الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمـــي
المركز الجامعي آفلو

مجلة:
الدراسات الأكاديمية

مجلة دورية علمية دولية محكمة

المجلد الثاني
العدد الثالث سبتمبر 2020

مجـلة: الدراسات الأكاديمية

مجلّة دورية علميّة دوليّة مُحكمّة تهتم **بنشر البحوث والدراسات العلمية** في ميدان الحقوق والعلوم السياسية، العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، العلوم الإنسانية والاجتماعية الآداب واللغات.

تَصدر عن المركز الجامعي آفلو- الجمهورية الجزائرية

الترقيم الدولي: ISSN2676-1521

المجلد الثاني ـ العدد الثالث سبتمبر 2020

مدير المجلة:

الدكتور: عبد الكريم طهاري

مدير المركز الجامعي

رئيس التحرير:

الدكتور: الجيلالي جقال

مساعد رئيس التحرير

الدكتور : شاذلي عمر

العنوان والمراسلات:

المركز الجامعي آفلو ص.ب 306

الهاتف :029.16.11.76

البريد الإلكتروني للمجلة:

Academic.studies.aflou@gmail.com

الموقع الإلكتروني للمجلة: www.cu-aflou.dz

مجـلة: الدراسات الأكاديمية

مجلّة دورية دوليّة علميّة مُحكّمة نصف سنوية

مُتعددة التخصصات: تَصدر عن المركز الجامعي آفلو

الترقيم الدولي:ISSN2676-1521

مدير المجلة:

الدكتور طهاري عبد الكريم - مدير المركز الجامعي

رئيس التحرير:

الدكتور الجيلالي جقال

هيئة التـحرير:

الدكتور أبو بكر بوسالم

الأستاذة إيمان حمودي

الدكتورة أسيا براهيمي

الدكتور محمد الحبيب منادي

الدكتور عثماني بولرباح

الدكتور مصطفى شطة

الهيئة العلـمية والاستشارية للمجـلة:

من داخل الوطن:

الدكتورة فضيلة بلعالم .....المركز الجامعي آفلو
الدكتور فيصل قريشي .....المركز الجامعي آفلو
الدكتور شلالي لخضر .....المركز الجامعي آفلو
الدكتورة مريم سعداوي .....المركز الجامعي آفلو
الدكتور كمال محمد الأمين.....جامعة تيارت
الدكتور فتحي مولود .....المركز الجامعي آفلو
الدكتور عمار البشير .....المركز الجامعي آفلو
الدكتور قطاف عبد القادر .....المركز الجامعي آفلو
الدكتور عمر شادلي .....المركز الجامعي آفلو
الدكتورة أسيا براهيمي.....المدرسة العليا إدارة الأعمال تلمسان
الدكتور عبد الباسط بن معمر.....جامعة تلمسان
الدكتور الدر محمد .....المركز الجامعي آفلو
الدكتور عمر حدوارة .....جامعة تيارت
الدكتور بحوصي المجدوب.....جامعة بشار
الدكتور محسن بن الحبيب.....جامعة ورقلة
الدكتور خنفوسي عبد العزيز.....جامعة سعيدة
الدكتور عطا الله بوسالمي..... المركز الجامعي آفلو
الدكتور قروج بوالفعة..... المركز الجامعي آفلو
الأستاذ أحميدة بن الساسي..... المركز الجامعي آفلو
الدكتور عيسى الزاوي..... المركز الجامعي آفلو
الأستاذ الدكتور كرزابي عبد اللطيف.....جامعة تلمسان
الدكتورة بوخدوني وهيبة.....جامعة البليدة 2
الدكتورة برويس وردة.....جامعة سكيكدة
الدكتور عثماني علي .....المركز الجامعي آفلو
الدكتور عثماني عبد الرحمن .....جامعة سعيدة
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 باتنة1
الأستاذ الدكتور بن طاهر التجاني .....جامعة الأغواط
الأستاذ الدكتور محمود علالي .....جامعة الأغواط
الأستاذ الدكتور رزق الله العربي بن مهيدي.....جامعة الأغواط
الأستاذ الدكتور لخضر زازة.....جامعة الأغواط
الأستاذ الدكتور مقدم عبيرات .....جامعة الأغواط
الأستاذ الدكتور لعلا رمضاني .....جامعة الأغواط
الأستاذ الدكتور زوبير عياش.....جامعة أم البواقي
الدكتور محمد حدوارة .....جامعة تيارت
الدكتور الوكال زرارقة .....المركز الجامعي آفلو
الدكتور عبد المنعم بن أحمد.....جامعة الجلفة
الدكتور عثماني بولرباح .....جامعة الأغواط
الدكتور أمحمد لخضاري ..... المركز الجامعي آفلو
الدكتور عيسى جعيرن .....المركز الجامعي آفلو
الدكتورة قسوري فهيمة .....جامعة باتنة 1
الدكتور شوقي النذير .....المركز الجامعي تمنراست
الدكتورة فاطمة الزهراء غريبي.....جامعة الأغواط
الدكتور لزهر عبد العزيز .....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

من خارج الوطن:

الدكتور مشاري خليفة عبد الله العيفان .....الكويت
الدكتور بدر محمد عادل .....البحرين
الدكتور محمد الهيتي.....البحرين
الأستاذ الدكتور عامر الكبيسي.... .....المملكة العربية السعودية
الدكتور فارس مناحي سعود المطيري.....الكويت
لطيفة حميد محمد ..... الإمارات العربية المتحدة
مونني فاطمة .....جامعة قفصة تونس

شروط وقواعد النشر:

*** ترحب مجلة «الدراسات الأكاديمية «بجميع مُشاركات الأساتذة والباحثين الجامعيين في حقول الحقوق والعلوم السياسية، العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الآداب واللغات قصد نشر بحوثهم ودراساتهم وفق الشروط المُحددة على النحو الآتي:**

- يجب أن يتسّم المقال بالجدية والأصالة والإسهام العلمي مُتبعًا صاحبه الخطوات المنهجيّة والعلميّة المُتعارف عليها في عمليّة تحريره للمقال، ولم يسبق نشره أو إرساله إلى مجلة أخرى وألا يكون المقال مقتطع من رسالة الماجستير أو أطروحة الدكتوراه وذلك بتقديم تعهد كتابي.

- أن يُرسل صاحب المقال سيرته الذاتية باختصار تتضمن اسمه ولقبه ودرجته العلمية والجهة العلمية المنتسب إليها ورقم هاتفه والبريد الإلكتروني، مع إرفاق المقال بمخلص باللغة العربية وآخر بلغة أجنبية على ألا يتجاوز الملخص خمسة أسطر.

- أن يكون المقال محرر بآلة الكمبيوتر على صيغة ((Word نوع الخط Traditional Arabic حجم 18 باللغة العربية والهوامش خط Times New Roman حجم 12 باللغة العربية وحجم10 بالنسبة للغة الفرنسية وتحرير المقال باللغة الفرنسية يكون بنوع خط Times New Roman حجم 14. مع احترام حواف الصفحة (أعلى 2 سم). (أسفل 2 سم). (اليمين 3 سم). (اليسار 2 سم) مع اعتماد (01 سم) ما بين الأسطر على ألا يتجاوز عدد صفحات المقال 25 صفحة بما في ذلك المصادر والمراجع والجداول والملاحق وألا يقل عن 15 صفحة.

- هوامش المقال تكون في أسفل كل صفحة وترتب المصادر والمراجع في آخر المقال وفق القواعد المنهجية المتعارف عليها.

- يتم إرسال المقال الكترونيا عن طريق البريد الإلكتروني للمجلة أو يُقدّم البحث مطبوعا في شكل ثلاث نسخ ورقية مرفوقة بقرص مضغوط cdإلى رئيس تحرير المجلة.

- تخضع جميع المقالات الواردة إلى المجلة للتقييم والتحكيم السري من قبل الهيئة العلمية للمجلة.

- لا يحق للباحث طلب عدم نشر المقال بعد إجازته وقبوله للنشر من قبل المحكمين.

- كل مقال مُرسل إلى المجلة ولم يحترم قواعد وشروط النشر لا يتم نشره.

المراسلات:

تُوجه جميع المراسلات باسم السيد رئيس تحرير مجلة الدراسات الأكاديمية.

على عنوان البريد الإلكتروني الآتي:

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

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي علم بالقلم ، علم الإنسان ما لم يعلم ، وصلى الله وسلم وبارك على عبده ورسوله نبينا محمد وعلى آله الأطهار وصحبه الأبرار ومن اهتدى بهديه و استن بسنته إلى يوم الدين،أما بعد:

فباسم الله الفتاح العليم ، وعلى بركة الله وحسن عونه وتوفيقه والتزاما منا بالنشر الدوري والمنتظم لمجلة الدراسات الأكاديمية"،يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذا العدد الجديد "**العدد الثالث لشهر سبتمبر 2020**" حيث صدر هذا العدد في ظل ظروف جد صعبة تمر بها البلاد و العالم بسبب فيروس كورونا المستجد ،والتي حالت دون التحاق الطلبة و الأساتذة بمدرجات الجامعة بسبب ظروف الحجر المفروضة ،وبرغم كل ذلك استمرت المجلة بعملها وهذا بفضل جهود الطاقم العلمي والفني القائم عليها، وجهود الأساتذة الباحثين الذين وافدون بمقالتهم و أعمالهم التي تناولت مختلف المواضيع في ميادين العلوم الاجتماعية ،الإنسانية و الاقتصادية .

هذا العدد الجديد من مجلة "الدراسات الأكاديمية" كالعادة جاء جد غني وثري بأفكار إنتاج علمي زخم ساهم فيه باحثون من مختلف جامعات الوطن وكذا من دول عربية شقيقة ،وعليه نأمل من خلاله أن يجد جميع الأساتذة وطلبة الدراسات العليا وكل المهتمين ضالتهم العلمية وأن يكون في مستوى تطلعاتهم.

ومن خلال هذا المنبر العلمي يتقدم رئيس تحرير المجلة باسمه الخاص وباسم جميع الأسرة العلمية للمجلة بالامتنان والتقدير والشكر الجزيل إلى من كان سببا في إخراج هذا العدد الجديد إلى حيز الوجود ،و إلى كل المخلصين الذين يعملون بجهد وإتقان من أجل ترقية المجلة إلى مصاف المجلات المصنفة في المنصة الوطنية للمجلات المحكمة، كما يشكر كل الباحثين الأوفياء الذين جعلوا من مجلتنا مقصدا علميا لنشر بحوثهم.

كما نجدد دعوتنا لجميع الباحثين للإسهام بأوراقهم البحثية، والعمل الدؤوب من أجل ترقية مستوى البحث العلمي والنهوض به تحقيقا لأمال الأمة وطموحها

في الأخير نسأل الله العلي القدير أن يتقبل منا هذا العمل ، ويرضى به عنا ، ويجعله خالصا لخدمة البلاد والعباد

رئاسة تحرير المجلة

محتويات المجلد الثاني، العدد الثالث سبتمبر 2020

اسم المؤلف(المؤلفين)	عنوان المقال	الصفحة
د.سميرة حسن عطية ، الجامعة المستنصرية (العراق)	التعليم الالكتروني وانعكاساته على التعليم الجامعي	34-9
د.مقداد إيمان ، جامعة تيسمسيلت (الجزائر)،	اكتساب مهارة التعبير وتفعيلها في التواصل التعليمي في الأقسام التحضيرية	54-35
د.بكوش جميلة، جامعة ابن خلدون – تيارت– الجزائر	أيقونة الجسد في النقد الثقافي الجزائري	80-55
د.أحمد بونيف ، المركز الجامعي البيض	الشعـر الحـر المميزات والمفاهيم	92-81
د.حمزة قديري ، جامعة ابن خلدون تيارت (الجزائر) د.غانم حنجار ، جامعة ابن خلدون تيارت (الجزائر)	النحو العربي بين المسوغات والتطور	108-93
د.عبد الهادي حمر العين ، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف، ميلة، الجزائر ط.د.قصاب عبد القادر ، المركز الجامعي أمين العقال الحاج موسى أق أخموك/ تمنراست	القراءات القرآنية وأثرها في صناعة المدارس النحوية	126-109
د.زلاطو نعيمة ، المركز الجامعي تيسمسيلت د.حداشي حكيم ، جامعة تيارت	اقتصاد الجزائري بين الإصلاحات الاقتصادية والاندماج الاقتصاد الدولي	166-127
د.فاطمة المومني ، جامعة قفصة, قسم تربية وتعليم (تونس)	الانفعالات و العقل أية علاقة عند دافيد هيوم	179-167
د.صوالح محمد،جامعة عبد الرحمان ابن خلدون – تيارت–	مفهوم الثقافة وتحوّلاته من منظور الدراسات الثقافية المعاصرة.	195-180
د. صفية بن زينة، جامعة حسيبة بن بوعلي –الشلف (الجزائر) د.سهام موساوي ، جامعة حسيبة بن بوعلي –الشلف (الجزائر)	المصطلحات السردية في مؤلفات عبد الملك مرتاض النقدية – نماذج مختارة–	205-196
د. حدّاد خديجة ، جامعة عبد الحميد بن باديس.	النّموذج العاملي وديناميكيته في رواية "الحركي" لمحمّد بن جبّار	244-206

التعليم الالكتروني وانعكاساته على التعليم الجامعي

سميرة حسن عطية [1]

[1] الجامعة المستنصرية (العراق)، dralimajeed82@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/07/13 تاريخ القبول: 2020/08/22 تاريخ النشر: 2020/09/20

ملخص:

شهد العراق في بداية العام الدراسي 2019_2020 تجاذبات سياسية واجتماعية تتطلب التحول في الجامعات العراقية باتجاه تكوين بيئات التعليم الالكتروني فكانت التظاهرات التي حدثت في عدة محافظات, حيث شارك فيها الشباب الجامعي الذي اختار ان يكون متظاهراً، تاركاً مقاعد الدراسة، ومع عودة الطلبة الى مقاعدهم الدراسية تفشى وباء كورونا فقررت وزارة التعليم العالي اللجوء الى التعليم الالكتروني الذي يعد احدى الطرائق والوسائل اللتين تدعمان العملية التعليمية في الجامعات لتطوير التعليم العالي بما ينسجم مع أهداف التنمية الوطنية وخططها وذلك بالتركيز على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها في التعليم الجامعي.

يعرف التعليم الالكتروني بانه نظام تعليمي تفاعلي يقدم للمتعلم المادة الدراسية ويعتمد على بيئة رقمية الالكترونية تعرضها عبر شبكات الالكترونية، ومع هذه التحولات برزت تساؤلات حول مستوى جاهزية التدريسيين للتعليم الالكتروني وموارد المعلومات التي تمثل احدى اركان بيئات التعليم الالكتروني الجامعي ، والتي تسهم في خلق بيئات تعليم مثالية توفر فرص التعلم المعرفي والمشاركة الفاعلة في تداول المعلومات وتقاسمها، وإنتاجها لبناء مجتمع معرفي متقدم ، وخصوصاً ان مثل هكذا مشاريع (التعليم الالكتروني) تستلزم وجود مؤشرات معيارية لقياس جاهزية عناصر مكوناتها قبل البدء بتنفيذها لأجل إزالة العقبات التي ترافقها وضمان تحقيق الاهداف التي انشأت من اجلها .

كلمات مفتاحية: التعليم الالكتروني، التعليم الجامعي

Abstract:

At the beginning of the academic year 2019-2020, Iraq witnessed political and social conflicts that required a shift in Iraqi universities towards creating e-learning environments. The demonstrations that occurred in several provinces, where university youth who chose to be a demonstrator participated, left clacrooms, and, with the return to their academic seats, the outbreak spread Corona epidemic, so the Ministry of Higher Education decided to resort to electronic education. E- Education is one of the methods and means that support the university educational process in in line with national development goals and plans, by focusing on the use of information and communication technology and its employment in university education.

E-learning is known as an interactive educational system that provides the learner with the study material and depends on an electronic digital environment that displays it through electronic networks, and with these transformations questions arose about the level of teachers 'readiness for e-learning and information resources that represent one of the pillars of university e-learning environments, which contribute to creating ideal learning environments availability of cognitive learning opportunities and active participation in information circulation, sharing, and production to build an advanced knowledge society, especially since such (e-learning) projects require standard indicators to measure the readiness of the components of their components before starting their implementation in order to remove the obstacles that accompany them and ensure the achievement of the objectives for which they were established.

Keywords: e-learning, university education

مقدمة

اعتمد التعليم العالي في الجامعات العراقية تطبيق النظام السنوي والفصلي ونظام المقررات في التعليم والتعلم. جاء تطبيق طريقة التعليم الالكتروني بشكل مفاجئ نتيجة تعثر العام الدراسي 2019-2020 بسبب التظاهرات وانتشار جائحة كورونا.

نتيجة الافعال المتوقعة والتي لاتحبذ طريقة التعلم عن بعد بسبب ظعف الانترنيت وقلة تجربة الطلبة والاساتذة على استخدام المنصات الالكترونية وضعف المحتوى المقدم، فقد يكتفي التدريسي بكتابة المخاضرات دون التوضيح.

ان الاساليب التقليدية في التعليم هي السائدة, لان تحول المنظومة التعليمية من الأساليب التقليدية في التعليم الى أساليب جديدة معتمدة على برامج التعليم الالكتروني يجب ان تكون مسبوقة بتغير حقيقي في مفهوم ثلاثية التعليم التقليدية (المدرس ، الطالب، المؤسسة التعليمية)، وتحويلها الى عملية تعليمية أكثر حداثة وعصرية وتضم عناصرها : المدرس العصري ، الطالب الإيجابي ، المؤسسة التعليمية العصرية ، تكنولوجيا التعليم المتقدمة (الزهيري,2010: 205).

تبرز أهمية البحث في كونها جاءت لتلبي الاحتياجات التعليمية على النحو الآتي:

1. الاتجاه بالدراسات والبحوث عن دور التعليم الالكتروني في دعم وتعزيز البيئات الافتراضية الجديدة
2. معرفة قدراته وإمكاناته واستعداد التدريسيين للمشاركة في برامج التعليم الالكتروني.
3. معرفة جاهزية الطلبة لاستخدام التعليم الالكتروني.

يهدف البحث الى:

1. معرفة الخدمات التي تعكس مستوى جاهزية استخدام التعليم الالكتروني.
2. قياس مستوى جاهزية موارد المعلومات لتنفيذ مشاريع التعليم الالكتروني.
3. معرفة الحد الادنى من الخدمات التي يحتاجها التدريسي في برامج التعليم الالكتروني

تحديد المصطلحات Defining terminology

التعليم الالكتروني:- عرفه كل من:

1. (فرج, 2005) هي طريقة للتعلم باستخدام اليات اتصال حديثة من حاسبات وشبكات ووسائط متعددة من صوت وصورة ورسوم وامكانيات البحث في مكتبات الكترونية، سواء عن بعد او داخل القاعة الدراسية، المهم هو التقنية بكافة انواعها في ايصال المعلومات.(فرج,2005 :19).
2. (الحلفاوي, 2006) هو التعليم باستعمال الوسائط الالكترونية في تحقيق الاهداف التعليمية وتوصيل المحتوى التعليمي الى المتعلمين دون اعتبار للحواجز الزمانية او المكانية وقد تتمثل تلك الوسائط الالكترونية في الاجهزة الالكترونية الحديثة مثل الكومبيوتر واجهزة الاستقبال من الاقمار الصناعية او من خلال شبكات الحاسوب المتمثلة بالانترنت وما افرزته من وسائط اخرى مثل المواقع التعليمية والمكتبات الافتراضية (الحلفاوي, 2006: 142).

وقد اعتمد الباحثة المنهج المســـحي والمنهج الوثائقي في جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بمشـــاريع التعليم الالكتروني وبرامج من خلال الاطلاع على الادبيات التي تخص موضوع البحث .

الاطار النظري: المبحث الثاني The theoretical framework: The second topic

تاريخ التعليم الإلكتروني The history of e-learning

بدات في العام ١٩٤٥ م الدعوة الى استحداث وسائل للحصول على المعلومات وتخزينها وربطها ببعض ونشرها على يد الأمريكي فأنفار بوش V. Bush إذ قامت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات منذ ذلك التاريخ بهذا الدور خاصة في مجال التربية والتعليم وفي العالم المتقدم تقنياً بشكل اكبر (علي , ٢٠٠٧ : ١٦٥) وبدا منذ الستينات الاستعانة بالحاسب الآلي في العملية التعليمية. وكان أول استعمال للتقنية في المؤسسات التربوية مقتصراً على الأمور الإدارية والمالية في الجامعات الأمريكية الكبيرة، بعدها استعمل في المشروعات البحثية، وفي برمجة المواد التعليمية، وكانت هذه الاستخدامات مقتصرة على الجامعات حتى أوائل السبعينات من القرن العشرين، إذ بدأ استعماله على مستوى المدارس وفي العام ١٩٩٧ انتشر استخدام الحاسبات في التعليم، وذلك لتطور الحاسبات وإدخال التحسينات على خصائص هذه الأجهزة، ورافق

ذلك انخفاض مستمر في أسعار تكلفة الحصول على الأجهزة, ويذكر (سالم . ٢٠٠٤) أن التعليم الإلكتروني مر تاريخيا بالمراحل الأتية:

عصر المدارس التقليدية **قبل عام ١٩٨٣**: حيث كان التعليم تقليديا قبل انتشار أجهزة الحاسبات وعلى الرغم من وجودها لدى البعض، وكان الاتصال بين المعلم والمتعلم في قاعة الدرس تبعا لجدول دراسي معين.

عصر ظهور الوسائط المتعددة: **الفترة ١٩٨٤ – ١٩٩٣** : وكانت هذه الفترة باستخدام الوندوز **3,1** والأقراص الممغنطة كوسائل مهمة لتطوير التعليم.

ظهور الشبكة العنكبوتية للمعلومات(الإنترنت) **الفترة ١٩٩٣ – ٢٠٠٠**، ثم بدأ ظهور البريد الإلكتروني وبرامج إلكترونية مرنة لعرض أفلام الفيديو، ومنها الأفلام التعليمية، مما أدى الى تطورا هائلا للوسائط المتعددة.

ظهور الجيل الثاني للشبكة العنكبوتية للمعلومات (الإنترنت) **الفترة ٢٠٠١ وما بعدها**: حيث تقدم تصميم المواقع على الشبكة ، وتبادل المعلومات اصبح اكثر سرعة، وهذه االتطور المعلوماتي فتح الامال للتعليم الإلكتروني، مما ساعد ألمعلمين على تصميم كتب إلكترونية لتشمل أفلام وتصاميم متحركة شجعت المتعلمين على الفهم ومتابعة الدروس بشكل جيد، كما أن هذا الأسلوب المتطور سهل الاتصال بين المعلم والمتعلم (سالم,2004: 291)

اما (عبد الحميد,2005) فقد عبر عن مراحل تطوير التعليم الالكتروني بالاجيال وكما ياتي

- الجيل الأول : جيل المراسلة ويعتمد على نقل المعلومات المطبوعة إلى المتعلمين .
- الجيل الثاني : جيل الوسائط المتعددة ويستخدم المرئيات والصوتيات وتقنيات الحاسبات والعروض التفاعلية.
- الجيل الثالث : جيل التعليم عن بعد الذي يستخدم تقنيات المعلومات كالمؤتمرات السمعية والمرئية وأنظمة الاتصال والتلفزيون والمذياع,
- الجيل الرابع : جيل الاعتماد على شبكة الإنترنت .
- الجيل الخامس : جيل الجامعة الافتراضية (عبد الحميد,2005: 118).

مفهوم التعليم الإلكتروني The concept of e-learning

يستند للتعليم الإلكتروني على التصميم الفعال لبيئة التعليم والتعلم من قبل المعلم، والتي تركز على المتعلم واحتياجاته وقدراته بشكل يسهل عملية التعلم لأي فرد في أي زمان ومكان باستخدام مصادر التعلم الرقمية المختلفة لدعم وتوسيع نطاق العملية التعليمية بإشراف المعلم , وإذا أردنا تعريفًا شاملا لهذا النمط نجد أنه لم يتم الاتفاق حول تحديد مفهوم موحد لمصطلح التعليم الإلكتروني، فهناك من يرى بأنه تعليم عن بعد يوظف الوسائط الإلكترونية، بينما يؤكد اتجاه آخر بأنه وسيلة لتقديم المناهج الكترونيًا عبر شبكة الإنترنت لإثراء التعليم التقليدي، في حين أن النظرة الأشمل له أنه" نمط حديث للتعليم والتعلم، قائم على حاجات المتعلم وقدراته ، وتوظف فيه تقنيات الاتصالات المتقدمة، ووسائطه المسموعة والمرئية، وطرق بحث، ومكتبات إلكترونية، سواء أكان عن بعد أم في قاعة الدراسة لتحقيق أهداف تعليمية كما عرفته الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير(الصالح، ٢٠٠٥ :٤),

ويشير(بلغرسة 2008) الى أن التعليم الإلكتروني في الوقت الحالي خير وسيلة لتعويد المتعلم على التعلم المستمر، والذي يساعد كلا من المتعلم والمعلم على تعليم نفسه مدى الحياة، فالمعرفة طريقة وليست نتاجًا، فإذا تعلم الفرد طريقة الحصول على المعرفة عندما يريدها،واكتسب المهارات المناسبة لتوليدها فإن التعليم الثانوي يكون قد أسدى خدمة كبيرة إلى الفرد لمتابعة تعلمه في المستقبل (بلغرسة,2008: 41).

عناصر التعليم الإلكتروني:Elements of e-learning

ذكر (التودري,2004) أن للتعليم الإلكتروني مجموعة من العناصر المتفاعلة، ومن هذه العناصر:

المتعلم الإلكتروني: ويقصد بالمتعلم الإلكتروني الطالب الذي يتعلم بأسلوب التعليم الإلكتروني

المعلم الإلكتروني : وهو المعلم الذي يشرف على عملية التعليم الإلكتروني ويتفاعل مع المتعلمين ويوجه تعلمهم ويقوم أدائهم.

الفصل الدراسي الإلكتروني : وهي القاعات التي جهزت بالأجهزة والوسائل بما يخدم عملية التعليم والتعلم الإلكتروني.

الكتاب الإلكتروني : هو المقرر التعليمي المشابه للكتاب المدرسي المعروف، إلا انه يختلف في شكله ويتفوق عليه في مضمونه، إذ يشتمل نصوص موثقة و صور ومقاطع فيديو تجعل المضمون التعليمي متعا وواضحا للمتعلمين ويمكن أن يكون الكتاب الإلكتروني متوفرا على الشبكة العنكبوتية أو على اقراص مضغوطة.

المجلات الإلكترونية : ويجمع فيها عدد من البحوث والمقاطع والمشاهد التي تخدم مسالة علمية أو خبر ما، وتنشر من خلال الشبكة العنكبوتية العالمية أو على اسطوانات مضغوطة.

المكتبات الإلكترونية : المكتبة جزء مهم للتعليم العام، ومن هذا المنطلق فان من العناصر المهمة للتعليم الإلكتروني المكتبة الإلكترونية، والتي يتم من خلالها تقديم مضمون واسع من الاصدارات الإلكترونية التي يمكن تصفحها من خلال الإنترنت أو من خلال الحصول على أجزاء منها من خلال زيارة أمين المكتبة الإلكترونية.

البريد الإلكتروني : وهو وسيلة مهمة وفاعلة في التعليم الإلكتروني، إذ من خلاله يتم التواصل بالرسائل الإلكترونية بين المتعلمين بعضهم البعض، وكذلك بينهم وبين معلميهم، وأيضا التواصل بين المؤسسات التعليمية والبحثية المختلفة

المؤتمرات التعليمية الإلكترونية : إن المؤتمرات التي تمس موضوعات المتعلمين والباحثين أمر يهتم به التعليم ويخصص له قدر البنى التحتية وقدر كبير من التنسيق، إلا أن التقنية وكأحد تطبيقاتها في التعليم يمكن أن تسهل عقد مؤتمر تعليمي علمي يضم متحدثين وخبراء وحضور من أقطار مختلفة ، ليحقق القدر الأكبر من الانتشار والفائدة وذلك من خلال شبكة الإنترنت، إذ يكون كل من المتحدثين في مدرسته أو حتى في منزله وكذلك المتعلمين أو المهتمين قد يكونون في قاعة تبعد عنه آلاف الكيلومترات، أو حتى في منازلهم، وهذه خدمة مهمة يتيحها التعليم الإلكتروني.

الفصول الافتراضية : وهي عبارة عن فصل تخيلي يحاكي الفصل الحقيقي، يتم برمجته ووضعه على صفحة خاصة على الإنترنت، بحيث يحضر المتعلم والمعلم في وقت محدد ويتم التفاعل فيما بينهم الكترونياً.

المعامل الافتراضية : وهي معامل تخيلية تحاكي المعامل الحقيقية، بحيث يتم برمجتها ونشرها على الإنترنت، أوعلى اسطوانات ممغنطة، ويتم من خلالها تطبيق التجارب العملية بشكل يحاكي الواقع .(التودري,2004: 93-112) .

أنواع التعليم الإلكتروني: Types of e-learning

كثير من المهتمين بالتعليم الإلكتروني ومنهم (عبد الحي, 2005: 13) و (الموسى, 2008: 202) اتفقوا على أنه يمكن تصنيف التعليم الإلكتروني إلى صنفين هما:

أ –التعليم الإلكتروني المتزامن: وهذا النوع من التعليم الإلكتروني يهتم بتبادل الدروس والموضوعات والأبحاث والنقاشات بين المعلم والمتعلمين في الوقت نفسه وبشكل مباشر،وذلك من خلال برامج المحادثة والفصول الافتراضية، ومن إيجابيات هذا النوع من التعليم الإلكتروني حصول المتعلم على تغذية عكسية وتواصل مع المعلم لمعرفة أي معلومة، ومن أهم ما يعيق استعمال هذا النوع حاجته إلى أجهزة وشبكة اتصالات متطورة، حيث يعتبر هذا التعليم هو الأكثر تطورا وتعقيدا.

ب – التعليم الإلكتروني غير المتزامن: وهذا التعليم لا يتطلب التواصل بين المتعلم والمعلم والمنهج في وقت واحد، فيختار المتعلم الوقت المناسب لظروفه، ويتم الحصول على المعرفة والتواصل بين المتعلم والمعلم من خلال البريد الإلكتروني، والصفحات المتخصصة على الشبكة الاكترونية، والذاكرات المحمولة. ومن أهم مخصائص هذا التعليم أن المتعلم يتعلم بما يناسبه من الوقت وعلى وفق قدراته، ويمكنه أيضاً إعادة الدروس والوصول إليها على مدار اليوم.

اما أهم معوقاته هو أن المتعلم لا يمكنه الحصول على تغذية راجعة فورية من المعلم ولا يمكنه استيضاح فكرة أومعلومة بشكل مباشر من معلمه، كما أن هذا النوع من التعليم الإلكتروني يحتاج إلى متعلمين يتصفون بالدافعية الجيدة للتعلم والالتزام، لان معظم الدراسة في هذا النوع من التعليم الإلكتروني تقوم على التعلم الذاتي.

اهداف التعليم الالكتروني E-learning goals

يهدف التعلم الإلكتروني إلى تحقيق أهداف عديدة منها :

1. سد العجز في الملاكات الأكاديمية والتدريبية في بعض مراحل التعليم عن طريق الصفوف الافتراضية.
2. المساعدة على اتاحة امكانية التعليم المستمر في المجتمع.
3. توفير وسائل التعليم المساندة مثل التسجيل المسبق للمحاضرة وإدارة الصفوف الدراسية واعداد المنهاج الدراسي وتقديمه للمعلمين وأنظمة التنافس والتقييم وارشاد المتعلم من خلال بوابات الإنترنت.
4. إعداد جيل من المعلمين والمتعلمين قادر على التعامل مع التقنية ومهارات العصر والتطورات الهائلة التي يشهدها العالم.
5. توثيق الروابط بين أولياء الأمور والمدرسة وبين المدرسة ومحيطها الخارجي.
6. مواكبة المعلم للتطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة والمتلاحقة.
7. تعزيز التفاعل بين المتعلمين والمعلمين والمساعدين بمشاركة الاراء التربوية والحوارات البناءه باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (سالم,2004: 24).

مميزات التعليم الإلكتروني Advantages of e–learning :

ذكر (سالم , ٢٠٠٤ : 28) و(الموسى2006 :٢٠٥ – ٢٠٨) مميزات التعليم الإلكتروني تحت مسمى فوائد أو مميزات أومبررات التعليم الإلكتروني بحيث اشتملت على:

1 . التعليم الإلكتروني يزيد الفاعلية في دور المتعلم أثناء عملية التعلم ويجعله ذا دور أساسي في هذه العملية وليس ثانوياً.

2 . ينمي لدى المتعلم مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر و البحث عن المعرفة.

3 . يسهم في توفير جو من الخصوصية للمتعلم يتيح له فرصة التعلم على وفق قدراته دون الخوف من الحرج من الأقران.

4. إمكانية التواصل بين المتعلمين أنفسهم، وبينهم وبين معلميهم, من خلال قنوات مختلفة.
5. التعليم الإلكتروني يجعل التعليم أكثر جاذبية وإثارة للمتعلم.
6. يمكن من خلال التعليم الإلكتروني تعليم أعدادًا أكبر من المتعلمين.
7. يشعر التعليم الإلكتروني المتعلمين بتساوي الفرص في عملية التعلم والمناقشة وإبداء الآراء.

8. يعد هذا التعليم رافدا كبيرا للتعليم المعتاد، فيمكن أن يدمج هذا الأسلوب مع التدريس المعتاد فيكون داعما له، وفي هذه الحالة فإن المعلم قد يحيل المتعلم إلى بعض الأنشطة أو الواجبات المعتمدة على الوسائط الإلكترونية.
9. يناسب هذا النوع من التعليم الكبار غير المتفرغين الذين ارتبطوا بوظائف وأعمال وطبيعة أعمالهم لا تمكنهم من الحضور المباشر لصفوف الدراسة.

سلبيات التعليم الالكتروني The negatives of e-learning

على الرغم من المزايا المتعددة للتعليم الإلكتروني إلا أن هناك بعض السلبيات المصاحبة لتطبيقه كما أشار بعض الباحثين اليها وهي:

1. التعلم الإلكتروني يحتاج إلى جهد مكثف لتدريب وتأهيل المعلمين والمتعلمين بنحو خاص استعداداً لهذه التجربة في ظروف تنتشر فيها الأمية التقنية في المجتمع.
2. ارتباط التعلم الإلكتروني بعوامل تقنية أخرى، مثل كفاءة شبكات الاتصالات، وتوافر الأجهزة والبرامج ومدى القدرة على إنتاج المحتوى بشكل محترف.
3. عامل التكلفة في الإنتاج والصيانة وأيضاً مدى قدرة أهل المتعلمين على تحمل تكاليف المتطلبات الفنية من أجهزة وتطبيقات ضرورية للدخول في هذه التجربة.
4. كثرة توظيف التقنية في المنزل والمدرسة والحياة اليومية ربما يؤدي إلى ملل المتعلم من هذه الوسائط وعدم الجدية في التعامل معها.
5. إضعاف دور المدرسة بوصفها نظاماً اجتماعياً يؤدي دوراً مهماً في التنشئة الاجتماعية (الشهري,2002: 30).
6. الخوف على خصوصية وسرية معلومات المحاضرات أو الاختبارات من الاختراق.
7. تدريب المتعلمين والإداريين على مستحدثات التعليم الالكتروني.
8. نشر المحتويات الجيدة على مستوى تنافسي عالمي (الموسى, 2006: 211-212)

وترى الباحثة أنه يمكن أن يضاف إلى ما ذكر ما ياتي:

أن التعامل مع الأجهزة وطول الجلوس أمام الحاسب الآلي قد يكون له تأثيرات سلبية على صحة المتعلمين.

ان هذه السلبيات تجعل من المهم التبيه لها والتحوط لمسبباتها من دون ان نغفل الفوائد التي تجنى من التعليم الالكتروني والتي تجعل منه الخيار الانسب والنظام الافضل ,ويجب ان لا تكون هذه السلبيات واوجه القصور حائلا وعذرا دون الافادة من التعليم الالكتروني ,حيث تتوافر له ادوات جعلت من التعليم عملية منظمة ومتاحة , حيث انها تثري مختلف جوانب منظومة

التعليم بالكثير من المميزات التي لا يوفرها غير ادوات التعليم الالكتروني.(العمري,2009: 25)

المبحث الثالث The third topic

التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي: E-learning and traditional education

هنالك العديد من الفروقات بين التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني حيث لخصها كل من (السعيد,2003: 11) و (استيسة وسرحان ,2007: 135) بالجدول التالي:

جدول (1)

الفرق بين التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي

م	التعليم التقليدي	التعليم الالكتروني
1	لا يحتاج إلى نفس تكلفة التعليم الالكتروني من بنية تحتية وتدريب المعلمين والمتعلمين على اكتساب الكفايات التقنية وليس بحاجة أيضا إلى مساعدين لأن المعلم هو الذي يقوم بنقل المعرفة إلى أذهان المتعلمين في بيئة تعلم تقليدية دون معاونين للتدريسي.	يحتاج إلى تكلفة عالية وخاصة في بداية تطبيقه لتجهيز البنية التحتية من حاسبات وإنتاج برمجيات وتدريب المعلمين والمتعلمين على كيفية التعامل مع هذه التكنولوجيا وتصميم المادة العلمية الكترونيا وبحاجة أيضا إلى مساعدين لتوفير بيئة تفاعلية بين المعلمين والمتعلمين.

2	يستقبل جميع المتعلمين في نفس المكان والزمان.	لا يلتزم بتقديم تعليم في نفس المكان أو الزمان.
3	المتعلم يعتمد على تلقي المعلومات من المعلم دون أي جهد في البحث والاستقصاء.	يؤدي إلى نشاط المتعلم وفاعليته في تعلم المادة العلمية لأنه يعتمد على التعلم الذاتي.
4	يعتمد التواجد اليومي المنتظم للمعلم في المدرسة، ويحدد عمره ويشترط عدم ارتباطه بعمل اخر.	يتيح فرصة التعليم لكافة الفئات في المجتمع من ربات بيوت وعمال في المصانع .
5	يحدد التواصل مع المعلم بوقت الحصة الدراسية او الفرصة لطرح الأسئلة على المعلم.	حرية التواصل مع المعلم في أي وقت وطرح الأسئلة عن طريق وسائل تواصل الكترونية وغرف المحادثة.
6	مهمة المعلم هي نقل وتلقين المعلومات.	المعلم يوجه ويرشد وينصح ويقدم الاستشارة.
7	يتم التسجيل والإدارة والمتابعة واستصدار الشهادات بشكل مباشر.	يتم التسجيل والإدارة والمتابعة والواجبات والاختبارات والشهادات الكترونيا عن بعد.
8	لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ويوضح الدرس بطريقة تدريس واحدة.	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين فهو يقوم على تقديم التعليم حسب امكانيات المتلقين .
9	لا اهمية للتغذية الراجعة.	التركيز على التغذية الراجعة المباشرة.
10	المواد التعليمية ثابتة دون تغيير لسنوات طويلة.	سهولة تحديث المواد التعليمية المقدمة الكترونيا.
11	اعتبار المعلم هو الأساس في التعليم.	المعلم هو مرشد لمصادر التعليم.
12	الاعتماد على كتب مطبوعة	الاعتماد على كتب ووسائط الكترونية متقدمة

مما تقدم نجد أن التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني يتفقان في الغاية ويختلفان في الوسيلة. فغاية هذين النوعين من التعليم تتمثل في الحصول على مخرجات على مستوى عال تتميز بالمعرفة المتقدمة والتأهل الجيد، أما من حيث الوسائل المستخدمة في بلوغ هذه الوسيلة فأننا نجد أن التعليم التقليدي ينهض أساسا في أنتظام المتعلمين في الحضور إلى قاعات الدراسة لتلقي العلم من معلم يستعمل مراجع محددة مطبوعة يلزم قراءتها، في حين يتم لا يشترط في التعليم الالكتروني أنتظام تواجد المتعلمين في القاعات الدراسة، وكثرة الوسائل المستعملة في نقل المعلومة إلى المتعلمين في نظام التعليم الالكتروني.(Bilgin Avenoglu,2005:106).

لقد تتبعت الباحثة المصادر التي تتناول المقارنات بين التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي واظهار محاسن التعليم الالكتروني ومزاياه , ومع ذلك فالتعليم التقليدي قد يتحقق من خلاله ما لا يتحقق في التعليم الالكتروني , وخاصة ما يتعلق بتحقيق بعض الجوانب المهارية للمتعلم , كمزاولة الانشطة الاجتماعية والرياضية والعلمية, والتدريب على اجراء التجارب المختبرية.

متطلبات التعليم الالكتروني:-E-learning requirements

قبل الخوض في متطلبات التعليم الالكتروني لابد من التنويه الى أن الانتقال من التعليم بالطرائق التقليدية إلى التعليم الإلكتروني المستند على التقنيات – سواء كليا أو جزئيا – يتطلب اجراء مبادرات عديدة تحتاج إلى وقت وجهد طويل منها:

1. تعديل سياسة التعليم على المستويات التعليمية المختلفة بحيث تجعل التكنولوجيا وسيلة رئيسية في العملية التعليمية في كل المراحل.
2. تشكيل فريق جامعي يتولى عملية التطوير تتكون من فريق عمل من المتخصصين في عدة مجالات مثل تطوير المناهج وتكنولوجيا التعليم.
3. دراسة واقع التكنولوجيا في الجامعة، وحصر الأجهزة والبرامج التعليمية المتوفرة فيها.
4. وضع خطة شاملة طويلة الأمد لدمج التكنولوجيا في التعليم على مستوى المقررات المختلفة والصفوف والمراحل المختلفة.

5. وضع جدول زمني لتحقيق خطة الدمج في تدريس المقررات والصفوف المختلفة .بحيث تتم عملية الدمج على مراحل تتكون كل منها من خطوات صغيرة متدرجة.
6. تحديث البنية التحتية لتشمل توفير الاجهزة الحاسوبية في الجامعات والمدارس وما يصاحبها من أجهزة وبرامج تعليمية، وتوفير وإيصال خدمة الإنترنت إلى الجامعات والمدارس.
7. تاهيل المتعلمين والمعلمين على استخدام الحاسب والإنترنت في التعليم.
8. استحداث مراكز لتصميم المناهج الالكترونية المعتمدة او غير المعتمدة على الانترنيت في الجامعات يعمل به فريق من المتخصصين،.
9. صيانة الأجهزة والشبكات أثناء استخدام المعلمين للتكنولوجيا في التعليم، حيث يواجه المعلمون بعض المشكلات مثل الطباعة، التوقف المفاجئ بالاتصال بالإنترنت، عدم امكانية فتح البريد الإلكتروني.

(الجرف , 2001: 157-158)

وقد ذكر(الموسوي,2008) أنه يمكن تحديد متطلبات التعليم الإلكتروني بالاتي:

المطالب المباشرة :Direct demands

1. أجهزة الحاسبات للمعلمين والمتعلمين للفصول الدراسية والمختبرات.
2. شبكات الإنترنت في مختبرات الحاسب و اللغات.
3. شبكات الحاسب المحلية.
4. أنظمة إدارة الفصول.
5. منظومة إستجداث وإدارة المحتوى العلمي التفاعلي والمحتوى العلمي الإلكتروني.
6. الكتاب الإلكتروني الرقمي.
7. لوحة التعليم الإلكتروني التحاورية.
8. بوابة تعليمية متخصصة تعمل من خلال الإنترنت وشبكة حواسب الجامعة الداخلية.
9. منظومة للامتحانات التفاعلية الإلكترونية.
10. منظومة فصول الكترونية تفاعلية لتحقيق بيئة تواصل تحاوري مباشر.

11. متطلبات استخدام مصادر التعليم الرقمية
12. أنظمة استخدام وإدارة المختبرات الإلكترونية التفاعلية
13. منظومة الربط الإلكتروني المباشر بين مدارس كل منطقة تعليمية ببعضها البعض ومع إدارة التعليم التابعة لها.
14.

المطالب غير المباشرة Indirect demands :

1. برامج التدريب المستمر للمعلمين و الإداريين ولكافة القوى العاملة المشاركة في بيئة التعليم على الاستخدام الأمثل لتطبيق أنظمة تقنيات التعليم الإلكتروني وتفعيلها.
2. بيئة تعليمية ملائمة تتوفر فيها متطلبات التقنية للمعلمين وللمتعلمين.
3. بيئة المتعلمين وتدريبهم على كيفية التعامل مع تقنيات التعليم الإلكتروني.
4. مصادر تعليم رقمية بنظام التعليم الإلكتروني.
5. اشتراكات في مكتبات الكترونية (محلية وعربية وعالمية).
6. تطبيق أدوات وأنظمة تعليمية تتمتع بالمواصفات والمقاييس العالمية.
7. أنظمة وبرمجيات تحقق متطلبات المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة.
8. التوجيه لكافة منتسبي المؤسسات التعليمية على ضرورة استخدام نظم و أدوات التعليم الإلكتروني بشكلها المتكامل وفقا لبرنامج التنفيذ المقترح.

(الموسوي,2008: 10-12)

تصميم محتوى التعليم الإلكتروني E-learning content design :

يمثل المحتوى الإلكتروني بأبعاده المختلفة من بناء مفاهيمي، وأهداف وتسلسل نشاطات، وتفاعلات، وأسلوب عرض على الشبكة العنكبوتية، وتحديد دور المتعلم، وأساليب التعليم، والتقويم، فهو ليس مجرد وضع مقرر تقليدي على الشبكة العنكبوتية، وإنما هو مزيج من المصادر التفاعلية ودعم الأداء ونشاطات تعلم مبنية جيدً (الصالح، ٢٠٠٥ :٢٣).

ويتطلب تصميم المحتوى وجود فريق عمل مكون من مصمم تعليمي، ومعلمين، وإداريين، ومبرمجين لتصميم خطة واضحة المعالم تشتمل على الأهداف ونظم الدعم والاستراتيجيات التدريسية واختيار تطبيق تكنولوجي أمثل وخطة تطوير(زيتون، ٢٠٠٥ : ١٠٢>

يمر بناء التصميم التعليمي على أربع مراحل أساسي ، والتي قسمها (عبدالحميد ٢٠٠٥) الى:

أولا: مرحلة التحليل: يتم فيها تقدير الحاجات للتعرف على مابين المتعلمين من فوارق وتحديد خصائصهم،وصياغة الأهداف التعليمية، وتقدير مدى مناسبة المادة العلمية المقترح تقديمها لمستوى وقدرات المتعلمين، ومن ثم تحليل الأفكار الرئيسة التي سيتم عرضها ومناقشتها في المقرر، ورسم جدول زمني للمهام المزمع تنفيذها، بحيث يكون المنتج النهائي لهذه المرحلة هو خطة مكتملة الجوانب دقيقة المهام.

ثانيًا : مرحلة التصميم: ويتم فيها بناء المادة العلمية للمحتوى، ووضع الأهداف الثانوية وتسمية الاستراتيجيات من خلال تمثيل الموديل التعليمي المستخدم في تدريس المادة، والوسيلة التي سيستخدمها المتعلم في الاطلاع على التفاصيل، وطرق تقديم المعلومات ، كما يجب مراعاة التنظيم العام للمعلومات، بصورة هرمية أو بشكل ارتباطات، والتسلسل المنطقي لإطارات عرض المحتوى والتغذية الراجعة، ويتم تحديد كافة الأنشطة المستخدمة وأساليب التغذية الراجعة لزيادة فاعلية التعلم والاختبارات والأدوات التزامنية وغير التزامنية التي ستستخدم للتفاعل بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم من خلال تصميم شاشات تخيلية لما سيكون عليه المقرر، ويكون المنتج النهائي لهذه المرحلة شاشات تخطيطية متسلسلة لجميع محتوى المادة العلمية والأنشطة والاختبارات والاستراتيجيات المستخدمة.

ثالثًا: مرحلة التطوير والتنفيذ: وهي المرحلة التي يتم فيها تحويل المنتج التخطيطي السابق إلى شكل إلكتروني تفاعلي، يتم تطويره بواسطة شركة مطورة للمقررات او بواسطة المبرمجين في الفريق أو ان يقوم المعلم بتطوير مقرره بنفسه، وبرمجة النشاطات التفاعلية وتصميم المحتوى بصيغته النهائية، ومن ثم يطبقه على المتعلمين بصيغة مبدئية للتأكد من فاعليته وجدواه.

رابعًا :مرحلة التقويم: هدفها هو تحسين فاعلية المنتج وتفعيل آراء المتعلمين حول المنتج (تقويم تكويني) أثناء تطوير المنتج، حيث يقوم المصمم أو المطور بتجريبه على عينة صغيره من المتعلمين أنفسهم في بيئة التعلم

الفعلية قبل التطبيق الفعلي، واستطلاع آرائهم حول المنتج وفاعليته والاستفادة منها في تحسين المنتج .أما النوع الثاني من التقويم فهو التقويم الإجمالي ويتم فيه تقييم نهائي لنتاج التعليم الإلكتروني. وبعد التأكد من جودته يتم إتاحته على الشبكة الخاصة بقاعة الدراسة أو شبكة الإنترنت أوعلى أقراص مرنة، مثل : ملفات الصوت، والفيديو، والارتباطات بالمواقع الغنية بالمعلومات، مثل : لمكتبات الرقمية، (عبد الحميد, 2005: 68).

تقبل ألمعلمين للتعليم الإلكتروني Teachers acceptance of e learning

ان تحديد طبيعة الأدوار التي يؤديها المعلم في العملية التعليمية داخل البيئة الإلكترونية خلق نوعًا من المقاومة لهذا التغير، فالمعلم كما يرى (إسماعيل, ٢٠٠٩) أنه نما في ظل الأساليب التقليدية عقودًا من الزمن كمتعلم، ثم أصبح مطلوبًا منه في سنوات قليلة من التجريب الأكاديمي الانتقال إلى البديل الإلكتروني دون تجهيز وصياغة فكرية كفيلة بإقناعه بتغيير استراتيجيات التعليم التقليدية وعدم نقلها إلى البيئة الإلكترونية ، مما أدى إلى مقاومة من قبل بعض ألمعلمين (اسماعيل,2009: 170).ويرى (بورBower ,) 2001ان مقاومة بعض المعلمين للتعليم الإلكتروني يرجع لأمور خارجة عن إرادتهم وتحتاج معالجة مثل:

1-قلة الدعم المؤسسي :هي سلسلة من السياسات والإجراءات التي تدعم نقله من التدريس التقليدي إلى التدريس الإلكتروني، وتتمثل بالوسائل الاتية:

- المكافآت :حيث يعد شعور المعلم المشارك في نظام التعليم الإلكتروني بعدم حصوله على تعويضات مادية عادلة ومساواته بزملائه في التعليم التقليدي عقبة تعترض استمراره، فالجهد والوقت الذي يقضيه في تصميم برامج التعليم عن بعد ومتابعة العملية التعليمية كبير جدًا ، ناهيك عن التكاليف المادية التي يصرفها في دعم العملية التعليمية،
- العبء التدريسي : يستغرق إعداد المقررات الإلكترونية الكثير من الوقت مقارنة بإعداد المقررات التقليدية.
- التدريب :إن استخدام الوسائط الإلكترونية في تصميم ومتابعة العملية التعليمية يحتاج إلى مهارات متوازنة في مجالات مختلفة، فمن إتقان استخدام هذه الوسائط مرورا بالتصميم المنهجي الجيد للمادة

التعليمية وحتى أساليب التقويم المتبعة وإدارة المقرر، مما يجعل المعلم الذي لم يتلق تدريبًا متخوفًا من الظهور أمام المتعلمين وكأنه غير كفء.

2. التغير في العلاقات الشخصية : يواجه ألمعلمون صعوبة عندما تصبح الوسائط الإلكترونية بديلا عن التواصل المباشر بالمتعلمين، مما يجعلهم في خيار غير سهل عند قياسهم لمدى وضوح اتصالاتهم عبر الأنشطة الإلكترونية التي غالبا ما تكون غير تزامنية .
3. قضايا الجودة: لكي يتمكن القائمون على التعليم الإلكتروني تغيير المواقف السلبية والمحايدة لبعض المعلمين ، لابد من دراسة أسباب تلك المقاومة ومن ثم معالجتها ، والبدء بتطوير مهاراتهم من خلال تطوير مهني مخطط له وعالي المستوى. (بورBower ,6:2001)

تدريب وتأهيل المعلمين لاستخدام التعليم الإلكتروني:

Training and qualifying teachers for using e-learning

يشير (علي,2005) إلى أن السبب الرئيس لمقاومة بعض المعلمين للتعليم الإلكتروني يرجع إلى ضعف التأهيل التربوي والتقني موضحًا بأن المعلمين في مؤسسات التربية و التعليم لا يحصلون في الغالب على إعداد تقني قبل انخراطهم في التدريس.ويذكر ايضا عددًا من الأساليب التي يمكن أن تسهم في إنجاح برامج تأهيل المعلمين للتعليم الإلكتروني منها:

- إعطاء المعلم قدره من الاهتمام، والحرص على إشراكه في الندوات والمحاضرات والمؤتمرات.
- إنشاء مركز للتطوير المهني في كل جامعة يعنى باعداد المعلمين وتأهيلهم في نظام التعليم الإلكتروني قبل استخدامهم له، ومحاولة إيجاد بيئة مشجعة للنمو المهني.
- تقديم برامج تدريبية مطورة ومتنوعة المحتوى والأسلوب ومتسلسلة في موضوعاتها ، مراعيًة وضوح أهدافها للمستفيدين.
  - متابعة فعالة لسير التعليم الإلكتروني وطريقة تفعيل المقررات الإلكترونية من خلال أساتذة مميزين، وتحديد مواطن الضعف ومعالجتها بشكل دوري. (علي,2005: 167-180)

- ومع اختلاف تلك الأساليب وتنوعها إلا أنه لا يمكن أن تؤتي ثمارها مالم يبادر فيها المعلم في ابتكار وسائل نابعة من داخله لتطوير نفسه، حيث يشير(الربيعي,2004) إلى
- أهمية تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنته العلمية والتربوية أولا ثم تنمية اتجاهه نحو التعليم الإلكتروني خصوصًا إذا ألزم على استخدامه فيؤدي ذلك إلى رضاه عن عمله وسعادته..
- التعلم الذاتي , وتجربة كل ما يستحدث في الميدان التربوي والعلمي من استراتيجيات وتكنولوجيا متطورة، وتجاوز الحاجز النفسي حتى وإن لم يكن ملمًا من خلال وسائل التعلم الفردي، مثل :الحقائب التدريبية والبرمجيات التعليمية (الربيعي,2004 :١١٧)

المبحث الرابع The fourth topic

دور التدريسي التعليم الالكتروني The teaching role in electronic education

إن التحول من نظام التعليم التقليدي والذي يعد المعلم محور العملية التعليمية،إلى نظام التعليم الإلكتروني E-Learning والذي يستند الى مبدأ مهم وهو الوصول بالتعلم للمتعلم بصرف النظر عن مكانه وفي أي وقت يناسبه، عادة يتطلب تحولاً جذرياً في أدوار المعلم المتعارف عليها في ظل التعلم التقليدي، إلى أدوار ووظائف جديدة في ظل التعليم الإلكتروني، ينبغي على المعلم أن يتقن هذه الأدوار والوظائف، ويمكن توضيح أبرز هذه الأدوار بالاتي:

1-باحث: تأتي هذه الوظيفة في مقدمة الوظائف التي ينبغي أن يؤديها المعلم وتعني البحث عن كل ما هو جديد ومتعلق بالموضوع الذي يقدمه للمتعلمين، وكذلك ما هو متعلق بطرق تقديم المقررات خلال الشبكة.

2- **مصمم للخبرات التعليمية**:للمعلم دور مهم في تصميم الخبرات والنشاطات التربوية التي يقدمها للمتعلمين، وذلك لأن هذه الخبرات مكملة لما يكتسبه المتعلم داخل أو خارج القاعات الدراسية، كما أن عليه تصميم بيئات التعليم الإلكترونية النشطة بما يتناسب واهتمامات المتعلمين.

3- **تكنولوجي**: هناك كثير من المهارات التي يجب أن يتقنها المعلم للتمكن من استخدام الشبكة في عملية التعلم، مثل إتقان إحدى لغات البرمجة، وبرامج تصفح المواقع وغيرها.

4- **مقدم للمحتوى:** إن تقديم المحتوى من خلال الموقع التعليمي لابد أن يتميز بسهولة الوصول إليه واسترجاعه والتعامل معه، وهذا له ارتباط كبير بوظيفة المعلم كمقدم للمحتوى من خلال الشبكة، وهذه الوظيفة لها كفايات عديدة عليه أن يتقنها.

5- **مرشد وميسر للعمليات:** أصبح دور المعلم الأكبر ويتمثل في تسهيل الوصول للمعلومات، وتوجيه وإرشاد المتعلمين أثناء تعاملهم مع المحتوى من خلال الشبكة، أو من خلال تعاملهم مع بعضهم البعض في دراسة المقرر، أو مع المعلم.

6- **مقوم:** على المعلم أن يتعرف على أساليب مختلفة لتقويم المتعلمين من خلال الشبكة، وأن تكون لديه القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم، وتحديد البرامج الإثرائية أو العلاجية المطلوبة.

7- **مديراً للعملية التعليمية:** يعد المعلم في نظم التعليم الإلكتروني مديراً للموقف التعليمي، حيث يقع عليه العبء الأكبر في تحديد أعداد الملتحقين بالمقررات الشبكية وأساليب عرض المحتوى وأساليب التقويم وطريقة تحاور المتعلمين معا . (إسماعيل، 2009: 12-13)

وفي ضوء ذلك فقد وجب ان يحظى المعلم بمهارات تتماشى مع التقدم الهائل في زمننا (عصر الانفجار المعرفي) واهمية تسلحه بمهارات التعليم الالكتروني. وقد وضع (زين الدين,2007) قائمة في كفايات المعلم في التعليم الالكتروني وقد تناولت هذه القائمة محورا بارزا في مجال التعليم الالكتروني وجاءت هذه الكفايات على النحو الاتي :

1-كفايات عامة تضم:

- كفايات ذات علاقة بالثقافة الحاسوبية.
- كفايات ذات علاقة بمهارة استخدام الحاسوب
- كفايات ذات علاقة بالثقافة المعلوماتية

2-كفايات التعامل مع برامج وخدمات الشبكة

3-كفايات اعداد المقررات الكترونيا

ومن الجدير بالذكر ان التعليم الإلكتروني لا يفسر بانهاء اهمية دور المعلم، يجعله مهما لانه عنصر عالي الكفاء يشرف على عملية التعليم بثقة، ويعمل على تحقيق طموحات النجاح والتقدم وأصبحت مهنته مزيجاً من مهام القائد والناقد والموجه (استيتية ، 185:2008).

وقد أشار (عباس,2002) الى ان بعض المعلمين يخشون التعليم الالكتروني ويشعرون بالارتياح تجاه الاساليب التعليمية التقليدية الخاصة بهم , ولهذا فان اي برنامج تدريبي للمعلم يجب ان يساعد المعلمين على رؤية ما وراء تكنلوجيا التعليم الالكتروني من مكاسب في مجال التعليم يمكن الافادة منها في غرفة الصف نتيجة استخدام التكنلوجيا (عباس,2002: 35).

وتعد العلوم الطبيعية من اهم العلوم التي يمكن توضيف التعليم الالكتروني في تدريسها كون العلوم الطبيعية تحمل جوانب يمكن للتعليم الالكتروني ان يسهم في ايصالها للمتعلم بصورة افضل مثل القيام بتطبيق التجارب العلمية الخطرة من خلال المعامل الافتراضية ,وكذلك الوصول اليها مثل الخلية وذلك من خلال الرسوم الكومبيوترية التي تحاكي الواقع, والعلوم الطبيعية هي اصل التقدم التقني فهي احق بتوضيفه في خدمتها وان العلوم تعد من اكثر المواد التي يمكن تدريسها باستخدام التعليم الالكتروني لتميزها بالتطبيق العملي داخل المختبرات العلمية اذ يتم جمع المعلومات وادخال البيانات ومعالجتها ويساعد الحاسب الالي في تنفيذ ذلك بيسر وسهولة والاختصار بالوقت والجهد والتكلفة (زين الدين ,2007: 115).

وتعدً المختبرات الافتراضية كذلك من اهم تطبيقات التعليم الالكتروني المهمة واكثرها تاثيرا في تدريس العلوم الطبيعية إذ يؤكد (الشايع,2006) ان تنفيذ التجارب من خلال المعامل الافتراضية تعد من التطبيقات الرئيسية لاستخدام التقنية واوسعها استخداما في تدريس العلوم وانها تسهم في تنمية المهارات العلمية لدى المتعلمين, والمعامل الافتراضية هي معامل مبرمجة تحاكي المعامل الحقيقية, (الشايع, 2006: 443).

اما قياس الاتجاهات نحو تعلم العلوم واثر ذلك في العملية التعليمية التعلمية .فقد حظي بدور كبير في حياة المتعلمين في مراحل التعليم المتنوعة كدوافع لسلوكهم , وموجهات لهم في الحياة وتوجهت الانظار الى دور العملية التعليمية في مساعدة المتعلمين على تكوين الاتجاهات العلمية وتنميتها (زيتون, 1994: 20). حيث تؤكد

الابحاث النفسية ان الاتجاهات تمثل اكبر مظاهر شخصية الفرد, وتعد من اهم الموجهات الاساسية للسلوك وترتبط ارتباطا وثيقا بمشاعر الفرد وتفضيلاته وتحيزاته الشخصية (امطانيوس,1999 :21).

ومن هنا تاتي ضرورة عناية واضعي ومطوري المناهج بالمتعلم بصورة متكاملة, تنطوي على جوانب معرفية ومهارية وانفعالية في النظم التعليمية, وان تشمل الاهداف التربوية على اهداف تعليمية انفعالية ترتبط بالاتجاهات وتؤدي دورا رئيسا في التعليم والاداء, إذ تبين ان اتجاهات المتعلمين نحو المادة الدراسية ونحو معلميهم توثر في قدراتهم على وتحقيق الاهداف التعليمية المنشودة (ابو عقل, 2000: 42).

واستنادا الى الاهمية المذكورة برزت الحاجة للبحث بالجوانب الاتية :-

1- يمكن الكشف عن كفايات التعليم الالكتروني الاساسية التي ينبغي ان تتوافر لدى المدرسين.

2- يمكن المساعدة في معرفة ما يحتاجه المدرس من تدريب ليتمكن من امتلاك كفايات التعليم الالكتروني حيث يعرف بان المتدرب هو اصدق من يحدد حاجاته التدريبية

3- يمكن تحديد اهمية كفايات التعليم الالكتروني للمدرس ومدى تاثيرها باتجاه الطلبة نحو المادة.

نتائج البحث Research results

1. انخفاض قدرات الطلبة ومعارفهم التقنية ، المتمثلة باستخدام البرمجيات الالكترونية ، فضلاً عن البريد الالكتروني ، ولعلّ السبب في ذلك قد يعود إلى وجود بعض جوانب القصور في تدريبهم على التعليم الالكتروني ،
2. أوضحت نتائج تحليل مواقف الكادر التدريسي المستطلعة آراؤهم، عن وجود مؤشرات سلبية تتعلق باستخدام الحاسبات الشخصية وملحقاتها، وقد أكدت وجود انخفاضٍ نسبيٍّ في جاهزية نسبة كبيرة من أعضاء الكادر التدريسي في مجال توظيف استخدام تقنيات المعلومات في العلمية التعليمية، ولعلّ تفسير ذلك يعود إلى محدودية معارفهم التقنية، فضلا عن قلة الحاجة نحو اللجوء إلى استخدام موسع لتلك التقنيات في العملية التعليمية.
3. أن نسبة مرتفعة من المواد الدراسية تتسم بوجود تطبيقات عملية لها ، تستلزم وجود مختبرات التي تعدّ اقل انسجاماً مع طبيعة نظام التعليم الالكتروني.

4. إن نسبة مرتفعة من الكادر التدريسي ، لديهم القناعة في تطبيق نظام التعليم الالكتروني ، ويتوقعون نجاح هذا النظام ، فضلا عن امتلاكهم الاستعداد للتعرف على البرمجيات الخاصة، بهذا النظام والعمل بهِ .

وقد قدمت الدراسة عدداً من المقترحات أهمها:

The study presented a number of proposals, the most important of which are:

1. ينبغي على القادة الإداريين في التعليم العالي السعي إلى تعميم ثقافة التعليم الالكتروني بين أوساط الطلبة بوصفها من الخطوات الأساسية لضمان نجاح هذا النظام, ويمكن تحقيق ذلك بإقامة ندوات تعريفية بالتعليم الالكتروني والجوانب الايجابية التي يمكن أن يحققه للطالب.
2. إن ضمان فاعلية التحول نحو التعليم الالكتروني يستلزم حوسبة المناهج الدراسية, ويمكن تحقيق ذلك عن طريق إعادة صياغة المناهج على وفق صيغ الكترونية وإيداعها في موقع الجامعة وكلياتها في الشبكة الدولية مع الأخذ بالحسبان الموضوعات التي تستلزم تطبيقات عملية، والتي لا تنسجم مع نظام التعليم الالكتروني وذلك بهدف معالجتها والتعامل معها على نحو مغاير.
3. الاهتمام بتحقيق أعلى مستوى من التفاعل بين الكوادر التدريسية والطلبة باللجوء إلى استخدام التقنيات السمعية والبصرية التي تتعزز على نحو واضح باستخدام تقنية التعليم الالكتروني .
4. السعي إلى تعريف أعضاء الكادر التدريسي بكيفية استخدام البرمجيات المتخصصة في نظام التعليم الالكتروني والمتمثلة بتقنيات شرح المحاضرات والاختبارات وتقنيات المناقشة مع الطلبة، ويمكن تحقيق ذلك في الدورات التدريبية.

المصادر: References

1. ابو عقل, وفاء حسن عبدالرحمن(2000): "اثر استخدام استراتيجية التدريب العقلي في نموذج التعليم الدقيق في التحصيل واتجاهات ومفهوم الذات طلبة الصف التاسع الاساسي الاني والمؤجل في مادة الكيمياء في المدارس الحكومية" , رسالة ماجستير غير منشورة, نابلس, فلسطين .

1. استيته، دلال محسن وسرحان ،عمر موسى(2007): "تكنلوجيا التعلم والتعلم الالكتروني"، دار وائل للنشر،عمان – الأردن.
2. امطانيوس, ميخائيل(1999): "طرائق مهمة في قياس الاتجاهات" مجلة المعلم العربي, جامعة دمشق.
3. بلغرسة عبد اللطيف (2008): "تدريس العلوم الانسانية في الجامعات العربية بين مبررات التعليم الالكتروني وتحديات التعليم التقليدي في اطار اصلاح التعليم الجامعي". ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الثاني للتعليم الالكتروني.جامعة البحرين ,المنامة,مملكة البحرين.
4. التودري, عوض بن حسين محمد(2004): "المدرسة الالكترونية وأدوار حديثة للمعلم" ,الرياض ,مكتبة الرشيد.
5. الجرف , ريما سعد (2001): "متطلبات الانتقال من التعليم التقليدي الى التعليم الالكتروني", بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثالث عشر "مناهج التعليم والثوره المعرفية والتكنولوجية المعاصرة" ,مصر, جامعة عين شمس.
6. الربيعي, السيد محمود واخرون (2004): "التعليم عن بعد وتقنيات الالفية الثالثة". الرياض, مكتبة الرشيد.
7. زين الدين, محمد محمود (2007):"كفايات التعليم الالكتروني" ,جدة , خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
8. زيتون, عايش محمود (1994): "اساليب تدريس العلوم ,ط1, عمان, الاردن ,دار الشرق للنشر والتوزيع.
9. زيتون، حسن حسين (2005): "رؤية جديدة في التعليم–التعليم الالكتروني– المفهوم,القضايا, التطبيق, التقويم" , الرياض: الدار الصولتية للتربية.
10. سالم , احمد (2004): "تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني,ط1,الرياض ,مكتبة الرشيد.
11. الشايع, فهد بن سلمان (2006): "واقع استخدام مختبرات العلوم المحوسبة في المرحلة الثانوية واتجاهات معلمي العلوم والطلاب نحوها" مجلة جامعة الملك سعود, الرياض.

12. الشهراني, ناصر بن عبدالله ناصر (2007):"مطالب استخدام التعليم الالكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين", رسالة دكتوراه غير منشورة ,كلية التربية ,جامعة ام القرى.

13. الشهري, فايز بن عبد الله (2002): "التعليم الالكتروني في المدارس السعودية دار المعرفة , الرياض

14. الصالح , بدر عبدالله (2005): "التعليم الالكتروني والتصميم التعليمي", .بحث مقدم للمؤتمر العاشر للجمعية المصرية لكنلولوجيا التعليم (تكنولوجيا التعليم الالكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة) القاهرة.

15. عباس, محمد (2002): "تعلم جديد لعصر جديد" المعرفة, الرياض, وزارة المعارف العدد 91, ديسمبر.

16. عبد الحميد, محمد (2005): "البحث العلمي في تكنلوجيا التعليم", ط1, القاهرة , عالم الكتب.

17. علي, علي محمود (2005):"تنمية وتطوير كفايات اعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي " : مؤسسات التعليم العالي والتحديات المعاصرة ,دراسات وابحاث رالملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم ,مؤسسة الفكر العربي,بيروت .

