

مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية



ISSN 2311-5181

مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي

Liban - Tripoli: Branche Abou Samra P.O. Box 8 - jilrc-magazines.com - social@jilrc-magazines.com



العام الخامس - العدد 41 - أبريل 2018

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المشرفة العامة: د. سرور طالبني

المؤسس ورئيس التحرير: أ. جمال بلبكاي

jilrc-magazines.com - social@jilrc-magazines.com



ISSN 2311-5181

هيئة التحرير:

- أ.د. عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)
د. بغداد باي عبد القادر (المركز الجامعي غليزان، الجزائر)
د. تيقان بوبكر (رئاسة جامعة التكوين المتواصل، الجزائر)
د. سامية ابريغم (جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر)
د. طراد طارق (جامعة خنشلة، الجزائر)
د. طوال عبد العزيز (جامعة الجلفة، الجزائر)

رئيس اللجنة العلمية: أ.د. علي صباغ (جامعة قسنطينة 2، الجزائر)

اللجنة العلمية:

- أ.م.د. فليح مضحي أحمد السامرائي (جامعة المدينة العالمية، ماليزيا)
أ.د. شحاتة سليمان محمد سليمان (جامعة القاهرة، مصر).
د. بحري صابر (جامعة سطيف 2، الجزائر)
د. سامية شينار (جامعة باتنة 1، الجزائر)
د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون).
د. لالو سوفريادي بن مجيب (جامعة متارام الإسلامية الحكومية، إندونيسيا).
د. مراد علة (جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر)
د. نعموني مراد (جامعة لونيس ي علي، البليدة 2، الجزائر)

أعضاء لجنة التحكيم الاستشارية لهذا العدد:

- د. إبراهيم إسماعيل عبده محمد (جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية).
د. أسماء سالم علي عربي (الجامعة الأسمرية، ليبيا).
د. اليسع حسن أحمد (جامعة طرابلس، ليبيا).
د. حسن عالي (جامعة الدكتور مولاي الطاهر، سعيدة، الجزائر)
د. خويلد أسماء (جامعة الجلفة، الجزائر).
د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون).
د. سماح بلعيد (جامعة الشاذلي بن جديد الطارف، الجزائر).
د. شألي لخضر (المركز الجامعي آفلو، الأغواط، الجزائر).
د. صلاح الدين أركيبي (جامعة محمد الأول، المغرب).
د. لطيف نجاح شهيد القصاب الفتلاوي (جامعة كربلاء، العراق).
د. مزاررة نعيمة (جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر 2)

التدقيق اللغوي:

- أ.م.د. ميعاد جاسم السراي (الجامعة المستنصرية، العراق).
د. عبلة حسن (جامعة لينكولن، نبراسكا، الولايات المتحدة الأمريكية).

التعريف بالمجلة:

مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي تعنى بالدراسات الإنسانية والاجتماعية، بإشراف هيئة تحرير مشكلة من أساتذة وباحثين وهيئة علمية تتألف من نخبة من الباحثين وهيئة تحكيم تتشكل دوريا في كل عدد.

اهتمامات المجلة وأبعادها:

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية عبارة عن مجلة متعددة التخصصات، تستهدف نشر المقالات ذات القيمة العلمية العالية في مختلف مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

تعرض المجلة جميع مقالاتها للعموم عبر مواقع مركز جيل البحث العلمي، بهدف المساهمة في إثراء موضوعات البحث العلمي.

مجالات النشر بالمجلة:

تنشر المجلة الأبحاث في المجالات التالية:
علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا،
علم الاجتماع، الفلسفة التاريخ، علم المكتبات والتوثيق، علوم الإعلام والاتصال، علم الآثار.

تنشر مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية البحوث العلمية الأصيلة للباحثين في هذه التخصصات كافة مكتوبة باللغة العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية.

شروط النشر



تقبل المجلة الأبحاث والمقالات التي تلتزم الموضوعية والمنهجية، وتتوافر فيها الأصالة العلمية والدقة والجدية وتحترم قواعد النشر التالية :

ISSN 2311-5181

- أن يكون البحث المقدم ضمن الموضوعات التي تعنى المجلة بنشرها.
- ألا يكون البحث قد نشر أو قدم للنشر لأي مجلة ، أو مؤتمر في الوقت نفسه ، ويتحمل الباحث كامل المسؤولية في حال اكتشاف بأن مساهمته منشورة أو معروضة للنشر.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
 - عنوان البحث.
 - اسم الباحث ودرجته العلميّة، والجامعة التي ينتمي إليها.
 - البريد الإلكتروني للباحث.
 - ملخّص للدراسة في حدود 150 كلمة وبحجم خط 12.
 - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- أن تكون البحوث المقدمة بإحدى اللغات التالية: العربية، الفرنسية والإنجليزية
- أن لا يزيد عدد صفحات البحث على (20) صفحة بما في ذلك الأشكال والرسومات والمراجع والجداول والملاحق.
- أن يكونَ البحثُ خاليًا من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الآتي:
 - اللغة العربية: نوع الخط (Traditional Arabic) وحجم الخط (16) في المتن ، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (12).
 - اللغة الأجنبية: نوع الخط (Times New Roman) وحجم الخط (14) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (10).
 - تكتب العناوين الرئيسية والفرعية للفقرات بحجم 16 نقطة مثلها مثل النص الرئيسي لكن مع تضخيم الخط.
- أن تكتب الحواشي بشكل نظامي حسب شروط برنامج Microsoft Word في نهاية كل صفحة.
- أن يرفق صاحب البحث تعريفا مختصرا بنفسه ونشاطه العلمي والثقافي.
- عند إرسال الباحث لمشاركته عبر البريد الإلكتروني ، سيستقبل مباشرة رسالة إشعار بذلك .
- تخضع كل الأبحاث المقدمة للمجلة للقراءة والتحكيم من قبل لجنة مختصة ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون.
- لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها .

ترسل المساهمات بصيغة الكترونية حصراً على عنوان المجلة:

social@jilrc-magazines.com

الفهرس

الصفحة

- 7 • الافتتاحية
- 9 • واقع الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا والخاضعين لزراعة القوقعة في الجزائر، أ.مراكشي الصالح/جامعة الجزائر2.
- 19 • مهارات الاتصال لدى أساتذة اللغة الفرنسية في ممارسة العملية التعليمية دراسة وصفية لعينة من أساتذة المرحلة التعليمية المتوسطة، أ.فاطمة الزهراء قاسمي- أ.د.الزهرة صوالحية/ جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
- 35 • لغة الإعلام المسموع بالمغرب، من الفوضى اللغوية.. إلى إعلان الإفلاس اللغوي، أ.د.عز الدين الزيتي/جامعة محمد الخامس، المغرب.
- 47 • الجهود الإغاثية والطبية للهِلال الأحمر الجزائري إبان مرحلة الثورة التحريرية 1956- 1962 ، الباحث محمدي محمد/جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- 59 • التثقيف الإعلامي:مقاربة فلسفية/بيداغوجية، د. زكريا عكه، د. فوزي علاوة،جامعة محمد بوضياف - المسيلة / الجزائر.
- 67 • الأساليب والمبادئ و الطرائق التربوية عند النبي المصطفى صلى الله عليه وسلم، د عارف أسعد جمعة/أكاديمية بشاك شهير للعلوم العربية والإسلامية، اسطنبول، تركيا.
- 83 • الإبستمولوجيا الجديدة والمنهج التحليلي للقرآن عند أبي القاسم حاج حمد، الباحث سنوسي سامي/جامعة أبو القاسم سعد الله، بوزريعة، الجزائر.
- 97 • أزمة السكن في الجزائر: من أرقام منطلق العمران إلى أزمة الرباط الاجتماعي، د. فريد مرحوم/جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان- الجزائر.
- 107 • أهم الاتجاهات والبرامج المعاصرة الخاصة بإعداد المعلمين د.مليكة بن زيان/جامعة 20 أوت 1955سكيكدة، الجزائر.

مقالات باللغات الأجنبية

- 121 • An investigation of Democratic Leadership Style in Moroccan Educational Sector: A case Study of Oued Sakia El-Hamra High School Staff, Sidi Sidi Mohamed Hamdani/Centre for Doctoral Studies, Mohammed V University, Rabat, Morocco

الافتتاحية

باسم الله المولى الأجلّ سبحانه له الحمدُ في الأولى والآخرة، نستفتحُ بالذي هو خير، ربنا عليك

توكلنا وإليك أنبنا وإليك المصير.

صدر العدد الواحد و الأربعون من مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية متضمناً مجموعة بحوث

أكاديمية محكمة توزعت موضوعاتها في مختلف جوانب المعرفة ومجالات النشر.

حيث ظهر العدد مشغلاً بالعديد من الموضوعات القيمة، وذلك لتنوعها بين جانب نظري إلى جانب

تطبيقي، إلى مقالات باللغة العربية والأجنبية، كل ذلك لهدف أسمى وهو خلق التكامل من كل النواحي

العلمية لمجالات النشر.

ولا يسعنا إلا التأكيد على أن باب النشر في المجلة مفتوح لكل الباحثين والطامحين لخدمة البحث

العلمي.

وما توفيقنا إلا بالله عليه توكلنا وإليه ننيب.

رئيس التحرير / أ.جمال بلبكاي

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية

لا تعبر الآراء الواردة في هذا العدد بالضرورة عن رأي إدارة المركز

جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي © 2018

واقع الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا والخاضعين لزراعة القوقعة في الجزائر

أ.مراكشي الصالح/جامعة الجزائر2

ملخص:

شهدت الجزائر تحولات هامة في مجال تربية وتعليم الأطفال المعاقين سمعيا، وذلك بالانتقال من تعليمهم داخل فصول ومراكز التربية الخاصة إلى تعليمهم في أقسام ملحقة بالمدارس العادية، ثم دمجهم كليا مع أقرانهم العاديين، بحيث يتلقون نفس البرامج والمناهج التي يتلقاها أقرانهم العاديين، وذلك من أجل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين الجميع والوصول بهم إلى أقصى حد تسمح به إمكاناتهم وقدراتهم، خاصة في ظل التجارب العالمية الرائدة سواء العربية أو الغربية في مجال دمج الأطفال المعاقين سمعيا والتي أكدت العديد من الدراسات الحديثة، حيث أجمعت غالبيتها على الفوائد الكبيرة التي سيجنيها الطفل المعاق سمعيا من جراء الدمج المدرسي، وتهدف هذه الورقة إلى التعرف على واقع دمج الأطفال المعاقين سمعيا والخاضعين لزراعة القوقعة في الجزائر، وذلك من خلال إبراز إيجابيات وسلبيات تطبيق هذا النظام على أرض الواقع، كما نستهدف في هذه الورقة التعرف على نوع الدمج المطبق في المدارس العادية بالإضافة إلى المراحل التي مرت بها الجزائر في عملية دمج الأطفال المعاقين سمعيا وفي الأخير نتقدم ببعض المقترحات المنبثقة من تجربتنا الميدانية التي من شأنها أن تساعد القائمين على نظام الدمج في الجزائر.

الكلمات المفتاحية: الدمج المدرسي، الإعاقة السمعية، زراعة القوقعة، المدارس العادية.

مقدمة:

يعتبر دمج الأطفال المعاقين سمعيا من أحدث التوجهات التربوية والتعليمية في ميدان التربية الخاصة، ويقصد بالدمج وضع الطفل المعاق مع الطفل العادي داخل إطار التعليم النظام العادي مع تزويده بالخدمات المناسبة التي يحتاجها في القسم.

وقد لاقى هذا التوجه الرعاية والدعم الدوليين بصورة كبيرة من خلال عقد العديد من المؤتمرات الدولية لعل من أهمها مؤتمر سلامنكا في إسبانيا عام 1994 والذي عقدته منظمة اليونسكو، حيث أقرت الوثيقة الختامية لهذا المؤتمر بضرورة التوصل إلى مدارس للجميع، تضم جميع التلاميذ وترحب بما بينهم من فروق وتساند تعلمهم وتستجيب لاحتياجاتهم الفردية، وهذا نظرا للأثار الإيجابية التي يتركها الدمج على الطفل المعاق في جميع النواحي النفسية والاجتماعية والأكاديمية، حيث أن إحدى الفوائد المحتملة للدمج هي قبول الأطفال العاديين لزملائهم من ذوي الإعاقة السمعية، كما أن الأطفال المدمجين اكتسبوا العديد من المهارات الأكاديمية والوظيفية مقارنة بأقرانهم غير المدمجين بسبب المستوى الرفيع من الإثارة الذي يتوفر في الفصول والمدارس العادية.¹

¹ عادل عبد الله محمد، متطلبات الدمج الشامل للأطفال غير العاديين في مدارس التعليم العام رؤية مستقبلية، المؤتمر العلمي الحادي عشر للتربية وحقوق الإنسان لكلية التربية جامعة طنطا، 2007، ص10.

لذلك نجد أن هناك اتفاقا عاما على أن المدرسة العادية هي البيئة الملائمة لتطوير الأداء الأكاديمي والتكيف الاجتماعي الانفعالي للطلبة المدمجين ذوي الإعاقة السمعية، من هنا حرصت الجزائر على مساندة نفس التوجه الذي سلكته معظم الدول في العالم على غرار الولايات المتحدة الأمريكية، حيث يشير تقرير the u.s. département of éducation 2000 أن حوالي 84 بالمائة من الصم وضعاف السمع يتلقون جزءا من الوقت في فصول التعليم العام¹، وعليه فقد أصبح الدمج بكل أشكاله أحد الخيارات المتبعة في المدرسة الجزائرية، حيث تشير الإحصائيات التي قدمها رئيس الجمعية الوطنية "اسمع" للأطفال حاملي الزرع القوقعي السيد بن عبد الله محمد إلى استفادة 2000 حالة من هذه التقنية الحديثة منذ 2003.

أولا: مفاهيم الدراسة:

1- تعريف الدمج:

هناك العديد من العلماء الذين أشاروا إلى مفهوم الدمج، حيث يشير العالم كوفمان ورفاقه في تعريف الدمج إلى أنه يعني الدمج الأكاديمي والاجتماعي المؤقت للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع نظرائهم العاديين بالاعتماد على التخطيط التعليمي الفردي المتطور والبرمجة، كما يتطلب توضيح مهام ومسؤوليات معلمي التربية الخاصة والمعلم العادي.

ويعتبر تعريف Kaufman, Gottlieb, and Akukik من أكثر التعاريف شمولية وشيوعا فهم يرون أن المقصود بالدمج هو دمج الأطفال غير العاديين المؤهلين مع أقرانهم دمجا زمنيا وتعليميا واجتماعيا حسب خطة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة تقرر حسب حاجة كل طفل على حده، ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتعليم الخاص².

2- تعريف الإعاقة السمعية:

هو مصطلح عام يشمل كل درجات وأنواع فقدان السمع فهو يشمل كل من الصم وضعاف السمع، وهذا المصطلح يشير إلى وجود عجز في القدرة السمعية بسبب وجود مشكلة في مكان ما في الجهاز السمعي، فقد تحدث المشكلة في الأذن الخارجية أو الوسطى أو الداخلية أو في العصب السمعي الموصل إلى المخ، والفقدان السمعي قد يتراوح مداه من الحالة المعتدلة إلى أقصى حالة من العمق والتي يطلق عليها الصمم³.

3- تعريف الزرع القوقعي :

القوقعة هي جهاز إلكتروني صغير يتم زرعه مكان القوقعة التالفة بعد استخراجها، بحيث يتيح إمكانية السمع ويحسن قدرة الاتصال اللفظي للأشخاص المصابين بفقدان السمع الحسي العصبي الحاد، والذين لم يستفيدوا من المعينات السمعية بعد فترة من التأهيل المناسب لذلك، وهي تعتبر نوع من التجهيزات السمعية الحديثة وهي مصممة لإثارة العصب السمعي مباشرة، حيث تزرع أقطاب كهربائية في القوقعة، القطب الكهربائي الذي يكون ملحقا أو مربوطا مع دورة كهربائية مزروعة في العظم الصدغي، الإشارات الصوتية تستقبل بواسطة ميكروفون ملحق أو مربوط مع مضخم بالغ التعقيد، المضخم عندئذ يرسل

¹ علي عبد رب النبي محمد حنفي، متطلبات دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية من وجهة نظر العاملين في مجال تربية وتعليم الصم والسماعين دراسة ميدانية بمدينة الرياض، الندوة العلمية الثامنة للإتحاد العربي للهيئات العاملة مع الصم (تطوير التعليم والتأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع) الرياض - مركز الملك فهد الثقافي - خلال الفترة من 28-30 أبريل 2008، ص2

² مصطفى القمش وآخرون، قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2008، ص308.

³ أحمد الحسين اللقاني وأمير القرشي، مناهج الصم: التخطيط والبناء والتنفيذ، عالم الكتب، مصر، الطبعة الأولى، 1999، ص20.

للقطب بواسطة الدورة المزروعة وعندما يستقبل القطب الكهربائي الإشارة فإنه يزود بإشارات كهربائية للوقوعه وبالتالي إثارة العصب السمعي.¹

ثانيا: مبررات الدمج:

هناك العديد من المبررات التي أدت إلى ظهور فكرة الدمج أهمها:

1- التغير الواضح في الاتجاهات الاجتماعية نحو الأطفال غير العاديين من السلبية إلى الإيجابية، ففي الوقت الذي كانت الاتجاهات السلبية هي السائدة والمتمثلة في العزل والشعور بالذنب والقلق والخجل، أصبحت الاتجاهات الإيجابية هي السائدة والمتمثلة في الاعتراف بوجود الطفل غير العادي، والبحث عن حلول لمشكلاته وفتح مراكز تربية خاصة ثم الصفوف الخاصة في المدرسة العادية وأخيرا فكرة الدمج.

2- ظهور القوانين والتشريعات التي أصبحت تنص صراحة على حق الطفل غير العادي في تلقي الرعاية الصحية والتربوية والاجتماعية.

3- تزايد عدد الأطفال غير العاديين في بعض المجتمعات وخاصة الدول النامية بالرغم من برامج الوقاية والتدخل المبكر.

4- ظهور بعض الفلسفات التربوية التي تؤيد دمج الأطفال غير العاديين في المدارس العادية، وذلك لعدد من المبررات أهمها توفير الفرص الطبيعية للأطفال غير العاديين والمحافظة على التوزيع الطبيعي للأطفال في المدرسة.²

ثالثا: أشكال الدمج المدرسي:

إن أساليب دمج الأطفال المعاقين سمعيا تختلف من بلد إلى آخر حسب إمكانيات كل منها، بحيث يمتد من مجرد وضعهم في فصل خاص ملحق بالمدرسة العادية، إلى دمجهم كلية في الفصول والمدارس العادية، ومن أكثر أشكال الدمج المدرسي استعمالا وشيوعا نجد ما يلي:

1- الدمج الكلي: ويقصد به دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين داخل الفصول الدراسية المخصصة للأطفال العاديين، ويدرسون نفس المناهج الدراسية التي يدرسونها نظراؤهم العاديون مع تقديم خدمات التربية الخاصة.

2- الدمج الجزئي: ويقصد به دمج الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة في مادة دراسية أو أكثر مع أقرانه العاديين داخل الفصول الدراسية العادية.³

رابعا: أهداف الدمج المدرسي:

- إتاحة الفرصة لجميع الأفراد المعوقين للتعليم المتكافئ والمتساوي مع أقرانهم من الأفراد في المجتمع.
- إتاحة الفرص للمعوقين للانخراط في الحياة العادية والتفاعل مع الآخرين.
- إتاحة الفرصة لطلاب المدارس العادية للتعرف على الطلاب المعوقين عن قرب وتقدير مشكلاتهم ومساعدتهم لمواجهة متطلبات الحياة، بالإضافة إلى ذلك فإن الدمج يساهم في محو الأفكار الخاطئة حول خصائص أقرانهم وإمكاناتهم وقدراتهم من المعوقين.

¹ إبراهيم الزريقات، الإعاقة السمعية، دار وائل، عمان، الطبعة الأولى، 2003، ص40

² عبد رب النبي محمد حنفي، مرجع سبق ذكره، ص ص309-310.

³ بطرس حافظ بطرس، سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2009، ص34.

- يساعد الدمج في تخليص المعوقين من جميع أنواع المعوقات المادية والمعنوية مما يبرئ لهم المشاركة الفاعلة في جميع مناحي الحياة.
- التقليل من التكلفة المادية في إقامة مؤسسات التربية الخاصة ومراكز الإقامة الداخلية.
- يعتبر الدمج المدرسي متسقا ومتوافقا مع القيم الأخلاقية للمجتمع والثقافة.¹
- زيادة فرص التفاعل الاجتماعي وذلك من خلال زيادة فرص التفاعل الصفي بين الطلبة العاديين والطلبة غير العاديين سواء في غرفة الصف أو في مرافق المدرسة وذلك من خلال الأنشطة التي تساعد على تقبل الأطفال غير العاديين.
- تعديل الاتجاهات نحو فئة المعاقين من نظرة سلبية إلى نظرة إيجابية من قبل العاملين في المدرسة، حيث أن معرفة هذه الفئة وتعديل أدائها يعمل على تعديل تلك الاتجاهات وخاصة المتعلقة بالرفض أو عدم التعاون إلى اتجاهات إيجابية.²
- وهناك أهداف أخرى لدمج الأطفال المعاقين سمعيا في المدارس العادية منها:
- حث الطفل المعاق سمعيا على ممارسة الاتصال وتعلم اللغة، بوضعه في وسط سالم سمعيا حيث يتوفر الحوار وتبادل الكلام.
- التكفل بالطفل المعاق سمعيا في سن مبكرة، من خلال برامج لا تختلف عن برامج الطفل السليم سمعيا.
- الاحتفاظ بالطفل داخل محيط عائلي ومحيطه العادي حتى يتفادى نظام الداخلية وذلك ابتداء من سن ست سنوات .
- وضع حد لعزلة الطفل المعاق سمعيا وإعطائه فرصة الاستفادة من التربية والتعليم التي يتمتع بها جميع التلاميذ العاديين وفق شروط تحضيرهم للعيش سويا عن طريق التعليم وتقبل الفروق.
- إعداد الطفل الأصم للاندماج في الحياة المهنية.
- السماح للطفل الأصم بالنمو في وسط يتعلم فيه القواعد الاجتماعية وبالخصوص تلك التي تتعلق بسلوكياته وطريقة اتصاله.³

خامسا: إيجابيات وسلبيات الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا:

يمكن إيجاز أهم الإيجابيات والسلبيات الناتجة عن تطبيق نظام الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا في النقاط التالية:

1- الإيجابيات:

- توفير الخدمة التعليمية للمعاقين في أماكن إقامتهم.
- تقبل المجتمع للمعاق سمعيا وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحوه.
- توفير الكثير من النفقات المادية للوالدين والدولة.
- تهيئة المعاق سمعيا للاندماج في الحياة الطبيعية.
- إتاحة الفرصة للطفل المعاق سمعيا للعيش مع أسرته دون أن يضطر للانفصال عنها.
- تواجد الطفل المعاق سمعيا مع الطفل العادي يخلق قدرا من التواصل والتفاعل قد يبدا ضئيلا ولكنه خطوة إلى الأمام.
- تعدل من اتجاه القائمين على التعليم والتلاميذ العاديين نحو زميلهم المعاق سمعيا.

¹ بطرس حافظ بطرس، إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسره، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2007، ص147.

² فاروق الروسان، قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى، 1998، ص35.

³ وزارة التشغيل والتضامن الوطني، دليل منهجي خاص بالأقسام المدمجة إعاقه سمعية، مطبوعات غير منشورة، 2002، ص5.

- زيادة التواصل بين الأسرة والمدرسة نتيجة التفاعل اليومي مع الأحداث.
- تفعيل التشريعات والقوانين التي تنادي بحق المعاق سمعياً في التعليم العادي.
- زيادة تقبل المعاق سمعياً لذاته حيث يشعر أنه مثل التلميذ العادي.
- كسر حاجز الرفض والخوف بين الطفل المعاق سمعياً والطفل العادي.
- تنمية إحساس التلميذ العادي بالمسؤولية نحو زميله المعاق سمعياً.
- زيادة تقبل الوالدين لفكرة الدمج وأن الطفل المعاق سمعياً يستطيع التعلم مثل زميله العادي وبالتالي إمكانية تعليم المعاق سمعياً حتى المستوى الجامعي.
- زيادة أعداد المعلمين المتخصصين في الإعاقة السمعية وطرق التواصل مع الأطفال المعاقين سمعياً.

2- السلبيات:

أهم سلبيات الدمج المدرسي نذكر منها:

- تعرض التلميذ المعاق سمعياً للكثير من مواقف الإحباط وال فشل نتيجة تفاعله مع التلميذ العادي.
- شعور التلميذ المعاق سمعياً بالعزلة والحجز داخل المدرسة العادية.
- عدم وضوح الهدف من نظام الدمج في ذهن القائمين على العملية التعليمية وأيضاً عند المعلمين وذلك لإحساسهم بأنها عبئاً ثقيلاً عليهم ولم يشعروا بفائدتها ولا الهدف المرجو منها.
- عدم وجود خطط واضحة حتى الآن عن ماهية الدمج ونوعه والأهداف المرجوة من تحقيقها والمخرجات المنتظرة.
- مازال هناك بعض الأسر الراضية لتجربة دمج أطفالهم في المدارس العادية ويفضلون إلحاقهم بالمعاهد الخاصة بتعليم المعاقين سمعياً لأن هذا يوفر لهم الرعاية والحماية ويحفظهم من الرعاية الدنيوية من زملائهم العاديين، كما توفر لهم نظام تعليمي يتناسب مع قدراتهم، ويرجع ذلك إلى عدم تهيئة هذه الأسر لتقبل فكرة الدمج أو إدراك الفوائد العائدة على الطفل.
- أدى تطبيق نظام الدمج في بعض المدارس فقط إلى تكديس الأطفال المعاقين سمعياً داخل الفصول الدراسية مما يعوق العملية التعليمية بالنسبة لهم.
- عدم توافر غرفة مصادر في أي مدرسة من مدارس نظام الدمج رغم أهميتها للمعلم والتلميذ لإنجاح نظام الدمج، وأيضاً عدم مراعاة نظام الفصول كنظام الإضاءة والمقاعد والوسائل السمعية المعينة لاحتياجات المعاق سمعياً.
- انعكاس الاتجاهات السلبية الراضية للمعلمين والتلاميذ العاديين نحو دمج التلميذ المعاق سمعياً على العلاقات البين شخصية بين الطفل المعاق وأقرانه أو بينه وبين المعلمين.
- سلبية المعلمين وعدم قيامهم بدور إيجابي لتعليم الطفل العادي كيفية التفاعل مع المعاق سمعياً والتواصل معه أو التداخل لحل ما ينشأ بينهم من مشاكل.
- عدم مراعاة الأعمار الزمنية بين التلاميذ العاديين والمعاقين سمعياً وهذا ما يؤدي إلى نشوء بعض المشكلات الخاصة.¹

¹ إيمان فؤاد الكاشف، تقييم تجربة دمج المعاق سمعياً بمدارس التعليم العام، الندوة العلمية الثامنة للإتحاد العربي للهيئات العاملة للصم (تطوير التعليم والتأهيل لضعاف السمع) مركز دراسات وبحوث المعوقين، بدون سنة، ص ص 15-16.

سادسا: شروط نجاح الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا:

يعتبر الدمج من العمليات المعقدة التي تحتاج إلى تخطيط سليم للتأكد من نجاح البرنامج، بحيث يكون مخططا له بصورة دقيقة، حيث أن الأطفال من ذوي الإعاقة السمعية والذين سيستفيدون من هذا البرنامج يجب أن يحصلوا على مستوى من التعليم لا يقل عن البرامج المطبقة في المدارس الخاصة، أيضا وجود الطفل المعاق سمعيا في المدارس العادية لا يجب أن يؤثر بأي حال على برنامج المدرسة العادية ومستوى تقدم وطموح الأطفال، وأن لا يشكل عبئا إضافيا على المعلم في المدرسة العادية لذا لا بد من مراعاة الجوانب التالية:

- تهيئة المدرسة للدمج وتزويدها بالأدوات والتجهيزات اللازمة والتأكد من انطباق المدرسة الدامجة عليها.

