitement numérique Traitement de texte Dessin assisté par ordinateur Bases de données		Édition électronique Atelier étendu (*extended workshop*)	Systèmes intégrés
Interaction	Évaluation gérée par ordinateur	Enseignement assisté par ordinateur	Vidéo interactive Hypermédia	Multimédia interactif intelligent
Communication	Banques interactives d'informations	Courrier électronique	Systèmes informatisés de conférences	Communication multimédia
	→		**Évolution**	→

Source : Chacón (1992), p. 14.

Selon B.BÉRUBÉ (1996) les TIC sont définit ainsi : « *elles regroupent à la fois des technologies, de plus en plus informatiques, qui traitent et transmettent de l'information, et qui peuvent contribuer à organiser des connaissances, à résoudre des problèmes, à développer et à réaliser des projets ; elles reposent sur l'utilisation d'un ensemble d'outils, et non d'un seul, qui sont interconnectés, combinés et qui permettent un degré minimal d'interactivité. Elles favorisent alors une plus grande prise en charge de l'apprentissage par l'élève et s'inscrivent ainsi dans les sillons du cognitivisme et du constructivisme.* ».

V- LA MISE EN ŒUVRE D'UN ESPRIT CRITIQUE

Ces techniques stimulent la réflexion de ses usagers et les incitent à mener de longues controverses sur divers sujets tout en fournissant un support d'expression qui consiste à développer la compétence orale (compréhension / production) dans une approche de socio constructivisme par laquelle l'apprenant peut former un esprit critique.

Les interactions renforcées par les TIC développent l'esprit critique chez les apprenants qui deviennent de plus en plus scrutateurs tout en effectuant des investigations etdes recherches minutieuses comme il est cité dans le site café pédagogique/ L'expresso :

« Aujourd'hui plus que jamais on a besoin de citoyens capables de faire le tri dans les informations et d'effectuer des choix pertinents », écrit Philippe Meirieu en préface du livre de Gérard de Vecchi "Former l'esprit critique". L'apprenant par le tri et le choix pertinent des informations, selon ses besoins et ses exigences,forme et développe au fur et à mesure son esprit critique, ce dernier devient une compétence fondamentale que l'Ecole doit façonner chez les apprenants car l'esprit critique s'apprend par des situations qui font réfléchir l'apprenant et le pousse à réagir

VI- L'OUVERTURE SUR LE MONDE

Suite à l'usage fréquent des TIC, des liens s'imposent, des échanges accrus, despensées, des visions et des idées, apparaissent. En effet ces ressources multimédia contribuent à l'élaboration d'une connaissance partagée qui mène au développement du processus de créativité, la motivation de l'apprenant est souvent plus forte.

Il s'avère important de signaler que cette prise de contact vise, en premier lieu, l'animation et la réalisation des différentes activités qui servent comme support dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère via la réception et la transmission des informations dans un cadre d'interactivité comme le signale Hérino&Petitgirard :

« *Il est évident que, dans le cas de l'apprentissage des langues, lacombinaison des formes textuelles, graphiques et sonores et de ces différentes fonctions est denature à favoriser l'acquisition. Ce mode de réception et de transmission des informations esten effet proche du fonctionnement de l'être humain qui est capable d'utiliser simultanémentplusieurs canaux pour percevoir et transmettre des informations* » Hérino&Petitgirard, (2002 : 61).

VII- LE TRAVAIL DE GROUPE

Pour un bon enseignement du FOS/FLE l'approche par compétences à tendance à mettre en exergue des situations problèmes dans lesquelles les compétences sont mises en œuvre au cours des projets qui sont réalisés par un ou plusieurs groupes d'apprenants. Un travail collaboratif qui s'appuie sur des activités d'échange et d'entraide pour consolider et surtout faciliter l'apprentissage y compris celui des langues étrangères. Les échanges au sein des ateliers renforcent le principe de la coopération dans une « pédagogie de projet »

Dans ce cadre M.LINARD a prononcé ces propos au colloque « Présence à distance », le 24juin2000, à l'université de Poitiers. Pour Isabelle Barrière (2006), dans lesquelles il signale que les TIC peuvent être un atout majeur au service de l'apprenant lors de l'apprentissage de manière à le rendre actif via les interactions qui servent à transformer, circuler et échanger les connaissances en se référant à la méthode Freinet et à la théorie socio-cognitive :

«Les technologies de l'information et de la communication sont par excellence des outils interactifs pour voir, faire, représenter et échanger. Elles sont donc particulièrement appropriées à l'accompagnement de l'action empirique et aux méthodes des pédagogies dites "actives", au sens de Célestin Freinet ou "interactives" au sens socio -cognitif actuel. Bien utilisées dans tous leurspotentiels cognitifs de manipulation, transformation, circulation et de stockage des connaissances, elles peuvent rendre de grands services aux apprenants confirmés lors du passage àla conceptualisation»
Ces dires apportent une confirmation aux propos d'Isabelle Barrière, celle-cimontre l'importance de l'authenticité de ces ressources multimédiaqui offrent l'image réelle d'une langue ou d'une culture. Chose qui motive l'apprenant à apprendre la langue non pas en étant un savoir à inculquer maisplutôt une façon de s'exprimer et un moyen de s'entretenir dans le but de s'ouvrir sur le monde et d'être autonome.

