

مجلة:

الدراسات الأكاديمية

مجلة دورية علمية دولية محكمة



العدد الثاني

المجلد الثالث

جوان 2021

ISSN2676-1521

مجلة: الدراسات الأكاديمية

مجلة دورية علمية دولية مُحكمة تهتم بنشر البحوث
والدراسات العلمية في ميدان الحقوق والعلوم السياسية،
العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، العلوم
الإنسانية والاجتماعية الآداب واللغات.

تصدر عن المركز الجامعي آفلو- الجمهورية الجزائرية

الترقيم الدولي: ISSN2676-1521

المجلد الثالث - العدد الثاني جوان 2021.

مدير المجلة:

الدكتور: عبد الكريم طهاري

مدير المركز الجامعي

رئيس التحرير:

الدكتور: الجيلالي جقال

مساعد رئيس التحرير

الدكتور : شاذلي عمر

مجلة: الدراسات الأكاديمية

مجلة دورية دولية علمية محكمة نصف سنوية

مُتعددة التخصصات: تصدر عن المركز الجامعي آفلو

الترقيم الدولي: ISSN2676-1521

مدير المجلة:

الدكتور طهاري عبد الكريم - مدير المركز الجامعي

رئيس التحرير:

الدكتور الجبلالي جقال

هيئة التحرير:

الدكتور عمر شادلي

الدكتور أبو بكر بوسالم

الأستاذة إيمان حمودي

الدكتورة أسيا براهيم

الدكتور محمد الحبيب منادي

الدكتور عبد الكريم خليل

الدكتور مصطفى شطة

البروفيسورة دنيا باقل

الدكتورة زهور شتوح

قرل عبد المالك

الدكتورة زينب لوت

الدكتورة براهيم فطيمة

الهيئة العلمية والاستشارية للمجلة:

من داخل الوطن:

الدكتور كمال محمد الأمين جامعة تيارت
 الدكتور فتحي مولود المركز الجامعي آفلو
 الدكتور عمارة البشير المركز الجامعي آفلو
 الدكتور قطاف عبد القادر المركز الجامعي آفلو
 الدكتور عمر شادلي المركز الجامعي آفلو
 الدكتورة أسيا براهيمي المدرسة العليا لإدارة الأعمال تلمسان
 الدكتور عبد الباسط بن معمر جامعة تلمسان
 الدكتور رندي محمد المركز الجامعي آفلو
 الدكتور عمر حدوارة جامعة تيارت
 الدكتور بنحوصي المجدوب جامعة بشار
 الدكتور محسن بن الحبيب جامعة ورقلة
 الدكتور خنفوسي عبد العزيز جامعة سعيدة
 الدكتور عطا الله بوسالمي المركز الجامعي آفلو
 الدكتور قروج بوالقعة المركز الجامعي آفلو
 الأستاذ أمحمد بن الساسي المركز الجامعي آفلو
 الدكتور عيسى الزاوي المركز الجامعي آفلو
 الأستاذ الدكتور كزاي عبد اللطيف جامعة تلمسان
 الدكتورة بوخدوني وهيمة جامعة البليدة 2
 الدكتورة برويس وردة جامعة سكيكدة
 الدكتور عثمان علي المركز الجامعي آفلو
 الدكتور عثمان عبد الرحمن جامعة سعيدة
 الدكتور نور الدين دريم جامعة الشلف
 الدكتور بوترة الطيب جامعة غليزان
 الدكتورة براهيمي فطيمة جامعة بلعباس
 الدكتورة زينب لوت جامعة مستغانم
 الدكتورة حساين عومرية المركز الجامعي آفلو
 الدكتور عبد الكريم خليل جامعة الوادي
 الدكتور بنحولة بالدين المركز الجامعي آفلو
 الدكتور محمد قشني جامعة الجزائر
 الدكتورة عون الله خديجة جامعة مستغانم
 الأستاذ الدكتور عبد القدر خليف جامعة تبسة

الدكتور طهاري عبد الكريم المركز الجامعي آفلو
 الأستاذ الدكتور الطاهر برأيك جامعة الأغواط
 الأستاذ الدكتور الهادي خضراوي جامعة الأغواط
 الأستاذ الدكتور عبد الوهاب مخلوفي جامعة باتنة 1
 الأستاذ الدكتور شامي ياسين جامعة تسمسيت
 الأستاذ الدكتور محمود علالي جامعة الأغواط
 الأستاذ الدكتور رزق الله العربي بن مهيدي جامعة الأغواط
 الأستاذ الدكتور لخضر زازة جامعة الأغواط
 الأستاذ الدكتور مقدم عيبرات جامعة الأغواط
 الأستاذ الدكتور لعلا رمضاني جامعة الأغواط
 الأستاذ الدكتور زويبر عياش جامعة أم البواقي
 الدكتور محمد حدوارة جامعة تيارت
 الدكتور الوكال زارقة المركز الجامعي آفلو
 الدكتور عبد المنعم بن أحمد جامعة الجلفة
 الدكتورة صياد فاطمة جامعة الشلف
 الدكتور أمحمد لخنازي المركز الجامعي آفلو
 الدكتور عيسى جعيرن المركز الجامعي آفلو
 الدكتورة قسوري فهمة جامعة باتنة 1
 الدكتور شوقي النذير المركز الجامعي تلمسان
 الدكتور بالطير تاج جامعة معسكر
 الدكتور مجادي مصطفى جامعة الأغواط
 الدكتور الأمين سويقات جامعة ورقلة
 الدكتور ميلق عبد القادر المركز الجامعي آفلو
 الدكتور حمزة بوجمل المركز الجامعي آفلو
 الدكتورة سهام موساوي جامعة الشلف
 الدكتور قرل عبد المالك المركز الجامعي البيض
 الدكتورة فضيلة بلعالم المركز الجامعي آفلو
 الدكتور فيصل قريشي المركز الجامعي آفلو
 الدكتور شلال لخضر المركز الجامعي فلو
 الدكتورة مريم سعداوي المركز الجامعي آفلو
 الأستاذ الدكتور بدير محمد جامعة تلمسان

من خارج الوطن :

الأستاذ الدكتور عامر الكبيسي المملكة العربية السعودية
 الدكتور فارس مناحي سعود المطيري الكويت
 الدكتور لطيفة حميد محمد الإمارات العربية المتحدة
 الدكتور موني فاطمة جامعة قفصة تونس

الدكتور مشاري خليفة عبد الله العيفان الكويت
 الدكتور بدر محمد عادل البحرين
 الدكتور محمد الهيبي البحرين
 الدكتورة فاطمة الخيثي جامعة اليمن

شروط وقواعد النشر:

* العنوان باللغة العربية (الخط: Traditional Arabic، حجم الخط 15، تباعد أسطر 1,15)

Title in English (Times New Roman; size-13; Interline 1,15)

الإسم الكامل للباحث الأول¹، الاسم الكامل للباحث الثاني²

Full name of the first author¹, Full name of the second author²

¹ مؤسسة الانتماء (البلد)، الإيميل المهني للباحث الأول

² مؤسسة الانتماء (البلد)، الإيميل المهني للباحث الثاني

تاريخ الاستلام: 2020/..../.. تاريخ القبول: 2020/..../.. تاريخ النشر: 2020/..../..

ملخص: 200 (كلمة على الأكثر)

ضع الملخص هنا (يتم الإشارة في الملخص إلى هدف البحث، والنتائج المتوصل إليها في فقرتين).
ضع الملخص هنا (يتم الإشارة في الملخص إلى هدف البحث، والنتائج المتوصل إليها في فقرتين).
ضع الملخص هنا (يتم الإشارة في الملخص إلى هدف البحث، والنتائج المتوصل إليها في فقرتين).
ضع الملخص هنا (يتم الإشارة في الملخص إلى هدف البحث، والنتائج المتوصل إليها في فقرتين).
ضع الملخص هنا (يتم الإشارة في الملخص إلى هدف البحث، والنتائج المتوصل إليها في فقرتين).

كلمات مفتاحية: ك. م.، ك. م.، ك. م.، ك. م.، ك. م.

تصنيفات JEL:,, ... (وضع ترميز JEL إجباري)

Abstract:(Do not exceed 200 words)

Enter your abstract here (an abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article).Enter your abstract here (an abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article).

Enter your abstract here (an abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article).Enter your abstract here (an abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article).

Keywords: keywords; keywords; keywords; keywords; keywords.

JEL Classification Codes: ..., ..., ...

المؤلف المرسل: الاسم الكامل، الإيميل: authorC@mail.com

1. مقدمة:

يجب أن تحتوي مقدمة المقال على تمهيد مناسب للموضوع، ثم طرح لإشكالية البحث ووضع الفرضيات المناسبة، بالإضافة إلى تحديد أهداف البحث ومنهجيته.

2.العنوان الرئيسي الأول

1.2 العنوان الفرعي الأول:

أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا
محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان
الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول.

2.2 عنوان فرعي ثاني

أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الثاني، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الثاني ، أدخل هنا
محتوى العنوان الفرعي الثاني ، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الثاني، أدخل هنا محتوى العنوان
الفرعي الثاني، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الثاني، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الثاني.

3.العنوان الرئيسي الأول

1.3العنوان الفرعي الأول:

أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا
محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان
الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول.

2.3 العنوان الفرعي الثاني:

أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول،أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا
محتوى العنوان الفرعي الأول،أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول،أدخل هنا محتوى العنوان
الفرعي الأول،أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول،أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول.

مسافة البدء 1 سم تقاس بواسطة مسطرة الـ Word وليس بواسطة Espace

الجدول 1: (Traditionnalarabic, taille 13, Gras ; Centrer)

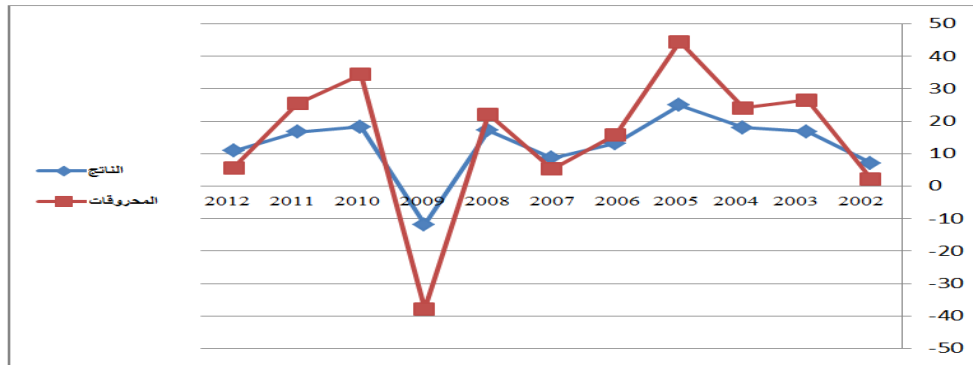
اختبار	نتيجة 1	نتيجة 2	نتيجة 3
15.21	15.21	15.21	15.21
18.58	18.58	18.58	18.58
11.14	11.14	11.14	11.14

المصدر: المؤلف (ة)، السنة، الصفحة، Traditionnalarabic, taille 13,

(Normal ; Centrer)

ملاحظة: (ضع رأس الماوس على الكتابة والأرقام داخل الجدول لتعرف نمط وحجم الخط، نمط وحجم الخط بالنسبة للأرقام).

الشكل 1: (Traditionnalarabic, taille 13, Gras ; Centrer)



المصدر: المؤ

ملاحظة: (الأشكا

تكون (habillage devant le texte). ويجب أن يكون الشكل متوسط الصفحة (Centrer).

المخططات والأشكال المركبة يجب أن تكون مجمعة (Grouper)



4. خاتمة:

ضع في خاتمة البحث تلخيصا لما ورد في مضمون البحث، مع الإشارة إلى أبرز النتائج

المتوصل اليها، وتقديم اقتراحات ذات الصلة بموضوع البحث.

5. قائمة المراجع:

تدوين المراجع يكون في آخر المقال وباعتماد أسلوب: (APA)

https://www.youtube.com/watch?v=AmiKblUQs_A

وذلك بذكر (صاحب المرجع، السنة، الصفحة) في قلب النص, (Brown, 2006)

(p35) بصفة آلية، على أن يُدون المرجع كاملاً في قائمة المراجع كآتي:

المؤلفات: الاسم الأخير، ثم الاسم الأول للمؤلف(ة)، (سنة النشر)، عنوان الكتاب، الناشر، بلد النشر.

الأطروحات: الاسم الأخير، ثم الاسم الأول للباحث(ة)، (سنة النشر)، عنوان الأطروحة، القسم، الكلية، الجامعة، البلد.

المقالات: لقب واسم المؤلف(ة)، (سنة النشر)، عنوان المقال، اسم المجلة، المجلد (العدد)، الصفحات؛

المداخلات: الاسم الأخير، ثم الاسم الأول للمؤلف(ة)، (تاريخ انعقاد المؤتمر)، عنوان المداخلة، عنوان المؤتمر، الجامعة، البلد؛

مواقع الانترنت: اسم الكاتب (السنة) ، العنوان الكامل للملف، ذكر الموقع بالتفصيل:

http://adresse complète (consulté le jour/mois/année)

ملاحظات هامة:

يجب أن لا تتجاوز عدد صفحات المقال (بأي حال من الأحوال) 25 صفحة ولا يقل عن 15 صفحة

ترسل المقالات إلى البريد الإلكتروني للمجلة:

Academic.studies.aflou@gmail.com

يمكن تحميل CODE JEL من الرابط التالي:

<https://www.aeaweb.org/econlit/jelCodes.php>

Academic.studies.aflou@gmail.com

ملاحظة:

- تخضع عملية ترتيب المقالات لاعتبارات فنية .
- المقالات المرسلة للمجلة تُعبّر عن آراء أصحابها ولا تُعبّر عن رأي المجلة أو هيئة التحرير.

افتتاحية العدد

افتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم

باسم الله والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا وحبيبنا محمد عليه ألف صلاة وتسليم، وبعد
كرم الله جلّ وعلى بني آدم و علمهم ما لم يكونوا يعلمون، وفضلهم على كثير من خلقه تفضيلاً، وحمّلوا أمانة
الخلافة في الأرض، مما استودعهم الله من قوى التفكير والتدبر، فعلم آدم الأسماء كلها، وجعل اختلاف الألسنة آية من
آياته العظمى، وبمقتضى سنن الله في التدرّج سار اللسان ونشأت المعارف والعلوم.

وبعد فقد تمّ بعون الله وتوفيقه إتمام هذا العدد الثاني من المجلد الثالث من المجلة الموسومة بـ "مجلة الدراسات
الأكاديمية" الصادرة عن المركز الجامعي بآفلو، حيث شملت العديد من المقالات من مختلف التخصصات بين: العلوم
الإنسانية وعلم الاجتماع، والعلوم السياسية، والتاريخ والأدب... وغيرها، وقد حاول مجموعة من الباحثين إحداث
مقاربات متكاملة في هاته المجلة التي عاجلت جملة من القضايا جمعت أبحاثاً ومقالات اتصل معظمها بالواقع العالمي الذي
لامس جملة من التحولات السريعة التي مسّت جميع المجالات.

ومما تميز به هذا العدد هو التنوع الذي زاد المجلة قيمة فكرية وثقافية، فالمولى عزّ وجل جعل من الاختلاف سبباً
للتعارف والتكامل والتميّز بين الشعوب وعاملاً لتعزيز العلاقات وتقويتها وليس للتعصّب والصراعات مصداقاً لقوله
تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ﴾ (سورة هود- الآية: 118).

وانطلاقاً من نظرة الاسلام لمكانة العلم وفضله والأحاديث النبوية الشريفة التي تحثنا على السير في طريقه، فعن أبي
الدرداء رضي الله عنه، قال: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يَقُولُ: ﴿مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَبْتَغِي فِيهِ عِلْمًا سَهَّلَ اللَّهُ لَهُ طَرِيقًا إِلَى
الْجَنَّةِ، وَإِنَّ الْمَلَائِكَةَ لَتَضَعُ أَجْنِحَتَهَا لِطَالِبِ الْعِلْمِ رِضًا بِمَا يَصْنَعُ، وَإِنَّ الْعَالَمَ لَيَسْتَغْفِرُ لَهُ مَنْ فِي السَّمَوَاتِ وَمَنْ فِي الْأَرْضِ
حَتَّى الْخِيتَانُ فِي الْمَاءِ، وَفَضَّلُ الْعَالَمِ عَلَى الْعَابِدِ كَفَضْلِ الْقَمَرِ عَلَى سَائِرِ الْكَوَاكِبِ، وَإِنَّ الْعُلَمَاءَ وَرَثَةُ الْأَنْبِيَاءِ وَإِنَّ الْأَنْبِيَاءَ
لَمْ يُورَثُوا دِينَارًا وَلَا دِرْهَمًا وَإِنَّمَا وَرَثُوا الْعِلْمَ، فَمَنْ أَخَذَهُ أَخَذَ بِحِطٍّ وَافِرٍ﴾ (رواه أبو داود والترمذي). ولقد حاولنا جاهدين
في هذا العمل المتكامل أن نجتمع بعض المقالات المهمة- بين مختلف العلوم- التي ارتأينا فيها فائدة علمية تسهم في تطوير
البحث العلمي، هذا الأخير الذي يعدّ اللبنة الأساس في البناء الحضاري لكل أمة تسعى لتحقيق النهضة. وذلك بالسعي
وراء تقديم ما أمكننا وما استوعبه هذا العدد من الطرح. وكلنا حرص على أن لا نبخل بما نستطيع، فعن ابن مسعود رضي
الله عنه قال: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يَقُولُ: ﴿نَضَرَ اللَّهُ امْرَأًا سَمِعَ مِنْهَا شَيْئًا، فَبَلَغَهُ كَمَا سَمِعَهُ فَرُبَّ مُبَلِّغٍ أَوْعَى مِنْ
سَامِعٍ﴾. (رواه الترمذي وقال: حديثٌ حسنٌ صحيحٌ).

وفي الأخير نأمل أن نكون قد وفقنا في طرح ما هو مفيد للباحثين والطلبة، حتى وإن كان الحديث في مجال البحث
العلمي لا تكفيه الصفحات ولا تغنيه الأقلام، فإن وفقنا في طرح بعض النقاط المهمة فذلك بتأييد وسداد من المولى عز
وجل. وإن قصرنا فمن أنفسنا ومن الشيطان الرجيم الذي نستعيز به. والله وليّ التوفيق. عضو هيئة تحرير المجلة

محتويات المجلد الثالث، العدد الثاني جوان 2021.

الصفحة	عنوان المقال	اسم المؤلف (المؤلفين)
12-01	التفكير التصميمي كمدخل لتلبية احتياجات المجتمع ومعالجة المشكلات الاجتماعية.	د. أحمد دناقة، د. الهام بوحافر. المركز الجامعي أفلو - الجزائر .
30-13	تعليمية النص الحجاجي، المرحلة الثانوية نموذجاً.	ط.د. بومقواس محمد. جامعة الأغواط - الجزائر .
51-31	دور الثقافة المجتمعية في فاعلية التسيير الإداري بالمؤسسة الرسمية.	د. خوخة صديقي. د. العقون هاجر. المركز الجامعي أفلو. جامعة عمار ثليجي - الجزائر .
70-52	المرأة الثورية في الرواية الجزائرية رواية نائاً قصة امرأة فحلة لوهيبة جموعي.	د. فطيمة براهيم. جامعة سيدي بلعباس - الجزائر .
91-71	القبيلة في الجزائر بين الامتداد التاريخي وتحديات الراهن.	د. محمد ذرذاري. جامعة عبد الحميد ابن باديس، مستغانم. - الجزائر .
110-92	قراءة في منظومة التربية والتعليم الجزائرية.	أ.د. سعد عبد السلام . جامعة زيان عاشور، الجلفة -الجزائر .
131-111	فعالية أسلوب الوضعية المشكلة في بناء الكفاءة التواصلية للمتعلم.	د. نورين عبد القادر جامعة ابن خلدون تيارت- الجزائر .
145-131	المكون التداولي للصورة البيانية في التراث البلاغي -دراسة لسانية تداولية عند عبد القاهر الجرجاني-	ط.د. علي عيش عمار ثليجي بالأغواط- الجزائر .
162-146	أهمية الروضة في العملية التعليمية .	ط.د. لقرع خديجة 1 ، ط.د. عبد العزيز بختة أحمد زبانة غليزان - الجزائر .
179-163	إدوار الخراط والتراث السردي بين الاستيحاء والاستدعاء"" (مقاربة في المفاهيم والأصول).	ط.د. هجيرة بن الحرمة جامعة عمار ثليجي. الأغواط - الجزائر .
208-180	البحث الصوتي عند الخليل ابن احمد الفراهيدي .	د. عون الله خديجة جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم- الجزائر .
222-209	الإشكال المعرفي للخطاب النقدي العربي المعاصر .	د. لبية زباني 1المركز الجامعي صالح أحمد النعامة- الجزائر .
241-223	المسارات المعرفية للتشكل النقدي بين الرؤية والمنهج .	د.قرل عبدالمالك المركز الجامعي نور البشير-البيض - الجزائر .

التفكير التصميمي كمدخل لتلبية احتياجات المجتمع ومعالجة المشكلات الاجتماعية

Design thinking as a gateway to society's needs and social problems

أحمد دناقة، الهام بوحافر

AHMED DENNAKA, ILHEM BOUHAFFER

¹المركز الجامعي افلو (الجزائر)، a.dennaka@cu-aflou.edu.dz²المركز الجامعي افلو (الجزائر)، docto.ahmed28@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/03/31. تاريخ القبول: 2021/05/28. تاريخ النشر: 2021/06/30.

ملخص:

نحاول من خلال هذا المقال الوقوف على مفهوم التفكير التصميمي وأهم تطبيقاته المبتكرة في تلبية احتياجات المجتمع وحل مشكلاته الاجتماعية وفهم كيفية تعامل المصممين مع المشاكل عند محاولة حلها حيث قمنا بعرض مبسط حول مفهوم التفكير التصميمي ونشأته ومراحله مع عرض بعض النماذج المطبقة في هذا المجال والتطرق الى بعض المعوقات وكيفية تجاوزها.

كلمات مفتاحية: التفكير التصميمي، حاجات المجتمع، المشكلات الاجتماعية

Summary:

Through this article, we try to capture the concept of design thinking and its most innovative applications in meeting society's needs, solving its social problems and understanding how designers deal with problems When trying to solve it, we did a simplified presentation on the concept, origin and stages of design thinking. Some of the models applied in this area were presented and some of the obstacles and how to overcome them were addressed.

المؤلف المرسل: الاسم الكامل، الإيميل: a.dennaka@cu-aflou.edu.dz

1. مقدمة:

يتميّز التفكير التصميمي بالقدرة على الجمع بيناالتعاطفمع ظروف مشكلة ما، والإبداعفي توليد رؤى وحلول منطقية لها، وفي تحليل وتكييف هذه الحلول تبعاً لظروف المشكلة. وفي الوقت الذي صار فيه مصطلح التفكير التصميمي جزءاً من المفردات الشائعة في التصميم المعاصر والتطبيق الهندسي، وفي مجالي الأعمال والإدارة أيضاً، فإنّ استخدام هذا الواسع في وصف نمط معين من التفكير التطبيقي الإبداعي، يتزايد تأثيره على ثقافة القرن الحادي والعشرين، في مختلف فروع المعرفة.

بذلك يصبح بمثابة نظم للتفكير في تحديد منهج معين لفهم المشاكل وحلها. وحالياً، هناك توجه نحو توعية المصممين وغيرهم من المهنيين بالتفكير التصميمي عن طريق تدريس التفكير التصميمي في التعليم العالي، وذلك من منطلق أن معرفة العمليات والطرائق التي يستخدمها المصممون في التصميم، وفهم كيفية تعامل المصممين مع المشاكل عند محاولة حلها، سيعزز قدرة الأفراد والمؤسسات التجارية على التوصل إلى عملياتهم الابتكارية وتنشيطها، للرقى بالابتكار إلى مستوى أعلى، وهناك أمل في خلق تقدم تنافسي في الاقتصاد العالمي الحالي. يتميز هذا الأسلوب بالقدرة على الجمع بين التعاطي مع ظروف مشكلة ما، والإبداع في توليد رؤى وحلول منطقية لها، وتحليل وتكييف هذه الحلول تبعاً لظروف المشكلة تمهيداً لإيجاد الحلول المناسبة لها.

2. مفهوم التفكير التصميمي:

التصميم، كـ "طريقة في التفكير"، يمكن إرجاعه، كعلم، إلى هيربرت سايمون (Herbert Simon)، أمّا كتخصص في مجال التصميم الهندسي، فيرجع هذا المفهوم إلى كتاب روبرت ماك كيم (Robert McKim) من خلال كتاب "تجارب في التفكير البصري"، في الثمانينيات والتسعينيات وسّع رولف فيست (Rolf Faste) عمل ماك كيم، أثناء فترة تدريسه في جامعة ستانفورد.

ظهر مصطلح التفكير التصميمي لأول مرة ، في ثمانينيات القرن العشرين، مع ظهور التصميم المتمحور حول الإنسان، من خلال اكتساب الذهنية والعقلية التي تعطي الإنسان القوة والدافع للبدء بوضع الحلول وإختبارها وإرتكاب الأخطاء، والتي تمكنه من الوصول لمعلومات أكثر لمواصلة التعمق لصنع حلول

أجود، وهذا يكون من خلال التعاطف أي القدرة على وضع الانسان نفسه في مكان الآخرين. و بالتالي فإن الحلول التي نصنعها من خلال التفكير التصميمي يجب أن تكون من وجهة نظر المستخدمين ، ملم يجعل الانسان يرى العالم من وجهات نظر مختلفة بعيداً عن تصوراته وفهمه هو هو بعيد عن المشكلة وهو باب عظيم للإبداع وصنع حلول وظيفية يمكن الإستفادة منها بشكل صحيح. ومن خلال التعاطف أيضاً يتخلص من التصورات المسبقة والتي بالإعتماد عليها يمكن أن يصنعو يصمم حلول غير مجدية بعيدة عن الواقع.

تعددت التعريفات حول هذا المصطلح فالتفكير التصميمي هو أيديولوجية وعملية تسعى لحل المشكلات المعقدة بطريقة تركز على المستخدم، يعرفه "تيم براون" من خلال التركيز على ثلاث مرتكزات أساسية بأنه "نُهج للابتكار متمركز حول الإنسان من خلال مجموعة من أدوات التصميم يسعى لدمج احتياجات الناس وإمكانيات التكنولوجيا ومتطلبات نجاح الأعمال".

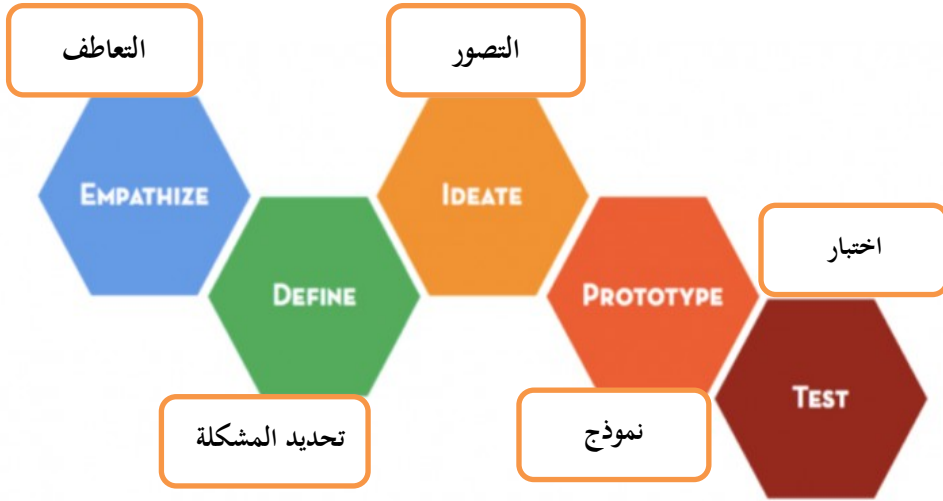
اذن التفكير التفكير التصميمي هو عملية تكرارية تسعى من خلالها إلى فهم المستخدم ، وإعادة تعريف المشكلات في محاولة لتحديد استراتيجيات وحلول بديلة قد لا تظهر على الفور مع مستوى فهمنا الأولي في الوقت نفسه، كما يوفر التفكير التصميمي نهجاً قائماً على الحل لحل المشكلات.

يعتبر كتاب "بيتر رو" التفكير التصميمي (1987 **Design Thinking**) أول استخدام جدير بالذكر لهذا المصطلح في المؤلفات في مجال التصميم، وقد قدّم هذا الكتاب تقريراً منهجياً عن

إجراءات حل المشكلات، تلك الإجراءات التي يستخدمها المهندسون المعماريون والمخطّطون الحضريّون. أفصحت مقالة ريتشارد بيوكانان (**Richard Buchanan**) ، وعنوانها "مشكلات لعينة في التفكير التصميمي"، 1992، عن رؤية أشمل في التفكير التصميمي، وقد كانت بالغة التأثير فيما يتعلق بمعالجة الاهتمامات الإنسانية المستعصية عن طريق التصميم. واليوم، هناك اهتمام أكاديمي وبحثي معتبر، لفهم التفكير التصميمي والإدراك التصميمي، يشمل إقامة ندوات مستمرة عن بحوث التفكير التصميمي.

كما أنه عملية حل المشاكل الابداعية التي يستخدمها الفريق لتوليد ابتكارات تتمحور أساسا حول الانسان وفق مجموعة من الخطوات سوف نشرحها من خلال الشكل الموالي:

الشكل رقم (01): يبين خطوات التفكير التصميمي



المصدر: من تصميم الباحثين

التعاطف يعني التواصل بعمق مع الناس والسعي الى فهمهم اي فهم الناس الذين نريد مساعدتهم، اما الخطوة الثانية هي أننا بمجرد ان نفهمهم يمكننا تحديد المشكلة عن طريق التحدث الى الناس اولاً لفهم المشكلة من المصدر، ثم يأتي التصور وهو يعني العصف الذهني حيث سنولد العديد من الخيارات ولا نلتزم فقط بفكرتنا الاولى وبعدها سنقوم بانشاء نموذج اولي وهو نسخة مصغرة وبمبسطة وملموسة من فكرتنا التي هي قابلة للاختبار لذا سنعود الى الناس في النصف الثاني من العملية ونطرح عليهم السؤال التالي: هل هذه الفكرة تستحق المتابعة؟، ثم نطرح عن انفسنا السؤال التالي: هل فهمنا الفكرة وتعاطفنا معها على وجه صحيح ام اخطأنا في التصور والتشخيص؟. فجوهر التفكير التصميمي هو الاعتقاد بأن الابتكار ليس حدثاً بقدر ما هو عملية لذا فهو ليس حكراً على بعض الاشخاص او العباقرة كأنشتاين مثلاً بل قد يكون اي شخص مبتكر كما انه لا يقتصر على المنتجات فحسب بل في انتاج التجارب والخدمات والسياسات.

اذن بماذا تختلف طريقة التفكير التصميمي في حل المشكلات عن الطرق الاخرى؟ في البداية المشكلة هنا تحدد عن طريق الاشخاص المعنيين بالمشكلة في حد ذاتهم وليس بواسطة خبراتنا ومعارفنا كمختصين او كممارسين، كما أن العمل في هذا الاطار يتم من خلال الفريق اذ يكون العمل جماعي بطريقة تعاونية غالبا مع أشخاص من أماكن مختلفة وقطاعات متعددة لان التنوع هنا يجلب المزيد من الافكار الجديدة وبالتالي تحقيق الابداع، كما ان الجميع يملكون نفس المكانة في الفريق كما ان العملية تكون دورية بحيث انه في كل مرة يتعلم الاشخاص داخل الفريق امور جديدة يغيرون من خلالها نتيجة خدمة المنتج وتسمح لهم باختبار وتطوير المفاهيم بسرعة كبيرة. في المرحلة الرابعة يتم تحويل أفضل الأفكار المتولدة أثناء التفكير إلى شيء ملموس ، هنا يقوم المصممون بإنشاء إصدارات مصغرة للمنتج، أو ميزات للمنتج، أي تحويل الأفكار إلى منتجات أو خدمات فعلية يتم اختبارها وتكرارها وتحسينها .

يساعد النموذج الأولي على جمع التعليقات وتحسين الفكرة وفي المرحلة الاخيرة

يتم وضع النموذج الأولي ليبيّن للمستخدمين ما حصلوا عليه من التعليقات.

ما الذي نجح؟ ما لم يعمل؟ ما كان رد فعلهم العاطفي على النموذج الأولي؟ كيف شعروا؟ كيف كانوا رد فعلهم؟ مراقبة تعابير الوجه الخ اصبة بهم؟ استمعوا لآراءهم واعتقدوا أنهم يعمل . الاستماع إلى ما يقولونه ومراعاة آرائهم سيجعلها أفضل .

استخدم النتائج التي تم إنشاؤها في هذه المرحلة لإعادة تعريف مشكلة واحدة أو أكثر، لتضمننا الصفر في مجالنا للمشكلات مثلا لعيوب الوظيفة التي حددتها المستخدمون، والحصول على فهم أعمق للمستخدمين .

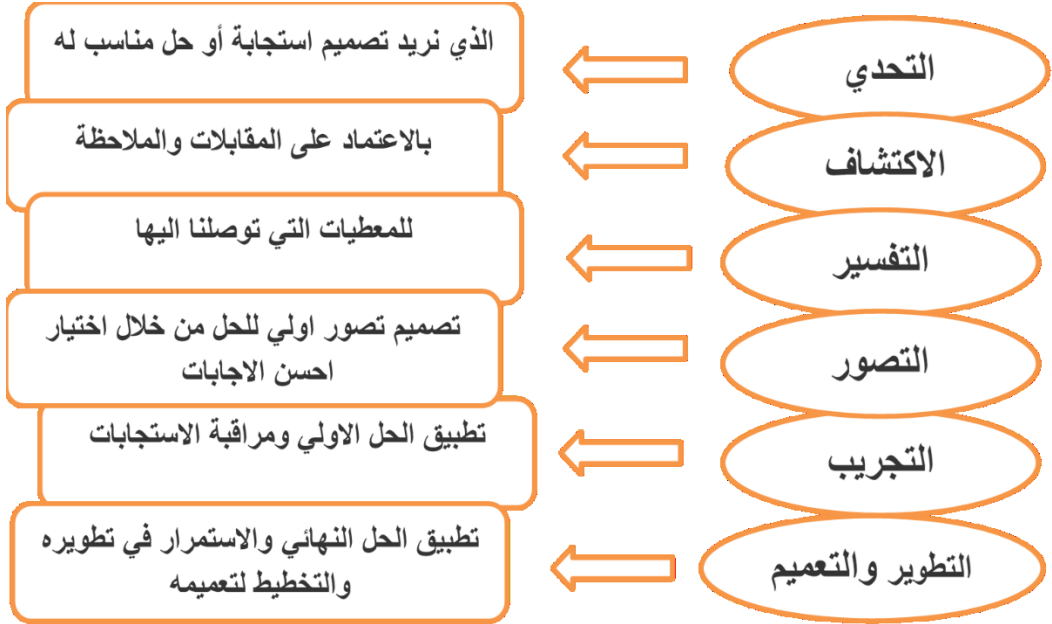
تغيير وصقلا النموذج الأولي واستبعاد المشاكل كما الخروج واختبارها مرة أخرى.

3. التفكير التصميمي ومراحل تطبيقه في حل المشكلات الاجتماعية:

الاشياء التي نقوم بصميمها من خلال هذه العملية تكون أكثر فعالية لاننا امضينا وقتا طويلا في فهم الناس، فالامر لا يتعلق بجلب ما هو جديد فحسب بل يتعلق باشراك الناس في ايجاد الحلول للحصول على فرصة اعلى للنجاح.

يصبح البرنامج ثريا وواعدا مع مرور الوقت ويجلب الكثير من الناس للانخراط فيه ويكونون متحمسين لرؤية النجاح ومعايشته ترتفع الحوافز لان العمل يصبح ممتعا اكثر لذا نجد الكثير من الفرق في الشركات يجدون المتعة في العمل مع بعضهم البعض ويدعون في اعمالهم.

الشكل رقم (02) مراحل التفكير التصميمي



المصدر: من تصميم الباحثين

بدأت فكرة التفكير التصميمي مع الشركات لتطوير منتجاتها ثم انتقلت الى الجانب الاجتماعي سواء في مجال التعليم كبرامج تعليمية للأطفال او الجامعات ثم انتقل الى نشاطات المجتمع المدني والجمعيات و المؤسسات الخيرية.

كنموذج شركة تصميم منصف في الجانب الاجتماعي بدأت الفكرة من خلال معالجة النظرة الى الاسباب الحقيقية لعدم المساواة انطلاقا من معاناة الشعوب على مستوى العالم من التمييز سواء العرقي او الديني او الطبقي او المذهبي، وكيفية استخدام التصميم لاعادة تنظيم هذا الوضع بطريقة صحيحة واكثر انصافا.

بدأو من فكرة بسيطة وهي ان كل الناس يعتبرون مصممون وان المصمم هو ذلك الشخص الذي لديه القدرة على اتخاذ القرارات التي تؤثر في الآخرين فالابوين يعتبران مصممين، والهندس ومضيغة الطيران والطبيب والممرض أي احد يتخذ قرارات تؤثر في الآخرين يعتبر مصمما، وحتى القرارات التي نتخذها جميعا كل يوم بصفة شبه روتينية تعتبر تصميميا لانها تؤثر في الآخرين بطريقة او باخرى رغم اننا نكون غافلين عن تلك القرارات ونهتم بانجاز اعمالنا وتلبية انشغالاتنا اليومية، او قد نكون احيانا منتبهين الى تلك القرارات اليومية التي نقوم باتخاذها والاعمال التي نقوم بانجازها.

4- فكرة التفكير التصميمي الحر:

وهي نسخة مبتكرة نوعا ما مستوحاة من التفكير التصميمي، والغرض منها هي مساعدة الآخرين ليكونو منتبهين الى أقصى حد حيال القرارات التي يقومون باتخاذها وبالتالي بطريقة تأثيرهم بالآخرين. المساواة هنا تختلف عن الانصاف فالمساواة هي الحالة حيث نكون متساوون فيما يتعلق خاصة بالمكانة والحقوق والفرص، اما الانصاف فيظهر عندما نعني النتائج اي عندما يكون هناك نتائج التجارب الفردية التي تحررهم حتى من بعض جوانب هويتهم (عادات وتقاليد مجتمعاتهم)، فاذا كنا نعيش في بلاد عادلة فلن يكون هناك حدود للفرص المتاحة امامنا كالذي يولد غير ابيض في بلاد يتحقق فيها مبدأ الانصاف ذلك لا يمنعه من النجاح والتفوق وتحقيق طموحاته وكل ما هو مهم في حياته (زدام، 2019).

بالمقابل نجد مصطلح الاضطهاد وهو المعاملة القاسية والجارئة أي إساءة المعاملة النظامية لفرد أو مجموعة من قبل فرد أو مجموعة أخرى. ولعل أشهر أشكال الاضطهاد هي الاضطهاد الديني والعنصري والسياسي بالرغم من أن تلك الأشكال من الاضطهاد قد تتداخل أحيانا. تشمل وسائل ممارسة الاضطهاد كل من التحرش والحبس والاعتقال والتعذيب والتخويف كمحاولة لفرض المعاناة على الأفراد، لكن ليس شرطاً أن تكون كل معاناة نوعاً من الاضطهاد. يجب أن تكون معاناة الضحية شديدة، لكن الحد الفاصل لتحديد شدة المعاناة يظل محل جدل والذي يظهر بأقل حدة من خلال ما نسميه بالتمييز (كريم، 2020).

أما عكس التمييز فهو الانصاف الذي يقتضي أن يتم إعطاء الشخص لغيره من الحق من نفسه وهذا يكون مثل الذي تحب ان تأخذه منه إذا كنت مكانه ويكون هذا بالأفعال والأقوال سواء في الرضا أو الغضب وهذا يكون مع من تحب ومع من تكره، وهو لا يكون إلا بين اثنين أو مرتين أو أمر وهو يكون ذو طرفين والأنصاف له العديد من المعاني والتعبيرات الهامة وهي التي يتم تقديم المعاني الخاصة بها في الكثير من الأوقات يقتضي ان نعطي الناس ما يلزمهم للنجاح ولا يكون مشابها لما اخذه اناسا اخرون احيانا على اعتبار انهم محاطون بخصائص وامتيازات وحتى بإكراهات وعوائق تختلف من شخص لآخر ففي سباق للعدو مثلا لا نعطي المتسابقين احذية بنفس المقاس لأنهم لا يلبسون نفس المقاس فهنا نكون قد ساوينا بينهم لكننا لم ننصف بعضهم (حاروش، 2012).

كان الهدف الاساسي هو التصميم من اجل الانصاف وليس التصميم من اجل النوعية وهذا من اجل انتاج نتائج عادلة في مجالنا لنصل من خلال ذلك الى اتخاذ القرارات بطريقة منصفة، فالتصميم بطرق الوضع الراهن - أي الاستمرار في اتخاذ القرارات بالطريقة التي اعتدنا عليها - لا تخلق الا نتائج الوضع الراهن، لذا عندما يقول بعض الالباء ان اولادنا لا ينجحون او يقول بعض المدرسين ان طلابنا لا يتفوقون رغم ان لديهم امكانيات كبيرة نقول لهم لا يمكن العمل بالطريقة المعتادة وتوقع التغيير، علينا تغيير طريقة عملنا لكي نغير الاحداث.

5- القرارات التصميمية في النظام المصمم مسبقا:

التي تم تصميمها في العديد من الحالات عن قصد - لاستبعاد واضطهاد الناس - وعن غير قصد - في حالات اخرى على منوال العمل الذي نقوم به نحن في حالاتنا الطبيعية من غير قصد - لذا تم تصميم نظام من اجل الحصول على نتائج جديدة كهدف لعملية التصميم الحر وسوف نعطي مثالين عن ذلك:

المثال الاول: يعتبر "توماس جيفرسون" هو احد الالباء المؤسسين للولايات المتحدة الامريكية،

طرح فكرة كيفية تأسيس التعليم العام في الولايات المتحدة على مسارين للطلاب المسار الاول خاص بطبقة العمال وهم من ذوي الدخل المنخفض، والثاني للطبقة المثقفة وهم الاكثر ثراءا ويملكون حق الوصول للتعليم بدون اية قيود لذا فان بعض الطلاب فقط من الطبقة العاملة يمكنهم التقدم لمسار المثقفين

فقد كانوا يقولون العمال والبسطاء ليسوا اذكياء بما فيه الكفاية لكي يلتحقوا بالمسار الثاني وقلة منهم فقط هم اذكياء يمكنهم التقدم، فقد كانت نيته في التصميم هي الابعاد لفصل فئة معينة والتقليل من فرصهم لكن هذا المشروع تم رفضه (موسى، 2021).

المثال الثاني: في اكاديمية "بولاسكي" في الولايات المتحدة الامريكية وقعت حادثة ان البيض

يصرخون على طالب اسود تعبير عن رفض محاولة التحاقه بمدرسة حكومية قبل صدور قرار بعدم دستورية العزل والتمييز في المدارس الحكومية، كان لديهم مدارس منفصلة للاطفال البيض فقط ومدارس للاطفال السود فقط غير مسموح لهم بالاختلاط، ثم تقرر عدم دستورية ذلك وبات مسموح للاطفال السود ارتياد مدارس البيض لكن في البداية لم يتقبل الاهالي الامر وكانوا غاضبين من هذا القرار وتغيروا عن اعمالهم ليأتوا للمدرسة من اجل مضايقة الاطفال السود عند دخولهم الى المدرسة، حارب حاكم الولاية هذا الفعل غير الدستوري وحاول ارسال الجيش ليمنعهم من هذا الفعل العنصري، فقاموا كردة فعل على ذلك بتأسيس الكثير من المدارس الخاصة مخصصة للعائلات التي لا تريد ان يدرس اطفالها مع الاطفال السود ويمنعون بدورهم السود من الدخول الى مدارسهم الخاصة (عودة، 2018).

ورغم اننا ننعيم في عصرنا الحالي بزوال الكثير من هذه الممارسات التي تراكمت عبر التاريخ الا ان ارثها مازال يأرق الكثير من الفقراء وأصحاب الدخل المنخفض، ومازلنا نعاني من قرارات مشابهاة اتخذها اباؤنا منذ عشرات السنين.

من بين الممارسات العنصرية التي استمرت الى وقتنا الحالي هو تطوير خوارزميات درت على صور من قواعد بيانات وسائط الاعلام مثل صور قوغل لكشف الوجه ومن بين مؤشرات العنصرية هنا هو ان معظم الصور الموجودة في محركات البحث هي صور للبيض لان معظم الصور التي التقطت في الولايات المتحدة هي للبيض، لذا نجد السود يواجهون مشكلات مع انظمة الحاسوب، على اعتبار أن نظام اذونات المرور الذي يستخدم البرمجية يقرأ الوجوه الاسيوية بالخطأ على انها وجوه بعيون مغمضة وهذا امر عنصري،

وأيضاً برنامج مايكروسوفت كينيكـت Kinect Microsoft الذي يستخدم برمجية مشابهة يواجه أيضاً معضلة في كشف الوجوه السوداء (التركي هدى – الغامدي سميرة، 2013).

هناك باحثة في معهد Massachusetts Institute of Technology تواجه نفس المعضلة إذ أن الطريقة الوحيدة لكشف وجهها هي ارتدائها لقناع ابيض، لدينا مثال آخر عن قول فلـكـور Flickr هذه التقنية كانت تقوم تلقائياً بوسم وجوه الاشخاص السود على أنها تعود للقردة وهي رسالة عنصرية كانت تستخدم في الولايات المتحدة لفصل وخلع الصفة البشرية عن الاشخاص السود بالقول انهم ليسو ادميين بل قردة، لذا يمكن الملاحظة انه حتى في التصميم الحديث تدرج العنصرية، اما عن قصد او عن غير قصد في المنتجات، وحتى نحن أننا نقوم بذلك احيانا في بعض سلوكياتنا ليس لاننا اشخاص سيئون بل تم برمجتنا على ذلك لنؤمن بأمور محددة وندرجها في تصاميمنا عن غير قصد (الشريف، 2020).

لذلك يجب ان نكون منبهين وندرج التصميم الحر في عملياتنا لفهم انفسنا وما نصممه، ان تم تصميم الاضطهاد وعدم الانصاف فليس مستحيلا ان يتم تصميم الانصاف والعدل اي اعادة تصميمهما بواسطة هذا المشروع الواعد وهذا لا يكون الا باعادة تصميم التصميم اي تغيير طريقة العمل لان طريقة العمل الحالية تنتج عن طريق الخطأ النتائج التي لا نرغب فيها.

6- مثال لدراسة حالة تبين اعادة تصميم من أجل الانصاف:

كان "داك ديتز" Doug Dietz مصمم منتجات في شركة جنرال إلكتريك وكان فخورا جدا لانه امضى سنوات مع فريقه نجح من خلالها في صناعة جهاز سكاينير والذي يستخدم في العديد من المسوحات الطبية للكشف عن العديد من الامراض، ذهب الى المستشفى عندما تم تنصيب جهازه لأول مرة ليتفقدده عند استخدامه رأى فتاة صغيرة مع والدتها محبطة وخائفة جدا وكانت والدتها تحاول تطمينها بأنها يمكنها المرور عبر الجهاز دون مشكلة، نظر الى التقني الذي يجري الفحص فوجده محبطا هو الآخر وكارها لعمله على هذا الجهاز، وصرح لـ"داك" قائلا: علينا تحذير 80% من الاطفال لاجراء الفحص

لأنهم يرتعون من اجتيازه، أصيب داك هو الآخر بالاحباط لانه شخص عطوف قائلا: "لا اصدق انني امضيت سنوات في صنع وتصميم جهاز يؤذي الناس.. سأخذ هذا الامر على عاتقي واعيد تصميمه". لكنه عندما طرح الفكرة على فريقه وعلى رؤوسيه في الشركة واخبرهم عن التفكير التصميمي قالو لا نعرف شيئا عنه وليس لدينا الوقت للخوض في هذا الامر ولسنا مستعدين لبذل المزيد من الاموال لاعادة تصميم الجهاز، فلجأ الى تجنيد بعض الزملاء والعمل خارج اوقات الدوام بالشركة وفي عطلة نهاية الاسبوع، عملوا مع الاطفال وعملوا مع خبراء مرو بتجارب مع الاطفال ومع العائلات والفنيين والاطباء، حتى نجح في اعادة تصميمه.

خاتمة:

يساعدنا التفكير التصميمي في فهم مبدأ أساسي هو أنه يمكن إعادة تصميم ما هو مصمم مسبقا على مبدأ اللامساواة حتى يصبح أكثر انصافا وسوف يجد القبول من من طرف المجتمع لان العدل يسع الجميع ويرضى به الجميع حتى ذلك المستفيد من عدم الانصاف في النهاية سوف يرضى بالانصاف.

هوامش:

- التركي هدى - الغامدي سميرة . (2013). الابتكار في تصميم الأزياء باستخدام أنواع مختلفة من الخامات بأسلوب التصميم على المانيكان . *مجلة علوم وفنون* , مجلد 25 - العدد 2- جامعة حلوان - مصر.
- الشريف, د. ع . (2020). استراتيجية التفكير التصميمي لرفع الوعي الجمالي والأداء التسويقي . *مجلة الفنون والاداب وعلوم الانسانيات والاجتماع*. 423-453 ,
- حاروش, ح. ر . (2012). التفكير التصميمي أسلوب لتطوير البحث العلمي في الجامعات الجزائرية . *مجلة البحوث السياسية والإدارية*. 70 ,
- زدام, ي . (2019). *جولية 22*. (المساواة والعدالة الاجتماعية بحث في الجذور الفلسفية والتجليات في السياسات العامة Retrieved from <http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/handle/123456789/11986> . جامعة المسيلة
- عودة, ر. ع . (2018). *أثر إدارة تصميم العمليات على اتخاذ القرارات من خلال التفكير التصميمي*. فلسطين: جامعة الأزهر.
- كرتم, ك. ع . (2020). *قراءة في مفهوم الاضطهاد كجريمة ضد الانسانية* . *مجلة كلية الحقوق جامعة البحرين*. 191-201 ,
- موسى, م. ف . (2021). *أثر توظيف التعلم القائم على المشروع وفق المنحى التكاملي في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي* . *مجلة جامعة القدس*, العدد 33.

تعليمية النص الحجاجي، المرحلة الثانوية نموذجاً.

Didactic of The Argumentative text

High school as a model

بومقواس محمد

Boumegouas Mohammed

مخبر اللسانيات التداولية و تحليل الخطاب الأدبي، جامعة عمار ثليجي الأغواط/ الجزائر

تاريخ الاستلام: 2021/05/12. تاريخ القبول: 2021/06/27. تاريخ النشر: 2021/06/30.

ملخص:

يعد النص الحجاجي من بين أهم النصوص في مرحلة التعليم الثانوية، فهو يبرز الأساليب الإقناعية و الأدلة و البراهين التي تستعمل في بناء النص الحجاجي، الذي يقوم على تقنيات خاصة و آليات و روابط حجاجية تتمثل في الطرق الاتصالية و الطرق الانفصالية ، وبالنسبة للأدوات اللغوية فتشمل ألفاظ التعليل، الأفعال اللغوية، وغيرها، و ما يعنينا في هذا البحث على الخصوص هو الآليات البلاغية التي تخص المحسنات اللفظية و الصور البيانية و التمثيل و التشبيه و غيرهم، وهذه الآليات يمكن رصدها جلياً في كتاب الثالثة من التعليم الثانوي.

الكلمات المفتاحية: النص الحجاجي - الإقناع - الآليات البلاغية - الثالثة ثانوي

Abstract

The Argumentative text is among the most important texts in the secondary education book, as it highlights the persuasive methods, evidence and proofs that are used in building the pilgrim text, which is based on special techniques, mechanisms, and arguments links represented in communicative methods and separatist methods, and for linguistic tools, it includes words Reasoning, verbal verbs, and others, and what concerns us in this research in particular are the rhetorical mechanisms related to verbal enhancers, graphic images, representation, simile and others, and these mechanisms can be clearly observed in the third book of secondary education.

Key words :text – persuasion – rhetorical The Argumentative mechanisms – the third secondary –

المؤلف المرسل: بومقواس محمد ، الإيميل: bmgmohammed83@mail.com

1. مقدمة:

تم التخلي عن مجموعة من المقاربات التي اعتمدتها المنظومات التربوية لصالح المقاربة بالكفاءات(أو الكفايات)، هذه المقاربة تعتمد أساسا الانطلاق من النص لتسير أغواره، وتخرج مكنوناته، باعتبار النص كل متكامل يقوم على مجموعة من المستويات تتكامل فيما بينها، يكون دور المتعلم فيها هو إدماج التعلمات و المستويات، وإعادة إنتاجها كتابة أو مشافهة لتحقيق التواصل.

إن التواصل بين الأفراد يتم غالبا في قالب و طابع حجاجي هدفه الأسمى هو الإقناع بالحجاج و الإمتاع بالأساليب، ولكل نمطه وتقنياته و النصوص التي تناسبه، والطرق التي يحلل بها، وباعتبار أن المرحلة الثانوية تعد من أهم المراحل التعليمية التي تتطلب نصوصا ذات نمط حجاجي،

يسهم في تنمية قدرة المتعلم على الإقناع، و هذا بالنظر إلى المستوى المعرفي و الذهني لتلاميذ هذه المرحلة، فكان واجبا التطرق إلى هذا النوع من النصوص بالبحث و التحليل، فما هو النص الحجاجي؟ ما مدى قدرة المتعلمين على تمييز النص الحجاجي عن غيره؟ كيف تتم عملية تعليمية النص الحجاجي في المرحلة الثانوية؟

ومنه ومنه سنتكلم في مقالنا هذا عن عدة عناصر ، وهي كالآتي:
تعريف النص الحجاجي: ثم بيان خصائص النص الحجاجي، مؤشرات، و آليات اشتغال النص الحجاجي.

2. تعليمية النص الحجاجي

إن كلمة تعليمية يقصد بها: « صفة تطلق على العمل الأدبي الذي يكون هدفه الرئيس نقل رسالة سياسية أو أخلاقية أو دينية ... هو صفة تطلق على العمل الأدبي الذي يهدف إلى نقل الحقائق بالإضافة إلى تحقيق اللذة و التسلية »¹، فالتعليمية هنا تتعلق بالعمل الأدبي و ما يحققه من أهداف، خاصة و نحن يهمنا الإقناع بالحجة و الدليل.
أما بخصوص تعريف النص، فقد جاء في معجم التعريفات للجرجاني ما يلي: « النص هو ما ازداد وضوحا على الظاهر لمعنى المتكلم »²، فالنص حسب الجرجاني يكون غرضه البيان ، ولا يكون البيان إلا بالحجة غالبا.

الحجاج:

للحجاج تعريفات كثيرة من الجانب الاصطلاحي، و أعتقد أن ما يتناسب مع عرضنا هو تعريف الشهري إذ يقول أن الحجاج : « هو الآلية الأبرز التي يستعمل المرسل اللغة فيها، ويتجسد عبرها استراتيجية الإقناع »³، فالحجاج من خلال هذا التعريف الذي أوردناه مرتبط بمهدف أساسي هو الإقناع، و خاصة الإقناع بواسطة استعمال اللغة.

النص الحجاجي:

يعرف الدكتور جميل حمداوي النص الحجاجي بأنه : « ذلك النص الذي يهدف إلى الإقناع و التأثير و الإقناع و استخدام أساليب التفسير و البرهنة و الحجاج »⁴ فالنص الحجاجي هو النص

الذي يهدف إلى إقناع المتلقي باستخدام أساليب مختلفة كالتفسير و البرهنة، و توظيف تقنيات خاصة لاستمالة المتلقي.

و في هذا الشأن يقول محمد العبد عن النص الحجاجي أنه : « ذلك النص الذي يستعمل مجموعة من الآليات و الروابط الحجاجية، للتأثير و الإقناع باستخدام عدة أساليب منها: أسلوب التعريف، أسلوب السرد، ... طرق الفصل و الوصل، و الاستشهاد كعنصر أساسي»⁵، من خلال ذلك نقول أن النص الحجاجي يقوم على تقنيات خاصة، وخصائص معينة، وأدلة و حجج مختلفة ليدعم المتكلم رأيه، فيستميل المتلقي ليقنعه.

مكونات النص الحجاجي

للنص الحجاجي ستة (06) مكونات هي :الدعوى، المقدمات، تقرير المعطيات، التبرير،الدعامة مؤشر الحال، التحفظات أو الاحتياطات.

- الدعوى: أو النتيجة أي نتيجة الحجاج،
- المقدمات : تقرير بصيغة المجادل من أشخاص أو أحوال أو أحداث، وينبغي أن ترتبط بالدعوى.
- التبرير : يبرهن على صلاحية الدعوى وفقا لعلاقتها بالمقدمات.
- الدعامة: كل ما يقدمه المجادل من شواهد و إحصاءات وأدلة وقيم.
- مؤشر الحال فهو : كل ما يقدم من تعبيرات تظهر مدى قابلية بعض الدعاوي للتطبيق.
- التحفظات :هي الأساس الذي ينهض عليه الحكم»⁶.

مميزات النص الحجاجي:

للنص الحجاجي مميزات تفرده عن باقي النصوص هي:

1- **القصد المعلن**: إنه البحث عن إحداث أثر ما في المتلقي، أي إقناعه بفكرة معينة وهو ما يعبر عنه اللسانيون بالوظيفة الإيحائية conative للكلام.⁷

2 **التناغم**: نجد عبد الله صولة يوضح ذلك من خلال قوله: «إن انتقاء اللفظ لذو قيمة حجاجية ثابتة بحيث يبدو القول بالترادف في اللغة، قولاً لا يخلو من شطط، صحيح أن بعض الدارسين، وبعض الاتجاهات في دراسة الشعر، ترى أن اختيار لفظة دون مرادفها قد يكون على أساس شكلي فهو لغاية إحداث التنعيم أو الإيقاع، بحيث تبدو قيمة اللفظ قيمة شكلية محضة، لكن الخطاب الحجاجي، لما كان مرتبطاً دائماً بالمقام الذي يقال فيه إنما يعتمد على استخدام هذه الكلمة دون مرادفها في اللغة»⁸

3- **الاستدلال** : وهو سياق العقلية أي تطوره المنطقي، ذلك أن النص الحجاجي نص "قائم على البرهنة، فيكون بناؤه على نظام معين، تترابط فيه العناصر وفق نسق تفاعلي، وتهدف جميعاً إلى غاية مشتركة، مفتاح هذا النظام اللساني بالأساس، فإذا أعدنا النص الحجاجي إلى أبسط صورة وجدناه ترتيباً عقلياً للعناصر اللغوية، ترتيباً يستجيب لبنية الإقناع"⁹ معنى ذلك أن الاستدلال قائم على البرهان وتقديم الدليل.

4 **البرهنة** : وبالمعنى اللساني : التوجيه الإثباتي، التوجيه الإلزامي، التوجيه الاستفهامي، التوجيه بالتمني... وصيغ لغوية أخرى لها بعد حجاجي شأن الأزمنة، وشأن استخدام الضمائر، ويعوض بعضها بعضاً¹⁰.

مؤشرات النمط الحجاجي:

إن الهدف من استعمال النمط الحجاجي هو الإقناع ولتحقيق ذلك يجب إتباع مؤشرات

خاصة تحقق الغاية المنشودة ويمكن توضيحها كالتالي¹¹

أ - اعتماد الحجج والبراهين المنطقية.

ب - الاستناد إلى بعض الأمثلة الواقعية والشواهد الملموسة لتأييد فكرة أو دحض أخرى.

ت - الاستشهاد بأقوال بعض المفكرين لإثبات موقف وتعليه.

ث - الاعتماد على القياس المنطقي في عرض الأفكار.

ج - استخدام أسلوب المقابلة والمفاضلة لتغليب رأي على آخر، أو لإثبات وجهة نظر معينة.

ح - الاعتماد على الاستدلال الاستقرائي الذي ينطلق من الملاحظة إلى الاستنباط.

يتبين لنا أن النمط الحجاجي يوظف مجموعة من الأمثلة لدعم الحجج كالقياس والمقابلة واستعمال خصائص أخرى منها:

"الموضوعية والبعد عن الخيال والصور البلاغية والإيحائية والصناعة اللفظية.

أ - الإكثار من أساليب النفي والإثبات والتوكيد.

ب - استخدام ضمير المتكلم المفرد، وأحيانا الجمع، ليضم الكاتب إليه من يؤيده في

الرأي، ويستخدم ضمير الغائب للإيحاء.

ج - استخدام أدوات الربط المنطقية المتعلقة بالسبب والنتيجة، أو تلك التي تفيد التعارض والتوكيد أو تستعمل في التضعيف، ومن روابط النتيجة: لذا، إذا، لهذا السبب، ومن أدوات التعارض: لكن، غير أن، بيد أن، بينما، على الرغم من، ومن أدوات التوكيد: إن، أن، من الثابت فعلا، من المؤكد، ومن روابط التضعيف: فضلا عن ذلك، يضاف إلى ذلك، مع ذلك...

وبالتالي فالنمط الحجاجي يوظف الأدوات المختلفة التي تدعم الأطروحة، وأيضاً الضمائر التي تبين رأي الكاتب، وتظهر هذه الخصائص في نصوص منطقية برهانية، "أو يغلب عليها طابع البرهان مثل: المداخلات العلمية، الدروس، الافتتاحيات، التقارير، الرسائل المهنية... الخ

من ذلك نفهم أن للنمط الحجاجي مميزات خاصة به، يعكسها النص الحجاجي من خلال تقديم الأدلة والبراهين المختلفة ويكون ذلك وفق تسلسل منطقي منظم باستعمال أدوات وأساليب مختلفة.

تقنيات وآليات اشتغال النص الحجاجي :

وهي كثيرة ، خاصة ما تعلق بالطرق الاتصالية و الطرق الانفصالية حسب بيرلمان¹²

الطرق الاتصالية: و هي القائمة خاصة على المنطق او الواقع ، أما الطرائق الانفصالية هي التي تفصل بين المفاهيم.

الأدوات اللغوية : وتنقسم إلى:

- ألفاظ التعليل : يستعملها المرسل لتركيب خطابه الحجاجي ومنها : المفعول لأجله، وكلمة " سبب، لأن يستعملها تعليلاً لفعله، كي الناصبة للفعل المضارع، الوصل السببي.

- الأفعال اللغوية : تسهم بأدوار مختلفة في الحجاج منها : الأفعال التقريرية، الأفعال

الالتزامية، الأفعال التوجيهية¹³...

الآليات البلاغية : يوضح الباحث 'محمد سالم محمد الأمين الطلبة' الآليات البلاغية وفق

تصور 'ماير : 'يشترط في السؤال الحجاجي أن يكون حاملاً لطرافة فكرية يكون بحث المخاطب عن دلالتها مصدر متعة له من جهته وتأييداً منه لمضمون الفرضيات المقدمة من جهة أخرى¹⁴.

الاستعارة:

أوضح العديد من الباحثين أن الاستعارة هي من الصور التي تسهم بشكل كبير في التأثير

على المتلقين، ومن ذلك نجد عبد القاهر الجرجاني تأثر بجانبين حين وضع نظريته في

"الاستعارة": أحدهما أساليب في الحجاج متعارف عليها كالرد على أقاويل المعارضين ،

والتوجه إلى المخاطب وافترض عمله، واقتناعه بما يلقي إليه وبناء الأحكام والقواعد

على هذا الافتراض.

والثاني: الجهاز الحجاجي للمناظرة، وهو جهاز مفهومي متأصل في المجال التداولي

الإسلامي العربي، فقد عمد الجرجاني 'إلى اقتباس عناصر مختلفة منه في تكوين تصوره

للاستعارة¹⁵

التمثيل: وهو عقد الصلة بين صورتين ليتمكن المرسل من الاحتجاج وبيان حجته

البديع: يستعمل المرسل أشكالا لغوية تصنف بأنها أشكال تنتمي إلى المستوى البديعي، وأن

دورها يقف على الوظيفة الشكلية، وهذا ليس صحيحا بل لها دور حجاجي بهدف الإقناع و

البلوغ¹⁶.

ثالثا: السلم الحجاجي :

ويعرف كما يلي «:هو عبارة عن مجموعة غير فارغة من الأقوال مزودة بعلاقة ترتيبية وموفية

بالشرطين التاليين:

أ - كل قول يقع في مرتبة ما من السلم، يلزم عنه ما يقع تحته، بحيث يلزم عن القول

الموجود في الطرف الأعلى جميع الأقوال التي دونه.

ب - كل قول كان في السلم دليلاً على مدلول معين، كان ما يعلنون مرتبة دليلاً أقوى عليه¹⁷.

العمل التطبيقي:

تعليمية نص أدبي حجاجي:

المحور 09 :

النشاط: نص أدبي

الموضوع: منزلة المثقفين في الأمة، محمد البشير الإبراهيمي (الكتاب المدرسي) ص

144.

النص:

والمثقفون في الأمم الحية هم خيارها وسادتها وقادتها وحرّاس عزها ومجدها. تقوم الأمة نحوهم بواجب الاعتبار والتقدير، ويقومون هم لها بواجب القيادة والتدبير، وما زالت عامة الأمم، من أول التاريخ تابعة لعلمائها وأهل الرأي والبصيرة فيها، تحتاج إليهم في أيام الأمن وفي أيام الخوف. تحتاج إليهم في أيام الأمن لينهجوا لها سبيل السعادة في الحياة، ويغذوها من علمهم وآرائهم بما يحملها على الاستقامة والاعتدال، وتحتاج إليهم في أيام الخوف ليحلوا لها المشكلات المعقدة ويخرجوها من المضائق محفوظة الشرف والمصلحة.

والمثقفون هم حفظة التوازن في الأمم وهم القومة على الحدود أن تهدم وعلى الحرمات أن تنتهك وعلى الأخلاق أن تزيع، وهم الميزان لمعرفة كل إنسان حدّ نفسه، يراهم العامي المقصر فوقه فيتقاصر عن التسامي لما فوق منزلته، ويراهم الطاعني المتحجر عيوناً حارسة فيتراجع عن العبث والاستبداد. إذا كانوا متبوعين فمن حق غيرهم أن يكون تابعاً، أو كانوا في المرتبة الأولى فمن حق غيرهم أن يكون في الثانية، ولا أضر على الأمم من الفوضى في الأخلاق والفوضى في مراتب

الناس، ولكن هل عندنا مثقفون بالمعنى الصحيح لهذه الكلمة؟ وما دام حديثنا في دائرة محدودة وهي الأمة الجزائرية بصفتها الحاضرة، وتفصيلنا للقول إنما هو على مقدارها فلنقل مخلصين : هل فينا مثقفون بالمعنى الصحيح الكامل لهذه الكلمة؟ ولنكن صرحاء إلى أبعد حدّ.

الحق أنه يوجد في الأمة الجزائرية اليوم مثقفون على نسبة حالها وعلى حسب حظها من الاقبال على العلم وعلى مقدار الوسائل التي تهيأت لها في ذلك- ولكن المثقفين منا قليل جدًا لا في الكمّ والعدد ولا في الكيف والحالة، ولا نطمح في زيادة عدد المثقفين إلّا إذا زاد شعور الأمة بضرورة التثقيف، وتهيأت أسبابه أكثر مما هي متهيئة الآن- ولا نطمح في زيادة الكيفية إلّا إذا توحّدت طرائق التثقيف وجرت على ما يوافق روح الأمة في دينها وعقائدها الصحيحة وتاريخها ولغتها وجميع مقوماتها، واتحدت الأهواء المتعاكسة واتفقت المشارب المختلفة في الأمة وصحت نظرتها للحياة وصح اختيارها لطرقها المناسبة لوجودها.

إن أول واجب على المثقفين إصلاح أنفسهم قبل كل شيء، كل واحد في حدّ ذاته، إذ لا يصلح غيره من لم يصلح نفسه، ثم إكمال نقائصهم العلمية واستكمال مؤهلاتهم التثقيفية حتى يصلحوا لتثقيف غيرهم، إذ ما كل مثقف يكون أهلاً لأن يثقّف، وإذا كان المثقفون قبل اليوم في حالة إهمال فحالتهم إذا هيأوا أنفسهم لتأدية الواجب تستلزم اهتماماً آخر واستعداداً جديداً، وثاني واجب هو إصلاح مجتمعهم كل طائفة مع كل طائفة بالتعارف أولاً وبالتقارب في الأفكار ثانياً، ومن طبيعة الاجتماع أنه يحذف الفضول واللغو، وبالتفاهم في إدراك الحياة وتصحيح وجوه النظر إليها ثالثاً، وبالتفاهم على تصحيح المقياس الذي تقامى به درجة الثقافة رابعاً.

وهذه النقطة الأخيرة من ألزم اللوازم فإن التباعد بين المثقفين وخصوصاً بين أهل الثقافة

العربية والثقافة الأوروبية، أدّى إلى فتح الباب وكثرة المتطفلين، فأنا من جهتي لا أرضى بحال أن

أحشر في زمرة المثقفين كل من يكتب بالعربية الصحيحة مقالة في جريدة ولا كل من يستطيع أن يخطب في مجتمع، وهو مع ذلك غارٍ من الأخلاق أو لا يحسن الضروريات من المعارف العصرية، وما أكثر هذا الصنف فينا، وهم يعدون في نظر الناس وفي نظر أنفسهم من المثقفين، وأنا أشهد الله أن هذا ظلم للثقافة ما بعده ظلم، كما أنه يوجد في قراء الفرنسية عدد كثير من حملة الشهادات يزعمون لأنفسهم أو يزعم لهم الناس أو يزعم لهم العرف الخاطئ أنهم من المثقفين، وهذا كذلك ظلم للثقافة لا أرضاه. وإن أمثال هؤلاء من الطرفين ما دخلوا في عمل إلا أفسدوه لنقص معلوماتهم أو فساد أخلاقهم وقصر أنظارهم وجهلهم بالتطبيق، ولا نستريح من هؤلاء إلا إذا جاء وقت العمل فإن القافلة إذا سارت وشدت الرِّحال تخلف العاقل وظهر الحق من الباطل.

أتعرف على صاحب النص:

محمد البشير الإبراهيمي ولد سنة 1889 وتوفي سنة 1965 ، رجل إصلاح وأدب وسياسة، وأحد رواد النهضة في الجزائر الحديثة، عمل على استرجاع الجزائر هويتها وعلى النهوض بالمجتمع الجزائري، ويعرف الإبراهيمي بكتاباته الأدبية الراقية وقد خلف مجموعة من المقالات جمع معظمها في عيون البصائر.

أثري رصيدي اللغوي:

الأمة الحية: هي الأمة التي تستطيع تحقيق آمالها...

أكتشف معطيات النص:

- تحتاج الأمة إلى مثقفين أيام الأمن : لينهجوا لها سبل السعادة في الحياة ويغذوها ويزودوها بعلمهم وآرائهم ليصلح حالها، وتحتاج إليهم أيام الخوف، لإيجاد الحلول للمشاكل العالقة، فهر المصائب التي تعترض طريقها.

- حالة الثقافة في الجزائر في عصر الكاتب: قلة عدد المثقفين كما وكيفيا، وقد اقترح الكاتب زيادة عدد المثقفين وتحسين نوعهم، وسبل ذلك زيادة الشعور بالرغبة في التثقيف، توحيد طرائق التثقيف، وملاءمتها مع روح الأمة، والابتعاد عن الأهواء المتعاكسة.

- ينظر العامي للمثقف نظرة شآن، فيرى نفسه دون المستوى، فلا يطمع إلى نيل منزلتهم، أما الطاغى فيراهم عيوناً حارسة على مصالح الأمة، فلا يفكر إلا في فرض سلطانه وسلطته.

- و اجب المثقف إصلاح نفسه وإكمال نقائصه العلمية اتجاه نفسه و إصلاح مجتمعه و إحداث تعارف و تقارب الأفكار، وتصحيح وجهات نظر، وتصليح المقياس الذي تقاس به الثقافة، ووضع معايير ثابتة لذلك.

- **م**عايير الثقافة التي وضعها الكاتب: التواصل مع الآخرين، والقدرة على الفهم والإفهام، التحلق والتحلي بالآداب، والإلمام بمعارف وعلوم العصر.

- المتطفلون على الثقافة هم الذين يحملون الشهادات في مجال معين و عارون من الأخلاق وأتقنوا اللغة الفرنسية.

- سبب تناول الكاتب هذا الموضوع : كثرة المتطفلين على الثقافة، وعدم وجود مقياس محدد تقاس به الثقافة، ومحاولة وضع معايير ثابتة لتمييز بها بين المثقف وغيره.

أناقش معطيات النص:

- يرى الكاتب أن المثقفين أعمدة الأمة لأهمية دورهم في الحرب والسلم المثقف الحقيقي في نظر الكاتب هو الذي يستطيع إصلاح نفسه قبل غيره، وهو الذي يهتم بشؤون وأقوال مجتمعة، والصفات التي تمكنه من هذا : حسن الخلق، والتأهيل العلمي والمعرفي، ومعرفة نقائص مجتمعة، والقدرة على التواصل مع غيره.

- يرمي الكاتب من خلال تناوله لهذا الموضوع :إلى إبراز صورة المثقف الحقيقي ووضع معايير ثابتة للثقافة، والقضاء على الأفكار الخاطئة ومتطفلي الثقافة. ونجد نزعة الشاعر من خلال هذا النص نزعة إصلاحية،

- ينتمي النص إلى فن المقال الأدبي.

تعريف المقال: هو فن أدبي ثري حديث، يتناول موضوع ما أو جانب بأسلوب سهل وبسيط لكنه مشوق.

خصائصه الهيكلية العامة مقدمة، عرض، خاتمة.

أهم أعلامه: محمد البشير الإبراهيمي، طه حسين، العقاد، أحمد أمين، الراجحي، ميخائيل نعيمة.

أحدد بناء النص:

عمد الكاتب من خلال نصه إلى تقرير بعض الأحكام ليبطل رأيه، ويدحض ما يراه خاطئاً، والوسائل التي انتهجها: أدوات التوكيد والشرح والتحليل والتعليل، الحجج والبراهين والشرط والتصنيف والموازنة.