- نشر ثقافة الدمج بالمدرسة وتوعية المعلمين بأهمية الدمج وضرورة التكاتف معا لتحقيق نجاحه نظرا لأهميته في تحقيق الدمج المجتمعي، ويجب أن يتشاور معلم الصف العادي مع معلم التربية الخاصة وتزويده بالمواد الخاصة والأجهزة الخاصة وحتى بالطرق والأساليب الخاصة كي يتم التعامل الفعال مع هؤلاء الطلاب.

- القيام بنشر فكرة الدمج المدرسي ومفهومه وأهدافه وأهميته بين كافة شرائح المجتمع وقطاعاته من خلال نشاط المدرسة في المجتمع وهو الأمر الذي يتطلب من الإعلام بكافة أنواعه وأساليبه أن يلعب دورا هاما في هذا الصدد.

- تهيئة الأسرة للمشاركة مع المدرسة بدءا من معرفة مواعيد التسجيل في المدرسة وحتى المشاركة في الفعاليات المختلفة التي تقوم المدرسة بها ومساعدة ابنهم المعاق في أداء واجباته المنزلية أو ما يتم تخصيصه له من تكاليف ومتابعته في المدرسة بانتظام.

- إرشاد الأسرة إلى ضرورة اصطحاب الطفل المعاق إلى المدرسة وخاصة في الأيام الأولى إلى أن يتعود الذهاب إلى المدرسة وحده أو برفقة شخص آخر.

- تزويد المعلمين بالتشخيص الدقيق لحالة الطفل وكيفية التعامل معه وتهيئتهم للقيام بالتدريس له وتقديم العون اللازم من جانبهم حتى يتمكن من مساندة أقرانه في الصف، كما يمكن أن يقوم معلم التربية الخاصة بإعطاء معلم الصف العادي جرعة تثقيفية في هذا الإطار تكيفه للتعامل مع أولئك الأطفال، أو يرشده إلى مصادر أخرى يمكن أن يستغلها في ذلك أو يساعده على استخدام وسائل وأساليب معينة.

- تهيئة الأطفال العاديين لاستقبال واستيعاب زميلهم المعاق سمعيا في الصف ومساعدتهم له على تخصيص أوقات معينة يقومون خلالها بتقديم المساعدة اللازمة له.

- توعية المعلمين والتلاميذ بالكيفية التي يتعاملون بها مع الطفل المعاق، وبالطريقة التي يمكنه بها أن يشارك في الأنشطة المدرسية المختلفة بما يتناسب مع قدرته وإمكاناته.¹

¹ عادل عبد الله محمد، آليات تفعيل الدمج الشامل للطلاب ذوي الإعاقات في مدارس التعليم العام كمدخل لدمجهم الشامل في المجتمع، بحث مقدم إلى الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، عمان، مسقط، 2012، ص12.

سابعاً: مراحل الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعياً في الجزائر:

شهدت الجزائر تحولات هامة في مجال تربية وتعليم الأطفال المعاقين سمعياً، وذلك من تعليمهم داخل فصول ومراكز التربية الخاصة إلى تعليمهم بأقسام ملحقة بالمدارس العادية ثم دمجهم كلياً مع أقرانهم العاديين، وفي هذا السياق يمكن تقسيم هذا التطور إلى مراحل متميزة حسب الأحداث والتحويلات الجوهرية التي طرأت عليها والتي يمكن رصدتها على النحو التالي:

المرحلة الأولى: التربية داخل المراكز المختصة (1962-1976)

سايرت تربية الطفل المعاق سمعياً في هذه الحقبة الفلسفة السائدة آنذاك بمعنى اعتبار الأصم طفلاً معاقاً وتلقيه تعليمًا عامًا على ما يتم تحضيره للحياة العملية التي عادة ما اقتصر على تعلم مهن وحرف بسيطة.

المرحلة الثانية: (1976-1980)

بظهور قانون التعريب وبرنامج إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر اعتمدت اللغة العربية الفصحى والطريقة اللفظية النغمية في هذه المراكز قصد مواكبة البرامج التربوية المعتمدة في المدارس العادية.

المرحلة الثالثة: التخطيط لسياسة إدماج الأطفال المعاقين سمعياً وسط العاديين:

كخطوة أولى نحو تحقيق مجتمع الجميع انعقد ملتقى وطني في يومي 14/16 مارس 1981 الهدف الأساسي منه هو رفض العزلة، وإتاحة الفرص للأشخاص المعوقين ومن بينهم المصابين بإعاقة سمعية مزاولا الدراسة في المدارس العادية، نتجت عن هذه الحركة التي تبنتها عدة جهات خاصة تلك المدافعة عن حقوق الإنسان والمجتمع المدني محاولات نموذجية فردية تطوعية، ثم توالى الجهود لتصل إلى مستوى من الخدمات تقوم فيها المؤسسات الوطنية بخدمة ذوي الإعاقة السمعية، وشملت المحاولات الأولى دور الحضانه لبعض الشركات الوطنية الكبرى من خلال إدماج مجموعة من الأطفال المعاقين سمعياً على مستوى روضة سوناطراك وروضة نفظال.

وتوسعت التجربة إلى مدارس التربية الوطنية انطلاقاً من سنة 1990، حيث تم فتح صفوف خاصة بالمدارس العادية، كانت البداية بطيئة، ثم تزايد عدد الأقسام المدمجة وعدد التلاميذ وذلك في الجزائر العاصمة وضواحيها لتسهيل دمج المعاق سمعياً في المجتمع باعتبار أن الدمج المدرسي هو تمهيد وتحضير للدمج الاجتماعي.

إلا أن هذه التجربة واجهت مجموعة من الصعوبات بسبب المشكل الذي تعاني منه معظم المدارس الجزائرية وهو اكتظاظ الأقسام، إذ يعتبر فتح قسم لا يتجاوز عدد التلاميذ فيه 8 إلى 9 تلاميذ أمر صعب جداً، لأنه في هذه الحالة سيحرم الكثير من التلاميذ العاديين من قسم يمكن أن يحمل 35 إلى 40 تلميذاً إضافة إلى عدم توفر الأجهزة المكبرة للصوت والعازلة له وغيرها.

وفي نهاية التسعينات وتطبيقاً لما ورد في القانون الوزاري المشترك بين وزارة العمل والحماية الاجتماعية والتكوين المهني آنذاك ووزارة التربية الوطنية 10/12/1998 والذي وضع الإطار القانوني التنظيمي لفتح الأقسام المدمجة الخاصة بالأطفال ضعيفي الحواس (فاقدي السمع والمكفوفين) في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية، انتشرت فكرة الدمج بالمدارس العادية لصالح فئة ذوي الإعاقة السمعية وانتشرت الصفوف الخاصة في عدد كبير من ولايات الوطن وهذا ما أعطى لهذه التجربة الطابع الرسمي وتم توسيعها على المستوى الوطني، وتتوزع هذه الأقسام على النحو التالي:

120 قسماً تتوزع على 20 ولاية.

60 قسماً منها في ولاية الجزائر.

وفي الآونة الأخيرة امتد الاتساع ليشمل دمج الأطفال الصم مع أقرانهم العاديين في الفصل الدراسي العادي والأطفال الخاضعين لزراعة القوقعة.

ثامنا: واقع دمج الأطفال الصم الخاضعين لزراعة القوقعة في الجزائر:

تسجل هذه الفئة من الأطفال على مستوى الروضة التابعة للأقسام المدمجة، حيث يدمج الطفل كليا مع الأطفال سليبي السمع ويشارك معهم في كل النشاطات لكنه ينفرد عنهم في الحصص الفردية التي يشرف عليها فريق متخصص مكون من أستاذ التعليم المتخصص، المختص الأرتوفوني، والمختص الإكلينيكي والمربي.

يتبع الطفل برنامجا وفقا لقدراته ونوع تجهيزه، تعرف هذه المرحلة باسم مرحلة التنطيق وتدوم سنتين وتعتبر القاعدة اللغوية للطفل.

في آخر هذه المرحلة يقيم مستوى الطفل ويقرر بعد ذلك إذا كان بإمكانه الانتقال إلى مستوى أعلى.

في سن خمس سنوات يسجل في قسم تحضيرى خاص بهذه الفئة في مدرسة تابعة لوزارة التربية الوطنية، يتابع البرنامج المقرر مثل الأطفال سليبي السمع ويشرف عليه في هذه المرحلة الفريق المتخصص المذكور سابقا ونضيف إليهم فيما بعد المختص البيداغوجي في مستويات تعليمية.

يشارك الطفل الخاضع لزراعة القوقعة الأطفال الآخرين للعب في وقت الراحة في حصص التربية البدنية وفي مختلف الحفلات المقامة في المدرسة كما يلتقي معهم في المطعم المدرسي أثناء وجبة الغذاء.

يشجع الطفل الخاضع لزراعة القوقعة على مشاركة الأطفال سليبي السمع في اللعب والدخول معهم في دائرة الاتصال لتعزيز رصيده وأدائه اللغوي، كما تحفز المعلمين الآخرين والتلاميذ السالمين سمعيا على تقبل هؤلاء الأطفال.

يقيم التلاميذ شهريا كما ينظم الفريق المتخصص اجتماعات كل نهاية أسبوع واجتماع مع الأولياء في نهاية كل فصل دراسي.

يقيم التلاميذ على المستوى اللغوي ويقرر بعد ذلك انتقاله إلى مستوى السنة الأولى أين تبدأ مرحلة التمدرس¹.

كما تجدر الإشارة إلى مجموعة من الملاحظات التي لاحظناها أثناء زيارتنا المتكررة للمدارس التي تضم أطفال خاضعين لزراعة القوقعة من أهمها:

- تقبل المعلمين والمدرء والتلاميذ العاديين لتواجد الأطفال المعاقين سمعيا معهم في نفس المؤسسة.
- وجود رصيد لغوي لا بأس به لدى هؤلاء الأطفال.
- تواصل الأطفال المعاقين سمعيا مع أقرانهم العاديين باستخدام اللغة الشفوية.
- سلوكيات إيجابية ومشاركة فعالة في الدرس داخل القسم.

خاتمة:

المتتبع لواقع دمج الأطفال المعاقين سمعيا والخاضعين لزراعة القوقعة في الجزائر يلاحظ النقلة النوعية التي حققها هذا النظام على أرض الواقع، حيث تم سن القوانين التي تكفل لهم الحق في التعليم كغيرهم من الأطفال، كما حقق هذا التوجه

¹يمينة بوسبته، واقع تجربة الإدماج المدرسي في الجزائر الإعاقة السمعية نموذجاً، بحث مقدم إلى الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، سلطنة عمان، مسقط، خلال الفترة من 6 إلى 8 ماي 2012، صص 2-4.

العديد من النتائج الايجابية خاصة على مستوى التفاعل الاجتماعي والمستوى اللغوي، إلا أن هناك بعض الصعوبات التي تعترض نجاحه، مما يقتضي بذل المزيد من الجهود.

والتي يمكن تقديمها على شكل اقتراحات منها:

- ضرورة اكتساب اللغة الأم قبل الدخول إلى المدرسة.
- ضرورة إجراء تقييم لغوي للطفل المعاق سمعياً يكون قريب من مستوى زملائه العاديين قبل الدخول إلى المدرسة.
- وضع إستراتيجية واضحة من قبل وزارة التضامن الوطني ووزارة التربية الوطنية لتحديد نوع الدمج الملائم لهذه الفئة.
- التنسيق الجيد بين المعلم وأولياء التلميذ والمختصة الأرطوفونية هو مفتاح نجاح عملية الدمج.
- التجهيز المبكر للأطفال المعاقين سمعياً.
- اختيار معلمين أكفاء وإخضاعهم لتكوين في مجال رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الدمج المبكر للأطفال المعاقين سمعياً داخل الروضة الموجودة في نفس الحي الذي يسكن فيه.
- تعديل اتجاهات بعض المعلمين والمدراء الراضين لفكرة الدمج وإعلامهم بنتائجها المستقبلية.

قائمة المراجع:

- 1- إبراهيم الزريقات، الإعاقة السمعية، دار وائل، عمان، الطبعة الأولى، 2003.
- 2- أحمد الحسين اللقاني وأمير القرشي، مناهج الصم: التخطيط والبناء والتنفيذ، عالم الكتب، مصر، الطبعة الأولى، 1999
- 3- إيمان فؤاد الكاشف، تقييم تجربة دمج المعاق سمعياً بمدارس التعليم العام، الندوة العلمية الثامنة للإتحاد العربي للهيئات العاملة للصم (تطوير التعليم والتأهيل لضعاف السمع)، مركز دراسات وبحوث المعوقين، بدون سنة.
- 4- بطرس حافظ بطرس، إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسره، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2007.
- 5- بطرس حافظ بطرس، سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2009.
- 6- عادل عبد الله محمد، متطلبات الدمج الشامل للأطفال غير العاديين في مدارس التعليم العام رؤية مستقبلية، المؤتمر العلمي الحادي عشر للتربية وحقوق الإنسان لكلية التربية جامعة طنطا، 2007.
- 7- عادل عبد الله محمد، آليات تفعيل الدمج الشامل للطلاب ذوي الإعاقات في مدارس التعليم العام كمدخل لدمجهم الشامل في المجتمع، بحث مقدم إلى الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، عمان، مسقط، 2012.
- 8- علي عبد رب النبي محمد حنفي، متطلبات دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية من وجهة نظر العاملين في مجال تربية وتعليم الصم والسماعين دراسة ميدانية بمدينة الرياض، الندوة العلمية الثامنة للإتحاد العربي للهيئات العاملة مع الصم (تطوير التعليم والتأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع) الرياض - مركز الملك فهد الثقافي، -، خلال الفترة من 28-30 أبريل 2008.
- 9- فاروق الروسان، قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى، 1998.
- 10- مصطفى القمش وآخرون، قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2008.



11-وزارة التشغيل والتضامن الاجتماعي، المديرية المركزية للنشاط الاجتماعي، دليل منهجي خاص بالأقسام المدمجة إعاقة سمعية، مطبوعات غير منشورة، 2002.

12- يمينة بوسبته، واقع تجربة الإدماج المدرسي في الجزائر الإعاقة السمعية نموذجا، بحث مقدم إلى الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، سلطنة عمان، مسقط، خلال الفترة من 6 إلى 8 ماي 2012.

مهارات الاتصال لدى أساتذة اللغة الفرنسية في ممارسة العملية التعليمية دراسة وصفية لعينة من أساتذة المرحلة التعليمية المتوسطة

أ.فاطمة الزهراء قاسمي/ جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر أ.د. الزهرة صوالحية/ جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر

ملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى تشخيص واقع الأستاذ والمتعلمين أثناء تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية داخل القسم، وبالتحديد تهتم وتشرح هذه الدراسة العلاقة التواصلية بين طرفي عملية التعليم والتعلم أي المتعلمين والأساتذة ومبادرتهم أثناء الدرس، وتهدف من خلال هذه الدراسة إلى التركيز على المهارات الاتصالية لدى الأساتذة أثناء بث الرسائل التعليمية، بالإضافة إلى تعريف ومناقشة المفاهيم الأساسية والفوائد التي يقدمها الاتصال لتحقيق تكامل في السيرورة التعليمية. كما يخوض هذا المقال في الأساليب الاتصالية المستخدمة (الاتصال اللفظي والاتصال غير اللفظي) لخلق تشارك بين الأستاذ بصفته مرسلًا والمتعلمين بصفتهم متلقين قادرين على التجاوب إيجابًا معه، وفي الأخير هدفنا الأساس من هذه الدراسة هو تعريف ووصف أهم المهارات الاتصالية المستخدمة من طرف الأساتذة داخل القسم.

الكلمات المفتاحية: مهارات الاتصال، الأستاذ، العملية التعليمية، المرحلة التعليمية المتوسطة.

مقدمة:

يشكل القطاع التربوي على وجه العموم ركيزة أساسية في المجتمع، وتعد المدرسة الخلية الأساسية في تعليم الأطفال، كما تعتبر كل مرحلة من التعليم أساسية في حياة المتعلم، الذي أصبح يُنظر إليه على أنه جزء مهم في العملية التعليمية بالإضافة إلى دور الأستاذ الجوهري في هذه العملية، وبالنظر إلى الوقت المُعتبر الذي يقضيه الطفل في أخذ وعطاء مع المعلم والمعارف التي يتلقاها، أضحى الإهتمام بأن يكون الأستاذ الملقى للمعلومة ماهر في ذلك ولا يقتصر دوره في التلقين فقط، فالعلاقة التي تربط هاذين الطرفين تعتبر ركيزة عملية التعليم والتعلم، ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لتصف المهارات الاتصالية المستخدمة في عملية التعلم وما أنواع الاتصال الممارسة لتحقيق مهارات اتصالية في مادة اللغة الفرنسية.

1. الإطار المفهومي للدراسة:

1- الإشكالية:

يُعد تطوير النظام التربوي على وجه العموم من بين أهم ركائز نهضة الدول، ويعتبر تطوير العمل التعليمي على وجه الخصوص من أساسيات تطوير الأفراد، ولهذا سعت العديد من الدول إلى إصلاح وتحسين هذا القطاع، الذي يُعد خزان الوقود لبقاى القطاعات الأخرى، أين أضحى التجديد في العناصر المكونة للمجال التعليمي حتمية لا بد منها، وذلك بالنظر إلى ما يحدث اليوم من انفجار معلوماتي هائل، ولكن مع التطور التكنولوجي الحاصل بقيت المدرسة مؤسسة يستلهم منها الطفل معارفه التي تصقلها لتجعل منه فردًا في مجتمع يَتميز بالتشعب والاختلاف، لتخلُص هذه المؤسسة في الأخير إلى تكوين فردٍ له معارف

وشخصية علمية، ويعتبر المعلم الركن الركين في نقل جُل هاته المعارف، وتسعى الجزائر كغيرها من الدول إلى تطوير العمل التعليمي ومنحه ما يتطلب من تحسين، وتعمل الدولة جاهدة لتحقيق هذا التحسين ومواكبة ما يحدث من تجديد على مستوى القطاع التربوي نظرا لحساسيته، حيث وضعت الجهات الوصية عن هذا القطاع العلاقة بين الأستاذ والمتعلم بعين الاعتبار، وذلك من خلال إعطاء أهمية للتواصل الحاصل بين طرفي عملية التعلم، إذ لم يصبح دور الأستاذ محتكرا في التلقين فقط، وإنما أن يكون ماهرا في ذلك، ومن هنا نصل إلى طرح التساؤل الرئيس التالي:

_ ماهي المهارات الاتصالية المستخدمة من قبل الأستاذ لممارسة العملية التعليمية؟

ويندرج ضمن التساؤل الرئيس تساؤلات فرعية نذكرها كالآتي:

- كيف تُساعد مهارات الاتصال اللفظي في ممارسة العملية التعليمية؟

- هل تساعد مهارات الاتصال غير اللفظي في تحقيق العملية التعليمية؟

- كيف تؤثر مهارة طرح الأسئلة على تقديم الدرس؟

- هل امتلاك الأستاذ لمهارة القراءة يساهم في تبسيط العمل التعليمي؟

- كيف تختلف مهارة الاستماع بالاختلاف طرق العملية التعليمية؟

أ_ أهمية الدراسة:

يوضح هذا الموضوع مكانة الاتصال باعتباره حتمية لا يمكن الاستغناء عنها، وخاصة ما تعلق بالجانب التعليمي الذي يقف على أساس هذا التواصل بين المعلم والمتعلم، كما يشكل هذا الموضوع إثراء للمجال التعليمي باعتباره يعتمد على أطر نظرية تساهم في فهم واقع مهارات الاتصال لدى الأستاذ بالمرحلة التعليمية المتوسطة، وتتمثل أهمية هذا الموضوع أيضا في مد الجهات الوصية بنتائج دقيقة ومستمدة من الواقع وذلك من خلال الأدوات العلمية التي يستخدمها الباحث لقياس مستوى امتلاك الأستاذ لمهارات الاتصال في ممارسة العملية التعليمية.

ب_ أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى قياس القدر الذي تساهم به مهارات الاتصال (اللفظية وغير اللفظية) لدى الأستاذ في ممارسة العملية التعليمية أثناء تعليم مادة اللغة الفرنسية بالمرحلة التعليمية المتوسطة.

2- تحديد مفاهيم الدراسة: يعتمد موضوع أي دراسة على مدى وضوح المفاهيم الواردة فيه، ولتوضيح المتغيرات الأساسية لهذه الدراسة، نذكر بعض التعريفات للمتغيرات الأساسية لهذا البحث في ما يلي:

نتطرق في بادئ الأمر للمفهوم الجوهرى لهذه الدراسة، وهو مفهوم المهارات الاتصالية، وقبل الشروع في ذلك وجب تفكيك هذا المتغير إلى جزأين وهما: المهارة ثم الاتصال، حيث عرّف بريانسبيتزبرغ Brian Spitzberg المهارة على "أنها المظاهر الكامنة للقدرة وهي القابلية على تحقيق الفعل"¹.

¹ Gert RICKHEIT, Hans STOROHNER, **Handbook of communication competence**, Mouton de Gruyter, Berlin/New york, 2008, p. 25.

كما عُرفت المهارة أيضا "أنها القدرة على الأداء والتعلم الجيد؛ إذ أنها نشاط يمكن تطويره خلال ممارسة مهمة ما، أساسها التغذية الراجعة"¹

أما عن مفهوم الاتصال فهو "تبادل المعلومات والأفكار والاتجاهات بين الأفراد في إطار نفسي واجتماعي وثقافي، مما يساعد على تحقيق التفاعل بينهم من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة."² ويعرفه برسلين ستاينر STEINERBerelson على أنه "عملية نقل المعلومات والرغبات والمشاعر والمعرفة إما شفويا أو باستعمال الرموز والكلمات والصور لغرض الإقناع أو التأثير على السلوك".³

وبعد التطرق إلى المفهومين المكونين لمصطلح المهارة الاتصالية، نصل إلى تعريف المهارات الاتصالية التي هي "مجموعة من السلوكيات والمظاهر والقدرات التي تتعلق بالاتصال مع الآخرين حيث تتيح فرصة للفرد أن يتفاعل بكفاءة ويحدث تأثيرا في المتلقي"⁴ كما تشمل المهارات الاتصالية أيضا مهارة التحدث والكتابة من جانب ومهارات القراءة والاستماع من جانب آخر، ونعني بها قدرة المتحدث أو الكاتب بوصفه المرسل أو المصدر على اختيار الرموز اللغوية وغير اللغوية التي تعبر عن المعاني التي يستهدفها وكذلك قدرة المتلقي أو المستقبل على القراءة أو الاستماع، أي قدرته على تحويل الرموز التي يتلقاها إلى معاني يفهمها ويدركها".⁵

نستخلص من التعريفات السابقة أن مهارات الاتصال هي مجموعة المظاهر والقدرات والسلوكيات بالإضافة إلى مهارات الكتابة والقراءة والاستماع والتحدث التي يوظفها الأستاذ لغرض إتاحة الفرصة للتفاعل والتي هدفها التأثير في المتعلمين من خلال المعارف التي يتلقونها لتحصل عملية الفهم والإدراك، كما هناك من يضيف مهارة طرح الأسئلة خصوصا إذا تعلق الأمر بالمجال التعليمي، حيث تعتبر مهارة أساسية من المهارات التعليمية التي سنتناولها لاحقا.

يُعرف الأستاذ/ المعلم على "أنه جزء من الأجهزة المنفذة لرسالة التعليم وهو العامل الأول والأساس والقائم على نقل المعلومات والمعارف العلمية والخلقية لأبناء المجتمع، ويتم ذلك ضمن نسق المدرسة." أما فيليب جاكسون Philippe JACKSON فعرّفه على "أنه صانع القرار يفهم المتدربين ويفهمهم قادر على صياغة المادة الدراسية وتشكيلها مما يُسهل على المتعلمين استيعابها، يعرف ماذا يعمل ويعرف متى يعمل".⁶ يُمكن استخلاص تعريف إجرائي لدراستنا من خلال التعريفات السابقة بالقول أن الأستاذ هو الناقل للرسالة التعليمية يعمل على تبسيط المعارف للمتعلمين ويعتمد في ذلك على مهاراته الاتصالية.

نشعر الآن في تحديد مفهوم العملية التعليمية، ووجب قبل ذلك التعرّيج على مفهوم التعليم الذي يعتبر جوهر هذه العملية. يعرف التعليم على "أنه نقل المعارف والمعلومات من المدرس إلى المتدرب في موقف تعليمي، ويعرف التعليم أيضا على "أنه مجموعة من الأنشطة والإجراءات المُتبناة من قبل المعلم لنقل المعارف والمهارات لغرض بلوغ سلوك مُعين ومحدد مسبقا".⁷ أما

¹ - Cortell Stella, *The studyskillshandbook*, MACMILLAN Press, London, 1999, p.21.

³ جودت عطوي، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي: أصولها وتطبيقاتها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص. 156.

³ فضيل دليو، الاتصال: مفاهيمه، نظرياته، وسائله، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003، ص. 23.

⁴ محمد بن عبد العزيز العقيل، حقيبة مهارات الاتصال، مركز التنمية الأسرية، الأحساء، ص. 43.

⁵ محمد عبد الحميد، نظريات الاعلام واتجاهات التأثير، ط3، عالم الكتب، القاهرة، 2004، ص. 70.

⁶ بن زاف جميلة، "تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر" مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 13/ ديسمبر 2013، ص. 186.

¹ نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي "التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية"، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 08، 2010، ص. 40.

العملية التعليمية فقد عرفها ميا لريه MIALRET "بأنها الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المسطرة، سواءً على المستوى الفعلي أو المعرفي أو الانفعالي والوجداني والحسي والحركي والمهاري"¹ كما يُعرفها لوجندر LEGENDER على "أنها العلم الإنساني المطبقُ موضوعه على إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تُتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية."² يتبين من خلال ما سبق من تعريفات أن العملية التعليمية تتمثل في مرور رسالة معرفية من خلال الأستاذ الذي يستند في ذلك على استراتيجيات ومهارات في هذا التبادل ليحقق تأثيراً، قصد بلوغ غايات العملية التعليمية. أما المرحلة التعليمية المتوسطة فهي "المرحلة التعليمية الثانية من مراحل التعليم العام وتلي المرحلة الابتدائية وتسبق التعليم الثانوي، وتراوح فيها مدة الدراسة بين ثلاث وأربعة سنوات."³

II. الإطار النظري للدراسة:

نتقل الآن لإيضاح الإطار النظري لموضوع الدراسة وهما شقان: الشق الأول يتمثل في مهارات الاتصال لدى الأستاذ والشق الثاني يتمثل في العملية التعليمية، وذلك من خلال ما يلي:

1- مهارات الاتصال لدى الأستاذ: نتطرق في هذا العنصر إلى المهارات الاتصالية بشقها اللفظي وغير اللفظي وسيتم إسقاط هاته المهارات على الممارسات التي يقوم بها الأستاذ داخل القسم.

1-1 مهارات الاتصال غير اللفظي: نجد في نمط الاتصال غير اللفظي أعمال "هال" Hall سنة 1966، والتي تجسدت في ملاحظة الاتصال ما بين الثقافات بين أفراد من الولايات المتحدة الأمريكية وأفراد من أمريكا اللاتينية (الجنوبية) وكان هدف هذه الدراسة توضيح الاختلافات الموجودة في السلوك الاتصالي بين هاتين المنطقتين، إذ تبين من خلال الدراسة الميدانية أن مسافة التفاعل الفيزيائية كانت متباينة بين الأمريكي واللاتيني، فعندما يقترب اللاتيني من الأمريكي يتعد هذا الأخير عنه، والمفاهيم هنا لديهما مختلفة إذ يعني الاقتراب بالنسبة لللاتيني الارتياح في الحديث، بينما في ثقافة الأمريكي وجب ترك مسافة بين الشخص ومحاوره، لأن القرب الجسدي لدى الفرد الأمريكي الذي ينتهي إلى المناطق الشمالية، يعني وجود علاقة حميمية بين المرسل والمتلقي أثناء الاتصال الشخصي. نستنتج مما سبق أن للمسافة الفيزيائية بين الأفراد دوراً هاماً في تحديد طبيعة العلاقة بين الشخص ومحاوره⁴ يذهب في هذا الاتجاه أصحاب مدرسة بالو ألتو Palo Alto باستحالة عدم التواصل، وينطلق هذا التيار من بديهية أن الإشارات الجسدية هي تكافؤ بين الاتصال والسلوك، فحسب هذا المنظور ليس هناك سلوك صفري، حتى السكون والإغماء يعتبران رسالة اتصالية، كما يمكن عدم التلفظ بأي شيء ويعتبر تواملاً⁵ فالصمت أيضاً نمط من أنماط التواصل لدى رواد هذا التيار.*

¹ علي تاعوينات، "التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي"، الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مجلة مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، أبريل 2010، ص. 06.

² نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي، مرجع سابق، ص. 36.

³ صالح محمد العيوني، تحديد المهارات الأساسية لتدريس العلوم بالمختبر بالمرحلة التعليمية المتوسطة بالملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين، مجلة كلية التربية، العدد 18، 2001، ص. 113.

⁴ Stéphane BADGGIO, *Psychologie social*, 1ère édition, De Boeck, Bruxelles, 2006, p. 77.

⁵ Daniel BOUGNOUX, *Introduction aux sciences de l'information et de la communication : approches*, casbah édition, Hydra, 1999, p. 48.

1-2 أشكال مهارات الاتصال غير اللفظي:

أ_ **الوضع الجسماني:** ويقصد به الوضعية التي يتخذها المرسل، حيث أن وقوفه أو جلوسه يعتبر تواصلا غير لفظيا، ووضعية المعلم كذلك تُحدد طبيعة علاقته مع المتعلمين، إذ تعتبر وضعية الوقوف رسالة تعني فرض الهيبة، ولا تخول وضعية الجلوس في بعض الأحيان للأستاذ أن يراقب جميع المتعلمين، كما يعوق الجلوس وصول صوت الأستاذ إلى جميع المتعلمين، إذ يسمح الوقوف للأستاذة بتوزيع النظرات بين المتعلمين مما يشعرهم بأنهم كلهم معنيون بالشرح.

ب_ **التواصل الجسدي:** تمثل التصرفات جميع أنواع التواصل الجسدي بين الأفراد، مثال ذلك المصافحات، وكل هذه السلوكيات تتغير بين ثقافة وأخرى، فالناس الذين يقطنون في الجنوب يختلفون عن الناس الذين يقطنون في الشمال، إذ يلعب البعد الاجتماعي والثقافي دورا في تحديد نمط العلاقة بين الأفراد.

ج_ **التواصل العيني:** تعتبر الأعين كذلك وسيلة للتواصل، كما يعتبر الاتصال عن طريق الأعين مهما، حيث يسمح بتسهيل التبادل بين المتحدثين.

د_ **الحيز المكاني:** ويقصد هنا بالحيز الفيزيقي المسافة التي يتركها كل من المرسل والمتلقي بينهما أثناء الحديث، وبالتحديد في وضعية الاتصال الشخصي أين يكون المرسل والمتلقي متواجهين وقد حدد ألبيرت مارابيان Albert Merhabian المسافات بين الأفراد تبعا للعلاقات التي تربطهم كما يلي:

هـ_ **المسافة الحميمة:** من 0 سم إلى 60 سم، تتجلى العلاقة بين الأفراد من خلال هذه المسافة في وجود حميمية بين شخصين أو أكثر، أي عدم وجود عوائق بين الأفراد، وتكون العلاقات في هذه المسافة مخصصة للأشخاص المؤلفين لنا والتي تربطنا بهم علاقة وطيدة، وإسقاطا على علاقة المعلم بالمتعلمين يمكن أن يستعمل الأستاذ هذا النوع من المسافات ليُشعر المتعلم بعطفه وحُسن معاملته، كما يمكن أن يستعمل المعلم الاقتراب من المتعلم لغرض توبيخه دون لفت انتباه المتعلمين الآخرين إليه.

و_ **المسافة الشخصية:** تخص هذه المسافة الأفراد الذين نعرفهم معرفة خاصة، حيث تسمح هذه المسافة أن يتحدث شخصان ويندمج الثالث أو أكثر في الحديث، دون أن يشعر بأنه غريب عن المحادثة، وتمتد هذه المسافة من 60 سم إلى 1 متر و20 سم.

ز_ **المسافة الاجتماعية:** هي المسافة التي تكون طاغية بين أفراد المجتمع، وهي مسافة تتمثل في المقابلات أو الأخذ والعطاء بين المرسل والمتلقي، ففي هذه المسافة تحدث اتصالاتنا اليومية مع الأشخاص، وتمتد هذه المسافة من 1 متر إلى 3 أمتار.

ح_ **المسافة العامة:** تتجسد هذه المسافة في المحادثات العامة كالإلقاء أو المحادثة في وجود العامة من الناس، وهي المسافة الواجب احترامها أثناء الرغبة في محادثة جُموع الناس، كما تمتاز هذه المسافة بعدم وجود خصوصية أثناء المحادثة¹.

مهارة الإنصات: بدأ تحليل عملية الإصغاء إلى عناصر أساسية عام 1977 بالتصور البسيط الذي قدمه كل من بيكهام ومورقان BECHAM & MORGAN حيث وجد أن الإنصات كعملية بسيطة يتبادل فيها كل من المرسل والمستقبل التلقي والاستجابة كعنصرين أساسيين لهذه المهارة، وعلى ضوء هذه الدراسة تم تحديد عناصر مهارة الإصغاء إلى ما يلي: المتحدث وهو المرسل الذي يُبث رسالة إلى المستمع الذي هو المتلقي، أين يحدث الإدراك، ضمن بيئة الاستماع التي يمكن أن يعترضها تشويش، والذي بدروه يمكن أن يؤثر على رجوع الصدى².

أنماط المستمعين: يُصنف المستمعون وفقا لسلوكهم الاتصالي إلى خمسة أنماط هي:

¹ Vanessa ROSTER, Marie-Paule BERTARAND-DELFOSE, Enseignement secondaire 7^{ème} Technique de qualification, EC/CPEONS, Bruxelles, 2014, pp. 17-20.

² محمد منير حجاب، مهارات الاتصال للإعلاميين والتربويين والدعاة، ط4، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003، ص. 31.

_ المستمع المصغي: يصغي المستمع في هذا النوع بأذنيه ويتدبر بعقله كل ما يسمعه ويحلله ويقيمه ويقبل على المتحدث بكافة حواسه ويتجاوب معه بعينه وبإيماءات مختلفة. وفي هذه الحالة يكون الأستاذ منتبها بصفة حازمة مع المتعلم، ويستقبل جُل ما فهمه ويتقصى رجع الصدى لديه.

_ المستمع الفضولي: يكون المستمع غير هادف فيعطي انتباهه لكل ما يود معرفته مما يرضي فضوله عن الأشخاص والأشياء والأحداث ويفسر ما يسمعه وفقا لأهوائه. يكون هذا النوع من الأساتذة غير مسيطرين على العمل التعليمي لانشغالهم بكثير من الأمور مثل الفوضى التي يحدثها المتعلمون، على سبيل المثال الأحاديث الجانبية أو ما يحدث خارج جدران القسم، إذ يُسبب هذه النوع من التشويش خلافا في تلقي المعارف وسهولة استيعابها.

_ المستمع المتظاهر أو المدعي: يتظاهر المستمع بالإصغاء في حين يكون عقله مشغولا عن كل ما يسمعه وانتباهه ليس مع المتحدث. هذه الفئة من الأساتذة تكون نوعا ما مشغولة الذهن بأمر خارج نطاق الدرس مما يصعب إيصال الرسالة المعرفية بصورة متسلسلة وواضحة.

_ المستمع الذاتي أو الأناني: لا يستمع الشخص إلا لما يتعلق باهتماماته ويسقط من حسابه الأشخاص الذين يخالفونه الرأي. ويتمثل هذا النوع في الأساتذة الذين يبحثون عن أحاديث معينة ومحددة، مما يجعل من سيرورة العملية الاتصالية بينه وبين المتعلمين قصيرة وتمتاز نوعا ما باحتكار الأستاذ للحديث، مما يجعل تبادل الأدوار غير متكافئ بينهما.

_ المستمع محدود الاهتمام: "يجمع هذا النوع بين سمات كل من المستمع المصغي والمستمع المتظاهر، فهو يصغي عندما يكون موضوع الحديث داخلا في نطاق اهتمامه ويتظاهر بالإصغاء أو يتجنبه عندما لا يود سماع الحديث لعدم تعلقه باهتمامه، وهو يتصرف بحساسية تجاه المتحدث وقد يلجأ إلى مقاطعته وأحيانا يبسئ تفسير ما لا يوافق، ويجادل المتحدث وقد يتحول إلى الهجوم الشخصي على المتحدث"¹. يتبين أن هذا النوع من المدرسين لا يفضلون أن يتحدث المُتدريس إلا وما يتوافق وأهداف العملية التعليمية.

مهارة الكتابة: تعد الكتابة أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعددة وتراعي فيه القواعد اللغوية المكتوبة ويعبر عن فكر الإنسان ويكون دليلا على وجهة نظره، ويهدف المعلم من خلال الكتابة إلى تدريب المتعلمين على كتابة الكلمات بصورة صحيحة بالإضافة إلى تدريبهم على تنظيم الكتابة في شكل سطور وجمل وفقرات كما تساعد الكتابة المتعلم على استخدام علامات التقييم بصورة صحيحة، وتساعد الكتابة الأستاذ على معرفة مواطن النقص لدى متعلميه من خلال ما يكتبون وطريقة كتابتهم.²

1-3 مهارات الاتصال اللفظي:

يمثل الاتصال نقل المشاعر والآراء والمعارف والمهارات ويتم الاعتماد في ذلك على اللغة والكلام اللذان يعتبران من الوسائل المستخدمة بين البشر وفيما يلي عرض لأهم المهارات اللفظية:

_ مهارة المحادثة: التحدث مهارة مركبة، يُسهّم فيها إتقان اللغة، والقدرة على التلاعب بالأساليب وتوظيفها، والمرونة في تبديل مواقع الكلام وتغييرها والانتقال بها من فكرة إلى أخرى، فضلا عن القدرة على توظيف حركات الوجه واليدين في أداء المعاني وتأكيداتها.³

¹ راشد محمد عطية أبو صواوين، تنمية مهارات التواصل الشفوي: التحدث والاستماع دراسة علمية تطبيقية، ط1، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005، ص. 178.

² الخليفة حسن جعفر، فصول تدريس اللغة العربية، مكتبة الرشد، الرياض، 2003، ص. 298.

³ محمد جهاد جمل، سمر روجي الفيصل، مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار الكتاب الجامعي، العين، 2004، ص. 17.

_ مهارة القراءة: تعرّف القراءة على أنها "عملية فكرية عقلية شديدة التعقيد، ترتبط بالنشاط العقلي والفيزيولوجي للإنسان بالإضافة إلى حاسة البصر وأداة النطق والحالة النفسية".¹

يمكن استخلاص أن مهارة القراءة تستلزم وجود جهاز فيزيولوجي سليم يتمثل في نطق الكلمات والألفاظ، كما تتطلب هذه المهارة أيضا سلامة حاسة البصر التي تمكن القارئ من ممارستها.

_ أنواع القراءة: تقسم القراءة لتقسيمات مختلفة، وقد تم اختيار هذا النوع من التقسيم لأنه الأكثر مواءمة للقراءة كنشاط تعليمي داخل القسم:

_ القراءة الصامتة: هي "قراءة تكون بالعينين فقط، فهي سرية ليس فيها صوت، أي يعتمد القارئ في أدائها على عينيه فقط".² يهدف الأستاذ من خلال هذا النوع من القراءة إلى أن يتعلم المتعلمون تلقي المعارف وتمكين المتدربين من حُسن ملاحظة ما هو منسوخ أمامهم.

_ القراءة الجهرية: ينطق القارئ في هذا النوع من القراءة بالمقروء بصوت مسموع مع مراعاة ضبط المقروء وفهم معناه.³ يسعى الأستاذ في هذا النوع من القراءة إلى تصحيح مخارج نطق الحروف وتصحيح أخطاء اللغوية التي يمكن أن يقع فيها المتعلم، كما يحث هذا النوع من القراءة المتعلم على التحدث والمبادرة إلى التواصل داخل القسم، مما يبنى تقنية التعبير الشفوي لديه.

_ قراءة الاستماع: "يتم من خلال هذا النوع من القراءة تحصيل مضامين المواضيع المقروءة عن طريق حاسة السمع،"⁴ ويحاول الأستاذ في هذه الحالة أن يتعلم المتدربون فهم ما تم قراءته، وتنمية قدرتهم على الاستيعاب، كما يمارس الأستاذ هذه المهارة لغرض سماع ما يقرأه المتعلمون، بهدف تحقيق أغراض تعليمية تتمثل في معرفة مواطن النقص لدى متعلميه.

مهارة طرح الأسئلة: يُطرح السؤال عادة لأن السائل بحاجة إلى إجابة وتختلف أنواع الأسئلة باختلاف وظائفها وأهدافها وتماشيا مع مهارة طرح الأسئلة أثناء العملية التعليمية نذكر التقسيم التالي:

"أسئلة استهلالية: تهدف إلى تهيئة المناخ للمحاضرة، ويهدف الأستاذ من خلالها إلى الحديث عن الدرس الفارط أو الدرس الذي هو بصدد تقديمه لغرض تحديد النقاط المهمة فيه.

أسئلة أولية: يرتبط هذا النوع من الأسئلة بالهدف؛ أي معرفة المعلومة أو المهارة الواجب اكتسابها من خلال الدرس.

أسئلة ثانوية: غرضها الحصول على معلومات تفصيلية ومتابعة، ويصبو المعلم إلى جعل المتعلمين يتفاعلون ويبدون رأيهم.

أسئلة استفهامية: يهدف المدرس إلى معرفة الإجابة ويسعى إلى معرفة كل ما يدور داخل جدران القسم."⁵

يتضح من خلال أنواع الأسئلة أن الأستاذ يبدأ حصته بطرح أسئلة غرضها معرفة القدر الذي يمتلكه المتعلمون عن الدرس الجديد أو الدرس السابق لغرض تقصي رجع الصدى لديهم، كما يسعى الأستاذ من خلال طرح أسئلة أولية إلى التقديم بالمفاهيم الجوهرية في الدرس، أما الأسئلة الاستفهامية فيهدف من خلالها إلى معرفة ما يدور في ذهن المتعلم سواء حول الدرس أو حول ما يدور بين المتعلمين في حد ذاتهم. يبرز من خلال مهارة طرح الأسئلة أن للسؤال دورا في معرفة مدى فهم المتعلم

¹ محمد منير حجاب، مرجع سابق، ص. 187.

² الدليمي طه، الوائلي سعاد، اللغة العربية ومناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص. 115.

³ الحسن هشام، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط1، الدار العلمية الدولية، عمان، 2000، ص. 18.

⁴ حسن أبو الهيجاء، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها بالأهداف السلوكية، ط2، 2007، ص. 91.

⁵ محمد جهاد جمل، سمر روجي، مرجع سابق، ص. 61.

للدروس أو معرفة انشغاله سواء العلمي أو الاجتماعي، حيث يساهم هذا في تقريبه من فهم الدرس أو جذب انتباهه، كما يساهم في جعل المتعلم جزءاً من العملية التعليمية.

2- العملية التعليمية من زاوية اتصالية:

تساهم عديد العوامل في تربية النشأ علمياً، ويُعد سياق المدرسة تجسيدا للعديد من التفاعلات والاتصالات لهذه العوامل، إذ يعتبر المعلم والمتعلم جوهر العملية التعليمية، حيث يتواصل كل منهما سعياً لتحقيق نجاعة العملية التعليمية، التي نذكر طُرقها المختلفة في التالي:

1-2 طريقة الإلقاء: هي الطريقة التي يتولى فيها المعلم عرض موضوع معين بأسلوب شفهي يلائم مستويات المتعلمين من أجل تحقيق أهداف الدرس، حيث يكتفي الأستاذ في هذا النوع بتقديم الدرس والاعتماد على وسائل تعليمية، فيكون دور المتعلم التلقي والاستماع فقط، دون مشاركة في الدرس.

2-2 طريقة الحوار والمناقشة: تركز هذه الطريقة على إجراء حوار ونقاش، أين يقوم الأستاذ بطرح الأسئلة وهو الذي يوجهه المتعلمين للإجابة الأفضل، بعد أن يكون قد عرض قضية دراسية وهذه الطريقة تتميز بالنشاط ويشارك المتعلمون في الدرس.

3-2 طريقة المشروعات: تحاول هذه الطريقة أن تكون عملية، وذلك من خلال ربط معارف المتعلمين بالواقع أي العمل على إثارة مواقف مشابهة والقيام بمشاريع داخل القسم ومعايشة موضوع الدرس، من خلال بناء ردود فعل المتعلم.

4-2 طريقة حل المشكلات: يقوم هذا الأسلوب على أساس النشاط الذي يقوم به المعلم والمتعلم لمواجهة مشكلة ما والتي يصادفها المتعلم أثناء الدرس، فيعملاً على حلها، ذلك لأن الخبرة العلمية التي يساهم في بنائها المتعلم ترسخ في ذهنه، إذ يقوم المتعلم بحل مسائل مشابهة لتلك الوضعية التعليمية¹.

III. الإطار الميداني للدراسة:

بعد تقديم الإطار النظري لهذه الدراسة ننتقل إلى الجانب التطبيقي باعتباره المحك الذي يمكن من خلاله الإجابة عن التساؤلات المطروحة سالفاً، ونعرض الجانب الميداني فيما يلي:

1- منهج البحث: يُعالج هذا الموضوع سيرورة التواصل بين الأستاذ والمتعلمين أثناء العملية التعليمية في مادة اللغة الفرنسية، وطبيعة الممارسات الاتصالية التي ينتهجها الأستاذ داخل القسم أي سرد واقع التواصل الحاصل داخل القسم، وارتأينا أن المنهج الأكثر موائمة لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي الذي هو استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر قصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى.

2- حدود البحث: لا يقتصر بحثنا هذا على معالجة موضوع البيداغوجيا ولا استراتيجيات تعلم لغة ثانية أو التعرف على المتعلم الجيد من المتعلم الضعيف أو دراسة الجو السائد في القسم، وإنما غرض هذا البحث معرفة القدر الذي يمتلكه الأستاذ من مهارات اتصالية، إضافة إلى اعتبار اللغة كوسيلة لنقل المعارف، وليس كما ينظر إليها اللغويين أو اللسانيين على أنها فكر وثقافة أجنبية عن المتعلم، ويهدف هذا البحث إلى قياس المهارات الاتصالية المستعملة من قبل المدرس، ومدى قدرتها على تحقيق نجاعة العملية التعليمية.

3- الإطار الزمني: امتدت فترة الدراسة الميدانية من 28 أبريل 2016 إلى غاية 31 ماي 2016.

4- الإطار المكاني: تم التبرص بثلاث متوسطات، المتوسطة الأولى وهي متوسطة الأمير عبد القادر في وسط مدينة عنابة، أما المتوسطة الثانية فهي متوسطة عيسى بوكوموزة تبعد حوالي 30 كلم عن قلب مدينة عنابة ببلدية (محافظة) عين الباردة.

¹ ليلي سهل، "واقع العملية التعليمية بين مطرق القديم وسندان المعاصرة"، مجلة المخبر، العدد العاشر، 2014، ص. 81.

والمتوسطة الثالثة هي متوسطة حسيبة بن بوعلي وهي متوسطة تبعد عن المدينة بحوالي 33 كلم ببلدية (محافظة) الشرفة، وقد تم اختيار هذه المتوسطات لعرفتنا بمديري هذه المتوسطات، وتعاونهم لإنجاز هذه الدراسة من خلال السماح لنا التواجد مع أساتذة اللغة الفرنسية أثناء قيامهم بالعمل التعليمي، كما وقع اختيارنا على المتوسطات الأنفة ذكرها على أساس المناطق الجغرافية، فكان اختيارنا على أساس التقسيم الجغرافي؛ أي المناطق الحضرية، المناطق الشبه حضرية، المناطق الريفية.

5- مجتمع البحث: يتمثل مجتمع بحثنا في أساتذة اللغة الفرنسية بالمرحلة التعليمية المتوسطة بولاية عنابة، باعتبار مرحلة التعليم المتوسط حلقة الوصل بين المرحلة التعليمية الابتدائية والمرحلة الثانوية، كذلك يبدأ المتعلمون في هذه الفترة التعليمية بمحاولة تكوين جمل والمبادرة إلى المشاركة في العمل التعليمي، خصوصا وأن مادة اللغة الفرنسية يتعلمها المتعلمون في مرحلة التعليم الابتدائي.

6- عينة البحث: تجسدت عينة الدراسة في أساتذة اللغة الفرنسية بالمرحلة التعليمية المتوسطة والمتمثلة في المتوسطات السالف ذكرها، حيث تم القيام بمسح شامل لأفراد عينة البحث وهم 14 أستاذًا ونوع العينة هو عينة قصدية لأننا بصدد دراسة مهارات الاتصال لدى الأستاذ وبالتحديد أساتذة اللغة الفرنسية وهي اللغة الأجنبية الأولى في المدارس الجزائرية، كما وقع اختيارنا لمادة واحدة للوقت الطويل الذي تأخذه ملاحظة العديد من المواد.

7- أدوات جمع البيانات: تم الاعتماد على أداة الملاحظة المُنقنة وهي الأداة الأساس لهذا النوع من الدراسات باعتبارها دراسة كيفية، أيضا تعتبر الملاحظة أحد أهم وسائل جمع البيانات حيث تبرز أهميتها في الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية والنفسية وجميع المشكلات التي تتعلق بالسلوك الإنساني ومواقف الحياة.

8- بناء الملاحظة: تم بناء بنود الملاحظة من خلال الاعتماد على الأطر النظرية وصياغة مؤشرات لتساؤلات الدراسة وصياغتها ضمن عبارات مختصرة لسلوكيات الاتصالية التي يقوم بها المعلم أثناء سيرورة العملية التعليمية. في البداية كانت الملاحظة بسيطة وغير مقننة، تمثلت في ملاحظة سلوك الأساتذة، ثم تم تقنينها وفقا لما يخدم تساؤلات البحث، والاستغناء عن السلوكيات التي لا تتعلق بالمفهومين الجوهريين للبحث وهما: المهارات الاتصالية والعملية التعليمية.

9- مفتاح تصحيح الملاحظة: يتم تصحيح الملاحظة المُنقنة بحساب عدد البنود الموجودة وغير الموجودة ومدى توفرها لدى الأساتذة 14 مع العلم أنه تم إسقاط أساتذة من عينة البحث وذلك لأخذها عطلة أمومة، إذ يتم حساب نسبة تكرار البند الملاحظ بالنسبة لمجموع الأساتذة الأربع عشر.

10- توزيع عينة البحث حسب متغير النوع:

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	04	28,57%
أنثى	10	71,42%
المجموع	14	100%

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الإناث 71,42% ونسبة الذكور 28,57% حيث تمثل نسبة الإناث أكثر من الذكور في عينة البحث. وجهنا سؤال لعينة البحث فكانت الإجابات أن قليلا من الذكور يتخصص في اللغة الفرنسية في الجامعة لأن معظمهم لا يفضلون مهنة التعليم لأنها في نظرهم متعبة والمرأة وحدها القادرة على تحمل مشاق هذه المهنة وذلك لتوفرها على

الصبر في التعامل مع الأطفال (المتعلمين)، فمن يذهب من الرجال إلى التخصص في اللغة الفرنسية قلائل وذلك لسبب أن الذكور من أساتذة اللغة الفرنسية تربوا في بيوت يتحدثون هذه اللغة، أو الذكر في حد ذاته لديه ميول تُجاه اللغة الفرنسية.

11- تفرغ بنود الملاحظة:

الأساتذة				العنصر الملاحظ
لا يوجد		يوجد		
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	البنود
28,57%	4	71,42%	10	يربط الدرس الحالي بالدرس السابق
100%	14	14%	0	2- يربط الدرس بشؤون الحياة ¹
14,28%	2	85,71%	12	3- يطرح أسئلة استفتاحية
7,14%	1	92,85%	13	4- يحث المتعلمين على الانتباه إلى الدرس ²
42,85%	6	57,14%	8	5- التلاميذ يجيبون على أسئلة الأستاذ بشكل منظم
14,28%	2	85,71%	12	6- يقرأ النص المسخر للدرس/ التمارين
7,14%	1	92,85%	13	7- يستخدم عبارات التعزيز الإيجابي
7,14%	1	92,85%	13	8- يوزع الأسئلة الصفية بتساو
57,14%	8	42,85%	6	9- يحاور المتعلمين
0%	0	100%	14	10- يراعي الفروق الفردية، المادية والمعنوية للمتعلمين
7,14%	1	92,85%	13	11- يخبر المتعلمين عن الهدف المرجو من الدرس
42,85%	6	57,14%	8	12- يخرج عن موضوع الدرس
7,14%	1	92,85%	13	13- يقاطع المتعلم أثناء حديثه

¹ يُقصد بهذا البند سؤال الأستاذ لمتعلميه حول أحوالهم والحديث معهم عمّا يدور في حياتهم الاجتماعية واليومية.

² تعني بهذا البند أن يقول الأساتذة للمتعلمين انتبهوا إلى الدرس عندما يراهم شاردنيّ الذهن أو يصدرون فوضى.

64,28%	9	35,71%	5	14- ارتفاع وانخفاض نبرة الصوت
14,28%	2	85,71%	12	15- يسأل المتعلمين عن مدى فهمهم للدرس
42,85%	6	57,14%	8	16- يحث المتعلم على الحديث بالفرنسية
14,28%	2	85,71%	12	17- يصحح أخطاء النطق
78,57%	11	21,42%	3	18- يكتب أثناء الحصة
7,14%	1	92,85%	13	19- يستعمل عينيه وأطراف الجسد

تم تفرغ بنود هذه الملاحظة دون الرجوع إلى عامل النوع أو الفترة الصباحية أو الفترة المسائية، فهناك عدد كبير ممن يدرس أحيانا في الفترة الصباحية ولا يدرس في الفترة المسائية والعكس، إلا فئة قليلة من تدرس صباحا ومساءً. وتم برمجة جدول استعمال الزمن بهذه الطريقة بين كل من مدير المتوسطة (الإعدادية) والأساتذة إذ هناك انسجام في تعامل المدير مع الأساتذة، ووجود اتصال شخصي ينم عن تفاهم بينهم.

التعليق على بنود الملاحظة:

يتضح من خلال بنود شبكة الملاحظة أن مهارة المحادثة لدى الأساتذة تتمثل في ربط الدروس ببعضها، وغرض الأساتذة من ذلك توضيح الوحدات التعليمية والهدف المرجو منها، لكن عدم وجود ربط للمتعلم بواقعه المُعاش والحديث عن مهارة اتصالية يقودنا إلى الحديث عن ديل هاثواي هايمس DELL HATHAWAY Hymes الذي انتقل بمفهوم المهارة من المنظور اللغوي البحت إلى المنظور الاتصالي حيث "لم يربط هايمس Hymes مصطلح المهارة فقط بالجانب النظري فقط وإنما رأى أنّ الحاجات العملية _الواقع المُعاش_ مهمة في تحقيق مهارة اتصالية، وتحجج ديل هايمس Dell Hymes بأنه لا يكفي توفر رصيد لغوي، وإنما وجب معرفة ما يستدعيه الموقف الاتصالي"¹ أو ما يعرف بالسياق (contexte) وإسقاطا على ما يقوم به الأستاذ وجب أن يستثير الأستاذ لدى المتعلمين مواقف من حياتهم اليومية وانشغالاتهم لكي يكون داخل حيز القسم أكبر عدد من المتعلمين المشاركين في بناء الدرس، لكن لاحظنا عدم قيام المدرس بذلك لاحتواء البرامج المقررة في المرحلة التعليمية المتوسطة على الجانب الاجتماعي للمتعلم، المتمثلة في دروس الموروث الثقافي بالإضافة إلى دروس تتحدث عن الثورة الجزائرية، وهذا ما جعل الأساتذة يكتفون بالأمثلة الموجودة لديهم في الكتاب المدرسي دون اللجوء إلى واقع المتعلمين، كما تتجسد مهارة المحادثة لدى الأساتذة في تشجيع المتعلمين الذين يجيبون إجابات صحيحة من خلال عبارات التعزيز الإيجابي، أما ما يخص محاوره المتعلمين خارج إطار الدرس فنسبتها 57,14% وتتمثل هذه النسبة في توبيخ المتعلمين، أو الحديث عن الفروض والامتحانات، أما ما يخص محاوره المتعلمين فتمثلت في أمور مختلفة وكانت نسبتها 42,85% وتتجسد هذه المحاورات في إجابات قصيرة يقدمها المتعلمون، أما نسبة 57,14% فهم لا يتحاورون مع المتعلمين وذلك لسبب أن هناك وقت وجب مراعاته وخوفا منهم عدم إكمال البرنامج خصوصا في السنة الثانية متوسط لطول البرنامج المسطر، وتتمثل مهارة المحادثة لدى الأساتذة المبحوثين أيضا في حث المتعلمين على الحديث باللغة الفرنسية وتجنب اللغة العربية، بينما نسبة 42,85% لا يمانعون إذا تحدث

¹ Gert RICKHEIT, Hans STOROHNER, op. Cite, p. 17.