18. فرج , عبد اللطيف حسين (2005):" طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين " ط1, دار الميسرة للنشر والتوزيع, عمان.

19. علي , بدر بن نادر (2007): "تكنولوجيا المعلومات في تطوير التعليم الجامعي", المكتب الجامعي الحديث, الاسكندرية .

20. العمري, علي بن مردد موسى (2009):"كفايات التعليم الالكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة التعليمية", رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة ام القرى.

21. الموسى، عبد الله بن عبد العزيز (2008): "استخدام الحاسب الالي في التعليم", ط1, الرياض.

22. الموسوي, علاء بن محمد (2008): "متطلبات تفعيل التعليم الالكتروني" , ورقة عمل مقدمة لملتقى التعليم الالكتروني الاول, متوفرة على موقع الملتقى على الانترنتwww. elf gov sa تاريخ التصفح 9\12\2012-

23. الزهيري ,طلال ناظم (2010) "استراتيجية تطبيق برامج التعليم الالكتروني في الجامعات العراقية" المجلة العراقية لتكنلوجيا المعلومات ,العدد الاول,الجامعة المستنصرية، بغداد.

24. الزهراني, عماد بن جمعان (2008): " تصميم وتطبيق برمجية الكترونية تفاعلية لمقرر تقنيات التعليم لقياس اثرها في التحصيل الدراسي لطلاب كلية المعلمين في الباحة" , اطروحة دكتوراه غير منشورة , جامعة ام القرى ,الرياض.

25. الحلفاوي, وليد (2006):" مستحدثات تكنلوجيا التعليم في عصر المعلومات" ,ط1, عمان, دار الفكر.

26. اسماعيل , الغريب زاهر (2009): "المقررات الالكترونية تصميمها وانتاجها وتطبيقها وتقويمها". القاهرة :عالم الكتب.

27. استيسة , دلال محسن (2008): "التجديدات التربوية" ,ط1, دار وائل للنشر ,عمان.

28. السعيد , رضا مسعد (2003): "التعليم الالكتروني" ورقة عمل مقدمة الى دورة اعداد المعلم الجامعي ,كلية التربية , جامعة المنوفية ,مصر.

29. عبد الحي, رمزي بن احمد (2005): "التعليم العالي الالكتروني محدداته ومبرراته ووسائله" ,الاسكندرية, دار الفكر.

30. Bower (2001)." Twelve Maxims For Creating And Sustaining ASuccessful E-Learning Enterprise" .New Directions for Community.

31. ilgin Avenoglu ,mayo, (2005): using mobile communicationtools (instruction In web based) , Middle east technical university

اكتساب مهارة التعبير وتفعيلها في التواصل التعليمي في الأقسام التحضيرية

Acauiring the skill of expression and activating in educational communication in the preparatory departments

د.مقداد إيمان

Makdad imene

جامعة تيسمسيلت (الجزائر)، makdad.imene@cuniv-tissemsilt.dz

تاريخ الاستلام: 2020/07/14 تاريخ القبول: 2020/08/12 تاريخ النشر: 2020/09/20

ملخص:

تعد مرحلة ما قبل المدرسة من أهم المراحل العمرية من جهة ومن أهم المراحل التعليمية وأخصبها على الإطلاق وهذا راجع لما تتضمنه من عمليات عقلية، انفعالية وجسدية التي يعيشها الطفل ويمثل اكتسابها بالنسبة له الأساس القوي الذي ينطلق منه إلى مراحل التعليم المتقدمة؛ حيث يصبح في حاجة ماسة إلى التعبير عما بداخله من مشاعر وأحاسيس وأفكار، وكل هذا لا يتأتى إلا عن طريق تعلم اللغة، التي تعتبر أداة يعتمد عليها المتعلم في الاتصال بالبيئة والعالم الخارجي، وكسب الخبرات المباشرة ومتابعة التحصيل،ومن هذا المنطلق نجد للتعبير أهمية كبيرة في حياة المتعلم، فإذا تمكن من اللغة فستُفتح الطريق أمامه لاكتساب الثقافة وتحصيل المعلومات ودراسة مختلف الأنشطة التربوية.

كلمات مفتاحية: مفهوم التعبير،مهارة التعبير،أنواع التعبير،الأهمية،الأهداف.

Abstract:

The pre-school stage is one of the most important stages of life on the one hand and one of the most important and fertile educational stages at all, and this is due to the mental, emotional and physical processes that the child lives through, and its acquisition for him represents the strong foundation from which to proceed to the advanced stages of education; Where he becomes in dire need to express his inner feelings, feelings and thoughts, and all this can only be achieved through learning the language, which is considered a tool on which the learner relies on communicating with the environment and the outside world, gaining direct experiences and following up on achievement. The life of the learner, if he is able to master the language, it will open the way for him to acquire culture, obtain information and study various educational activities.

Key words: concept of expression, skill of expression, types of expression, importance, objectives.

المؤلف المرسل: إيمان مقداد، الإيميل:makdad.imene@cuniv-tissemsilt.dz

1. مقدمة:

يحتاج الإنسان عامة إلى التعبير باعتباره من أهم مهارات التواصل اللغوي الذي يعد ضرورة اجتماعية وعنصر هام في نجاح العملية التواصلية في أي طور من أطوار الحياة؛ إذ أصبح المجتمع في وقتنا الحالي يتطلب القدرة على المشافهة، لذلك أعطت التربية أولوية كبيرة للتعبير خاصة في المراحل التعليمية الأولى لدى الطفل التي يتدرج فيها من التحضيري إلى الثانوي ،إلاّ أن القسم التحضيري يركز عليه؛لأنه القاعدة التي ينطلق منها الطفل في بناء رصيده اللغوي والمعرفي، فإذا تم بطريقة ناجعة فإن المتعلم سيحقق نجاحات في مختلف الأصعدة.وعليه ما هي الأهداف والغايات التي يدركها طفل التحضيري في نشاط التعبير؟ وما هو ملمح الخروج لديه من خلال ما يقدم له من أنشطة تخص التعبير بشقيه الشفوي والكتابي؟

2. 1.مفهوم التعبير:

أ–لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور «عبر الرؤيا عبرها عبرا، وعبارة عبرها فسرها، وأخرها بما يؤول إليه أمرها.»[1] (ابن منظور،(1999)،529/8)،ويقصد" ابن منظور" بمصطلح التعبير التفسير والتأويل.

ب–اصطلاحا:

لقد تم تعريف مصطلح التعبير بتعريفات عدة نذكر منها ما يلي:

1–عطا الله: عرف التعبير على أنّه«إفصاح الإنسان بلسانه، أو قلمه عما يدور في نفسه من أفكار.»[2] (عطا الله عبد المجيد الزهري،(2000)،ص:143)

2–حماد ونصار: عرفاه على أنّه «منظومة متكاملة من العناصر تتداخل فيها المهارات اللغوية، والجوانب البلاغية، والإبداعات الأدبية، والحاجات، والميول النفسية، والرؤى الفكرية والعقائدية والأبعاد التربوية.»[3] (حماد خليل عبد الفتاح ونصار خليل محمود،(2002)،ص:14)

3–عاشور والحوامدة: يريان أن التعبير في الاصطلاح هو«الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية، وخاصة بالمحادثة، والمكاتبة، وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب، وعن مواهبه وقدراته وميوله.»[4] (عاشور راتب والحوامدة محمد،(2003)،ص:197)

4–هو العمل المدرسي المنهجي، الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته شفاها وكتابة، بلغة سليمة وفق نسق فكري معين.»[5] (سعاد عبدالكريم عباس الوائلي،(2004)،ص:77)

5–الطورة:يعرف التعبير بأنّه «استخدام التلاميذ اللغة العربية بطلاقة وانسياب، وسلامة في الأداء، لقضاء حاجاتهم، والتعبير عن خيالهم، بألفاظ سهلة معبرة عن المعنى، وهذا يتطلب امتلاك التلميذ المقدرة اللغوية المسعفة مع شعوره بالاطمئنان، حتى يندفع إلى الحديث برغبة داخلية ليعبر عما تجول به نفسه من أفكار، أو يستجيب لدوافع خارجية تحفزه على الكلام.»[6] (الطورة هارون،(2008)،ص:129) ، نستنتج من هذه التعريفات أنّه مهما تعددت إلاّ أنّ مفهوم التعبير واحد ، وهو قدرة التلميذ على التحدث وإخراج كل ما لديه من أفكار وآراء ومشاعر وأحاسيس والتعبير عنها بألفاظ متناسقة،صحيحة ومفهومة لينقلها للغير وهنا يحدث التواصل بين أفراد المجتمع.

2.2.أهداف تدريس التعبير:

لقد ارتبطت أهداف التعبير بأهداف تعلم اللغة وهي:[7]

1–تمكين التلاميذ من التعبير عما في نفوسهم، أو عما يشاهدونه، بعبارات سليمة وواضحة وصحيحة.

2–تعويد التلاميذ التفكير السليم، وترتيب الأفكار وتوضيحها، وحسن عرضها وربط بعضها ببعض، باستخدام الكلمات المناسبة والأسلوب المناسب.

3–تنمية الذوق الأدبي، وإفساح المجال للخيال في التعبير الهادف.

4–تعويد التلاميذ الطلاقة في الحديث والكتابة.

5–تزويد التلاميذ بثروة من الخبرات والمعلومات والأفكار التي يرتكز عليها في التعبير، مما يُطلب إليه أن يتحدث فيه، أو يكتب عنه عن طريق الدراسة في فروع اللغة الأخرى.

6– الاقتباس وجمع المعلومات ووضعها في سياقها المناسب.(الخليفة حسن جعفر،(2004)،ص:250)

7–التعود على الآداب الرئيسة للحوار كحسن الإنصات وتقبل آراء الآخرين، وحسن عرض الرأي والتلطف فيه.

8–إتقان مهارات الكتابة من وضوح الخط وإتباع نظام الفقرة ومراعاة الهوامش وعلامات الترقيم.

9–تنمية المهارات الضرورية للتعبير الشفهي، كالارتجال، الثقة بالنفس، الجرأة، الطلاقة وتمثيل المعنى.

10-تنمية قدرتنا على بناء الموضوع، اختيار العنوان، انتقاء المفردات، تسلسل الأفكار وحسن الابتداء والختام.[8] (ينظر:صالح عبد الله الهزاع،(2008)،ص:02)

3.2.الأسس التي يقوم وفقها تعليم التعبير:

يتم تعليم التعبير بالاعتماد على أسس يقوم عليها حتى يتم بطريقة صحيحة وهي كالآتي:

أ-الأسس النفسية:ويقصد بها ميل التلاميذ إلى الحديث عما في نفوسهم، ويبرز دور المعلم هنا في تشجيعهم ليعبروا عما يشعرون به؛ لأنّ حاجتهم إلى الحافز وإلى الانفعال كبيرة حيث يحركهم ويدفعهم إلى التعبير.[9] (فاطمة زايدي،(2009/2008)،ص:89)

ب-الأسس التربوية:وهي الاستفادة من كيفية اختيار ما يناسب التلاميذ على مستوى تكامل فروع اللغة، وكذلك التوازن بين جميع المهارات اللغوية، والتدرج في تقديم المعلومات وتوظيفها، وتوفير فرص حقيقية للتلاميذ للممارسات اللغوية، وأن التلميذ هو محور التعلم اللغوي، ويتفرع من هذه الأسس مايلي:[10]

1-إشعار التلميذ بالحرية في التعبير في اختيار بعض الموضوعات، واختيار المفردات والتراكيب في أداء أفكاره.

2-ليس للتعبير زمن معين، أو حصة محددة، بل هو نشاط لغوي مستمر، فيعمل المعلم على تدريب التلاميذ على التعبير الصحيح والسليم في المواقف المختلفة ولا يقتصر ذلك على حصة التعبير.

3-الخبرة السابقة للحديث عن أي موضوع ضرورية ومهمة؛ إذ لا يستطيع التلميذ أن يتحدث أو يكتب عن شيء لا معرفة له به، فمن هنا على المعلم أن يختار موضوعات التعبير من مجال خبرة التلميذ، أو قدرته التصويرية.

4-استخدام طرائق التدريس والأساليب المناسبة التي من شأنها تنمية مهارات التفكير عند التلاميذ.

5-ممارسة الأنشطة الحرة كالإذاعة المدرسية، وجماعة المسرح.

6-تزويد التلاميذ بمعايير لتقويم تعبيراتهم تقويما ذاتيا، وتدريبهم على ذلك، يؤدي إلى تنمية مهارات التلاميذ في التعبير بصورة ملموسة . (جابر جابر عبد الحميد،(2002)،ص:234)

ج-الأسس اللغوية:وهي ما يستند إليه معلم اللغة العربية منطلقا من مفهوم اللغة العربية العام، أو من الخصائص التي تميزها عن غيرها من لغات، ويتفرع من هذه الأسس:[11]

1-التعبير الشفوي أسبق في الاستعمال عند التلاميذ من التعبير الكتابي.

2-قلة المحصول اللغوي لدى التلاميذ، وهذا يتوجب العمل على إنماء هذا المحصول بالطريقة الطبيعية كالقراءة والاستماع.

3-ازدواجية اللغة في حياة التلاميذ الفصحى والعامية، فهو يستمع إلى اللغة السليمة من خلال معلم اللغة العربية في المدرسة، ويتعامل في حياته اليومية بالعامية، فمن هنا يعمل على تزويد التلاميذ باللغة العربية الفصيحة عن طريق الأناشيد، وسماع قراءة القصص.(الديلمي طه علي حسين و سعاد عبد الكريم الوائلي،(2009)،ص:442)

4.2.سمات التعبير الجيد:

ذكر "البجة" سمات التعبير الجيد والمتمثلة في الركنين الآتيين:[12]

أ-المعنوي: وهو الأفكار ومصدرها تجاوب التلميذ، ومجموع قراءاته وتطلعاته ومشاهداته.

ب-اللفظي: وهو العبارات والأساليب، وهي أوعية الأفكار، ووسائل إبرازها للقارئ والسامع، ومصدرها مطالعات التلميذ، وما يسمعه أو يقرأه، أو يستخدمه عمليا في تعبيره مع الآخرين.(البجة عبد الفتاح حسن،(2001)،ص:247)

في حين يرى" الوائلي والديلمي" أن التعبير الجيد يقوم على عنصرين هما:[13]

أ-الأفكار: وهي التي تأتي من تجارب التلميذ الفكرية وسعتها، ومساحة قراءتها واطلاعه، ومشاهدته، فكلما اتسعت قراءات التلميذ ومطالعاته وتعرفه إلى ما تتضمنه كتب الأدب من أفكار تولد لديه أفكار جديدة، وهذه الأفكار تتسع وتزداد تبعا لزيادة قراءته وسعتها.

ب-الأساليب: هي أوعية الأساليب، بها تنقل من الكاتب إلى القارئ عن طريق الكلمات والتراكيب،ومصدر الأساليب هو قراءات متنوعة لكتاب متنوعين، زيادة على الاستماع إلى فنون الأدب المختلفة من خلال وسائل متعددة كالمحاضرات، والندوات، والمسرحيات وغيرها.(الوائلي سعاد عبد الكريم والديلمي طه علي حسين،(2009)،ص:265)

5.2.أهمية التعبير:

للتعبير أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع ويتضح ذلك من خلال ما يلي:[14]

1-إنه غاية الدراسة اللغوية، فأقصى ما تطمح إليه هذه الدراسات أن تنشئ طالبا قادرا على أن يرسل الكلام صحيحا من حيث العبارة والفكرة، وكذلك سليم الأداء.

2-إن القدرة على امتلاك الكلمة الدقيقة الواضحة لها أثرها في الحياة العملية.

3-إن الكلمة المعبرة المؤثرة عماد الرواد والقادة وطريقهم إلى العقول والقلوب.

4-إن التعبير عماد الشخص في تحقيق ذاته وشخصيته، وتفاعله مع غيره.

5-إن التعبير الجيد من أسس التفوق الدراسي في المجال اللغوي وفي غيره، والتفوق في الحياة الدراسية، أو التفوق فيما بعد في الحياة العملية.

6-إنه يغطي فنين من فنون اللغة هما الحديث والكتابة، ويعتمد في امتلاك زمامها على فني اللغة الآخرين:الاستماع والقراءة.

7-إنه أداة للتعليم والتعلم. (ينظر:ظافر محمد إسماعيل والحمادي يوسف،(1984)،ص:203-205)

8-يساعد على حل المشكلات الفردية الاجتماعية عن طريق تبادل الآراء ومناقشتها.

9-وسيلة الإفهام وأحد جانبي عملية التفاهم.

10-تنمية عملية التفكير والتركيز على إثراء الفكر والتعبير عنه بدقة.[15](أومغلي مصطفى وسميح الفار،(1995)،ص:129،130)

11-تنمية استخدام اللغة كوسيلة من وسائل إمتاع النفس وإمتاع الآخرين.[16](العلي فيصل حسين،(1998)،ص:130)

12-التعبير والتفكير مظهران لعملية عقلية واحدة، ونمو كل واحد منهما وارتقاؤه مرتبط بنمو الأفراد.[17] (عامر فخر الدين،(1992)،ص:27)

6.2.أنواع التعبير:

للتعبير نوعين هما: التعبير الشفوي والتعبير الكتابي.

أ-التعبير الشفوي:

مفهومه:

لغة: وكلمة "شفوي" مشتقة من الفعل شافه مشافهة شفاها؛ أي خاطبه متكلما معه، والنّسب إليها هو شفهي وشفوي وبنت الشفة هي الكلمة.[18] (ماهر شعبان عبد الباري،(2011)،ص:105)؛أي الشفهي يكون نسبة إلى الشفة والشفوي نسبة إلى الكلام.

اصطلاحا:له تعريفات عدة نذكر منها مايلي:

أ-هو«ذلك الكلام المنطوق الذي يعبّر به الفرد عما يجول في نفسه من خواطر وهواجس وأحاسيس وما يزخر به عقله من رؤى أو فكر وما يريد أن يُزوِّد به غيره من معلومات، أو نحو ذلك بطلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء.»[19] (محمد صلاح الدين مجاور،(1981)،ص:233)

ب-هو «الكلام المنطوق الذي صدره المرسل مشافهة ويتقبله المستقبل استماعا ويستخدم في مواقف المواجهة أو من خلال وسائل الاتصال الصوتي كالهاتف والتلفاز والأنترنت وغيرها.»[20](عطية محسن علي،(2007)،ص:227)

ج-هو«المنطلق الأول على التعبير بوجه عام،وعبارة عن المحادثة أو التخاطب الذي يكون بين الفرد وغيره،بحسب الموقف الذي يعيشه أو يمرّ به، ومن مهاراته غرس الثّقة بالنّفس وزيادة القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها.»[21] (الديلمي طه حسين والوائلي سعاد عبد الكريم،(د.ت)،ص:138)

وعليه، فالتعبير الشفوي (الكلام) يمثل جانب التحدث في اللغة والكلام هو الشكل الرئيسي للاتصال الاجتماعي عند الإنسان، ولهذا يعتبر أهم جزء في ممارسة اللغو واستخدامها.[22] (ينظر:ناصر عبد الله الغالي،(1991)،ص:54)

أهمية التعبير الشفوي:

يعتبر التعبير الشفوي وسيلة هامة في التواصل مع الغير، وذلك بنقل الأفكار والآراء والمعلومات، وتتجلى أهميته فيما يلي:[23]

1-يستمد التعبير الشفوي أهميته ككلام سبق الكتابة في الوجود، فنحن تكلمنا قبل أن نكتب ومن ثم يعد التعبير الشفوي مقدمة للتعبير الكتابي وخادما له.

2-التعبير عنصرا أساسي للمتعلم وعن طريقه يكتسب المتعلم المعلومات.

3-هو وسيلة للفرد للتعبير عن مشاعره، وأرائه وأفكاره،ومن ثم فهو الشكل الرئيسي للاتصال.

4-محرك للذهن وترجمة لأفكاره ومكوناته وتدريب على ممارسة اللغة بصياغة الجمل وترتيب العناصر، واستخدام الألفاظ والنطق بها، فهو يمثل الجانب الوظيفي من اللغة ويستمطر الأفكار ويخرجها بكلمات منظمة.

5-يساعد الفرد على التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، وعلى تحقيق الألفة والأمن، كما يعوده على المواجهة ويغرس فيه الجرأة ويبث داخله الثقة بالنفس، وبالتالي فهو يعده للمواقف القيادية والخطابية ويقوده إلى التعزيز الذاتي.

6-يتيح فرص التدريب على المناقشة وإبداء الرأي، وإقناع الآخرين كما أنه وسيلة للكشف عن عيوب التعبير أو التفكير مما يتيح الفرصة لمعالجتها.

7-يعد أساسا من أسس بناء الشخصية السوية القادرة على التفاعل الاجتماعي السليم داخل المدرسة وخارجها.(محمد رجب فضل الله،(2003)،ص:50)

مهارات التعبير الشفوي:

لقد ذكر "الزق" أقسام مهارات التعبير الشفهي والتي قسمها إلى أربعة أقسام تتفق مع طبيعة عملية التعبير ومكوناتها وهي:[24]

أ-الجانب الفكري:

- يستهل بمقدمة مشوقة .
- يعبر عن الفكرة بوضوح.
- يستوفي العناصر الأساسية للموضوع.
- يرتب الأفكار ترتيبا منطقيا أو تاريخيا.
- يسوق أدلة متنوعة لتدعيم الأفكار.
- يقدم حلولا ومقترحات.
- يولد فكرة تلوى الأخرى.
- يستخلص النتائج.

ب-الجانب اللغوي:

- يستخدم كلمات مناسبة للسياق.
- يستخدم جملا صحيحة في تركيبها.
- يستخدم جملا تعبر عن المعنى.
- يعبر بكلمات محددة الدلالة.
- يستخدم أنماطا متنوعة للجمل.
- يوظف الصور البلاغية خدمة للمعنى.

ج-الجانب الصوتي:

- يتحدث بصوت واضح.

- يستخدم طبقة صوتية مناسبة.
- يراعي مواطن الفصل والوصل.
- يتحدث بثقة في النفس دون إرباك.
- يتحدث بالسرعة المناسبة.
- يميز بين الظواهر الصوتية المختلفة.

د-الجانب الملمحي:

- يستخدم تعبيرات وجهه وفق المعنى المعبر عنه.
- يحرك أعضاء جسمه وفق المعنى.
- يواجه المستمعين ويجول بنظره في جميع الأركان.
- يستخدم الإيماءات المناسبة.
- يستخدم حركات و إشارات تسهم في جلب انتباه المستمعين إليه.(الزق محمد مصطفى،(2014)،ص:30)

كما توجد مهارات أخرى للتعبير الشفهي تتمثل فيما يلي:[25]

1-القدرة على تحديد هدف التحدث.

2-القدرة على نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا واضحا.

3-القدرة على التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والطويلة.

4-القدرة على نطق الكلمات العربية نطقا صحيحا من حيث البنية الصرفية.

5-القدرة على استخدام النبر والتنغيم، وتقويمه ليناسب المعنى.

6-القدرة على استخدام الفصل والوصل والوقف.

7-القدرة على التركيز عند الكلام على المعنى، وليس على الشكل اللغوي الذي يصاغ فيه هذا المعنى.

8-القدرة على استخدام الكلمات الدقيقة والمصطلحات المتخصصة.

9-القدرة على مراعاة المقام في اختيار المفردات والتعابير.

10-القدرة على تغيير مجرى الحديث بكفاءة عندما يتطلب الموقف ذلك.

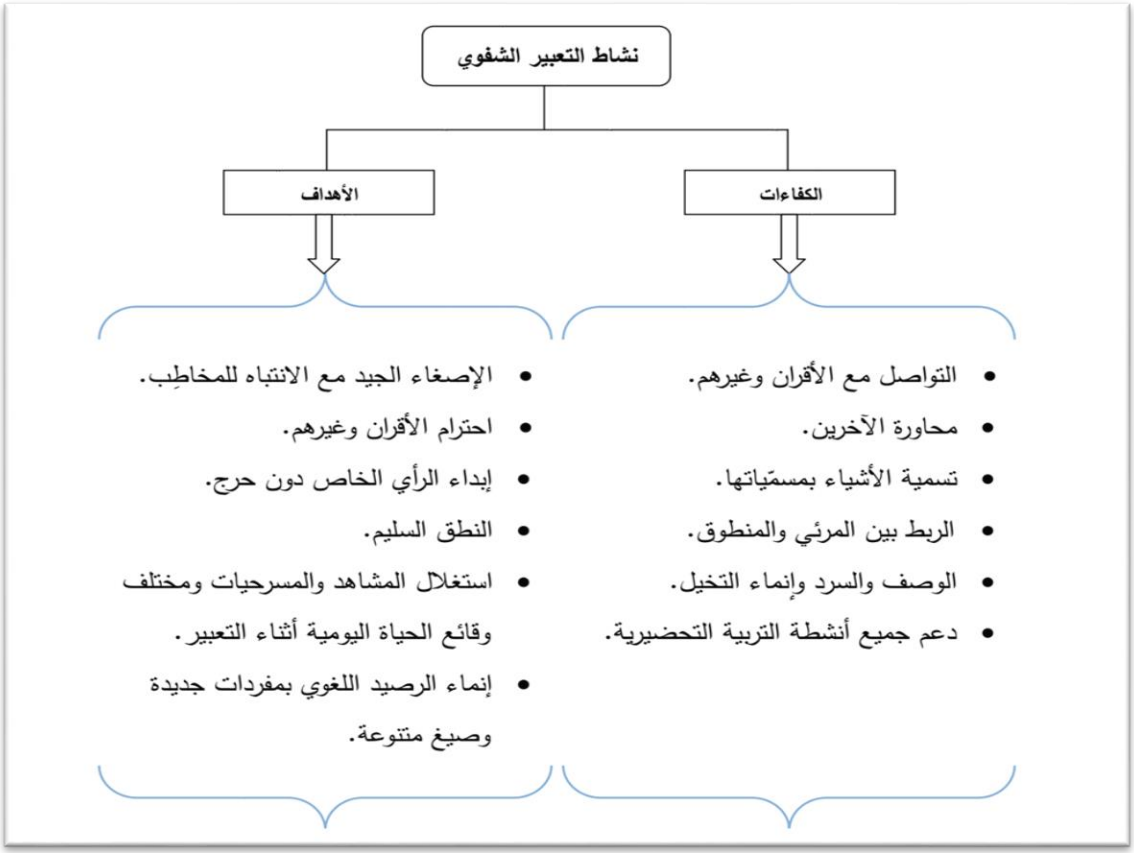
11-القدرة على إظهار الحماس والانفعال بالموضوع الذي يطرح.

12-القدرة على سؤال المستمع عما يفهم.

13-القدرة على سؤال المستمع عن الأمور الغامضة.(الكلباني زوينة سعد بن راشد،(1418هـ)،ص:7-10)

أهم كفاءات نشاط التعبير الشفوي:

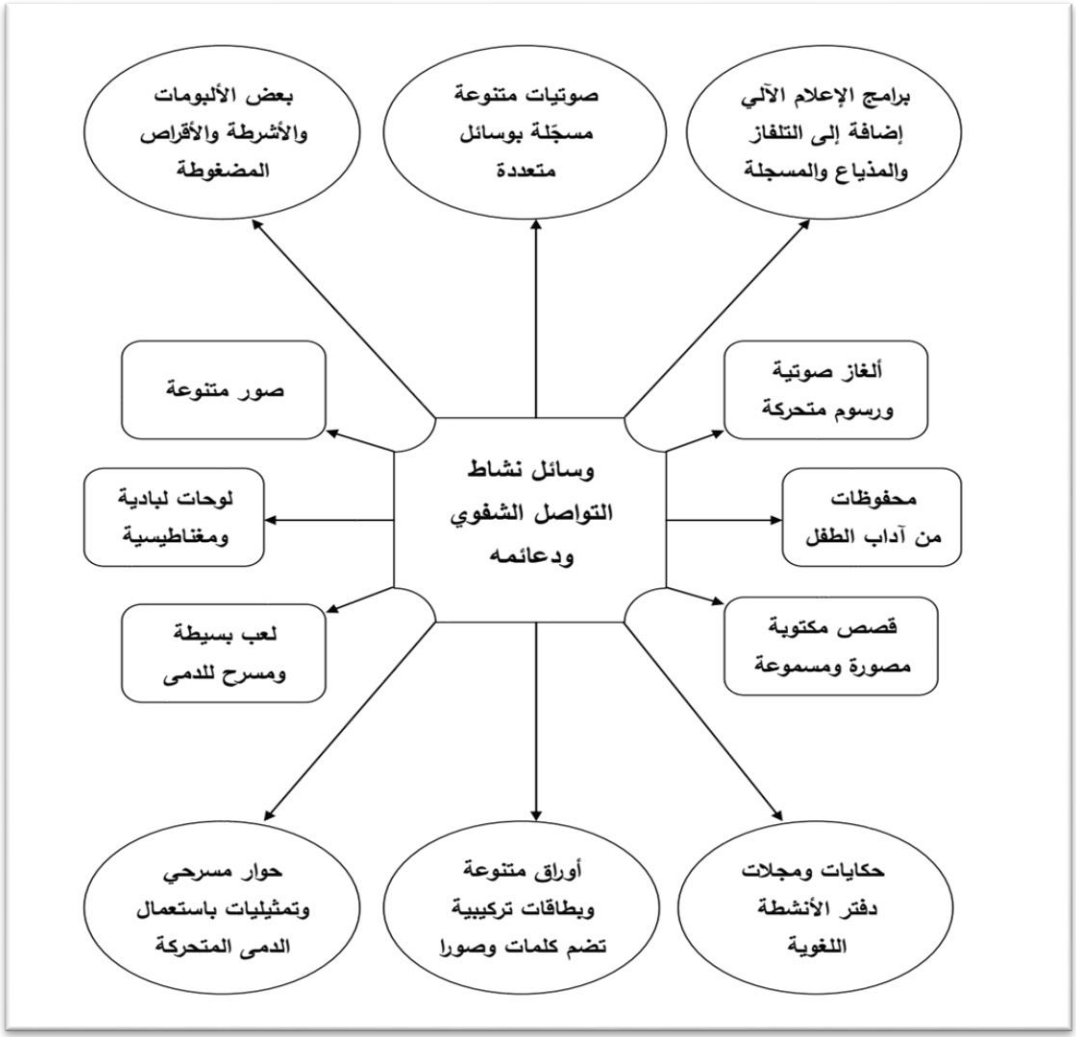
انطلاقا من "دفتر تعلماتي الأولى" الخاص بالقسم التحضيري، يتبيّن لنا أنّه يحمل جملة من الكفاءات والأهداف التي تخص التعبير الشفوي وهي كالآتي:[26]



المصدر:بلال صبايحي،(2019/2018)،ص:77

أهم وسائل نشاط التواصل الشفوي:

من خلال دفتر"تعلماتي الأولى ودفتر الأنشطة" لقسم التحضيري نلاحظ أنّه تم الاستناد على جملة من الوسائل التي تساعد الطفل على التعبير الشفوي وذلك بمرافقة المربية وهذا ما سنلاحظه في الخطاطة الآتية:[27]



المصدر:بلال صبايحي،(2019/2018)،ص:75

ب–التعبير الكتابي:

مفهومه:

اصطلاحا:

التعبير الكتابي من حيث قيمته التربوية الخاصة«يفسح المجال أمام التلاميذ لإعمال الرؤية وتخير الألفاظ، وانتقاء التراكيب، وترتيب الأفكار، وحسن الصياغة وتنسيق الأسلوب وتنقيح الكلام،ويتيح للمدرس الفرصة لمعرفة مواطن الضعف في تعبير التلاميذ لعلاجها ولإدراك المستوى الذي وصلوا إليه في الكتابة ليبني عليه دروسه المستقبلية، كما يتمكن من معرفة ذوي المواهب الخاصة فيشجعهم ويحسن توجيههم.»[28] (سمك محمد صالح،(1998)،ص:393)

كما يقصد بالتعبير الكتابي تربويا «قدرة الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها وربطها. »[29](البجة عبد الفتاح حسن،(1999)،ص:313)

ويعرف التعبير الكتابي أيضا بأنّه«التعبير عن الأفكار والمشاعر بطريقة الكتابة بلغة تحترم أحكام النظم اللغوية صرفا ونحوا، وهو نوعان:- الأول:دراسة نص(فهم،شرح،تلخيص)

-النوع الثاني:إنشاء نص(سرد،وصف،تقرير،رسالة)»[30](ميشال جرجس،(2005)،ص:182)

ويقصد به أيضا «إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من أفكار ومعان، على أن يكون ذلك بلغة صحيحة وبأسلوب جميل يشيع السرور في النفس.»[31] (بلوفة حليمة،(2018/2017)،ص:06)

أهمية التعبير الكتابي:

يعتبر التعبير الكتابي من وسائل التواصل الذي يتم عن طريق الكتابة؛ حيث يتمكن الإنسان من إيصال أفكاره ومشاعره وكل ما يجول في ذهنه، لذلك فهو أمر ضروري له أهمية بالغة تمثلت فيمايلي:[32]

1–حفظ التراث البشري ونقله من جيل إلى آخر.

2–زيادة القدرة على الكتابة بصورة مرتبة ومنظمة ومفهومة.

3–تنمية ثقافة التلاميذ من خلال ما تحمله موضوعات التعبير من معلومات ثقافية، وعلمية، وسياسية واقتصادية وقيم أخلاقية.

4–إطلاع الطلاب على ما وصل إليه رجال الفكر والأدب.

5-يُعود الطالب الترتيب والنظام والدقة والعرض السليم لقضاياهم ومشكلاتهم.(أسماء محمد أبو شرخ،(2016)،ص:57)

أقسام التعبير الكتابي:

أ-التعبير الوظيفي: هو النوع الذي يحتاج المتعلم استخدامه في مواقف تواجهه في حياته اليومية «وهو التعبير الذي يؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة مثل الفهم والإفهام، ويهدف في الأساس إلى نقل الفكر إلى الآخرين بوضوح وشفافية، وبصورة مباشرة بين المرسل والمتلقي ولذلك فهي كتابة نفعية.»[33](وليد جابر،(1991)،ص:203)، نفهم من هذا النوع أنه يسهل على المتعلم عملية التواصل مع مجتمعه.

ب-التعبير الإبداعي: هو التعبير الذي يظهر فيه إبداع المتعلم وموهبته والجانب الجمالي في كتاباته «هي الكتابة التي تسعى إلى توظيف اللغة توظيفا جماليا، بغرض التعبير عن الفكر والمشاعر النفسية، ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي جميل.»[34] (راتب عاشور ومحمد المقدادي،(2005)،ص:204)

مهارات التعبير الكتابي:

تقسم مهارات التعبير الكتابي إلى أربعة أقسام وهي:[35]

1-مهارة ترتبط بالمفردات: وتتضمن استخدام كلمات عربية فصيحة، وتجنب الألفاظ العامية، واختيار الكلمات المناسبة ورسمها رسما إملائيا صحيحا.

2-مهارات ترتبط بالتراكيب والأسلوب: وتتضمن استخدام أدوات الربط بدقة، واكتمال أركان الجملة، وسلامة التركيب النحوي.

3-مهارات ترتبط بالأفكار: وتتضمن صحة الأفكار والمعلومات، ووضوحها وترابطها وتماسكها.

4-مهارات ترتبط بالتنظيم: وتتضمن استخدام نظام الفقرات، ووضوح الخط، واستخدام علامات الترقيم.(إيمان مصطفى محمد إبراهيم يوسف،(2016/2015)،ص:17)

كما يسعى نشاط التعبير الكتابي إلى تنمية المهارات الآتية:[36]

1-قدرة المتعلم على وضع خطة لما يكتب موضحا فيها هدفه وأسلوبه وأفكاره.

2-المهارة في إخضاع منهج تعبيره لمطالب الموقف وغايته.

3-مراعاة المنطقية فيما يكتب تسلسلا وتتابعا.

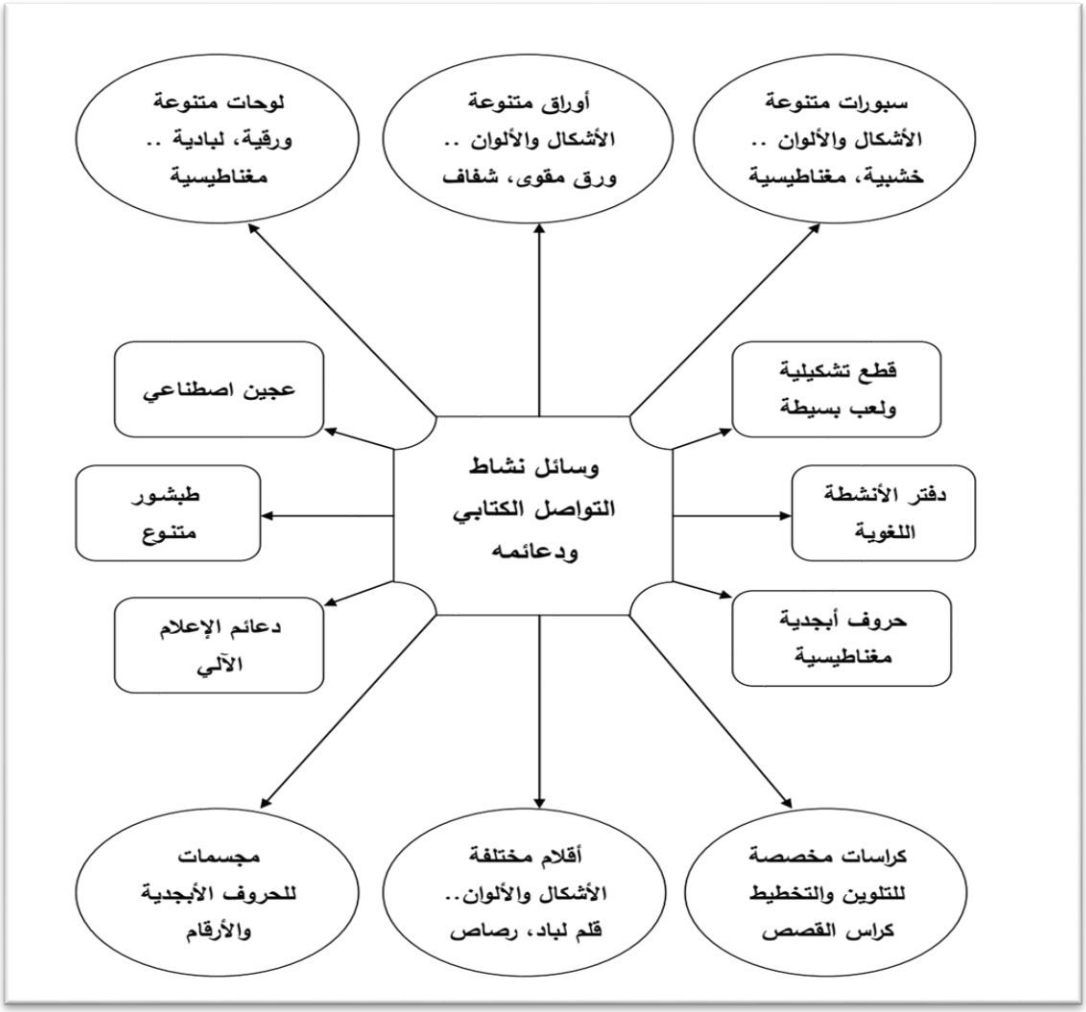
4-القدرة على الإقناع برأيه، ودعم وجهة نظره بالأمثلة والشواهد المناسبة للمواضيع.

5-قدرة المتعلم على تقويم ما يكتبه وإصلاح أخطائه ومعالجتها.

6-القدرة على الكتابة السليمة رسما وتركيبا مع الدقة في استخدام علامات الترقيم.(مومني آسيا،(2014/2013)،ص:16)

أهم وسائل نشاط التواصل الكتابي:

من خلال "دفتر تعلماتي الأولى ودفتر الأنشطة" لقسم التحضيري نلاحظ أنّه تم التركيز على جملة من الوسائل التي تساعد الطفل وتمكنه من التعبير عما يراه في الكتب وذلك بمرافقة المربية وعليه تم حصر هذه الوسائل في الخطاطة الآتية:[37]



المصدر:بلال صبايحي،(2019/2018)،ص:76

وعليه نجد أنّ الأدوات والوسائل المستخدمة في نشاط التعبير الشفوي والكتابي تعمل على تعزيز مكتسبات الطفل وأنشطته، فكلما كانت هذه الوسائل عصرية وقريبة من مستوياته كانت ملبية لرغباته وموسعة لآفاقه من جهة ، ومبسطة لمفاهيمه وأفكاره تما شيا مع طبيعة الاكتساب والإبداع ،لاسيما في هذه المرحلة التي يكون فيها بحاجة ماسة إلى الملموس ليتمكن من معرفة الأشياء والمقارنة بينها والتعبير عنها بسهولة.[38] (ينظر:بلال صبايحي،(2019/2018)،ص:74)

3-دور المعلم في توجيه التلاميذ أثناء نشاط التعبير:

يمكن للمعلم إتباع بعض التقنيات والاستراتيجيات في تدريس التعبير الكتابي وفقا للموقف التعليمي الذي يعمل فيه، إضافة لاستخدام بعض الأساليب في التصحيح والتقويم من هذه التقنيات:[39]

- ✓ تقنيات لإثارة الأفكار:وذلك من خلال المصطلحات، طرح الأسئلة، عرض وجهات نظر ومناقشتها، بحث في مصادر مختلفة وتسجيل معلومات، مشاهدة فيلم أو مسرحية أو مجموعة صور لها علاقة بالموضوع.
- ✓ إستراتيجية بناء جمل المفتاح /رؤوس الأقلام وتنظيمها في خطاطة:بعد توثيق الأفكار، يمكن إعادة ترتيبها بحسب العلاقات المنطقية بينها، زمنية، سببية، من الكل إلى الجزء، من الجزء إلى الكل...
- ✓ قراءة ما كتب التلميذ قراء عامة، دون استعمال القلم الأحمر بهدف تعيين الأخطاء؛ إذ ينبغي للمعلم أن يركز على الأفكار التي ينوي التلميذ إيصالها ومدى نجاحه في ذلك، ولا ينبغي له إبداء ملاحظات حول جودة خطه، تنظيمه للصفحة، أو نسبة أخطائه الإملائية.
- ✓ السماح للتلميذ أن يخطئ، فيفتح المعلم باب الحوار بينه وبين التلميذ؛ إذ يتم تحديد المشكلة ومناقشة حلها، وذلك يساعد التلميذ في تفادي الوقوع فيها مرة أخرى.

- ✓ توجه المعلم الإيجابي والداعم لكتابة التلميذ، فلا يكون المعلم قاضيا يبحث عن الأخطاء، بل عليه أن يساند التلاميذ، باحترامه وتفهمه لما يكتبونه، وعليه البحث عن نقاط قوتهم أيضا وذكرها لهم.
- ✓ عرض النقد بشكل مدروس ومراقب، التطرق في كل مرة إلى قضايا ونقاط محددة، كأن تعالج الأخطاء النحوية مرة والأخطاء في استعمال المفردات، مرة ثانية، والأخطاء في آليات الكتابة مرة ثالثة.
- ✓ تحديد الأخطاء العامة ووضع خطة عمل لمعالجتها، بحسب نوع الخطأ، نحو، صرف، إملاء، ربط، تسلسل منطقي،... (وزارة التربية والتعليم "الإدارة التربوية"،(د.ت)،ص:06)

وعليه فإن ملمح خروج الطفل في القسم التحضيري من خلال نشاط التعبير الشفوي والكتابي يتمثل في النقاط الآتية:

1-يتحدث ويعبر بلغة سليمة.

2-يتمكن من استعمال جمل مفيد تكون اسمية وأخرى فعلية .

3-يتفاعل ويتواصل في الوضعيات الحوارية والوصفية والسردية.

4-يستعمل الوسائل الملائمة للاستجابة لحاجياته وميوله ورغباته واهتماماته في المجال اللغوي – الاتصالي.

5-يتبادل مشاعره وأحاسيسه مع الآخرين.

4.خاتمة:

وفي الأخير نجد أن التعبير بشقيه الشفوي والكتابي ضروري في حياة الفرد والمجتمع ككل فمن خلاله يستطيع كل واحد التعبير عن مشاعره، أحاسيسه، أفكاره، آرائه وكل ما يدور في ذهنه ويجول في خاطره، لذلك لا بد من تتبع ما يلي:

1-ضرورة الاهتمام بنشاط التعبير بشقيه الشفوي والكتابي.

2-ضرورة استخدام الوسائل التكنولوجية والاستفادة منها في تنمية مهارات التعبير الكتابي.

3-تشجيع التلاميذ على المطالعة لتنمية مهارة التعبير واكتساب رصيد لغوي جيد.

4-الاعتماد على استراتيجة الصورة وتوظيفها في تدريس التعبير الشفوي والكتابي حتى يتعرف الطفل على الأشياء ومقرنتها بالواقع لإدراك وظائف وأدوار تلك الأشياء من جهة وربط المسموع بالمنطوق، وربط المشاهد بالمقروء من جهة أخرى.

5-تمكن الطفل من النطق الصحيح وتسمية الأشياء بمسمايتها .

6-تمكن الطفل من اكتساب المهارات الخاصة بالحديث، والقدرة على عرض المعلومات وإمكانية تقديم نفسه ونشاطه الفكري لزملائه ومربيته وأسرته.

7-تمكن الطفل من محاورة أقرانه والآخرين.

8-تمكن الطفل من الربط بين المرئي والمنطوق.

9-استغلال المشاهد والصور والمسرحيات ومختلف وقائع الحياة في تنمية مهارة التعبير.

10-تطوير ممارسته اللغوية من خلال وضعيات التواصل من النشاطات المقترحة ومن اللعب.

5.قائمة المصادر والمراجع:

أ.المؤلفات:

1- ابن منظور،(1999)،لسان العرب، دار صادر،بيروت.

2- البجة عبد الفتاح حسن،(1999)،أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة في المرحلة الأساسية العليا، دار الفكر، عمان.

3- الخليفة حسن جعفر،(2004)،فصول في تدريس اللغة العربية ابتدائي،متوسط،ثانوي،مكتبة الرشد،الرياض.

4- الديلمي طه حسين والوائلي سعاد عبد الكريم،(د.ت)، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،دار الشروق،عمان-الأردن.

5- الديلمي طه علي حسين والوائلي سعاد عبد الكريم، (2009)،اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، جدار للكتاب العالمي، عمان.

6- العلي فيصل حسين،(1998)،المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة.

7- الوائلي سعاد عبد الكريم ، (2004)،طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير"بين التنظير والتطبيق" ،دار الشروق، عمان.

8- الوائلي سعاد عبد الكريم والديلمي طه علي حسين، (2009)،اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، إربد.

9- أومغلي مصطفى وسميح الفار ،(1995)،الأصول في اللغة العربية وآدابها، ،دار القدس،الأردن.

10- جابر جابر عبد الحميد،(2002)،مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، دار الفكر العربي،القاهرة.

11- حماد خليل عبد الفتاح ونصار خليل محمود،(2002)،فن التعبير الوظيفي، مكتبة ومطبعة منصور،غزة.

12- راتب عاشور ومحمد المقدادي، (2005)،المهارات القرائية والكتابية وطرق تدريسها وإستراتيجيتها، دار الميسرة، عمان.

13- سمك محمد صالح،(1998)،فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية، دار الفكر العربي،القاهرة.

14- صالح عبد الله الهزاع،(2008/1429)،مهارات التعبير والكتابة، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية،الرياض.

15- ظافر محمد إسماعيل والحمادي يوسف،(1984) ،التدريس في اللغة العربية، دار المريخ،الرياض.

16- عاشور راتب والحوامدة محمد ،(2003)،أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،دار الميسرة،عمان.

17- عامر فخر الدين،(1992)،طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، منشورات جامعة الفاتح،ليبيا.

18- عطية محسن علي،(2007)، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأكاديمية،دار المناهج،عمان.

19- محمد رجب فضل الله،(2003/1423)، اتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ،عالم الكتب،القاهرة.

20- محمد صلاح الدين مجاور،(1981)،تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية، دار القلم،الكويت.

21- وزارة التربية والتعليم"الإدارة التربوية"، (د.ت)،التعبير الكتابي بين النظرية والتطبيق،قسم التعليم الابتدائي،إدارة المعارف العربية.

22- وليد جابر،(1991)، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفكر،عمان.

23-البجة عبد الفتاح حسن، (2001)،أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي،العين.

ب.الأطروحات:

24-أسماء محمد أبو شرخ،(2016)،فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي،كلية التربية،الجامعة الإسلامية،غزة.

25-الزق محمد مصطفى،(2014)،أثر توظيف الصور المتحركة في تنمية مهارات التعبير اللغوي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بمحافظات غزة،كلية اللغة والأدب العربي،قسم اللغة العربية وآدابها،جامعة الأزهر،غزة.

26-الكلياني زوينة سعد بن راشد،(1418 هـ)،تقويم مهارات التعبير الشفوي لدى تلميذات المرحلة الاعدادية،كلية اللغة والأدب العربي،قسم اللغة العربية وآدابها،جامعة السلطان قابوس،سلطنة عمان.

27-إيمان مصطفى محمد إبراهيم يوسف،(2016/2015)،فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي في إمارة دبي،بحث مقدم لمبادرة تنمية مهارات التعلم،الإمارات العربية المتحدة.

28-بلال صبايحي،(2019/2018)،أثر التلقين في تنمية مهارتي الاستماع والكلام لدى طفل القسم التحضيري "ابتدائيات مدينة سطيف عينة"، كلية اللغة والأدب العربي،قسم اللغة العربية وآدابها،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة –الجزائر.

29-فاطمة زايدي،(2009/2008)،تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي "أنموذجا"، كلية اللغة والأدب العربي،قسم اللغة العربية وآدابها،جامعة محمد خيضر،بسكرة–الجزائر.

30-مومني آسيا،(2014/2013)،فاعلية مدخل التكامل في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط،كلية اللغة والأدب العربي،قسم اللغة العربية وآدابها،جامعة قاصدي مرباح،ورقلة-الجزائر.

ج-المقالات:

31-الطورة هارون،(2008)،أثر التدريس بالدراما في تطوير مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثاني الأساس في الأردن،مجلة الأبحاث التربوية1،(ع58).

32-عطا الله عبد المجيد زهري،(2000)،برنامج مقترح على بعض مجالات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الثانوي في ضوء احتياجاتهم المهنية،مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،(ع63).

د.المداخلات:

33-بلوفة حليمة،(2018/2017)،التدريب على استثمار بعض الأنشطة قصد التجنيد والإدماج في نشاط التعبير الكتابي،ندوة تربوية بابتدائية الساهل ميلود،ولاية بشار-الجزائر.

أيقونة الجسد في النقد الثقافي الجزائري

Body Icon in the Algerian Cultural Criticism

د. بكوش جميلة[1]

BEKKOUCHE DJAMILA

– جامعة ابن خلدون – تيارت– الجزائر.

djamila1971@gmail.com

– مخبر الخطاب الحجاجي أصوله ومرجعياته وآفاقه في الجزائر، جامعة ابن خلدون – تيارت.

تاريخ الاستلام: 2020/07/22 تاريخ القبول: 2020/08/23 تاريخ النشر: 2020/09/20

الملخص:

لقد أصبح الفن يُعنى بالجسد فيما يمكن أن يضيف إلى الموضوعات معالم جديدة، سواء من حيث تنامي الأفكار، أو من حيث إنماء الخيال، مادام هذا التوظيف يدخل في حيز بيئة النص، التي ينظر إليها على أنها معطيات فنية تتيح للمبدع والمتلقي تبادل الأثر الجمالي، الذي من شأنه أن ينمي الوعي الثقافي، والمعرفي، والفكري؛ ليس غير. أما كون الجسد مرتبطا بالغريزة الجنسية الصرفة، فإن ذلك يعد من صميم الموضوعات الاستهلاكية؛ بما تمليه سبل التعرّي بمعناه الشبقي بانتهاك الأعراف والتقاليد، كما هو الشأن بالنسبة إلى استبدال صورة الجسد الجنسية بصورة الجسد الفنية، التي تعتمد الذهن والوعي الثقافي سبيلا للإنتاج الفني، أي استبدال الإباحية بالطهارة والعفة، تبعا لأذواق جيل الناشئة الذي يستند إلى كل ما هو استهلاكي بالوسائل الإغرائية، التي تسهم في صنع الذات غير المكترثة، وإذا كان النقد الثقافي يعنى بكل ما هو مضمر، أو في حيّز المسكوت عنه المحتجَب، وربطه بالنسق الثقافي المستجد بما بات يطلق عليه بالثقافة الفرعية، فإن وقوفنا في هذا البحث سيتناول حضور تيمة (الجسد) في النقد الجزائري من رؤية نقد ثقافية.

الكلمات المفتاحية: الجسد.، النقد النسوي.، الهوية الأنثوية.، رؤية ثقافية.

Abstract:

Art has become concerned with the body when it can add new features to the topics, whether in terms of the growth of ideas, or in terms of the development of the imagination, as long as this employment falls within the environment of the text, which is seen as technical data that allows the creator and the recipient to exchange the aesthetic effect, which promotes

[1] – د. بكوش جميلة، djamila1971@gmail.com

cultural, cognitive and intellectual awareness. As for the fact that the body is linked to the pure sexual instinct, this is at the heart of consumption issues. As dictated by the means of nudity in the erotic sense of violating customs and traditions, The same is the case with regard to replacing the sexual body image with the artistic body image, which relies on the mind and cultural awareness as a means of artistic production, i.e. replacing pornography with purity and chastity, according to the tastes of the young generation that relies on everything that is consumerist by the seductive means that contribute to the making of the indifferent self. If cultural criticism is concerned with everything that is implicit, or in the realm of the invisible silent, and linking it to the emerging cultural system with what has come to be called sub-culture, then our standing in this research will deal with the presence of the theme (body) in Algerian criticism from a vision of cultural criticism.
Key words: the body, feminist criticism, feminine identity, cultural insight.

1– مقدمة:

تحتل ظاهرة الجسد بوصفه إنتاجًا فنيًا؛ فضاء جماليا في سرديات ما بعد الحداثة، التي اعتبرت الجسد نسقًا من تنويعات الاشتهاء، والاستجابة للحميمية، على نحو ما أشار إليه ميرلوبونتي Maurice Merleau-Ponty في [علم ظاهرات الإدراك الحسي La phénoménologie de la perception]، أو ما أشار إليه ميشيل فوكو Michel Foucault من كون الجسد يؤدي دورًا نشطا لتوطيد الرغبة التي تعمل فيها فكرة شهية للاستثمار، على اعتبار أن الجسد أصبح يشكل السبيل الناجع للاستقطاب في جميع المجالات الاجتماعية، كما يركز على الاهتمام بتحديد هوية الفرد، ومنزلته الشخصية، وصولاً إلى مرحلة إشباع الرغبات، والتصدي لمحاولات نُكران الذات[1]، وفي هذا ما يشير إلى أن الجسد يعد أحد أهم المعطيات التي تسهم في تكوين الذات، بخاصة من الناحية العاطفية، والاندفاع في طلب المشتَهَى، بحسب ما تمليه مرجعية الأنساق الثقافية المتعارف عليها؛ غالبا ما تجمعها صورة التضاد بين ما هو مثير للإغواء، وما هو كابح؛ إما بفاعلية الكبت، أو بمسوغ ممارسة السلطة – أيا كان نوعها – من منظور أن الجسد وفق مقومات السلطة عمل غير مباح من الناحية

[1] – بول رابينوف، ميشيل فوكو مسيرة فلسفية، ترجمة جورج أبي صالح منشورات مركز الإنماء القومي، 1990، 145، 153

المَتَهَتِّكة، وعلى الرغم من ذلك لا ينفي فوكو إمكانية قيام السلطة بإتاحة ممارسة الجسد شعائره الطبيعية؛ إذ السلطة في نظره أحيانا لا تستبعد هذه الممارسة، لكن العلة التي يؤكدها ميشال فوكو تكمن في انتقال صورة الجسد في نشاطه من فنٍ شبقيَ لا يمتلكُ أُسُسًا علمية لإشباع اللذات، إلى علمٍ جنسي يُنظم سياسة الجنس، ويستخدم ممارساته، بوصفها جهازًا ومنظومة متكاملة، لإنتاج خطابات معرفية، وهذا العلم الذي يحاول فوكو بناءه، يتوافق مع المتطلبات الوظيفية للخطاب الذي ينبغي عليه إنتاج المعرفة، أو على الأقل تمثيلها، ويؤكد في الإطار نفسه إمكانية تحديد استراتيجيات هذا العلم، وفي هذه الحالة يجب أن ننطلق من هذه الآليات الإيجابية التي تنتج المعرفة، وتضاعف الخطابات، وتستحث اللذة...، يجب أن نتتبع هذه الآليات في شروط ظهورها وعملها، يجب أن نعرف كيف تتوزع بالنسبة إليها وقائع المنع، أو الإخفاء المرتبطة بها. المطلوب هو أن نحدد إستراتيجية السلطة المحايثة لإرادة المعرفة هذه، وأن نؤسس بشأن الجنسانية المحدد **الاقتصاد السياسي لإرادة المعرفة**[1]. فالجسد بالنسبة إلى الدراسات الفكرية هو القيام بالفعل في حدود ما ينبغي أن يكون؛ على خلاف النظرة الشبقية التي ترى في الجسد الوصول إلى حيث يوجد ما يفعل بك التشهي.

2- الهوية الأنثوية وصراع الجسد:

لقد حاولت الدراسات الثقافية أن تستثمر في موضوع الجسد، بوصفه محمولا فنيا، يعبر عن قيم الذات في اقترانها بالذوق؛ فيما تشير إليه معاني الحب، والرغبة، والجمال، وهي مفاهيم تؤسس لكينونة الذات قبل أن تتشكل بصورة نهائية في هويتها، وأيا ما كانت وظيفة الجسد؛ فإنها تتماهى مع الذائقة التي تبحث عن نفسها في الجسد الآخر ليصير جزءا منها، وهنا يتصارع خطاب القوة مع خطاب الرغبة لتحديد صورة الجسد، وهو ما يركز عليه النقد الثقافي في خضم نظرة الذكورة إلى الهوية الأنثوية في تشكّلها البيولوجي، وعمقها النّفسي، ووزنها الاجتماعي، والثقافي، والسياسي، والعاطفي، وإعادة ترتيب الكثير من المفاهيم التي أسست لهذه التصوّرات مجتمعة، وهي مفاهيم في أغلبها حجّمت دور المرأة الطبيعي، وأحجمت عن الاعتراف بحقوقها ومكانتها كامرأة فاعلة، وليست خاضعة لإرادة الفاعل فحسب. من هنا كان الاهتمام بفن

[1] - ينظر: ميشال فوكو، إرادة المعرفة، ترجمة، مطاع صفدي، وجورج أبي صالح، مركز الإنماء القومي، 1991، ص: 72، 85.

الجسد كونه يمثل ضرورة ثقافية في مساعيه المجدية؛ الآخذة في الصعود في جميع مرافق الحياة اليومية، بدءا من صورة الإشهار الإغرائي في توظيف المرأة الحسناء للظفر بك، إلى التعلق عبر ذائقة الاختيار بتنشيط الحواس، وإعطائها ما يرهفها من فواعل الإثارة والترغيب لامتلاكك، وضمن هذا السياق يصبح الجسد نسقا تأليبيا، يحث على الاستجابة بدوافع التعرّي في جميع ما يتصل بالثقافة الرومانسية، ليصبح وسيلة للترويج والتشهي، سواء عبر الوسائل المادية، أو المعنوية، التي باتت تشكل دافعا لانتعاش القيم الجمالية في الحياة، وفي الفن، وفي هذا السياق يمكن اعتبار فن الجسد متصلا بالكثير من القيم الفنية التي جعلت منه مادة ثرَّة ضمن محددات مسيرة حياة الإنسان.

فهو يدخل في صميم النص المتواري في وعي ثقافة الأطراف، كونه يعكس مجموعة من السياقات الثقافية، تؤدي نمطا جديدا على نحو ما أطلق عليه عبد القادر فيدوح بنسق البراديغم، الذي بدأ يتسع مداه في مجال الدراسات الثقافية "مع انتشار دوائر الاتصال، في مقابل رسوّ الثقافة النخبوية؛ حين بدأت البيئة المعرفية الجديدة تبحث لنفسها عن سياق مغاير، يواكب تحول الوعي، ويؤسس لثقافة بديلة عن الثقافة الخصوصية، وهي ثقافة تستند إلى ما يشيع في المجتمعات الحديثة من أنساق جديدة، بدأت تتبلور مع ما بات يطلق عليه "**البراديغم**"، في ظل "**هندسة الثقافة**"، بوصفها فنا أصبح يتحكم في النظم المعقدة لتركيبة الواقع، ومن هذا المنظور أصبحت الذات في أمسّ الحاجة إلى تعزيز هويتها في الوجود، وهذا يعني أن محاولة تأكيد صون التأصيل المنجلي في القيم المكتسبة، بات ضروريًا في مقابل المد الثقافوي culturalisme في افتتانه بتفصيل ثقافة جديدة، وتفننه فيها؛ لخلق هوية جديدة، يحكمها الاستهلاك، وتَسْويقُها بما يتماشى مع الذوق الجديد إلى الهويات المحلية، بخاصة مع شعارات الصورة الدعائية المدهشة التي أصبحت تهدد كيان الثقافات المحيطة Peripheral cultures بشكل عام، وحولت كل شيء إلى ثقافة تسلية، مدفوعة الثمن، وخلقت تجارة ثقافية، بوصفها شبكات ذات مغزى، موجهة إلى الثقافة الفرعية الدونية subculture بغرض خلخلة الهوية"[1]

1- عبد القادر فيدوح، الدراسات المخملية والنقد الثقافي، مجلة آداب ذي قار، جامعة ذي قار، العراق، ع 24، 2017، ص: 108، 109

وفي خضم ذلك بات موضوع الجسد في ظل مشروع النقد الثقافي يظهر على السطح، ويخرج من ثقافة الخجل إلى ثقافة التهتُّك، أو من ثقافة المركز المحافظة إلى ثقافة الأطراف الماجنة، التي تعزز مكانتها أفكار مفاهيم النسوية والجنوسة على إثر التنظير الفكري للنسوية في أعقاب الحرب العالمية الثانية مع كتاب الفيلسوفة الوجودية الفرنسية سيمون دي بوفوار Simone de Beauvoir الجنس الآخر Le Deuxième Sexe 1949، الذي رأت فيه أنّ الكينونة الإنسانية أحادية الجوهر بالنسبة إلى الجميع، ذكرًا كان أو أنثى، ومن ثم فإنّ المقاربات الجديدة مع الموجة الثالثة، حاولت إبراز مفهوم "الأنوثة" بوصفها ضرورة للحفاظ على "الهوية النسوية أو الأنثوية"، ومهما يكن من أمر، فإنّ الموجات المتتالية لم تتخل عن مطالبها الأساسية، وعلى رأسها ردّ الاعتبار للجسد الذي يصنع الاختلاف، وتؤطّره الهوية الفردية للذّات.

لذلك وجد النقد النسوي نفسه يقود احتجاجا "ثوريا" على حدّ قول "تيري إيجلتون" ضدّ أنساق ثقافية هيمن فيها المركز الذكوري على الهامش الأنثوي، وارتبطت فيها الهوية بالجسد المجنسن، الذي أُخضِع للنّزعة الحسيّة، وقصر فيه دور المرأة على الإنجاب وتربية الأولاد وشؤون البيت، على أهميّة كلّ هذه الوظائف والمسئوليات، لذلك لا نجد غرابة في أن يحتل الجسد مساحة واسعة في هذا النّقد الذي يحاول تحريره من الاستبداد الذكوري، ومن أنساق موقعته في الجنس والرّغبة والتشهي؛ نظرا إلى التوسع في حقل الدراسات الثقافية المشفوعة بتوجهات النقد الثقافي، الذي أصبح يعنى بالخوض في إبراز كل ما هو مهمش من دون كابح، وينظر إلى كل ما يمت بصلة إلى الرؤية الجامعة، في حدود ما يمليه عليه النص، أيا كان نوعه، بما في ذلك النصوص المرئية، أو الشفوية، أو المحتجبة بفعل السلطة، أو حتى النصوص الحسية الخادشة للحياء، وغير ذلك من الأساليب الثقافية المتخفية، التي يعتبرها النقد الثقافي مهارات سلوكية نابعة من الوعي الثقافي الاستهلاكي، تستحق الخوض في دراسته بأريحية، بوصفها تتضمن معايير جديدة، تتباين مع وعي ثقافة النخبة؛ ومن هنا يتقاطع النقد الأدبي مع النقد الثقافي في المهمَّة، فإذا كان الأول يعنى بنص النخبة، فإن النقد الثقافي يعنى بكل ما هو مستتر من ثقافة الأطراف، لذلك اعتبر أرثر أيزابرجر Arthur Asa Berger أن ما يتناوله النقد الثقافي من دراسات لا

يتعدى كونه " **نشاطا وليس مجالا معرفيا خاصا بذاته**"[1]، وفي هذه الحالة يستند النقد الثقافي في دراسته لمفاصل الجسد، وتفاصيله – على سبيل المثال – إلى جميع الأنواع المعرفية والثقافات الشعبية بسياقاتها الشمولية؛ لجلب أكبر عدد من أذواق المتلقين، وبكل السبل الإغرائية، التي تستسيغها الثقافة الشعبية في أنماط الحياة اليومية، وهو ما يسميه زيغمونت باومان Zygmunt Bauman بالحياة السائلة، الاستهلاكية التي تعتمد على الاستجابة للرغبات وصورة المشهد؛ بعد أن أصبحت الصورة نمط حياة تسودها متلازمات الإغراء ، وليس هناك أشد إثارة من تأجيج جسد المرأة في جميع الثقافات، وعبر جميع العصور، وفق ما تستجيب له الذات في ميولها إلى إغواء الجسد بالاستمالة، والانبهار بالملذات الحسية؛ بالمعنى الذي أشار إليه ميشال فوكو الذي حول موضوع الجسد إلى معرفة تحاول استثماره؛ لغرض تثبيت المطالبة بحقه في النفاذ إلى أداء وظيفته الطبيعية من دون حائل، وهو بذلك لم يخرج على ما أشار إليه فرويد Sigmund Freud في تأطيره النشاط الجنسي.

2-2- تيمة (الجسد) في النّقد النّسوي الجزائري:

استفادت الدراسات النسوية في الحركة النقدية الجزائرية من جماليات التلقي للنقد الثقافي في جميع مجالات الأجناس المتداخلة للتركيبة الثقافية، بخاصة تلك الخطابات المضمرة، وعلاقة الذات بالآخر، وهويات الأطراف، والموضوعات المغيبة قسرًا من الخطاب المعرفي الدارج كالخطاب الأكاديمي، وليس مستغربا أن يكون النقد النسوي في الجزائر مواكبا للمسار النقدي العربي والعالمي، الذي تبلور مع تنامي وجوده على الساحة العالمية مع انتشار أفكار ما بعد الحداثة، فاهتم كغيره من اتجاهات النقد عند العرب في نهاية القرن العشرين بتناول دراسة الخطاب الأدبي والثقافي على وجه العموم في ضوء المجال الأنثروبولوجي والتاريخي والجمالي، ليترك بصمته في كلّ الموضوعات، التي اقتحمها هذا النقد عالميا وعربيا، وكانت له الجرأة في تناول موضوعات شغلت الساحة النقدية كثيرًا إلى حدّ الاختلاف والتناقض، وهو ما أطلقنا عليه "النقد المباين" من حيث المخالفة والمغايرة لكل ما هو سائد ومألوف؛ لأنه اقتحم "**المسكوت عنه**" في الأدب والنقد، وأقام جسورًا معرفية في علاقات الذات مع هويتها الوجودية

[1] – أرثر أيزابرجر، النقد الثقافي، تمهيد مبدئي للمفاهيم الرئيسية، ترجمة وفاء إبراهيم، رمضان بسطا ويسي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط 1، 2003، ص: 30.

والاجتماعية، علاقات تحتاج إلى جرأة تجعلها تزيح الصمت عن (الجسد) ورغباته وحميمياته، كما أسهم بشكل لافت في إثراء الساحة الأدبية الجزائرية بتحليل الخطابات السردية والشعرية، والتنظير لها من وجهة "رؤية ثقافية" وعلى رأسها (الجسد) بدلالته البيولوجية، وأبعاده الاجتماعية، والثقافية، والفكرية، وبوصفه جزءًا من "الهوية الأنثوية" من منظور أنّ النّسوية هي من مجموعات (الهوية) التي نشطت بشكل متزايد منذ الستينيات من القرن العشرين، كي تؤكد على إبانة النواقص، وإثراء الاستجابة لكل غاياتها، وصد كل ما هو كابح؛ سعيا إلى إنقاذ هويتها المهمّشة، والنضال من أجل تحقيقها، كي تقاوم القيود المفروضة عليها؛ لتحررها من أغلال سد الذرائع؛ ولكي تجعل من وجودها مضاهيا لوجود الذكورة الند للند، لذلك ناضلت من أجل أن تحرر ذاتها قبل أن تحرر جسدها؛ إذ الذات بحسب تعبير هوسرل Edmund Husserl تدرك جسدها بإثبات الذات (الكوجيتو Le Cogito) من حيث هي موجود مفكر، والاستدلال على هويتها بتحررها من كل حاجز يقمع هويتها الخاصة، وحيثما تمّت شيطنة هويّات معيّنة وتهميشها من قبل المجموعات الأقوى في المجتمع، يمكن أن تتضمّن سياسة الهوية "زيادة الوعي" أي نقد الصورة النّمطية السلبية، وإزالة الأذى النّفسي الذي يشتمل عليه التماهي معها.[1]

هذا الوعي في الحركة النقدية النسوية الجزائرية هو ما سنتناوله بالدراسة والتحليل في إسهام مجموعة من الناقدات الجزائريات اللاّتي اقتحمن مجال (النقد الثقافي) وامتلكن من الآليات ما أتاح لهنّ الخوض في تلك القضايا المحورية، التي شكّلت معالم النقد النسوي، إلى حدّ اعتبارها "عيوبا نسقية" مترسّخة في بيئتنا الاجتماعية والثقافية.