-الحقل الذي تنتمي إليه الألفاظ الآتية: تزيع، أحشر في زمرة، لو دخلوا أفسدوه، ظهر الحق من الباطل: الحقل الديني، يدل هذا على تأثيره بالثقافة والتراث الأدبي القديم،

وظف الكاتب في نصه الكثير من ألوان البديع.

-لأمن.الخوف، الحق.الباطل و هو ،طباق إيجاب.

العاطل والباطل (جناس)، التقدير والتدبير سجع.

كما أكثر من البيان في قوله: 'عين حارسة'، مجاز مرسل علاقته جزئية.

أيام الخوف - كناية عن موصوف.

قصد الكاتب من خلال نصه إثبات فكرة معينة لتسيير الفهم وإثبات قضية ودحض آراء أخرى، كما اعتمد التفسير في بعض الحالات.

النمط الغالب هو الحجاجي :و المؤشرات هي :

- استعمال أدوات التوكيد والإقناع.

- الحجج والبراهين.

- الاعتماد على المقارنة والموازنة.

- اعتماد ضمير المتكلم والشرط أي الآليات الحجاجية.

- الاقتباس.

أفحص مظاهر الاتساق والانسجام:

بني الكاتب نصه على المقارنة حين قارن بين المثقف العامي والمتطفل على الثقافة و الطاعى والفائدة من هذه الموازنة تحديد مواصفات المثقف الحق، وتبيان أفضليته على غيره والاقناع بها، للحكم على الوحدة الموضوعية تقصي علاقة الأفكار الجزئية للفكرة العامة، ومن خلال دراستنا لهذا النص الحجاجي نجد الأفكار كلها مدعمة بالاستشهاد وتقديم الحجة والدليل.

أجمل القول في تقدير النص:

عرض الكاتب أفكاره بمجملتها ثم فصل فيها، وقد جاءت متناسقة متسلسلة، ونجد البشير الإبراهيمي 'من رواد النهضة اللفظية، من خصائصها الاهتمام بالأسلوب، والزخرفة اللفظية، الاستشهاد، الاقتباس، وتوظيف الصور البيانية والمحسنات البديعية.

من خلال دراسة النص الأدبي نستنتج أن: النص الأدبي قد يتناول عدة أنماط تخدم بعضها البعض، غير أن هذا النص غلب عليه النمط الحجاجي لأن الكاتب اعتمد الأسلوب العلمي الموضوعية في الطرح، فنجد أنه اعتمد على الشرح وذلك لتحقيق الإقناع، غير أن ما لاحظناه حول النصوص الأدبية أن معظمها جاء في قالب توجيهي، مدعم بأمثلة واقعية، وهو يعالج ظواهر مختلفة سياسية، ثقافية، اجتماعية، في قالب أدبي مشوق.

4. خاتمة:

لقد قمنا في هذا البحث بدراسة النص الحجاجي في كتاب السنة الثالثة ثانوي الخاص بالشعبة العلمية، وقد تطرقنا للنص الحجاجي و خصائصه و آلياته وتقنياته، مستعينين بمختلف الدراسات اللسانية والأدبية، لتقودنا إلى التطبيق على الكتاب المدرسي، ومما تقدم ذكره في ثنايا البحث، نستطيع أن نحمل أهم النتائج التي توصلنا إليها كالآتي:

1- يعد النمط الحجاجي من أهم وسائل الإقناع التي تمكن الكاتب من بلوغ هدفه عن طريق توظيف الآليات الحجاجية، والأمثلة والشواهد المختلفة.

2- إن الحجاج يقوم على مسلمات وأدلة وبراهين تختلف حسب مقام النص.

3 للنص الحجاجي خصائص معينة تميزه عن غيره من النصوص، فيستخدم آليات وتقنيات مختلفة لإقناع المتعلم، وبذلك ينظر إليه من زاويتين: مقارنة منطقية ومقاربة بلاغية.

4- إن النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي رغم اختلاف أنماطها إلا أنها تهدف إلى تزويد المتعلمين بالخبرات والمعلومات من جهة، وتدريبهم على آليات الإقناع والبرهنة من جهة أخرى.

5- يمكن القول: أن النص الحجاجي امتزج مع النمط التفسيري في كثير من النصوص.

6- أما بالنسبة لمدى تمييز التلميذ للنمط الحجاجي، يختلف حسب طبيعة النص، لذا يبقى أمراً نسبياً.

7- كما أن المتعلم يحتاج إلى التدريب على الأنماط النصية، مع حفظ المؤشرات الدالة على كل نمط.

5. قائمة المراجع:

المصادر

مریم بشکيط: تعليمية النص الحجاجي، مذكرة ماستر، جامعة قلمة 2017.

المراجع

الشريف أبي الحسن علي بن محمد بن علي الحسين الجرجاني: معجم التعريفات تح: محمد

باسل عيون السود، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان ط3، 2009.

جميل الحمداوي: محاضرات في لسانيات النص، شبكة الألوكة ط1، 2005،

جورج مارون: تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجهة، مؤسسة الحديث للكتاب

طرابلس، لبنان، د ط، 2009.

سامية الدريدي: الحجاج في الشعر العربي القديم من الجاهلية إلى القرن الثاني للهجرة بنيته

وأساليبه، 2008، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ط1

عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب

الجديد، لبنان ط1، 2004.

عبد الله صولة: في نظرية الحجاج، دراسات وتطبيقات، مسكيلياني للنشر، ط1، تونس،

2011.

الحجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته من خلال مصنف في الحجاج، إشراف: حمادي صمود،

جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية، تونس، كلية الآداب. منوبة، 1998.

عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، دار 2004. ،
الكتاب الجديد المتحدة، بن غا ر ي، ليبيا،

طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوير العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء،
المغرب، ط1، 1998.

مجدي وهبة: معجم المصطلحات العربية في اللغة و الأدب، مكتبة بيروت-لبنان ط 2،
1984

محمد العبد: النص الحجاجي العربي، مجلة جذور، السعودية، سبتمبر 2005، عدد 21،

محمد سالم محمد الأمين الطلبة: الحجاج في البلاغة المعاصرة، بحث في بلاغة النقد المعاصر، دار .
الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، بيروت، لبنان، 2008.

هوامش البحث:

¹ مجدي وهبة: معجم المصطلحات العربية في اللغة و الأدب، مكتبة بيروت-لبنان ط 2،
1984، ص 112-113.

² الشريف أبي الحسن علي بن محمد بن علي الحسين الجرجاني: معجم التعريفات تح: محمد باسل
عيون السود، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان ط3، 2009، ص 237.

³ عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد،
لبنان ط1، 2004، ص 456.

⁴ جميل الحمداوي: محاضرات في لسانيات النص، شبكة الألوكة ط1 ، 2005 ، ص 167.

⁵ محمد العبد: النص الحجاجي العربي، مجلة جذور، السعودية، سبتمبر 2005، عدد 21، ص
242.

- ⁶ محمد العبد: النص الحجاجي العربي ، ص244.
- ⁷ سامية الدريدي :الحجاج في الشعر العربي القديم من الجاهلية إلى القرن الثاني للهجرة بنيتة وأساليبه عالم الكتب الحديث، اريد، الأردن، ط1، 2008، ص 26.
- ⁸ عبد الله صولة : في نظرية الحجاج ،ص36
- ⁹ سامية الدريدي : الحجاج في الشعر العربي، ص 27
- ¹⁰ عبد الله صولة : في نظرية الحجاج 36-37
- ¹¹ جورج خليل مارون :تقنيات التعبير وأنماطه، ص 236، 237.
- ¹² عبد الله صولة :الحجاج أطره ومنطقاته وتقنياته، ص343 ، 244
- ¹³ عبد الهادي بن ظافر الشهري :استراتيجيات الخطاب، ص 477
- ¹⁴ محمد سالم محمد الأمين الطلبة :الحجاج في البلاغة المعاصرة، بحث في بلاغة النقد المعاصر، دار
- 2008 .، ص 135 ، الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ط
- ¹⁵ طه عبد الرحمن :اللسان والميزان أو التكوير العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 198، ص 309.
- ¹⁶ ينظر :عبد الهادي بن ظافر الشهري :استراتيجيات الخطاب، ص494. 498.
- ¹⁷ طه عبد الرحمن: اللسان والميزان ،ص277.

دور الثقافة المجتمعية في فاعلية التسيير الإداري بالمؤسسة الرسمية.

The role of community culture in effectiveness of administrative management in the official institution

د.خوخة صديقي¹، د.العقون هاجرDr.khoukha seddiki¹, Dr.laggoun hadjer²¹ المركز الجامعي أفلو² جامعة عمار ثليجي

تاريخ الاستلام: 2021/03/13

تاريخ القبول: 2021/04/17

تاريخ النشر: 2021/06/30

ملخص:

سنعالج من خلال هذا المقال موضوع غاية في الأهمية والذي يتمثل في خصوصية التسيير الإداري للمؤسسة الرسمية والذي بدوره يزيد من فعاليتها بحيث تعتبر فاعلية المؤسسة الهدف الضمني أو الظاهر الذي اهتمت به أغلب البحوث والدراسات الإدارية والتنظيمية، والملاحظ ان المؤسسة تتأثر سواء كان بصورة مباشرة أو غير مباشرة بالثقافة المجتمعية الخاصة بالمجتمع المحلي الذي تتواجد فيه ، ويصبح الاشكال هنا هل التسيير الإداري هو نمطي أي يمكن تطبيقه بقواعده و لوائح التنظيمية في أي مؤسسة رسمية وفي أي بيئة اجتماعية كما يمكن القول هل المؤسسة تنظيم يطبع المجتمع بثقافته أو العكس وبهذا تصبح المؤسسة تابعة وخاضعة في تسييرها لثقافة المجتمع المحلي ونسلط الضوء هنا على المؤسسة في المجتمع الجزائري من خلال النتائج التي توصل اليها بعض الباحثين في الميدان.

الكلمات المفتاحية: ثقافة مجتمعية؛ فاعلية ؛ تسيير إداري.

Abstract: We will address through this mobile issue is very important, which is the specificity of the administrative management of the official institution, which in turn increases the effectiveness of the institution where the effectiveness of the institution is the implicit or apparent goal of which most research and literary and organizational studies, and noted that the institution is affected, whether directly or otherwise Directly into the community culture of the community you are in, The problem here is whether administrative management is typical, which can be applied by its rules and regulations in any formal institution and in any social environment, as can be said whether the organization is an organization that prints the society in its culture or vice versa and thus become the institution and subordinate in its management of the culture of the community, and we highlight here on The foundation in the Algerian society through the results reached by some researchers in the field.

Keywords: Community culture; effectiveness; administrative management.المؤلف المرسل: خوخة صديقي، الإيميل: khoukhaseddiki@gmail.com

1. مقدمة:

تعتبر المؤسسة الرسمية حقلا هاما للدراسة السوسيولوجية وميدانا لملاحظة ممارسات وسلوكيات العاملين فيها، ولأن المؤسسة تعمل في بيئة عالمية ومحلية هذه الأخيرة لها الأثر البارز على نمط التسيير الإداري، ولكي تضمن المؤسسة في هذه المجتمعات استقرارها واستمرارها ، وباعتبار المورد البشري هو المحرك الأساسي للطاقت الأخرى فهي تعتمد إلى جعل العاملين فيها يشعرون بالانتماء والولاء وذلك بالاعتماد على مضامين ينتجها البناء الاجتماعي وتجلى هذه المضامين في المجتمع التقليدي بخصائصه الاجتماعية والثقافية أو ما يعرف بالثقافة المجتمعية وبالتالي خلق نمط تسييري خاص تفرضه هذه الثقافة يضمن لها نوع من التوافق بين أهدافها وقيم وثقافة الأفراد العاملين وهو ما سنتطرق له بالتحليل من خلال هذه الورقة البحثية انطلاقا من الاشكال التالي:

التسيير الإداري هو نمطي أي يمكن تطبيقه بقواعده و لوائحه التنظيمية بأي مؤسسة رسمية وفي أي بيئة اجتماعية كما يمكن القول هل المؤسسة تنظيم يطبع المجتمع بثقافته أو العكس وبهذا تصبح المؤسسة تابعة وخاضعة في تسييرها لثقافة المجتمع المحلي؟

2. الثقافة المجتمعية للمجتمع التقليدي

1.2 تعريف الثقافة المجتمعية:

1.1.2 مفهوم الثقافة

تعني الثقافة في نظر علماء الاجتماع جوانب الحياة الانسانية التي يكتسبها الانسان بالتعلم لا بالوراثة. ويشترك أعضاء المجتمع بعناصر الثقافة تلك التي تتيح لهم مجالات التعاون والتواصل. وتمثل هذه العناصر السياق الذي يعيش فيه أفراد المجتمع. وتتألف ثقافة المجتمع من جوانب مضمرة غير عيانية مثل: المعتقدات والآراء؛ والقيم التي تشكل المضمون الجوهري للثقافة، ومن جوانب عيانية ملموسة مثل: الأشياء، والرموز، أو التقانة التي تجسد هذا المضمون.¹

كما يعرفها عالم الانثروبولوجيا البريطاني إدوارد بارنات تايلور "Edward Burnett

Tylor" (1832-1917) "هي هذا الكل المركب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق

والقانون والعادات وكل القدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الانسان بوصفه عضوا في المجتمع"²

فهي "مجموعة من العادات يعترف بكونها مقبولة من جماعة معينة، كما يمكن متابعة آثارها في كل

دوائر النشاط الانساني: كالسياسة ، والحقوق ، والفن ، والدين ، والمعرفة العقلية بمختلف صورها.³

ويعرفها هوستفيد "Histfede" بأنها "الخصائص والقيم المشتركة التي تميز مجموعة من الأفراد عن المجموعات الأخرى".⁴

إذن فالثقافة في مفهومها العام نأخذ تعريف كروبير وكلوكهون "أن الثقافة تتكون من نماذج ظاهرة وكامنة من السلوك المكتسب والمنتقل بواسطة الرموز ، والتي تكوّن الانجاز المميز للجماعات الانسانية، والذي يظهر في شكل مصنوعات ومنتجات . أما قلب الثقافة فيتكون من الأفكار التقليدية (المتكوّنة والمنتقاة تاريخياً) وبخاصة ما كان متصلاً منها بالقيم ويمكن أن نعد الأنساق الثقافية نتاجاً للفعل من ناحية ، كما يمكن النظر بوصفها عوامل شرطية محددة لفعل مقبل".⁵

ويرى عبد الحفيظ مقدم "أن الثقافة العامة تتفاوت من بيئة إلى أخرى ومن فئة اجتماعية إلى فئة أخرى داخل البيئة كاختلاف ثقافة المديرين عن ثقافة العمال في المؤسسة الواحدة . وإذا كانت الثقافة تتفاوت من بيئة لأخرى فإنها أيضاً قابلة للتعديل والتحويل بمرور الزمن نتيجة للإصلاحات أو ظهور الاختراعات أو الاستعارة من ثقافة أخرى"⁶

فالثقافة المجتمعية بهذا المعنى هي : كل ما يتعلق بالمعرفة المجتمعية من حيث التقاليد والأعراف والنسج المجتمعي"⁷

2.1.2 مفهوم المجتمع التقليدي

يفتقد مفهوم المجتمع التقليدي كل دقة إذا سعينا إلى أن نجعل منه مرحلة مميزة و منسجمة، قد تمر من خلالها بالضرورة جميع المجتمعات في مسيرتها إلى الحداثة . وبالفعل تختلط تحت هذه التسمية الوحيدة أشكال اجتماعية مختلفة جذريا ... لقد رأى "روسو" جيدا أنه في مرحلة سابقة لمجتمعاتنا الخاصة حصل انقلاب حاسم في تاريخ المجتمعات الانسانية ، مع نشوء الملكية الخاصة. ولكنه تجنب تماما التأكيد بأن جميع المجتمعات كانت قد مرت في هذا الحدث، في لحظة تاريخية قابلة للتجديد، في شتى الأحوال يحصل انحلال الجماعة البدائية قبل فترة طويلة من بروز الأشكال الحديثة للتنظيم الاجتماعي والاقتصادي المتميز بإنتاجية عالية وتواصل اجتماعي قوي".⁸

إن المجتمع التقليدي كما يذهب إلى ذلك "روبرت ريدفيلد" مجتمع منعزل صغير متجانس بعيد عن الحداثة يعتمد في الاتصال على الألفاظ ، ليس له تراث مكتوب وذاكرتهم عن الماضي ضحلة ولا تذهب إلى أكثر ماتحويه ذاكرة كبار السن ولديهم قدرة كبيرة على الانتماء والشعور بالوحدة الاجتماعية

والتمسك بالأعراف والعادات التي يظل الناس متمسكين بها رغم انتقال المجتمع إلى وضع مغاير عن حالته الأولى.⁹

وأشار عالم الأنثروبولوجيا "E.Haggen" إلى أنه إذا تمسكت الأجيال بتقليد أسلوب الأعمال في المجتمع وقلما تغيره، فإن ذلك هو المجتمع التقليدي. وتكون نكهة التقاليد في ذلك المجتمع قوية. كما يمكن اكتشاف ملامحه الأخرى أيضا، وحيث تحصل السلوكيات على التأييد غير القانوني من العادات والتقاليد، وهيكल المجتمع مقسم إلى فئات، ومكانة الفرد في المجتمع غالبا تكون تقليدية ولا يحصل عليها، بالإضافة إلى أن التاريخ العالمي يذكر أن القوة الانتاجية الاقتصادية في ظل الأوضاع التقليدية تكون منخفضة جدا، ولذلك خلاصة القول أن المجتمع التقليدي هو مجتمع "التمسك بالعادات والتقاليد" والمقسم إلى فئات ويتسم باتجاه مراتب المنزل و عدم الانتاجية.¹⁰

وعرفه عالم الاجتماع "R.Rostow" بقوله مانطلق عليه المجتمع التقليدي، يشير إلى مجتمع محدودية القوة الانتاجية، بسبب علوم تكنولوجيا ما قبل عصر نيوتن. كما هو مجتمع وجهة إلى العالم قبل عصر نيوتن. ومن منظور وجهة النظر التاريخية، فإن المجتمع التقليدي يشتمل على كل العالم ما قبل عصر نيوتن، وعصر الدولة الملكية في الصين والشرق الأوسط وثقافة البحر الأبيض المتوسط، بالإضافة إلى أوروبا في العصور الوسطى، كما أننا نستطيع إضافة بعض المجتمعات التي جاءت في عصر نيوتن (مثل مجتمع القبائل في أفريقيا اليوم) لأنها لم تتأثر بالمهارات الجديدة التي تستخدمها البشرية في البيئة الخارجية لتغيير مكانتها الاقتصادية.¹¹

نلاحظ أن "روستو" أشار إلى المجتمع التقليدي من الزاوية التاريخية جميع المجتمعات السابقة على نيوتن والتي لم تتأثر بمقدرة الانسان الجديدة لإستغلال محيطه في سبيل نفعه الإقتصادي بسبب عدم القدرة على تطبيق التكنولوجيا نتيجة للتخلف العلمي الفني، يقوم في هذه المرحلة الانتاج على العلوم والفنون القديمة وهذا ما أكسبها ميزة محدودية القوة الانتاجية، وترتفع نسبة الأفراد الذين يعملون بالزراعة وليس لديهم مدخرات وتنتشر بينهم الأمية والقدرية ولا يستخدمون التكنولوجيا وأهم تنظيماتها الاجتماعية الأسرة والعشيرة، وتقوم المجتمعات التقليدية على قيم وسلطة راسخة والدين في الغالب هو أساس هذه المجتمعات، ولديهم قدرة كبيرة على الانتماء والشعور بالوحدة الاجتماعية-التماسك الاجتماعي- والتمسك بالعادات والتقاليد والعرف.

2.2 الخصائص السوسيوثقافية للمجتمع التقليدي

وفي هذا يرى "ريد فيلد" أنه "نسقا على درجة عالية من البساطة تتميز العلاقات الاجتماعية فيه بشدة الالتحام والاندماج compact والتوافق أو الانسجام كما تتميز تلك العلاقات فيه بكونها علاقات شخصية . ولكن مع نمو وانتشار الحضارة تمتد تلك العلاقات الاجتماعية نفسها خارج الجماعة المحلية لتفقد كثيرا من بساطتها وانسجامها. ويرتبط هذا بوجه خاص في مجالات النشاط الاقتصادي وهنا تظهر وتنمو أنواع كثيرة من الروابط غير الشخصية Impersonal أو الرسمية formal¹².

وفي رأيه أيضا أنه "مجتمع زراعي ، لا يستخدم الآلة والعلم ، ويتسم بضالة تقسيم العمل والتخصص المهني، وهو مجتمع متجانس يربط بين أعضائه إحساس قوي بالتضامن ، والسلوك فيه تقليدي وشخصي وهذا المجتمع يطغى عليه كل ما هو مقدس على كل ما هو علماني ، كما أن الاقتصاد يعتمد على المكانة أكثر من اعتماده على السوق"¹³

يمكننا تصور مفهوم التقليد كحالة مطبقة على نسق اجتماعي أو مجموعة من القيم والرموز والأفكار والاكراهات ، بحيث يتحدد من خلاله الانتماء إلى نظام اجتماعي وثقافي يجد تبريره في الماضي ويدافع عن مكتسباته ضد عمل قوى التغيير والرفض الجذري.¹⁴

ويقدم لنا "برونو إتيان B. Etienne" تعريفا آخر مفاده "يتشكل من مجموعة القيم المركزية التي تتفق عليها التشكيلية الاجتماعية ، كيفما كانت طريقة اصدار هذه القيم"¹⁵

إن هذه التعاريف تسمح لنا باستخلاص أهم خصائص المجتمع التقليدي على النحو التالي :

1.2.2 خصائص اجتماعية:

➤ التماسك الاجتماعي:

ويعرفه "كارترت" و"زاند" تماسك الجماعة بأنه ماينتج من تفاعل بين كل العوامل التي تدفع الأفراد للبقاء في الجماعة ويحددها في مجموعتين من العوامل :

- عوامل تؤدي إلى زيادة جاذبية الجماعة لأفرادها.

- عوامل مرتبطة بدرجة جذب العضوية في جماعات أخرى .

وتتصف الجماعة ذات التماسك العالي أو المرتفع بمجموعة من الخصائص والتي يحملها الباحثون في :

أ - الاعلاء من قيمة العمل الجماعي

ب التضامن والمسؤولية الجماعية

ت الروح المعنوية المرتفعة

ث التنسيق بين وحدات العمل في الجماعة

ج الاعتزاز والافتخار بالانتماء إلى الجماعة

ح احساس الأعضاء باستمرارية جاذبية الجماعة¹⁶

➤ الشعور بالانتماء : هي النزعة التي تدفع الفرد للدخول في اطار اجتماعي فكري معين بما يقتضيه هذا من التزام بمعايير وقواعد هذا الاطار وبنصرتة والدفاع عنه مقابل غيره من الأطر الاجتماعية والفكرية الأخرى.¹⁷

2.2.2 خصائص ثقافية:

ونقصد هنا الثقافة التقليدية وهي الثقافة التي ابتدعتها حياة الناس في ظل الظروف البيئية للمجتمع التقليدي والتي تجسد أسلوب الحياة وأسلوب الانتاج في هذا المجتمع ومن أهم مظاهرها:

➤ سيادة القيم الأخلاقية والتي تكون في الغالب قائمة على أساس ديني وتعني القيم الاخلاقية في المجتمع التقليدي أن تكون الغاية من القول والتصرف إيمان الانسان بأنها موافقة للمثل العليا التي أخذت مكانها في فطرته السليمة، وأنها تستهدف الفضيلة التي يتميز في ضوئها الخير والشر، والرشد والغين كما تهدف إلى ما يرضى الله وينفع الناس ، وينهض بالمجتمع في جميع المجالات التي تنهض بالمجتمعات كالصلاح والتقوى والتحابب والتعاون والتكافل والاستقامة وشرعية الكسب، والمعاملة بالحسنى.¹⁸

➤ انتشار العادات والتقاليد : ونقصد هنا العادات التقليدية فهي عادات قديمة متأصلة راسخة في الثقافة والتي تدوم طويلا فيأخذها الخلف عن السلف والتي تبقى وتستمر برغم فناء الأفراد الذين يكونونها، فالإنسان يولد في عادات قد وجدت قبله وقد تتغير بعض الشيء في حياته ولكنه عندما يموت تستمر هذه العادات في بقائها عن طريق الأجيال اللاحقة له، وللعادات التقليدية دور الوراثة في الحياة الفسيولوجية فهي تنقل جزءا من الماضي إلى الحاضر وبذلك تؤدي إلى نوع من الاستمرار¹⁹

2.2.3 خصائص اقتصادية:

كما أشرنا سابقا في تعريف المجتمع التقليدي نرى أنه أغلب التعريفات ركزت على الجانب

الاقتصادي في تحديد هذا المجتمع ولما له من تفاعل مع المجال الثقافي والاجتماعي فإن العادات والقيم

تلعب دورا هاما في توجيه النشاط الاقتصادي في المجتمع التقليدي، ويعتمد هذا المجتمع بصفة خاصة على الرعي والزراعة ثم الصناعات الحرفية والتجارة ، أما عن تقسيم العمل فهو لا يعتمد على التخصص المهني أو الحرفي ولكنه يقوم بالدرجة الأولى على أسس ذاتية ويقول في ذلك محمد عبده محجوب في كتابه الاتجاه السوسيوانثروبولوجي في دراسة المجتمع "إن تقسيم العمل وتوزيعه يقوم على بعض الأسس الذاتية مثل الأساس العرقي أو على أساس الانتماء إلى فئات معينة من فئات العمر أو على أساس الجنس فيما يتعلق بالفرقة بين الأعمال التي يقوم بها الرجال دون النساء"²⁰

3. فاعلية التسيير الإداري للمؤسسة الرسمية

1.3 مفهوم الفاعلية:

عند استعراض التعريفات الخاصة بالفاعلية Effectiveness نجد أنها ابتدأت بصورة غامضة بعض الشيء. فقد عرف Etzioni الفاعلية بأنها الدرجة التي تدرك أو تحقق بها المنظمة أهدافها.²¹ ذلك أن المؤسسة تؤسس من أجل تحقيق أهداف محددة في بيئة معينة ونلاحظ أن أكثر الأهداف المتفق عليها بين الباحثين للمؤسسة هو الاستمرارية و البقاء Survival ولتحقق هذا الهدف تسعى المؤسسة دائما لايجاد نوع من التوافق بين نمط تسييرها والجال السوسيوثقافي للمجتمع المتواجدة فيه.

ان فاعلية المنظمة تتطلب تحقيق التوافق والمواءمة بين ثقافة المنظمة وبيئتها واستراتيجيتها والتقنية التي تستخدمها. فمن ناحية يجب أن تتوافق ثقافة المنظمة مع البيئة الخارجية، أي بمعنى ان تتضمن ثقافة المنظمة القيم والمعايير والتقاليد التي تساعد المنظمة على التكيف مع البيئة والتغيرات البيئية.²²

2.3 ماهية التسيير الإداري للمؤسسة الرسمية:

1.2.3 التعريف:

هو: "عملية ديناميكية تتضمن عدة نشاطات متواصلة ومتكاملة كالتخطيط والتنظيم والمراقبة والتوجيه لأعمال الآخرين والمسؤولية هي العمل على تنسيق، وتعديل، وتكامل هذه النشاطات بحيث يحقق الهدف في الوقت المحدد بفعالية"²³

وهو "وظيفة إدارية تهتم بترتيب الموارد الداخلية للمؤسسة "موارد بشرية، موارد مالية ، موارد تكنولوجية ولوجيستكية" اللازمة لتحقيق الأهداف التنظيمية ، وتنظيم الأدوار والمسؤوليات الملقاة على

عائق العمال، وتلبية كل الاحتياجات النفس اجتماعية للفاعلين داخل الهيكلية المؤسسية".²⁴ ومن خلال ماسبق من تعريفات للثقافة والتسيير يوحى لنا تأثير العملية التسييرية للمؤسسة الرسمية بالثقافة السائدة في المجتمع المحلي -التقليدي- سلباً أو إيجاباً من خلال القيم الأخلاقية التماسك الاجتماعي والانتماء وغيرها من السلوكيات. وفي ذلك يقول "أحمد حويّتي" رغم أن التسيير يتأثر بعدة عوامل سياسية (النظام السياسي، العدالة، المساواة، السلطة) والعوامل التنظيمية (تنظيم العمل، أسلوب القيادة، اتخاذ القرارات، السلوك البيروقراطي، نظام الاتصال، والحوافز) إلا أن حقيقة الأمر الأزمة تكمن في القيم الثقافية والاجتماعية للعمل، أي أنها أزمة تصور لمفهوم العمل، لأن العمل كقيمة اجتماعية هو الأصل والتسيير أو العمل الاشرافي كما يصطلح عليه في علم الاجتماع التنظيم هو الفرع. ولذلك فإنه عندما تهتز القيم الثقافية والاجتماعية للعمل تهتز لذلك قيم التسيير وهذا ينعكس بدوره على الأداء والسلوك التنظيمي لدى المشرفين والمسيّرين.²⁵ ويقول "محمد الرفيق الطيب": يتأثر المسيرون بشكل مستمر بالبيئة التي تحيط بهم، ويؤثرون بدورهم فيها... لذا لا بد للمسيّر من أن يكون على دراية بالكيفية التي يتم بها تفاعل النظام مع بيئته، وتفاعل أجزاء النظام فيما بينها.²⁶

2.2.3 أنواع وأنماط التسيير الإداري: للتسيير الإداري نوعان هما:

أ -

التسيير الرسمي : هو

التسيير الذي يمارس مهامه وفقاً لمنهج التنظيم أي اللوائح والقوانين التي تنظم أعمال المنظمة، فالقائد يمارس مهامه من هذا المنطلق تكون مسؤولياته محدودة من قبل مركزه الوظيفي.

ب -

التسيير غير الرسمي :

هو ذلك التسيير الذي يمارسه بعض الأفراد في التنظيم وفقاً لقدراتهم ومواهبهم القيادية وليس من مركزهم ووضعهم الوظيفي، فهناك الكثير من القادة غير الرسميين يشكلون قوى ضاغطة على الإدارة.²⁷

في حين نجد ليكيرت ميز بين أربع أنواع من طرق التسيير²⁸

1) النمط التسييري المتسلط (المستغل): ويتميز هذا النمط بما يلي:

أ -

المسيّر يفرض أوامره بأسلوب التهديد بالعقوبة.

ب - العلاقات الاتصالية معدومة أو شبه معدومة وإن وجدت تكون ذات اتجاه واحد من الأعلى إلى الأسفل.

- ت - غياب نسبي لروح الفريق ، السلطة تكون مركزية.
- ث - القرارات تؤخذ في القمة دون استشارة المرؤوسين.

2) النمط التسييري الأبوي : ويتميز بما يلي:

أ - التحفيز مبني على المكافأة والعقوبة.

ب - العمال عليهم الخضوع.

ت - هناك ضعف في المسؤولية (عند العمال).

ث - القرارات البسيطة والأقل أهمية يمكن أن تؤخذ على مستويات دنيا.

ج - المعلومات التي تبعث من القاعدة الى القمة يتم تصفيتها في الطريق.

3) النمط التسييري المبني على التشاور: ويتميز هذا النمط بما يلي:

أ - هنا تتم استشارة العمال ، لكن هذا لا يؤثر بشكل كبير على اتخاذ القرار.

ب - تصاعد ثقة القائد في كفاءة مرؤوسيه ومقدرتهم، ولكن الى حدود معينة، أي أن الثقة ليست مطلقة وكاملة تماما.

ت - يحاول الاستفادة من أفكار وآراء مرؤوسيه، بطريقة بناءة.

ث - يستخدم لتحفيز مرؤوسيه كثيرا من الأساليب الإيجابية.

ج - يسمح بالاتصالات في اتجاهين .

ح - يخطط للسياسات العامة العريضة ، ويتخذ وحده القرارات المهمة، ولكنه يعطي

صلاحية اتخاذ القرارات لمرؤوسيه فيما دون ذلك، ويعمل على الاستشارة في الظروف غير العادية.

4) النمط التسييري بالمشاركة : يتميز بما يلي:

أ - يستند على وجود علاقات تعاون بين أعضاء المنظمة.

ب - المشاركة في عملية اتخاذ القرار.

ت - هناك رقابة على الأهداف وليس على طرق تحقيقها.

ث - يشجع الاتصالات في جميع الاتجاهات.

ج - يؤمن بالعمل كفريق واحد.

ح -

3.2.3 أساليب التسيير الإداري ووظائفه:

1.3.2.3 أساليب التسيير الإداري بناء على سلوك المسير

ان هذا التصنيف يعتمد على وسائل التأثير التي يستخدمها المسير لتوجيه رؤوسيه والتي تعكس أساليب القيادة، اذن فهذا التصنيف يعتمد على أساس طريقة القائد في التعامل مع رؤوسيه وقد صنف الى ثلاث أساليب :

أ - التسيير الإداري الأوتوقراطي : إن هذا الأسلوب مبني على افتراض أن القائد على علم بكل شيء ويعرف الأفضل وإن الأفراد كسالى ويفضلون أن يقادوا، وإذا استخدم القائد سلطته فانه يستخدمها على أساس ضغط ة تهديد وحرمان من المكافآت.²⁹

ب - التسيير الإداري الديمقراطي : في هذا الأسلوب الجماعة هي التي تقوم باختيار القائد وانتخابه، ومن خصائصها أن قائد الجماعة أو رئيسها أو المشرف عليها يأخذ رأيها، سواء في تخطيط الأهداف ووضعها ورسم خطة العمل والتنفيذ والمتابعة والتقييم... على أن يتم كل ذلك من خلال المناقشات المتبادلة بين أعضاء الجماعة بما فيهم رئيسها، وعن طريق أخذ الأصوات والاستقرار على رأي الأغلبية، على اعتبار أن رأي الرئيس يكون له نفس وزن رأي أي عضو آخر من أعضاء الجماعة، إلا إذا تساوت الأصوات، فيرجح الجانب الذي فيه الرئيس.³⁰

ت - التسيير الفوضوي : يغلب على هذا النمط طابع الفوضى ، اذ يتميز بأن قائد الجماعة أو رئيسها أو المشرف عليها يكون غير مكترث بواجبات الادارة أو القيادة أو الرئاسة، مهملا في القيام بها. لا يؤدي إلا دورا شكليا في الجماعة، وبالتالي لا يوجد له دور فعلي في التخطيط والتنفيذ أو التوجيه أو المراقبة... فيكون وجوده في الجماعة كعدم وجوده تماما. ولذا تكون الجماعة في حالة من الفوضى وانعدام المسؤولية، ويعمل كل ما يحلو له.³¹

والجدير بالذكر أن وجود أي أسلوب من هذه الأساليب السابقة الذكر لا يمكن وجوده بصورة نقية في جماعات العمل الواقعية أو في أي مؤسسة رسمية، وانما نجد خليطا تكون فيه السيادة لأحد من هذه الأساليب الثلاث، وهو الذي يحدد لنا نمط التسيير.

2.3.2.3 وظائف التسيير الإداري:

وفيما يخص وظائف التسيير والمرتبطة أساسا بالوظيفة الادارية فانها تتكون من خمس مراحل اساسية لمسار أو عملية محددة وهي:

- أ - التخطيط: هو عملية شاملة تشمل وضع الأهداف والمخططات والنشاطات المتعلقة بذلك.³² ويعرفه فايول بأنه التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل مع الاستعداد لهذا المستقبل فهو الطريق الذي يرسم بصورة مسبقة لسلوكه المسؤولون عند اتخاذهم القرارات وتنفيذ عملهم، فهو يتضمن التحديد الواضح لسياسات المؤسسة والاستراتيجيات المعدة من جهة ، ومن جهة أخرى وضع هذه السياسات وهذه الاستراتيجيات في خدمة مخططات للحركة بدلالة الزمن للوصول إلى الأهداف وطرق تحقيقها والوسائل المستعملة لذلك.³³
- ب - التنظيم : يعرفه فايول بأنه امداد المشروع بكل ما يساعده على تأدية وظائفه من المواد الأولية والعدة ورأس المال والأفراد، وتقضي وظيفة المدراء إقامة العلاقات بين العاملين بعضهم ببعض وبين الأشياء وبعضها ببعض، فهو عبارة عن توزيع العمل ورسم للعلاقات وتحديد للسلطات وذلك بقصد تحقيق الأداء المقرر بكفاية اقتصادية جيدة.³⁴ وتتم وظيفة التنظيم بتحديد وتصميم المهام والأنشطة والمسؤوليات ، وتنسيق عملية تخصيص الموارد والأفراد وبناء الهيكل التنظيمي أو تغييره لتحقيق الأهداف التنظيمية.³⁵
- ونلاحظ مما سبق أن لوظيفة التنظيم في المؤسسة مجالين اثنين:
- ✓ التنظيم الهيكلي Organisation structurelle في هذا المجال يتناول:
- أ - الهيكل العام للتنظيم.
- ب معايير التقويم والأداء.
- ت منحى الوظائف.
- ✓ التنظيم الاجرائي : Organisation procedurale هذا المجال يتناول:
- أ التقييس على مستوى المكان.
- ب التقييس على مستوى الزمان.
- ت إعداد الاجراءات والمسارات.
- ت - التوجيه: هو الكيفية التي تتمكن الادارة من خلالها تحقيق التعاون بين العاملين وحفزهم للعمل لبذل أقصى طاقاتهم وتوفير البيئة الملائمة التي ستمكنهم من اشباع حاجياتهم ورغباتهم ويتم من خلال عمليات القيادة والحفز والاتصال ومركزة على فهم طبيعة السلوك البشري والانساني ومحاولة توجيه هذا السلوك نحو تحقيق الأهداف بفعالية وكفاءة.³⁶

ث - اتخاذ القرار : يتضمن المفاضلة والاختيار بين عدد من البدائل المتوفرة ويرى معظم علماء وأساتذة إدارة الأعمال أن اتخاذ القرارات هو صميم وجوهر العمل الذي يقوم به أي مسير وبأي مستوى اداري في المنظمة ، فاتخاذ القرار هو الاختيار المدرك والواعي بين البدائل المتاحة في موقف معين، فليس القرار هو الاستجابة التلقائية أو ردة الفعل المباشرة وإنما اختيار بوعي قائم على التدبر والحساب في الغاية المراد تحقيقها أو الوسيلة التي ينبغي استخدامها.³⁷

ج - الرقابة : تمثل الرقابة الادارية تلك العملية المنظمة المتعلقة بالتحقق والتأكد من اتمام الأنشطة والالتزام بالأعمال التي سبق التخطيط لها في المنظمة من أجل تحقيق الأهداف التنظيمية.³⁸ وقد أدرج هنري فايول وظيفة الرقابة كأحد الوظائف الأساسية للإدارة وعرفها بأنها عملية التحقق من أن كل شيء يتم تطبيقه حسب الخطة التي تم اختيارها وكذلك يتم في ضوء التعليمات الصادرة والمبادئ المعتمدة وذلك بقصد توضيح الأخطاء والانحرافات حتى يمكن تصحيحها وتجنب الوقوع فيها مرة أخرى.³⁹

ويتناول "فالمر" الرقابة بشكل أكثر تحديد مركزا على خطوات القيام بها فيقول أن الرقابة تتمثل في وضع المعايير، ثم قياس الأداء ومقارنته بالخطة الموضوعية، وأخيرا تصحيح الاختلافات بين الخطط الموضوعية والنتائج الفعلية.⁴⁰

وبذلك نقول أن المسير أثناء ممارسته لوظيفة التسيير بعملياته في المؤسسة الرسمية فانه لا بد من مراعاة الخصائص السوسيوثقافية للمجتمع المحلي ذلك انها في علاقة تفاعلية معه بهدف ضمان بقائها واستمراريتها التي تترجم مدى فاعلية هذا التسيير .

4. ثقافة المجتمع الجزائري والتسيير الاداري للمؤسسة الرسمية: أية علاقة؟

وإذا ما أردنا الحديث عن تسيير المؤسسة الرسمية في المجتمع الجزائري من منظور سوسيولوجي فإننا نقصد بذلك البحث في اشكالية التسيير بين المرجعية التقليدية ، الزراعية والريفية والمرجعية التنظيمية الحديثة "حيث عرفت أنواعا تنظيمية متعددة محكومة بإجراءات طبعت علاقات العمل منها التسيير الذاتي l'autogestion القانون العام للعامل Statut général du travailleur استقلالية المؤسسات Autonomie des entreprises والشركات الفرعية La filialisation وأخيرا الشراكة Le partenariat"⁴¹ ويعود هذا إلى التحولات التي مست البنية الاجتماعية للمجتمع الجزائري إثر عملية التحديث والتي كان أساسها المخططات التنموية "وبهذا نجد أنفسنا أمام ثقافتين

مختلفتين في المنظمات والمؤسسات الجزائرية ثقافة تقليدية متأثرة بالعادات والتقاليد ، وبوسائل العمل والانتاج والتنظيم القديم ، وقد كان يغلب عليها الطابع الرعوي والفلاحي والتقليدي وتحكم في الفرد روابط قبلية وأسرية قوية ، هذه القيم التقليدية كونت ما يعرف عادة بالذهنية التقليدية . في مقابل ذلك نجد ثقافة حديثة متأثرة بالقيم السائدة في هذا العصر من استقلالية وحرية أوسع عن القبيلة والعشيرة والأسرة، والاعتماد على النفس، وانتشار المهن الصناعية والإدارية، وما تتطلبه من قيم وطرق تنظيم ، وهو ما يؤدي إلى تكوين نماذج معينة من التفكير والعمل والسلوك، هي ما يطلق عليها الذهنية الصناعية⁴² ولقد انطلق الباحث "بشير محمد" في دراسته المشار إليها آنفا من افتراضات حول موضوع الثقافة والتسيير في الجزائر مؤداها:

تعد الثقافة المحلية للمجتمع الجزائري ثقافة مخالفة ومغايرة لتلك التي يراد ترسيخها من خلال ما يحمله المشروع الصناعي من قيم ثقافية جديدة.

إن الثقافة المحلية الأصلية ثقافة ريفية - زراعية باعتبارها الوعاء الذي نرتوي منه والدرع الحصين الذي نرتكز عليه كلما تأزمت الأوضاع واقتضت الضرورة ذلك .

يظهر أن كل محاولة إستراتيجية لقيم ثقافية أصيلة (محلية) بغية تعويضها بقيم ثقافية غريبة ودخيلة يكون مآلها الفشل ، إذ لا يمكن بأي حال من الأحوال اعتبار أن الطبيعة البشرية واحدة ومن ثمّ يمكن الاملاء عليها كصفات وصيغ مشابهة دون الأخذ بعين الاعتبار المكان والزمان. ⁴³ وفي هذا يؤكد الباحث "على أنه من الضروري التنبيه للنتائج الوخيمة التي تحدث من خلال التناقض بل الصراع المرير بين الثقافتين".⁴⁴

ويرى في ذلك أيضا الأستاذ الدكتور "غياث بوفلحة" الذي كانت له دراسات ميدانية عدة حول هذا الموضوع "أن القاعدة الاجتماعية تحدد نظرة الفرد للشغل ، وتؤثر على سلوكيات العمال وأداءهم المهنية . كما أن العلاقات القبلية والقيم الأخلاقية تتحكم في العلاقات بين الزملاء والمسيرين. ذلك أن الجماعات داخل المؤسسة تشكل وفق الانتماء القبلي للعمال، وكثيرا ما ينتمي العمال إلى قبيلتين أو أكثر ، وتكون الانقسامات أو الصراعات في حالة وقوعها أو عمليات التوظيف والترقية على هذه الأسس".⁴⁵ ويرى أيضا في نفس السياق أن لموضوع الالتزام بالأخلاق والقيم الثقافية المحلية أهمية كبيرة في تحديد مكانة المدير أو المسير ، وقد يرفض بسبب كونه غريبا عن المنطقة، أو أنه لا يحترم القيم الثقافية

للمجتمع المحلي. ذلك أنه في هذه الأماكن يصعب إيجاد خط فاصل بين ما هو واجب مهني ، وما هو شخصي وأخلاقي، سواء كان ذلك داخل أو خارج المؤسسة.⁴⁶

تعتمد المجتمعات التقليدية على العلاقات اللارسمية في المعاملات . كما تساهم العلاقات بين الأسر وشيوخ القبائل، في تسهيل الاتصالات وخاصة في حالة ظهور الصعوبات ، حيث أنهم يتوسطون في حل المشاكل الطارئة بين الأسر. وهكذا نجد أن أفراد المجتمعات التقليدية يعتمدون نفس المنطق في الاتصالات وحل المشاكل عند تعاملهم مع التنظيمات الصناعية.⁴⁷

5. خاتمة:

بناء على ما سبق عرضه من تصور مفاهيمي تحليلي للعلاقة بين الثقافة المجتمعية التقليدية والمتمثلة في الجانب الاجتماعي والثقافي وتسيير المؤسسة الرسمية، يتضح أن المؤسسة الرسمية -التنظيمية- المتواجدة في المجتمعات التقليدية تعاني من صعوبات ذات أبعاد اجتماعية ثقافية ذلك ما يعكس العملية التسييرية وتكيف العمال ذوي القاعدة الاجتماعية الثقافية والذهنية التقليدية، إذ أن العامل الذي تعود على الفلاحة والرعي يجد صعوبات في التكيف مع متطلبات الثقافة التنظيمية المعاصرة والمصاحبة للتنظيم الرسمي من احترام الوقت التعامل مع رؤساء العمل والخضوع للقواعد واللوائح التنظيمية خضوعا تام، وهكذا يؤثر المحيط الاجتماعي والثقافي للأفراد على طرائق معاملاتهم ، وبهذا فإن هذا الموضوع يتحدد في نمطين مختلفين في تسيير المؤسسة من قيم تقليدية وقيم حديثة والحديث هنا لا يعني أن احدهما أفضل من الأخرى ، ذلك أن لكل منها إيجابياتها وسلبياتها وبالتالي وجب على الميسرين الحرص على إيجاد نوع من التوفيق بين الثقافة التقليدية الموروثة من الأسرة والقبيلة مع القيم التنظيمية السائدة في المؤسسة ، وهذا ما نجده في معظم النظم التسييرية حيث اتجهت الآن إلى مفهوم المرونة والتحرر من القوالب الثابتة ، وبهذا نؤكد انه لا يوجد نمط تسييري موحد للمؤسسة الرسمية -التنظيمية- ذلك أنه يختلف باختلاف المجتمع المتواجدة فيه لأجل ضمان الاستمرارية والبقاء وهو الهدف الأساسي لأي تنظيم.

ضع في خاتمة البحث تلخيصا لما ورد في مضمون البحث، مع الإشارة إلى أبرز النتائج المتوصل

اليها، وتقديم اقتراحات ذات الصلة بموضوع البحث.

5. قائمة المراجع:

- ¹ غدنز أنتوني، (2005م)، علم الاجتماع ، تر: فايز الصياح، ط4، بيروت ، لبنان ، المنظمة العربية للترجمة، ص82.
- ² دنيس كوشي ، (2007)، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية ، ترجمة : منير السعيداني، ط1، بيروت ، لبنان ، المنظمة العربية للترجمة ، ص31.
- ³ أحمد فؤاد محمود ، (2000م/1421هـ)، أضواء على الثقافة الإسلامية ، ط1، الرياض، السعودية ، إشبيليا، ص12.
- ⁴ سبع هشام ، هيشور محمد لمن ، مساهمة الثقافة التسييرية في بناء الهوية التنظيمية -دراسة ميدانية بمؤسسة صرموك للمشروبات الغازية- سطيف-، الملتقى الدولي الثاني حول: المجالات الاجتماعية التقليدية والحديثة وانتاج الهوية الفردية والجماعية في المجتمع الجزائري، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ، الجزائر ، ص607.
- ⁵ عبد الغني عماد ، (2006)، سوسيولوجيا الثقافة المفاهيم زالاشكاليات...من الحداثة إلى العولمة، ط1، بيروت، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، ص32.
- ⁶ بزايد نجاه، (2010/2011) التكوين وإستراتيجية تسيير المهارات التسييرية ، أطروحة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة وهران، الجزائر، ص77.
- ⁷ هادي دويج العتايي وحسين رحيم الهماش، (جويلية 2018) دور الثقافة المجتمعية في التغيير والاصلاح، مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد30، ص207.
- ⁸ ر. بودون ، ف. بوريكو، (1986م-1406هـ)، المعجم النقدي لعلم الاجتماع ، ط1، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ص195، 194.
- ⁹ شويشي زهية ، (2005/2006)، مجتمع القصور ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة منتوري ، قسنطينة، الجزائر ، ص36.

- ¹⁰ ووين، (1996)، الصينيون المعاصرون التقدم نحو المستقبل انطلاقاً من الماضي ، الجزء1، ترجمة: عبد العزيز حمدي ، سلسلة عالم المعرفة 210، ص107.
- ¹¹ دحماني سليمان، (2006/2005) ، ظاهرة التغير في الأسرة الجزائرية: العلاقات ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأنثروبولوجيا ، غير منشورة ، جامعة أبي بكر بلقايد ، تلمسان، الجزائر ، ص3.
- ¹² محمد عبده محجوب ، الاتجاه السوسيوانثروبولوجي في دراسة المجتمع ، الكويت ، وكالة المطبوعات، ص55.
- ¹³ حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، (2005)، المجتمع دراسة في علم الاجتماع، ط4، الاسكندرية مصر ، المكتب الجامعي الحديث، ص119.
- ¹⁴ عزالدين الخطابي، (2001)، سوسيولوجيا التقليد والحداثة بالمجتمع المغربي، ط1، الدار البيضاء ، المغرب، منشورات علم التربية، ص12.
- ¹⁵ المرجع نفسه ، ص12.
- ¹⁶ اسماعيل شماخي موسى، جمال معتوق ، آليات تحقيق التماسك الاجتماعي (رؤية أنثروبولوجية دينية) ، العدد الخامس ، مجلة أنثروبولوجية، ص193.
- ¹⁷ حسين الخزاعي ، إيمان شميلة، (2014م) ، مستوى المواطنة والانتماء لدى العاملين في المؤسسات الأردنية، دراسة اجتماعية تطبيقية، مجلة دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، م41، ملحق1م، ص348.
- ¹⁸ تهامي نقرة ، (1408هـ/1988م)، القيم الأخلاقية لجهاز الأمن وتطبيقاتها في مجال العمل الأمني، ط1، الرياض ، السعودية، أبحاث الندوة العلمية الأولى : القيم الأخلاقية المرتبطة بعمل رجل الأمن ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الناشر المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، ص164.
- ¹⁹ فوزية ذياب (1966)، القيم والعادات الاجتماعية ، مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية في الجمهورية العربية المتحدة ، دار الكتاب العربي، ص23.

- ²⁰ محمد عبده محجوب ، مرجع سبق ذكره، ص42.
- ²¹ مؤيد سعيد السالم،(2008)، نظرية المنظمة الهيكل والتصميم، ط3، عمان ، الأردن ، دار وائل ، ص41.
- ²² حسين حريم، (2009)، السلوك التنظيمي –سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال-، ط3 عمان، الأردن ، دار حامد ، ص320.
- ²³ بن زروق جمال ،(نوفمبر2010)، الاتصال التنظيمي ، الثقافة التسييرية ، وإدارة التغيير داخل المؤسسة، مجلة الباحث والدراسات في العلوم الانسانية، عدد6 ، ص239.
- ²⁴ سبع هشام ، هيشور محمد لمين ، مرجع سبق ذكره، ص607.
- ²⁵ بزايد نجاة، مرجع سبق ذكره، ص، ص80، 79.
- ²⁶ محمد رفيق الطيب،(1995)، مدخل للتسيير أساسيات، وظائف ، تقنيات، ط1، ج1، بن عكنون الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية ، ص20.
- ²⁷ عمر عبد الله،(2008)، تكوين واعداد القادة ، ورقة مقدمة في الملتقى العربي الثاني حول اعدادات القيادات الادارية والمالية في المؤسسات العربية ، ورشة عمل الادارة تحت الضغوط، القاهرة، ص3 4.
- ²⁸ منير سلامي، (2016/2017)، أساسيات تسيير المؤسسة ، مطبوعة جامعة موجهة الى طلبة سنة ثانية جذع مشترك علوم اقتصادية وعلوم تجارية وعلوم التسيير ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر، ص35، 36.
- ²⁹ محمد محمود العياصرة،(2008)، الاشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتها بالاحتراف النفسي، ط1، عمان الأردن، دار الحامد ، ص88.
- ³⁰ فرج عبد القادر طه ، (2001)، علم النفس الصناعي والتنظيمي، ط9، القاهرة ، مصر، دار قباء 2001، ص291.
- ³¹ المرجع نفسه ، ص110.

- ³² زيد منير عبوي، (2007)، الادارة واتجاهاتها المعاصرة، ط1، الأردن، دار حجلة، ص38.
- ³³ بن سعيد مراد، (2003/2002)، العقلانية التسييرية في الادارة الجزائرية، رسالة ماجستير، كلية الحقوق، قسم العلوم السياسية، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر، 2003/2002، ص30.
- ³⁴ بن سعيد مراد، مرجع سبق ذكره، ص31.
- ³⁵ فتحي أحمد ذياب عواد، مرجع سبق ذكره، ص278.
- ³⁶ زيد منير عبوي، مرجع سبق ذكره، ص81.
- ³⁷ المرجع نفسه، ص32.
- ³⁸ فتحي أحمد ذياب عواد، مرجع سبق ذكره، ص462.
- ³⁹ المرجع نفسه، ص462.
- ⁴⁰ المرجع نفسه، ص463.
- ⁴¹ محمد بشير، مرجع سبق ذكره، ص27.
- ⁴² بوقرة كمال، (2013)، الثقافة التنظيمية في المجتمع الجزائري، مجلة الاحياء، عدد16، ص125.
- ⁴³ محمد بشير، مرجع سبق ذكره، ص14، 15.
- ⁴⁴ المرجع نفسه، ص15.
- ⁴⁵ غياث بوفلحة، (2012)، بحوث في التغير التنظيمي وثقافة العمل، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ص24، 25.
- ⁴⁶ المرجع نفسه، ص25.
- ⁴⁷ المرجع نفسه، ص27.
- قائمة المراجع

غدنز أنتوني، (2005م)، علم الاجتماع ، تر: فايز الصباح، ط4، بيروت ، لبنان ، المنظمة العربية للترجمة.

دنيس كوشي ، (2007)، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية ، ترجمة : منير السعيداني ، ط1، بيروت ، لبنان ، المنظمة العربية للترجمة.

أحمد فؤاد محمود ، (2000م/1421هـ)، أضواء على الثقافة الإسلامية ، ط1، الرياض ، السعودية ، إشبيلية.

سبع هشام ، هيشور محمد لين ، مساهمة الثقافة التسييرية في بناء الهوية التنظيمية -دراسة ميدانية بمؤسسة صرموك للمشروبات الغازية- سطيف-، الملتقى الدولي الثاني حول: المجالات الاجتماعية التقليدية والحديثة وانتاج الهوية الفردية والجماعية في المجتمع الجزائري، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ، الجزائر عبد الغني عماد ، (2006)، سوسيولوجيا الثقافة المفاهيم زالاشكاليات... من الحداثة إلى العولمة، ط1، بيروت، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية.

بزايد نجاة، (2010/2011) التكوين وإستراتيجية تسيير المهارات التسييرية ، أطروحة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة وهران، الجزائر.

هادي دويج العتابي وحسين رحيم الهماش، (جويلية 2018) دور الثقافة المجتمعية في التغيير والاصلاح، مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد30.

ر.بودون ، ف.بوريكو، (1986م-1406هـ)، المعجم النقدي لعلم الاجتماع ، ط1، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

شويشي زهية ، (2006/2005)، مجتمع القصور ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة منتوري ، قسنطينة، الجزائر.

ووين، (1996)، الصينيون المعاصرون التقدم نحو المستقبل انطلاقا من الماضي ، الجزء1، ترجمة: عبد العزيز حمدي ، سلسلة عالم المعرفة.

- دحماني سليمان ،(2006/2005) ، ظاهرة التغير في الأسرة الجزائرية :العلاقات ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأنثروبولوجيا ، غير منشورة ، جامعة أبي بكر بلقايد ، تلمسان، الجزائر.
- محمد عبده محجوب ، الاتجاه السوسيوأنتروبولوجي في دراسة المجتمع ، الكويت ، وكالة المطبوعات، ص55.
- حسين عبد الحميد أحمد رشوان ،(2005)،المجتمع دراسة في علم الاجتماع، ط4، الاسكندرية ، مصر ، المكتب الجامعي الحديث.
- عزالدين الخطابي، (2001)، سوسيولوجيا التقليد والحداثة بالمجتمع المغربي، ط1، الدار البيضاء ، المغرب، منشورات علم التربية.
- اسماعيل شماخي موسى، جمال معتوق ، آليات تحقيق التماسك الاجتماعي (رؤية أنثروبولوجية دينية) ، العدد الخامس ، مجلة أنثروبولوجية، ص193.
- حسين الحزاعي ، ايمان شميلة،(2014م) ،مستوى المواطنة والانتماء لدى العاملين في المؤسسات الأردنية، دراسة اجتماعية تطبيقية، مجلة دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، م41، ملحق1م.
- تھامي نقرة ، (1408هـ/1988م)، القيم الأخلاقية لجهاز الأمن وتطبيقاتها في مجال العمل الأمني، ط1، الرياض، السعودية، أبحاث الندوة العلمية الأولى : القيم الأخلاقية المرتبطة بعمل رجل الأمن ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،الناشر المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب.
- فوزية ذياب (1966)،القيم والعادات الاجتماعية ، مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية في الجمهورية العربية المتحدة، دار الكتاب العربي.
- مؤيد سعيد السالم،(2008)، نظرية المنظمة الهيكل والتصميم ، ط3، عمان ، الأردن ، دار وائل.
- حسين حريم، (2009)، السلوك التنظيمي -سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال-، ط3عمان، الأردن ، دار حامد.

- بن زروق جمال، (نوفمبر 2010)، الاتصال التنظيمي، الثقافة التسييرية، وإدارة التغيير داخل المؤسسة، مجلة الباحث والدراسات في العلوم الانسانية، عدد 6.
- محمد رفيق الطيب، (1995)، مدخل للتسيير أساسيات، وظائف، تقنيات، ط1، ج1، بن عكنون الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- عمر عبد الله، (2008)، تكوين واعداد القادة، ورقة مقدمة في الملتقى العربي الثاني حول اعدادات القيادات الادارية والمالية في المؤسسات العربية، ورشة عمل الادارة تحت الضغوط، القاهرة.
- منير سلامي، (2017/2016)، أساسيات تسيير المؤسسة، مطبوعة جامعة موجهة الى طلبة سنة ثانية جذع مشترك علوم اقتصادية وعلوم تجارية وعلوم التسيير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- محمد محمود العياصرة، (2008)، الاشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتهما بالاحتراف النفسي، ط1، عمان الأردن، دار الحامد.
- فرج عبد القادر طه، (2001)، علم النفس الصناعي والتنظيمي، ط9، القاهرة، مصر، دار قباء 2001.
- زيد منير عبوي، (2007)، الادارة واتجاهاتها المعاصرة، ط1، الأردن، دار حجلة.
- بن سعيد مراد، (2003/2002)، العقلانية التسييرية في الادارة الجزائرية، رسالة ماجستير، كلية الحقوق، قسم العلوم السياسية، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.
- بوقرة كمال، (2013)، الثقافة التنظيمية في المجتمع الجزائري، مجلة الاحياء، عدد 16.
- غياث بوفلحة، (2012)، بحوث في التغير التنظيمي وثقافة العمل، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

المرأة الثورية في الرواية الجزائرية رواية نانا قصة امرأة فحلة لوهية جموعي.

The revolutionary woman in the Algerian novel, Nana's novel the story of a virile woman by Wahiba Djamoui

د. فطيمة براهيم¹

D.brahmi fatima¹

¹ مؤسسة الانتماء جامعة جيلالي ليايس سيدي بلعباس (الجزائر)، brahhiba@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021 / 04 / 17 تاريخ القبول: 2021 / 06 / 16 تاريخ النشر: 2021 / 06 / 30

ملخص:

يتناول هذا البحث صورة المرأة في الثورة الجزائرية من منظور الرواية الجزائرية المعاصرة، استنادا إلى نص الروائية "وهية جموعي" الموسوم بـ (نانا قصة امرأة فحلة) انطلاقا من دلالة العنوان الذي يجمع بين الأنوثة والفحولة، والنص السردية الذي يسرد حكاية امرأة استمدت قوتها وهويتها الوطنية من علاقتها بالأرض من جهة، وبالتضحية من جهة أخرى. ومن ثم سيكون ذلك المحور الأساس الذي سينهض عليه البحث. وفضلا عن ذلك سأبرز العلاقة الوثيدة بين كلمتي التضحية الحرية، من خلال تقديم الأم ابنها قربانا للوطن والثورة. كلمات مفتاحية: صورة المرأة، الجزائرية، الثورة، الأنوثة، الهوية، الأرض، التضحية.

Abstract:

This research deals with the image of the woman in the Algerian revolution from the perspective of the contemporary Algerian novel, based on the text of the novelist **Wahiba Djamoui**, whichi staged with: **“Nana is the story of a virile woman”** based on the significance of the title, which combines femininity and virility, and the narrative text that tells the story of a woman whose strength and national identity derives from Its relationship with the land on the one hand, and the sacrifice on the other hand. Hence, tha twill be the main axis upon which the research will be based.

In addition, I will highlight the tight relationship between the two words freedom and sacrifice, through the mother offeringhertwo sons as an oblation to the homeland and the revolution. I will also reveal the technical methods and techniques adopted in the fictional text to embody the

meanings of giving, offering and self-denial in front of achieving the national interest.

And from this, how did the meanings of sacrifice and freedom for the mother emerge? And what are the methods and techniques that are evident in this novel? This is what this research will attempt to answer.

Keywords: The revolutionary woman, the Algerian novel, the novel of Nana, Wahiba Djamoui, the sacrifice.

المؤلف المرسل: فطيمة براهيم، الإيميل: brahhiba@gmail.com

1. مقدمة:

عند الحديث عن الأدب الجزائري يتوقف كل شيء لحظة، وهذا التوقف ليس توقفا عشوائيا أو متعمدا، بل التوقف يحمل وراءه عدة أشياء، وهذه الأخيرة !أي الأشياء التي صنعت منه أدبا متميزا يتنه فيه الأديب، و يحار منه المبدع. حضور الأدب الجزائري إلى الواجهة يعني الكثير إنه يعود بفضل إرث قوي أرسى دعائمه و لا يزال ينهل و يستلهم منه. لقد وقف على عديد الموضوعات و الظواهر الأدبية بأنواعها، و من جملة ما تناول صورة المرأة بوجه عام و المرأة بوجه خاص.

تعدد أقلام الأدباء و المفكرين حولها، و حضرت في الشعر، كما حضرت في باقي الأجناس الأدبية على اختلاف أنواعها، و أكثر ما حفل به الأدب الجزائري موضوع الصورة، حيث تنوعت الصور، و علة وجه التحديد صورة المرأة، حيث تبلورت في الأعمال الأدبية و الإبداعية خاصة الرواية، فهذه الأخيرة هي المنطلق الأساس الذي سوف يقع اختيارنا عليه و المتمثل في المرأة الثورية رواية (نانا قصة امرأة فحلة) للرواية الجزائرية المعاصرة "وهيبة جموعي".

و فضلا عن ذلك سأبرز العلاقة الوطيدة بين كلمتي التضحية الحرة، من خلال تقديم الأم ابنيها قربانا للوطن والثورة.

وسأكشف أيضا عن الأساليب الفنية والتقنيات المعتمدة في النص الروائي لتجسيد معاني البذل والعطاء وإنكار الذات أمام تحقيق المصلحة الوطنية.

و منه كيف برزت معاني التضحية و الحرية لدى الأم ؟ و ما هي الأساليب و التقنيات التي تجلت في هذه الرواية ؟ هذا ما سنحاول في هذا البحث الإجابة عنه.

2. نضال المرأة الثورية في الكتابات الروائية العربية:

2. 1. صورة المرأة المصرية:

إنّ الحديث عن صورة المرأة في الرواية العربية يسهم مساهمة فعالة في عملية التحرر و التقدم ،فاهتم بها الشعراء في أشعارهم ،و الروائيون في رواياتهم ،و عبر عدد من الروائيين عن المرأة و أبرزوا صورتها في رواياتهم ،حيث أنّ حركة المرأة ترتبط بحركة المجتمع من جهة ،و من جهة أخرى تمثل دلالة و رمزاً ثرياً موحياً عن و للوطن.بالإضافة إلى هذا فإنّ هذا صورة المرأة في الرواية تتعدى حدود وجودها الفردي لتعبر عن حقائق أبعد و أبلغ من هذا الوجود ،كأن تكون رمزا للتنوع الأنثوي ،أو شريحة اجتماعية خاصة.

يلاحظ من التطور الفني لصورة المرأة في الرواية ،أنّ الروائي يسعى إلى تأكيد :«على حرية المرأة و استقلالها العاطفي ،كبطل فردي يحقق بحريته السعادة لنفسه و للآخرين ،كما يحقق بها رقي المجتمع و صلاحه اللذين يؤديان في النهاية إلى تحرر الوطن و سعادته»(طه وادي،1980م،ص:63). تمثل المرأة في الرواية العربية محورا هاما ،و لا تكاد تخلو أي رواية عربية منه ،و ذلك انطلاقا من معطيات اجتماعية ، و أخلاقية ، و دينية ، و سياسية ،فالمرأة كما يطلق عليها البعض هي نصف المجتمع ،و هاهو " محمد حسين الهيكل " تمثل و تناول صورة المرأة في " رواية زينب "،حيث يقول في حقها :«زينب إذن ثمرة حنين للوطن و ما فيه ،صورها قلم مقيم في باريس مملوء مع حنينه لمصر إعجابا بباريس وبالأدب الفرنسي .وهي ثمرة الصبا بما للصبيا و للشباب من قوة و ضعف و توثب و اندفاع ...و الصبا و الحنين للوطن مقدسان»(محمد حسين الهيكل،2001م،ص:15).

حظيت صورة المرأة و أزمتها في المجتمع بعناية فائقة من طرف المؤلف ،و أخذت منه جهدا كبيرا ،و قد كانت " زينب " في الرواية الشخصية النامية بنت الطبيعة العذبة الجميلة ،و قد أحبت عاملا زراعيا و هو كذلك لكن الأقدار قادتها إلى بيت زوجية أخرى و هي الصورة التقليدية للزواج يوحى بأنها مازالت كالجارية في صراع مع طرفين الوفاء للحبيب و الإخلاص للزوج و تعاني الكثير في حياتها إذ تموت " بداء السل " و هي تدرك بوعي شقاءها و توصي

أمها بعدم إجبار أو إكراه أخواتها على الزواج من أي زوج دون اقتناع و هي كانت تحت رحمة الإقطاع أي عاملة في الزراعة أين تسلب منها حريتها حيث ينظر " محمد حسين الهيكل " إلى المرأة الإنسان من خلال النضال و السعي نحو التحرر من الأوضاع السلبية التي تحاصرها من أجل تحقيق الحياة الكريمة ،و يدرك " محمد حسين الهيكل " أهمية النضال لأن الإنسان لا يصل إلى حريته إلا بواسطة النضال ،و هذا ما ينطبق على المرأة عموما.

2.2. صورة المرأة الفلسطينية:

حظيت المرأة العربية ،و لاسيما الفلسطينية بعناية الكثير من الأدباء و المؤلفون على اختلاف اتجاهاتهم و مشاربهم ، و قد شغلت حيزا متميزا و بارزا في انتاجاتهم الأدبية سواء أكان شعرا أم نثرا أو أجناسا أدبية كثيرة ،و كانت النبض الحي الذي يتأثر بحركة الواقع و يتأثر به.و الوقوف على صورة المرأة الفلسطينية و إبراز مكانتها ودورها، وهي تقف جنبا إلى جنب مع الرجل تشاركه رحلة الكفاح والنضال وتشد أزره في معركة الصمود والتحرر.

تتعدد صور المرأة الفلسطينية في الأعمال الروائية حيث توجد عدة أسماء روائية من

بينهم "غسان كنفاني"، "إبراهيم جبرا"، و "إميل حبيبي" وغيرهم...

صورة المرأة عند " إميل حبيبي " : حضرت صورة المرأة عنده من خلال رواية " سدادة

الأيام الستة " و هي مجموعة من النساء في العلاقات التالية :«فتاة نوار اللوز ،الأستاذ"م" و أم

الربايكا اللاجنون و الفتاة المقدسة،حبيبها الحيفاوي و البنت الضائعة ،الأم المتعبة،و الفتاة

اللاجئة المقدسة ،الفتاة الحيفاوي...»(إميل حبيبي، 1978م،ص:242) وهي علاقات تتم و

تكشف عن دور الاحتلال في هدم الحب و العلاقات الإنسانية،فالحب ثمرة من ثمرات النضال و

وحدة الشعب.النماذج كثيرة لا يتسع المجال لذكرها كلها لذا اقتصرنا على ذكر نموذجين فقط

مصرية و فلسطينية.

3. ملخص الرواية:

تمثل " نانا " (لالا مسعودة) المرأة الفحلة المكابرة التي استمدت قوتها و قيمتها و عظمتها من تراب هذه الأرض الطيبة تعودت على ديارها طينها، أشجارها زيتونها كرومها و أهلها هو الكبرياء هو العز مثل رحيق النحل تعيش عليه. كل ذلك من أجل الحرية و الاستقلال و التضحية بإبنيتها حتى تتحسن الأوضاع و تنفس عنفوان الاستقلال.

حرية كان يحلم على أملها الملايين مثل الأحلام الوردية التي كانت تستبطن وراءها السيول من الدماء و جبال من الآلام التي رافقتها، حرية كانت كل الآمال معلقة عليها، حياة سعيدة بأرض محرة تتجدد عطاءها باستمرار و من خلال رواية " نانا " المرأة الفحلة يطرح السؤال الآتي و هو كيف تصورت الروائية صورة المرأة الثورية الجزائرية من خلال الرواية ؟

4. صورة المرأة الثورية الثائرة (الثائرة) في الرواية الجزائرية:

إن ما أهم ما تميز به العصر الحديث على المستوى الأدبي هو ذلك الانتشار الواسع لجنس يعد من أهم الأجناس هو جنس الرواية، فقد استطاعت هذه الأخيرة برحابة صدرها و شساعة مساحتها أن تجمع و تألف مختلف تناقضات العصر، التي احتشدت و تكدست فكان من الصعب على الشعر أو النثر تناولها و التعبير عنها، كما عجزت القصة هي الأخرى عن استيعابها بأدق التفاصيل، وبالتالي مما استدعى هذا الأمر وجود نوع آخر من الأدب يتناول الواقع و حيثياته مفصلا حتى يسهم في نقله و تدوينه و محاولة تغييره بقوة اذ استدعى الأمر، و بكل الطرق على اختلافها، فهذا الجنس؛ أي جنس الرواية جعل الأدب يحمل أهدافا سامية قريته من واقعه المعاش و ما يعتريه من صراعات متنوعة.

و إذا اتجهنا صوب رواية " نانا قصة امرأة فحلة "، نجد أن الرواية هي أقدر جنس أدبي على تصوير الواقع على حقيقته، فالرواية تلفظ عن مكنوناتها بفضل وجود امرأة مثلت كل بنات جنسها أفضل وأحسن تصوير من خلال الأعمال الجليلة التي قامت بها في مسيرة حياتها تجري

أحداث هذه الرواية في مدينة " جيجل " ،تبدأ رحلة الرواية عند استلام الأم رسالة من ابنها المغترب :«أمسكت الرسالة بيد مرتعشة برزت عروقها، تيبست أصابعها و جف جلدتها، و قد امتص منها مرور الأيام و تعاقب المهن ماء الحياة» (وهيبة جموعي، 2009م، ص:11).

فالرسالة تحمل المجهول و الأم لا حيلة لها سوى انتظار عودة حفيدها " محمد " من المدرسة حتى يقرأها عليها، فدست الرسالة بين طيات أثوابها ،و هي تنظر من وقت إلى آخر إلى الباب الخارجي فهو منقذها الوحيد في قراءة الرسالة.

إذا تتبنا ملامح الأم " ناننا " من خلال تصرفاتها و سلوكها و كلماتها و حنوها على أولادها، فتبدو امرأة طيبة بسيطة ، تعاني من شقاء الحياة و صعوبتها ، و لاسيما بوجود زوج مريض و حفيد مات والده على يد الإرهاب و ولد آخر فضل الغربة على البقاء في وطنه فوجدت عزاءها في ولديها الشهيدين و تبقى تتذكر نضالهم و تحكي لحفيدها الثورة و تغرس فيه حب الوطن ، و تذكره بوالده " جلال " الذي :«إذا تكلم عن الثورة أبدع و كأنه عاشها ، و ثورة أجداده سكنته حتى النخاع... و يجلس لساعات مع الشيوخ ... كان يستمع إليهم دون كلل أو ملل، بل كان يستمع إليهم بكثير من الحب و الحماس...» (وهيبة جموعي، ص:21). الابن امتزج فيه حب الأم بحب الوطن و قضى ساعات طوال بقرب أمه تحكي له و هو يستمع إليها و يكتب ما يسرد عليه هذه:«الأم بصلابتها بكفاحها بتوحيدها بهذه الأرض التي أشرته حبها...» (وهيبة جموعي، ص:21). و الأم التي وقفت في وجه العدو ،وقفت بصورة مشرفة ، و قدمت الروائية صورا متعددة للمرأة ولدورها في العمل النضالي الوطني مواكبة لحركة الواقع الاجتماعي:«غير إنها امرأة صلبة! امرأة صلبة! أي إنسان رائع هذه المرأة...» (المصدر نفسه، ص:13).