المتعلمون باللغة العربية، وذلك لغرض أن يفهم المتعلم العبارات المستخدمة أثناء الدرس، أما ما يخص تصحيح الأخطاء اللغوية مثلت نسبة 85,71% بينما مثلت نسبة 14,28% فقط من يسعون إلى أن يتحدث المتعلمون حتى وإن أخطأ وذلك بهدف جعل المتعلم يتفاعل داخل الصف، حيث يثمن هذا الجزء من الأساتذة حديث المتعلمين بهدف تنمية قدراتهم على التواصل.

أما ما تعلق بمهارة القراءة فالأساتذة يقرؤون النصوص المسخرة للدرس أو التمارين مبادرة بنسبة 85,71% وذلك لغرض نطق الكلمات التي يمكن أن تستعصي على المتعلمين كما يتم التركيز على مخارج الحروف ونطقها نطقا سليما، كما مثلت نسبة 14,28% من الأساتذة من لا يقرؤون النصوص أولا، وإنما يتركون القراءة الأولى للمتعلمين لكي يتقنوا أخطاء المتعلمين فيما تعلق بالنطق وعلامات الوقف لمعرفة مواطن النقص لديهم، كما يحث الأساتذة المتعلمين الذين لا يشاركون أثناء الدرس لكي يحاولوا إدخالهم في جو العملية التعليمية، ومن خلال حصة القراءة يكشف المدرسون نقائص عديدة تساهم في أن يفهموا متعلمهم.

أما مهارة الأسئلة فهي متوفرة بكثرة وتأتي في المرتبة الثانية بعد مهارة المحادثة، وسبب ذلك المقاربة المتبناة في النظام التربوي الجزائري وهي المقاربة بالكفايات، إذ أن معظم الأساتذة يطرحون الأسئلة لغرض استثارة المتعلمين وحثهم على الحديث داخل القسم حيث مثلت نسبة 85,71% من الأساتذة من يطرحون أسئلة استفتاحية والأساس في هذا التمهيد للدرس بينما نسبة 14,28% لا تطرح هذا النوع من الأسئلة والبدء أولا بالشرح ثم الانتقال إلى الأسئلة الثانوية والأسئلة الاستفهامية لأنه حسب هذه الفئة ليس لديهم القدرة على الإجابة سواء خوفا من الخطأ أو خجلا. ومثلت نسبة 92,85% من الأساتذة من يطرح أسئلة يحاولون من خلالها إشراك جميع المتعلمين، ومثلت نسبة 7,14% منهم، طرح الأسئلة على الجميع ثم الإصغاء إلى إجابات النجباء من المتدربين وذلك لاقتناع هذه الفئة أن محاولة إشراك الجميع تأخذ وقتا في حين أنه هناك وقت محدد للحصة وللدرس وجب احترامه.

مثلت نسبة 92,85% من الأساتذة الذين يقاطعون المتعلم ويستمعون فقط إلى إجابات المتعلمين وخصوصا المنظمة منها، مثلت نسبة 7,14% من الأساتذة الذين يستمعون إلى انشغال المتعلم حتى ولو كان خارج إطار الدرس أو الحديث عن الفروض والامتحانات والإجابة عليها وتوضيحها إذا تطلب الأمر ذلك. أما ما تعلق بمهارة الكتابة فقليل ما يكتب الأساتذة ومثلت نسبة 21,42% من يكتب على السبورة، بينما مثلت نسبة 78,57% من لا يكتبون حيث تفتح هذه الفئة المجال لبعض المتعلمين أن يكتبوا سواء عن طريق صعود البعض إلى السبورة أو تعيين الأساتذة لبعض من المتعلمين للتداول على ذلك، أما ما تعلق بمهارات الاتصال غير اللفظي، فجّل الأساتذة يستعملون حركات الجسم وإيماءات الوجه، وكانت المهارات الاتصالية غير اللفظية متمثلة لدى جنس الرجال في استعمال الأرجل لفرض النظام داخل القسم أو استعمال اليدين لغرض إسكات المتعلمين وفرض الهدوء داخل القسم، أو الإشارة للمتعلم عندما يريد الإجابة، ومثلت نسبة 92,85% من الأساتذة من يستعملون هذه المهارات غير اللفظية، بينما مثلت نسبة 7,14% من لا يستعملون هذه المهارات أثناء تقديم الدرس حيث يكفي هذا النوع من الأساتذة فقط باستخدام المهارة غير اللفظية المتمثلة في الحيز المكاني من خلال التجول داخل صفوف القسم، وغرضهم في ذلك مراقبة المتعلمين من سلوكيات سواء ما تعلق بالدرس أو تلك الأحاديث التي تدور بينهم والتقصي حول احضارهم كتيمم وهل يكتبون دروسهم على الكراسات، لأن من لا يكتب على كراسه يصدر الفوضى داخل القسم حسب رأي جّل الأساتذة. أما عن ارتفاع أو انخفاض نبرات الصوت، فنلاحظ أن الأساتذة الذين ترتفع أصواتهم نسبتهم 35,71% ضعيفة، وتجلت في رفع الصوت وتكرار قواعد اللغة الواردة في الدرس، بينما نسبة 64,28% يتحدثون بنبرة واحدة ومترنة، لأنهم يرون أن التحدث مع المراهق بصوت مرتفع عن اللزوم يجعل من رد فعله عنيفا وينفره من الحصة.

12- عرض وتحليل نتائج البحث:

يتبين من تفريغ بنود شبكة الملاحظة المقننة أنه يتوفر جميع الأساتذة على المهارات اللفظية المتمثلة في مهارة المحادثة على وجه الخصوص، ففي المهارة الأكثر استخداما من قبل أفراد عينة الدراسة كما تخضع مهارات الاتصال اللفظي لضابط المقاربة المتبناة في العملية التعليمية، حيث تركز المقاربة بالكفاءات على أن يساهم المتعلم في بناء المعرفة أي جعله متلقيا إيجابيا لها، وليس مجرد تلقيه المعلومات دون معرفة توظيفها، لكن رغم الأهداف الجوهرية التي تسهم إليها هذه المقاربة إلا أنها لا تلبى جميع تطلعات المتعلمين وتخلق للأستاذ نوعا من المحدودية، فيتعامل مع فئة واحدة من المتعلمين وهي الفئة القادرة على الإجابة على تساؤلاته، إذ يختلف هؤلاء في مستوياتهم من ناحية الفهم أو من ناحية الرغبة في دراسة اللغة الفرنسية في حد ذاتها. وتمثل مهارة القراءة نسبة قليلة داخل القسم وخصوصا إذا تعلق الأمر بالدروس المسخرة أو النصوص المعدة للتمارين، حيث تتوفر حصتان فقط للقراءة، حصة قراءة لتعويد الطفل على القراءة وتصحيح أخطاء النطق والأخطاء اللغوية وحصة قراءة للمتعة، أما مهارة الإنصات فهي متمثلة في إصغاء الأستاذ للمتعلمين الذين يقدمون إجابات حول الدرس، ويتجنب الأساتذة أحاديث المتعلمين الجانبية والخارجة عن إطار الدرس، أين يضطر الأستاذ إلى أن يكون مصغيا ذاتيا وذلك لارتباطه بوقت محدد، حيث يمثل حديث المتعلمين الخارج عن الدرس تساؤلات مثل الخروج لبرهة من القسم أو طلب شيء من زميل، لكن ما يُعاب على الأساتذة هنا أنه يمكن تحويل الأحاديث الجانبية إلى تعلم لغة الفرنسية ومثال ذلك تعليمهم كيفية طلب الأشياء فيما بينهم بلغة سليمة.

الإجابة عن تساؤلات الدراسة:

الإجابة عن التساؤل الرئيسي:

يستعمل أساتذة اللغة الفرنسية المهارات الاتصالية بشقيها اللفظي وغير اللفظي لتبسيط المعارف وشرحها، لكن المهارات الأكثر استخداما هي محادثة ومهارة طرح الأسئلة وذلك لغرض شرح الدرس، فمعظم الأساتذة يذهبون إلى القول أن المتعلمين حتى وإن كان مستواهم جيدا في اللغة الفرنسية لا يستطيعون الحديث بشكل مطول بواسطة هذه اللغة، لأن رصيدهم اللغوي ضعيف، وسبب ذلك أنهم يأتون من المرحلة الابتدائية بمستوى لغوي ضعيف ولا يملكون أدنى أساسيات اللغة الفرنسية. ويمكن القول هنا أن المهارات الاتصالية اللفظية وانحصارها في شرح وتلقين الدرس، تجعل من العملية التعليمية تلقينية ولم تتجاوز الفكر الكلاسيكي الذي يعتمد على التلقين فقط.

الإجابة عن التساؤل الأول:

تؤثر مهارات الاتصال اللفظي من قبل الأستاذ على العملية التعليمية ولكن يبقى هذا التأثير حكرا على من يمتلك أساسيات اللغة من المتعلمين، ومن يفهم مفرداتها.

الإجابة عن التساؤل الثاني:

تساهم مهارات الاتصال غير اللفظي في توضيح العملية التعليمية وذلك من خلال اللجوء إلى العينين واليدين والأرجل في حال لم يفهم المتعلم مصطلحات اللغة وهذا ما ينقص من استعمال اللغة العربية أثناء حصة اللغة الفرنسية، إذ يهدف الأساتذة من خلال هذه المهارات إلى تعويد المتعلم على التفكير باللغة الفرنسية، لكن لا يستعمل الأساتذة المهارات الاتصالية غير اللفظية كثيرا مقارنة بالمهارات اللفظية، حيث يلجأ معظم الأساتذة إلى شرح ما يستعصي على المتعلم بإعطائه مرادفا للكلمة أو الفكرة، وتستعمل المهارات غير اللفظية لفرض النظام والهدوء.

الإجابة عن التساؤل الثالث:

تُساهم مهارة طرح الأسئلة في تحقيق أهداف العملية التعليمية من قبل الأستاذ مع الفئة التي تتجاوب مع الأستاذ داخل القسم، كما تعتبر أسئلة المعلم في صلب موضوع الدرس، ويسعى الأستاذ من خلال طرحه للأسئلة لأن يُشرك الجميع في تقديم الإجابة، ويعمل المعلم أيضا على تبسيط الأسئلة لجعل أكبر فئة من المتعلمين تشارك في بناء الدرس، لكن تبقى دافعية الفئة التي لا تشارك داخل القسم معتبرة، وذلك بحكم عدم تمكن البعض من اللغة أو خوفا من الخطأ، وهنا يأتي دور الأستاذ في طرح أسئلة أخرى خارج عن إطار الدرس، كتحفيز المتعلم إلى أن يتحدث لكي تزول عنه عقدة الخجل أو الخوف، ومع هذا يبقى لباقي الفاعلين الآخرين دورا في إنجاح العملية التعليمية كالأُسرة والشارح.

الإجابة عن التساؤل الرابع:

يمارس المعلمون مهارة القراءة في حدود ما يُخول لهم البرنامج وما يرد في المقرر، لكن وفقا لرأي معظم هؤلاء الأساتذة حصص القراءة قليلة ولها فوائد مثل جعل ذاكرة المتعلمين قوية بالإضافة إلى تنمية الخيال لديهم كما تنمي القدرة على فهم ما تم سماعه.

الإجابة عن التساؤل الخامس:

يجعل الوقت المخصص لحصّة اللغة الفرنسية والمنهج المقرر من الأستاذ مستمعا محدودا وذلك لارتباطه بهاذين العاملين، فتصبح مهارة الاستماع ضعيفة لديه فتتجلى في الإصغاء إلى إجابات المتعلمين، أو الإصغاء لاقتراحاتهم حول الدرس، كما تتجنب عيّنة البحث أحاديث المتعلمين الخارجة عن إطار الدرس سواءً أحاديث المتعلمين فيما بينهم أو مع الأستاذ أين يصبح المدرس هنا مستمعا ذاتيا يصغي فقط لما يتوافق وأهدافه المتمثلة في إكمال الدرس إلا أنه يمكن جعل هذه الأحاديث ذات قيمة كأن يعلم الأستاذ كيفية طلب شيء من زميل باللغة الفرنسية وخصوصا أن المتعلمين في مرحلة المراهقة يسعون إلى إبراز شخصيتهم ويتعاونون فيما بينهم كثيرا في مرحلة التعليم المتوسط، لكن هذا لا يعني أن الأساتذة لا يستمعون إلى آراء واقتراحات المتعلمين مطلقا، وإنما لاحظنا أنهم في نهاية كل حصّة إذا بقي لهم الوقت يفتحون المجال للمتعلمين للحديث عن الفروض والامتحانات، وخصوصا المستوى الأخير_السنة الرابعة متوسط_ كما يستمع الأساتذة لاهتمامات المتعلمين الحياتية والاجتماعية.

13- نتائج الدراسة:

خُص هذا البحث إلى أنه رغم تبني المقاربة بالكفايات التي تستند على طرح الأسئلة وجعل المتعلم يشارك في بناء معارفه، إلا أن الوضع يختلف في مادة اللغة الفرنسية، إذ يمتلك الأساتذة مهارات اتصالية لفظية وغير لفظية كافية لأداء العملية التعليمية وتحقيق عمل بيداغوجي مُعتبر، بالإضافة إلى عديد العوائق التي يواجهها الأساتذة مثل الالتزام بوقت محدد لإتمام البرنامج. كذلك عدم قدرة المتعلمين على الحديث مطولا وخصوصا غير المشاركين في العمل التعليمي، حيث أن ساعة من الزمن فترة غير كافية لأن يبقى الأستاذ يتقصى رجع الصدى لدى كل متعلم، لكن تساهم ستون دقيقة في شرح الدرس وطرح أسئلة حوله وحل تمرين أو اثنان، فمثلا حصّة Grammaire كافية لشرح الدرس، فيسأل الأستاذ المتعلمين حول فهمهم للدرس، كذلك عدم وجود دافعية لدى المتعلمين في تعلم اللغة الفرنسية تعوق عمل الأستاذ مع هذه الفئة، حيث لاحظنا أن الفئة التي لا تشارك في بناء الدرس منقسمة إلى شقين؛ جزء منها يصدر الفوضى والجزء الآخر ينزوي ويبقى صامتا مما يصعب على الأستاذ تعامله مع هذه الفئة، أما مهارات الاتصال اللفظية فهي تساهم في بناء عمل تعليمي لا بأس به أما المهارات الاتصالية

غير اللفظية فهي قليلة الاستخدام ومنحصرة في إسكات المتعلمين أو توبيخهم، لنخلص في الأخير إلى المهارات اللفظية هي المهارات الأكثر استخداما.

خاتمة:

نستنتج في الأخير أن المهارات الاتصالية بشقها اللفظي وغير اللفظي يتم ممارستها من طرف الأساتذة لكن تغطي المهارة اللفظية في تحقيق العملية التعليمية وذلك بسبب ارتباط الأساتذة بوقت محدد لإتمام البرنامج وعدم توفر دافعية لدى بعض المتعلمين لتعلم اللغة الفرنسية، كما ترتبط مهارات الاتصال بالأهداف التي يسعى الأساتذة بتحقيقها من خلال العملية التعليمية، أما المهارات غير اللفظية فهي منحصرة في فرض النظام والانضباط داخل القسم.

قائمة المراجع:

- 1- جودت عطوي، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي: أصولها وتطبيقاتها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- 2- فضيل دليو، الاتصال: مفاهيمه، نظرياته، وسائله، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003.
- 3- محمد بن عبد العزيز العقيل، حقيبة مهارات الاتصال، مركز التنمية الأسرية، الأحساء.
- 4- محمد عبد الحميد، نظريات الاعلام واتجاهات التأثير، ط3، عالم الكتب، القاهرة، 2004.
- 5- بن زاف جميلة، "تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر" مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 13/ ديسمبر 2013.
- 6- نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي "التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية"، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 08، 2010.
- 7- علي تاعوينات، "التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي"، الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مجلة مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، أبريل 2010.
- 8- صالح محمد العيوني، تحديد المهارات الأساسية لتدريس العلوم بالمختبر بالمرحلة التعليمية المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين، مجلة كلية التربية، العدد 18، 2001.
- 9- محمد منير حجاب، مهارات الاتصال للإعلاميين والتربويين والدعاة، ط4، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003.
- 16- راشد محمد عطية أبو صواوين، تنمية مهارات التواصل الشفوي: التحدث والاستماع دراسة علمية تطبيقية، ط1، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.
- 10- الخليفة حسن جعفر، فصول تدريس اللغة العربية، مكتبة الرشد، الرياض، 2003.
- 11- محمد جهاد جمل، سمر روجي الفيصل، مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار الكتاب الجامعي، العين، 2004.
- 12- الديلي طه، الوائلي سعاد، اللغة العربية ومناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
- 13- الحسن هشام، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط1، الدار العلمية الدولية، عمان، 2000.
- 14- فؤاد حسن أبو الهيجاء، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها بالأهداف السلوكية، ط2، 2007.



15- ليلى سهل، "واقع العملية التعليمية بين مطرق القديم وسندان المعاصرة"، مجلة المخبر، العدد العاشر، 2014.

16- Stéphane BADGGIO, Psychologie social, 1ère édition, De Boeck, Bruxelles, 2006, p. 77.

17- Daniel BOUGNOUX, Introduction aux sciences de l'information et de la communication : approches, casbah édition, Hydra, 1999, p. 48.

18- Vanessa ROSTER, Marie-Paule BERTARAND-DELFOSSSE, Enseignement secondaire 7^{ème} Technique de qualification, EC/ CPEONS, Bruxelles, 2014.

19- Gert RICKHEIT, Hans STOROHNER, Handbook of communication competence, Mouton de Gruyter, Berlin/New york, 2008.

20- Cortell Stella, The studyskillshandbook, MACMILLAN Press, London, 1999.

لغة الإعلام المسموع بالمغرب، من الفوضى اللغوية.. إلى إعلان الإفلاس اللغوي

أ.د. عز الدين الزياتي/جامعة محمد الخامس، المغرب

ملخص:

يعتبر الإعلام وسيلة تواصل فعالة بين أفراد المجتمع الواحد من جهة، وبين المجتمعات المختلفة من جهة أخرى. ولا شك أن أهميته كبيرة في نشر اللغة والثقافة؛ وهو أيضا معبر عن الهوية ولسان حالها. وينبغي ألا يخرج عما سطرته أخلاقيات المهنة، وما أرسته الأعراف مع احترام المقدسات والثوابت.

نحاول في هذه الورقة أن نميط اللثام عن الواقع اللغوي في إعلامنا، ونحدد وضع اللغة العربية فيه، وسط ما يتنازعها من تجاذبات سياسية وثقافية، وفي ظل شيوع العاميات في العالم العربي. فما طبيعة العامية الموظفة في إعلامنا؟ وما مصادر التلوث اللغوي فيه؟ وهل نتجه فعلا نحو إعلان الإفلاس اللغوي؟

الكلمات المفتاحية: الإعلام؛ اللغة العربية؛ العامية؛ التلوث اللغوي؛ الإفلاس اللغوي.

مقدمة:

لا تخفى أهمية الإعلام في التنشئة الاجتماعية وتربية الناشئة وتهذيب الأذواق والرقى بالفكر وتنويره، وفي نشر اللغة وتجديدها وتيسيرها، وإغنائها بتعابير ومصطلحات جديدة، وغيرها من الخدمات الجليلة التي يمكن أن يسديها الإعلاميون للغة؛ مثل العمل على تقريب الهوية بين اللغة الفصحى والعامية؛ ذلك أن رأب الصدع بين المستوى الفصحى المعيار والمستوى العامي يعدّ سمة من سمات المجتمعات المتطورة. وبالمثل فقد يكون الإعلام سلاحا ذا حدين فيفسد الأذواق وينحطّ بالفكر ويدمر القيم ويخرّب اللغة...

في هذا الإطار، تندرج هذه الورقة، والهدف مقارنة إشكالية اللغة العربية في الإعلام المغربي والمغربي خاصة التي تنبئ كل المؤشرات بانحدارها الحاد في ظل الفوضى العامية المستشرية، والتلوث الخانق الذي يكتنف الوضع اللغوي بهذا البلد.

- فما أسباب هذه الفوضى وما مصادرها في الإعلام المسموع بالمغرب؟ وما الآثار المترتبة عن هذا التلوث اللغوي؟ وهل يتجه الإعلام المسموع إلى إعلان الإفلاس اللغوي؟

1- تعريف لغة الإعلام ومميزاتها:

مما لا شك فيه أن ثمة تمايزا بين اللغة المعيار ولغة الإعلام باعتبارها لغة جديدة لها من المواصفات ما يجعلها مستقلة بذاتها، فهي اللغة المتداولة في وسائل الإعلام المختلفة والتي تشيع على نطاق واسع في صفوف الجماهير وتشكل قاسما مشتركا بين أفرادها ومجموعاته، فهي تعكس الواقع الاجتماعي والحضاري للمجتمع؛ إنها لغة الحضارة ولسان الثقافات، وقد أدرك المتابعون هذا الاختلاف منذ نشأة الصحافة والإعلام، ومنهم من سعى لتعداد مزاياها ودورها في تجديد اللغة وإثرائها، وفاعليتها في جعلها لغة الاستعمال اليومي ومحاولتها الارتقاء بمستوى الأميين وذوي المستويات الثقافية المتواضعة، ولعل أبرز هؤلاء عضو مجمع اللغة العربية عبد الله كنون في مؤلفه "الصحافة وتجديد اللغة" الذي أشاد بالدور الرائد الذي اضطلع به

الصحفيون في تبيء المصطلحات وتوطين المفاهيم¹. وهذا ما دأب الإعلاميون على التباري فيه منذ نشأة الصحافة؛ والتباهي بالضبط اللغوي وامتلاك ناصية الكلمة وإبراز علو الكعب في ذلك؛ بعيدا عن التعاجم المتعمد واللكنة المستغربة. ومن الخصائص التي ينبغي أن تتميز بها لغة الإعلام؛ الوضوح نطقا ومعنى، والمعاصرة بعيدا عن الحوشي والغريب من الألفاظ، والملاءمة مع الوسيلة الإعلامية إذاعة أو تلفزة أو غيرها، ومع الموضوع المثار والجمهور المستهدف، والجاذبية والحياة لتثير التشويق والفضول، وسلامة اللغة والاختصار والمرونة والغنى والتطور...²

ولا شك أن كل مجتمع له نمط من الأخلاق والمبادئ والقيم المتواضع عليها عرفا، أو تلك التي حددها الدين وقننتها المواثيق؛ منها احترام الذوق العام والآداب العامة وتنزيه المقدسات وغيرها من الأخلاقيات المسطرة في ميثاق أخلاقيات الممارسة الإعلامية...

ذلكم تعريف لغة الإعلام وتلكم خصائص لغته وأخلاقياته في الأمم التي تحترم لغاتها وتعززها وتسعى إلى تطويرها. فهل نلمس لهذا التعريف ولهذه الخصائص أثرا في إذاعاتنا الخاصة اليوم، وهل تسمح أمم أخرى بهذه الفوضى في إذاعاتها؟!
2- سؤال الثقافة بين العامية والعامة...

بالأمس القريب كان همّ المتبعين وشغلهم الشاغل هو رصد أخطاء الإعلاميين المعدودة على رؤوس الأصابع ومحاولة تصويبها؛ من قبيل: التنغيم والهمس والجهر والترقيق والتفخيم والأخطاء في الجمع والمطابقة وغيرها من الهفوات الصوتية والدلالية والصرفية... بل إن موضوع الأخطاء في لغة الإعلام قد أُلّف فيه الكتب وأنجزت حوله الدراسات والأبحاث، أما اليوم فلم يعد ممكنا الحديث عن شيء من ذلك، حينما عمّت الفوضى مجال اللغة في الإعلام وأصبح الاستثناء أن تسمع لفظا أو تعبيراً سليماً. فعمت الفوضى وانتشرت العاميات العربية وغير العربية.

الواقع أن توظيف ما يدعى بـ"العرنسية" (نحت من عربية وفرنسية) غير دقيق، أو على الأقل لا ينطبق على اللفظ بمعناه المتداول اليوم كتوصيف للغة الإعلام ببلادنا، فالصواب أن يدعى "عامنسية" (نحت من عامية وفرنسية) وإن كانت عامية اليوم قد انحدرت إلى مستويات بعيدة عن اللغة العربية الفصحى صوتا وتركيبا، وأحدثت قطيعة مع عامية الإعلام الموظفة في إذاعتنا الوطنية. إنها مزيج بين عامية فقيرة "ممسوخة" تشيع بين المراهقين والأميين وهي تكاد تكون حكرا على الشارع، ويخجل الكثيرون من استعمالها داخل منازلهم وبين ذويهم للتخاطب، وبين "فرنسية" تستقيم حيناً ولا تستقيماً أحيانا أخرى، بحسب المستعملين لها. "العامةنسية" هي آخر دركات الانحطاط اللغوي قبل إعلان الإفلاس اللغوي؛ والتي وجدت سبيلها إلى الانتشار السريع بفعل وسائل الإعلام والاتصال الحديثة المتنوعة ومنها الإذاعات المسموعة، أو بعض برامجها الهادئة التي تقوم أساسا على التنشيط والصخب أو الاتصالات الهاتفية والحوارات المباشرة.

إن السؤال اليوم حول المأل الذي سيؤول إليه الوضع اللغوي بعد هذا التلوث الناتج عن فوضى الرطانات واللهجات واللغات في مزيج متنطح غير متجانس، يستعصي على الصهر في بوثقة واحدة، ويأبى التقعيد، وهو ما يُنذر باختفاء لغة ولهجة لتحل محلها هجنة أو "كريول" * créole - والتي "يعرفها كومير سيلفان (Comhaire-sylvain) في الثلاثينيات بأنها لغات إفريقية بمعجم فرنسي"³ - تختلط فيها اللغة العربية الفصحى بالعامية والفرنسية في مكون غير منضبط، لا انسجام بين عناصره ولا قرابة بين وحداته الصوتية التركيبية والدلالية.

¹- سامي الشريف، أيمن منصور ندا، "اللغة الإعلامية، المفاهيم الأسس والتطبيقات"، مركز جامعة القاهرة، 2004، ص 33.

²- المرجع نفسه، ص 38.

* الكريول: مزيج من اللغات تشكلت نتيجة اختلاط ناتج عن الاستعمار، مثلا فالكريول الفرنسي ظهر في مناطق مختلفة من المستعمرات الفرنسية ما بين القرن السابع عشر والقرن الثامن عشر، وحملت العبودية...

هذه الفوضى وهذا التلوث لا يمكنه بأي حال أن يُنتج فكرا أو يثمر ثقافة لأنه يفتقد إلى أي مقوم من مقومات الحياة الطبيعية: أمية وتلفيق وانفلات في مفارقة خرافية قوامها أن يُشكّل الأُمّي عامل جذب للمثقف ونوتة تعزف على إيقاعاتها المحطات الإذاعية والتلفزيونية لتكريس الرداءة اللغوية والانحطاط المعرفي، بدل أن يحدث العكس؛ أي أن تسعى هذه المحطات إلى الارتقاء بمستوى الأُميين وأشباه الأُميين ومخاطبتهم بلغة ميسرة، أُطلق عليها في السابق لغة إعلامية، ليكون الإعلام قاطرة على طريق التنوير والتثقيف، وبديلا معرفيا لمجتمع زهد في القراءة ونبد الكتاب وجعله مهجورا.