« *L'intégration d'Internet en cours de langue permet à l'apprenant d'être encontact avec des documents réels reflétant donc la culture et la langue telle quevécue et utilisée. Cette mise en contact avec une réalité sociale de la langue nepeut être que motivante. Il ne s'agit plus d'apprendre une langue des livresmais bel et bien une langue utilisée et pratiquée à des fins de communication.Internet permet d'ouvrir la classe sur le monde. Alors que la classe limite lesinteractions aux interactions enseignant - apprenant, ou apprenant –apprenant.La dimension interactive de l'apprentissage a pour effet de provoquer et,d'encourager l'autonomie dans l'apprentissage.* » Barriére

CONCLUSION

La didactique du FOS/FLE s'est toujours intéressée aux technologies, elle a tendance à mettre en œuvre tout moyen qui facilite l'enseignement apprentissage des langues étrangères parce que celles-ci permettent au monde virtuel d'émerger dans la salle de classe.

L'intégration des TIC dans l'enseignement apprentissage du FLE/FOSpermet à l'apprenant d'êtrel'acteur principal dans son appropriation du savoir en se basant sur une approche collaborative par laquelle celui-là peut accomplir des tâches authentiques

Les potentialités des TIC cités ci- dessus sont mises au service des enseignants d'autant plus des apprenants

Il reste à signaler que l'usage de ces techniques reste moins fréquent dans le milieu scolastique

Algérien vu le recours dans ce dernier à l'approche traditionnelle qui met l'accent sur le rôle de l'enseignant comme étant le détenteur du savoir alors que l'apprenant n'est qu'un récepteur passif et dépendant.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

1- **BÉRUBÉ, Bernard** (1996), L'intégration des TIC dans les pratiquespédagogiques au collégial
2- **CHACÓN, F**.. A taxonomy of computer media in distance education.*Open Learning*,(1992, p14)
3- **CUQ, J.-P. & GRUCA, I.** *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, PUG, 2003,118-119.
4- **G DE VECCHI, Former l'esprit critique. 1- Pour une pensée libre, Café pédagogique - ESF editeur, ISBN : 978-2-7101-3099-4**
5- **HANI QOTB**« Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiquesmédiépar Internet »
6- **H.HOLEC** « Apprendre à Apprendre et apprentissage hétéro-guidé »Le Français dans le monde, numéro spécial, les auto-apprentissages, février 1992. p46
7- **HERINO, M. & PETITGIRARD, J.-Y.** *Langues et multimédias, de la réflexion à la pratique*, Grenoble, Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Grenoble, Collection Objectif Multimédia, 2002.
8- **LINARD, M.** L'écran de TIC, dispositif d'interaction et apprentissage: la conception des interfaces à la lumière des théories de l'action. Colloque *Dispositifs et Médiations des savoirs*, Université Catholique de Louvain, 24-25 avril 1998.
9- **MANGENOT, F.** L'apport des TICE à l'enseignement/apprentissage du FOS. In *Y a-t-il unfrançais sans objectifs spécifiques* ? *Les cahiers de l'ASDIFLE*, 2003, p145-156.
10- **PATRICK CHEVALIER**Les TICE au service de la réforme*Actions de terrain au service d'un projet durable*

SITES BIBLIOGRAPHIQUES

1- http://www.cafepedagogique.net › L'expresso, le mensuel n°168, former l'esprit critique : une méthode en 25 exemples/(Page consulté le 13 octobre 2016)

2- www.edufle.net/NTIC-et-FLE.(Page consulté le 17 octobre 2016

3- G.GRANDGUILLAUME,langue et représentation identitaire en Algérie, http://grandguillaume.free.fr/ar_ar/langrep.html(Page consulté le 15 octobre 2016)

4-:http://www.educ.usherb.ca/performa/documents/recueil.html(Page consulté le 10 octobre 2016)

REVUES

-La revue l'Année francophone internationale (AFI 2000), publication annuelle avec bilans, analyses, tableaux et cartes, la documentation française, p.200.