استطاعت الروائية أن تقدم صورة دقيقة وأمينة لعلامة المرأة بوطنها أثناء و بعد الثورة ،هذا العمل تنوعت صوره لصمود المرأة ومقاومتها لكل أنواع القهر التي مارسها عليها المستعمر :«و هل تنسى سيرة امرأة إذا مرت وقف الرجال، وقف الأطفال عن اللعب ،ريثما تمر، و حيثها

النساء من النوافذ و الشرفات...» (المصدر السابق، ص :22). و تتواصل صورة المرأة المكافحة

عندما يرى ابنها " جلال " :«الدمع السخين ينزل على خديها ،حين كان يشاهد و إياها فيلم

"دورية نحو الشرق" ...فاحترم دمعها ...ثم اندفع نحوها و جثا على ركبتيه أمامها و قبلها على

جبينها و قال :ألا زلت تبكين الذي مضى ؟فردت بعد حيرة:سأظل أبكيهم إلى أن يطويني

التراب ،إنهم الشهداء ،إنهم الجنة» (نفس المرجع السابق، ص : 24).و لسانها دائما يردد عبارة

مقدر ومكتوب . لم تذمر من طول شقائها و فقدائها لأولادها كانت امرأة قانعة بمكتوبها:«صورة

تكافح شراسة من أجل عائلتها من أجل زوج على قدر كرهها له و خوفها منه في السنين الأولى

من زواجها على قدر إخلاصها له و استماتتها في خدمته حين أقعده المرض سبع سنوات في

الفرش «(م.ن.ص : 104).هذه صورة من صور الصبر و المكابدة،و من الصور التي حفلت

بها الرواية صورة " نانا " و هي :«تغسل الموتى و تكفنهم و تجلس بجانبهم الساعات الطويلة في

الليل أو النهار حتى يخرجوا إلى مثواهم الأخير تتحسن الحياة في جسد ذاك الذي امتص عصارة

شبابها»(م.ن.ص : 104). لم يقف تغسيل الموتى الشهداء الآخرين فقط ،بل آخر من غسلته

زوجها المريض الذي تحملت شتائمه المتكررة لكنها لم تتأخر لحظة في خدمته إلى أن:«كانت

أنفاسه متقطعة و يدها مثلوجتين ،و العرق البارد حبات لؤلؤ على جبينه ،و قد جحظت عيناه

في شيء غير مرئي إلا هو و تتم بين أسنانه شيئا مثل هذا:سامحيني....سامحيني،ثم شهق شهقته

الأخيرة و مات»(الم صدر نفسه،ص :107).كان الزوج متأكدا من أنها ستسامحه ،ولم تصرخ

،و لم تلطم خديها ،قامت بإغماض عينيه فغسلته و كفنته بعدما جهزت المنزل أخبرت الجيران

بأنه توفي في صبر و جلادة كبيرتين.

تنطلق الصور بشكل متناغم إلى الحفيد " محمد " حيث تقول:«نعم يا بني...أحبها

محتم عليك أن تحبها ...إنها أرض أجدادك ...أرضك بكل أجزائها ،أنظر هنا هي " الدمنة " ،و

التي بجانبها " أماديع " و خلفها " الطهار " و أمامها " تيمزران "

و"النشيمة" و"بوعيشة" و"الشراكي" و"مرج بو عمر" و"بولسياخ" و"مرج الحرمة" كل قطعة

أرض باسمها» (ن.م، ص: 125). صورة الحب الذي غرسته في أبنائها انتقلت تلك الصورة إلى الحفيد الذي كان الصديق و الرفيق الذي بقي له من عائلتها .

من أجمل الصور و أغناها تعبيرا و دقة صورة " نانا " تقع فريسة في يد المستعمر :«وهي تستغيث و تحاول الفرار محاولة عبثا دفعهم عنها، فما زادتهم مقاومتها إلا احتياجا و شراسة ،وسقط منديل رأسها ...و عجزها يزيد الثورة و شراستها في مقاومتهم ...طرحوها أرضا ...حتى سمعوا حفيفا في أوراق الشجر ...وقبل أن يتبينوا الأمر سقط أحدهم صريعا و قد التفت على عنقه أفعى غليظة مزركشة و جميلة ،كانت تراقب المشهد من عل،و عندها فر الآخرون و هما في قمة الدهشة و الفزع تاركين زميلهما يموت» (ن.م، ص: 135).ومنه قامت هذه الأفعى النبيلة بحماية شرف المرأة و عرضها ،و ظلت تلك الأفعى ساكنة أعلى الشجرة تدخل و تخرج كما تشاء و لا تؤذي أحدا .و هذه الصورة تتناسب مع شخصية المرأة الفحلة وكانت هذه الأفعى المنقذة لها من شرك الأعداء .

تزخر الرواية بالعديد من الصور ،هاهي صورة أخرى عندما تفقد الأم ابنها الآخر "جلال " على يد الإرهاب تصبر و تحتسب ،تنسى حسرتها و فقدانها لأولادها بتربية حفيد "جلال " هو "محمد" على الأخلاق تغرس فيه حب الوطن و تقول الأم " نانا " لحفيدا و هي على فراش الموت :«أوصيك بنفسك خيرا يا بني!...كن كابنك رجلا شريفا ،شجاعا يحب الخير ويحب الجزائر» (الم صدر نفسه، ص: 136).و هكذا غادرت " نانا " وهي توصي حفيدها بحب الجزائر و الأرض.

5. معاني التضحية والحرية لدى الأم:

تجلت وبرزت معاني التضحية والعطاء في رواية "نانا قصة امرأة فحلة"، حيث أن هذه المرأة التي قدمت ابنها قربانا للثورة والفداء هما: "عمر" و"مختار" هذين الشابين اليافعين بالحياة والحركة تذكرت ابنها من خلال رجل هو "عمي بوعافية" الذي كان صديق ابنها "عمر" تركته مع مكنته وهو ينظف

أفذار المدينة ويعاني من سعال حاد، وتعيش "نانا" وحفيدها و"العم بوعافية" على رصاص الإرهاب في فترة التسعينات.

وتركته: « يكح وراءها والمكنسة في يديه، والذاكرة تستحضره وهو يحمل إليها خبر

استشهاد ولدها "عمر" وقد كانا رفيقين في الجبل إبان ثورة التحرير...» (المصدر السابق، ص: 39)

(. فالأم تذكرت ابنها "عمر" الذي استشهد في ليلة من ليالي الشتاء وهي بجانب موقد تحضر

العشاء طبق الكسكسي المخلوط بالشعير مع رطل من السردين لزوجها الذي يفضل هذه

الأكلة، وكانت تسرع في تحضيره حتى لا ينزل عليها زوجها بوابل من الشتائم كعادته عند تأخر

الطعام عن مواعده.

وفي تلك الأثناء سمعت دقات الباب المتوالية المشحونة بالخطر والخوف أسرع في

فتحه وتلتقي نظراتها برجل ملتف بقشايية من الصوف الخشن وقد بلله المطر ويبست أطرافه من

البرد، أخبرها وهو ينزع قشايته ينظر يمنة ويسرة « زغردي يا الحاجة!.. ابنك اليوم عريس!

اهتزت! سقطت على الأرض ملعقة الحطب التي نسيت من خوفها أن تتركها جانبا.....» (

المصدر نفسه، ص: 40). تغير وجه الأم لم تدر ما تقول ولا كيف تتصرف مع الموقف، راحت

تسأله من جديد: « ماذا قلت؟ رد الرجل في أسى: ابنك استشهد...رحمة الله عليه» (المصدر

نفسه، الصفحة نفسها). راحت روحها مع ابنها الشهيد العريس، تماكنت نفسها وسألت: «

أيهما؟-عمر-عمر...لقد استشهد وعلى لسانه « الله أكبر تحيا الجزائر» ولقد ترك وصية لك

قال: قولوا ل: يما» تسامحني من أجل الوطن!...قولوا لها ألا تبكي، فابنها عاش كريما ومات

عزيزا!! قولوا لها أن تصبر وتصلي من أجلنا جميعا» (المصدر السابق، ص: 41). لم تنزل دمعة

من مقتلها وتمت بعد لحظات: « قد ساحت في اليوم ذاته الذي صعد فيه إلى الجبل ولم

يخبرن» (المصدر نفسه، الصفحة نفسها).

وما كان على الأم إلا أن أطلقت زغرودة عمت الأرجاء، لكم الضيف (الرجل المعروف

بوعافية) استسمحها مقاطعا إياها حتى يخرج وتكمل زغاريدها خوفا من مرور الجيش الفرنسي

يبدو للوهلة الأولى أن معاني التضحية والفداء بارزة وبشكل قوي في تقديم الأم ابنها فالحكاية بدأت مع ابنها "عمر". فلذة كبدها الذي التحق بإخوانه في الجبل وهو في عنفوان شبابه، ذهب ولم يخبر أحدا بأنه مغادر ولا يدري بعودته حتى والده ليس له علم بذلك، فهذه الأم مكابدة دفنت حزنها العميق أثناء نقل خبر استشهاد ابنها حتى تنفذ وصيته بخدافيرها، ومن جهة أخرى نسيت حزنها وحاولت إكرام الضيف الذي نقل لها خبر العريس المستشهد، عاشت "لالا مسعودة" المعروفة بـ: "نانا" الثورة والاستقلال بكل جوارحها فقد تبنت الثورة: «وآمنت بها، واحتضنتها، دافعت عنها بكل إخلاص وقدمت لها كل نفس ونفيس وقادتها من نصر إلى نصر... فبرهنت عن هويتها وكفاءتها، وإخلاصها لله والوطن. وأثبتت أنها جديرة للقيام برسالتها التضالية في جميع الميادين...» (محمد قنطاري، 2007، ص: 319). تبقى ولا تزال أدوار المرأة جلية أثناء الثورة بمجرد هذه التضحية بابنها يعد عمل مقدس وجيل قامت به من أجل هذا الوطن الذي يرضع ويتربى أبنائها من وعلى ترابه.

لقاء الأم "نانا" مع رفيق ابنها الشهيد هو يمثل أو يقيم ذلك الصوت: «حوارا مع الماضي... إنما يستحضره ليحاوره...» (محمد نجيب التلاوي، 2000، ص: 59). ف"نانا" الذي ذكرها بابنها هو صوت "بوعافية" وهو يسعل أثناء تنظيف الشوارع، فصوته أخذها إلى ماضي الثورة والاستشهاد.

الشيء الذي لا ريب فيه أن: «الثورة الجزائرية التي أنجبت الرجال لم تتوان في إخراج طاقات نسوية هائلة حتى غدت المرأة في الجزائر رمزا للثورة على الظلم والاستبداد» (ناصر معماش، 2007، ص: 164). ف"نانا" ابنة الرجل العظيم، وهي بالضرورة تلد الرجال العظام وتحضرهم للقيام بواجبهم نحو وطنهم وتحببهم فيه.

إن استحضار الشهيد "عمر" هو عودة الروح إلى هذه الأم، ومن خلال الابن: «تلتقي الذاكرة بالأرض، وتعاد كتابة المكان بقوة التاريخ... لذا نلني اهتماما تحليليا خاصا بتجربة الاستعمار وأثرها في التكون النصي للرواية الجزائرية خاصة...» (أحمد فرشوخ، 2004، ص: 158). الذاكرة ما تنفك تفارق الأرض

بھوائھا، سماءھا، روائھا، حیاتھا فقرھا عیشھا، ضنکھا واستحضار الثرة مرتبط کله بالذاکرة فھي تحرك الأحداث وتجعلھا حية ماثلة أمامھا.

ما يعرف عن "عمر" أنه كان معجبا بوالدته التي قاومت نوابب الدهر التي لاحقتها في حیاتھا بقلب واسع و مؤمن، و لم تزدها تلك المصاعب إلا إصرارا و تحديا خاصة بعد أن أصبحت أما، فالابن أحب أمه حد الجنون تركھا دون وداع ولبى نداء الحق لم يكن قادرا على وداعھا و لا كانت تقدر على فراقه.

حيث: «صعد إلى الجبل، و انخرط في صفوف جيش التحرير الوطني، و في القلب غصة و في العمق لوعة و في الفكر قضية» (المصدر السابق، ص: 77).. برغم الحزن وفراق الأم لكن ما شغله ذهنه أن هناك قضية تنتظره هي التحرير و الاستقلال و الاستشهاد في سبيل هذا الوطن ذلك أن: «حديث البطل هو... كما يبدو من خلال الرواية هو حديث داخلي (monologue)، مناجاة تزرع الألم، عبر عملية إفراغ لطاقات عاطفية داخلية... إنه الماضي المزروع في ذات الذات في مواجهة الواقع...» (غسان زيادة، 1995،

ص: 79). "عمر" هو بطل الاستشهاد و ذهب إلى الجبل و رافق الثورة في رمضان خرج من أجل شراء رغيف خبز للسحور، و كان الجميع نيام و ألقى عليهم نظرة أخيرة و تسلل خارج البيت و أغلق الباب بالفتاح و جعله في مكان سري كعادته عند رجوعه، لكن هذه المرة تختلف عن غيرها من المرات لم يرجع، و أمه لم تره لكن إحساسها لم يكذبها لأن روحها كانت مقبوضة بشيء لم تستطع تفسيره، تقلبت في مضجعها إلى أن خائها النعاس و لم تسمع خطواته و هو يهيم بالخروج، أخذتها سنة من النوم لم تره في تلك الغمرة من القلق رأت في منامها: «كان رجلا أتاها يقول: عمر يقول لك، المفتاح في ثقب اللبنة على يسار الباب، و هذا رغيف الخبز للسحور، و أعطائها الرغيف، همت تسأله عن عمر، لكنها استيقظت مذعورة...» (وهيبة جموعي، ص: 78). ذلك المنام في لحظة تحول إلى حقيقة صدق منامها لكن ليس ابنها الذي يحمل الخبز و يعرف مكان المفتاح هو رجل آخر. مدها برغيف أخبرها أنه أرسله لكم

قالت: «أين عمر؟ ما الذي حر له بابني؟... أخبرني... لا تحف عني شيئا — إنه بخير لا تخافي... و حين حضر الأب، و سأله الأب نفس السؤال، قال الشاب الذي صعب عليه الموقف و لم يجد مخرجا — صعد

إلى الجبل... و صاح أبوه -ماذا؟ مع الخاوة؟» (المصدر نفسه، ص: 78-79). عندما سمع الخاوة قامت بوضع يديها على فم زوجها، لا تصح هكذا ستهلكنا، كتمت ما في داخلها، اعتراها القلق الخوف، الحزن الرهبة و الخوف، و أشياء تداخلت في تلك الأحداث كل هذه الأمور مما جعلها خرساء لا تقول شيئا.

كان "عمر" يقوم بإخفاء المسدس في حجرة المؤونة في جرة سألت أمه لكن أخفى سره عنها ماذا فعل قام بوضع قبلة على يدها و طلب منها أن تنسى ما رأت لمصلحة الجميع، حتى أنه قال لها: «لا تخافي لن يصيبني إلا ما كتبه الله لي... هكذا قال لي أخوك أيضا و أين هو الآن؟... الحمد لله إنه في الجبل المجاهدين... و هاهي مفاجأة لأحب خلق إليه... و لم تبك نانا و خبر استشهاد يدق الباب ذات زمن، و لم تبك و شيء بالداخل يتوهج، يحترق و يحترق، لم تذرف دمعة واحدة و الغالي طواه الموت، لقد اكتفت بإرسال زغرودة طويلة حملت كل الدموع و كل الحرمان و الفقدان زفت بما العريس الى الفردوس...» (المصدر السابق، ص: 80-81). هذه الأم فرحت بهذه التضحية في سبيل الوطن.

إنّ معاني التضحية لم تقف عند الابن الشهيد "عمر" بل تعدته إلى ابن آخر بقدم هو الآخر في أبهى صورة للتضحية و الفداء، إنّه الابن "مختار"، الولد البكر، كان صديق أمه، لم يفصله عن أمه سوى اثنتي عشر سنة، كما كان بمثابة الأخ السند لأمه: «يعتمد عليها في أشد المواقف الصعبة، كان قويا مهابا حتى و هو طفل صعب المراس مثل والده، لا يترك شيئا مما يعتمل في الداخل يبين على صفحة وجهه و لا يكشف عما يفكر به...» (المصدر نفسه، ص: 82). لطالما احتلى "مختار" بنفسه و هو ينظر إلى الفلاحين و قد أحنت المعاول ظهورهم، لاحظ "مختار" أن: «في كتب التاريخ خطأ فادح اسمه "الاستعمار، هو عذابهم...» (المصدر نفسه، الصفحة نفسها). دخل "مختار" الكتاب و واضب عليه و حفظ القرآن الكريم و استمع للشيخ، و الخطأ التاريخي يكبر معه، عندئذ قرر البحث عن حل لتصحيحه: «حين عرف أن التصحيح يمر عبر شرايين الدم المفتوحة، قطع شرايينه على مذبح الثورة صححت الكثير من الأخطاء» (ن.م، ص: 82).

نزحت عائلته للبحث عن الرزق في المدينة ،كان لا يزال صغيرا أول ما تعلمه التدخين

غارقا في سجائره :«و يستنزفه شيء في داخله...فكرة ما...غضب ما...حرقة ما...عجز

ما...ثم فجأة توقف ، لم يعد يلمس السجارة تسأل أصحابه : كيف استطعت أن تقلع عن

هذه العادة ... كيف؟ تسأل أهله: كيف قدرت على التحكم في نفسك و رغبتها

...كيف؟ كان يهز كتفيه تارة و تارة أخرى باقتضاب بفرنسية تعلمها مع الأيام: on

peut, quand on veut... ثم صمت و أحدهم يرمي إليه في مزاح :أم أنك استجبت

للخاوة،و هم يمنعون الناس عن التدخين؟... و كان منذ وقت يساهم في جمع الاشتراكات من

تجارة المدينة لفائدة قبل أن يشي به أحدهم...ليصبح مبحوثا عنه في سجلات الأمن

الفرنسي»(المصدر نفسه،ص: 83-84).

صار الابن مطاردا من قبل الجيش الفرنسي استشهد رفيقين له، رأى أبوه أن وجوده في

المدينة أصبح يشكل خطرا على حياته،لذا فكر في السفر إلى مدينة أخرى ، فللدزاير.فكرت الأم

"نانا" في حل لابنها طلبت منه أن يتخفى في ديار " بني قايد"، اقترحت على " مختار" أن

يذهب برفقة أخته " صبيحة" رفض ،لكن أمه أصرت على أخذها معه:«في الغد أخذته تحت

جناحيها و مضت إلى ديار أهلها دوار " بني قايد " حين دقت الباب على جار قديم ،فتح لهم

مهلا ،مرحبا و نادى زوجته أن أكرمي مثواهم،ارتاحت الأم قرية العين التي اعتزمت ترك ولدها

في حماية الرجل و كبير من كبراء من الدوار...و نامت قرية العين تحت سقف رأت فيه الرحمة

بابنها ،مزمنة على العودة في الصباح إلى المدينة...ردت المرأة تحية الصباح...تنظر إلى

الضيقة... كأنها تتفادى بهذه الحركة شيئا تريد قوله...الحقيقة يا لالا مسعودة أن ابنك مطاردا

و الخوف أن يكتشف العسكر مكانه و يحرق الدوار بمن فيه ،و لهذا يرى خوك العربي لا»(

المصدر نفسه،ص : 86-87). الأم "نانا" بعدما سافرت به إلى الدوار خوفا عليه من

الجيش الفرنسي لكن البيت الذي أرادت أن تخفيه فيه تم الرفض بطريقة غير مباشرة.

إنّ استحضار الروائية لماضي " نانا " عبر ذكرياتها له دلالة كبيرة حول شخصيتها إذ تفتح صفحات مجهولة متعلقة بها و متفرقة من حياتها، وهكذا تجسدت شخصية " نانا " و الاهتمام كان منصب على مظهرها الداخلي أكثر من الخارجي ،و يمكن القول أن " نانا " تمثل دورها في الربط بين الأبناء و الوطن و السلاح و الصبر الذي يربط بينهم ،و على عاتقها تقع مسؤولية زرع بذور المقاومة و الكفاح في وجدان أبنائها.

و قبل أن تكمل المرأة حديثها فهمت "نانا" قصدها قررت الذهاب عند خالها ،سردت الأخت القصة على أختها :«هب في جمعية يقول :لا تحملي هما ،سيمكث ابنك عندي حتى و لو أحرقوا الدوار بمن فيه لن أتركه يرحل ...فاندفعت تقبل يدها في امتنان. يعطيك الصحة يا خويي...و الله أعرف أن الأمر كثير عليك و لكن ما باليد حيلة ...»(المصدر السابق،ص87:-ص88). الأم من أجل الثورة هربت بابنها و ابتنتها فضلت أن تتركها لخدمة عائلة خالها. انصرفت الأم لزوجها تاركة وراءها فلذة كبدها الخطر كان يحدق بالدوار :«الثورة ملء الأفواه و الأفكار ... ذات يوم جاء الخبر أن دورية من الجنود الفرنسيين في طريقها إلى الدوار، ما إن تناقلت الألسن هذا حتى كان مختار خارج القرية...»(المرجع نفسه ص: 92). الابن "مختار" وجد اخته نائمة في العراء لأنها كانت تبحث عن وضع الأخ يده على رأس أخته فاستفاقت نزع قشايبته الصوفية و غطاها به قال لها: «لا تخافي ،إنه أنا، الحمد لله أنك بخير لقد قلقت عليك... سينتهي كل هذا يوما ،حقا؟، لا عليك، حاولي أن تنامي و أنا هنا أحرس المكان ...و بعد أيام عادت إلى المدينة، فلم يعد لوجود هناك معنى بعد أن صعد أخوها إلى معقل الجهاد...»(المصدر نفسه،ص:101). عندما التحق "مختار" بالمجاهدين كان متأكدا أنهم يستنصرون ،وصل خبر التحاق الابن "مختار" إلى الأم "نانا" قال لها أخوها: ارضي عنه و ادعي له فابنك فحل ... قلبي و ربي راضيان عليه، قالت و هي تقاوم شيئا في داخلها مثل موجة دموع»(المصدر نفسه ،ص: 102). الأم لديها قناعة و اقتناع كبيرين بما فعل ابنها من تضحية من أجل هذا الوطن الغالي حتى أنها :«لم تبك و هي تعرف أنه أحرق بالنبال مع أفراد فرقته حين كانوا متوجهين إلى تونس لإحضار السلاح، انكشف أمرهم عبر الخيانة ،فحاصرتهم طائرات العدو وأفرغت فيهم جعبتها الجهنمية ،...استشهد و هو يضع أمله في إخوته

،استشهد و ما عرفت أمه كم يجبها! استشهد و هو يعرف أنه صرحها!«(المرجع نفسه،الصفحة نفسها).
عذابات الأم "نانا" لم تتوقف و تتضاعف مع ابنها و حفيدها ،إن الصراع مع العدو يظهر في صور كثيرة
و متعددة في :«الثورة تعذب و تقتل، و تخدم»(ميلان كونديرا،2001،ص:41). تطالعنا رواية "نانا"
صورة المرأة الجزائرية المكافحة بعنفوانها و كبرياتها و بقوة إرادتها و عظمتها بإيمانها بالمستقبل و طول صبرها
لم يضعفها المحتل عن أداء رسالتها و مسؤوليتها نحو أولادها تغمهم بجها و ظلها و حنانها و تصمد في
وجه الأيام الصعبة لأنها تعرف تمام المعرفة أنهم بدون أن تقول لهم اتجهوا إلى النضال بشجاعة و بسالة،
كانت زوجة متفهمة متفانية في بيتها مع زوجها و أولادها.

كانت " نانا " تقف على قدمين ثابتتين من تربية أولادها بشرف و كرامة .لقد غرست
الأم "نانا " حب الوطن في أبناءها و حب الثورة في نفوسهم ،بفضل الكفاح المسلح ،فقدرة
الأبناء على تحقيق النصر على العدو هو المصدر الأساسي لسعادتها و غيرها من الأمهات و
المؤشر الوحيد لخلاصهن ،و خلاص الشعب من أحوال المستعمر.

من السهل على القارئ الوقوف على الكثير من المواقف الإيجابية للأم " نانا " من
قضيتها و أبناء شعبها، و قد تجسدت تلك المواقف في دفع أبناءها للالتحاق بحركة المقاومة،و
حرصها على تشجيعهم ،فالأم تجاوزت أمومتها و مشاعر الخوف التي تعتري قلوب الأمهات
عادة عندما يتعرض أبناءها من الخطر وذلك لما تحمله شخصيتها من غنى وطني،وحس ثوري.
6. الأساليب الفنية و التقنيات المعتمدة في النص الروائي:

أ-الشخصية:

تعد الشخصية الروائية أحد المعالم الفنية البارزة في الرواية ،فهي القطب الذي تلتف
حوله المعاني الإنسانية و الأفكار ؛أي هي التي تقود أحداث الرواية و تنظم الأفعال و تعطي
القصة بعدها الحكائي .إن نشوء الرواية و تطورها يتعلق بقدره المؤلف على خلق شخصيات
إنسانية لها القدرة على تجسيد الوعي الإنساني و ما يرتبط بالمجتمع و ما يحيطه ،و تكمن أهمية
الرواية في الدور الذي تقوم به الشخصية.

ب- بناء شخصية المرأة:

تعددت الأساليب الفنية التي يقدم بها الروائيون الجزائريون شخصيتهم الروائية، فهناك من يذهب إلى رسم الشخصية، و إبراز ملامحها بأسلوب مباشر، فيتكلم عن الصفات الداخلية و الخارجية، و هذا ما ذهبت إلى الروائية "وهيبة جموعي" في رواية "نانا" فهذه الشخصية ملامحها متنوعة من مثل ذلك: عنين باهتين، ذهب بريقها و خبا وهجهما، شفتها الزرقاوين ابتسامة هزيلة، وجهها الأسمر الطول الذي غزاه الكلف: «و رسم فيه توالي السنين أثلاما من التجاعيد يكاد يخيل للناظر إليه أن الجلد الذي تعددت ثناياه ملتصق على العظام ... و أوضحت أن العجوز في الثمانين من عمرها أو تخطتها قليلا» (ميلان كونديرا، 2001، ص: 13). شخصية "نانا" مثقلة بالتعب و القلق، لأنها شخصية صلبة مكافحة و كثيرا ما يوظف: «الروائيون في رواياتهم فضاء مفتوحا، يترك للأبطال حركة الذهاب و الإياب و السفر، و قد يتيح لبعضهم إمكانية التطواف و الجولان أيضا...» (وهيبة جموعي، 2009، م، ص: 17). و أغلب الشخصيات النسائية هي شخصيان نامية متطورة، و هذه الشخصية الروائية أعطتها صفات داخلية و فسحت المجال لها للتعامل مع الأحداث وفق تصرفات و مواقف معينة، حتى تعبر عن مكوناتها النفسية و الشعورية: «حبست الدموع و نهضت ... ما عادت تستطيع أن تكتم آلامها و آهاتها ما عادت تقدر على التكنم على أحزانها ...» (جينيت و آخرون، 2002، م، ص: 23). و النماذج كثيرة لاحصر لها تقدم الرواية عبر لوحات كثيرة تكشف عن الشخصية في أوصاف كثيرة مظهرها لباسها، تقاطيع وجهها وكلها صفات مرتبطة بالأرض و بعد هذه الوقفة القصيرة عند مظهرها الخارجي الذي ينسجم مع طبيعتها بوصفها امرأة ثورية، مكافحة، مكابدة.

ج- المكان و الزمان:

- المكان: يمثل كل من المكان و الزمان عند الروائيين أحد المكونات الرئيسية فهما يدخلان في علاقات متعددة مع المكونات الحكاية سرد، وأمكنة الرواية كثيرا ما يتلاقى فيها الماضي و الحاضر و المستقبل. يرتبط الزمن الروائي في ملامح الشخصيات و طبائعها و سلوكها، و الشخصيات الروائية التي يجسدها تتحرك في أزمنة محددة بالساعات و بالأيام و الشهور و السنين.

يلعب المكان دورا رئيسيا واضحا في الرواية الجزائرية ، وكثيرا ما كانت تجري أحداث الرواية على أرض الجزائر ،و بالتحديد في " جيجل " و "دوار بني قايد" ، غابات الزان، الصنوبر و البلوط ،مقام جدها " بويودير "، العيش في الريف التنقل إلى المدينة ،جبال بابور، شجرة الخروب، الرواية تعج بالأمكنة ما يلاحظ أن الروائية اعتمدت بالمكان في الرواية و أعطت أبعادا متعددة الضريح:«ضريح أحد الأولياء الصالحين ،جد العائلة الأكبر الذي نزح من المغرب الأقصى»(المصدر نفسه، ص: 67). تتميز صورة المكان بالقلق، الحيرة، الحنين، و في المقابل صور مناقضة لها تماما.

-الزمان: _ مثلما تنبني الرواية على المكان ،في المقابل تنبني على الزمان و هو أهم العناصر المشكلة للرواية ،يتمثل الزمن في العمل الروائي بوعي الشخصيات به ،وبحركة الأحداث تطورها ،فالزمن في الرواية يمثل الماضي ،الحاضر ،المستقبل ،و الزمن الأسطوري ،استطاعت الروائية بفضل إبداعها :«من خلق مناخات وسطى بين الواقعي و الأسطوري اجتذبت جوهر التجربة الإنسانية... هو فضاء الرواية ،حيث تقام الطقوس و الشعائر البدائية... و يتخطى الديانات و الأجناس...»(صلاح الدين بو ج اه، 1994م، ص:25). إنَّ اهتمام الروائية بالزمن جاء نتيجة الاهتمام بالشخصية و أوضاعها و ما يكتنفها من حالات متغيرة تبعا لمواقف كثيرة. حضر الزمن في الرواية بشكل قوي :«فرغم انصرام السنين لا يزال يستدعي الحاضر الماضي،و يمتد الماضي في الحاضر...إنه ليس اللحظة المنتهية في الماضي ،إذ كل شيء يتحول إلى ماضٍ»(سعيد يقطين ،2005م، ص:173). واضح فقد اهتمت الروائية بالزمن و تفاصيله مراعية كل أحداثه :«إن هناك نساء لعبن دورهن في تحريك عجلة التاريخ... في بسالة... و شجاعة هي أقرب إلى الأساطير...»(لوسي يعقوب، 2001م، ص:37). تحرك الزمن في رواية "نانا" في الماضي و الحاضر و المستقبل فقد عاشتها و عايشتها، لكن الزمن لم يزد لها إلا قوة و إصرارا على مواجهة مصاعب الحياة بفقدان لأبنائها،فتراكم الزمن لم ينسها ما اختزنته الذاكرة عن الأرض و الوطن

تكشف الرواية عن ماضي بعض الشخصيات من خلال ذكرياتها، فتتضح

معاناتها، وهي تواجه مصيرها بشجاعة وإباء مع بعض الشخصيات.

السرد و الحوار: _ يعد السرد جزءا هاما من الرواية، و هو صفة من الصفات العقلية التي لا تنفصل عن الشخصية نادرا ما نجد روايات لا تحفل بالحوار فهو إحدى الركائز الرئيسية و رواية "نانا" هي الأخرى تعتمد على الحوار على مر الرواية: «لا يا يما، صبيحة غير متعودة على الحياة في الريف، أذهب وحدي، لا يا بني، ستذهب أختك معك و ستعود على العيش هناك، و إن شاء الله ما يكون غير الخير...» (الم صدر نفسه، ص: 86). حرصت الروائية على جعل الحوار يتناسب مع روايتها، فحوار متنوع حوار الأم المكافحة، المضحية بأبنائها و حوار الجدة الحانية على حفيدها.

الأسلوب: _ يختلف أسلوب الروائيون فيما بينهم، فكل واحد له أسلوب يتعلق به، فأسلوب الروائية "وهيبة جموعي" و لغتها مستمدة من مفردات الحياة اليومية، كما تتميز بالدقة و الحيوية و الخصوصية الأنثوية، كذلك لغة الروائية تتماشى مع الشخصية من الرصانة و اللغة الانفعالية و الحزينة، تتميز لغة الروائية "وهيبة جموعي" بتنوعها و غناها و يمكن القول في هذا الصدد: «نحن نحبي بجملة الشجاعة الثورية المجيدة الفتيات و النساء و الزوجات و الأمهات، و لكن أخواتنا المجاهدات اللواتي تشاركن بفعالية، و أحيانا سلاحيهن في يدهن في الكفاح المقدس من أجل تحرير الوطن... لم تتخلف الجزائرية قط عن واجبها... سيحكي في كل العالم عن هذه المرأة، إطرأ لما فعلته للتو» (أندريه ماندوز، 2007م، ص: 113). هذه المرأة "نانا" شكلت طفرة نوعية، و حازت على مكانة متميزة، بعد رصد معاني التضحية و الحرية لديها، وتتبع صورتها، و الوقوف على أهم الأساليب و التقنيات المتوفرة في الرواية.

7. خاتمة:

يمكن القول فيما تقدم من طرح هذا أنّ الموضوع سلط الضوء على البعض من مواقف الروائية "وهيبة جموعي" اتجاه المرأة الجزائرية، و قد اتسم موقفها بالإعجاب و التقدير و

الإجلال ، و بذلك نالت الاحترام الكبير من الرجل فقد كانت سنده في كل شيء، و تسعى الروائية إلى إبراز الصورة الإيجابية للمرأة و لاسيما المرأة الأم ، فأبرزت دورها الفاعل في بناء الأسرة و السهر عليها و الصمود في وجه الخن و الوقوف بقلب قوي في وجه المحتل ، و تحدي الواقع المرء و واجهت الظروف القاسية بالصبر و الجلد، و تحدث و أعطت الكثير في سبيل أسرتها و مجتمعها و وطنها و أرضها تبقى " نانا " المرأة النموذج ، المرأة المثال التي مهما كتبت عنها الأقلام لن تنفيها حقها.

8. قائمة المصادر والمراجع:

- 1- طه وادي، ط1980، 1م، صورة المرأة في الرواية المعاصرة، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- 2- محمد حسين الهيك، 2001م، زينب مناظر وأخلاق ريفية، رواية موفم للنشر و التوزيع، الناشر الخامس، الجزائر.
- 3- إميل حبيبي، 1978م، سداية الأيام الستة، نقلا عن شكري عزيز ماضي ، انعكاس هزيمة حزيران على الدولة العربية للدراسات و النشر، بيروت.
- 4- وهيبه جموعي، ط1، 2009م، نانا قصة امرأة فحلة، رواية، منشورات أرتيستيك، الجزائر.
- 5- محمد قطاري، 2007م، من ملاحم المرأة الجزائرية في الثورة و جرائم الاستعمار الفرنسي، (حقائق و وثائق دراسات و شهادات)، قصة و سيناريو، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران، الجزائر.
- 6- محمد نجيب التلاوي، 2000م، وجهة لنظر في روايات الأصوات العربية، دراسة، منشورات، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا.
- 7- ناصر معماش، 2007م، النص الشعري النسوي العربي في الجزائر، دراسة في بنية الخطاب، دار النشر دحلب، الجزائر.
- 8- أحمد فرشوخ، ط2004، 1م، حياة النص، دراسات في السرد، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب.
- 9- غسان زيادة، ط1، 1995م، قراءات في الأدب و الرواية، إنه نداء الجنوب، الدراسات الأدبية و النقدية، دار المنتخب العربي للنشر و التوزيع، بيروت، لبنان.
- 10- ميلان كونديرا، 2001م، فن الرواية، تر، بدر الدين عروذكي، أفريقيا الشرق، لبنان، المغرب.
- 11- جينيت و آخرون، 2002م، الفضاء الروائي، تر، عبد الرحيم حزل، أفريقيا الشرق، المغرب، لبنان.
- 12- صلاح الدين بوحاه، ط1994، 1م، مقالة في الرواية، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان.
- 13- سعيد يقطين، 2005م، الرواية و التراث السردي (من أجل وعي جديد بالتراث)، الشركة الدولية لخدمات الكمبيوتر، المغرب.
- 14- لوسي يعقوب، 2001م، لغة الأدب و الشعر في كتابات المرأة العربية، مكتبة الدار العربية، للكتاب، مصر.
- 15- أندريه ماندوز، 2007م، الثورة الجزائرية عبر النصوص، مناهضة للاستعمار، تر ميشال سطوف، المؤسسة الوطنية للنشر و الإشهار، الجزائر.

القبيلة في الجزائر بين الامتداد التاريخي وتجليات الراهن.

The tribe in Algeria between the historical extension and the current manifestations

د. محمد ذرذاري.

جامعة عبد الحميد ابن باديس، مستغانم، الجزائر، الإيميل المهني للباحث derderimed@live.fr

تاريخ النشر: 2021/06/30.

تاريخ القبول: 2021/06/05

تاريخ الاستلام: 2021/05/10

ملخص:

لا يمكن الحديث و البحث في حيثيات التغير الاجتماعي لأي مجتمع دون الرجوع إلى تركيبته التقليدية التي منها نشأ وتطور وامتد وجوده عبر التاريخ إلى أن وصل إلى مراحل الحداثة وما بعدها كما يسميها منظروا هذه المرحلة، من هنا كانت القبيلة أهم معطى صبغ وطبع المجتمع الجزائري، وكان لها (القبيلة) بالغ التأثير على الجزائر المعاصرة من خلال حضورها قديما وتدايعات وجودها حاضرا من خلال تأثيرها المباشر والغير مباشر على الحياة السياسية والاجتماعية وغيرها من مناحي الحياة، ولعل هذا التأثير هو الذي يدعونا إلى التطرق إلى الملمح القبلي في الجزائر من خلال استعراض نماذج مهمة من هذا الحضور ثم التطرق إلى عوائق التنظير في موضوع القبيلة لنستعرض في الأخير واقع هذا المعطى والملمح في وقتنا الحالي، كل ذلك من خلال هذه الورقة العلمية.

الكلمات المفتاحية: القبيلة- التركيبة التقليدية- التاريخ- الواقع الاجتماعي.

Summary:

It is not possible to discuss and research about the reasons for social change of any society without reference to its traditional composition from which it grew, developed and extended throughout history until it reached the stages of modernity and beyond as the theoreticians call it, that's where , the tribe was the most important given the dyeing and printing of Algerian society, and it (tribe) had a great influence on contemporary Algeria through its ancient presence and the repercussions of its present existence through its direct and indirect impact on political and social life and other aspects of life, Perhaps this influence invites us to address the tribal allusion in Algeria by reviewing important models of this presence and then addressing the obstacles of theorizing on the subject of the tribe to finally review the reality of this given and alluded to today, all through this scientific research. .

Keywords:

Tribe - traditional composition - history - social reality

1. مقدمة:

إن الحديث عن صيرورة أي مجتمع لا بد أن نستحضر أهم عوامل التأثير فيه، إنطلاقاً من مراحل التاريخية التي عرفها المجتمع، ويقصد بذلك التركيبة البشرية التي تعتبر أساساً في إنتاج أي نسق اجتماعي معين يأخذ ملامحه وخصائصه من نمط العلاقات الإنسانية السائدة، وكذا الاجتماعية التي يشكلها البشر، بل أن وجود هذه العلاقات هو الذي يعطي لهذا المجتمع معنى ووجود وهو ما يميزه عن باقي الموجودات الأخرى.

فالإنسان لا يكون له جوهر وكيونة إلا إذا اجتمع مع غيره من بني جنسه، فهو مدني بطبعه اجتماعي في علاقاته مع الآخرين من خلال وجوده في تجمعات بشرية ظهرت هنا وهناك مكونة أنوية لتجمعات بشرية أكبر تأتي فيما بعد، أو ما يعبر عنه بالمدن، التي عرفت التكوين من مرحلة البساطة والمحدودية على مستوى الأنساق، إلى مرحلة التعقيد والثانوية في شكل العلاقات الاجتماعية، وقبل الوصول إلى مرحلة المدينة يجدر الحديث عن معطى أساسي يشكل مرحلة أساسية من مراحل التطور الإنساني على صعيد الجغرافيا أو نمط العلاقات الاجتماعية، وهو ما يعبر عنه بالقبيلة بوصفها شكلاً من أشكال التجمع الإنساني في صورته البسيطة، هذه القبيلة عرفت الكثير من المداخل والتناولات المختلفة سواء من حيث كونها ظاهرة اجتماعية أو لكونها مفهوم ينتمي في أجزاء كثيرة منه إلى مجموعة من الحقول المعرفية تعتبر الانثروبولوجيا على رأسها، حيث يتطرق "عبد المجيد مزبان" إلى القبيلة ويعرفها على أنها "النزعة إلى تغليب الأنظمة والقيم المنبثقة من ذلك النظام العتيق الآخذ تماسكه من الشعور عند مجموعة من الناس بالإنتماء إلى نسب واحد وعرف واحد ومصالح اقتصادية واحدة والكل مشخص في وحدة اجتماعية ضيقة هي كتلة يذوب فيها الفرد ولا يتعدى أفقها الإقليم الضيق الذي

يمتاز التعايش فيه بالقرابة والعداء دوماً على المصالح والنسب (مزيان، 1979، صفحة 03)

هذا المعطى الذي تختلف ملامحه من مجتمع لآخر بحسب تأثير البنية القبلية على مناحي الحياة بكل جوانبها وخاصة الاجتماعية منها، وبحسب هذا الاختلاف وهذا التأثير تبرز مجتمعات كثيرة، منها ما انعتق من القبيلة و تجاوزها إلى مراحل أخرى أو ما يعبر عن بالحدثة وما بعد الحدثة ممثلاً في البلدان الغربية ومنها ما هو باق وجوده حتى الفترة المعاصرة، كما هو الحال في كثير من البلدان خاصة الإفريقية منها مثل "النوير" و"الدينكا" السودانيتين ومنها ما بقي يتراوح بين الحالتين، كما هو الحال في المجتمعات العربية التي تعتبر من القبيلة عنصر مهما من عوامل تشكلها وصورة من صور الانتماء والمحافظة على العادات والتقاليد والأعراف بوصفها آلية دفاع لأشكال المساس بكيان القبيلة، هذا من جهة، وتنظر إليها كمرحلة تخلف وتراجع في الوقت الحالي بفعل التغير الاجتماعي المستمر، وما أفرزه من تغير على مستوى البنيات الاجتماعية خاصة التقليدية منها بسبب استراتيجيات التحديث والتصنيع التي انتهجتها هذه البلدان، وما انجر عنها من محاولات التفتيت والاحتواء التي وجهت للقبيلة وكل ما يمت لها بصلة انطلاقاً من فكرة أساسية مفادها أن القبيلة وكل تمثالاتها تقف في كل مرة حجر عثرة في طريق برامج التقدم والتطور في كل المجالات، كما هو الحال في الجزائر التي لم تخرج عن مثيلاتها في هذا النهج .

من هنا كان تتبع ظاهرة القبيلة في الجزائر أمراً ملحا لمحاولة معرفة تموقع القبيلة بكل أشكالها وممارساتها في كيان المجتمع، من هنا كانت هذه الجزئية من هذا الفصل لتتبع الحضور القبلي في الجزائر من خلال النقاط التالية:

1 - عوائق التنظير السوسيولوجي للقبيلة الجزائرية:

إن الحديث عن القبيلة في الجزائر أو في مثيلاتها في البلدان العربية اليوم أصبح أكثر من ضرورة، نتيجة حجم الموضوعات التي تحتاج إلى نقاشات علمية حولها، نظرا لما أصبحت تطرحه من أسئلة على مستوى المدن والأرياف على حد سواء، أسئلة القاسم المشترك بينها هو مدى تأثير البنى التقليدية على الممارسة الاجتماعية من جهة، وعلى المجال الفيزيقي من جهة أخرى، يضاف إلى ذلك الجدل القديم و المتجدد بين الدولة والقبيلة، والذي يبقى في واجهة النقاشات الدائرة بين كل ما هو حديث تتبناه الدولة وبين ما هو قديم تقليدي تتبناه القبيلة وإلى حد الآن لم تتم الإجابة على هذا الإشكال برغم عديد الدراسات التي حاولت مقارنة هذا الواقع، لكن تبقى النتائج المتوصل إليها نسبية نظرا لعامل التأثير الغير متوقع سلفا سواء تعلق الأمر بالدولة ومحاولاتها في احتواء القبيلة من جهة وبين القبيلة ومحاولاتها الانعتاق من جهة أخرى، ليظل الباب مفتوحا لإضافات تحليلية تحاول الكشف عن جانب من جوانب هذه العلاقة الأزلية.

لكن تبقى هذه الدراسات تصطدم بعوائق ابستمولوجية معرفية، منها ما توارثناه تاريخيا ومنها ما هو مستجد ساهمت فيه الهيمنة المعرفية التي تتبناها البلدان الغربية الليبرالية والتي بدورها كرسست بعض المفاهيم الخاطئة حول كل ما هو تقليدي، ومنها ما هو منهجي متمثلا في الانثروبولوجية والتي تعتمد أساسا على الدراسات الحقلية في استخلاص النتائج المتعلقة بالمجتمعات المنغلقة.

هناك إجماع منطقي على أن التركيبة البشرية للمجتمع الجزائري ذات ملامح قبلية بدليل البحث في علم الأنساب الذي يعتبر علم عربي بامتياز وبالعودة إليه تتبين أصول الأفراد والمجتمعات وإرجاعها إلى جد مؤسس يختلف وجوده في الزمان والمكان، فطالما ارتبطت الأنساب بالقبيلة، من خلال أن هذه الأخيرة تعتبر كذلك امتداد للنسب في

حد ذاته، فتقول العرب قبيلة فلان وفلان، فقد برع العرب بالأنساب والبحث فيها والتحري عن صحتها ومدى امتدادها لجد معين أو لأصل معين، كما وضع ذلك "جورجي زيدان" في كتابه أنساب العرب القدماء" فقد كتب النسابون كتباً مستقلة ككتاب مختلف القبائل ومؤلفها لأبي جعفر محمد بن حبيب المتوفى في أواسط القرن الثالث للهجرة... ولو راجعت معجمات القبائل لرأيت عدة منها باسم واحد بعضها من قحطان، والبعض الآخر من عدنان وفيها بطون من اليمنية وبطون من القيسية، فبنو أسد بطن من الأزد من كهلان من القحطانية وبنو أسد أيضا بطن من فضاغة من حمير وبنو الأوس بطن من الأزد من القحطانية وبنو الأوس بطن من العدنانية. (جرجي، 2012، صفحة 20)

كما أن الأحداث التاريخية للمنطقة توحى إلى رواج القبيلة في مراحل تاريخية وحقبات زمنية كانت هي المحدد لوجود المجتمع من خلال أوقات السلم والحرب، يضاف إلى ذلك مجموع الكتابات التي بلغت إلينا من أزمنة سابقة، والتي تدلل على محورية القبيلة في التاريخ الاجتماعي والثقافي للجزائر أو من خلال الحديث عنها في صياغ الحديث عن إفريقيا أو الشمال الإفريقي بفعل عامل الجغرافيا والانتماء المشترك لحضارات عرفت المنطقة وكان لها التأثير الواحد على مسار الأحداث في كل من (الجزائر، تونس، المغرب، ليبيا).

ويعتبر إسهام ابن خلدون التاريخي من خلال مؤلفه الشهير "كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر"، من أهم المصادر التاريخية في هذا المجال والذي يعتبر إضافة أساسية في موضوع القبيلة المغاربية، حيث تطرق إلى القبائل التي استوطنت المنطقة مخصصا جزءا من هذا العمل للسكان البربر السكان الأصليين للمنطقة، حيث يصفه محمد نجيب بوطالب "بمؤرخ

البربر"، كما كان لأدب الرحلات جزء من الأخبار التي خصصتها للقبائل وعلاقتها فيما بينها من خلال رحلاتهم كالرحلة العياشية لصاحبها عبد الله بن محمد العياشي.

فالملمح القبلي متجذر في تركيبة المجتمع الجزائري ومتجذر كذلك في الكتابات التي وصلت إلينا من خلال المصادر التاريخية، غير أن القبيلة قد تأثرت بالأحداث التي عرفت المنطقة سواء من خلال الأحداث التاريخية أو الحضارات التي توافدت على المنطقة مكونة مع كل هذا الحراك ملامح القبيلة، فكل مرحلة تترك بصماتها على المجتمع القبلي، فالقبيلة التي وصلت إلينا ملامحها اليوم هي نتاج لتفاعل الأحداث والأزمنة مع التأكيد على محورية العامل البشري في كل هذا الحراك.

فقد تعرض مفهوم القبيلة للكثير من العوائق أثرت في التنظير للقبيلة، مما أدى إلى محدودية الدراسات المختصة في المجال وقصورها وبالتالي غياب البعد التحليلي الموضوعي للقبيلة ومجتمع القبيلة نتيجة مجموعة من العوائق نذكر منها:

1-1- عوائق متعلقة بالمنهج الأنثروبولوجي:

يعتبر التنظير الاجتماعي والأنثروبولوجي حول القبيلة الجزائرية شحيحا مقارنة مع نظيراتها في المغرب على وجه الخصوص، فما وصل إلينا بعد ابن خلدون تتبناه الدراسات الاستعمارية التي حاولت مقارنة القبيلة الجزائرية من كل تمفصلاتها، مما كون رصيда معرفيا لا يستهان به، ظل ولا يزال ملجأ الكثير من الباحثين عن المعرفة الاجتماعية وكذا المعطيات المتعلقة بالمنطقة، دون إنكار الجانب الخفي الذي لعبته الأنثروبولوجية وكذا السوسيولوجية الاستعمارية، لا يبرر لجعل مسافة رفض وإلغاء لهذا الرصيد بدواعي متعددة على رأسها البعد الوطني و القومي، على الأقل من زاوية تراكمية العلم وكذا استمراريته، الأمر الذي لم يتم تجاوزه في الجزائر بعد الاستقلال، حيث بقيت المعرفة الاجتماعية خاصة الأنثروبولوجية منها محل شك وريبة من طرف الكثيرين، فقد وصف

بأنه علم استعماري، نظرة أثرت على ثراء الدراسات الانتروبولوجية في الجزائر في مقابل التوجه الداعي لتجاوز هذا العلم والتفكير في علوم تسهم في البناء الوطني لجزائر الاستقلال فأغلب الدراسات السوسيولوجية عملت على تحليل التركيبة الاجتماعية والاقتصادية و التحولات المرافقة لها بعد سنوات الاستقلال ، كما كان للنظام و التوجه السياسي للمشروع التنموي الجزائري (Lakjaa, 2015) أثر في التركيز على دراسات سوسيولوجية متشعبة بالنظرية الماركسية و محاولة دراسة الطبقة العاملة في المصنع و الفلاحين في الأرياف و المثقفين العضويين.

يعتبر القصور المنهجي الذي يعترض الدراسات الاجتماعية خاصة في جانبها المتعلق بالأنثروبولوجية أحد أسباب عدم بروز ورواج دراسات حول القبيلة، نظرا لأن هذه الدراسات تعتمد أساسا على الدراسات الحقلية التي بدورها تعتمد على الملاحظة بالمشاركة من طرف الباحث على وجه التحديد، مما يحتم عليه القيام بتمرن محكم على الملاحظة الميدانية، وليس مجرد جمع للبيانات والمعطيات الكمية والتي لا ترقى إلى حجم المقاربة الانتروبولوجية، مما يؤثر على نتائج الدراسات، وبالتالي على مصداقيتها خاصة على مستوى القدرة على التنبؤ بمستقبل القبيلة ومجتمعها، مما يعيد الحديث عن القصور المنهجي الذي يشوب الدراسات الانتروبولوجية، الأمر الذي يرهن نتائج هذه الدراسات ويجعلها تجنب الصواب

1-2- عوائق متعلقة بالقبيلة في حد ذاتها:

إن القبيلة الجزائرية وحضورها كمركب أساسي في التركيبة الاجتماعية تعرض للكثير من الأخذ والرد على مستوى التنظير في محاولات لإيجاد تفسير من خلاله يتم توصيف العلاقات الاجتماعية و كذا الأنساق التي تفرزها المنظومة القبلية، نظرا لأن موضوع القبيلة، بل حتى مجتمع القبيلة هو بدوره يتعرض للتغير الاجتماعي المستمر، مما يعقد فك

هذا الموضوع وما يتعلق به من جوانب، بل أكثر من ذلك أن القبيلة لا تظهر ككيان وكمنظومة متجلية من خلال الأفراد وممارساتهم الاجتماعية والاقتصادية في مجالات جغرافية محدودة الرقعة، فهي تظهر في مجالات وكيانات توصف أنها معقدة، كما هو الحال في المدينة الجزائرية التي تحوي الملامح القبلية من خلال بعض الممارسات رغم ما تبديه من ملامح التحضر والحضرية، أمر ينجم عنه ضياع البعد التفسيري وفق منظومة نظرية ومعارف منجزة مسبقا تجهل بعض نقاط التأثير للقبيلة، بل حتى وصفها في بعض الأحيان، إضافة إلى أن الممارسات الاجتماعية تفتقد إلى تحديد هويتها وتصنيفها بحيث تتداخل هذه الممارسات بين ما هو تقليدي قبلي وحديث متحضر، فالقبيلة ككيان تقليدي قائم بذاته لم تعد تحتفظ بخصائصها التي عرفت في السابق على الأقل على مستوى التراتب الاجتماعي وما كان يفرضه من التزامات وممارسات ضبطية على ضمير القبيلة الجمعي، ومن خلاله الضمير الفردي، وغدت في الوقت الحالي عبارة عن ممارسات وسلوكات وإن بدت أنها تنتمي إلى البنى التقليدية إلى أنها لا تعبر عن الوجود الحقيقي للقبيلة دون إنكار ملامحها القبلية .

ولعل بروز هذه الممارسات القبلية هو ما أشار إليه محمد نجيب بوطالب في معرض حديثه عن الأبعاد السياسية للقبيلة في المجتمعات العربية وعلاقتها بالثورات الحاصلة في البلدان العربية حيث يعتبر أن ثنائية القطيعة والتواصل أداة منهجية ملائمة لدراسة الأبعاد السياسية للظواهر القبلية في المجتمعات العربية الراهنة، فهي تتضمن إقرارا بحصول تحولات حقيقية في بنية العلاقات الاجتماعية والسياسية وفي الوقت نفسه تتضمن وعيا بتواصل بعض العناصر المنتمية إلى حقل تاريخي قديم (تقليدي) واستمرار تحكمها في

الواقع الراهن بطريقة أو بأخرى¹ لنجد أنفسنا أمام سلوكات من نمط ثالث تحتاج هي بدورها إلى تفسير وتحليل، مما يجعلنا نعيد النظر في هذه الأبعاد النظرية، وذلك من خلال تفعيل مناهج المعرفة الاجتماعية بكل أبعادها، وتكثيف الدراسات الأصلية والجدادة بقصد إيجاد نسق معرفي يتم في إطاره مقارنة المجتمع القبلي وكيف يتحرك ويتغير سواء في مجالاته الضيقة (القرية، الريف) أو في المجالات الواسعة، أي ما يعرف بالأوساط الحضرية (المدن).

1-3- عوائق متعلقة بالهيمنة المعرفية:

إن العوائق المعرفية التي تحول دون تطوير ملم بالقبيلة وما تحويه من ممارسات وتمثلات، يضاف إليه أن القبيلة الجزائرية وغيرها في الأقطار العربية قد تعرض مفهوم القبيلة فيها إلى كثير من القصور المعرفي المتعمد في بعض الأحيان، حيث أصبح المجتمع التقليدي لا يقتصر فقط على القبيلة، بل هناك مفاهيم أخرى أصبحت تنافس هذا المفهوم إن صح التعبير من قبيل: الطائفة، المذهب، الإثنية، العرق، الأقلية، مفاهيم أصبحت تأخذ أشكالا تحليلية تقترب من القبيلة من جهة، والمجتمع التقليدي من جهة أخرى، وألقت بظلالها على حقيقة القبيلة وما لعبته من أدوار إيجابية، حيث أصبح موضوع الإثنية والنزاعات القبلية والطائفية في العقود الأخيرة محور نقاش رئيس في ميدان البحث الاجتماعي والسياسي، من أجل مقارنة موضوعية للقبيلة وعلاقتها بالمفاهيم السابقة والتي على رأسها

تأتي هذه الدراسة في إطار البحث عن راهنية المعطى القبلي وتأثيره على الساحة السياسية في المرحلة المعاصرة في الأقطار العربية¹ ومدى علاقة الفبيلة بالدولة، حيث يؤكد الباحث أن الحراك السياسي لم يغب فيه المعطى القبلي الذي أخذ في بعض الأقطار أدوارا خطيرة، مما يعيد النظر والتفكير في مدى تعامل الدولة معه وبالتالي بطبيعة تصوراتها وبرامجها حول مكانة الهوية القبلية ودورها في المرحلة المعاصرة.

راجع في هذا الصدد: محمد نجيب بوطالب-دراسة- الأبعاد السياسية للظاهرة القبلية في المجتمعات العربية، سلسلة (دراسات و

أوراق بحثية)، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، (معهد الدوحة)، الدوحة، أكتوبر 2011، ص01

الإثنية من خلال تعدد التوظيفات والاستخدامات التي نتجت عنها أبعادا اجتماعية بل حتى سياسية، حينما يتعلق الأمر بالأقليات في أقطار كثيرة، بل أنها تأخذ أبعاد خطيرة تصل إلى حد النزاعات والحروب تحت أغطية الإثنية والأقلية والعرقية، خاصة إذا تم توظيف هذا المصطلح بشكل ممنهج من طرف القوى الاستعمارية "التي ساهمت في زيادة حدة التعددية الإثنية إلى الدرجة التي أصبحت بها هذه التعددية أحد أهم أسباب الحروب والصراعات الأهلية في القارة الإفريقية" (حمدي، 1996، الصفحات 30-39) أمر يحتم علينا البحث في جذور مصطلح الإثنية الموجود في أدبيات البلدان الغربية ومدى علاقته مع مفهوم القبيلة، الذي شاع استخدامه عربيا.

فهذا القصور النظري الذي تعانیه المفاهيم، يعتبر قصورا منهاجا من أجل تحقيق أغراض تتعلق بالهيمنة المعرفية والقضاء على كل ما هو تقليدي والتخويف منه وجعله وجها من أوجه التخلف، كما هو الحال في مفهوم القبيلة، خاصة في المجتمعات الغير صناعية، ولعل هذا ما تم تكريسه في جزء من إسهامات النظرية الكولونيالية وكذا النظرية الانقسامية، كما سبق الحديث عنه في مناسبة سابقة.

ومن هنا اتخذت هذه المجتمعات التي توصف بأنها متقدمة في القبيلة ذريعة للقيام بما تصفه محاولة تصحيح مسار هذه المجتمعات الغير أوربية أو القبلية، من خلال العمل على تقدمها وتحريرها من هيمنة واستبداد وكذا تسلط البنى التقليدية عليها، تحت مسوغات وحجج كثيرة ومتعددة، بررت لها ما يعرف بالاستعمار، الذي جاء في نظرهم كردة فعل لحالة التخلف واستحالة تطور هذه المجتمعات دون مساعدتها من أجل تحقيق نهضتها وتطورها.

لكن في مقابل ذلك، فإن التاريخ الإنساني يحوي الكثير من الحقائق التاريخية التي تشير إلى حجم الصراعات التي عرفتھا المجتمعات الغربية بين مختلف الاثنيات المكونة لها

في حقبات تاريخية متعددة، بل أكثر من ذلك أن المجتمع الأمريكي في حد ذاته هو مزيج من الاثنيات والأقليات المختلفة^{**}.

2- القبيلة الجزائرية:

لقد كان لهذه العوائق بالغ الأثر على ثراء الساحة العلمية بموضوعات هدفها الكشف عن طبيعة المجتمع الجزائري ومحاولة فهمه وتفسيره وفق مستجدات الحاضر، هذه الأخيرة التي لا يتم الكشف عنها إلا في إطار استحضار ماضي الظواهر ومختلف سياقاتها التاريخية والتي تعتبر الظاهرة القبلية جزءا مهما منها.

كحال البلدان العربية لم تنفك الجزائر عن المكون القبلي الذي يعتبر عنصرا مهما في تكوينها، فقد عرفت القبيلة في الشمال الافريقي عموما مسارا تاريخيا كانت القبيلة في خضمه تشكل ركيزة أساسية وحلقة أساسية في صيرورة المجتمع، ولعبت دورا محوريا في الدراسات الأنثروبولوجية الاجتماعية.

إن الحضور القبلي في الجزائر رغم قلة التنظير حول ماهيته وأنماط تأثيره يظل حتمية تاريخية ثابتة، يدل على ذلك مجموع القبائل التي استوطنت المنطقة، حيث عرفت ثراء بفضل التنوع البشري الناتج عن تنوع الحضارات والدول التي عرفت مروراً بالمنطقة، وللتدليل على ذلك نحاول من خلال هذه الجزئية التطرق إلى نماذج من القبيلة ومحاولة مقارنة تجلياتها في المجتمع الجزائري من خلال هذه النماذج.

^{**} راجع في هذا الصدد مقال برهان غليون في مجلة التسامح الالكترونية العدد 22 سنة 2008 الصادرة بسلطنة عمان الموسوم بـ "الاثنية والقبلية ومستقبل الشعوب" حيث يذكر: "ربما يرجع الظهور الأول لهذا المصطلح في الدراسات الأوروبية لعام 1787م. وقد استخدم للإشارة إلى الشعوب أو الجماعات التي لم تكن مسيحية... وكما هو واضح، الإثنية مصطلح من أصل لاتيني، لا يمت بصلة إلى الحقل الثقافي العربي. وقد دخلت إلى أدبياتنا السياسية والفكرية بعد الحرب العالمية الثانية" طالع الموقع الالكتروني للمجلة وفي هذا العدد 22، العديد من المقالات التي تتناول <http://tasamoh.om/index.php/authors/index/379> بالدراسة موضوع الاثنية والقبلية سواء ما تعلق بالطرح الايديولوجي للمفهوم أو تتبع صيرورته التاريخية.

لكن قبل ذلك لا يجب إغفال النظر عن العلاقة القائمة والمتجددة بين القبيلة والتاريخ، فمن حيث الاستعمال والتوظيف ظهر مفهوم القبيلة في مراحل متأخرة تاريخيا، فما كان من هذا المفهوم يشير إلى مصطلحي الإثنية والعرقية اللذين ظهرا في البيئات الغربية وشاع استخدامهما في الفكر الغربي، وظهر مفهوم القبيلة بشكل أكثر تداولاً في الفكر العربي.

كما أنه لا يجب الإغفال عن حجم التداخل المفاهيمي الحاصل بين كل من الإثنية والعرقية والقبيلة نظرا لحجم التجانس بينها وفي ماهياتها هذا من جهة، ومن جهة أخرى تداخل كل هذه المفاهيم مع تصنيف ما هو ديني، لا سيما ما يتعلق بالمفاهيم التالية: المذهب الفرق الشيع النحل الملل، الطوائف، كلها مفاهيم جاءت لتعبر على تصنيفات على أساس ديني، يضاف إلى كل هذه المفاهيم ما يطلق عليه بالأقلية، هذا الأخير الذي يأخذ ملامحه من كل المفاهيم السابقة، بل أكثر من ذلك أنه صفة ملازمة لها، ليضيع مع هذا الجدل المفاهيمي تمييز القبيلة وصعوبة التفريق بين ما هو ديني مذهبي وما هو اجتماعي قبلي.

إن الغرض من التطرق إلى جزئية الوجود القبلي في الجزائر ليس الغرض منه التحقق من هذه القبائل عن طريق العودة إلى علم الأنساب أو إعمال المنهج التاريخي المتخصص الأمر الغير متاح لدينا لكون جهودنا منصبة على الكشف عن الظواهر الاجتماعية استنادا للمنهج التاريخي.

إنه لمن الصعوبة بمكان حصر وتعداد القبائل المنتشرة في الجزائر نظرا لحجم الشراء البشري الذي عرفته المنطقة، وتزداد الصعوبة أكثر إذا علمنا أن القبائل العربية والجزائرية على وجه التحديد تتفرع بدورها إلى فرق وبطون هي بدورها تتداخل فيما بينها منتجة بذلك أسماء قبائل جديدة يزداد وجودها وتنوعها عبر الزمن، فتتبع القبيلة الجزائرية من

حيث تمفصلاتها التاريخية وتجلياتها أمر صعب، لكننا سنحاول إبراز بعض نماذجها وملاحظاتها استنادا إلى إسهامات متخصصة حول موضوع القبائل العربية ومنها الجزائرية على غرار تاريخ ابن خلدون المسمى ب: "العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر"، وكتاب "تاريخ الجزائر" لصاحبه "أحمد توفيق المدني"، وكتاب "تاريخ الجزائر في القديم والحديث" لصاحبه "محمد مبارك المليي"، وفيما يلي نماذج من بعض قبائل الجزائر.

2-1- نماذج القبيلة في الجزائر:

2-1-1 القبائل البربرية في الجزائر:

يؤكد ابن خلدون في تاريخه أن البربر كلهم من أبناء مازيغ بن كنعان بن حام، وأن أصلهم من جهات ما بين النهرين بآسيا وارتحلوا منذ أزمنة عتيقة جدا لشمال إفريقيا، كما ارتحل من بعد في دولة الحماديين جماعة عظيمة من الأعراب من صحراء مصر إلى شمال أفريقيا، فاستقروا بها وأصبح عددهم اليوم فيما يناهز العشرة ملايين.

أما نظام العائلة، فإن مجموع العائلات التي من أصل واحد ومجموعها يسمى الخروبة ومجموع الخروبات يؤلف القبيلة كوحدة متضامنة متألّفة، تقوم مقام القبيلة أحيانا الدشرة وتسمى "تأحضرت" وفوق نظام القبيلة والقرية نجد نظام الصفوف، فالصف البربري هو حزب سياسي داخلي إن صح التعبير، يجمع جماعة من القبائل والقرى في صف واحد ضد جماعة أخرى من القبائل أو القرى (المدني، 1963، صفحة 118) أما عن أشهر

القبائل البربرية فهي كالتالي:

*القبائل البربرية الخالصة:

أ- في عمالة قسنطينة:

- **كنامة:** قبائل بني خطاب في المنطقة الجبلية من القل إلى بجاية ومجانة.

- **بني سيلين :** قرب الميلية أولاد محمد قرب جيغل, عياد قرب أقبو, بنو مروان قرب ميله, جملة ما بين سطيف وجيغل.

- **صنهاجة:** أمزتيه و عجيصه ما بين مجانة ونوته, واسين بني يفرن في جبل أوراس وهم من زناته ويدعونهم الشاوية (المدني, 1963, صفحة 119)

ب- في عمالة الجزائر:

-**صنهاجة:** في جبال الجرجرة المساة ببلاد القبائل الكبرى: زواوة, فليسة, أوقنون, فراوسين, قسطولة, بني راتن, بطروم, بني منقلات, عمور, بني يحيى, هجر, فتابة. تنتشر في غربي مدينة الجزائر فيما بين شرشال وتنس والونشريس فروع من زناته وهي: بني توجين, بني مناد, بني مناصر, زقزوق, تيعرين, زنداك, مغراوة, بني كادي. وفي جبال الونشريس: مطماطة, لواتة, راشد وفي بلاد الشكبة: بني ميزاب وهم من نفوسة وغيرها.

ج- في عمالة وهران :

ولهاصة, الطرارة وهما من السنوس, تقطنان في الجبال التي تكتنف تلمسان شمالا وغربا مازونة, مديونة وهما من زناته تقطنان الجبال الواقعة غربي مدينة مستغانم. مطماطة, تيغرين, شقالة برناص وهي من قبائل بني راشد تقطن من غربي جبال ونشريس إلى ناحية جبال العمور.

***البربر المستعربون:**

ومنها الكثير يجهل أنه من أصل بربري مستعرب, فهي اليوم معتبرة قبائل عربية ومواطنها كما يلي:

أ- في عمالة قسنطينة:

سكان ناحية الواد القبلي ووادي الكبير ووادي ابن صالح ووادي الساحل: ريغا، الظهارة، القبالة، يسكنون جبال بوطالب والنواحي المحيطة به، أولاد عبد النور، تالغمة، ينتشرون في السهول، في سطيف وقسنطينة، زردازة بين غرابة والعروش، ولهاصة وصنهاجة على مقربة من عنابة، أولاد سلطان في نقاوس، الحنانشة في سوق أهراس، النمامشة قرب تبسة، الحراكطة: قرب عين البيضاء، بنو ولبان في جهة السمنديو.

ب- في عمالة الجزائر:

تسكن في المنطقة الجبلية الممتدة من وادي الساحل إلى المدينة، ومن صور الغزلان إلى سهول متيجة (المدني، 1963، الصفحات 118-119)

- القبائل الصنهاجية المستعربة: متنان، مزغنة، جعد، طلغاة، بوطوية، خليل وتسكن ناحية تيطري جنوبي المدينة، من صنهاجة المستعربة أيضا: الأربع، سنجاص الأغواط.

ج- في عمالة وهران

بوطوية: في جهة سانلو، لواتة في جنوب الأصنام في بني لابت: بين ثنية الحد وتيارت، و بني واسين قرب عمي موسى "زناتة" قرب تلمسان، وهي التي ينسب إليها تأسيس مدينة تلمسان، قبل الفتح قضى على إماراتهم جوهر الصقلي قائد جند الفاطميين في الفصل الأول من القرن الرابع الهجري العاشر الميلادي بنواحي تلمسان. " (الخالدي، 2003)، وأخيرا بني راشد: قرب صور الغزلان. (الراشدي، 1991، صفحة 118)

2-1-2- القبائل الهلالية في الجزائر: والقبائل الهلالية في الجزائر هي كالتالي:

- دريد: كانت إليهم رئاسة هلال ومدحهم شعراؤهم وكان منهم الحسن بن سرحان رئيس الأتبع أجمعين عند دخولهم إفريقية، ومواطن دريد ما بين بونة وقسنطينة إلى

الطارف. كرفة: كان لهم جمع وقوة وبطونهم كثيرة منها بنو محمد بن كرفة والمداونة. عياض: كان لهم جمع وقوة وبطونهم الزبير بنو الزبير وأولاد صخر أولاد رحمة والمهاية والخراج والمرتفع.

-**الضحاك:** كانوا بطونا كثيرة وهم مفترقون إلى فريقين، منهم أبو عطية وكنب بن منيع، وكان نجعهم بالزاب. لطيف: بطونهم كثيرة منها اليتامي أولاد كسلان بن خليفة بن لطيف وأولاد لقمان، انتقل بعضهم إلى المغرب الأقصى وفريق على العطف من زغبة.

-**العمور:** ليسوا من الأتبع العمور وإنما هم ملحقون بهم "... يغلب على الظن أنهم من ولد عمرو بن عبد مناف بن هلال إخوة قرّة بن عبد مناف وليسوا من ولد عمر بن أبي ربيعة بن نهيك بن هلال..." (خلدون، 2005، صفحة 89) وموطن العمور يمتد من أوراس إلى الحضنة والصحراء إلى جبل راشد، يضاف اليوم إليهم وليس لهم سبيل إلى التل (الميلي، تاريخ الجزائر في القديم والحديث الجزء الثاني، 1963، الصفحات 162-163) والعمور يتواجدون في يومنا هذا في كل من البيض وأفلو (الخالدي، 2003، الصفحات 255-256)

-**مرداس:** بطونهم كثيرة منها الدواودة وأولاد ذواد ومنبر بن عقيل بن مرداس، ومسلم بن عقيل، وعامر بن زيد بن مرداس، ومن الدواودة بنو عساكر بن سلطان وغيرهم.

-**سعيد:** من بطونهم أولاد يوسف بن زيد، ومن أولاد يوسف أولاد عيسى بن رحاب بن يوسف، وأولاد يعقوب ميمون بن يعقوب بن عريف بن يعقوب بن يوسف، ورئاسة سعيد في أولاد ميمون، يرادفهم أولاد عيسى.

-**عامر:** منهم الأخضر، رئاستهم في أولاد ثامر بن علي بن تمام بن عامر بن خضر، و الأخضر ومسلم من مرداس أحلاف لأولاد سباع بن يحيى من الدواودة.

-يزيد : بطونهم كثيرة منها جواب وبنو كرز وبنو موسى والمربعة بنو مربع وأولاد بن خشين وحميان وأولاد لاحق وأولاد معافي وبنو سعد بن مالك بن عبد القوي.

-حصين : لهم بطنان عظيمان هما جندل و خراش ومنهم أفخاذ كثيرة.مالك: بطونهم

ثلاثة بخيس و الحرث وسويد.عامر: بطونهم ثلاثة أولاد يعقوب وبنو شافع وبنو حميد ومن شافع فخذ بني مطرف والشقارة، ولحميد أفخاذ وفصائل منها بنو عبيد، المحارزة.

-عروة: هم بطونهم حميس والنضرو، من حميس عبد الله ويقطنان فرع من فروع أولاد

نائل ومن يقضان أولاد عابد، وأولاد نائل أحلاف لأولاد محيا من العمور وبنو يقضان

وعبيد الله أحلاف لسويد يظعنون معهم (الميلي، تاريخ الجزائر في القديم والحديث الجزء

الثاني، 1963، صفحة 164) كما عدد كذلك محمد سليمان الطيب، في موسوعته

عن القبائل العربية أشهر قبائل الجزائر وديارها، أمر يضاف إلى الأهمية التي حظي بها

النسيج الاجتماعي للجزائر عبر العصور، أو بالأحرى التركيبة القبلية التي استهوت الكثير

من الدارسين والباحثين في هذا المجال (المدني، 1963، صفحة 118)

3-القبيلة اليوم:

من خلال هذا المقال حاولنا تتبع مظهر من مظاهر الواقع الاجتماعي الذي ظل

يرافق المجتمعات العربية والمتمثل في القبيلة، هذا المعطى الذي لا يمكن بأي حال من

الأحوال تغييره في أي مقارنة للواقع الاجتماعي، فالقبيلة تعتبر محورية في التغير

الإجتماعي، هذه المحورية المستمدة من المحورية التاريخية من جهة ومن الدور الأساسي

للقبيلة في الوطن العربي من خلال حضورها في ملامح السياسة وما تقتضيه من ولاءات

وكذا من تأثيرات في حالات السلم والحرب، فالقبيلة كان لها الدور في رسم الخارطة

السياسية للأقطار العربية على مدار التاريخ، بل أنه لا يمكن الحديث عن تاريخ سياسي

لهذه القبائل من دون الحديث عن تاريخ القبائل.

كما أن القبيلة في حد ذاتها أصبحت عرضة لمختلف أوجه التغير الاجتماعي، هذا التغير الذي في كل مرة يعيد تشكيل ملامح القبيلة العربية، كما يعيد كذلك الحديث عن ثنائية الدولة والقبيلة، هذه الثنائية التي يمثل كل طرف منها شكلا من أشكال البناء الاجتماعي يكون في بعض الأحيان صراع وتعارض بين هذين الطرفين بين القبيلة وبنائها الاجتماعي التقليدي وبين الدولة وما ترمي إليه من إرساء لملامح بناء اجتماعي حديث يتجاوز حدود التفكير الاجتماعي المؤسس على القبيلة، وبين هذين الطرفين ظل الواقع الاجتماعي يتراوح ويتموقع بين جهود كل طرف.