إن اللغة، كما هو معلوم، باختلاف وظائفها لا تقتصر عند الإنسان على التعبير عن حاجاته الأساسية فقط، بل إنها لسان للفكر والقيم، يجب أن تكون غنية بالمفاهيم العلمية والأدبية والفنية، حاملة للمبادئ القيّمة، وهو يقيناً ما تفتقده العامنسية؛ لأنها جوفاء ورصيدها صفر في الآداب والفنون والعلوم، بل تعوزها الألفاظ والمصطلحات الأساسية والطاقة التعبيرية الكافية.

وإذا سعينا إلى استكناه مضمون الرسالة الإعلامية وحيثياتها، وحاولنا التساؤل مع هارولد لاسويل (Harold Laswell) ونموذجه الاتصالي، فأى أجوبة تلك التي سنظفر بها؟ وأي إعلامي في إذاعاتنا الخاصة؟ وأي متلق يقصد؟ وأي فكر هذا الذي تحمله العامنسية الإعلامية، وأي رسالة؟ وأي قيم تلك التي تحويها؟ وأي واقع تعبّر عنه؟ وأي وقع تحدثه؟

علما أن "اللغة تشكل عقول الجمهور، وتصوغ رؤيته التي يفسر بها واقعه ويستوعبه ويتكيف معه ويوجه سلوكه في التعامل مع هذا الواقع"¹، إنها حسب الفيلسوف الألماني فيخته (Fichte): "...ترافق المرء وتحركه حتى أعماق أدوار تفكيره وإرادته، هي التي تجعل منا نحن الألمان، مجتمعا متماسكا يديره عقل واحد..."².

إن ارتباط وسائل الإعلام بالمجتمع ولغته وثقافته أمر على درجة عالية من الحساسية، فهو يستخدمها أو يضطر إلى استخدامها على حد تعبير ماكلوهان (Maklohan) "وستحدد طبيعة المجتمع وكيف يعالج مشاكله، وأي وسيلة جديدة امتداد للإنسان تشكل ظروفها جديدة محيطية تسيطر على ما يفعله الأفراد الذين يعيشون في ظل هذه الظروف وتؤثر على الطريقة التي يفكرون ويعملون وفقا لها"³. بل إن من الباحثين من جعل الإعلام على رأس قائمة المؤثرين في التربية عموما، فاعتبروه هو المنهج التربوي الأول، تليه المدرسة من حيث الأهمية.

وفي اعتقادنا، فمهما تكن الذرائع التي يتحجج بها المنافحون عن استعمال العامية في الإعلام، كانتشار الأمية مثلا، فإن سبل التواصل بالعربية الفصحى تظل الأكثر تيسيرا وفعالية بالنظر إلى المستوى "الوضيع" للعامية (مقابل المستوى الرفيع للفصحى)، وإلى الاختلاف الشديد بين اللهجات الوطنية، ناهيك عن اللهجات في العالم العربي، في وقت تتنافس فيه الأمم على التقريب بين المجتمعات والعشائر في زمن العولمة وتقنيات الاتصال الحديثة. زد على ذلك أن الأولى أن تُستعمل لغة عربية مبسطة لتوعية الأُميين وتنويرهم، عوض محاربة المثقف ولغته، وهذه من جملة المهام التي اضطلعت بها الإذاعات الوطنية منذ إنشائها.

-Marie-Christine Hazael-Massieux. Les créoles à base française : une introduction. Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA), Laboratoire Parole et Langage, 2002, 21. <hal-00285406> p65

³-Ibid, p65

¹-سامي الشريف، أيمن منصور ندا، مرجع سابق، ص34

²-عبد العزيز شرف، المدخل إلى علم الإعلام اللغوي، منتدى سور الأزيكية، www.books4all.net، ص32

(http://www.booksjadid.info/2013/07/pdf_6429.html)

³-نوال عثمان، "أسباب تردي لغة الصحافة"، مجلة جامعة مولود معمري revue campus، عدد7، شتنبر 2007، جامعة مولود معمري بتيزي وزو،

"إن اللغة بالنسبة لثقافة معينة ما هي إلا أجمل وردة فيها، إننا لا نفصلها عن ساقها أو جذورها. وعلى المجتمع باعتباره وارثها، أن يتعمدها بالحماية"¹.

إن اللغة من منظور سوسيولساني هي ظاهرة اجتماعية كما أشار إلى ذلك عالم اللغة الفرنسي أنطوان مايي (Antoine Meillet) في كثير من النصوص، إذ يؤكد على الطابع الاجتماعي للغة². في نظره إنه لا يمكن أن نفهم شيئاً عن ظواهر اللغة دون الإحالة على ما هو اجتماعي وإلى تطور اللغة عبر الزمن، وإلى التاريخ³. إن اللغة أي لغة بهذا المعنى هي حاصل ثقافة معينة وكل كلمة فيها ذات حمولة ثقافية وحضارية، والعامنسية أو الكريول هي فرنسية في جزء كبير منها، فما الذي سيعبر عنه هذا الخليط الهجين كخطاب موجه إلى المغاربة؟ وأي تاريخ يحيل عليه غير تاريخ الاستعمار والنكبات؟ وأي فكر يحمله؟ إذا كان الكريول هو لسان الشعوب المتخلفة. وقد نشأ عن الحملات الامبريالية وتهجير العبيد⁴.

إن اللغة هي دليل الهوية، فهل نتخلى عن هويتنا الحضارية والتاريخية ونختار طوعاً هوية التخلف والعبودية؟ "إن اللغة الأصلية تكتسي قيمة رمزية لا يمكن إنكارها. إنها أثر الجذور، نحتفظ بها في ذواتنا مثل الدم ونحب نقلها إلى الأجيال القادمة". هكذا تقول بيليز جاكلين (Billiez Jacqueline) في مقالها التي صدّرتها بعبارة أحد المهاجرين: "لغتي هي العربية، لكني لا أتحدثها"⁵. فأى جذور للعامنسية؟ وأي رسالة هذه التي ننقلها لأحفادنا؟

3- الفوضى اللغوية: مصادرها ومظاهرها والآثار المترتبة عليها:

3-1- تعريف الفوضى اللغوية: حينما نقول فوضى لغوية فإننا نقصد بها استعمال خليط غير متجانس من لغتين أو لهجتين أو أكثر للتواصل، كما هو الحال في اللغة المتداولة اليوم التي تمتع من العربية الفصحى والعامية العربية التي ضاعت معالم أصواتها ومخارجها وحُرِّفت، ومن الفرنسية ومن لغات ولهجات متنوعة... وتعتبر الفوضى والتسيب إحدى سماتها، فهي متنطّعة متمردة عن أي قاعدة، هجينة تقتبس من هنا وهناك دونما ضابط ولا قيد، بل إن الأمر يمتد إلى البنية الصرفية والصوتية للغات. وينبغي ألا يلتبس الأمر على القارئ المبتدئ فيخلط بين الفوضى اللغوية من جهة والاقتراض أو الازدواجية أو الثنائية أو التعدد اللغوي من جهة أخرى، فشتان ما بين هذا وذاك. فالفوضى اللغوية جنس آخر تعتبر "العامنسية" أبرز تجلياته وأقبحها، فهي تقوم على إقحام مكونات لغوية للغة ما بشكل تعسفي في لغة أخرى وهو ما يؤثر على نظام هذه اللغة.

3-2- مصادر الفوضى اللغوية: إن "العامنسية" فوضى لغوية كما أسلفنا؛ عنف وفساد وتلوث، ولها بيئة مناسبة توفر لها الظروف المواتية للنمو والتوسع. ولا شك أن لها أسباباً ومصادر موجدة لها. نستعرضها في النقاط الآتية:

- إن أول سبب كما هو معروف لنشأة الهجينة أو الكريول هو "الاستعمار"، وهذا الشرط حاضر بالنسبة للمغرب والأمر نفسه تقريباً في الجزائر وتونس- فقد عانى من وطأة الاستعمار وهيمنة اللغة الفرنسية المفروضة قسراً، وظلت إلى يومنا هذا في المدارس والجامعات والإدارات، مما شجع استعمالها اليومي إلى جانب العربية والعامية، فنشأ عن هذا الأمر مزيج تواصلية رمزي هجين.

¹ -Fernand Dumont (1995), « Langues, cultures et territoires, quels rapports? » Jean Lafontant, Collège universitaire de Saint-Boniface, Winnipeg (Manitoba), CAHIERS FRANCO-CANADIENS DE L'OUEST. VOL. 7, N° 2, 1995, p.228.

² -Louis Jean Calvet, « La sociolinguistique », Que sais-je ? PUF, 8^{ème} édition, p5

³ -Ibid. p6

⁴ -Ibid. p20

⁵ -Billiez Jacqueline. La langue comme marqueur d'identité. In: Revue européenne des migrations internationales, vol. 1, n°2, Décembre 1985. Générations nouvelles. P101

- إن الدارس في هذا المجال يكاد لا يظفر بشيء ذي بال حول مستوى تكوين المذيعين بالإذاعات الخاصة، وطبيعة هذا التكوين إن وُجد. وربما منهم من أتى من مجالات لا علاقة لها بالإعلام ومدارسه.
- عدم إتقان غالبية المذيعين والعاملين بهذه المحطات اللغة العربية¹.
- تكوين الإعلاميين ربما تم بلغة أخرى غير العربية فرنسية كانت أو لغة أخرى. (في غياب دراسات ومعطيات حول الموضوع).
- أن اللغة العربية ليست من أولويات وسائل الإعلام...²
- إن ما يساهم أكثر في استفحال الفوضى اللغوية غياب التنصيص الواضح في دفاتر التحملات على طبيعة لغة الإذاعات الخاصة، والاكتفاء فقط بالإشارة إلى عدم السقوط في أحضان الفوضى اللغوية مع عدم توضيح المقصود بالمفهوم وتحديده، فترك الأمر معتما وهو ما فسح المجال للفوضى العارمة، وأدى فعلا إلى تلوث لغوي خانق، يثقل اللسان ويُثَقِّر الأذان... ومن غريب المفارقات أن تجد بلدا مثل المغرب يشجع الفوضى اللغوية بترك المجال التشريعي صفرا مفتوحا على كافة التأويلات، وواقع اللغات الموظفة في إعلامنا اليوم خير دليل. والواضح أن هناك بونا شاسعا في ذلك بين القطب العمومي والقطب الخصوصي. والأمر يحمل أكثر من علامة استفهام ويحتاج إلى مساءلة المعنيين والوزارة الوصية على القطاع.
- تزامن هذه الإذاعات الخاصة ربما مع ما "عُرف بالربيع العربي" الذي تمرد على بعض الثوابت والمقدسات، ولم تسلم اللغة من هذا التمرد والتسيب، ما دامت تعبر عن المجتمع وواقعه الذي يجنح إلى الحرية المفرطة والعنف.
- استعمال العامية والعامنسية في سياق ارتفاع الأصوات الداعية إلى استعمال الدارجة في التربية والتكوين أيضا بالإضافة للإعلام والإعلان والسينما، بل إن ذلك طال الرسوم المتحركة في الإعلام المرئي كذلك.
- اعتبار أن نسبة المشاهدة هي المقياس في نجاح إذاعة أو برنامج، وهذا المعيار الكمي الحقيقي أو المزعوم معيار مضلل وغير مقبول، بالنظر إلى الأمية المستشرية في أوساط عريضة من المغاربة. (فالمطلوب الاحتكام إلى معيار نوعي يأخذ بعين الاعتبار الجودة - على مستوى اللغة والمضمون والأهداف - والمردودية).
- تحكم لوبي اقتصادي وثقافي في الإعلام عموما، وفي إذاعاتنا الخاصة يستهدف الترويج للدارجة وبالدارجة - في غياب نصوص قانونية كابحة - قصد استمالة المستهلك/المستمع والتأثير عليه والوصول إلى فئات عريضة من المتابعين. ففي فرنسا مثلا بالنسبة للإشهار هناك (قانون إيفان loi EVIN) يلزم باستعمال اللغة الفرنسية دون سواها من اللغات في الإشهار³.
- ضعف هوية الانتماء، أو الإحساس بالدونية عند التكلم بالعربية الفصحى كعامل نفسي.
- اختيار ضيوف في مستوى فكري لائق يكون غالبا غير موفق، وفي حالة حضور الضيف المناسب لمناقشة مسألة معينة فإن المنشط قد لا يجاربه في مستواه العلمي والتواصلي.
- أن السواد الأعظم من المواد المقدمة قوامها الاتصالات الهاتفية العمومية، مما يجعل البرنامج تلقائيا يفسح المجال لكل من هبّ ودبّ للتكلم، وبأي مستوى لغوي وثقافي كان.
- تجنب توظيف المشاهير من الإعلاميين المشهود لهم بالكفاءة اللغوية والعلمية لارتفاع تكلفة أجورهم ومتطلباتهم.
- الإثارة والصخب الإعلامي بغية استقطاب نسب متابعة عالية.

¹-المركز العربي للبحوث التربوية، " واقع استخدام اللغة العربية في وسائل الإعلام بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج"، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت، 2012، ص54

²-المرجع نفسه، ص54

³-Mathieu GUIDERE , Publicité et traduction, L'Harmattan, 2000, P18.

3-3- مظاهر الفوضى اللغوية: تتعدد تجليات الفوضى اللغوية وتمظهراتها من إذاعة لأخرى ومن إعلامي لآخر، إلا أن القاسم المشترك بينها هو التسيّب وعدم الخضوع لأي ضابط، والمزج بين العامية والفرنسية صرفاً ومعجماً وتركيباً بشكل تعسفي لا مبرر له ولا مسوغ. ومن أبرز مظاهر هذه الفوضى وأشكالها:

- إهمال اللغة الرسمية للبلاد، بل والاستهزاء بها وبمن يتكلمها. فبعد أن كان التمكن من اللغة وامتلاك ناصية البيان وفصاحة اللسان محط فخر واعتزاز وتفاضل، أصبحت العربية الفصحى اليوم في وسائل الإعلام مدعاة للسخرية، فكلما تعاجم المذيع وأظهر جهله بالعربية الفصحى أو تظاهر به، كان ذلك في نظره مفخرة واستعلاء، حقاً له أن يتباهى به.
- من مظاهر الجهل أو التجاهل أيضاً؛ أن يطلب المتكلم الدعم بين الفينة والأخرى لتسمية شيء معين بالعربية، أو التعبير عن أمر ما، فإذا به يجد الملاذ فقط في اللغة الفرنسية، حتى وإن كان لا يتقنها، متظاهراً بعكس ذلك.
- استعمالها أحياناً على سبيل الدعابة أو السخرية، فيفخّم أصواتها أو يوظف مفردات قديمة. كأن يقول: "ماذا في جعبتك يا هذا؟ كيف حال القوم؟" ما وراءك؟؟؟...
- أن يبادر المذيع المتحدث بالقول: خاطبني بلغة الشارع التي يفهمها العامة: "هضر معايا بلغة الشارع".
- إخضاع المفردات الفرنسية لصرف الدارجة: "دومونديها"، "فيرويها"، "تريكل" عليه، "فيكسيه" شارجييه، بارتاجيها، بلوكيه...
- تراكيب عربية وعامية وفرنسية: "عطيه la parole"، "يلّه vite"، "رفع ليه لمورال morale"، "سير ديريكيت"...
- العامية عاميات، فهناك الشمال والجنوب والوسط والغرب والشرق، بل وفي الجهة الواحدة قد تتعدد اللهجات وتباين، "إنها تُشعر المستمع بالاعتراب، وتمارس عليه العنف"¹.
- توظيف "العامنية" في التخاطب.
- انحراف طال الصوت العربي، وشيوع اللكنة الأجنبية.
- إقصاء نخبة المثقفين التي من المفترض أنها تشكل رافعة أساسية للتنمية اللغوية والفكرية والثقافية لبقية الفئات، والانفتاح الكلي على عامة الناس، وما لذلك من آثار سلبية على المجتمع، وتبخيس للثقافة والمثقفين.
- استعمال مستوى تخاطبي يكسر كل الثوابت والطابوهات والمقدسات: (حتى غدا الدين خزعبلات، واللغة تحجر، والمرأة "ساطة"...) (وقد أصدرت الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري بالمغرب (الهাকা) عدة إنذارات وعقوبات في هذا الشأن).
- تلهيج الخطاب الإذاعي والإشعاري والأعمال الدرامية والموسيقية.
- "إن مظاهر الفوضى هاته، تدخل لدى بورديو ضمن العنف الرمزي الممارس على المتابع"²، وهذا العنف يبرز في النشاط الصوتي والتركيبى والمعجمي والدلالي والمضموني الذي يستفزك فتشعر بالاشمئزاز، ثم لا تلبث أن تغير المحطة إلى أخرى تلتمس الأفضل.

4- ما السبل الممكنة؟

كلما أوشكت الكارثة على الوقوع ولاحت نُذرها إلا ووضع الإنسان استراتيجيات للمواجهة لتبزغ في الأفق تباشير الانفراج أو على الأقل توضع تدابير لإنقاذ ما يمكن إنقاذه، كما هو الشأن بالنسبة لكل الأمم التي تحترم لغاتها وتعزّز بتراثها؛ ففرنسا مثلاً تسنّ القوانين الكفيلة بحماية لغتها من الغزو اللغوي والثقافي الأجنبي، وتعتقد الندوات والمؤتمرات من أجل هذا الغرض وتبذل الغالي والنفيس في سبيل ذلك، وتنخرط مؤسساتها جميعها في الأمر بالدعم والمساندة، فهذا اليوم الوطني للغة الفرنسية في وسائل

¹ -Bourdieu, language and the média, John F. myles, 2010, PALGRAVE MACMILLAN, UK, p16

² -Ibid. p19

**-Première journée de la langue française dans les médias audiovisuels, 3mars 2015, conseil supérieur de l'audiovisuel

الإعلام السمعية البصرية سنة 2015** تساهم فيه المؤسسات والفاعلون العموميون والخواص الوطنيون والعالميون، من قبيل: المنظمة العالمية للفرنكوفونية (OIF)، ووزارة الثقافة والاتصال، والأكاديمية الفرنسية والفاعلون في مجال السمعي البصري... وأيام دراسية أخرى مثل تلك الممتدة من 12 مارس 2016 إلى 20 منه هدفها توعية الناس بغنى اللغة الفرنسية باعتبارها عماد المجتمع الفرنسي، وصلة وصل تتيح لكل مواطن تقاسم التبادل حول القيم والأفكار المشتركة القائمة على المبادئ الأساسية مثل الحرية والديمقراطية واحترام حقوق كل فرد وكرامته...¹، وتم تعيين سفراء للغة الفرنسية، كالممثل الفكاهي والمخرج غيوم غالين (Guillaume Galienne)، والكاتب داني لافيريير (Dany Laferrière) عضو الأكاديمية الفرنسية، والكاتب المؤلف فياني (Vianney)... والغرض هو تقوية اللغة الفرنسية وتعزيز استعمالها وفرض احترامها في وسائل الإعلام السمعية البصرية تطبيقاً للبند 3-1 من قانون 30 شتنبر 1986...

فهل نفعل نحن شيئاً من ذلك؟ أليست نخبنا هي التي تحارب هذه اللغة وتتججج بالفرنسية لغة وثقافة؟ بل إن هناك من ينصّب نفسه للدفاع عنها وكان أكثر فرنسية من الفرنسيين أنفسهم، وهل وضعت الجهات المسؤولة خطة استعجالية لمواجهة التحديات اللغوية الوجودية المترصدة؟ وما هي الترسانة القانونية التي يمكن أن تحمي اللغة العربية وتفرض احترامها؟ وما هي الدراسات التي قيمَ بها في هذا الباب؟ وهل من خارطة طريق يمكن أن يُستنار بها للخروج من هذا الوضع الملتبس؟ على هذا المستوى يمكن أن نشير إلى بعض "الاقتراحات" التي يمكن أن يُستأنس بها لتقديم بعض الحلول، استقيناها من تجارب مشابهة، ومنها:

- إعادة النظر في دفاتر التحملات: ولا سيما ما يتعلق بلغة البث، كي يكون فرض احترام اللغة العربية وضمن استخدامهما بين الإلزام والالتزام. وينبغي أن يتم توضيح أو تصحيح عبارة "البث باللغة العربية" التي تشمل العامية والعامنسية ولا تمثل فيما اللغة العربية الفصحى سوى حيزاً ضئيلاً جداً. سواء في القطب العمومي أو الخصوصي.
- العناية باللغة العربية في منظومة التربية والتكوين؛ فالتعليم هو النواة الأولى للطاقات في كل المجالات، بما فيها الإعلام.
- متابعة الإعلاميين ومصاحبهم لغوياً من قِبَل متخصصين لغويين، وتكثيف دورات التكوين المستمر.
- التنبيه واعتبار الكفاءة اللغوية أحد شروط اختيار المذيعين ومقدمي البرامج، ومن معايير الكفاءة المهنية التي لا محيد عنها؛ إذ كيف يشترط في الإذاعي إتقان الفرنسية ويتم إخضاعه للاختبارات الدقيقة في مدى ضبطها والتمكن منها، ويؤنّج عن هفوة بسيطة، ولا أحد يلتفت له وهو يعيث فساداً في لغته الرسمية لا ينصب حيث يجب النصب، ولا يرفع حيث يجب الرفع، ولا يكسر ما حقه الكسر. بل تعودنا أن نسمع أخطاء لا تعد ولا تحصى يرتكبها عادة المبتدئون في تعلم اللغة مثل عبارة: "التماس كهربائي عوض "تماس كهربائي" و عبارة "يحمل عاتقا كبيرا" والمقصود "يحمل على عاتقه مسؤولية كبيرة"...
- الاستعانة بالمدققين اللغويين، ويبدو من فداحة الأخطاء المرتكبة أن لا مكان لهم في الإعلام المسموع الخاص.
- رفع مستوى التكوين بالعربية في مدارس الإعلام وتعزيزه.
- ربط المواطنة بالاعتزاز باللغة الرسمية ومدى إتقانها.

¹ - Journée de la langue française dans les medias audiovisuels, conseil supérieur de l'audiovisuel, P5, <http://www.csa.fr/Television/Le-suivi-des-programmes/Le-respect-de-la-langue-francaise/14-mars-2016-deuxieme-journee-de-la-langue-francaise-dans-les-medias-audiovisuels>

- اعتماد العربية الميسرة في الإعلام، والتي لا تعني "الابتدال والإغراق في العامية، بل وضوح التعبير وبساطة الأسلوب، واستخدام الكلمات المفهومة (...) وحسن اختيار الألفاظ الواضحة مما كثر استخدامه وسلمت صياغته وخفّ نطقه، واستخدام الأساليب الصحيحة البعيدة عن الغموض والعجمة والإسفاف..."¹
- تنشيط الأبحاث والدراسات حول لغات الإعلام.
- تأليف معجم للإعلام والاتصال مع تحيينه دورياً.
- تنشيط البحث في اللهجات وتوظيف ما يأتلف منها مع الفصحى في لغة الإعلام. (هذا ما خلصت إليه مجموعة من الدراسات الميدانية²).
- رفض استعمال العامية أو العامنسية، لفقرها واضطرابها، فهي لا تعبر عن الفكر الراقى الأدبي ولا العلمي، لكونها ناتجة عن عصور التخلف والانحطاط والجهل والامية. كما أنها رمز للتفرقة، تختلف من قُطر لآخر وتتباين داخل البلد الواحد، في حين أن اللغة العربية تشكل عامل وحدة وطنياً ومغاربياً وعربياً.
- لقد أن الأوان للتصدي لهذه الفوضى والتقليص من التلوث اللغوي بسنّ ترسانة قانونية صارمة تنظم المجال اللغوي في إعلامنا والقيام بأبحاث لسانية وسوسولوجية... لتنقية لغة الإعلام من الشوائب والنفايات وإعادة الاعتبار للغة الرسمية بقوة القانون لغة الحضارة والهوية، وسدّ القنوات التي تتسرب منها الفرنسية كالسّم إلى مفاصل لغتنا. لكي نكون، ولكي تظل هويتنا قائمة، فالفرنسي بقوة القانون يستأصل ما علق بلغته من ألفاظ انجليزية خصوصاً أو أجنبية عموماً، ليحافظ على لغته إدراكاً منه لخطورة الموقف وما ينطوي عليه من تهديد وجودي.

5- هل العربية لغة إعلام؟

إن الإذاعة لا تتنافى مع اللغة العربية وثقافتها التي نشأت وازدهرت شفوية، بل تتماهى معها؛ لأنها لغة رواية بامتياز، فقد انتشر شعرها وهو ديوان العرب مشافهة فنقل أخبارهم وأثارهم، وهو ما بؤأها لتكون لغة إعلام إلى حد كبير، ولعل هذا ما جعل العرب يعقدون آمالاً عريضة على الإذاعات العربية حينما شرعت في البث أول مرة؛ اعتقاداً منهم أنها سوف تعيد للعربية ميزتها التداولية وقد أفلحت في ذلك إلى حد كبير ردحا من الزمن، إلا أن خيبتهم كانت كبيرة لما تحولت معظم المحطات إلى بوق للغة الفرنسية والعاميات.

وإذا كان الإعلام ينشد الإيجاز والوضوح والدقة، فتلكم صفات مميزة للغة العربية؛ لغة البلاغة والبيان والإيجاز والإشارة، وهو ما تفتقده العامية الفقيرة المضطربة. ومن مسوغات اعتماد العربية في الإعلام ما يلي:

- العربية لغة منتشرة في الأفاق الواسعة، موحّدة بين عدد كبير من الدول وموحّدة لهم، والانتشار والذيع من أهم مرتكزات الإعلام.
- لغة اشتقاقية قابلة للتطور والنمو، وهو ما يتوافق مع الحركة الدائبة للإعلام.
- لغة قابلة لتيسير تعابيرها لغناها بالمتراذفات، تنتقي منها ما شاع تداوله.
- لغة وصفية، والوصف أبرز خاصية في الإعلام المسموع.
- تقاربها مع العامية المغربية التي وجب تكثيف الدراسات والأبحاث فيها لاستثمارها في تعليم العربية الفصحى.
- لغة مقنّدة ومقنّنة صوتاً وتركيباً ودلالة.

¹-فايدة المليح حلواني، "لغة الإعلام العربي"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 31، العدد الثالث، دمشق، 2015، ص26.

²-راجع: المركز العربي للبحوث التربوية، مرجع سابق، ص24.

- لغة البلاغة والبيان، كما تتميز بالدقة، والدقة هدف إعلامي مطلوب تسعف الإعلامي في التصوير الدقيق المفصل.

- لغة المعرفة والثقافة والفنون، بالإضافة إلى قدرتها الفائقة على استيعاب مستحدثات الحضارة والعلم وواقعية المجتمع الجديد، وهو أمر يدعو لتنشيط البحث فيها لإغنائها وتطويرها لا تهملها.

- لغة أدرك الإعلام الغربي قيمتها، فأنشأ محطات إذاعية وتلفزيونية ناجحة (هيئة الإذاعة البريطانية، صوت أمريكا، ألمانيا، مونتكارلو، فرانس 24، BBC عربية، أورونيوز euronews) وهي إذاعات تبث برامجها بلغة عربية فصحي سليمة.

- كما أن التجارب الرائدة لبعض القنوات العربية كقناة الجزيرة القطرية التي تقدم برامجها بلسان عربي مبین... تبين إلى أي مدى يمكن للغة العربية أن تكون لغة إعلام بامتياز. فلماذا لا تبث هذه المحطات باللهجات، لأن القائمين عليها يدركون فقرها المعجمي ومحدوديتها المضمونية والجغرافية...

ولا شك أن ما تقدّم من تجارب كفيل بأن يدحض حجج إعلاميين بعدم ملاءمة العربية للعصر والإعلام ودفاعهم المستميت عن العامية والفرنسية لتعم الفوضى اللغوية، التي أصبحت تميز المشهد الإعلامي ببلادنا.

6- هل أن الأوان لإعلان الإفلاس اللغوي؟

لقد تحدّث العرب لغتهم سليقة، ولأسباب عديدة كالمخالطة والاستعراب طالها اللحن ولحقها الزلل، فوضعوا قواعد أمان لحفظها، ثم ما لبثوا أن استصعبوا هذه القواعد فدعوا إلى تبسيطها بل والتحرر من سلطتها وقيودها، وتحقق لهم ذلك ليدخلوا فوضى العامية التي استعملت في البيت والشارع ثم ما لبثت أن غزت المدرسة، فأضاعوا اللغة العربية الفصحى وقواعدها، وفرحوا بدارجتهم واحتفوا بها أيما احتفاء.