يكشف لنا هذا التناول الجسور على "**الوعي المعرفي**" الذي تلبّسته بعض النّاقدات الجزائريات في همهنّ النسوي، بتشكيل رؤية معرفية جديدة، تنظر إلى "**الهوية الأنثوية**" نظرة فاحصة لثقافة المجتمع السائدة، والقيم الموروثة التي تؤطّر هذه الثقافة، محاولا وضع يده على تلك الأنساق الخبيئة التي ترسّخت في المجتمع، وهيمنت على سلوكياته، ولحقت الذات الأنثوية في كينونتها وجسدها، وهي أنساق عكستها الخطابات النّثرية والشّعرية الجزائرية والعربية بكل

[1] – ينظر: سايمون ديورنغ، الدراسات الثقافية: مقدمة نقدية، تر: ممدوح يوسف عمران، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط: 01، يونيو 2015، ص: 243/ 244.

تفاصيل الواقع، وتمثيله للذّات الأنثوية في علاقتها مع الآخر، مجسّدا في سلطة المجتمع أو الذكورة أو هما معا.

وقف النقد النسوي الجزائري على تلك الأنماط التي همّشت المرأة في سردياتها الكبرى، واضعا يده على مكامن البوح الأنثوي الشّعري والرّوائي، بخاصة، في تعريته للأنساق الثقافية التي سُلّطت على (المرأة)، وكل أشكال الإقصاء، والهيمنة، والدونية، وتشييئ الجسد، كما صاحب هذا النّقد تفاصيل المقاومة النسوية لهذه الثقافة في صراعها مع الآخر، وكلّ أشكال العنف اللّفظي والجسدي والنّفسي والعاطفي، الذي نقلته وصوّرته هذه الأعمال الأدبية، معبّرا عن رفضه لتلك الصوّر الاختزالية أو الإقصائية التي مؤضعتها دون الرجل عقلاً، وروحًا، وجسدًا، متخطيا النظرة البيولوجية في علاقة المرأة بالرجل، ولأنّ (الجسد) يحضر (موضوعًا مركزيًا) في تصوّر كل الثقافات الفلسفية، والفنية، والأدبية، والصوفية، والعلمية، والأسطورية، وغيرها من الدراسات التي يتم التركيز فيها على الجنس بوصفه موضوعا تتجلى فيه المرأة مستهدفة تمثيل الجسد كإغراء، من هنا، فإنّ هذه الدراسة ستتناول رؤية النقد النّسوي الجزائري لتيمة (الجسد الأنثوي)، وتمثّله في مستويات متعدّدة، نستطيع أن نعدّها (أنساقًا ثقافية) مختلفة، قام بتعريتها هذا النقد، منها (ثقافة الجسد) و(لغة الجسد) و(نصيّة الجسد) و(حسيّة الجسد) التي كان لها حضور لافت في هذا النّقد، وقد أخذ (الجسد) هذه الصبغة من الدلالات والألوان والأنساق نظرًا لاختراقه سائر الخطابات بخطوطه وتفاصيله، وفق ما تمليه رؤية النقد الثقافي في مجال الدراسات النسوية، التي تعد صفوة ما ينبغي على المرأة أن تقوم به بشأن مركزية الذكورة، سواء من حيث إبراز الخصوصية البيولوجية، أو حيازتها على شخصيتها الأنثوية في طابعها العاطفي، المشفوع بروح الأمومة، على الرغم من أن ظاهرة الأمومة تعد لدى الكثير من الدراسات في مجال النسوية عائقا لتحقيق المساواة بينها وبين الرجل.

وقع اختيارنا على ناقدتين أكاديميتين جزائريتين في تناولهما لموضوع (الجسد) في ارتباطه بالذات الأنثوية، وهما الناقدة (طانية حطاب) في دراستين واردتين في كتاب (دراسات ثقافية) وهو كتاب مشترك مع الأكاديمي والناقد العراقي (سمير خليل)، تناولت الدراستان (الجسد) نظريا وتطبيقيا، الأولى موسومة بـ (الذات الأنثوية تاريخا وتراثا وثقافة) والثانية (الذات الأنثوية في مواجهة الأنساق الثقافية المهيمنة)، أما الثانية فهي النّاقدة (صليحة شتيح) في دراستها الصادرة

عن مجلة (فصول) في عددها الخاص بـ (النقد الثقافي) موسومة بـ (صراع الهويات والذوات في رواية القلاع المتآكلة لـ "محمد ساري").

3-الجسد الأنثوي: العفيف/الآثم:

يرتكز موضوع النسوية في الدراسات الثقافية الجزائرية على فكرة العدالة الاجتماعية بين الذكورة والأنوثة، بالنظر إلى الوضع الذي آلت إليه حالة الأنوثة التي مَوضَعها الوعي الاجتماعي في حيز الهامشية، نظير الظلم المسلط عليها؛ لذلك كرست جل الناقدات الجزائريات اهتمامهن لمعالجة جسد الأنثى في مواجهة الآخر الفظّ؛ سعيا إلى إعادة بناء تركيبة العلاقة المماثلة؛ لكي تصبح جزءًا فاعلا إلى جانب كونها مدلولا داخل المنظومة الاجتماعية، وسياق التجربة الإنسانية، وليست معطى استهلاكيا تحكمه التبعية في العلاقات التبادلية التي تفرضها الذكورة غير المتكافئة، ومن هذا المنظور نعتقد أن معالجة موضوع الأنوثة بحاجة إلى ملء الفراغات – التي فرضتها الذكورة – برؤية جذرية لإلغاء النظرة السطحية، وإقصاء فكرة التهميش المفروضة على الحدود التي رسمت فيها صورة الأنوثة، باعتبارها جنسا ضعيفا، تخضع لهيمنة الرجل، وكأنها في علاقة استعمارية بينها وبين الرجل؛ حيث كل منهما يحاول فرض مقاومته للآخر، لذلك يقف الجسد هنا مبرزا مفاتنه البيولوجية لكسر قوة الآخر باستدراجه حين يقف في سبيل المرأة، فتوقعه في الشباك، بينما هي في حقيقتها تمثل ذلك الكائن الأسمى في مساعيها الإنسانية، أكثر مما يقوم به الرجل، بخاصة من الناحية العاطفية ذات الصلة بالأمومة، وبكل أبعادها النفسية والاجتماعية في الحياة.

يبدو أنّ الدراسات النقدية الثقافية في الجزائر لا تقتصر على الصراع الدائر بين الذكورة والأنوثة، أو محاولة إزالة الحواجز بينهما فحسب، بقدر ما تحاول إعادة تمؤقع نسيج الأنوثة ضمن الوحدات التي تبني المجتمع، وبالصورة التي تليق بها على وفق الهوية التماثلية؛ في كون الأنوثة توازي الذكورة في الصفات المشتركة للوعي الثقافي، كما أنها تحاول أن تخلق من واقعها إنجازًا يضاهي الرجل بخلق شراكة لصياغة نمط الحياة، بعيدا عن الرواسب المتوارثة التي تعتقد أن كل شيء مرتهن بالاستسلام لقدر الذكورة، وعن المزايدات التي تنظر إلى الجسد على أنه عرضة للفضاء الشبقي، بالنظرة التي ترسخت في ذهن الرجل بالثقافة الراجعة، التي شخصت المرأة في الحميمية الجسدية بدوافع الإثارة، بمعزل عن قيم المرأة الإنسانية، وفي هذا السياق تُحاول الناقدتان

(صليحة شتيح) و(طانية حطاب) إبراز (مفهوم الأنثوية)، وإعادة بلورة هذا المفهوم انطلاقا من حضور الجسد في الفضاء السردي الذي يعكس صورة واقع المرأة الجزائرية والعربية، كما تحاول الناقدتان إبراز موقفهما المتمثل أساسا في تعرية المسكوت عنه، وفضح أساليب العنف بكل أشكاله، التي مورست ضد المرأة وجسدها، والحفر في تلك الأنساق الثقافية التي قيّدت المرأة، وأفرغتها من قيمتها الإنسانية والاجتماعية.

وقد بدا موقفهما بمقاومة المواقف التي تعرّض لها هذا الجسد، وفق مقاربة تعترف بخصوصية النّوع وتميّزه الاجتماعي، والنّفسي، والثقافي، كما اتفقتا على (مركزية الجسد) في الفكر الإنساني؛ إذ لا يمكن الفصل بين الجسد/ الشكل والباطن/ الروح، فالجسد مثقل بكل ما هو باطني، وانعكاس له، وعليه لا يمكن التعامل مع (الجسد) ظاهريا وباطنيا إلاّ من خلال سياقاته التاريخية والاجتماعية والثقافية، التي تعاطت معه انطلاقا من ثنائية (الذكر/ الأنثى) أو (الرجل/ المرأة)، وهي ثنائية تقوم على تمييز بيولوجي بالأساس، فكلما ذكر (الجسد) استُحضرت (المرأة)؛ وكأنّ ليس للرجل (جسد)، فقد حُصرت المرأة في جسد خاوٍ مفرغٍ من قيمه الجمالية الظاهرة، وحتّى من قيمه المعنوية الباطنة، إنّه إقصاء للجسد الأنثوي، وتهميش للمرأة، وسلب لكيانها[1]، وبالنظر إلى ذلك فإنّه في المعتقد الثقافي السائد لا يكشف الجسد على معنى الأنوثة على حدّ قول مالك بن نبي، بل عن عورة الأنوثة، "فهو يؤكد المعنى الجسدي الذي يتمسك به مجتمع ساده الغرام باللّذة العاجلة"[2]، وقد غدا هذا الجسد (وثنا) بالمفهوم الثقافي، أين يُقنّع الواقع التحتي المؤلم، الذي يضفي الطابع السلعي على كل شيء بما في ذلك الجنس، بأصدائه النفسية الفرويدية في عقدة أوديب، بوصفه آلية مركزية في اكتساب "**الهوية الجنسية**"، أو بالمفهوم الماركسي، حيث يسلّع الجسد، ويشيّء حين تتحوّل صورة الجسد/ الوثن إلى سلعة تسوّق، استنادا إلى خصائصها السحرية التي تقوم على جنسيتها وشبقيتها وإغرائها[3]. لذلك ترى الناقدة (طانية حطاب) أنّ الثقافة الإنسانية اهتمت بجسد المرأة لكونه موطن الإثارة والرّغبة

---

[1]- طانية حطاب، (سمير خليل)، دراسات ثقافية: الجسد الأنثوي – الآخر– السرد الثقافي، دار ضفاف للنشر الشارقة، بغداد، ط: الأولى، 2018، ص: 31.

[2]- ينظر: مالك بن نبي، شروط النهضة، ترجمة، عبد الصبور شاهين، وعمر كامل مسقاوي، دار الفكر، 1986، ص: 118.

[3]- ينظر: طوني بينيت، لورانس غروسبرغ، ميغان موريس، مفاتيح اصطلاحية جديدة، معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع، تر: سعيد الغانمي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط: الأولى، سبتمبر 2010، ص: 707 وما بعدها.

واللّـذة، واختزلـت النظـرة إليهـا بصـرف النظـر عـن كيـان هويـة الجسـد وذاتيتـه المقدّسـة، والمسـتقلة، والمسـاوية لهويـة الرجـل، أو وليـد ذلـك التمـايز الجنسـي المفضـي إلى التكامـل البيولـوجي بينهمـا، بـل هـو وليـد الثقافـة المجتمعيـة والتراكمـات الفكريـة، والنّظـرة الاسـتعلائية للرجـل تجـاه المـرأة؛ تلـك النظـرة الـتي جعلتـه يقصـيها علـى الصـعيدين الفكـري والثقـافي، ويختزلهـا في مجـرّد جسـد ملـيء بالشـهوة والفتنـة، وُجـد أساسـا لإرضـائه؛ وكـأن المـدى مـا بـين الـذكورة والأنوثـة يتجسـد في كونهمـا محـورين مختلفـين ومتباعـدين إلا في الحـدود الشـبقية، الـتي تجمـع بينهمـا، في حـين أنهمـا عنصـران مكمـلان لجـوهر نمـط الحيـاة؛ بـدافع خلـق التـوازن، "ويقـوم هنـا تـوازن كامـل بـين الاثنـين، مؤسـس علـى وحـدة أساسية، وأحـدهما لا يـؤثر علـى الآخـر، لكـن كـل مـا يجـري في الأول يكـون لـه مـا يماثلـه في الآخـر، وعليـه يمكـن النظـر للإنسـان بوصـفه جـزءا مـن الجـوهر، نظـرة مزدوجـة: فمـن جهـة نظـر المـدى، **هـو جسـم**، ومـن جهـة نظـر الفكـر، **هـو نفـس**، لـذلك فـإن كـل مـا يحصـل في الجسـم لـه مـا يطابقـه في الـنفس"[1]، ومـن ثم فـإن إيتيقـا Éthique الجسـد داخـل منظومـة النقـد الثقـافي –عنـد الناقـدتين: صـليحة شـتيح، وطانيـة خطـاب – تطـرح إجـابات حاسمـة، ومفصـلية، في مسـألة الجسـد في صـلته بالرؤيـة السـردية الثقافيـة، بعـد محاولـة تفكيـك النسـق الراديكـالي المتـوارث، الـذي يقلـل مـن شـأن طموحـات المـرأة، لـذا وجـب إعـادة النظـر إلى تـرميم الـوعي الزائـف في كـل العلاقـة الموجـودة بـين الموضـوع والمحمـول لصـورة المـرأة بوجـه عـام في السـياق الثقـافي المتماثـل بـين الجنسـين، وهـو مـا ينـادي به الوعي النقدي الجزائري في هذا السياق.

وفي خضـم ذلـك، اتفقـت الناقـدتان علـى فكـرة محوريـة ترسـبت كنسـق ثقـافي غطّـى علـى غـيره، في صـيرورة تاريـخ الفكـر الإنسـاني وتراثـه وثقافتـه، الـذي ينظـر إلى المـرأة وجسـدها نظـرة دونيـة ربطـت بـين الجسـد والتهتُّـك، بعـد أن كـان هـذا الجـنس طقسـا مقدّسـا لـدى الشـعوب والحضـارات القديمـة السـابقة[2]، في علاقـة جدليـة بـين الجسـد الأنثـوي المـرتبط باللّـذة، الموشـوم بالضـعف والـنقص، وبـين الجـنس كممارسـة تتجلّـى مـن خلالهـا مواصـفات هـذا الجسـد، حـتى غـدا موطنًـا مقصـورًا علـى الإغـراء والشـهوة والفتنـة، وكـذا الكشـف عـن تصـوّر الجسـد الأنثـوي، وتحوّلـه، مـن

[1]– ميشـيلا مـارزانو، فلسـفة الجسـد، ترجمـة، نبيـل أبـو صـعب، المؤسسـة الجامعيـة للدراسـات والنشـر والتوزيـع، بـيروت، 2011، ص: 46.

[2] – ينظر: طانية حطاب، دراسات ثقافية، ص: 18– 20.

المقدّس إلى المدنس المقترن بالخطيئة، والعنف، عبر تغريبه، أي نزوح المرأة عن ذاتها ونفسها، وقد ولّد ذلك لديها اغترابا غائر الجرح، واضطرابًا نفسيًا عميقًا، انعكس على علاقاتها الإنسانية والفطرية والطبيعية، التي فرضها النظام الأبوي الذي يكرس عقلانية السلطة بكل أشكالها المختلفة، وفي ظل وجود هذه العلة المنهجية المتخلفة تبنى الوعي الأبوي البطريركي، المترسب في كينونة الذات الراعية فكرة حماية المرجعية الثقافية، حيث يسكن الكبت المدثر بخطاب الأبوية المعاصرة، التي تهيمن على الوعي بسبل متجددة؛ أي بلبوس أفكار الحداثة، والدعوة إلى التعايش زمانيا ومكانيا مع الوعي التنويري في مقابل اتقاء وعي الآخر، وكأن الذات في رعاية النظام الأبوي تعيش كل المتناقضات من اكتساب كل وسائل الحضارة بذهنية القرون الوسطى.

وقد حاولت الناقدة (طانية حطاب) في معرض حديثها عن رحلة تغريب الجسد عبر سفينة الجنس بين المقدس والمدنس، أن تعرض صورتين موروثتين متناقضتين للجسد والجنس والعلاقة بينهما، ودورهما وقيمتهما عند الشعوب القديمة، وفي التاريخ العربي الإسلامي، فقد تراوحت النظرة إلى الجسد الأنثوي بين التقديس حدّ التّأليه، وبين التدنيس حدّ المسخ، فعبر تاريخ المرأة الطويل، نزلت المرأة بين منزلتين، منزلة المكانة المرموقة في مرحلة المجتمع الأمومي، ثم فقدت هذا الموقع لتتدنى منزلتها إلى مجرد جسد، هو ملكية جماعية أو فردية للرجل، تمّ خلالها تغريب هذا الجسد، وتغريب الجنس كذلك، فبعد أن كان الجنس فعلا مقدسا له طقوسه وأبعاده الروحية عند الشعوب القديمة، أصبح فعلا مدنسا ارتبط قسرا بالمرأة/ الشيطان وبالرذيلة، وأضحى الحديث عن الجسد الأنثوي والجنس من أكبر التابوهات في المجتمعات الحديثة[1]، والرأي ذاته ذهبت إليه الناقدة (صليحة شتيح) في معرض تناولها لأنماط تهميش المرأة في المجتمع الجزائري، وتقويض هوّيتها انطلاقا من رواية (القلاع المتآكلة) لـ "محمد ساري"، إذ وقفت عند فكرة اختزال (المرأة) في (الجسد)؛ والصراع الذي عاشه هذا الجسد بين تقديسه وتدنيسه، فقد عرضت الناقدة صورة لمحاولة تدنيس المرأة "حيث عُدّت متاعًا وجسدًا ومشاعًا من حق جميع الرجال امتلاكه، بل مشاركته" وهو نوع آخر من التهميش الذي كان بمثابة تقليد شمل مختلف الفئات الاجتماعية على تباين مرتكزاتها الثقافية وبنياتها الذهنية والمعرفية، حيث رأت أنّ هذه الصورة تعكس شكلا مهما من أنماط التهميش التي انتشرت في المجتمع الجزائري في أثناء فترة

[1] – ينظر: م، ن، ص: 31.

العشرية السوداء، وهو ما يمكن اختزاله- ونحن نتحدث عن هوية المرأة المهمّشة في حديثنا عن ثنائية المرأة والرجل- في ثنائية أوسع ترتبط بفكرة "المقدّس" الذي يحيل إلى الرّجل و"المدنّس" الذي يحيل إلى المرأة.[1] وفي هذا ما يشير إلى الصورة التي وُصمت بها المرأة على أنها ناقصة؛ مع الفهم الخاطئ لمعنى [ناقصة] الذي أخرج من معناه الاصطلاحي إلى معناه اللغوي بمعنى التقليل والتحقير، إذ النقص في المعنى المستهدف هو النقص في الأهلية، وإلا كيف يكرم الله جل شأنه السيدة خديجة أم المؤمنين بأنها كمال الدين، ومن هنا فإن المرأة هي ذات عقل مصلح، أو قل هي صلاح الدين، كونها تصلح المجتمع، أما مسألة القِوامة فهي ترِد بمعنى السعي، وكون الرجال قوامون بمعنى أنهم سُعاةٌ، حين يسعون في طلب الشيء على خلاف القواعد نقيض القيام، نقيض السعاة، والحال هذه قد تكون المرأة من السعاة، أو لا تكون، والعكس صحيح بالنسبة إلى الذكورة. وفي ضوء ذلك سعت المرأة دوما منذ الأزل على ألا تكون رهينة المركزية الذكورية المتعالية؛ بفعل سلطة القوامة في فهمها المغلوط، حين خرجت عن موضوع تلبية مطالب الحياة، والرعاية الناجعة، ومن وجهة النظر هذه اهتمت الناقدات الجزائريات بمسألة الاختلاف بين الجنسين؛ الأمر الذي وضع إثبات الذات على محك الصراع، وشكل حرصًا شديدا من المرأة لتمردها على المعتقدات الزائفة؛ سعيا منها إلى إثبات جدوى أنوثتها، التي لا تقل أهمية عن جدوى الذكورة المتراوحة بين الفواعل الاجتماعية في الإصلاح، على الرغم من الاختلاف الجنسي من الناحية البيولوجية.

3-1- عند الشعوب القديمة:

حاولت الناقدتان أن تعرضا إلى ارتباط فكرة ثنائية المقدّس والمدنّس بنظرة مختلف شعوب العالم إلى المرأة على تباين مشاربها وانتماءاتها الثقافية، وهي صفحات متناقضة من تاريخ هذا الجسد، وعلاقته بالجنس، وقد ارتكزت الناقدة (طانية حطاب) على الصورتين المتناقضتين للمرأة وجسدها، فقد تجلّت صورة المرأة (المنمذجة) في الأساطير القديمة في شكل إلهة معبودة، تحظى بالتعظيم والتقديس والإجلال، وقد صوّرتها هذه الأساطير عمومًا آلهة، وملكة، وزوجة وفيّة، وأمّا عظيمة وبطلة قومية، بعدما أقصت عنها جانبها الجسدي المحسوس، ذا البعد الشهواني، كما

[1]- ينظر: صليحة شتيح، صراع الهويات والذوات في رواية "القلاع المتآكلة" لمحمد ساري، مجلة فصول، العدد 99 - ربيع 2017 ص: 482.

كان عليه الشأن بالنسبة إلى حال المرأة في العصر الجاهلي عندما بالغ الشاعر لسان المجتمع في وصف المرأة وصفا ماديا، كأنما يصف آية مخلوقة جميلة، تجسدت في هذا الوصف معاني الترف والنعمة، يجذب الإنسان، ويبث فيه سحرًا هادئا، وهي صورة كان يؤثرها العربي – عصرئذ – من خلال التشبيهات والأوصاف المتجسدة فيها بما يوافق "المثال الأعلى على الجمال"[1]، والحال نفسه كان مع الميثولوجيا Mythologie العالمية منذ الأزل، من حيث إن نساء الأساطير كنّ فاتنات الحسّ والجمال، حوّلتها هذه الأساطير إلى بعد روحي تجلّى في الآلهة الأنثى رمز الخصب، والنماء، والحب، والجمال، والحكمة، كأفروديت وعشتار وفينوس وديانا...وهي بذلك مثال يحتذى به في العفّة والشجاعة والبطولة التي تزاحم بطولة الآلهة الذكور[(2)]، وتقرّ (طانية) أنّ المرأة لم تنزل عن هذا العرش الذي قدسّها في الميثولوجيات الضاربة في القدم إلاّ من خلال النصوص الكهنوتية والتوارتية التي بالغت في الإساءة إليها، واعتبرت جسدها شكوة من العنف، ولم تنظر إليها إلاّ كموضوع للجسد، وهي أصل الخطيئة وسبب في نزول آدم إلى الأرض. ولعل المعنى المتضمن في موقف طانية حطاب هو رفضها مقولة خطيئة المرأة التي كرستها بعض المعتقدات التي اختفت بظهور تعاليم الدين الإسلامي الحنيف، ومع ذلك مازالت دارجة، انحدرت إلينا عبر اللاشعور الجمعي من دون مراعاة ما ورد في الدين الإسلامي، كما في ربط الإغواء المنسوب إلى الشيطان، الذي أغرى سيدنا آدم لكي تقوم حواء في طاعة الاستجابة؛ بعد أن "دلاهما بغرور"، على نحو ما جاء في قوله تعالى: "فَوَسْوَسَ إِلَيْهِ الشَّيْطَانُ قَالَ يَا آدَمُ هَلْ أَدُلُّكَ عَلَىٰ شَجَرَةِ الْخُلْدِ وَمُلْكٍ لَّا يَبْلَىٰ" ولعل النقصان هنا الذي ورد في صوغ التحذير، يعد عاملا فطريا في البشرية المشفوع بنقصان الإيمان الذي يؤدي بصاحبه إلى الوقوع في الإغواء، بحسب ما جاء في صورة التنبيه بعدم الوقوع في الخطيئة التي حدثت نظير ضعف الإيمان.

3-2- عند الفلاسفة:

لقد أولت الناقدة (طانية حطاب) عنايتها بأهميّة حضور (الجسد) في الطرح الثقافي قديمه وحديثه، إلاّ أنّها لم تشر إلى رأي الفلاسفة في الجسد، أمّا (صليحة شتيح) فقد استحضرت –

[1] – ينظر: عبد القادر فيدوح، القيم الفكرية والجمالية في شعر طرف بن العبد، دار الأيام للنشر، البحرين، 1998، ص:103.

[2] – ينظر، طانية حطاب، دراسات ثقافية، ص: 28 وما بعدها.

باقتضاب – التراث اليوناني بعرض نظرة أرسطو الفلسفية حول المرأة والصفة الدونية التي وصفها بها، إضافة إلى عدم قدرتها في رأيه على ممارسة الفضائل الأخلاقية المختلفة على نحو ما يفعل الرجل، وعدم قدرتها على شغل أي منصب اجتماعي أو ثقافي أو حتى قيادة المنزل، وقد عرف عن أرسطو أنّه وضع المرأة في مرتبة دنيا عقليا وجسديا؛ الأمر الذي يتيح للرجل حق السلطة عليها، فسلطة الرجل على المرأة عند أرسطو شبيهة بسلطة الروح على الجسد، بسبب تكوينها البيولوجي والفطري.

هذا التنظير الفلسفي الأرسطي الذي هيمن على الفكر الغربي دهرًا طويلا، والقائم على ثنائية الذكر/ الأنثى، العقل/ الجسد، الذي يفترض فيه أنّ العقل (في خصائصه وملكاته وفعالياته) يهيمن على الجسد: فالعقل يرتبط بالعلو، بينما يرتبط بالجسد بالمباطنة، هذا التنظير لم يبق مجرد موقف فلسفي كما ترى سوزان بوردو Suzan Bordeaux، بل امتدت هذه الثنائية وتجسّدت اجتماعيا في الطب والقانون والتمثيلات الأدبية والفنيّة.[1]

وإذا كان (أرسطو) لم يفصل بين دناسة الجسد وطهارة النفس، فإننا نتساءل: هل يصح أن نطلق على هذه النظرة بـ (اللاّنمطية) queer؛ لأنّها فعلا تنطلق من موقف غريب يختزل المرأة في (الجسد) ثم يختزل (الجسد) في (الدّنس) ليموضعه في "سياسة الانحراف" طالما أنّه يقوم على الهوية المتحوّلة عن الهوية المحدّدة للمرأة وجسدها بوصفه حاملا لبنى بيولوجية واجتماعية[2]، هذا في حال حذا بعض الفلاسفة في تنظيراتهم حذو الثنائية الأرسطية، وبعدها الديكارتية التي تمنح العقل قيمة أكبر من الجسد، وأمام هذه التراتبية الفلسفية التي عملت على تأكيد تعالي الذكورية ومركزيتها وهيمنتها، مقابل دونية المرأة وضعفها، وجدت الحركات النسوية الغربية والعربية نفسها أمام "أزمة الهوية الجنسية" وأمام تراتبية جنسية ولغوية، اختزلت المرأة في (الجسد/ المدنس) وحرمتها من التعبير عن رأيها عملت هذه الحركة "كرّدة فعل" على إعلاء قيمة الجسد كرمز من

---

[1]– ينظر: طوني بينيت– لورانس غروسبيرغ– ميغان موريس، مفاتيح اصطلاحية جديدة، معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع، تر: سعيد الغانمي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت– لبنان، ط: الأولى، سبتمبر 2010، ص: 242/ 243.

[2]– لا نقصد بـ "اللانمطية" هنا في "في الثقافة اللانمطية" العلاقات الجنسية التي قادتها حركات التحرّر الجنسي المتنوّعة (مجتمع المثليين والمثليات وثنائي الجنوسة ومتحوليها وإنّما نقصد العلاقات بين البشر الذي يشير فيه مصطلح (queer) في الأصل إلى الغرابة، أو حتى في تطوّر المصطلح بإطلاقه على أي شيء يختلف عن المألوف والسائد ينظر في النظرية "اللانمطية" ومفهومها: سمايون ديورنغ، الدراسات الثقافية، ص: 16 وما بعدها، وص: 295.

رموز الهوية الأنثوية، ليصبح هذا (الجسد) مساويا (للهوية الذاتية) عند المرأة، محاولة تحريره من الاستبداد والنظرة الدونية إليه. غير أن تحرير الجسد بالنسبة إلى المرأة لا يعني حرمانها من الرغبة في جميع معطياتها، بما في ذلك الرغبة الفكرية، والرغبة الطبيعية البيولوجية، ناهيك عن الرغبة العاطفية (الجنسية)، ومن ثم فإن الجسد في الصوغ الفلسفي لا يقل أهمية عنه في الدراسات الثقافية، كما وضح ذلك نيتشه Nietzsche بقوله: "سأصارح محتقري الجسد برأيهم فيهم، إن ما يجب عليهم فعله في رأيي هو تغيير طريقتهم في التعليم، بل توديع أجسادهم، أي إخراس ألسنتهم...إن كل جسد، لا غير، والروح ما هو إلا اسم يطلق على جزء من الجسد...فهو وحده الذي يجلب الاحترام، فهو الذي يوجد الاحترام، أو الاحتقار، أو القيمة، أو الإرادة.[1]

3-3- في التراث العربي:

ربطت الناقدة (صليحة شتيح) خطورة نظرية أرسطو عن المرأة من أنّها تردّدت في تراثنا العربي، نظرًا إلى توفر الظروف لها في هذه البيئة الثقافية، التي هيّأت لتقبلها بأنساقها وآرائها، يعوزها التنظير فقط، وهو الأمر الذي دفع الناقدة (طانية حطاب) إلى البحث عن صورة المرأة في المخيال العربي القديم، وتصوّر العرب للجسد الأنثوي، فوجدته منحصرًا في منظارين: جسدًا مغريًا، فاتن الجمال، وبالغ الصّبا، ومانح الولد، لذلك وجدنا الأدبيات العربية، تضيف (طانية) تزخر بنصوص تشخّص (الجسد المثال) وهو الجسد الأنثوي الفاتن الذي يحوي كل مواصفات الجمال، وقد تفنّن العرب منذ القدم في تجزيئ هذا الجسد، وتصوير (الجسد النموذج) الذي يُشتهى ويرغب فيه، إنّه رسم لتفاصيل جسد متقّد بالشهوة، يحيل مباشرة إلى الجنس، وهو تصوير نابع عن مخيّلة ذكورية شبقية – تضيف طانية – تتلذّذ بسحر هذا الجسد، وتتوق إلى الجمال البكر، إنّه جمال يثير رغبة الرجل، ويشعل نار الشهوة، لممارسة كل الطقوس الجنسية الممكنة، وفي المقابل نجد هذه الأدبيات تعرض صورة أخرى للجسد، مناقضة للأولى، جسد غير مرغوب فيه، لا جمال فيه ولا خصوبة، وبالتالي لا غاية منه ولا غرض، غاب عنه الحسن، وفارقه الخصب، فأصابه العقم والجماد. [2]

---

[1]-Friedrich Wilhelm Nietzsche, Ainsi Parlait Zarathoustra,tar: Maurice de Gandillac, Gallimard, paris, 1969,pp 44-45

[2] – ينظر: طانية حطاب، م. ن، ص: 29، 30.

وقد رأت (طانية) أنّ المرأة تعرّضت لجور كبير حينما حُصرت في صفتي "الجمال والرحم الولود"، فإذا ما فقدتهما كأنّها فقدت أسباب حياتها، ومبررات وجودها، وهي تكاد تكون صورة شاملة، ونظرة إقصائية، اختزالية، موقعت الجسد الأنثوي بين الخصب والشّهوة الجنسية، على ما نحو ما ورد على لسان الأصمعي الذي سأل أعرابية: ما العشق عندكم؟ قالت: الغمزة، والقبلة، والضمة.

3-3-1- الجسد النّصي/ الجسد الحسّي: الجسد بين المكاشفة والاضمار:

عادت بنا (طانية حطاب) في هذا السياق إلى التاريخ العربي الإسلامي في نظرته إلى الجسد، وعلاقته بالجنس، وبالتحديد إلى نظام الجواري، الذي كان قائما عند الخلفاء والوزراء، أين احتلت الجارية المملوكة في المجتمع العبّاسي مكانة لم ترق إليها حتى الزّوجة الحُرّة...وكان في كثير من الأحيان يعتد برأيها في أمور السياسة وشؤون الرعية والبلاد، ولم تكن ممارسة الجنس مع الجواري فعلاً آثما، لأنها كانت مما ملكت أيمانهم.[1]

لذلك ونحن نتحدث عن (الجسد) في التاريخ العربي الإسلامي، لا يمكننا إلاّ أن نربطه، أو نموقعه في السياق التاريخي والاجتماعي والثقافي، الذي تعامل مع الجسد بوصفه موطن الإثارة والرغبة، ولا أدلّ على ذلك من احتفاء الخلفاء بالمرأة جسدًا ورأيا وفكرًا، ومنحها فرصة التعبير عن رأيها، وتَبَوُّءِ الجارية مكانة لا تقل عن مكانة الزوجة، يدلّ أيضا أنّ الاحتفاء بالجسد من الأسباب التي أعلت شأن المرأة عند الخلفاء والأمراء والشعراء وغيرهم، وإذا كان لنا في قصة (ألف ليلة وليلة) أحسن مثال على الجسد الذي جعل حواء/ المرأة أصل الخطيئة، ومبعث الباطل، فإنّها قدمت لنا من جهة أخرى دور الذكاء، والفكر، والحكمة، واللّغة في تخليص الجسد من الأسر الذي وُضع فيه، فقدرة شهرزاد على التعبير بالحكي مكّنها من تحقيق ذاتها ووجودها واسترداد هويتّها، إذ يتنازع شهرزاد في حكيها جسد النّص المحكي[2] في علاقاته مع الجسد الحسي عبر واقع تحدّده أنساق ثقافية مهيمنة.

---

[1]- طانية حطاب، م. ن، ص: 27.

[2]- الجسد النصي، يستخدم كمصطلح لبيان العلاقات التي تدل على الجزء الرئيس أو الأكبر، كما الحال في متن النّص، ينظر: مفاتيح اصطلاحية، ص: 241.

كان هم شهرزاد الأول تقويض ثقافة المجتمع السائدة، وفك أزمة النسق الثقافي، الذي جاءت من أجله إلى قصر الملك، وتحقيق رغبتها: "إما أنّني أتسبب في خلاص الخلق، وإمّا أنّني أموت وأهلك"، وفي هذه الرغبة من الدهاء، والذكاء، والحيلة، والحكمة ما أتاح لها فعلا تخليص نفسها وغيرها، وسلاحها في ذلك لم يكن جسدها فحسب، بل حكمتها، وثقافتها، وعقلها، لذلك تمكنّت من أن تحقق تمرّدًا بالجسد، واللّغة، لم تحققه امرأة قبلها، مُحاوِلة بهما معا تجاوز المعايير التي يحتكم إليها شهرزاد، وتخطي تلك المرجعية الثقافية الضيّقة التي موْضعت المرأة في مربّع الجسد/ الخطيئة، والجسد/ المتعة، والجسد/ المشيّء، والجسد/ الحسّي/ المسلّع، وإذا كانت "الجنسية" هي "حقيقة وجودنا" على حد تعبير "فوكو"، فإنّ (شهرزاد) قد خلخلت الأنساق السائدة حينما غيّرت مفاهيم (الجسد) الرّاسخة في ذهن الرجل/ شهريار وقتا طويلا، هذا (الجسد) الذي أصبح مع الحكي والسرد يحمل دلالة حسيّة ونصيّة؛ لأنّه لم يعد دوره محصورًا في الجنس مثلما صوّرته الأدبيات الموروثة، ونقله المخيال العربي القديم، أو ما أكّده النّسق المهيمن في قصص ألف ليلة وليلة، وفي ثقافة شهرزاد، وإذا كان "الغذامي" يرى أنّ عقدة النّص في ألف ليلة وليلة هي أنّ المرأة فيها جارية، وجسد شهواني؛ لأنّ الغاية من العلاقة بين الطرفين الرجل والمرأة، السيد والجارية، شبقية وقتية، ترضخ للذكورية، وتحتكم للتراتب الطبقي بين الفئات[1]، فإنّنا نؤكد أنّها مع شهرزاد في علاقتها مع شهريار، تكشّفت أنساق مضمرة، صنعتها اللّغة، وفرضها السرد، وجلاّها الحكي، حيث أصبحت هذه الحكايات تترجم لذة النّص الذي يجسّد مقاومة الواقع، ورفض الأنساق السائدة، أصبح الجسد يجمع بين التشهي ومتعة النّص، حتى لنتساءل: ما الذي استهوى شهريار غير تلك الأخبار التي خرقت النسق الثقافي وخرجت به عن المألوف، فوقع بين مخالب الفتنة، فتنة الجسد وفتنة النص المسرود، فتنة الحسّي، وفتنة النصّي، إذ لم تنحصر وظيفة السرد في المتعة والتسلية فقط، بل أرضته اللّغة، مثلما أشبع الجسد رغبته وشبقيته، ولعل هذا ما نجد نظيره في ما أشار إليه "محمد أركون" من أنّ الانثربولوجيا الثقافية أعادت الاعتبار إلى المعرفة القصصية عن طريق التغيير الذي أحدثته في مكانة العقل، فبدلا من أنّ العقل كان يمارس سلطة تعسفية وهيمنة مطلقة على جميع أنواع المنطق السائدة في مختلف

[1]- ينظر: عبد الله الغذامي، الجنوسة النسقية، أسئلة في الثقافة والنظرية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، بيروت، لبنان، ط: الأولى، 2017، ص: 119.

الأنظمة الثقافية، فقد راح يعترف بوجود عقلانيات متعددة لا عقلانية واحدة[1]، لم يعد العقل مقصورًا على الرجل، والجسد على المرأة، كما رأينا في المنظور الفلسفي، بل أصبحت «المرأة في الحكاية عقلا وحكمة، وهي سيدة ذاتها»[2]، وبحكمتها عزفت شهرزاد عن النمط الجسدي السائد إلى السرد، وقد أدركت ليلة بعد ليلة كلف شهريار بها، لذلك لا نحتكم – في هذا السياق– إلى مضامين الحكايات السردية التي اقترنت بالفتنة، بل إلى أثر هذه الحكايات على شهرزاد، وتقويض النسق المهيمن الذي يرجئ حسية الجسد، ويستقدم إغواء النّص، فسرد شهرزاد وحكاياتها فيها من المراوغة والإخفاء ما يسمح لها بالإبقاء على حياتها، بمواجهة النظرة الذكورية المنحرفة، وإذا كان الموقف يدعوها إلى الخجل من جسدها بسبب موقف شهريار، فإنّها حاولت بالحكي والسرد أن تعيد إصلاح ما أفسدته النساء قبلها، وبالحكمة والعقل تمكّنت من الاستبقاء على حياتها.

إنّ الجسد الأنثوي المشتهى من هذا المنظور «لا يبقى راقدًا ساكنًا، بل تحرّكه اللّغة، فتعيد إليه حيويته وانطلاقاته، وتتحوّل حركية السرد فيه إلى عملية مغرية، نلمس فيها الغواية والإغراء، والأناقة التي تحقق للنص لذته، ووقعه المشتهى»[3]، فطالما أنّ شهريار رسم صورة قاتمة للجسد، فإنّ متعة الحكي هي ما يعادل عند شهرزاد فعل الجسد الذي يروم الانفلات من هذا الواقع القاتم الذي احتكم إلى أنساق متعلّقة بالبيئة الثقافية للمجتمع وقتئذ.

وإذا كانت النساء قبل شهرزاد بجسدهن الأنثوي رمزا لفلسفة استسلامية انهزامية لا تملكن من أمرهن شيئا، فإنّها في ألف ليلة وليلة أصبحت رمزًا لفلسفة انتقامية، سلّط عليها شهريار جام حقده ليطفئ نار الخديعة، لكن شهرزاد عرفت كيف تنتقم لكلّ النّساء؛ لأنّها مثّلت شكلاً من أشكال المقاومة ليس بجسدها فحسب بل بالسرد، إذ لم يقتصر الإغراء على لغة الجسد، بل استعانت بالبلاغة اللّغوية والحكائية؛ لتحقق توازنا نفسيا يضاهي ببلاغتها بلاغة الجسد.

---

[1]– ينظر: محمد أركون، معارك من أجل الأنسنة في السياقات الإسلامية، تر: هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، 2001، ص: 294.

[2] – عبد الله الغذامي، الجنوسة النسقية، ص: 119.

[3]– الأخضر بن السائح، لذة السرد النسائي وعوامل الإثارة والإغراء، مجلة نزوى، العدد 64، أكتوبر 2010، ص: 92.

نسجت شهرزاد جسدًا حكائيا بالسرد، فكانت النصية السردية، و"الكلام والحكي" أقوى الأسلحة جاذبية، ذلك أنّ الحديث الخافت خلال الليل يمكن أن يشرع أبواب القلب لأحاسيس لامتناهية...بعيدًا عن الضوء الساطع وصراعاته، يختفي التوجس وتحلّ الثقة، وجمال جسدها لا يكتسي أهمية مقابل قوة إغراء همسها في الليل، إنّه نداء رقيق موجع للتبادل والحوار[1]، يصبح وقتها النسق الثقافي السلطوي المهيمن على شهريار لا يخرج عن إطار (الجسد) الذي يتمثل في الحسّي) بمتعته ولذّته، و(النصي) بتأثيره وسحره وبلاغته، وقد أسهمت ثقافة (شهرزاد) بشكل فاعل في تغيير (التمثّل الاجتماعي) للّحظة الآنية، والذاكرة المجروحة، كما استطاعت شهرزاد بقدراتها الحكائية واللّغوية أن تتلبّس جرأة الموقف، وتخرق النسق الثقافي المهيمن، فالسرد المعطّر بعبق الأنثى، وجسدها له طعم آخر، لأنه سيكون آلية لاختراق المسكوت عنه، وتعرية الأدبيات التي تصمت عندها الذاكرة، وتختزنها العواطف، وتأبى أسرار الجسد وتضاريسه البوح بها، أمام ثقافة المجتمع السائدة الذي مازال يؤمن أنّ جسد المرأة لا يمثل إلاّ الغواية والخطيئة، وأنساق ثقافية تأبى القفز على هذه الحقيقة.

أثبتت شهرزاد بحكاياتها أنّ النّص جسد، تماما كما أنّ الجسد نص، فيه من المتعة واللّذة والتشهي، ما يصاحب الجسد النصّي بسحره وغوايته أو يفوقه؛ لأنّه يستحضر الصامت والصائت في آن، وقد حققت فعلا بجسد النّص أو نص الجسد، ما لم تحققه بتفاصيل الجسد الحسي الذي لا يخرج عن تشكّل (الهوية الجنسية)، وهو ما يحمل مفهوم (الإرجاء والاختلاف) من منظور (دريدا) حيث يصبح الغياب معادلا للحضور في تأسيسه للمعنى، ويضفي على الصمت والمسكوت عنه قيمة لا تقل عن تلك التي يُتناول بها المفصح عنه في عملية توليد الدلالة، (الجسد) المختلف بنصيته وحسيته بمنظور شهرزاد وشهريار، وضع المغيب والمسكوت عنه على قدم المساواة مع المفصح عنه، وبآليات الحكي واللّغة والصياغة السردية تمكّنت شهرزاد من الإفصاح عن المغيّب، ومراوغة التسلط، والقمع، والانتقام، بغية تحرير شهريار من نفسه، فعدل بوعي منه أو غير وعي عن رغبته في الانتقام: «لقد زهدتني يا شهرزاد في ملكي، وندّمتني

[1]- ينظر: فاطمة المرنيسي، شهرزاد ترحل إلى الغرب، تر: فاطمة الزهراء أزرويل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، 2005، ص: 58.

على ما فرط مني في قتل النساء والبنات»[1]، وتحرير المرأة من خلال بلورة وعي جديد، فكّك أنساقا ترسّخت عبر زمن غير قليل.

من الصعب علينا ونحن نتأمل النهاية السعيدة لشهرزاد أن نفصل بين الحسيّة والنّصية، أو بين الجسد والسرد، فقد تمثلا معا في صورة الجسد الأنثوي الفاتن؛ لأنّ «تحويل غرائز مجرم يستعد لقتلك عن طريق الحكاية انتصار رائع»[2]، لذلك عرفت شهرزاد بثقافتها الموسوعية، واطلاعها الواسع على الأخبار، والأشعار، والحكم، كيف تشدّ أنفاس شهريار إليها كل ليلة، فهل سترمي بجسدها العاري في خمول على فراش الملك؟ ! لو فعلت ذلك لودّعت الحياة، ذلك أنّ هذا الرجل لم يكن يعاني من الحرمان الجنسي[3]، لذلك فإنّ القوة الموازية التي تملكها وتحتاج إليها في هذا الموقف هي "الكلمة".

شكّلت قصص ألف ليلة وليلة سردًا عجائبيا أسهم في تقويض الأنساق الثقافية التي كان يحتكم فيها شهريار للجسد الحسّي؛ إذ لم ترضخ شهرزاد لواقع شهريار، ولم تحتكم لواقع الانتقام والقوانين التي تموت على حافة الجسد، فقد اهتدت إلى حيلة السرد/الحكي بصورة تعيد تشكيل اللّغة والجسد بمفهوم النّصية لا الحسية فحسب، ومن هنا انصهرت النصيّة والحسيّة/ اللّغة والجسد لتنتهي بالإبقاء على حياة شهرزاد.

3-3-2- خرق النسق/ تحدي الجسد:

أدركت شهرزاد أنّ الجسد وحده لا يخلّصها ممّا هي فيه، ولكنّها كانت تحدّث نفسها دوما: «إنّ في جسدك عقلا» على حدّ قول (نيتشه)، لذلك راحت تتمسك بحبل الحكي الممتد كلّ ليلة؛ لأنّها رأت فيه السبيل إلى تحريرها من المركزية المتسلّطة التي همّشتها وموقعتها في مجرّد جسد، فحاولت أن تخترق السلطة الذكورية المعرفية، وراحت تبحث في مخيالها السّردي عن نماذج أنثوية تلائم تجربتها وتعبّر عنها، وأن تستحضر نساء يشبهنها ويخدمن موقفها، تتمثّل فيهنّ، ليكنّ لها حجة تقنع شهريار بأنّ الجسد بمفهوم "جاك دريدا" و"ميشال فوكو" (شيئا مركزيا) من خلاله تتشكّل علاقات القوة (أو بوصفه بؤرة لعلاقات القوة)، ومن خلاله تلاقي

---

[1]- ألف ليلة وليلة، الليلة 177.

[2] - فاطمة المرنيسي، شهرزاد ترحل إلى الغرب، ص: 65.

[3] - م. ن، ص: 67.

هـذه العلاقـات المقاومـة، ذلـك أنّ المعـايير والأعـراف الاجتماعيـة تتحقـق وتُعـاش مـن خـلال الجسـد[1]، لـذلك كـل الحكـايات الـتي نقلتهـا شـهرزاد مـا هـي إلاّ تمثـيلات تحـدّت بهـا الثقافـة السائدة، وقوّضت بها النسق المهيمن، في فضاء سردي يسعى من أجل البقاء.

كانـت شـهرزاد تحـاول بحكيهـا أن تهـدئ مـن قلـق شـهريار "بقلـق مضـاد"، لـذلك ارتكـزت في حكيهـا علـى خيانـة (نسـاء الجـن والإنـس)، وكأنّهـا تنشـد قـول أبي نـواس: **داوني بالـتي هـي الـداء**؛ كمـا ارتكـزت في الوقـت نفسـه علـى ثقافـة المـرأة وعلمهـا وحكمتهـا الـتي تستحضـرها سـلاحا لإدارة الأمـور الجسـام، فمثلمـا أبـرزت لنـا وعيـا في تعاملهـا مـع النسـق الثقـافي السـائد، ضـمّنت حكاياتهـا قصصًـا لنسـاء مـن نـوع آخـر، نسـاء سـلاحهن ثقـافتهن وعلمهـن ووعـيهن، وإن كانـت شـهرزاد احتفـت بالجسـد في حكيهـا، فـذات الحكـي احتفـى بعقـل المـرأة وحكمتهـا، وتحـوّل باللّغـة السـاحرة إلى صـور تـترجم ذكـاء المـرأة ودهاءهـا، وقـدرتها علـى تكييـف الأوضـاع لصـالحها، فالجسـد هـو طاقـة الـنّص التخييليـة في السـرد النّسـائي، حيـث يسـمح بتبـادل الأدوار والوظـائف، كمـا يسـمح لحركيـة المشـاعر والهـواجس والأفكـار، أن تـدبّ في اللّغـة، تمتلـك مواقعهـا، وتفعّـل طاقاتهـا، داخـل الجسـد النصّـي[2]، الـذي يجـرّنا الحـديث فيـه إلى علاقـة السـرد بالجسـد الأنثـوي وعلاقـات القـوّة الـتي تمثّـل بهـا في عقـل وحكمـة المـرأة في حكـايات ألـف ليلـة وليلـة، إذ قـدّمت شـهرزاد وهـي تـروي قصّـة الجاريـة الموسـوعية (تـودّد)[3] بحكيهـا وعيـا بـديلاً لمفهـوم الجسـد، وقـد أنشـأت هـذه الجاريـة. كمـا نقلهـا السـرد الحكـائي تقليـدًا أدبيـا أنثـويا عـزّز ثقتهـا بنفسـها، وخرقـا للصـورة الأنثويـة الموروثـة، لأنّهـا سـتثبت بمعرفتهـا الموسـوعية تفوّقهـا، وسـتملك القـدرة علـى تأنيـث السّـرد والثقافـة، كمـا سـتجعل مـن الجسـد بمنـأى عـن العـري المـاتع في مقابـل أن تكـون النقـيض للصـورة الـتي موقعهـا فيهـا الواقـع المزيـف، مـبرزة مهاراتهـا في التحـدي مـن خـلال تجريـد الجسـد مـن المخيلـة المنخدعـة، ويصـبح الجسـد علـى هـذا النحـو فرصـة للقـاء، لا يكـون ممكنـا إلا بشـرط الاعـتراف بقيمتـه، برغبتـه، بوجدانيتـه؛ لأن هـذه الوجدانيـة بالـذات هـي – مـن جهـة أخـرى – مـا يثـير رغبتنـا، ويـدفعنا للـذهاب نحـو الآخـر[4]، والحـال هـذه فـإن جعـل الرجـل مـن ظـاهرة الجسـد صـورة مختلفـة بالمعـنى السـلبي النـاقص، فإنّهـا

[1] – ينظر: طوني بينيت، مفاتح اصطلاحية جديدة، ص: 243– 244.

[2] – الأخضر بن السائح، لذة السرد النسائي، ص: 95.

[3] – وردت حكاية (تودّد) بين الليلة 429 إلى الليلة 455 من ألف ليلة وليلة.

[4] – ميشيلا مارزانو، فلسفة الجسد، ترجمة نبيل أبو صعب، ص 146

استطاعت أن تسجّل من خلال إبداعها اللُّغوي اختلافًا أنثويا إيجابيا، يضيف إلى اللّغة والثقافة بُعدًا إنسانيا جديدًا، يجعل من التّعبير اللّغوي تعبيرًا ذا جسد طبيعي؛ حينما يسير على قدمين اثنتين مؤنثة ومذكرة، ويجعل (الأنوثة) معادلاً إبداعيًا يوازي (الفحولة)، ولا يقلّ عنها ولا يقبل بكون الأنوثة فحولة ناقصة[1]، وقد تجاوزت تودّد – فعلا- الفحولة الذكورية والثقافية، وصححت نظرة اجتماعية هيمنت طويلاً، اختزلت المرأة الأنثوية في الحسية الجسدية؛ وفككت مركزيات، وغيّرت مسار الوعي الثقافي والتاريخي في سردياته الكبرى، والمعروف أنّ الجواري يتفاوتن في حضورهن الاجتماعي في العصر العبّاسي، فمنهن من تستقدم لأغراض المتعة الجنسية، وأصبحن أخريات أمهات أولاد الخلفاء والخلفاء أنفسهم، ولكن الجواري اللّواتي كنّ يتقنّ الغناء وحفظ الأشعار وغيرها من فنون الأدب والعلم والثقافة أعلى ثمنا، وأغلى قيمة وشأنا لا يستغنى عن وجودهن وعلمهن والاعتداد برأيهن، بعيدًا عن المتعة الجنسية والشبقية، وهذا ما وجدناه من حال تودّد التي حازت من الحسن والجمال فضلا، ومن فصاحة الكلام، والإلمام بالفنون والآداب والعلوم، ما قصر عنه علم الرجال من الفقهاء والفلاسفة والأطباء وغيرهم في وقتها، لذلك طلبت من سيّدها، بعد أن رأته قد أتلف ماله، ولم يبق له من إرث أبيه غيرها، أن يحملها إلى أمير المؤمنين (هارون الرشيد)، ويطلب ثمنها منه عشرة آلاف دينار، وحذّرته من أن يبيعها بدون هذا الثمن، لأنّه قليل في حقها، فهي على ثقة من نفسها بأنّ لثقافتها وعلمها ولغتها من الإقناع ما يفوق لغة الجسد حجة، وما يفوق قدرة الرجال – في عصرها- إفحامًا وإقناعا، وبعد أن حملها وذكر ما قالت، سألها (هارون الرشيد) على العلوم التي تحسنها، فإذا هي موسوعية، فاستدعى القُراء والعلماء والأطباء والبلغاء والمنجمين والحكماء والمهندسين والفلاسفة... لمناظرتها ودحض حججها، وراح كل واحد منهم يسألها في كل ما يتعلّق بالعلم الذي بَذّ فيه، وهي تجيب، فتعجبوا جميعهم من قولها وفصاحة لسانها على صغر سنّها، فطرب أمير المؤمنين ولبّى طلبها، وأرجعها لصاحبها.

بهذه الصورة ترسم شهرزاد نهاية سعيدة لتودّد، بعدما تفوّقت على كل الرجال الذين ناظرتهم، لتضيف إلى نظرية أفلاطون أنّ (كل حديث يجب أن يكون مكوّنا من جسد) ومن عقل أيضا، يحسن إدارة الأمور لصالحه، صحيح أنّها بِنِدِيَّتها للعلماء ومناظرتها لهم أضافت إلى

[1]- عبد الله الغذامي، المرأة واللّغة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، بيروت- لبنان، ط 3، 2006، ص: 10.

الجسد قيمة معرفية إلى جانب قيمته الجمالية، لكنّها تمكّنت من استرداد هويتها، وتقويض مفاهيم طالما ربطت الذكورة بالقوة والوعي والعلم، والمرأة بالجسد والمتعة، فأبعدت بذلك الصورة النمطية للجسد الحميمي السابح في الرغبة الشهوانية بعيدا عن الاستلاب؛ لأن في استلاب اللقاء الجنسي يقع عدم استلاب الشخص. ففي التذبذب ما بين الارتداد والنضج، وما بين الكبت وإعادة التكوين تبرز [أنا] في لحظة الضياع ذاتها، الجسم (الجسد] المسلم للغير يصبح ضمان الرغبة؛ لأنه عندما يتخلى المرء عن الحفاظ على وحدته الخارجية وعن ممارسة السيطرة على الآخر، فإنه يكتشف صدق هوية قامت الرغبة بتوطيدها؛ إنه عندما يتخلى المرء عن الرقابة ويقبل مخاطرة التورط والتخلي، فإنه يربح إمكانية أن يجد نفسه في حركاته، وفي حركات الغير[1]، وفي ضوء ذلك، لم يرتبط السرد في حكاية تودّد بأنوثتها وإبراز مفاتن جسمها، بقدر ما ارتبط بتأسيس وعي معرفي بديل، يعيد مأسسة معايير الجمال، ويكشف قوّة الإبداع الأنثوي وتفوّقه.

4- خاتمة:

وبالمجمل فإنه آن الأوان أن يعترف الرجال بقدرات المرأة الإبداعية بما يناظر، أو يفوق، تفاصيل جسدها، ويلتفتون إلى ما حققت المرأة (بجسدها)، وماذا حققت (تودّد/ المرأة) أو ستحقق النساء بعدها، إذا اجتمع لهن سحر الجسد وسحر اللّغة والعلم، فالوعي المعرفي العميق، والذكاء المفرط، والثقافة الواسعة والحكمة البليغة، واللّغة الساحرة...إلى جانب الجسد الفاتن، كل هذا كان مع (تودّد) الجارية الموسوعية، ومع (شهرزاد)، تسلّحتا بها حينما قررتا تخليص (الرجل/ الفحل) ممّا هو فيه، فقد حققت شهرزاد فعلا ما أرادته لمّا وصلت إلى قصر (شهريار)، خلّصت الخلق من شره، وحرّرته من نفسه، وصححت نظرته ونظرة كلّ الرجال لجسد المرأة من جهة، وللمرأة نفسها من جهة أخرى، لتثبت أنّ لها من الآليات ما يمكّنها من التفوّق على الرجال علمًا وعقلاً وجسدًا.

5- قائمة المصادر والمراجع:

01- أرثر أيزابرجر، النقد الثقافي، تمهيد مبدئي للمفاهيم الرئيسية، ترجمة وفاء إبراهيم، رمضان بسطا ويسي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط 1، 2003.

[1] - ميشيلا مارزانو، فلسفة الجسد، ترجمة نبيل أبو صعب، ص: 147.

02- بول رابينوف، ميشيل فوكو مسيرة فلسفية، ترجمة جورج أبي صالح منشورات مركز الإنماء القومي، 1990.

03- سايمون ديورنغ، الدراسات الثقافية: مقدمة نقدية، تر: ممدوح يوسف عمران، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط: الأولى، يونيو 2015.

04- طانية حطاب، (سمير خليل)، دراسات ثقافية: الجسد الأنثوي - الآخر- السرد الثقافي، دار ضفاف للنشر الشارقة، بغداد، ط: الأولى، 2018.

05- طوني بينيت- لورانس غروسبيرغ- ميغان موريس، مفاتيح اصطلاحية جديدة، معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع، تر: سعيد الغانمي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت- لبنان، ط: الأولى، سبتمبر 2010.

06- عبد القادر فيدوح، القيم الفكرية والجمالية في شعر طرف بن العبد، دار الأيام للنشر، البحرين، 1998.

07- عبد الله الغذامي، الجنوسة النسقية، أسئلة في الثقافة والنظرية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، بيروت، لبنان، ط: الأولى، 2017.

08- عبد الله الغذامي، المرأة واللّغة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، بيروت- لبنان، ط 3، 2006.

09- فاطمة المرنيسي، شهرزاد ترحل إلى الغرب، تر: فاطمة الزهراء أزرويل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، 2005.

10- مالك بن نبي، شروط النهضة، ترجمة، عبد الصبور شاهين، وعمر كامل مسقاوي، دار الفكر، 1986.

11- محمد أركون، معارك من أجل الأنسنة في السياقات الإسلامية، تر: هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، 2001.

12- ميشال فوكو، إرادة المعرفة، ترجمة، مطاع صفدي، وجورج أبي صالح، مركز الإنماء القومي، 1991.

13- ميشيلا مارزانو، فلسفة الجسد، ترجمة، نبيل أبو صعب، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2011.

المجلات:

14- الأخضر بن السائح، لذة السرد النسائي وعوامل الإثارة والإغراء، مجلة نزوى، العدد 64، أكتوبر 2010.

15- صليحة شتيح، صراع الهويات والذوات في رواية "القلاع المتآكلة" لمحمد ساري، مجلة فصول، العدد 99 - ربيع 2017.

16- عبد القادر فيدوح، الدراسات المخملية والنقد الثقافي، مجلة آداب ذي قار، جامعة ذي قار، العراق، ع 24، 2017.

المراجع الأجنبية:

18- Friedrich Wilhelm Nietzsche, Ainsi Parlait Zarathoustra,tar: Maurice de Gandillac, Gallimard, paris, 1969

الشعـر الحـر المميزات والمفاهيم

Fonctionnalités et concepts de la poésie libre

أحمد بونيف [1]،

[1] المركز الجامعي البيض (الجزائر)، brahimsidiamar@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/07/15 تاريخ القبول: 2020/08/29 تاريخ النشر: 2020/09/20

ملخص:

الشعر الحر العربي لون أدبي جاء نتاجا لمرحلة من مراحل تطور الكلام العربي شعرا كان أو نثرا ،جامعاً بين الرمز و الأسطورة ،و بين الوضوح و الغموض ،وكذا بين التخيل و العقل، وإن كان أصحابه لم يركبوا البحور الخليلية كاملة بأوزانها و قوافيها.

كلمات مفتاحية: الشعر الحر ؛التفعيلة الواحدة ؛التخيل ؛الرمز ؛ الأسطورة ؛ الغموض ؛ الحداثة .

Abstract:

la poésie libre arabe est une sorte de produit littéraire du stade de développement de la poésie ou de la prose était de langue arabe, combine le mythe et le symbole, et entre clarté et obscurité, ainsi que entre l'imagination et la réalité, même si les poètes ne pas utiliser toutes les mers de la poésie.

Keywords: Poésie libre ؛ activation unique ؛ imagination ؛ symbole ؛ mythe ؛mystère ؛modernité.

المؤلف المرسل: أحمد بونيف ، **الإيميل**: brahimsidiamar@gmail.com

1. مقدمة:

اعترض الرأي العام الثقافي في البداية على الشعر الحر، وحارب الكثير من النقاد من عام 1953 م عندما تبنته مجلة الآداب البيروتية، لكن صعود الشعر الفلسطيني والمقاوم، وصعود شعبية شعر نزار قباني في

الحب و الوطنية هو الذي ساهم في إيصال الشعر الحر إلى الشارع حيث اعترف الرأي العام بشرعية الشعر الحر،أو قصيدة النثر بصفتها جنسا أدبيا كما وصفها محمود درويش باعتبارها نصا شعريا تهجينيا مفتوحا(المناصرة، 13 مايو2016،ص:111)

عرفت الأوساط الأدبية في منتصف القرن العشرين الشعر، و اختلف فيمن كانت له الأسبقية في اكتشافه ، يقول بدر شاكر السياب في مقدمة ديوانه أساطير: إن أول تجربة له" قصيدة هل كان حبا" من ديوان أزهار ذابلة(الملائكة، ط 14،2007م ،ص 29).

تقول نازك الملائكة في كتابها قضايا الشعر: إن بداية حركة الشعر الحر كانت سنة 1947 في العراق، بل من بغداد،و تعتبر قصيدة "لكي يرى" أول تجربة في هذا النوع(الملائكة، قضايا الشعر العربي المعاصر، ط 14،2007م ،ص 29-33).

لابد من الإشارة إلى أن الحداثة في الشعر العربي المعاصر لم تكتمل بعد، لذلك يصعب تحديد خصائصها بالشكل التي هي عليه في الشعر العربي القديم الذي تم تحديد قواعده، و حدوده من طرف النقاد القدامى أمثال ابن قتيبة في كتابه" الشعر و الشعراء" و ابن سلام الجمحي في "طبقات الشعراء" ، و ابن طباطبا في "عيار الشعر" و قدامى بن جعفر في "نقد الشعر"، و غيرهم من النقاد.

2-ماهية الشعر الحرّ :

2-1 تعريف الشعر الحرّ:

يعني نص شعري تهجيني مفتوح من الشعر المنثور والرد يفتقد إلى البنية الصوتية المنظمة لكنه يمتلك إيقاعا داخليا غير منتظم من خلال توزيع علامات الترقيم ومن خلال البنية الدلالية، وهو نص له ذاكرة في التراث العربي(السويدي،، 4 ديسمبر 2004،ص 7-9).

الشعر الحرّ هو الذي يتكون من شطر واحد دون عجز و تفعيلة واحدة، و يسمى بالحر لأنه تحرر من وحدة القافية والشكل، و للشاعر الحرية في تسريع التفعيلات، و لكنه يلتزم بالقواعد العرضية كامل الالتزام، فإذا نظمت القصيدة على بحر معين تكون جميع أبياته على نفس البحر(رسول، ،ع 4 ، 2009 ، ص 7-8).

هذا الشعر حافظ على بعض مكونات العروض الخليلي الذي بني على تكرار تفعيلة واحدة من شكلها الصحيح.

إن الشعر العالمي الذي كان مبنيا في معظم اللغات على رتابة الوزن، و لزوم القافية، تغيرت أهدافه أساسا إلى :

إزالة هذه الرتابة في الوزن، و التخلي عن القافية، و الشعر العربي لم يحد عن هذا الاتجاه.

مواضيع الشعر الحر :

يصور الحياة العامة للناس في مجتمعاتهم و يعبر عن الحالة النفسية التي يشعرون بها، و الثورة على الحاكم الظالم، حيث ظهر النص الحر نتيجة عدة عوامل أولها ما سببته الحرب العالمية الثانية من دمار وخراب و قتل، فكان لابد من ظهور شعر يتكلم عن هذه المعاناة و يصف الهمجية، والعامل الثاني انتماء الكثير من الشعراء لتغيرات سياسية و فكرية خلقت في ذهنهم أفكار جديدة ، أما العامل الثالث هو التأثر بالشعر الغربي و مذاهبه الرومانسية و الواقعية و رغبة الشعراء في التجديد و الثورة على القديم(رسول، ،شعر التفعيلة ، الولادة والنشأة، ع 4 ، 2009 ، ص 7-9).

3.خصائص الشعر الحر

من خصائص الشعر الحر ما يلي:

يتميّز الشعر الحر بالعديد من الخصائص

خاصية الأسلوبيّة: والتي تعتمد على وحدة الموضوعيّة، فلا تقتصر الوحدة في ذلك على البيت فقط، بل إنّ القصيدة بأكملها تشكل كلاماً متماسكاً، وامتزاجاً وتناغماً في شكلها ومضمونها، حيث تم وضع القافية، والتفعيلة، والصياغة، والبحر، تحت خدمة الموضوع، ممّا جعل الشاعر يعتمد على التفعيلة في شعره، وعلى الموسيقى الداخلية المناسبة بين الألفاظ، وهي بذلك طريقة للتعبير عن نفسيّة الشاعر، ونزواته، وطموحه، وآماله، أكثر من كونها أبيات منتظمة مصفوفة .الشعر الحر موزون، أي أنّه يستخدم التفعيلات الموحدة من بداية القصيدة لنهايتها، على الرغم من عدم التزامه بعدد التفعيلات .

خاصية التدوير: أي أنّ الشاعر يستخدم تفعيلة غير كاملة في نهاية البيت الأول، ليقوم بإكمالها في البيت الثاني .عدم الالتزام بالقافية: أي أنّ الشاعر يتبع قافية معينة لعدد من الأبيات، وسرعان ما ينتقل لقافية أخرى، وهذا الأمر يفقد القصيدة رونقها الموسيقي، وتناسقها الغنائي .

الوحدة العضوية: تعني التناسق والانسجام بين ألفاظ القصيدة، والأحداث والخيالات التي يصوّرها الشاعر .

بساطة الألفاظ وسهولتها، والخلط بين الفصحى والعاميّة، ممّا يسهل على المستمع فهم القصيدة، والتوصل لمعانيها

استخدام الرموز والإيحاءات بكثرة في القصيدة، والتي عادةً ما تكون صعبة التحليل .الإكثار من استخدام الصور الشعرية، والتشبيهات، والتي تساهم في التأثر بالفكرة التي يطرحها الشاعر .

4.بداية ظهور الشعر الحر

كان ظهور الشعر الحر تغييراً حاسماً في تاريخ الشعر العربي؛ كونه مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بمحوي البناء الموسيقي، وأنماط التعبير الفكرية والإبداعية، وكانت بداية اكتشاف هذا النوع الشعري في دولة العراق، على يد نازك الملائكة، في قصيدتها الكوليرا، والتي نشرتها في تشرين الأول من عام 1947م، وفي كانون الأول لنفس العام، وبدر شاكر السياب الذي قام بنشر قصيدته هل كان حباً، والتي كانت من ضمن

ديوانه الشعري أزهار ذابلة، وعلى الرغم من الفترة الزمنية التي استغرقها بدر السياب في كتابة ديوانه، إلّا أنّ نازك الملائكة تؤكد أحقيتها في ريادة هذا الشعر، لأسبقيتها في ذلك.