وتختلف استراتيجيات القبيلة والدولة إزاء الواقع الاجتماعي، فالقبيلة عبر مكوناتها تحاول جعل المجتمع يعيش في نمط من العلاقات المحدودة والتي على رأسها القرابة والعلاقات الأولية وتأثير هذه العلاقات على باقي الأنساق الأخرى في القبيلة منها السياسية وكذا الاقتصادية وغيرها من الأنساق، معتمدة في كل ذلك على الآليات الرقابية أو ما يعرف بوسائل الضبط الاجتماعي التقليدي، هذه الوسائل التي ترافق الفعل الاجتماعي في القبيلة، وتمارس فعل الرقابة بطريقة معنوية تنطلق من ذات الفاعل الاجتماعي وليس من خارجه، كما هو الحال بالنسبة للرقابة الرسمية، فالرقابة الاجتماعية الغير رسمية تعتبر خط دفاع قوي تعتمد القبيلة من أجل جعل الأفراد القبليين أكثر ولاء للقبيلة ورموزها وتعزز روابط الانتماء المقدمة على كل الانتماءات وحتى العائلية منها على اعتبار أن الفرد القبلي يذوب في قبيلته وتصبح ضميره الذي هو من ضمير الجماعة.

وفي المقابل تنتهج الدولة من جهتها استراتيجيات لمجابهة تلك التي تعتمد عليها القبيلة، وهذا من خلال محاولات التفتيت والتفكيك لكل عناصر القبيلة والتي تعتبرها (الدولة) أداة تقف أمام جهود الاندماج الاجتماعي في إطار الدولة الواحدة، وكذا تعتبرها سببا لتعدد الولاءات الضيقة في مقابل ما تسعى إليه الدولة من جهود للولاء الواحد للوطن

وما يفرزه من أنماط تتسم بالحدأة وأساليبها التي مست كل مناحي الحياة، وتسعى لتحقيق كل ذلك من خلال عامل المدينة التي تعتبر محطة أساسية نحو الاندماج الإجماعي بسبب ما تفرزه المدينة من أنماط حضرية الغرض منها تغيير تلك الأنماط التقليدية التي كانت القبيلة سببا في وجودها.

كما أن هذه الحركية بين التقليدي والحديث لم يكن المجتمع الجزائري بمعزل عنها بدليل ثراء التاريخ الاجتماعي الجزائري بنماذج من الحضور القبلي في الجزائر الذي يدل على وجود القبيلة كمعطى أساسي في التركيبة الإجماعية للمجتمع الجزائري، حيث بلغت الظاهرة القبلية درجة من التعقيد والتشابك بفعل تعاقب حضارات وفتوحات وكذا دول ساهمت في هذه الحركية التاريخية، كل ذلك أثر على القبيلة الجزائرية دون أن تفقد هذه الأخيرة دورها ومحوريتها في التاريخ الثقافي و الإجماعي للجزائر.

إضافة إلى ذلك أن محاولات التفكيك التي تتبناها الدولة لم تستطع القضاء على تركيبة القبيلة بدليل استمرار الحديث عنها حتى وقتنا الراهن، لما تتمتع به من مقاومة تظهر كلما كان هناك خطر يهدد القبيلة ومكوناتها خاصة ما تعلق بالتنظيم الإجماعي، والأكثر من ذلك، فإن جهود الدولة في بعض الأحيان تتوافق مع ما تتيحه القبيلة من فرص التأثير على وحدات المجتمع، يظهر ذلك في بعض الملامح السياسية التي بات للقبيلة وجه من أوجهها بحكم قوة التأثير التي تتمتع بها القبيلة على الأشخاص حين يتعلق الأمر باعلاء المناصب السياسية وحشد أصوات الناخبين بطرق تتخذ في بعض الأحيان أبعادا تقليدية وبأساليب تعتمد أساسا على وسائل الضبط الإجماعي التقليدي غير الرسمي.

خاتمة:

وفي الأخير تعتبر هذه الورقة البحثية مساهمة في طريق البحث والتقصي عن جانب من جوانب البحث الاجتماعي والثقافي للمجتمع الجزائري الذي كما سبق وقلنا أنه ممتد الجذور من خلال تاريخه الذي لعبت فيه القبلية دورا مهما في تشكيل ملامحه ومناحي صيرورته السياسية خصوصا وكذا الاجتماعية والثقافية، كما أن الجزائر تشارك باقي الأقطار العربية الأخرى ولا تشذ عن القاعدة، فالمجتمعات العربية تتشارك فيما بينها في وحدة الانتماء القبلي الممتد عبر التاريخ بحكم عديد المعطيات التاريخية والدينية والأهم من ذلك الانتماء العرقي الذي تشكل عبر الزمن وبحكم تعاقب الحضارات والدول على المنطقة برمتها.

فلذلك لا يمكن عزل الامتداد العربي في أي محاولة لتعقب الملمح القبلي لأي قطر من هذه الأقطار العربية ومنها الجزائر على اعتبار قواسم التاريخ والهوية وما تحمله من عناصر سواء ما تعلق منها باللغة وكذا الثقافة والتي في جانب كبير منها هي ثقافة مشتركة ومكون حاضر في التركيبة الاجتماعية وتشكلها.

من هنا كان الحديث عن القبيلة وملاحها مهما في الدراسات والبحوث الاجتماعية التي تتناول التغير الاجتماعي للمجتمع الجزائري، نظرا لانعكاس دور القبيلة في المشهد الاجتماعي المعاصر سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

قائمة المراجع باللغة العربية:

1. أحمد توفيق المدني. (1963). كتاب الجزائر. الجزائر: دار المعارف.
2. أحمد بن عبد الرحمان الشقراني الراشدي. (1991) القول الأوسط في أخبار بعض من حل بالمغرب الأوسط. لبنان. دار العرب الإسلامي.
3. عبد الحميد الخالدي. (2003). الوجود الهلالي السليمي في الجزائر. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر.
4. عبد الرحمان ابن خلدون. (2005). المقدمة. القاهرة: دار الفضيلة.
5. عبد الرحمان حمدي. (1996). التعددية وأزمة بناء الدولة في إفريقيا الإسلامية. القاهرة: مركز دراسات المستقبل الافريقي.
6. عبد المجيد مزيان. (1979). المجتمعات العربية الاسلامية بين الجماعية والقبيلة. الأصالة ، صفحة 03.
7. مبارك بن محمد المليي. (1963). تاريخ الجزائر في القدم والحديث الجزء الثاني. الجزائر: مكتبة النهضة الجزائرية.

قائمة المراجع باللغة الفرنسية:

1. Abdelkader Lakjaa, (18 octobre 2015) L'approche quantitative dans le contexte Algérien, journée d'étude sur la Méthodologie, conceptions et pratiques, Faculté des sciences Humaines et sociales, Université Abderrahmane Mira, Bejaia, Algérie,.

قراءة في منظومة التربية والتعليم الجزائرية.

Education in Algeria , nowadays and future

أ.د. سعد عبد السلام

Saad Abdellslem

جامعة زيان عاشور، الخلفة، الجزائر، الإيميل المهني للباحث الأول

تاريخ الاستلام: 2021/04/04

تاريخ القبول: 2021/04/25

تاريخ النشر: 2021/06/30

ملخص:

يعد التعليم ركيزة أساسية لأي حضارة في العالم، منه تحدث النهضة والتطور والإبداع، ومع ظهور سوق عالمية في مجال التعليم، لم يعد التنافس فيها يقل ضراوة عما يجري في القطاعات الأخرى، وهي بصدد تغيير معطيات التعليم، والانتقال من ضمان الحق في التعليم للجميع إلى توفير تعليم جاد في إطار الجودة للبعض فقط، حيث أصبح التعليم سمة لعصر الثورة ال تقوية والمعرفة، والتي أصبحت أهم خواص القرن الحادي والعشرين. والدراسة محاولة تحليلية للمردود التربوي للمدرسة الجزائرية ولعل الحديث المنظومة التربوية التعليمية في الجزائر بعد الاستقلال لا يخلو من فائدة ما، من أجل ضبط محكم سديد، وتجسيد تأهيل رشيد، وتوجيه جاد فعال، للرفع من مستوى قطاع التعليم والتربية في عالمنا العربي.

كلمات مفتاحية: التعليم في الجزائر، منظومة التربية والتعليم.

Abstract:

No one can ignore the importance of education any in the development of any civilisation or nation in the world. As far as Algeria is concerned, it made great efforts not only to provide education for all but also to guarantee a good quality of lessons and methodology for everyone. After the independence, the educational system had seen numerous changes and effective modifications. As a result of the pressure of America and the IMF, the Algerian government allowed individuals to invest in the field of education through private schools and associations so as to compete the other developed countries. I think that such changes and decisions have nil big difference in comparison with other Arab countries.

Key words: teaching in Algeria, education system

1. مقدمة:

إن ضبط سياسة التعليم وتحسين أداء المكوّنين، والاعتماد على منهجية إصلاح واضحة وليس مجرد ترقيع، سيحدث حتما إصلاحا حقيقيا في بنية التعليم، لأن إصلاح نظام التدريس وتطوير منهجية التعليم، وإعادة النظر في برامجها ومنهجية تدريسها، سيفرز بلا ريب جيلا مفكرا، وأعتقد أننا في اللحظة التي نقدّر فيها العلم وأهل التعليم حقّ قدرهم، سنصبح أمة رائدة راقية، ولئن كان التفریط فيهما في الماضي جريمة، فإنه في الحاضر أشدّ جرما وفي المستقبل أكبر إثما. "وإذا كان التعليم كما يقال: علم وفقّ، فإن نقل الأفكار إلى من نعلّمهم يتطلب منهاجا مضبوطا. وقد دلّت نتيجة اختبار أعدّ على وجه الخصوص، للمقارنة بين قدرات مئات الألوف من طلاب عدد كبير من الدول، درسوا مادّي: الرياضيات والعلوم في إحدى الصفوف، فدلّت نتيجة ذلك الاختبار على أن الفروق الجوهرية بين تعليم وتعليم لا تتجسد في نوعية ما يتعلمونه، ولكن تجسدت في كيفية تعليمهم.¹

(بكار، 2002، ص: 159، 160) لذلك بذلت الدول المتقدمة جهودا لتحقيق الجودة العلمية، واهتمت بمعايير اعتماد التعليم الخاص، لمجابهة التحديات المستجدة، واستجابةً لمتطلبات المجتمع المعاصر، واستشرافا لتحقيق الأهداف المرسومة. و عندما نتناول بالبحث مسألة أهداف ومقاصد التعليم، ونمط المجتمع الذي نطمح إليه، يلزمنّا النظر في أبعاده الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية والمدنية... وضمن ثوابت الأمة ؛ ومن ثمة يمكننا التساؤل عن فلسفة التعليم في الجزائر، وعن واقع التعليم الجزائري وآفاقه في سياق التحول المجتمعي الراهن ؟ وإلى أي مدى نجحت الجزائر في خوض معركة التعليم التي تعتبر الرهان الحقيقي لأي تنمية ؟

2. واقع التعليم في الوطن العربي وسبل الاستثمار فيه

يعد التعليم ركيزة أساسية لأي حضارة في العالم، و هو مهمة لا تقتصر على كسب المهارات، بل تتعلق أيضاً بتجسيد قيم احترام حياة الإنسان وكرامته، قيم مطلوبة لتحقيق الانسجام الاجتماعي في عالم متنوع متطور، في شتى مجالات الحياة، ومع ظهور سوق عالمية في مجال التعليم، لم يعد التنافس فيها يقل ضراوة عما يجري في القطاعات الأخرى، وهي بصدد تغيير معطيات التعليم والانتقال من ضمان الحق في التعليم للجميع ، إلى توفير تعليم جاد في إطار الجودة للبعض فقط، تعليم يهيئ الفرد لعصر الثورة التقنية والمعرفية، التي أصبحت أهم خواص القرن الحادي والعشرين، حيث أصبح الإنسان الفاعل في هذا القرن هو الإنسان متعدد المهارات والقادر على التعلم الدائم،

والذي يقبل إعادة التدريب والتأهيل عدة مرات في حياته. هذه المهارات والمعارف الأساسية في أبسط أشكالها: القراءة والكتابة والحساب بحيث يشكل امتلاك هذه الأساسيات، شرطاً مسبقاً لازماً لمواصلة التعليم والتدريب، ولاكتساب المهارات القابلة للنقل، ثم إجادة تعلم المهارات التقنية والمهنية وغيرها. ولعلنا لا نختلف، حول حقيقة أن واقع التعليم في الوطن العربي سيئ جداً، فمن مشاكل الصفوف الدراسية المكتظة، إلى قلة الإهتمام به من الناحية الجمالية، والتي تجعلك تكره المدرسة وتشعر بالغثان فور رؤيتها، وما تخصصه الدول العربية لتمويل التعليم مؤشراً هام على عدم اهتمامها بهذا القطاع الحيوي؛² (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2012، ص:9) ولئن كان تمويل التعليم لا ينمو في تناسق مع النمو السكاني، ووفق حاجيات المجتمع، بل ودون أي تخطيط، فإن التحولات المتسارعة والعميقة التي يشهدها العالم في العقدين الأخيرين قد غيرت عددا من المعطيات. فمن الظواهر التي أثرت سلباً على السياسات التعليمية، هو تمويلها العمومي البائس والضعيف، لذلك عجزت كثير من الدول عن مواكبة عمليات تطوير التعليم، مع أن بعض الحكومات تعتبر مساهماً رئيسياً في تمويل التعليم العمومي؛ ففي كندا يشكل التمويل الحكومي للتعليم العام حوالي 78%، وفي الولايات المتحدة حوالي 70% وفي أستراليا واليابان حوالي 76% وفي المملكة المتحدة حوالي 85%، وفي دول مثل: الدانمرك وبلجيكا وإيطاليا وهولندا وفرنسا... يرتفع التمويل الحكومي ليتجاوز 90% وفي البرتغال وفنلندا والسويد والنمسا يتجاوز التمويل الحكومي نسبة 95% من تمويل التعليم العام؛ صحيح أن هذه الإحصائيات ليست حديثة لكنها تمنحنا مؤشرات بأن التمويل الحكومي، يشكل النسبة الأكبر لتمويل التعليم العام في الدول المتقدمة؛ بخلاف الدول العربية التي لجأت حكوماتها في الآونة الأخيرة إلى تخصيص التعليم، وإفساح مجال التعليم للمال الخاص لتخفيف العبء عن كاهلها، وفتح المجال للخواص في إدارة وتمويل مؤسسات تعليمية. وفي تقرير للمرصد العربي للتربية والتعليم في الوطن العربي، صدر عام 2012 عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تحدث عن: حجم الناتج المحلي للدول العربية، الذي يبقى متواضعاً إن لم نقل ضعيفاً، وتراجع التمويل العمومي للتعليم، مؤشر على نظام تعليمي عمومي ضعيف المردود وعدم الجدوى، إذ لا يتجاوز ما تنفقه جميع الدول العربية مجتمعة، ما تنفقه إسبانيا لوحدها (المرجع نفسه، ص:10) في تمويل التعليم؛ وهو مؤشر هام على عدم اهتمامنا بهذا القطاع الحيوي؛ كما يتضح بمجهود الدول العربية لفائدة التعليم من خلال الموازنة العامة، فالجزائر مثلاً تنفق في تمويل التعليم 4,3% من الناتج المحلي الإجمالي

و11,7% من الموازنة العامة.³ (المرجع نفسه، ص: 11) كما تحدث ذات التقرير عن ضعف أداء التلاميذ العرب في تحصيل كثير من المواد، وأبرزها ضعف التحصيل في الرياضيات والعلوم، ولم ترتق نتائج التلاميذ العرب إلى مستوى المعدل العالمي، ولم يتجاوز أغلبهم المستويات الدنيا، وهو ما جعل الدول العربية المشاركة تحتل مراتب سفلى. وما تجدر ملاحظته هو أنهم يجدون صعوبات كبيرة كلما تعلق الأمر بالتمارين التي تتطلب قدرات ومهارات التحليل والتفكير، وحل المسائل التي تؤهلهم لمتطلبات سوق العمل. ومن المآخذ الموجهة إلى التعليم العام، والتي ذكرها التقرير، أن المتسربين الذين يغادرون المدرسة هم بدون مؤهلات تذكر، بل وأصحاب الشهادات المتخرجين لا تتلاءم كفاياتهم مع احتياجات سوق العمل.⁴ (المرجع نفسه، ص: 6) وتتفق الاستقراءات والاستبيانات على تراجع هيبة المدرسة الحكومية، وما رافق ذلك من تدنٍّ في مكانة المدرّسين وتراجع دورهم التعليمي، فصورة المدرس في المجتمع العربي أضحت كارثية، وما زاد الوضع صعوبة هو الجانب المادي، أي ما تعلق برواتبهم الهزيلة، وعدم تلقيهم التشجيع المحفز؛ فالرواتب والأجور لا تضمن لهم مستوى عيش مقبول، ونتيجة لهذا الوضع، تدنى دخلهم وتراجعت مكانتهم الاجتماعية، وهو ما أثر سلبا في دافعية المدرسين وفي جودة الخدمة التي يؤدونها، على خلاف الدول ذات الأداء التعليمي الرفيع، مثل سنغافورة وكوريا الجنوبية وفنلندا، حيث تختار هذه الدول نسبة ضئيلة من مدرسيها من بين الثلث الأعلى من الخريجين، وتشتترط في من تختارهم توفر خصال مهمة: كالثابرة وحب الأطفال ومهارات تنظيمية وأخرى تواصلية منبئة بنجاحهم في التدريس؛ كما أن هذه الدول تخص مهنة التدريس بكثير من المزايا والمحفزات التشجيعية، بخلاف ما يشعر به المدرسون في الدول العربية.

3. لمحة تاريخية عن التعليم في الجزائر

أخذت الجزائر على عاتقها مجانية التعليم في كافة الأطوار، مع المسؤولية على الإشراف والمتابعة المالية لكافة البحوث والمشاريع والبعثات العلمية؛ والمعروفة اليوم بوزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي.

4. وضعية التعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر

ما انقطعت مسيرة التعليم بالجزائر وما انعدمت المدارس، ولا قلت العناية بالعلوم والفنون والآداب في جميع الدول الإسلامية المتعاقبة على حكمها، فلم تزل المساجد في حواضر المدن، حافلة بالأساتذة والتلاميذ، ولم تزل الزوايا والتكايا بالقرى جامعة للمشائخ والطلبة، ويذلون جهودهم للإمام

بالعلوم ونشرها، وحتى التعليم العالي لم يكن مهماً في عهد الجزائر العثمانية، فقد كان له نظام خاص يتكفل به مجلس بعاصمة الجزائر، مؤلف من مفتين وقضاة مالكية وحنفية، يرأسه قاضي القضاة، وهو بمنزلة مدير التعليم العالي، كما كان المجلس يقوم مقام المجلس الأعلى للجامعات العصرية.

5. وضعية التعليم في الجزائر أثناء الاحتلال

كان التعليم منذ اليوم الأول للمستعمر الفرنسي سنة 1830 مشكلة كبيرة، حيث حاول الساسة الفرنسيون إيجاد الجواب للسؤال المعضلة: هل نعلم الجزائريين لإثبات نظرية أنّ فرنسا حاملة مشعل الحضارة والرقى، أم نجعل الجزائريين ونتفادى بالتالي استفاقة محتملة وانتفاضة حتمية . لذا عملت فرنسا على محاربة التعليم، وخاصة علوم العربية وعلوم الشريعة الإسلامية، فقصت على المراكز الثقافية في الجزائر، وأغلقت نحو ألف مدرسة ابتدائية وثانوية؛ وأشاع دخول الفرنسيين إلى الأوساط العلمية والأدبية اضطراباً شديداً، فهجر معظم الأساتذة الأفذاذ مراكزهم، وحرمت أجيال عديدة من التعليم، لكن فرنسا قامت في ما بعد بفتح بعض المدارس لتعليم اللغة الفرنسية، إضافة إلى بعض العلوم والآداب، وكلها باللغة الفرنسية، " وتميزت السياسة الاستعمارية بهذا الخصوص بنهج أسلوبين منذ البداية: محاربة اللغة العربية، وإنشاء مدارس تعليمية فرنسية، قصد القضاء على الكتابات⁵ (غيات، 2002، ص: 21)

6. وضعية التعليم في الجزائر بعد الاستقلال

واجهت الجزائر بعد الاستقلال، مشاكل عديدة مثل التخلف الاجتماعي، الجهل، الأمية... ومرت المنظومة التربوية بعد الاستقلال بلبيع محطات هامة رئيسية: أولها: مرحلة التأسيس واستعادة الهوية من سنة 1962 إلى سنة 1970 حيث نصبت أول لجنة وطنية لإصلاح التعليم، ثم تلتها مرحلة تأسست فيها المنظومة التربوية، وكان من أولوياتها تعريب التعليم وجزأته من سنة 1979 إلى سنة 1980؛ ثم مرحلة إصلاحات الجانب الهيكلي للمنظومة التربوية واستكمال مسيرة التعريب وجزأة التعليم (زرهوني، 1994، ص: 41-143) من سنة 1980 إلى سنة 2000، وفيها تم تنصيب لجنة إصلاح للتعليم الأساسي؛ وب عدها برزت مرحلة الإنفتاح والخصخصة من سنة 2000 إلى سنة 2012، وفيها تم تنصيب لجنة إصلاح التعليم كله، ومن أهم مظاهر الإصلاحات إدراج مادة التربية العلمية والتكنولوجيا من السنة الأولى ابتدائي، وإدراج اللغة

الفرنسية من السنة الثانية ابتدائي . كما عرفت هذه المرحلة ، تجسيد بعض الإصلاحات والتغييرات والتعديلات للمناهج والمقررات، مع فتح الباب للخواص للاستثمار في جانب التعليم.

وقد أثارت إصلاحات المنظومة التربوية جدلا حادا منذ أن اختير ابن زاغو رئيسا للجنة إصلاح المنظومة سنة 2000 بتطبيقه إصلاحات دون مرور عبر المؤسسات الدستورية، ودون مناقشته من طرف النواب، فلم يصدر عن جلسات الجمعية العامة ولا عن الندوات الجهوية ، ولم يقره المشروع التمهيدي، ولا في المشاريع الأخرى ، في حين اتهم ابن زاغو وأعضاء من لجنة إصلاح هـ، منظومة المدرسة الجزائرية بأنها مصدر تخريج الإرهاب، لأن مناهجها ذات طابع ديني عتيق، وأنها كتبت باللغة العربية بينما الفرنسية هي مصدر الحداثة والتنوير، والتقدم العلمي والتطور التقني، وأن اللغة العربية تعد عاملا أساسيا من عوامل نكسة المدرسة الجزائرية .⁶ (بوراس/زوهوي، (دت)، ص: 43-204) وه ذه عادة وديدن من يلجأ إلى تقديم تفسيرات مغلوطة بشأن الدين، على أساس أنهم لا يعارضون السلوك الديني ولا يرفضون التدين، لكنهم يرفضون إدراج الدين في المقررات الدراسية . لذلك عملت لجنة ابن زاغو جاهدة للتقليل من شأن الإسلام واللغة العربية، بتمرير اتجاه مضاد للتعريب والعربية في الجزائر ، عن طريق التشكيك في قدرة العربية كلغة في استيعاب العلوم الحديثة، ونجحت في إقناع المجلس الأعلى للتربية، بوجود أعضاء منها فيه، بتبني فرض التوجه الفرانكفوني في المدرسة ؛ وبهذا فتح تقرير ابن زاغو الباب واسعا أمام إعادة فرنسة المدرسة الجزائرية وعلمنتها من جديد، بعد أن تم تعريب كل مراحلها.

وقد طرح الأستاذ عبد القادر فضيل -مفتش سابق بوزارة التربية والتعليم- في كتابه: "المدرسة في الجزائر.. حقائق وإشكالات" العديد من القضايا المتعلقة بالمدرسة الجزائرية خلال ستة وأربعين عاما حيث تناول بالتفصيل ، سلسلة الإصلاحات التي عرفتتها المنظومة التربوية منذ إصلاح 1976 وصولا إلى لجنة بن زاغو وإصلاحات عام 2000. فهذه الإصلاحات أغفلت جملة من الإجراءات والحقائق، التي هي أساس النظام التعليمي، ومنها أنها لم تعط أي أهمية للغة التعليم العربية، حيث قرر تدريس الفرنسية بداية من السنة الثانية ابتدائي، إضافة إلى إبقاء الحصار مضروبا على العربية في الإدارة الرسمية بالمدارس والجامعات، رغم الجهود التي بذلت في تعميم تعريب التعليم ، فلم تواكبها جهود مماثلة في تعريب الإدارة؛ بل وضعت مناهج وكتب فرنسية نطسب التوجهات السياسية... ولم تكن سوى طريقا لتمرير أفكار العلمانية وتكريس اللائكية، مبينا أن منظومة التعليم في الجزائر ما تزال تعاني غموضا...

ليخلص المؤلف في سلسلة تقييمه لمنظومة الإصلاحات المتعاقبة، إلى أنها كانت دائما استيرادا واقتباسا لتجارب الآخرين، دون التأكد من قدرتنا على استيعابها...⁷ (فضيل، دت، دص)

7. حال المؤسسات التعليمية بالجزائر

وهكذا بعد أن تعود الجزائريون على التعليم المجاني طيلة العقود الماضية، شهدت جزائرا الحبيبة في السنوات الأخيرة إنتشارا للمدارس الخاصة، وهذا نتيجة لما شهده العالم بأسره من تغيرات كبيرة وأزمات عديدة بداية هذا القرن، وبالأخص بعد هجمات 11 سبتمبر 2001 والتي أثرت بشكل مباشر وغير مباشر على الميادين الاقتصادية، السياسية، الثقافية، الإجتماعية... داخل كل الدول بما في ذلك الجزائر، حيث تجلّى ذلك في إصلاح المنظومة التربوية التعليمية، هذا الإصلاح الذي لم يكن أساسا نابعا من شعور داخلي بواجب المبادرة إلى الإصلاح والتغيير، بل كان نتيجة ضغوط خارجية من قبل: فرنسا والو.م. الأمريكية خصوصا⁸ (زرهوني، ص: 43-204) من أجل التعديل في المناهج والمقررات الدراسية، باعتبارها مسئولة عن جانب هام في نشأة الإرهاب، إضافة إلى ضغوط صندوق النقد الدولي على الجزائر لتخفيض النفقات العمومية في شتى القطاعات، بما في ذلك الميدان التربوي والدعوة إلى خصخصتها، والذي تزامن مع أزمة المدارس العمومية من اكتظاظها وضعف مستوى التحصيل الدراسي فيها، وارتفاع نسبة التسرب المدرسي منها... هذه الظروف الداخلية والخارجية، أدت بعدد من الدول العربية إلى إعادة نظر شاملة في مختلف مكونات العملية التعليمية، وإفساح المجال أمام التعليم الخاص. فالحكومة الجزائرية أجبرت على الانسحاب التدريجي من احتكار ودعم الكثير من القطاعات التي أنهكت الخزينة العامة، لتفتح أبواب التعليم كله وحتى العالي منه، أمام استثمارات القطاع الخاص، في خطوة غير مسبقة وصادمة للمجتمع الجزائري، والمسارعة في إصلاح المنظومة التربوية سنة: 2003 والتي تضمنت في أهم بنودها فتح المجال للخواص من أجل إنشاء مؤسسات خاصة للتربية والتعليم.⁹ (بوراس، 2009، ص: 2) ومؤسسات التعليم الخاصة هذه، مصطلح استعمله المشرع للدلالة على المدارس الخاصة التي تقدّم تعليما بمقابل مادي، بحيث تنوب هذه المدارس عن التعليم الرسمي العمومي، ويخضع إنشاؤها لدفتر شروط تمنحه وزارة التربية الوطنية كدليل على اعتمادها الرسمي. وقد عرّف المشرع المدرسة الخاصة بأنها: "مؤسسة خاصة للتربية والتعليم كل مؤسسة للتربية والتعليم ينشئها شخص طبيعي أو معنوي خاضع للقانون الخاص، وتقدم تعليما بمقابل."¹⁰ (الأمر الرئاسي، 2005) فقوت السماح للقطاع الخاص بإنشاء جامعات خاصة، من

رجال أعمال أمثال: رئيس منتدى المؤسسات المقرب من السلطة: علي حداد، وصاحب أكبر إمبراطورية استثمارية في البلاد، والأكبر بعد شركة سوناطراك النفطية الحكومية: يسعد ربراب. وبذلك تم فتح الباب أمام الخواص، سواء كانوا شخصيات طبيعية أم معنوية لإنشاء مدارس خاصة، بعد أن احتكرت الدولة قطاع التربية والتعليم منذ الاستقلال، فأنشئت قرابة 380 مدرسة خاصة منذ بداية التسعينيات، تقوم بتدريس حوالي 25 000 تلميذا في مختلف المستويات، والعديد منها تعتمد اللغة الفرنسية في تدريسها. فأصبح عدد المدارس الخاصة عبر الوطن هو 117 مدرسة خاصة، وعدد التلاميذ المسجلين في المدارس الخاصة يقدر بـ 20.220 تلميذ، من بينهم أكثر من 1800 تلميذ مسجل لامتحانات الطور الابتدائي، فيما فاق عدد التلاميذ المسجلين للطور المتوسط 800 تلميذ، وأكثر من 1600 تلميذ مسجل لامتحان شهادة البكالوريا. حيث اعتبر البعض فتح قطاع التربية لاستثمار الخواص، فرصة لإيجاد مجال للمنافسة نحو الجودة وتحسين المستوى، زيادة على تحلّص الدولة من الأعباء المالية، وتقليص مسؤوليتها على التعليم، خاصة بعد أن تجلّت بوادر الفشل في المنظومة التربوية العمومية شكلا ومضمونا، إذ تزايدت نسبة المتسربين من المدارس، إضافة إلى انخفاض المستوى التعليمي؛ فشهدت المدارس الخاصة رواجا كبيرا، حيث أصبح الأولياء يفضلون تعليم أبنائهم فيها بدل المدارس الحكومية، بحثاً عن صفات وشروط معينة، منها الانضباط في الوقت وتطوير مهارات التلاميذ، وإمكانية متابعة أحوالهم بخلاف المدارس الحكومية؛ ورأى فيه آخرون، نوعاً من العودة إلى المجتمع الطبقي: الأغنياء والفقراء، حيث سيصبح التعليم حكراً على أبناء الذوات .

8. التعليم الجامعي في الجزائر:

تضم الشبكة الجامعية الجزائرية ثلاث وسبعين مؤسسة للتعليم العالي، موزعة على ثمان وأربعين ولاية عبر التراب الوطني، وتضم سبعاً وعشرين جامعة، وعشرين مركزاً جامعياً، واثنى عشر مدرسة وطنية عليا وأربع مدارس عليا للأساتذة يضاف إليها مدارس ومعاهد تخضع لوصاية قطاعات وزارية خارج قطاع التعليم العالي. ولعل وزارة التعليم العالي لم تأخذ في الحسبان هذا الكم الهائل، بل رغبت في استقطاب أكبر عدد من الطلبة فكان ذلك الكم الهائل والغنائية، واكتظت المدرجات لتبدأ هي أيضاً مرحلة سياسة التزيق، حيث انتقلت إليها عدوى الاكتظاظ والتسيب، والتسرب والغوغائية و...

وتتم الدراسة الجامعية في الجزائر وفق مرحلتين:

مرحلة التدرج التي تنقسم إلى مرحلتين: الأولى تسمى التكوين قصير المدى ومدته 03 سنوات والثانية مرحلة التكوين طويل المدى، وتتراوح مدته بين 04 و 05 إلى 07 سنوات، حسب نوع التخصص؛ ثم مرحلة ما بعد التدرج، وهي على مرحلتين متتاليتين: مرحلة الماجستير ومدتها من سنتين كحد أدنى فما فوق، ومرحلة الدكتوراه تكون مدة الدراسة فيها من ثلاث سنوات كحد أدنى فما فوق. أما نظام " أل أم دي " L M D فهو طريق مختزل للوصول إلى النجاح، عوّض النظام التقليدي الذي كان معتمدا في التعليم العالي، وتسبب في تخريج دفعات عديدة دون مستوى تعليمي مشرف، فهو نظام لا يعدو أن يكون طريقا مختصرا، أرادت من خلاله الدولة توفير مصاريف دراسة أعداد كبيرة من الطلبة باختزال فترة الدراسة، والسماح لهم بدخول مجال العمل مبكرا؛ لكن في المقابل لم يتلق هؤلاء الطلبة تعليما نوعيا يذكر، لأنه لم يكن لمؤطريهم القدرة على إعطاء تكوين نوعي، ولم يتم تهيئتهم لذلك إطلاقا، وهذا كله جهل بأهمية البيداغوجي التي يجب السعي إليها والتركيز عليها، لضمان نجاح جزء معتبر من المنظومة التعليمية، لا أن نسعى لتطبيق سياسة: دعه يأخذ شهادة دعه يمر، بل بات المسؤولون يرهبون الجمعيات الطلابية المشاغبة المنتمرة الفوضوية، هذه الأخيرة تعتكف من حين لآخر أمام أبواب الجامعات، وتغلقها لفترات زمنية طويلة، لسبب أو لآخر، فبات المسؤولون يرهبونهم، ومن ثمة يتملقونهم، وكثيرا ما يمنحون أعضاء تلك الجمعيات الطلابية نقاطا وشهادات ومناصب و... ويتغاضون عن تصرفاتهم الطائشة.

وهكذا أضحى التعليم في بلادنا ينتج طلبة متخرجين، لا يستطيعون حل الإشكاليات التي تقابلهم في عملهم، ولا يستطيعون إنجاز أعمالهم الاجتماعية بكفاءة، بل تفشت مظاهر فساد لا حصر لها بسبب تبوّ هؤلاء مناصب تنوء بحملها الجبال، فيحملها هؤلاء الصغار الأغيار الأغرار، منهم المعلمون والأساتذة والأطباء والقضاة والأئمة والإداريون والمهندسون وهلم جرا... وكلهم على ذات الوتيرة ونفس النهج إلا قليلا؛ إنه تواطؤ بين القائمين على تسيير وزارة التعليم العالي، وبين الطلبة الذين بات همهم تحصيل الشهادة فقط، مما يجعل الشهادات المقدمة لهم دون قيمة، بل باتت القيمة الاجتماعية للشهادة في تدهور مستمر، وأصبح التندر والتنكيث على الجامعيين شائعا لدى العامة بله الخاصة. وذلك أيضا دفع المتمدرسين إلى الإتكالية، وعلى عقلية النجاح المضمون دون القيام بأي مجهود فكري أثناء الدراسة. والشيء من معدنه لا يستغرب كما يقال، وعلى نفسها جنت براقش، فعدم وجود نخبة علمية تفكر في قضايا المنظومة التربوية، وتخطط بشكل سليم جاد للقضايا

التعليمية، أو لنقل تم تقييدها وتغييبها قسراً، وأوكلت هذه المهام الحساسة إلى بنخب متزلفة متلقة، لا تفقه شيئاً في الدين ولا في الدنيا، أدى إلى تراجع رهيب في مستوى التعليم والتكوين في جميع أطواره، من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية.

9. الإخفاق الدراسي عنوان المدرسة الجزائرية

الإهدار المدرسي، الإخفاق المدرسي، الفشل الدراسي، التسرب المدرسي، مفاهيم تشير جميعها إلى ظاهرة عجز مردود المدرسة الجزائرية على بلوغ مستوى مُرضٍ في تحقيق الأهداف التربوية المحددة، رغم محاولات الإصلاح التربوي، ومع ما صرف من جهد ومال ووقت، فلم يجد ما يقابله من نتائج، انه إخفاق وفشل ذريع، فما أسباب فشل إصلاحات المنظومة التربوية التعليمية ؟

فقبل الشروع في أي تغييرات في قطاع حساس مثل التعليم، كان ينبغي أن يُفتح نقاش وطني عام لتحسيس المجتمع وإعداده لأي تغيير مستقبلي ؛ الشيء الذي لم يتم القيام به مطلقاً، فحسب علمي ورغم تواجدي في ساحة التعليم الثانوي والجامعي منذ ما ينيف عن سبع وعشرين سنة، لا على مستوى وسائل الإعلام المؤثرة، ولا على مستوى الصحافة، باستثناء بعض مقالات متفرقة نشرت في بعض الصحف المستقلة، أو كتب موءودة عمداً؛ وكان ينبغي أن تتفحص الأمور المرتبطة بالمدرسة بطريقة شاملة واعية، على أساس بعثات ميدانية للقاء المعلمين والأساتذة في جميع أطوار التعليم لتتم النظرة عن كُتُب لا عن كُتُب ، أو عمّا كُتِب من تقارير زائفة بجانب للواقع والصواب ، لمعرفة حقيقة الظروف التي ستطبق فيها تلك التوجهات الجديدة، ولمقابلة ومحاورة العاملين في ميدان التعليم.

10. بعض هفوات وكبوات منظومة التعليم في الجزائر

رغم الجهود المبذولة والإمكانات المستثمرة، لإنجاح التعليم في الجزائر، إلا أن واقع التعليم في الجزائر يمكن اختزاله بقول كلمة واحدة فقط: "مزرٍ"؛ فقطاع التربية والتعليم في الجزائر يعيش حالة الانتقال من سيئ إلى أسوأ، ومكامن الضعف في الإصلاحات التربوية عديدة، يتعب الكاتب من تعقبها وكتابتها، ومن خلال تتبع وضعية منظومتنا التربوية وبحكم أي قضيت ربع قرن في مزاوله مهنة التعليم، فإن الإشكالات الأساسية في منظومتنا التربوية، لا تحصر لكن يمكننا إجمالها في العناصر التالية:

1- المدرسة الجزائرية رهينة صراع إيديولوجي:

تحميش التعليم الديني في النظام المدرسي، بل والمطالبة بإلغائه، لأن المشكلة الأساسية التي يعاني منها البعض هي أنهم لا يشجعون الاهتمام بالبعد الحضاري الإسلامي في الثقافة الجزائرية، ومشكلة هؤلاء ليست في ان المغلوب مولع أبداً بالغالب، ولا في قابليتهم للإستعمار، وإنما الأنكى من ذلك

كله، هو أنهم مازالوا مرتبطين بالغرب وبالثقافة الغربية، لذلك يسعى هذا نفر إلى أن تصبح المدرسة الجزائرية ذات توجه مستوحى من الغرب، خاصة الفرنكفوني منه، لذلك يحاولون إزاحة بل وإزالة مواد تعليمية أساسية في تكوين شخصية التلميذ كالتاريخ والتربية الإسلامية واللغة العربية ...

فلم ينقطع استهداف الهوية الوطنية من إسلام وعربية في منظومة التـ عليم من تيار فرن كفوني متغلغل في وزارات من أبرزها: التربية والتعليم العالي، فلم تتوقف حرب الهوية في قطاع التربية والتعليم، بل امتد لظاها لقطاع التعليم العالي، فقد أقدمت جامعة الجزائر 2 على إلغاء مادة تاريخ الجزائر

المعاصر من قسم الماستر، كما تم تقليص الحجم الساعي لمقياس تاريخ الثورة الجزائرية من سنوي إلى سداسي؛ وتم إقرار استعمال الرموز الفرنسية في المواد العلمية بدلاً من العربية، كما رفع الحجم الساعي للغة الفرنسية في البرنامج التعليمي، مقابل تقليص ساعات مواد اللغة العربية التاريخ والتربية

الإسلامية. ويبدو أن استهداف الهوية الوطنية في المنظومة التربوية صار أمراً واقعاً، حسب التنظيمات النقابية التي نظمت احتجاجات، مؤكدة على أن إصلاحات بن زاغو أملتتها قرارات فوقيّة ؛ ولم تكن استجابة لحاجة ميدانية، فللتغريبيون نجحوا في إقناع المجلس الأعلى للتربية بتمرير المشروع التغريبي ، مما

جعل الاتحاد الوطني لعمال التربية والتكوين ينظم احتجاجاً وطنياً ، بجميع المؤسسات التربوية للدعوة لإنقاذ مؤسسات التعليم من حملة سلخ تستهدف هوية التلاميذ الجزائريين ؛ وقالت النقابة في نداء

الاحتجاج بأن المنظومة التربوية تتعرض للسلخ ، والمساس بالثوابت والهوية الوطنية ، كحذف البسملة من الكتب المدرسية، وإقصاء النقابة من المساهمة في إصلاح المنظومة التربوية، وكذا الأخطاء الصادمة

في الكتب المدرسية ، واستعمال رموز الماسونية في مناهج التكوين وفرنسة التعليم ، وتحميش إطارات التربية الجزائريين من عملية وضع المناهج ، وإنجاز الكتاب المدرسي. وفي سياق سرده لنقائص مشروع

بن زاغو، يرى الأستاذ والمفتش عبد القادر فضيل، أن المنظومة التربوية قامت بإعادة النظر في مضامين التربية الإسلامية، وتقليص برامج هذه المادة في الطورين الأول والثاني، حيث تم حذف أجزاء هامّة

من مناهج التربية الإسلامية في الصفوف الدراسية¹¹ (فضيل، 2010، ص: 23)

2- سلسلة أخطاء في المنظومة التعليمية الجزائرية

عرفت المنظومة التعليمية في الجزائر ، سلسلة من الأخطاء المنشورة في الكتب المدرسية، مست هذه الأخطاء ما عدّه الجزائريون دينهم وهويتهم الثقافية والوطنية، وأثار سخطا وجدلا واسعين، فمثلا عند تولي نورية بن غبريط وزارة التربية عام 2014، والمعروف بتوجهاتها الفرانكفونية، أثارت ضجة كبيرة بسبب إصلاحاتها التربوية التي قدمتها. فقد تم رصد أخطاء جسيمة رهيبة منها مثلا: ما ورد في كتاب الجغرافيا الجديد، للصف الأول من المرحلة الإعدادية، و الذي تم بيعه للتلاميذ عام 2016، حيث وضع اسم إسرائيل على الخريطة بدلا من اسم فلسطين، وقررت وزارة التربية بعد الضجة التي أثارت حوله سحب الكتاب بحجة أن الخطأ كان مطبوعا؛ كما وقع كتاب شبه مدرسي في خطأ فادح حين صوّف سكان الجزائر على أساس العرق، وذكر أن 80% منهم عربك والباقي خليط بين أمازيغ الشاوية والقبائل وبني ميزاب، وهو الأمر الذي أثار حفيظة المواطنين، متسائلين عن سر هذا التمييز وهذا التقسيم غير البريء؛ بل إن السيل بلغ الزبي، بمحدث البعض ضرورة التعلم بالدارجة، وعن إسقاط التاريخ والتربية الإسلامية من الامتحانات، وكان لا بد من حذف البسملة من صفحات الكتب المدرسية لأنها... كما قُدمت اقتراحات للحكومة، حول مواد يجري الامتحان فيها كتابيا، وأخرى يتم الاعتماد فيها على أعمال الطلبة فقط، لتستخلص النتائج من الأعمال السنوية للطلاب، وكل ذلك تمّيع للتعليم ودعوة إلى التسبب و... ومحاولة تغيير نظام الامتحان ؛ مع تضخيم معدلات التلاميذ لضمان نجاحهم، لتغطية ضعف المستوى، خصوص في السنة السادسة والتاسعة أساسيا والثالثة ثانوي، ليتم تبوي الحقائق في نتائج التعليم الواقعية، وتحدث كوارث لاحقة.

إنها حقاً مهزلة، مما حدا ببعضهم إلى التندر بقوله: "لقد تطورت أسئلة الامتحانات الرسمية في الجزائر منذ عام 1995، كانت الأسئلة: أجب على جميع الأسئلة أو على بعضها، وستتحول عام 2022 لتكون: شكراً على قدومك فحسب، وخذ شهادة نجاحك"، بل إن بعضهم علق ساخرا: أن أي شخص يمر بالقرب من مراكز امتحان البكالوريا، سوف ينادى على اسمه في قائمة الناجحين، فلا غرابة أن ترتفع نسبة النجاح في مدارسنا، وفي البكالوريا بل وفي الجامعات أيضا من غير مؤهل علمي. إن نسبة النجاح المتعالية والمتتالية الهندسية فيها، والتي تعلن عنها وزارة التربية كل عام وسط ضجة إعلامية كبيرة، وهذا منذ الشروع في إصلاح المنظومة، ليست نتيجة معقولة ومنطقية مطلقا؛ ونتائج البكالوريا لم تعد معياراً، وهي لا تعكس حقيقة مستوى التلميذ في ظل استثناء

تسريب الامتحانات في الجزائر ؛ بل إن الامتحانات والفروض تجرى في ظروف تسمح بالتحايل والغش، و أسئلة الاختبارات توضع بطريقة انطباعية وشخصية ولا تبنى وفق الأهداف المنتظرة من البرنامج المقدم إنها تقيس جزءا بسيطا من القدرات العقلية للمتعلم وهو الذاكرة ويندر أن تلامس مستويات الفهم والتحليل والتركيب والتطبيق والتقويم. إنها تفتقد إلى الشمول أي أنها تكون من جزء من البرنامج، مما يفسح مجال الحظفي النجاح؛ لذا فإن النتائج لن تكون معبرة عن المستوى التحصيلي الحقيقي. ولعل تسريب امتحان بكالوريا يونيو 2016، الذي وصف بأنه فضيحة كبرى في تاريخ التعليم الجزائري، إلا بداية تفجيرات منذرة بما يعقبها، وأول ما تستعر النار من مستصغر الشرر، كما تحدثت وسائل إعلام جزائرية عن لجوء الدائرة الوزارية لبن غبريط إلى خبراء فرنسيين من أجل إصلاح محتوى المنظومة التربوية الجزائرية، وكأن الجزائر عقلت عن إنجاب من يقوم بإصلاح تعليمها، ولم تنجب أي كفاءة تذكر في هذا المجال، لذا فالمناهج المقدمة لتلاميذنا ليست مدروسة ولم يراع في بنائها مستوى المتعلمين وحاجاتهم، فلقد شاهدنا عندما أسند أمر إصلاح المنظومة التربوية إلى أناس ليس لهم في هذا الميدان، لا رأي سديد ولا فكر رشيد، لا تجربة متميزة ولا نية طيبة؛ بل إن بعضهم معقد نفسيا ومحدود علميا، مستلب فكريا ومنهزم حضاريا؛ لقد عشنا نتائج هذا الإصلاح السيئة، ولا زلنا نتجرع غصصه ومرارته لحد الساعة، وما خفي سيكون أعظم.

3- الاعتماد الخاطئ لمنهجية المقاربة بالكفاءات:

لم يكن المعلم ون أبدا مهيب ينن للتعليم بالطريقة الجديدة، أي تلك التي تفرضها المقاربة بالكفاءات فهذه المقاربة بالكفاءات تستند إلى فكرة أن الطالب يمتلك معارف قبلية، وخبرات مكتسبة سابقة، ويكفيه توظيفها مع مساعدة من المعلم إن استلزم ذلك، حتى يحقق مختلف الكفاءات في مختلف الوضعيات؛ وهذا ليس صحيحا على إطلاقه، وإن سلمنا جدلا بأنه قد يكون هذا صحيحا، فإن اعتماد المقاربة بالكفاءات قد تصلح لقلة قليلة من التلاميذ دون أغلبهم؛ خاصة إذا علمنا انه تم فرض ما اصطلح عليه بالمقاربة بالكفاءات، فرضا لازما دون مناقشة محتواها وقيمتها، فقط لكون مؤلفها فرانكفوني، والمتتبع النبيه سيلاحظ الغياب الكلي لبيداغوجيا الإدماج هذه من جميع المناهج التعليمية الأوروبية، بما فيها المنهاج التربوي للمستوطنة الفرنكفونية البلجيكية التي ينتمي إليها المدعو كزافيي روجرز نفسه واضع هذه المقاربة، مع أن كل المرجعيات الأوروبية للاتحاد الأوروبي

للتربية، لا اثر فيها لشيء اسمه بيداغوجيا الإدماج والمقاربة بالكفاءات، إنها يا صاح جمعة طحين.

4- إكتظاظ الأقسام

أرغمت بعض المدارس على تكديس 40 إلى 50 تلميذا في القسم الواحد، والأسوأ من ذلك أنه تملك وسائل بدائية، أي سبورة وقطعة طبشور، وأغلب المدارس في المناطق الداخلية ذات البرد القارس شتاء منعمة التدفئة، وفي ظل هذه الظروف، لا يمكن للمعلم وإن كان يمتلك كفاءات عالية أن يحس بالرضا، فضلا عن أن يقوم بتنمية كفاءات تلاميذه الذاتية، لاكتظاظ الأقسام، مما يجعله مثالا عن تكوين أفواج عمل على النحو المطلوب في النظام الجديد، وعقبة أخرى تحول دون القيام بتقويم مستمر جاد لهم ومراقبة نشاطاتهم؛ كما أن الوسائل التربوية والمرافق اللازمة مثل: المكتبة ومخابر العلوم وقاعة المعلوماتية ونحوها... كلها مهترئة أو هي منعمة في أغلب المدارس، إضافة إلى مشاكل الصفوف التي تجعلك تشعر بالغثاء فور رؤيتها، لقلة الإهتمام بها من الناحية الجمالية أي في نظافتها، مما يجعلك تكره المدرسة بكل معنى الكلمة، وتكره الذهاب إليها.

5- كثافة الحجم الساعي

يقيّد التلاميذ في المؤسسة بجدول زمني مغلق بإحكام، من ال 8 صباحا إلى ال 5 مساء، باستثناء يومين من عطلة نهاية الأسبوع، اللذين يخصص جزء منهما للاسترخاء والمراجعة، فإن التلاميذ لا يملكون أي وقت فراغ خلال الأسبوع للبحث عن المعلومات، وتحضير للمشاريع التي تسند لهم في كل مادة، وترهقهم ماديا ومعنويا؛ فهل يعقل أن تلميذا يدرس في الصف الابتدائي أو المتوسط يطالب بكتابة بحوث، وليس من المدهش أن يستلم المعلم بحوثا تفتقر إلى أدنى معايير الجدية، بل كثيرا ما تكون تلك البحوث مجرد نسخ طبق الأصل لعمل وحيد قام به تلميذ يملك إمكانيات مادية، أو أنجزه له صاحب مقهى أنترنت! وبالتالي يستحيل على المعلم تقويمه، ومنحه أي ملاحظة جادة، هذا إن قرأه أصلا.

6- إشكالية التأطير

تعتبر إشكالية التأطير إشكالية الإشكاليات، فأغلب المؤطرين والمتخرجين في السنوات الأخيرة، ليس لديهم مستوى تعليمي مقبول، الأمر الذي حدّ من أدائهم التعليمي؛ بله التربوي، ومن جهة ثانية تعاني المؤسسات التربوية من نقص التأطير، وفي سبيل تغطية العجز تلجأ إلى سياسية

الإستخلاف التي تجعل من عطاء المؤطر محدودا، لعدم ارتباطه بمنصب عمل دائم، لكونه في حالة بحث عن عمل الأمر الذي يجعل علاقته بمنصبه علاقة ميكانيكية ، لا علاقة عضوية تفاعلية، هذا إذا افترضنا أنه يملك ناصية التدريس، حيث أن جل معلمي وأساتذة أطوار التعليم المختلفة بما فيهم الجامعيين، لا رصيد لهم في العير ولا في النفير، لا نقيير ولا قطمير... أما ثالثة الأثافي فهي المسألة التي يمكن إدراجها تحت هذا العنصر، وهي الظروف المهنية والاجتماعية التي يحياها المدرسون، والتي لا تسمح لهم بإعطاء اهتمام أكبر لعملهم المتمثل في التأطير والتكوين، فبخصوص مسألة إعداد المعلم، تخلت وزارة التربية عن مهمة إعداد وتكوينه، واستغنت عن ما يزيد عن 60 معهدا كان يهتم بتكوين المعلمين، مع أن المعلم يحتاج إلى بيئة خاصة، ومناهج مدروسة ، وفريق من المربين المدرسين المكونين المتخصصين، الذين لهم إلمام بعام الطفولة ومشكلات التعاليم...

7- إشكالية التسرب والعنف المدرسي

لوحظ في السنوات الأخيرة تفشي ظواهر خطيرة جدا في المدارس، ومنها انتشار ظاهرة التسرب والعنف على جميع المستويات التعليمية، خاصة بالنسبة للذكور، فوغم محاولات الإصلاح التربوي، ومع ما صرف من جهد ومال ووقت، إلا أن الإخفاق المدرسي، الفشل الدراسي، التسرب المدرسي وهي مصطلحات تشير جميعها إلى ظاهرة عجز المدرسة الجزائرية على بلوغ المستوى المؤرضي، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وذلك لجملة أسباب على رأسها، أن التعليم في وقتنا هذا لا يؤدي دوره، فأكبر نسبة للبطالة توجد بين خريجي الجامعات، وفتح مجالات مهنية لا تستدعي تكويننا علميا عاليا، مما حدا بالمراهقين إلى ترك التعليم، والتوجه للانخراط في مجال العمل الذي يدر عليه ربعا ماديا، ومكانة سلطوية لذلك وجد الشباب بغيتهم وضالتهم في السلك العسكري وعلى رأسه الشرطة والجيش. والملاحظ أيضا أن جرائم الضرب والجرح والقتل أصبح من الظواهر المتفشية في مؤسساتنا التربوية، سيات في المتوسطات والثانويات وحتى الجامعات، وكثيرا ما يقوم التلميذ لوحده أو مع زملائه بإشباع معلمهم وأساتذتهم ضربا وشتما، وإهانتهم بل وحتى قتلهم، وهي ليست بالحالات الشاذة أو المعدودة، بل تعددت وتكررت... وهذا ليس من قبيل الصدفة، وإنما هو نتاج تفاعلات اجتماعية وسياسية واقتصادية... عوامل فاعلة في تشكيل مخرجات عدة تتفاعل ضمن العوامل الأخرى أدت إلى استفحال هذه الظاهرة التي لا يمكن معالجتها قضائيا و لا إداريا، وإنما من خلال معالجة أسبابها وعملها ونتائجها...

نتيجة لازمة

إنه غيـض من فيض، فهذه نتف وشذرات مُقتطعات، من بحر من الإشكالات التي يمكننا أن نضيف لها أخرى، مثل غياب دور الأسرة، وقلة الاهتمام بالتلاميذ، وانعدام دراسة مواهبهم وشخصياتهم بهدف توجيههم وإرشادهم، إضافة إلى انعدام التشاور والحوار بين المسؤولين وبين العاملين في الحقل التربوي التعليمي، فلحكومة لم تفتح صدرها للآراء المعارضة، ولم تفتح النقاش للمربين والمعلمين والمتقنين، بل طبق دون مشاركة ولا مشاورة للآباء والمربين، فتقرير بن زاغو سعى إلى تحييد وتهميش كافة تجارب الإصلاح السابقة، وسعى إلى تهميش بل والتنصل من إرث المدرسة الأساسية، ومحاولة الاستغناء بشكل كلي وجذري عن المدرسة القائمة آنذاك؛ وفصول التقرير لم تناقشه حتى الهيئة التشريعية، فهذه بعض أسباب الفشل الكامل لاستصلاح التعليم، التي قام بها بن زاغو وبن بوزيد وبن غريـط ومن على شاكلتهم. لذا فإنه غير خفي أن المدرسة الجزائرية تعاني كثيرا من المشاكل، وتحتاج إلى تقويم لعلاج مظاهر ضعف المردود التربوي، والوقاية من المعوقات وعوامل الفشل المدرسي، وذلك باتخاذ التدابير والإجراءات وفق إستراتيجية شاملة، تتأسس من فلسفة تربوية تعليمية واضحة، وهذا يعني التزام أسلوب عملي حيوي في حركتي التخطيط والانجاز بدل اعتماد أسلوب التغيير بالنص التشريعي من دون المتابعة في الميدان، لأجل الحد من الانتقال إلى القسم الأعلى، بلا مقاييس ولا ضوابط. وإن من يتهم المدرسة السابقة بالإنحراف والتخلف والرجعية، عليه أن يجد مكانا آخر غير المدرسة التي تخرج منها من عشرات الآلاف من المتدربين ذوي الكفاءات التي أثبتت قدراتها في الداخل وفي الخارج.¹² (ولد خليفة، 2003، ص: 121)

بعض الاقتراحات:

إن التشخيص الجزئي الميداني لاحتياجات المؤسسات التربوية، نتج عنه علاج ناقص، بل مشلول فالمدرسة الجزائرية لا تسير قدما، بل إنها تتخبط في مشاكل لا حصر لها، وعوض البحث عن حل لإشكالياتها وتخصيص مجموعة علمية تقترح الحلول وتبناها، يحسب للمسؤولون في مشكل ارتباط الحل وترقيع المرقع، مما ينجح عنه الوضع المأساوي الحالي واللاحق للتعليم في الجزائر. ولا يمكننا إلا أن نتفق على حتمية الفشل الذي يترتب بالطريقة الجديدة في التعليم، والتي أقحمت على عجل من دون علم ولا استشارة أهل الاختصاص، فلا يسعها إلا أن تفشل، لتهدد بذلك مستقبل جيل كامل من المتعلمين، والله المستعان.

ويمكن اعتماد خطوات عمل تتضمن ما يلي:

- 1 - وضع قوانين صارمة وراعدة لمن يتلاعب بدين ولغة وثقافة مكتسبات الأمة العلمية.
- 2- يجب أن يكون الإصلاح بإشراك جميع المعنيين، أي المعلمين وأولياء التلاميذ والنقابات.
- 3- تحسين ظروف التمدرس بتخفيف البرامج التعليمية ، وتخفيف الحجم الساعي الدراسي.
- 4- الرجوع إلى طريقة التدريس بالأهداف بدل طريقة المقاربة بالكفاءات.
- 5- بناء هياكل تعليمية جديدة لرفع الضغط والاحتفاظ من الأقسام لاستيعاب باقي المتعلمين.
- 6- الرفع من أجور المدرسين وإعطائهم تحفيزات، والاستماع إلى انشغالاتهم.
- 7- إعادة النظر في نمط سير المؤسسات التعليمية، وتقليص نفقات التمدرس
- 8- تحسين نوعية ومضمون برامج التعليم والطرائق البيداغوجية.
- 9- تحسين نوعية وسائل التعليم، وإعطاء عناية أكثر للتقويم.

وتأسيسا على ذلك فإن المردود التربوي للمدرسة الجزائرية محكوم عليه أن يتحسن كميا ونوعيا، فإن هو بلغ مرتبة القدرة على إشباع الحاجات الوطنية، وامتلك قدرة المردود التربوي للمدرسة الجزائرية موضوع بحاجة إلى مزيد من التشخيص العلمي والمتابعة التقييمية التي تتأسس منه، فليس من الممكن اعتماد الأساليب الإدارية الروتينية. وإن التحدي الأساسي أمام المناهج الدراسية اليوم هو إيجاد طرق وخطط وبرامج تعليمية، تستطيع أن تحوّل المعلومات المدرسية إلى كفاءات ومهارات عملية، وإعطاء قيمة حقيقية لأهل التعليم واحترامهم، وتوفير متطلباتهم لأنهم سدنة العلم ومن دونهم لن تقوم للتعليم قائمة؛ فقد بات يقينا بأن التغيير نحو الأحسن لا تكفي فيه إصدار النصوص والتعليمات مهما التهب مضامينها حزما، وأبدع صاغها فصاحة؛ وأما إن أردنا حلا للمشكلة الاقتصادية، فلا ينبغي أن يكون على حساب التعليم، بل « على المدارس أن تنتج منتجين للعمل، بدلا من أن تنتج طالبي عمل، ولعل الآخذ بهذا الاتجاه هو مفتاح حل مشكلة البطالة في عصرنا، ومفتاح التنمية الاقتصادية كلها.¹³ (كوجك، 2001، ص:76)

حسن الختام:

خلاصة الكلام إن كنا نسمع أو نعقل، إن التعليم في الجزائر على شفا جرف هار، في ظل تغيرات العولمة المتوحشة المتسارعة، والمجتمع الجزائري كباقي المجتمعات، تحكمه مجموعة من النظم السياسية والاقتصادية والثقافية، ذلك إن الإخفاق الدراسي ظاهرة تصيب كل نظم التربية

والتعليم، لكن أن تزداد حدة في المدرسة الجزائرية فمسألة غير بريئة، بل إنها مقصودة في نظري، يراد منها تحطيم وتهدم بقايا القيم العريقة في مجتمعاتنا؛ وأرى أن مهمة تسيير إدارة التعليم يجب أن توكل لأشخاص ذوي ضمائر حيّة، لديهم الأمانة العلمية، والمقومات الصحيحة الصادقة لبناء نظام تعليمي حقيقي، يُحب أفراداه في التعليم ويوضح لهم ضرورته، ويعمل على تنمية المهارات العقلية والفكرية والإبداعية لهم. ومن ثمة فإنه يبدو لي أننا مقبلون على مرحلة حبلية بأحداث ضخمة تترى، وسيتم تغيير كثير من معالم الدولة الجزائرية الم عاصرة، والتي أنشئت ليتفيا ظلها العموم، فإذا هي تتحول إلى غنيمة يستفيد من ريعها الخصوص، وما المدرسة الجزائرية إلا جزء من عملية مترامية الأبعاد والأطراف، تتوفر على موارد كفيلة بإنتاج مردود تعليمي نوعي، إن صلحت النوايا، يتبين ذلك من خلال النخب التي تخرجت منها، والتي يمكن إعادة إنتاج مثل لها مجددا. والله الأمر من قبل ومن بعد.

هوامش البحث:

¹ عبد الكريم بكار، 2002م، "بناء الأجيال"، الرياض: دار المنتدى الإسلامي، د.ط، ص: 159، 160.

² المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2102، "التعليم في الوطن العربي" تقرير صادر عن المرصد العربي للتربية، التقرير تحت إشراف المدير العام للمنظمة: أ.د. عبد الله حمد محارب، ص: 9

³ المرجع نفسه، ص: 10

⁴ المرجع نفسه، ص: 11

⁵ المرجع نفسه، ص: 06

⁶ بوفلحة غياث، 2002، "التربية والتكوين في الجزائر"، بيروت: دار الغرب، ص: 21

⁷ زرهوني الطاهر، 1994، "التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال"، الرغاية (الجزائر): مؤسسة الفنون المطبعية، ص: 41-143

⁸ بوراس عيسى، 2009، "قانون المدرسة الخاصة للتربية والتعليم"، الجزائر: نشر معهد

المناهج، ص: 43-204

⁹ عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق واشكالات

¹⁰ زرهوني الطاهر، 1994، "التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال"، الرغاية (الجزائر): مؤسسة الفنون المطبعية، ص: 43-204

- ¹¹- بوراس عيسى، 2009، " قانون المدرسة الخاصة للتربية والتعليم"، الجزائر: نشر معهد المناهج، ص: 2.
- ¹²- محمد العربي ولد خليفة، 2003، "المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية"، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ص: 121.
- ¹³- كوثر كوجك، 2001، "اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس"، القاهرة: عالم الكتب، ط2، ص: 76.

قائمة المصادر والمراجع

- 1- بوراس عيسى، 2009، " قانون المدرسة الخاصة للتربية والتعليم"، الجزائر: نشر معهد المناهج.
- 2- بوفلجة غياث، 2002، " التربية والتكوين في الجزائر"، بيروت: دار الغرب.
- 3- زرهوني الطاهر، 1994، " التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال"، الرغاية (الجزائر): مؤسسة الفنون المطبعية.
- 4- عبد الكريم بكار، 2002م، " بناء الأجيال"، الرياض: دار المنتدى الإسلامي، د. ط.
- 5- كوثر كوجك، 2001، "اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس"، القاهرة: عالم الكتب، ط2.
- 5- محمد العربي ولد خليفة، 2003، "المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية"، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- 6- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2102، "التعليم في الوطن العربي" تقرير صادر عن المرصد العربي للتربية، التقرير تحت إشراف المدير العام للمنظمة: أ.د. عبد الله حمد محارب

قراءة في منظومة التربية والتعليم الجزائرية.

Education in Algeria , nowadays and future

أ.د. سعد عبد السلام

Saad Abdellslem

جامعة زيان عاشور، الخلفة، الجزائر، الإيميل المهني للباحث الأول

تاريخ الاستلام: 2021/04/04

تاريخ القبول: 2021/04/25

تاريخ النشر: 2021/06/30

ملخص:

يعد التعليم ركيزة أساسية لأي حضارة في العالم، منه تحدث النهضة والتطور والإبداع، ومع ظهور سوق عالمية في مجال التعليم، لم يعد التنافس فيها يقل ضراوة عما يجري في القطاعات الأخرى، وهي بصدد تغيير معطيات التعليم، والانتقال من ضمان الحق في التعليم للجميع إلى توفير تعليم جاد في إطار الجودة للبعض فقط، حيث أصبح التعليم سمة لعصر الثورة ال تقوية والمعرفة، والتي أصبحت أهم خواص القرن الحادي والعشرين. والدراسة محاولة تحليلية للمردود التربوي للمدرسة الجزائرية ولعل الحديث المنظومة التربوية التعليمية في الجزائر بعد الاستقلال لا يخلو من فائدة ما، من أجل ضبط محكم سديد، وتجسيد تأهيل رشيد، وتوجيه جاد فعال، للرفع من مستوى قطاع التعليم والتربية في عالمنا العربي.

كلمات مفتاحية: التعليم في الجزائر، منظومة التربية والتعليم.

Abstract:

No one can ignore the importance of education any in the development of any civilisation or nation in the world. As far as Algeria is concerned, it made great efforts not only to provide education for all but also to guarantee a good quality of lessons and methodology for everyone. After the independence, the educational system had seen numerous changes and effective modifications. As a result of the pressure of America and the IMF, the Algerian government allowed individuals to invest in the field of education through private schools and associations so as to compete the other developed countries. I think that such changes and decisions have nil big difference in comparison with other Arab countries.

Key words: teaching in Algeria, education system

1. مقدمة:

إن ضبط سياسة التعليم وتحسين أداء المكوّنين، والاعتماد على منهجية إصلاح واضحة وليس مجرد ترقيع، سيحدث حتما إصلاحا حقيقيا في بنية التعليم، لأن إصلاح نظام التدريس وتطوير منهجية التعليم، وإعادة النظر في برامجها ومنهجية تدريسها، سيفرز بلا ريب جيلا مفكرا، وأعتقد أننا في اللحظة التي نقدّر فيها العلم وأهل التعليم حقّ قدرهم، سنصبح أمة رائدة راقية، ولئن كان التفریط فيهما في الماضي جريمة، فإنه في الحاضر أشدّ جرما وفي المستقبل أكبر إثما. "وإذا كان التعليم كما يقال: علم وفقّ، فإن نقل الأفكار إلى من نعلّمهم يتطلب منهاجا مضبوطا. وقد دلّت نتيجة اختبار أعدّ على وجه الخصوص، للمقارنة بين قدرات مئات الألوف من طلاب عدد كبير من الدول، درسوا مادّي: الرياضيات والعلوم في إحدى الصفوف، فدلّت نتيجة ذلك الاختبار على أن الفروق الجوهرية بين تعليم وتعليم لا تتجسد في نوعية ما يتعلمونه، ولكن تجسدت في كيفية تعليمهم.¹

(بكار، 2002، ص: 159، 160) لذلك بذلت الدول المتقدمة جهودا لتحقيق الجودة العلمية، واهتمت بمعايير اعتماد التعليم الخاص، لمجابهة التحديات المستجدة، واستجابةً لمتطلبات المجتمع المعاصر، واستشرافا لتحقيق الأهداف المرسومة. و عندما نتناول بالبحث مسألة أهداف ومقاصد التعليم، ونمط المجتمع الذي نطمح إليه، يلزمنّا النظر في أبعاده الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية والمدنية... وضمن ثوابت الأمة ؛ ومن ثمة يمكننا التساؤل عن فلسفة التعليم في الجزائر، وعن واقع التعليم الجزائري وآفاقه في سياق التحول المجتمعي الراهن ؟ وإلى أي مدى نجحت الجزائر في خوض معركة التعليم التي تعتبر الرهان الحقيقي لأي تنمية ؟

2. واقع التعليم في الوطن العربي وسبل الاستثمار فيه

يعد التعليم ركيزة أساسية لأي حضارة في العالم، وهو مهمة لا تقتصر على كسب المهارات، بل تتعلق أيضاً بتجسيد قيم احترام حياة الإنسان وكرامته، قيم مطلوبة لتحقيق الانسجام الاجتماعي في عالم متنوع متطور، في شتى مجالات الحياة، ومع ظهور سوق عالمية في مجال التعليم، لم يعد التنافس فيها يقل ضراوة عما يجري في القطاعات الأخرى، وهي بصدد تغيير معطيات التعليم والانتقال من ضمان الحق في التعليم للجميع ، إلى توفير تعليم جاد في إطار الجودة للبعض فقط، تعليم يهيئ الفرد لعصر الثورة التقنية والمعرفية، التي أصبحت أهم خواص القرن الحادي والعشرين، حيث أصبح الإنسان الفاعل في هذا القرن هو الإنسان متعدد المهارات والقادر على التعلم الدائم،

والذي يقبل إعادة التدريب والتأهيل عدة مرات في حياته. هذه المهارات والمعارف الأساسية في أبسط أشكالها: القراءة والكتابة والحساب بحيث يشكل امتلاك هذه الأساسيات، شرطاً مسبقاً لازماً لمواصلة التعليم والتدريب، ولاكتساب المهارات القابلة للنقل، ثم إجادة تعلم المهارات التقنية والمهنية وغيرها. ولعلنا لا نختلف، حول حقيقة أن واقع التعليم في الوطن العربي سيئ جداً، فمن مشاكل الصفوف الدراسية المكتظة، إلى قلة الإهتمام به من الناحية الجمالية، والتي تجعلك تكره المدرسة وتشعر بالغثان فور رؤيتها، وما تخصصه الدول العربية لتمويل التعليم مؤشراً هام على عدم اهتمامها بهذا القطاع الحيوي؛² (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2012، ص:9) ولئن كان تمويل التعليم لا ينمو في تناسق مع النمو السكاني، ووفق حاجيات المجتمع، بل ودون أي تخطيط، فإن التحولات المتسارعة والعميقة التي يشهدها العالم في العقدين الأخيرين قد غيرت عددا من المعطيات. فمن الظواهر التي أثرت سلباً على السياسات التعليمية، هو تمويلها العمومي البائس والضعيف، لذلك عجزت كثير من الدول عن مواكبة عمليات تطوير التعليم، مع أن بعض الحكومات تعتبر مساهما رئيسيا في تمويل التعليم العمومي؛ ففي كندا يشكل التمويل الحكومي للتعليم العام حوالي 78%، وفي الولايات المتحدة حوالي 70% وفي أستراليا واليابان حوالي 76% وفي المملكة المتحدة حوالي 85%، وفي دول مثل: الدانمرك وبلجيكا وإيطاليا وهولندا وفرنسا... يرتفع التمويل الحكومي ليتجاوز 90% وفي البرتغال وفنلندا والسويد والنمسا يتجاوز التمويل الحكومي نسبة 95% من تمويل التعليم العام؛ صحيح أن هذه الإحصائيات ليست حديثة لكنها تمنحنا مؤشرات بأن التمويل الحكومي، يشكل النسبة الأكبر لتمويل التعليم العام في الدول المتقدمة؛ بخلاف الدول العربية التي لجأت حكوماتها في الآونة الأخيرة إلى تخصيص التعليم، وإفساح مجال التعليم للمال الخاص لتخفيف العبء عن كاهلها، وفتح المجال للخواص في إدارة وتمويل مؤسسات تعليمية. وفي تقرير للمرصد العربي للتربية والتعليم في الوطن العربي، صدر عام 2012 عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تحدث عن: حجم الناتج المحلي للدول العربية، الذي يبقى متواضعا إن لم نقل ضعيفا، وتراجع التمويل العمومي للتعليم، مؤشر على نظام تعليمي عمومي ضعيف المردود وعدم الجدوى، إذ لا يتجاوز ما تنفقه جميع الدول العربية مجتمعة، ما تنفقه إسبانيا لوحدها (المرجع نفسه، ص:10) في تمويل التعليم؛ وهو مؤشر هام على عدم اهتمام منا بهذا القطاع الحيوي؛ كما يتضح بمجهود الدول العربية لفائدة التعليم من خلال الموازنة العامة، فالجزائر مثلا تنفق في تمويل التعليم 4,3% من الناتج المحلي الإجمالي

و11,7% من الموازنة العامة.³ (المرجع نفسه، ص: 11) كما تحدث ذات التقرير عن ضعف أداء التلاميذ العرب في تحصيل كثير من المواد، وأبرزها ضعف التحصيل في الرياضيات والعلوم، ولم ترتق نتائج التلاميذ العرب إلى مستوى المعدل العالمي، ولم يتجاوز أغلبهم المستويات الدنيا، وهو ما جعل الدول العربية المشاركة تحتل مراتب سفلى. وما تجدر ملاحظته هو أنهم يجدون صعوبات كبيرة كلما تعلق الأمر بالتمارين التي تتطلب قدرات ومهارات التحليل والتفكير، وحل المسائل التي تؤهلهم لمتطلبات سوق العمل. ومن المآخذ الموجهة إلى التعليم العام، والتي ذكرها التقرير، أن المتسربين الذين يغادرون المدرسة هم بدون مؤهلات تذكر، بل وأصحاب الشهادات المتخرجين لا تتلاءم كفاياتهم مع احتياجات سوق العمل.⁴ (المرجع نفسه، ص: 6) وتتفق الاستقراءات والاستبيانات على تراجع هبة المدرسة الحكومية، وما رافق ذلك من تدنٍّ في مكانة المدرّسين وتراجع دورهم التعليمي، فصورة المدرس في المجتمع العربي أضحت كارثية، وما زاد الوضع صعوبة هو الجانب المادي، أي ما تعلق برواتبهم الهزيلة، وعدم تلقيهم التشجيع المحفز؛ فالرواتب والأجور لا تضمن لهم مستوى عيش مقبول، ونتيجة لهذا الوضع، تدنى دخلهم وتراجعت مكانتهم الاجتماعية، وهو ما أثر سلبا في دافعية المدرسين وفي جودة الخدمة التي يؤدونها، على خلاف الدول ذات الأداء التعليمي الرفيع، مثل سنغافورة وكوريا الجنوبية وفنلندا، حيث تختار هذه الدول نسبة ضئيلة من مدرسيها من بين الثلث الأعلى من الخريجين، وتشتترط في من تختارهم توفر خصال مهمة: كالثابرة وحب الأطفال ومهارات تنظيمية وأخرى تواصلية منبئة بنجاحهم في التدريس؛ كما أن هذه الدول تخص مهنة التدريس بكثير من المزايا والمحفزات التشجيعية، بخلاف ما يشعر به المدرسون في الدول العربية.