وها هم اليوم كما يبدو من وسائل إعلامنا المسموعة ومنظومتنا التربوية يتخلّون عنها بتسارع عجيب بعدما جعلوها مزيجاً هجيناً مستهجناً بين العربية والفرنسية والعربية لنصل اليوم إلى "العامنسية" (كريول المغاربية أو المغاربيين) والتي تفتقد إلى الفعالية التواصلية، وهي آخر مرحلة لإعلان الإفلاس اللغوي، بعد أن تنهار آخر قلاع السلطة اللغوية بفعل تعرّضها الطويل لجرعات مفرطة من السمّ اللغوي.

..ثم ماذا بعد؟ في غياب لغة للتخاطب ننتقل إلى اعتماد اللغة الفرنسية لغة للإعلام، كما هو الشأن في منظومة التربية والتكوين، كي لا نفقد ألسنتنا وخاصيتنا التواصلية وتفكيرنا ونعود إلى الإشارات والإيماءات، لنقتحم حظيرة البهائم من أوسع أبوابها ككائنات حية غير ناطقة وغير عاقلة، وندفن ماضيها بعراقته وفكره ولغته وحضارته. فتدمير الإنسان يبدأ بتدمير اللسان، ولا نملك إلا أن نردد مع شاعر صقلية أجنازيو بوتيتا (Ignazio Buttitta): "... فالشعب لا يفتقر ويُستعبد إلا إذا سلب اللسان الذي تركه الأجداد، عندئذ يضيع إلى الأبد"¹.

خاتمة:

إن التنوع بين اللغة العربية الفصحى والعاميات في الخطاب اليومي والإعلامي أو بينهما وبين الفرنسية أو لغات أخرى، لم يكن أبداً مصدر خطر على الفصحى، ولكن الخطورة تكمن في الجمع التعسفي الهجين بين لغات ولهجات وفي دفع العامية والفرنسية دفعا لتتبوأ الصدارة مع تحجيم دور العربية وتقزيم استعمالها، كما هو الحال في إذاعاتنا الخاصة، بل ونعنتها بأشنع الصفات في بعض المحطات والمنابر في خرق سافر للدستور وقداسة لغتنا؛ لغة الهوية والحضارة.

¹-نبيل علي، "الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي"، عالم المعرفة، عدد265، يناير 2001 المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص233.

إن هذه اللغة هي أحوج إلى أمة تخدمها فتُحْيِها، لا إلى إعلام يخذلها فيُفْنِها، ويبحث عن تميز منشود بالعامنسية والمستوى الوضع للغة، ويسعى لاستعارة لغة أخرى هي الفرنسية يعتبرها أهلها عماد وحدتهم ورمز قيمهم ويزودون عنها مخافة زحف اللغة الانجليزية.

إن أي إصلاح ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار التمسك باللغة العربية الفصحى وتيسير سبل استعمالها وفرض احترامها، وتشجيع البحث فيها والتأليف بها؛ ليُمكِّن لها وتقوى على النهوض مجدداً، لا أن نجعلها شماعة نعلق عليها فشل أي منظومة، فنعمل على خذلانها وإزاحتها. ويعتبر الانفتاح على تجارب الأمم الرائدة في مجال التخطيط اللغوي والإعلام أمراً حيوياً؛ وذلك باستلهم روح التجربة لا لغة التجربة، فالاستفادة من التجربة الألمانية لا تعني اعتماد اللغة الألمانية، والاستئناس بالتجربة اليابانية لا يؤدي إلى التحدث باللغة اليابانية، كما أن تبني التجربة الفرنسية لا يقتضي بالضرورة فرض اللغة الفرنسية على لغة الإعلام المغربي أو المغاربي. ف"اللغة الإعلامية أهم مظهر للمحافظة على كيان المجتمع"¹، و"أينما توجد لغة مستقلة توجد أمة مستقلة لها الحق في تسيير شؤونها وإدارة حكمها" كما يؤكد الفيلسوف الألماني فيخته².

قائمة المراجع:

- 1- الشريف سامي، ندا أيمن منصور (2004)، "اللغة الإعلامية، المفاهيم الأسس والتطبيقات"، مركز جامعة القاهرة، مصر.
- 2- المركز العربي للبحوث التربوية (2012)، "واقع استخدام اللغة العربية في وسائل الإعلام بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج"، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت.
- 3- حلواني فادية المليح (2015)، "لغة الإعلام العربي"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 31، العدد الثالث، دمشق.
- 4- ساطع الحصري (دون تاريخ)، "ما هي القومية"، دار العلم للملايين، بيروت.
- 5- علي نبيل (2001)، "الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي"، عالم المعرفة، عدد 265، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- 6- عثمان نوال (2007)، "أسباب تردي لغة الصحافة"، مجلة جامعة مولود معمري revue campus، عدد 7، جامعة مولود معمري بتيزي وزو.
- 7- شرف عبد العزيز (د.ت)، المدخل إلى علم الإعلام اللغوي، منتدى سور الأزيكية، www.books4all.net
- 8- Billiez Jacqueline (1985). La langue comme marqueur d'identité. In: Revue européenne des migrations internationales, vol. 1, n°2, Décembre. Générations nouvelles.
- 9- Bourdieu (2010), language and the média, John F. myles, PALGRAVE MACMILLAN, UK.
- 10- calvet louis jean, « La sociolinguistique », Que sais-je ? PUF, 8^{ième} édition.
- 11- conseil supérieur de l'audiovisuel (3mars 2015) Première journée de la langue française dans les média audiovisuels.

¹-عبد العزيز شرف، ص 84.

²-ساطع الحصري، "ما هي القومية"، دار العلم للملايين، بيروت، دون تاريخ، ص 56.



[www.csa.fr/content/.../Langue%20fran%u00e7aise%20%20discours%20vdef%20\(2\).pdf](http://www.csa.fr/content/.../Langue%20fran%u00e7aise%20%20discours%20vdef%20(2).pdf)

12-conseil sup%e9rieur de l'audiovisuel, Journ%e9e de la langue fran%u00e7aise dans les medias audiovisuels, <http://www.csa.fr/Television/Le-suivi-des-programmes/Le-respect-de-la-langue-francaise/14-mars-2016-deuxieme-journee-de-la-langue-francaise-dans-les-medias-audiovisuels>

13-Dumont Fernand (1995), « Langues, cultures et territoires, quels rapports? » Jean Lafontant, Coll%e8ge universitaire de Saint-Boniface, Winnipeg (Manitoba), CAHIERS FRANCO-CANADIENS DE L'OUEST. VOL. 7, N%o 2.

14-Marie-Christine Hazael-Massieux (2002), Les cr%eoles %u00e0 base fran%u00e7aise : une introduction. Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA), Laboratoire Parole et Langage, 21. <hal-00285406>

http://www.booksjadid.info/2013/07/pdf_6429.html

15-Mathieu GUIDERE (2000), Publicit%e9 et traduction, L'Harmattan.

الجهود الإغاثية والطبية للهلال الأحمر الجزائري

إبان مرحلة الثورة التحريرية 1956-1962

الباحث محمدي محمد/جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر

ملخص:

ساهم الهلال الأحمر الجزائري منذ تأسيسه عقب المقررات التي أقرتها جلسات مؤتمر الصومام في 20 أوت 1956 في إعطاء وثبة حقيقية للمسيرة الثورية الجزائرية بعد سنتين من تفجيرها، من خلال إثراء و تثمين فكرة ومشروع العمل الإنساني المرافق جنباً إلى جنب، العمل الثوري التحرري المسلح ضد آلة البطش الإستعمارية، وذلك من خلال بث خلايا و نوايا للعمل الجماعي الاجتماعي والإنساني، ضمن أجهزة الثورة بهدف تطعيمها ضد كل اختراق مخابراتي استعماري محتمل يكون وبالاً على الثورة التحريرية في مرحلة هامة من مسيرتها، هذه الالتفاتة الإنسانية والاجتماعية في آن واحد، كانت تهدف بالأساس إلى التكفل الاجتماعي، الطبي وكذا الإنساني بالجزائريين المتضررين من جراء السياسة الاستعمارية الفرنسية المطبقة على الثورة الجزائرية للحد من فاعليتها وانتصاراتها المحققة في الميدان على حساب الترسانة العسكرية الأوربية، ولذلك فقد بذل الهلال الأحمر الجزائري جهوداً جبارة في المجالات الإنسانية والاجتماعية على غرار: الجانب الصحي، إيواء اللاجئين، توزيع المساعدات والإعانات، تعليم أبناء اللاجئين، التعريف بالقضية الجزائرية، كسب الدعم الدولي بشقيه المعنوي والمادي، العمل على الدعاية للثورة الجزائرية و التعريف بعدالة القضية لأحرار العالم وإنسانيه.

الكلمات المفتاحية: الجهود، الإغاثة، الطب، الهلال، الأحمر، الثورة، الجزائرية.

مقدمة:

لقد شهدت الثورة التحريرية الجزائرية منذ اندلاعها في الفاتح نوفمبر من سنة 1954، سياسة استعمارية جهنمية أنت على الأخضر واليابس فوقأرض الجزائر، ذلك المشروع الإبادي الذي قاد زعامته الاستعمار الفرنسي المدعم من قبل كبرى الدول الأوربية المسيحية عدداً وعتاداً، هذا الأخير الذي استهدف جميع شرائح الشعب الجزائري دون استثناء أو تفرقة بناء على فروقات الجنس أو العمر أو الانتماء لذوي حاملي السلاح من عدمه، إذ نجد أنه قد أعلنها حرباً شعواء على المدنيين قبل العسكريين من جنود جيش التحرير، فلم تستثنى السلطات الإستعمارية في حربها ضد الجزائريين، لا الأطفال ولا النساء ولا الشيوخ ولا حتى المدنيين العزل من السلاح، و غير المعنيين بما يحدث من مواجهات عسكرية بين الطرفين.

فلم تراعي الآلة الاستعمارية الفرنسية في الجزائريين دماهم و لا أعراضهم، ولا حتى القوانين الدولية و لا الأعراف الإنسانية المتفق عليها بين الدول الكبرى في العالم، و هي التي تدعوا في بنودها وقوانينها، إلى وجوب تحييد المدنيين من غير المشاركين في النزاعات المسلحة و حمايتهم والعمل الجماعي على حفظ كرامتهم وإنسانيتهم، وهذا ما يلاحظ أن السلطات العسكرية الفرنسية في الجزائر قد داسته وجعلت منه آخر اهتماماتها، وذلك بالتكرار السافر للمبادئ الإنسانية التي حملتها بدايات عصر النهضة

الأوروبية ومبادئ الثورة الفرنسية بالخصوص، وهي الداعية إلى أخلاقه وأنسنة النزاعات الحربية، والعمل على إلغاء قانون ونظرية "الحرب العادلة" أو "الحرب الشاملة" التي تشمل وتجمع بين المدنيين والعسكريين، ومن بين ما حملته هذه المبادئ تلك الدعوات التي نادى بها ابن الفرنسيين ومنظرهم الشهير، المفكر "جون جاك روسو" صاحب الأساس والمبدأ الفلسفي الداعي إلى ضرورة التمييز بين المدنيين والعسكريين في النزاعات العسكرية¹.

وكنتيجة لهذا الواقع الاستعماري الذي غيب كل معالم ومبادئ الإنسانية التي تسمو بالإنسان وتعالى به فوق كل الحسابات الظرفية الضيقة والمصالح السياسية الآنية، جاء برنامج الثورة التحريرية مراعيًا كل المتغيرات الحاصلة على المستوى الاجتماعي والمآسي التي طالت الجزائريين، ومن هذا المنطلق فكرت جبهة التحرير الوطني في أهمية استحداث هيئات ومنظمات مدنية وإنسانية، تهدف بالأساس للتكفل المادي والمعنوي بأبناء الشعب الجزائري من عسكريين ومدنيين على حد سواء، هذه الأخيرة التي تضررت كثيرا من جراء السياسة الاستعمارية الانتقامية من الثورة التحريرية في المدنيين العزل، والتي لاقت بالمقابل سكوًا دوليًا وتعتيماً إعلامياً مبرمجاً من طرف حلفاء الفرنسيين في العالم الغربي والمسيحي، وذلك ما زاد من عتمة المشهد وظلمة الليل الاستعماري اشتداداً وسواداً على الجزائريين، مع عدم اتضاح الأحداث لغير صناعها وضحاياها.

وبناء على ذلك، فقد كان لزاماً على جبهة التحرير الوطني في هذه الحالة، إنشاء هيئة الهلال الأحمر الجزائري بصفة تكاد تكون استعجالية، لأجل تقديم المساعدات النفسية والطبية وحتى تلك الاجتماعية والإنسانية للأهالي الجزائريين من جهة، وتجنبيهم من الوقوع في فخ المصيدة الفرنسية الهادفة إلى تقسيم الجزائريين بين مؤيد ومعارض للثورة الجزائرية من جهة أخرى، وذلك تحت غطاء بعض المساعدات والإغراءات والإعانات الشكلية والآنية المزيفة المقدمة للأهالي الجزائريين، بهدف ضمان تحييد الأهالي والمدنيين الجزائريين في المعركة المصيرية القائمة بين الفرنسيين وجيش وجبهة التحرير الوطني.

ومن هذا المنطلق تأسست الدراسة لتسليط الضوء، تجاه الظروف والدوافع التي مهدت وساهمت في تأسيس الهلال الأحمر الجزائري كهيئة إنسانية تعنى بشؤون الجزائريين وتكفل تغطية مطالبهم؟ وكذا كشف الجهود المبذولة من طرف هذا الأخير في مجالي الإغاثة والتكفل الصحي لصالح المدنيين أولاً؟ ثم لصالح جنود جيش التحرير الوطني ثانياً؟ مع التعرّيج على الدور الريادي الذي بذلته هذه الهيئة الفتية لفائدة اللاجئين الجزائريين على الحدود الشرقية والغربية للبلاد

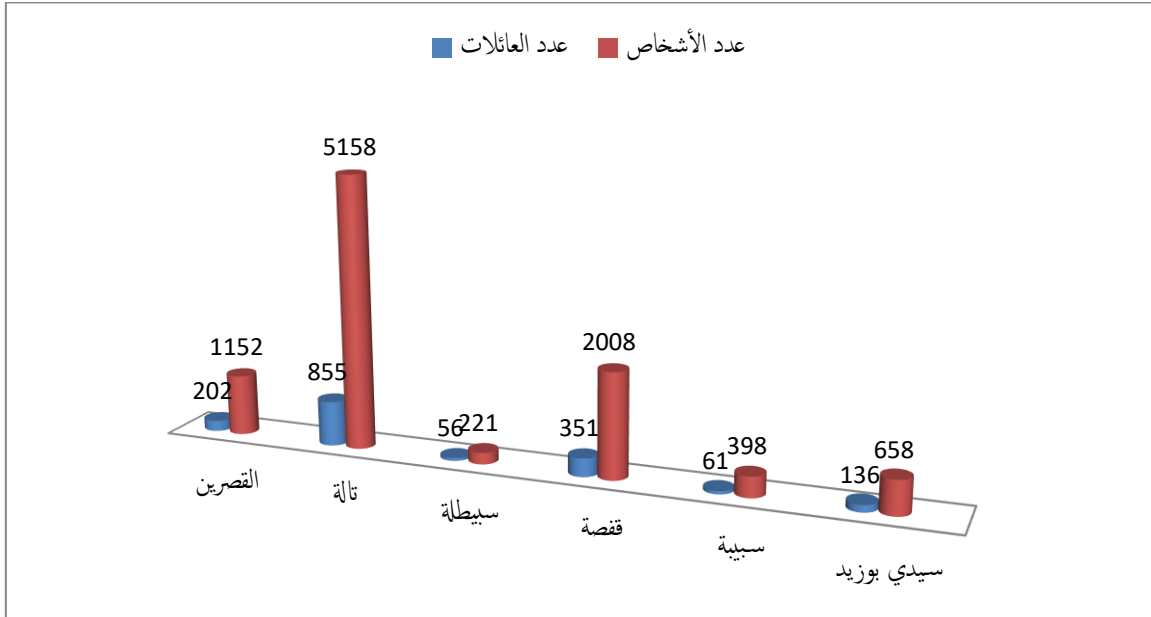
1- ظروف ومراحل تأسيس الهلال الأحمر الجزائري:

إن يقينية وعدالة القضية التحريرية التي تبنتها الجموع البشرية الجزائرية عامة جعلت من الأهالي الجزائريين، صورة ورمزاً من رموز التضحية التي قل نظيرها في العالم، فقد قدم هذا الشعب أنفُس أبناءه في تضحيات جسام لمواجهة الشناعة القمعية للاستعمار الفرنسي في الجزائر، هذه السياسة التي لم تضع لها السلطات الفرنسية حداً ولا معلماً يحدد نقطة لنهاية مخططاتها الجهنمية، خاصة في ظل التجني العمدي بعدم التفريق والتمييز أو العزل الحربي بين المدنيين والعسكريين من أبناء الجزائريين، فنجد أن السلطات الفرنسية و منذ اندلاع الثورة التحريرية في الفاتح نوفمبر 1954، قد أذقت الشعب الجزائري صنوفاً من القهر والعدوان، الذي استمرت فعالياته وبوتيرة متزايدة، مع كل عمل ثوري يقوم به المجاهدون الجزائريون، حيث لجأت السلطات العسكرية في الجزائر، إلى الانتقام من المدنيين الجزائريين مرات عديدة ظناً منها أن فصل الشعب عن الثورة، كفيل بقطع المدد الذي يضمن حياتها مدة أطول وصمودها في وجه الفرنسيين.

¹ - العقون ساعد، ضوابط سير الأعمال العدائية في القانون الدولي الإنساني، أطروحة دكتوراه، إ: عواشية رقية، قسم الحقوق، جامعة الحاج لخضر - باتنة، 2014-2015، ص 29.

وكرر أولي على المشروع الجهنمي في مواجهة الثورة التحريرية، فقد أفرزت السياسة العسكرية الفرنسية المطبقة ضد المدنيين الجزائريين، ترجيح خيار الخروج من طرف المدنيين الجزائريين نحو مناطق تكفل لهؤلاء المدنيين العزل حياتهم وأمنهم وممتلكاتهم وعائلاتهم، فشهدت مناطق البلاد عامة والحدودية خاصة ظاهرة غير معهودة من النزوح البشري نحو بلدان الجوار خاصة نحو الشقيقتين تونس والمغرب، وقد كان هذا النزوح مشكلا من الأعداد الكبيرة من الأهالي المظلومين الذين أضحوا جموعا بشرية من الجزائريين والجزائريات تتجه نحو الحدود بحثا عن الحياة في المجهول، ومن اللاجئنا الجزائريين من قرر النزوح نحو غياهب المجهول لحفاظا على حياتهم تاركا ومن معه، أراضيهم وممتلكاتهم للمصير الاستعماري الذي لا حق فيه للجزائريين¹، وذلك بعد سياسة السلب والنهب التي انتهجها الاستعمار الفرنسي تجاه الجزائريين وأراضيهم وممتلكاتهم، ولصالح فئة قليلة من المستوطنين الاوربيين الذين نالوا الحظوة والمكانة من طرف السلطة الإستعمارية.

وبذلك فقد شكل الجزائريون فئة اجتماعية مستحدثة في المجتمع، لكنها فقيرة ومنكوبة تفتقر الى أدنى شروط الحياة على الحدود مع الجارتين عرفت بفئة باللاجئين²، وقد كانت هذه الفئة مضطرة الى مجابهة مآسي اللجوء، ووضعية اجتماعية كارثية تصعب معها المحافظة على حياة جميع النازحين وحاجياتهم الأساسية، خاصة من الأطفال وكبار السن والمرضى والمصابين، إذ عرف هذا الوضع الجديد السائد عبر مناطق الحدود مواجهة ظروف معيشية واجتماعية وصحية صعبة للغاية في أوساط اللاجئين، وهذا ما أصبح حملا ثقيلًا آخر، يضاف الى المهام الأخرى التي أثقل بها كاهل جبهة التحرير في صراعها مع المستعمر، وذلك حتى لا تضيق منها هذه الفئة والورقة التي يمكن من خلالها أن تختل موازين المعادلة لصالح الطرف المناوئ.



الشكل رقم: 01

¹ - حول نسب الجزائريين اللاجئين وأماكن استقرارهم على المناطق الحدودية التونسية ينظر الشكل -01-، المصدر: الأرشيف الوطني الجزائري، اللعبة رقم: 6G1-04-02-005

² - وهو ما يعرف باللجوء الإنساني، وقد شهدت الجارتين تونس والمغرب توافد موجات بشرية جزائرية، بفعل السياسة الاستعمارية المنتهجة ضدهم من قتل وسلب ونهب، ليختار الجزائريون خيار الفرار نحو المناطق الحدودية للجارتين تونس والمغرب مشكلين بذلك طبقة اجتماعية مستحدثة في البلدين عرفت باللاجئين، ينظر عمار بوحوش: التاريخ السياسي للجزائر من البداية الى غاية 1962، ط1، دار الغرب الإسلامي، لبنان، 1997، ص542.

ونتيجة لهذا الوضع المأساوي الذي أصبح يعيشه مجمل الأهالي الجزائريين من أبناء الأرياف الحدودية بصفة خاصة، ومن سكان مناطق الحدود الشرقية أو الغربية الجزائرية، وبناء عليه فقد فكرت جهة التحرير الوطني بضرورة الإسراع بتشكيل لجان وهيئات إنسانية واجتماعية، تكون تابعة ومسيرة من طرف هياكل الثورة التحريرية على غرار لجنة التنسيق والتنفيذ والمجلس الوطني للثورة التحريرية، من أجل التكفل بهذه الفئات الاجتماعية المنكوبة التي فرضتها الظروف العسكرية والحربية مع الاستعمار الفرنسي صراعه مع الثورة وأبناءها من الجزائريين، فكان قرار استحداث هذه الهيئات الانسانية أمرا وجب على قادة الثورة التحريرية الوقوف عنده ملياً، نظرا للمعطيات والظروف اللاإنسانية المعاشة¹.

ولا شك أن الهدف الرئيسي من وراء هذه الخطوة الجريئة التي شهدتها الثورة في أحلك وأصعب مراحلها، هي التكفل الصحي والاجتماعي والنفسي بهذه الفئات الاجتماعية المتضررة، وإطلاع العالم على الظروف اللا إنسانية التي بات يعيشها عدد رهيب من الأهالي والمدنيين الجزائريين في مراكز اللجوء المنتشرة على حدود القطرين تونس والمغرب، بالإضافة إلى السعي الحثيث من أجل كسب الاعتراف والتأييد من طرف الدول المناصرة للإنسانية وكل الهيئات الدولية والعالمية المناهضة للاستعمار وأساليبه القمعية، وذلك كله طبعا لصالح الهلال الأحمر الجزائري والقضية الجزائرية بصفة عامة، وهي التي تهدف في مغزاه إلى الحد من آثار وانعكاسات الحروب والنزاعات العسكرية ومحاولة الاقتصاد قدر المستطاع من الفاتورة الحربية وتقليص عدد الضحايا من المدنيين والأبرياء، ومثال تلك الهيئات الإنسانية نجد الحركة العالمية للصليب الأحمر والأهله الحمراء، اللتان تعملان من أجل ضمان حد أدنى من الكرامة البشرية لضحايا الحرب من المدنيين والعسكريين من غير المنتمين للعمل العسكري لحظة تقديم المساعدة².

وقد شهدت مسيرة تأسيس الهلال الأحمر الجزائري مراحل متعددة:

حيث شهدت بدايات التشكيل، تداول موضوع احتواء وإدماج الأهالي الجزائريين الذين باتت أحوالهم مقلقة في ظل التجاوزات الاستعمارية في حقهم، وذلك داخل تنظيمات شعبية واجتماعية لحمايتهم من الدعاية الفرنسية، ليمتدح بعد تطبيق و تفعيل هذه المناقشات البينية التي دارت بين المناضلين الثوريين على أرض الواقع، وذلك عقب الإثراءات و القرارات المنبثقة عن مؤتمر الصومام التاريخي الذي انعقد بالولاية الثالثة في 20 أوت 1956 وأسفر عن جملة من المستجدات لصالح المدنيين الجزائريين، خاصة فيما يتعلق بالشق الاجتماعي، إذ دعى المؤتمر إلى ضرورة إنشاء منظمات إنسانية واجتماعية للتكفل بضحايا الحرب من المدنيين الجزائريين خاصة على المناطق الحدودية منها، وكذلك من أجل تدعيم الجانب الصحي والطبي للثورة التحريرية الذي يشهد نقصا كبيرا، وعد الانشغال اليومي الذي يعاني منه عامة الشعب الجزائري، وخاصة القاطنين منهم في مراكز اللجوء، ومن بين المهام التي أوكلت لهذه اللجان في مراكز اللجوء مايلي:

- ✓ منح بطاقة لكل لاجئ، تسمى بطاقة اللاجئ.
- ✓ توزيع المواد الإعاشية والخيم والاعطية والافرشة على اللاجئين.
- ✓ المعاينة المستمرة للأوضاع الصحية للاجئين، مع إحالة الحالات الحرجة والمستعجلة الى مراكز متخصصة.
- ✓ الجرد والاحصاء الدوري للاجئين الجزائريين المستوطنين على المناطق الحدودية.
- ✓ تحديد المناطق الحدودية التي يكثر بها استقرار اللاجئين الجزائريين، بالبلدين الشقيقتين تونس والمغرب³.

¹ - فاروق بن عطية، الأعمال الإنسانية أثناء حرب التحرير 1954-1962، ط1، منشورات دحلب، 2010، ص59.

² - فاروق بن عطية، المصدر نفسه، ص64.

³ - الطاهر سعدياني، القاعدة الشرقية قلب الثورة النابض، دار الأمة، الجزائر، 2010، ص114.

وفي صراع مع الشرعية وإثبات الحضور القانوني لهذه اللجنة الانسانية الثورية الجزائرية على المسرح الدولي، عمل قادة الجبهة بالتنسيق مع نظرائهم المغاربة باعتبارهم أصحاب السبق في هذا المجال، الى السعي معا إلى تأسيس هيئة الهلال الأحمر الجزائري الفتية، غير أن القوانين الدولية التي لها حق المصادقة على إنشاء مثل هذه المنظمات الإنسانية كانت تفرض على منتسبيها جملة من الشروط والإجراءات القانونية، التي تخول الانتساب صفته الشرعية، وذلك بغرض إرساء الشفافية على نشاط هذه المؤسسة الدولية التي تعنى بالعمل الإنساني و العمل على أخلقة النزاعات العسكرية، ومن بين الشروط التي واجهت الجزائريين في جهودهم للانضمام للهيئة، وكانت سببا في رفض ملفهم من طرف اللجنة الدولية للصليب الأحمر بجنيف بسويسرا، ضرورة كون الملف المعتمد والمتقدم به للجنة الدولية للصليب الأحمر مقدا من طرف السلطات الرسمية للبلد الأصلي أي من طرف الدولة الجزائرية، وهو الشرط الذي ينعدم في الملف الجزائري نظرا للحالة السياسية السائدة في الجزائر باعتبارها مستعمرة فرنسية¹.

وفي ظل هذه المستجدات، فقد سارع بعض النشطين من المناضلين الجزائريين المقيمين بالمغرب الشقيق، في العمل المستعجل لإعداد مشروع لهذه الهيئة الفتية انطلاقا من المغرب ليكون الدولة الوصية على مشروع الهلال الأحمر الجزائري المستقبلي، وذلك بصياغة جملة من القرارات والبند الأولية لتكون أولسالبينات لتأسيس هيئة الهلال الأحمر الفتية، والذي اقتبست مجمل معالمه ومحاورها الرئيسية من الهلال الأحمر التونسي².

و من خلال هذه الخطوة الاستباقية في تأسيس هيئة الهلال الأحمر، فقد تم وضع السلطة السياسية أو الهيئة القيادية للثورة التحريرية، أمام الأمر الواقع إذ لم تجد لجنة التنسيق والتنفيذ بدا من الموافقة على المشروع، وذلك ما كللت نتائجه بالمصادقة على مشروع الهلال الأحمر الذي تم اعتماده الرسمي من طرف جبهة التحرير الوطني بتاريخ 11 ديسمبر 1956 م، غير أنها أقرت الاعتماد المقرون بشروط الحيطة والحذر مما يمكن أن تسفر عنه الأيام في المستقبل، و من بين تلك الشروط نذكر:

- ضرورة عدم وجود رئاسة رسمية لهذه الهيئة.
- التركيبة البشرية للهيئة، يجب أن تكون مكونة من الجزائريين فقط.
- الاتفاق بالإجماع على وجوب استقالة هذه اللجنة بمجرد حصول الجزائر على الاستقلال.
- أن يكون تسيير هذه اللجنة ذا طابع جماعي و عمومي تنتفي معه كل سلطة فردية في اتخاذ القرار³.