مدرسة الشعر الجديد :

أ . نشأتها وأعلامها:

نشأت في أعقاب المدرسة الرومانسية المغرقة في الخيال,والممعنة في الهروب من الواقع إلى الطبيعة,وقد نشرت نازك الملائكة أول قصيدة عام 1974أسمتها (الكوليرا) كما نشر بدر شاكر السياب ديوانه (أزهار ذابلة) في العام نفسه، وقد تحررت القصيدتان من القافية الواحدة والتزمتا وحدة التفعيلة.

الإنسان المعاصر بمعاناته وطموحاته هو جوهر التجربة في هذه المدرسة.

أبرز أعلامها: نازك الملائكة، بدر شاكر السياب، صلاح عبد الصبور،أحمد عبد المعطي حجازي، فدوى طوقان، محمود درويش.

ب–عوامل ظهور هذه المدرسة:

ـ التأثر بالشعر الغربي والمذاهب الأدبية السائدة هناك.

ـ ظهور الحركات التحريرية في معظم الدول العربية.

ـ الميل الفطري للتجديد.

ج . خصائصها و ملامحها الفنية:

أ.من حيث المضمون:

ـ الشعر تعبير عن الواقع وعن معاناة حقيقية.

ـ الشعر وظيفة اجتماعية فهو يكشف عن مواطن التخلّف في المجتمع.

ـ التجديد في أغراض الشعر وخصوصا اهتم الشعراء بالقضايا الإنسانية والاجتماعية والوطنية كالدعوة إلى الاستقلال والتحرر ومقاومة الأعداء.

ب.من حيث الشكل:

ـ القصيدة بناء شعوري يبدأ من نقطة، ثم يأخذ في النمو حتى يكتمل.

ـ تنقسم القصيدة إلى مقاطع ويمثل كل مقطع عنصرا من عناصرها.

ـ تبنى القصيدة على وحدة التفعيلة ويحل السطر الشّعري محل البيت الشّعري.

ـ لا تلتزم القصيدة قافية واحدة، وليس لها نظام محدد لتوزيع القوافي.

ـ ترتكز على الموسيقى الداخلية وإيحاء الكلمات وجرسها.

ـ توظيف ألفاظ متداولة، ومنحها طاقات إيحائية وشعورية تستمدها من السياق.

ـ الاعتماد على الرمز والميل إلى الأساطير والتراث الشعبي.

ـ الاهتمام بالصورة الشعرية والخيال الممتد.

تميزت قصيدة الشعر الحر بخصائص أسلوبية متعددة، فقد اعتمدت على الوحدة العضوية، فلم يعد البيت هو الوحدة وإنما صارت القصيدة تشكل كلاماً متماسكاً، وتزاوج الشكل والمضمون، فالبحر والقافية والتفعيلة والصياغة وضعت كلها في خدمة الموضوع وصار الشاعر يعتمد على "التفعيلة " وعلى الموسيقى الداخلية المناسبة بين الألفاظ."

ومدرسة الشعر الجديد (الواقعية) هي طريقة من التعبير عن نفسية الإنسان المعاصر، وقضاياه و نزوعا ته، وطموحه، وآماله، وقد ظهرت لعوامل متعددة منها الرد على المدرسة "الابتداعية " الرومانسية" الممعنة في الهروب من الواقع إلى الطبيعة وإلى عوالم مثالية .أسس هذه المدرسة الشعرية الشاعرة العراقية نازك الملائكة والشاعر العراقي بدر شاكر السياب .

ومن رواد الشّعر الحرّ: ،نازك الملائكة ،بدر شاكر السياب ،عبد الباسط الصوفي ،صلاح عبد الصبور ،أحمد عبد المعطي حجازي ،محمد الفيتو ري ،أمل دنقل ،محمود حسن إسماعيل

- الانتقال من الخيال إلى تصوير الحقيقة و الواقع.

-نشأته و مراحله :

1-5نشأته:

مع ظهور هذا الوليد الشعري الجديد أطلقت نازك الملائكة عليه تسمية الشعر الحر، ثم جاءت تسميات عديدة منها الشعر المنطلق ، حركة الشعر الجديد ، حركة الشعر الحديث، يعتبر السياب و نازك الملائكة و نزار قباني و عبد الوهاب البياتي و عبد المعطي و صلاح عبد الصبور و غيرهم من الشعراء الذين ألفوا في هذا النوع من الشعر، إلا أن بعض النقاد المحافظين ،و القراء استساغوه و راحوا يألفون في هذا النوع، ويهجرون الشعر العمودي، إلا أنه لم تستنبط قواعده مثلما استنبط الخليل قواعد الشعر العمودي و استغلوا فقط نقاشات حول تسميته أهو شعر حر أم مرسل؟ ،أم شعر التفعيلة أو القصيدة النثرية أو الشعر المنطلق أو الشعر الجديد.

هذا النوع من الشعر الذي حافظ على بعض مكونات العروض الخليلي الذي بني على تكرار تفعيلة واحدة.

يظهر صلاح عبد الصبور ارتيابه من هذه التسمية و يدعو إلى تعديلها في قوله :" و كثيرا ما يكون الاسم تابعا لمسماه،أو ملقيا عليه ظلالا من الشبهات،وخاصة إن كان هذا الاسم وصفا لأن الصفة تستدعي نقيضها(المناصرة ع.، 13 مايو 2016ص111).

و في عام 1962 جاء عز الدين الأمين مستجيبا لنداء عبد الصمد، و سماه شعر التفعيلة، وهكذا جاء الاسم مطابقا للمسمى،كما تقول نازك الملائكة إنها نظمت الشعر الحر لأول مرة عام 1947.

لا يختلف شعر التفعيلة في بحوره عن البحور التي اكتشفها الخليل، لكن الجديد فيه هو تصرفه في عدد التفعيلات، و توزيعه الموسيقي، و الأساس فيه يقوم على وحدة التفعيلة، بحيث لو تم إنشاء قصيدة من بحر الرمل، فسيجري تكرار التفعيلة (فاعلاتن) في الأشطر ،ولا يلتزم الشاعر بعدد معين في كل شطر(الملائكة، قضايا الشعر العربي المعاصر، ط 14،2007م ،ص:164-165).

و من أهم البحور التي تلاؤم شعر التفعيلة هي البحور الصافية؛ والتي يتألف شطراها من تكرار تفعيلة واحدة مثل البحر الكامل، الرمل ، الهزج ، الرجز، المتقارب ، المتدارك ، الوافر، أما البحور الأخرى غير ملائمة لشعر التفعيلة ،و إن كانت هناك محاولات من شعراء بارزين لنظم قصائدهم على هذه البحور(الملائكة، قضايا الشعر العربي المعاصر، ط 14،2007م ،ص:164-165).

2-5مراحله:

النثر الفني:

يمكن تمثيله عند جبران خليل جبران في كتاباته (دمعة وابتسامة 1944) وكتابات مي زيادة (كلمات وإشارات 1922) وظلمات وأشعة 1923(الملائكة، قضايا الشعر العربي المعاصر، ط 14،2007م ،ص:164-165)

الشعر المنثور:

ظهر كتاب " تقوى " لـ نقولا فياضي الذي يصف بأنه شعر منثور عام 1980 لكن معظم النقاد والأدباء يجمعون على كتاب (هتاف الأودية 1910) للأمين الريحاني هو البداية الحقيقية لقصيدة النثر في مرحلتها الأولى، وبما أن الصراع كان قائما حول الشكل وحول التسميات، إلا أن بعض شعراء النثر الفني في نهاية المطاف وافقوا على التسمية والتي هي الشعر المنثور.(الملائكة، قضايا الشعر العربي المعاصر، ط 14،2007م ،ص166)

-اتجاهات الشعر الحر:

يمكن تحديدها انطلاقا من خصائص الحداثة في الشعر العربي المعاصر في ثلاثة اتجاهات وهي:

الاتجاه الإيقاعي:

يمكن القول إن هذا الاتجاه هو نقطة انطلاق للدخول إلى رحلة الحداثة حيث أن الشعر الحديث قد حاول التحرر من سلطان الوزن والقافية كرد فعل على الملل الذي انتاب الشعراء، وبعامل الانفتاح في المضامين والأشكال الجديدة وتطلع الشعراء إلى تكبير الحدود بين الأجناس الأدبية(فؤاد، ط1 ، 1971، ص 29.)،

و استنادا إلى الشكل الخارجي للقصيدة الحديثة تتضح لنا أنماطا متعددة من بينها القصيدة الممزوجة التي تقوم على أبيات كلاسيكية بداخلها أبيات حرة كما نجد عند أدونيس و السياب (حمود، ع2 ، ديسمبر 2001، ص 73.)، بل إن لغة الشعر المعاصر كما يرى أدونيس تنتج عن رؤيا تنفلت من كل محاولة لتحديث الشعر على ما في دلالة الرؤيا من حدث وتبصر واستبطان يحرق المرئي إلى ما وراءه، ويتجاوز الحداثة والواقعية إلى جوهر الإبداع(السلام، ع 2، ديسمبر 2001،ص 88- 89)

من حيث المنطلق يمكن التفريق بين نمطين من الشعر،أحدهما قديم يعتمد اللغة التعبيرية الموصلة ،والثاني حداثي يعتمد اللغة المتفجرة الخالقة من اللغة الشعرية الحديثة ثورة عن اللغة القديمة (.، ع2 ، ديسمبر 2001، ص 89)،وهنا يؤكد أدونيس أن لغة الشعر ينبغي أن تكون لغة الإشارة، فالشعر

يجعل اللغة تقول ما لم تعهد أن تقول، لأنها تتجاوز إلى معـان أوسـع ،وأعمق(:أودنيس، ط 1 ، 1971 ، ص125-126).

من إشكالات اللغة في الشعر المعاصر والتي تبناها دعاة الحداثة هي استعمال اللغة العامية ، حيث أن الشعر يجب أن لا يبتعد كثيرا عن اللغة العامية اليومية التي نستعملها (:أودنيس، مقدمة الشعر العربي، ط 1 ، 1971 ، ص-126)،وهذا ما تبناه عز الدين إسماعيل وأحمد التوفيقي ويوسف الخال الذي يدعو إلى اختراق جدار اللغة ويشيد بالعامية واعتماد الكلام الحي المحكي أساسا لصياغة اللغة العربية (إسماعيل، ط 1، 1972، ص164)،إلا أن أدونيس وغيره لا يوافقون هذا الطرح ،ويدافعون عن الفصحى ويتهمون من يدعون إلى العامية بالجهل(إسماعيل، الشعر العربي المعاصر ، قضاياه و ظواهره، ط 1، 1972، ص179).

إن الاتجاه الثالث يتضمن الجانب الموضوعي في الشعر المعاصر والمتمثل في العناصر الآتية :

من بين الظواهر الجديدة في الشعر الحديث ظاهرة الخيال أو مصطلح التخيل الذي ليس مقتصرا عن الحداثة الشعرية، بل هو قديم تعود جذوره إلى الطرح الأرسطي الخاص بالمحاكاة والتمثيل .

يقرر محمد بنيس: إن التخيل مصطلح فلسفي استقاه الفلاسفة العرب من أرسطو واستعمله الجرجاني عبد القادر متأثرا بأرسطو بطريقة مغايرة، فالجرجاني يفرد للتخيل مرتبة أدني من الاستعارة وهو بذلك ينتصر للجانب العقلي أكثر من التخيلي، أما أدونيس لديه مفهوم آخر للتخيل، حيث يعتبره شيئاَ أشمل وأعمق من الخيال، فالتخيل هو رؤية الغيب (فؤاد ي.، ط1 ، 1971، ص 04.) .

ظاهرة الرمز والأسطورة :

من الظواهر الجديدة التي اتسع استعمالها في الشعر الحديث حيث يعتبر عز الدين إسماعيل من أبرز النقاد الذين اهتموا بالأسطورة في الشعر العربي ،فهو يرى أنه مهما يكن الرمز الذي يستخدمه الشاعر ضاربا بجذوره في التاريخ فإنه يتوجب على الشاعر المعاصر أن يجيد ربطه بالحاضر (حمود،، ع2 ، ديسمبر

2001، ص:144) ،وأن تكون قوتها التعبيرية نابعة منها ،فالقيمة في لحظة التجربة ذاتها ،وليست راجعة إلى صفة الرموز وقدمها، وكذالك الأسطورة في رأيه يجب أن تكون جمعا بين طائفة بين الرموز المتجاوبة بجسم الإنسان ،فهي خاضعة لمنطلق السياق الشعري ، نشأتها نشأة الرموز غير المرتبطة بالأسطورة (حمود، الحداثة في الشعر العربي المعاصر ، ع2 ، ديسمبر 2001، ص145) .

لقد حاول معظم المهتمين بالأدب الحديث تتبع الأسباب التي دفعت شعراء الحداثة إلى إقامة هذا الترابط العضوي بين الشعر والأسطورة، فلاحظوا أنها تعود لتأثير الغرب من جهة ،وطبيعة منهج الأسطورة من جهة أخرى فالمنهج الأسطوري هو تقديم التجربة في صورة رمزية (حمود، الحداثة في الشعر العربي المعاصر، ع2 ، ديسمبر 2001، ص148)، كما ساعدت عوامل أخرى على تعامل شعراء الحداثة مع الأسطورة لأنها تمثيل بين الإنسان والطبيعة، وهذا ما ذهب إليه إحسان عباس في قوله { الأسطورة تعسف الشاعر على الربط بين أحلام العقل الباطن ونشاط العقل الظاهر، والربط بين الحاضر والماضي ، والتوحيد بين التجربة الذاتية والتجربة الجماعية }(إسماعيل، اتجاهات الشعر العربي المعاصر ، ط 1، ص 105.)

ويمكن تقسيم الرموز الموجودة في الشعر إلى عدة أنواع :

الرموز الأسطورية مثل أدونيس و عشتار

ـالرموز الدينية مثل الأنبياء والشخصيات الإسلامية

ـ الرموز التاريخية تجمع بين الأدب والسياسة

ـ الرموز الطبيعية مثل النار ـ الريح ـ المطر ـ الثلج

ـالرموز المعاصرة مثل بود لير و أليوت. (حمود، الحداثة في الشعر العربي المعاصر ، ع2 ، ديسمبر 2001، ص:165)

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.

34. خاتمة:

5. قائمة المراجع:

1-أودنيس، مقدمة الشعر العربي، دارة العودة ، بيروت لبنان ،ط 1 ، 1971 .

2-إيليا الحاوي ،الرمز والسريالية في الشعر العربي والغربي ، نقلا عن عزا لدين

3-إسماعيل ، اتجاهات الشعر العربي المعاصر ، دار العلم للملايين ،بيروت ، لبنان ، ط 1.

4-عادل السويدي، نشأة الشعر الحر، مجلة ارميا الثقافية ،4 ديسمبر 2004.

5-عبد الرحمان عبد السلام ،إشكالية الحداثة ،مجلة عالم الفكر ، ع 2، ديسمبر 2001.

6-عز الدين إسماعيل ،اتجاهات الشعر العربي المعاصر ، دار العلم للملايين ،بيروت ، لبنان ، ط 1.

7-عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر ، قضاياه و ظواهره ، دار العودة ، بيروت ، لبنان ، ط 1، 1972.

8-عز الدين المناصرة، إشكالات قصيدة النثر،مجلة عالم الفكر، 13 مايو2016

9-محمد العيد حمود ، الحداثة في الشعر العربي المعاصر ،مجلة عالم الفكر ، ع2 ، ديسمبر 2001

10-نازك الملائكة ،قضايا الشعر العربي المعاصر، دار العلم لملايين، بيروت، لبنان ، ط 14،2007.

11- نعمة احمد فؤاد ، خصائص الشعر الحديث ، مطبعة مخيمر ، مصر ، ط1 ، 1971.

12-هادي رسول،شعر التفعيلة ، الولادة والنشأة ، مجلة أرمينا الثقافية ،ع 4 ، 2009 .

النحو العربي بين المسوغات والتطور

Arabic Grammar between justifications and evolution

حمزة قديري[1] ، غانم حنجار [2]

HAMZA KADIRI[1], GHANAM HANJAR[2]

[1] جامعة ابن خلدون تيارت (الجزائر)، hamzakadirim@gmail.com:

[2] جامعة ابن خلدون تيارت (الجزائر)

تاريخ الاستلام: 2020/07/13 تاريخ القبول: 2020/08/29 تاريخ النشر: 2020/09/20

ملخص:

إن اللغة هي المظهر الحضاري الذي تتجلى فيه قومية الأمم والشعوب ولاسيما إذا كانت هذه اللغة تحمل من صفات السمو والقدسية والحياة كما هو حال اللغة العربية، ولهذا فإن المجتهدين الأعلام قننوا لها صنفا من المعارف التعليمية أسموها "علوم الآلة" لأن متكلمها والمتداول لقاموسها ينبغي له التقرب من تلك العلوم وفي مقدمتها علم النحو أو علم التراكيب لأنه من العلوم الشريفة التي تقف ضامنا لبقاء اللسان الأصيل.

كلمات مفتاحية: اللغة، النحو، التراكيب، علوم العربية، نشأة النحو

Abstract:

The language is the civilizational aspect in which the nationalism of nationsand peoples is evident, especially if this language carries the characteristicsof supremacy, sanctity and life as is the case with the Arabic language, andfor this, the eminent researchers have codified a class of educationalknowledge that they called " science’ machine " because its speaker and itsdictionary trader, should approach those sciences, foremost of which isgrammar or syntax, because it is an honorable science that stands asguarantor of the survival of the tongue.

Keywords:. Language; Grammar; Syntax; Scienc

المؤلف المرسل: حمزة قديري ، **الإيميل**: hamzakadirim@gmail.com

تمهيد:

عرفت اللغة العربية بمرونتها وخصائص تركيبها ، لذلك كدّ العلماء في فقهها ودراسة أحوالها فصنفوا لها من العلوم أصولا وفروعا ما أظهرها بمظهر اللغة الحية التي تأبى الزوال، حيث كان لنحوها شأن في واقع الحال ما سهل تلقينها وتداولها يوم غابت السليقة ، واندثرت الجبلّة في ألسنة العامة.

فما هي خصوصية النحو العربي ؟ وكيف نشأ في ذلك الوسط الثقافي المتميز ؟ ما هي مبرراته وصوره؟ ذلك ما تحاول هذه المحاولة بيانه بقدر من العناية والاجتهاد.

إنه ليس من السهل أن تضبط المفاهيم العلمية ضبطا يضمن لها الثبات والصحة في سياق التداول، ذلك أن طبيعة أي لغة تفرض على مستعملها ضرورة التعرف على خصائصها، كي يتمكن من التصرف بها وفق المقامات التخاطبية.

ولما كانت اللغة العربية تستمد أهم خصائصها من معنى الخلود الّذي يمنحها صفة الحياة فذلك يعني أنها لغة سمت بفضل ما تنطوي عليه من الأسرار، ولو لم تكن كذلك لما وسعت كلام الله المعجز، **قال تعالى:** **﴿إنا جَعَلْنَهُ قُرْءٰنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلون﴾**.[1]

وقال تعالى: **﴿كِتَابٌ فُصِلَتَ آيَاتُهُ قُرْءٰنًا عَرَبِيًّا لِقَومٍ يَعْلمُون﴾**.[2]

وبهذا التمكين سرت في ألسنة العامة والخاصَّة بقدر من التألُّق والشيوع بوصفها أداة تواصل وتبليغ تنشد أشرف الغايات، و تعزز مكانة المتكلم بها في عيون الناس.

أوصى حكيم بنيه فقال: «يا بَنِيَّ أصلحوا ألسنتكم، فإن الرجل تنوبه النائبة، فيتجمل فيها فيستعير من أخيه دابته، ومن صديقه ثوبه، ولا يجد من يعيره لسانه»[3] ،وعلى هذا فعلم العربية موصل إلى صواب النطق، مُقوِّم لزيغ اللسان، موجب للبراعة وسبل البيان بجودة الإبلاغ والإقناع.

فبم كان هذا حاصلا لولا استقامة اللغة و نصاعة البيان ؟

لأن من يطلب الترسُّل وقرض الشعر وصناعة الخطب وبناء المقامات يظل محتاجا لا محالة إلى التوسع في علوم العربية وفنونها ، وهي ما عرف عند الأعلام بعلوم الآلة أو الوسيلة حيث جمعها الشيخ حسن العطَّار (ت 1250هـ)[4] في قوله:

نَحْوٌ وصَرْفٌ عَرُوضٌ بَعْده لُغةٌ ثم اشْتِقاقٌ وقَرضُ الشِعْرِ إنشاءُ

كَذا المعَانِي بيانُ الخَطِ قَافِيـةٌ تَارِيـخُ هَذا لِعِلْم العُربِ إِحْصَاءُ[5]

وهذا لا يعني أن عرب الجاهلية كانوا على علم بهذه الفنون الصناعية، بل مردوا على النطق بها سليقة بموجب قانون المحاكاة ذلك أن: «الصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مَرِّ الأوقات، وتؤخذ تلقنا من ملقن، وتؤخذ سماعا من الرواة الثقات ذوي الصدق والأمانة».[6]

وبقي الأمر كذلك طبيعيا إلى أن جاء الإسلام ودخل الناس في دين الله أمما و شعوبا و في هؤلاء الناس العربيُ الأصيلُ، الذي يتكلم العربية سجية ويفهم كل تراكيبها اللغوية حتى ولو لم يسمع بعضها من قبل، ومنهم الأعجمي الذي أسلم وحاول تعلُّمَ العربية وإتقانها.[7]

ولما كانت العجمة التي أصابت العربية مدعاة لفسادها صار حريا على العربي أن يخشى ضياع اللسان ومن ثم لا مناص من واق يقيها على غرار لغات الأمم المتمكنة ، فكان التفكير في تأصيل القواعد وسن القوانين ليلتحق من فقد الملكة والأهلية بأصحاب اللسان القويم على أساس التحكم في تلك الضوابط الصناعية وبطبيعة الحال كان لهذا الإجراء خلفيات ومقاصد ثابتة في وعي العلماء تشكلت في مجموعها منظومة مكنت القوم من إبداع موسوعة قانونية لسانية تحفظ حرمة اللغة وتعزز ثباتها في وجود الأقوام.

فما هي ظروف نشأة النظام النحوي ؟ وما هي غاياته ؟ وكيف ضمن لذاته التمكين والشيوع ؟

2.بواكير نشأة النحو العربي:

لا يكاد الحديث عن النحو العربي وعن نشأته وتطوره تخلو منه المصادر التي أخذ منها أصوله ومصطلحاته فالبحث عن المصادر مسلك علمي سليم ، و إن كان يقود إلى معالجة قضية الأصالة والتقليد معالجة ينبغي وضع حدود فاصلة بين ما هو أصيل وما هو مأخوذ من أعمال الآخرين، «و من هنا كثر القول عن هذا النحو، يراه بعضهم عربيا قد نبت عند العرب كما تنبت الشجرة في أرضها، وأنه أنقى العلوم العربية عروبة ويراه آخرون منقولا عن الهنود أو اليونان أو السريان ...».[8]

والعرب ليسوا الأمة الوحيدة التي ارتبط فيها الدرس اللغوي بالنص الأقدس، فالهنود درسوا اللغة السنسكريتية دراسة علمية دقيقة، وعلى المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية وربطوا ذلك بكتاب

الفيدا**védas**[9]وهو كتاب ديني، أي أن النزعة الروحية تظل قائمة في بعث علوم اللسان بعامة ، و عند العرب المسلمين بخاصة.

و لأجل هذا المعنى فهم بعض النحاة حقيقة النحو و غاياته ووظائفه حتى قادهم الشعور إلى القول : إن كتاب سيبويه قرآن النحو، و تلك كلمة لها مقاصد في عرف اللسانيين تؤشر بوضوح و قوة إلى مكانة هذا العلم الأصيل و ما يتمتع به وسط علوم العربية المعلومة.

وكيفما كان الأمر، فإن العلوم العربية كلها تفجر معينها بسبب النّص القرآني«فكانت القراءات القرآنية أول ما اهتم بها العرب والمسلمون، فكانت تؤخذ مشافهة عن الرسول الكريم، أول الأمر ثم عن القُرَّاء الثقات، مما قادهم إلى ما في كلام الله، وكلام العرب من مجاز وحقيقة مثلا، فنشأ علم البلاغة ممزوجا بعلم النحو لأن معرفة الكلام تتطلب معرفة المبنى والمعنى معا وهذا ما نلاحظه في سائر المصنفات اللغوية منها والبلاغية».[10]

3.عوامل نشأة النحو العربي:

إن المشكلة اللغوية بدأت تفرض نفسها بعد أن استقرت موجة الفتوح الإسلامية ، وصارت عمليات التحول الديني لتلك الشعوب الوافدة إلى الدين الجديد تتجلى في الانصهار الاجتماعي عن طريق تعلم اللغة والتواصل بها في تلك الحياة العاجة بقيم التفاعل الحضاري تحقيقا لأغراض الناس فكان حينئذ الاختلاط الإنساني قائما، وهو اختلاط فرضته طبيعة الموقف بلغة مشتركة للتفاهم بين الأجناس المختلفة في الدولة الإسلامية. « وقد استكانت لغة التفاهم المذكورة بأبسط وسائل التعبير اللغوي، فبسطت المحصول الصوتي، وصوغ القوالب اللغوية، واكتفت ببعض القواعد القليلة الثابتة في مواقع الكلام للتعبير عن علاقات التركيب...»[11]

وربما كانت هذه اللغة المشتركة التي فرضتها الظروف الاجتماعية السبب في تحرير لهجات الخطاب بين القبائل العربية من كثير من قيود الصياغة والتركيب، ومن وراء كل ذلك عوامل موضوعية نذكر منها:

1.3عامل ديني:

ويتلخص في أن العرب قد أرادوا نشر الإسلام في البقاع المفتوحة ومحور الإسلام هو القرآن، وهو نص عربي منزه معجز ..

ومن ثم لا بد لكل مسلم من الإلمام باللغة العربية بالقدر الذي يُمَكِّنه من الوعي بما يقرأه ..[12] وبهذا أصبح تعلم العربية قضية دينية، وهذا التعلم يفرض بالضرورة أن يسلم معه اللسان من اللَّحن، لأن الخطأ في قراءة مفردات القرآن مؤد إلى الخطأ في الفهم لأن: «الإعراب فرع المعنى»[13]، ولا سبيل إلى الإعراب إلا بإتقان علم النحو وقضاياه وتفريعاته على اعتباره أحد الأركان الأربعة كما يشير إلى ذلك ابن خلدون في مقدمته: «اللسان العربي أركانه أربعة وهي: اللغة والنحو والبيان والأدب ومعرفته ضرورية على أهل الشريعة»[14] ومن ثم حرص علماء النحو والعربية أن يطلبوا معارفه تحقيقا لغايات عبر عنها الزجاجي (ت 337 هـ) بقوله: «فما الفائدة في تعلم النحو، وأكثر الناس يتكلمون على سجيتهم بغير إعراب، ولا معرفة منهم به فَيَفْهَمونَ ويُفْهِمونَ غيرهم مثل ذلك؟ فالجواب في ذلك أن يقال: الفائدة فيه الوصول إلى التكلم بكلام العرب على حقيقته صوابا غير مبدل ولا مغير، وتقويم كتاب الله الذي هو أصل الدين والدنيا والمعتمد ...»[15]

وعليه فقد بات لزاما على المتكلم أن يتقن لغة التواصل والخطاب ليحصل عنصر التأثير والتأثر في المنطوق والمكتوب من القول، ولعل من فرضية التعلم أن يصلح الناص المبلغ لسانه لأنه مقام العبادة في الحال والمقال وتسلم به مادة الخطاب والحوار.

2.3 عامل اجتماعي:

تفسره ظاهرة الاندماج الإنساني في هذا الكيان الإسلامي العالمي الجديد، فإن تعددت القوميات، وتنوعت الألسنة، وتباينت الطباع فإن عنصر الوحي فرض على كل معتنق للدين – بلا إكراه – أن يتواصل مع أسرار القرآن بلسان العرب على قاعدة قوله (صلى الله عليه وسلم): «إنما العربية اللسان فمن تكلم العربية فهو عربي»[16] ليصير المجتمع الكبير أساسه اللسان لا العرق، لأن الإسلام بالعرب يبقى وبغيرهم يقوى.

كما أن طبيعة التجاور تفرض لغة التحاور ، فإن اللغة وإتقان علوم الآلة منها ، والتقيد بخصائص نظامها ،يصير مطلبا حيويا تتأسس عليه المنافع الاجتماعية لتتحقق أغراض الناس،ويمكن القول: إن علم

النحو وتعلمه يقتضي من الاجتهاد والتفكير ما يجعل لغة التداول في متناول المتحدث بها ، وتيسير طرائق التخاطب بها ، وتسخير الجهد في تقريبها للعنصر غير العربي ليتجلى العامل الاجتماعي ويظهر هذا اللسان بالمظهر الحضاري.

4.التقعيد النحوي، أصوله وغاياته:

بدأ الاهتمام بعلم النحو مبكرا استنادا على ما أورده الجاحظ (ت 255 هـ) حين نسب للخليفة الراشد عمر بن الخطاب رضي الله عنه قوله « تَعلَّموا النحو كما تعلمون السنن والفرائض».[17] وبهذه الصيحة كانت الدعوة الأولى للاهتمام بالنحو نظرا لأهميته، ثم تلتها الانطلاقة بمرحلة التأسيس الفعلي لعملية التنظير، أو التقعيد الأساسي التي رهص لها الإمام على رضي الله عنه (ت 40 هـ) جراء تلك القصة مع أبي الأسود الدؤلي (ت 69 هـ) حين خاطبته ابنته: «يا أبت ما أشدُ الحَرِّ ورفعت أشد فظنها تسأله، وتستفهم منه: أي زمان الحر أشد؟ فقال لها: شهر ناجر – يريد شهر صفر– فقالت: أيا أبت إنما أخبرتك ولم أسالك».[18]

فأتى أمير المؤمنين علي بن أبي طالب (كرم الله وجهه) فقال يا أمير المؤمنين، ذهبت لغة العرب لما خالطت العجم، وأوشك إن تطاول عليها زمان أن تضمحل، فقال له وما ذلك؟ فأخبره خبر ابنته، فأمره فاشترى مصحفا بدرهم، وأملى عليه: الكلام كله لا يخرج عن اسم وفعل وحرف جاء لمعنى، وهذا القول أول كتاب سيبويه ثم رسم أصول النحو كلها، فنقلها النحويون وفرعوها.

وهذه القصة مُطَّرِدة في أكثر من مصدر وإن اختلفت الأساليب وتباينت الآراء كما سنورد بعضها، لكن المعول عليه أنه أجمع العلماء المتقدمون المعتد برأيهم على أن الإمام علي بن أبي طالب هو المؤسس الأول لعلم النحو المشتمل على فني الإعراب والتصريف وأن أبا الأسود الدؤلي قد أخذ هذا العلم عن علي وهذا ثابت في كثير من المصادر، نذكر منها ما أورده محمد بن سلام الجمحي (ت131 هـ) في طبقاته : «إن أبا الأسود هو أول من أسّس العربية، وفتح بابها، وأنهج سبيلها، ووضع قياسها، وأنه فعل ذلك حين اضطرب كلام العرب، فغلبت السليقةُ السليقة، ولم تكن نحوية فكان سراة الناس يلحنون، فوضع باب الفاعل والمفعول به والمضاف وحروف الجر والرفع والنصب والجـزم» ...[19]

كما يذكر ابن قتيبة (ت 276هـ): «إن أبا الأسود أول من عمل كتابا في النحو بعد علي بن أبي طالب».[20]

و في رواية المبرد (ت 285 هـ): «إن ابنة أبي الأسود قالت: ما أشدُّ الحر فقال لها الحصاد بالرمضاء فقالت: إنما تعجبت من شدته، فقال أوقد لحن الناس؟ فأخبر بذلك عليا فأعطاه أصولا بنى منها وعمل بعده عليها».[21]

وتتفق هذه الروايات جميعها أن الحديث بين أستاذ ومتعلم، ويتكلم عن نهج في التأليف، وعن أبواب في النحو وعن أصول قدمت من إمام في اللغة إلى تلميذه ليبني عليها نظام النحو العربي بتفريعاته الرحبة.

فإذا انتقلنا إلى الرواة من القرن الرابع الهجري إلى القرن السابع الهجري نجد الروايات لا تختلف عن سابقاتها إلا في الألفاظ. وهذا ما ذهب إليه الزجاجي (ت 337 هـ)وأبو الطيب اللغوي (ت 351 هـ)، والثعالبي (ت 429 هـ)، وابن الانباري (ت 577 هـ) والقفطي (ت 646 هـ)، إلا أن هذا الأخير «يؤكد أنه رأى في مصر بأيدي الوراقين جزءاً فيه أبواب النحو، يجمعون على أنها مقدمة علي بن أبي طالب التي أخذها عنه أبو الأسود الدؤلي...»[22] ، إلا أن هذه الرواية تبقى محاطة بالشك لأنها صادرة عن راو واحد لا يسندها شاهد آخر ولا يوجد ما يؤكدها في أصول النحو من الرواة الثقات. ورأي الفرد لا يؤخذ به إن لم يدعمه ما يؤكد أصل الرواية.

أما الروايات السابقة فلها ما يؤيدها من المصادر ومنها:

خصائص ابن جني (ت 392 هـ) والكامل في التاريخ لابن الأثير (ت 620 هـ) ومعجم الأدباء لياقوت الحموي (ت 626 هـ) ، ووفيات الأعيان لابن خلكان (ت 661 هـ) ومرآة الجنان وعبرة اليقظان لليافعي (ت 768 هـ) ومقدمة ابن خلدون (ت 808 هـ) والإصابة في تمييز الصحابة لابن حجر العسقلاني (ت 852 هـ) والمزهر في علوم اللغة وأنواعها للسيوطي (ت 911 هـ) ... وغيرهم كثير[23]

فهذه المصادر التي تجمع على صحة القصة في إسناد التنظير للنحو العربي إلى الإمام علي وتلميذه أبي الأسود لا يمكن أن يجتمع أصحابها على ضلالة، وسواء أسماها بروكلمان **Carl Broeckelmann** (أسطورة) أوسماها أحمد أمين (خرافة) أو أطلق عليها شوقي ضيف صفة(عبث

الرواة)، فإنها واردة بقوة الإجماع حتى وإن كانت منطقية من حيث إن الإمام عليا لم يكن له الوقت الكافي ... وقد يكون الشيعة هم من نسبوا إليه علم النحو، فإن إجماع المتقدمين والمتأخرين يؤكد على صحة الروايات التي تنسب النحو إلى الإمام علي. ويقول الدكتور عصام نور الدين في هذا المعنى، « لكنَّ سَوْقَ هذه الحجج يكشف عن جهل أصحابها بالمناخ العقلي الذي كان سائدا في عصر الإمام علي ... كما يكشف الجهل في الإحاطة بحقيقة الحركة السياسية والدينية والاجتماعية والثقافية يومذاك ... ويكشف أيضا تجاهلا متعمدا لإجماع الرواة الثقات، واستنادهم إلى روايات ضعيفة».[24]

من هنا ندرك وبإجماع كل الروايات الأولى الواردة إلينا من القرن الثالث الهجري ومما يتمتع به الإمام علي من قدرة عقلية، فإنه لا يمكن التشكيك في أن فضل السبق للتنظير للنحو العربي يعود للإمام علي خصوصا أننا لم نجد ما يخالف هذه الروايات في زمنها.

والذي ننتهي إليه هو إن علم النحو كما قال عنه بدر الدين الزركشي: «كان بعض المشايخ يقول: العلم ثلاثة: علم نضج وما احترق هو علم النحو و الأصول، وعلم لا نضج ولا احترق وهو علم البيان والتفسير، وعلم نضج واحترق وهو علم الفقه والحديث».[25]

ويفهم من كلام الزركشي أن النحو بقيمته المعرفية، والحياتية لا يزال يتنامى ويدرس، وتستخلص لقضاياه الأحكام والأصول باعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية متطورة.

وإذا تفحصنا تاريخ النحو، ومساره عبر القرون السابقة، ووصولا إلى المدارس الحديثة، نجده قد مر بمراحل متعددة محصورة في خمسة أطوار، هي تقريبا الإطار الزمني والفكري للنحو العربي، كما أشار إلى ذلك الدكتور علي أبو المكارم إذ يقول: ومن ثم يمكن تقسيم هذه المرحلة – مرحلة مسار النحو – إلى الفترات الخمس الآتية التي تصور – في مجموعها – تاريخ النحو العربي كله.

1.4الفترة الأولى ، طور النشأة والنمو :

وقد استغرق نحوا من قرن ونصف قرن من عهد أبي الأسود الدؤلي، حتى عهد الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175 هـ) .. وقد شهدت بدء محاولات استكشاف الظواهر اللغوية، عقب نقط المصحف، كما تم

فيها استكشاف بعض الظواهر في القواعد[26] .. ويمكن القول إن النحو في هذه المرحلة لم ينفصل عن بقية البحوث القرآنية حيث بقي النحاة مشغولين بقضايا القرآن.

2.4الفترة الثانية ، طور التطور ،:

وقد استمر قرابة قرن ونصف، من الخليل بن أحمد الفراهيدي إلى أبي بكر محمد بن سهل السراج (ت 316 هـ) وفي هذا الطور تم استغلال البحوث اللغوية والنحوية عن الدراسات القرآنية ... وتم فيها تصنيف المؤلفات وتعددت مراكز البحث ، بعد أن كانت مقصورة على البصرة وحدها وامتدت إلى الكوفة ثم بغداد فمصر والشام والأندلس.[27] والملاحظ في هذه الفترة انتشار المدارس اللسانية .كمدرسة الكوفة ، والمدرسة البغدادية والمصرية ، والأندلسية بعد أن كان النحو العربي مقصورا على البصرة . وهنا ظهرت الاختلافات النحوية ، وكان منتظرا أن تظهر بقوة لأسباب موضوعية تخرج إلى نطاق الجغرافيا والذوق وقوة الاجتهاد.

3.4الفترة الثالثة ، طور النضج:

«واستمر أكثر من قرنين ونصف القرن من ابن السراج أبي بكر محمد بن سهل إلى ابن الأنباري أبي البركات كمال الدين بن محمد (ت 577 هـ) وتعد أخصب فترات النحو العربي ... إذ استطاع نحاتها أن يقدموا عددا عظيما من المصنفات ، والمؤلفات تتجاوز كل الفترات السابقة عليها واللاحقة لها جميعا».[28] رغم أن هذه الفترة شأنها شأن سابقاتها ، إلا أن علماءها استطاعوا في هذا الزمن أن يؤلفوا ويُنَظِّروا للنحو ويصنفوا ما لم يصنف قبلها ولم يقف الأمر عند هذا بل تجاوز تأليفهم ما لم يؤلفه غيرهم بعد ذلك. وهذا دليل على النشاط المكثف في مجال الجمع والتألق. أما الأمر الآخر الذي يجعل هذه الفترة أخصب من غيرها أنها تميزت بثلاث سمات، أولها أنها اتسمت بالتفاوت الكمي في المؤلفات ، منها ما وصل إلى عدة مجلدات ، وثانيها أن موضوعاتها متنوعة منها ما يهدف إلى بيان مسألة أو شرح موضوع . وثالثها الاهتمام بالتبويب الشكلي، وقد بُنِيَ تركيبها على أساس مراعاة التشابه في شكل الحركة الأخيرة، وتأثرها بالعامل بدءا بالمرفوعات ثم المنصوبات فالمجرورات ويليها المجزومات.

4.4الفترة الرابعة :

وقد وصفت بفترة الجمود عكف فيها النحاة على اجترار ما قدمه الأسلاف من أفكار وآراء واتجاهات وقضايا ومواقف. فالموضوعات والقضايا والمشكلات هي نفسها التي أثارها النحاة السابقون ... كأن قرونا ثمانية لم تستطع أن تقدم رأيا لا سند له في الماضي ، أو فكرة لم يتم التوصل إليها ... وتوشك أن تكون المؤلفات نفس المؤلفات حيث تدور حول محاور السابقين من المؤلفين باستثناء ما قام به ابن مضاء أبو العباس أحمد بن عبد الرحمن بن محمد بن مضاء اللخمي القرطبي (ت 592 هـ) في ثورة العوامل أما الاستثناء الثاني فمحاولة النحاة المصريين وضع معجم نحوي يتناول الأدوات المستعملة في اللغة ووظائفها النحوية والمصطلحات المستعملة في النحو وهذه المحاولة بدأت بابن هشام جمال الدين بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن هشام (ت 761هـ) في كتابه (مغني اللبيب عن كتب الأعاريب)، وختمت بالسيوطي جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (911هـ) في كتابه (الأشباه والنظائر في النحو).[29] وبالرغم من أهمية المحاولة إلا أنها لم تقدم نحوا يلبي حاجة المادة العلمية إلى معجم كامل، لعل مرد ذلك إلى حب التبعية والتقليد فنجد في ما وصل إليه التأليف مثلا عند ابن هشام لا يتجاوز ما قدمه غيره في الفترة السابقة، فلا تكاد ترى عملا إلا بقدر ما يوجد في الموضوعات والأفكار المألوفة أو الاتجاهات المعروفة.

5.4 أما العصر الحديث

فيمكن أن يعدّ آخر أطوار النحو العربي والذي لا يزيد عمره عن أكثر من نصف قرن، بدأت محاولات مختلفة الأشكال، والاتجاهات لإعادة النظر في التراث النحوي وقد نشأت في إطار البحث النحوي في مصر. « وكان أول هذه المحاولات الاتجاه الذي جعل غايته تصفية القواعد النحوية مما يشوبها في التراث من صعوبة الإلمام بالنحو العربي، وعدم الإفادة منه في تعلم اللغة والسيطرة عليها. وهذا الاتجاه في جملته اتجاه تطبيقي تعليمي .. أما الاتجاه الثاني نجده عكس سابقه جعل غايته بحث المشكلات المنهجية وقد تأثر بالبحوث اللغوية الأوروبية الحديثة».[30]

ومن خلال ما سيق من روايات وتتبع أطوار النحو ، وعلاقته بكلام العرب ندرك أن النحو تابع لكلامهم ،و هو يجري على سمتهم بطريقة الصناعة و العقل لا السليقة و الطبع حتى يلحق الأعجمي و

المستعرب بالعربي لغرض التحكم في اللسان وفق أصول التداول الكلامي ، كما قرر ذلك الإمام ابن جني (ت 491 هـ) في خصائصه : «النحو هو انتحاء سمت كلام العرب»[31]

والنحو الذي ينظم مجالات اللغة لا يعني الإعراب، فالمتصفح لكتاب سيبويه يجده يتحدث عن كل مستويات اللغة بدءاً بالكلمة المفردة وصعودا إلى الجملة ثم إلى التراكيب السياقية ،والذي يعني علم الدلالة والأسلوب وعلاقة المفردات ببعضها وتنظيمها في أنساق وسياقات.

ومن ذلك إذا كان كتاب سيبويه تعرض لكل هذه الموضوعات اللغوية ومجالاتها ومستوياتها وسماه بعض الدارسين العرب (كتاب النحو) فإن مفهوم النحو ومجاله هو تنظيم كل هذه العناصر التي جاءت في كتاب سيبويه من (أصوات ومفردات، وتراكيب وأساليب ودلالة).[32]

إذن فالنحو الذي ينظم هذه الموضوعات اللغوية في شكلها ومحتواها ليس المقصود به الإعراب الذي يهتم بأواخر الكلم ، لأن النحو الذي تناوله سيبويه يمزج بين المفهوم والوظيفة.

وفي هذا السياق ذاته يَخْلُص الدكتور مكي درّار إلى نتيجة تقول: « إن النحو مفهوم نظري تنظيمي، ووظيفته الأساسية تحديد نظرية العوامل والعلل، ويقابله الإعراب كمفهوم عملي تطبيقي مجاله تحديد طرائق النطق والأداء، ومجال النحو اللغة، ومجال الإعراب الكلام» ...[33]

وعلى هذا نحن أمام نوعين من النحو بحسب ما ذهب إليه الأصوليون في تحليلاتهم فقالوا بوجود "نحو الإعراب" وهو النحو الذي يهتم "بنظرية العامل" بتعليل الحركات الإعرابية، "ونحو الدلالة"[34] وهو النحو الذي يعتمد على الدلالة كعنصر رئيس في تحديد الوظيفة النحوية، ويمكن تسميته "بالنحو الوظيفي".

ومما يستنتج من الرأيين أن النحو الذي يتتبع أواخر الألفاظ غير النحو الذي يهتم بالمعنى المحصل من استخدام الألفاظ في الجملة المكتوبة أو المنطوقة وهو تماما ما عَنِي به الإمام عبد القاهر الجرجاني (ت 471 هـ) وقد نظر إليه على "أنه توظيف في الأساليب البلاغية وإظهار وجه المعاني في الكلام وطرائق البيان في التركيب "[35]

ويعني ذلك أنه جعل النحو علما يبحث في العلاقات بين مختلف التراكيب والجمل وبهذا يكون قد أمعن النظر في التراكيب النحوية في الجملة ونظامها ، ومن حيث جودة بنائها ، وتعليل الرداءة في تركيبها.

5الخلاصة:

إذا كانت علوم العربية قد نشأت لخدمة النّص القرآني في بدايته، فإن النحو العربي نشأ لصيانة بنية النّص التعبيري في مختلف صيغه وسياقاته على اعتبار أنه:

1- علم شريف نشأ في منبت عربي.

2- مؤسس يصون مسلكية التكلم وفق نمط العرب الأصلاء.

3- النحو العربي منذ نشأته علم يهتم بدراسة التركيب والمتواليات الكلامية وبه يمكن التفريق بين الجمل، لتؤدي كل كلمة من كلمات الجملة وظيفة معينة.

4- دلالة تعدد المدارس النحوية تنم عن ثراء فكري مؤداه التكامل والتنوع لا الإقصاء.

الهوامش:

[1]سورة الزخرف الآية (03)

[2] سورة فصلت الآية (02)

[3] السيد أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، حسب منهج "متن ألفية ابن مالك"، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،(د ط)(د ت) ص 03

[4]الشيخ حسن بن محمد بن العطار مغربي الأصل ولد في القاهرة وكان –العطار– متضلعاً في العلوم الرياضية فضلاً عن العلوم الشرعية والعربية.

[5]علي أبو المكارم ، المدخل إلى دراسة النحو العربي ، دار غريب للطباعة و النشر ، القاهرة ، ط1، 2006 ص 49 .

[6] ابن فارس (أبو الحسين أحمد)، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تح وتقديم مصطفى الشويمي، بيروت، مؤسسة بدران 1963، ص 62.

[7] عصام نور الدين: تاريخ النحو، المدخل والنشأة والتأسيس، دار الفكر اللبناني، بيروت ط1، 1995، ص 58 .

[8] عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، بحث في المنهج، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت، 1979، ص 09 .

[9]الفيدا: اسم الكتب السنسكريتية المقدسة عند الهنود، فيها الصلوات والأناشيد والفرائض الدينية منها أربعة مجموعات منسوبة إلى بُرْهما، المنجد في اللغة والأعلام، ص 575.

[10] عصام نور الدين، تاريخ النحو، ص 17.

[11] علي أبو المكارم، المدخل إلى دراسة النحو العربي، ص 89.

[12]المصدر السابق ص 88.

[13]تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، د ت ص 205.

[14]ابن خلدون عبد الرحمن ، المقدمة ، الدار التونسية للنشر ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر 1984 ، ج2 ، ص 711 .

[15]صابر بكر أبو السعود، النحو العربي دراسة نصية، دار الثقافة للنشر والتوزيع القاهرة د ط 1988، ص 15.

[16] رواه ابن عساكر، وذكره الألباني في السلسلة الضعيفة الموضوعة، مج2 ،حديث رقم 925.

[17]الجاحظ، ابو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تح فوزي عطوي ط1، دار صعب، بيروت 1968ج1، ص 323.

[18] عصام نور الدين، تاريخ النحو، ص 23.

[19] ابن سلام الجمحي، طبقات الشعراء، تح محمود محمد شاكر، مصر، مطبعة المدني، د ت ص 12.

[20] ابن قتيبة، الشعر والشعراء، قسطنطينية 1982هـ، ص 171.

[21] على ابو المكارم ، تاريخ النحو العربي حتى أواخر القرن 2 هـ، 1971، ص 23.

[22]القفطي، إنباه الرواة ، تح محمد أبو الفضل ابراهيم، مصر دار الكتب المصرية ط1 د ت ص 14.

[23] ينظر:عصام نور الدين، تاريخ النحو، ص 28-30.

[24] د عصام نور الدين، تاريخ النحو، ص 40.

[25]غانم حنجار، مجلة الخطاب، منشورات مخبر تحليل الخطاب ، جامعة تيزي وزو العدد 6 2010 ص 166.

[26]ينظر :علي أبو المكارم، المدخل إلى دراسة النحو العربي، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة ط1، 2006، ص 89.

[27] ينظر علي أبو المكارم ،المصدر نفسه، ص 94.

[28]ينظر علي أبو المكارم ،المصدر نفسه، ص 95.

[29]ينظر: علي أبو المكارم، المدخل إلى دراسة النحو العربي، ص 99-100 .

[30]ينظر : علي أبو المكارم، المدخل إلى دراسة النحو العربي، ص 101 .

[31]ابن جني، أبو الفتح عثمان ، الخصائص ، تح محمد على النجار، دار الهدى للطباعة والنشر ، بيروت لبنان 1952 ج1 ، ص 34.

[32]ينظر : مكي درار، مداخلة بعنوان إشكالية تدريس النحو العربي بين الموضوع والمنهجية، الملتقى الأول حول قضايا النحو العربي الواقع والآفاق، جامعة ابن خلدون تيارت، ماي 2005 .

[33]ينظر : مكي درار، المداخلة السابقة.

[34] خديجة محمد الصافي، أثر المجاز في فهم الوظائف النحوية وتوجيهها في السياق، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ط2، 2008 ص65

[35] عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز في علم المعاني ، تصحيح الإمام محمد عبده ، القاهرة ، دط ، 1960 ص163.

6.قائمة المصادر و المراجع:

1) القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

2) السنة النبوية

3) أحمد الهاشمي ، القواعد الأساسية للغة العربية حسب منهج ألفية ابن مالك ، (دار الكتب العلمية بيروت لبنان)

4) علي أبو المكارم ، المدخل إلى دراسة النحو العربي ، (دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة ، ط 1 ، 2006)

5) ابن فارس (أبو الحسين أحمد) ، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها ، تح مصطفى الشويمي ، (مؤسسة بدران ، بيروت ، 1963)

6) عبد الراجحي ، النحو العربي والدرس الحديث ، دراسة في المنهج ، (دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، 1979)

7) المنجد في اللغة والأعلام

8) عصام نورالدين، تاريخ النحو ،

9) تمام حسان ، اللغة العربية مهناها ومبناها ، (دار الثقافة ، الدار البيضاء)

10) ابن خلدون ، المقدمة ، (الدار التونسية للنشر ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1984)

11) صابر بكر أبو السعود ، النحو العربي دراسة نصية ، (دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 1988)

12) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر ، تح فوزي عطوي ط1، (دار صعب بيروت 1968)

13) ابن سلام الجمحي ، طبقات الشعراء ، تح محمود محمد شاكر ، (مطبعة المدني ، مصر)

14) ابن قتيبة ، الشعر والشعراء ، (قسنطينة 1982)

15) القفطي ، إنباه الرواة ، تح محمد أبو الفضل ابراهيم ، (دار الكتب المصرية ط1، مصر)

16) ابن جني، أبو الفتح عثمان ، الخصائص ، تح محمد علي النجار ، (دار الهدى للطباعة والنشر ، بيروت لبنان 1952)

17) خديجة محمد الصافي ، أثر المجاز في فهم الوظائف النحوية وتوجيهها في السياق ، (دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ط2 2008)

18) عبد القادر الجرجاني ، دلائل الإعجاز في علم المعاني ، تصحيح الإمام محمد عبده، (القاهرة ، د ط 1960)

19) مقالة : غانم حنجار، المقاربات النحوية في واقع التعليم الإكمالي، قراءة في منهجية الأداء، (منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة تيزي وزو، العدد السادس (06) 2010، ص 166)

20) مداخلة: مكي درار، إشكالية تدريس النحو العربي بين الموضوع والمنهجية، حول قضايا النحو العربي، الواقع والآفاق / (ماي 2005، جامعة ابن خلدون تيارت، الجزائر.)

القراءات القرآنية وأثرها في صناعة المدارس النحوية

schools Qur'anic readings enrich grammar and open grammar

1.د. عبد الهادي حمر العين

Abdeelhadi hameurlaine

2.ط.د. قصاب عبد القادر guissab abdelkader

1.المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف، ميلة، الجزائر hamrelaine.abdelhadi@centre-univ-mila.dz

2.المركز الجامعي أمين العقال الحاج موسى أق أخموك/ تمنراست gassab14tam@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2020/07/05 تاريخ القبول: 2020/08/21 تاريخ النشر: 2020/09/20

ملخص:

القرآن كلام الله المنزّل بالتواتر المتعبد بتلاوته، نزل به جبريل عليه السلام، على النبي محمد صلى الله عليه وسلم، شامل لكل ما يلبُس على الناس، لا ريب فيه ولاشك، والقراءات القرانية فرع منه وعلم من علومه، أحاول في هذا البحث المتواضع؛ أن أحاول جاهدا تبيان أثرها في خدمة النحو العربي مبرزا اختلاف القراء نحويا وفقهيا في بعض المختارات، إذ أردت من خلال هذا البحث أن ألامس بعض ما اختلف فيه علماء النحو معرجا على؛ تعريف علم القراءات القرآنية ونشأته وعلاقة اللهجات العربية بظهور القراءات القرآنية، متناولا اختلاف النحويين في بعض توجيه بعض القراءات للتوصل إلى دور ها في إثراء الشواهد النحوية وتقوية النحو العربي لاختلاف أراء النحاة.

الكلمات المفتاحية: القراءات القرآنية، الشاهد النحوي، خدمة، النُحاة.

Abstract:

The Qur'an is the word of God, the house with the frequency of his recriving, and Jibril (peace be upon him) came down, on the Prophet Muhammad, comprehensive of everything that is worn on people, there is

no doubt, and the Qur'anic readings are a branch of it and a science of his sciences, I try in this humble research I try hard to show its effect in the service of Arabic grammar, highlighting the differences of readers grammatically and in some of the anthology, as I wanted through this research to touch some of what the grammar scholars disagreed on, the definition of the science of Qur'anic readings and its origins and relationship Arabic dialects with the emergence of Qur'anic readings, addressing the differences of grammar in some of the directives of some readings to reach a role in enriching grammatical evidence and strengthening the Arabic grammar for the different opinions of the sculptor.

Keywords: Qur'anic readings, grammatical witness, service, sculptor.

المؤلف المرسل1: د. عبد الهادي حمر العين، الإيميل: hamrelaine.abdelhadi@centre-univ-mila.dz

المؤلف المرسل 2: د. قصاب عبد القادر gassab14tam@yahoo.com

1. مقدمة:

لا شك أن الاختلاف حيثما وجد كان نعمة على إثراء الدرس اللغوي، خاصة إن كان بين علماء همهم خدمة كتاب الله وفهمه، ومن أهم أسباب الاختلاف بين العلماء وجود المحكم والمتشابه، والقطعيات، والظنيات، في القرآن، وكل هذه الأمور تحتمل وجها أو أكثر من الاختلاف، لذا ظهر المجمل، والمفسّر، والمطلق، والمقيد، والصريح، والمؤول، فهناك ما يفهم من عبارة النص، وهناك ما يفهم من إشارته.

وانطلاقا من قوله تعالى: ﴿ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين إلا من رحم ربك ولذلك خلقهم﴾ (هود: 118-119)، فإننا نتساءل:

الإشكالية: لماذا أنزل الله تعالى القراءات القرانية؟ وما أثرها على النحو العربي؟ كيف تعامل علماء النحو مع هذه القراءات؟

الفرضيات:

- القراءات القرانية فتحٌ على العربية ونحوها.
- اختلاف النحاة في التعامل مع القراءات القرانية أثرى الدرس النحوي العربي.

أهداف البحث:

- الوقوف على أثر القراءات القرانية في إثراء العربية ونحوها.
- اختلاف النحاة في توجيه القراءات خلق مدارس وأراء نحوية مهدت الطريق لإنشاء نحو عربي متين.

منهج البحث:

لا شك أن موضوع خدمة القراءات للنحو العربي واختلاف النحاة يحتاج لدراسته منهجين هما:

1 . المنهج الوصفي الذي يحلل ظاهرة لغوية وهي دور القراءات في خدمة النحو العربي.

2. المنهج المقارن لتحديد وجهات نظر النحاة للقراءات والتعامل معها.

إن الاختلاف في الآراء ووجهات النظر طبيعة بشرية، ولا شك أن الهداية من الله، على أن لا يتحول الخلاف إلى رمي الناس بالتهم لقصور فهم أو ميل لطائفة على حساب أخرى، هذا ما وقع بين النحاة في تعاملهم مع القراءات القرانية، ولعل أبرز أسباب الاختلاف بين العلماء في هذه المسألة يرجع إلى أشياء كثيرة ومتنوعة من أبرزها:

2. طبيعة الإنسان وشخصيته:

هناك من الناس من يحب الشدة والخشونة، وهناك من يميل إلى اللين والرفق، فمن فضل الشدة، فقد اختار التعسير والاحتياط، ومن آثر اللين فقد اختار اليسر والسهولة. (عبد الوهاب عبد السلام طويلة، 1414هـ، ص: 09)

1.2 اختلاف المدارك والعقول:

فهناك عقل ينفذ إلى أعماق الشيء وكنهه، وهناك عقل يكتفي بالإحاطة السطحية فحسب.

2.2. الالتباس في الأمور:

كل واحد ينظر إلى الأمر الذي يخوض فيه، من زاويته وفهمه هو، ومادام الناس يختلفون في طبائعهم، وصفاتهم، واتجاهاتهم النفسية، وأفهامهم وطرق عيشهم وثقافتهم، فلابدّ أن يترتب عن ذلك اختلاف في الحكم وتباين في الرأي والموقف، وأكثر ما يظهر هذا الاختلاف في مجال الفقه والسياسة والعمل والسلوك الإنساني والعادات والتقاليد. (نفسه، ص: 09-10)، واستنادا إلى قوله تعالى: ﴿**يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا**﴾ (النساء: 59). نجد أن

الاختلاف بين المؤولين والمفسرين وارد، وحقيقة لا بدّ منها، ولكن يجب أن تُردّ الأمور كلها لله ورسوله، فما وافق قول الله ورسوله أخذنا به، وما نافى قولهما رد مدحورا.

والناس على أنواع في دراسة كتاب الله:

1.3.نوع يبغي الفهم والنفع له وللناس.

2.3.نوع يبغي الفتنة والضلال له وللناس.

3.3. نوع يضل بجهله الناس ونفسه.

لقوله عز وجل: ﴿**هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ**﴾ (آل عمران: 07).

هنا يظهر أن للدارسين في فهم القرقان وقراءاته نوايا لا يعلمها إلا الله، ولا شك أن العلماء يختلفون في صفاء القريحة، وحسن البديهة، وحدة الذهن، وقوة الحافظة.

وقد أرجع علماء الفقه، وعلماء اللغة أسباب اختلاف الدارسين للقراءات القرآنية إلى قولين:

أولاهما: ذهب السيوطي جلال الدين والقاضي شمس الدين الخوي. (ابن العماد العكبري، 1406هـ/ 1986م، ج423/05)

إلى أنّ النبي صلى الله عليه وسلم لم يبين لأصحابه من معاني القرآن إلا القليل منه، إذ بين لهم فقط ما تدعو إليه الحاجة (د.سعود بن عبد الله الفنيسان، ص: 16).

ثانيهما: ما ذهب إليه – شيخ الإسلام – ابن تيمية إلى أنّ رسول الله صلى الله عليه وسلم بين لأصحابه كل معاني القرآن، جملة وتفصيلا، فلم يترك بابا إلا وضّحه وبيّنه، وقدّم حججا في ذلك من العقل والنقل والواقع.

1.من النقل: أن الله تعالى قال: ﴿**لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ**﴾ (النحل: 44).

وقال أبو عبد الرحمن السلمي: حدثنا الذين كانوا يقرئوننا القرآن كعثمان بن عفان، وعبد الله بن مسعود–رضي الله عنهما– أنهم كانوا إذا تعلموا من النبي صلى الله عليه وسلم عشر آيات، لم يجاوزوها حتى يتعلموا ما فيها من العلم والعمل، فقالوا: تعلمنا القرآن والعلم والعمل جميعا.كما بين أن ذكر المولى التدبر في أكثر من موضع، يدل على أن قراءة القرآن مقرونة بفهمه وتدبره لقوله تعالى: ﴿**كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ**﴾ (سورة ص: 29)، وقال أيضا: ﴿**أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ**﴾ (النساء: 82)، وقال تعالى أيضا: ﴿**إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ**﴾ (يوسف: 02).

وقد روى ابن ماجة والإمام أحمد عن عمر بن الخطاب– رضي الله عنه – أنه قال: إنّ آخر ما نزل آية الربا، وأن رسول الله صلى الله عليه وسلم قُبض ولم يفسرها لنا، لذا ذهب ابن تيمية إلى أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قد فسر لصحابته كل القرآن إلا هذه لأنه قُبض.

2.من العقل: إنّ عقل الكلام متضمن بفهمه، وتدبره، ومن المعلوم أن المقصود بكل كلام هو فهم معانيه دون مجرد الاكتفاء بألفاظه وحسب، والقرآن كلام الله أولى بذلك.

3.من الواقع: جرت العادة أن تمنع قوما أن يقرؤوا كتابا لفن من الفنون، أو علم من العلوم كالرياضيات أو الطب أ ما شابه، دون فهمه أو شرحه، فكيف بكلام الله الذي هو عصمتهم وطريق سعادتهم (نفسه، ص: 19).

والراجح عندنا: أنّ ما ذهب إليه السيوطي والقاضي والخوي، أقرب إلى الصواب، وحديث عائشة – رضي الله عنها – يوضح ذلك، فقد اخرج البزّار. (محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، 1374هـ،

1374هـ، ج209/02) أن عائشة رضي الله عنها قالت: ما كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يفسر شيئا من القرآن إلا آيات معدودات أو بعدد علمه إياهنّ جبريل عليه السلام (الهثيمي علي بن أبي بكر، ج303/06).

كما نجد أبا بكر الصديق – رضي الله عنها – لما سئل عن "أبّا" في قوله تعالى: ﴿وَفَاكِهَةً وَأَبًّا﴾ (عبس:31)، أنه قال: أي سماء تظلمني، وأي أرض تقلني، إذا قلت بكتاب الله ما لا اعلم، وفي الموضع نفسه قال عمر بن الخطاب – رضي الله عنها – رضي الله عنه– هذه الفاكهة عرفناها، فما الأبُّ؟ ثم رجع إلى نفسه فقال: إنّ هذا لهو التكلّف يا عمر (د.سعود بن عبد الله الفنيسان، ص: 20).

وما معنى أن يدعو النبي صلى الله عليه وسلم لابن عباس: (اللهم فقهه في الدين وعلمه التأويل) (العسقلاني ابن حجر أحمد بن علي، ج244/01).

. كل هذا يبين أن النبي لم يفسر لصحابته كل القرآن وإنما فسر لهم آيات محدودات، ثم واصل الصابة والتابعون تفسير القرآن وتعاملو مع قراءآته منطلقين من العربية وخصائها، لأن القرآن نزل بها، وهنا نقف عند علاقة بالقرآن وقراءات باللسان العربي ولهجات القبائل.

4. علاقة اللسان العربي بالقرآن وقرآءاته:

لما كان نزول القرآن عربيا، وجب فهمه بالعربية، ولأنّ العربية تعد من أشرف اللغات وأوسعها، كان لزاما أن تكون ثمة علاقة بين القرآن واللغة العربية.

يقول الدكتور عبده الراجحي: «لسنا نعرف درسا لغويا أصيلا ولا أعمق من درس يصل بين العربية والقرآن»(د.عبد الراجحي،1428هـ/2008م، ص: 17.)، فلاشك أن المتتبع لتاريخ شبه الجزيرة العربية واللسان العربي. يقول عبده الراجحي: «إنّ المتتبع لتاريخ شبه الجزيرة العربية قبيل الإسلام يجده غامضا أو شديد الغموض، إن صح التعبير، أما تاريخها اللغوي فكان أكثر غموضا» (نفسه، ص: 19).

وربما نوافقه الرأي، فلو تصفح أحد منّا شعر الجاهليين، أو نثرهم لصدّق ما قاله عبده الراجحي، فمحاكاتهم للطبيعة عقدت الألفاظ وصعّبت الفهم؛ هذا من حيث اللغة والألفاظ، أما من حيث العامل البشري؛ فصراعات القبائل خير دليل على ما قاله الراجحي.

واللسان العربي أوسع الألسنة وأفصحها، لذا نزل القرآن به، لقوله تعالى: ﴿**إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ**﴾ (يوسف: 02). قال الإمام الشافعي– رحمه الله –: «ولسان العرب أوسع الألسنة مذهبا، وأكثرها لفظا، ولا نعلمه يحيط بجميع علمه–أي علم اللسان– غير نبي، ولكنّه لا يذهب منه شيء على عامتها، حتى يكون موجودا فيها من يعرفه» (الشافعي محمد بن إدريس، 1358هـ/1940م، ص: 43)، والعلم بلسان العرب عند العرب، كالعلم بالسنة عند أهل الفقه، لابد وأن يضيع شيئ منه، وراجع ذلك لاتساعه وكثرة لفظه، وفي هذا المجال يضيق الشافعي قائلا: «وهكذا لسان العرب عند خاصتها وعامتها؛ لا يذهب منه شيء عليها، ولا يُطلب عند غيرها، ولا يعلمه إلا من قَبِله عنها، ولا يشركها فيه إلا من تبعها في تعلمه منها، ومن قِبله منها، فهو من أهل لسانها» (نفسه، ص: 44)، وذكر البقاعي في معنى قوله تعالى: ﴿**إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ**﴾(يوسف: 02) أنها تدل على أن اللسان العربي أفصح الألسنة وأوسعها، وأقومها، وأعدلها لأنّ القول وإن خصّ قوما يكون عامّا لمن سواهم(البقاعي إبراهيم بن عمر (المتوفي: 885هـ)، ج05/04.).

ونزول القرآن بلسان العرب، زاد من توطيد العلاقة بينهما، فلا يمكن فهم كتاب الله ما لم نتمكن من العربية. لذا وجب على كل عربي وأعجمي أن يتعلم العربية وأن يطّلعَ على غريبها وسلسها، حتى يتمكن من الغوص في كتاب الله عزّ وجلّ، لفهمه، وتدبُره، أو حتى تلاوته وهنا نتوقف عند القراءات القرانية تعريفا وظهورا وأسبابا.

5. علم القراءات:

مذ تلقي النبي صلى الله عليه وسلم القرآن من لدن عليم حكيم، كان يقرأ ما أنزل عليه لأصحابه، فيلتزمون تلاوته عن النبي صلى الله عليه وسلم دون إضافة أو إنقاص، ولما دعت الحاجة بعد أن أقبلت

القبائل العربية على الإسلام وأصبحت تدخل في دين الله أفواجا، دعا النبي صلى الله عليه وسلم ربه أن يزيده من حروفه، أي: من قراءاته ليسهل على العباد قراءته أو نطقه صحيحا بسبب اختلاف لهجات القبائل صوتيا وصرفيا، فاستجاب المولى عزّ وجلّ بأنّ وافق لنبيه، وزاده من قراءات القرآن حتى وصلت سبعة، كما في الحديث النبوي الشريف؛ عن أُبي بن كعب- رضي الله عنه- قال: رسول الله صلى الله عليه وسلم: (إنّ جبريل وميكائيل-عليهما السلام- أتياني فقعد جبريل عن يميني، وميكائيل عن يساري، فقال جبريل عليه السلام: اقرأ القرآن على حرف، قال ميكائيل: استزده، استزده، حتى بلغ سبعة أحرف فكلٌّ شاف كاف) (النسائي، ج154/02).

وعن أبي بكرة –رضي الله عنه- أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: (فنظرت إلى ميكائيل فسكت، فعلمت أنه قد انتهت العدة) (السيوطي جلال الدين، 1426هـ، ج 47/05)، وعن ابن عباس - رضي الله عنهما- أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (أقرأني جبريل على حرف فلم أزل أستزيده حتى انتهى إلى سبعة أحرف)(البخاري، ج80/04).

وهنا يستوقفنا تساؤل أخر: ما معنى الحرف في القراءات، وأي حرف قصده النبي صلى الله عليه وسلم؟

للإجابة عن هذا التساؤل نستهل حديثنا بتحديد مفهوم الحرف عموما قبل الحديث عن أي حرف تكلم النبي صلى الله عليه وسلم.

6. معنى الحرف في اللغة:

1.6 الحرف: الحرف في كل شيء طرفه، وشفيره، وحدّه (الفيروزبادي،1403هـ، ج127/03)، وجمعه: أحرف وله استعمالات كثيرة، وأنواع كثيرة.

2.6 معنى الحرف في اصطلاح اللغويين: له عدة تعريفات نحددها كالآتي:

1.2.6.يطلق على لغات البشر؛ فنقول: لغة قريش أو حرف قريش، ولغة ثقيف أو حرف ثقيف(الجوزية ابن القيم محمد بن أبي بكر بن أيوب،1987م، ص: 336).