3. لمحة تاريخية عن التعليم في الجزائر

أخذت الجزائر على عاتقها مجانية التعليم في كافة الأطوار، مع المسؤولية على الإشراف والمتابعة المالية لكافة البحوث والمشاريع والبعثات العلمية؛ والمعروفة اليوم بوزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي.

4. وضعية التعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر

ما انقطعت مسيرة التعليم بالجزائر وما انعدمت المدارس، ولا قلت العناية بالعلوم والفنون والآداب في جميع الدول الإسلامية المتعاقبة على حكمها، فلم تزل المساجد في حواضر المدن، حافلة بالأساتذة والتلاميذ، ولم تزل الزوايا والتكايا بالقرى جامعة للمشائخ والطلبة، ويذلون جهودهم للإمام

بالعلوم ونشرها، وحتى التعليم العالي لم يكن مهماً في عهد الجزائر العثمانية، فقد كان له نظام خاص يتكفل به مجلس بعاصمة الجزائر، مؤلف من مفتين وقضاة مالكية وحنفية، يرأسه قاضي القضاة، وهو بمنزلة مدير التعليم العالي، كما كان المجلس يقوم مقام المجلس الأعلى للجامعات العصرية.

5. وضعية التعليم في الجزائر أثناء الاحتلال

كان التعليم منذ اليوم الأول للمستعمر الفرنسي سنة 1830 مشكلة كبيرة، حيث حاول الساسة الفرنسيون إيجاد الجواب للسؤال المعضلة: هل نعلم الجزائريين لإثبات نظرية أنّ فرنسا حاملة مشعل الحضارة والرقى، أم نجعل الجزائريين ونتفادى بالتالي استفاقة محتملة وانتفاضة حتمية . لذا عملت فرنسا على محاربة التعليم، وخاصة علوم العربية وعلوم الشريعة الإسلامية، فقصت على المراكز الثقافية في الجزائر، وأغلقت نحو ألف مدرسة ابتدائية وثانوية؛ وأشاع دخول الفرنسيين إلى الأوساط العلمية والأدبية اضطراباً شديداً، فهجر معظم الأساتذة الأفاضل مراكزهم، وحرمت أجيال عديدة من التعليم، لكن فرنسا قامت في ما بعد بفتح بعض المدارس لتعليم اللغة الفرنسية، إضافة إلى بعض العلوم والآداب، وكلها باللغة الفرنسية، " وتميزت السياسة الاستعمارية بهذا الخصوص بنهج أسلوبين منذ البداية: محاربة اللغة العربية، وإنشاء مدارس تعليمية فرنسية، قصد القضاء على الكتابات⁵ (غياث، 2002، ص: 21)

6. وضعية التعليم في الجزائر بعد الاستقلال

واجهت الجزائر بعد الاستقلال، مشاكل عديدة مثل التخلف الاجتماعي، الجهل، الأمية... ومرت المنظومة التربوية بعد الاستقلال بلبيع محطات هامة رئيسية: أولها: مرحلة التأسيس واستعادة الهوية من سنة 1962 إلى سنة 1970 حيث نصبت أول لجنة وطنية لإصلاح التعليم، ثم تلتها مرحلة تأسست فيها المنظومة التربوية، وكان من أولوياتها تعريب التعليم وجزأته من سنة 1979 إلى سنة 1980؛ ثم مرحلة إصلاحات الجانب الهيكلي للمنظومة التربوية واستكمال مسيرة التعريب وجزأة التعليم (زرهوني، 1994، ص: 41-143) من سنة 1980 إلى سنة 2000، وفيها تم تنصيب لجنة إصلاح للتعليم الأساسي؛ وب عدها برزت مرحلة الإنفتاح والخصخصة من سنة 2000 إلى سنة 2012، وفيها تم تنصيب لجنة إصلاح التعليم كله، ومن أهم مظاهر الإصلاحات إدراج مادة التربية العلمية والتكنولوجيا من السنة الأولى ابتدائي، وإدراج اللغة

الفرنسية من السنة الثانية ابتدائي . كما عرفت هذه المرحلة ، تجسيد بعض الإصلاحات والتغييرات والتعديلات للمناهج والمقررات، مع فتح الباب للخواص للاستثمار في جانب التعليم.

وقد أثارت إصلاحات المنظومة التربوية جدلا حادا منذ أن اختير ابن زاغو رئيسا للجنة إصلاح المنظومة سنة 2000 بتطبيقه إصلاحات دون مرور عبر المؤسسات الدستورية، ودون مناقشته من طرف النواب، فلم يصدر عن جلسات الجمعية العامة ولا عن الندوات الجهوية ، ولم يقره المشروع التمهيدي، ولا في المشاريع الأخرى ، في حين اتهم ابن زاغو وأعضاء من لجنة إصلاح هـ، منظومة المدرسة الجزائرية بأنها مصدر تخريج الإرهاب، لأن مناهجها ذات طابع ديني عتيق، وأنها كتبت باللغة العربية بينما الفرنسية هي مصدر الحداثة والتنوير، والتقدم العلمي والتطور التقني، وأن اللغة العربية تعد عاملا أساسيا من عوامل نكسة المدرسة الجزائرية .⁶ (بوراس/زوهوي، (دت)، ص: 43-204) وه ذه عادة وديدن من يلجأ إلى تقديم تفسيرات مغلوطة بشأن الدين، على أساس أنهم لا يعارضون السلوك الديني ولا يرفضون التدين، لكنهم يرفضون إدراج الدين في المقررات الدراسية . لذلك عملت لجنة ابن زاغو جاهدة للتقليل من شأن الإسلام واللغة العربية، بتمرير اتجاه مضاد للتعريب والعربية في الجزائر ، عن طريق التشكيك في قدرة العربية كلغة في استيعاب العلوم الحديثة، ونجحت في إقناع المجلس الأعلى للتربية، بوجود أعضاء منها فيه، بتبني فرض التوجه الفرانكفوني في المدرسة ؛ وبهذا فتح تقرير ابن زاغو الباب واسعا أمام إعادة فرنسة المدرسة الجزائرية وعلمنتها من جديد، بعد أن تم تعريب كل مراحلها.

وقد طرح الأستاذ عبد القادر فضيل -مفتش سابق بوزارة التربية والتعليم- في كتابه: "المدرسة في الجزائر.. حقائق وإشكالات" العديد من القضايا المتعلقة بالمدرسة الجزائرية خلال ستة وأربعين عاما حيث تناول بالتفصيل ، سلسلة الإصلاحات التي عرفتتها المنظومة التربوية منذ إصلاح 1976 وصولا إلى لجنة بن زاغو وإصلاحات عام 2000. فهذه الإصلاحات أغفلت جملة من الإجراءات والحقائق، التي هي أساس النظام التعليمي، ومنها أنها لم تعط أي أهمية للغة التعليم العربية، حيث قرر تدريس الفرنسية بداية من السنة الثانية ابتدائي، إضافة إلى إبقاء الحصار مضروبا على العربية في الإدارة الرسمية بالمدارس والجامعات، رغم الجهود التي بذلت في تعميم تعريب التعليم ، فلم تواكبها جهود مماثلة في تعريب الإدارة؛ بل وضعت مناهج وكتب فرنسية نطلسب التوجهات السياسية... ولم تكن سوى طريقا لتمرير أفكار العلمانية وتكريس اللائكية، مبينا أن منظومة التعليم في الجزائر ما تزال تعاني غموضا...

ليخلص المؤلف في سلسلة تقييمه لمنظومة الإصلاحات المتعاقبة، إلى أنها كانت دائما استيرادا واقتباسا لتجارب الآخرين، دون التأكد من قدرتنا على استيعابها..⁷ (فضيل، دت، دص)

7. حال المؤسسات التعليمية بالجزائر

وهكذا بعد أن تعود الجزائريون على التعليم المجاني طيلة العقود الماضية، شهدت جزائرتنا الحبيبة في السنوات الأخيرة إنتشارا للمدارس الخاصة، وهذا نتيجة لما شهده العالم بأسره من تغيرات كبيرة وأزمات عديدة بداية هذا القرن، وبالأخص بعد هجمات 11 سبتمبر 2001 والتي أثرت بشكل مباشر وغير مباشر على الميادين الاقتصادية، السياسية، الثقافية، الإجتماعية... داخل كل الدول بما في ذلك الجزائر، حيث تجلّى ذلك في إصلاح المنظومة التربوية التعليمية، هذا الإصلاح الذي لم يكن أساسا نابعا من شعور داخلي بواجب المبادرة إلى الإصلاح والتغيير، بل كان نتيجة ضغوط خارجية من قبل: فرنسا والو.م. الأمريكية خصوصا⁸ (زرهوني، ص: 43-204) من أجل التعديل في المناهج والمقررات الدراسية، باعتبارها مسئولة عن جانب هام في نشأة الإرهاب، إضافة إلى ضغوط صندوق النقد الدولي على الجزائر لتخفيض النفقات العمومية في شتى القطاعات، بما في ذلك الميدان التربوي والدعوة إلى خصخصتها، والذي تزامن مع أزمة المدارس العمومية من اكتظاظها وضعف مستوى التحصيل الدراسي فيها، وارتفاع نسبة التسرب المدرسي منها... هذه الظروف الداخلية والخارجية، أدت بعدد من الدول العربية إلى إعادة نظر شاملة في مختلف مكونات العملية التعليمية، وإفساح المجال أمام التعليم الخاص. فالحكومة الجزائرية أجبرت على الانسحاب التدريجي من احتكار ودعم الكثير من القطاعات التي أنهكت الخزينة العامة، لتفتح أبواب التعليم كله وحتى العالي منه، أمام استثمارات القطاع الخاص، في خطوة غير مسبقة وصادمة للمجتمع الجزائري، والمسارعة في إصلاح المنظومة التربوية سنة: 2003 والتي تضمنت في أهم بنودها فتح المجال للخواص من أجل إنشاء مؤسسات خاصة للتربية والتعليم.⁹ (بوراس، 2009، ص: 2) ومؤسسات التعليم الخاصة هذه، مصطلح استعمله المشرع للدلالة على المدارس الخاصة التي تقدّم تعليما بمقابل مادي، بحيث تنوب هذه المدارس عن التعليم الرسمي العمومي، ويخضع إنشاؤها لدفتر شروط تمنحه وزارة التربية الوطنية كدليل على اعتمادها الرسمي. وقد عزّف المشرع المدرسة الخاصة بأنها: "مؤسسة خاصة للتربية والتعليم كل مؤسسة للتربية والتعليم ينشئها شخص طبيعي أو معنوي خاضع للقانون الخاص، وتقدم تعليما بمقابل."¹⁰ (الأمر الرئاسي، 2005) فقوت السماح للقطاع الخاص بإنشاء جامعات خاصة، من

رجال أعمال أمثال: رئيس منتدى المؤسسات المقرب من السلطة: علي حداد، وصاحب أكبر إمبراطورية استثمارية في البلاد، والأكبر بعد شركة سوناطراك النفطية الحكومية: يسعد ربراب. وبذلك تم فتح الباب أمام الخواص، سواء كانوا شخصيات طبيعية أم معنوية لإنشاء مدارس خاصة، بعد أن احتكرت الدولة قطاع التربية والتعليم منذ الاستقلال، فأنشئت قرابة 380 مدرسة خاصة منذ بداية التسعينيات، تقوم بتدريس حوالي 25 000 تلميذا في مختلف المستويات، والعديد منها تعتمد اللغة الفرنسية في تدريسها. فأصبح عدد المدارس الخاصة عبر الوطن هو 117 مدرسة خاصة، وعدد التلاميذ المسجلين في المدارس الخاصة يقدر بـ 20.220 تلميذ، من بينهم أكثر من 1800 تلميذ مسجل لامتحانات الطور الابتدائي، فيما فاق عدد التلاميذ المسجلين للطور المتوسط 800 تلميذ، وأكثر من 1600 تلميذ مسجل لامتحان شهادة البكالوريا. حيث اعتبر البعض فتح قطاع التربية لاستثمار الخواص، فرصة لإيجاد مجال للمنافسة نحو الجودة وتحسين المستوى، زيادة على تحلّص الدولة من الأعباء المالية، وتقليص مسؤوليتها على التعليم، خاصة بعد أن تجلّت بوادر الفشل في المنظومة التربوية العمومية شكلا ومضمونا، إذ تزايدت نسبة المتسربين من المدارس، إضافة إلى انخفاض المستوى التعليمي؛ فشهدت المدارس الخاصة رواجاً كبيراً، حيث أصبح الأولياء يفضلون تعليم أبنائهم فيها بدل المدارس الحكومية، بحثاً عن صفات وشروط معينة، منها الانضباط في الوقت وتطوير مهارات التلاميذ، وإمكانية متابعة أحوالهم بخلاف المدارس الحكومية؛ ورأى فيه آخرون، نوعاً من العودة إلى المجتمع الطبقي: الأغنياء والفقراء، حيث سيصبح التعليم حكراً على أبناء الذوات .

8. التعليم الجامعي في الجزائر:

تضم الشبكة الجامعية الجزائرية ثلاث وسبعين مؤسسة للتعليم العالي، موزعة على ثمان وأربعين ولاية عبر التراب الوطني، وتضم سبعاً وعشرين جامعة، وعشرين مركزاً جامعياً، واثنى عشر مدرسة وطنية عليا وأربع مدارس عليا للأساتذة يضاف إليها مدارس ومعاهد تخضع لوصاية قطاعات وزارية خارج قطاع التعليم العالي. ولعل وزارة التعليم العالي لم تأخذ في الحسبان هذا الكم الهائل، بل رغبت في استقطاب أكبر عدد من الطلبة فكان ذلك الكم الهائل والغثائية، واكتظت المدرجات لتبدأ هي أيضاً مرحلة سياسة الترقيع، حيث انتقلت إليها عدوى الاكتظاظ والتسيب، والتسرب والغوغائية و...

وتتم الدراسة الجامعية في الجزائر وفق مرحلتين:

مرحلة التدرج التي تنقسم إلى مرحلتين: الأولى تسمى التكوين قصير المدى ومدته 03 سنوات والثانية مرحلة التكوين طويل المدى، وتتراوح مدته بين 04 و 05 إلى 07 سنوات، حسب نوع التخصص؛ ثم مرحلة ما بعد التدرج، وهي على مرحلتين متتاليتين: مرحلة الماجستير ومدتها من سنتين كحد أدنى فما فوق ، ومرحلة الدكتوراه تكون مدة الدراسة فيها من ثلاث سنوات كحد أدنى فما فوق. أما نظام " أل أم دي " L M D فهو طريق مختزل للوصول إلى النجاح، عوّض النظام التقليدي الذي كان معتمدا في التعليم العالي، وتسبب في تخريج دفعات عديدة دون مستوى تعليمي مشرف، فهو نظام لا يعدو أن يكون طريقا مختصرا، أرادت من خلاله الدولة توفير مصاريف دراسة أعداد كبيرة من الطلبة باختزال فترة الدراسة، والسماح لهم بدخول مجال العمل مبكرا؛ لكن في المقابل لم يتلق هؤلاء الطلبة تعليما نوعيا يذكر، لأنه لم يكن لمؤطريهم القدرة على إعطاء تكوين نوعي، ولم يتم تهيئتهم لذلك إطلاقا، وهذا كله جهل بأهمية البيداغوجي التي يجب السعي إليها والتركيز عليها، لضمان نجاح جزء معتبر من المنظومة التعليمية، لا أن نسعى لتطبيق سياسة: دعه يأخذ شهادة دعه يمر، بل بات المسؤولون يرهبون الجمعيات الطلابية المشاغبة المنتمرة الفوضوية ، هذه الأخيرة تعتكف من حين لآخر أمام أبواب الجامعات، وتغلقها لفترات زمنية طويلة، لسبب أو لآخر، فبات المسؤولون يرهبونهم، ومن ثمة يتملقونهم ، وكثيرا ما يمنحون أعضاء تلك الجمعيات الطلابية نقاطا وشهادات ومناصب و... ويتغاضون عن تصرفاتهم الطائشة.

وهكذا أضحى التعليم في بلادنا ينتج طلبة متخرجين، لا يستطيعون حل الإشكاليات التي تقابلهم في عملهم ، ولا يستطيعون إنجاز أعمالهم الاجتماعية بكفاءة، بل تفشت مظاهر فساد لا حصر لها بسبب تبوّ هؤلاء مناصب تنوء بحملها الجبال ، فيحملها هؤلاء الصغار الأغيار الأغرار، منهم المعلمون والأساتذة والأطباء والقضاة والأئمة والإداريون والمهندسون وهلم جرا... وكلهم على ذات الوتيرة ونفس النهج إلا قليلا؛ إنه تواطؤ بين القائمين على تسيير وزارة التعليم العالي، وبين الطلبة الذين بات همهم تحصيل الشهادة فقط، مما يجعل الشهادات المقدمة لهم دون قيمة، بل باتت القيمة الاجتماعية للشهادة في تدهور مستمر، وأصبح التندر والتنكيت على الجامعيين شائعا لدى العامة بله الخاصة. وذلك أيضا دفع المتمدرسين إلى الإتكالية، وعلى عقلية النجاح المضمون دون القيام بأي مجهود فكري أثناء الدراسة. والشيء من معدنه لا يستغرب كما يقال، وعلى نفسها جنت براقش، فعدم وجود نخبة علمية تفكر في قضايا المنظومة التربوية، وتخطط بشكل سليم جاد للقضايا

التعليمية، أو لنقل تم تقييدها وتغييبها قسراً، وأوكلت هذه المهام الحساسة إلى بنخب متزلفة متلقة، لا تفقه شيئاً في الدين ولا في الدنيا، أدى إلى تراجع رهيب في مستوى التعليم والتكوين في جميع أطواره، من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية.

9. الإخفاق الدراسي عنوان المدرسة الجزائرية

الإهدار المدرسي، الإخفاق المدرسي، الفشل الدراسي، التسرب المدرسي، مفاهيم تشير جميعها إلى ظاهرة عجز مردود المدرسة الجزائرية على بلوغ مستوى مُرضٍ في تحقيق الأهداف التربوية المحددة، رغم محاولات الإصلاح التربوي، ومع ما صرف من جهد ومال ووقت، فلم يجد ما يقابله من نتائج، انه إخفاق وفشل ذريع، فما أسباب فشل إصلاحات المنظومة التربوية التعليمية ؟

فقبل الشروع في أي تغييرات في قطاع حساس مثل التعليم، كان ينبغي أن يُفتح نقاش وطني عام لتحسيس المجتمع وإعداده لأي تغيير مستقبلي ؛ الشيء الذي لم يتم القيام به مطلقاً، فحسب علمي ورغم تواجدي في ساحة التعليم الثانوي والجامعي منذ ما ينيف عن سبع وعشرين سنة، لا على مستوى وسائل الإعلام المؤثرة، ولا على مستوى الصحافة، باستثناء بعض مقالات متفرقة نشرت في بعض الصحف المستقلة، أو كتب موءودة عمداً؛ وكان ينبغي أن تتفحص الأمور المرتبطة بالمدرسة بطريقة شاملة واعية، على أساس بعثات ميدانية للقاء المعلمين والأساتذة في جميع أطوار التعليم لتتم النظرة عن كُتب لا عن كُتب ، أو عمّا كُتب من تقارير زائفة مجانبية للواقع والصواب ، لمعرفة حقيقة الظروف التي ستطبق فيها تلك التوجهات الجديدة، ولمقابلة ومحاورة العاملين في ميدان التعليم.

10. بعض هفوات وكبوات منظومة التعليم في الجزائر

رغم الجهود المبذولة والإمكانات المستثمرة، لإنجاح التعليم في الجزائر، إلا أن واقع التعليم في الجزائر يمكن اختزاله بقول كلمة واحدة فقط: "مزرٍ"؛ فقطاع التربية والتعليم في الجزائر يعيش حالة الانتقال من سيئ إلى أسوأ، ومكامن الضعف في الإصلاحات التربوية عديدة، يتعب الكاتب من تعقبها وكتابتها، ومن خلال تتبع وضعية منظومتنا التربوية وبحكم أي قضيت ربع قرن في مزاوله مهنة التعليم، فإن الإشكالات الأساسية في منظومتنا التربوية، لا تحصر لكن يمكننا إجمالها في العناصر التالية:

1- المدرسة الجزائرية رهينة صراع إيديولوجي:

تحميش التعليم الديني في النظام المدرسي، بل والمطالبة بإلغائه، لأن المشكلة الأساسية التي يعاني منها البعض هي أنهم لا يشجعون الاهتمام بالبعد الحضاري الإسلامي في الثقافة الجزائرية، ومشكلة هؤلاء ليست في ان المغلوب مولع أبداً بالغالب، ولا في قابليتهم للإستعمار، وإنما الأنكى من ذلك

كله، هو أنهم مازالوا مرتبطين بالغرب وبالثقافة الغربية، لذلك يسعى هذا نفر إلى أن تصبح المدرسة الجزائرية ذات توجه مستوحى من الغرب، خاصة الفرنكفوني منه، لذلك يحاولون إزاحة بل وإزالة مواد تعليمية أساسية في تكوين شخصية التلميذ كالتاريخ والتربية الإسلامية واللغة العربية ...

فلم ينقطع استهداف الهوية الوطنية من إسلام وعربية في منظومة التـ عليم من تيار فرن كفوني متغلغل في وزارات من أبرزها: التربية والتعليم العالي، فلم تتوقف حرب الهوية في قطاع التربية والتعليم، بل امتد لظاها لقطاع التعليم العالي، فقد أقدمت جامعة الجزائر 2 على إلغاء مادة تاريخ الجزائر

المعاصر من قسم الماستر، كما تم تقليص الحجم الساعي لمقياس تاريخ الثورة الجزائرية من سنوي إلى سداسي؛ وتم إقرار استعمال الرموز الفرنسية في المواد العلمية بدلاً من العربية، كما رفع الحجم الساعي للغة الفرنسية في البرنامج التعليمي، مقابل تقليص ساعات مواد اللغة العربية التاريخ والتربية

الإسلامية. ويبدو أن استهداف الهوية الوطنية في المنظومة التربوية صار أمراً واقعاً، حسب التنظيمات النقابية التي نظمت احتجاجات، مؤكدة على أن إصلاحات بن زاغو أملتتها قرارات فوقيّة ؛ ولم تكن استجابة لحاجة ميدانية، فللتغريبيون نجحوا في إقناع المجلس الأعلى للتربية بتمرير المشروع التغريبي ، مما جعل الاتحاد الوطني لعمال التربية والتكوين ينظم احتجاجاً وطنياً ، بجميع المؤسسات التربوية للدعوة لإنقاذ مؤسسات التعليم من حملة سلخ تستهدف هوية التلاميذ الجزائريين ؛ وقالت النقابة في نداء

الاحتجاج بأن المنظومة التربوية تتعرض للسلخ ، والمساس بالثوابت والهوية الوطنية ، كحذف البسملة من الكتب المدرسية، وإقصاء النقابة من المساهمة في إصلاح المنظومة التربوية، وكذا الأخطاء الصادمة في الكتب المدرسية ، واستعمال رموز الماسونية في مناهج التكوين وفرنسة التعليم ، وتحميش إطرارات التربية الجزائريين من عملية وضع المناهج ، وإنجاز الكتاب المدرسي. وفي سياق سرده لنقائص مشروع بن زاغو، يرى الأستاذ والمفتش عبد القادر فضيل، أن المنظومة التربوية قامت بإعادة النظر في مضامين التربية الإسلامية، وتقليص برامج هذه المادة في الطورين الأول والثاني، حيث تم حذف أجزاء هامّة

من مناهج التربية الإسلامية في الصفوف الدراسية¹¹ (فضيل، 2010، ص:23)

2- سلسلة أخطاء في المنظومة التعليمية الجزائرية

عرفت المنظومة التعليمية في الجزائر ، سلسلة من الأخطاء المنشورة في الكتب المدرسية، مست هذه الأخطاء ما عدّه الجزائريون دينهم وهويتهم الثقافية والوطنية، وأثار سخطا وجدلا واسعين، فمثلا عند تولي نورية بن غبريط وزارة التربية عام 2014، والمعروف بتوجهاتها الفرانكفونية، أثارت ضجة كبيرة بسبب إصلاحاتها التربوية التي قدمتها. فقد تم رصد أخطاء جسيمة رهيبة منها مثلا: ما ورد في كتاب الجغرافيا الجديد، للصف الأول من المرحلة الإعدادية، و الذي تم بيعه للتلاميذ عام 2016، حيث وضع اسم إسرائيل على الخريطة بدلا من اسم فلسطين، وقررت وزارة التربية بعد الضجة التي أثارت حوله سحب الكتاب بحجة أن الخطأ كان مطبعيا؛ كما وقع كتاب شبه مدرسي في خطأ فادح حين صَنَّف سكان الجزائر على أساس العرق، وذكر أن 80% منهم عربك والباقي خليط بين أمازيغ الشاوية والقبائل وبني ميزاب، وهو الأمر الذي أثار حفيظة المواطنين، متسائلين عن سر هذا التمييز وهذا التقسيم غير البريء؛ بل إن السيل بلغ الزبي، بمحدث البعض ضرورة التعلم بالدارجة، وعن إسقاط التاريخ والتربية الإسلامية من الامتحانات، وكان لا بد من حذف البسملة من صفحات الكتب المدرسية لأنها... كما قُدمت اقتراحات للحكومة، حول مواد يجري الامتحان فيها كتابيا، وأخرى يتم الاعتماد فيها على أعمال الطلبة فقط، لتستخلص النتائج من الأعمال السنوية للطلاب، وكل ذلك تميع للتعليم ودعوة إلى التسبب و... ومحاولة تغيير نظام الامتحان ؛ مع تضخيم معدلات التلاميذ لضمان نجاحهم، لتغطية ضعف المستوى، خصوص في السنة السادسة والتاسعة أساسيا والثالثة ثانوي، ليتم تبوي الحقائق في نتائج التعليم الواقعية، وتحدث كوارث لاحقة.

إنها حقا مهزلة، مما حدا ببعضهم إلى التندر بقوله: "لقد تطورت أسئلة الامتحانات الرسمية في الجزائر منذ عام 1995، كانت الأسئلة: أجب على جميع الأسئلة أو على بعضها، وستتحول عام 2022 لتكون: شكراً على قدومك فحسب، وخذ شهادة نجاحك"، بل إن بعضهم علق ساخرا: أن أي شخص يمر بالقرب من مراكز امتحان البكالوريا، سوف ينادى على اسمه في قائمة الناجحين، فلا غرابة أن ترتفع نسبة النجاح في مدارسنا، وفي البكالوريا بل وفي الجامعات أيضا من غير مؤهل علمي. إن نسبة النجاح المتعالية والمتتالية الهندسية فيها، والتي تعلن عنها وزارة التربية كل عام وسط ضجة إعلامية كبيرة، وهذا منذ الشروع في إصلاح المنظومة، ليست نتيجة معقولة ومنطقية مطلقا؛ ونتائج البكالوريا لم تعد معيارًا، وهي لا تعكس حقيقة مستوى التلميذ في ظل استثناء

تسريب الامتحانات في الجزائر ؛ بل إن الامتحانات والفروض تجرى في ظروف تسمح بالتحايل والغش، و أسئلة الاختبارات توضع بطريقة انطباعية وشخصية ولا تبنى وفق الأهداف المنتظرة من البرنامج المقدم إنها تقيس جزءا بسيطا من القدرات العقلية للمتعلم وهو الذاكرة ويندر أن تلامس مستويات الفهم والتحليل والتركيب والتطبيق والتقويم. إنها تفتقد إلى الشمول أي أنها تكون من جزء من البرنامج، مما يفسح مجال الحظفي النجاح؛ لذا فإن النتائج لن تكون معبرة عن المستوى التحصيلي الحقيقي. ولعل تسريب امتحان بكالوريا يونيو 2016، الذي وصف بأنه فضيحة كبرى في تاريخ التعليم الجزائري، إلا بداية تفجيرات منذرة بما يعقبها، وأول ما تستعر النار من مستصغر الشرر، كما تحدثت وسائل إعلام جزائرية عن لجوء الدائرة الوزارية لبن غبريط إلى خبراء فرنسيين من أجل إصلاح محتوى المنظومة التربوية الجزائرية، وكأن الجزائر عقلت عن إنجاب من يقوم بإصلاح تعليمها، ولم تنجب أي كفاءة تذكر في هذا المجال، لذا فالمناهج المقدمة لتلاميذنا ليست مدروسة ولم يراع في بنائها مستوى المتعلمين وحاجاتهم، فلقد شاهدنا عندما أسند أمر إصلاح المنظومة التربوية إلى أناس ليس لهم في هذا الميدان، لا رأي سديد ولا فكر رشيد، لا تجربة متميزة ولا نية طيبة؛ بل إن بعضهم معقد نفسيا ومحدود علميا، مستلب فكريا ومنهزم حضاريا؛ لقد عشنا نتائج هذا الإصلاح السيئة، ولا زلنا نتجرع غصصه ومرارته لحد الساعة، وما خفي سيكون أعظم.

3- الاعتماد الخاطئ لمنهجية المقاربة بالكفاءات:

لم يكن المعلم ون أبدا مهيب ينن للتعليم بالطريقة الجديدة، أي تلك التي تفرضها المقاربة بالكفاءات فهذه المقاربة بالكفاءات تستند إلى فكرة أن الطالب يمتلك معارف قبلية، وخبرات مكتسبة سابقة، ويكفيه توظيفها مع مساعدة من المعلم إن استلزم ذلك، حتى يحقق مختلف الكفاءات في مختلف الوضعيات؛ وهذا ليس صحيحا على إطلاقه، وإن سلمنا جدلا بأنه قد يكون هذا صحيحا، فإن اعتماد المقاربة بالكفاءات قد تصلح لقلّة قليلة من التلاميذ دون أغلبهم؛ خاصة إذا علمنا انه تم فرض ما اصطلح عليه بالمقاربة بالكفاءات، فرضا لازما دون مناقشة محتواها وقيمتها، فقط لكون مؤلفها فرانكفوني، والمتتبع النبيه سيلاحظ الغياب الكلي لبيداغوجيا الإدماج هذه من جميع المناهج العلميّة الأوروبية، بما فيها المنهاج التربوي للمستوطنة الفرنكفونية البلجيكية التي ينتمي إليها المدعو كزافيي روجرز نفسه واضع هذه المقاربة، مع أن كل المرجعيات الأوروبية للاتحاد الأوروبي

للتربية، لا اثر فيها لشيء اسمه بيداغوجيا الإدماج والمقاربة بالكفاءات، إنها يا صاح جمعة طحين.

4- إكتظاظ الأقسام

أرغمت بعض المدارس على تكديس 40 إلى 50 تلميذا في القسم الواحد، والأسوأ من ذلك أنه تملك وسائل بدائية، أي سبورة وقطعة طبشور، وأغلب المدارس في المناطق الداخلية ذات البرد القارس شتاء منعومة التدفئة، وفي ظل هذه الظروف، لا يمكن للمعلم وإن كان يمتلك كفاءات عالية أن يحس بالرضا، فضلا عن أن يقوم بتنمية كفاءات تلاميذه الذاتية، لاكتظاظ الأقسام، مما يجعله مثالا عن تكوين أفواج عمل على النحو المطلوب في النظام الجديد، وعقبة أخرى تحول دون القيام بتقويم مستمر جاد لهم ومراقبة نشاطاتهم؛ كما أن الوسائل التربوية والمرافق اللازمة مثل: المكتبة ومخابر العلوم وقاعة المعلوماتية ونحوها... كلها مهترئة أو هي منعومة في أغلب المدارس، إضافة إلى مشاكل الصفوف التي تجعلك تشعر بالغثاس فور رؤيتها، لقلة الإهتمام بها من الناحية الجمالية أي في نظافتها، مما يجعلك تكره المدرسة بكل معنى الكلمة، وتكره الذهاب إليها.

5- كثافة الحجم الساعي

يقيّد التلاميذ في المؤسسة بجدول زمني مغلق بإحكام، من ال 8 صباحا إلى ال 5 مساء، باستثناء يومين من عطلة نهاية الأسبوع، اللذين يخصص جزء منهما للاسترخاء والمراجعة، فإن التلاميذ لا يملكون أي وقت فراغ خلال الأسبوع للبحث عن المعلومات، وتحضير للمشاريع التي تسند لهم في كل مادة، وترهقهم ماديا ومعنويا؛ فهل يعقل أن تلميذا يدرس في الصف الابتدائي أو المتوسط يطالب بكتابة بحوث، وليس من المدهش أن يستلم المعلم بحوثا تفتقر إلى أدنى معايير الجدية، بل كثيرا ما تكون تلك البحوث مجرد نسخ طبق الأصل لعمل وحيد قام به تلميذ يملك إمكانيات مادية، أو أنجزه له صاحب مقهى أنترنت! وبالتالي يستحيل على المعلم تقويمه، ومنحه أي ملاحظة جادة، هذا إن قرأه أصلا.

6- إشكالية التأطير

تعتبر إشكالية التأطير إشكالية الإشكاليات، فأغلب المؤطرين والمتخرجين في السنوات الأخيرة، ليس لديهم مستوى تعليمي مقبول، الأمر الذي حدّ من أدائهم التعليمي؛ بله التربوي، ومن جهة ثانية تعاني المؤسسات التربوية من نقص التأطير، وفي سبيل تغطية العجز تلجأ إلى سياسية

الإستخلاف التي تجعل من عطاء المؤطر محدودا، لعدم ارتباطه بمنصب عمل دائم، لكونه في حالة بحث عن عمل الأمر الذي يجعل علاقته بمنصبه علاقة ميكانيكية ، لا علاقة عضوية تفاعلية، هذا إذا افترضنا أنه يملك ناصية التدريس، حيث أن جل معلمي وأساتذة أطوار التعليم المختلفة بما فيهم الجامعيين، لا رصيد لهم في العير ولا في النفير، لا نقيير ولا قطمير... أما ثالثة الأثافي فهي المسألة التي يمكن إدراجها تحت هذا العنصر، وهي الظروف المهنية والاجتماعية التي يحياها المدرسون، والتي لا تسمح لهم بإعطاء اهتمام أكبر لعملهم المتمثل في التأطير والتكوين، فبخصوص مسألة إعداد المعلم، تخلت وزارة التربية عن مهمة إعداد وتكوينه، واستغنت عن ما يزيد عن 60 معهدا كان يهتم بتكوين المعلمين، مع أن المعلم يحتاج إلى بيئة خاصة، ومناهج مدروسة ، وفريق من المربين المدرسين المكونين المتخصصين، الذين لهم إلمام بعالم الطفولة ومشكلات التعاليم...

7- إشكالية التسرب والعنف المدرسي

لوحظ في السنوات الأخيرة تفشي ظواهر خطيرة جدا في المدارس، ومنها انتشار ظاهرة التسرب والعنف على جميع المستويات التعليمية، خاصة بالنسبة للذكور، فوغم محاولات الإصلاح التربوي، ومع ما صرف من جهد ومال ووقت، إلا أن الإخفاق المدرسي، الفشل الدراسي، التسرب المدرسي وهي مصطلحات تشير جميعها إلى ظاهرة عجز المدرسة الجزائرية على بلوغ المستوى المؤرضي، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وذلك لجملة أسباب على رأسها، أن التعليم في وقتنا هذا لا يؤدي دوره، فأكبر نسبة للبطالة توجد بين خريجي الجامعات، وفتح مجالات مهنية لا تستدعي تكويننا علميا عاليا، مما حدا بالمراهقين إلى ترك التعليم، والتوجه للانخراط في مجال العمل الذي يدر عليه ربعا ماديا، ومكانة سلطوية لذلك وجد الشباب بغيتهم وضالتهم في السلك العسكري وعلى رأسه الشرطة والجيش. والملاحظ أيضا أن جرائم الضرب والجرح والقذف، بل وحتى القتل أصبح من الظواهر المتفشية في مؤسساتنا التربوية، سيات في المتوسطات والثانويات وحتى الجامعات، وكثيرا ما يقوم التلميذ لوحده أو مع زملائه بإشباع معلمهم وأساتذتهم ضربا وشتما، وإهانتهم بل وحتى قتلهم، وهي ليست بالحالات الشاذة أو المعدودة، بل تعددت وتكررت... وهذا ليس من قبيل الصدفة، وإنما هو نتاج تفاعلات اجتماعية وسياسية واقتصادية... عوامل فاعلة في تشكيل مخرجات عدة تتفاعل ضمن العوامل الأخرى أدت إلى استفحال هذه الظاهرة التي لا يمكن معالجتها قضائيا و لا إداريا، وإنما من خلال معالجة أسبابها وعملها ونتائجها...

نتيجة لازمة

إنه غيـض من فيض، فهذه نتف وشذرات مُقتطعات، من بحر من الإشكالات التي يمكننا أن نضيف لها أخرى، مثل غياب دور الأسرة، وقلة الاهتمام بالتلاميذ، وانعدام دراسة مواهبهم وشخصياتهم بهدف توجيههم وإرشادهم، إضافة إلى انعدام التشاور والحوار بين المسؤولين وبين العاملين في الحقل التربوي التعليمي، فلحكومة لم تفتح صدرها للآراء المعارضة، ولم تفتح النقاش للمربين والمعلمين والمتقنين، بل طبق دون مشاركة ولا مشاورة للآباء والمربين، فتقرير بن زاغو سعى إلى تحييد وتهميش كافة تجارب الإصلاح السابقة، وسعى إلى تهميش بل والتنصل من إرث المدرسة الأساسية، ومحاولة الاستغناء بشكل كلي وجذري عن المدرسة القائمة آنذاك؛ وفصول التقرير لم تناقشه حتى الهيئة التشريعية، فهذه بعض أسباب الفشل الكامل لاستصلاح التعليم، التي قام بها بن زاغو وبن بوزيد وبن غريـط ومن على شاكلتهم. لذا فإنه غير خفي أن المدرسة الجزائرية تعاني كثيرا من المشاكل، وتحتاج إلى تقويم لعلاج مظاهر ضعف المردود التربوي، والوقاية من المعوقات وعوامل الفشل المدرسي، وذلك باتخاذ التدابير والإجراءات وفق إستراتيجية شاملة، تتأسس من فلسفة تربوية تعليمية واضحة، وهذا يعني التزام أسلوب عملي حيوي في حركتي التخطيط والانجاز بدل اعتماد أسلوب التغيير بالنص التشريعي من دون المتابعة في الميدان، لأجل الحد من الانتقال إلى القسم الأعلى، بلا مقاييس ولا ضوابط. وإن من يتهم المدرسة السابقة بالإنحراف والتخلف والرجعية، عليه أن يجد مكانا آخر غير المدرسة التي تخرج منها من عشرات الآلاف من المتدربين ذوي الكفاءات التي أثبتت قدراتها في الداخل وفي الخارج.¹² (ولد خليفة، 2003، ص: 121)

بعض الاقتراحات:

إن التشخيص الجزئي الميداني لاحتياجات المؤسسات التربوية، نتج عنه علاج ناقص، بل مشلول فالمدرسة الجزائرية لا تسير قدما، بل إنها تتخبط في مشاكل لا حصر لها، وعوض البحث عن حل لإشكالياتها وتخصيص مجموعة علمية تقترح الحلول وتبناها، يحسب للمسؤولون في مشكل ارتباط الحل وترقيع المرقع، مما ينجح عنه الوضع المأساوي الحالي واللاحق للتعليم في الجزائر. ولا يمكننا إلا أن نتفق على حتمية الفشل الذي يترتب بالطريقة الجديدة في التعليم، والتي أقحمت على عجل من دون علم ولا استشارة أهل الاختصاص، فلا يسعها إلا أن تفشل، لتهدد بذلك مستقبل جيل كامل من المتعلمين، والله المستعان.

ويمكن اعتماد خطوات عمل تتضمن ما يلي:

- 1 - وضع قوانين صارمة وراعدة لمن يتلاعب بدين ولغة وثقافة مكتسبات الأمة العلمية.
- 2- يجب أن يكون الإصلاح بإشراك جميع المعنيين، أي المعلمين وأولياء التلاميذ والنقابات.
- 3- تحسين ظروف التمدرس بتجفيف البرامج التعليمية ، وخفيف الحجم الساعي الدراسي.
- 4- الرجوع إلى طريقة التدريس بالأهداف بدل طريقة المقاربة بالكفاءات.
- 5- بناء هياكل تعليمية جديدة لرفع الضغط والاحتفاظ من الأقسام لاستيعاب باقي المتعلمين.
- 6- الرفع من أجور المدرسين وإعطائهم تحفيزات، والاستماع إلى انشغالاتهم.
- 7- إعادة النظر في نمط سير المؤسسات التعليمية، وتقليص نفقات التمدرس
- 8- تحسين نوعية ومضمون برامج التعليم والطرائق البيداغوجية.
- 9- تحسين نوعية وسائل التعليم، وإعطاء عناية أكثر للتقويم.

وتأسيسا على ذلك فإن المردود التربوي للمدرسة الجزائرية محكوم عليه أن يتحسن كميا ونوعيا، فإن هو بلغ مرتبة القدرة على إشباع الحاجات الوطنية، وامتلك قدرة المردود التربوي للمدرسة الجزائرية موضوع بحاجة إلى مزيد من التشخيص العلمي والمتابعة التقييمية التي تتأسس منه، فليس من الممكن اعتماد الأساليب الإدارية الروتينية. وإن التحدي الأساسي أمام المناهج الدراسية اليوم هو إيجاد طرق وخطط وبرامج تعليمية، تستطيع أن تحوّل المعلومات المدرسية إلى كفاءات ومهارات عملية، وإعطاء قيمة حقيقية لأهل التعليم واحترامهم، وتوفير متطلباتهم لأنهم سدنة العلم ومن دونهم لن تقوم للتعليم قائمة؛ فقد بات يقينا بأن التغيير نحو الأحسن لا تكفي فيه إصدار النصوص والتعليمات مهما التهب مضامينها حزما، وأبدع صاغها فصاحة؛ وأما إن أردنا حلا للمشكلة الاقتصادية، فلا ينبغي أن يكون على حساب التعليم، بل « على المدارس أن تنتج منتجين للعمل، بدلا من أن تنتج طالبي عمل، ولعل الآخذ بهذا الاتجاه هو مفتاح حل مشكلة البطالة في عصرنا، ومفتاح التنمية الاقتصادية كلها».¹³ (كوجك، 2001، ص:76)

حسن الختام:

خلاصة الكلام إن كنا نسمع أو نعقل، إن التعليم في الجزائر على شفا جرف هار، في ظل تغيرات العولمة المتوحشة المتسارعة، والمجتمع الجزائري كباقي المجتمعات، تحكمه مجموعة من النظم السياسية والاقتصادية والثقافية، ذلك إن الإخفاق الدراسي ظاهرة تصيب كل نظم التربية

والتعليم، لكن أن تزداد حدة في المدرسة الجزائرية فمسألة غير بريئة، بل إنها مقصودة في نظري، يراد منها تحطيم وتهدم بقايا القيم العريقة في مجتمعاتنا؛ وأرى أن مهمة تسيير إدارة التعليم يجب أن توكل لأشخاص ذوي ضمائر حيّة، لديهم الأمانة العلمية، والمعلومات الصحيحة الصادقة لبناء نظام تعليمي حقيقي، يُحب أفراداه في التعليم ويوضح لهم ضرورته، ويعمل على تنمية المهارات العقلية والفكرية والإبداعية لهم. ومن ثمة فإنه يبدو لي أننا مقبلون على مرحلة حبلية بأحداث ضخمة تترى، وسيتم تغيير كثير من معالم الدولة الجزائرية الم عاصرة، والتي أنشئت ليتفياً ظلالها العموم، فإذا هي تتحول إلى غنيمة يستفيد من ريعها الخصوص، وما المدرسة الجزائرية إلا جزء من عملية مترامية الأبعاد والأطراف، تتوفر على موارد كفيّلة بإنتاج مردود تعليمي نوعي، إن صلحت النوايا، يتبين ذلك من خلال النخب التي تخرجت منها، والتي يمكن إعادة إنتاج مثيل لها مجدداً. والله الأمر من قبل ومن بعد.

هوامش البحث:

¹ عبد الكريم بكار، 2002م، "بناء الأجيال"، الرياض: دار المنتدى الإسلامي، د.ط، ص: 159، 160.

² المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2102، "التعليم في الوطن العربي" تقرير صادر عن المرصد العربي للتربية، التقرير تحت إشراف المدير العام للمنظمة: أ.د. عبد الله حمد محارب، ص: 9

³ المرجع نفسه، ص: 10

⁴ المرجع نفسه، ص: 11

⁵ المرجع نفسه، ص: 06

⁶ بوفلحة غياث، 2002، "التربية والتكوين في الجزائر"، بيروت: دار الغرب، ص: 21

⁷ زرهوني الطاهر، 1994، "التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال"، الرغاية (الجزائر): مؤسسة الفنون المطبعية، ص: 41-143

⁸ بوراس عيسى، 2009، "قانون المدرسة الخاصة للتربية والتعليم"، الجزائر: نشر معهد

المناهج، ص: 43-204

⁹ عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق واشكالات

¹⁰ زرهوني الطاهر، 1994، "التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال"، الرغاية (الجزائر): مؤسسة الفنون المطبعية، ص: 43-204

- ¹¹- بوراس عيسى، 2009، " قانون المدرسة الخاصة للتربية والتعليم"، الجزائر: نشر معهد المناهج، ص: 2.
- ¹²- محمد العربي ولد خليفة، 2003، "المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية"، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ص: 121.
- ¹³- كوثر كوجك، 2001، "اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس"، القاهرة: عالم الكتب، ط2، ص: 76.

قائمة المصادر والمراجع

- 1- بوراس عيسى، 2009، " قانون المدرسة الخاصة للتربية والتعليم"، الجزائر: نشر معهد المناهج.
- 2- بوفلجة غياث، 2002، " التربية والتكوين في الجزائر"، بيروت: دار الغرب.
- 3- زرهوني الطاهر، 1994، " التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال"، الرغاية (الجزائر): مؤسسة الفنون المطبعية.
- 4- عبد الكريم بكار، 2002م، " بناء الأجيال"، الرياض: دار المنتدى الإسلامي، د. ط.
- 5- كوثر كوجك، 2001، "اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس"، القاهرة: عالم الكتب، ط2.
- 5- محمد العربي ولد خليفة، 2003، "المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية"، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- 6- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2102، "التعليم في الوطن العربي" تقرير صادر عن المرصد العربي للتربية، التقرير تحت إشراف المدير العام للمنظمة: أ.د. عبد الله حمد محارب

المكون التداولي للصورة البيانية في التراث البلاغي

-دراسة لسانية تداولية عند عبد القاهر الجرجاني-

The pragmatic component of the graphic image in the
rhetorical heritage
- A pragmatic linguistics study of Abdul Qaher Al-Jurjani-

ط.د. علي عشيح¹Phd.S.Achiche Ali¹¹عمار ثليجي بالأغواط، الجزائر: Achichedct@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/04/01 تاريخ القبول: 2021/05/12 تاريخ النشر: 2021/06/30.

ملخص:

تتلخص فكرة البحث في تحديد عناصر المكون التداولي في الصورة البيانية من خلال مدونة تراثية هامة عرض فيها عبد القاهر الجرجاني بوضوح هذه المفاهيم التداولية، وتقدم محاولة إجرائية تتمثل في ربط اللسانيات بالتداولية في قراءة تراثية. إذ نتوصل من خلالها إلى تحديد مفهوم الصورة البيانية في التراث البلاغي العربي، واستخلاص أهم العناصر التداولية المتصلة بمفهومها مع ضبط المكون التداولي للصورة عند الجرجاني.

كلمات مفتاحية: التداولية، المكون التداولي، التراث البلاغي، الصورة البيانية.

Abstract:

The idea of the research is summarized in determining the elements of the pragmatic component in the graphic image, through an important heritage blog, in which Abdul Qaher Al-Jurjani clearly presented these pragmatic concepts, and introduce a procedural attempt represented in linking linguistics to pragmatics in a traditional reading.

In it, we arrive at defining the concept of the graphic image in the Arab rhetorical heritage, and extracting the most important pragmatic elements related to the concept of the image. With adjusting the pragmatic component of the graphic image at Al-Jurjani.

Keywords: Pragmatic; Pragmatic component; rhetorical heritage; Graphic image.

المؤلف المرسل: عشيح علي، الإيميل: Achichedct@gmail.com

1. مقدمة:

2.

تطور الدّرس اللّغوي عامة والبلاغي خاصة، فظهرت النّظريات البلاغية الغربية الحديثة والجديدة، وأصبح من الصّعب إيقاف هذا الطوفان المعرفي الذي تصبّه المطابع، فما كان علينا إلا أن نستفيد منها ونستثمرها، ومن بين هذه النّظريات الحديثة **-النّظرية التداولية-**، أو ما يُعرف بـ **-علم الاستعمال اللّغوي-**، إذ تعدّ التداولية اليوم محورا للعلوم اللسانية والعلوم الإنسانية، حيث أصبحت مصبّ اهتمام الكثير من العلوم التي تهتم بالإنسان وفكره اللغوي كعلم الاجتماع وعلم النفس والفلسفة وغيرها، وجاءت لتفسر الظّاهرة اللغوية في إطار يتقاطع مع الإطار الذي عرفته اللسانيات وعلومها وهو: القدرات الإنسانية للتواصل اللغوي.

فالتداولية موضوع يختص بدراسة القوانين الكلية للاستعمال اللغوي، ويهتم أيضا بالمعنى، وبعض الأشكال اللسانية التي لا يتحدّد معناها إلا من خلال استعمالها، إلا أنّه لم يعثر عليه -مصطلحا- في الدّراسات البلاغية العربية قديما، لكن هناك الكثير منها من تناولت مباحثا تعتبر الآن من صميم التداولية **كالمقام والسّياق وأفعال الكلام** و غيرها، وهذا ما نجده مثلا عند **الجاحظ والجرجاني والسكاكي** وغيرهم من البلاغيين.

ونجد علم البلاغة يلتقي مع الدّرس التداولي في التأثير على المتلقي من خلال مبدأ مناسبة الكلام لمقتضى الحال في مقولة: **"لكلّ مقام مقال"**، أو ما يُعرف بمبدأ **القصدية** عند التداوليين حديثا، كما يُعتبر **الخطاب** النقطة الأساسية التي يلتقي فيها علم التداولية مع مباحث البلاغة، ولا يكاد أي خطابٍ يخلو من الصور **البيانية**، فالصورة البيانية إحدى الظّواهر البلاغية التي التقت فيها مع المباحث التداولية، وبخاصة عند مؤسس علم البلاغة العربية -**عبد القاهر الجرجاني**- في مدونته -**دلائل الإعجاز**-.

وبناءً على هذا نطرح الإشكال التالي؛ ما هو القدر الدراسي الذي حظي به مفهوم الصورة في التراث البلاغي العربي؟ وفيم تتمثل الأبعاد التداولية في دراسة الصورة البيانية؟ وكيف يتشكل المكون التداولي للصورة البلاغية عند الجرجاني؟

وللإجابة عن هذا الإشكال اتبعت **المنهج الوصفي** القائم على التحليل والتركيب، كون الموضوع يتناول قضية **بلاغية تداولية** ولا يخلُ من التحليل والتركيب، بالإضافة إلى **المنهج التاريخي** المناسب لتتبع الظاهرة البلاغية عند العرب قديماً، **بهـدف** رصد التطورات التاريخية لهذه الظاهرة وتبيان مواطن تلاقي التداولية مع البلاغة العربية في دراستهما للصورة البيانية دراسةً لسانية.

3. البيان والصورة البيانية:

يعتبر علم البيان أحد أهم علوم البلاغة العربية في التقسيم التعليمي للغة، وقد يوصف بلفظ البيان عموماً المنطق الإنساني الذي فضل به على سائر الحيوان، مصداقاً لقوله تعالى: « الرحمن، علم القرآن، خلق الإنسان، علمه البيان¹ »

1.2. في التراث البلاغي العربي:

لم تسلك لفظة البيان خلال رحلتها في تاريخ البلاغة العربية مساراً دلالياً واحداً، بل تطورت دلالتها من عصر إلى عصر حتى اكتسبت في القرن السابع الهجري صبغة المصطلح العلمي، إذ أصبحت على يد **السكاكي** ومن تبعه من البلاغيين لا تعني سوى الصورة التي اختص ببحثها- في نظرهم- علم البيان.

و نستطيع القول -على وجه الإجمال-: إنّ دلالة لفظة البيان قد مرّت في موروثنا النقدي والبلاغي بمراحل ثلاث:

أ - فقد استخدمت أولاً بمعناها اللغوي أو المعجمي؛ إذ كان يقصد بها **الكشف والإيضاح**،

ب ثم استخدمت ثانياً مرادفاً لمصطلح البلاغة؛ أي أنها كانت تعني **التعبير الفني**،

ت ثم أطلقت أخيراً -بعد الفصل بين علوم البلاغة- على نوع خاص من الصور هو

الصورة المجازية.²

ومنذ القرن الخامس الهجري أخذت معيى التخصيص وصبغة المصطلح العلمي، فلم يعد لها ذلك المدلول الواسع الذي استخدمت فيه من قبل كما رأينا، كما لا يرى عبد القاهر الجرجاني البيان مجرد الكشف عن المعنى أو الدلالة عليه بأي لون من ألوان الدلالة، بل هو يعني لونا خاصاً من ألوان الدلالة وهو الدلالة الفنية، تلك التي لا تتحقق إلا بالعبرة الفنية في الشعر أو النثر، فعاب على السابقين توسعهم في معنى البيان، و إدخال الدلالات غير الفنية بل غير اللغوية أصلاً في حوزته.

إذ يؤكد ذلك قوله في كتابه **دلائل الإعجاز**: «إنَّك لا ترى علما هو أرسخ أصلا، وأبقى فرعا، وأحلى جني، وأكرم نتاجا، وأنور سراجا من علم البيان الذي لولاه لم تر لسانا يحك الوشي، ويصوغ الحلي، ويلفظ الدر، وينفث السحر، (...)، إلا أنَّك لن ترى على ذلك نوعا من العلم قد لقي من الضيم ما لقي، ومني من الحيف بما مني به، (...)، لا يعلم أن هاهنا أسراراً ودقائق طريق العلم بها الروية والفكر، ولطائف مستقاهها العقل، وخصائص معان هدوا إليها، ودلوا عليها، وكشف لهم عنها، وأنها السبب في أن عرضت المزية في الكلام.³»

أمَّا بعد الجرجاني فقد تمَّ الفصل بين علوم البلاغة الثلاثة على يد **السكاكي** ومن تبعه من البلاغيين، مما أدى إلى انحصار دائرة علم البيان في الصورة البيانية من تشبيه واستعارة وكناية ومجاز. هذا عن الصورة البيانية وعلم البيان بين التعميم والتخصيص في مسيرة التراث العربي، أما الصورة البيانية في ضوء المفاهيم التداولية الحديثة، فسنحاول بسطه فيما يأتي من السطور.

3.2. الصورة البيانية في ضوء التداولية:

للصورة البيانية دور هام في إبانة المعنى البلاغي للخطاب، ولذلك تعتبر رمز اللغة الفنية، ومحور الاستعمال اللغوي، والتواصل الإنساني، لما لها من أهمية بالغة في إبانة المعنى أو غموضه، وهو ما يجعلها تأخذ مكانها الهام في مفاهيم التداولية.

فاللسانيات التداولية هي اتجاه لغوي ظهر وازدهر على ساحة الدرس اللساني الحديث والمعاصر، يهتم بدراسة اللغة أثناء الاستعمال، ولعلَّ هذا ما جعله أكثر دقة وضبطاً، حيث يدرس اللغة أثناء استعمالها في المقامات المختلفة.

وتعني **اللسانيات التداولية** في سبيل دراستها للغة بأقطاب العملية التواصلية، فتهتم بالتكلم ومقاصده، بعدّه محركاً لعملية التواصل، وثُ -راعي السامع أثناء الخطاب، كما تهتم بالظروف والأحوال الخارجية المحيطة بالعملية التواصلية، ضماناً لتحقيق التواصل من جهة، ولتستغلها في الوصول إلى غرض المتكلم و قصده من جهة أخرى.⁴

وعليه؛ فقد أصبح من الصَّعب تقديم تعريف للتداولية يُلمَّ بجميع جوانبها، كونها مبحث لساني ونظرية تتقاذفها مصادر معرفية عديدة، إذ لكل مبدأ من مبادئ التداولية مصدر خاص انبثق منه، كما أنَّها تتداخل مع عديد العلوم.

أ - التداولية عند الغرب:

اهتمت التداولية بدراسة الكلام أو الاستعمال اللغوي على غير الدراسات السابقة للسانيات التي أقصت الكلام واهتمت باللسان فقط، حيث يقول (فيليب بلانشيه *b. Philipp*) إنّ عملية توجيه التحليل نحو الكلام ليس مجرد دراسة الكلام بالمصطلح السوسيري، ولكنّها في الحقيقة دراسة اللغة في كليتها بما فيها الكلام.⁵

أما (فردناندهالين F.HALLYN) فقد قال في ضبطه لمفهوم التداولية: «... تهدف التداولية إلى بلورة نظرية أفعال الكلام، أي نماذج مجردة، أو مقولات تصدق على السلوكات الملموسة والشخصية التي ننجزها ونحن نتكلم.»⁶

ويربط (منغونو *Dominic Mangano*) الدراسة التداولية بالسياق، فهو يرى «المكون التداولي يعالج وصف المفوضات في سياقاتها، حيث تسعى التداولية إلى تحديد قصد المتكلم من خلال سياق محدد، ومن خلال تحديد السياق يمكن استخراج متضمنات القول، فالتداولية تدرس الطريقة التي يستخرج بها المخاطب مقترحات متضمنات القول من خلال ما يقال داخل سياق مفرد، حيث يحاول (منغونو) إبراز البعد التداولي للمعنى الضمني من خلال دراسة العلاقة بين المعنى والسياق»⁷ ويعرفها (ماري دبير) و(فرانسوريكاناتي) «بأنّها تحاول الكشف عن المقدرة الإبداعية التي تحقّقها العبارة اللغوية، وتدرس بذلك دلالة اللغة في الاستعمال.»⁸

أما التداولية عند (أوستين) «فهي جزء من علم أعمّ وهو دراسة التعامل اللغوي من حيث هو جزء من التعامل الاجتماعي، وبهذا المفهوم ينتقل باللغة من مستواها اللغوي إلى مستوى آخر، هو المستوى الاجتماعي في نطاق التأثير والتأثر، فالتداولية تدرس الاتصال اللغوي في إطاره الاجتماعي، بالكشف عن الشّروط والمعطيات التي تساهم في إنتاج الفعل اللغوي من جهة، ما تبحث في فاعليته وآثاره العملية من جهة أخرى.»⁹

فإذا أردنا أن نوجز هذه الأقوال فإننا نسجل النقاط التالية:

- التداولية علم يهتم بدراسة اللغة الإنسانية في الاستعمال.
- عملية توجيه التحليل نحو دراسة اللغة في كليتها بما فيها الكلام
- تسعى التداولية إلى الكشف عن المقدرة الإبداعية التي تحقّقها العبارة اللغوية.

● التداولية بحث في الدلالات التي تفيدها اللغة في الاستعمال.

ب - التداولية عند العرب:

يُعَدُّ طه عبد الرحمان أول باحث أدخل علم التداولية إلى الثقافة العربية، وقد خصصها « بوصف كل ما كان مظهرًا من مظاهر التواصل والتفاعل بين صانعي التراث من عامة الناس وخاصتهم»¹⁰ أما صلاح فضل فقد قال: « إن التداولية تعنى بالشروط والقواعد اللازمة للملازمة بين أفعال القول ومقتضيات المواقف الخاصة به، أي العلاقة بين النص والسياق»¹¹

وأثبت مسعود صحراوي وجود هذا الاهتمام التداولي في التراث العربي من خلال كتابه: "التداولية عند علماء العرب"، فبين أن فلاسفة التحليل درسوا عدة ظواهر لغوية من وجهة نظر تداولية أهمها: الإحالة والاقتضاء، والاستلزام الحوارية، ومفهوم الافتراضات المسبقة، وظاهرة الأفعال الكلامية، موضحاً أن قضية التداولية هي؛ إيجاد القوانين الكلية للاستعمال اللغوي والتعرف على القدرات الإنسانية للتواصل اللغوي وتصير التداولية من ثم جدية بأن تسمى: علم الاستعمال اللغوي.¹² من خلال اقتراح هذه التسمية، وتحديد هذه المفاهيم عند الغرب، راح يثبت وجود هذا الاهتمام عند العرب من خلال التمييز بين الخبر والإنشاء، واهتمام الأصوليين والنحاة بظاهرة الأفعال الكلامية.

4. المكون التداولي:

للمكون التداولي دور هام في الكشف عن المعاني المضمرة وكيفية تشكيلها، ففي النظرية الاستلزامية يأخذ هذا المكون بإنتاج المعاني الثانية (المضمرة/الخفية) المقابلة للمعاني الأولى الصريحة، فهو المكون الذي تلقت في الدلالاتان الصريحة والمضمرة، إلا أنَّهما يندمجان فينتجان دلالة مقامية-بلاغية-. والغاية من استعمال المكون التداولي في أبعاده الاستعارية والمجازية والكنائية هو تصوير المضمر من المعاني أو اشتقاقها أو اقتضاءها أو استلزامها، وهي وسيلة يتيحها استعمال اللغة وتفنن في عرضها الذات المتكلمة.¹³

1.3. عناصر المكون التداولي في الصورة البيانية:

وتتمثل عناصر المكون التداولي في الصورة البيانية بما يلي:

أ - الفعل المتضمن في القول: وهو الجزء الأهم والأساسي من بنية الفعل الكلامي، ويعني

التصرف الإرادي الذي ينجزه بالكلام، إنه الإنجاز الذي يؤديه المتكلم بمجرد تلفظه

بملفوظات معينة، ومن أمثله: الأمر، النهي، الاستفهام، التعزية، التهئة، الوعد وغيرها من المضامين التي يتضمنها أي فعل كلامي.

ب - الإحالة: ويراد بها الوظيفة اللغوية التي بواسطتها تحيل العلامة اللغوية على أي شيء في العالم الخارجي، وقد تبين لفلاسفة التحليل كما للسانيين أن كل علامة لغوية تؤطرها ثلاثة مكونات: الدال، المدلول، والمرجع.

ت - الاقتضاء: والاقتضاء له صلة بالإحالة، والمقصود به أن صدق جملة ما متضمنة لاسم علم يقتضي أن تكون لهذا العلم إحالة، قد يكون مع الجملة المثبتة أو المنفية.

ث - الصورة اللغوية و الصورة المنطقية للجملة،

ج - الافتراض المسبق،¹⁴

ح - الاستلزام الحواري/التخاطبي: تقوم هذه النظرية على فكرة جوهرية، وهي أنّ جُمْل اللغة تدلّ في أغلبها على معانٍ صريحة وأخرى ضمنية تتحدّد دلالتها داخل السياق الذي وردت فيه، فالاستلزام التخاطبي هو عمل المعنى على لزوم شيء عن طريق قول شيء آخر، أو شيء يعنيه المتكلم و يوحي به ويقترحه، ولا يكون جزءاً مما تعنيه الجملة بصورة حرفية.¹⁵

فمن خلال عرضنا للمباحث التي غذت الدّرس التداولي يتضح لنا أن مبحث الاستلزام الحواري/التخاطبي هو جوهر تقاطع علم التداولية مع علم البلاغة في مبحث الصورة البيانية. بمعنى أن نظرية الاستلزام الحواري تعد أحد المكونات التداولية التي تكشف عن المعاني الخفية في الكلام، التي لا تظهر بشكل صريح في كلام المخاطب.

2.3. المكون التداولي للصّورة البيانية عند الجرجاني:

إنّ العديد من القضايا التداولية التي أصبحت تشكّل المحور الأساسي في اللسانيات التداولية المعاصرة قد تمّ تداولها في التراث العربي والبلاغي، حيث سنقوم بعقد صلة حوارية مع أحد أعلام البلاغة العربية، وهو عبد القاهر الجرجاني في كتابيه دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة، ويتمثل ذلك في دراسة المكون التداولي للصورة البيانية عند الجرجاني، ومن أمثلة ذلك:

➤ المجاز:

لقد كان لثنائية الحقيقة والمجاز مكانتهما في التراث العربي، حيث يرى البلاغيون أنّ استعمال الألفاظ على حقيقتها في أصل اللغة أسبق من استعمالها المجازي، وكان منطلقهم في ذلك مقولة الأصل والفرع، إذ الحقيقة والمجاز فرع عليها، ويوصف المجاز بأنه آلية من الآليات التي تثري الدلالة بمعانٍ مستلزمة تحقق القوة التعبيرية على مستوى التركيب والنص، هاته الآلية تقوم أساساً على نقل اللفظ أو التركيب من معناه الحرفي إلى آخر مستلزم مع وجود علاقة بين المعنيين وقرينة تمنع إرادة المعنى الأصلي.¹⁶

من المعروف أنّ صلة الإنسان باللغة تبدأ منذ سنّ مبكرة، أين يتعلم معاني الكلمات المتواضع عليها وكذا التعبيرات اللغوية، ومع مرور الوقت يبدأ في تداول اللغة عبر استعمالها بحسب المقام ومقتضى التخاطب، حيث يكون بمقدور المتكلم اختيار التمثيل الذي يتلاءم وسياق تلفظه، مما يحقق الإرادة الاستعمالية في ظهور القول المنجز، وذلك بالاستناد إلى قصد المتكلم، والذي يعمل على التحكم في أنماط إنجاز قوله بحسب معطيات السياق.

فكان البلاغيون ممن ساهموا في بناء نظرية المجاز، وأشهرهم صاحب نظرية النظم عبد القاهر

الجرجاني، حيث قسم الكلام إلى قسمين؛

أ - قسم تصل إليه بدلالة اللفظ وحده، ومن ذلك قولك: خرج زيد، فالمقصود أن تخبر

بحقيقة عن خروج زيد،

ب - وقسم ثانٍ لا تصل إليه بدلالة اللفظ وحده، فاللفظ يدل على معناه الذي يقتضيه

موضوعه في اللغة، ثمّ تجدد لذلك المعنى دلالة ثابتة تصل بها إلى الغرض.¹⁷

من خلال هذا التقسيم، يتضح لنا أنّ القسم الأول يرتبط **بالحقيقة**، وهو مرتبط باللفظ الصريح

والظاهر والبارز، أما الثاني فقد ارتبط **بالمجاز**، وهو يوحي بدلالات جديدة غير بارزة في ظاهره، ولو عدنا

إلى تعريف نظرية الاستلزام الحوارية القائمة على فكرة أنّ جُمْل اللغة تدلّ في أغلبها على معانٍ صريحة

وأخرى ضمنية تتحدّد دلالتها داخل السياق الذي وردت فيه، لوجدناها واضحة عند الجرجاني في مفهوم

النظم.

وقد عرّف الجرجاني المجاز بأنه؛ « كل كلمة أريد بها غير ما وقعت له في وضع واضعها لملاحظة بين الثاني والأول فهي مجاز، وإن شئت قلت: كل كلمة جرت بها ما وقعت له في وضع الواضع إلى ما لم توضع له من غير أن تستأنف فيها وضعاً لملاحظة بين ما تجوز بها إليه وبين أصلها الذي وضعت له في وضع واضعها فهي مجاز.¹⁸ »
ومن شروط المجاز أن يكون:

- منقولاً عن معنى وضع اللفظ بإزائه أولاً،

- أن يكون بين اللفظ حقيقة ومجازاً مناسبة بينهما وعلاقة لكي لا يوصف المجاز بالقبح و التنافر، وهو ما ينتج عنه الغموض و الإبهام، فالمجاز لا يعدُّ خروجاً لا ضابط له، بل هو خروج مشروط بالسّير على سنن العرب في التجوز.¹⁹ وقد ضرب في هذا الموضوع مثلاً لقول الشاعر:

❖ أشاب الصغير و أفنى الكبير... و كرّ الغداة و مرّ العشي

- فالمجاز واقع في إثبات الشّيب فعلاً للأيام، وقد أزيل عن موضعه الذي ينبغي أن يكون فيه، ولو قمنا بالنظر إلى المجاز تداولياً لوجدنا أنّ السّياق هو الذي حدّد المعاني التي يقصدها المتكلم، فالمعاني الضمنية للقول تحدّدت من خلال السّياق، وليس المعاني الصريحة للألفاظ.

➤ الكناية:

تحدّث الجرجاني عن الاتساع في القول، وقد ربطه بالمجاز والكناية، فهو اتساعٌ يتعدّى البنية الظاهرية إلى أغراض تُستفاد من السّياق الذي يرُدُّ في القول المجازي، وذلك من جهة الإثبات الذي يقوم به المتكلم، فهو لا يصفُ واقعا معينا، وإنما يسعى إلى إثبات واقع ما، حيث يقول الجرجاني في تعريفه للكناية؛ " والمراد بالكناية ها هنا أن يريد المتكلم إثبات معنى من المعاني فلا يذكره باللفظ الموضوع له في اللغة، ولكن يجيء إلى معنى هو تاليه وردفه في الوجود، فيومئ إليه ويجعله دليلاً عليه.²⁰ " معنى أنّ الكناية تتصل بحالة الاستعمال التي بنى وفقها المتكلم أغراضه، بهدف إثبات صفة ما أو واقع ما، وذلك الإثبات مرتبط بالانتقال بالمعنى الحرفي إلى المعنى الثّاني الضمني الخفي، وهذا وجه آخر من أوجه استعمال الجرجاني لآليات الاستلزام الحوارية والتّخاطبي.

ويضرب في هذا الشأن مثالا فيقول:

« فلانة نؤوم الضحى، بمعنى أنّها امرأة مترفة ولها خدم. ²¹ »

فالملاحظ من خلال المثال أن هناك اتساع في المعنى، والمراد هو إثبات صفة الممدوح وليس وصفه، وذلك الإثبات يكون بإرادة معنى مضمراً في السياق بإظهار معنى آخر هو دليل الإثبات، فالجرجاني قد أشار إلى مستويين من المعنى، المعنى الظاهر والمباشر للفظ وهو غير مقصود، والمعنى الباطن والمضمر والخفي وهو المقصود.

➤ الاستعارة:

قد قدّم الجرجاني في باب الاستعارة الكثير من الشواهد، وعدّها ضرباً من ضروب المجاز، ما يجعلها في صميم مفاهيم التداولية.

ففي شرحه للآية الكريمة لقوله تعالى: « واشتعل الرأس شيباً ²² » قد ميّز بين حمل العبارة اللغوية على ظاهرها وحملها على المجاز، فالمعلوم أن اشتعل للشيب في المعنى المستلزم، وإن كان هو للرأس في اللفظ، فلو غيّرنا الجملة وأسندنا اللفظ إلى الشيب صراحة لقلنا: اشتعل شيب الرأس، أو الشيب في الرأس، وتفقد الجملة حسننها وروعيتها. ²³

ويساير الجملة على هذا النحو: « واشتعل الرأس شيباً جو من الخوف والإحساس بالفناء، وزاد هذا الشعور المجاز في قوله تعالى (اشتعل) وهو هنا ليس ضرورة اقتضتها الحاجة إلى مزيد من تصور حركة الشيب وتخيّلها بعض الوقت في الحس، فلا يستقر في النفس بياض الشيب وقابليته للانتشار، وإنّما تستقر في النفس المعاني المترتبة على أثاره أو المصاحبة له. ²⁴ »

نستنتج أنّ المعنى المباشر في هذا المقام يفقد العبارة رونقها، وهو ما حقّقه المجاز، ولو قارنا بين جملة: واشتعل الرأس شيباً، وجملة: اشتعل شيب الرأس، لاتضح الفرق الشاسع بينهم. أما محاولة التعبير عن المعاني على طريق الأقوال التقريرية فيفقد هذه الأقوال كثيراً من الخصوصيات التي يضيفها المجاز عليها، لأنّ المحتوى الدلالي لا يكون واحداً. ²⁵

هذه بعض الإشارات التداولية للمكون التداولي في الصورة البيانية في مدونة عبد القاهر الجرجاني -دلائل الإعجاز-، وما نستخلصه من خلال عرضنا لبعض الصور البيانية أنّ عديد النظريات

اللسانية الغربية لها جذور عند العرب، لكن ما نحتاجه هو دراسة هذا التراث وإحيائه من جديد لمواكبة التطورات الحاصلة في مجال اللغة.

5. خاتمة:

إنّ الدّارس للتراث العربي والمتأمل للنظريات اللغوية الحديثة والمدقق في العلاقات والمقاربات بين القلم والحديث يجد أنّ الكثير من هذه النظريات بحاجة إلى إعادة تمحيص وتدقيق لكشف جذورها الأولى، واستنتاج ما توصلت إليه من جديد، وبناء على هذا وختاما لما سبق توصلنا في نهاية هذا البحث إلى مجموعة من النتائج المتمثلة في:

- تعمق البلاغيين القدماء في دراساتهم للبلاغة وبيان حيثياتها المعرفية نتج عنه تعدّد التعاريف والمفاهيم، ممّا أدى إلى حدوث التقاء بين مفهوم البلاغة القديمة والجديدة،
- عدم ضبط مفهوم واحد للصورة البيانية جعل الدراسات البلاغية لها تختلف من بلاغي لآخر، وصعب من ضبط ماهيتها،
- اعتماد الدّرس التداولي على شبكة تحليل معاصرة، تعتمد مفاهيم من قبيل الأفعال الكلامية، والافتراض المسبق، والاستلزام الحوارية،
- أبرز نقاط الالتقاء بين البلاغة القديمة والتداولية تمثلت في: المتكلم، المخاطب، السّياق، ولاسيما التركيز على مطابقة الكلام لمقتضى الحال،
- تناول عبد القاهر الجرجاني للصورة البيانية بطرح تداولي من خلال تركيزه على المعنى الخفي والضماني للكلام.

وما ندعو إليه من خلال هذا المقال هو ضرورة البحث في التراث البلاغي العربي، وإعادة صياغته وفق المناهج البلاغية الحديثة وتقصي مواطن الالتقاء ومواقع الاختلاف لتبيان القيم الجوهرية التي تحوزها البلاغة العربية، فلا حديث بدون قلم، ولا نظريات بدون إرهابات.