والشيء الجدير بالملاحظة أن هذه الهيئة قد شهدت نقلة و قفزة نوعية في المجال الذي أسست من أجله، خاصة فيما تعلق منها بالأمور التنظيمية والهيكلية التي تخص المجالات الاجتماعية والإنسانية، خاصة مع بداية نسختها الثانية التي انبثقت عن الاجتماع المنعقد بتاريخ 25 سبتمبر 1957، والتي تقرر فيها أن تكون التركيبة البشرية للهلال الأحمر الجزائري في طبيعته الثانية مدعمة بكفاءات متخصصة في العمل الإنساني والطبي والاجتماعي على حد سواء، وقد كانت تشكيلته على النحو الآتي:

¹ - محفوظ عاشور، نشأة الهلال الأحمر الجزائري ودوره في قضية الأسرى إبان الثورة التحريرية 1957-1962، المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 13، جانفي 2015، الجزائر، ص 109.

² - هو جمعية إنسانية تأسست في تونس خلال الحرب العالمية الثانية، في الفترة التي كانت فيها السيطرة على تونس لصالح الحلفاء، غير أن هذه الهيئة تعرضت للحل بعد هزيمة الحلفاء في الحرب، وبسط السيطرة الفرنسية على تونس من خلال نظام الحماية المفروض عليها سنة 1881، ليعاد تأسيسها بعد الاستقلال مباشرة في سنة 1956، من المبادئ التي كانت تقوم عليها الجمعية: الإنسانية، الحياد، عدم التحيز، الاستقلالية، العالمية

³ - فاروق بن عطية، المصدر السابق، ص 65.

- الأستاذ عمار بوكلي حسان : رئيسا.
- الدكتور مصطفى بن بأحمد : نائب رئيس أول مكلف بالتنسيق مع بعثة الشرق الأوسط.
- مولود بوقرموح : نائب رئيس ثاني.
- الدكتور مصطفى مكاسي : أمين عام للهلل.
- أوهبي جلول : نائب أول للأمين العام.
- أكلي بلول : أمين المالية.
- محمد ميدون قندوز : نائب أول للأمين المالية.
- أمين برشامي مفتاح : نائب ثاني للأمين المالية.

و قد كانت هذه هي الهيئة الإدارية المكونة للهلل الأحمر الجزائري بصفة رسمية والمخولة للنهوض بالعمل الإنساني للثورة، ذلك بالإضافة إلى مجموعة أخرى من الأعضاء المساعدين للهيئة، نذكر من بينهم على سبيل المثال: الدكتور جيلالي بنتامي، الدكتور عبد السلام هدام ، الدكتور بشير عبد الوهاب، عباس تركي ، محمد فتوي ، حبيب بن يخلف ، إسعاد أسعد ، السيدة زبيدة بن حاجي ، السيدة شنتوف ميمة¹.

و نظرا لهذا الإنجاز المحقق على مستويات المجالات الاجتماعية والصحية لصالح جبهة التحرير الوطني ، وموازة مع التطورات الحاصلة على المستوى السياسي والعسكري للثورة الجزائرية في مواجهة الدعاية الاستعمارية ، التي حاولت تشويه صورة المجاهدين والثورة الجزائرية بصفة عامة، وإعطاء صورة ملفقة ومغايرة للواقع المعاش بتزييف الحقائق الميدانية، مستهدفين الرأي العام الدولي والصحافة العالمية، وحتى البعض من الأهالي الجزائريين المغرر بهم من طرف الدعاية الاستعمارية الفرنسية التي حجبت عنهم الحقائق والانتصارات التي باتت الثورة تحرزها تباعا، و كحل مؤقت لمواجهة هذه الدعاية الاستعمارية ، لجأت الجبهة إلى تشكيل مجموعة من المصالح الاستخباراتية المتنقلة، التي تهدف إلى احتواء الأهالي الجزائريين والتكفل بهم من الناحية النفسية والبيكولوجية و حمايتهم من خطر الدعاية الفرنسية المضادة .

و لأجل ضمان أكبر قدر ممكن من الخدمات لفائدة الأهالي الجزائريين لجأ مسؤولو الهلال الأحمر الى استحداث جملة من المصالح لضمان سيرورة ناجحة داخل مؤسسة الأحمر الجزائري:

- 1- مصلحة المالية : وهي التي تعنى وتسهر على الموارد المالية للثورة ، والعمل على التوزيع الأمثل لها.
- 2- مصلحة الإمداد: من مهامها إيصال المساعدات إلى المتضررين في مراكز اللجوء ومساعدة المتضررين
- 3- مصلحة الإعلام: مهمتها إقناع العالم الحر بعدالة القضية الجزائرية و العمل على كسب التأييد والمساندة لصالح هذه الأخيرة.
- 4- مصلحة الدعاية: من مهامها الترويج والتعريف بالقضية الجزائرية بهدف الحصول على مساعدات دولية مادية ومعنوية.
- 5- المصالح الاجتماعية: ويتمثل دوره في تقديم المساعدات الطبية والإنسانية للجرحى والمصابين واللاجئين وفق الإمكانيات المتاحة للهيئة.²

¹- Moustafa khiati. *la Croix-Rouge Internationale Et La Guerre d'Algérie*. Houma éditions. Algérie. 2014. p433.

²- محفوظ عاشور، المرجع السابق، ص 110.

2-الجهود الإغاثية للهلال الأحمر الجزائري:

لقد ساهمت المصالح واللجان الاجتماعية والانسانية التابعة لهيكل جبهة التحرير الوطني، في تفعيل واعطاء دفعة معنوية للجزائريين بصفة خاصة والثورة بصفة عامة ، حيث تم تدعيم النشاط الاجتماعي للثورة التحريرية بتشكيل لجان اجتماعية وإنسانية متعددة¹، وذلك من أجل السهر على توفير المتطلبات والضروريات من مختلف الحاجيات والمواد الغذائية الأساسية و توزيع المساعدات على الأهالي الجزائريين وخاصة اللاجئين منهم.

هذه الفئة من اللاجئين الجزائريين جعلت منها جبهة التحرير الوطني، ورقة للضغط على الحكومة الفرنسية أمام الرأي العام الدولي نظرا للأوضاع المأساوية التي طبعت يومياتها في ظل الحصار المفروض عليها ومنع وصول المساعدات والأدوية لصالح هذه الفئة المضطهدة، وقد استغلت الجبهة حضور الصحافة العالمية والمنظمات العالمية الإنسانية كالمنظمة العالمية للصليب الأحمر والأهله الحمراء، كدليل للوقوف على الأوضاع اللا إنسانية التي بات يعيشها الأهالي الجزائريون ، بمراكز اللاجئين في كل من تونس والمغرب، من أمراض ومجاعات وحرمان من أدنى وأبسط الضروريات الحياتية.

و تشير الإحصائيات أن نسبة اللاجئين الجزائريين المقيمين بكل من تونس والمغرب سنة 1958 ، قد بلغت حوالي 350 ألف لاجئ جزائري موزعين حسب الفئات العمرية والجنسية² على النحو الآتي:

- ✓ 50 % من مجموع اللاجئين من الأطفال.
- ✓ 35 % من مجموع اللاجئين من النساء.
- ✓ بينما تمثل 15 % المتبقية فئة الرجال وأكثرهم من الشيوخ وكبار السن.³

¹- تم إنشاء مجموعة من الهيئات الاجتماعية والإنسانية، بناء على قرارات مؤتمر الصومام على غرار القرارات العسكرية والسياسية التي صدرت عن هذا المؤتمر، ونذكر منها على سبيل المثال:

أ-الاتحاد النسائي: الذي يهدف إلى تنظيم وتأطير النساء الجزائريات وإدماجهم في العمل التحرري ضد الاستعمار الفرنسي.

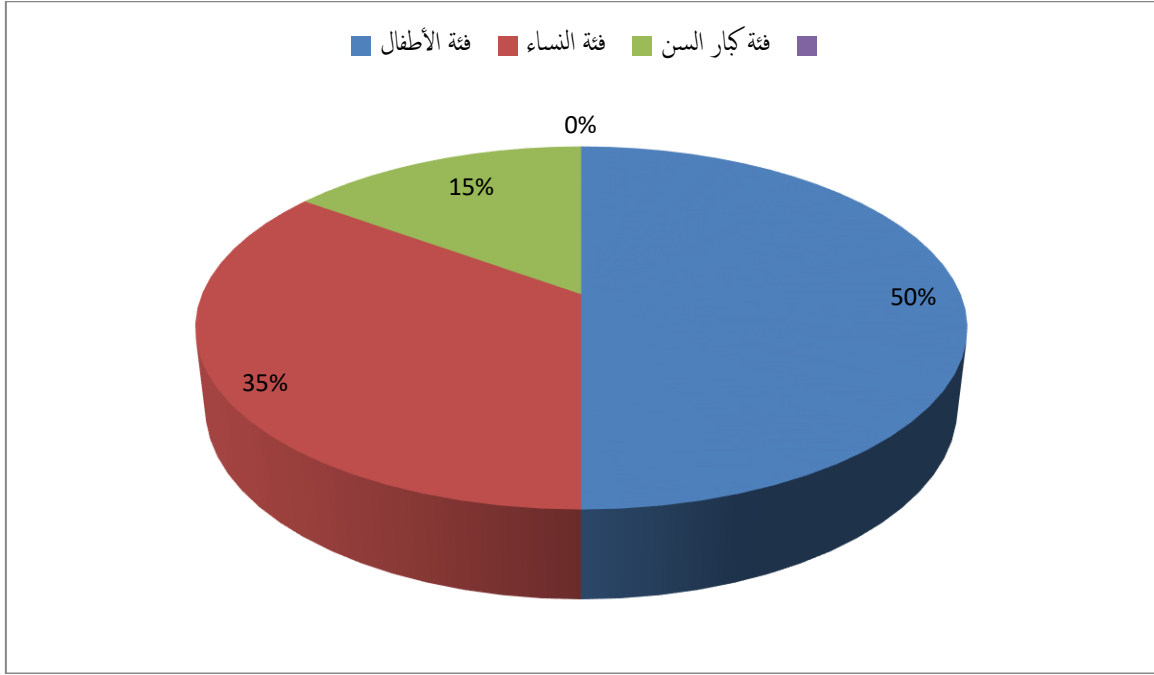
ب-الكشافة الإسلامية: يهدف زرع القيم الإسلامية والدينية في نفوس النشأ الجزائري وتعريفه بقضية وطنه ودينه التي يسعى الاستعمار للقضاء عليها ، بغية النيل من ثوابت المجتمع الجزائري ومقوماته الحضارية.

ج-الاتحاد العام للتجار الجزائريين: يهدف تأطير التجار الجزائريين وتحضيرهم للمعركة الحقيقية ضد الاستعمار.

د- هيئة النشاط الصحفي والإعلامي: من أجل التعريف بالقضية الجزائرية من خلال العمل الإعلامي والصحفي الذي يهدف إلى كسب التعاطف والسند الدوليين.

² - الشكل 02 يمثل دائرة نسبية تمثل توزيع اللاجئين في المناطق الحدودية حسب فئاتهم العمرية وأجناسهم.

³ - جمال بلفردى ، الدور الإنساني ل ج ، ت ، و في التكفل باللاجئين الجزائريين في فترة الثورة التحريرية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية ، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، العدد10، مارس 2015، ص 58.



الشكل رقم: 02

في حين تشير إحصائيات الهيئة الدولية للصليب الأحمر في تقريرها المقدم لدى هيئة الأمم المتحدة لسنة 1959، بوجود حوالي 290 ألف لاجئ في كل من البلدين تونس والمغرب¹، وتعود الأسباب الرئيسية لهجرة الجزائريين نحو القطرين التونسي والمغربي، إلى اشتداد النزاع الحربي بين جنود جيش التحرير الوطني والجيش الاستعماري الفرنسي خاصة بعد اندلاع الثورة التحريرية وشموليتها لمختلف مناطق الوطن بعد مؤتمر الصومام سنة 1956، خاصة في المناطق الحدودية التي شكلت المنافذ والمعابر اللوجستكية للثورة، لإمداد هذه الأخيرة بالمال والسلاح وجعل البلدان المجاورة بمثابة قواعد خلفية للثورة الجزائرية، وهذا ما أدى بالسياسة الفرنسية إلى التفكير في خنق الثورة الجزائرية وغلق منافذها وعابرها الرئيسية خاصة الخارجية لها، بداية مع القادم الجديد لإنقاذ الشرف الفرنسي من الضياع الجنرال شارل ديغول، الذي عمل على انتهاج سياسة الحديد والنار مع الجزائريين، بغلق الحدود الشرقية والغربية للبلاد من خلال إقامة الحواجز السلكية والخطوط المكهربة والمناطق المحرمة على طول المناطق الحدودية مع الجارتين تونس والمغرب.

هذه السياسة المنتهجة ضد الجزائريين، إضافة إلى تلك المضايقات الممارسة من طرف الجنود الفرنسيين على الأهالي الجزائريين واستفزازهم من أجل إجبارهم وإكراههم على التخلي عن أراضيهم وممتلكاتهم، والتوجه نحو أماكن أكثر استقراراً وأماناً على حياتهم وحيات أبنائهم.

ليزج بالبقية الباقية منهم في المحتشدات، التي أنشئت خصيصاً من أجل تجميع الجزائريين المقيمين عبر المناطق الحدودية وغيرها من المناطق وعزلهم عن الثورة، باعتبار الشعب هم وقود الثورة وخزانها الذي لا ينضب، ليتم اتهام الأهالي ومعاقبتهم بتهمة تعاملهم وتمويلهم جنود جيش التحرير الوطني، اعتقاداً منهم أن حياة جنود جيش التحرير الوطني مرتبطة بالمساعدات المقدمة لهم من طرف السكان والأهالي الجزائريين في المناطق الحدودية².

¹- جمال بلفردى، المرجع نفسه، ص 59.

²- عبد الله مقلاتي، موسوعة تاريخ الثورة الجزائرية- الثورة الجزائرية والمغرب العربي، الكتاب السادس، دار شمس الزيبان، الجزائر، 2013، ص 395.

ومن بين مؤشرات النجاح الميداني للهلال الأحمر الجزائري في المجال الاجتماعي هو الانجازات الميدانية لهذا الأخير في مجال الإغاثة ، حيث عمل الهلال الأحمر الجزائري جنبا إلى جنب مع الهلال الأحمر التونسي في توزيع المساعدات والتبرعات المختلفة التي كانت تصل للاجئين الجزائريين في القطر التونسي، غير أن بعض الاختلافات في وجهات النظر قد حدثت بين الهيئتين، حول جملة من النقاط التنظيمية لعملية توزيع المساعدات منها:

✓ إشكالية تنظيم وعقلنة توزيع المساعدات على اللاجئين الجزائريين في تونس ، حيث تم طرح إشكالية عدم التغطية الشاملة والكلية للاجئين الجزائريين، عبر مختلف مناطق القطر التونسي مما أدى بمسؤولي الهلال الأحمر الجزائري إلى المطالبة بالتوزيع الشخصي لمصالحها للتبرعات المتوفرة على اللاجئين، كون مصالحتها هي الأدرى بالأعداد والمناطق التي يستقر بها اللاجئون الجزائريون¹.

✓ موضوع الجمركة التونسية التي فرضت على المساعدات الإنسانية الموجهة للاجئين الجزائريين في المناطق الحدودية التونسية، ومطالبة أعضاء الهلال الأحمر الجزائري بضرورة إعفاء المساعدات و الهبات من الضريبة الجمركية وإلغاء هذا الإجراء ، لتطرق الجهة باب الحل المدني مرة أخرى، لحل هذه المشكلة وسوء التفاهم الحاصل بين المسؤولين السياسيين، من خلال الاستعانة بالسكان المدنيين التونسيين المقيمين بالمناطق الحدودية ، وجعلهم بمثابة المنافذ والقنوات الآمنة لإيصال المساعدات الى اللاجئين الجزائريين على الحدود بدون رسوم جمركية و لا ضرائب جبائية².

3-الجهود الطبية والصحية للهلال الأحمر الجزائري:

وبالإضافة للمجالين الاجتماعي والاغاثي اللذين خص بهما اللاجئون الجزائريون على الحدود الشرقية والغربية للبلاد بصفة تكاد حصرية، فقد شكل الجانب الصحي إبان الثورة التحريرية أيضا، أولوية من بين الأولويات التي سطرت لها جهة التحرير الوطني برنامجا خاصاواستثنائيا، يهدف بالأساس إلى تعميم وتفعيل الخدمات الصحية والطبية المجانية للسكان والأهالي الجزائريين وكذلك للجنود العسكريين من جيش التحرير ، وذلك نظرا للأهمية البالغة حاز عليها هذا الجانب في حياة الجزائريين المدنيين منهم والعسكريين على حد سواء، إذ نجد أن الجهة قد حرصت على التوزيع المنظم والدقيق للأطباء والممرضين والعمل على تكوين أكبر قدر من الكفاءات الطبية لمواجهة الوضع القائم، كما عملت على توفير الكميات اللازمة من الأدوية والمستلزمات الطبية، وذلك عبر كافة المناطق العسكرية بالولايات الداخلية للبلاد والمراكز الصحية المخصصة للاجئين والمدنيين، وذلك في ظل القلة المشهودة من المنتسبين لهذا السلك وذلك تحت تأثير تهديدات وضغوطات ممارسة من الإدارة الإستعمارية ضد كل من يقدم المساعدة للثوار الجزائريين من وجهة النظر الإستعمارية، وهذا ما أضى عاملا معرقلا للتدعيمات المحتملة للقطاع، حيث أصبح العدد المتاح لا يغطي الاحتياجات المطلوبة للثورة واللاجئين على حد سواء³، غير أن الوضع القائم سرعان ما تغير نحو الأفضل، بعد التحاق الطلبة بالثورة على إثر الإضراب الشهير شهر ماي 1956م⁴، الذي شنه الطلبة ضد التعليم في المدارس الفرنسية ، مفضلين الالتحاق بأبناء وطنهم بالجناب للمهمة الأكبر وهي الجهاد لتحرير الوطن .

¹- فاروق بن عطية، المصدر السابق، ص 76.

²- فاروق بن عطية، المصدر نفسه، ص 77.

³- عبد الله مقلاطي، المرجع السابق، ص 431.

⁴- قرر الطلبة الجزائريون في 19 ماي 1956 مقاطعة المدارس الفرنسية بعد إضراب طويل ، والتحقوا بالعمل المسلح والثورة التحريرية مقتنعين أن حل القضية الجزائرية لن يكون إلا عن طريق العمل المسلح . وأسسوا الاتحاد العام للطلبة المسلمين الجزائريين وساهموا مساهمة فعالة في الثورة التحريرية .

فشهد القطاع الصحي للثورة جراء هذا الإضراب ، انتعاشا وتزايدا في أعداد الأطباء والممرضين الذين التحقوا فرادى وجماعات بجيش التحرير الوطني ، لتعمل الجبهة على توزيعهم في مناطق متعددة من البلاد، ليكون النصيب الأكبر موجها للمناطق الحدودية الشرقية والغربية أين تكثرت الاشتباكات والمواجهات مع الاستعمار الفرنسي ، إضافة إلى بالأخطار المحدقة جراء الأسلاك الشائكة والقنابل المزروعة عبر الشريطين الحدوديين مع الجارتين.

وقد أقامت الجبهة بالتنسيق مع الهلال الأحمر الجزائري مراكز طبية متعددة ، في مراكز لجوء الجزائريين بتونس على غرار مراكز: الصادقية، الكاف، غار الدماء، إضافة إلتأسيس مراكز صحية وطبية متنقلة عبر مختلف المعسكرات التابعة لجيش التحرير الوطني ، والمخيمات التابعة للاجئين الجزائريين بتونس¹.

ونظرا للظروف الحربية و المعاناة الكبيرة التي يتكبدها اللاجئون في المخيمات على الحدود التابعة للبلدين الشقيقين تونس والمغرب، فقد استحدثت الجبهة بالتنسيق مع الهلال الأحمر الجزائري هيئة اجتماعية وإنسانية ، سميت بمصلحة اللاجئين وأكلت لها مهمة السهر على رعاية شؤون اللاجئين المختلفة ، من تمويل وإحصاء وتمويل وتوزيع للمساعدات ورعاية طبية وصحية للمرضى والمصابين، وتوفير الأدوية وغيرها من المهام الإنسانية التي كانت دافعا لإنشائها².

ومن بين المهام الأخرى للجان الصحية إبان الثورة التحريرية استقبال المرضى والمصابين من الجنود وإيوائهم وعلاجهم بالوسائل المتاحة والإمكانيات المتوفرة، حيث لوحظ أن عدد الجرحى والمصابين كان يتزايد ويتفاقم كلما اشتد القتال والمجابهة مع القوات الفرنسية ، وقد برز نشاط القطاع الصحي بشكل لافت وقوي، في مراكز اللاجئين عبر حدود البلدين الشقيقين من خلال الخدمات الطبية المقدمة من طرف الأطباء والممرضين للمجاهدين الجزائريين بوسائل طبية بدائية وتقليدية، غير أنها أثبتت نجاعتها وفعاليتها في مرات عديدة من عمليات الإغاثة والحالات المستعجلة.

ومن بين الإطارات الطبية التي ساهمت بشكل كبير في دفع العمل الطبي ، نجد كل من الدكتور نقاش محمد كان يشرف على المصلحة في الجهة الشرقية بتونس، بينما في الجهة الغربية بالمغرب الشقيق فالمسؤول على القطاع الصحي هناك هو الطبيب الدكتور عبد السلام هدام ، غير أن كل منهما واجه العديد من المشاكل كانهدام الوسائل الطبية والأدوية المختلفة هذه الأخيرة التي الحصول عليها وشراؤها يعتبر مجازفة حقيقية.

وذلك نظرا للقوانين التي أصدرتها الإدارة الفرنسية الاستعمارية وتقنين عملية البيع والشراء والدخول والخروج للأدوية، كما لجأت السلطات الإستعمارية أيضا إلى مراقبة الصيدليات ونقاط البيع الخاصة بالأدوية، واستحدثت عقوبات متفاوتة ضد الأطباء والصيدالدة الجزائريين ، وكل من تسول له نفسه لإيصال الأدوية للمجاهدين الجزائريين في معاقلمهم الثورية، وقد كانت هذه الإجراءات الاستعمارية سببا مباشرا في النزج بالعديد من الجزائريين خاصة من المنتسبين لهذا المجال ، في غياهب السجون الفرنسية نظرا لحوزتهم على كميات من الأدوية والمعدات الموجهة إلى المجاهدين الجزائريين بالجبال³، ومهم من تم اعدامه بسبب تورطه في مداواة الجرحى من جنود جيش التحرير الوطني مثل الطبيب التلمساني ابن الزرجب⁴، والصيدلي القسنطيني علاوة بن جلول⁵ الذي أعدم لثبوت تورطه في تمويل جيش وجبهة التحرير الوطني بالأدوية والمستلزمات الطبية وتصريفها

¹ - عبد الله مقلاتي، المرجع نفسه، ص 432

² - جريدة المجاهد ، العدد 22، التاريخ 15 أبريل 1958، ص 04.

³ - فاروق بن عطية، المصدر السابق، ص 60.

⁴ - Moustafa khiati .Op. Cit. p 214.

⁵ - Moustafa khiati.Ibid. p 209.

لهم¹، والأمثلة عديدة عن التجاوزات الإستعمارية الفرنسية تجاه أصحاب الأقمصة البيضاء من الأطباء والصيادلة، وبذلك فقد أضحت فرنسا سببا في دمار معالم الإنسانية في الجزائر، بعدما كانت الداعية إلى بعثها من خلال ثورتها الشهيرة " الثورة الفرنسية 1789".

خاتمة:

ومما سبق نقر أن التنظيمات التي استحدثها مؤتمر الصومام عام 1956، في المجالات الاجتماعية والصحية والثقافية وغيرها من المجالات التي تعنى بالإنسان في حد ذاته والعمل على النهوض بانشغالاته، قد أعطت ديناميكية ودفعة قوية للثورة التحريرية، من خلال تأطير وهيكلة المجتمع الجزائري داخل تنظيمات وهيئات إنسانية واجتماعية متعددة، تهدف بالأساس الى توعيته وتعريفه بقضيته الأساسية، والمستجدات الحاصلة بشأنها من دسائس ومؤامرات، ولعل أكبر دليل على ذلك، هي تلك القفزة النوعية في مستوى المجهودات المبذولة من طرف الهلال الأحمر الجزائري في مجالات الإغاثة، التكفل باللاجئين الجزائريين في مراكز اللجوء بالشقيقتين تونس والمغرب، إضافة إلى المجهودات الكبيرة في التكفل بالمرضى والمصابين والجرحى من المدنيين والعسكريين من الجزائريين والأجانب على غرار الأسرى وبعض المدنيين من الشعبين الشقيقين، على المناطق الحدودية وفي جبهات القتال مع الاستعمار الفرنسي، كما عمل الهلال الأحمر جاهدا على التكوين المكثف والتأطير السريع لنخبة من الأطباء والممرضين من الجزائريين لخدمة الثورة الماسة الى أبنائها في هذا المجال، كل ذلك إضافة الى مجهودات أخرى جعلت من الهلال الأحمر الجزائري بحق منبرا وجهة موحدة للنهوض بمآسي المدنيين من الجزائريين أولا، ثم للذود عن حياض قيم ومبادئ الإنسانية من خلال التصدي والوقوف في وجه الغطرسة الاستعمارية الفرنسية.

قائمة المصادر والمراجع:

أ-المصادر:

1-الأرشيف الوطني الجزائري، رقم العلية: 6G1-001-01-014

6G1-04-02-005 :

2- جريدة المجاهد، العدد 22، التاريخ 15 أفريل 1958.

3- بن عطية فاروق، الأعمال الإنسانية أثناء حرب التحرير 1954-1962، ط1، منشورات دحلب، 2010.

4- سعيداني الطاهر، القاعدة الشرقية قلب الثورة النابض، دار الأمة، الجزائر، 2010.

ب-المراجع:

1- عمار بوحوش: التاريخ السياسي للجزائر من البداية والى غاية 1962، ط1، دار الغرب الإسلامي، لبنان، 1997.

2-مقلاتي عبد الله، موسوعة تاريخ الثورة الجزائرية- الثورة الجزائرية والمغرب العربي، الكتاب السادس، دار شمس الزيبان، الجزائر، 2013.

3- عاشور محفوظ، نشأة الهلال الأحمر الجزائري ودوره في قضية الأسرى إبان الثورة التحريرية 1957-1962، المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 13، جانفي 2015، الجزائر.

¹-الأرشيف الوطني الجزائري، رقم العلية: 6G1-001-01-014.



4- عاشور محفوظ، نشأة الهلال الأحمر الجزائري ودوره في قضية الأسرى إبان الثورة التحريرية 1957-1962، المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 13، جانفي 2015، الجزائر.

5- بلفردى جمال، الدور الإنساني ل ج، ت، وفي التكفل باللجئين الجزائريين في فترة الثورة التحريرية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، العدد 10، مارس 2015.

ج- اللغة الأجنبية:

1-Moustafa khiati. **La Croix-Rouge Internationale Et La Guerre d'Algérie**. Houma éditions. Algérie. 2014.

التثقيف الإعلامي: مقارنة فلسفية/بيداغوجية

د. زكريا عكه - د. فوزي علاوة، جامعة محمد بوضياف - المسيلة/الجزائر

ملخص:

يعرف التثقيف الإعلامي - أو التربية على الإعلام - في العموم بأنه تزويد الفرد بمهارات تجعله يمتلك القدرة على التعامل مع وسائل الإعلام بحس نقدي، وهذا المفهوم الأخير أي النقد هو مصطلح مركزي في التفكير الفلسفي وهو ما يقودنا إلى محاولة تقديم مقارنة فلسفية -بيداغوجية لموضوع التثقيف الإعلامي، لذا سنركز على مستويين يمكن أن تتم فيهما العملية المذكورة وهما:

1. مستوى عام يهدف لتطوير الحس النقدي لدى الطفل: ونقصد به تكوين الفرد من خلال تنمية القدرات النقدية لديه بشكل عام وذلك بتطوير فكرة الإبداع لديه التي هي خاصية إنسانية وذلك بتوفير المناخ الملائم خاصة من حيث التركيز على الدور الذي يمكن أن تلعبه المؤسسات الاجتماعية التالية:

الأسرة، المدرسة، وسائل الإعلام، المجتمع المدني

وهذا المستوى يجعل الفرد مزودا بحس نقدي متطور في استخدامه لوسائل الإعلام وبالخصوص في الجانب الجمالي سواء كمستقبل للرسالة الإعلامية أو كمرسل ومنتج لها.