2.2.6 يطلق الحرف على الجانب، كما جاء في حديث النبي صلى الله عليه وسلم في قصة موسى مع الخضر عليهما السلام: «فجاء عصفور فوقع على حرف السفينة؛ فنقر نقرة أو نقرتين في البحر، فقال الخضر يا موسى ما نقص علمي وعلمك من علم الله إلا كنقرة هذا العصفور في البحر» (البخاري، ج39/01).

3.2.6 يطلق على وجه من وجوه المعاني: لقوله صلى الله عليه وسلم: (أنزل القرآن على سبعة أحرف) (المطرودي عبد الرحمن بن إبراهيم،1991م، ص: 09).

4.2.6 يطلق على وجه من وجوه القراءات القرآنية، فيقال: حرف ابن مسعود وحرف نافع، أي: قراءته (نفسه، ص: 10).

ولاشك أن الحرف المقصود هنا أنه؛ وجه من وجوه القراءات القرآنية ثم نتساءل من جديد فنقول: لماذا وصل العدد إلى سبعة؟ وهل هو حقيقة أم عدد مجازي؟

ذهب كثير من العلماء إلى المقصود بالسبعة العدد الحقيقي لا المجازي، من هؤلاء العلماء: ابن عباس، وأُبي بن كعب، وابو بكرة وغيرهم. ولفظ "سبع" للمؤنث "وسبعة" للمذكر؛ من الأعداد الحسابية المعروفة دون العشرة، وهذا أصل استعمالها الحقيقي، أي العدد الذي يقع بين الستة والثمانية، فيقال: سبعَ نساء، وسبعة رجال (الأصفهاني الراغب، 1412هـ، ص: 284.)، وقد وردت لفظة "سبع" و"سبعة" في القرآن بشكل واسع، نحو: قوله تعالى: ﴿**لَهَا سَبْعَةُ أَبْوَابٍ لِكُلِّ بَابٍ مِنْهُمْ جُزْءٌ مَقْسُومٌ**﴾ (الحجر:44)، وقال أيضا: ﴿**مَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنْبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنْبُلَةٍ مِائَةُ حَبَّةٍ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَنْ يَشَاءُ**﴾ (البقرة: 261).

بعد هذه الإطافة في تحديد مفهوم الحرف والسبعة، نعود إلى توضيح العلاقة بين القرآن والقراءات فتقول: إنّ العلاقة بينهما وثيقة، وأن القراءات تخدم القرآن والعربية ونحوها.

يقول الزركشي: «القرآن والقراءات حقيقتان متغايرتان؛ فالقرآن هو الوحي المنزل على النبي محمد صلى الله عليه وسلم للبيان والإعجاز، والقراءات: هي اختلاف ألفاظ الوحي المذكور في الحروف وكيفيتها؛ من تخفيف وتشديد وغيرهما، ولابدّ فيهما من التلقي والمشافهة، لأنّ القراءات أشياء لا تحكم إلا بالسماع والمشافهة»(الزركشي، ج318/01)، وقد ذهب بعض الشيوخ من أهل اللغة إلى ما ذهب إليه الزركشي، نذكر منهم: القسطلاني في مؤلفه: لطائف الإشارات، والشيخ أحمد بن محمد الدمياطي، صاحب: إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربع عشر(شعبان محمد إسماعيل،1406هـ، ص: 23.).

يرى الدكتور شعبان محمد إسماعيل أن القراءة التي تفقد تواترها؛ لا يصح أن نطلق عليها اسم القراءة القرآنية، ولا يصح بأي حال من الأحوال أن نقرأ بها، مع أن القرآن في تعريفه؛ هو المنقول إلينا بالتواتر —من هنا- لا يصح أن يكون القرآن والقراءة شيء واحد(نفسه، ص: 25)، وربما نشاطره الرأي، ونضيف أن القراءات عبارة عن أوجه قرآنية متواترة، ولكن هل ثمة فرق بين القراءة والرواية، وهل كل قراءة تعدُّ مقبولة؟ أو بمعنى آخر ما شروط القراءة حتى تكون مقبولة؟

7. شروط القراءة المتواترة أو المقبولة:

ثمة ضوابط لابد من وجودها حتى تعدّ القراءة مقبولة، وإذا كانت كذلك، صحّت تلاوتها والصلاة بها وإلا اعتبرت شاذة، ولا يعتد بها ولا يصلى بها، ولا نتلوها حتى، فالشاذ يحفظ ولا يقاس عليه —كما يقال- من هذه الشروط والضوابط:

1.7 أن ينقلها الثقات عن النبي صلى الله عليه وسلم، فلا تؤخذ القراءة من غير الثقات.

2.7 أن يكون لها وجه شائع في العربية التي نزل بها القرآن الكريم، وأخذ بهذا الشرط مكي بن أبي طالب القيسي.

3.7 أن تكون موافقة لخط المصحف(القيسي مكي بن أبي طالب، 1977م، ص: 51).

4.7 وأهم هذه الشروط، أن يكون السند متواترا، إذ يرى العلماء من الأصوليين، وكذا فقهاء المذاهب الأربعة والمحدثين والقراء؛ أن شرط القراءة الصحيحة هو التواتر، فالقراءة غير المتواترة السند لا تعتد –في نظرهم جميعا– قراءة(الطويل السيد رزق، 1405هـ/1985م، ص: 48)، ومعنى التواتر: هو نقل جماعة عن جماعة تحيل العادة تواطؤهم على الكذب من أول السند إلى آخر(الخطيب البغدادي أحمد علي ثابت، 1357هـ، ص: 50.). قال نافع –رحمه الله–: «قرأت على سبعين من التابعين، فما اجتمع عليه اثنان أخذته، وما شكّ فيه واحد تركته، حتى اتبعت هذه القراءة» (الطويل السيد رزق، في علوم القراءات مدخل ودراسة وتحقيق، ص:47).

وقد قرأ الكسائي عل حمزة، وهو يخالفه في نحو ثلاثمائة حرف، لأنه قرأ على غيره، فاختار من قراءة حمزة، ومن قراءة غيره، وترك منها كثيرا(نفسه، ص: 48).

وكذلك قرأ أبو عمرو على قراءة ابن كثير، وهو يخالفه في أكثر من ثلاثة آلاف حرف، لأنّ قرأ على غيره، وأخذ منه، ومن غيره وما رآه صحيحا(القيسي مكي بن أبي طالب، الإبانة عن معاني القرآن، ص: 50).

وهذا إن دلّ على شيء إنما يدل على تحري القراء الوجه الصحيح وإن أخذ على أكثر من قارئ ثقة. يقول النويري: «عدم اشتراط التواتر قول حادث فخالف لإجماع الفقهاء والمحدّثين وغيرهم، لأنّ القرآن عند جهور من أئمة المذاهب الأربعة، هو ما نقل بين دفّتي المصحف نقلا متواتر» (السيد رزق الطويل، ص: 49)، وقال بهذا الرأي ابن الحاجب الذي يقول: «وحينئذ فلابد من التواتر عن الأئمة الأربعة»، وأخذ برأيه: ابن عبد البر، وابن عطية، والنووي، والزركشي، والسبكي، والأسنوي، والأذرعي، وجميع القراء(الدمياطي أحمد بن محمد عبد الغني الشافعي،1407هـ/1987م، ص: 06).

وقد تناول ابن الجزري – رحمة الله – هذه الشروط في منظومته قائلا:

فكلُّ ما وافق وجهَ نحوٍ وكان للرسم احتمالا يحوِ

وصحَّ إسنادا هو القرآنُ فهذه الثلاثةُ الأركـــانُ

(ابن الجزري أحمد بن محمد شهاب الدين أبو بكر، 1414هـ/1994م، ص: 03.)

8. القراءات؛ اختلافها ومقاييس قبولها:

تكلمنا عن القراءة في المبحث السابق وقلنا أنها وجه من وجوه القرآن متواترة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، وقال بعضهم أنها اختلاف ألفاظ الوحي المذكور في كتابة الحروف، أو كيفية النطق بها، مع تخفيف وتثقيل وغيرهما، كزيادة حرف أو حذفه أو إبداله(الزركشي،ج318/01).

وقال آخرون: هي مذهب يذهب إليه أحد أئمة القراءات، بالنطق بحروف القرآن الكريم، أو هيئاتها مخالفا بها غيره (الزرقاني محمد عبد العظيم، 1415هـ/1995م، ج405/01).

وانطلاقا من قول الإمام ابن الجزري في ضابط القراءة الصحيحة: «هي كل قراءة وافقت العربية، ولو بوجه ووافقت أحد المصاحف العثمانية ولو احتمالا وصح سندها» (ابن الجزري أحمد بن محمد شهاب الدين أبو بكر، ج09/01).

إذن: فكل قراءة لم يصح سندها عن النبي صلى الله عليه وسلم لا يصح القراءة بها أو العمل بها (د.سعود بن عبد الله الفنيسان، اختلاف المفسرين، أسبابه وآثاره، ص: 61)، ومعنى أن توافق رسم المصحف ولو احتمالا، أي: أن توافق احد المصاحف الستة التي بعث بها عثمان بن عفان –رضي الله عنه– إلى الأقطار العربية ولو تقديرا(نفسه، ص: 62.). ونضرب أمثلة من القرآن توضح ذلك؛

1.8 قال تعالى: ﴿**وَقَالُوا اتَّخَذَ اللَّهُ وَلَدًا**﴾(البقرة: 116). قرئت بغير "واو" في "قالوا".

2.8 قال تعالى: ﴿**وَسَارِعُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ**﴾(آل عمران:133)، قرئت يغير "واو" في "سارعوا".

3.8 قال تعالى: ﴿**جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ**﴾(التوبة:72) بحذف حرف الجر "من".ومعنى أن توافق المصحف ولو تقديرا أو احتمالا فتوضحه الأمثلة الآتية:

قوله تعالى: ﴿**اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ**﴾ (الفاتحة:06) بالصاد المبدلة عن السين التي هي الأصل، كما أبدلت أيضا في قوله تعالى: ﴿**لَسْتَ عَلَيْهِمْ بِمُصَيْطِرٍ**﴾(الغاشية:22) فالصاد هنا مبدلة عن السين التي هي أصل، ويبين ابن الجزري –رحمه الله– أن مثل هذه المواطن وقع الخلاف (ابن الجزري أحمد بن محمد شهاب الدين أبو بكر، ج12/01).

وبذلك يكون ما روي من قراءات قرآنية على ثلاثة أقسام بارزة هي:

4.8 ما اجتمع في ثلاثة شروط –وقد شرحنا شروط القراءة المقبولة سابقا– وهذه الثلاثة هي: صحة السند، وموافقة العربية، وخطّ المصحف أو رسمه.

5.8 ما صح سنده، ووافق العربية، وخالف خط المصحف العثماني، فلا تقرأ به، ولكن يعمل به؛ لأنه سنة وليس بقرآن، نحو قراءة ابن مسعود –رضي الله عنه– لقوله تعالى: ﴿**صِيَامُ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ ذَلِكَ كَفَّارَةُ أَيْمَانِكُمْ**﴾ (المائدة: 89)، وشرط التتابع من عدمه وزيادة لفظة "متتابعات" التي هي غير موجودة في المصحف العثماني، وقد اختلف الفقهاء في ذلك كثيرا.

6.8 ما لم يصح سنده، ولو وافق العربية، والمصحف العثماني، فهذا مردود غير مقبول بأي حال من الأحوال، نحو قراءة قوله تعالى: ﴿**فَالْيَوْمَ نُنَجِّيكَ بِبَدَنِكَ لِتَكُونَ لِمَنْ خَلْفَكَ آيَةً**...﴾(يونس: 92) قرئت "ننجيك" بالحاء المهملة "ننجيك"، وفتح اللام في "خلفك" لتصبح "خلفك" (د.سعود بن عبد الله الفنيسان، اختلاف المفسرين، أسبابه وآثاره، ص: 62-63).

9. خاتمة:

يعد موضوع القراءات القرآنية موضوعا واسعا أكبر من أن نحبيط به في بحثنا هذا، خاصة وإن أرادنا أن نصل إلى العلاقة بين القراءات القرآنية، واللهجات العربية وبين اختلاف النحويين مع تباين آرائهم ومدارسهم، فحاولت في بحثي تعريف علم القراءات مبيا نشأته معرّجا على ، ثم بينت سريعا أسباب

اختلاف والنحاة القراء في مسائل خلافية، ومدى اختلاف النحويين في تخريجاتهم وتوجيههم النحوي للقراءآت القرآنية.

وقد توصلت في نهاية هذا البحث المتواضع إلى عدة نقاط أرصدها في الآتي:

- ✓ دراسة القرآن أو شيئ متعلق به من أصعب ما يتناول الباحث، فالخطأ المتعمد إثم يلزم صاحبه.
- ✓ القراءات القرآنية باب واسع من أبواب القرآن الكريم يستحيل رصد جوانبه أو الإحاطة به، ومن سعى إلى إغلاقه فقد ضل ضلالا بعيدا.
- ✓ اختلاف النحاة نعمة أثرت النحو العربي الدرس اللغوي.
- ✓ القرآن الكريم واحد، والقراءات فيه متعددة بتعدد لهجات العرب، وأن فيه اختلافا يخلق التنافس بين النحاة شرط أن يصلوا إلى أنه لا تناقض فيه أو في قراءاته.
- ✓ القراءات السبع كلها مشهورة ومتواترة عن رسول الله، بل هناك من يرى بالعشر ولا يرى ضيرا في ذلك.
- ✓ للقراءات شروط لابد من توفرها حتى تكون القراءة متواترة.
- ✓ اللغة العربية لغة خصبة ولاّدة للألفاظ والمعاني شريفة المقصد اختارها المولى من بين اللغات فشرّفها بالقرآن.
- ✓ أن دارس كتاب الله يصيبه النشاط والجد، فلا يكسل ولا يشعر بالملل في التعامل مع كلام الله.
- ✓ أن الاحتجاج في القراءات كان له دور في إظهار حجة النحوي لإقناع المفسر بما يراه، فيثبت المفسر إن كان حيّا موقفه أو يعدل عن فكرة رآها.
- ✓ فهم القرآن ينطلق من البيئة التي نزل فيها كتاب الله، وأن عزله عن بيئته، أو محيطه

قائمة المصادر والمراجع:

1. عبد الوهاب عبد السلام طويلة، 1414هـ ، أثر اللغة في اختلاف المجتهدين، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ص: 09.
2. نفسه، ص: 09-10.
3. محمد بن أحمد بن الخليل بن سعادة الخوي، نسبة إلى خويّ إحدى مدن تبريز، فقيه أصولي ومحدّث ومفسر، ولد بدمشق سنة (626هـ) تاركا عدة تصانيف منها: شرح الأصول الخمسين، في النحو، ونظم علوم الحديث، توفي سنة (693هـ)، انظر: ابن العماد العكبري، 1406هـ/ 1986م، شذرات الذهب، تح: عبد القادر الأرناؤوط، دار ابن كثير، ط01، ج05/423.
4. د.سعود بن عبد الله الفنيسان، اختلاف المفسرين، أسبابه وآثاره، دار اشبيلية مركز الدراسات والإعلام، الرياض، ط01، ص: 16.
5. نفسه، ص: 19.

6. هو البزّار البصري، الحافظ أبو بكر أحمد بن عمرو بن عبد الخالق، صاحب المسند، عاش في أصبهان، وتوفي في فلسطين (292هـ)، انظر: محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، 1374هـ، تذكرة الحفاظ، تح: عبد الرحمن بن يحي المعلمي، دائرة المعارف العثمانية، ج209/02.
7. الهثيمي علي بن أبي بكر، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، ، تحقيق: حسام الدين القدسي، مكتبة القدسي، ج303/06.
8. د.سعود بن عبد الله الفنيسان، اختلاف المفسرين، أسبابه وآثاره، ص: 20.
9. العسقلاني بن حجر أحمد بن علي، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ج244/01.
10. د.عبد الراجحي،1428هـ/2008م، اللهجات العربية في القراءات القرآنية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط01، عمان، الأردن، ص: 17.
11. نفسه، ص: 19.
12. الشافعي محمد بن إدريس، 1358هـ/1940م، الرسالة، تح: أحمد شاكر، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، ، ص: 43.
13. نفسه، ص: 44.
14. البقاعي إبراهيم بن عمر (المتوفي: 885هـ)، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، ج05/04.
15. النسائي، في افتتاح الصلاة، باب جامع ما جاء في القرآن، ج154/02.
16. السيوطي جلال الدين، 1426هـ، الإتقان في علوم القرآن، تح: مركز الدراسات القرآنية، مجمع الملك فهد، السعودية، ج 47/05.
17. البخاري، في الإيمان، باب ذكر الملائكة، ج80/04.
18. الفيروزبادي،1403هـ، القاموس المحيط، دار الفكر، بيروت، لبنان، ج127/03.
19. الجوزية ابن القيم محمد بن أبي بكر بن أيوب،1987م، الفوائد المشوقة إلى علوم القرآن وعلم البيان بن القيم الجوزية، دار مكتبة الهلال، ص: 336

20. البخاري، في العلم، باب: ما يستحب للعالم، ج39/01.

21. المطرودي عبد الرحمن بن إبراهيم، الأحرف القرآنية السبعة، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، ط01، 1991م، ص: 09.
22. نفسه، ص: 10.
23. الأصفهاني الراغب، 1412هـ، المفردات في غريب القرآن، دار المعرفة، بيروت، ط01، ص: 284
24. الزركشي، د.ت، البرهان في علوم القرآن، تح: أبي الفضل الدمياطي، دار الحديث، القاهرة، ج318/01.
25. شعبان محمد إسماعيل، القراءات أحكامها ومصادرها، دار دعوة الحق، السنة الثانية، 1406هـ.ص: 23.

26. نفسه، ص: 25.
27. القيسي مكي بن أبي طالب،1977م، الإبانة عن معاني القرآن، تحقيق: عبد الفتاح شلبي، دار النهضة، مصر، ، ص: 51
28. الطويل السيد رزق، 1405هـ/1985م، في علوم القراءات، مدخل ودراسة وتحقيق، مكتبة الفضيلة، مكة المكرمة، ط01، ص: 48.
29. الخطيب البغدادي أحمد علي ثابت، 1357هـ. الكفاية في علم الرواية، (المتوفي: 463هـ)، دار المعارف العثمانية، ص: 50.
30. الطويل السيد رزق، في علوم القراءات مدخل ودراسة وتحقيق، ص: 47
31. نفسه، ص: 48
32. القيسي مكي بن أبي طالب، الإبانة عن معاني القرآن، ص: 50
33. السيد رزق الطويل، في علوم القراءات مدخل ودراسة وتحقيق، ص: 49
34. الدمياطي أحمد بن محمد عبد الغني الشافعي،1407هـ/1987م، إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربع عشر، المعروف بالبنا، تحقيق: شعبان محمد إسماعيل، عالم الكتب، القارة، ص: 06.
35. ابن الجزري أحمد بن محمد شهاب الدين أبو بكر، 1414هـ/1994م، طيبة النشر في القراءات العشر، تحقيق: محمد تميم الزغبي، دار الهدى، جدة، ص: 03.
36. الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج318/01.
37. الزرقاني محمد عبد العظيم، 1415هـ/1995م، مناهل العرفان في علوم القرآن، تح: فواز أحمد زمرلي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط01، ج405/01.
38. ابن الجزري أحمد بن محمد شهاب الدين أبو بكر، طيبة النشر في القراءات العشر، ج09/01.
39. د.سعود بن عبد الله الفنيسان، اختلاف المفسرين، أسبابه وآثاره، ص: 61.
40. نفسه، ص: 62.
41. ابن الجزري أحمد بن محمد شهاب الدين أبو بكر، طيبة النشر في القراءات العشر، ج12/01
42. د.سعود بن عبد الله الفنيسان، اختلاف المفسرين، أسبابه وآثاره، ص: 62-63.

الاقتصاد الجزائري بين الإصلاحات الاقتصادية والاندماج الاقتصاد الدولي

The Algerian economy between economic reforms and integration of the international economy

زلاطو نعيمة[1]، حداشي حكيم[2]

Zalatou naima[1], haddachi hakim[2]

[1] المركز الجامعي تيسمسيلت، ihssan.economie@gmail.com

[2]جامعة تيارت، heddachi@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/07/12 تاريخ القبول: 2020/08/29 تاريخ النشر: 2020/09/20

ملخص:

لا شك أن الإصلاحات الاقتصادية الجزائرية كانت منعطفا مهما للخروج من الأزمة لاقتصادية التي كانت تعاني منها الجزائر جراء انهيار أسعار النفط في منتصف الثمانينيات من جهة و للولوج في الاقتصاد السوق و الانتقال من النمط الاشتراكي والذي تبنته الجزائر منذ الإستقلال من جهة أخرى. و لقد عرفت بداية السبعينيات وبالتحديد منذ عام 1973 ، مجهودات مكثفة من قبل كافة الدول لإعادة ترتيب العلاقات الاقتصادية فيما بينها وتصحيح الاختلالات الناتجة عن النظام الاقتصادي السائد .ولعل نتائج المرحلة الأولى الممتدة من نهاية الحرب العالمية الثانية إلى غاية عام 1973 أدت إلى الدعوة إلى إقامة نظام اقتصادي عالمي جديد. تهتم هاته الدراسة في تلخيص أهم الآثار الناجمة عن الإصلاحات الاقتصادي والاندماج الدولي علي الاقتصاد الجزائري التي تمثلث في تحقيق الإستقرار والتوازن الإقتصاديين، من خلال المؤشرات الإقتصادية كالإنخفاض المتتالي لمعدلات التضخم، والارتفاع المتواصل لمعدلات النمو الإقتصادي ، والتطور المالي للجهاز المصرفي. بالاظافة الي الاثار السلبية كالعب الاجتماعي مثل البطالة .

كلمات مفتاحية: الإصلاحات الاقتصادية, الثمانينيات, الاقتصاد السوق, نظام اقتصادي عالمي جديد, الاندماج الدولي, الاقتصاد الجزائري. **تصنيفاتJEL** :

Abstract: There is no doubt that the Algerian economic reforms were an important turning point to get out of the economic crisis that Algeria was suffering from due to the collapse of oil prices in the mid-1980s on the one hand, and to enter the market economy and move from the socialist model adopted by Algeria since independence on the other hand. The beginning of the seventies, and specifically since 1973, was marked by intense efforts by all countries to rearrange the economic relations among them and correct the imbalances resulting from the prevailing economic system. Perhaps the results of the first phase extending from the end of World War II until 1973 led to the call for the establishment of a new global economic order. This study is concerned with summarizing the most important effects of economic reforms and international integration on the Algerian economy, which are represented in achieving economic stability and balance, through economic indicators such as the successive decline in inflation rates, the continuous increase in economic growth rates, and the financial development of the banking system. In addition to the negative effects such as social play, such as unemployment.

Keywords: Economic reforms, the 1980s, the market economy, a new global economic system, international integration, the Algerian economy..

JEL Classification Codes: F02 international order and integration

المؤلف المرسل: زلاطو نعيمة ، **الإيميل**: ihssan.economie@gmail.com

1. مقدمة:

إن السياسة الإصلاحية التي سعت في تحقيقها الجزائر ساهمت في إرجاع التوازنات الاقتصادية الاولية، و لقد شملت الإصلاحات جميع القطاعات الاقتصادية، فعدم الاكتفاء بالإصلاحات في السياسة المالية و تعديها إلى السياسة النقدية و القطاعات الإنتاجية، ساعد في خلق مناخ اقتصادي يساعد على المضي قدما في التنمية المتواصلة. لقد حقق الاقتصاد الاولي الجزائري أداء قويا في العشر سنوات الماضية، فمع إقتران أسعار النفط المرتفعة نسبيا بالسياسات الإصلاحية الاولية، و السياسة المالية التوسعية و المتمثلة في برنامج الإنعاش الإقتصادي تمكنت الجزائر من تحقيق النمو قوي وتضخم محدود وتخفيض الحاد في الدين العام الخارجي، و إستطاعت أيضا تحويل قدر كبير من الاحتياطات الخارجية وموارد الموازنة إلى صندوق مخصص لضبط إيرادات النفط، مما ساعد في حماية البلاد و خلق نوع من الثقة في الاقتصاد في حالة إنخفاض أسعار المحروقات الدولية، ومع ذلك لا تزال هناك تحديات باقية، فالآثار السلبية التي ترتبت على الإصلاحات و شروط المؤسسات الدولية لا تزال مطروحة و أهمها البطالة، التي لا تزال مرتفعة، وخاصة بين الشباب، بالرغم من الإصلاحات المنجزة و الجهود الوفيرة لإعادة التوازنات الاولية في الاقتصاد. إن المعاملات الاقتصادية تعكس أحد أهم المؤثرات في طبيعة العلاقات القائمة بين دول العالم، وتؤدي إلى تحديد معالمها واتجاهتها .لذلك كان النظام الاقتصادي العالمي يتضمن انتقال اليد العاملة وعوامل الإنتاج والسلع والخدمات عبر الحدود، وذلك بهدف تقوية روابط التعاون بين الدول، للوقوف في وجه الأزمات التي تهدد أمن واستقرار العالم وتضمن الرفاهية للمجتمعات. قبل الحرب العالمية الأولى ساد مبدأ حرية التجارة الدولية، حيث تميزت هذه المرحلة بالحرية النسبية في التبادل التجاري وسهولة انتقال العمالة ورأس المال وتخفيض الحواجز الجمركية .لكن بعد الحرب العالمية الأولى، سعت كل دولة إلى تغليب المصالح الاقتصادية الداخلية، وفي نفس الوقت انشغلت الدول المتحاربة بالإعداد والإمداد لخوض المعارك، أما الدول الأخرى فانشغلت بتحقيق التنمية الاقتصادية المحلية. لكن بعد الحرب العالمية الثانية، ظهرت العديد من المستجدات جعلت النظام الاقتصادي العالمي يمر بالعديد من المراحل، أدت إلى بروز بوادر أولية رامية لإقامة نظام اقتصادي عالمي جديد، كإنشاء صندوق النقد الدولي والبنك العالمي والمنظمة العالمية للتجارة. يختلف النظام الاقتصادي العالمي الجديد عن النظام الاقتصادي

القديم، في أنه قام على أنقاد انهيار نظام النقد القائم على قاعدة الذهب، التي اعتمد عليها النظام الاقتصادي القديم .أي النظام الاقتصادي الذي ساد قبل الحرب العالمية الثانية، وظهور الأزمة الاقتصادية العالمية، وفشل الدول الغربية في السيطرة عليها وقيام نظام اقتصادي معارض في روسيا .وفي ظل هذه الظروف، عمت الحمائية وتعددت اتفاقيات الدفع، وتراجعت حرية التجارة وانتشرت الرقابة والقيود على انتقال السلع والأموال.

خلال عقد التسعينيات، تبلورت عدة تغيرات عبرت عن جملة من العوامل والقوى الدافعة التي تعمل على تشكيل وتكوين النظام الاقتصادي العالمي الجديد، ليدخل القرن الواحد والعشرين بأوضاع وعلاقات اقتصادية دولية جديدة تختلف عن الأحداث والتطورات التي عرفها النظام الاقتصادي العالمي الجديد من قبل. إن مصطلح الاقتصاد العالمي يعبر عن ترابط وأهمية العلاقات الاقتصادية بين الدول، لذلك كان كل من التخصص وتقسيم العمل الدولي، من أبرز الخصائص التي برزت بعد حدوث الثورة الصناعية والانتقال إلى مرحلة الرأسمالية الصناعية في أواخر القرن الثامن عشر .أين تزايدت العلاقات الاقتصادية وظهرت الحاجة إلى تنظيمها بين الدول فبرز مفهوم النظام الاقتصادي العالمي. لقد تشكل النظام الاقتصادي العالمي الجديد بعد مؤتمر برتون وودز سنة1944 الذي دعا إلى إنشاء نظام شامل وفقا لنمط معين لتقسيم العمل الدولي والخضوع لبعض التنظيمات والمنظمات الدولية .ومن أبرز القضايا التي جعلت النظام الاقتصادي العالمي يتصف بأنه جديد ولم تكن مطروحة من قبل، هي قضايا لها تأثير كبير على اتجاهات السياسات الاقتصادية اللاحقة والمؤسسات المنشأة فيما بعد .وقد تمثلت أولى هذه القضايا أساسا في إعادة اعمار أوروبا بعد ما خلفته الحرب، وهذه القضية نتج عنها مفهوم النمو الاقتصادي واستخدامه كمعيار للتقدم .والقضية الثانية تمحورت في المواجهة بين النظام الرأسمالي القائم على اقتصاد السوق والنظام الاشتراكي القائم على التخطيط المركزي .أما القضية الثالثة فتمثلت في ظهور التنمية الاقتصادية في العالم الثالث كواحدة من المشاكل الرئيسة أين انقسم العالم إلى دول متقدمة ودول نامية .وهذا كله يشير إلى التغيرات الجذرية والجوهرية، التي حدثت وغيرت الأوضاع والعلاقات الاقتصادية بين كافة الدول والمؤسسات و المنظمات الدولية. ونظرا لكل

التحولات والتطورات التي مر بها النظام الاقتصادي العالمي الجديد، منذ نشأته إلى غاية العشرية الأولى من القرن الواحد والعشرين . و لمعالجة هذا الموضوع المهم نطرح الإشكالية التالية: ***ماهي تأثيرات الإصلاحات الاقتصادية و عملية الاندماج الدولي علي اقتصاد الجزائري؟***

للإجابة علي هذا التساؤل , يتم صياغة الفرضيتين الآتين:

–الفرضية الأولي: نتج عن عملية الاندماج الدولي انعقاد اتفاقية شراكة الاوروجزائرية بين دول الاتحاد الأوروبي والجزائر .

–**الفرضية الثانية:** بالرغم من التأثيرات الايجابية للإصلاحات الاقتصادية علي اقتصاد الجزائري , إلا أنها خلفت العديد من الآثار السلبية.

2. الاقتصاد الجزائري والإصلاحات

بدأت السلطات الجزائرية بالإصلاحات سنة 1988 بصورة محتشمة، حيث تم التصديق على جملة من القوانين كانت ترمي في مجملها إلى إصلاح مؤسسات الدولة التي أصبحت خاضعة للقانون التجاري .إن المنافع المتوقعة من تلك الإجراءات التصحيحية للاقتصاد الوطني لم تتحقق في مجملها كونها لم تؤخذ في إطارها الشمولي .وتبعا لذلك، تدهورت الوضعية الاقتصادية متمثلة في:

- انخفاض إجمالي الناتج المحلي الحقيقي خارج المحروقات بنسبة % 1.5 في المتوسط خلال 1986 – 1991.
- تأزم الوضعية المالية للمؤسسات العمومية نتيجة القوانين المفروضة على الأسعار، وتسريح العمال مما أدي إلى انسياب المهارات والكفاءات إلى القطاعات الأخرى، وخاصة القطاع الخاص.

تميزت المرحلة الموالية بعد مرحلة الإصلاحات الذاتية أو الغير المفروضة، بعدم الاستقرار السياسي والاقتصادي والأمني نتيجة ظاهرة الإرهاب التي عمت الوطن خلال التسعينيات، وارتفاع المديونية، ومنها خدمات المديونية التي تمتص حوالي80 % من إيرادات المحروقات .في ظل الوضعية المتردية للاقتصاد الوطني، أصبحت الإصلاحات الاقتصادية ضرورية من أجل تحقيق التنمية الاقتصادية .كان المخرج أمام السلطات الجزائرية في

تلك الفترة، هو العودة إلى الصندوق النقد الدولي والبنك العالمي لإبرام العقود وإعادة جدولة الديون التي كانت سابقا مرفوضا.

تهدف السياسات الإصلاحية المتمثلة في برنامج التثبيت والتكييف الهيكلي، المدعمة من قبل الصندوق الدولي والبنك العالمي، إلى استعادة التوازن المالي الداخلي والخارجي، وذلك للحد من التضخم وتحسين ميزان المدفوعات، ورفع القدرة التنافسية للاقتصاد، وبالتالي تحقيق النمو الاقتصادي .يعرف برنامج التثبيت والتكييف الهيكلي بأنه جملة من الإجراءات والترتيبات التصحيحية، الواجب إدخالها على الاقتصاديات التي تعاني من أزمات هيكلية .إن الهدف الأساسي من تلك العملية هو إزالة أو التقليل من تلك التحديات الداخلية أو الخارجية بغية تحقيق النمو الاقتصادي والاجتماعي .إن دخول الجزائر في هذا المشروع الطموح كان المقصود منه إحداث تغيرات جذرية في المنظومة الاقتصادية .الإجراءات التي ترمي إلى تحقيق توزيع عقلاني للموارد وإزالة تشوهات الأسعار من أهمها ما يالي:

أ. ***الاصلاح الهيكلي***:

يشمل على مجموعة من الإجراءات التي يرى الصندوق بأنها ترمي إلى تحقيق توزيع عقلاني للموارد وإزالة تشوهات الأسعار .تتمثل أهم التوصيات في هذا المجال في:

- ترشيد القطاع العام وتحجيمه وهي دعوة إلى الخوصصة.
- تطبيق الأسعار الحقيقية
- تشجيع الاستثمار الوطني والأجنبي

ب. ***السياسة المالية***:

المقصود بالسياسة المالية هو تحقيق أهداف معينة عن طريق الميزانية، ومنه كان الهدف الرئيسي حسب النظرية الكلاسيكية، يتمثل في ضمان التوازن بين الإيرادات والنفقات للمحافظة على الأمن والدفاع .وبعد الأزمة الاقتصادية التي مر بها الاقتصاد العالمي آنذاك، وبروز النظام الاشتراكي أصبحت السياسة المالية تلعب دورا أكثر مما كانت عليه وتهدف إلى الحد من عجز الميزانية العامة للدولة، وذلك عن طريق عدة أدوات منها:

- تحسين النظام الضريبي وذلك بالتنوع في الضرائب المباشرة وخاصة الضرائب على المشتريات سواء للحد من الطلب أو زيادته.
- رفع أسعار المنتجات والخدمات، وإزالة الدعم عن أسعار السلع.
- رفع الحواجز الجمركية على المنتجات(الوطنية والأجنبية) بغية رفع من القدرات التنافسية للمؤسسات الاقتصادية.

ج. *السياسة النقدية*:

تهدف السياسة النقدية إلى التأثير في عروض النقود لإيجاد التوسع أو الانكماش في حجم القوة الشرائية للمجتمع، والهدف من زيادة القوة الشرائية هو تنشيط الطلب والاستثمار وزيادة الإنتاج وتخفيض البطالة، وبالعكس يؤدي تخفيض القوة الشرائية إلى الحد من التوسع في الإنتاج.[1] (عماري عمار,2001, 91-106) الأدوات التي أقرها الصندوق الدولي تتمثل فيما يالي:

- رفع أسعار الفائدة.
- تحديد السقوف الائتمانية الخاصة بالائتمان المحلي.
- التحكم في الإصدار النقدي وترشيده.

د. *السياسة التجارية وإدارة المديونية*:

تشمل كل الإجراءات التي ترمي إلى تشجيع الصادرات والتقليص من الواردات، ومن ثم تؤمن المزيد من الأرصدة الأجنبية لتغطية خدمات المديونية، وأهم هذه الإجراءات هي:

- تحرير التجارة الخارجية.
- ترشيد قطاع التعريفة الجمركية.
- تحسين شروط الاقتراض الخارجي وتسهيل تدفق الموارد الميسرة.
- تطبيق مختلف الإجراءات التي من شأنها أن تؤدي إلى استراد الديون.

إلغاء الرقابة على الصرف الأجنبي.

1.2 التعديل الهيكلي الأول (أفريل 1993 – أفريل1994)

شرعت الجزائر في تطبيق برنامج الاستقرار الاقتصادي المدعم من طرف المؤسستين الدوليتين لمدة سنة.وقد اتخذت عدة إجراءات ذات طابع كلي، لتصحيح الاختلالات التي عرفها الاقتصاد الوطني، منها انخفاض في سعر البترول، نقص التمويل الخارجي لانعدام الثقة لدى الشريك الأجنبي نتيجة المحنة التي مرت بها الجزائر(الإرهاب), وارتفاع المديونية، وارتفاع التضخم، كل ذلك أثر على ميزان المدفوعات، وزادة الوضعية تدهورا .إن اللجوء إلى برنامج التثبيت الاقتصادي كان يهدف إلى تحقيق التوازنات الكبرى، من خلال اتخاذ عدة إجراءات منها:

- تحرير الأسعار، وإزالة القيود على التجارة الخارجية، والحد من التدعيم لمعظم السلع الأساسية.
- تخفيض قيمة العملة الوطنية الدينار بنسبة% 50 ، وتعديل الدينار حتى يكون قابل للتحويل إلى عملات أخرى.
- إيجاد آليات وميكانزمات للانتقال إلى اقتصاد السوق(إعادة الهيكلة ,واستقلالية المؤسسات، والخوصصة...
- تثبيت كتلة أجور الوظيف العمومي وضبط الإنفاق العام .
- وضع لأول مرة في الجزائر قانون الاستثمار رقم 93 / 12 المؤرخ في 1993/10/05.

اتخذت هذه الإجراءات لتثبيت الاقتصاد الوطني، وقد نجحت نسبيا وبشكل مؤقت في تحقيق التوازنات النقدية والمالية على المستوى الكلي.ومن المؤشرات الدالة على ذلك:[2] (عبد العزيز شرابي, 1988,75)

- انخفاض في عجز الميزانية من % 8.7 سنة 1993 إلى % 4.4 سنة 1994 .
- انخفاض معدل التضخم إلى 38.5 %
- تحسين احتياط الصرف 2.64 مليار سنة 1994
- تم حل 88 مؤسسة عمومية، وتم إعطاء 5 مؤسسات استقلاليتها من أصل 23 مؤسسة، وإنشاء الصندوق الوطني للتأمين على البطالة، وعرض 5 فنادق إلى الخوصصة.

إن تحقيق تلك النتائج من خلال التطبيق إجراءات التثبيت الاقتصادي لم تتم كما توقعت السلطات الجزائرية آنذاك، حيث كانت تطمح إلى أكثر من ذلك .فتزايد تراكم الخسائر المالية للمؤسسات العمومية أثقل ميزانية الدولة وبالتالي أثر على الوضعية الاقتصادية والاجتماعية العامة .وأهم الاختلالات الناجمة عن هذه المرحلة ما يالي:

- استمرار ارتفاع الديون الخارجية، و تدهور التبادل الخارجي و عدم توازن ميزان المدفوعات.
- ضعف دائم في استعمال الطاقات الإنتاجية، و ضعف التكامل الصناعي وتزايد عدد السكان، الذي أدى إلى عدم التوازن بين العرض والطلب.
- تزايد حجم البطالة، وانخفاض عوائد الصادرات، والاعتماد على استراد المواد الغذائية أكثر من 50 %.

وللعلم، أنشئت الوكالة الوطنية للاستثمار الخاص سنة 1994 من أجل تسهيل الإجراءات الإدارية و التخفيف من العراقيل و التعقيدات البيروقراطية التي عاقت المستثمرون الخواص، إلا أنها لم تحقق الأهداف المرجوة .وقد اتخذت عدة إجراءات تحفيزية مثل التخفيف من القيود الضريبية لصالح الاستثمارات الإنتاجية، وتشجيع الترقية العقارية، وإنشاء سوق مالي.

2.2 برنامج التصحيح الهيكلي (1995 –1998):

تبين لنا من خلال البرنامج الخاص بالتثبيت الاقتصادي 1993 –1994 أنه يمس جميع المجالات منها : المالية والنقدية، والتجارية والهيكلية وحتى القضايا الاجتماعية .إن هدف الجزائر من تطبيق هذه الإصلاحات من خلال برامج التصحيح الهيكلي، هي إحداث تحولات جذرية في الجانب الاقتصادي والاجتماعي عن طريق تطبيق سياسات معينة .ترمي هذه السياسات إلى تحقيق الاستقرار الاقتصادي الكلي .إن برنامج التثبيت الاقتصادي الذي تم الاتفاق عليه مع الصندوق النقد الدولي يوم 22 ماي 1995كان مشروطا كتابيا، ومن أهدافه ما يالي:

- تحقيق نمو متوسط 5% من إجمالي الإنتاج الخام(PIB) خارج المحروقات .
- تخفيض نسبة التضخم إلى10.3 %

- التحرير التدريجي للتجارة الخارجية، وتحرير الأسعار، وإلغاء التدعيم للسلع .
- الشروع في الخوصصة من خلال وضع إطار تشريعي .
- أن يعادل احتياط الصرف 3 اشهر من الواردات.

تميزت سيرورة الإصلاح الاقتصادي بعدة سمات إيجابية تتمثل بصورة عامة في :[3] (بوعتروس عبد الحق,2001).

- تحقيق معدل نمو% 3.9 ، و4% ، و % 4.5 خلال السنوات 1995 و 96 و 97 على التوالي.
- تحقيق فائض في الميزانية بلغ 3% من إجمالي الإنتاج الخام سنة 1996 و % 1.3 في سنة 1997 ، مع تحقيق عجز يقدر ب % 1.4 في سنة 1995 يمكن أن نرجع السبب في ذلك إلى الارتفاع النسبي في أسعار البترول، والتوقف في تموين المؤسسات الاقتصادية بالمواد الأولية والتجهيزات من السوق الخارجية.
- انخفاض معدل التضخم من% 21.7 ، و% 18.7 ، و 7% خلال 95 ,96, 97 هذا الانخفاض راجع للتعديلات التي مست أسعار بعض السلع المدعومة، وانخفاض قيمة العملة الوطنية.
- ارتفاع الإيرادات من % 27.6 إلى % 33 و إلى % 34 من الناتج المحلي الإجمالي سنتي 93و 96 و 97 أما النفقات العامة فحققت النسب التالية : % 33.6 و 29 % ، و% 31 على التوالي خلال السنوات95 ,96, 97 .
- تقليص المديونية نتيجة عملية إعادة جدولة بعض ديونها، حيث انخفضت نسبة خدمة الدين إلى السلع والخدمات من % 82 في سنة 1993 إلى % 24 في سنة1997 وللتذكير، "في سنة 1995 كان اجمالى الدين الخارجي 31.573 مليون دولار، و 33.561 مليون دولار في سنة 1996 ، و 31.222 مليون دولار في سنة 1997 ، و 30.473 في سنة[4]1998 وللتذكير، تم إصدار قانون سنة 1995 يرمي إلى إعادة

الأراضي المؤممة إلى مالكيها، ودعم القطاع مع تحفيز المستثمرين الخواص. وقد صدر قانون خوصصة المؤسسات العمومية في المرسوم الرئاسي22 /95 المؤرخ في 15 أوت 1995 المعدل في مارس1997 وبدأ في تنفيذ في الأمر12 / 97.

3.دوافع الإصلاح :

إن الوضعية الاقتصادية التي مرت بها الجزائر في المنتصف الثاني من الثمانينات و الذي ميزه الاعتماد الوفير على قطاع المحروقات و التي تمثل أكثر من 95% من إيرادات التصدير، فانخفاض أسعار البترول أدى تقريبا إلى إنخفاض 50% من معدلات التبادل وإيرادات الميزانية وعجز الميزانية ب 13.7% من الناتج الداخلي الخام سنة 1988 و ارتفاع معدلات خدمات المديونية من 35% إلى 78% بين 1988/1985 و قد انخفضت عائدات المحروقات من 12.72 مليار دولار إلى 7.26 مليار دولار أي بنسبة43% مما أثر على ميزان المدفوعات، وضغط البطالة الذي وصل إلى معدل 20.1% سنة 1988، و إنخفاض الاستهلاك الحقيقي في سنوات 86 و 87 مسجلا نسبة 5.8% ، 7.4% نتيجة انخفاض الإنتاج الحقيقي الذي سجل1.1%

4. آثار الإصلاحات الإقتصادية على الإقتصاد الجزائري:

باشرت الجزائر جملة من الإصلاحات الإقتصادية منذ منتصف الثمانينات بسبب الوضع الإقتصادي المتردي الذي نتج عن صدمة النفط لعام 1986، وما تولد عنها من آثار سلبية على الإقتصاد الوطني، فقد بلغت المديونية أكثر من 34 مليار دولار، كما أستمر التزايد الخطير لمعدلات خدمة الدين التي أصبحت تستحوذ على أكثر من 80% من حصيلة الصادرات ، كما تطورت خدمة الديون من 0.3مليار دولار سنة 1970 إلى 5 ملايير دولار سنة 1987 ثم إلى 7 ملايير دولار سنة 1989 كما أرتفعت نسبة الدين الخارجي إلى إجمالي الناتج المحلي من 30% سنة 1985 إلى 41% سنة 1988.

ولقد تبين من خلال هذه الأزمة التي أدت إلى تخفيض عائد الصادرات لحوالي 50% بأن هذا الوضع هو هيكاليا وليس ظرفيا، نتيجة لعدم تمكن للإقتصاد الوطني من تصحيح هذا الوضع المتردي. عندئذ

قررت السلطات تدعيم جهودها في تصحيح الإقتصاد الكلي خلال الفترة (1991-1989)،عندما شرعت في تنفيذ برنامجين إصلاحيين بدعم من صندوق النقد الدولي .

1.4 برنامجي (1989و1991)

وافق الصندوق على تقديم 155.7 مليون دولار(DTS) وكان ذلك في ماي 1989 ولقد أستخدم المبلغ كليا حتى30 ماي 1990. أما البرنامج الثاني فكان في جوان 1991 حيث وافق الصندوق بموجبه على تقديم 300مليون (DTS) على أربع أقساط[5] (الهادي خالدي,1996, 196) . إضافة لهذا الإتفاق أستفادت الجزائر من التسهيلات التي يقدمها الصندوق والذي يعد مكملا للإتفاق الإستعدادي، حيث قدم الصندوق قرضا قدره 315.2 مليون (DTS)في 1989، ويهدف هذا القرض إلى التخفيف من عبء المديونية وخدمة الديون، وبصفة عامة فإن البرنامجان تضمنا تنفيذ سياسات صارمة لإدارة الطلب وتخفيض معتبر في قيمة سعر الصرف، وهذا أدى إلى ضبط الإنفاق الحكومي مع إرتفاع دخل صادرات المحروقات، نتيجة تحسن أسعار النفط وإنخفاض أسعار الصرف إلى ظهور فوائض مالية، كما أن الحكومة طبقت سياسة مالية متشددة كانت الدافع لإنخفاض نمو السيولة النقدية، كما مكنت جزئيا من إستعاب السيولة الفائضة ،كما أدت سياسة الطلب المحكم وما رافقها من تدابير فعالة لتحرير التجارة وتعديلات سعر الصرف الإسمي، ساعدت على تخفيض القيمة الحقيقية للعملة بنسبة تفوق 60% خلال (1991-1988). حيث أدى هذا التخفيض إلى تقليل الطلب الزائد على النقد الأجنبي، وأنتقل سعر خصم الدينار الجزائري في السوق الموازية من خمسة أضعاف في عام 1988 إلى أقل من ضعفين في عام 1991، فإخفاض قيمة العملة والتحرير الجزئي للأسعار المحلية أديا إلى إرتفاع معدل التضخم

الجدول رقم (01): تغيرات معدلات التضخم خلال (1993-1984)

السنة	1984	1988	1988	1990	1992	1993
التضخم%	8.2	12.4	5.9	16.6	31.8	21

المصدر : المجلس الوطني للتخطيط والبنك العالمي.

وأدى تحسن أسعار النفط في تحول ميزان الحساب الجاري من عجز نسبته 3% من إجمالي الناتج في عام 1988 إلى فائض نسبته 6% من هذا الإجمالي في عام 1991.

- كما أعتمدت عدة تدابير في 1990 منها شطب كمية ضخمة من الديون الأجنبية و المحلية المعدومة والمستحقة على المؤسسات العامة، هذه الديون التي تراكمت على مدى سنوات.
- كما تم وضع إعتماد قانوني وتنظيمي جديد للقطاع المالي والنقدي هو قانون النقد والقرض (رقم 90-10)الصادر في أفريل 1990 حيث أحتوى أفكار جديدة تتعلق بتنظيم النظام البنكي تتماشى و الإصلاحات الإقتصادية فقد ميز هذا القانون بين الجانب الحقيقي والجانب النقدي وأصبحت هناك أهمية للقرارات النقدية التي تحددها السلطة النقدية وتضمن هذا الإصلاح النقدي بعض الأهداف أهمها:[6] (الطاهر لطرش, 2001 ,196)

- إستعادة الدينار لوظيفته التقليدية وتوحيد إستعمالاته بين مختلف المؤسسات العمومية.
- عملية منح القروض تقوم على عدم التمييز بين المؤسسات العمومية والخاصة.
- إيجاد مرونة نسبية في تحديد سعر الفائدة من طرف البنوك وجعله يلعب دورا مهما في إتخاذ القرارات إتجاه القرض

كما أحتوى قانون النقد والقرض لأفريل 1990 على أفكار منظمة ومهمة اهمها:

- تحديد العلاقة التمويلية بين البنك المركزي والخزينة العمومية، ذلك أن البنك المركزي لم يعد ملزم بتمويل عجز الخزينة إلا في حدود 10% من الإيرادات العامة العادية للسنة السابقة على أن تلتزم الخزينة العامة بالتسديد في مدة لا تفوق 240 يوم.
- ضبط العلاقة بين البنوك التجارية والمؤسسات الإقتصادية، حيث أصبح للبنوك الإستقلالية التامة في منح القروض أو رفضها ، وذلك أنه أصبح من صلاحية البنك قبل منح القروض أن يقوم بدراسة شاملة للمشروع، ثم يتخذ القرار المناسب بين التمويل وعدمه،وكذلك أصبح من

حق البنك أن يتوفر على كامل الضمانات التي تمكنه في جميع الأحوال من إسترجاع قروضه، فقانون النقد والقرض أعطى للقرض معناه الحقيقي .

- تحديد دور الخزينة في تمويل الإستثمار، حيث إنتقل تمويله من الخزينة إلى البنوك التجارية،وبقى على الخزينة تمويل الإستثمارات المخططة من الدولة فقط، وبهذا تقلصت إلتزامات الخزينة واستعادت البنوك والمؤسسات المالية مهامها الفعلية كما أصبح توزيع القروض لا يخضع للقواعد الإدارية، اما فيما يخص السلطة النقدية فقد وحدت في مجلس النقد والقرض بعدما كانت مشتتة بين وزارة المالية والخزينة والبنك المركزي وقد تميزت السلطة النقدية بمايلي:

- وحيدة: لضمان إنسجام السياسة النقدية.
- مستقلة: لضمان تنفيذ هذه السياسة من أجل تحقيق الأهداف النقدية.
- موجودة :في الدائرة النقدية لضمان التحكم في تسيير النقد.

- توضح العلاقة بين البنك المركزي والبنوك التجارية، حيث أصبح البنك المركزي يجسد مهمة بنك البنوك والأشراف على نشاطاتها ومتابعة عملياتها، لبنك الجزائر مسؤول عن إنشاء سوق للتبادل الخارجي للعملات وهذا يعني مقدار من العملات الأحنبية تكون كإحتياطي لإستقرار الدينار[7].كما سمح قانون النقد والقرض بظهور مؤسسات وهيئات نقدية جديدة أهمها:

- بنك البركة
- بنك الخليفة
- البنك الإتحادي
- البنك التجاري والصناعي الجزائري

وبصفة عامة فإن برنامجي (1989و1991) كان يرميان إلى:[8] (الهادي خالدي, 199)

- التقليص من تدخل الدولة في النشاط الإقتصادي, وترقية النمو الإقتصادي من خلال تنويع الصادرات ورفعها.

-ترشيد الإستهلاك و الإدخار عن طريق الضبط الإداري لأسعار السلع والخدمات ،وكذلك أسعار الصرف.

-تحرير التجارة الخارجية والداخلية مع تحقيق قابلية تحويل الدينار.

2.4 برنامجي (1994و1995)

لجأت الجزائر إلى طلب مساعدات من صندوق النقد الدولي من أجل تداعيم وضعها الإقتصادي ومواصلة عمليةالإصلاحات من خلال برنامج الإستقرار الاول المتفق عليه مع صندوق النقد الدولي في (أفريل 1994-مارس 1995) وبرنامج التصحيح الهيكلي(أفريل 1995-مارس 1997) وهذا لتجاوز الصعوبات التالية:

-تدهور حصيلة عائد المحروقات سنة 1993 الذي يمثل أكثر من 95% من حصيلة الصادرات الذي أثر على الإقتصاد الوطني بصفة عامة.

-الإختلالات ا لمالية الداخلية أي عجز الخزينة العمومية.

-تطور عبء خدمة الدين الذي بلغ معدله 86% سنة 1993 بعد أن كان 76% في سنة 1992، الذي أثر على عائد الصادرات.

وفي عام 1994 تخلت الجزائر عن تدعيم السلع الإستهلاكية العامة التي بلغت تكفلها على الميزانية العامة 5% من إجمالي الناتج المحلي ، وبالتالي تحررت الأسعار، وأزيلت الضوابط على أسعار التجزئة وعلى هوامش الربح بالنسبة لمعظم السلع والخدمات، كما أضطرت الحكومة إلى رفع أسعار المنتجات الغذائية والبترولية المدعمة بنسبة تصل في المتوسط إلى 200% تقريبا وذلك للوصول إلى مستوى الأسعار الدولية.

-كما طبقت الحكومة سياسة نقدية متشددة و أسعار فائدة حقيقية موجبة وهكذا تحول الميزان المالي العام من عجز مالي بلغ 9% من إجمالي الناتج المحلي في عام 1993 إلى فائض تزيد نسبته على 3% من هذا الإجمالي في عام 1996 و2.4% في عام 1997 .

-ونتج عن الإنضباط المالي إنخفاض نسبة السيولة من 49% في عام 1993 إلى 36% في عام 1996 مؤديا بذلك إلى إزالة الزيادة في السيولة التي تراكمت خلال الفترة (1993-1992) كما إشترط

البنك المركزي أن تحتفظ البنوك التجارية بأموال إحتياطية في عام 1994 وأدخل بعد ذلك نظام مزادات إعادة الشراء لإعادة تمويل البنوك بالإضافة إلى إستحداث عملية السوق المفتوحة [9] وتحقق بالتالي إنخفاض في معدل التضخم .

جدول رقم (02) تغيرات معدلات التضخم خلال الفترة (2000-1994)

السنة	1994	1995	1996	1997	1999	2000
التضخم	%38.5	%21.7	%18.7	%7	%2.6	%0.34

المصدر: المجلس الوطني الإقتصادي و الإجماعي، تقرير حلول الظروف الإقتصادية و الإجتماعية للسداسي الثاني من سنة 2000 الجزائر ماي 2001 ص21.

- كما أرتفعت إيرادات الميزانية خلال (1997-1993)، حيث كانت إيرادات المحروقات من حيث قيمتها بالدينار الجزائري أعلى بما يزيد على ثلاث أضعاف في عام 1997 عنها في عام 1993، ويرجع هذا الإرتفاع إلى إرتفاع سعر النفط الخام العالمي[10].
- كما تطور معدل النمو الإقتصادي ولو بشكل ضئيل، حيث قدر ب:3.9% سنة 1995 ثم 4%سنة 1996 ليصل إلى 4.5%سنة 1997.
- كما بدأ تنفيذ أول برنامج للخوصصة في أفريل 1996 بمساعدة البنك الدولي وأستهدف هنا البرنامج حوالي 200 شركة من الشركات العامة المحلية الصغيرة التي يعمل معظمها في قطاع الخدمات، غير أن تسارع حل الشركات وخصوصتها كان في نهاية عام 1996 بعد إنشاء خمس شركات قابضة. ومع حلول أفريل 1988 كانت حوالي 800 شركة محلية قد حلت، إضافة إلى ذلك أعتمد برنامج للخوصصة في أواخر 1997 يرتكز على المؤسسات العامة الكبرى. ولتفعيل عملية الخوصصة ونظرا لقلة المدخرات الخاصة المحلية ،دّعم قانون الخوصصة لإضفاء المزيد من المرونة على إجراءات نقل الملكية [11] و بالنسبة للأنشطة المعينة بالخوصصة فقد حددت كالتالي:

1- مؤسسات الدراسات و الإنجاز التابعة لقطاعات الأشغال العمومية والبناء والري

2- الفندقة و السياحة

3- التجارة والتوزيع

4- الصناعة النسيجية والصناعات الغذائية

5- الصناعة الميكانكية

6- الصناعة الكهربائية

7- صناعة الخشب ومشتقاته

8- الصناعات الإلكترونية

9- صناعات الورق

10-الصناعات الكيميائية

11- صناعات البلاستيك

12-صناعة الجلود

غير أن تطبيق عملية الخوصصة ليس بالسهولة بمكان خاصة بالنسبة لبلد نامي كالجزائر ، نشأ في ظل إقتصاد مركزي فعملية الخوصصة تتطلب عدة إعتبارات أهمها:

- بيئة إقتصادية تعتمد على آليات السوق.
- مدخرات معتبرة.
- إكتمال بناء النسيج الصناعي وهو أمر يتطلب موارد مالية وبشرية ضخمة من الصعب في الفترة الراهنة أن تكون بحوزة القطاع الخاص الوطني.
- تطوير سوق المال، وجعلها قادرة على تسهيل عملية نقل الملكية العامة إلى الملكية الخاصة من خلال تداول الأسهم.
- الأخذ بالجانب الاجتماعي الذي يتضرر من عملية الخوصصة كتوظيف العمال المسرحين في مشروعات جديدة تمول بأموال برنامج البيع أو إ شراكهم في ملكية المشروعات المباعة بشروط ميسرة.

وبصفة عامة فإن إصلاحات برنامجي (1994 و 1995) مستعملة المتغيرات الإقتصادية المطلوبة لتصحيح الإقتصاد الكلي.

1- تحرير التجارة:

وذلك من خلال رفع القيود على حرية تنقل التجارة الداخلية والخارجية كما خّفض معدل التعريفة الجمركية القصوى من 60% إلى 45%، كما اعتمدت قابلية تحويل الدينار الجزائري لأغراض معاملات الحساب الجاري.

2-تحرير الأسعار:

قامت الدولة بتحرير جملة الأسعار المقيدة وذلك بالأخذ بتكاليف الإنتاج و ألغت الدعم تدريجيا، حيث ألغت هوامش الربح المراقبة بالنسبة لكل المنتجات عدا خمسة منتجات أساسية (السكر والحبوب وزيت الطعام والإمدادات المدرسية والدوية).كما حررت أسعار الإنشاءات للإسكان الاجتماعي ورفعت من إيجارات الإسكان العام بنسبة 30%.

3- المالية العامة والسياسية النقدية:

توسيع نطاق وتطبيق الضريبة على القيمة المضافة عن طريق خفض الإعفاءات، كما رفعت من الرسوم وعملت على ترشيد تسيير النفقات العامة بالتعاون مع البنك العالمي. أما فيما يخص السياسة النقدية فقد تم إعتماد أسعار فائدة موجبة، كما تم إدخال الحد الأدنى من الإحتياطي في المصارف بنسبة 3% من الودائع التي تفرض عليها فائدة 11% سنويا. كما أقر العمل بعمليات السوق المفتوحة، كما تم إعادة هيكلة الصندوق الوطني للتوفير و الإحتياط .

5.الإطار النظري للنظام الاقتصادي العالمي الجديد.

1.5 نشأة النظام الاقتصادي العالمي الجديد:

لقد أحدث النظام الاقتصادي الذي ساد منذ نهاية الحرب العالمية الثانية إلى غاية سنة 1971 تباينا شديدا بين الدول النامية والدول المتقدمة، من خلال التحكم في التجارة الدولية وطريقة إدارة المنظمات الاقتصادية

والتجارية الدولية .فأدت هذه الوضعية إلى تفاقم أزمة التنمية في الدول النامية ومحدودية النمو في الدول المتقدمة، الأمر الذي أدى إلى التفكير في إعادة ترتيب العلاقات الدولية بما يخدم مصالح الأطراف المكونة للنظام الاقتصادي العالمي الجديد.

لقد عرفت بداية السبعينيات وبالتحديد منذ عام 1973 ، مجهودات مكثفة من قبل كافة الدول لإعادة ترتيب العلاقات الاقتصادية فيما بينها وتصحيح الاختلالات الناتجة عن النظام الاقتصادي السائد .ولعل نتائج المرحلة الأولى الممتدة من نهاية الحرب العالمية الثانية إلى غاية عام 1973 أدت إلى الدعوة إلى إقامة نظام اقتصادي عالمي جديد، خاصة ما تعلق من هذه النتائج بالتفاوت المتزايد بين الدول النامية الدول المتقدمة .إضافة إلى تزايد إدراك ووعي الدول النامية بعد نجاح دول الأوبك في التحكم في أسعار وكميات البترول لتحقيق مصالحها منذ عام 1973، واكتشاف بعد حرب أكتوبر أن لديها من الإمكانات ما يؤهلها لتغيير هذا النظام لصالحها .حيث أن قرار الأوبك قد نقل – لأول مرة و لو لأجل محدود و لسلعة واحدة – السلطة الاقتصادية إلى العالم الثالث. [12] (اسماعيل صبري عبد الله, 1977, 16) وعلى صعيد أخر اتضح من انتصار الشعب الفيتنامي بعد حرب الثلاثين عاما أن استخدام القوة العسكرية لم يعد الوسيلة الفعالة لتأكيد السلطة الاقتصادية. هكذا تزايد الوعي بأن تعديل النظام الاقتصادي العالمي الراهن تعديلا جوهريا، يقتضي إجراء تعديلات جذرية في إستراتيجية التنمية والسياسات الاقتصادية والاجتماعية داخل الدول المعنية؛ لأن البحث عن نظام اقتصادي عالمي يجب أن يتعمق ويمتد ليصبح بحثا عن نظام اقتصادي عالمي جديد. من ثم دعت دول عدم الانحياز في مؤتمرها الرابع المنعقد في سبتمبر 1973 بالجزائر، إلى إقامة نظام اقتصادي عالمي جديد يتيح ظروفا أفضل للتقدم الاقتصادي والاجتماعي، ويعطي فرصا متساوية للنمو والتنمية لكافة دول العالم .ومنذ هذا التاريخ اهتمت الهيئات الدولية بهذا الموضوع.

خلال الدورة الخاصة للجمعية العامة للأمم المتحدة لسنة 1974 المخصصة لمناقشة قضايا التنمية والمواد الأولية المنعقدة بناء على طلب من الجزائر، تم اتخاذ قرارين تاريخيين، يتعلق القرار الأول بإعلان إقامة نظام اقتصادي عالمي جديد ويتعلق القرار الثاني ببرنامج العمل لإقامة هذا النظام. لقد جاء في إعلان إقامة نظام اقتصادي عالمي جديد " :نعلن رسميا التصميم الموحد على العمل دون إبطاء من أجل إقامة نظام اقتصادي

دولي جديد قائم على العدالة والمساواة والترابط والمصلحة المشتركة والتعاون بين الدول، بغض النظر عن نظمها الاقتصادية والاجتماعية .نظاما يعالج التفاوت و يصحح مظاهر الظلم الحالية، يجعل من الممكن تضييق الهوة المتزايدة بين الدول المتقدمة والدول النامية ويؤمن التنمية الاقتصادية والاجتماعية المطردة والسلم والعدل للأجيال الحالية والمقبلة [13](جودة عبد الخالق, 1985 ,245) أما برنامج العمل من أجل إقامة نظام اقتصادي عالمي جديد فقد شمل عشر نقاط تمثلت فيما يأتي[14] (جودة عبد الخالق,1985, 246):

-مشاكل المواد الخام والمواد الأولية وأثرها على التجارة والتنمية.

-نظام النقد الدولي وعلاقته بتمويل التنمية في الدول النامية.

-التصنيع ووسائل تشجيعه في الدول النامية.

-انتقال التكنولوجيا.

-إجراءات الضبط والرقابة على الشركات متعددة الجنسيات.

-ميثاق حقوق الدول وواجباتها الاقتصادية.

-تنمية التعاون بين الدول النامية.

-مساعدة الدول في ممارسة سيادتها الدائمة على مواردها الطبيعية.

-تقوية دور منظمات الأمم المتحدة في مجال التعاون الاقتصادي العالمي.

-برنامج خاص بمعونات الطوارئ للدول التي تأثرت أكثر من غيرها بالأزمات الاقتصادية ومنها الدول الأقل نموا والتي ليس لها منافذ بحرية.

في الدورة العادية للجمعية العامة لهيئة الأمم المتحدة التي انعقدت في الفترة سبتمبر /ديسمبر 1974 ، تم إصدار قرار الجمعية الخاص بإقرار ميثاق حقوق الدول وواجباتها ا الاقتصادية .حيث ركز على فكرة التعاون الدولي والتمسك بأهداف الأمم المتحدة وضرورة التنمية، كما حدد الهدف الرئيس وهو إقامة نظام اقتصادي عالمي جديد .ولا شك أن فكرة ميثاق حقوق الدول وواجباتها الاقتصادية، تعكس الإحساس المتزايد بضرورة معاملة كل الدول معاملة متساوية .وهو أمر كان يصعب التفكير فيه غداة الحرب العالمية الثانية، لأن معظم

الدول النامية كانت مستعمرات للدول المتقدمة .وتتمثل أهم الحقوق والواجبات الاقتصادية للدول- طبقا لهذا الميثاق-فيما يأتي:[15] (عبد المطلب عبد الحميد, 2003, 24)

-حق كل دولة في تنظيم الاستثمارات الأجنبية في بلادها .

-حق كل دولة في تأميم الممتلكات الأجنبية أو نقل ملكيتها بتعويض مناسب .

-حق كل دولة في المشاركة في التجارة الدولية طبقا للترتيبات التي تراها مناسبة .

-مسؤولية كل دولة في تحقيق التقدم لشعبها وحقها في اختيار الأهداف والوسائل لذلك .

-حق الدول في المساواة التامة والفعلية في اتخاذ القرارات بخصوص المشاكل الاقتصادية الدولية .

-التزام كل الدول بالسعي لتحقيق نزع السلاح .

-حق الدول النامية في الحصول على معاملة تفضيلية في أسواق الدول المتقدمة .

بعدها عقد بباريس مؤتمر الحوار بين الشمال والجنوب في ديسمبر 1975 ، والذي عرف أيضا باسم مؤتمر الأغنياء والفقراء حول قضايا الطاقة والمواد الأولية والتنمية والشؤون المالية والديون .ثم مؤتمر الأمم المتحدة للتنمية والتجارة الذي عقد في نيروبي بكينيا في ماي 1976 ، طرحت في جدول أعماله قضيتان هامتان هما المواد الأولية والمديونية الخارجية للدول النامية . تجدر الإشارة إلى أنه إذا كانت بداية السبعينيات قد شهدت بداية قوية نحو تكوين نظام اقتصادي عالمي جديد يكون أكثر عدالة وسلما، فإن بداية هذه الفترة أبرزت نتائج ومتغيرات جديدة وقوى أخرى دافعة تحاول الإعلان مرة أخرى عن نمط النظام الاقتصادي العالمي الجديد الذي يختلف عما نودي به في بداية هذه الفترة .فقد أسفرت نتائج المرحلة الممتدة ما بين 1974 , 1982 وتزايد تأثير صندوق النقد الدولي والبنك العالمي وتفاقهما على ضرورة تنفيذ برامج التثبيت والإصلاح الهيكلي في الكثير من الدول النامية، من خلال مبدأ المشروطية الدولية المتبادلة بين المنظمتين . ومن ناحية أخرى، فعند تولي جورباتشوف قيادة الإتحاد السوفيتي سابقا عام 1985 وإعلانه عن البروسترويكا (إعادة البناء) والجلاسونست (الشفافية), طالب بإقامة نظام عالمي جديد يقوم على أسس جديدة بعيدا عن صراع الإيديولوجيات، ويهدف إلى الحفاظ على الجنس البشري وسلامة البيئة وتدعيم مجالات الحوار

والتعاون الاقتصادي العالمي والاعتماد المتبادل بين الدول والمنظمات الدولية لبناء مجتمع دولي أفضل.[16] (حسين توفيق ابراهيم,1995, 50)

2.5 مفهوم النظام الاقتصادي العالمي الجديد.