6. الهوامش:

¹ الرحمن: 4/1

² حسن طبل، 2005، ص: 7

- ³ عبد القاهر الجرجاني، (د.ت)، ص:36
 - ⁴ ينظر: نعمان بوقرة، 2009، ص:160/163
 - ⁵ فيليب بلانشيه، 2007، ص:55/56
 - ⁶ فردينا ندهالين، 1999، ص:55
 - ⁷ دومنيك منقونو، 2005، ص:98
 - ⁸ فرانسواز أرمينيكو، 1986، ص:8
 - ⁹ المرجع نفسه، ص:9
 - ¹⁰ طه عبد الرحمان، 2000 ص:244
 - ¹¹ صلاح فضل، 1992، ص:24
 - ¹² ينظر: مسعود صحراوي، 2005، ص 25
 - ¹³ ينظر: بن عيسى أزابيط، (د.ت) ص 264
 - ¹⁴ أحمد المتوكل، 1985، ص:17
 - ¹⁵ طه عبد الرحمن، (د.ت) ص:105
 - ¹⁶ ينظر: (د.ت)، ص 265
 - ¹⁷ عبد القاهر الجرجاني، (د.ت)، ص:12
 - ¹⁸ المرجع نفسه، ص:5
 - ¹⁹ ينظر: حسام أحمد قاسم، ، 2007، ص:28
 - ²⁰ عبد القاهر الجرجاني ، (د.ت)، ص:76
 - ²¹ الراجع نفسه، ص:76
 - ²² مريم/4
 - ²³ ينظر: عبد القاهر الجرجاني، (د.ت)، ص:82
 - ²⁴ ينظر: تامر سلوم، 1983، ص:109
 - ²⁵ ينظر: المرجع نفسه، ص:112
6. قائمة المصادر والمراجع:

أ. القرآن الكريم:

ب. المؤلفات العربية:

- 1 - أحمد المتوكل، 1985، الوظائف التداولية في اللغة العربية، دار الثقافة، المغرب، ط1.
- 2 - تامر سلوم، 1983، نظرية اللغة والجمال في النقد العربي، دار الحوار سوريا، ط:1.
- 3 - حسام أحمد قاسم، 2007، تحويلات الطلب ومحددات الدلالة، مدخل إلى تحليل الخطاب النبوي الشريف، دار الآفاق العربية، القاهرة، مصر، ط:1.
- 4 - حسن طبل، 2005، الصورة البيانية في الموروث البلاغي، مكتبة الإيمان بالمنصورة، مصر، ط:1.
- 5 - صلاح فضل، 1992، بلاغة الخطاب وعلم النص، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، (د.ط)
- 6 - طه عبد الرحمان، 2000، تحديد المنهج في تقوم التراث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2.
- 7 - طه عبد الرحمن، (د.ت)، في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1.
- 8 - عبد القاهر الجرجاني، (د.ت)، دلائل الإعجاز، تح: محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة، (د.ط).
- 9 - بن عيسى أزابيط، (د.ت)، المعنى المضمر في الخطاب اللغوي العربي (البنية والقيمة التنجيزية) مقارنة تداولية لسانية، (د.ط)، عالم الكتب الحديث، الأردن.
- 10 - مسعود صحراوي، 2005، التداولية عند علماء العرب، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1.
- 11 - نعمان بوقرة، 2009، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الزاهنة، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي، الأردن، ط1.

ج. المؤلفات المترجمة:

- 1 - دومنيك منغونو، 2005، المصطلحات والمفاتيح لتحليل الخطاب، ترجمة؛ محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر.

2 - فيليب بلانشيه، 2007، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة: صابر الحباشة، دار الحوار،

سوريا، ط2

3 - فرانسواز أرمينيكو، 1986، المقاربة التداولية، ترجمة: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، بيروت،

لبنان، (د.ط).

د. المجالات:

1- فرديناندهالين، ديسمبر. 1999، التداولية، ترجمة: وبّا محمد، مجلة الفكر والنقد، العدد: 24،

355 صفحة.

أهمية الروضة في العملية التعليمية . of the kindergarten in the educational process The importance

لقرع خديجة¹ عبد العزيز بختة²

Lagraa Khadidja¹, sofiane beladjin²

¹ أحمد زبانة غليزان (الجزائر)، lagraakhadidja20@gmail.com

² أحمد زبانة غليزان (الجزائر)، abdelazziz.bekhta@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/04/18 تاريخ القبول: 2021/06/21 تاريخ النشر: 2021/06/30.

ملخص:

توصف الروضة على أنها مرحلة أساسية في العملية التربوية و التعليمية، فهي حلقة وصل بين المنزل و المدرسة و خطوة أولية في السلم التعليمي، وقد ساهمت في تكامل جوانب نمو الأساسية : من جسميّة و عقلية و لغويّة و اجتماعيّة، و كان الهدف من وراء بحثنا هذا هو الكشف عن بعض أبعاد الروضة حسب ما تقدّمة برامجها و نشاطاتها و تبيان مدى أهميّتها في العملية التعليميّة من خلال مساهمتها في تنمية الرّصيد اللّغوي، و التذكير بضرورة العمل على تطوير هذه الأخيرة، بتوفير مختلف الوسائل و الألعاب التعليميّة، و توصّلنا إلى مجموعة من النتائج أبرزها أنّها تساهم في تطوير نموّ الطّفل في مختلف الأصعدة العقلية و الحركية و تنمية المهارات اللّغوية و تنشئته اجتماعيا.

الكلمات المفتاحية: الروضة؛ الطفل؛ العملية التعليميّة؛ زيادة المعارف؛ التخيل.

Abstract: Kindergarten is described as an essential stage in the educational process, as it is a link between home and school and an initial step in the educational ladder. It is to reveal some dimensions of the kindergarten according to the progress of its programs and activities and to show the extent of its importance in the educational process through its contribution to the development of the linguistic balance and work on developing the latter, by providing various means and educational games, and we reached a set of results, the most prominent of which is that it contributes to the development of the child's growth in various mental levels Movement, language skills development and social upbringing. Kindergarten, child, educational process, increase knowledge, imagination.

المؤلف المرسل : لقرع خديجة – عبد العزيز بختة. جامعة أحمد زبانة غليزان

الإيميل: lagraakhadidja20@gmail.com

1. مقدمة :

تعتبر مرحلة الطفولة في سنّ ما قبل المدرسة من أهمّ المراحل العمرية في حياة الإنسان، و تبرز أهمية بداية السنوات الستة من حياة الطفل في تكوين شخصيته، فالمعالم الرئيسية لشخصية الفرد تتأثّر و تتشكّل بدرجة عالية بنوع الرعاية التي يتلقاها الأطفال في بواكير طفولتهم. و لما كانت السنوات الأولى من عمره من أحسن فترات الحياة الإنسانية و أخطرهما كان اهتمام معظم دول العالم في إنشاء رياض الأطفال، و قد تطرقنا في موضوعنا هذا على الإشكالية و التي كانت كالآتي: ما هي أهمية الروضة في العملية التعليمية ؟ و طرحنا مجموعة من الفرضيات و هي: كيف تؤثر هذه الأخيرة على جوانب النمو المختلفة للطفل؟ ، و هل راعى برنامج الروضة سنّ الطفل و مستوى تفكيره؟ و كيف يجب تطوير هذه المؤسسة بهدف تحقيق الأهداف المرجوة في العملية التعليمية ؟ و قد اتبعنا في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، و كان الهدف من وراء بحثنا هذا هو تبيان مدى فاعلية الروضة في العملية التعليمية و التربوية و الاجتماعية و لما لها من دور في تنشئة الطفل و إكسابه فنّ الحياة باعتبار دورها هو امتداد لدور الأسرة، فالروضة توفر للطفل الرعاية الكاملة بكل صورها و تحقّق مطالب نموه و تشبع حاجاته و تنمي معارفه اللغوية و كيفية النطق الصحيح للحروف و معرفة الحساب و تتيح له فرص اللعب المتنوعة ليكتشف ذاته و يعرف قدراته و يعمل على تنميتها و يتشرب ثقافة مجتمعه، فيعيش سعيدا متوافقا مع ذاته و مجتمعه.

2. تعريف الروضة :

أ/لغة: (روض) الروضة : " الأرض ذات الخضرة، و الروضة : البستان الحسن .الروضة : الموضع يجتمع إليه الماء يكثر نبتة، ...و الجمع من ذلك كلّ روضات و رياض و روض " (ابن منظور، 2004، صفحة 299)

ب/اصطلاحا تعرف على أنّها " وسيلة فعّالة تعالج فترة شديدة الحساسية في حياة الطفل ما بين 03 و 04 سنوات لأنهتهيئة لمرحلة المدرسة الابتدائية " (محمد جاسم، 2008، صفحة 41)

ما يعني أنها إحدى الهياكل التعليمية التي روية تساهم في بناء شخصية الطفل في فترة زمنية محددة وتهيئته لمراحل مستقبلية.

كذلك تعتبر مؤسسة تعليمية اجتماعية تربوية مخصصة للأطفال من 3 إلى 6 سنوات و يقوم التعليم فيها على أساس الأنشطة التربوية التي يكتسب الطفل من خلالها المفاهيم و المهارات الأساسية للتعلم بالإضافة إلى غرس العادات الاجتماعية الجيدة و تعمل الروضة على توفير فرص اللعب و النشاط للطفل (عبد المعطي البغدادي ش.، 2013، صفحة 211)

نستنتج من خلال هذه التعريفات أنّ الروضة مؤسسة تعليمية تحضر الطفل ما بين 3 - 5 سنوات و هي تقوم على شروط و مناهج علمية تناسب عقل الطفل و عمرهن مكتسبا من خلالها مهارات و مفاهيم تساهم في بناءه و ذلك من خلال عدة أنشطة و وسائل خاصة باللعب التعليمي.

لطالما مثّلت الروضة القاعدة الأساسية لمراحل التعليم المختلفة، فيها تقدّم الأصول الأولى و الأسس الراسخة التي تقوم عليها العملية التعليمية المقصودة و غير المقصودة، و قد أصبحت مرحلة الروضة من المراحل الأساسية ذات المعالم

و القسّمات المحددة و ذات خصائص واضحة. و تم وضع برامج تربوية مقنّنة لتقديمها إلى الروضة في معظم دول العالم فهي تعد من أهم نتائج حركة الاهتمام بالطفولة و دراسة حاجاتها المختلفة من لغوية و انفعالية و اجتماعية، و هي لم تنشأ لضرورة تربوية فحسب بل لضرورة عملية أيضا، فانتشار الأمية في كثير من الأسر العربية و انشغال الوالدين خارج المنزل أدى إلى تزايد حاجة الأطفال إلى تربية منظمة تهيئهم لدخول المدرسة (عارف مصلاح، 1990، صفحة 31)

حيث تساهم الروضة بشكل كبير في العملية التعليمية و قد نشأت لأسباب تربوية و في المساهمة في تنمية رصيد الطفل كما كان من أسباب ظهورها و الاهتمام بها حاجة الأسرة العربية في وضع أبنائهم في

مؤسسة علمية، هو انشغالهم بدوام العمل طول اليوم ، فوجدوا في الروضة سبيلهم الأمثل لوضع أبنائهم في مكان آمن و في نفس الوقت يعلمهم و يثقفهم و يساهم في بناء المكتسبات اللغوية .

لقد كانت ظروف الأسرة الجزائرية في السابق " لا تستدعي مؤسسات لتربية الأطفال الذين هم في

سن من 03 إلى 05 سنوات حيث كانت الأمهات هنّ من تقمن بذلك، و لكن بعد خروج المرأة للعمل أصبح الآباء و الأمهات يرغبون في أن تتوفر مؤسسات رياض الأطفال لأنهم على يقين بأن هذه المؤسسات سوف تعمل على إنضاج أطفالهم عقلياً و جسمياً و انفعالياً و اجتماعياً و تمكنهم من التكيف مع المدرسة مستقبلاً (الحوالدة م.، 2003، صفحة 19)

فكانت الأسرة الجزائرية في السابق تربي أبنائها في البيت بشكل طبيعي، و لكن مع سعي المرأة إلى العمل، بات من الضروري وضع الأولاد في مؤسسة تراعي شروط تربية الطفل سواء لغويا و انفعاليا و تربويا ألا و هي الروضة، و التي ساهمت بشكل كبير في إنضاجهم و تكوينهم و تزويدهم بالمعارف و الخبرات.

تتميز الروضة بعدة أمور إيجابية عن الأسرة هذه الميزات تتلخص " في تنوع و زيادة الخبرات أو الكفاءة التعليمية المتوفرة لدى المعلمات، و كذلك الوسائل التعليمية المتطورة و علاقة الطفل بأقرانه و أخيرا الاستخدام المنظم و المدرس للطرق التعليمية الملائمة " (سبيني، 1991، صفحة 105)، فللروضة صفات خاصة تميزها عن الأسرة أهمها أنها تزيد من معارف الطفل و كفاءاته العلمية من خلال دروس تقدمها المعلمات وأيضا من خلال الوسائل العلمية من ألعاب و غيرها

3- مبنى الروضة:

1.3 موقع الروضة و شكلها العام: عند اختيار الروضة وجب مراعاة الشروط التالية:

- أن تكون قرية من سكن الأطفال، و هناك بعض الآراء التي تفضل أن تنشأ الروضة بجوار المؤسسات التي تعمل بها الأمهات، و ذلك كي يتاح للأم أن تبقى فترة طويلة مع الطفل.
- أن تكون قرية من بعض مناطق الرعاية الصحية و الخدمات الطبيعية.
- أن تكون بعيدة عن المصانع و الأسواق العامة و المعامل، و الشوارع المزدحمة و السكك الحديدية لتلاقي الضوضاء

و التلوث .

- أن تتوفر فيها المرافق الصحية و الخدمات كالمياه و الكهرباء ...إلخ.

أي مراعاة بصفة عامة الهدوء و الصحة و وجود أماكن خضراء و حدائق .

2.3 حجم الروضة: يقصد بحجم الروضة مساحة الأرض التي نحتاج إليها الروضة لإقامة مبناها بما فيه من

حجرات

و مرافق تعليمية و إدارية و خدمية وعلى الحديقة.

4. مرافق الروضة و تجهيزها: تشمل على عدة مرافق تعليمية و إدارية و خدمية:

1.4 المرافق التعليمية: و تتكون من غرف نشاط الأطفال و ساحات اللعب و الحدائق، و القاعات

متعددة الأغراض مثل قاعة الموسيقى، و قاعة العروض الضوئية و قاعة الأنشطة الفنية و المكتبة و المسرح.

2.4 المرافق الإدارية: و تتكون المرافق الإدارية من: غرفة المديرية (أمامها صالة الأمهات و الآباء)، غرفة

المعلمة، غرفة الأخصائية الاجتماعية أو النفسية، غرفة السكرتيرة.

3.4 المرافق الخدمية: و تشمل على الخدمات الصحية، الغذائية.

بالإضافة إلى المرافق السابقة نجد بعض الروضات تحرص على وجود ثلاث غرف أخرى: غرفة تغيير الملابس

غرفة النوم، المكتبة.(عدس، 2001، صفحة 14، 52)

5. الخطة الدراسية للروضة: حيث تعمل المعلمة في أن تضم خططها عدة نشاطات، كما تضم

الإجراءات، و يكون القسم الأول من هذه الفترة للعمل و القسم الآخر للعب أكثر.

1.5 حصّة الألعاب: إن اللعب أكثر هنا يعني أن يقوم الطفل بالنشاط الذي يرغب فيه، بالطريقة التي

يريدها، و لكن دون أن يزعج الآخرين أو يعرض الإدارة للتلف و التخريب.

2.5 حصّة الاسترخاء و الاستراحة: و هي حصّة تكون بتغيير النشاط، و تحتاج إلى جهد بسيط، و

تكون في وسط اليوم أو نهايته، حيث قد يذهب الأطفال إلى مشارب الماء أو قضاء حاجاتهم الطبيعية، أو

بالاسترخاء في غرفة غير مضأة.

3.5 حصة المكتبة: لا يوجد في البرنامج وقت مخصص للمكتبة و لكن الأطفال يستعملونها في حصة اللعب، أو في أي وقت آخر أثناء النهار.

4.5 حصة العلوم الاجتماعية و الطبيعية: لا شك أن كل طفل شعر بطريقة أو بأخرى، بالقوى الطبيعية مثل: الحرارة، الضوء

الحركة أو خبرات عن حياة النبات أو الحيوان، و يجب أن تكون المعلمة متمتعة بعقلية علمية و ثقافة عامة حتى تستطيع بمواجهة المواقف الطارئة لاحتياجات الأطفال و استفساراتهم.

5.5 حصة النشاط: يكون فيها تجارب مباشرة أو نصف مباشرة و تجارب لحل المشكلة، و يعمل فيها الطفل بيده و فكره.

6.5 حصة الفن: الفن يصقل شخصية الإنسان، و يعمل على تهذيبها، و في الفن يجد الطفل متعة، بل و فرصته على الإبداع فيعبر عن نفسه بأسلوب هادف، و يحصل على الشعور بالرضا و الارتياح من خلال ما يقوم به من تجربة يدوية تتناول.

6.5 حصة الموسيقى: تحظى الآلة الموسيقية بالاهتمام لأنها مصدر متعة و إثارة و سرور، و من المهم أن يعرف الأطفال في البداية بعض الأغاني الشائعة و الأناشيد، و النشاط الموسيقي يجب أن يكون تحت إشراف المعلم.

7.5 حصة القصة: القصة و بما فيها من صفات مميزة تستأثر اهتمام الجميع، و بخاصة الأطفال نظرا لما فيها من تمثيل و حركة مهما كان بسيطا، و من الأفضل أن تقوم القصة على الحقيقة و الواقع في أحداثها و أماكنها، من أن تقوم على الوهم الباطل.

7.5 حصة الشعر: إنَّ الشعر يشكل جزء من حياة الطفل في سنواته الأولى، فمعظم الأمهات تغني لأطفالها أشعارا

و أناشيد حين التّوم، أو المداعبة، و على الكبار أن يقدموا لهم الشّعْر المناسب، في اللّحظة المناسبة و حينما يريدونه.(مصلح، 1990، صفحة 139،155)

6.أهميّة التحاق الطفل بالرّوضة :

للرّوضة أهميّة كبيرة في تنشئة الطّفل و هذا ما نلاحظه بين طفل المدرسة الذي خرج من البيت إلى المدرسة مباشرة و بين الطّفل الذي دخل الرّوضة عاما أو عامين قبل دخوله المدرسة، و تنبع تلك الأهميّة فيما يلي:(مرسي، 2012)

1.6 احتكاك الطّفل بالآخرين يسهم بشكل فعال في نموه الاجتماعي فوجود الطفل مع أسرته لا يكفي لتربيته اجتماعيا بل يفيدده الاشتراك مع الأطفال في مثل سنه و الاحتكاك بهم و التفاعل معهم و ملاحظة ما هو سيء و ما هو حسن من مردود أفعاله معهم فقد يظهر منه خوف أو انطواء أو عدوان قد يصعب التعامل معه في إطار البيت لاسيما إن كان الطفل وحيدا أو كانت الأسرة تفضل ألا يخرج طفلها ليلعب مع أبناء الجيران مثلا .

2.6 توافق الطفل مع أقرانه في الروضة يعطيه ثقة في النفس و تقديرا للذات و يزداد ذلك كلما كان متميزا في شيء أو عدة أشياء داخل الروضة .

3.6 يتدرب الطفل في الروضة على تطبيق القيم و المعايير التي تعلمها في البيت كالصدق و الاستئذان والنظافة و النظام

و مراعاة الهدوء و تنمية احترام الحقوق و الملكيات

الخاصة و العامة مما يجعله أكثر استعدادا للحياة الاجتماعية السليمة .

4.6 تتوافر في الرّوضة من الوسائل التّعليمية و الأنشطة ما قد يعجز عنه البيت و ما يفيد الطّفل بدنيّا و عقليّا و انفعاليّا كتآزر العينين مع اليدين من خلال الرّسم و التّلوين و الألعاب و الأجهزة و الوسائل التّعليمية المختلفة .

5.6 أظهرت الدراسات أنّ أطفال الروضة يتفوقون على سواهم ممن لم يلتحقوا بها في معظم نواحي

الشخصية كالذكاء المقاس و التفكير و يكون توافقهم الاجتماعي و الانفعالي أفضل

و يكونون أنشط جسميا و أكثر شعورا بالأمن .

6.6 نمو الاستقلال و مساعدة الطفل لنفسه في الأكل و اللبس و التخفيف من الاعتماد على الآخرين

و التخفيف من الاعتماد على الآخرين .

7.6 تنمية المهارات المختلفة و القدرات الإبداعية لدى الأطفال مثل القدرة على حلّ المشكلات.

8.6 إطلاق سراح الطاقات المخزونة عند الأطفال و تفرغها بطريق إيجابية .

9.6 تأهيل الطفل للتعليم النظامي و إكسابه المفاهيم و المهارات الخاصّة بالتربية الديّنية و اللّغة العربيّة و

الرياضيات

و الفنون و الموسيقى و التربية الصّحية و الاجتماعية .

7. خصائص معلّمة الروضة :

لا جدال في أن كفاية الإشراف و الإدارة المركزية و الإجرائية على العمل التعليمي و التربوي

و قدرتها على الملائمة بين تطلعاتها و إنجازاته فيه، يكون ذلك كله رهنا في المقام الأوّل بكفاية المعلّمة و

بكفاءتها في الأداء . و قد قيل " قبل أن تفتّش عن أمة فتّش عن معلّمتها و عن صانعي نشأتها

و هذا حقّ لا جدال فيه " ، نذكر من أهمّ هذه الخصائص ما يلي : (الشريف، 2005، الصفحات

248-249)

1.7 الخصائص الجسميّة : يجب أن تتميّز المعلّمة بعدّة خصائص جسميّة من أبرزها :

- أن تكون لائقة طبيّا لا تعاني من أمراض يمكن أن تعيقها عن القيام بعملها على أكمل وجه

- أن تكون سليمة الحواس و خالية من العاهات أو العيوب الجسميّة التي يمكن أن تؤثر على موقعها من

الأطفال أو تؤدي إلى تعلّم خاطيء مثل التأتأة و غيرها من عيوب النطق .

- أن تتمتع باللياقة البدنية حيث يتوقع الأطفال من المعلمة أن تشاركهم لعبهم و نشاطهم و يسعدهم ذلك كثيرا .

- أن تتوقّر فيها الحرّيّة و النّشاط حتى لا تشعر بالتعب المستمر و الإجهاد بعد كلّ عمل بسيط تقوم به، يجعلها أقلّ كفاية و يجد من نشاطها و اهتماماتها تدريجيا إلى أن تتحاشى كل جهد مهما كان بسيطاً، ممّا يقلّل من حماس الأطفال و فاعليتهم في الأنشطة المختلفة .

2.7 الخصائص العقلية :

- أن تكون على قدرة من الذكاء يساعدها على التصرف الحكيم و حلّ المشكلات التي تصادفها في المواقف التعليمية المختلفة و يتضمّن ذلك الفهم و إدراك لحقائق و العلاقات بين الأشياء و الأفكار و تطبيق المعلومات النّظرية على مشكلات الحياة الواقعية ثمّ تحليل المواقف و عناصر القضايا و المشكلات

و تصل بالفرد أخيرا إلى مرحلة التّركيب أي جمع العناصر المؤلّفة لموقف ما في بناء كلي مؤتلف. كما يتوقّع من معلّمة أطفال الرّوضة أن تكون سريعة البديهة حسنة التصرف في المواقف المفاجئة .

- أن تتميّز بدقّة ملاحظة تمكّنها من ملاحظة أطفالها و تقيّم تقدّمهم اليومي و استغلال كلّ فرصة لمساعدتهم على النّمو بشكل شامل و متكامل. كما تعتبر الملاحظة وسيلة جيّدة للتّعرف على المناخ التربوي العام و أهم أداة للتّوصل إلى استراتيجيات تعليميّة تتفق و احتياجات الأطفال و أنماط التّعلم لديهم .

4.7 الخصائص النّفسية و الاجتماعية : (شريف، إدارة رياض الأطفال و تطبيقاتها، 2005، صفحة

(250)

- أن تتمتّع بدرجة عالية من الاتزان الانفعالي حتى تستطيع أن تحقّق لنفسها التّوافق النّفسي فتأتي تصرّفاتنا طبيعية لا تصنّع فيها. تحب و لا تحب و تنور و تغضب في حدود المقبول للإنسان " الطبيعي " و عندما تكون قادرة على إشباع حاجات الأطفال و مساعدتهم على التعبير السّوي عن انفعالاتهم .

- أن تكون محبة للأطفال قادرة على العمل معهم بروح العطف و الصبر بحيث تعطي الفرصة للانتهاء مما يريد قوله

أو فعله مهما احتاج من وقت في سبيل ذلك إذ أن المعلمة التي تملّ بسرعة و تفقد صبرها لأتفه الأسباب لا يمكنها أن تتحمّل العمل مع عدد كبير من الأطفال في مرحلة حسّاسة من نموهم يوماً بعد يوم و سنة بعد سنة بعد أخرى .

8. الأدوار و المهام التي تقوم بها معلّمة الروضة :

تقوم معلّمة الروضة بأدوار عديدة و متداخلة و تؤدي مهاماً كثيرة و متنوعة تتطلب مهارات فنية مختلفة يصعب تحديدها بشكل دقيق و تفصيلي. فإذا كان المعلم في مراحل التعليم الأخرى مطالباً بأن يتقن مادّة علميّة معيّنة و يحسن إدارة الفصل، فإن المعلّمة في روضة الأطفال مسئولة عن كلّ ما يتعلّمه الأطفال إلى جانب مهمّة توجيه عمليّة نموّ كلّ طفل من أطفالها في مرحلة حسّاسة من حياتهم .

و يمكن إجمال المهام المختلفة التي تؤديها معلّمة الروضة في ثلاثة أدوار رئيسية هي : (شريف، إدارة رياض الأطفال و تطبيقاتها، 2005، صفحة 252)

أ) دور المعلّمة كممثّلة للمجتمع :

يتطلّب منها هذا الدور أن تقوم بدور الأمّ، تعزّز القيم و المفاهيم و المواقف الإنسانيّة السائدة في المجتمع و تسعى إلى تكريس العادات السلوكية الإيجابية و تعطي القدوة الحسنة في المظهر و السلوك و المشاعر الإنسانية الصادقة، لينشأ الطفل محباً لمجتمعه متمثلاً لقيمه راغباً في المساهمة في بنائه و تطويره ولكي تستطيع المعلّمة أن تقوم بدورها هذا، لا بد أن تكون قادرة على التّواصل الاجتماعي ليس فقط مع الطّفل بل مع أسرته كذلك فالتنشئة الاجتماعية تبدأ من البيت و من المهمّ أن يتحقّق التّوافق بين أساليب التنشئة المتبعة في كل من البيت و الروضة. و هذا يلقي على عاتق المعلّمة مسؤوليّة العمل مع أسر الأطفال سواء بشكل فردي كلّما دعت الحاجة لذلك أو من خلال تنظيم لقاءات دورية بين هيئة التدريس في الروضة و أولياء الأمور لتبادل الآراء حول أفضل أساليب التّربية للأطفال في هذه المرحلة العمريّة. و تعتبر

هذه اللقاءات فرصة طيبة لتعريف أسر الأطفال بالأساليب التي تتبناها الروضة لإشباع حاجات الأطفال و مساعدتهم على تحقيق مطالب النمو.

و في هذا توجيه و تثقيف غير مباشر لأولياء الأمور و الإخوة الأكبر الذين توكل إليهم في أحيان كثيرة مسؤولية رعاية الصغار في الأسرة و خاصة في الأسر كبيرة الحجم.

و لا تستطيع المعلمة أن تؤدي هذا الدور الهام في تنشئة الأطفال إلا إذا كانت هي نفسها على قدر من التضج الاجتماعي و الخلقي يؤهلها لأن تكون نموذجاً إيجابياً للأطفال و قدوة تحتذي في كل تصرفاتها مملّة بثقافة المجتمع و تراثه و متقبلة لقيمه، بحيث تحرص على التعزيز الإيجابي منها مع الحفاظ على توافق في الشخصية و شعور بالثقة و الاطمئنان إلى أنها تقود الأطفال في الاتجاه السليم الذي يجمع بين أصالة الماضي و تطلعات المستقبل.

ب (دور المعلمة كمساعدة لعملية النمو :

ينمو الطفل من خلال تفاعل معطياته و قدراته و استعداداته الخاصة مع البيئة بكل مكوناتها بدافع داخلي نابع من ذاته. و مع ذلك، فإن عملية النمو بحاجة إلى توجيه و مؤازرة و إتاحة فرص

و إمكانات و تقويم مسار، و هذا ما يمكن أن تقوم به معلمة الروضة من خلال الإجراءات التالية :

- توفير المناخ النفسي الذي يشعر الطفل بالأمان و الاستقرار العاطفي و يشجعه على الانطلاق و التعبير عن ذاته و يمنحه الثقة بالنفس.

- مساعدة كل طفل على تحقيق أقصى قدر من النمو عقلياً، معرفياً و وجدانياً و حركياً من خلال ما تقدمه من مواقف و خبرات داخل الروضة و ما تستثمره من فرص للنمو في بيئته خارج الروضة.

- الاهتمام بتعزيز ثقة الأطفال في أنفسهم و تنمية مفهوم إيجابي عن ذواتهم و العمل مع الأسرة للتغلب على العقبات التي قد تحول دون تحقيق بعض الأطفال لصورة إيجابية عن الذات.

- العمل على إشباع حاجات الأطفال الجسميّة والعقليّة والنفسية والاجتماعيّة و مساعدتهم على تحقيق مطالب النمو في مرحلة الطفولة المبكرة.

- مراعاة صحّة الأطفال الجسميّة والنفسية و مساعدتهم على مواجهة مواقف الإحباط و حسن استخدام مهارات التعزيز الإيجابي في سبيل تشجيع السلوك المرغوب فيه و تثبيته.

- متابعة نموّ الأطفال و تنمية مهارات الملاحظة و الوصف و التشخيص و التسجيل لتوظيفها في عملية تقويم أداء كل طفل في شتى مجالات النمو و العمل على رفع مستويات الأداء بما يتناسب و قدرات الطفل و إيقاع نموه.

ج) دور المعلمة كمديرة و موجهة لعمليات التعلم :

يتعلم الطفل في الروضة من خلال النشاط الذاتي التلقائي و باستخدام استراتيجيات تعتمد على

الاكتشاف و اللعب

و تمثيل الأدوار و إجراء التجارب العملية و تناول الأشياء و الأدوات في البيئة و فحصها و استخدامها للتوصل إلى استنتاجات و مفاهيم و اكتساب معارف تنمو مع التفاعل المستمر مع البيئة.

و للمعلمة دور هام في كل محلة من مراحل العملية التعليمية: التخطيط و التنظيم و التنفيذ و

التقويم بصفقتها مديرة لهذه العملية و موجهة لخبرات الأطفال و مسيرة نموهم. و يتضمن دورها هذا القيام بالآتي:

- إشراك الأطفال في عملية تخطيط أنشطة التعليم و تشجيعهم على أخذ المبادرة و تقديم أفكار يمكن أن تفتح أمام الأطفال مجالات جديدة و اهتمامات تنمي مهاراتهم و تشجيع ميولهم.

- توضيح الأهداف التي يحققها الأطفال من خلال ممارستهم للأنشطة المختلفة و توجيه نشاطهم نحو اهتمامات يمكن أن يتحقق لهم النمو بشكل متكامل جسميا و حركيا ونفسيا و اجتماعيا و خلقيا و جمالياً.

- إثارة الدافعية للتعلم من خلال التنوع في الأنشطة و الوسائل التعليمية و المواد و الخدمات و مختلف

مصادر التعليم

و توفير كل الإمكانيات المادية و البشرية المتاحة في البيئة من أجل إثراء العملية التعليمية / التعليمية و توفير عنصر التشويق فيها.

- التنوع في طبيعة الأنشطة و الخبرات و في مستويات الأداء المتوقعة بما يتفق و الفروق الفردية بين الأطفال في مستويات النمو و في الاهتمامات، و العمل على بناء الاستعداد ليتمكن كل طفل من الاستفادة من الخبرات المتاحة و المشاركة فيها بشكل فعال.

- مساعدة الأطفال على اكتساب مهارات التعلم الذاتي و تنمية التفكير الابتكاري لديهم و تشجيعهم على التعبير عن أفكارهم و مشاعرهم بشتى الأساليب و الصور، حركيًا و فنيًا و لغويًا .(شريف، إدارة رياض الأطفال و تطبيقاتها، 2005، صفحة 254)

9. معايير كتاب طفل الروضة :

هي معايير متعددة تضمن صحة ترجمة الكتاب الموجه للطفل، من حيث الشكل و المضمون، فمن حيث أ/الشكل نجد :

أن شكل الكتاب مهم في مرحلة الروضة فمثلا يكون الغلاف الخارجي سميكا و جذابا، و يكون ملونا بألوان أساسية

و ذات رسومات متنوعة سواء الحيوانات أو شكل الأطفال و العنوان يكون قصيرا و واضحا و مثيرا، بالإضافة إلى الحروف لأنها تلعب دورا مهما في هذه المرحلة، فعليها أن تكون ذات حجم كبير و واضح، و ألوان متناسقة تنمي إحساس الجمال

أما من ناحية :

ب/ المضمون تكون :

القصة بسيطة و مصورة، بحيث يجب أن تكون هناك علاقة بين الموضوع و الرسومات و يشترط فيه أن تكون كبيرة لأنّ الطفل في مرحلة الروضة، ففي هذه المرحلة يصعب عليه التركيز و التدقيق على التفاصيل، و للصور دور في تحقيق المرح و السعادة و القدرة على التخيل و تنمية فكره. (عبد الوهاب أحمد،

2006، صفحة 65)

فيمكن اعتبار الصورة بمثابة لغة الطفل حيث تتميز بالحركة و النشاط و البهجة و الألوان الزاهية و تحوي على السلوكيات المقبولة و يشعّ فيه حب الاستطلاع و الحوار، أين تنعدم فيه صور العنف.

10. هدف الروضة في العملية التعليمية :

تهدف الروضة في عمليتها التعليمية إلى التنمية الشاملة في نموّ الطّفل " في مختلف مجالاته العقليّة و

الجسميّة و الحركيّة

و الانفعاليّة و الخلقيّة مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفرديّة، كما تهدف إلى تنمية مهارات الأطفال

اللّغوية و العددية

و الفنيّة من خلال الأنشطة الفرديّة، و الجماعيّة، و إثناء القدرة على التّفكير و الابتكار و التّخيل"

(عثمانه، 2012، صفحة 215) فمن أهداف الروضة في العملية التعليمية هو المساهمة في بناء الطفل

على المستوى : العقلي من خلال زيادة المعارف و المهارات العلمية، و المستوى الانفعالي من خلال

ضبط انفعالاتها و العمل على التحكم فيه و التخفيف من حدة التوتر و القلق الزائد عنده، و على

مستوى الخلقى من خلال اكتسابه الصفات و الأخلاق الحميدة التي نصنّها عليها ديننا الحنيف، و في

جانب التفكير لديه من خلال مساعدته على التّحليل و الإبداع و التّخيل.

كما تهدف الروضة في عمليتها التعليمية إلى التّنشئة الاجتماعية و الصّحية السّليمة و تعمل على

تلبية حاجات

ومطالب التّمو الخاصّة بهذه المرحلة من العمر لتمكّن الطّفل من " أن يحقّق ذاته و مساعدته في تكوين

شخصيته السّليمة

و على تكوين قيم روحية و اكتساب سلوكيات راقية و متحضرة، و ذلك من خلال نشاطات نظرية و

عملية في التّربية الدّينية كسلوكيات، و تعويد الطفل على النظام و تكوين علاقات إنسانية مع المعلّمة

و الزّملاء "(عثمانه، 2012، صفحة 216). فهي تساهم بشكل كبير تكوين شخصية الطفل و آداب

رفيعة و علاقات مع أقرانه من الأطفال و كذلك مع المعلّمين و ما يحيط به في مجتمعه من خلال برامج و

نشاطات علمية تربوية تساهم سنّه و عقله.

11. خاتمة :

أصبحت الروضة إطارا لحياة الأطفال و أفعالهم، و عليه يجب أن تكون منزلهم التذي يكسبهم منهجية المبادئ الأولية للتنظيم المعرفي، و هي أول مرحلة من مراحل الانتقال المنظم للطفل من الجو المنزلي إلى جو الاختلاط بالعالم الخارجي

و من أبرز النتائج التي توصلنا إليها: أنّ للروضة دور مهم في العملية التعليمية و ذلك عن طريق :

- المساهمة في نمو الطفل عقليًا من خلال زيادة المعارف و المهارات العلمية.
- على المستوى الانفعالي، من خلال ضبط انفعالاته و العمل على التحكم فيه و التخفيف من حدة التوتر و القلق الزائد عنده.
- على مستوى الخلقي، من خلال إكسابه الصفات و الأخلاق الحميدة التي نصنّا عليها ديننا الحنيف.
- في جانب التفكير لديه من خلال مساعدته على التحليل و الإبداع و التخيل
- المساهمة بشكل كبير في تكوين شخصية الطفل و الآداب الرفيعة و العلاقات مع أقرانه من الأطفال و كذلك مع المعلمين و ما يحيط به في مجتمعه من خلال برامج و نشاطات علمية تربوية تناسب سنّه و عقله، و قد قمنا بطرح مجموعة من الاقتراحات أهمّها:
- ضرورة الاهتمام بهذه المؤسسة كونها إحدى الهياكل المهمة في المرحلة التحضيرية، من خلال توفير التجهيزات اللازمة من ألعاب، و كتب، و وسائل تعليمية ترفيهية.
- ضرورة مراعاة الروضة لسنّ الطفل من خلال إعطاء الحرية له في اللعب و النشاط و الترفيه.
- تكوين المعلمات و إعدادهم إعدادا خاصًا بتربية الطفل و تعليمه نظرا لخصوصية هذه المرحلة الحساسة.
- وجوب تكوين برنامج خاص يراعي جوانب النمو الخاصة بالطفل و عقله و جسمه و انفعالاته و ميوله.
- ضرورة تقديم معلّمة الروضة كل ما يشغل الطفل من أنشطة و أعمال بشكل دائم لكي يفرّغ فيها طاقاته الزائدة.

قائمة المصادر و المراجع:

- 1- السيد عبد القادر الشريف. (2005). إدارة رياض الأطفال (المجلد ط 1). الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
- 2- السيد عبد القادر شريف. إدارة رياض الأطفال.
- 3- السيد عبد القادر شريف. (2005). إدارة رياض الأطفال و تطبيقاتها (المجلد ط 1). الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع. سمير عبد الوهاب أحمد. (2006). أدب الاطفال قراءات نظرية و نماذج تطبيقية (المجلد ط 1). عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.
- 4- سيرجيو سيني. (1991). التربية اللغوية (المجلد د . ط). (فوزي عيسى و عبد الفتاح حسن، المترجمون) القاهرة: دار الفكر العربي.
- 5- شرين عبد المعطي البغدادى. (2013). الموسيقى و المهارات اللغوية للطفل (المجلد ط 1). مصر: المكتب الجامعي الحديث.
- 6- شيرين عبد المعطي البغدادى. الموسيقى و المهارات اللغوية للطفل.
- 7- عدنان عارف مصلح. (1990). التربية في رياض الأطفال (المجلد ط 1). الأردن: دار الفكر.
- 8- عدنان عارف مصلح. (1990). التربية في رياض الأطفال. عمان: دار الفكر للنشر و التوزيع.
- 9- محسن عثمانه. (2012). الطفولة المبكرة (المجلد ط 1). الاردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية و النشر و التوزيع.
- 10- محمد بن مكرم ابن منظور. (2004). لسان العرب. القاهرة: دار الحديث القاهرة.
- 11- محمد حمود الخوالدة. (2003). المنهاج الإبداعي الشامل في تربية الطفولة المبكرة. عمان: دار المسيرة.
- 12- محمد سعيد مرسي. (2012). كل شيء عن طفل ما قبل المدرسة. الجزائر: دار المجدد للنشر و التوزيع.
- 13- محمد عبد الرحيم عدس. (2001). مدخل إلى رياض الأطفال. الأردن: دار الفكر للنشر.

14- محمد محمد جاسم. (2008). النمو و الطفولة في رياض الأطفال (المجلد ط 1). الأردن: دار الثقافة.

15- محمد محمود الخوالدة. (2003). المنهاج الإبداعي الشامل في تربية الطفولة المبكرة. عمان: دار المسيرة.

"إدوار الخراط والتراث السردى بين الاستيحاء والاستدعاء"

(مقاربة في المفاهيم والأصول).

Edwar Al-Kharrat and the narrative heritage between inspiration and (recall (An approach to concepts and originsهجرية بن الحرمة¹Hadjira benhorma¹¹ جامعة عمار ثليجي، الأغواط - الجزائر، had.benhorma@lagh-univ.dz

تاريخ الاستلام: 2021/05/27. تاريخ القبول: 2021/05/24 تاريخ النشر: 2021/06/30.

ملخص:

ينطلق النقاد من فكرة أنّ الأصل غلاب، ولهذا يعتبر البعض أنّ التراث أصل وغيره فرع. ومن هذه المنطلقات نجد أنّ التراث - كما قال د. عابد جابر الجزائري وسلام سعيد- هو ما تركه لنا الأقدمون. ويعتبر استحياءه عملية منهجية دقيقة جدًا.

ومن هذا المنبع تنداعى الكلمات بأن نخفر في أرض النص القديم باعتباره منجزا لغويا نقديا، بآلة المناهج النقدية الحديثة، فقد تجلّى موضوعنا في البحث في المفاهيم والمنطلقات فيما يخص ما جاء به الخراط وما أعلن عنه في مجموعة مقالاته التي نشرها تحت مصطلح "الحساسية الجديدة" وما تحمله من تقنيات حديثة كالاختراق، وكسر الترتيب السردى الاطرادي، وإثارة السؤال، فك العقدة التقليدية، وتخطيط النمطية الخطية في الكتابة...، والتي تضمّ تحت صنفاتها خمس تيارات أساسية من بينها: "تيار استيحاء التراث العربي التقليدي التاريخي أو الشعبي" حيث يضفر الكاتب عمله بشرايين الفلكلور أو يبتعث الحكاية...، وكما هو معروف عند هذا النوع من الأدباء، فقد يستعير الكاتب فيه أكثر من لغة تراثية في هذا التيار لكي يلبسها المشهد المعاصر.

- كلمات مفتاحية: "استيحاء التراث - الحساسية الجديدة - السرد - الموروث الأدبي.."

Abstract:

Critics proceed from the idea that the original is prevalent, That is why some consider heritage to be an origin and others a branch. From these standpoints, we find that the heritage, like Dr. Abed Djaber Aljazayri and Selam Said: (It is what the ancients left us). His restoration is a very precise methodological process.

From this source, the words fall apart by digging into the land of the ancient text as a linguistic and critical achievement , The modern monetary curriculum machine , Our subject was manifested in researching concepts and premises regarding what Al-Kharrat came with and what he announced in a collection of his articles that he published under the term “The New Sensitivity” and what it carries from modern techniques such as penetration , and breaking the narrative order , and raise the question , untie the traditional knot , and break down the linear stereotype in writing.., which includes under its category five main streams, including: " a stream of inspiration from traditional, historical or folk Arab heritage " where the writer braids his work with the arteries of folklore or sends the tale ... , as is well known among this type of writers , the writer may borrow more than one traditional language in this current in order to dress it up in the contemporary scene .

Keywords: inspired by heritage - the new allergy – narration - literary heritage .

المؤلف المرسل: هجيرة بن الحرمة، الإيميل: hadjirabenhorma@gmail.com

1. مقدمة:

باسم الله والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا وحبيبنا محمد عليه ألف صلاة وتسليم،

وبعد:

تعتبر قضية توظيف التراث من القضايا المهمة المطروحة في النقد الأدبي المعاصر. وقد أثارت جدلا واسعا بين الأدباء والمفكرين، في الساحة الثقافية منذ الستينات. وتعددت تبعاً لذلك المواقف والآراء حول وظيفة التراث، ومدى انعكاس تلك الوظيفة في الحياة المعاصرة. ولم تقتصر مسألة التراث، وما يتعلق بها من إشكالية الأصالة والمعاصرة على المفكرين والفلاسفة، بل أخذ الأديب المعاصر يستثمر التراث في كثير من الأعمال الأدبية المختلفة، رغبة في إنتاج تجارب فنية متميزة.

لقد أثارت هذه القضية إشكالية واسعة بين الدارسين، ما جعلها تبرز في الواقع الثقافي العربي منذ أواخر الستينات، وبحكم المكانة التي أخذتها في كافة الدراسات الحديثة التي شملت مختلف العلوم

الإنسانية الدراسات الأدبية منها والفكرية، والتاريخية، والدينية ...، وكذلك الدراسات الأنثروبولوجية التي تهتم بالبحث في البناء، والنظم والأنساق الاجتماعية. جعلتهم يربطون بينها، وبين إشكالية الواقع العربي في كافة جوانبه. وغالبا ما ارتبط هذا النوع الأخير من الدراسات بالتراث الشعبي.

يتعلق هذا الأمر بوظيفة التراث، هذه الأخيرة التي تعددت المواقف والآراء حول مدى انعكاسها في

الحياة المعاصرة. ولم تقتصر المسألة، وما يتعلق بها من إشكالية الأصالة والمعاصرة على المفكرين والفلاسفة، بل أخذ الأديب المعاصر يستثمر التراث في كثير من الأعمال الأدبية المختلفة، رغبة في إنتاج تجارب فنية متميزة. وهو الموضوع الذي أثار فضولنا للبحث حول مدى توظيف هؤلاء الأدباء المحدثون للتراث. وقد وقع الاختيار على الكاتب والأديب المصري: "إدوار الخراط" باعتباره أحد أهم الباحثين الذين أشاروا إلى التجديد في عالم الرواية. لكنه انفرد بكونه من وضع اللبنة الأولى للحساسية الجديدة، باعتبارها نقلة (زمنية) في تطور الأدب عموما والأدب المصري خصوصا. وتأسيس نظريته الجديدة في فهم الظاهرة القصصية والروائية.

ومن هذه المنطلقات فإننا نحاول في هذه الدراسة المبسطة الإجابة على مجموعة الإشكالات - بالرغم من أننا ندرك تماما بأن دراسة موضوع توظيف التراث في الأدب (الرواية) بصفة خاصة، أكبر من أن يلم به باحث. بحكم أشكال توظيفه في جوانبه المتعددة تجعل من الصعب الإمام بكافة محتوياته - جاءت كالاتي :

✓ ما هو مفهوم اصطلاح استيحاء التراث التقليدي؟

✓ كيف تعامل إدوار الخراط مع التراث السردى؟ وكيف وظّفه في كتاباته السردية؟

وبطبيعة الحال وكأي موضوع فقد اعتمدنا في هذه الدراسة على العديد من المناهج التي فرضتها طبيعة الموضوع. أهمها المنهج " الوصفي التحليلي " .. ولعلّ أهم الدوافع لاختيار هذا البحث: اهتمامي بقضايا التراث ومدى توظيفه في العمل الأدبي، إضافة إلى شغفي للرواية ولاسيما الحديثة، ورغبي في البحث في القضايا المعاصرة والمواضيع المستجدة. ...

2. تطوّر الرواية :

يُعتبر الجنس الأدبي معطى غير ثابت ، يتغيّر نتيجة للتراكم الكمّي والنوعي للكتابات الأدبية، كما أن معطيات العصر ومتطلباته، والانفتاح الثقافي لعبوا دورا كبيرا بحيث تفرض في كلّ مرة طرحا جديدا بسمات وخصائص تنحو إلى بلورة جماليات جديدة مختلفة على ما سبقها.

فقد استجابة قديما أنواع أدبية كثيرة كالشعر والمقامة وغيرها لأغراض ومتطلبات معينة في فترات زمنية محدّدة. وفي حين لم تعد تستجيب لها في الوقت الراهن، ذلك أن الأجناس الأدبية تعيش حالة مستمرة من التكون الداخلي، فتتطور وتتغير. والدليل على ذلك حين سُمي الشعر بـ "ديوان العرب" لأنه عالج قضايا عصره وعبرَ عليها تعبيرا صادقا، لذلك فقد اعتنى به العرب عناية فائقة وبرعوا فيه وتنافسوا عليه وتفاخروا به إلى درجة خلود بعض القصائد بالرغم من بعد الزمان. ولعلّ من أسباب ذلك أيضا ما حمله الشعر من قيم فنية وإنسانية التحمت هاته الأخيرة بأوزان الشعر، فالإيقاع الموسيقى يهزّ كيان الشاعر العربي المولوع بجمالية نظم القريض(القصيد).

تعد الرواية الجديدة من بين أكثر الأجناس الأدبية التي حظيت باهتمام بالغ لدى الكتاب والأدباء على اختلاف توجهاتهم وتخصصاتهم ، فأصبحت بذلك سيّدة الأجناس الأدبية بفضل فعاليتها في ربط العلاقة بين النص والواقع ، لقد خطت هذه الأخيرة مسارا مختلفا للواقعية كسرت به نمطية الرواية الكلاسيكية من خلال استيعابها لأجناس أدبية متعددة وتوظيفها لآليات وتقنيات حديثة .

وبهذا أصبحت الرواية الراهنة تبحث باستمرار عمّا يحقق نوعيتها، و يجسّدها كخطاب منفتح و متجدد من خلال اعتماد أساليب و تقنيات جديدة، و قد شهدت تحولات كتابية متعدّدة حملت في طياتها تحولات أجناسية، حطّمت التقاليد و تمزّدت على الشكل المعهود، و ألغت كلّ ما لم تستسغه ذائقتها الفنية، حتّى غدت الكتابة الروائية إحتراقا و إنتهاكا لدى كثير من الروائيين، وإقتحمت بفعل التجريب حدود الأجناس و تخومها، و تحوّلت إلى جنس مهجّن يحوي

بداخله الشعر و المسرح و القصة و الخطبة و المقامة و غيرها من الأنواع، في ظلّ غياب للنظرية الأجناسية و قواعدها. فأضحى من الصعب أن نجد رواية تتميز بصلاية التماسك بالعناصر التقليدية والانتماء الحاسم إليها، وبهذا أصبح مصطلح الرواية الجديدة يُعبّر عن اتجاه جديد في الكتابة الروائية متمثلاً بالنصوص الروائية التي كتبت بعد الستينيات من القرن العشرين ، وقد تشكل هذا الاتجاه بجهود أسماء عديدة أمثال: " ناتالي ساروتوآلان روب غرييه وكلود سيمون وميشيل بوتورومرغريتدوراس " ، وعربياً بجهود

روائيين كثر أمثال: "إدوارد الخراط وصنع الله إبراهيم وجمال الغيطاني ووليد إخلاصي ومحمد شكري ويوسف العقيد ومجيد طوبيا وفؤاد التكرلي وغائب طعمة فرمان... وغيرهم."

وعليه يمكن القول: أن جملة التحولات التي حدثت عالمياً وعربياً كالحرب العالمية الثانية ونكبة حزيران (1967م) خلقت مصطلح الرواية الجديدة، التي جعلت من الكتابة السردية العربية تنبأ بالأبعاد التي خلّفتها النكسة أو على الأقل تحسّ بالحنة، لتدخل بذلك عالماً جديداً في الكتابة .

بحيث طرأت على الشكل الروائي والرواية وأشكال المقاربة وطرائق تصوير الشخصيات وبناء الحدث تغيرات عميقة أثرت في بناء الرواية والقصة. فتوجهها في بدايتها كان مخاطبة للقارئ العام، ويبد أن الصورة لم تبق ذاتها، فالقارئ العام تطوّر، والرواية كذلك تطوّرت. وعليه فقد بلغت مرحلة متقدمة من الوعي المغربي، خاصة في العصر الحديث، الذي عدّ "عصر سرد" بامتياز، فقد هيمنته فيه الرواية على باقي الأجناس الأدبية الأخرى، وأخذت من الشعر مكانته التي كان يحظى بها في الفترات السابقة (الإحيائية والكلاسيكية).

جاءت الرواية لتكون أكثر الأجناس الأدبية قدرة على تشخيص الذات والواقع، ولتغدوا الكتابة الروائية معها خلقاً، إبداعاً ونقداً، فيحاول فيها الروائي مقارنة الواقع والتاريخ، وينقد الذات، ويطرح الأفكار الإيديولوجية، لاسيما مع ظهور الرواية الاشتراكية من أشهر روادها (الطاهر وطّار في رواياته الإيديولوجية). ثم تنحو الرواية منحى تراثياً يتبلور معها خطاب جمالي زاخر بالكثير من الحملات الثقافية والتاريخية والمعرفية أمثال أعمال الروائي (جمال الغيطاني)، فلم تعد الرواية تكتفي بتشخيص الذات وحسب، كما فعلت الروايات الرومنسية (أحمد حسين هيكل) في "زينب". أو الوقوف عند عمليات تصوير الواقع ثم العمل على نقده كحال الرواية الواقعية عند (نجيب محفوظ) في رواياته كـ "قلب الليل واللص والكلاب"، وإنما تعدّى الأمر إلى مساءلة آليات الكتابة الروائية، كما هي عند المغربي (محمد برادة) في روايته "لعبة النسيان"، لتتناغم الرواية بعد ذلك في شكلها مع الأساليب الحديثة، من حيث الموضوع، والرؤيا، والتشكيل والبناء.

وللولوج في عالم الرواية والغوص في مكانمن التحديد فيها ارتأينا أن نشير إلى أحد أهم الكتب النقدية في المشهد الثقافي العربي وهو كتاب: "الحساسية الجديدة - مقالات في الظاهرة القصصية" لصاحبه الكاتب الكبير الراحل إدوار الخراط الصادر عام (1993م)، والذي تجاوز العشرات من الأسماء النقدية

العربية المكرسة من الدكتوراة ومنتحلي النظريات الغربية في النقد الأدبي. بحيث عُدّ كتابه حدثاً ثقافياً. وإلى الآن يحتفظ بتوجهه وعمقه وريادته وجرأته في الحقل الثقافي.

3. الحساسية عند إدوار الخراط:

"الحساسية الجديدة" عنوان كتاب إدوار الخراط، وهو عبارة عن مجموعة من المقالات في الظاهرة

القصصية، جاء في (338 صفحة) تضم أربعة أقسام، بحيث يشير الخراط في مقدمته إلى المصطلح وتأسيس نظريته الجديدة في فهم الظاهرة القصصية والروائية.

وقد قدّم الخراط في كتابه هذا قراءة ثاقبة وعميقة لعقود من تاريخ القص والسرد الروائي العربي،

يقدم عرضاً دقيقاً لمصطلحي "الحساسية التقليدية" و "الحساسية الجديدة" نقدياً مدللاً.

يؤكد على سبب تسميته للحساسية التقليدية ما هو إلا لأنها شبه رومنسية شبه واقعية. أي أن

كاتبها يسعى إلى نقل واقعه وإثارة قضاياه، مُحاولاً في نفس الوقت أن يمضي على درب أسلافه الغربيين في الإفضاء عن ذات نفسه، ومكانتها. بحيث يرى في ذلك «أنّ الفنّ هو تصوير وانعكاس لهذا الواقع،

بعناصره الثابتة والمتحركة، بما يظهر على سطحه وما يكمن في داخله من قوى التغيير، على

السواء.» (الخراط، الحساسية الجديدة (مقالات في الظاهرة القصصية)، 1993، صفحة 08)

ومن مشاهير الكتاب المصريين والعرب الذين ينتمون لها نذكر على سبيل المثال لا الحصر: "نجيب

مخفوط، حنا مينا، شاعر خصبك، عبد السلام العجيلي، يوسف السباعي... وغيرهم".

أما بخصوص "الحساسية الجديدة" فقد صرّح الخراط بأن أصولها تعود إلى أواخر الثلاثينيات

والأربعينيات، في "المجلات الصغيرة" التي كان لها دور مهم وحاسم جداً، بحيث أنطقت بالعربية لأول مرة "

تيارات الحداثة" والتي كتب فيها العديد من الأدباء من أمثال: (فتحي غانم القلدم، عباس أحمد، لويس

عوض، وحتى الخراط نفسه... وآخرون)، هؤلاء ظلوا هامشين وفردى، وكان آنذاك تأثيرهم في الساحة

المعاصرة مشكوكاً فيه كثيراً. حتى أواخر الستينيات، حيث تهيأت "الحساسية الجديدة" للنضج والازدهار.

وفي تحديد مفهوم عام للحساسية الجديدة فإننا نأخذ تعريف الخراط لها حين قارنها بمفهوم

"الحداثة" الذي يرى أنهما وإن كانا يتقاطعان في مساحات كبيرة، فهما يختلفان في بعض الملامح، على

حدّ قوله: «وذلك أن الحساسية الجديدة تعني - أولاً وأساساً- تلك النقلة في تطوّر الأدب المصري، التي حاولت أن أثبتّ ملامحها. فهي -إذن- تاريخية، ومتعلقة بالزمن...» (الخراط، الحساسية الجديدة (مقالات في الظاهرة القصصية)، 1993، صفحة 20).

وعلى الأرجح فإنه يقصد بتلك النقلة، مجموعة من التقنيات الجديدة التي جاءت بها هذه

الحساسية والتي طرأت على العمل الإبداعي، والتي نذكر منها (صالح، 2009، صفحة 192):

- كسر الترتيب السردى الاطرادي.
- فك العقدة التقليدية. والغوص في الداخل لا التعلق بالظاهر.
- اقتحام مغاور ما تحت الوعي.
- تخطيط سلسلة الزمن السائر في خط مستقيم.
- تدمير سياق اللغة السائد المقبول.
- وتهديد بنيتها المكرّسة، ورميها - نهائياً - خارج متاحف القواميس، ووسيع دلالة "الواقع" لكي يعود إليها الحلم والأسطورة والشعر، ومساءلة - إن لم تكن مدهمة - الشكل الاجتماعى القائم.
- استخدام صيغة "الأنا" لا للتعبير عن العاطفة والشجن. بل لتعرية أغوار الذات. وصولاً إلى تلك المنطقة الغامضة، المشتركة، التي يمكن أن نسمّيها " ما بين الذاتيات" والتي تحل - الآن - محل " موضوعية " مفترضة... وغيرها من التقنيات.

ويؤكد الخراط بأن هذه التقنيات ليست شكلية، وليست انقلاباً شكلياً في قواعد " الإحالة على

الواقع " بل هي رؤية وموقف.

ولكي يرسخ الخراط مفهوم "الحساسية الجديدة" فهو ييؤبها ويقسمها إلى خمسة تيارات أسماها

كالتالى:

3. (1) تيار التشيي:

أطلق الخراط على هذا التيار مجموعة من المصطلحات كالتبعيد أو التحييد أو التغريب... وهي مجموعة من التسميات التي يمكن أن نقولها عن خصائص واضحة لمشهد قصصي .

يرفض هذا التيار عالم القهر والإحباط، وذلك لتمييزه عن تيارات التشيؤ الغربية التي تنطلق من فكرة أنه لا معنى للعالم... ويتصدر لائحة هذا التيار: (بهاء طاهر، إبراهيم أصلان، محمد البساطي، جميل عطية إبراهيم، يوسف أبو رية، محمود الورداني وأحمد زغلول الشطي وعبد جبير من مصر، والياس خوري من لبنان، وزكريا تامر...).

3. (2) التيار الداخلي:

العضوي، أو ما يعرف بتيار التورط، وهو نقيض التيار السابق، فرؤية الكاتب داخلية، تبدو فيه الرؤية داخلية واللغة متفجرة حسية فوارة، ومن ثم فهي كثيفة وعضوية، والواقع هنا سقطت فيه الحدود بين الظاهر والباطن.

ومن بين الكتاب الذين يمثلون هذا التيار: (إدوار الخراط، حيدر حيدر، محمد إبراهيم مبروك، محمد حافظ رجب ومحمد عوض عبدالعال من مصر، احمد المديني من المغرب، وحيدر حيدر من سوريا). وقد اعترف الخراط بأن هذا الاتجاه صعب وأن هؤلاء الكتاب يُغامرون بأنفسهم بركوبهم هذا التيار في قوله: «ولكن لا بد أن نُسلم بأن هذا مركب صعب، وأنه - أحيانا - ينقلب على نفسه.» (الخراط، الحساسية الجديدة (مقالات في الظاهرة القصصية)، 1993، صفحة 18)

3. (3) تيار استحياء التراث العربي التقليدي:

ويسمى التاريخي أو الشعبي، والقضية هنا ليست مجرد "استدعاء" للتراث فحسب، بل إحياء له على نحو فني جديد. على حد رأي الخراط «يضفر الكاتب عمله بشرايين الفولكلور، أو يبتعث الحكاية الشعبية ويمتخ - على الحاليين - من رصيد غني في الذاكرة الجماعية للناس...» (الخراط، 1993، صفحة 18)، وقد أكد الخراط في نفس السياق أن عددا من الكتاب ساروا أشواطاً في هذا السبيل أمثال: (محسن يونس، يوسف أبو رية، سحر توفيق، سهام بيومي)، أما (جمال الغيطاني) فقد استعار أكثر من لغة تراثية في هذا التيار،

وحاول أن يعطيها بُعدا معاصرا. ولجأ آخرون إلى لغة التصوّف، وتوظيف الرمز والأسطورة أمثال: (نبيل نعوم جورجي)... وأمثالهم كثر

وفي الحديث عن الخبرة الفنية، فهل يمكن الوصول إليها وتطبيقها في هذا العمل بالذات عن طريق لغة مستقاة من التراث الشعبي أو التاريخي؟ وبهذا تنصهر اللغة والرؤية في كيان واحد. وهل تكفي استعارة اللغة وترصيعها للوصول إلى الهدف المرجو؟

مجموعة من التساؤلات طرحها الخراط دون الإجابة عنها في كتابه "الحساسية الجديدة". فافتفى

بقوله: «وهو مشروع جداني الصناعات الحرفية الشعبية، فهل هو صحيح في الفن؟ الخطر بالضبط، هو في الخبرة الفنية الأجنبية عن لغتها المستعارة، الغربية عنها، أو العكس.» (الخراط، الحساسية الجديدة (مقالات في الظاهرة القصصية)، 1993، صفحة 19)، وختمها بضرب مثال عن النجاحات النادرة في هذا الصدد قصة (رجوع الشيخ) لصاحبها "عبد الحكيم قاسم".

3. 4) التيار الواقعي السحري:

أو الفانتازيا أو التهاويل، الذي أشار فيه الخراط إلى ذلك النسيج المتداخل بين الواقع المحسوس والخيال، أي المزج بين الفانتازيا والواقع مزجا يجعل الخيال شيئا اعتياديا، ونمطا طبيعيا للحياة التي تعيشها شخصيات القصة. في قوله «حيث تسقط الحدود بين ظاهرية الواقع العيني المرئي المحسوس، وبين شطحات الخيال والاستيهامات المصفورة أحيانا بنسيج الواقع» (الخراط، الحساسية الجديدة (مقالات في الظاهرة القصصية)، 1993، صفحة 19)

وحين اعتمدت الواقعية السحرية أشكالا أدبية شعبية نابعة من البيئة التي نشأت فيها. فلم تحاول تبرير ما هو سحري في وقائع الأحداث التي تمر بها، ما جعلها أكثر تعبيراً عن الواقع خصوصاً. وقد انتشر هذا المذهب وراج، حتى اعتمده العديد من الكتاب في مختلف أنحاء العالم، وتالياً ذكر أهم كتاب الواقعية السحرية: (إبراهيم عبد المجيد، سعيد الكفراوي، وفيق الفرماوي، إبراهيم عيسى...)

3. 5) التيار الواقعي الجديد:

وفي هذه التسمية يُصرّح الخراط بأنها فضفاضة ومراوغة، فيقول في ذلك: «ولست أسميه بذلك إلّا افتقاراً منّي لتسمية أدقّ وأوفى...» (الخراط، الحساسية الجديدة (مقالات في الظاهرة القصصية)، 1993، صفحة 19)، وتندرج ضمنه كل كتابة تتداخل فيها كتابات الحساسية التقليدية والحساسية الجديدة، عند كُتّاب جيل الوسط، نذكر منهم: (علاء الديب، خيرى شلي، محمد المنسي قنديل، سلوى بكر، صنع الله إبراهيم، محمد المخزنجي...). ويشير الخراط في هذا التيار إلى أن التكنيك التقليدي يبدوا سائداً، ولكن التأمل اليسير يكشف على أنّ هذا غير صحيح، فالموقف هنا هو رفض السلطة التقليدية -دائماً-. وما يجدر ذكره أن الخراط قد اعترف بأن هذا التصنيف « ليس إلا مجرد تأمل، لا تقنين، هو تصور لا تعقيد، هو افتراض عام... » (الخراط، الحساسية الجديدة (مقالات في الظاهرة القصصية)، 1993، صفحة 20)، ويؤكد بأن هذا التصنيف مطروح فقط للمناقشة وطرح بعض الخصائص للحساسية الجديدة وما يميّزها عن الحساسية التقليدية .

باعتبار أن أي كاتب من الكتاب الذين سبق ذكرهم يمكن أن يصنّف عمله في أكثر من تيار، لا بل حتى التجربة الواحدة للكاتب نفسه لا تصل إلى درجة نقاء تيار ما.

4. مفهوم التراث:

الواقع أن عملية توظيف الموروث في العمل الأدبي أيا كان جنسه، هي مسألة مهمة للغاية، ذلك بسبب ارتباط كليهما بالمتلقي، إذ إن مقدار تفاعل هذا الأخير مع ما يتلقاه يكمن في مقدار شعرية توظيف الأديب للموروث، وبما أن الموروث مادة جاهزة للإفادة، فقد استطاع عدد غير قليل من الأدباء توظيف الموروث العربي، بكل أنواعه داخل منظومة نصهم الإبداعي. وعليه ارتأينا أن نشير إلى مفهوم موجز للتراث:

بحيث أنه في اللغة:

« مصدر من الفعل ورث، والورث والميراث في المال، والإرث في الحسب، إذ يقال: ورث فلاناً، أي انتقل إليه مال فلان بعد وفاته، ويقال: ورث المال والمجد عن فلان إذا صار مال فلان ومجده إليه.» (الدين)، (1997)

أما في معجم "الصحيح" فقد جاء قول الجوهري: « الميراث وهو إرث من كذا أي أمر توارثه الآخر عن الأول. » (الجوهري، 1984، صفحة 272)

فالتراث - انطلاقاً من المصطلح اللغوي - يمثل كل ما تركه الآباء والأجداد لأبنائهم، مرتبطاً بكل ما ورثناه تاريخياً، منتمياً بذلك إلى الزمن الماضي، وعليه تشمل لفظة التراث الأمور المادية والمعنوية. وردت لفظة التراث في القرآن الكريم في مواضع عدّة، يختلف معناها بين ما هو مادي وتراث العادات والتقاليد، فجاءت الآية الكريمة في المعنى الأول مرة واحدة في سورة الفجر في قوله تعالى: { وَتَأْكُلُونَ التُّرَاثَ أَكْلًا لَمًّا وَتُحِبُّونَ الْمَالَ حُبًّا جَمًّا } (سورة الفجر، صفحة الآيتان 19 و20) أي تأكلون الميراث أكلاً شديداً، تفسرها الآية بعدها، بحيث كان العرب في الجاهلية يأكلون ميراث النساء والأطفال دون مراعات تعاليم معينة، وهو في هذا الموضع تراث مادي ناهيك عن تراث العادات - أي عادة أكل الميراث عند العرب -، ولم يتوقف توظيف كلمة (تراث) ومشتقاتها في القرآن الكريم عند المعنى المادي الضيق، بل تجاوزته لتشير إلى أمور معنوية أخرى.

وفي معنى آخر للتراث، ما جاء في قوله تعالى: { وَإِنَّ الَّذِينَ أُورِثُوا الْكِتَابَ مِنْ بَعْدِهِمْ لَقَبِيَ شَكٌّ مِنْهُ مُرِيبٌ } (سورة الشورى، صفحة الآية 14)، والميراث هنا (كتاب) وهو ما يدلّ على العقيدة لأهل الكتاب من اليهود والنصارى الذين ورثوا الكتاب اليقين، لكنهم ساروا على نهج آبائهم وأجدادهم أي توارثوا فكرهم المنحرف وتمسكوا بعقيدتهم.

وهناك ميراث العلم والحكمة كقوله تعالى في سورة مريم على لسان "زكريا" عليه السلام: { فَهَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ وَلِيًّا يَرِنِّي وَيَرِثْ مِنْ آلِ يَعْقُوبَ وَاجْعَلْهُ رَبِّ رَضِيًّا } (سورة مريم، صفحة الآيتان 05 و06) وهو ما يعني بذلك ورثة الحكمة والفضيلة دون المال، فهو ميراث العلم والنبوة لا غير، وهذا باتفاق أهل العلم من المفسرين وغيرهم.

وهو ما أكده حديث النبي صلى الله عليه وسلم في قوله: « إن العلماء ورثة الأنبياء، إن الأنبياء لم يورثوا ديناراً ولا درهماً، وأورثوا العلم، فمن أخذه، أخذ بحظ وافر. » (رواه أبو داود والترمذي).

وعليه: نستخلص أن الميراث لا يرتبط بما هو مادي وحسب وإنما له أوجه كثيرة. فالتراث هو كلّ ما انتقل من شخص لآخر مهما كانت الطريقة، « سواء عن طريق الذاكرة، أو بالممارسة، أكثر مما حفظ عن طريق السجل المدون، ويشمل العادات والتقاليد والعقائد والطقوس، والرقص والأغاني، والحكايات وقصص الخوارق، وأنماط الأبنية، والظواهر التقليدية للنظام الاجتماعي » (فوزي، 1965، صفحة 35)

وفي الحديث عن الأنماط والإنتاج الفكري فإننا نجد أنفسنا بحاجة إلى المفهوم الاصطلاحي للتراث: لا يوجد تعريف خاص بالتراث، ولكن هناك تعريفات كثيرة اختلفت وتعددت حسب العلماء والدارسين وكُتاب التراث، من حيث منطلقاتهم ومشاربهم. فكان لابدّ علينا أن نُسلّط الضوء على ما نحتاجه في هذه الدراسة، وهذه زبدتها:

التراث (Héritage) هو: «كلّ ما ورثته الأمة وتركته من إنتاج فكري وحضاري، سواء فيما يتعلّق بالإنتاج العلمي، بالأدب، بالصور الحضارية التي ترسم واقع الأمة ومستقبلها، وهذا يعود إلى بدء المعرفة الإنسانية للكتابة بأشكالها، وأساليب التعبير بأنواعها، سواء في المخلفات الأثرية أو فيما سُجّل في وثائق الكتابة.» (سليمان، 1988، صفحة 13)، أي: بمعناه الواسع يعني: كل ما تُرك للأمة من إنتاج مهما كان نوعه، أو كل ما تراكم من عادات وتجارب وثقافات وعلوم لدى شعب من الشعوب وما توارثه من جيل لآخر .

ولقد اتخذ هذا المصطلح دلالات أوسع بكثير فأصبحت كلمة التراث تعني داخل الخطاب العربي المعاصر: «كل ما يشترك العرب في وراثته روحياً وفكرياً، وتشمل بذلك التراث الثقافي والفكري والديني والأدبي والفني.» (الجابري، 1991، صفحة 63 و64)

أي أن (التراث الأدبي) يعني: كافة العناصر الأدبية التي انتقلت إلينا عبر العصور المختلفة بجانبها الشعري والنثري، المكتوب منها والشفهي، والفصيح والشعبي كذلك، وقد تشكلت تلك العناصر في جوانب عديدة. بحيث تتجه معظم الدراسات لتكشف عن مدى توظيف الموروث وحضوره في الإبداع الأدبي بصفة عامة وفي الرواية بصفة خاصة .

لقد سعت طائفة من كتاب النثر بأنواعه وأجناسه إلى استثمار العناصر التراثية الأدبية في البناء القصصي الحديث، وكان من أبرز الجوانب المستثمرة داخل العمل القصصي النصوص الأدبية من شعر وأسطورة وحكمة وأمثال وخطبة...، بحيث يرى البعض بأنه «غدا ثقافة متداولة فهو ينطوي على مادة نثرية وشعرية غنية فيها قيم إنسانية صالحة للبقاء والتداول.» (قميحة، 1987، صفحة 13 و14) وذلك باعتبار أن التراث الأدبي يتضمن عناصر جمالية وفكرية، يمكن أن تستثمر استثماراً فعالاً في الأدب الحديث.

5. توظيف الخراط للتراث:

صرّح الخراط في كتابه الموسوم بـ "الحساسية الجديدة" بانتمائه لتيارين هما: (تيار التورط) في قوله:

«وهل أقول أيضاً إنّ كاتب هذا السطور قد خاض غمرات هذا التيّار، من الأول، منذ

الأربعينيات؟» (الخراط، 1993، صفحة 18) وهي إشارة واضحة لتجاربه في الكتابة في هذا التيار، وفعلاً هو ما التمسناه في بعض كتاباته لاسيما الروائية منها بتوظيف مجموعة من خصائص هذا التيار ككثافة اللغة وامتيازها بالعضوية والحيوية، وسقوط الحدود بين الظاهر والباطن، وبين الحقيقة والحلم، وبين الواقعة والخاطرة.

والتيار الثاني هو: (التيار الواقعي السحري) بتصريح منه في قوله: «وسوف نجد أن بعض كتابات بدر الديب، وكاتب هذه السطور (بطبيعة الحال) وقطاعات من أعمال إبراهيم عبد المجيد... يمكن أن ندرجها هنا.» (الخراط، 1993، صفحة 19)

ومن هنا يمكن القول أن تصريحات الخراط بنفسه في كتابه "الحساسية الجديدة" تؤكد انتمائه للتيارين، في المقابل هو ما ينفي انتسابه لتيار (استيحاء التراث العربي التقليدي)، لكننا من خلال اطلاعنا على بعض أعماله الروائية كرواية "تراهما زعفران" و "يا بنات اسكندرية" و "رامة والتنين" و "اسكندريتي" نلاحظ توظيفه للرمز بقوة، والأسطورة أكثر من ذلك، وكتابته بلغة كثيفة ذات عبارات فضفاضة. كما وظّف قصصاً من ألف ليلة وليلة، وحكايات هارون الرشيد بتفاصيلها وشوارعها وجواربها. عاد إلى عهد المماليك ووصف النساء وصف الجاهلية، فتغزل بهذه، ورسم جسد تلك، وتغنى بجمال الأخرى، كما اقتبس من القرآن الكريم بتوظيفه لبعض القصص الواردة فيه...