يمكن تعريف النظام بأنه" ذلك الكل المكون من أجزاء تحتية تتفاعل فيما بينها، عبر شبكة من العلاقات تؤثر وتتأثر ببعضها البعض في إطار محيط تنشأ وتتطور فيه بغية تحقيق هدف معين[17] (حسن ابراهيم بلوط,2005, 282). أما كلمة" نظام "في مصطلح النظام الاقتصادي العالمي الجديد فتعني ترتيب الأوضاع على نسق معين ينطوي على علاقات معينة وقواعد سلوكية خاصة، أي يصبح النظام العالمي مكونا من مجموعة من القواعد المنظمة للعلاقات بين أطراف محددة وفق آليات محددة .وتشير كلمة" عالمي "إلى معنى الانتشار لأن السمة الرئيسة التي تؤثر على النظام الاقتصادي العالمي الجديد وتساهم في تشكيل معالمه هي ظاهرة العولمة .أما كلمة " الجديد" ، فتعني أن النظام الاقتصادي العالمي الجديد حديث النشأة حيث برزت ملامحه في بداية التسعينيات [18] (عبد المطلب عبد الحميد,3-18).يقصد بالنظام الاقتصادي العالمي مجموعة القواعد والترتيبات التي وضعت في أعقاب الحرب العالمية الثانية، لضبط قواعد السلوك في العلاقات الاقتصادية بين الدول المختلفة [19].علما أن هذا المفهوم ينطوي على أن النظام الاقتصادي العالمي الذي تشكل بعد الحرب العالمية الثانية عبارة عن " ترتيب الأوضاع الاقتصادية في العالم على نحو معين"، هذا الترتيب يتضمن نتائج معينة بالنسبة للعلاقات بين الأجزاء المكونة للاقتصاد العالمي وكذلك بالنسبة للتطور داخل كل جزء من هذه الأجزاء. إن مصطلح النظام الاقتصادي العالمي الجديد من المصطلحات أعطتها العديد من الدراسات تعريفات مختلفة كان أبرزها تعريف الدكتور المشوخي الذي عرفه على أنه" :مجموعة القواعد والقوانين المتناسقة، المترابطة والمتفاعلة في تشابكات علاقية ضمن أطر مؤسسية تنظم سلوك ونشاط وفعاليات تسيير البناء الاقتصادي، وتحقق المستهدفات المرجوة لمجتمع معين في بعد زماني ومكاني وحضاري علمي محدد، وكذلك ضوابط أيديولوجية سائدة في بيئة لها محدداتها ومتغيراتها .تولى السلطة القائمة في المجتمع تنفيذ فعاليات هذه القواعد والقوانين، عن طريق عدة وسائل وأساليب في ضوء المتغيرات المحيطة محليا و

إقليميا ودوليا، تتناسب مع فعالية حركية التطور عبر مختلف الأبعاد، وبمرونة تواكب مختلف المتغيرات الأساسية العارضة والطارئة، وبما يحقق رفاهية الإنسان كمستهدف غذائي. " [20] (المشوخي حمد سليمان,1994 ,273) كما عرف الإعلان الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة سنة 1974[21] النظام الاقتصادي العالمي الجديد، على أنه" النظام المبني على الإنصاف وتساوي جميع الدول في السيادة وعلى ترابطها واشتراك مصالحها وتعاونها بصرف النظر عن نظمها الاقتصادية والاجتماعية، ويكون من شأن هذا النظام تصحيح الفروق، ومعالجة المظالم القائمة .ويسمح بالقضاء على الهوة المتنامية بين الدول المتقدمة والدول النامية كضمان للتنمية الاقتصادية و الاجتماعية السريعة والمستمرة للأجيال الحاضرة و المقبلة[22] ".

يتضح من التعريفين السابقين أن مفهوم النظام الاقتصادي العالمي الجديد، كان عبارة عن تنظيم للأوضاع الاقتصادية عالميا بشكل يضمن تحقيق نتائج بالنسبة للعلاقات بين الأجزاء المكونة للاقتصاد العالمي، سواء كانت دولا أو منظمات اقتصادية دولية و إقليمية أو شركات متعددة الجنسيات.

3.5 التكتلات الاقتصادية و النظام الاقتصادي العالمي الجديد.

بما أن من أهم خصائص النظام الاقتصادي العالمي الجديد، هو الاتجاه المتزايد نحو تكوين تكتلات اقتصادية كبرى، تقوم أساسا على كثافة الاعتماد المتبادل و تقسيم العمل الدولي والاستثمارات والتجارة من جهة، وشمولها ل 75 بالمائة من دول العالم، وسيطرتها على حوالي 85 بالمائة من التجارة العالمية من جهة أخرى . فإنه من الأجدر التطرق لتوجهات وآثار هذه التكتلات على النظام الاقتصادي العالمي الجديد.

1.3.5 التكتل الاقتصادي الأوروبي.

يعد الإتحاد الأوروبي من أكبر التكتلات الاقتصادية في العالم والأكثر تطورا ونضجا حاليا، فقد تخطى مرحلة منطقة التجارة الحرة والإتحاد الجمركي والسوق المشتركة إلى أن وصل مرحلة الإتحاد الاقتصادي وهي المرحلة المتقدمة من التكتل الاقتصادي. تم الإعلان عن ميلاد الإتحاد الأوروبي بتاريخ أول جانفي 1993 بعد مروره بعدة مراحل استغرقت تقريبا خمسين عاما و هي[23] (عبد المطلب عبد الحميد,121):

أ. **المرحلة الأولى :إعلان مارشال .**

أعلن" جورج مارشال "وزير خارجية الولايات المتحدة الأمريكية عام 1947 في إطار مشروع مارشال لإعادة بناء أوروبا، عن ضرورة قيام الدول الأوروبية بالتعاون الاقتصادي فيما بينها لإعادة بناء اقتصادياتها بعد الحرب العالمية الثانية، مقابل الحصول على مساعدات هائلة من قبل الولايات المتحدة الأمريكية .ونتج عن هذا الإعلان إنشاء " المنظمة الأوروبية للتعاون الاقتصادي."

ب.المرحلة الثانية :مشروع شومان لإنشاء جماعة الفحم و الصلب .

جاء هذا المشروع نتيجة اقتراح وزير خارجية فرنسا" روبرت شومان " في 09 ماي 1950 إقامة إتحاد أوروبي لدول الفحم والصلب .وتم إقراره في ستة دول بتاريخ 18 أفريل 1956 وهي :بلجيكا وفرنسا وألمانيا وإيطاليا ولوكسمبورغ وهولندا.

ج.المرحلة الثالثة :الجماعة الأوروبية للطاقة الذرية .

بتاريخ 02 جوان 1955 قررت الدول الأعضاء في تكتل الفحم والصلب، زيادة التقارب والاندماج فيما يتعلق بالطاقة الذرية، وإنشاء كل من سوق مشتركة عامة وصندوق استثماري أوروبي .وقد تم اقتراح هذه الجماعة في أول جانفي 1958 مع ظهور السوق الأوروبية المشتركة.

د.المرحلة الرابعة :السوق الأوروبية المشتركة" الجماعة الأوروبية ."

أنشأت هذه السوق بعد التوقيع على معاهدة روما بتاريخ 25 مارس 1957 ، حيث أتفق فيها على إنشاء "الجماعة الاقتصادية الأوروبية "و"الجماعة الأوروبية للطاقة الذرية ."وبحلول أول جويلية 1967 ، نجحت الدول الموقعة على هذه المعاهدة في دمج كل من جماعة الفحم والصلب مع الجماعة الاقتصادية الأوروبية وجماعة الطاقة الذرية في منظمة واحدة هي" الجماعة الأوروبية "والتي أطلق عليها الاسم الشائع" السوق الأوروبية المشتركة."تمثلت أهداف السوق الأوروبية المشتركة فيما يأتي[24] (احمد علي غنيم,1986):

-إلغاء الرسوم الجمركية على الواردات بين الدول الأعضاء.

-إلغاء القيود الكمية على الصادرات والواردات بين الأعضاء.

-وضع تعريفة جمركية موحدة على الواردات من الدول غير الأعضاء.

-إزالة العراقيل أمام انتقال العمل ورأس المال.

-إتباع سياسة زراعية مشتركة.

-رسم سياسة مشتركة للنقل.

-تعميق وتحقيق المنافسة الحرة في السوق المشتركة.

-تنسيق السياسة النقدية ومعالجة الاختلال في موازين المدفوعات.

-تدعيم الاستثمار في دول السوق الأوروبية المشتركة وخاصة في المناطق المتخلفة نسبيا داخلها.

-تحسين أحوال العمالة.

فيما بعد تم إنشاء بنك الاستثمار الأوروبي لتحقيق التوازن في التنمية الاقتصادية بين دول السوق، وكذا صندوق التنمية لتشجيع الإنماء الاقتصادي داخل المقاطعات ومناطق النفوذ التابعة للدول الأعضاء طبقا لاتفاقية روما.

2.3.5 **التكتل الاقتصادي لأمريكا الشمالية" نافتا."**

يسمى التكتل الاقتصادي لأمريكا الشمالية باسم" نافتا" **NAFTA**: **North American Free Trade**،

أي اتفاقية أو بالفرنسية **ALENA** : **Accord de Libre– echange Nord Americain Agreement** التجارة الحرة لأمريكا الشمالية التي تقف عند مرحلة منطقة تجارة حرة، وهي تضم كلا من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا والمكسيك. بدأ العمل باتفاقية التجارة الحرة لأمريكا الشمالية بتاريخ أول جانفي 1994 ، بين كل من الولايات المتحدة وكندا والمكسيك، بهدف إلغاء الرسوم الجمركية بين هذه الدول على تسعة ألاف سلعة خلال 15 عاما، وزيادة التبادل عبر الحدود وكذا تسهيل الاستثمارات الأمريكية والكندية في المكسيك. لقد أدت اتفاقية" نافتا "إلى توسيع اتفاقية التجارة الحرة التي أبرمت عام 1989 بين كل من الولايات المتحدة الأمريكية و كندا .وبتاريخ جوان 1991 قامت حكومات الدول الثلاث بالتفاوض حول اتفاق تجارة حرة خاصة بأمريكا الشمالية، بعدها تم إقرار هذا الاتفاق في أوت والتوقيع عليه في ديسمبر 1992 ، وصادق عليه الكونغرس الأمريكي في نوفمبر 1993 بعد خلافات

داخلية بسبب التباين الاقتصادي والاجتماعي بين الدول الأعضاء، لتصبح المكسيك عضوا بدء من أول جانفي1994 أصبح التكتل الاقتصادي لأمريكا الشمالية أكبر تكتل اقتصادي في العالم بعد الإتحاد الأوروبي، فقد بلغ حجم المبادلات التجارية بين الولايات المتحدة وكندا والمكسيك في اتفاقية التجارة الحرة لأميركا الشمالية في أكتوبر 2013 إلى 103.1 بليون دولار[25] .يتمتع التكتل الاقتصادي النافتا بالإمكانات التكنولوجية والصناعات المتقدمة، والقدرات المالية الكبيرة والثروات الطبيعية الهائلة التي تزخر بها الولايات المتحدة الأمريكية، وكذا الموارد الطبيعية الضخمة التي تتمتع بها كندا والتي لم تستغل بعد .إضافة إلى الإمكانات التي تستحوذ عليها المكسيك من مزايا بترولية وعمالة متزايدة الإنتاجية ومنخفضة الأجور. يشمل تكتل" نافتا "عدة مجالات في إطار التعاون الاقتصادي أهمها ما يأتي:

أ.مجال تجارة السلع .

يشمل هذا المجال تخفيض التعريفية الجمركية وإلغاء القيود الكمية، –على مراحل – في حوالي تسعة ألاف سلعة على مدى 15 عاما .وتكمن أهم السلع التي تضمها اتفاقية" نافتا"، في السيارات والمنسوجات المصنوعة والمحاصيل الزراعية وصفقات المشتريات الحكومية الرئيسة .مع إلغاء مرحلي على مدى عشر سنوات للقيود المكسيكية المفروضة على مشتريات صناعة الطاقة الحكومية.

ب. مجال الاستثمار والطاقة

يعامل المستثمرون الأجانب نفس المعاملة التي تتم مع المستثمرين المحليين، بخلاف بعض الاستثناءات خلال فترات متباينة .على أن تقوم المكسيك بفتح معظم قطاعات الصناعة البتروكيماوية وتوليد الكهرباء أمام الاستثمارات الأمريكية، في مجال التنقيب عن البترول والغاز وإنتاجه وتكريره .إضافة إلى ذلك يتم خلال الفترة الممتدة ما بين سبعة و 15 عاما، رفع القيود المفروضة على الاستثمارات الأجنبية في البنوك وشركات التأمين وشركات السمسرة المكسيكية.

ج. مجال البيئة و العمال

تم إنشاء وكالة مختصة في تقصي الحقائق حول الانتهاكات البيئية مقرها كندا، على أن يتم فرض غرامات وعقوبات تجارية على الدولة التي تفشل في تطبيق قوانينها البيئية ووضعها موضع التنفيذ .كما تم أيضا إنشاء وكالة ثانية مقرها واشنطن مهمتها تقصي الحقائق في انتهاكات العمل، إذا ما وافقت دولتان من الدول الثلاث على ذلك .كما يتم فرض غرامات وعقوبات تجارية، إذا فشلت أية دولة في تطبيق قواعد ولوائح تأمين العمال وقوانين تشغيل الأطفال وأنظمة الحد الأدنى للأجور.

د. تجارة الخدمات .

تتضمن الاتفاقية تحرير تجارة الخدمات أين تمتلك الولايات المتحدة الأمريكية مزايا تنافسية في هذا المجال .وهو ما يضمن تدفق استثماراتها عبر التكتل الاقتصادي، وحصوله على حقوق المواطنة الاقتصادية.

3.3.5أهم التكتلات الاقتصادية في أسيا وأمريكا الجنوبية وإفريقيا.

1. التكتلات الاقتصادية الأسيوية.

في التكتل الاقتصادي الأسيوي نجد محورين في منطقة شرق أسيا وغرب الباسيفيكي، المحور الأول يتمثل في قيام رابطة جنوب شرق أسيا المعروفة باسم" الآسيان " "ASEAN" والمحور الثاني يتمثل في جماعة التعاون الاقتصادي لأسيا الباسيفيكية المعروفة باسم" ايبك " APEC "

أ. رابطة جنوب شرق أسيا " The Association of southeast Asian Nations "ASEAN"

يشمل هذا التكتل ست دول هي :تايلاند وسنغافورة وماليزيا وبروناي وإندونيسيا والفلبين .أنشئ هذا التكتل كنوع من الحلف السياسي عام 1967 ، لمواجهة الشيوعية في جنوب شرق أسيا وخاصة في الفيتنام وكمبوديا ولاوس وبورما .لهذا ركز على التنسيق السياسي في بداية نشأته ثم انتقل إلى التعاون الاقتصادي فيما بين الدول الأعضاء، بسبب التخوف من أضرار الحماية المتبعة من قبل الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا تجاه صادرات دول التكتل الأسيوي. من هذا المنطلق أعلن رئيس وزراء ماليزيا بتاريخ جويلية 1990 ، إنشاء تكتل اقتصادي من دول رابطة "الآسيان "تتولى تسيير الإجراءات بجدية وبتنسيق كبير بغية تقوية هذا التكتل . فبالرغم من أن التعاون الاقتصادي وتكامل الأسواق ظل محدودا فيه، إلا أنه يتجه نحو زيادة مجالات التعاون

والتبادل التجاري وكذا محاولة إيجاد منهجية لتحسين الروابط الاقتصادية في المنطقة. تجدر الإشارة إلى أن دور تكتل رابطة جنوب شرق أسيا في التجارة العالمية يتزايد بشكل مستمر، حيث شكلت صادراته عام 1987نسبة 3.1 بالمائة من إجمالي الصادرات العالمية وحوالي 11.3 بالمائة من إجمالي صادرات الدول النامية، وبلغت هذه الصادرات حوالي 5.2 بالمائة من إجمالي الصادرات العالمية وحوالي16.8 بالمائة من إجمالي صادرات الدول النامية في سنوات لاحقة [26].كما لعبت هذه الرابطة دورا مميزا في مفاوضات الجات، اكتسبت من خلالها قدرة إضافية على المساومة الجماعية والتفاوض.

ب. جماعة التعاون الاقتصادي لأسيا الباسيفية economic cooperation Asia– Paciffic "APEC " : تتكون هذه الجماعة من 12 دولة، على رأسها اليابان وأستراليا والولايات المتحدة وكندا ونيوزلندا وكوريا الجنوبية ، ورابطة الآسيان .بدأت فكرة هذه الجماعة كنادي اقتصادي ثم تحول إلى نوع من التجمع الاقتصادي عام1989 وقد تم بحث الأسس التي يقوم عليها بدعوة من رئيس الوزراء الأسترالي .وفي أوت 1991 تم عقد اجتماع وزراء لبحث اقتراح أستراليا بشأن إنشاء تجمع اقتصادي [27] APEC (عبد المطلب عبد الحميد, 136) اقتصاد الدول الاثني عشر في المنتدى الاقتصادي لقد كان تطور" الإيبك "نحو تكتل اقتصادي نابعا من رغبة مشتركة بين اليابان والولايات المتحدة الأمريكية، والتفاهم بينهما على أنه من المهم استيعاب دول النمور الصاعدة في جنوب شرق أسيا وحوض الباسيفيك، وضمها في منتدى اقتصادي قد يحقق مكاسب للجميع ويضمن لليابان قيادة تكتل اقتصادي لجنوب شرق أسيا. بعدها جاء مؤتمر أوساكا للتجمع الاقتصادي" الإيبك "عام 1995 ، ووضع أهداف هذا التكتل التي كان أبرزها زيادة حرية تنقل رؤوس الأموال والتعاون المشترك في المجال التكنولوجي وتدريب الأفراد والعمالة.

2. التكتلات الاقتصادية في أمريكا الجنوبية وإفريقيا.

تكمن صور التكتلات الاقتصادية في أمريكا الجنوبية وإفريقيا، في شكل تجمعات ذات أثر ضعيف على الاقتصاد العالمي الجديد، لأنها تتشكل من دول نامية ليس لها وزن كبير في التجارة الدولية .وتمتاز بتدني مستويات التقدم الاقتصادي والتكنولوجي .وتتمثل أهم صور هذه التكتلات الاقتصادية كما يأتي :

1.2 صور التكتلات في أمريكا اللاتينية :توجد الصور الآتية:

أ. السوق المشتركة لأمريكا الوسطى

تتكون هذه السوق من كوستاريكا والسلفادور وجواتيمالا و هنداروس و نيكاراجو، بهدف إلى إقامة منطقة تجارة حرة ثم إتحاد جمركي، مع محاولة الوصول إلى وحدة مع رابطة أمريكا اللاتينية للتجارة الحرة لتكوين سوق مشتركة في أمريكا اللاتينية.

ب.رابطة أمريكا اللاتينية للتجارة الحرة

تتكون هذه الرابطة من الأرجنتين وبوليفيا والبرازيل وشيلي وكولومبيا والإكوادور و المكسيك وباراغواي وبيرو وأوروغواي وفينزويلا .هدف هذه الرابطة هو إقامة منطقة تجارة حرة ومحاولة الوصول إلى وحدة مع السوق المشتركة لأمريكا الوسطى .لكن هذه الأهداف لم تتحقق.

ج.مجموعة الأندين

تضم هذه المجموعة بوليفيا وكولومبيا والإكوادور وبيرو فينزويلا، بغرض تمويل المشروعات الصناعية والإسراع في تحقيق التكامل الاقتصادي الإقليمي للوصول إلى إتحاد جمركي .وفي عام 1968 تم إنشاء هيئة تنمية الأندين، وفي عام 1969 أتفق على تكوين السوق المشتركة لدول ميثاق كارتيجنا التي أنشأت ما يعرف باسم" مجموعة الأندين"، إلا أن فينزويلا لم تنظم لهذه السوق.

د. منطقة الكاريبي للتجارة الحرة

تتكون من أنتيجوا وباربادوس وجينا وترينداد وتوباجو وجاميكا، جزر وارد وجزر وندوارد ، بهدف إلى إقامة منطقة تجارة حرة.

تجدر الإشارة إلى أن مختلف أشكال التكتلات في أمريكا اللاتينية لم تحقق أهدافها التي أسست من أجلها، بل إقتصرت فقط على تحرير التجارة للوصول إلى سوق مشتركة، كما لم يحدث أي نجاح في تعميق فرص التعاون والتكامل بصور متطورة فيما بين الدول، بل إن الكثير من تلك الدول قررت الانسحاب .لكن النجاح الذي سجل هو في مجموعة الأندين التي حققت بعض الإنجازات، والتي من خلالها تبرز إمكانية إيجاد مدخل إقليمي لتكتل اقتصادي أكثر ملائمة لظروف الدول النامية.

2.2 صور التكتلات في إفريقيا :يمكننا أن نجد الصور الآتية في إفريقيا:

أ. الجماعة الاقتصادية لشرق إفريقيا

تضم هذه الجماعة كلا من كينيا وأوغندا وتنزانيا، وكانت تهدف إلى إنشاء سوق إفريقية مشتركة تمتد إلى بقية شرق إفريقيا.

ب. الإتحاد الجمركي والاقتصادي لوسط إفريقيا

يتكون من الكامرون وجمهورية إفريقيا الوسطى وتشاد والكونغو، هدفه هو التنسيق في سياسة التنمية الصناعية والتعاون الاقتصادي في محاولة لإقامة سوق مشتركة.

ج. الإتحاد الاقتصادي لوسط إفريقيا

يضم جمهورية إفريقيا الوسطى و التشاد والكونغو، وكان يهدف إلى تحقيق تعاون إقليمي يمكن أن يؤدي إلى سوق مشتركة.

د. الإتحاد الجمركي و الاقتصادي لغرب إفريقيا

يشمل كل من داهومي وساحل العاج ومالي وموريتانيا والنيجر والسنغال وفولتا العليا أي بوركينافاسو. وكان يهدف إلى إقامة إتحاد جمركي.

هـ. الجماعة الاقتصادية لغرب إفريقيا

تتشكل هذه الجماعة من داهومي وجامبيا وغانا وغينيا وساحل العاج وليبيريا ومالي وموريتانيا والنيجر ونيجيريا والسنغال وسيراليون وتوجو وبوركينافاسو .وتهدف إلى زيادة التبادل التجاري للسلع والخدمات، والتنسيق في السياسات الجمركية والتجارية والتنمية الصناعية والزراعية بغية الوصول إلى سوق مشتركة.

و. منظمة الإيقاد أو الإيجاد

أقيمت هذه الهيئة سنة 1986 لمكافحة الجفاف والتصحر في القرن الإفريقي، تحت اسم" الهيئة الحكومية للتنمية ومكافحة الجفاف ."تضم هذه المنظمة سبع دول هي :السودان وأثيوبيا وإريتريا، الصومال وجيبوتي وكينيا ويوغندا .كانت تصبو إلى تحقيق الأهداف الاقتصادية الآتية[28](عبد السلام بغدادي) :

-تنسيق الجهود بين الأعضاء لدرء أثار الجفاف والتصحر والكوارث الطبيعية، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

-الإعداد لمشاريع تنموية مشتركة ودراسة الجدوى الاقتصادية للمشاريع ذات الطابع الإقليمي وفرص نجاحها.

-تنسيق الجهود على الصعيد الحكومي والشعبي، لتسخير الموارد المتاحة لتأسيس برنامج الإنذار المبكر ودعم الطوارئ لتخفيف عواقب التصحر والجفاف على التنمية المحلية والاقتصاد الإقليمي.

4.3.5 التكتلات الاقتصادية العربية.

من بين التجارب الإقليمية التي شهدتها الدول العربية في مجال التكامل الاقتصادي نجد ما يأتي:

1. مجلس التعاون الخليجي

تعود فكرة إنشاء مجلس التعاون الخليجي، إلى الاقتراحات الثلاث التي قدمت في قمة دول الخليج على هامش القمة العربية التي انعقدت في الأردن في نوفمبر 1980[29] (حلمي رجب يحي, 1983, 64)، وتتمثل هذه الاقتراحات في:

-المشروع السعودي :الذي دعا إلى إقامة منظمة خليجية وتوحيد مصادر السلاح لدول الخليج.

-المشروع الكويتي :اتخذ أساسا لإقامة مجلس التعاون الخليجي دون التطرق إلى الجوانب العسكرية والأمنية، مع التركيز على التعاون في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والنفطية والصناعية والثقافية.

-المشروع العماني :أولى هذا المشروع أهمية للأمن والتعاون العسكري كنقطة انطلاق للمجلس، ودعا إلى إنشاء قوة بحرية مشتركة لحماية مضيق هرمز لأنه يمثل شريان الحياة و الحضارة[30] (الاشعل عبد الله, 1983, 23)

تمكن المؤتمر الذي أنشئ في ماي 1981 بمدينة أبو ظبي والذي يضم الدول الخليجية الست :المملكة العربية السعودية والبحرين وقطر وسلطنة عمان والإمارات العربية المتحدة والكويت، من تحقيق بعض الإنجازات والتصدي للأحداث السياسية التي اعترضته، لكن في مقابل ذلك هناك أخطاء ومنازعات مسته وقضايا ومواجهات جوهرية تنتظره .لكنه لم ينجح في تحقيق تكامل اقتصادي إقليمي رغم أن هناك مبادرات ساعية لتحقيق ذلك، كإعلان الدوحة لإنشاء السوق الخليجية المشتركة في الرابع من ديسمبر من عام 2007

وصولا إلى توحيد العملة النقدية الخليجية في عام 2010 ، لكن الخلافات السياسية بين الدول الخليجية تحول دون تحقيق مبادرة التكامل الاقتصادي الخليجي.

2. إتحاد المغرب العربي

برزت فكرة إنشاء الإتحاد المغاربي خلال أول مؤتمر للأحزاب المغاربية الذي أنعقد بطنجة في الفترة من 28 إلى 30أفريل 1958 ضم حزب الإستقال المغربي والحزب الدستوري التونسي وجبهة التحرير الوطني الجزائرية. وأعلن عن قيام الإتحاد في 17 فيفري 1989 بمدينة مراكش، يضم خمس دول هي المغرب والجزائر وتونس: وليبيا وموريتانيا .كان هدف الإتحاد بلوغ الأهداف الآتية:[31] (محسن الندوي, 2011, 306)

-توثيق أواصر الأخوة بين شعوب الدول الأعضاء .وانتهاج سياسة مشتركة في مختلف الميادين.

-تحقيق التقدم والرفاهية للمجتمعات .والمساهمة في صيانة السلام القائم على العدل والإنصاف.

-العمل تدريجيا على تحقيق حرية تنقل الأفراد والخدمات والسلع ورؤوس الأموال.

رغم الجهود الكبيرة التي بذلت والقرارات الكثيرة التي اتخذت، والهيئات العديدة التي أنشأت خلال مسيرة أزيد من ثلاثة عقود، في سبيل الوصول إلى تعاون وتكامل اقتصادي بين الدول المغاربية، إلا أن كل ذلك باء بالفشل نتيجة العديد من المعوقات في مختلف الميادين التي عرقلت مسار التكامل الاقتصادي المغاربي.

4.5 أوزان التكتلات الاقتصادية وآثارها على النظام الاقتصادي العالمي الجديد.

إن التكتلات الاقتصادية العملاقة ذات الوزن الكبير والتأثير في الاقتصاد العالمي دوما تقودها الدول المتقدمة سواء بالنسبة لأوروبا أو أمريكا الشمالية أو أسيا .وهذا سيؤثر على العلاقات ومراكز القوى الاقتصادية والمكاسب وشكل التكوين .وقد تنحصر المنافسة في إطار هذه التكتلات فقط .لكن نجد أن التكتلات الاقتصادية التي كونتها وتقودها الدول النامية، ذات أوزان ضعيفة وتحتاج إلى الم زيد من العمل والتنسيق في مجال التكامل والتكتل الاقتصادي حتى تزداد درجة تأثيرها على الاقتصاد العالمي .وهذا يعني أن الدول النامية بحاجة إلى إقامة تكتلات اقتصادية قوية قائمة على أسس اقتصادية سليمة، كأن تشكل تكتلات اقتصادية في إطار المنظمة العالمية للتجارة .فهذه التكتلات إن تحققت فعلا في الدول النامية، فستعود بالفائدة على

كافة دول التكتل، وحتى عند التفاوض مع التكتلات الاقتصادية الدولية الأخرى، فإنها ستجني مكاسب اقتصادية أفضل مما لو كانت كل دولة على حدى. يفضل أن يكون هناك تكتل اقتصادي يجمع الدول النامية ليدعم قوها الاقتصادية، وهذا يتطلب وجود برنامج يتضمن إطار مؤسسي في شكل منظمة اقتصادية، وظيفتها دراسة أوضاع ومشاكل الدول النامية بصفة عامة ومشاكل كل دولة على حدى .إضافة إلى العمل على التنسيق بين السياسات الاقتصادية وتقوية البنية الأساسية للتكتل، كما يتطلب الأمر وضع إستراتيجية التعامل مع العالم الخارجي، والقيام بمشروعات مشتركة و متعددة الجنسيات داخل دائرة التكامل الاقتصادي لتلك الدول. من جهة أخرى قد يتطلب إنشاء تكتلات اقتصادية كبرى، الاندماج في الاقتصاد العالمي، لأن هذا الأمر سيؤدي إلى تحقيق أكبر المكاسب الممكنة من التجارة العالمية، وانتعاش التجارة البينية، إضافة إلى تقدم عملية التنمية وزيادة معدلات النمو لدول التكتل .ومن الممكن أيضا أن يحدث تنسيق وتعاون بين التكتلات الاقتصادية في الدول النامية والتكتلات الاقتصادية الكبرى في أوروبا وأمريكا الشمالية وأسيا .وقد يؤدي ذلك إلى تبادل الأدوار والأوضاع في الشكل الهرمي للاقتصاد العالمي الجديد.

إن نمو التكتلات الاقتصادية الكبرى سينتج عنه تكون ثلاثة كتل نقدية هي الدولار واليورو و الين .وقد تجمعها حقوق السحب الخاصة في عملة للاحتياطي النقدي الدولي[32] (سمير عابد الشيخ, 1997, 13). سينتج عن ميل العديد من الدول لظاهرة التكتلات الاقتصادية رغم اختلاف مستويات تطور هذه الدول، ازدياد حجم كل من التجارة الدولية والاستثمارات الأجنبية المباشرة، وبالتالي يزداد الاتجاه نحو تحرير التجارة الدولية ويتعمق أكثر مبدأ الاعتماد المتبادل، ومن ثم ستزداد الرفاهية الاقتصادية ويتحسن مستوى المعيشة في مختلف دول العالم.

5. أثر اندماج الدولي علي الاقتصاد الجزائري:

1.5 الشراكة الأوروجزائرية (المضمون والآثار):

باشرت الجزائر مفاوضات مع دول الاتحاد الأوروبي من خلال المشاركة في مؤتمر برشلونة1995 في (Bruxelles)والتوقيع على الإعلان الخاص بالشراكة الأورو –متوسطية وبعد مفاوضات في بروكسل

بإسبانيا في 22 أفريل 2001 ثم بخصوصه مرسوم رئاسي رقم 159 / 19 (Valence) ديسمبر 2001 ثم في فلونسيا الصادر في 27 أفريل 2005 وقد دخل الاتفاق حيز التنفيذ في الفاتح سبتمبر05- 2005

أولا :مضمون الاتفاق:

جاء اتفاق الشراكة الأورو-جزائرية في 110 نصا مقسمة إلى 9 عناوين، 6 ملاحق،7 بروتوكولات، وكذا 5إعلانات مشتركة، 5 إعلانات من جانب الاتحاد الأوروبي، 4 إعلانات من جانب الجزائر وتشتمل المحاور التالية :

1-الحوار السياسي :وذلك في مجال الديمقراطية وحقوق الإنسان ودعم المسار الديمقراطي بالجزائر والاستقرار والسلم

2-حرية انتقال السلع :حيث يضع اتفاق الشراكة مدة زمنية انتقالية من 12 سنة لإقامة منطقة تبادل حر وعليه فإن الرسوم الجمركية والرسوم المطبقة على الواردات القادمة من دول الاتحاد الأوروبي سيتم تفكيكها تدريجيا

3-التجارة في الخدمات :والتي جرى الاتفاق بشأنها وفق نصوص المنظمة العالمية للتجارة في الاتفاقيات العامة للخدمات ويشمل الاتفاق تأدية الخدمات الحدودية، الحضور التجاري، النقل والحضور الظرفي للأشخاص الطبيعيين

4-المدفوعات رؤوس الأموال المنافسة :ويشتمل هذا البند على حرية حركة رؤوس الأموال الأجنبية في الجزائر، تطبيق الإجراءات المشتركة للمنافسة والابتعاد التدريجي عن التمييز بين المتعاملين في مجال التموين والتجارة في السلع بين الأجانب)من الاتحاد الأوروبي والجزائريين(، حماية حقوق الملكية الفكرية والصناعية والتجارية، حماية المعطيات ذات الطابع الشخصي والتحرير التدريجي للصفقات العمومية

5-التعاون الاقتصادي :ويغطي ذلك المجالات التالية :التعاون الجهوي، العلوم التقنية والتكنولوجية،البيئة،الصناعة تأهيل الهياكل الاقتصادية، حماية وترقية الاستثمارات، تقارب التشريعات،

الخدمات المالية، الفلاحة، الصيد، النقل،الاتصالات، الطاقة والمناجم،السياحة والصناعة التقليدية، الجمارك، حماية المستهلكين، حوار حول السياسة الاقتصادية الكلية

6-التعاون الاجتماعي والثقافي :ويهدف هذا إلى ترقية الحوار الثقافي وتعاون يشمل كافة المجالات، تشجيع الصحافة والسمعي البصري،" حماية الإرث الثقافي "

7-التعاون المالي :ويشمل تحديث الاقتصاد، ترقية الاستثمارات، تأهيل المنشآت، الإجراءات المصاحبة لعملية إقامة منطقة للتبادل الحر وتشريعات للمنافسة

8-التعاون في مجال القضاء والشؤون الداخلية :ويرمي إلى تعزيز مؤسسات الدولة، حرية انتقال الأفراد، إعادة الإدماج والتعاون في المجال القضائي حول الوقاية من الجريمة المنظمة، مكافحة الإرهاب، مكافحة عمليات تبييض الأموال، مناهضة العنصرية، مكافحة الرشوة

9-الإجراءات المؤسسية العامة والنهائية :وترمي إلى إحداث مجلس للشراكة يشرف على فحص المشاكل الهامة المطروحة في إطار الاتفاق وكذا كل المواضيع ذات الاهتمام المشترك وإنشاء لجنة الشراكة التي تتكفل بتسيير الاتفاق في حدود الكفاءات المخصصة .

ثانيا :آثار اتفاق الشراكة على واقع الاقتصاد الجزائري:

إن انضمام الجزائر إلى اتفاق الشراكة مع دول الاتحاد الأوروبي يخلق العديد من الآثار الإيجابية والسلبية وفيما يلي هذه الآثار:

1-الآثار الإيجابية: [33] (ناصر دادي عدون, 2003, 179-182)

أ -سمح إبرام اتفاق الشراكة من تخفيض في نسب الرسوم الجمركية للكثير من المواد الأولية والمواد نصف المصنعة التي تدخل في إطار الصناعة التركيبية وهذا من شأنه أن يساهم في تخفيض تكلفة الإنتاج بالنسبة للمنتوج الجزائري، الذي يعتمد بدرجة كبيرة على المواد الأولية المستوردة من دول الإتحاد الأوروبي؛

ب -يمكن اتفاق الشراكة المنتوج الجزائري من احتلال مكانة في السوق الأوروبية إذا تمكنت المؤسسات الوطنية من تحسين منتجاتها واستغلال مدة التفكيك الجمركي كعامل محفز لتحسين جودة منتجاتها؛

ج –فيما يخص التفكيك الجمركي فقد تم الاتفاق على مدة 12 سنة كاملة للقيام بالتفكيك الجمركي وهذه المدة كافية للمؤسسات الصناعية الوطنية كي تتأقلم وتتكيف مع المنافسة التي تفرضها المؤسسات الأوروبية كما تسمح هذه المدة للمؤسسات الوطنية بتحفيز نفسها بشكل جيد خاصة وأن التفكيك سيكون تدريجيا؛

د –يمكن الاستفادة من المساعدات المالية والفنية التي التزم الطرف الأوروبي بتقديمها للجزائر، بحيث يمكن وضع برنامج شامل لتأهيل القطاع الصناعي ورفع قدرته على المنافسة وزيادة مستويات الإنتاج والجودة والمواصفات الفنية؛

هـ –في مجال الفلاحة تضمن اتفاق الشراكة ما يقارب 800 منتوج فلاحي، حيث استفادت الجزائر من بعض المزايا لاسيما المتعلقة بالمواد الأولية الزراعية التي يمكن تصديرها نحو الدول الأوروبية وفي المقابل فرضت الجزائر حصصا لاستيراد مواد زراعية كالحبوب والحليب مع مراعاة نسبة الإنتاج الوطني؛

و –إضافة إلى التزام الطرف الأوروبي بدعم الطرف الجزائري في مجال الخبرة والتأهيل والاستثمار المباشر ودعم الخوصصة فقد تم الالتزام بدعم الوفد الجزائري فيما مفاوضاته الرامية للانضمام إلى منظمة التجارة العالمية؛

ز –تستفيد الجزائر من مسألة القرب الجغرافي للاتحاد الأوروبي وذلك بتخفيض تكاليف النقل للمنتجات الجزائرية مما يزيد من القدرة التنافسية للمنتجات الجزائرية في الأسواق الأوروبية لانخفاض التكلفة الإجمالية لعملية التصدير وتحقيق سعر تنافسي للمنتوج.

الآثار السلبية:

رغم الآثار الإيجابية المنتظرة من اتفاق الشراكة فإن هناك جملة من المخاوف التي تترجم في آثار سلبية على الاقتصاد الوطني وأهمها:

أ –نتيجة لاتفاق الشراكة فإن الجزائر ستضطر إلى فتح أسواقها أمام منتجات أحسن جودة وأقل تكلفة وهذا ما يؤدي إلى منافسة غير عادلة للمنتوج الوطني وذلك رغم أن التعريفة الجمركية ستكون مرتفعة نوعا ما في البداية، وسيكون لهذا الاتفاق ضغوط كبيرة على النسيج الصناعي الجزائري الذي مازال في مرحلته الابتدائية حيث أن الإنتاج المحلي يتميز بتكلفة مرتفعة وجودة أقل من نظيره الأوروبي؛

ب –إن تخفيض التعريفة الجمركية أمام المنتجات الأوروبية من جراء الاتفاق، وبسبب قيمة المبادلات التجارية الجزائرية مع دول الاتحاد التي تفوق % 70 سيؤدي إلى انخفاض محسوس في عائدات الجزائر من الجباية الجمركية. فقد تضطر إلى البحث عن مصادر جديدة لتغطية هذا النقص، عن طريق فرض المزيد من الضرائب على المواطنين؛

ج –إن غزو السلع الأوروبية ذات الجودة العالية والسعر المنخفض نتيجة رفع الحماية على المنتوج المحلي سيترتب عنه انخفاض في الطلب الكلي على هذا الأخير الأدنى جودة والأرفع سعرا مما قد يتسبب في غلق مؤسسات اقتصادية عمومية لعدم استمرارها طويلا في مواجهة المنتوج الأوروبي مما يعني تسريحا جديدا للعمال؛

د –قبل الاتفاق كنا بلدا مستوردا وبعد الاتفاق سيتأكد بل سيترسخ هذا المبدأ وبالتالي فإن وارداتنا ستعزز من العجز في ميزاننا التجاري، ذلك أن المنتوج الوطني غير مرغوب فيه على مستوى الأسواق الخارجية نظرا للمنافسة الرهيبة للمنتجات الأوروبية؛

هـ –وجود تفاوت كبير بين طرفي الاتفاقية على مختلف الأصعدة وبالتالي انحياز ميزان القوة لصالح الإتحاد الأوروبي؛[34] (محمد فرحي, 2006, 2)

و –في المجال الفلاحي الذي يمثل % 11 من الناتج المحلي الخام وحوالي % 24 من اليد العاملة يمكن أن يتأثر بصورة مباشرة حيث أن أوروبا تضمن % 48 من حاجياتنا من المواد الزراعية وأن العجز الموجود يقدر بين 1.3%و % 1.5 مليار دولار ذلك أن هذا القطاع بالجزائر لا يستفيد من الدعم الكافي مقارنة بنفس القطاع الأوروبي % 4.5) كدعم فقط في الجزائر مقابل % 40 إلى % 70 في أوروبا.

من خلال ما تم التعرض إليه من إيجابيات وسلبيات حول آثار اتفاق الشراكة على الاقتصاد الجزائري يمكن أنة نخلص إلى أن الاتحاد الأوروبي لم يوقع اتفاق الشراكة مع الجزائر لإخراج اقتصادها من التخلف بل إن النوايا الحقيقية للاتحاد هي التوسيع ومواجهة المنافسة الأمريكية واليابانية وغزو المزيد من الأسواق التي تتميز اقتصادياتها بميزة استهلاكية، و الجزائر إذا أرادت لمشروع الشراكة أن ينجح فما عليها سوى تأهيل قطاعاتها الاقتصادية وتقوية نظامها الضريبي وتعزيز استقرار الاقتصاد الكلي وخوصصة وإصلاح القطاع العام للحصول على مكانة قوية مع المجالات الاقتصادية الكبرى.

6.خاتمة:

من خلال ما تم ذكره ، نلاحظ أن عملية الإصلاح الإقتصادي التي إنتهجتها الجزائر قد حققت بدعم من صندوق النقد الدولي والبنك الدولي، جانبا معتبرا من الإستقرار والتوازن الإقتصاديين، وتجلى ذلك من خلال المؤشرات الإقتصادية كالإنخفاض المتتالي لمعدلات التضخم عبر المراحل الإصلاح، والارتفاع المتواصل ولو بصفة متواضعة لمعدلات النمو الإقتصادي ، والتطور المالي للجهاز المصرفي. غير أن هذه التحسينات الإقتصادية الكمية ترتب عليها عبء على الناحية الإجتماعية، تجلت بالأخص في البطالة وما نتج عنها من فقر وبؤس وحرمان إجتماعي . وعليه يجب على البلاد أن تراعي في عملية الإصلاحات تحقيق معدلات عالية من النمو الإقتصادي تمكن من رفع المداخيل و الإدخرات و الإستثمارات لتحسين الناحية الإجتماعية ، ويجب في هذا الإطار تنويع الصادرات بالإعتماد على مختلف المنتوجات الفلاحية كذلك تدعيم السياحة نظرا لما تزهر له بلدنا من مناطق مختلفة، وتهيئة المناخ المناسب للمستثمرين ، مع منح الأولوية للمؤسسات المتوسطة والصغيرة .

إضافة, مع بداية تسعينيات القرن العشرين شهد الاقتصاد العالمي مرحلة جديدة شملت عدة مظاهر كانهيار النظام الاشتراكي وإفراز ظاهرة العولمة وظهور التكتلات الاقتصادية العملاقة وسيادة آليات السوق والثورة التكنولوجية والمعلوماتية وغيرها، معلنة عن بداية تكوين وتشكيل النظام الاقتصادي العالمي الجديد الذي أصبح يمتاز بخصائص وسمات مختلفة عن تلك التي كانت سائدة من قبل. فبإنشاء كل من صندوق النقد الدولي والبنك العالمي والمنظمة العالمية للتجارة، اكتملت مؤسسات النظام الاقتصادي العالمي، التي تولت الإشراف على تنفيذ القواعد التي تنظم العلاقات الاقتصادية الدولية والإلمام بالدعائم النقدية والمالية والتجارية لهذا النظام. بعد إنفراد القطبية الرأسمالية بقيادة النظام الاقتصادي العالمي وزيادة المنافسة بين الدول الرأسمالية المتقدمة على هذه القمة، خاصة الولايات المتحدة الأمريكية والإتحاد الأوروبي واليابان، فالعالم مرشح لأن يشهد تعددية قطبية قد ينتج عنها مستقبلا تغير الأدوار على القمة الهرمية. إن ما شهده الاقتصاد العالمي من أزمات طيلة مراحل تشكله وتطوره، يبرز ضرورة التركيز على منهجية محددة لإدارة الأزمات الاقتصادية

العالمية لتفاديها أو الانسجام معها بعد وقوعها .وفي هذا الصدد يحتاج النظام الاقتصادي العالمي الجديد إلى إعادة النظر في مكوناته وسياساته وآلياته. من هذا المنطلق، تبلور شيئا فشيئا الإحساس بأن تعديل نظام العلاقات الاقتصادية الدولية الراهن تعديلا جوهريا، يقتضي تعديلات جذرية في إستراتيجية التنمية والسياسات الاقتصادية وحتى الاجتماعية داخل الدول المعنية، وذلك مفاده أن البحث عن نظام اقتصادي عالمي عادل يجب أن يتعمق ويمتد ليصبح بحثا عن نظام اقتصادي عالمي جديد، توزع فيه الثروات بالعدل بين الأطراف المشاركة فيه. لهذا ينبغي على الدول المتقدمة أن تأخذ بعين الاعتبار الترابط الاقتصادي العالمي، وتعتبر مشاكل الدول النامية جزء لا يتجزأ من المشاكل العالمية .وبدون شك فإن انتعاش التنمية بالدول النامية، سيساعد على نحو فعال في إنعاش الاقتصاد العالمي ومن ثم حل المشاكل الاقتصادية الدولية.

7. قائمة المراجع:

[1] د.عماري عمار، الإصلاحات الاقتصادية وأثارها على القطاع الصناعي في الجزائر ، ملتقى دولي، سطيف، 29 -30أكتوبر 2001 ، ص 91 - 106.

[2] د.عبد العزيز شرابي، النتائج الأولية لبرامج التصحيح الهيكلي في البلدان المغربية، حوليات وحدة البحث إفريقيا والعالم العربي، جامعة منتوري قسنطينة، مجلد 11 ، سنة 1998 ، ص75

[3] بوعتروس عبد الحق،" سياسات الإصلاح الاقتصادي في الجزائر :الإنجازات والتحديات، الملتقي الدولي حول تأهيل المؤسسة الاقتصادية وتعظيم مكاسب الاندماج في الحركية الاقتصادية العالمية، سطيف29-30 اكتوبر 2001

[4] للمزيد من المعلومات أرجع إلى :مجلة الاقتصاد والأعمال،عدد خاص،" الاقتصاد الجزائري في الاتجاه الصحيح, أبريل2002 ص 20-15

[5] الهادي خالدي: المرآة الكاشفة لصندوق النقد الدولي, دا رهومة 1996، ص 196.

[6] الطاهر لطرش، تقنيات البنوك ، ديوان المطبوعات الجامعية 2001ص 196.

[7] hocine benissad . la reforme economique en algerie . opu 1991 p131

[8] الهادي خالدي: نفس المرجع، ص199

[9] الجزائر ، تحقيق الإستقرار والتحول إلى اقتصاد السوق ، دراسة خاصة عن الجزائر. صندوق النقد الدولي واشنطن 1998. ص 24.

[10] نفس المرجع السابق ص 35.

[11] نفس المرجع السابق ، ص27

[12] إسماعيل صبري عبد الله، نحو نظام اقتصادي عالمي جديد، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1977 ، ص16.

[13] جودة عبد الخالق، الاقتصاد الدولي، من المزايا النسبية إلى التبادل الإسكاني، القاهرة، 1985 ، ص245 .

[14] جودة عبد الخالق، المرجع السابق، ص246.

[15] عبد المطلب عبد الحميد، النظام الاقتصادي العالمي الجديد وأفاقه المستقبلية بعد أحداث 11 سبتمبر، مجموعة النيل العربية، الطبعة الأولى،2003

.مصر، ص 24 .

[16] حسنين توفيق إبراهيم، النظام الدولي الجديد في الفكر العربي، مجلة عالم الفكر، المجلد الثالث والعشرون، العدد الثالث والرابع، الكويت،1995 ص50 .

[17]جسن إبراهيم بلوط، المبادئ والاتجاهات الحديثة في إدارة المؤسسات، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2005 ، ص 282 .

[18] عبد المطلب عبد الحميد، النظام الاقتصادي العالمي الجديد وأفاقه المستقبلية بعد أحداث 11 سبتمبر، مرجع سبق ذكره، ص ص 18-3

[19] عبد المطلب عبد الحميد، المرجع السابق، ص 1-4.

[20] المشوخي حمد سليمان، ماهية النظام الاقتصادي العالمي الجديد، أسس مدخلية للملامح المبلورة لنشأة وتطور فعاليات النظام، مجلة البحوث التجارية المعاصرة، جامعة أسيوط، المجلد الثامن، العدد الأول، مصر، . 1994 ص273 .

[21] . ميثاق الدول وواجباتها الاقتصادية الصادر بموجب القرار رقم 3281 عن الدورة 29 للجمعية العامة للأمم المتحدة في 14 ديسمبر1974

[22] مجلة النفط و التنمية، العدد الأول، أكتوبر 1977 ، ص16 .

[23] عبد المطلب عبد الحميد، النظام الاقتصادي العالمي الجديد وأفاقه المستقبلية بعد أحداث 11 سبتمبر، مرجع سبق ذكره، ص ص121 .

[24] أحمد علي غنيم، السوق الأوروبية المشتركة حاضرها ومستقبلها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة،1986 .

[25] http://iipdigital.usembassy.gov : متاح على الموقع ,نشر بتاريخ 2014 /01/ 09 الساعة13:53 :، تصفح بتاريخ 2017 /01/ 30

[26] التقرير الإستراتيجي العربي، مركز الدراسات الإستراتيجية بالأهرام، القاهرة، 1995 ، ص ص192– 193.

[27] عبد المطلب عبد الحميد، النظام الاقتصادي العالمي الجديد وأفاقة بعد أحداث 11 سبتمبر، مرجع سبق ذكره، ص136 .

[28] عبد السلام بغدادي، منظمة إيقاد لدول القرن الإفريقي من الاهتمام بالتنمية ومكافحة الجفاف إلى الانشغال بالسياسة ومشكلات الاختلاف.

[29] حلمي رجب يحي، مجلس التعاون الدول الخليج العربية، رؤية مستقبلية، دراسة قانونية سياسية اقتصادية، مكتبة دار العروبة، الكويت، 1983 ، ص 64.

[30] الأشعل عبد الله، الإطار القانوني و السياسي لالتعاون الخليجي، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، الرياض، السعودية، 1983 ، ص23 .

[31] محسن الندوي، تحديات التكامل الاقتصادي العربي في عصر العولمة، منشورات الحلبي الحقوقية، الطبعة الأولى، لبنان، 2011 ، ص306 .

[32]سمير عابد شيخ، هل سينتهي الدولار خلال العقد القادم، مجلة الأموال، جدة، السعودية، مارس، 1997 ، ص 13 .

[33]ناصر دادي عدون ، منتاوي محمد ، **الجزائر والمنظمة العالمية للتجارة"أسباب الإنضمام– النتائج المرتقبة ومعالجتها"**، دار المحمدية العامة ، الجزائر، .2003 ص ص179 -182

[34] محمد فرحي ، **المخاطر الاقتصادية للشراكة الأورو –جزائرية وشروط تخطيها**، الملتقى الدولي حول :آثار وإنعكاسات اتفاق الشراكة على الاقتصاد الجزائري وعلى منظومة المؤسسات الصغيرة والمتوسطة،كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير ، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر,14/13 نوفمبر 2006 ,ص 2 .

الانفعالات و العقل أية علاقة عند دافيد هيوم

Passions and reason any relationship to do with David Hume

فاطمة المومني

Fatma Moumni

جامعة قفصة, قسم تربية وتعليم (تونس)، fatma.moumni@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2020/07/23 تاريخ القبول: 2020/08/20 تاريخ النشر: 2020/09/20

ملخص:

يعطي هيوم أهمية قصوى للانفعالات عل العقل وهذه الفكرة مناقضة للنظرة الكلاسيكية للإنسان التي سادت في التفكير الفلسفي منذ أرسطو التي تقول بأن الإنسان كائن عقلاني بالأساس، والتي تُعرِّفه على أنه حيوان ناطق، حيوان رامز وتميزه عن باقي الكائنات الحية بما لديه من عقل وقدرة على التفكير. لكن هيوم يرى بأن الانفعالات والأحاسيس والعواطف هي ما يشكل الطبيعة الإنسانية. وقد برهن على ذلك، بأن الإنسان يسلك في حياته اليومية طبقا للصفات التي حددها هيوم للطبيعة البشرية، بالإضافة إلى أن استعمال العقل والتفكير العقلاني مقصور على الممارسة العلمية.

كلمات المفاتيح: الانفعالات–العقل– السلوك الإنساني– العلاقة– الطبيعة الإنسانية.

تصنيفات JEL :

Abstracts :

Hume gives importance to the passions over the mind, and this idea is contrary to the classical view of man that prevailed in philosophical thinking since Aristotle, which says that man is essentially a rational being, which defines him as a talking animal, a symbolic animal and distinguishes him from the rest of living things with his mind and ability to think. But Hume argues that passions, feelings, and emotions are what constitute human nature. It has been proven that man conducts in his daily life according to the qualities defined by Hume of human nature, in addition to the fact that the use of reason and rational thinking is limited to scientific practice.

Keywords : Passions-reason- Human behavior - relationship - human nature

JEL Classification Codes :

المؤلف المرسل:د. فاطمة المومني، **الإيميل :** fatma.moumni@yahoo.fr

"العقل عبد للانفعالات، ولا يمكنه أن يفعل أي شئ سوى أن يخدمها ويطيعها" *دافيد هيوم*.

1. مقدمة

ليس الغرض في البحث في إشكالية الانفعالات و العقل، أن نقف عند مقالات الفلاسفة، و لا أن نسعى في تقيدها وحدها بحسب ما ذهبت إليه انساق التفلسف، وإنما الاستئناف ومساءلة العقل بما هو الذات الحاكمة وموضوع النقد. لكن وتبعا لطبيعة هذه المسألة أن تكون موضوع تحاور نقدي بين الفلسفات، بل هي من أهم المفاهيم التي يمكن أن يفضي إليها التفلسف. ولكن العزم النظري الذي يحرك تساؤلنا حول هذه المفاهيم عند دافيد هيوم الذي أثبت بدوره أن السلوك الإنساني مشروط بالطبيعة الإنسانية، ولأنه ينظر إلى هذه الطبيعة الإنسانية على أنها طبيعة انفعالية في الأساس ولان الانفعال وحده الذي يعطيها وجودها وكينونتها، فهو يبين أن كل سلوك إنساني صادر عن الانفعالات هو دافع للفعل وسببا لها وهو ما نراه في الطبيعة لكل سبب مسبب له. ولا يولي هيوم اهتماما بالحرية أو الإرادة في مجال السلوك الإنساني، لان الإنسان يصبح مقيدا من خلال انفعالاته، و هذه الانفعالات تقود نحو اللذة وغايتها المنفعة العامة والخاصة على حد سوى. لكن صدور كل الأفعال الإنسانية عن العواطف والأهواء لا يجعلها ثابتة وإنما متقلبة وهذا ما أكده هيوم أن "ساعة واحده كفيلة بتغيير الأفعال الإنسانية من النقيض إلى النقيض". وبالتالي يمكن القول أن هيوم ينكر وجود أي انتظام في السلوك الإنساني وخضوعه لقواعد عقلانية ثابتة. إذ يوجد تنظيم تدريجي للاعتماد على معايير normes والخير المشترك bien commun تحت تأثير التجربة.

المسألة التي تهمنا هنا هي إشكالية الانفعالات و العقل فما الانفعالات؟ وما العقل؟ و غرضنا هو أن نقف على ما أمكن من وجوه الاستشكال الفلسفي لهذين المفهومين وتحري هذا الاشتباك المفهومي. و في هذا الموضع أيضا وجب عليا البحث عن العلاقة التي تربط بينهما هل هي علاقة قائمة داخل الحدين أم خارجهما؟ وأي علاقة يمكن أن تجمع الانفعالات والعقل، علاقة تضاد أم توافق، انفصال أم اتصال؟ هو سؤال عن المعنى، الرهان والأزمة؟

2. العلاقة بين المفهومين

إن الغاية الأساسية عند هيوم هو اكتشاف الإمكانات الكامنة في "الطبيعة البشرية" التي تتحكم في سلوك الإنسان هي «الانفعالات» Passions التي يعطيها هيوم مكانة هامة إذ يرفع من شأنها مقارنة بالعقل ويجعل العقل نفسه خاضعا لها: «العقل عبد للانفعالات، و لا يمكنه أن يفعل أي شئ سوى أن يخدمها ويطيعها».(David Hume,1958,p.524)

الانفعالات حسب هيوم، هي زخم عاطفي، بعبارة أخرى فان الانفعالات هي انطباعات حّية، و يقسمها في كتابه" بحث في الطبيعة البشرية"، الانفعالات المباشرة وغير مباشرة:«من خلال الانفعالات المباشرة، أعني تلك التي تنشأ فورا من الخير والشر، والألم أو المتعة. أما الانفعالات الغير المباشرة والتي تحمل نفس المبادئ ولكن عن طريق مزيج من

الصفات الأخرى» (David Hume,1958,p.375) الانفعالات الغير المباشرة التي تميز العلاقات الاجتماعية يمكن أن نذكر على سبيل المثال (الكراهية، الحب، الغرور....) أما الانفعالات المباشرة هي (الرغبة، الحزن، الفرح، الخوف، اليأس...).

إن توحيد الانفعالات تكون عن طريق" الخيال"، "المتعة" و"التعاطف" كل هذه المبادئ الثلاثة تعمل كعوامل تنظيمية وتوحيد اجتماعي. هكذا يرى هيوم أن المجتمع الإنساني مبني على روابط متينة مستمده من المشاعر، هذه الروابط لا يمكن أن يقوم أي مجتمع بدونها ، لأن العلاقات الاجتماعية لهذا المجتمع تنهار بحيث ينصرف كل فرد لإتباع أهوائه ومنافعه الذاتية وللسعي وراء شهواته الخاصة تحت حجاب العقل .

يطرح هيوم في كتابه" بحث في الطبيعة البشرية" مشكل العقل إذ يقول:« العقل ليس سوى غريزة رائعة وغير مفهومة في نفوسنا والذي يحمل لنا من خلال بعض سلسلة من الأفكار وتوفر لهم صفات خاصة»(Hume,1958,p.266 .) كما يقول أيضا في الكتاب الثالث بأن العقل:«ليس سوى تقرير الهدوء العام للانفعالات، التي تأسست على رؤية بعيدة أو التأمل».(David Hume,1958, p.709) بهكذا شكل يصبح العقل عند هيوم هو خيار غير نشيط وليس له نهاية لائقة وهذا يعني أن كل حقيقة هو نتيجة لشغف تدرس من قبل تجربة، والعقل ليس له دور في السيطرة أو الهيمنة على العواطف.

فحسب فلسفة هيوم فإن العقل الإنساني ليس سوى ملكة منظمة لما يتلقاه الإدراك من انطباعات على المستوى المعرفي، أو ما تتلقاه النفس الإنسانية من لذة وألم. هذا الدور التنظيمي المحدود للعقل يجعل للانفعال الأولوية القصوى عند هيوم، فالعقل يعد سوى ملكة في خدمة الانفعال.

يطلق هيوم على الموضوعات العقل مصطلح لفظ «إدراكاتPerceptions» ، وهو يقسم هذه الادراكات إلى نوعين: « الانطباعات Impressions» و «الأفكار Ideas ». في الأول هيوم يضع الادراكات ويقسمها بعد ذلك إلى انطباعات حسية وأفكار ويميز بينهما. ان الفرق بينهما في مستوى "القوة والحيوية" وهذه القوة والحيوية تؤثر على العقل و بها تتفاعل في التفكير والوعي فتسمى هذه الادراكات انطباعات أما الأفكار هي "الصور الخافتة لهذه في التفكير والاستدلال". فإذا كان كل منهما حسي فإن الاختلاف يكمن بأن الانطباعات إدراكات تنطبع على الإدراك الحسي، والأفكار إدراكات تنطبع على العقل. فالأول ينطبع على الحس فيكون ذا أهمية، أما الثاني فينطبع على العقل الذي يرفض هيوم أن يكون له دور في بلورة المعرفة الإنسانية. فإذا كان الإدراك الحسي يتقبل تأثيرات من الخارج فان العقل لا يتقبل إلا صورا Images بمعنى أنه لا يتلقى الانطباع الحسي نفسه" بل يتلقى صورة ذهنية عنه".

إنما رأس الأمر في تعريف هذين المفهومين إنما هو نتعقب طبيعة العلاقة بينهما فإذا كانت العلاقة داخل أي من الحدين فإنها ستحول ذلك إلى موضوع وإذا كانت داخلهما معا فان ذلك يمنع الحركة فعلا وعليه فان العلاقة خارجة عن حديها بل أكثر من ذلك وكما بين Deleuze يمكن للعلاقة أن تتغير دون تغير الحدين فكأن العلاقة كائنة في الوسط وبرانيتها اعتراض آو احتجاج حيوي على المبادئ التأسيسية التي تزعم لذاتها التأبد وحتى إذا كانت في هذه الرابطة ما يتأبى على الفكر فمن الضروري إرغام الفكر على التفكير به.

إن النظر إلى هذين المفهومين غير مباشرَين الكبرياء والتواضع. يكشف هيوم عن سبب ثانوي للمفهومين (الكبرياء و التواضع) في كتابه "بحث في الطبيعة البشرية" المجلد الثاني، القسم الحادي عشر بعنوان "حب الشهرة". في التعامل مع الكبرياء، يراها هيوم بطريقة أكثر اهمية، فهو يقدم لنا شغفًا غير مباشر على أنه "يقع بين فكرتين: واحدة المتج، والأخرى تنتجها".(Hume,1958,p.113)

أما بشأن الكبرياء، يكون الشيء الذي ينتج عن العاطفة هو فكرة الأنا التي تفلت من أي تعريف جوهري. تبقى المتعة أو الألم متورطين في المشاعر غير المباشرة، ولكن بطريقة مختلفة. لذلك عندما تسبب اللذة الفرح، تأتي من الكبرياء. التمييز بين جزأين من نظام العواطف ليس مانعًا وإنما من ناحية أخرى في التفاعل الدائم. يكشف هيوم عن هذا التفاعل من خلال قاعدة الارتباط المزدوج، هذا الارتباط المزدوج هو عبارة عن رابطة للأفكار بين موضوع العاطفة المباشرة وما هو انعكاسي للعاطفة غير المباشرة (فكرة الأنا، في حالة فخر). يتبع اتحاد الأفكار قواعد الفهم ويتم تقديمها بشكل أساسي، في الكتاب الأول "بحث في الطبيعة البشرية"، تحت اسم "العلاقات الطبيعية".(Hume,1958,p.114)

تشرح "العلاقات الطبيعية" الأداء الفوري لخيالنا, و يميزها هيوم عن "العلاقات الفلسفية" التي تشير إلى الظروف الخاصة التي نقارن بها فكرتين عن طريق التفكير. و يحتل المفهومين الكبرياء والتواضع مكانة هامة في نظرية هيوم عن العواطف. تظهر على أنها: "انطباعات بسيطة وموحدة، لن نتمكن أبدًا من إعطاء تعريف صحيح، حتى من خلال اللجوء إلى العديد من الكلمات؛ هذا هو الحال مع كل العواطف ".(*Hume*, 1958, p. 111)

يُنظر إلى أصل الأخلاق في إطار فلسفة العواطف، ويعرف مفهوم الانفعالات عند هيوم بمعنى موسع يشير إلى: "الرغبات أو العواطف أو المشاعر". الأخلاق هي اللذة والإزعاج، نفس الشيء بالنسبة للعدالة. هذه قاعدة مصطنعة تتشكل من خلال إحساس أخلاقي بالرضا والراحة، و يتشكل تدريجياً من خلال النقد. يتم تصحيح الخيال والخطأ والظلم من خلال التجربة المتكررة والعودة إلى الانطباع الأصلي .

ثم يُعرِّف هيوم الحس الأخلاقي على أنه متعة تُؤخذ عند النظر في فعل ما (أو ميل إلى فعل كذا وكذا)، متعة يتم التعبير عنها بالموافقة. هذه هي الحالة التي يمكن فيها تطبيق هذه المتعة على أفعال بعيدة كل البعد عن اهتماماتنا المباشرة.

إن العاطفة هي أساس نظام تمثيلاتنا، ومفهومنا للواقع، والقيم وأفعالنا: "الفصل بين العالم الحسي الذي يحد من قدراتنا وعن عالم واضح يمكننا الوصول إليه من خلال روحنا يضمن استقلالية القيم ويبدو أنها تحمي بشكل جذري نقائها ومتطلباتها" (Jean-Pierre Cléro,1985,p.179).

يرى هيوم، تكافئ المشاعر في جميع أنواع الأنماط؛ يكون من خلال الجمع بينهما إذ يحصل المرء على القيم الاجتماعية وما يعادل ما يسمى عادة السلوكيات العقلانية أو المعقولة، والتي يتم تشكيلها مثل جميع المجموعات المتحمسة؛ من خلال اللعب الانتقائي أو السلوكيات والعواطف، فإن ديناميكيات الأنظمة المفتوحة هي العواطف.

عند هيوم ، تفترض "الحياة العاطفية" قدرًا معينًا من الإحساس، وبعبارة أخرى، يصبح الإحساس هو الأساس، و تصبح الكلمتين "المتعة / الاستياء" يمثلان كمعيار أول لتصنيف المشاعر. لا يُنظر إلى مسألة العواطف فقط على أنها نمط من اضطراب الفكر، ولكن أيضًا كأساس يقدر الإنسان من خلاله ويقلل من شأنه، ويريد ولا يريد. و بشكل عام، يستخدم هيوم المفاهيم التالية كمرادف لمصطلح العاطفة: العاطفة و الانفعالات، واستبدالها ببعضها البعض لتجنب عدم الأناقة في التكرار، وهدفها هو كسب قناعة القارئ.

3. تأثير كل منهما في فلسفة دافيد هيوم

يعطي هيوم أهمية قصوى للانفعالات عل العقل وهذه الفكرة مناقضة للنظرة الكلاسيكية للإنسان التي سادت في التفكير الفلسفي منذ أرسطو التي تقول بأن الإنسان كائن عقلاني بالأساس، والتي تُعَرِّفه على أنه حيوان ناطق، حيوان رامز وتميزه عن باقي الكائنات الحية بما لديه من عقل وقدرة على التفكير. لكن هيوم يرى بأن الانفعالات والأحاسيس والعواطف هي ما يشكل الطبيعة الإنسانية. وقد برهن على ذلك ، بأن الإنسان يسلك في حياته اليومية طبقا للصفات التي حددها هيوم للطبيعة البشرية، بالإضافة إلى أن استعمال العقل والتفكير العقلاني مقصور على الممارسة العلمية.

ومن ثمة أعتبر هيوم المعرفة في مجملها مجموعة ادراكاتPerceptions بحيث أن كل ما ينتجه الإنسان من معارف مشروطة بطبيعته الإنسانية التي تتركب من الانفعالات والمشاعر والاعتقادات ومن ملكه ذهنية مكونه من الإدراك الحسي، المخيلة والفهم. فقد وضع هيّوم في كتابه "بحث في الطبيعة البشرية" لمبحثه في "نظرية الأخلاقية" عنوانا فرعيا ويقصد بالموضوعات الأخلاقية كل أجزاء أثره (الفهم، الانفعالات و الأخلاق). فكانت غايته الوصول إلى أهم المبادئ التي تحكم الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني والأخلاقي والسياسي.

إن غرضنا من هذا البحث هو الكشف عما وصل إليه هيوم بأن الدوافع الأساسية للسلوك البشري تقوم على الانفعال والإحساس، وإن العقل أصبح ملكة في خدمة الانفعال ومن ثمه فإن المجتمع الإنساني يقوم على روابط مستمدة

من المشاعر التي تفضي إلى عقد أخلاقي يقوم على الوعد. إن العلاقة بين الحاكم والمحكوم تقوم على الوعد، أو نوع من العقد الأخلاقي .في الواقع، من قواعد العدل انه يشترط حسب هيّوم علىpromesses commune وعود مشتركه بين الناس وغاية هذا الوعد هو الالتزام الأول بالوفاء ومن الواضح أن ليس لدينا أي نمط واضح في الشعور بالواجب الذي يؤدي بنا إلى الوفاء بالوعود، و التزام مستمد من توافق مسبق بين جميع أعضاء العقد يقول هيوم: «الوعد ليس واضحا بشكل طبيعي، ولا من قبيل الاتفاقيات بين البشر، والإنسان الذي لا يعرف المجتمع لا يتسنى له عقد أي التزام مع الآخر، حتى لو كان ينظر إلى أفكار بعضهم البعض عن طريق الحدس». (David Hume, 1958, p.635)

يتم تقديم الرغبة عمومًا على أنها ممر من الاتجاه التلقائي إلى الاتجاه الواعي الموجه نحو هدف متصور أو متخيل. هذا يعني أن الإنسان هو كائن من الرغبات, والرغبات الأولية مثل الكراهية والحب والفرح وغيرها ذات قيمة أعلى مثل الخير والحق. إذ تكتسب الرغبة مكانًا مهمًا في الفلسفة الكلاسيكية مثل فلسفة ديكارت ولايبنيز وسبينوزا. سيكون أساس معظم عواطفنا وتصوراتنا، و لا سيما الفلسفة التجريبية. أما بالنسبة لديكارت، الرغبة هي واحدة من المشاعر الست البدائية وهي: الإعجاب والحب والكراهية والرغبة والفرح والحزن.

يعرّف ديكارت الانفعالات على أنها: "تململ الروح الذي تسببه الأرواح التي تجعلها ترغب في المستقبل في الأشياء التي تتخيلها لتكون مناسبة. وبالتالي لا نرغب فقط في حضور الخير الغائب، ولكن أيضًا نرغب في الحفاظ على الحاضر، علاوة على غياب الشر، سواء الذي لدينا بالفعل أو ما نعتقد أنه يمكننا الحصول عليه في الوقت الآتي. " (René Descartes, 1991,p.393) ويؤكد أن السبب الأول لمشاعر الروح هو فقط إثارة العقول.

الانفعال ، حسب هيوم، هو دافع عاطفي يهدف تلقائيًا إلى غايات معينة. بعبارة أخرى، العواطف هي انطباعات حية. يقسمها هيوم، في" بحث في الطبيعة البشرية" ، إلى عواطف مباشرة وغير مباشرة: "بالمشاعر المباشرة، أعني تلك التي تنشأ فورًا من الخير والشر، الألم أو المتعة. و المشاعر غير المباشرة، تلك التي تنطلق من نفس المبادئ، ولكن من خلال اقتران الصفات الأخرى ".(David Hume,1958,p.375)

من بين الانفعالات غير المباشرة التي تميز العلاقات الاجتماعية يمكننا أن نذكر أمثلة على الكراهية والحب والغرور والجشع والطموح. المشاعر المباشرة هي الرغبة والنفور والحزن والفرح والخوف واليأس والأمل.