هي رسائل وشفرات توحى بتوظيف الخراط للتراث، سواء عن قصد أو غير قصد، وهاته بعض النماذج في بعض أعماله :

- «وكنّت أجد نفسي فجأة في نجد أو تهامة، أو الحجاز، وأنا على ناقّة امرئ القيس، مع البنت

البدوية القصيرة...، وأنا مرّ ببطء تحت حافة الربوة...» (الخراط، 1994، صفحة 39)

- «ذهبت فجأة إلى قديم الزمان وسالف العصر والأوان، ودخلت قصر شهريار ملك ساسان وأخيه

شاه زمان ملك سمرقند والعجم...»، «وعندما عدت تحولت في شوارع بغداد متنكراً مع هارون الرشيد،

وسمعت شحو الأغاني مع الموصلّي وبراعم القريض...» (الخراط، 1991، الصفحات 78-80)

- « بعيدا بعيدا سوف أطيّر إليك ليس في عربة باخوس، وبين شعرائه المرحين، بل على أجنحة

الشعر الخفية. هو ذا الليل ساحر في رفته، والملكة الغادة فوق عرشها الفضّي تتناثر حولها جنياؤها

الصغيرات النقيات...» (الخراط، 1990، صفحة 45)

- « كانت الشمس المنصبة على الحيطان العتيقة العالية شفرة موسى تومض في تقلّب عتمة الحلم

الساطع، وكان الحلم مبنيا بحجر عريض وسيطي، شقق الزمن جلده الخشن، ولكنه أبقى على نعومة

جسده الخفية...» (الخراط، 1991، صفحة 148)

إننا في هذا الصدد - لم نخل هذه المقتطفات من أعمال الخراط - لأن طبيعة الموضوع تُحتم ذلك

فنحن لم نبتغ التحليل والشرح وإنما هي مجرد نماذج تُثبت توظيف الخراط للموروث الأدبي في جميع أشكاله،

والأمثلة كثيرة تشهد على ذلك.

وفي الختام يمكن القول: أنّ التراث الأدبي أصبح وسيلة فعالة بيد الكتاب، والمبدعين، يجسدون من

خلالها موقفهم من الحياة، ورؤيتهم لمشكلاتها وتعقيداتها. وفي هذه الحالة تتنوع أشكال التراث الأدبي

المستلهمة، وفقاً لرؤية المبدع، وهدفه الأساسي من ذلك الاستلهام، مما يضمن التفاعل المتبادل والخلق

بين التراث الأدبي، والأدب المعاصر.

6. . خاتمة:

وفي خاتمة بحثنا يمكن أن نوجز أهم النتائج التي توصلنا إليها والتي سنوردها بالشكل الآتي:

✓ لم يستطع النقاد وضع معايير محددة للرواية باعتبارها نوع أدبي مرن، كما أنها في حالة تشكل

مستمر، ففكوناتها الجوهرية تتحول وتشكل حسب معطيات الرؤى الفكرية والاجتماعية

والاقتصادية والسياسية، لأنها تتجاوب بحساسية كبيرة مع ضغوط العصر ومتغيراته.

✓ تحرر السرد في الرواية المعاصرة من قيود الجمالية الصارمة الجاهزة مسبقاً، وذلك بتجريب تقنيات

وأساليب لم تكن معهودة سابقاً.

✓ اعتمدت الرواية أساليب و تقنيات جديدة باحثة باستمرار عمّا يحقق نوعيتها، و يجسدها

كخطاب منفتح و متجدد.

- ✓ تنظير الخراط والتأسيس لنظريته الجديدة في فهم الظاهرة القصصية والروائية، بكتابته لمجموعة مقالات في الظاهرة القصصية بعنوان "الحساسية الجديدة"، والتي تعتبر نقلة نوعية في تطوّر الأدب المصري.
- ✓ تأكيد الخراط على الفروقات الشاسعة بين الحساسية الجديدة والحداثة.
- ✓ جاءت الحساسية الجديدة مُحَمَّلة بمجموعة من التقنيات الجديدة التي طرأت على العمل الإبداعي.
- ✓ تأكيد الخراط بأن هذه التقنيات ليست انقلاباً شكلياً في قواعد "الإحالة على الواقع" وحسب. بل هي رؤية وموقف.
- ✓ تعدّد التيارات واختلافها جعل ذلك التنوع بين الكتاب يُبرز الجانب الفني والجمالي في الكتابة الأدبية.
- ✓ سيرورة العديد من الكتاب نحو الأخذ من الذاكرة الجماعية، وتوظيفهم للحكاية الشعبية والأسطورة ولغة التصوف ما يندرج ضمن تيار استيحاء التراث العربي التقليدي.
- ✓ استطاع عدد غير قليل من الأدباء توظيف الموروث العربي، بكل أنواعه داخل منظومة نصهم الإبداعي، باعتبارهم مادة جاهزة للإفادة.
- ✓ لم يرتبط التراث بما هو مادي وحسب وإنما له أوجه كثيرة تتنوع أشكاله لاسيما الأدبي، وفقاً لرؤية المبدع، وهدفه الأساسي من ذلك الاستلهام، مما يضمن التفاعل المتبادل والخلق بين التراث الأدبي، والأدب المعاصر.
- ✓ عاد الروائيون إلى المصادر التاريخية واستقوا منها النصوص وأدرجوها في روايتهم إما بحرفيتها وإما يجعلها متماهية مع السرد الروائي عن طريق الراوي الذي يسرد الأحداث.

✓ استطاع الروائيون توظيف الأحداث التاريخية من خلال تحليل التراث كمادة أولية إلى مواقف وتحويلها إلى مشاهد روائية ساهمت في بناء الحدث، وفي إنتاج نص روائي يتفاعل مع الموروث ويحاوره بشكل إيجابي مستثمرا الأحداث التي يزخر بها. وأخيرا وليس آخرا يظل التراث بجرأ واسعاً ، بالرغم من وجود اختلاف في فهم ماهية التراث، وأبعاده المختلفة، فإن هناك اهتماماً خاصاً بالتراث، والبحث فيه، ودراسة عناصره في سائر الاتجاهات الفكرية الحديثة، مما يبرز الدور الفعال للتراث في الحياة المعاصرة.

7. قائمة المراجع:

✚ القرآن الكريم برواية ورش عن نافع .

- سورة الشورى، الآية14.

- سورة مريم، الآيتان 05 و06.

- سورة الفجر، الآيتان 19 و20.

✚ ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين). (1997). لسان العرب، (مادة ورث)(ط6). بيروت: دار صادر.

✚ إدوار الخراط. (1990). يا بنات اسكندرية (ط1). بيروت: دار الآداب.

✚ إدوار الخراط. (1991). ترابها زعفران (ط1). بيروت: دار الآداب.

✚ إدوار الخراط. (1993). الحساسية الجديدة (مقالات في الظاهرة القصصية) (ط1). بيروت: دار الآداب.

✚ إدوار الخراط. (1994). إسكندريتي (ط1). دار ومطابع المستقبل بالفجالة والإسكندرية.

✚ إسماعيل بن حماد الجوهري. (1984). الصحاح (ط3). (تح: أحمد عبد الغفور طار، المترجمون) دار العلم للملايين.

✚ حسن محمد سليمان. (1988). التراث العربي الإسلامي (دراسة تاريخية ومقارنة). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

✚ فخري صالح. (2009). في الرواية العربية الجديدة ، (ط1). الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف.

"عنوان المقال: إدوار الخراط والتراث السردي بين الاستيحاء والاستدعاء
(مقاربة في المفاهيم والأصول)

✚ محمد عابد الجابري. (1991). التراث والحداثة - دراسات ومناقشات - . بيروت: الدار البيضاء:

المركز الثقافي العربي.

✚ ينظر: العنتيل فوزي. (1965). الفولكلور، ما هو؟ (دراسات في التراث الشعبي). مصر: دار المعارف.

✚ ينظر: جابر قميحة. (1987). التراث الإنساني في شعر أمل دنقل. القاهرة: دار هجر.

البحث الصوتي عند الخليل ابن أحمد الفراهيدي .

Voice search at Al-Khalil Ibn Ahmad Al-Farahidi

د. عون الله خديجة

جامعة عبد الحميد ابن باديس

الايميل khadidja.aounallah@jmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/06/01. تاريخ القبول: 2021/06/21 تاريخ النشر: 2021/06/30.

ملخص :

خلدَ تاريخنا المجيد على صفحاته إضاءات مشرقة لأناس حبوا الإنسانية عطاءاً علمياً ومعرفياً، عظيمات واحداً لمن أتى بعدهم، ومن بين هؤلاء العالم الكبير **الخليل بن أحمد الفراهيدي**، "الخليل" يأتي: في طليعة أولئك الذين تَسَنَّمُوا دُرُوءَ التَّمَيُّزِ في العلم، والذين حفظ لهم التاريخ تلك المكانة العظيمة على مرَّ أدواره، واعترف بنبوغهم النَّادر وعطائهم الوافر، أخلص الخليل للغة العربية، وحبَّأها حُبَّه، ومنحها اهتمامه، وصَرَفَ لها جُلَّ عمره، شَارَحًا لعلومها وموضِّحاً ومؤصِّلاً ومبتكراً، فكان له فضل السبق في إبراز كثير من معالمها العظيمة.

الكلمات المفتاحية : العين، الخليل ابن أحمد الفراهيدي، البحث، الصوتيات.

Abstract: Our glorious history has immortalized on its pages shining lights for people who loved humanity in a great scientific and knowledge giving, which became one for those who came after them, and among these the great scientist Al-Khalil bin Ahmed Al-Farahidi. History has had that great prestige throughout its periods, and it acknowledged their rare brilliance and their abundant giving. He made the most sincere of the Arabic language, and he loved it with his love, gave it his attention, and spent most of his life on it, explaining its sciences, explaining, original and innovative, in highlighting the great merits of many of his precedents.

1. الخليل ومنهجه في دراسة معجم العين

2.1 نبذة مختصرة عن الخليل بن أحمد الفراهيدي:

هو أبو الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي الأزدي¹، من الفراهيد بن مالك بن فهم بن عبد الله بن مالك بن نصر بن الأزد بن الغوث، وقيل: هو منسوب إلى فراهود بن شبابة بن مالك بن فهم، والفراهيد: صغار الغنم²، وقال ابن أبي خيثمة: "أحمد أبو الخليل أول من سمي في الإسلام بأحمد، وأصله من الأزد من فراهيد"³، انحدر من قرية عمانية إلى البصرة، وولد سنة مئة هجرية⁴، وتوفي سنة (170هـ)⁵، وقيل (175هـ)⁶ وهي الأرجح، وقيل سنة (160هـ)⁷.
قليل أولئك العلماء الذين تجمع كتب التاريخ على نبوغهم، وعبقريتهم وعمليتهم، وصلاحهم وتقواهم وزهدهم، فالخليل بن أحمد الفراهيدي أحد أولئك الذين سطر التاريخ كل ما استطاع أن يسطره فيهم، بل الخليل فوق ذلك كله إذ كان محورا لصنيع الحياة العقلية العلمية العربية الإسلامية.

➤ -ففي النحو هو مفتت عيونه، وشارح علله ومستنبط أحكامه، ومصحح مقياسه.

➤ -وفي اللغة هو أول من ضبطها، و أول من حصرها في معجم اسمه (العين)، الذي هو

أصل كتب اللغة ومنه تفرعت، وهو الذي يحفظ نصف اللغة أو ثلثها.

➤ -وفي العروض هو مخترعه، ومبتكره، ومؤسس دعامته، لم يسبقه إلى علمه سابق من

العلماء، كلهم "الخليل" باختصار إمام أهل اللغة والعربية على الإطلاق.

وكان أزهد الناس وأعلاهم نفساً، وأشدّهم تعفُّفاً⁸، حيث قال ابن قتيبة: «كان الخليل ذكياً، لطيفاً، فطناً، واتفق العلماء على جلالته وفضائله، وتقدّمه في علوم العربية في النحو واللغة والتصريف والعروض وهو السابق إلى ذلك المرجوع فيه إليه، وهو شيخ سيبويه إمام أهل العربية⁹».

2.2 منزلة العين و نبذة عنه:

كان الخليل فكّراً، وأطال التفكير في صنع كتاب في اللغة يحصر لغة العرب كلّها، لا تُفُلت منه كلمة ولا يشدّ منها لفظ، وهدهد عقله النّاقِد الفاحص إليه، وخطا في ذلك خطوات علمية محكمة، وأقام خطّته على نظام رياضي دقيق.

➤ - بني الخطة على أساس من عدّة الأصول التي تتألف منها للكلمة، ولم يعبأ بالزوائد وقد توفرت لديه أبواب منتظمة محيوكة حبكا رياضيا متقنا¹⁰.

➤ - لقد انتهج الخليل بن أحمد في كتاب العين منهجا فريدا فابتدأه بحرف العين، وهذا ترتيب مخارج الحروف، وليس على التّرتيب الألف بائي.

قال **ياقوت الحموي (ت 626هـ)**: «بدأ فيه بسياقة مخارج الحروف، فلما فرغ من سرد

مخارجها عدل إلى إحصاء أبنية الأشخاص وأمثلة أحداث الأسماء، فزعم أن مبلغ عدد أبنية كلام

العرب المستعمل والمهمّل على مراتبها الأربع من الثنائي، والثلاثي، والرباعي، والخماسي من غير

تكرير ينساق إلى اثني عشر ألف وثلاثمائة ألف وخمسة آلاف وأربعمائة واثنى عشر، الثنائي منها

ينساق إلى سبعمائة وستة وخمسين والثلاثي إلى تسعة عشر ألف وستمائة وستة وخمسين، والرباعي

إلى أربع مائة وواحد وتسعين ألفاً وأربعمائة، والخماسي إلى أحد عشر ألف وسبعمائة وثلاثة وتسعين ألف وستمائة¹¹».

والعين بهذا أول معجم في العربية ولعلّه معجم مُوعِب، وقد أنجز في زمن لم تكن أذهان الدّارسين ممّهدة لتقبّل مثله، مثل أي عمل يبتكر كان الخليل قد انفرّد في انجازه، ولذلك بقي بعيداً عن متناول رواة اللغة السلفيين، ولم يخطر على بال أحدهم إذ ذاك أن يصنف كتاباً يكون (مدار كلام العرب وألفاظهم، ولا يخرج منها عنه شيء)، كما جاء في مقدمة "العين" ولم يكن ليكون مما اتجهت أذهانهم إليه، وانصبت عنايتهم عليه¹².

وكان ابن دُرَيْد (ت321هـ) على حق إذ قال: «وقد ألف أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد

الفراهيدي رضوان الله عليه كتاب العين، فأتعب من يصدى لغايته، وعنى من سما إلى نهايته فالمنصف له بالغلب معترف، والمعان متكلف وكل من يعده له تبع، أقر بذلك أم جحد، ولكنه رحمه الله ألف كتاباً مشاكلاً لثقب فهمه، وذكاء فطنته¹³». ويرجع الفضل في الدراسة الصوتية إلى الخليل بن أحمد الذي وضع الأسس الأولى لعلم الأصوات العربية، ويتجلى ذلك من مقدمة العين حيث يقول محققاً للمعجم: «في هذه المقدمة بواكير معلومات صوتية لم يدركها العلم فيما خلا العربية من اللغات إلا بعد قرون عدّة من عصر الخليل¹⁴».

وبذلك احتل هذا المعجم مكانة سامية في اللغة العربية باعتباره أول معجم عربي، إن لم يكن أول معجم عملي، ينظر بطريقة علمية دقيقة اعترف بها في ميدان الدراسات اللغوية المعاصرة،

اهتدى إليها الخليل بفكره الثاقب وموهبته النادرة وعلمه الواسع، من كتاب العين انطلق عدد من المؤلفين في وضع كتب أخرى مثل (البارع) لأبي علي الغالي (ت365هـ)، و(تهذيب اللغة) لأبي منصور الأزهدي (ت370هـ)، و(المحيط في اللغة) للصاحب بن عباد (ت385هـ)، و(المحكم) لابن سيده (ت458هـ).

ومن هنا كان الخليل منعطفًا مهمًا في تاريخ النطق باللغة العربية، وصار بمثابة نهاية عصر وبداية عصر جديد في التعامل مع اللغة العربية عن طريق الضوابط التي وضعها بنتاج فكره الصيّن، فقد قام منهج تأليف العين على نظرية صوتية وضعها الخليل وهي الأخذ بالمخرج الصوتي لترتيب الحروف في المعجم، ترتيبًا يبدأ من الحروف التي تخرج من الحلق، ثم تقدم شيئًا فشيئًا حتى انتهى بالحروف التي تخرج من الشفة، ثم بعد ذلك حروف العلة ثم الهمزة.

ثم يأخذ في كل باب يركب الحرف الذي يبدأ به الباب مع ما يأتي بعده من حروف متناولا

كل حرف على حدة، وكان أول الكتب هو كتاب العين الذي اختير ليكون عنوان المعجم

بكامله¹⁵، فهو أول من وضع الصوت اللغوي موضوع تطبيق فني في دراسته اللغوية، التي انتظمها

كتابه الفريد (العين) بل هو أول من جعل الصوت اللغوي أساس اللغة المعجمي، فكان بذلك الرائد

و المؤسس وخلاصة للقول أن كتاب العين ذو شقين: الأول المقدمة، والثاني الكتاب بمادته اللغوية

، وتصرفاته الإحصائية المبتكرة التي اشتملت على المهمل والمستعمل في لغة العرب¹⁶.

والذي يعنينا في مدرسة الخليل الصوتية مواكبة هذه المقدمة ، واستخراج منها كيفية ترتيب الحروف ومسلكتيه في التصنيف، والظواهر الصوتية التي تدل على أصالة علم الخليل.

2- أثر أو تعدد المصطلحات الصوتية في التراث العربي عند الخليل :

إن المتتبع للمراحل التي سلكها الدرس الصوتي عند العرب في تطوره، عبر القرون الثلاثة الأولى، يدرك أن تلك المصطلحات التي نهضت بجمل أفكاره كانت مواكبة لحركته ، فقد بدأت قليلة محدودة ومتردة أحيانا على يد نابغة العرب الخليل بن أحمد الفراهيدي رحمه الله ثم مع توالي الأيام ، وزيادة المهتمين بهذا الدرس، أخذت تلك المصطلحات في التنوع والتعدد والاستقرار، ومن هنا، فإن المصطلحات الصوتية بهذا المعنى تعد صورة حية متناولة في التراث العربي.

ويظهر من حركة سير البحث الصوتي عند أئمة اللسان العربي، أن الخليل بن أحمد الفراهيدي يُسند إليه ضبط الحقائق العلمية التي اهتدى إليها في هذا المجال ، إلى مصطلحات استطاعت أن تنقلها كما ارتضى، وأن تبلغها إلى معاصريه ومن أعقبهم أصدق تبليغ، فاستفاد هؤلاء الدارسون من تلك المصطلحات ،ومما شحنت به استفادة كبيرة أنارت لهم سبيل البحث الصوتي، فهدوا بذلك أرجاءه، وارتقوا بمسائله إلى مراتب خدمة الدرس اللغوي¹⁷ ، ومن هذه المصطلحات :

1.2 العلاقة بين مصطلح الصوت والحرف:

كان الخليل بن أحمد الفراهيدي وإن لم يستعمل مصطلح الصوت، يفرق بين صوت الحرف واسمه، وهذا يتضح من سؤاله لأصحابه حين قال لهم: « كيف تقولون إذا أردتم أن تلفظوا بالكاف التي في لك، والكاف التي في مالك والباء التي في ضرب؟ فقليل له: باء كاف، فقال: إنما جئتم بالاسم ولم تلفظوا بالحرف¹⁸. » ، وواضح هنا أن الخليل كان يريد الصوت، ولم يستعمل مصطلح الصوت، والعبرة بالمعاني لا بالمباني، يؤكد هذا ما قاله محققا كتاب العين في المقدمة، من أن كلمة (حرف) تعني في مصطلح الخليل ما نعينه باستعمالنا كلمة صوت في عصرنا الحاضر، ولنسمعه يقول: « فإذا سئلت عن كلمة، وأردت أن تعرف موضعها، فانظر إلى حروف الكلمة فمهما وجدت منها واحد في الكتاب المقدم فهو في ذلك الكتاب، وإن قوله (حروف الكلمة) يعني أصواتها، وهو يشير إلى أنه ضمن مقدمته التي دعاها (الكتاب المقدم) هذه المواد الصوتية اللغوية¹⁹. »

وبهذا نقول: إن الخليل استعمل مصطلح الحرف، وأراد به الصوت، وهو مبدأ يطلق عليه اصطلاحا لفظ الاتفاق والتناسب، فهو من الأوائل الذين أدركوا وربطوا اللغة بالصوت، باعتبار الصوت امتدادا للبنية التركيبية، وأصلا للأفكار المنظورة في اللغة ، فقضية التماثل الحاصل بين الألفاظ والمعاني على أساس بين أجراس الحروف، وأصوات الأفعال التي تعبّر الأجراس عنها، تعدو

قضية دلالية في ارتباط الدوال بالمدلولات، وهو الشيء الذي توصل إليه بعد قرون عدة فرديناد دي

سويسر²⁰.

وفي هذا المقام ربط الخليل الخط بالصوت، أو قد حاول ذلك، إذ من خصوصيات الكتابة

العربية تنفصل فيها عناصر اللفظ، وأصوله، وهيئاته (الحروف والأوزان) عن علامات المعنى

ومحدداته (الحركات)، وهو بهذه العملية الإجرائية قام بـ الوصل بين (المبنى) و (المعنى)؛ لأنه

أدرك لولا الدلالة الذاتية للفظ في مستواه الصوتي على معناه، لكان الترجيح معنى لفظ بإزاء معاني

أخرى ترجيحاً بلا مرجح وهو محال²¹.

فموضع (الحركات) على (الحروف) معناه إعطاؤها قالباً منطقياً، ولكن الاستفادة من صيغة

هذا القالب تتم بـ (النطق)، وهذا يدخل في باب العلوم المشاهدة، لأن الخليل يرى أن المستوى

الصوتي الذي هو الأصل والأساس، والسند، والقاعدة الذي يتم فوقه إرساء البناء اللغوي، لا مجال

للاعتباطية فيه، بل تغلب عليه الوظيفة، وجد أن الصوت هو أصل الحرف، والحرف أصل اللفظ

، واللفظ أصل الكلام، والكلام مادة اللغة، وبما أن هناك مستوى من المسموع يدرك سماعاً، ولا

يكتب ابتكاراً له رموز دالة عليه ليعرف أجواء اللفظ ومقاماته المختلفة إذن البناء المعرفي الخليلي



2.2 الفرق بين المخرج والمدرج والحيز والموضع:

عند الحديث عن آلية إنتاج الأصوات اللغوية عند المعجمين لا بد من الوقوف على حد المخرج عندهم؛ لأنه يمثل نقطة ولادة الصوت، فإذا كان العلماء العرب قد حددوا المخرج من حيث أنه المنطقة التي يولد فيها الصوت اللغوي، فإن أصحاب المعجمات يعدّون من أوائل العلماء العرب الذين حددوا بدقة مخرج الصوت متمثلين بالخليل بن أحمد الفراهيدي، إذ أنه أطلق على المنطقة التي يولد منها الصوت اللغوي اسم (المخرج)، إضافة إلى المسميات الأخرى (الحيز، الموضع، المدرج²³).

وسنحاول الوقوف على سبب هذا النوع بالتسميات:

➤ - المخرج :

يعدّ الخليل بن أحمد الفراهيدي أول من استخدم لفظ حيز، ومدرج، ومخرج حيث قال: « في العربية تسعة وعشرون حرفاً، منها خمسة وعشرون حرفاً صحيحاً لها أحياز ومدارج، وأربعة أحرف جوف وهي الواو والياء والألف اللينة، والهمزة، وسميت جوفاً، لأنها تخرج من الجوف، فلا تقع في مدرجة من مدارج اللسان، ولا من مدارج الحلق، ولا من مدرج اللهاة إنما هي هاوية في الهواء، فلم يكن لها حيز تنسب إليه إلا الجوف»، واستخدم كلمة المخرج والمدرج، وهو يقصد بهما موضع حدوث الصوت، بقوله: «اعلم أنّ الحروف الذلّقية والشّفوية ستّة هي: الرّاء، واللام، والنّون، تخرج من ذلق اللسان والشّفتين وهما (مدرجتا) هذه الأحرف الستة.» ، (فالمخرج) هو الموضع

الذي يتحقّق ويحدث فيه الصوت الواحد في حال انفراده، ويتعرض لمجرى الهواء في الجهاز النطقي عند النطق بالصوت اللغوي²⁴.

➤ - المبدأ:

نفهم من تسمية المبدأ بهذا المصطلح، أنه يعني بداية تَكُونُ الشيء، وهي المرحلة السابقة لاكتماله وحدوثه، أي أنه سابق لغيره، فهو الموضع الذي يبدأ الصوت فيه بالتّجمع، بتأكيد الخليل بأن العين والحاء والهاء والغين حلقية؛ لأن مبدأها من الحلق، وإن كان المبدأ هو بداية تجمع الصوت وتشكله، قبل أن يتخذ مخرجاً محدّداً وتلون بصفة معينة، فإن المخرج هو انطلاق الصوت من موضع تجمع نفسه ليصبح مدركاً سمعياً عند المستقبل له²⁵

➤ - المدرج :

لما كانت الأصوات متقاربة من بعضها، ومتعاقبة في حدوثها، يبتدئ الثاني عند النقطة التي يتوقف عندها الأول، وينطلق منها في مجموعة تقترب من بعضها مكونة سلسلة من الحلقات، أقصاها خمس عند الخليل، ثم يتحدد موضع حدوثها تحديدا عضويا فيزيولوجيا، ويسمى هذا الموضع مدرجا، لنشأة الأصوات فيه وتدرجها منه، يعي المدرج الموضع الذي يبدأ منه الصوت في منطقة اعتراض الهواء، لذلك نرى الخليل يبيّن أن مدرج الباء من بين الشفتين، ومدرج التاء من بين أطراف اللسان وأطراف الثنايا، وعلى ذلك فلكل صوت لغوي مدرجه الخاص به²⁶، وهناك مصطلح رابع يزاكم هذه المصطلحات، وهو الحيز.

➤ - الحيز:

هو الموضع الذي تتجمع فيه عائلة صوتية واحدة، فتنسب إليه، وذلك مثل الحروف الحلقية،

كلّها تنسب إلى الحلق مع تفاوت بينهما، وبين حروف أقصى الحلق، ووسطه، وأدناه، فهذه

مدارج، أي أقصى الحلق ووسطه وأدناه، لأنّها في شكل حلقات متسلسلة متتابعة، والحلق كله

بتقسيماته الثلاثة يسمى حيزاً، ويبدو أن الخليل بن أحمد الفراهيدي يقصد من مصطلح (حيز)

المساحة التي يشغلها عدد من الحروف بدليل قوله: « الطاء والذال والتاء في حيز واحد ²⁷ ».

ونجد فكرة هذه المصطلحات كانت واضحة عند الأزهري، الذي حاول أن يميز بين

مصطلحي (المخرج والحيز) واضعاً عناوين في مقدمة معجمه حيث قام بتضمين حديثه عن

مخارج الأصوات في الباب الأول، وذلك لالتقاء مصطلح المخرج مع حديثه مكان إصدار الحرف،

وهو ما يطابق مفهوم المخرج المتعارف، على حين تحدث عن المجموعات الصوتية ذات الموضع

الواحد في الجهاز النطقي عندما تحدث عن الأحياز التي قسمها ²⁸.

إن أول ما يمكن أن نستنتجه من كفاءات عرض المصطلح عند الخليل هو التركيز على

المضمون، وآية ذلك كثرة تصدير التركيب له، ثم يُورد بعده المصطلح، ثم الوصف لتحديد تحديد

دقيقاً يزيل عنه شبح الغموض، والالتباس لتيسر للمتلقي استيعابه استيعاباً صحيحاً، كما نخلص إلى

أن استفادة معاصري الخليل من ثروته الاصطلاحية حقيقة واقعية تؤكد أنها اقتباساتهم الكثيرة، إذ لا

يعقل أن يكون كل هذا التشابه في المصطلح، والمنهج من قبيل التصادف، وكذا تسجيل موقف

عبد الرحمن الحاج صالح الذي عمل على إحياء الكثير من المصطلحات الصوتية التراثية في بحثه

الصوتية سواء ما كان منها على صفحات مجلة اللسانيات، أو ما كان منها في بحوث مستقلة. و

من المحدثين من علماء الأصوات الذين وجدنا في تعريفاتهم تعريفات مطابقة لتعريفات علمائنا

الأول- برجستراسر- بقوله: « المخرج أو الحيز هو الموضع من الفم، ونواحيه الذي يخرج أو يُخرج

منه الحرف²⁹. »، ويقول ماريوباي: « إن التميز بين أصوات اللغة سواء منها الأنفي، أو الفموي

يعتمد على استمرار الصوت، ودرجة اسماعه، وقوة إنتاجه، وفوق كل هذا على المخرج وكلمة المخرج

تشير إلى النقطة المحدودة في الجهاز النطقي التي يتم عندها تعديل وضعه³⁰. ».

وبهذا يكون الخليل بن أحمد هو السباق سواء أكان في تسميته موضع النطق بـ(المخرج) أم

في تذوقه للحروف فمن هذه التسميات أدرك العلماء العرب أنه لنشوء الصوت يجب الاستناد

والنظر للجهاز الصوتي الذي يشكل دائرة إنتاج الصوت اللغوي، ومما يجدر التنبيه عليه معنا، أن

إفراد الفكرة الصوتية الواحدة بأكثر من مصطلح لا يعني أن أحد هذه المصطلحات متطور عن

الآخر، أو أدق منه، بل لقد سبقت جميعها لأداء المعنى عينه، وقد يشتهر منها مصطلح واحد لكثرة

استعماله، نحو تغليب الخليل الحرف على الصورة والصحيح على الساكن، كما أن التعدد في

المصطلحات للظاهرة الصوتية الواحدة لا يعني غياب فكرة المصطلح، أو عدم نضجها لدى أئمة

اللسان العربي في القرون الثلاثة الأولى بل إن العكس هو الصحيح، فقد كانوا حكماء في انتقاء

مصطلحاتهم، إذ اختاروا من متن العربية أقصر الألفاظ بنية، وأكثرها استفاقا لمعانيهم المراد التعبير عنها.

3- ترتيب مخارج الأصوات العربية :

جاء الخليل بن أحمد الفراهيدي ليشكل مجهوده نقطة تحول في الدرس الصوتي العربي، حيث

تجلت براعته

أكثر من ذلك الإبداع العلمي القدير، ممثلاً في الأبجدية الصوتية التي جاء بها وفق ترتيب مخارج الأصوات بدءاً من الأعماق في جهاز التصويت وصولاً إلى مخرج الشفتين، لقد دلت دراسة المخارج على ما وصل إليه النظر المنهجي الصوتي السليم من وضوح لدى الخليل، عمل كبير يشير إلى رسوخ القدم في مجال المعرفة الصوتية، وقد قال عنها أحد المستشرقين: «ونظرية مخارج الحروف عند النحاة العرب نظرية أحكموا ضبطها بعناية.³¹»، وإذا كان الفكر العربي قد حقق سبقاً في علم الأصوات بهذه الدراسة التي جاءت عند الخليل، فقد كان ذلك السبق مدعاة للتساؤل عن سبب وجود هذا البناء النظري المتكامل!

حيث يبدأ الخليل المقدمة بالصوت اللغوي عند السطر الأول بقوله: « هذا ما ألفه الخليل

بن أحمد البصري من حروف: (أ- ب- ت- ث) وأضاف أنه لم يمكنه أن يبتدئ التأليف من أول:

أ- ب- ت- ث وهو الألف، لأن الألف حرف معتل، فلما فاته الحرف الأول كره أن يبتدئ بالثاني

— وهو الباء— إلا بعد حجة واستقصاء النظر، فدبرّ ونظر إلى الحروف كلها، وذاتها فوجد مخرج

الكلام كله من الحلق، فصير أولها بالابتداء أدخل حرف في الحلق³². » ،

فلقد خالف الخليل الترتيبين الأبجدي ، والألفبائي في دراسته للأصوات اللغوية، فالأول

اقتبسته العرب عن الفينيقيين، وهو ترتيب (أبجد ،هوز ،حطي ،كلمن ،سعفص ،فرشت ،تخذ

ضطغ) ، فكان ترتيبه للحروف العربية وفق المخارج، فبدأ بأصوات الحلق، ثم باقي الحروف منتهيا

بالحروف الشفوية، وختم ترتيبه بأصوات العلة والهمزة، فلم يبدأ بالهمزة أو الألف لما لاحظته من تغير

صوتي يطرأ عليها، فبدأ معجمه بحرف العين باعتباره الصوت الحلقي الأول الذي لا يتغير في الأبنية

الصرفية، و لا لأنها أول الحروف مخرجا، ولكنها أول الحروف نصاعة وثبات ، وإنما كان ذوقه إياها

أنه كان يفتح فاهه بالألف، ثم يظهر الحرف نحو (أب-أت-أخ-أغ-أع)، فوجد العين وأدخل

الحروف في الحلق، فجعلها أول الكتاب ثم ما قرب منها الأرفع فالأرفع حتى على آخرها وهو

الميم³³.

ومعنى هذا أن الخليل قد أحاط بالترتيب (الألفبائي) من عهد مبكر، ولم ينشأ أن يتبدى به

مع اعتدائه إليه، لأن أول حرف في هذا النظام حرف معتلّ، ولا معنى أن يتبدى بما يليه وهو الباء

لأنه ترجيح بلا مرجح وتقديم دون أساس، فذاق الحروف تجريباً فرأى أولها بالابتداء حروف

الحلق، وذاقها مرة أخرى فرأى (العين) أدخل حرف منها في الحلق، بل في أقصى الحلق .

وقال أيضا فيما ذكره السيوطي عن ابن كيسان (ت 299هـ): « سمعت من يذكر عن

الخليل أنه قال: لم أبدأ بالهمزة لأنها يلحقها النقص والتغيير والحذف، ولا بالألف، لأنها لا تكون في

ابتداء كلمة، ولا في الاسم، ولا فعل إلا زائدة، أو مبدلة، ولا بالهاء لأنها مهموسة خفيفة لا صوت

لها، فنزلت إلى الحيز الثاني، وفيه العين والحاء فوجدت العين أنصع حرفين، فابتدأت به ليكون

أحسن من التأليف³⁴. » ، وهذا دليل واضح وقوي لاعتذار الخليل من البدء بالهمزة.

ومعنى هذا أنه سار مع الحروف مسيرة مخبرية استقرائية، ابتداء من أقصى الحلق، فالهلق

مرورا بفضائه فالأسنان وانتهاء بالشفة فالميم عندها، لأن الميم أرفع حروف الشفة ، وسميت هذه

الطريقة بذوق الحروف ، وبهذا يتفق الدارسون أن هذه الطريقة منفردة في تحديد الأصوات والوقوف

على مخارجها، ومن أحسن ما عرض له الخليل في دراسة الأصوات ما نجد من وصف للجهاز

الصوتي، وهو الحلق والفم إلى الشفتين، وتقسيمه إياه إلى مناطق ومدارج يختص كل منها بصوت أو

مجموعة أصوات، وما أشار إليه من ذوق لبيان حقيقة المخرج، وما ذكره يرتبط أساسا بعملية إنتاج

الأصوات، وهذا يدل على ذوق حسيا فريدا وصبرا وقدرة على الاستنتاج حتى توصل إلى ما توصل

إليه إبداعا وابتكارا دون الاستعانة بأي جهاز علمي، إذ لا جهاز آنذاك، وهو ما لم يثبت العلم

التشريحي الحديث بكل أجهزته الدقيقة ومختبراته الضخمة خلافا له، فيما يبدو يسيرا³⁵.

رتب الخليل معجمه على أساس ذوقه الصوتي حيث قلب أصوات العربية، ووضعها ضمن

مخارج صوتية معينة بحسب مدارج إلى عشرة أصناف:

➤ - الأصوات الحلقية: يقول الخليل: « فالعين ،والحاء ،الهاء ،والخاء ،والغين حلقية لأن

مبدأه من الحلق.»

➤ - الأصوات اللهوية: القاف ،والكاف لهويتان لأن مبدأها من اللهاة.

➤ - الأصوات الشجرية : الجيم والشين ،والضاد شجرية، لأن مبدأها من شجر الفم أي

مخرج الفم .

➤ - الأصوات الأسلية : الصاد ،والسين ،والزاي أسلية، لأن مبدأها من أسلة اللسان،

وهو مستدق طرف اللسان.

➤ - الأصوات النطعية : الطاء ،والتاء ،والدال نطعية، لأن مبدأها من نطع الغار الأعلى.

➤ - الأصوات الذلقية: يقول الخليل: « والراء ،واللام ،والنون ذلقية ، لأن مبدأها

من ذلق اللسان»، وهو تحديد طرفية كذلق السنان.

➤ - الأصوات الثنوية: والطاء ،والذال ،والثاء لثنوية، لأن مبدأها من اللثة.

➤ - الأصوات الشفوية: والفاء والباء والميم شفوية، وقال مرة شفوية لأن مبدأها من الشفة.

➤ - وثبت مجموعة من الأصوات الهوائية، يقول الخليل: « والياء ،والواو ،والألف ، لأنها هوائية

في الهواء.»

➤ - همزة³⁶.

إن هذه التسميات التشخيصية قد نهضت بكيان كل صوت ،وعادت به إلى نقطة انطلاقه واهتداء الخليل إليها بذهنه المتوهج فطنة وذكاء، دون مثال يحتذيه عند من سبقه من علماء العربية كنصر بن عاصم الليثي ،وأبي عمرو بن العلاء لدليل ناصع على موسوعية فذة، وعبقرية لا تقاس بالأشباه كيف لا وبداية إفاضاته الصّوتية مبكرة ومبتكرة، فيضع وبدقة متناهية مخططا شاملا للمخرج كل صورة، فإن ترتيب مخارج الأصوات على هذه الطريقة جعل الهمزة مع الأصوات الهوائية وكذلك جعل الهاء مع الأصوات الحلقية في حين يوضعان عند المحدثين مع الأصوات الحنجرية ؛لأن مكان النطق بهما هو الحنجرة ، ومن الممكن القول إن الخليل كان يذهب إلى أن الحنجرة واقعة ضمن منطقة الحلق ،وإن الهمزة بالذات تخرج من أقصى الحلق ويؤكد ذلك قوله : «أما الهمزة فمخرجها من أقصى الحلق مهتوتة مضغوطة ،إذا رفة عنها لانت فصارت الياء، والواو، والألف عن غير طريقة الحروف الصحاح³⁷».

أما فيما يخص (الواو والياء) فهما من حروف العلة عند الخليل ،ماعدا الفاء صوتا شفويا والأمر ذاته بالنسبة (الذال والتاء والطاء)، فهي عنده تخرج من حيز واحد ،وكذا (الشين والجيم والظاء) ، وفي حديثه عن القاف وصفه بأنه صوت لهوي ،والأمر كذلك لمواضع (الغين والخاء والكاف) ،فوصفه لهذه المخارج اختلف فيها المحدثون لكن هذا لا يقلل من هيمنة منهج الخليل على منهجهم ؛لأنه لم يخرج عنهم إلا في بعض الأمور القليلة، أما وصفه لمخارج الأصوات الأخرى فكان دقيقا، فقد تابعه في ذلك أبو علي القالي (ت 356هـ) في معجمه (البارع) ، فقد جاء

مختلفا من حيث تقدير مخرج الصوت فأدى ذلك إلى التقسيم والتأخير حيث وضع الأحرف الذلّقية (ل، ن، ر) قبل الأحرف اللثوية (ط، ذ، ث) مع تقديم الراء المكررة على اللام، ووضع الحروف النّطعية قبل الأحرف الأسلية مع تقديم الزاي على السين، من حيث المخرج الصوتي فضلا على أنه وضع العين وهو الصوت الحلقي في ترتيب الثالث من حيث المخرج، وقدم الضاد على الجيم والشين³⁸.

وهذه الاختلافات ترجع إلى تذوق الأصوات، والنظر إلى خصائصها، ومميزاتها فكل عالم يتذوق الأصوات بحسب حسّه الموسيقي، وإدراكه لموسيقى الأصوات التي تؤدي إلى تقديم الأصوات بعضها على بعض، فالأزهري (ت370هـ) الذي تابع الخليل، والقبالي في اعتماده النظام المخرجي في ترتيب الأصوات فبدأ بالأصوات من أقصاها مخرجا، وهي أصوات أقصى الحلق إلى آخر الأصوات وهي على النحو الآتي: (ع-ح-ه - خ-غ/ق- ك/ج-ش-ض- ص- س- ز/ط- د- ت/ ظ- ذ- ث/ر- ل-ن/ ف- ب- م/و- ا- ي)، وأطلق على هذه الأصوات الألقاب عينها التي أطلقها الخليل فشملت الأصوات الحلقية، وتضم (ع، ح، ه، خ، غ)، والأصوات اللهوية (ق، ك) وهكذا بقية الألقاب التي تخص الأصوات الأخرى من نحو الأصوات الشجرية، والأسلية، والنطعية... وهي ألقاب الخليل عينها³⁹.

وكذلك **الصاحب بن عباد** (ت 385هـ) الذي تأثر بالخليل تأثرا كبيرا، ويبيّن منهجه الذي

سار فيه على منهج الخليل، فقال: « اعلم أن الخليل لما قام بجمع كلام العرب جال فكره فيما بيني

عليه كتابه، ويدير عليه أبوابه فنظر في الحروف كلها، وذاقها، ووجود مخرج الكلام كله من الحلق...،
أوله العين فجعلها أول الكتاب، ثم ما قرب منها الأرفع فالأرفع، وهذه صورة الحروف على الولاء،
وذكر نسبتها إلى مخرجها وهي تسعة وعشرون حرفاً⁴⁰ «، ومهما يكن من أمر فإن الترتيب الصوتي
لأبجدية الصاحب بن عباد هي عينها أبجدية الخليل وترتيبه المخرجي لأصوات اللغة، ولم يكتف ابن
عباد بإتباع ترتيب الخليل فقط بل سعى جاهداً إلى الاستناد على تعليقات الخليل، وحججه في
ترتيب الأصوات وقد صرح بذلك بنفسه حيث قال: «إن الهمزة والهاء وإن كان لهما التقدم في
المخرج على أخواتهما من الحروف الحلقية، فإن الخليل إنما عدل عن الابتداء بهما لأن الهمزة مهتوتة
مضغوطة فإذا رفه عنها لانت⁴¹». .

أما ابن سيده (ت 458هـ) لم يختلف في نهجه عن علماء هذه المدرسة، فقد رتب
الأصوات وفق ترتيب المدرسة ولم يشيّد عنها⁴²، فكان بذلك خاتمة العلماء الذين ساروا على
خطى هذه المدرسة التي بدأها الخليل في اعتماد النظام المخرجي بوصفه أساساً لترتيب المعجم
العربي، فضلاً عن نظام التقليب، وبذلك كون هؤلاء العلماء مدرسة صوتية أشرنا أن نطلق عليها
مدرسة المعجمين الصوتية، فكانت المدرسة الرائدة في دراسة هذا العلم لأن الخليل الذي هو رأس
المدرسة كان الأسبق في دراسة هذا العلم.

ولم يكن حظ هذه المدرسة سهلاً يسراً بل على العكس، ولذلك صعب على الكثير من
العلماء السير على خطاها، حتى ابن دريد (ت 321هـ) عندما اعتمد نظام الأبنية، والتقاليب وهما

جوهر مدرسة العين، أعرض عن ترتيب المدرسة المخرجي، ورتب أصوات العربية ترتيباً ألفبائياً؛ لأنه أدرك أن هذه الطريقة صعبة فأعرض عنها لصعوبتها⁴³.

وهكذا فتعتبر المعاجم العربية، من مصادر التراث الصوتي، لأنها زحّت بفيض هائل من الفكر الصوتي عند العرب، لما حملته من الأفكار، والتعليقات، والابتكارات التي ظلت نبراساً، وهدياً لعلماء اللغة، والنحو، والصرف، والعلوم الإنسانية بصفة عامة.

4- صفات الأصوات العربية :

يعدُّ الخليل بن أحمد الفراهيدي أوّل من تذوق الحروف وفق مخارجها، وأوّل من عرف أنها تختلف في صفاتها، وخصائصها، فهي ليست من طبيعة واحدة، ولاحظ أن هذه الحروف لها صفات تميّزها عن غيرها، وربما وصفت مجموعة من الحروف بصفة معينة، وعلى هذا فقد استعمل الخليل طائفة من المصطلحات وصف بها هذه الحروف منها:

➤ - الصّاح والهوئية:

قال الخليل بن أحمد: « حروف العربية تسعة وعشرون حرفاً منها خمسة وعشرون حرفاً صحّاح، لها أحياز ومدارج، وأربعة أحرف جوف: الواو، والياء، والألف اللينة، والهمزة، وسميت جوفاً لأنها تخرج من الجوف، فلا تخرج في مدرجة من مدارج الحلق، ولا مدارج اللهاة، ولا مدارج اللسان، وهي في الهواء، فليس لها حيز تنسب إليه إلا الجوف »، وكان يقول كثيراً: « الألف اللينة والواو والياء هوئية (أي أنها في الهواء) »⁴⁴.

فمعنى ذلك أن هذه الأصوات تخرج مع الهواء دون عائق - كما قال المحدثون - وقد رتب الحروف الهجائية على مخرجها، ووضع الألف والواو، والياء في آخرها مما يدل على أن لها وضعاً خاصاً يختلف عن سابقتها، كما وصف الخليل بعض هذه الحروف ب (الجوفية) لأنها تخرج من الجوف، وأن تيار الهواء الخارج من الرئتين هو سبب حدوث الصوت، لذا وصفها بأنها هاوية في الهواء، وهوائية أي أنها في الهواء لا يتعلق بها شيء، وهي أربعة: الواو، الياء، الألف اللينة، الهمزة .

أما الأصوات الصحيحة فهي الأصوات التي تكون أصول أبنية الكلم، والتي لها أحياز ومخارج وتضم أكبر عدد من الأصوات يبلغ (خمسة وعشرين) صوتاً، فهذه الصفة مستمدة من أساس حربي، وهو من أهم غايات هذه المدرسة، وأهدافها لمعرفة أصول الكلمة العربية؛ لأن عملية بناء المعجم تقوم على هذا الأساس⁴⁵، وعلى هذا لجأ المحدثون إلى تقسيم الحروف إلى صوامت وصوائت، فالحروف الصَّحاح عند علماء العربية هي الصوامت عند المحدثين والهوائية عندهم هي الصوائت عند المحدثين.

➤ - الدلالة والإصمات:

تعد هذه الصفة من أكثر الصفات التي استعملها المعجميون، وأرادوا بها تلك الأصوات التي يكون حدوثها من طرف اللسان، وطرف كل شيء ذلقه، وهي أخف الأصوات وأحسنها امتزاجاً بغيرها، حيث قسم حروف العربية إلى ذلق وصمت، وجعل حروف الذلق ستة أحرف، وباقي الحروف سماها مصمته، وأخرج منها الحروف الهوائية فقال: « اعلم أن الحروف الذلق

والشفوية ستة وهي (ر، ل، ن، ف، ب، م)، وإنما سميت هذه الحروف ذلقاً لأن الذلاقة في المنطق إنما هي بطرف أسلة اللسان، والشفيتين، وهما مدرجتا هذه الأحرف الستة، منها ثلاثة ذلقية (ر، ل، ن) تخرج من ذلق اللسان من طرف غار الفم، وثلاثة شفوية (ف، ب، م) مخرجها من بين الشفتين... فلما ذلقت الحروف الستة، ذلق بهن اللسان، وسهلت عليه في النطق كثرت في أبنية الكلام، فليس شيء من بناء الخماسي التام يعرى منها أو من بعضها⁴⁶، فيجدر الإشارة إلى أن الكلمة العربية إن كانت رباعية أو خماسية فهي لا تعرى من واحد من حروف الذلاقة وهي ستة، وإذا جاءت الكلمة رباعية، أو خماسية معرأة من حروف الذلاقة فهي مبتدعة ليست من كلام العرب، إلا أن الخليل كان يرى أن الذلاقة في المنطق إنما هي طرف اللسان، والشفيتين وجمعها في ستة أحدهما حيز الفاء، وفيه ثلاثة أحرف (ف-ب-م)، والآخر حيز اللام فيه ثلاثة أحرف (ل، ر، ن).

ويبدو أن في إطلاق التسمية من جهة العموم فيه إشكال؛ لأن هناك أصواتا شفوية لا دخل لذلق اللسان فيها، لذلك ذهب بعض الباحثين إلى أن العلماء أرادوا التغليب؛ لأنهم وجدوا (اللام والراء والنون) من طرف اللسان فجعلوا الاسم لها، وضموا إليها الأصوات الأخرى، وهو احتمال وجيه و لكنه بعيد، فلماذا لم يعكسوا المسألة فيطلقوا عليها (الشفوية) بالتغليب لا سيما أن نصف هذه الأصوات أصوات شفوية، ولعل سبب التسمية يرجع إلى سهولة نطقها بالاستناد إلى

أن الدلالة من جملة معانيها سهولة النطق لذلك لا يبعد أن تكون هذه التسمية مستمدة من خفتها على اللسان، وكثرة دورانها في الكلمات العربية⁴⁷.

أما صفة الإصمات فهي صفة تطلق على الأصوات الأخرى، لأنها أصوات صمت أن يتكلم بها، وتبنى الكلمة منها فإذا كثرت فلا تجد بناءً رباعياً مصمت الأصوات لا مزاج له من أصوات الدلالة، وبهذا أطلقت صفة الدلالة، والإصمات على تلك الألفاظ التي تندرج في المعجم العربي، ويبنى على ذلك شيوع الألفاظ من عدمها، ويقود أيضاً إلى معرفة المهمل والمستعمل، وقياس أكثر الألفاظ دورانا في كلام العرب⁴⁸.

➤ - المهموس والمجهور:

لم تأخذ هذه الصفتان البعد الدقيق الذي أخذته في مقولات سيبويه الصوتية ولكن هذا لا يبعد أن يكون الخليل قد استعملها، وإن كانت الدلالة مختلفة، فقد أورد ابن كيسان عن الخليل في حديثه عن الهاء أنه قال: «... ولا بالهاء لأنها مهموسة خفية لا صوت لها»، وقد اكتفى الخليل في هذا النص بوصف الهاء بأنها مهموسة من دون أن يذكر معنى الهمس، وكذلك تعريف الجهر والهمس بجده فيما نقل عنه الزجاج فقال: «الحروف المجهورة والمهموسة فيما زعم الخليل ضربان: فالمجهور حرف أشبع الاعتماد عليه في موضعه، ومنع النفس أن يجري معه، والمهموس حرف أضعف الاعتماد في موضعه وجرى معه النفس»، وهذا دليل واضح يدل دلالة قاطعة على أن الخليل كان يعرف الحروف المجهورة والمهموسة، كما ذكر الخليل هذين المصطلحين في ثنايا معجمه

مشيرا إلى أن الهمس هو: همس الصوت في الفم مما لا إشراب له من صوت الصدر ، ولا جهازة في المنطق و لكن كلام مهموس في الفم كالسر⁴⁹.

ومن هنا لا يمكن أن نستبعد أن يكون الخليل هو الذي لَمَّحَ إلى سيبويه بالمدلول الاصطلاحي لهذه الصفة، فاتخذوه مصطلحا بلاغيا تقوم على أساس فصاحة الكلمة وبلاغتها.

➤ - التَّفْشي :

وهي من الصفات التي أطلقها الخليل على أصوات (الشين) ،والذي يظهر من نص الخليل هذا أنه لم يوضح معنى التفشي ، وإنما اكتفى بقوله إنما صفة لصوت الشين ، والذي يبدو من خلال وصفه لمخرج الشين أن مفهوم التفشي عنده هو انتشار اللسان على الحنك، فيتكون في وسطه شيء كالقناة تتسرب النفس منه ، ويتوزع تسربه في جنبات الفم، ولا يقتصر على المخرج فقط⁵⁰.

➤ - اللين :

جعل الخليل صفة اللين خاصة بالألف فقال: « الألف اللينة والواو ،والياء هوائية أي أنها في الهواء. » ،واللين ضد الخشونة أي السهولة والتنعيم، ويقصد به إخراج الحرف اللين ، وعدم الكلفة على اللسان وخروجه بسهولة حال النطق به، وحروفه (الواو، والياء) الساكنتان المفتوح ما قبلها، ويمدّان حال الوقف لا حال الوصل، ويكون وصف اللين في هذين الحرفين عند مجانسة ما قبلها لهما فيجري عليهما المد ، والمتوسط، والقصر⁵¹.

➤ - الخفية والمهتوتة:

صفة أطلقت على الهمزة، وقد وصفها الخليل بأنها مهتوتة، وهذا يدل على أنّها تصل إلى درجة في صفتها، وتشبه الياء بالهاء في مكان آخر، لقوله: «الياء شبيهة بالهاء في خفتها وخفائها»⁵²، وجاء في لسان العرب أيضا أن الخليل قال عن الهمزة بأنها: «صوت مهتوت في أقصى الحلق يصيب همزة فإذا رفه عن الهمزة كان نفسا يحول إلى مخرج الهاء»⁵²، فعلماء الأصوات المحدثين لم يخرجوا عما جاء به القدماء في الهاء

فالصفات التي لها ضد، والصفات التي لا ضد لها قدّمها البحث الصوتي عند العرب القدماء، ولا يختلف كثيرا كما عرفه البحث الصوتي الحديث في علم الأصوات على الرغم من اختلاف الوسائل، وأجهزة التشريح الحديثة المستخدمة في الوقت الحالي، وهذا دليل على تأصيل الدرس الصوتي العربي في التراث، والتأكيد على أنّ قصب السبق كان لصالحه خاصة على مستوى صفات الأصوات.

خاتمة

فالخليل بن أحمد الفراهيدي أعمل فكره في الكلام فدبّر، ونظر إلى الحروف كلها، وذاقها فكان مبتدع طريقة علمية قائمة على تحليل أصوات الكلمة، ومشاهدتها في طريق إخراجها بحيث جعلنا نحس أنّه كان على علم بالجهاز الصوتي، وتركيبه وأجزائه، وتحدث أيضا عن الصفات الأخرى للأصوات مثل الإطباق، والاستعلاء، والاستفال، والطيقة، البحة في الهاء.

فلهذه المدرسة ميزة التفرّد في ترتيب الأصوات اللغوية العربية على وفق أبجدية صوتية تتخذ من مخارج الأصوات أساسا لها، وأظهرت ألقابا على مجاميع الأصوات، وأعطت أهمية كبيرة للصوت اللغوي في الدراسات اللغوية، فوضعت أصولا للقارئ حتى يعرف حق كل حرف حال النطق به، وليعمل نفسه بإحكام، لأنّه ينشأ عن التركيب ما لم يكن حالة الأفراد بحسب ما يجاور هذه الأصوات من مجانس لها، ومقارب، وقوي، وضعيف، ومرفق، ومفحم، فيجذب القوى الضعيف، ويغلب المفحم المرفق، فيصعب على اللسان النطق بذلك على حقه إلا بالرياضة الشديدة، فمن أحكام صحة التّلفظ حال التركيب حصل على حقيقة التجويد بالإتقان والتدريب.

هوامش البحث :

¹ ياقوت الحموي، معجم الأدباء إرشاد الأديب إلى معرفة الأديب ، ياقوت الحموي، 4/1260.

القفطي (1082). إنباه الرواة ، تحقيق : محمد إبراهيم ابو الفضل ، دار الفكر العربي ، مؤسسة الكتب

² الثقافية ، بيروت ، ط1، ج1/376

³ المصدر نفسه ، 1/377

⁴ المصدر نفسه ، 1/381.

⁵ ابن ندسم ، (1997)، الفهرست ، تحقيق : إبراهيم رمضان، دار المعرفة ، لبنان ، ط2، ص65.

⁶ الحموي ياقوت ، معجم الأدباء إرشاد الأديب إلى معرفة الأديب ، 4/1260

ابن الأثير، (1997)، الكامل في التاريخ ، تحقيق : عمر عبد السلام تدمري ، دار الكتب العربي

⁷ ط1، ج5/222.

يوسف ابن محمود فجال ، 3 جمادى الآخر 1427، الخليل ابن أحمد عبقرى العلماء ، مجلة كلية الآداب

⁸ ، جامعة ملك سعود ، ص02

النووي، تهذيب الأسماء واللغات ، تعليق :شركة العلماء بمساعدة إدارة الطباعة المنيرية ،دار الكتب العربية
ج1/178.⁹

ابن احمد الفراهدي الخليل ،العين ، تحقيق مهدي مخزومي ،إبراهيم السمرائي ، سلسلة المعاجم والفهارس
ج1/15.¹⁰

¹¹ ياقوت الحموي ، معجم الأدباء ، 3/1261.

¹² ابن أحمد الفراهدي الخليل ،العين ، ج1/18.

¹³ ابن دريد،(1987) ،جمهرة اللغة ، تحقيق: رمزي بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط1 ،
17/1.

¹⁴ ابن أحمد الفراهدي الخليل ،العين ، 10/1.

¹⁵ علاء جبر محمد ، المدارس الصوتية عند العرب- النشأة والتطور-، ص 19-20.

¹⁶ محمد حسين علي الصغير ،(2000)، الصوت اللغوي في القرآن ، دار المؤرخ العربي، موسوعات
الدراسات القرآنية، بيروت، ص 2

¹⁷ المهدي بورية، (مارس 2006)، مصطلحات الخليل الصّوتية ومنهجها في دراسات معاصرين، مجلة
الأثر، قسم الأدب واللغات، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ع05، ص23.

¹⁸ الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، 48/1.

¹⁹ تمام حسان ،اللغة بين المعيارية والوصفية، دار الثقافة، المغرب، ص 168.

²⁰ ابن جني ، (1952) ، الخصائص ، تحقيق : محمد علي النجار، المكتبة العلمية، ط2، القاهرة
،65/1.

²¹ عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي، الزهر في علوم اللغة وأنواعها ، تحقيق: محمد أحمد
جاد المولى ، ومحمد أبو الفضل إبراهيم بن أبي بكر، وعلي محمد البجاوي، دار إحياء الكتب العربية
(د.ت)، 16/1.

²² ينظر: جعفر يابوش ،الصوت بين المعيارية والموضوعية عند الخليل الفراهيدي ، المجلة الجزائرية في

الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية "إنسانيات"، ع 21 ؛ 2003 م، ص64.

²³ علاء جبر محمد ، المدارس الصوتية عند العرب- النشأة والتطور- ، ص21.

- ²⁴ أبي منصور محمد بن أحمد الأزهرى، (1964)، تهذيب اللغة ، تحقيق وتقديم: عبد السلام هارون، مصر، 48/1.، المقررات الصوتية في البرامج الوزارية للجامعة الجزائرية، مكى درار، سعاد بسناسي ، ص41.
- ²⁵ المصدر نفسه ، ص 40
- ²⁶ علاء جبر محمد، المدارس الصوتية عند العرب-النشأة والتطور- ، ص21.
- ²⁷ الخليل بن أحمد الفراهيدي ، العين ، 1/ 52.
- ²⁸ علاء جبر محمد ، المدارس الصوتية عند العرب-النشأة والتطور- ، ص22.
- ²⁹ رمضان عبد التواب ، (1994) ،التطور النحوي للغة العربية ،محاضرات المستشرق الألماني:برجشتراسر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1 ، ص11.
- ³⁰ ماريوي (1973)، أسس علم اللغة ، ترجمة : أحمد مختار عمر، جامعة طرابلس ، ص78.
- ³¹ جان كانتينو ، دروس في علم أصوات العربية ، نقله إلى العربية: صالح القرمادي، مكتبة الدراسات، تونس، ص31.
- ³² محمد حسين على الصغير ،الصوت اللغوي في القرآن ، ص40
- ³³ العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، 47/1.
- ³⁴ جلال الدين السيوطي ، المزهري في علوم اللغة وأنواعها، 90/1
- ³⁵ خليل إبراهيم العطية (1983) ،في البحث الصوت عند العرب، دار الجاحظ للنشر، بغداد ، ص11.
- ³⁶ الخليل بن أحمد الفراهيدي ،العين، 58/1.
- ³⁷ الصدر نفسه ، 52/1.
- ³⁸ أبو علي إسماعيل بن القاسم القالي البغدادي (1975) ،معجم البارغ في اللغة ، تحقيق: هاشم الطعان، مكتبة النهضة، بغداد، ودار الحضارة العربية، بيروت، ص 11.
- ³⁹ علاء جبر محمد ،المدارس الصوتية - النشأة والتطور- ، ص32.

- ⁴⁰ إسماعيل بن عباد الصاحب أبو القاسم ، المحيط في اللغة ، تحقيق : محمد حسن آل ياسين ، عالم الكتب ط1، 1/60،
- ⁴¹ المصدر نفسه ، ج1/64
- ⁴² علي بن إسماعيل أبو الحسن ابن سيده (1996)، المخصص ، تحقيق : مكتب التحقيق بدار إحياء التراث العربي ، بيروت، ط1، 1/22.
- ⁴³ ابن دريد ، الجمهرة ، 18/1
- ⁴⁴ الخليل بن أحمد الفراهيدي ، العين ، 1/64-65.
- ⁴⁵ علاء جبر محمد ، المدارس الصوتية عند العرب - النشأة والتطور - ، ص 39-40
- ⁴⁶ ابن الأزهري ، تهذيب اللغة ، 1/ 50-51
- ⁴⁷ ينظر: إبراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، ص 109-110.
- ⁴⁸ علاء جبر محمد ، المدارس الصوتية عند العرب - النشأة والتطور - ، ص38.
- ⁴⁹ الخليل ابن أحمد الفراهيدي، العين، 4/10.
- ⁵⁰ إبراهيم خليل العطية، في البحث الصوتي عند العرب ، ص56.
- ⁵¹ ابن الجزري أبو الحيز محمد بن محمد الدمشقي (ت833هـ)، النشر في القراءات العشر، قدم له الأستاذ علي محمد الضباع شيخ عموم القارئ بالديار المصرية، خرج آياته الشيخ زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 ، 1/ 204-205
- ⁵² ابن منظور ، لسان العرب ، تحقيق: عبد الله الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ط3، 6/4610.

الإشكال المعرفي للخطاب النقدي العربي المعاصر

The cognitive problem of contemporary Arab critical discourse

د. لبية زياني¹D.Lebiaziani¹¹المركز الجامعي صالحى أحمد النعامة(الجزائر) lebna.ziani@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/04/27. تاريخ القبول: 2021/06/15. تاريخ النشر: 2021/09/30.

ملخص:

شهد النقد العربي المعاصر تحولات منهجية متباينة على مستوى التنظير والممارسة، فقد ارتبط منذ تشكله الأول بالوعي النقدي الغربي ولم يخرج عن إطاره العام ولا عن مقولاته الإجرائية مما خلق أزمة كبيرة نتيجة اختلاف المرجعيات الفكرية المؤسسة لهذا الخطاب.

وعليه يسعى هذا المقال إلى البحث في إشكالية الخطاب النقدي العربي المعاصر على صعيد المفاهيم والمنهج والمصطلح؛ وهي إشكالية ذات أبعاد فكرية ومنهجية وفلسفية عميقة لم يأخذها النقد بشكل عميق؛ إذ يتبين من خلال التعامل النقاد مع المفاهيم النقدية ضمن الحركة السريعة لإنتاج خطاب فكري. فيتمثل إشكالية هذا الخطاب؟ وما مدى انعكاسها على تطور نقدنا العربي المعاصر؟

كلمات مفتاحية: إشكالية، الخطاب، النقد، المنهج، المصطلح.

Abstract:

Contemporary Arab criticism has witnessed various methodological transformations at the level of theory and practice. Since its first formation, it has been associated with Western critical awareness and has not departed from its general framework nor from its procedural statements, which created a major crisis as a result of the different intellectual references founding this discourse.

Accordingly, this article seeks to research the problematic of contemporary Arab critical discourse at the level of concepts, method, and terminology. It is a problem with deep intellectual, methodological and

philosophical dimensions that criticism hasnot taken deeply. It is evident through the critics' dealing with critical concepts withinthe rapid movement to produce an intellectual discourse.What is the problem of this discourse? To what extent has it been reflected in thedevelopment of our contemporary Arab criticism?

Keywords: problematic; discours; critic;method ;terminology.

المؤلف المرسل: لبية زباني، الإيميل: @gmail.comlebna.ziani

1. مقدمة:

يعيش النقد العربي المعاصر حالات من التشظي والانشطار لأجل بناء هوية ثقافية وصناعة نقدية تتجاوز الأحكام المعيارية ، إلى تشييد حوار مع النصوص الإبداعية من منظور حداثي . ويعتبر الخطاب المؤسس لتلك الفرضية محاولة أولية لصياغة فكرية ونظرية، تقوم على معطيات الخبرة والمعرفة والاجتهاد والترجمة؛ إذ يتمثل مشروع الكتابة النقدية في النأي بالممارسة عن مجرد التأليف أو التصنيف إلى بناء نص يوازي النص الإبداعي من حيث النسق اللغوي والنمط التواصلية . ويرى المهتم بالخطاب العربي المعاصر أن عصبه من النقاد توسلوا بمجموعة من المناهج والمقاربات، واتخذوا عدة منهجية وأدوات إجرائية متباينة ينتمي بعضها إلى البنيوية وبعضها إلى السيميائية والأسلوبية، وبعضها إلى التداولية، وقد أسهمت المعرفة اللسانية الحديثة في بلورة النشاط النقدي صياغة ومضمونا . ومما لا شك فيهأن نقدنا يعيش تحولات ومسارات تسببت في ظهور أزمات على مستوى المصطلح والمفهوم والممارسة والكتابة، والتلقي، والنقل، يعود بعضها إلى طبيعة الناقد ويعود البعض إلى طبيعة النقد في حد ذاته من حيث بنيته المفهومية ومرجعته الفلسفية وأدواته الإجرائية . وعليه سيركز البحث على رصد إشكالية هذا الخطاب، من حيث المفاهيم والإجراءات وعلى مستوى الممارسة النقدية .

2. المفهوم الإجرائي للإشكالية:

ميز الباحثون بين المشكل والإشكالية، ويجعلون فروقا بينهما، فالمشكل جزء من الإشكالية، وهذه الأخيرة أعم وأشمل فهي مسألة تقتضي الاستدلال وقابلة للحل، في حين يتعلق المشكل بالسؤال، وإذا تتبعنا الدلالة اللغوية للإشكالية في المعاجم العربية فإننا نجد لها مقابلا، ذلك أنها مصطلح حديث أدخل إلى ثقافتنا وتبناه الكثير من النقاد والمفكرين لإبراز المسائل العالقة.

الإشكالية في الحقيقة من الجذر اللغوي "(ش ك ل)"، وهو مصدر صناعي أقيم على مصدر آخر للفعل (أشكل بمعنى التبس). وهو (إشكال)، والإشكالية مصدر جديد في العربية المعاصرة يتضمن معنى المشكلة... نجد مصطلحا آخر مرادفا لمصطلح الإشكالية وهو مصطلح (المشكل) الذي يعني: ما لا ينال المراد منه إلا بتأمل بعد الطلب. وبهذا فإن مصطلح (المشكل) هو الأقرب دلالة إلى مصطلح الإشكالية المعاصر" (علي حسين يوسف، 2015، ص19)

ويشير محمد عابد الجابري إلى أن "لفظ الإشكالية من الكلمات المولدة في اللغة العربية (وهي ترجمة موفقة للكلمة. فإن جذرها العربي يحمل جانبا أساسيا من معناها الاصطلاحي، يقال: أشكل عليه الأمر بمعنى التبس واختلط وهذا مظهر من مظاهر المعنى الاصطلاحي المعاصر للكلمة) ولكنه ليس سوى مظهر فقط" (بن عيسى هامل، 2013، ص42)، فهي إذن كلمة عربية تدل على المشكلة واللبس والغموض والتداخل، وتقوم أساسا على المشكل وتحتاج حلا.

ويقصد بها القضية الجدلية القابلة للحل، والتي يمكن دراستها من جوانب مختلفة، وتتضمن الموقف الإيديولوجي، ويمكن الإشارة إليها على أنها مجموعة من الأفكار المستقلة القائمة على الاختلاف والمثيرة للتوتر والاشكال المعرفي والمنهجي اتجاه العقل والقضايا الفكرية (علي حسين يوسف، 2015، ص20)، وقد عبر كارل ماركس عنها بقوله "إن الإنسانية لا تطرح من الإشكاليات إلا تلك التي تقدر على حلها" (بن عيسى هامل، 2013، ص42)، وعليه يكمن طابع الإشكالية في أنها قابلة للحل، وتتعلق بالراهن وتسعى لبلوغ الممكن، فهي تصدر من لدن الإنسان لتعالج قضاياها.

ولالإشكالية بعد عقلي معرفي واستقرائي، فهي تثير الشك والارتباب حول النتائج، كما أنها تقر بالإثبات أو النفي، وبالتالي يمكن وصفها بالنظرية غير المكتملة، وتتفرع إلى مشكلات، وتقوم على دافع أساسي وعلى فرضية السؤال والتقضي والاحتمالات، فقد يصل الباحث إلى إجابة وقد ينأى بها إلى إشكاليات جديدة (بن عيسى هامل، 2013، ص 42-43)، ولعل من الأمثلة التي يمكن صياغتها ما تعلق بإشكالية العقل الغربي و مركزيته لدى ميشال فوكو و جاك دريدا، وما تعلق بالتحقيب في الثقافة المغربية لدى محمد مفتاح، إضافة لما قدمه عابد الجابري عن إشكاليات الفكر العربي، ومحمد أركون، فهذه النماذج تحليلنا إلى تمثل مفهوم الإشكالية وطابعها الإشكالي القائم على السؤال والفرضيات دون الحاجة إلى الوصول لإجابة مقنعة.

تقودنا هذه المسألة إلى استحضار مقولة تلخص إشكالية الفكر العربي، ويمكن قياسها على الخطاب النقدي العربي المعاصر والتي مفادها بأن "المهمة الأولى والأساسية المطروحة في الفكر العربي (اليوم) هي تحقيق الاستقلال التاريخي للذات العربية، وليس من السهل ذلك إلا بالتحرر أولاً وقبل كل شيء من سلطة النموذج (السلف/ الغرب) وآليات التفكير التي يكرسها وتكرسه في آن" (الجابري محمد عابد، 2005، ص 57)

3. المقولات النقدية والإجرائية:

1.3 المرجعية النقدية المستعارة:

يتطلب البحث في إشكاليات الخطاب النقدي ال عربي المعاصر إعادة رسم ملامحه وتحديد خصوصيته، قصد الكشف عن منظومته الفكرية والمصطلحية وشبكاته المفهومية، وذلك برصد مقوماته ومدى تأثيره بالآخر، وهذه الأمور تستدعي تمثل وضعه الثقافي الراهن، فماهي أهم الإشكاليات التي يتضمنها هذا الخطاب؟ وإلى أي مدى يمكن رصدها والتعامل معها؟

إن القضية الأولى التي يمكن معاينتها في الخطاب النقدي ال عربي المعاصر، غياب الوعي بمفهوم النقد، وعدم تمثل فكرة السؤال، فطه عبد الرحمان مثلاً يوضح طبيعة النقد بأنه " يطرح أسئلة مسؤولة، فيتعدى بذلك نقد العقل المعروف، إلى نقد النقد نفسه، وبالتالي يتكون عندنا "العقل المسؤول" الذي

يتجاوز العقل الخالص والعقل الناقد" (طه عبد الرحمان، 2002، ص 14)، هذه الفرضية تكاد تكون مهمة لدى الناقد العربي الذي لا نجدده يطرح أسئلة فكرية ونقدية تتجاوز المستوى السطحي للعقل الإنساني، وهي الفكرة التي يدافع عنها بارث قائلا "أسأل نفسي أسئلة تتعلق بالأسلوب، والوضوح والبساطة، وهي أمور ليس من السهل تحقيقها... ليس كافيا أن يعبر المرء عن نفسه ببساطة بل عليه أن يفكر ويشعر ببساطة أيضا" (بارث رولان، ص 26).

هذه المسألة نابعة من طبيعة الممارسة النقدية التي لم تتجاوز عتبة التنظير بعد، ولانزال رهينة سجن الجماليات والأسلوب، فالنقد لم يتحرر من تبعية الأحكام والتقييم، ولم يرق بعد إلى درجة الفلسفة القائمة على "التأمل والتنقيب، التأمل في خاصيتها وفردتها ثم التنقيب في المراجع التي تشير إليها وتدل عليها... إن الكتابة الجديدة تمتحن الصعب بوصفه لغة دالة في الرواية والشعر والمسرح... والكتابة في النقد الجديد، امتحان يحمل دلالات التعدد والاختلاف، والسر والمتعة، والكثافة والطلاقة، الأمر الذي يؤمن السبيل أمام سؤال الظاهرة، ويجرر المقدمة؛ أي كل مقدمة خجولة، أو منكفئة على نوع من الذاتية غير العاملة من عقدة الموضوع" (بختي بن عودة، 2013، ص 31)، وبهذا يتشكل الوعي بالكتابة ثم بالخطاب لتتم صناعة النقد العالم العارف بالقيمة والظواهر الإنسانية، ليخرج من دائرة التعالي والجمود، إلى حاضرة السؤال والتأويل.

وبالعودة إلى بعض الخطابات النقدية العربية المعاصرة فإننا نلمس فيها طابع العمومية، والاجترارية، يكتفي فيها الناقد بظاهر النصوص دون العمق، ومرد ذلك انتصاره لفكرة ما، بفعل اتكائه على مقولات نظرية غربية، وهذا يفقد النقد شرعيته ومشروعه، لأنه لا ينهض على الوعي بتأسيس نظام جمالي حر ذاتي الرؤية (سلامي عبد الدائم، 2017، ص 75)، وتأسيس هذا المطلب يتأتى من إعادة هيكلة النقد كما قال بارث في حوار له مشيرا بأنه "ينبغي أن نطور هذا الأمر أكثر إلى حد اقتراح نظرية للحب والتعاطف بوصفها قوة دافعة للنقد. منذ سنوات قليلة خلت كان النقد لا يزال فعالية محض تحليلية، فعالية عقلانية تخضع لنوع من الأنا العليا التي تتصف بسمات النزاهة والتجرد والموضوعية. ولقد رغبت بالنهوض في وجه هذا النوع من المقاربة النقدية" (بارث رولان، ص 28)

أما القضية الثانية ، فتمثل في غياب الهوية النقدية ، لأنه منذ البداية قام على دراسات ليست نابعة من الواقع العربي، ولم يستفد من المرجعيات المؤسسة للثقافة العربية، فضاعت هويته نتيجة التآرجح بين محاولة التأصيل ومبادرة التقليد، فهو إما منحاز للآخر أو معارض أو محايد، وهذا يطرح إشكالية المثاقفة وتمفصل الممارسة مما يعكس هشاشة الجهاز النقدي العربي (يوسف علي حسين، 2015، ص43-53)، وبالتالي فنحن أمام خطاب يفتقد للرؤية والتصور، فيه قطيعة بين الذات والمجتمع.

إشكالية علاقة النقد والناقد بالبيئة والمجتمع، تعد مسألة جوهرية في رسم خريطة النقد والممارسة في النقد العربي، فبعض الكتابات تندرج ضمن المحاولات النظرية لتشييد رؤية نقدية، مما أحدث فجوة كبيرة بين النقد والتجريب والنص العربي وبالتالي على الناقد أن يلتزم "بمواجهة الواقع وليس الالتفاف عليه بوعي ناقص أو بمقولات فضفاضة، مثل عالمية النظريات أو الموروث الإنساني المشترك، أو المناهج المتاحة للجميع، إن المثاقفة حتمية في ظروفنا الحاضرة، لكنها لا تتحقق تلقائياً" (البازغي سعد، 2004، ص21)

تتوسع هذه القضية لتقودنا إلى كيفية استقبال المنتج الفكري والعلمي عن الآخر، إذ يبدو الأمر مثار جدل وانقسام فهناك فئة تتعامل مع الوافد برؤية نظيرية تعليمية، وأخرى تجعله ضمن المقدس، وبالتالي فإن مناقشة هذه المسألة تضعنا أمام نوعين من الاستقبال ، استقبال بالمعنى الاصطلاحي ويقصد به كيفية تناول نقد الآخر وفهمه، والتأثير الذي يتركه في النقد العربي واستقبال بالمعنى الفقهي الإسلامي ويتضمن معنى التقديس والانبهار (البازغي سعد، 2004، ص12-13)، فيترتب عنه التقليد الأعمى والتطبيق التعسفي للمقولات والإجراءات دون الاستعانة بمعنى البيئة والخصوصية، وهذه القضية ولدت في نقدنا خطاباً هجيناً.

2.3 غموض المفاهيم النقدية:

أما القضية الثالثة، فتتلخص في بنية الخطاب النقدي العربي المعاصر، والتي يمكن القول بأنها معقدة تتسم بالغموض وتأرجح المدلول لدال خطابي واحد، إذا لم نقل بأنها تنحو نحو التشتت والفوضى، وفيها سلطة نقدية غير مبررة.

إن ظاهرة الغموض في الأدب قديمة جدا، ويعزى الأمر فيها إلى طبيعة الشعر لأنه ينجح إلى التلميح بدل التصريح، لكنها في النقد غير مبررة، فالخطاب النقدي الغربي الجديد الذي نجده في كتابات بارت، وجاك دريدا، وجوليا كرسيفيا، يتسم بالتوتر وي طرح جانبا مهما من جوانب الذات المفكرة، كما أنه يسعى لمساءلة العالم والأشياء من خلال البحث العميق في تكوينها وتطورها، وإذا نحن نقلنا هذا الفكر المتوتر بهواجسه النقدية إلى المغرب العربي، وحاولنا تطبيقه على النصوص فإننا سنقع في مأزق، أولا مأزق اللغة، ثم مأزق الفكر، وبالتالي يصبح التجريب أداة لقتل النقد.

وقد أشار رونييه ويلك إلى إشكالية التعقيد والغموض التي طبعت النقد الغربي ذاته، فهو يرى بأن المرء "قد يشعر أحيانا بهبوط العزيمة من هذه الرطابة العجيبة التي حاقت بالنقد الأدبي ربما أكثر مما حاقت بأي نشاط إنساني مماثل آخر، فمن الصعب أحيانا أن نفهم مصطلحات كثيرة من النقد الأدبي وفرضياته إذا ما بدأنا بأفكار مسبقة ومفردات تتميز بها كما هو الحال دائما، من الضروري أن نمارس نوعا من البهلوانية الذهنية" (يوسف علي حسين، 2015، ص 204)، لاشك أن هذه الصعوبة نابعة من رحم الفكر النقدي، والأيديولوجية، فالنقد الغربي خطاب فكر وليس خطاب لغة، خطاب إشكاليات وليس خطابا للإجابات، فهو يبحث عن الممكن والمحتمل، وهذا ما يفتقده خطابنا النقدي المعاصر الذي يتجه بالدرجة الأولى إلى اختبار صحة المقولات على النصوص، قصد التأليف والتعليم، وهي مسألة تبين المفارقة الواضحة في خطابنا الرامي إلى التنظير واستعارة المفاهيم، دون العمل على تقديم نظرية عربية أصيلة قائمة على أسس فلسفية ونقدية صريحة.

ويأتي الغموض على وجهين، غموض غير مقصود ويرجع إلى سوء فهم النص الأصلي أو المترجم، والسبب في ذلك السياق الذي نتج فيه الخطاب النقدي الغربي، ومن نتائج هذا الوجه من الغموض تشويه الأفكار والمفاهيم، أما الغموض المقصود فينتج عن الفهم والوعي بما تمت قراءته ونقله، وقد يكون غموضا لأجل الغموض بعد تعذر الفهم أو الترجمة (حمودة عبد العزيز، 2001، ص 106.107).

يحتاج خطابنا اليوم تفعيل دور اللغة لتواكب مطلب الإنسان، فإذا كانت المعاصرة هي فهم روح العصر دون القطيعة مع الماضي، فيتوجب أن يتأسس الوعي من فكرة التخلص من الشائيات التقابلية التي

بني عليها الفكر الكلاسيكي (قديم/حديث، أصالة/معاصرة، عربي/غربي، تجريب/تقليد....)، يجب التخلص من سلطة الآخر للتقعيد لسلطة اللغة لأنها الأساس، فعندما يختفي الصوت والجسد من الكتابة النقدية، سيتمكن النقد العربي المعاصر من المضي قدما إلى فهم روح العصر وفهم الإنسان كما ينبغي دون قيد أو تعميم يقتل الخصوصية.

4. إشكالية الممارسة النقدية:

1.4 المنهج النقدي:

المناهج النقدية في حقيقة الأمر، ومنذ البداية ترتبط بالعقيدة والفلسفة، وقد أكد ذلك تيري إيغلتن في حديثه عن تاريخ النظرية الأدبية وعلاقتها بالتاريخ السياسي والإيديولوجي، فهي علاقة اتصال دائم، وتستمد تلك المناهج صرامتها من المنظومة الفكرية التي تولدت فيها، مما يبعد عنها صفة القوالب الجاهزة التي تتم بها صناعة النصوص. ففهمها والتعامل بها يقتضي فهم خلفياتها الاستيمولوجية، واللغوية، والتاريخية والنظرية.

ويتعلق المنهج النقدي بدراسة الظواهر الأدبية، "بطرق معالجتها والنظر في مظاهر الإبداع الأدبي بأشكاله وتحليلها، وهو بهذا المفهوم يتحرك طبقا لمنظومة خاصة به تتألف من مستويات مختلفة" (فضل صلاح، 2002، ص11)، فالمنهج هو مجموعة من المفاهيم المجردة والمؤطرة للبنية الكلية للنص، ويتولد من خلال شبكة معقدة من العلاقات والروابط التي تجمع ظاهرة ما (شعر أو نثر)، وتتم العملية بعد الدراسة المعمقة، ثم باتباع المنهج الكمي والتفسيري كما فعل يروب في دراسته للحكايات الروسية، ومنه يمكن القول بأن المنهج يتولد عن النص ومنه، فوجود النص كظاهرة أسبق، والمنهج يتفرع عن ذلك الأصل وليس العكس.

دفعت محاولة فهم النص الأدبي الباحثين إلى تمثل إجراءات ومفاهيم، وتقنيات نابعة من تضاريسه، فكان من نتائجها ظهور المناهج التي تعاقبت على النصوص قصد سبر أغوارها، وكشف مغاليقها، وتحديد البنية التي تكونها، ونظرا للتدافع الذي شهده البحث النقدي من ممارسات تطبيقية، شكل سؤال المنهج

عتبة فكرية لدى المهتمين بالأدب والنقد على حد سواء، فقد أدى الاهتمام البالغ بالمنهج إلى خلق مقاربات كثيرة ومتعددة ومتنوعة، بعضها كان جيدا والآخر كان سيئا على منظومة النقد.

لقد أفضت التحولات العلمية والمعرفية إلى خلق أزمة منهجية ترجع أسبابها إلى تدني مستوى الوعي بفكرة المنهج النقدي في بيئته الأصلية وكذلك البابل من المناهج السياقية والنسقية التي تعاقبت على المدونة العربية، وقد أدى هذا التداخل إلى التحليل التعسفي والتطبيق الآلي وهذه الظاهرة " جسدت توزع العملية النقدية على مناهج تحليلية متعددة تباها النقاد في تناولهم للنصوص الأدبية بمنطلقات أوروبية، لأن قضية المنهج في الخطاب النقدي العربي من أكثر القضايا إلحاحا وهي قضية لعبت فيها الثقافة النقدية دورا حاسما في إثارة سؤال المنهج. وهو سؤال ذو طابع إشكالي" (بن شافعة عبد المالك، 2021، ص44).

كان ولا يزال سؤال المنهج رافدا أساسا ومكونا " رئيسا من مكونات الخطاب النقدي العربي المعاصر بدءا من العقد السابع في القرن المنصرم. فقد تولد، في هذا الخطاب، وعي نقدي بضرورة التأسيس المنهجي الذي يكفل للعملية النقدية مقارنة النصوص الأدبية واستنطاقها وكشف بينها الدلالية كشفا منسجما ومترابا من أجل تحقيق نتائج نقدية دقيقة وعلمية..." (سرحان هيثم، دس، ص258)

أدى الاهتمام البالغ بالمنهج إلى " نشوء مقاربات نقدية همها اختبار الفاعلية المنهجية، مما أدى إلى اضطراب المقاربات وسقوطها في النسقية المعرفية، ذلك أن المنهج الثابت ذا الأبعاد الأحادية قاد إلى نزعة تعميمية ونتائج متماثلة مع النصوص كلها بصرف النظر عن سياقاتها المعرفية والحال أن هذه الممارسات عززت التعالي المنهجي وأضفت على الفاعلية النقدية ضرا من الاختزال العقيم والآلية الميكانيكية" (سرحان هيثم، دس، ص 259). وبهذا الشكل بدأت أزمة المنهج في الخطاب النقدي على مستوى التنظير والممارسة.

من جملة التحديدات المنهجية التي يمكن معاينتها في المدونة النقدية تعاقب المناهج عليها، فقد هيمنت لفترة طويلة مقولات المناهج السياقية، وأخضع النقاد النصوص الأدبية لمقولة التاريخ والمجتمع والنفس وهمشوا مقولة النص، مما أدى إلى نشوء مقاربات غير علمية ودقيقة فأجر عنه دحض ما سبق

وتقدم البديل المعرفي ممثلاً في علمية الأدب ومركزية النسق، وهذا الأمر بالذات عدل عنه الكثير من النقاد بعدما لاحظوا قصر التحليل وطغيان التجريد.

لم تخل المقاربات النقدية من النقائص والنقود التي وجهت لها، فغياب المنهجية وغلبة المرجعيات المستعارة على خطابنا النقدي خلق اضطراباً ذلك أن "الالتكاء على المفاهيم النقدية الغربية أدى إلى ما يشبه القطيعة المعرفية بين المتلقي وتلك الممارسات النقدية، وإلى فوضى منهجية امتدت إلى القول بالتعددية المفرطة للمناهج" (يوسف علي، 2015، ص 170)، نلمس خصوصية التداخل المنهجي وتلاقح المقولات النقدية ضمن خطاب محمد مفتاح الذي نادى بالتعددية في كتبه مثل في سيمياء الشعر القديم، والتشابه والاختلاف والمفاهيم معالم وغيرها، ونجد ذلك في كتابات عبد الملك مرتاض في تحليله للخطاب الشعري، كما نجده في كتب المسدي، وكتب يمى العيد وغيرهم.

إن محاولة تمثل منهج بعينه وتطبيقه على مدونة عربية لا يعدو أن يكون مسألة وقتية قابلة للتجديد، كما أن استنزاف طاقة النقد في محاولة التأصيل له في الثقافة العربية يعتبر مجازفة، وبهذه الصورة يتأرجح خطابنا النقدي بين محاولة الإسقاط ومأزق الانزلاق، لذلك نجد حركة نقدية تميل إلى صناعة هوية عربية في تقييم وتقويم النصوص الأدبية هي التي "فتحت المجال واسعا أمام المحاولات المتعددة لتحديد هوية الخطاب النقدي العربي، وانتمائه إلى الفضاء الجمالي الذي يتشكل وفق الاعتبارات العميقة الخالصة للعملية الإبداعية المتزاوجة مع روح العملية النقدية وصلاحياتها" (شافعة عبد المالك، 2021، ص 53)، لكن هذه الخطوة الميدانية تبدو بعيدة المدى، لأن الرهان الحقيقي هو تحديد مفهوم واقعي للنقد يتلاءم وطبيعة هذه الممارسة.

4-2 المصطلح النقدي:

يحلينا الحفر في كلمة مصطلح في المعاجم العربية والغربية إلى تباين دلالتها في الثقافتين، ويتراءى لنا الرافد المشترك في التعريف الحديث إلى مفهوم التواضع، فالمصطلح وحدة لغوية دالة؛ بمعنى أنه دال خطابي لتصور معين قد يكون كلمة أو أكثر يشترط فيه اللازمة والتواضع.

وبما أن المصطلحات مفاتيح العلوم، وهي مدخل أساس في ضبط وحداتها ومقولاتها ومناهجها، نجد أن النقد الأدبي المعاصر منذ مراحل تشكله وتطوره يضم مصطلحات نقدية كثيرة، ما دفع الباحثين إلى صناعة معجمية متخصصة في هذا المجال تسعى إلى تعريف وتبسيط المادة العلمية، لكن المجهودات المبذولة خلقت أزمة مصطلح يمكن تمثلها في الخطاب النقدي العربي، وهي أزمة تداول واستعمال.

تترأى لنا إشكالية المصطلح النقدي أثناء البحث في المعاجم المتخصصة، وأثناء البحث في المدونة النقدية التي لا تخلو من بابل المصطلحات بين محاولات التأصيل والتقعيد للمفاهيم، ففي المرحلة النبوية دأب النقاد على تبني مصطلحات مختلفة مقابلا عربيا للمفهوم الغربي مثل الهيكلية، البنائية، أما ما يتعلق بالتفكيكية فلا يخلو الأمر من تضارب المقابلات.

بدأت أزمة المصطلح النقدي في رحاب الثقافة العربية نتيجة الثقافة واستعارة المفاهيم الغربية من بيئتها الأصلية عن طريق الترجمة والتعريب، وقد انعكست سلبا على واقع الممارسة النقدية نتيجة عدم استيعاب المفاهيم وحيثياتها الطبيعية وأصولها الفلسفية، فقد تولد عن النقل تعاملات سطحية لهذه الروافد المؤسسة للخطاب النقدي، وهو الأمر الذي انعكس بالغموض على المدونات (بعيو نورة، 2011، ص261)

وتختزل هذه الإشكالية في طرائق الترجمة والتي يلخصها غليسي يوسف في أن "المصطلح الأجنبي قد ينقل بمصطلح عربي مبهم الحد والمفهوم، أو أن المفهوم الغربي الواحد قد ينقل بمصطلح عربي مبهم الحد والمفهوم، أو أن المفهوم الغربي الواحد قد ينقل بعشرات المصطلحات العربية المترادفة أمامه، أو أن المصطلح العربي الواحد قد يرد مقابلا لمفهومين عربيين. أو أكثر. في الوقت ذاته، أو أن الناقد العربي الواحد قد يصطبغ مصطلحا فيه كثير من التصرف. زيادة أو انتفاضا في مقابله الأجنبي وما إلى ذلك من المظاهر الإشكالية" (وغليسي يوسف، 2008، ص55)

وضح السعيد بوطاجين في كتابه الترجمة والمصطلح المراحل التي يمر بها الباحث في عملية ترجمة المصطلح، وهي مجموعة من التقنيات في صياغة المصطلح، وقد عني بها يوسف وغليسي في كتابه الموسوم بإشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، وتتمثل هذه الآليات في الاشتقاق والجاز والنحت

والتعريب. لكن واقع الترجمة في غالب الأحيان لا يعكس هذه الإجراءات التععيدية لأننا نجد مقابلات كثيرة للمصطلح الواحد.

تقتضي صياغة المصطلح النقدي فهما عميقا بالمفاهيم النقدية، كما أنها تتطلب تضافر الملكات اللغوية؛ اللسانية على وجه التحديد والملكة التداولية، والمعرفية، والإدراكية لكي يتمكن الناقد من نقل المصطلح وإعادة بناءه ضمن منظور معرفي متوازن، فالترجمة تتطلب الدقة والموضوعية وصناعة المكافئ الموضوعي للحد اللغوي.

يشترط في ترجمة المصطلح النقدي توحيد المقابلات له، فإشكالية الخطاب النقدي العربي نابعة من الفوضى التي تشهدها ساحة النقد، فتعدد المقابلات للمصطلح الواحد لا يخدم عملية بناء نظرية نقدية مستقلة عن معطيات الغرب أو مندرجة ضمن حيثيات التراث، إذ يجب تحديث بنوك المعلومات لتقديم الجديد للناقد والقارئ دون المساس بخصوصية النقد.

4. خاتمة:

يصعب تحديد تصنيف نهائي لبينة الخطاب النقدي العربي ولأنساقه المعرفية؛ لأنه يقوم على أسس إبستمولوجية متنوعة، فهو ينهل من البنيوية ومن السيميائية ومن الأسلوبية ومن التداولية، وهذا التنوع خلق أفقا جديدا في التعامل مع النص والخطاب بوجهات نظر متباينة، فالناقد يأخذ من بنيوية جنيت، ويتوسل سيميائية غريغاس، ويستثمر مقولات الأسلوبية، ليصل إلى التداولية؛

-يشكل سؤال المرجعية في خطاب النقد العربي المعاصر إشكالا جوهريا؛ فهو سؤال يتضمن فهم وإدراك الهوية النظرية والممارسة التطبيقية، كما أنه يتعلق بالمستوى الإجرائي والتحليلي، فالمرجعية اللسانية الغربية حاضرة بالقوة، كما نلمس بنية التفكير الشمولي، فالآليات النقدية إنسانية وتبقى النماذج النصية حالات لاختبار تلك الفرضيات؛

يسعى النقد العربي إلى تمثل خصوصيته الثقافية والحضارية النابعة من الخصائص اللغوية والإنسانية للإنسان العربي في تفاعله مع محيطه الخارجي دون أن يغفل المبادئ العالمية لتكون العقل البشري؛

-تكشف بنية هذا الخطاب النقدي عن مجموعة من المسائل والقضايا الفكرية واللغوية، والتي

تتحول بدورها إلى إشكاليات على مستوى الشكل والمضمون، وتتمظهر على صعيد الممارسة؛

-لا يزال النقد العربي في حالة تكوثر وسجال من أجل بناء هوية معرفية، قصد الخروج بهذا الخطاب

من دائرة الحكم الذوقي والمعياري إلى دائرة الحوار والدينامية.

تتمثل إشكالية المصطلح النقدي في المفاهيم النقدية المستعارة من مرجعيات غربية مختلفة، حيث

يستمدّها الناقد من سياقها المعرفي ويحاول تطبيقها مباشرة على المدونة العربية، وبالتالي يحدث تداخل

وتضارب مرده قنوات الناقل والبيئة المنقول إليها.

يفضي سؤال المنهج والمصطلح في الخطاب النقدي العربي المعاصر إلى ضرورة بناء سجال جديد في

الساحة النقدية تواكب الراهن وتأخذ من أصالتها ومرجعياتها العربية دون الوقوع في مأزق التبعية.

5. قائمة المراجع:

يوسف علي حسين، 2015، إشكاليات الخطاب النقدي العربي المعاصر، التّوسم للصحافة والنشر

والتوزيع، بغداد،

بن عيسى هامل، 2012.2013، إشكالية الخطاب السيميائي في النقد المغاربي، دراسة في نقد النقد،

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، إشراف أحمد مسعود، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة وهران ،

الجزائر،

الجابر محمد عابد ، 2005، إشكاليات الفكر العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية

طه عبد الرحمان، 2002، الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، المركز الثقافي العربي، المغرب

رولان بارث، النقد والمجتمع،

بختي بن عودة، ظاهرة الكتابة في النقد الجديد، مقاربة تأويلية، قدم له وراجعه عبد القادر فيدوح،

2013، نفحات للنشر والتوزيع، دمشق سورية

عبد الدائم سلامي، 2017، كنائس النقد، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر،

سعد البازغي، 2004، استقبال الآخر (الغرب في النقد العربي الحديث)، المركز الثقافي العربي، بيروت،

الدار البيضاء المغرب

حمودة عبد العزيز، 2001، المرايا المقعرة، نحو نظرية نقدية عربية، سلسلة عالم المعرفة، ع 272، المجلس

الوطني للثقافة والآداب، الكويت

فضل صلاح، 2002، مناهج النقد المعاصر ومصطلحاته، ميريت للنشر والمعلومات، القاهرة مصر.

شافعة عبد المالك، 2021، إشكالية المنهج في الخطاب النقدي العربي الحديث والمعاصر، مجلة إشكالات

في اللغة والأدب، م10، ع01،

سرحان هيثم، دس، إشكالية الخطاب النقدي العربي المعاصر ضمن كتاب التأسيس المنهجي والتأصيل

المعربي، قراءات في أعمال الباحث الناقد محمد مفتاح، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء.

وغليسي يوسف، 2008، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، منشورات الاختلاف،

الجزائر.

بعيو نورة، 2011، المنهج النقدي بين الصرامة العلمية والحمولة الإيديولوجية، أعمال الملتقى

الأول في المصطلح النقدي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص261)

المسارات المعرفية للتشكل النقدي بين الرؤية والمنهج

Cognitive paths of critical formation between vision and curriculum

د. قرل عبدالمالك

Karle abd elmalek

المركز الجامعي نور البشير-البيض- (الجزائر)، Mgrele333@gmail.com

تاريخ النشر: 2021/09/30.

تاريخ القبول: 2021/05/05

تاريخ الاستلام: 2021/04/01.

ملخص:

بما أن لكل عمل منهجي لا يخلو من منهجية تؤطره فإن هذا الإطار البحثي الذي بين أيدينا والذي تدور في فلكه مباحث هذا المقال له علاقة وثيقة بميدان المعرفة، انطلاقاً من تأصيل المفاهيم إلى التأريخ لظهور الفكر النقدي وتطوره التاريخي باعتبار المراحل والاتجاهات التي مر بها قديماً وحديثاً مع رصد تحولاته كأداة تقويمية للواقع العربي .

الكلمات المفتاحية: الفكر النقدي، المسارات المعرفية، الرؤية، المنهج.

Abstract:

Since every methodological work is not without a methodology that frames it , this research framework that begins between our hands and which revolves in the orbit of the investigations of this article has a close relationship with the field of knowledge, starting from the conceptualization of concepts to history to the emergence of critical thought and its historical development considering the stages and trends that it has gone through in the past and present with monitoring its transformations as an assessment tool for the arab reality.

Keywords: critical thinking, cognitive paths, vision, curriculum

أولاً: الفكر النقدي: نشأة وتطوراً

تعريف الفكر:

الفكر لغة:

يعرفه ابن منظور بقوله: "فكر الفِكْرُ والفِكْرُ إعمال الخاطر في الشيء" قال سيويوه: "ولا يجمع الفكر ولا العلم ولا النظر قال وقد قال ابن دريد في جمعه أفكاراً والفكرة كالفكر وقد فكر في الشيء".¹ (ابن منظور، (د.ت)، ص: 431)

ومن العرب من يقول الفِكْرُ الفِكرَةُ والفِكرى على فِعْلٍ، وجاءت بمعنى التفكير التأمل والاسم الفكر والفكرة والمصدر الفِكْرُ بالفتح قال: "يعقوب يقال: ليس لي في هذا المرء فِكْرٌ أي ليس فيه حاجة قال: والفتح فيه أفصح من الكسر".² (ابن منظور، ص: 431)

الفكر اصطلاحاً:

يعرفه علي الجرجاني بقوله: "الفكر هو: ترتيب أمور معلومة للتأدي إلى مجهول".³ (الجرجاني، 1405، ص: 73)

فالتفكير هو عمل الذهن من خلال ما يطرأ عليه من معان أو خواطر، ويتمثل فعله في التأمل والتدبر والمحكمة، وعلى هذا فكل من الهاجس والخطر والرأي يدخل في حيز التفكير، وبالتالي فهو فعالية أساسية لكل تصرف إرادي، وطبيعة خاضعة لعامل أو أكثر من عوامل داخلية وخارجية، كالمزاج والجنس، والتربية والثقافة والبيئة والعصر والفلسفة والصحة والمرض والطبقة والتخصص والمعيشة...⁴ (العويني، 2008، ص: 20)

إننا حين نخطر إلى خواطر الفكر الكلي، القادمة والمحيطه بنا من العقل الكلي ونرتبها بالتأمل، يبدأ فكرنا بالعمل، وبقدر ما يكون تأملنا محكماً، تكون أفكارنا صحيحة، فالتأمل كعملية إدراك ذاتي للفكر الكلي تمكننا من تمييز أنفسنا عن العالم الخارجي، وتميز فكرنا عن الفكر الكلي، وفيها: إدراك حاضرننا ضمن سياقه مع الماضي والمستقبل.

تحليل وإدراك مجريات الأمور.

الاختيار والتخطيط.

التنبؤ بتوقعات حول القادم من الأمور.⁵ (نصري، 1998، ص: 18)

إذن فالتفكير النقدي هو التمييز و معرفة الحقائق المكونة لما يقع الحكم عليه بعد التمحيص و التحليل و الاستدلال و التعليل و الوصف و الاستنباط،.... و هذا التفكير قد يكون انطباعيا، أي بحسب ما يتركه الأثر الفني أو العلمي في النفس و قد يكون تفسيريا أي خاضعا لمؤشرات صادرة عن نفسية الناقد و محيطه الخارجي⁶ (العويني، ص:26) و ليس أقصد بالفكر أو أخص به مجالا معرفيا معينا أو اتجاهها فكريا أو منهجيا محددا و إنما أقصد به الفكر الذي يستبطن و يتجلى في مختلف أشكال التعبير و السلوك، سواء كان وعيا فلسفيا أو دينيا أو علميا أو ممارسات سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو عسكرية أو ديمقراطية أو إدارية أو تعابير فكرية أو أدبية أو فنية.⁷ (العويني، ص:26)

أما المدلول النظري للفكر النقدي في تقدير محمد أمين العالم هو: " الارتفاع بالفكر من حالة الاستبطان*واللاوعي وعدم الاتساق إلى أداة إدراكية منهجية ناقدة لذاتها قادرة على تفسير ظواهرها الذاتية، ومختلف الظواهر الاجتماعية والإنسانية والطبيعية في الماضي والحاضر، فضلا عن التعامل الموضوعي معها، والانتقال من مرحلة التفسير إلى مرحلة التقييم والاستشراف العلمي للمستقبل".⁸ (العالم، ص:24)

إننا الآن في صلب ما يسمى بالفكر: لعملية وعي الأفكار، وهي لا تتم إلا بالتأمل، ومنها تستطيع أن تؤكد أن وعينا الفكري ذاتي الطابع، بينما الفكر المتجلي بالعالم خارجيا عام مشترك، إذ لا تتم إلا بعملية الاستبطان.⁹ (المرجع نفسه، ص:24)

إن الاستبطان INTROSPECTION: هو عملية الدخول إلى مكونات وعينا التي تشكل

عناصر تفكيرنا الأساسية حيث:

الأفكار المدركة.

ال رغبات.

الأحاسيس.¹⁰ (نصري، ص:18)

وعلى هذا فالفكر النقدي هو مسعى إدراك تفسيري عام يقوم بتنظيم وإعادة تشكيل مجموع الحالات التي تتكون منها وبها الأشياء والأحداث والوقائع والأوضاع والمشاعر وأشكال السلوك.... فهذا التشكيل يضيئها ويضفي عليها معنى أو دلالة كلية، ويكشف مصادرها وأسبابها وإمكاناتها، كما يمكن بهذا نقدها وتحديدها.¹¹ (العالم، ص:24)

فالفكر هو الوعي المتسق المنظم الموضوعي الكلي الذي تتسق به خطواتنا وممارستنا الفكرية

والتقييمية وهذا لا يتم إلا بمطلب الأمل من كل تأمل.

فالأمل هو رجاء الخير من الأمر أو الشيء، لذلك يقال تأملت أي نظرت إليه مستتبنا¹² (ابن منظور، ص: 28)، ينظر إلى الإيجابيات فيه، ليستخرج كل رجاء منه، فهو حين يتأمل نفسه يستبطنها وإذا نظر إلى ما يرحوه من أهداف الأشياء المحيطة به، والأمر، نزل في عمقها فتأملها والتأمل بهذا المعنى هو تخاطر مع العقل الكلي العام المتجلي بالفكر المحيط بنا، والذي من سيالته تنهال سيالة فكرنا.¹³ (نصري، ص: 19)

وعلى هذا الأساس يقوم الفكر على مجموعة من الفروض والمفاهيم العاملة التي تشكل أدوات هذا الفكر في التحليل والربط والتفسير والتقييم وفي التطبيق العلمي لنتائجه كذلك ولهذا يقوم الاختلاف بين فكر وآخر بشكل موضوعي على الاختلاف في الأسس المفاهيمية التي يتأسس عليها كل منهما، وفي القيمة الموضوعية التفسيرية والاختيارية والعلمية لهذه الأسس.¹⁴ (العالم، ص: 24)

تطور الفكر النقدي:

بدأ التفكير النقدي مع الإنسان حسب ما تمليه الحاجة إلى المناقضة أو المعاضدة وكان هذا بالفطرة في الحياة الخاصة أو العامة، والمرء مادام ذا عين بقلبها فيما يبعث على التفكير والتدبر يكون موصولا بهذا التفكير ذي الروافد المتعددة المادية والمعنوية.¹⁵ (المرجع نفسه، ص: 24)

ومن ثم كان أساسه الأول اللذة والألم، فهما فتيل الانفعال وشعلته العواطف وثمرته الذوق، ونتيجته الاستحسان أو الاستهجان، ومحور هذا الموازنة التي هي عصب كل تفكير نقدي، فهو يقبل أو يرفض على أساسها ومن خلال اللذة والألم وما يترتب عنها من انفعال وعاطفة وذوق وحكم.¹⁶ (العويني، ص: 25)

إن الصلة القديمة منذ الإغريق بين الحق والخير والجمال، لا يمكنها أن تتضح وتتميز إلا بالقدرة على تلقي هذا الثالوث بالفكر الواعي القادر على إطلاق الأحكام الجميلة، والعقل الإنساني لا يستدل على مدى مصداقية الفكر فيه، وفي تطابقه أو في اقترابه من الواقع، إلا بملاحظة أن حقيقة كل هذا الوجود في كل هذا الكون تحكمه القوانين وهي قوانين "المنطق" التي تحكم قواعد الفكر الإنساني.¹⁷ (نصري، ص: 18)

وبهذا يتضح أن تأسيس النقد وإدراك أهمية الشك في المؤلف واعتماد المراجعة وتكرار إعادة بناء المعرفة كان سبقا عظيما مدهشا للثقافة اليونانية في القرن السادس قبل الميلاد لأنه يمثل طفرة ثقافية هائلة قفزت بها من مستوى تردد الموروث وتقديمه والاستسلام له إلى مستوى وضع هذا الموروث موضع المسائلة

والتمحيص والانطلاق في إنتاج المعرفة ومواصلة تعميقها وتوسيعها وإجراء التقيحات المستمرة عليها.¹⁸ (المرجع نفسه، ص: 18)

و بذلك حقق اليونان تغييرا نوعيا في الفكر البشري و هذا سبق العجيب هو الذي مكن الأوريين من أن يفلتوا من أسر المسلمات في العصر الحديث حين استعادوا الفكر اليوناني كما أتاح لهم أن يوجهوا الطاقات العقلية لفهم الكون و الإنسان و المجتمع و أن يثابروا على استخلاص الحقائق و هو الذي علمهم مداومة المراجعة و تكرار التمحيص و تطوير الرؤى و استصحاب الشك و استبعاد الوثوق و إعادة التحقق و هو الذي أشبعهم بروح المغامرة و اقتحام المجهول و مواجهة المخاطر و المرض على الكشف و الإقدام الجريء في كل مجالات الفكر و الفعل.¹⁹ (البليهي)

ويرى الدكتور رابع العويني أن التفكير النقدي مصدره الأول هو الخالق جل جلاله وبالتمعن في أسرار المخلوقات نجد عنصر التناقض يميز بعضها عن بعض، كالإيجاب والسلب، والنور والظلام والنعيم والجحيم والخمر والثواب.... وقد بدأ هذا التفكير عند إبليس في رده على أمر أمره المولى عز وجل.²⁰ (البليهي، 2007، موقع الكتروني)

- قال الله تعالى: "قَالَ مَا مَنَعَكَ أَلَّا تَسْجُدَ إِذْ أَمَرْتُكَ قَالَ أَنَا خَيْرٌ مِّنْهُ خَلَقْتَنِي مِن نَّارٍ وَخَلَقْتَهُ مِن طِينٍ" سورة الأعراف-12-

- قال الله تعالى: "قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا لَكَ أَلَّا تَكُونَ مَعَ السَّاجِدِينَ، قَالَ لَمْ أَكُنْ لَأَسْجُدَ لِبَشَرٍ خَلَقْتَهُ مِن صَلْصَالٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ" سورة الحجر-33-

- و قال أيضا: "وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ قَالَ أَأَسْجُدُ لِمَنْ خَلَقْتَ طِينًا" الإسراء-61-

- و قال أيضا: "قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَنْ تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِإِيْدِي ۖ أَسْتَكْبَرْتَ أَمْ كُنْتَ مِنَ الْعَالِينَ قَالَ أَنَا خَيْرٌ مِّنْهُ ۖ خَلَقْتَنِي مِن نَّارٍ وَخَلَقْتَهُ مِن طِينٍ" سورة ص -76- .

وفي كل هذه البيانات ذات التفكير النقدي نقف على ما يلي:

1- الموازنة بين النار والطين.

2- تفضيل النار على الطين.

3- حب الذات والتعالي وطغيان الهوى على الموضوعية.

4-إنباء الله تعالى ملائكته بعزمه على استخلاف آدم في الأرض، أي تمكينه من التصرف في مواردها بحسب حاجته قال الله تعالى: "وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ" سورة البقرة-31.

وفي رد الملائكة موازنة صرح فيها بالمستهجن وترك المستحسن وهو يستوحي من ضده.

ومن كل ما سبق نقر أن الموازنة هي اللبنة الأولى في التفكير النقدي منذ

الأزل.²¹ (العويني، ص: 21)

وفي ضوء هذا الاتجاه نجد هذا التفكير متسلسل الأطوار مع بني الإنسان وفي مقدمتهم الأنبياء

والرسل، فما من أحد منهم إلا ودعواه خاضعة إلى هذا التفكير ولنا في قصصهم عبرة، فكان صدور

تفكيرهم النقدي عن رشد وبموضوعية قائم على الحجة والدليل.²² (المرجع نفسه، ص: 22)

وبذلك لا يكون الحديث عن الفكر النقدي حديثا ناقلا أو يمكن تأصيله أو الاستعاضة عنه بأي

عامل آخر فهو روح الحضارة وهو محرك الإبداع وهو منبع الإنتاج وهو صانع الازدهار، وهو الذي أخرج

العقل البشري من كهفه وأيقظه من سباته.²³ (المرجع نفسه، ص: 22)

إنني حين أتتبع خطوات نقد المسلمات في الفكر الإنساني فإن الذي يعينني من ذلك هو إظهار

الفاعلية العظيمة لهذا العامل المحرك وتأکید الضرر الفظيع للمسلمات الخاطئة المعقدة فهي تعطل عقل

الفرد والمجتمع فلا بد من إبراز أولوية النقد كشرط مبدئي لازدهار المجتمع وتطور الحضارة، فكل محاولات

التحديث وكل جهود التنمية وكل نشاطات التعليم والإعلام والتثقيف تبقى كليله وعاجزة ما لم تكن

مصحوبة بالتفكير النقدي.²⁴ (البليهي)

وهو لا يبدأ من فراغ، بل هو ثمرة نماذج تراثية ومعرفية وخبرات اجتماعية وإنسانية سابقة، وراهنه،

مشروط بها ومتجاوز لها في الوقت نفسه باعتباره على الأقل تفسيرا وتقييما لها، وإن لم يكن قطعة معرفية

معها.

وعلى هذا فكل فكر نظري، هو من ناحية نسق معرفي كلي ذو طابع بنوي وتاريخي مفتوح على

إمكانيات شتى وهو من ناحية أخرى نسق تفسيري وتقييمي يعبر عن إضافة معرفية تكشف عن إمكانية

تأسيس واقع مغاير، وليست هذه الإضافة المعرفية إلا إرھاصا معرفيا لوجوده الممكن

والجنيني.²⁵ (العالم، ص: 25)

فالفكر الإنساني القادر على استيعاب معنى القانون، والمتحرك بقوانين المنطق من أجل هذا الاستيعاب، يعرف ويدرك أول ما يدرك أن كل هذه القوانين ليست من صنع، وهو حين يحاول أي تنظيم لوجوده الاجتماعي والحقوقى يحتاج إلى القانون والقواعد التي ينظم وجوده هذا بناء عليها، ومن ذاته بالمنطق، فيحس بوجود فكري أضخم منه، وليس من صنع، سماه الفلاسفة القدامى بالعقل الكلي.²⁶ (نصري، ص: 10)

فالفلاسفة المؤسسون قد تركز اهتمامهم على فهم طبيعة الكون و محاولة التعرف على قوانينه فإن فلاسفة المرحلة الثابتة و يأتي في مقدمتهم (كزيوفنا) قد لفت نظرهم الاختلاف الشديد بين ثقافات الأمم و ما تضمنه من عادات متعارضة أحيانا و قيم مختلفة.... فكان (إكزيوفنا) يسخر من عبادة الأوثان و يدعو إلى توحيد الخالق و كان حريصا على أن يكشف للناس وقوعهم في مصيدة الوثوق الأعمى التلقائي فيقول: "إن معرفتنا مجرد ظنون أما ما يتعلق بالحقيقة النهائية فإن الإنسان لم يعرفها بعد و لن يعرفها في المستقبل و إنني لأعترف بأنه حتى كلامي هذا ليس حقيقة نهائية و لو أن رجلا اكتشف عن طريق الصدفة الحقيقة النهائية لأمر من الأمور فلن يعرف ماذا اكتشف لأن جميع أعمالنا ليست إلا ظنونا مثل نسيج العنكبوت".²⁷ (البليهي)

إن من يقرأ التاريخ البشري يجد أن كل دعوة من الدعوات كانت ثورة على ثقافة سائدة وتصحيحا لأخطاء واقع معين ولكن الدعوات نفسها تعود على أيدي الاتباع، فالداعية أو المصلح يصبح رمزا لا يحق لأحد أن يتجاوزته فتبقى الثقافة مأسورة له ويظل المجتمع سجين أقواله فلا تستمر النتائج الجيدة التي أراها المصلح واستهدفها الإصلاح وإنما تعود الثقافة إلى الجمود وتعود الأوضاع إلى ما كانت عليه.²⁸ (البليهي موقع الكتروني)

يتناول المنهج النقدي المسائل المطروحة وغير المطروحة، وتحليل الواقع أفضل من عدم تناوله، ونقد الأشياء والظواهر التي يحتمل أن يشوبها العيب والخلل أفضل من عدم نقدها بجوانبه كافة وفهمه، ومحاولة الإشارة إلى بدائل الأمور، ومن بالغ الأهمية أن يتناول هذا المنهج الحالات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والأدبية، وعن طريق نقاط القوة واستنباط البدائل الفكرية ومعرفة الأهداف المستحسنة (بالنقد الثقافي) والفكر النقدي الأدبي جانب من جوانبه.²⁹ (المرجع نفسه)

النقد التأثري:

قديم هو النقد بقديم الأدب نفسه، وعند ما كان الشاعر لسان حال القبيلة، كان الناقد ملازماً له على الدوام، يقوم هذا الإنتاج الشعري بإصدار حكم ذاتي، انطباعي، بمجرد أن تأثر فيه قصيدة ما أو مقطع شعري أو بيت شعري أو حتى نصف بيت.³⁰ (عثمان، ص: 43)

فالنقد كان قائماً على الإحساس بأثر الشعر في النفس، وعلى مقدار وقع الكلام عند الناقد، فالحكم مرتبط بهذا الإحساس قوة وضعفاً، والعربي يحس أثر الشعر إحساساً فطرياً لا تعقيد فيه ويتذوقه جبلة وطبعاً، وعماده في الحكم على ذوقه، وعلى سليقته، فهما اللذان يهديانه إلى فنون القول، وإلى المبرز من الشعراء.³¹ (ابراهيم، ص: 24، 25)

وهذا النقد الذاتي التأثري جعلهم يرجعون في كل ما يتصل بأدبهم إلى السليقة، ويصدرون عنها أحكامهم التي تدور حول ما استخدموا من أنماط أدبية، وتذوق الجمال في الأدب مرده عندهم إلى الطابع الذي نشأوا عليه وإلى البيئة ذات الطابع العربي الأصيل في كل جانب من جوانبها المختلفة، ولهذا جاء نقدهم بالجمال حسبما ركب فيهم من طابع، وما درج عليه من تميز بين الغث والسمين من فنون القول.³² (عثمان 1967، ص: 43)

يروى أن حسان بن ثابت أنشد النابغة الذبياني قصيدة قال فيها مفتخراً:

لَنَا الْجَفَنَاتُ الْعُرَّى يَلْمَعَنَّ بِالضُّحَى ... وَأَسْيَافُنَا يَقْطُرْنَ مِنْ بَحْدَةٍ دَمَا

وَلَدْنَا بَنِي الْعَنْقَاءِ وَابْنِي مُحَرَّقٍ ... فَأَكْرَمَ بِنَا خَالاً وَأَكْرَمَ بِنَا ابْنَمَا

فقال له النابغة: أنت شاعر، ولكنك أقللت جفانك وأسيفك، وفخرت بمن ولدك.³³ (عبد

الرحمان، في النقد الادبي)

فالنابغة في نقده لا يستند على أساس وقواعد، وإنما يعتمد على الذوق وحده، وهذا الذوق إنما يقوم على العقل وعلى الحساسية اللغوية بالإضافة إلى التقاليد المستورثة، وبهذا كان نقد النابغة ذاتياً تأثرياً.

إن التفكير النقدي ظل يواكب التطور الاجتماعي والثقافي، وكلاهما منهل له في تقويم الشعر،

فخرج من مرحلة النشأة إلى الارتقاء بداية العصر العباسي الذي عرف مرحلة جديدة في التفكير النقدي

المنهجي الدال على التعمق في فهم الأدب وتنظيم القول فيه واستنباط مقاييسه والوقوف على خصائصه

ومقوماته، بفضل ما أثر على الأوائل من كلمات مأثورة ونصوص نقدية.³⁴ (العويني، ص: 28)

فتطورت العقول وتهدبت المدارك واتسعت المعارف، وتنوعت الثقافات العربية والأجنبية المترجمة عن الفرنسي والهند واليونان وغيرهم، كان لهذا كله أثر كبير في تطور الأدب والنقد على السواء، وقد اشتهر جماعة من النقاد كان لهم نشاط مؤثر في عالم النقد، فضمنوها آراءهم النقدية ومن أبرز هؤلاء:

ابن سلام الجمحي - كتاب "طبقات فحول الشعراء".

الجاحظ - كتاب "البيان والتبيين".

ابن قتيبة - كتاب "عيار الشعر".

قدامه بن جعفر - كتاب "نقد الشعر".

القاضي الجرجاني - كتاب "الوساطة بين المتنبي وخصومه".

الآمدي - كتاب "الموازنة".

المرزباني كتاب "الموشح".

أبو هلال العسكري - كتاب "الصناعتين".

عبد القاهر الجرجاني - كتاب "دلائل الإعجاز" و "أسرار البلاغة".

فلما جاء العصر الحديث عاد النقد الأدبي إلى ساحة الأدب بترائه ومؤلفاته الخالدة، ووفد علينا

النقد الغربي بمناهجه المختلفة في كتب النقد الأوربي التي ترجمت إلى العربية على أيدي الذين تعلموا في

جامعات ومعاهد أوربا، وعلى أيدي الأدباء الذين قرأوا للنقاد الغربيين وتأثروا

بمؤلفاتهم.³⁵ (خفاجي، ص: 22)

إن فهم الحركة الأدبية التي قامت بها جماعة أبولو في مصر منذ بداية عام 1932 مثلا يكون أكثر

عمقا إذ درسنا حالة البلاد الاقتصادية، وسياسة حكوماتها الدكتاتورية، وسيكولوجية المجتمع في تلك

الآونة، وفهم الأعمال الأدبية في فترة القلق والتحرر التي شاعت حين ذاك، يكون أكثر سعة ورحابة إذا

رجعنا إلى حالة القلق السياسي التي كانت سائدة في تلك الفترة، ولست أقول إن وعي هذه الحالات من

عناصر تقويم النصوص الأدبية، ولكن أقول إنها تنورها وتساعد على فهمها فهما طيبا

واسعا.³⁶ (خفاجي، 1995، ص: 23)

فحرر بعض الشعراء المحددين القصيدة من القافية وسمو ذلك شعرا مرسلا ومن فعل ذلك شكري

وأبو شادي وغيرهما، واستعان بعض الشعراء المعاصرين الأوزان العربية وساروا على نوع من الموسيقى

الداخلية، لا صلة لها بالوزن الشعري العربي، وبعضهم التزم التفاعيل العربية، وخالف بين شطري البيت في

عددها وسموا ذلك كله "الشعر الحر".... وخالفهم في ذلك الكثيرون، ومن بينهم العقاد وعزيز أباظة ووديع فلسطين في كتابه "قضايا الفكر" وسواهم.³⁷ (المرجع نفسه، ص: 23)

و عليه فالنص هو المحور الأساسي الذي كانت تدور حوله المسألة النقدية سواء كان شعرا أم نثرا، فالاهتمام الكبير بمفهوم النص و علاقته المتعددة بدأ بأدبيته و شعريته إلى العناصر الخارجية مازال يشير كثيرا من الجدل و التركيز، خصوصا بما يتصل به من عناصر كالمرسل و المتلقي و التلقي و السياق و المرجع و التأويل و التناقض و التفسير... الخ لقد استطاع الانفجار النقدي الحداثي... أن يقلب الكثير من المفاهيم و المناهج التي سادت خلال القرن التاسع عشر و مطلع القرن العشرين و أن يعيد صياغة الرؤية النقدية على ضوء جديد بفضل الكشوفات التي حققتها الدراسات : كالبنوية و ما بعد البنوية و التفكيكية و الهيرومنويتيكية و اتجاه نقد القراءة و التلقي و النقد السوسولوجي الجديد و ما إلى ذلك.

ثانيا: الخطاب النقدي ووعي الحداثة

إن مهمة الفكر النقدي هي مهمة تقييمية، تصحيحية، ثورية، والعقل العربي في الكثير من مراحلها لم يتقبل مهمات لهذه على مستوى التغيير في البنية والنمط.

فالمجتمع العربي على مستوى الجوهر لم يعرف الثورة الحضارية الشاملة، و إن حدثت مثل هذه المحاولة فإن نتائجها تبقى دون المرتجى "فهناك أزمة في الفكر العربي و لا سبيل إلى فصلها عن أزمة الواقع العربي نفسه موضوعيا و تاريخيا و نؤرخ هذه الأزمة بعصر النهضة، و ما يسمى بصدمة الحداثة، أي هذا اللقاء الدرامي بين الواقع المتخلف و الواقع الأوربي المتحضر الوافد بفكره..... بل لعلي أرى أن القرن الثامن عشر كان يغلي بإمكانات فكرية و تفتح حداثي ذاتي لم يستكمل نموه و سرعان ما أجهضه الوافد الأوربي.... فما يزال فكرنا و واقعنا يعانيان التخلف و التبعية إزاء هذا الآخر".³⁸ (العالم، ص: 29، 30)

وفي هذا السياق يرى علي الحافظ أنه لم يكن اتصال بالفكر الغربي في القرن التاسع عشر أول اتصال لهم بهذا الفكر، فقد سبق أن تعرفوا على منابع الفكر الغربي في القرون الأربعة الأولى للهجرة، من خلال ترجمة الآثار اليونانية في العلم و الأدب و الفلسفة، و أحرزوا تقدما عظيما في ميادين الفكر المختلفة منحهم قصب السبق و التفوق على العالم بأسره، و انقطعت هذه الصلة تسعة قرون أو يزيد، لأسباب سياسية و اقتصادية و دينية ثم عادت من جديد تحت ظل الاستبداد الدولي و التدخل السياسي و الاحتلال العسكري في عصر التوسع الاستعماري الأوربي.³⁹ (الحافظ، ص: 11)

ولأن الأمة لا تموت، والعقل الإسلامي ظل ينبض بالحياة والفكر يرغم الأستار الكثيفة من الظلام التي فرضتها عصور ما بعد الخلافة الرشيدة، تراوح الضوء من بعض تلك الأستار والحواجر ففتح نوافذ جديدة على فكر الأمة فهض من بين صفوف تلك الجموع المسحونة وراء أسوار الظلم والاستبداد بعض من تلك العصبية التي أعادت إلى ذاكرة الأمة أمجاد الأولين. و عندما جاء ذلك العصر الحديث أتيح لعدد من هؤلاء العلماء أن يتعلموا من علماء "المسلمين"، و أتيح لعدد من هؤلاء العلماء أن يتعلموا اللغات الأوربية، و أن يقيموا في أوربا فترات من الزمن تمكنوا من خلالها من الاطلاع على المؤسسات السياسية و الإدارية و الاقتصادية فيها و دراسة التيارات الفكرية المتعددة، و استيعاب آراء المفكرين البارزين، و ترجمة خيرة آثارهم الفكرية، فكان طبيعيا، و الحالة هذه أن يقارنوا بين ما رأوه و عاشوه ودرسوه و بين ما كانت عليه أوضاع المسلمين السياسية و الاقتصادية و أحوالهم الاجتماعية و الأخلاقية.⁴⁰ (المرجع نفسه، ص:70)

وكان الهدف الذي سعى الاستعمار (العسكري والفكري) إليه هو إصابة الفكر الديني، وبالتالي إيجاد جيل غريب عن الإسلام و تعاليمه، ولذا فإن العلماء الربانيين، الذين راموا تغيير أوضاع الأمة الإسلامية جعلوا الأساس الذي انطلقوا منه هو تربية الإنسان المسلم والعمل على شحذ فعاليته الروحية، عن طريق محاربة بواعث اليأس والقنوط التي أصابت الإنسان المسلم بالشلل الفكري والنفسي⁴¹ (الدراجي، ص:18) يقول أحد المفكرين "... واليأس هو أول الطريق للعثرة النفسية للأمة وهو أخطر مرض في مرحلة الإقلاع، وعملية بث الأشواق في روح الإنسان مشيد الحضارات عملية هامة تحتاج إلى علم بها وصبر عليها ورعاية لها"⁴² (المرجع نفسه:18)

حينئذ تنهض الأمة من كبوتها الحضارية، وتزيج عن بصرها بعضا من موجات الجهالة، وتصيغ على نحو خلاف ومبدع وتجديد مشروع للنهضة يأخذ بأسباب العصر وينطلق من روح تراثنا العربي الإسلامي العريق، جاعلا من ديننا الحنيف هاديا لمسيرته ومرشدا لمشروع نهضته، فهل نحن قادرون على مغالبة التخلف، واستنهاض كل ثمين من أسلحة نهضتنا؟ إننا لقادرون، إذا أدركنا جوهر رسالتنا التي أتت إلينا منذ أكثر من أربعة عشر قرنا... وتركت لنا بعد التوحيد صرحا من العدل، ونهجا من العقل.⁴³ (زكي أحمد، 2001، ص:17)

فظهرت حركات و دعوات نتيجة للانحلال الاجتماعي و انتشار البدع و الضلالات، و الابتعاد عن أصول العقيدة، و ما كان عليه المسلمون من تأخر في العلوم و تخلف في الحياة الاقتصادية، أثر ذلك

في العلماء المسلمين الذين عادوا إلى ينبع الإسلام يستلهمون الحل للمشكلات الملحة التي تواجههم، فقامت فئة واعية تنادي بمبادئ وأفكار جديدة من حرية و مساواة و عدالة اجتماعية مستنكرة لفكرها النقدي الوقاد كل عوامل التخلف التي قادها جمال الدين الأفغاني و محمد عبده، فقد رأت أن سر تخلف المسلمين نابع من عزوفهم عن الأخذ بأساليب التطور الحضاري و الثقافي و الفكري الذي يخدم الأمة الإسلامية و نشير هنا إلى أن المفكرين العرب في عصر النهضة انقسموا إلى فريقين في تحليلهم أسباب تخلف أمتهم، فريق السلفيين الذين أرجعوا هذا التخلف إلى ابتعاد المسلمين عن الدين القومي، و فريق الليبراليين الذين حاولوا الغوص في تراث الماضي، و أوضاع الحاضر، و تحري التطورات السياسية و القيم الاجتماعية، و الأوضاع الاقتصادية التي أدت إلى هذا التخلف، فخرجوا بتحليل علمي سليم لواقعهم، و وضعوا أصابعهم على الأمراض الحقيقية التي تنهش مجتمعهم.⁴⁴ (الحافظ، ص: 171)

فالقضية ليست قضية مشروع نهضوي إيديولوجي مجرد، فما أكثر هذه المشاريع في حياتنا وتاريخنا القريب، وإنما القضية هي رؤية نظرية معرفية تأسيسية استراتيجية نابعة من حقائق واقعا وعصرنا واحتياجاتنا وتحدياتنا، رؤية مسلحة بالعلم والإرادة الشعبية الجماعية الواعية على مستوى كل بلد عربي وعلى المستوى القومي العام.⁴⁵ (العالم، ص: 51)

ومما لا شك فيه أن النقد العربي يقبل بالمعاصرة شرط ألا تخل بالأصل، فالأصل يستمر من الماضي عبر الحاضر إلى المستقبل.... وإذا كان الفكر النقدي يملك جذوره المعيارية في الدين، فإن المنعطف الداخلي لنموه يقضي بتفويض وسائل رجوعه إليه أو ارتباطه به رجوعا لا غنى عنه أو ارتباطا لا حل فيه.⁴⁶ (عساف، 1991، ص: 12)

ثالثا: الاتجاهات الحديثة في الفكر النقدي العربي:

كنا قد تحدثنا سابقا عن فريقين من المفكرين العرب، فريق السلفيين وفريق الليبراليين، "هناك أكثر من فكر، في أكثر مجال من المجالات النظرية والعملية والقيمية والإبداعية.... فهل الفكر العربي المعاصر امتداد طولي لماضيه، أم هو قطيعة مع هذا الماضي، أم هو محاولة للتوقف بين الماضي والحاضر؟، وهل هو مستقل عن الفكر العالمي له ذاتيته المتميزة، أم هو مجرد صدى تابع لهذا الفكر العالمي"⁴⁷ (العالم، ص: 57)

وما مدى تجسيده في مختلف التجليات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والإدارية والأدبية

والفنية؟

و لعل ما نسوقه ثمة يدعوا أن الفكر النقدي يشتد عليه تياران نقيضان حسب ما أشار إليه الدكتور ساسين عساف فيرى: " أن التيار الأول يتمثل في انغلاق البنية الفكرية السلفية حيث الأنماط الفكرية جاهزة، و هي سلفية أصولية تفرض العودة إلى الأصول و التبنّي فتتفي معها الحرية في الإبداع و المعاصرة، أما التيار الثاني فهو التحرر من البنية الفكرية السلفية في اتجاه التغيب الذاتي و سلخ الفكر عن أصوله و الأخذ بالوافتد الغريب، و هو تحرر شكلي يفرض الانقياد و التبعية و الضياع والانفصام في التفكير و الموقف، فتتفي معه الحرية في امتلاك الذات كينونة و صيرورة".⁴⁸ (عساف، ص:11)

أما الدكتور حسن حنفي فيرى أن الفكر العربي المعاصر امتداد للفكر الأصولي والفقهّي في تراثنا القديم، ولا سبيل إلى تجديد هذا الفكر إلا بتقدّم إجابات جديدة، تتفق مع مستجدات عصرنا المتناقض مع فكر حضارتنا الإسلامية، "إنما الأفعى في قميصي" على حد تعبيره نقلا عن تعبير قديم للإمام الغزالي.⁴⁹ (العالم، ص:22)

ويرى نصر حامد أبو زيد أن النص القرآني منتج ثقافي أنتجه واقع بشري تاريخي خلال فترة تزيد على عشرين عاما، بمعنى أن إنتاجه تم في إطار واقع ثقافي معين وبمفردات هذا الواقع، دون أن يتعارض هذا القول في رأيه مع الإيمان بالمصدر الإلهي للنص القرآني، وتأسيسا على ذلك قام نصر حامد أبو زيد بدراسة مستويات طريقة إنتاج توظيف النص الديني، ليكشف مدى تحوله من مشروع لتحويل الواقع لمصلحة الناس إلى تشريع برجماتي تحقيقا لأهداف نفعية خاصة.⁵⁰ (المرجع نفسه، ص:22)

إذن فالفكر النقدي السائد اليوم محكوم بالتصنيف الديني وبالرؤيا الدينية، هذا إن لم نقل بالطائفي والمذهبي وبالرؤيا الطائفية والمذهبية، إن هذا الفكر يستلهم معايير عمله و مناهجه ووسائله وفقا لهذا التصنيف.⁵¹ (عساف، ص:12)

إن حيوية الفكر عند المفكرين العرب، لدليل واضح على قدرة هذا الفكر على الانسجام مع المرحلة التي يعيشها، لكن هذا الانسجام كان يقوم أبدا على قدرة الفكر النقدي على أن يكون شرعيا، أن تكون وراءه مؤسسة، وفي مجالات كثيرة، حين لم تقم مؤسسة وراء الفكر النقدي، فإن هذا الفكر فقد شرعيته وفقد وجوده.⁵² (فانوس، ص:9)

إن البحث في هذه المسألة الهامة و تعقيدها وضبط شواردها و الإتيان على ذكر مستنباتها في مناحي الفكر الإسلامي، لأمر لم يسبق من بعد فيما أحسب في كلياته و مجموعه فضياع الرؤية الصحيحة و ضياع الموازين و المعايير الدقيقة التي تزن الأمور لعمرى منتهى الهلاك و الدمار و الخراب، و

هو راجع في معظمه إلى تقصير العلماء المتخصصين عن وضع الضوابط، و تععيد القواعد، حتى إذا ما قامت أمة و جاء الخلف بعد السلف، وجدوا الأمور مختلطة المفاهيم باهتة الألوان فمشوا على غير هدى فوقعوا في أحد جانبي الخطأ الإفراط أو التفريط، و توارث ذلك الأخلاف عن الأسلاف و الأبناء فكبر الخطب وعظم الأمر و بعدت الشقة....⁵³ (الفرنون، ص: 83)

فكان لثقافة المفكرين الإسلامية والغربية، والتجربة السياسية التي عاشوها في عدة أقطار إسلامية، أثرها الواضح في آرائهم النقدية الاجتماعية والسياسية، وبرز ذلك في تحليلهم أسباب تدهور الحضارة الإسلامية والضعف السياسي والانحلال الاجتماعي وقد أجمل الأمير شكيب أرسلان (شكيب أرسلان سياسي عربي لبناني مناضل ضد الاستعمار الأروبي) أسباب التخلف الاجتماعي عند العرب والمسلمين في كتابه "لماذا تأخر المسلمون ولماذا تقدم غيرهم" بما يلي:

أ- الجهل والعلم الناقص، "الذي هو أشد خطراً من الجهل البسيط، لأن الجهل إذا قبيض الله له مرشداً عالماً أطاعه، ولم يتفلسف عليه، فأما صاحب العلم الناقص لا يدري ولا يقتنع بأنه لا يدري".⁵⁴ (الحافظ، ص: 170)

ب- فساد الأخلاق، أي "فقد الفضائل التي حث عليها القرآن والعزائم التي حمل عليها سلف هذه الأمة". "وفساد أخلاق أمرائها أخطر من فساد الرعية".⁵⁵ (الحافظ، ص: 170)

يقول الأمير شكيب: "وظن هؤلاء-إلا رحم ربك-إن الأمة خلقت لهم، وإن لهم أن يفعلوا بما ما يشاؤون، وقد رسخ فيهم هذا الفكر حتى إذا حاول محاول أن يقيمهم على الجادة بطشوا به عبرة لغيره".⁵⁶ (الحافظ، ص: 170)

ج- الخوف، يقول أرسلان: "ومن أعظم عوامل تدهور المسلمين الجبن والهلع، بعد أن كانوا أشهر الأمم في الشجاعة واحتقار الموت".⁵⁷ (المرجع نفسه، ص: 170)

"فمنهم من قر في أنفسهم أن الإفرنج هم الأعلون على كل حال، وأنه لا سبيل لمغالبتهم بوجه من الوجوه، وأن كل مناهضة خرق في الرأي، ولم يزل هذا مقاومة عبث، وإن كل مناهضة خرق في الرأي، ولم يزل هذا التهيب يزداد ويتخمر في صدور المسلمين أمام الأوربيين إلى أن صار هؤلاء".⁵⁸ (المرجع نفسه، ص: 170)

د- ضياع الإسلام بين الجامدين والجاحدين، يقول في هذا الصدد: " آفة الإسلام هي الفئة الجامدة التي لا تريد أن تغير شيئا ولا ترضى. أما الجاحد فهو الذي يأبى غلا أن يفرغ المسلمين وسائر الشرقيين ويخرجهم عن جميع مقوماتهم ومشخصاتهم، ويحملهم على إنكار ماضيهم، ويجعلهم أشبه بالجزء الكيماوي الذي يدخل في تركيب جسم آخر كان بعيدا فيذوب فيه ويفقد هويته.⁵⁹ (الحافظ، ص: 171)

فهذه الملاحظات السابقة تعتبر عملية تنوير غير فعالة إذا لم تكن هناك مواجهة نقدية لظواهر التزدي والتخلف، "وبغير الدعوة إلى تحقيق تغيير جذري في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية و الثقافية و التشريعية على المستوى الوطني و القومي، و بلورة موقف مجتمعي واع فاعل نضالي لتحقيق ذلك، لا تنوير حقيقيا بغير خطة تنمية إنتاجية اجتماعية ثقافية شاملة، بغير تحرير للعمل الاجتماعي، بغير توفير العدالة للمواطنين، بغير إطلاق حرية التعبير و المشاركة الجماهيرية الديمقراطية في اتخاذ قراراتنا المصيرية و في تنفيذها ورقابتها.⁶⁰ (العالم، ص: 217)

و المتأمل في حركة الفكر النقدي يجد متاحات فكرية و علمية على مستوى لم يكن متاحا لكل المبدعين في هذا الصدد، بمعنى أن جيل مفكري النهضة هم من شكلوا ملامح المرحلة "فنستطيع أن نتبين سيادة الجانب العقلاني في الفكر الليبرالي عند رفاة الطهطاوي و خير الدين التونسي و أحمد لطفي السيد بعد ذلك..... و نتبين نفس الجانب في الفكر القومي الديمقراطي في فكر عبد الرحمان الكواكبي، و في الفكر الدين عند الأفغاني و محمد عبده، و إن غلب على الأول الطابع السياسي و على الثاني الطابع الإصلاححي الاجتماعي و التعليمي، و في الفكر الوضعي عند شبلي شميل، و مفهوم التطور في فكر إسماعيل مظهر في مرحلته الأولى، و إن كنا نجد استقطابا عقليا اجتماعيا في البداية عند سلامة موسى، و توازنا عقلانيا جدليا عند فرج أنطوان و المنصوري...."⁶¹ (العالم، ص: 34)

وهنا أستطيع أن أزعم أن إبداع هؤلاء الرواد لم يكن حركة بوح يستريح من معاناته الكاتب، وإنما حركة فكر ريادي يتكئ في اندفاعه على حسن تكاملي كان يسيطر على حركة أولئك الرواد في حركة إبداعهم الفكري والفني، بمعنى أن كل واحد منهم كان صوتا لا يريد لنفسه أن يكون صوتا مكررا ولا صدى لصوت مفرد أو مكرر، وبهذا الحس المغامر الطموح استطاع جميعهم أن يشكلوا هذه الدائرة المتكاملة التي يفضي أولها إلى آخرها بلا نشاز.⁶² (العزب، ص: 116)

هوامش البحث:

- 1- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، ج6، ص431.
- 2- المرجع نفسه، ج 6 ص 431.
- 3- على الجرجاني، التعريفات، تح: إبراهيم الأبياري، دار الكتب، بيروت، 1405، ط1، ج 1، ص73.
- 4- رايح العويني، في التفكير النقدي الأدبي العربي بين الأصالة والمعاصرة، جامعة عنابة، الجزائر، ط1، 2008، ص20.
- 5- هاني يحي نصري، الفكر والوعي من الجهل، والوهم، والجمال، والحرية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1998، ص18.
- 6- رايح العويني، في التفكير النقدي الأدبي العربي بين الأصالة والمعاصرة، ص26.
- 7- رايح العويني، في التفكير النقدي الأدبي العربي بين الأصالة والمعاصرة، ص26.
- *الاستبطان: من مصطلحات الفلسفة وعلم النفس، ومدلوله أن تعي الذات باطنها لتقدير ضميرها في حد ذاته بصفة نوعية أو لتقدير الضمير الإنساني عامة عبر الشعور بالضمير الفردي، ويستعمل اللفظ مجازاً للدلالة على كل عملية تفكير انعكاسي يرجع فيه الفكر إلى نفسه أو ذات صاحبه، عبد السلام المهدي، الأسلوبية والأسلوب، ص142.
- 8- محمد أمين العالم، الفكر العربي بين الخصوصية والكونية، دار المستقبل العربي، بيروت، ط 1، 1996، ص24.
- 9- المرجع نفسه، ص24
- 10- هاني يحي نصري، الفكر والوعي بين الجهل والوهم والجمال والحرية، ص18.
- 11- محمد أمين العالم، الفكر العربي بين الخصوصية والكونية، ص24.
- 12- ابن منظور، لسان العرب، ج13، ص28.
- 13- هاني يحي نصري، الفكر والوعي بين الجهل والوهم والجمال والحرية، ص19.
- 14- محمد أمين العالم، الفكر العربي بين الخصوصية والكونية، ص24
- 15- المرجع نفسه، ص24
- 16- رايح العويني، في التفكير النقدي الأدبي العربي بين الأصالة والمعاصرة، ص25.

- 17- هاني يحي نصري، الفكر والوعي بين الجهل والوهم والجمال والحرية، ص18.
- 18 المرجع نفسه، ص18.
- 19- إبراهيم البليهي، الفكر النقدي هو محرك الحضارة، جريدة الرياض،
<http://www.alriyadh.com/2007/03/11/article231883.html>
- 20- إبراهيم البليهي، الفكر النقدي هو محرك الحضارة، مرجع سبق ذكره.
- 21- رابع العويني، التفكير النقدي الأدبي العربي بين الأصالة و المعاصرة ، ص21 و ص22.
- 22- المرجع نفسه، ص22
- 23- المرجع نفسه، ص22
- 24- إبراهيم البليهي، الفكر النقدي هو محرك الحضارة، جريدة الرياض ،. مرجع سبق ذكره.
- 25- محمد أمين العالم، الفكر العربي بين الخصوصية و الكونية، ص25.
- 26- هاني يحي نصري، الفكر و الوعي بين الجهل و الوهم و الجمال و الحرية، ص10.
- 27- إبراهيم البليهي، الفكر النقدي هو محرك الحضارة، جريدة الرياض. مرجع سبق ذكره
- 28- إبراهيم البليهي، الفكر النقدي هو محرك الحضارة، جريدة الرياض. مرجع سبق ذكره.
- 29- إبراهيم البليهي، الفكر النقدي هو محرك الحضارة، جريدة الرياض. مرجع سبق ذكره.
- 30- عبدالرحمان عثمان، معالم النقد الأدبي ،مطبعة المدني ،القاهرة، 1967، ص43.
- 31- طه أحمد إبراهيم، تاريخ النقد الأدبي عند العرب ،ط، دار الحكمة، بيروت، ص24، 25
- 32- عبد الرحمان عثمان، معالم النقد الأدبي ،ص43.
- 33- ينظر: مصطفى عبد الرحمان إبراهيم، في النقد الأدبي القديم عند العرب، مكة للطباعة، 1998، ص63.
- 34- رابع العويني، التفكير النقدي الأدبي العربي بين الأصالة و المعاصرة ، ص28.
- 35- محمد عبدالمنعم خفاجي ،مدارس النقد الأدبي الحديث، الدارالمصرية اللبنانية، القاهرة، ط 1 ، 1995 ، ص22.
- 36- محمد عبدالمنعم خفاجي ،مدارس النقد الأدبي الحديث، ص23
- 37- المرجع نفسه، ص23.
- 38- محمد أمين العالم، الفكر العربي بين الخصوصية و الكونية، ص29، ص30..

- 39- علي الحافظ، الاتجاهات الفكرية عند العرب في عصر النهضة، الأهلية، بيروت، ط 5، 1987، ص 11.
- 40- المرجع نفسه، ص 70.
- 41- محمد الدراجي، الحركة الإصلاحية في الجزائر، رجال و أفكار، دار قرطبة، الجزائر، ط 1، 2008، ص 18.
- 42- المرجع نفسه، ص 18.
- 43- صلاح زكي أحمد، أعلام النهضة العربية الإسلامية الحديثة في العصر الحديث، مركز الحضارة العربية، القاهرة، ط 1، 2001، ص 17.
- 44- علي الحافظ، الاتجاهات الفكرية عند العرب، ص 171.
- 45- محمد أمين العالم، الفكر العربي بين الخصوصية و الكونية، ص 51.
- 46- ساسين عساف، دراسات تطبيقية في الفكر النقدي الأدبي، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط 1، 1991، ص 12.
- 47- محمد أمين العالم، الفكر العربي بين الخصوصية والكونية، ص 57.
- 48- ساسين عساف، دراسات تطبيقية في الفكر النقدي الأدبي، ص 11.
- 49- محمد أمين العالم، الفكر العربي بين الخصوصية و الكونية، ص 22.
- 50- المرجع نفسه، ص 22.
- 51- ساسين عساف، دراسات تطبيقية في الفكر النقدي الأدبي، ص 12.
- 52- وجيد فانوس، دراسات في حركية الفكر الأدبي، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط 1، 1991، ص 9.
- 53- محمد عبد اللطيف صالح الفرفون، خصائص الفكر الإسلامي، دار الإمام الأوزاعي، بدون طبعة، ص 83.
- * شكيب أرسلان (1946-1986) سياسي عربي من لبنان مناضل ضد الاستعمار الأوروبي كان له أثره الواضح على الحركة السياسية و البلاد العربية و كانت له علاقات وطيدة مع جمعية العلماء المسلمين الجزائريين.
- 54- ينظر علي الحافظ، الاتجاهات الفكرية عند العرب، ص 170.

- 55- المرجع نفسه، ص 170
56- المرجع نفسه، ص 170.
57- المرجع نفسه، ص 170.
58- ينظر: علي الحافظ، الاتجاهات الفكرية عند العرب، ص 170.
59- علي الحافظ، الاتجاهات الفكرية عند العرب، ص 171.
60- محمد أمين العالم، الفكر العربي بين الخصوصية و الكونية، ص 217.
61- محمد أمين العالم، الفكر العربي بين الخصوصية و الكونية، ص 34.
62- محمد أحمد العزب، في الفكر الإسلامي من الوجهة الأدبية، ص 116
قائمة المصادر والمراجع:

-جريدة الرياض، ابراهيمي البليهي، 2007، الفكر النقدي هو محرك

الحضارة، <http://www.alriyadh.com/2007/3/11/article231883html>

- دراسات تطبيقية في الفكر النقدي الأدبي، ساسين عساف، 1991، دار الفكر اللبناني، بيروت.
-أعلام النهضة العربية الاسلامية الحديثة، صلاح زكي أحمد، 2001، مركز الحضارة العربية، القاهرة
-التعريفات، الجرجاني، 1405، دار الكتب، بيروت
-الاتجاهات الفكرية عند العرب في عصر النهضة، علي الحافظ، 1987، الأهلية، بيروت
-الفكر العربي بين الخصوصية والكونية، محمد أمين العالم، دار المستقبل العربي، بيروت
-الحركة الاصلاحية في الجزائر رجال وأفكار، محمد الدراجي، 2008، دار قرطبة، الجزائر
-في النقد الأدبي القديم عند العرب، مصطفى عبد الرحمان ابراهيم، 1998، مكة
-مدارس النقد الأدبي الحديث، محمد عبد المنعم خفاجي، 1995، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة
-لسان العرب، ابن منظور، (د.ت)، دار صادر بيروت
-في التفكير النقدي الأدبي العربي بين الأصالة والمعاصرة، 2008، جامعة عنابة، الجزائر
-الفكر والوعي من الجهل والوهم والجمال والحرية، هاني يحيي نصري، 1998، المؤسسة الجامعية
للدراستات، بيروت
-دراسات في حركية الفكر الأدبي الاسلامي، وجيد فانوس، (د.ت)، دار الامام الأوزاعي



République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique
Centre universitaire Aflou



Revue Études Académiques

Revue périodique, scientifique, internationale et arbitrée



NUMERO 02
VOLUME III
JUN 2021

الترقيم الدولي: ISSN2676-1521