يمكنك القول أن الكبرياء والتواضع مصدر للهوية الشخصية على هذا النحو يلامسان عواطفنا "تعيدنا إليّ". ولكن كيف إذن ترتبط العواطف واللذة والألم بالأنا والصفات الأخرى للروح بالأشياء؟ ما نعيشه هو هوية شخصية تحددنا: "في عواطفنا وغرائزنا، في غاياتنا وحدودنا، في ممتلكاتنا ".(Michel Malherbe, 1984, p.168)

بالنسبة لهيوم، لا توجد هوية شخصية، ولا فكرة عن الذات، إنها فقط العقل والروح ليست سوى مجموعة من الانطباعات والأفكار : "العقل هو نوع من المسرح تظهر فيه تصورات مختلفة متتالية. لا يوجد فيه بساطة في وقت واحد

ولا هوية في اللحظات المختلفة".(David Hume, 1958, p.344)

بهذا المعنى، يؤكد دولوز أن الروحl'esprit عند هيوم هي: "مجموعة بدون ألبوم، مسرحية بدون مسرح". (Gilles Deleuze,1953, p.3)العقل بلا جوهر، هذا ما يثيره دولوز في التجريبية والذاتية: "السؤال الذي سيتعامل معه هيوم هو: كيف يصبح العقل طبيعة بشرية".(Deleuze,1953,p.3) لذلك، كاد يقال، العقل هو مجرد مجموعة من المشاعر.

يحتل الكبرياء والتواضع مكانة مهمة في نظرية هيوم عن العواطف. لاحظ هيوم أن تنوع الأشياء التي ترتبط بها هذه المشاعر تختلف عن بعضها البعض. فيرتبط التواضع والفخر بالجسد والعقل وكل ما هو قريب منا مثل بلدنا وعائلتنا وأطفالنا وعلاقاتنا وثرواتنا. نتيجة لذلك، يمكن أن ينشأ الكبرياء من صفات العقل: سرعة العقل، والمعرفة، والحس السليم المدمج مع تلك الموجودة في الجسد: القوة، والجمال، والأشياء ذات القرب، والأسرة، والثروة.

حسب هيوم ، يتم تنظيم العواطف المتناقضة من خلال منطق الخبرة والانطباعات وليس من خلال عالم روحي يتشكل شيئًا فشيئًا ومنفصلًا عن عالم التجربة أو الزمن. يحدث توحيد المشاعر، وفقًا لهيوم، من خلال الخيال، الميل إلى المتعة والتعاطف. تعمل هذه المبادئ الثلاثة كعوامل للتنظيم والتوحيد الاجتماعي. في الواقع، إن قانون السعادة المرتبط بالمتعة هو الذي يحكم حسب رأيه.

كلمة العاطفة لا تستحضر عند هيوم فكرة السلبية أو الحركة الخاضعة ، على الرغم من أنه غالبًا ما يكون هناك مزيج من النشاط والسلبية، وبالتالي فإن العاطفة هي عاطفة عنيفة وحساسة للعقل ولا تسبب أي اضطراب في شخصيتنا.

هذا الشكل من المودة، كما يعترف هيوم في التحقيق في مبادئ الأخلاق، يجب أن يتأخر برأي كافٍ حول الغايات والحكم على أهدافه. يجب أن يركز علم الطبيعة البشرية على ما يمكن تسميته "بالأمراض الشائعة" واستقرارها. يمكن أن تتزعزع الانطباعات المباشرة عن الذات المتعالية التي يقودها الكبرياء والتواضع. فالانطباعات هي جزء لا يتجزأ من المشاركة الكاملة في الحياة البشرية الخطرة. سيجد الاستقرار في عالم يتم التعبير عنه في التمثيل الوهمي للنهاية، من خلال الخيال. يحدث الانعطاف من خلال الجمع بين الأفكار واستعادة التجربة السابقة.

ينشأ الانتظام بين الرغبة ونهايتها في شكل اعتقاد سببي. يصبح الخيال فهماً ، فعلاً لربط الانطباعات، الأفكار التي تقدمها الذاكرة. الشغف والتفاهم متميزان ولكن: "الفهم هو فقط حركة العاطفة التي تصبح اجتماعية" ,Hume) 1947,p.17)

يتم تثبيت الرغبات أيضًا من خلال الانتقال من "التعاطف" الذي سيسمح بالمرور من الذات الفردية للمتعة إلى الذات "الكلية للمتعة: "من خلال اقتران المشاعر غير المباشرة والتعاطف ، تمتد الذات في مجالها الانتماء والممارسة إلى مجموعات المتعة الأخرى. "من خلال الفهم الذي يتبع التحديدات السهلة للخيال، فإنه يتمكن من التصرف وفقًا لما يقاومه ويتناسب معه". (Hume, 1947, p.18) فيصبح التمثيل المتكرر للمتعة التي تختبرها تعزز العلاقة مع الآخرين وترسيخها من خلال الاعتقاد السببي و التعاطف كعملية للتفاهم: "صحيح أن العاطفة والعاطفة الاجتماعية ليست سوى جزء من الطبيعة البشرية. ومن ناحية أخرى، هناك فهم. ، ترابط الأفكار. ولكننا نتحدث بهذه الطريقة: المعنى الحقيقي للفهم"، (Hume, 1958,p.712)كما يخبرنا هيوم، هو جعل العاطفة مؤنسًا و يبدو الآخر كمصدر ضروري للمتعة.

ينشأ جوهر الانفعالات من حيوية الإحساس الذي يتطور ويختزل إلى فكرة بينما ينتج تأثيرات عاطفية: "الحياة العاطفية والمعتقدات والتفكير هي بالتالي مسائل انتقال ؛ كما لاحظنا، ذهب هيوم إلى حد الحديث عن مبدأ عام لعلم الطبيعة البشرية. تتبع هذه التحويلات العلاقات الطبيعية، وترابط الانطباعات، وتلك الخاصة بالميول، أو حتى مسارات العرف، والتكرار، والتعليم، وخطوط الحساسية العاطفية، والسهولة أو التيسير. بعبارة أخرى، يتم تكوين الجمعيات على أسس أقل مقاومة. التحولات القوية، التي تنتج الأفضل، الإيمان أو العاطفة، هي أيضًا أسهل وأسهل ". (Michaud Yves, 1983,p.124)في الواقع، يفترض، هيوم "الحياة العاطفية" وجود حسي معينة، وبعبارة أخرى، الاحساس مركزية، ويتم تقديم المتعة / عدم الرضا للزوجين على أنها المعيار الأول لتصنيف المشاعر.

في التحقيق في المبادئ الأخلاقية (1751)، انتقد هيوم هوبز ولوك حول العلاقة بين الحس الأخلاقي وحب الذات. إنه يوضح أن الأنانية يتحكم فيها شعور إنساني يدعم فكرة خير الآخرين كقيمة للعدالة النزيهة التي ترضي نفسها: "... الميل النفعي للفضائل الاجتماعية لا تحركنا. من وجهة نظر معينة لمصلحتنا الشخصية، ولكن لها تأثير أكثر عالمية وأوسع بكثير. يبدو أن هذا لا يزال نزعة للصالح العام، نزعة لتعزيز السلام والوئام والنظام الاجتماعي". (Hume, 1958, p.231)

المتعة ليست فائدة أو منفعة، ولا تهدف إلى غزو شيء ما، بل لها تعبير جمالي، حيث يكون الخير صالحًا لنفسه حتى بصرف النظر عن كل المصالح.

في أطروحة حول الطبيعة البشرية، يحلل هيوم نظام الفهم حيث يحدد مشكلة العقل. ويؤكد أن: "العقل ليس سوى غريزة رائعة وغير مفهومة في نفوسنا، تدفعنا بعيدًا بسلسلة معينة من الأفكار وتضفي عليها صفات خاصة". ويضيف

هيوم في الكتاب الثالث "البحث في الطبيعة البشرية"، هذا السبب: "ما هو إلا تحديد عام وهادئ للعواطف، بناءً على وجهة نظر بعيدة أو على تأمل".(Hume, 1958, p.266)

العقل هو: "عاطفة العقل فقط"، أي أن له دور ثانوي ووسيط، أي أن العقل سيجد الوسائل لتحقيق الغايات. ما يعمل هو الشعور الداخلي. العقل لا يشكل نهايات عملية وبداهة. إنه يفكر في العواطف في علاقتهم بنهاياتهم من الارتباط المتكرر لهذه الرابطة من خلال الخيال. ما يعبر عنه جيل دولوز في كتابه التجريبية والذاتية وفق الصيغة: "الشغف متخيل والخيال عاطفي". لذلك ، يتم تقديم الحكم باعتباره انعكاسًا للشعور في العقل: "العقل نوع من المشاعر. وهكذا، مثلما ينتقل منهج الفلسفة من غياب الفكرة إلى وجود الانطباع، تنتقل نظرية العقل من الشك إلى الوضعية للشعور، والتي تتضمن أخيرًا العقل باعتباره انعكاس الشعور في العقل المؤهل ". (Deleuze, 1953, p.14)

لذلك فإن العقل هو امتداد انعكاسي للشعور يمنح الانتظام للصلة بين الرغبة ونهايتها؛ وهي تطرح حكماً سيحدد، تحت تأثير التجربة، وسائل تحقيق الغايات التي تتجه نحوها المشاعر: "العقل، بتوجيه من التجربة، يمثل هذه الموضوعات ويقترح الوسائل المناسبة لها. تحقيق، دون توليد غايات جديدة ".(Malherbe, 1984, p.207)

يعتبر هيوم، العقل هو كلية غير نشطة وليس له نهاية خاصة به، وهذا يعني أن كل حقيقة هي نتيجة شغف تعلمته التجربة، وليس للعقل دور في التحكم في المشاعر والتحكم فيها. تهيمن عليهم أو تزعجهم.

لقد ذكرنا بالفعل عدم وجود تعديل بين العواطف والغايات أو العواطف والآراء، لكن هيوم في رسالته عن الطبيعة البشرية، يحدد الملاءمة المحتملة بينهما: "لأن العاطفة لا يمكن أبدًا، بأي شكل من الأشكال، يمكن وصفها بأنها غير منطقية بخلاف ذلك عندما تستند إلى افتراض خاطئ أو عندما تختار وسائل غير مناسبة لتحقيق الغاية المقصودة، فمن المستحيل ألا يتعارض العقل والعاطفة مع بعضهما البعض للطعن في أمر الإرادة والأفعال ".(Hume, 1958, p.237) لذلك، لا يمكن للعاطفة أن تتعارض مع العقل إلا عندما يتبعها حكم أو رأي.

إنه يحدث من خلال سبب يتكون في صلات التوافق مع الأهواء. لن يتعين تصحيح العواطف عن طريق العقل. هم الذين يسيطرون، يعبرون عن: "جهد الحياة نحو أهدافها"، وبالتالي يجب فهم العقل فقط على أنه: "عبد الأهواء؛ لا يمكنها أن تدعي أي دور آخر غير خدمتهم وطاعتهم ".

السؤال الذي يطرح نفسه هو كيف يواجه العقل الاضطرابات بسبب الانطباعات المتناقضة والتي تؤدي إلى تعاقب المحن أو الملذات اللحظية. ليس لديها دافع خاص بها، إنها تطيع العواطف. ميزة العقل هي اللامبالاة. هدفها هو ربط المشاعر بالواقع. إنه يوجههم تحت تأثير التجربة التي تكرر نفسها والتي تشير إلى القيد والمسافة التي يجب اتخاذها والطبيعة الخطرة لتحقيق الغايات. ننتقل من ترتيب الانطباعات المباشرة إلى ترتيب ارتباطهم بالأفكار. أهداف الأفعال لا يبررها

العقل، إنما هي المشاعر التي تصلحها، والذوق ينقل معنى القبح والجمال والرذيلة والفضيلة: "اسأل الرجل لماذا يفعل شيئًا خاطئًا. "التمرين، سوف يجيبك لأنه يرغب في الحفاظ على صحته الجيدة. تعتمد الغايات على الرغبات أو على ما هو مرغوب فيه والذي سيكون فضيلة و السبب: "اكتشف الأشياء كما هي في الطبيعة دون إضافة أو تقليل أي شيء". إنه يرشدنا إلى كل ما هو مخفي وغير معروف، وبعد ذلك يكون الذوق، كما يقول هيوم في التحقيق في مبادئ الأخلاق التي تزين الأشياء وتدنسها وتقديرها أو ترفضها على أنها سيئة.

سيُخرج العقل ترتيبًا بين الميول والوسائل. سوف يؤدي إلى قواعد المنفعة الأخلاقية. يوضح هيوم أنه تحت تأثير التجربة، تصبح المشاعر احتياجات وتتحول إلى اهتمامات، وبالتالي إلى عواطف ينعكسها العقل ويوجهها.

يعتقد هيوم أن الرجال لا يتصرفون فقط من خلال المشاعر والأحاسيس، ولكن أيضًا في ظل ظروف التجربة التي تعزز الحكم: "حسنًا، يجب أن نحاول جعل جميع مبادئنا عالمية قدر الإمكان من خلال متابعة تجاربنا. "في النهاية ومن خلال شرح جميع التأثيرات بدءًا من أبسط الأسباب وأقلها، لا يزال من المؤكد أننا لا نستطيع تجاوز التجربة".

و بالتالي كيف تفهم أن هذه التجربة تستقر في اهتماماتك؟ في الأصل كان الإنسان يتميز بمشاعر "حب الذات". وبهذا المعنى، فإن مصلحة العقل ستكون مثل قاعدة المنفعة التي يجب أن تقبل بها العواطف من أجل أن تكون راضية: "لأنه من الواضح أن الانفعال يكون أكثر إشباعًا إذا تم احتوائه أكثر من تركه مجانيًا".

يتشكل الالتزام حسب المصلحة عند هيوم تحت تأثير التكرار، ويصبح طبيعيًا ومنطقيًا، لكن هذه الالتزامات التي تحكمها القواعد، ستصبح واجبات: "ليس لدينا دافع يدفعنا إلى الوفاء بوعودنا، المتميزة عن الإحساس بالواجب "، والتي تحكمها حس أخلاقي عالمي، ستعمل على استقرار المجتمع وزيادة عدد الرجال الذين يلتزمون به. يثبت هيوم أيضًا أن: "إحساسنا بالواجب يتبع دائمًا المسار الطبيعي والطبيعي لعواطفنا".

الالتزام هو الأهلية للممارسة، بمعنى آخر، إنه واجب يفرضه القانون أو الأخلاق أو الظروف، وينبثق من عواطفنا الطبيعية: "... فيما يتعلق بالالتزام الأخلاقي، يفترض العقل هذه الوظيفة، التي تنتمي إلى الخيال، المتمثلة في التوسع والتنظيم بالمرور إلى العام، ومسار العواطف وما ينبثق عنها، وهذه الوظيفة الأخرى التي تنتمي إليه بشكل صحيح، للتفكير في العمومية وإدخالها في الاعتبار ".(Hume, 1958, p.377)

4. الخاتمة:

إجمالا, يعتبر هيوم أن أساس تطور المجتمع يكمن في التجربة الاجتماعية، وأكد أيضا أن العقل ليس سوى مجرد عبدا للمشاعر للإنسانية أو آلة تحركها المشاعر متى أرادت ذلك لخدمتها. ومن ثمه يقر هيوم أن الغاية الأساسية عنده اكتشاف الإمكانات الكامنة في "الطبيعة البشرية" التي تتحكم في سلوك الإنسان هي الانفعالات التي يعطيها مكانة هامة إذ يرفع من شأنها مقارنة بالعقل ويجعل العقل نفسه خاضعا لها. ولا يعطي هيوم اهتماما بالحرية أو الإرادة في مجال

السلوك الإنساني، لان الإنسان يصبح مقيدا من خلال انفعالاته، وهذه الانفعالات تقود نحو اللذة وغايتها المنفعة العامة والخاصة على حد سوى. لكن صدور كل الأفعال الإنسانية عن العواطف والأهواء لا يجعلها ثابتة وإنما متقلبة وهذا ما أكده هيوم أن "ساعة واحده كفيلة بتغيير الأفعال الإنسانية من النقيض إلى النقيض".

ومن ثمة يمكن القول أن هيوم ينكر وجود أي انتظام في السلوك الإنساني وخضوعه لقواعد عقلانية ثابتة. إذ يوجد تنظيم تدريجي للاعتماد على معايير والخير المشترك تحت تأثير التجربة. و مهما يكن من أهمية هذا البحث فان من المؤكد أنه مجرد استمرار لحرج يقتضي رصد دواعي التباسه.

بناءا على ما توصلنا إليه، تنطلق فلسفة هيوم وآراؤه جميعها من الحس كمجال وحيد للمعرفة ، ومنبع فريد للإدراك، وفقا لاعتماده على المنهج التجريبي المبني علي الملاحظة فقد أعتبر أن أساس تطور المجتمع ونهوضه يكمن في التجربة الاجتماعية، وأعتبر هيوم أن العقل لا يكون له دور سوى أن يكون عبدا للمشاعر للإنسانية، أما عن حالة الفطرة الأولى فإن هيوم يحرص على البرهنة بأن مثل هذه الحالة، لا تعدو مجرد حالة طارئة سريعة الزوال ومن هنا يقر هيوم أن هناك رضى وقبول ضمني أو عقد أصلي بين الناس يلزم بموجبه كل فرد باحترام ملكية الآخرين لضمان مصلحة الجميع، و في بحثه عن" أصل الحكومة " ،أرجع قيام المجتمع للمنفعة سوى منفعة الفرد أو منفعة الجماعة التي هي خلاصة منافع الأفراد.

I.قائمة المصادر والمراجع باللغة الأجنبية:

1) المصادر باللغة الأجنبية:

David Hume

1) Traité de la nature humaine (1734-1737), traduction d'André Louis Leroy, Aubier, Paris, 1946.

2) Enquête sur l'entendement humain, (1748-1758).Trad. d'André Leroy, Nathan, Paris, 1982.

3) Enquête sur les principes de la morale (1751), trad. Philippe Saltel, GF Flammarion, Paris, 1991.

4) Essais politiques (1752), Paris, Vrin, 1972.

5) Essais moraux, politiques et Littéraires (1741-1783), Trad, Michel Malherbe, Paris, Vrin, 1999.

6) Essaisurl'origine du gouvernement, (1777).

7) Contrat primitif (1752).

2) المراجع باللغة الأجنبية:

1) Deleule (Didier), Hume et la naissance du libéralisme économique, Aubier, Paris, 1979.

2) Deleuze (Gilles), Empirisme et Subjectivité : Essai sur la nature humaine selon Hume. PUF, Paris, 1953.

3) Forbes (Duncan), Hume's philosophical politics, Cambridge University Press, 1985.

4) Jean-Pierre (Cléro), La philosophie des passions chez David Hume, Klincksieck, Paris, 1985

5) Le Jallé (Eléonore), Hume et la Régulation Morale, PUF, 1ére édition, avril, 1999.

6) Leroy (André Louis), David Hume, PUF, Paris, 1983.

7) Malherbe (Michel), La philosophie Empiriste de David Hume, Paris, Vrin, 1976.

8) Michaud (Yves), Hume et la fin de la philosophie, PUF, Paris, 1983.

9) Saltel (Philippe), Le vocabulaire de Hume, ellipses, 1999.

10) Vergez (André), Hume, PUF, Paris, 1969.

11) مقالات في فلسفة دافيد هيوم:

12) Journées d'études organisées par GREDEG (CNRS Université de Nice Sophia Antipolis), «David Hume et l'économie politique», 23-24 juin 2005, «L'articulation entre économie et justice chez David Hume», Olivier Sautel, (Article).

13) Vlachos (George), «Essai sur la politique de Hume», Revue Internationale de droit comparé. Vol. 8 N°3, Juillet- Septembre, 1956, pp. 511-512.

14) Deleule (Didier), Du domestique au politique : Hume, les Physiocrates et la naissance du libéralisme économique,

15) Dans Bulletin de la société Française de philosophie, 1980/3, p.81-112.
16) Simone (Goyard-Fabre), Hume et la critique du contrat social : esquisse d'une théorie de l'institution, Revue de Métaphysique et de Morale, 1988/3, p. 337-364.
17) Jessop (T.E), Réflexions sur la philosophie de Hume, Revue Philosophique de la France et de l'Etranger, 1960/2.
18) Poumier (H), Hume et le problème de la liberté, Etudes Philosophiques, 1965/1, p. 37-46.
19) Autin (Pierre-Louis), La fonction du droit et la question du lien social chez Hume et Montesquieu, Revue de la France et de l'Etranger, 1992/2, p.145-227.
20) Jean-Pierre Cléro, « Présentation de Quatre discours politique de Hume », Bibliothèque de Philosophie politique et juridique, Caen, 1986, p.6
21) T.E Jessop, « Sur l'interprétation de Hume » in Les Etudes philosophiques, 1973,1
22) P. Carrive : «Passions, conventions et institution dans la pensée de Hume», Études philosophiques, 24, 1969, numéro XXIV, pp.371-381. (Article).

3) المعاجم

1.3) المعاجم باللّسان الفرنسي :

1) LA LANDE André, Vocabulaire Technique et critique de la philosophie, Paris, PUF, 11eédition, 1972.
2) Dictionnaire d'Ethique et de Philosophie Morale, publié sous la

3) direction de MONIQUE CANTO-SPERBER, PUF, 1ere édition, octobre, 1996.
4) Encyclopédie philosophique universelle, (Les Œuvres philosophiques, André Jacob, PUF, 1991
5) Encyclopédie philosophique universelle : Les Notions Philosophiques. Dictionnaire 1+2 publié sous la direction d'André Jacob, PUF, 1991.
6) Dictionnaire de Philosophie politique, Philippe Raynaud et Stéphane Rials, PUF, 1996

2.3) المعاجم باللّسان العربي:

1) جميل صليبا، *المعجم الفلسفي*، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1982حنفي عبد المنعم، *المعجم الشامل للمصطلحات الفلسفيّة*، القاهرة، مكتبة مدبولي، ط3، 2000.

2) طرابيشي جورج، *معجم الفلاسفة*، المناطقة، المتكلمون، اللاهتيون، المتصوّفون، بيروت، دار الطليعة، ط1، 1987، الطبعة المنقحة سنة 1997.

3) *الموسوعة الفلسفية*، وضع لجنة من العلماء الأكاديميين، السوفياتي، إشراف م.رونتال، بوذين، ترجمة سمير كرم، بيروت، دار الطليعة، 1997.

4) *الموسوعة الفلسفية العربية*، معهد الانماء العربي، لبنان، 1986

5) عبد الرحمان بدوي، *موسوعة الفلسفة*، الجزء الثاني، مادة دافيد هيوم، للمؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1984، ص 611-612 .

مفهوم الثقافة وتحوّلاته من منظور الدراسات الثقافية المعاصرة.

The concept of culture and its transformations from the perspective of contemporary cultural studies.

د.صوالح محمد

جامعة عبد الرحمان ابن خلدون – تيارت–

medsoualah87@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/07/16 تاريخ القبول: 2020/08/29 تاريخ النشر: 2020/09/20

ملخص:

كان لفكر ما بعد الحداثة كثير من التبعات والتغيّرات، حيث نجد موجة التفكير هذه قد مسّت مختلف الجوانب الحياتية، ماديّة كانت أو فكرية، كما خضعت عديد القيم والمفاهيم لمحاولات زحزحة عن السّائد، وهذا مرضاة للتقنية الحديثة، ومسايرة للتكنولوجيا الجديدة، التي تخترق الزمان والمكان، وتثور على الحدود الثقافية والجغرافية لبني البشر، وتبعا لهذا التغير فقد كان مفهوم الثقافة هو الواجهة التي استقبلت أولى رياح هذا التغيير.

الكلمات المفتاحية : الثقافة، الدراسات الثقافية، العولمة الثقافية

Abstract:

The postmodern ideology has had many consequences and changes, as we find this wave of thinking has touched on various aspects of life, material or intellectual, and many values and concepts have been subjected to attempts to move away from the mainstream, and this is a disease of modern technology, and in keeping with new technology, which penetrates time and space, and arises on the cultural and geographical boundaries of human beings, and according to this change, the concept of culture was the façade that received the first winds of this chang

Keywords: Culture, Cultural Studies, Cultural Globalization

المؤلف المرسل: د. صوالح محمد، **الإيميل**: authorC@mail.com

1. مقدمة:

لم يعد مفهوم الثقافة يشير إلى معانيه الأصلية، وذلك لأنّ "ما بعد الحداثة " هي ثورة على السائد والمألوف وهي عصر أثرت فيه التقنية وحوّرت لبّ الكثير من المفاهيم والمسلمات، كما خضعت الكثير من القناعات والأفكار للتشكيك والمغالطة، ليصبح الفكر الإنساني حبيس قوالب معرفية جاهزة، وثقافات صنعت سلفا على مقاس المؤسسة الثقافية التي تخيط لجمهورها ما تراه مناسبا لها.

لقد تعددت مفاهيم الثقافة في العصر الحالي، وخرجت في الغالب عن مفهومها التقليدي الكلاسيكي الذي ارتبط بنطاق المعرفة عامة، وما وسّع من هذا المفهوم هو الدراسات الثقافية التي عارضت التعاريف الكلاسيكية ووسعت من نظرتها التي شملت فروعا معرفية عديدة يدور في فلكها المصطلح.

الإشكالية: ما هي أهم التغيرات التي طرأت على المعنى العام لمفهوم " ثقافة " ؟، وهل يحمل المفهوم نفس دلالاته الأصلية؟ وما أهميته بالنسبة للدراسات الثقافية ؟

الفرضيات:

. أهم المراحل الفكرية والاجتماعية التي مرّ بها مفهوم الثقافة، انطلاقا من تعاريفه التنظيرية الأولى،

. المفاهيم الجديدة في مرحلة ما بعد الحداثة وظهور الدراسات الثقافية، التي جعلت من كلمة " ثقافة " قيمة ثقافية ورمزا يحمل في ثناياه كثيرا من المرامي والأبعاد والتوجهات الأيديولوجية والقناعات الفردية.

منهج البحث:

استعنا في بحثنا بالمنهج التحليلي الوصفي، كما حاولت هذه الدراسة البحث في أهم النظريات التي اتخذت من الثقافة محورا أساسيا في توجهاتها الفكرية والمعرفية المعلنة، إضافة لاتخاذ هذه الدراسات للثقافة مطية لبث كثير من توجهاتها الأيديولوجية المخفية والمضمرة.

أهداف البحث:

. الوقوف غلى تحديد مفهوم الثقافة لخلط الناس بينها وبين المعرفة.

. رؤيتنا للثقافة العربية والثقافة الغربية.

1. مفهوم الثقافة لغة واصطلاحا:

من بين المفاهيم التي مسّتها ريح الحداثة وما بعدها، نذكر مفهوم الثقافة بامتداداته الواسعة وتفريعاته الفكرية وتعريفاته المتشعبة، فقبل الفكر التنويري في أوروبا الذي ارتبط بالمادية الاقتصادية، نجد أنّ مفهوم الثقافة قد كان يُحيلنا إلى " الاكتساب المعرفي، أي الثراء الفكري في مفهوم القرن الثامن عشر الأوروبي، ومعنى ذلك أنّ الإنسان المثقّف هو الإنسان الواسع الاطلاع والمعرفة، والقادر بالتالي على استخدام العقل وعلى الاكتشاف والإبداع وهذه تعاريفه الأولى المتعارف عليها في الفكر الإنساني على اختلاف الثقافات والأجناس(حاتم بن عثمان، 1999، ص: 156).

وأبعد من التعاريف السائدة للمفهوم نجد أنّ اللفظة في القرآن الكريم قد دلّت في معظم ورودها على معاني التمكّن والغلبة في قوله تعالى " ضُرِبَتْ عَلَيْهِمُ الذِلّةُ أَيْنَ مَا ثُقفُوا إِلاّ بِحَبْلٍ مِنَ اللهِ وَحَبْلٍ مِنَ النّاسِ وَبَاءُوا بِغَضَبٍ من الله وضُرِبَتْ عَلَيْهِمُ المسْكَنَةُ ذَلِكَ بأنّهُمْ كانُوا يَكْفُرُونَ بِآيَاتِ الله وَيَقْتُلُونَ الأَنْبِياءَ بِغَيرِ حَقٍ ذَلِكَ بِمَا عَصَوْ وَكَانُوا يَعتْدُون " (سورة آل عمران، الآية : 112)، والمراد بقوله تعالى في تفسير ابن كثير " أين ما ثُقفوا " أي " ألزمهم الله الذلّة والصغار أينما كانوا يعتدون " (أبو الفداء اسماعيل بن عمر بن كثير، ج01 ص : 386)

، ودلّت اللفظة على الإيجاد والظفر في قوله تعالى " سَتَجِدُونَ آخَرِينَ يرُيدُونَ أنْ يَأْمَنوُكُمْ وَيَأْمَنُوا قَوْمَهُمْ كُلَّ مَا رُدُّوا إِلَى الفِتْنَة أُرْكِسُوا فِيها فَإِنْ لَمْ يعَتْزِلوكُمْ ويُلقُوا إليكُمْ السَّلمَ فَخُذُوهُمْ واقْتُلوُهُمْ حَيْثُ ثَقِفْتُمُوهُمْ وَأُولَئِكُمْ جَعَلْنَا لَكُمْ عَلَيْهِمْ سُلْطَاناً مُبِينَا (سورة النساء: الأية: 91) فالمقصود بقوله تعالى " واقتلوهم حيث ثقفتموهم " أي " أين لقيتموه. (أبو الفداء اسماعيل بن عمر بن كثير، ج01 ص : 520)

أمّا التعريف اللّغوي المضبوط للمفردة فنجد أنّ أغلب المعاجم اللّغوية قد وردت فيها الكلمة بمدلولات التمكّن والفطنة والتفهّم والحذق، حيث يُقال : ثقف الشيئ ثقفا وثقافة وثقفه : أي حذقه، ورجلٌ ثقْفٌ وثِقِفٌ وثُقُفٌ : حاذقٌ فهمٌ، وأتبعوه فقالوا ثِقِفٌ لقِفٌ رامٍ راوٍ، ويُقال ثقف الشيئ، وهو سرعة التعلّم، وثُقُف الرجل ثقافة أي صار حاذقا " . (ابن منظور جمال الدين أبو الفضل محمّد بن مكرم، 2009، ص: 128-129)

كما حملت المفردة نفس المعنى والمدلول عند الجاحظ في قوله " وقد كانوا مع ذلك إذا احتاجوا إلى الرّأي في معاظم التدبير ومهمّات الأمور بيّتوه في صدورهم وقيّدوه على أنفسهم، فإذا قوّمه الثقاف وأُدخل الكير أبرزوه منقحا محكما ومصطفى من الأدناس مهذّبا (عثمان عمرو بن الجاحظ، ج02، ص: 14)

فالذي يقوم على التحكيم والتنقيح وتدبير الأمور في رأي الجاحظ هو الحاذق الثقف الخبير، ومثل هذه المعاني والاشتقاقات للمفردة كثيرة في أغلب المعاجم اللّغوية.

أمّا إذا دخلت الكلمة عالم الاصطلاح وجدنا لها مفاهيما غير ثابتة تكون في غالبها معبأة بأنساق أيديولوجية وفكرية متلونة ومتنوعة، وارتبطت الثقافة في جوانب عديدة بمفردات الاقتصاد والعولمة والهيمنة، حيث أضحت مختلف الكتابات تتحدث عما سُمي بمفاهيم العولمة الثقافية، والهيمنة الثقافية، والغزو الثقافي، ومنه كانت الدراسات الثقافية التي تتقصّى أشكال هذه الهيمنة والسيطرة والغزو، أين صارت هذه الدراسات تتناول الثقافة انطلاقا من الكتابات الأدبية لتوسّع اهتماماتها لكلّ ما قد تحظره الثقافة وتؤثر فيه، ليصبح مصطلح الثقافة " حاويا لعشرات التعاريف بين الفردية والأدبية الفنية والاجتماعية الشمولية " (ياسر حجازي، 2014، ص : 72)

لقد كانت كلمة " ثقافة" في الفكر الفرنسي قبل الثورة الصناعية مقرونة بخدمة الأرض ونشاط الفلاحة والزراعة " وفي بداية القرن السادس عشر كفّت الكلمة عن الدلالة (على حالة الشيء المحروث) لتدلّ على فعل هو فلاحة الأرض، ولم يتكوّن المعنى المجازي إلاّ في منتصف القرن السادس عشر، إذ بات ممكنا أن تشير كلمة " ثقافة" حينذاك إلى تطوير كفاءة، أي الاشتغال بإنمائها، ولكنّ ذلك المعنى المجزي ظلّ غير دارج بكثرة حتّى منتصف القرن السابع عشر، ولم يحز على اعتراف أكاديمي، إذ لم يُدرج ضمن أغلب قواميس تلك الفترة (دنيس كوش، 2007، ص: 17)

وقد كان الاستخدام الأوّل لكلمة " ثقافة " مقتصرا على الإنسان كفرد، متجاوزا بذلك كلّ إسقاط على مجتمعات معيّنة أو جهات محددة، بمعنى أنّ الثقافة كانت تمثّل حالة تُطلق على الإنسان بصفة عامّة مهما كان انتسابه أو تفكيره، وبذلك " ظلّت الثقافة في القرن الثامن عشر مستخدمة في صيغة المفرد، وهو ما يعكس كونية الفلاسفة وإنسانيتهم، إذ الثقافة هي أخص ما يختص به الإنسان (نوعا)، تجاوزا لكلّ التمايزات، شعوبا وطبقات قبل أن تنخرط الثقافة في أيديولوجيا الأنوار كليا، إذ اقترن اللّفظ بأفكار التقدم والتطور والتربية والعقل التي احتلّت مركز القلب من فكر العصر (المرجع نفسه، ص : 18)

ومع ذلك فإنّ التحوّل الجوهري الذي مسّ مفهوم الثقافة نجده قد حدث في البيئة الألمانية في القرن الثامن عشر، حيث كان هناك نوع من الطبقية في المجتمع الألماني، وأصبح مفهوم الثقافة نقيضا لمفردة " حضارة " التي تعني التقدّم والتطور، لتكون الثقافة مقتصرة على طبقة معينة " ففكرة الثقافة الألمانية هي من ابتداع طبقة وسطى تشك في نفسها وتشعر بأنّها مستبعدة، إلى حدّ ما، من السلطة ومن التشريف، وتنشد لذاتها

شكلا من الشرعية الاجتماعية، وفي امتدادها إلى " الأمّة " الألمانية كانت الفكرة نابعة من الريب ذاته، كانت تعبيرا عن وعي قومي يتساءل عن السمات المميزة للشعب الألماني، الذي لم يبلغ بعد حتّى التوحيد السياسي، ولهذا نزع مفهوم " ثقافة " الألماني أكثر فأكثر، منذ القرن التاسع عشر، إلى تحديد التباينات القومية وتثبيتها، فكان الأمر يتعلّق، إذا، بمفهوم تخصيصي يتعارض والمفهوم الفرنسي " حضارة " الكوني، والمعبّر عن أمّة تبدو أنّها قد اكتسبت وحدتها القومية من أمد بعيد " (المرجع نفسه، ص : 23)

إنّ التحوّل الذي خضع له مفهوم الثقافة قد جعل مختلف الباحثين الاجتماعيين والأنثربولوجيين يخصصون بحوثا ومؤلفات تُعنى بهذا المصطلح، وعليه فقد ظهر للوجود ما أُصطلح عليه بالثقافة الزائفة المخادعة، وخطر الثقافة، ونفاق الثقافة، كما أصبح لها أنواعا ومستويات عديدة، كثقافة الإعلام، وثقافة النخبة، وثقافة الجماهير والثقافة الشعبية، فقد تكون الثقافة زائفة مثلا إذا دخلت بعض المجالات كالسياسة، لتكون بهذا الثقافة السائدة هي الثقافة التي تصنعها المؤسسة الحاكمة، وبهذا تتغير المواقف من الثقافة، فمثلا " احتقار الثقافة الذي يُبديه كل من " جوست " و " فرانز فانون " ليسا متطابقين، فكلاهما يحتقر خداع الثقافة ولكن لأسباب متناقضة، فعند "جوست " الثقافة في ذاتها خداع ودجل وحديث رخيص للضعفاء، أمّا عند " فانون " فإنّ الثقافة خادعة لأنّها تحنث بوعودها، فجوست والنازيون يكرهون الثقافة ذاتها، أمّا " فانون " فيكره نفاقها، وهذا أمر مختلف كلّ الاختلاف (راسل جاكوبي، 2001، ص: 50).

، ومن هذا القول نستنتج أنّ المفهوم غامض متلون، خاضع لأيديولوجيات فكرية ومكبوتات نفسية لا تجعل منه حاملا لمعناه الأوّل الذي يدلّ على سعة الاطلاع والاكتساب المعرفي.

تبعا لمقولة ابن خلدون فإنّ الغالب هو الذي يبثّ وعيه وفكره في من حوله، ومنه فإنّ ثقافة الفرد خاضعة لمن يحكمه، وثقافة المجتمع خاضعة للمؤسسة الحاكمة التي تفرض نموذجا ثقافيا معينا، والأوطان المغلوبة ماديا خاضعة هي الأخرى ثقافيا وفكريا للدول التي تتحكم بالتقنية، وقد حدّد " برتراند راسل " مكمن العلّة والضرر جيدا حينما تحدث عن التقنية العلمية الحديثة، ودور علوم الحياة وعلم النفس في التأثير على حياة الإنسان بقوله " إنّ أهم موضوع من الناحية السياسية سيكون علم سايكولوجيا

الجماعات Mass psycological، وهذا الموضوع من الناحية العلمية ليس في مرحلة متقدمة، ولغاية يومنا هذا لم يكن أساتذته من الجامعيين، بل كانوا رجال الأعمال والسياسيين، وكانوا في الدرجة الأولى من الحكام المستبدين (الدكتاتوريين) (برتراند راسل، 2008، ص: 54) وعلى هذا النحو تتغيّر النظرة الحقيقية للثقافة من كونها نتاج واكتساب وتطوّر إلى كونها نفوذ وسطوة وهيمنة.

2. الدراسات الثقافية: المفهوم والنشأة

إنّ أشكال التبدل والتحوّل التي مسّت مفهوم الثقافة قد أغنت الدراسات الثقافية، سواء تلك التي انبثقت عن مدرسة فرانكفورت بأمريكا، أو تلك الدراسات التي ظهرت بمركز برمنجهام للدراسات الثقافية المعاصرة ببريطانيا، حيث ركّزت هذه الدراسات جُلّ اهتمامها وأبحاثها بمسائل الثقافة على وسائل الإعلام والاتصال لأننا نجد في واقعنا الراهن مختلف المجتمعات مشبّعة إعلاميا، بل وقائمة في حياتها عامة على ما يبثّه فيها الإعلام من واقع افتراضي زائف، وقد يكون هذا الإعلام في حدّ ذاته مسوقا لثقافة سلعية قائمة على التأثير الجماهيري، وفي الوقت نفسه تعمل على الغزو الثقافي والسلب الهوياتي، بما تحمله من أنساق ثقافية مُضمرة خلف الجمالي المعلن شأنها في ذلك شأن النصوص الأدبية والقصائد الشعرية.

ما يميّز الدراسات الثقافية هو اتسامها بشمولية الطرح في تناول النصوص والخطابات، حيث لا تنحصر هذه الدراسات في تتبع الجماليات الأدبية، مثلما عُنيت به المناهج النقدية كنظرية التلقي، وإنّما توسّع دائرة اشتغالها لتشمل مختلف الوسائط الاتصالية " والوظائف المستحدثة المختلفة التي أشاعتها الثقافة السمع بصرية الجديدة ووسائط الاتصال الجماهيرية والشعبية ووسائط الميديا والصورة، بما عُرف بنقد ثقافة الوسائل عند " كلنر "، وهو النقد الذي حطّم الفواصل التقليدية بين الثقافات، وأحدث ثورة في حقل الاتصال، لأنّ الثقافة ذات طبيعة اتصالية، كما أنها ليست إنتاجا وحسب، بل هي وسائل توزيع واستهلاك أيضا، فالثقافة تُحدث الاتصال والاتصال يَحدث بها ضمن استراتيجية نقدية ثلاثية لقراءة الثقافة هي : قراءة الهيمنة، التجاوز، والمعارضة (بشرى موسى صالح، ص: 08)

اهتمت الدراسات الثقافية بمختلف الجوانب الفكرية والمعرفية، حيث تتبعت أشكال الثقافة، فشملت بذلك " التكنولوجيا والمجتمع، الرواية التكنولوجية والخيال العلمي، وثقافة الصورة والميديا، وصناعة الثقافة، والثقافة الجماهيرية، والأنثروبولوجية النقدية الرمزية المقارنة، والتاريخانية الجديدة، ودراسة سياسة العلوم،

الدراسات الاجتماعية والاستشراق، خطاب ما بعد الاستعمار، نظرية التعددية الثقافية، والدراسات النسوية الجنوسية، ونظريات الشذوذ وثقافة العولمة و(حفناوي بعلي،2007، ص: 20)
هي كلها مواضيع وقضايا قاطعها المشترك هو الثقافة بمفهومها الشمولي المتشظي.

ينسبُ " سايمون ديورنغ نشأة الدراسات الثقافية في بداياتها الأولى إلى الدراسات الأدبية ببريطانيا " أو ما يسمى الليفسية Leavisism خصوصا، نسبة إلى الناقد المعروف " إف أر FR Leavis فالثقافة بالنسبة إلى الليفسية ليست مجرّد متعة أو إمضاء لوقت فراغ، بل تهتم بتكوين أفراد ناضجين ذوي إحساس بالحياة حقيقي ومتوازن، وربما يأتي ارتباطها مع النقد الأدبي بشكل عام بسبب اعتماد كليهما في تحليلات النصوص الأدبية أو الثقافة على تخصصات أخرى مثل علم الاجتماع والفلسفة والتحليل النفسي والتاريخ واللغويات، لكن تطورها السريع لتصبح تخصصا ترافق مع التقدم الحاصل في التفكير ما بعد الحداثي، ومع تبدل النظرة إلى النص ومفهوم الثقافة (سايمون ديورنغ، 2015، ص: 10)

وعلى هذا فإنّ الدراسات الثقافية لم تأتي من فراغ، وإنّما واكب ظهورها وجود تغيرات فكرية مسّت العديد من المفاهيم، منها النص ومفهوم الثقافة الذي أصبح يخضع لتراكمات جمّة، ويحمل أنساقا ثقافية تحتاج لمنهج متكامل شامل يكشف طبيعة عملها وفاعليتها وتأثيرها.

يبين " إيزابرجر " أنّ مصطلح الدراسات الثقافية حديث النشأة "حيث شرع مركز الدراسات الثقافية المعاصرة بجامعة برمنجهام birmingham عام 1971 في نشر صحيفة أوراق عمل في الدراسات الثّقافية working papers in cultural studies والتي تناولت وسائل الإعلام media والثّقافة الشّعبية (popular culture) ، والثّقافات الدّنيا (sub culture) ، والمسائل الأيديولوجية (ideological matters) ، والأدب (literature) ، وعلم العلامات (semiotics) ، والمسائل المرتبطة بالجنوسة (gender related issues) ، والحركات الاجتماعية (social movement) ، والحياة اليومية (every day life) وموضوعات أخرى متنوّعة ، ولم تعمر هذه الصحيفة طويلا، إلاّ أنّ دراساتها كانت بمثابة المدخل لكلّ ما لحق فيما بعد من دراسات تناولت جوانب الإعلام والاتصال.(أرثر إيزابرجر، 1995، ص : 31)

لقد وصلت الدراسات الثقافية وحتّى الثقافة اليوم " لأن تكون مجرّد أيّ شيء، نظرا إلى أنها لم تعد تشير إلى مجموعة محددة من الأشياء (...) فالمواد الثقافية وفقا للدراسات الثقافية اليوم، هي في الوقت

نفسه نصوص (أي لها معنى) وأحداث وتجارب ينتجها ميدان قوة اجتماعية، وهي فرص للعديد من أنواع الإبعاد والدمج والمتعة، ومن ثمّ تُقذف عائدة إليه، وهي أيضا مؤسسات اجتماعية، بعضها مرتكز في الدولة، وبعضها الآخر في السوق، أو فيما يسمّى المجتمع المدني "(المرجع نفسه، ص: 24)

كما يمكن لكلمة " ثقافة " أن تكون ذات معاني سلبية، بحيث تترك أثرا سيئا في نفسية البشر، وذلك إذا قُرنت اللفظة ببعض الممارسات من قبيل التشجيع لها أو إيجاد عذر لوجودها وشرعيتها " كما هو الشأن في ثقافة الموت، التي تواتر استعمالها لدى البابا يوحنا بولس الثاني منذ 1995 تشهيرا بالإقدام على الإجهاض، أو في كلمة " ثقافة الكراهية " التي استخدمها وزير الداخلية الفرنسي سنة 1998 لوصم عنف بعض عصابات شباب الضواحي، ويكفي ما ضربنا من أمثلة لبيان أنّ الاستخدام غير الملائم لمصطلح " الثقافة " يؤدي إلى تشويش مفاهيمي، ومن البديهي أنّ جرد كلّ الاستخدامات الراهنة للفظة " ثقافة " غير وارد هنا، وفي المقابل يسمح فحص بعض الحالات الحديثة والدالة لتطبيق مفهوم " الثقافة " في حقل محدد بإظهار التفاوت المتزايد بين استخدام اجتماعي، أي أيديولوجي، واستخدام علمي للمفهوم " (عبد الله الغذامي، 2008، ص:17)

ويوضح دنيس كوش العلة في هذا التغير الذي طرأ على المفهوم بقوله " لقد حدث انزلاق عندما سقطت الكلمة التي ظلّت، طويلا غير مستخدمة إلاّ في العلوم الاجتماعية، في الاستعمال العامي، لقد صارت أكثر فأكثر، عبر الاستعمال المتعسف، مرادفا للعنصرية، عندما أدينت المركزية الإثنية بالشدة نفسها التي أدينت بها العنصرية، هذا والحال أنّ العنصرية هي أيديولوجيا أكثر مما هي موقف (سايمون ديورنغ، 2015، ص: 25)

ولعلّ سببا آخر جعل من مفهوم الثقافة يفقد مكانته ووزنه هو اختلاط ثقافة النخبة وتداخلها مع ثقافة الجماهير، حيث تمّ " دمج دراسة الثقافة الشعبية والجماهيرية مع دراسة الثقافة الممتازة، وهو ما أدّى إلى نوع جديد من المعرفة الكبرى والدراسات الثقافية، وسنجد في الوقت الراهن أنّ كلا من علماء الاجتماع وعلماء الأنثربولوجيا والعلماء السياسيين والفلاسفة وأساتذة اللغة الإنجليزية والعلوم الإنسانية والأفراد في الدراسات الأمريكية (وفي السنوات الأخيرة ظهر نوع من الدراسات كفرع مستقبل من المعرفة ألا وهو علم الاتصالات) حيث يدرس العلماء أية سمة للثقافة سواء كانت ثقافة عليا أم دنيا، شعبية أم غير شعبية (المرجع نفسه، ص: 25)

وقد أصبح ينظر لهذه الثقافات على اختلاف مستوياتها بما تحمله من أنساق ثقافية ودلالات متوارية خلف المركزي أو اللامركزي النخبوي أو المهمش، الشعبوي أو الرسمي.

لم تعد كلمة " ثقافة " ذلك المصطلح البريء المفرغ من كلّ أيديولوجية، وذلك حينما كانت تعني الاكتساب العلمي والمعرفي، وتدلل في غالبها إلى كلّ ما هو إنتاج وتطور وتقدم، سواء على مستوى الفكري أو المعنوي فبظهور الأنثروبولوجيا الثقافية التي تهتم بثقافة الإنسان داخل مجتمع معين، وبظهور الإثنية التي تدعو إلى الاستعلاء العرقي والجنسي تحوّل مصطلح الثقافة إلى رافد من روافد التحيّز والعنصرية، وسببا من أسباب التأثير والهيمنة ومنه أصبحنا لا نذكر الكلمة إلاّ في شقها المركب، كثقافة الحكم، وثقافة المؤسسة، وهي جميعها تحولات قد أوجدت لها الدراسات الثقافية ما يقابلها من إجراءات تسعى للتفتيش في أساليب الهيمنة هذه، وذلك عبر مجموعة من المصطلحات، كالنقد الثقافي، والنقد المؤسساتي، والتعددية الثقافية، والنقد النسوي.

تُحيلنا الدراسات الثقافية من خلال منهجها الواسع إلى أنّ الثقافة تحولت إلى مزيج متراكم، وإلى تداخل في الفعل الثقافي، وهو تداخل يفسره " عبد الله الغذّامي " في كون الثقافة " تعبيرا عن الناس وفي الوقت ذاته هي أداة للهيمنة، وهو تداخل أساسي له قيمة في الدراسات الثقافية، وهناك حافر قوي في هذه الدراسات لكشف أساليب الثقافة في صياغة مركزية مستهلكيها، وفي تسخيرهم كذوات برغبات وقيم محددة، وهذا ما يسميه " ألتوسير " بالاستجواب، وهو مفهوم يشير إلى ما تفعله الإعلانات الدعائية مثلا، حينما تخاطبك كإنسان ذي خصوصية بوصفك مستهلكا تتحلّى بنوع ذوقي متقدم، وعبر زجّ هذه الصفة فيك مرّة ومرّة وأخرى تصبح أمام نفسك وكأنك ذلك المصنف بتلك السمات (سايمون ديورنغ، 2015، ص: 343-344)

كما يساعد الزمن أيضا في تثبيت هذا التداخل الثقافي، فمثلا قضية ترويض الفكر وبرمجة الوعي لا تحدث فجأة، وإنّما يحدث هذا التحول هو الآخر بطريقة مخادعة عبر الزخ المستمر للمادة أو الفكرة المراد تثبيتها في الوعي.

لقد جعلت الدراسات الثقافية من الثقافة حقلا تجد فيه كلّ الأنساق والتمثلات الفكرية، وحتى التقاطعات الأيديولوجية، وبهذا وسعت هذه الدراسات من المفهوم العام للثقافة، بل وجعلت الثقافة أنواعا وأشكالا يتسم كلّ منها بمواصفات خاصة، كما يحمل أهدافا ورغبات مختلفة خاضعة لمرجعيات فكرية متنوعة، وهذا يؤكد على القطيعة التي حدثت في المفهوم بين القديم والحديث، إذ " يختلف مفهوم الدراسات الثقافية عن مفاهيمها التي كانت سائدة في الماضي، وعلى وجه الخصوص، نظرا إلى فقدان هذا التخصص ارتباطه الوثيق مع الفنون التقليدية الراقية، فد اتجه نحو عدّ كلّ الممارسات والأغراض الثقافية ذات قيمة، حقا إنّه طفل لمجتمع يكون فيه لمثل رؤية المساواة هذه وظيفة اجتماعية، وهي بالتحديد زيادة الاستهلاك الثقافي بكلّ أنواعه (المرجع نفسه، ص: 83)

، وعليه فإن التغير الحاصل هو الذي يجعل الدراسات الثقافية تحاول سبر أغوار المضمر وراء ثقافة معينة، ولكن لأنّ الثقافات متعددة فإنّ الدراسات الثقافية تواجه مشكلة المنهج والآلية، التي تتوصل من خلالها لمقاربة هذا المصطلح وتفسير علله ورصد أشكال تغيراته.

ويلمّح "سايمون ديورنغ " في مؤلّفه 'الدراسات الثقافية لمنهج الدراسات الثقافية، الذي يعتبره هو الآخر ممتدا ومتشظيا لأنّه يعالج مفهوما مرنا هو " الثقافة " والذي يترنّح بين العالمية والعولمة، حيث يعطي تحليلا وافيا حول ما يمكن أن يكون منهجا للدراسات الثقافية بقوله" طالما يُتعامل مع الثقافة عالميا، يصبح المنهج مشكلة حقيقية بالنسبة للدراسة الأكاديمية للثقافة، فما نوع التصوّرات والممارسات التي يتعيّن علينا استقدامها إلى مادتنا ؟، المقابلات ؟، التحليل الإحصائي ؟، التصوير الفلسفي ؟، النّقد السياسي ؟، قراءة متأنية للنّصوص التي قد تتضمّن الأغاني والعروض التلفازية وكذلك الروايات ؟، بالفعل يصعب قول المزيد عن منهج الدراسات الثقافية، سوى أنّه بشكل عام جدا، تخصص نظري وتجريبي معا، وهو في أفضل حال له، كلاهما في آن، ولا يجوز تنظيمه حول منهج، وذلك جزئيا لأنّ الثقافة التجارية المتعولمة منتشرة ومرنة جدا، وتولّد الكثير من المواقف التي يمكن من خلالها التعامل معها (عبد الكريم غريب وآخرون، 2010، ص: 140)

ولأنّ الثقافة اليوم عالمية ومرتبطة بجوانب الاقتصاد أصبح المنشغلون على هذا النّوع من الدراسات يتفلّتون من صلابة المنهج، لأنّهم يفسّرون المادة الثقافية وفق المرجعيات والخلفيات التي ساهمت في تشكيلها، وهنا يرى 'ديورنغ' بأنّ آليات الاشتغال في الدراسات الثقافية قد تكون أكثر غموضا وعمقا من أن تكون منهجا في الدراسة، أو حتّى نشاطا معرفيا محدودا.

ورغم هذه الشمولية في الدراسة فإنّ أغلب الدراسات المهتمة أساسا بالثقافة، نجدها تأخذ في حسبانها نقاطا جوهرية عامة تتخذ منها مادة للاشتغال، فهي " اختصاص ملتزم بمعان ثلاثة مختلفة، فهو يأخذ في الحسبان منظور المهمّشين والمضطهدين؛ وينمّي الاحتفاء والتوكيد الثّقافيين، ويشجّع المناصرة؛ ويهدف إلى صياغة تحاليل بخصوص الحياة اليومية، أو على كلّ حال الحياة خارج الوسط الأكاديمي، كلّ ذلك من دون إطلاق أحكام ارتدادية سلبية على أيّ مجال في الحياة اليومية، وفي الوقت نفسه فإنّ الدراسات الثقافية عبارة عن صيغة أكاديمية مرتبطة إلى حدّ ما –رغما عن أنفها – مع الاقتصاد الحرّ ومع الليبرالية الجديدة، وتنتمي إلى قاعة الدرس والدراسة، إضافة لذلك، إنّها حقل أكاديمي معولم ذو التزام شديد بالمحافظة على الاختلافات بين المجتمعات والثقافات، على أساس أنّ فرض المصالح والقيم والأساليب العامة ..عبر الحدود الوطنية هو نمط من الهيمنة (المرجع نفسه، ص: 140)

3. مباحث الدراسات الثقافية:

كما أشرنا سابقا فإنّ اشتغال الدراسات الثقافية واسع شاسع، إذ تجعل من الثقافة محورا، وتتقصّى بدقة مكامن الهيمنة والريبة التي أضحت تشوب المصطلح، وتثير كثيرا من التساؤلات حوله، ومن بين المسائل المهمّة التي ارتأينا أن نسلّط الضوء عليها حول طبيعة علاقتها بالدراسات الثقافية هي : وسائل الإعلام والاتصال، العولمة الثقافية، ومسألة الجنوسة.

1.3 الدراسات الثقافية ووسائل الإعلام والاتصال:

تجعل الدراسات الثقافية من الإعلام مجالا خصبا للدراسة، وتركز على جملة من المصطلحات جعل منها الإعلام مادتها الأساس ليشتغل عليها، ويحاول من خلالها تأسيس ذوق عام يتم من خلاله ترويض عقول الجماهير وجعلها خاضعة تابعة لما تمليه المؤسسة الإعلامية، وهذا نجده في الدراسات التي انبثقت عن مدرسة فرانكفورت حيث يرى إيزابرجر " أنّ أعضاء هذه المدرسة " أمثال " هوركهايمر" و " أدورنو " و " ماركيوز " قد ركزوا اهتمامهم على ما يوصف بأنه مشاكل البنية الفوقية، فلقد أكّدوا على أنّ وسائل الإعلام الجماهيرية Mass media قد حالت دون أن يتخذ التاريخ مجراه الحتمي، وطبقا لمصطلح هؤلاء الماركسيين فإنّ وسائل الإعلام قد أفسدت عقول الجماهير ووفقا لآراء مدرسة فرانكفورت، فإنّ البشر في الطبقات العاملة – أي- الجماهير، قد استدرجوا إلى ثقافة الاستهلاك وانغمسوا في المتع السطحية التي

تقدمها الثقافة الشعبية، كما تمّ غسل عقولهم بوسائل الإعلام الجماهيرية (أرثر إيزابرجر، ص : 66-67).

كما أنّ الصور الاعلامية لها دلالات بليغة تُسهم في تهذيب المتلقي وترويض فكره تماشيا مع المادة المعروضة وما يدعّم فعلها في التأثير هو توظيف التقنيات العلمية والتكنولوجية الحديثة حيث "وصل 'رولان بارت' بعد تحليلات معمّقة للصور، ومنها الصور الاشهارية إلى أنّ الصور المادية شأنها في ذلك شأن الصور الشعرية تنطوي على إيحاءات متعددة: أدبية ورمزية ووجدانية لا يمكن تجاهلها، وإنّ نشاطها الدلالي وتفاعل مكوّناتها الداخلية هو الذي يخلق المعنى ويبرز قسماته، وهو الذي يزيد في ثراء وغنى مادة الصورة (المرجع نفسه، ص: 68)

والرسالة الاشهارية لا تتوقّف عند غرض التسويق والتعريف بالسلعة فقط، وإنّما قد يصاحب أشكال التنميق والزخرفة تلك أشكالا أخرى تتعلّق بنظرة الجهة المسئولة عن الإشهار إلى الواقع والمجتمع، ومن هنا تتوازى نظرة الترويج للسلعة مع نزعة الترويج للأيديولوجية الفكرية التي غالبا ما تكون خفية مستترة.

وقد ساهم التلفزيون منذ ظهوره للوجود في رحلة التغريب التي جعلت من جماهيره ومتابعيه مجرّد متلقين سلبيين نظرا لتلك البرامج السلعية والحملات الإعلانية التي تهدف للترويج اقتصاديا لا غير، وقد تحدّث سايمون عن العلاقة المبكرة التي ربطت الدراسات الثقافية بالتلفزيون منذ النشأة بقوله " الذي يعنيني أكثر هو أنّ التلفاز بوصفه الوسيلة السائدة في العصر، له علاقة فريدة مع الدراسات الثقافية، التي من الواضح أنّها تشكلت في غضون تلاقيها مع التلفاز، إنّ توجه هذا التخصص نحو الشعبوية وتبخيس الثقافة العليا، وتشديده على التلقي الثقافي كممارسة حياتية بدلا من التفسير أو الإنتاج، وإحساسه بالمستهلكين الثقافيين كأفراد منفصلين، كلّ ذلك يُعزى إلى ملاصقته للتلفاز، وإلى فهمه المرتكز على التلفاز لوسائل الإعلام، وهي كلمة أصبحت، بشكل موح، شائعة الاستخدام فقط في أواخر الستينيات، وبالطبع ليست الدراسات الثقافية بأي حال من الأحوال فريدة في كونها قد ظهرت متأثرة بالتلفاز، إذ يكاد يكون مستحيلا تماما أن نتخيل السياسة الحزبية المعاصرة، والرياضة، والرياضة والموسيقى، والسينما، وبالفعل الثقافة الاستهلاكية عموما بعيدا عن تفاعلاتها المعقدة مع هذا الصندوق.

2.3 الدراسات الثقافية والعولمة الثقافية:

تتقصّى الدراسات الثقافية مواضع السّلب والغزو الذي أضحى يشوب الثقافة، ومن بين ذلك ما اصطلح عليه بالعولمة الثقافية، وهو مصطلح ينافي ويعارض مصطلح عالمية الثقافة، الذي تكون الثقافة على نحوه كونية ولا تتسم بالتخصيص أو العنصرية والأيديولوجية " فالعولمة الثقافية تمثّل أخطر التحديات المعاصرة لثقافات الشعوب والأمم، وهذه الخطورة لا تتأثر بالهيمنة الثقافية التي تنطوي عليها العولمة فحسب، وإنّما عن الآليات والأدوات التي تستخدم لفرضها، والعولمة حين تتجاوز الدولة وتتطاول على حقائق الانتماء القومي، فهي تفرض على المجتمعات الخضوع لنمط جديد من المفاهيم الثقافية الغريبة عنها بيئيا وتاريخيا، وذلك عن طريق ضخ المعلومات عبر التقنيات الإعلامية والثقافية المتطورة والحديثة (المرجع نفسه، ص: 70)

والعولمة الثقافية كما تراها الدراسات الثقافية هي فكر مغالط يسعى لجعل الثقافية عالمية بالمعنى الذي تريده الدول العظمى، التي تسعى لاختزال ثقافات الشعوب في نمط واحد ووحيد سبيلها في ذلك هو التقنية الحديثة مع تزايد الاستهلاك الواسع وكثرة الأسواق العالمية، فلم تعد هناك حواجز الزمان ولا الجغرافيا ولا الانتماء، وهو ما يجعل البلدان النامية تعيش حالة من انعدام الأمن الثقافي.

إنّ واقعنا الذي نعيشه اليوم يشهد صراعا ثقافيا كبيرا، أطرافه الأساسية هي الدول العظمى مع ما تمتلكه من تكنولوجيا معاصرة واقتصاد قوي، والهجمة الثقافية هذه قد تكون في غالب الأحيان غير واضحة للعيان " لأنّها تستهدف الروح لا المادة، والهوية وليست الموارد والثروات، فتدفق المعلومات عبر وسائل نشر العولمة الثقافية لا يقصد منه إلاّ بث وإشاعة مفاهيم جديدة في أوساط المثقفين، والتوغل بالتالي في منظومة القيم والمبادئ والمفاهيم الأساسية للثقافة القومية والوطنية وزعزعة القناعات بها، والترويج لقيم ومبادئ ومفاهيم قوى عولمة الثقافة، ولعلّ الهدف المركزي لهذا الاختراق الثقافي الذي تتمحور حوله ثقافة العولمة، هو خلق حالة من المستقبل لنمط الثقافة الأمريكية، ونشر مبادئه ومفاهيمه في إطار المجتمع المستهدف وفي أوساط مثقفيه على وجه الخصوص، من أجل النيل من خصوصية الثقافة وتدمير هويتها (المرجع نفسه، ص: 70)

هناك العديد من العلماء والمفكرين ممن نادوا بعالمية الثقافة وضرورة البحث عن عالم موحد ومتجانس ثقافيا، ولكن التنشئة الاجتماعية والعادات والتقاليد ستظلّ تفعل فعلتها، ولا يمكن أبدا لمجموعة من المتلقين أن تكون لهم نفس المرجعيات المعرفية والفكرية، ولو كان القاسم المشترك بينهم موجودا حاضرا،

كرسالة ما، أو فلم ما، أو قصة ومن هنا فالقول بعالمية الثقافة ليس عفويا وبريئا لدرجة كبيرة، لأنّ الثقافة لم تعد في حدّ ذاتها مفهوما يتمتّع بالاستقلالية، فإذا كان المفهوم مزيّف ومكيّف ويمثّل وسيلة هيمنة وضغط وسلب للجماهير، ونقصد هنا جماهير الدول القوية التي عرفت أولى بدايات التحوّل في المفهوم، إذا كانت هذه الجماهير ترزح تحت وطأة التعتيم والتكثيف والتحريف الثقافي فما بالك بجماهير الدول النامية التي تواجه خطر هذه الثقافة من جهتين، إعلام عالمي معولم يهدف للاحتواء السّلبي وطمس معالم وثقافات الشعوب، وإعلام داخلي يلعب هو الآخر الدور نفسه الذي يشمل جغرافيته المحدودة وجماهيره الخاصة التي ضربتها رياح العولمة فأضحت هي الأخرى جاهزة للتلقي السّلبي.

3.3 الدراسات الثقافية ومسألة الجنوسة :

تزايد الاهتمام في ستينيات القرن الماضي بمسائل الجنوسة والكتابات النسوية، وشكّلت هذه القضايا مادة خام لاشتغال الدراسات الثقافية، وقد مهّدت الكتابات النسوية لما يسمى بمصطلح " النقد النسوي " feminist criticism "وهو منهج في تناول النصوص والتحليل الثقافي بصفة عامّة، ويشتغل النّقد النسوي على مستوى واضح بالمسائل المرتبطة بالجنوسة (gender)؛ فعلى سبيل المثال قام بعض النقّاد بدراسة الطرائق التي تشكّلت بها صورة المرأة في وسائل الاعلام، كما اهتمو بأمور من مثل عدد النساء(مقارنة بعدد الرجال) في النصوص المعروضة في وسائل الاعلام الجماهيرية (mass mediated texts)، وبدور المرأة في النصوص الدرامية، وبالاشتغال الجنسي لجسد المرأة(..)، فقد أكّد أصحاب هذه النظرية النسوية على أنّ العديد من المجتمعات هي مجتمعات أبوية (patriarchal)، يدور المدار فيها حول القوة الذكورية والنّهج الذكوري في رؤية العالم وتوجيه العلم"(المرجع نفسه، ص: 75)

كما ذهبت الدراسات المشتغلة في مجال الجنوسة إلى أنّ الكتابات النسوية تحمل توجهين في نظر الدراسات الثقافية، إذ يحيلنا التوجه الأوّل إلى كتابات تثور على مركزية الذكورة كمحور طغى على الساحة الفكرية والاجتماعية، ولذلك وجب على الذات النسوية أن تجد لنفسها مكانة توازي مكانة الذكورة في المجتمعات، أما التوجه الثاني فيسعى لأن يثبّت الذات النسوية على حساب الذكورية، بمعنى أنّه قائم على زحزحة مكانة الرجل وفاعليته داخل المجتمع، وهذا ما اعتبرته الدراسات الثقافية فحولة ثانية تهدف للهدم من أجل التموقع والريادة.

يدعو النّقد النسوي إلى محاولة الكشف عن الذّات الأنثوية، من خلال الاهتمام بكتابات المرأة، وذلك بتتبع أشكال المقاومة الأنثوية وسط المجتمعات الغربية "وقد ظهر هذا النّقد كخطاب منظّم في الستينيات الميلادية، واعتمد على حركات تحرير المرأة التي طالبت بحقوق المرأة المشروعة في العالم الغربي(...) وتعتبر 'فرجينيا وولف' من رائدات حركة هذا النّقد حينما اتّهمت العالم الغربي بأنّه مجتمع 'أبوي' منع المرأة من تحقيق طموحاتها الفنية والأدبية إضافة إلى حرمانها اقتصاديا وثقافيا، وهي ثقافة تولّدت من خلال جميع الكتابات النسوية التي ثارت على المجتمع الذكوري الذي ينشد دونية المرأة ويضعف من دورها وفاعليتها داخل المجتمع.

4. خاتمة:

يعد مفهوم الثقافة الذي كان يحيلُ سابقا إلى الاكتساب والمعرفة نجده اليوم عائما غائما، يتخذ أشكالا متعددة ومفاهيما متضاربة، فقد تحوّلت فترة ما بعد الحداثة إلى فوضى تتضارب فيها القيم والمفاهيم، وتطغى في مقابل ذلك أنساق الهيمنة والتسلط، وتتلوّن أغلب المعارف الفكرية بمرجعيات الإثنية والأيديولوجيا، وتبعا لهذا ظهرت مناهج واسعة ومفتوحة تسعى للنظر على حذر في مثل هذه المفاهيم المتغيرة.

لقد كانت الثقافة بمفهومها الأصلي تحيلُ إلى الاطمئنان النفسي، حينما كانت نتاجا نافعا، ومحتوى يهدف إلى الاكتساب والاستزادة والاستفادة، أمّا وقد تلقفتها النظريات المعاصرة، والأيديولوجيات المترسبة، والأفكار المكبوتة، فالمصطلح لم يعد يحمل ما يشجع على الاتصاف به، ففي عصرنا اليوم اختلط الأمر حتّى في تعريف كلمة " مثقف".

. انطلاقا من مفهوم الثقافة الواسع نجد أنّ الدراسات الثقافية قد وسعت مجالات اشتغالها لتشمل مجالات ومواضيع واسعة

. تنظر الدراسات الثقافية للثقافة المعاصرة على أنّها عامل للهيمنة وحقل للصراعات الأيديولوجية.

. تقف الدراسات الثقافية عند مشكلة المنهج في معالجة الثقافة ورصد تحيزاتها، ولذلك يطلق عليها بأنّها نشاط معرفي لا يتبع آليات معينة.

. تشكل الدراسات الثقافية حقلا معرفيا تنهل منه أغلب الدراسات الاجتماعية والسياسية المعاصرة.

. تعارض الدراسات الثقافية المفهوم التقليدي للثقافة، وتعتبره في عصرنا الحالي رافدا للأيديولوجيا.

قائمة المصادر والمراجع:

[1] – حاتم بن عثمان، العولمة والثقافة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، عمّان، ط01، 1999، ص : 1.56

[2]– سورة آل عمران، الآية : 112.

[3]– أبي الفداء اسماعيل بن عمر بن كثير، تفسير القرآن العظيم، دار الكتاب الحديث، ج01، ط01، دت، ص : 386.

[4]– سورة النساء، الأية : 91.

[5]– المرجع السابق، ص : 520.

[6]– ابن منظور جمال الدين أبو الفضل محمّد بن مكرم، لسان العرب (مادة ثقف)، تحقيق : ياسر سليمان أبو شادي ومجدي فتحي السيد، دار التوفيقية للتراث، مجلّد 02، مصر، دط، 2009، ص : 128-129.

[7]– عثمان عمرو بن الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق وشرح : محمّد عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر، ج02، دط، دت، ص : 14.

[8]– ياسر حجازي، ما بعد الثقافة : التداولات اللاّنهائية، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط01، 2014، ص : 72.

[9]– دنيس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة : منير السعيداني، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط01، 2007، ص : 17.

[10]– المرجع نفسه، ص : 18.

[11]– المرجع نفسه، ص : 23.

[12]– راسل جاكوبي، نهاية اليوتوبيا – السياسة والثقافة في زمن اللاّمبالاة، ترجمة : فاروق عبد القادر، المجلس الوطني للثقافة والأدب، الكويت، دط، 2001، ص : 50.

[13]– برتراند راسل، أثر العلم في المجتمع، ترجمة : صباح الصديق الدملوجي، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط01، 2008، ص : 54.

[14]– بشرى موسى صالح، بويطيقا الثقافة – نحو نظرية شعرية في النقد الثقافي، ص : 08.

[15]– حفناوي بعلي، مدخل في نظرية النّقد الثّقافي المقارن، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2007، ص : 20.

[16]– سايمون ديورنغ، الدراسات الثقافية – مقدمة نقدية، ترجمة : ممدوح يوسف عمران، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، دط، 2015، ص : 10.

[17]– أرثر إيزابرجر، النّقد الثّقافي، تمهيد مبدئي للمفاهيم الرئيسية، ترجمة : وفاء إبراهيم ورمضان بسطاويسي، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ط1، 1995، ص : 31.

[18]– أرثر إيزابرجر، النقد الثقافي، ص : 24.

[19]– عبد الله الغذامي، النقد الثقافي – قراءة في الأنساق الثقافية العربية، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط04، 2008، ص : 17.

[20]– سايمون ديورنغ، الدراسات الثقافية – مقدمة نقدية، ص : 25.

[21]– المرجع نفسه، ص ن.

[22]– سايمون ديورنغ، الدراسات الثقافية، مقدمة نقدية، ص : 343-344.

[23]– المرجع نفسه، ص : 83.

[24]– عبد الكريم غريب وآخرون، التواصل والتثاقف، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط01، 2010، ص : 140.

[25]– أرثر إيزابرجر، النقد الثقافي، ص : 66-67.

26- المرجع نفسه، ص: 68.

27- المرجع نفسه، ص: 70.

المصطلحات السردية في مؤلفات عبد الملك مرتاض النقدية

– نماذج مختارة–

Narrative terms in the writings of Abdul Malik Martad al-Malek – Models Selected-

صفية بن زينة[2]سهام موساوي[1]،

Siham moussaoui[1], Safia benzina[2]

[1] جامعة حسيبة بن بوعلي –الشلف (الجزائر)، s.benzina@univ-chlef.dz

[2] جامعة حسيبة بن بوعلي –الشلف (الجزائر)، s.moussaoui@univ-chlef.dz

تاريخ الاستلام: 2020/07/18 تاريخ القبول: 2020/08/23 تاريخ النشر: 2020/09/20

ملخص:

يتفق جميع الدارسين على أن المصطلحات مفاتيح العلوم – بتعبير الخوارزمي– في مختلف الحقول المعرفية ومن خلاله تتجلى دقائق الرؤى النقدية، وقد أولى النقاد العرب – القدامى والمحدثين– عناية بالغة الأهمية لمسألة المصطلح رغم اختلاف المذاهب النقدية وتعدد اتجاهاتها.

كما حظيت مصطلحات السرد بإنتاج كثيف داخل الخطاب النقدي لاسيما عند الناقد الجزائري عبد الملك المرتاض الذي يعد من المشتغلين بالمصطلح السردي، فقد قام بتوظيف جملة من المصطلحات السردية ضمن مؤلفاته النقدية ؛ لذلك ارتأيت من خلال هذه المداخلة المقتضبة الوقوف عند عرض أهم الأسس التي استند عليها قصد توظيفه لها مع الإشارة لأهم المنطلقات التي اعتمدها في ذلك؛ بوضع المصطلحات السردية التي احتوتها الكتابات النقدية لعبد الملك مرتاض تحت مجهر الدراسة.

كلمات مفتاحية: المصطلحات السردية، عبد الملك مرتاض، مؤلفات، النقدية.

Abstract:

All scholars agree that the terms keys to science, in the words of al-Khwarzmi, are reflected in various fields of knowledge and in the minutes of critical insights, and Arab critics - old and new - have paid very important

attention to the issue of the term, despite the different monetary doctrines and their multiple trends.

Narrative terminology has also been produced extensively in critical discourse, particularly in the case of Algerian critic Abdelmalek Mortazad, who is a hackneel of the narrative, who has employed a series of narrative terms in his critical works; In this brief intervention, I have decided to stand by the most important bases on which to employ it, with reference to the most important points I have adopted, by putting the narrative terms contained in the critical writings of Abdul Malik Mertad under the study's microscope.

Keywords: Narrative terms, King Murtad, writings, monetarist.

JEL Classification Codes: …, …, …

المؤلف المرسل: ، صفية بن زينة، سهام موساوي **الإيميل**: s.moussaoui@univ-chlef.dz/s.benzina@univ-chlef

1. مقدمة:

يعد المصطلح السردي في الخطاب النقدي العربي عامة وعند عبد الملك مرتاض خاصة، بمثابة الأرضية الخصبة التي تهيئ لمسيرة قاعدة النظرية السردية المصطلحية من خلال التقعيد لبعض المصطلحات باصطناعه من المتون السردية. حيث ساهم في التأسيس المصطلحي الحداثي، كما عمل على تأسيس قاعدة نقدية سردية رصينة فتحت آفاقا رحبة للدرس المصطلحي السردي . باعتبار أن سبب الأزمة المصطلحية يتمثل في انتقالها من الحيّز الغربي المنتج إلى المتلقي العربي - المستقبل -؛ حيث "تتولّد من عملية انتقال مفاهيم النقد الغربي ومنه الروائي إلى النقد المغاربي، صعوبة تعريب مصطلحاته، وإيجاد الصيغ الملائمة لها، والمعبّرة الأصلية. فكان أن تعدّدت الترجمات للمصطلح الواحد لدى نقاد المغرب العربي مما يطرح القضية المصطلحية بسبب اللبس والغموض والتعميم الذي يسم تلك المصطلحات في الكثير من الأعمال النقدية" (مرتاض، 1995، صفحة 210). ولتفادي الغموض في المسألة المصطلحية نحاول ألا نخصّ دراسة المصطلح النقدي في شكله العام وإنما نسعى لغربلته وتناوله داخل الحقل السردي من منظور عبد الملك مرتاض باعتباره مدركا لخطورة الترجمة الحرفية للمفاهيم الأولية التي تحملها المصطلحات فتميزها بالسطحية وعدم الوضوح، إذ "كثيرا ما نتساهل أو نتسامح، نحن العرب، مع اللغات الأجنبية فندعها تتسرّب إلى لغتنا تحت علل مختلفة من بينها

إدّعاء وضوح المصطلح المنقول .والحقّ أن ذلك السلوك المتّسم بالتواكل والتجاوز يعود أساسا إلى التكاسل وضعف الرغبة في البحث عن مقابل دقيق، أو قريب من الدّقة للمصطلح الغربي المراد تعريبه، كما يعود إلى ضعف الغيرة القومية على هذه الضاد" (جمعة، 2002، صفحة 123).

2. المصطلحات السردية عند عبد الملك مرتاض:

يكتسي المصطلح السردي أهمية بالغة في العمل السردي باعتباره العمود الفقري الذي يشكل من خلاله وجوده النصي، و يمنحه قيمة إضافية، حيث تتأسس معاني النص بناءً عليه، لأن المصطلحات بمثابة القوالب التي من خلالها تتخذ المعاني أحجما.

تضمنت كتابات عبد الملك مرتاض عددا من المصطلحات السردية مجسدة في مباحث سردية خاصة انماز بها الناقد نذكر منها:

1-الشخصية:

يعد مصطلح الشخصية من المباحث السردية المتسمة بالغموض على ما تدل عليه، فهي"كل جسم له ارتفاع وظهور، والمراد به إثبات الذات، فاستعير لها لفظ الشخص" (منظور، 1997، صفحة 406). كما أنها تعني" صفات تميز الشخص عن غيره، ويقال ذو شخصية قوية وصفات متميزة، وإرادة وكيان مستقل" (إبراهيم، صفحة 475).

ولما كان مصطلح الشخصية من أهم مصطلحات النظرية السردية التي تستدعي البحث فيها، فقد خصها عبد الملك مرتاض بالدرس والتحليل ، حيث جعل لها موقعا مركزيا ذا هيمنة خاصة، والأساس الذي تتولد منه مختلف المشكلات السردية الأخرى التي تضمها، كما يستدعيها المنجز السردي كشرط ضروي؛ "فلا الزمن زمن إلا بها ومعها ولا الحيز حيز إلا بها حيث هي التي تحويه وتقدره لغاياتها، في حين تكون اللغة حد مالها وطوع أمرها" (مرتاض، 1995، صفحة 127).

ونتيجة لأهمية الشخصية داخل العمل الروائي يسعى الناقد إلى محاولة سنّ قانون سردي ينص على أن غياب الشخصية يستلزم حتما الإقرار باللارواية، وفي هذا الصدد يقول: " لا أحد من المكونات السردية الأخرى يقتدر على ما تقتدر عليه الشخصية، فاللغة وحدها تستحيل إلى سمات خرساء فهي لا تكاد تحمل شيئا من الحياة والجمال والحدث وحده وفي غياب وجود الشخصية يستحيل أن يوجد في معزل عنها، لأن

هذه الشخصية هي التي توجد، وتنهض به نهوضا عجيبا، والحيز يخمد ويُحَرض إذا لم تسكنه هذه الكائنات الحية: الشخصيات" (مرتاض، في نظرية الرواية، 1998، صفحة 91).

وقد قام الناقد بمحاولة تبسيطٍ للمبحث السردي قصد توضيح قضية تعالق الشخصيات بالإيديولوجيات والحضارات والتاريخ بالاستناد على أساس وجودها في الروايات التقليدية القديمة، والممَثلة في أعلامها مثل: كافكا، نجيب محفوظ وغيرهم، واعتباره للشخصية بمثابة كائن حي له وجوده الميتافيزيقي، حيث توصف ملامحها، وقامتها، وصوتها، وملابسها (مرتاض، في نظرية الرواية، 1998، صفحة 76)، كما يدافع عن مصطلح(الشخصية) قائلا: "وأيّا كان الشأن، فان المصطلح الذي نستعمله نحن مقابل للمصطلح الغربي هو (الشخصية)، وذلك على أساس أن المنطق الدلالي للغة (personnage) العربية الشائعة بين الناس، يقتضي أن يكون (الشخص) هو الفرد المسجل في البلدية والذي يولد ويموت حقا، بينما إطلاق الشخصية يخلو من عمومية المعني في اللغة العربية، وتبقى الدلالة" (مرتاض، في نظرية الرواية، 1998، صفحة 75).

أوضح الناقد عبد الملك مرتاض في كتابه النقدي الموسوم بـ: (تحليل الخطاب السردي) مفهوم المصطلحين: (الشخص) و(الشخصية) بقوله: "ويختلف الشخص عن الشخصية بأنه الإنسان، لا صورته تمثلها الشخصية في الأعمال السردية...، ثم يقوم الناقد بالإرساء على قاعدة التراثية ليدل على اشتقاقات الاسم للاسم داخل الصرح اللغوي العربي، والذي يرى في الاسم سوى علامة (signe) إذ يقول "أرأيت أن انشقاق الاسم في اللغة العربية لم يأت في الغالب إلا من الوسم أي العلم، فأي حرج أن يطلق مطلقا من كتاب الرواية ومدبّجي الحكايات على شخصية من شخصياته علامة من هذه العلامات، كما نطلق حروفا معينة محرفة عن الاسم الأصلي الطويل " (مرتاض، في نظرية الرواية، 1998، صفحة 86).

حصر الناقد عبد الملك مرتاض أنواع الشخصية السردية في نوعين أساسيين هما: الشخصية المدورة والشخصية المسطحة، مميزا بينها من خلال قوله: " إن فاجأتنا مُقَنعَة إيّانا فهي مدوّرة، وأما إن لم تفاجئنا فهي مسطحة" (مرتاض، في نظرية الرواية، 1998، صفحة 88). كما أشار إلى عدد من التحديدات التي اعتمدها المنظرون العرب لأشكال السرد من خلال علاقتهم بالشخصية، نذكر منها:

_ أن تقوم الشخصية بتقديم نفسها.

_ أن تقدم الشخصية غيرها من الشخصيات الأخرى.

_أن تقدم الشخصية ساردا آخر.

_ أن تقوم الشخصية بتقديم نفسها بنفسها، والسارد، والشخصيات الأخرى معا (مرتاض، في نظرية الرواية، 1998، صفحة 176).

وأورد الناقد عبد الملك مرتاض تعليقا على هذه التحديدات، مفادُه أن الشخصية لا يمكنها أن تعمل منعزلة على بقية العناصر السردية الأخرى (الوصف والسرد)، وذكر "أن الشخصية لا تستطيع ولو أرادت ذلك أن تقدم نفسها خارج إطار اللغة التي يتشكل منها الخطاب السردي الذي يسهل الوصف والسرد من جهة والحوار الذي يشمل التعامل مع أطراف أخرى من وجهة ثانية، ربما المناجاة" (le monologue intérieur) التي تعني التحاور مع الذات من جهة أخر" (مرتاض، في نظرية الرواية، 1998، صفحة 177). ويقصد التحديدات المتعلقة بأن تقوم الشخصية بتقديم نفسها، وأن تقدم الشخصية غيرها من الشخصيات الأخرى.

2- الحيز:

يعد مصطلح الحيز محدد المادة الحكائية في البيئة السردية، كما أنه "كل مكان، وهو فعل من الحوز أي الجمع وقيل الحيز، الفراغ مطلقا سواء كان مساويا لما يشغله أم زائدا عليه أم ناقصا" (البستاني، 1998، صفحة 204).

وجعل الزمخشري مصطلح (الفضاء) لصيقا بالمكان، فالتفضية عنده تقع على المكان، ونجد ذلك في قوله:" فضا المكان يفضو فضوا إذا اتسع فهو فاض، وأفضيته أنا: وسعته وجعلته فضاء" (الزمخشري، 2006، صفحة 476).

لقد أولى عبد الملك مرتاض مصطلح (الحيزespace)، باعتباره مكونا سرديا عناية بالغة الأهمية؛ مما لفت انتباه بعض النقاد كإبراهيم خليل الذي قال: "أولى عبد الملك مرتاض عناية شديدة وولع بمحاور الخطاب السردي، وفي مقدمتها المكان أو الفضاء الذي يسميه الحيز" (خليل، 2010).

غير أن المكان يخرج من دائرة الحيز عند الناقد عبد الملك مرتاض من خلال تلك التفاصيل التي يرسمها الأول، حيث تجعله أقرب إلى التوصيف الجغرافي منه إلى الحيز، ويظهر ذلك جليا من خلال قوله: " لو

ذكرت كل التفاصيل ذات الصلة بالمكان لاستحال مفهوم الحيز إلى جغرافيا وحينئذ لا يكون لا للخيال ولا للتناص، ولا لجمالية التلقي معنى كبير، أي أن الأدب يستحيل في هذه الحال إلى جغرافيا كما تستحيل الأحداث الروائية البيضاء التاريخ" (مرتاض، في نظرية الرواية، 1998، صفحة 198).

لقد أُوخِذَ الناقد عبد الملك مرتاض على تسميته للفضاء بالحيز،" وسنخالف هذه التسمية التي ارتضاها (عبد الملك مرتاض) لمصطلح الفضاء لأن مدلولها سائر في القراء والخلاة والاتساع اللامحدود في حي نلمس وضع الحدود والعلامات والتقسيم الهندسي في لفظة (الحيز) التي تعترها أقل مساحة من ملفوظات أخرى" (زوزو، 2010، صفحة 208).

غير أننا نجد الناقد قد برر سبب وصفه لمصطلح (الحيز) بديلا لمصطلح (الفضاء) في كتابه (نظرية النص الأدبي)، حيث يقول:" والحق أننا عدلنا عن اصطناع مصطلح (الفضاء) إلى مصطلح (الحيز)، لأن الفضاء عام جدا في رأينا وقد تسرب إلى أكثر من حقل معرفي معاصر، فاصطنع فيه؛ إذ يوجد مثلا حق الفضاء (le droit de l'espace)والفضاء المعماري (l'espace architectural)والفضاء التحليلي(espace analytique)" (مرتاض، نظرية النص الأدبي، 2007، صفحة 297).

3- الزمن:

يجد متصفح المعاجم العربية أن مصطلح " الزمن والزمان: اسم لقليل الوقت وكثيره وفي المحكم: الزمن والزمان والعصر، والجمع أزمن وأزمان أزمنة" (منظور، 1997، صفحة 202).

يعد الزمن من المباحث السردية التي شدت اهتمام الباحثين لما له من خاصية رفيعة في العمل السردي، فلا يمكننا التدبر في قضايا المنجز السردي إلّا بالاستناد إلى وجوده الفعلي. ومما يؤكد أهميته في المباحث السردية هو اعتباره بمثابة السياج الذي يربط جميع عناصر السرد، وهذا التشابك والنسيج يولّد دلالات جديدة.

تناول بعض الفلاسفة مصطلح الزمن كـ: إيمانويل كانط وأرسطو، غير أن آراءهم لم تقنع الناقد عبد الملك مرتاض، وحاول تقديم البديل وفق تصوراته الخاصة معبّرا عن ذلك بقوله: " ونحن قد ألممنا ببعض ما

كتب الفلاسفة فلم تقنعنا تلك الكتابات، لأنها لم تتناول كل ما تريد أن نتصوره نحن عن الزمن" (مرتاض، في نظرية الرواية، 1998، صفحة 174)، وعلّل الناقد عبد الملك مرتاض سبب عدم اقتناعه بما قدمه الفلاسفة حول الزمن؛ لأن "كل فيلسوف نخضعه لطبيعة المذهب الفلسفي الذي يروج له ويتضح عنه ويعني ذلك أن الاجتهاد في بلورة هذا المفهوم مفتوح... وأن كل من فكر فيه، وتعامل معه بعمق، له الحق كل الحق في أن يتصوره على النحو الذي يسبق للسابقين أن تصوروه، ولا للاحقين أن يتصوروه" (مرتاض، في نظرية الرواية، 1998، صفحة 174). فقد صرّح الناقد باستحالة مفهومٍ جامع مانع للزمن بقوله: "من المستحيل ومن غير المجدي تحديد مفهوم الزمن" (مرتاض، في نظرية الرواية، 1998، صفحة 174).

4- اللغة السردية:

تعد " اللغة مادة الأديب ووسيلته في التعبير، فبقدر إتقانه الفني لها يكمن سر نجاحه لأن الكتابة الروائية هي أقرب الأعمال الأدبية ملامسة للواقع حيث تلتقط عناصرها من الحياة، ثم تحاول إعادة بناء ذلك الواقع، مما يبقيها في عالم التجريب الذي يبحث عن لغته الخاصة، فالكاتب العميق هو الذي يُجري على لسان شخصياته ما يمكن أن ينطق به لسان حاله، والأدب الحق هو الذي يستهدف تصوير حقائق الواقع وليست اللغة إلا وسيلة للتعبير، والأديب يختار الوسيلة الأكثر إسعافا في صدق هذا التصوير" (زعرب، 2006، صفحة 173). وتعد اللغة السردية " منظومة متفتحة أو شبكة واسعة من الانفتاحات والتواصلات" (بوزيان، 2010، صفحة 45).

الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل والتبليغ ؛ وقد " انصرفت فلسفة القدامى إلى اختزال وظيفة اللغة، من خلال تلك الوظيفة التواصلية والتخاطبية والتي تؤسس العلاقة بين التفكير والتبليغ... وتصبح فعالية للخطاب ملازمة للغة باعتبارها ملكة لسانية قد تمنح المتكلم القدرة على إنتاج المعاني والتعبير" **(بوزيان، 2010، صفحة 155)**.إن ما يميز اللغة السردية عن الأجناس المعرفية الأخرى، كالتاريخ ونشرات الأخبار والمواد الصحفية والمقروءة والمصورة هو الجانب الجمالي والفني (صالح، 2003، صفحة 47).

فضّل الناقد عبد الملك مرتاض الطريقة التاريخية لمعالجة اللغة السردية، حيث تحدث عن موضوع اللغة من منطلق الفكر الفلسفي الذي كان سائدا في زمن أرسطو وأفلاطون. ثم ما لبث أن انتقل إلى الدرس

اللساني الحديث وفصل في ثنائية اللسان (langue) واللغة (langage) ليصل إلى السيمائيات (sémiotique) وعلاقتها باللغة السردية ليثبت تداخل الرؤية السيمائية والمسألة اللغوية.

قسم الناقد عبد الملك مرتاض اللغة السردية إلى قسمين رئيسن هما:

- مفهوم السمة الطبيعية: وهي التي يمكن أن تمثل لها باللغة (التبليغية).
- مفهوم السمة الاصطناعية: وهي التي تتعلق بـ (اللغة اللفظية، الرسوم، الإشارات الصوتية) (مرتاض، في نظرية الرواية، 1998، صفحة 99).

5- **الوصف**:

جاء في المفهوم اللغوي للفظة " الوصف " ما نصه: " وصف الشيء له وعليه وصفا وصفة: حلاه... وقيل: الوصف المصدر والصفة المحلية " (منظور، 1997، صفحة 449).

وفي الوسيط " وصف المهر والناقة ونحوهما، يصف وصفا ووصوفا، أجاد السير وجدّ فيه" (إبراهيم، صفحة 1036).

فالدلالة اللغوية للوصف تنبئ عن أنّه سمة تسمُ الشيء، وتجلي جميع جوانبه من غير نقص ولا ترك جزء منه.

إنّ إشكالية ضبط مفهوم مصطلح الوصف، داخل الساحة النقدية ظلت تؤرق النقاد، ومردّ ذلك تهاونهم في التعامل معه، كونه مجرد مسلمة أو بديهية — من منظورهم–، في حين نجد المعالجة النقدية الغربية له بمثابة تساؤلات منهجية تنم عن بحثهم وتقليبهم المعنى في جوهره (الرياحي، 2008، صفحة 86).

أمّا الناقد عبد الملك مرتاض، فقد اعتمد على ما تبنّاه جيرار جينيت حين عالج مصطلح الوصف، ليحدّد بعدها مفهوم هذا المصطلح، الذي هو نقيض السرد الذي يمتاز بالحركية، إذ إنّ " الأمر يرجع دون شك إلى أن الأشياء يمكنها أن توجد بدون حركة، ولكن الحركة لا توجد دون أشياء" (ماريا، صفحة 79).

غيّب بعض النقاد أثر الوصف وفعاليته، في المنجز السردي، واكتفوا بإبراز جانبه الجمالي فيه، وذلك ما دفع عبد الملك مرتاض إلى أن يتبنى رؤية مغايرة تماما، لما ساد عندهم، فكافأ بين السرد والوصف معا، وأعاد الاعتبار للوصف، جاعلا منه سندا رئيسيا للسرد، فالوصف عنده يسهم في بناء هذا(السرد) وبلورة حدثه (مرتاض، في نظرية الرواية، 1998، صفحة 258).

ومن هذه الرؤية الجديدة لمفهوم الوصف اختار مقابلا له وهو " icone "، يقول " فكان الوصف مماثلا لـ(icone) مزودا بطاقات هائلة من الجمال الأدبي" (مرتاض، في نظرية الرواية، 1998، صفحة 259).

3-خاتمة:

ومما سبق يمكن أن نَخلص إلى جملة من النتائج عن بعض المصطلحات السردية في أعمال عبد الملك مرتاض النقدية، وهي كالآتي:

-يعد مصطلح (الشخصية) البؤرة الرئيسية في أعمال عبد الملك مرتاض، فمركزيتها مسؤولة عن صنع الفارق داخل العمل السردي.

-ينماز مصطلح (الحيز) بالانفلات والزئبقية؛ حيث يصعب تعريفه تعريفا جمعا مانعا.

-جملة المفاهيم التي ساقها الناقد عبد الملك مرتاض للغة السردية لا تقتصر على العمل السردي فحسب، بل تتعداه لتتقاطع مع الشعر، والمسرح، وغيرهما.

-اجتهاد الناقد عبد الملك مرتاض في محاولة تبسيط مفهوم الزمن، تتلخص خاصيته في نقله من حيز السرد إلى الشعر.

4-قائمة المراجع:

1) خليل إبراهيم، (2010)، المثاقفة والمنهج في النقد، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، ط1.

2) مصطفى إبراهيم وآخرون،(د.س) المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، إسطنبول، تركيا.

3) بطرس البستاني، (1998)، محيط المحيط، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان.

4) بن جمعة بوشوشة، (2002)، النقد الروائي في المغرب العربي :إشكالية المفاهيم وأجناسية الرواية، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، لبنان.

5) ماريا خوسيه، نظرية اللغة الأدبية.

6) بوزيان دليل محمد وآخرون، (2010)، اللغة والمعنى: مقاربات في فلسفة اللغة، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، الجزائر، ط1.

7) الزمخشري،(2006)، أساس البلاغة، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2006.

8) زعرب صبيحة عودة،(2006)، جماليات السرد في الخطاب الروائي، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1.

9) صالح صلاح، (2003)، سرد الآخر الأنا والآخر عبر اللغة السردية، المركز الثقافي العربي، دار البيضاء، المغرب، ط1.

10) مرتاض عبد الملك، (1995)، تحليل الخطاب السردي :معالجة تفكيكية سيميائية مركّبة لرواية "زقاق المدق"، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر،(د.ط).

11) ــ، (1998)،في نظرية الرواية، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت.

12) ــ، (2007)، نظرية النص الأدبي، دار هومة، الجزائر، ط1.

13) ابن منظور،(1997)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1.

14) الرياحي القسنطيني نجوى، (2008)، في نظرية الوصف الروائي، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط1.

15) زوزو نصيرة، (2010)، إشكالية الفضاء والمكان في الخطاب النقدي العربي المعاصر، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

النّموذج العاملي وديناميكيته في رواية "الحركي" لمحمّد بن جبّار

The global model and its dynamics in the novel “Al Haraky” by Muhammad Bin Jabbar

د. حدّاد خديجة[1]

Haddad Khadidja[1]

[1] جامعة عبد الحميد بن باديس، khadidjafadal03@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/07/14 تاريخ القبول: 2020/08/22 تاريخ النشر: 2020/09/20

ملخص:

تعدّ الشّخصيّة أهم لبنة من لبنات الرّواية والعنصر المسيطر على الأحداث داخل دواليب الرّواية، لذلك سنحاول في هذه المقالة تقفّي استراتيجيّة بناء هذه الرّكيزة في رواية "الحركي" لمحمّد بن جبّار؛ وذلك بالاتّكاء على ما أفرزته جهود الباحث السيميائي الفرنسي غريماس من خلال إسقاط تمفصلات النّموذج العاملي في ثباته وحركيّته على المتن الرّوائي.

كلمات مفتاحية: النموذج العاملي–البرنامج السّردي–رواية الحركي– الذات–الموضوع–المساعد–المعارض–المرسل–المرسل إليه.

Abstract:

The character is the most important building block of the novel and the controlling element in the events within the wheels of the novel. Therefore, in this article, we will try to identify the strategy of building this pillar in the novel “Al Haraki” by Muhammad bin Jabbar; By relying on what was produced by the efforts of the French semiotic researcher Grimas, by projecting the articulation of the global model in its stability and movement on the narrative body.

Keywords: the global model - the kinetic narration - the subject - the subject - the assistant - the opponent - the sender - the recipient.

المؤلف المرسل: د. حدّاد خديجة.، **الإيميل:**khadidjafadl03@gmail.com

1. مقدمة:

تعَدُّ الشخصيّة ركيزة مهمّة في بناء صرح الرّواية، وقد أولى النّقاد السيميائيّون أهمّية كبيرة لها، وفي مقدّمتهم النّقاد الفرنسي غريماس؛ إذ أسبغ هذا المكوّن مفهوما جديدا وفي مقابل ذلك استنبط نموذجه العاملي الّذي يصلح لكلّ الخطابات وفي ضوء ما تقدّم يمكننا طرح الإشكاليات الآتيّة:

-ما هي أهم جذور النموذج العاملي؟

– ماجدوى التّحليل النّقدي للشّخصيّة في رواية "الحركي" لمحمّد بن جبّار في ظلّ طروحات النموذج العاملي السردي ؟

2. روافد النّموذج العاملي:

لقد كانت دراسة كل من "بروب" و"تسنيير"و"سوريو"... بمثابة الحجر الأساس الذّي استند عليه غريماس في حبك نموذجه العاملي منضّدا لمشروعه السّردي الذي اندلقت منه الشواكل النقدية المؤسّسة على وعي معرفي استلهم حضوره الابستمولوجي من عدّة روافد تركيبية وألسنيّة...وغيرها.

1.2 : نموذج فلادمير بروب: Vladmir Propp:

ممّا لا يختلف فيه اثنان هو أنّ "أعمال بروب مصدر انبثاق لإلهام جلّ الباحثين من بعده، وإشعاع فكري تشهد له أبحاثهم، لأنها امتداد حاصل عن فرز وحصر ومراجعة وإضافة لتصوّره "مورفولوجية الحكاية العجيبة الرّوسيّة"..."[1]، ويتبدّى لنا مما تقدّم بأنّ مثال بروب الوظائفي استرعى اهتمام الباحثين وعلى رأسهم غريماس، الذي قطع الوشائج بينه وبين الدراسة النقدية التي تتسم بالطابع التقليدي، في مبادرة منه لفسح المجال للتفكير العلمي أثناء التعامل مع النصوص.

ومن دون شكّ أنّ "هذا التّصور لبروب الّذي يحدّد الشّخصيّات انطلاقا من "دوائر الأفعال" الّتي تشارك فيها، يجعل تصوّره تصوّرا وظيفيّا، ويستثمر كريماس هذه المعطيات اعتمادا على إجراء الاختزال لصيّاغة النّموذج العاملي الّذي يمثّل العنصر المركزي في التّركيب السّردي"[2]، فاشتغال غريماس النقدي على مشروع بروب كان يستبطن آليتين:

أ- آلية: الاختزال، وتمثلت في تقليص عدد الوظائف، وإزاحة كثير منها خاصة المكرر، والذي يمكن أن ينضوي تحت غيره.

ب-آلية الاستبدال: حيث استعاض غريماس الوظيفة بالعامل الذي غدا مركزيا في مشروع غريماس حتى تسمّى به: النموذج العاملي.

2.2 نموذج تسنيير Tesniere:

ممّا لابدّ من الإشارة إليه هو أنّ نظرية غريماس لم تستطع أن تنفلت من قبضة النحو البنيوي؛ إذ راهن غريماس على دراسة تنسيير وذلك بالاستناد عليها ساعيا إلى بناء نموذجه العاملي، فدراسة تنيير تعد"الخلفية الأساسية التي بنى عليها جريماس نظريته العاملية. فتسنيير يعتبر الفعل/Verbe، مركزا منظّما للعلاقات العامليّة ممّا جعله يقسّم الأفعال إلى نوعين: أفعال الحدث وأفعال الحالة."[3] هذا في إطار بنية الجملة اللّغوية.

2.3نموذج إيتيان سوريو:E. Souriau

فضلا عن نموذج بروب الّذي استفاد منه غريماس، راح هذا الأخير كذلك يمتح من عمل سوريو والذي"استنبط أيضا مفهوم الوظيفة الدرامية من [E.Souriau]"[4] "انطلق من النصوص المسرحيّة مبلورا نموذجا عامليّا، يضمّ مجموع التطوّرات والتّحولات، التي يزخر بها النص المسرحي "[5]، ولعل هذا ما يؤيد عمق وشمولية نموذج غريماس الذي استفاد من كل التجارب حتى تلك التي كان المسرح موضوعا لها.

فبعد بروب بعشرين سنة و"انطلاقا من المسرح ميّز سوريو شخصيات الأدوار (التي يسمّيها "الوظائف الدّراميّة" ويلمح لإمكانية توزيع غير منظّم للقسمين وهذه الأدوار هي كالتّالي: "القوة الموضوعاتية الموجهة، ممثل الخير مرغوب فيه، القابض المفترض لهذا الأخير (الذي تعمل لصالحه القوة الموضوعية الموجّهة): المعارض العشوائي، فاعل الخير، المساعدة، مضاعفة إحدى الجهود السابقة)"[6] ، وبنظرة خاطفة إلى هذه التمييزات نلمح الخيوط الخفية لعوامل غريماس بادية للعيان، بل نجد ذات المصطلحات تتكرر، مثل: مرغوب، المعارض، المساعد...

3.النموذج العاملي في ثباته:

يعدّ النموذج العاملي "أداة لمعاجة النّصوص السّردية، أي بدلا من الاعتماد على الوظائف في تحليل النّصوص السّردية التّي تعطي أهمية أكثر للعوامل وعلى ما يطرأ على أدوارها من تحوّلات، وإخضاع النّصوص الأدبية إلى ما يسمّى بالنّسق المفتوح، أي عدم إخضاع النّصوص لنسق واحد وإنّما لعدّة أنساق، والذّي لم تجد الدّلالة متنفّسا إلا في رحابه..."[7] حيث يتسع حيز المعالجة النصية إلى آفاق منداحة يتلقف فيها الناقد ما أمكن من مغاليق النص عبر غورها التّحليلي في طبقات النص.

وهو كذلك "...مجموعة من المفاهيم المتضافرة فيما بينها، تلخّص التّصوّر العاملي باعتباره إجراء سيميائيا في ميدان السّيميائية السّرديّة؛ حيث ينطلق المحلل السّيميائي في دراسته من المستوى السّردي للوصول إلى البعد المفهومي المنطقي للبنية السّردية."[8] في محاولة لبناء نموذج تحليلي متكامل تتحقّق فيه الفرضيّات المسبقة والمبنيّة على توقيعات حاصلة في النّص الأدبي.

والملاحظ أنّ غريماس وفّق في في اختزال العملية في ستة أدوار لهذه العوامل، بعد أن وضع الحدود والمعالم بين العاملl’ actant والممثلl’ acteur ، لتصير إمكانية أن يؤدّي عامل واحد أكثر من دور، في مقابل ذلك يستطيع العديد من الأشخاص القيام بدور واحد وهنا يمكننا أن نلفي ما يسمى بالضيق والاتّساع العاملي الّذي يبني الاستراتيجيات الخطابية للتوقيعات الخصبة داخل النّسيج النصي.

ويتشكّل النموذج من ثلاث محاور كبرى متجاوزا غريماس في خضمّ تقدّماته البحثيّة النّماذج السّابقة مختزلا العمليّة في ستّة علاقات والّتي تتشارك في ثلاثة محاور كبرى وهي:

أ- علاقة(الرغبة) الذات⟺ الموضوع.

ب-علاقة (التواصل) المرسل⟺ المرسل إليه (المستفيد).

ج-علاقة (الصّراع) المساعد ≠ المعارض.

1.3: علاقة الرغبة: (ذات/موضوع) Sujet/Objet:

تُعدُ ثنائية [الذات/الموضوع] محورا أساسيا أو لنقل العمود الفقري للنموذج العاملي وهي بمثابة العنصر الحيوي؛ لأنها تمثّل مصدر الفعل ونهايته، فهي"...مصدر له لأنها تعد نقطة الإرسال الأولى لمحفل يتوق إلى إلغاء حالة ما أو إثباتها أو خلق حالة جديدة، وهي نهاية من حيث أن الحدّ الثّاني داخل هذه الفئة يعدّ الحالة التّي ستنتهي إليها الحكاية، أو يستقرّ عليها الفعل الصّادر عن نقطة التّوتر الأولى."[9] ، وبهذا يكون للفعل تطويق للحالات الّتي يكون منها انبثاق طفرات الإسقاط والتّغير أو التّماهي أو طرح حيلولة جديدة تتوهّج فعليا ضمن منطلقات بؤرة التوتر الأولى.

2.3: علاقة الإبلاغ: (المرسل/المرسل إليه)Destinateur/Destinataire :

وتعدّ المزدوجة الثّانية للعوامل التّي تدخل في تشكيلة النّموذج العاملي تتكوّن من ثّنائية [مرسل/ مرسل إليه.]، و"ما هما إلا هيئات عاملية متميزة بعلاقة التّضمن الأحادية الجانب بين المرسل–عنصر مفترض– والمرسل إليه– عنصر مفترض– ترد هذه العلاقة التّبليغ بينهما لا تماثلا، وبالتّالي فإن النّظام الاستبدالي للمرسل إليه بالنّسبة للمرسل يكون تدرجيا وأكثر خصوصية."[10] ، فالعلاقة الرّابطة بين المرسل والمرسل إليه تدعى بعلاقة التّواصل أو الإبلاغ الّتي تكون من خلال المرسل التّي يعدّ المحرّك والدّافع للمرسل إليه –الّذي يشغل حيّز الذات في الوقت نفسه– بغية إنجاز موضوع قيمة ما.

3.3: علاقة الصّراع (المساعد/المعارض)Adjuvant/Opposant :

يعدّ كل من المساعد والمعارض الثنائيّة الثّالثة المشكّلة للنموذج العاملي؛ حيث تقوم علاقة الصّراع على "تقابل هذا الثّنائي على وجود مجموعتين من الوظائف، تقوم المجموعة الأولى على تقديم المساعدة بالعمل باتجاه علاقة الرّغبة، أو بتسهيل أمر التّواصل فيما تعمل المجموعة الثّانية على خلق العوائق للحيلولة دون تحقيق الرّغبة أو حصول التّواصل، ولذلك تنشأ بينهما علاقة تعارض opposition."[11]

وعليه "يعتبر المساعد قوة مؤيدة للفاعل، إذ يتدخّل لتقديم يد العون له، بغية تحقيق مشروعه العملي وإصابة هدفه المنشود، بتسهيل السّبل لبلوغه. فيما يقوم المعارض بقوة مناوئة له، تعترض طريقه، فتخلق له جملة من العوائق المعرقلة لاتّصاله بموضوع القيمة المرغوب فيه."[12] ومنه يصدر فعل المساعدة من المساند، وفعل المعارضة من الضديد وتنتج عنهما علاقة صراع الّتي هي أحد محاور الأنموذج العاملي.

4-مراحل الخطاطة السّرديّة:

مراحل الخطاطة السرديّة هي مراحل مرتّبة؛ حيث لا يمكن القفز على أيّة مرحلة؛ فهي متسلسلة؛ إذ تستدعي كل واحدة منها الأخرى، وهذه المراحل هي:

1.4: التّحريك(**Manipulation**) :

ويطلق على التّحريك كذلك بالإيعاز والذّي يقوم بهذا العنصر هو المرسل إليه في محاولة منه إقناع الذّات لاكتساب موضوع قيمتها، وفي هذا الصّدد تساءل نصر الدّين بن غنيسة قائلا: "انطلاقا من الجزاء، لنا أن نتساءل عن الذّي يدفع الذّات الفاعلة نحو الفعل، إنّها مسألة كينونة فعل الفعل. حينها نصف مجموعة العمليّات السّردية التّي تتموضع حول الذّات الفاعلة حتى تحملها على تحقيق الإنجاز الرّئيس للبرنامج السّردي، وهي غالبا ما تكون عمليّات إقناع."[13] تتضمن ما يقع منها من تحقّقات للفعل عبر سلسلة التحركات.

وبالتالي فالتّحريك"فعل إقناعي بالدّرجة الأولى؛ أي أن المرسل يحمل الذّات على تبني مشروع معطى وتنفيذه."[14] وهنا يظهر مدى صدى الفعل الإقناعي وما ينبثق من خلال تفعله من تجسيدات فعلية تنتج عن تبنيه ضمن مرحلة التنفيذ

2.4: الكفاءة.(**Compétence**):

ويطلق عليها كذلك ب:"القدرة" أو"الأهلية".وتمثل الطّور الثّاني في الخطاطة السّردية والغرض منها إظهار"كينونة الفعل"[15]، ويحدّد غريماس الكفاءة في:

أ.إرادة الفعل [Vouloie de faire] /**ب.** قدرة الفعل[Pouvoir de faire].

ج.معرفة الفعل[Savoir de faire]./**د**.وجوب الفعل[Devoir de faire].

3.4: الإنجاز(**Performance**):

يطلق عليه ب"فعل الكينونة" ويمثّل الإنجاز المرحلة الثّالثّة في التّرسيمة السّردية، وهو أكثر من ضرورة، ويشير سعيد بنكراد إلى أن "الإنجاز يحدد "فعل الكينونة"، وهي حالات تخصّ البطل في مساره السّردي وخضوعه لمجموعة من التّحولات تمس فعله وكينونته. وطبيعته هاته هي التّي تجعل منه ملفوظ فعل يحكم ويحدّد ملفوظ حالة"[16]

4.4: الجزاء(**Sanction**):

يعد الجزاء آخر مرحلة في طور الخطاطة السّردية، ويسمى كذلك ب " التّقييم"، أو"التّقويم" وله وشيجة متينة مع بالتّحريك، إذ يشكلان معا طوري البرنامج السّردي، ويعرف الجزاء بأنّه حكم معرفي للفعل يضطلع به المرسل الّذي يسعى جاهدا للمحافظة على القيم تجاه الفاعل الإجرائي، مقيّما في ذلك إنجازه إن كان إيجابيا فسيكافأ عليه وإن كان سلبيّا فسيلاقى بالعقاب المناسب.

5-التحليل العاملي لرواية "الحركي" لمحمّد جبّار:

سنحاول في هذا الجزء التطبيقي أنّ نقف عند عنصر الشخصيّة في الرواية من خلال تطبيق تمفصلات النموذج العاملي لغريماس في حركيته ونسقيته.

5-1-البرنامج السردي:

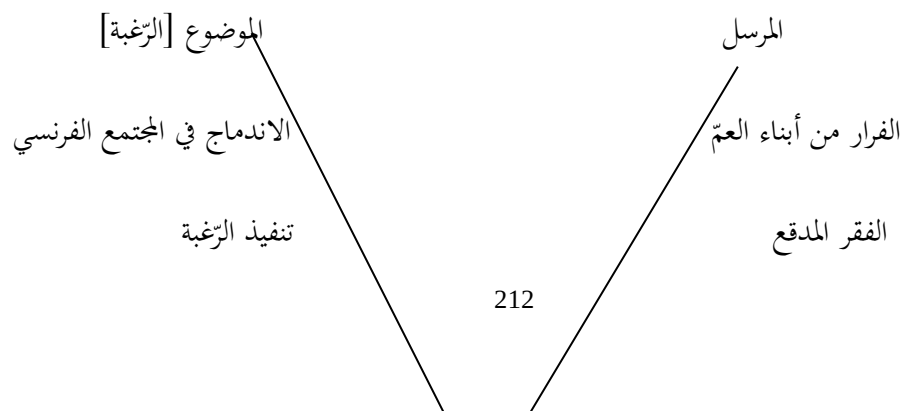
5-1-1-التحريك:

يعدّ التّحريك"التّشكيل الابتدائي للرّؤية أو التّصوّر الإيديولوجي الّذي استعمل الأحداث الآتية على تفجيره في مسارات تصويريّة متنوّعة"[17] ومن خلال تقفّي المسارين اللّذين سلف التعريج إليهما عبر تقفّي الحالات والتّحولات للخطاطة السرديّة، ساعين في ذلك إلى توضيح حركة العامل في الرواية.

وتستلزم هذه المرحلة التي تشكّل أوّل عتبة من عتبات الخطاطة السردية وجود ذاتين، الأولى تدعى بذات الحالة المرسلة والثانية ب: ذات الفعل، إذ تقوم الأولى بتحريك الفعل، أمّا الثانية فهي من أجل إنجاز البرنامج السردي الّذي يستلزم بالضرورة البحث عن الموضوع، والرواية توفّرت على ذات الحالة و الممتثّلة في عامل المرسل الهروب من أبناء عمومته وكذا في الفقر المدقع، وطبيعة البرنامج السّردي للبطل هو أنّه برنامج ذاتي يسعى فيه البطل "**أحمد بن شارف**" لإنجازه بنفسه، من خلاله قام بالفرار من أبناء عمومته ودحر سدول الفقر ومن ثمّ اندمج في المجتمع الفرنسي وهذا ما نستشفه في الملفوظات الآتيّة:

-...هنا انتهت علاقتي بالوطن وانتهت علاقتي بالأهل...تفتّحت عيوني على فرنسا، شعرت أنّ لاصاص هي عائلتي الوحيدة والنّقيب مونتري هو أبي.."[18]

ينطلق عامل الذات "**أحمد بن شارف**" لتجسيد موضوع "**الاندماج في المجتمع الفرنسي**"، وبالتّالي تبدأ مرحلة التحول ليتعلّق التحريك بعامل المرسل "الهروب من أبناء العم وكذا الفقر المدقع اللّذان جسّدا فعل الإقناع من خلال إقناع الذّات "**أحمد بن شارف**" للقيّام بالفعل؛ الأمر الّذي جعل الذات الفاعلة تترجم "**الفعل التّأويلي**"والمخطّط الآتي يوضّح ذلك:



الفعل الإقناعي[التّرغيب]

الفاعل [المرسل إليه]

وتمرّ الذات في برنامجها السردي بثلاث مراحل وهي كالآتي:

-**الفرضيّة**: محاولة الاندماج في المجتمع الفرنسي.

-**التّحيين**: اتّخاذ الوسيلة المناسبة وهي الالتحاق بالثّكنة العسكريّة والتّقرب من النّقيب مونتروي.

-**الغائيّة**: تجسيد الرّغبة وهي الاندماج في المجتمع الفرنسي.

ونلحظ من خلال ما تقدّم أنّ الذات الفاعلة بانضمامها للثكنة العسكريّة وتقرّبها من النّقيب مونتروي استطاحت تحقيق موضوعها وهو الاندماج في المجتمع الفرنسي.

5-1-2-الأهليّة:

علّنا لا نحيد عن جادّة الصواب إذا قلنا بأنّ "مفهوم التأهيل يعدّ نظريا قابلا للاستثمار على مستوى التّركيب السّردي الّذي يعدّ بدوره إسقاطا تركيبيّا مجرّدا لفعل الذّات البشريّة في علاقتها بالموضوع، لذلك فإنّ التأهيل يصبح مكوّنا من مكوّنات البرنامج السّردي قبل الإنجاز، فالعامل الذّات قبل الفعل والإنجاز، يكون مطالبا بالتّوفر على التأهيل الّذي تحدّده مجموعة من القيّم الجهيّة"[19]

ويحدّد غريماس الكفاءة في: إرادة الفعل وقدرة الفعل ومعرفة الفعل ووجوب الفعل، فالفاعل الإجرائي يمتلك هذه القيّم الصيغيّة كلّها وهي التّي يستطيع من خلالها الاندماج في المجتمع الفرنسي، ليكلّل برنامجه السّردي بالنّجاح.

-وجوب الفعل/إرادة الفعل:

ترتكز هذه الموجّهات على قوّة الفاعل بحكم استباقها للفعل، من خلال الوجوب والإرادة الممهّدين لتحقيق الفعل، لذلك أتت في سيّاق مضمر كامن قبل النّشاط الّذي يؤدّيه الفاعل.[20]

ومن خلال هذين العنصرين يدرك الفاعل الإجرائي بأنّه يريد أو يجب عليه أن يجسّد المهمّة؛ إذ يتمّ تبليغ هذين العنصرين [وجوب الفعل/إرادة الفعل] من عامل المرسل الّذي قد يعدّ هو كذلك فاعلا إجرائيّا الّذي يقوم بتنفيذ معطى بمنأى عن أيّ ضغط، الأمر الّذي يحقّق الاتّصال.

تطالعنا الرواية بأنّ الفاعل الإجرائي "**أحمد بن شارف**" يتوفّر على عنصر الرغبة والإرادة، ويظهر ذلك من خلال الملفوظ الآتي:

-...لقد اتّخذت موقفا ومشيت على نهجه...شعرت بالظّلم فانتقمت لنفسي.[21]

-معرفة الفعل/قدرة الفعل:

يعرف الفاعل الإجرائي "**أحمد بن شارف**" أنّه لابدّ من إيجاد الوسيلة المثلى الاندماج في المجتمع الفرنسي، وأوّل وسيلة اتّخذها هي الهرب من أبناء عمومته، لكنها لم تكن كافيّة لتحقيق رغبته فما كان منه إلّا التّقرب من النّقيب مونتروي ويتجلّى ذلك في الملفوظ الآتي:

-...النّقيب مونتروي ملأ فراغي أصبغ عليّ كلّ مشاعر الشّفقة والعطف...[22]

في مقابل ذلك نجدّ أنّ الفاعل الإجرائي "**أحمد بن شارف**" له القدرة على تحقيق الموضوع لأنّه يملك كل قواه العقلية والجسديّة.

5-1-3-الإنجاز:

يعدّ الإنجاز فعل الكينونة، فهو طور تنفيذ العمل والبدء فيه، لكنّنا نجد أنّ الفاعل الإجرائي "**أحمد بن شارف**" تقف أمامه الكثير من العوائق الّتي كانت تريد أن تحول بينه وبين الموضوع الذي يسعى إليه ألا وهو الاندماج في المجتمع الفرنسي.

لكن رغبة الذّات تجسدت بعد صعوبة كبيرة؛ إذا لاقى "**أحمد بن شارف**" الكثير من المضايقات من قبل الحركى داخل الثّكنة، إضافة إلى أنّه كان لزاما عليه التّقرب من النقيب مونتروي ودعم السلطة الفرنسية وبعد كلّ هذه الجهود المضنية وكل العراقيل تحقّقت رغبة الذات.

5-1-4-الجزاء:

وهو آخر أطوار الخطاطة السّردية، فيه يتم تقييم الأفعال الّتي تمّ إنجازها من المرحلة البدئيّة إلى المرحلة النّهائيّة.

وجزاء الذات الفاعلة هو الاندماج في المجتمع الفرنسي، والخطوات الّتي قامت بها هي الّتي كللت البرنامج بالنجاح ومن ثمّة مكافأتها.

2.5- الأدوار العامليّة:

تتكوّن هذه التّرسيمة العامليّة من ثلاث مزدوجات من حيث الطبيعة والدّور العاملي الّذي تقوم به وهي:

1.2.5-علاقة الرغبة "الذات والموضوع":

تمثّل هذه الثّنائيّة عصب الأنموذج العاملي، وتشج علاقة الرّغبة بين من يرغب "الذات الفاعلة" وما هو مرغوب فيه؛ أي المبحوث عنه "الموضوع".

بيد "أنّ تحديد العامل-الذات انطلاقا من الموقع الطبولوجي غير كاف لتحديد وجوده السّيميوطيقي، لذلك فإنّ وجوده يتحقّق حين نحدّد علاقته بموضوع- القيمة إنّ قولنا بوجود علاقة تربطه بموضوع- قيمة لا يتّخذ حجمه الدّلالي إلى حين نحدّد القيّم السوسيو ثقافيّة الّتي يشملها الموضوع، لأنّ العامل –الذّات لا يرغب في الموضوع في حدّ ذاته، ولكنّه يستهدف القيّم الّتي يشملها."[23]

ومبتغى البطل "**أحمد بن شارف**" هو الاندماج في المجتمع الفرنسي، والّذي يعدّ الموضوع المرغوب في تحقيقه؛ لذلك حاولت الذات الفاعلة في تجسيد عنصر الرّغبة وهي العيش كمواطن فرنسي له كل الحقوق والواجبات، ولتحقيق هذه الرّغبة كان لابدّ من الذات التّقرّب من النقيب مونتروي بعد الانضمام للثّكنة العسكريّة .

يتوفّر الفاعل الإجرائي وهو "**أحمد بن شارف**" على عنصر الرغبة والإرادة، ويظهر ذلك من خلال إصراره على الاندماج في المجتمع الفرنسي.

إنّ الذات الفاعلة كانت منفصلة عن الموضوع المرغوب فيه والمتمثّل في الاندماج في المجتمع الفرنسي، لكن في نهاية المطاف اتّصلت به، الأمر الذّي أفضى إلى نجاح البرنامج السّردي الّذي كان ينشده الفاعل الإجرائي "**أحمد بن شارف**"، والتّرسيمة الآتيّة توضّح انتقال الذات من حالة الانفصال إلى الاتّصال بالموضوع:

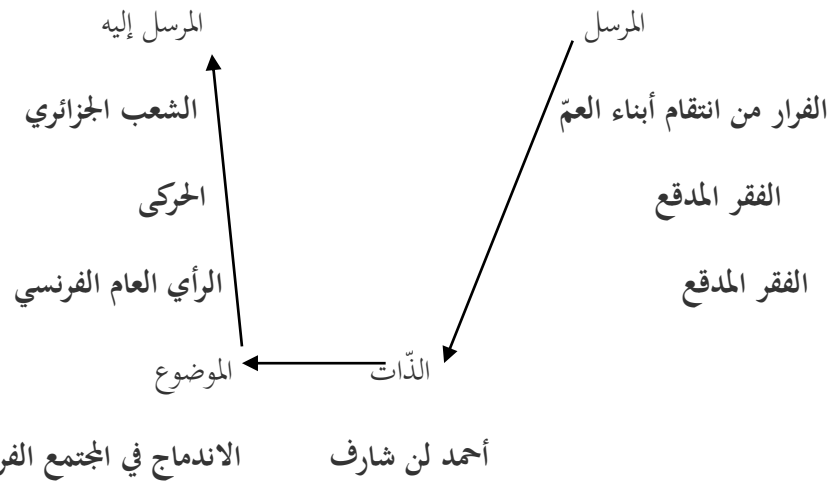
ف [أحمد بن شارف]∪ م ⟵ ف∩ م

2.2.5-محور التّواصل"المرسل والمرسل إليه":

إن ما يشدّ الانتباه في هذه التّرسيمة هو أن العامل المرسل تمثّل فيه الفرار من انتقام أبناء عمومته وكذا في الفقر المدقع الذي عايشته الذات البطلة، فيبدو الفرار وكذا الفقر من الناحية الصرفية عبارة عن عاملين مجرّدين.

بيد أنّنا نلفي أنّ عامل المرسل إليه ينفتق إلى ثلاث عناصر وهي: الشعب الجزائري بالإضافة إلى الحركى الذين يقاسمون **أحمد بن شارف** الظروف المأساويّة نفسها، وكذا الرأي الفرنسي العام الّذي وافق على اندماج الذات معهم.

ويمكن أن نوجز كلّ ما قلناه في محور التّواصل في المخطّط الآتي:



-محور الصّراع: المساعد/المعارض:

ممّا هو جدير بالذكر هو أنّ "ترسيمة غريماس يكون أساسها رغبة الفاعل في تحقيق الهدف من خلال التّحول أو تحقيق اتصال ما يوثّق العلاقة بين المرسل والمرسل إليه من خلال الكشف عن محور الرغبة التي توجه بالأساس إلى نوعين من القوى، أحدهما قوى داعمة مساعدة وأخرى مقوضة..."[24]

وبناء على ما تقدّم "لا يمكن لأي فاعل ذات مهما كانت قدراته الحركية أن يتوصّل إلى مجمل أهدافه بغير العامل المساعد، الذي يقع على عاتقه نصرة أهداف الفاعل الذات، وقد يكون العامل المساعد شخوصا أو مواقف، بل إن المواقف هي ناجمة من فاعلية حركة الشخوص"[25]

ومنه فالذات الفاعلة لا تتّجه نحو سهم الرّغبة وموضوع قيمتها بنفسها، وإنّما هناك من يقدّم يد العون لها حتّى تحقّق مرماها المبتغى منه، ولم يكن لـ"**أحمد بن شارف**" أثناء رحلته للاندماج في المجتمع الفرنسي مساعد واحد بل تعدّدت المساندة، فالمساعدون كانوا بمثابة اليد اليمنى له للوصول إلى هدفه المنشود والمرغوب فيه.

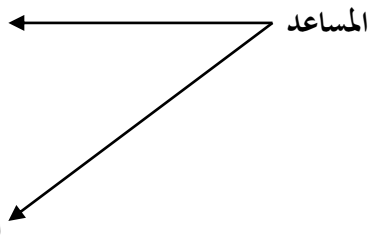
وأوّل عامل مساعد للذات الفاعلة هو النقيب مونتروي قائد الثكنة، فـ "**أحمد بن شارف**" كان بمثابة الابن المدّلل الذي يكون حاضرا في جلّ اجتماعاته الّتي يعقدها مع كبار قادة الجيش، والمطّلع على كلّ الكواليس وخاصّة معرفته التّامة بمضمون البرقيات العسكريّة وقد ساعده في الفرار والاندماج في المجتمع الفرنسي، ويتجلّى ذلك في الملفوظ الآتي: "**بن شارف هل فكّرت أين يكون اتّجاهك...ابق معي.**"[26]

وممّن كان عامل مساندة كذلك بالنّسبة لـ "**أحمد بن شارف**" هو خاله؛ فقد تكفّل هذا الأخير بأمّه وأخته أثناء فترة غيابه وساعده كثيرا عند عودته إلى القرية؛ وذلك خوفا من أبناء عمّه ويتجلّى ذلك في الملفوظ الآتي: "**قال لي خالي: سأجهّز لك دابّة ليلا وأسير بك إلى أقرب محطّة قبل اكتشاف أمرك..**"[27]

في حين تجلّى العامل المساعد الثالث للذات الفاعلة في الآنسة ماسي المعلّمة الفرنسيّة؛ الّتي كانت تدرّس أطفال قرية واد الحلوف، كما قدّمت مساعدة جليلة لـ " **أحمد بن شارف**" فقد قوّمت لغته وهذّبت سلوكاته وأعارت له العديد من الكتب للتثقف ويتجلّى ذلك في الملفوظ الآتي: "..**رغم أنّني مازلت أدين لها ببعض الفضل كنت أستعير منها الكتب، كما أنّها كانت تقوم بتوجيهي وإصلاح لساني بتلقيني فرنسيّة صحيحة...**"[28]

ويمكن إيجاز العوامل المساعدة للذات لـ "**أحمد بن شارف**" في المخطط الآتي:

النقيب مونتروي



قمنا بإحصاء العوامل المساعدة للذّات الفاعلة رغبة في تجسيد موضوعها، والآن ستكون لنا وقفة مع العوامل المعارضة لـ "**أحمد بن شارف**"، و" العامل المعارض، يقوم على الفصل في حركة الفاعل الذات وحركة موضوعه، ويميل إلى وضع العقبات اللازمة لتأخير عملية الوصول إلى الهدف..."[29]

والّذي بدا لنا من خلال البرنامج السردي للذات "**أحمد بن شارف**" ومحاولة تجسيد موضوع قيمتها "الاندماج في المجتمع الفرنسي" هو أنّ العراقيل الّتي واجهتها كانت من عدّة أطراف دون أن تكون ذواتا بالمعنى الحقيقي؛ لأنّها ليست وراء إنجاز برامج سرديّة ضديدة بغية إفشال سعيها.

ومن بين المعارضين للذات الفاعلة نذكر:

أوّل عامل معارض يتمثّل في "**أبناء العمّ**"، فالذات "**أحمد بن شارف**" تشعر بالخوف الشديد والحذر اتّجاههم.

في حين يكمن العامل المعارض الثّاني في "**الملازم بيير اليغري**"، كان يكنّ كرها شديدا لـ "**أحمد بن شارف**" ودائما ما يرمقه بنظرات غير عاديّة تصدح منها معاني التهديد والتّحذير في الوقت نفسه.

ونجد العامل المعارض الثالث يتجلّى في الشعب الجزائري إضافة إلى جبهة التحرير الوطني، باعتبار أنّ "**أحمد بن شارف**" أصبح حركيا خائنا لوطنه وبالتّالي صار منبوذا وعنصرا غير مرغوب فيه لدى كافة الشعب الجزائري وجزاؤه هو التصفيّة الجسديّة.

والملفوظات الآتي تشير إلى ذلك:

–"...موقفي هذا جعلني منبوذا من كلا الطرفين لا أنا جزائري مسلم ولا أنا فرنسي ولا أنا يهودي أنا كائن تائه بتهمة الخيانة عشت غريبا وسوف أموت غريبا."[30]

–"سيّدي أنّهم سيقضون عليّ عند خروجي من هذه الثّكنة..."[31]

وعلى الرغمّ من أنّ الذّات "**أحمد بن شارف**" لاقت العديد من العوائق إلّا أنّها استطاعت الظفر بالموضوع وهو الانضمام للمجتمع الفرنسي لتحقّق بذلك وصمة عار على جبينها وهي خيانة الوطن الأم.

6–خاتمة:

من خلال هذه الدراسة العجلى من خلال تطبيق ميكانزيمات النموذج العاملي على رواية الحركي لمحمّد بن جبّار توصّلنا إلى النّتائج التّاليّة:

– نضّد غريماس نموذجه العاملي بناء على دراسات سابقيه فقد استفاد من نموذج بروب في الحكاية الشعبيّة وكذا من دراسة تسنيير في النّحو وإيتيان سوريو في المسرح.

– إنّ مراحل الخطاطة السرديّة متواشجة فيما بينها فلا يمكن القفز على مرحلة من مراحلها.

–يتشكّل النّموذج العاملي من ثلاث ثنائيات مترابطة فيما بينها؛ فتجمع علاقة الرغبة الذّات والموضوع، في حين تجمع علاقة الصّراع عاملا المساعد والمعارض، وعلاقة التواصل تجمع بين المرسل والمرسل إليه.

–إنّ تقفّينا للبرنامج السردي للذات الفاعلة "أحمد بن شارف" وبحثها عن الموضوع "الاندماج في المجتمع الفرنسي" أدّى بنا إلى معرفة معاناة البطل وخصوصا من جانب المعارضين.

–كلّل البرنامج السّردي لـ "أحمد بن شارف" بالنّجاح؛ فقد اندمج في المجتمع الفرنسي على الرّغم من كلّ العراقيل الّتي اعترضت رحلة بحثه.

-لمسنا من خلال إسقاطنا للنموذج العاملي في ثباته على الرّواية والكشف عن الأدوار العامليّة في الرّواية هو أنّ العوامل تنوّعت؛ إذ نجد بعضها ساعدت الذات والبعض الآخر عارضها في البحث عن الموضوع.

7. قائمة المصادر والمراجع:

***المصادر:**

1-محمّد بن جبّار: الحركي، منشورات القرن 21، حسين داي الجزائر، د.ط، 2016.

2-رشيد بن مالك: قاموس مصطلحات التّحليل السّيميائي للنصوص،-عربي-إنجليزي-فرنسي-،دار الحكمة، النّاشر: السّيد أحمد ماضي، فيفري ،2000.

***المراجع باللغة العربية:**

1-آسيا جريوي: النّموذج العاملي واستنطاق البنية السّردية في رواية" سيدة المقام" لواسيني الأعرج (دراسة بين التّركيبة السّردية والخطابيّة)، دار علي بن زيد للطّباعة والنشر، بسكرة، الجزائر، ط1، 2017.

2- نادية بوشفرة: مباحث في السيميائية السردية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، 2008.

4-رشيد بن مالك: البنية السردية في النّظرية السّيميائية، دار الحكمة، الجزائر،ط1، 2001 ..

5-سعيد بنكراد : السّيميائيات السّردية-مدخل نظري-،منشورات الزّمن، الرّباط، 2001.6.

6 -سعيد بنكراد: مدخل إلى السّيميائية السرديّة، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط2، 2003.

7-سليمة لوكام: تلقي السّرديات في النّقد المغاربي، دار سحر للنّشر، تونس، ديسمبر، 2009 .

8-عبد المجيد نوسي: التحليل السيميائي للخطاب الروائي، "البنيات الخطابية-التركيب-الدّلالة"، شركة النّشر والتّوزيع المدارس، الدّار البيضاء، د م، د ط،2002.

9-ناصر شاكر الأسدي: التحليل السيميائي للخطاب،-قراءة في حكايات كليلة ودمنة لابن المقفع-دار السّياب للطباعة والنّشر، لندن،ط1، 2009 .

10-نصر الدّين بن غنيسة: فصول في السّيميائيات، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2011.

***المراجع المترجمة:**

1- تزفيطان تودوروف: مفاهيم سردية: تر: عبد الرحمان مزيان، منشورات الاختلاف، ط1، 2005.

2-آن إينو وآخرون : السيميائيّة"الأصول-القواعد-التّاريخ"، تر: رشيد بن مالك، مرا: عز الدّين المناصرة، دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 2008، ص236.

***المراجع الأجنبيّة:**

[1] A. A.J.Greimas,Sémantique structurale de Méthode, imprière , larouse , Paris,1996.

المجلّات:

1- مجلة التّعليميّة، المجلّد الرّابع، العدد11 جوان 2017.

2-مجلّة سيمات، المغرب، العدد الأوّل، ماي، 2013.

[1] نادية بوشفرة: مباحث في السيميائية السردية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، 2008، ص: 20.

[2] عبد المجيد نوسي: التحليل السيميائي للخطاب الروائي، "البنيات الخطابية-التركيب-الدّلالة"، شركة النّشر والتّوزيع المدارس، الدّار البيضاء، د م، د ط،2002، ص:210.

[3] سعيد بوعيطة : المرجعيّة المعرفيّة للسيميائيات السردية-جريماس نموذجا-مجلّة سيمات، ع1، ماي، 2013، ص52.

[4] A. A.J.Greimas,Sémantique structurale de Méthode, imprière , larouse , Paris,1996 , p175.

[5] سعيد بنكراد: مدخل إلى السّيميائية السرديّة، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط2، 2003. ص: 45.

[6] تزفيطان تودوروف: مفاهيم سردية: تر: عبد الرحمان مزيان، منشورات الاختلاف، ط1، 2005، ص77.

[7] عبد الله توام: إجراءات المقاربة السّيميائيّة للخطاب السّردي، مجلة التّعليميّة، المجلّد الرّابع، العدد11 جوان 2017، ص: 335/334.

[8]آسيا جريوي: النّموذج العاملي واستنطاق البنية السّردية في رواية" سيدة المقام" لواسيني الأعرج (دراسة بين التّركيبة السّردية والخطابيّة)، دار علي بن زيد للطّباعة والنشر، بسكرة، الجزائر، ط1، 2017. ص:14.

[9] سعيد بنكراد: مدخل إلى السّيميائية السّردية، ص: 48 .

[10]رشيد بن مالك: قاموس مصطلحات التّحليل السّيميائي للنصوص،-عربي-إنجليزي-فرنسي-،دار الحكمة، النّاشر: السّيد أحمد ماضي، فيفري ، 2000، ص:56.

[11]سليمة لوكام: تلقي السّرديات في النّقد المغاربي، دار سحر للنشر، تونس، ديسمبر، 2009، ص:72.

[12] نادية بوشفرة: مباحث في السّيميائية السّردية، ص.ص: 51-52.

[13] نصر الدّين بن غنيسة: فصول في السّيميائيات، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2011، ص:50.

[14] رشيد بن مالك: البنية السردية في النّظرية السّيميائية، دار الحكمة، الجزائر، ط1،2001،ص: 26 .

[15] آن إينو وآخرون : السيميائيّة"الأصول-القواعد-التّاريخ"، تر: رشيد بن مالك، مرا: عز الدّين المناصرة، دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 2008، ص236.

[16] سعيد بنكراد : السّيميائيات السّردية-مدخل نظري-،منشورات الزّمن، الرّباط، 2001، ص: 102.

[17] سعيد بنكراد: مدخل إلى السيميائيّة السّرديّة، ص:93.

[18]: محمّد بن جبّار: الحركي، منشورات القرن 21، حسين داي الجزائر، د.ط، 2016، ص11.

[19] عبد المجيد نوسي: التّحليل السّيميائي للخطاب الرّوائي"البنيات الخطابية-التّركيب-الدّلالة"، ص:241.

[20] نادية بوشفرة: مباحث في السيميائيّة السّرديّة، ص:62 .

[21] الرّواية: ص:11.

[22] المصدر نفسه: ص12.

[23] عبد المجيد نوسي: التّحليل السّيميائي للخطاب الروائي"البنيات الخطابية- التركيب-الدلالة"، ص:218.

[24]ناصر شاكر الأسدي: التحليل السيميائي للخطاب،-قراءة في حكايات كليلة ودمنة لابن المقفع-دار السّياب للطباعة والنّشر، لندن،ط1،2009 ص:42 .

[25]المرجع نفسه، ص:83 .

[26] الّرواية، ص: 222.

[27] المصدر نفسه، ص: 146.

[28] المصدر نفسه: ص:61.

[29] ناصر شاكر الأسدي: التّحليل السّيميائي للخطاب الرّوائي، ص:753.

[30] الرواية: ص198.

[31] المصدر نفسه: ص: 222.

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

ISSN2676-1521 :الترقيم الدولي

Volume II
Numéro 03
Septembre 2020