2. مستوى خاص مرتبط بالمدرسة: يتمثل في ذلك الاهتمام الذي أضحت الدول تعمل جاهدة لتلقيه للفرد خاصة فئتي الأطفال والشباب وذلك من خلال ما يلي:

▪ إنشاء هيئات تسهر على تطوير التثقيف الإعلامي.

▪ الاستعانة بالمتخصصين الإعلاميين في الوسط الدراسي.

▪ اقتراح مواد تعليمية لها علاقة بالتثقيف الإعلامي.

الكلمات المفتاحية: المجتمع الافتراضي، التنشئة الاجتماعية، الحس النقدي، المدرسة.

مقدمة:

تعيش البشرية اليوم عبر العالم مرحلة جديدة من تاريخها تتمثل في ظهور "مجتمع جديد" يعيشه الفرد ويتفاعل معه ومن خلاله ويطلق عليه تسمية المجتمع الافتراضي. تلعب هذا الظاهرة المجتمعية في حياة الأفراد دورا قاعديا يتزايد يوميا ويكاد يضاهي دورها دور المجتمع الواقعي. أصبح من الضروري أمام هذا الواقع الجديد أن تعي المجتمعات، وخاصة منها تلك السائرة في طريق النمو، أن هذا التغيير عبارة عن حراك دائم وشامل يتعين عليها ادماجه داخل تصور مستقبلي عام يعمل على محاولة

مواكبته بتزويد أعضائها بالأدوات الضرورية التي تمكنهم من تعزيز قدراتهم على التكيف مع متطلباته وتقوية إمكاناتهم قصد ضمان شبه توازن داخل المحيط المعاش. ونجد في العالم الافتراضي ما نجده من ظواهر وأنشطة في المجتمع التقليدي ولكن بصورة افتراضية كالتجارة، والصدقة، والاحتفال، والجريمة، والتشهير، والتضليل، والإعلام، والتعليم... الخ، وهذا ما يجعل من موضوع التثقيف الإعلامي موضوعا مهما ذو ضرورة قصوى في عالم اليوم.

التثقيف الإعلامي كشكل من أشكال التنشئة الاجتماعية:

ربما ما يطلق عليه اليوم تسمية التثقيف الإعلامي أو التربية الإعلامية تعد من أهم أشكال التنشئة الاجتماعية للفرد والتي تهدف إلى تعليمه التعامل مع هذا الواقع الجديد وذلك على غرار التنشئة التقليدية التي تهدف كذلك لإعداد وتزويد الفرد بمعلومات وأدوات التعامل مع المجتمع وظواهره المختلفة، والتي تعرف بشكل عام "بأنها إعداد الطفل ثم الصبي فاليافع فالراشد للاندماج في انساق البناء الاجتماعي والتوافق مع المعايير الاجتماعية"¹. وان كانت التنشئة الاجتماعية موجبة بشكل عام للفرد من حيث انه عضو في جماعة ما، إلا أنها موجبة بشكل أساسي إلى فئات الطفولة و الشباب. "فالطفولة بمعناها العام هي الفترة التي يحتاج فيها الصغار إلى عون الكبار وعطفهم ورعايتهم ومعاونتهم على مقابلة احتياجاتها الأساسية ومواجهة مطالب حياتهم الاجتماعية والمادية واكتساب ما هم بحاجة إليه من علم ومعرفة ومهارة وسلوك"².

و التثقيف الإعلامي باعتباره شكل من أشكال التنشئة الاجتماعية للطفل أصبح ضرورة لا غنى عنها في عالم اليوم، و ما قيام الكثير من الدول بإنشاء هيئات تسهر على هذا النوع من التثقيف وكذا تبني سياسات عامة وتخصيص ميزانيات لذلك إلا دليل على أهميته، فالطفل لا يمكن تركه يبحر وحده في عوالم العالم الافتراضي بدون تلقينه بعض المعارف حول الإبحار، بعبارة أخرى لا يمكن تزويد الطفل بالاتصال تكنولوجية حديثة فقط وتركه في حاله معها، لأنه في هذه الحالة وكأننا نطلب من فرد ما الملاحة في البحار والمحيطات بمجرد تزويده بزورق أو سفينة لذلك سيواجه حتما مشاكل وصعوبات بسبب نقص معارفه.

ومسؤولية التثقيف الإعلامي للطفل تتحملها العديد من المؤسسات الاجتماعية المختلفة خاصة ما تعلق منها بالأسرة، المدرسة وسائل الإعلام المجتمع المدني... الخ، وفي هذا الإطار ربما يصح المثل الإفريقي القائل بأنه لا بد من قرية كاملة لتربية طفل، وسنحاول أن نتطرق للتثقيف الإعلامي من خلال مستويين اثنين هما المستوى العام متعلق بتطوير الحس النقدي لدى الطفل ومستوى خاص مرتبط أساسا بالمدرسة.

I. المستوى العام المتعلق بتطوير الحس النقدي لدى الطفل:

يكفي الاطلاع على بعض التعاريف التي قدمت لمصطلح التثقيف الإعلامي حتى نلاحظ حضور مصطلح النقد الذي يعد مفهوما محوريا في التفكير الفلسفي، وقد اعتبره الفلاسفة خاصية من خصائص الإنسان وبفقدانه يفقد الإنسان إنسانيته وكان ذلك بداية مع الفيلسوف الإغريقي سقراط، وفي هذا الإطار لا بأس أن نشير إلى أعمال رواد مدرسة فرنكفورت النقدية خاصة ما تعلق "تيودور ادرنوا" ADORNO و "ماكس هوركهايمر" HORKHEIMER الذين انتقدا ظاهرة صناعة الثقافة من خلال اعتبارها بأنها تشكل علامة واضحة على إفلاس الثقافة وسقوطها في السلعة، وذلك لان تحويل العمل الثقافي إلى قيمة تجارية يقضي على قوته النقدية ويحرمه أن يكون أثرا لتجربة إنسانية متأصلة. فالصناعة الثقافية هي العلامة الفاصلة على تراجع

¹- صالح محمد علي ابو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان (الأردن)، 2000، ص 15.

²- اسماعيل رياض، الخدمة العامة للشباب في مرحلة الانطلاق والاشتراك، مكتبة القاهرة الحديثة القاهرة (مصر)، ص 89.

الدور النقدي والفلسفي للثقافة والذي لعبته لمدة طويلة في التاريخ على مستوى الحياة الاجتماعية و الاقتصادية، وكانت الظروف التي دعت رواد مدرسة فرنكفورت إلى هذا النقد تتمثل في الانتشار الواسع لبعض الوسائل الإعلام الجماهيري وخاصة ما تعلق منها بالسينما و الراديو، وربما يمكن اليوم طرح نفس التساؤل فيما يتعلق بالدور الكبير الذي أصبحت تلعبه وسائل الإعلام الجديد الناتج عن التطور الكبير الحاصل في تكنولوجيايات الإعلام والاتصال والتي أضحت الفرد في عالم اليوم مرتبطا بها بشكل غير مسبوق وهو ما قد يجعله ضعيفا في إطار هذه العلاقة. وهنا يبرز الدور المهم الذي قد يلعبه التثقيف الإعلامي الذي يهدف إلى مد الفرد ببعض عناصر القوة التي قد تجعله قادرا على التعامل مع الواقع الجديد، وذلك يتم أولا من خلال العمل على تطوير الحس النقدي لديه، والذي يمكن لكل المؤسسات الاجتماعية السالفة الذكر أن تلعبه في تطويره، وخاصة إذا علمنا أن الحس النقدي في جزء كبير منه ليس فطريا بل هو مكتسب في مراحل الحياة المختلفة.

1- الأسرة:

مما لا شك فيه، فإن الأسرة هي مؤسسة مهمة في حياة الفرد وان تخلخل وتراجع دورها في بعض الفترات، وهذه الأهمية تكون بشكل كبير في السنوات الأولى للطفل وهذا لعدة أسباب أهمها ما يلي:

- لا يكون الطفل في هذه الفترة متصلا بأي جماعة خارجية إلا الأسرة.
- يكون أكثر تأثرا بالمحيطين به.
- يكون أكثر قابلية للتعلم في هذه المرحلة.
- ضعف الطفل وحاجاته للأخريين يجعل من السهل تكوينه وتوجيه سلوكه.

وعليه فإن الأسرة هي المسؤولة بداية عن تطوير الحس النقدي لطفلها في هذه المرحلة، فهذا الأخير " حين يولد لا يكون ممتلكا للحس النقدي، فهو في غالب الأحيان مجرد مستقبل، وأسرته وكذلك المدرسة هم من سيعلمونه هذه القدرة وذلك ليس في يوم واحد"¹. إذا فإن هذا الحس النقدي للطفل يتطور وينمو إن تم العمل على ذلك والعكس صحيح، والعمل على تنمية هذه القدرة يتم بطرق عديدة لعل أهمها أن يتم " تعليم الطفل طرح السؤال. مثلا: الطلب منه إن كانت صورة معينة تروق له، في هذه الحالة فإن إجابة الطفل ستكون بشكل عام بنعم، وفي هذه الحالة لا بد من مساعدته في هذا المجال من خلال دعوته للمقارنة بين صورتين، وسؤاله بعد ذلك أيهما يجدها أكثر جمالا ولماذا؟ في هذه الحالة سيحاول التفكير"²، وهنا يبرز أهمية دور الأسرة في تنمية التفكير النقدي لدى الطفل في السنوات الأولى من عمره بالخصوص.

2- المدرسة:

تعد المدرسة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وربما فإن الدور الذي يمكن أن تلعبه هذه المؤسسة في تنمية القدرات النقدية للطفل أو العكس يكون الأكثر أهمية من دور كل المؤسسات الأخرى لأنها تعتمد على مناهج تربوية صارمة عكس الأسرة. فحين يبلغ الطفل من العمر السادسة يرسل إلى هذه المؤسسة الاجتماعية ليقضي بها يوميا ساعات طويلة وسط مجتمع جديد لم يألفه يتكون من المعلم والتلاميذ " يربي تربية مقصودة تعتمد على الاستقلالية والعقلانية وتقلص النموذج الذاتي"³، وهذا

¹ -Catherine Salon, www. e.sante.fr : former l'esprit critique des enfants /actualité 02/01/2006

² -IBID.

³ - بدر الدين كمال عبده، خيرى خليل الجميلي، المدخل في الممارسة المهنية في مجال الأسرة والطفولة، المكتب العالمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية (مصر)، 1997، ص 5.

ما جعل عالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركايم في كتابه "التربية الأخلاقية للطفل" يقسم الطفولة إلى مرحلتين متميزتين هما مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة المدرسة، الأولى تمتد من الميلاد حتى التحاق الطفل بالمدرسة، ويكون في هذه المرحلة تحت رعاية الأسرة التي تقوم بتعليمه وتوجيهه، أما المرحلة الثانية التي تعد الأهم في نظر دوركايم لأنها تقدم للطفل مناهج مدرّسة للتعليم، وبالتالي فإن لهذه المؤسسة دور مهم في تنمية القدرة النقدية للطفل وذلك يتم بالأساس من خلال ما يلي:

- تجديد البرامج الدراسية بما يتلاءم مع التطورات الحاصلة لا سيما في تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

- تشجيع التلميذ على إبداء رأيه بكل حرية.

- التركيز على تدريس المواد الفنية المختلفة للطفل في إطار هذه المؤسسة لان من شأن ذلك أن يطور الحس الجمالي عنده.

3- وسائل الإعلام:

تلعب وسائل الإعلام اليوم دورا متناميا في حياة الطفل، وهذه الوسائل تقوم بتقديم انتاجات متنوعة وفي مجالات كثيرة بهدف إشباع حاجات الفرد للمعرفة والتسلية، وكما هو معروف فإن وسائل الإعلام أصبحت اليوم تبحث أكثر عن ضمان مصادر تمويلها من العمل على التنشئة الاجتماعية للفرد كهدف في حد ذاته، لذا لا يمكن الاعتماد عليها في تنمية الحس النقدي للطفل في هذه الظروف. وعليه يمكن ان تتدخل الدولة في هذا الإطار من خلال اصدار تشريعات تفرض على وسائل الاعلام الخاصة مراعاة هذا الجانب في شبكتها البرمجية، وعلى خلاف ذلك فإن وسائل الإعلام العمومية التي تعتمد في جزء من تمويلها على الدولة والتي تعمل في إطار الخدمة العمومية فإنها ملزمة أن تعتمد في شبكتها البرمجية على إنتاج وعرض برامج تعليمية تكون مكملة لعمل المدرسة والأسرة وذلك بعيدا عن كل الاعتبارات الأخرى خاصة ما تعلق منها بالتجارية.

4- المجتمع المدني:

إن دوره المجتمع المدني مهم خاصة في شغل وقت الطفل خارج المدرسة والإطار الأسري، حيث بإمكانه من خلال الجمعيات والنوادي المختلفة تنظيم ورشات، نوادي قراءة، نوادي إعلامية... الخ، وتكون معتمدة على أدوات تسمح لها بتطوير الحس النقدي للطفل وتنميته.

بناء على ما سبق فإن من شأن تطوير القدرات النقدية للطفل أن تجعل منه إنسانا فعالا ويجابيا في تفاعله مع المجتمع بشكل عام، سواء تعلق الأمر بالمجتمع التقليدي ومؤسساته أو المجتمع الافتراضي بتطوره وتحولاته المستمرة، ويمكن أن نستشف أهمية تطوير الحس النقدي لدى الفرد في علاقته بالتربية الإعلامية فيما يلي:

- من شأن الاهتمام بتطوير الحس النقدي لدى الطفل أن تجعل منه اقل تأثرا بالمضامين الإعلامية من خلال انه يسمح له بالقيام بملاحظة نقدية خارجية للمضامين الإعلامية، أي أن الطفل في هذه الحالة لن تحتويه تكنولوجيا الإعلام الجديدة بشكل كامل.

- سواء أكان الفرد مستقبلا أو منتجا للرسالة الإعلامية فإن الحس النقدي سيلعب دورا مهما ومؤثرا في علاقته وتفاعله مع الوسائل الإعلامية المختلفة.

لقد وفرت التطورات التكنولوجية اليوم للفرد أدوات للاتصال حيث أصبح من السهل اقتنائها من السوق في كل مناطق العالم تقريبا، لكن قبل التفكير بتزويد الإنسان بأدوات معينة يجب التفكير أولا في تكوين هذا الإنسان، وهذا ما ينطبق على التثقيف

الإعلامي. فقبل أن يتم التفكير في تزويد الفرد بأدوات تعامله مع الإعلام يجب التفكير بداية في تكوين هذا الإنسان، وجزء مهم من هذا التكوين يتمثل في تطوير الحس النقدي لديه.

II. المستوى الخاص المتعلق بالمدرسة:

وهذا المستوى الثاني لا يقل أهمية عن المستوى الأول بل هو مكمل له، وهو متمثل في ذلك الاهتمام الذي أضحت الدول والمجتمعات تعمل جاهدة لتعليمه للأفراد، وبالخصوص فئات الشباب والأطفال منهم، وذلك بهدف تزويدهم بمبادئ عملية للتعامل مع المجتمع الافتراضي بشكل عام، ويتم ذلك بالأساس من خلال سياسات عامة تتمثل في إيجاد هيئات تسهر على نشر التثقيف الإعلامي وتشجيعه في إطار المدرسة بالخصوص وكذلك في الأسرة، وسائل الإعلام، المجتمع المدني... الخ، ويمكن ذكر بعض هذه المؤسسات في بعض الدول كأثلة:

- مركز الربط بين التعليم ووسائل الإعلام CLEMI في فرنسا الذي تأسس سنة 1983 وهو تابع لوزارة التربية الفرنسية.
- المركز الكندي للتربية الإعلامية والمعرفة الرقمية وهو منظمة غير ربحية تأسست في بداية التسعينات من القرن العشرين.
- المجلس الأعلى للتربية الإعلامية CSEM في بلجيكا الذي تأسس في سنة 2008.

رغم تعدد المؤسسات الاجتماعية التي يمكن لها أن تؤدي دورا في التثقيف الإعلامي للطفل إلا أننا سنركز بشكل أساسي على المدرسة، وذلك لأن التربية والتعليم هما مهمة أساسية للدولة وهي واجب قامت به كل دول العالم دون استثناء تجاه مواطنيها، فالمدرسة هي المسؤولة عن إعداد الفرد ليكون عنصرا فعالا وإيجابيا في مجتمعه، ويتم ذلك بالأساس من خلال تعليمه القراءة والكتابة ومختلف علوم العصر، لكن عالم اليوم يتحول بسرعة نتيجة لثورة الاتصالات التي نعرفها، وبالتالي لا بد على المدرسة أن تواكب ذلك في برامجها ومقرراتها الدراسية، وان تأخذ التثقيف الإعلامي بعين الاعتبار وذلك على كل مستويات العملية التربوية سواء ما تعلق منها بالأستاذ، التلميذ، المقرر الدراسي أو التجهيزات المختلفة التي تحتاجها المدرسة.

1. الأستاذ:

باعتباره هو المسؤول الأول عن التعليم في المدرسة فمن الضروري العمل على تكوينه إعلاميا من خلال عمليات التأهيل وإقامة دورات تكوينية وتربصات، وكذلك يمكن تكوين مؤطرين متخصصين في التربية الإعلامية بشكل كامل ويكون دورهم الأساسي محصورا في التثقيف الإعلامي، ويمكن أن نذكر على سبيل المثال مركز الربط بين التعليم ووسائل الإعلام في فرنسا CLEMI " الذي قام في الموسم الدراسي 2013-2014 بتكوين 25464 متربص وتنظيم 928 أيام تكوينية".

2- التلميذ:

هو المستهدف الأساسي من خلال عمليات التثقيف الإعلامي، لذا لا بد من العمل على السماح له من الاقتراب أكثر من الإعلام سواء من خلال جلب إعلاميين ومتخصصين للمدرسة، أو القيام بخارجات للمؤسسات الإعلامية، أو إقامة ورشات داخل المدرسة للإنتاج الإعلامي. ففي فرنسا مثلا يقوم مركز الربط بين التعليم ووسائل الإعلام بتنظيم أسابيع للصحافة بالمدارس منذ خمسة وعشرون سنة، حيث انه في سنة 2014 كان الأسبوع الخامس والعشرون "حيث جمع 3137940 تلميذ من

التحضير للجامعة، وكذا 186675 أستاذ من 14125 مؤسسة تعليمية¹، وقد أصبحت هذه الأسابيع تقليدا راسخا لهذه الهيئة، وفي كل عام يتم التطرق لموضوع مختلف ومستجد.

3- المقررات الدراسية:

من أهم خصائص المدرسة أنها تعتمد في عملها على برامج دراسية مضبوطة ومنهجية يقوم بها متخصصين مؤهلين، لذا فمن الضروري الأخذ بعين الاعتبار التثقيف الإعلامي في إعداد البرامج الدراسية، وذلك بالاستعانة بالمتخصصين الإعلاميين، وكذا العمل المستمر على تجديد هذه المقررات لتواكب التطورات الحاصلة في الميدان الإعلامي.

5- التجهيزات:

هي الأخرى مهمة من حيث أنها هي من ستسمح للطفل بالتعلم وأمثلة هذه التجهيزات كثيرة نذكر منها توفير أجهزة الإعلام الآلي، وبعض وسائل الإنتاج الإعلامي كأدوات التصوير وكذا التسجيل، الربط بشبكة الانترنت... الخ.

وللدلالة كذلك على أهمية ومحورية التربية الإعلامية في عالم اليوم يمكن أن نذكر انه كان حاضرا بقوة في الدخول المدرسي لسنة 2015 في فرنسا على سبيل الذكر، وذلك من خلال طلب وزيرة التربية والتعليم في هذا البلد "من المجلس الأعلى للبرامج بتقوية وتعزيز محتوى التربية الإعلامية في البرامج الدراسية من المرحلة التحضيرية إلى المرحلة المتوسطة"²، وفي هذا الإطار كانت مجموعة من التوصيات لتطبيق مجموعة من الإجراءات هي ما يلي:

- وجوب توفير وسائل للإبداع الإعلامي بالنسبة لتلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية.
- استكشاف عالم الصحافة والإعلام.
- تجنيد القطاع السمعي البصري العمومي في هذا الإطار.

خاتمة:

من المسلمات أن موضوع التثقيف الإعلامي حضي بالأمس وما زال يحض اليوم بكل العناية من السلطات الرسمية وغير الرسمية في البلدان المتقدمة رغم أن هذه المجتمعات منتجة لبرامجها الإعلامية ومتحكمة في صناعاتها الثقافية. فما بال البلدان النامية وخاصة منها الجزائر التي تعيش تبعية تكنولوجية مفرطة ورضوخ إعلامي وثقافي مؤسف للرداءة؟ ما هو يا ترى مصير هذه الأجيال المتتالية التي تتوافد على المؤسسات التكوينية العمومية بكل أطوارها في ظل تلاشي نفوذ الهيئات التقليدية الواقية المكلفة بالتنشئة الاجتماعية وغياب قذوة ثقافية متميزة؟ مع تضخم الهيمنة التكنولوجية والتمادي في فرض استهلاك مضامين مستوردة يتعين على السلطات العمومية الأخذ بزمام الأمور وتعتجيل في إرساء برنامج وطني متكامل يهدف إلى تزويد الأجيال الصاعدة أولا والمجتمع ككل ثانيا بتربية إعلامية قوية تشمل جل الوسائل وتكون في مستوى التطور السريع لتكنولوجيات الإعلام والاتصال، وذلك بهدف خلق حالة من التوافق والاتساق الاجتماعي والنفسي للأفراد، أي أن العمل والاهتمام بهذا الميدان ليس اختيارا بل هو واقع مفروض لا بد من مواكبته.

Ibid., P15-1

²-Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

www.education.gouv.fr/cid86202/education-artistique-et-culturelle-education-aux-medias-et-a-l-information.html

قائمة المراجع:

1. إسماعيل رياض، الخدمة العامة للشباب في مرحلة الانطلاق والاشتراك، مكتبة القاهرة الحديثة القاهرة (مصر).
 2. بدر الدين كمال عبده، خيرى خليل الجميلي، المدخل في الممارسة المهنية في مجال الأسرة والطفولة، المكتب العالمي للكيميوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية (مصر)، 1997.
 3. صالح محمد علي ابوجادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان (الأردن)، 2000.
1. Catherine Salon le 02/01/2006, www.e.sante.fr : former-esprit-critique- enfants : actualité :1311
 2. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, <http://www.education.gouv.fr/cid86202/education-artistique-et-culturelle-education-aux-medias-et-a-l-information.html>
 3. Conseil d'orientation et de perfectionnement du CLEMI 25 juin 2015, Rapport d'activité année 2014. http://www.cleml.org/fichier/plug_download/71738/download_fichier_fr_cleml_rapport_activite_2014.pdf
 4. Anne Cordier, Grandir connectés, les adolescents et la recherche d'information, C&F éditions, 2015.
 5. Divina Frau-Meigs, Socialisation des jeunes et éducation aux médias, Eres édition, 2011.
 6. François-Bernard Huygues, La désinformation, les armes du faux, Armand Colin, 2016.
 7. Gérald Bronner, La démocratie des crédules, PUF, 2013.
 8. Laurence Corroy, De l'éducation par les médias à l'éducation aux médias, L'Harmattan, 2016.
 9. Roland Cros et Philippe Lelong, Des écrits, des écrans : pour une éducation à l'image et aux médias, CNDP, CLEMI, 2009.
 10. Anne Vize, L'éducation aux médias, 30 activités pour comprendre les médias et développer le sens critique, Chenelière éducation, 2011.
 11. Julien Lecomte, 40 activités pédagogiques pour le secondaire, De Boeck, 2014.
 12. L'éducation aux médias : enjeux, état des lieux, perspectives : rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale / rapporteurs Catherine Becchetti-Bizot et Alain Brunet. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 2007
 13. L'éducation aux médias dans le second degré. Note d'information, n° 08.31, novembre 2008, 6 p. France. Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. En ligne : http://media.education.gouv.fr/file/2008/71/9/NI0831_38719.pdf

الأساليب والمبادئ والطرائق التربوية عند النبي المصطفى صلى الله عليه وسلم

د عارف أسعد جمعة/أكاديمية بشاك شهير للعلوم العربية والإسلامية، اسطنبول، تركيا

ملخص:

تعد التربية منهجاً قوياً في رسالة الأنبياء وحياتهم، ولقد كان رسول الله محمد صلى الله عليه وسلم داعياً إلى الله تعالى وفق منهج تربوي حكيم قائم على أساليب تربوية مثل (اللين والحكمة والموعظة وحسن الخلق...) وطرائق تعليمية (كالحوار وضرب الأمثال والتربية العملية والمناقشة والمشاركة والتعاون...) ولم يخلُ هذا المنهج التربوي من أدوات التعليم ووسائله فقد استعمل النبي صلى الله عليه وسلم أدوات ووسائل تعليمية منها الفكرية المعنوية (التأمل والتصور والتخيل...) ومنها الحسية (النماذج والأشكال و المخططات ..)

ولم يقتصر منهج النبي صلى الله عليه وسلم على التعليم بل شمل المتعلم وخصائصه النمائية والنفسية والعمرية، مما أعطى التربية تنوعاً شمل المراحل العمرية كلها (من الطفولة الأولى مروراً بالرشد حتى الكهولة) الكلمات المفتاحية: المنهج، الأساليب، الطرائق، التربية، النبي صلى الله عليه وسلم.

مقدمة:

إن المتتبع لمسيرة النبي صلى الله عليه وسلم يلاحظ أنه ما ترك شاردة ولا واردة تهتم الإنسان وتسعده في دنياه وآخرته إلا بيّنها وقدم فيها دروساً تطبيقية فكان لا يأمر بأمرٍ إلا كان أسبق إليه، ولا ينهى عن شيء إلا كان أشد اجتناباً له. وقد شملت تعاليم النبي صلى الله عليه وسلم كل مناحي الحياة ((الاجتماعية - الاقتصادية - الأخلاقية - العبادية...)) وإن رسالته لم تخص قومياً بعينهم بل كانت عامة شاملة لجميع الناس قال تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾ [الأنبياء: 107] فما من أحد إلا أفاد من النبي صلى الله عليه وسلم واستقى من بحر علمه وجوده ما شاء، ومحمد صلى الله عليه وسلم كان الأول والرائد في البشر في كل علم خصّه الله به، فقد تلقى العلم عن ربه، فنال ما لم ينله بشر من قبله ولا بعده - فمن أراد أن ينهل العلم والتربية فعليه أن يأخذ علمه من المربي الأول الذي كلفه الله Y هذا الأمر وخصّه به.

فقال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾ [الجمعة: 2].

فالمهمة الأساسية للنبي صلى الله عليه وسلم هي التعليم والتربية، وهي تكليف من ربه ذي الجلال والإكرام، وأمر منه ليعلم الناس الكتاب والحكمة ويربي أنفسهم ويزكّيها.

وروى مسلم عن جابر بن عبد الله T أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: « إن الله لم يبعثني معنتاً ولا متعنتاً ولكن بعثني معلماً ميسراً¹ »

محمد صلى الله عليه وسلم المرابي الأول في البشر:

دلّ على ذلك أمور عدة منها:

1 - تلقيه الأدب والتربية عن الله Y ، وإن المتعلم يشرف بقدر المعلم والعلم فكيف بمن كان معلمه الله Y وعلمه من لدن الله العزيز الحكيم.

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: « أدبني ربي فأحسن تأديبي² ».

2 - الإرشاد التربوي الذي قدمه النبي صلى الله عليه وسلم في حياته، وخلده القرآن الكريم والسنة النبوية وسيرته العطرة وتناقله الصحابة ومن بعدهم إلى عصرنا فما زالت تعاليمه وتربيته سارية في الأمة ومؤثرة بها - فلم يترك النبي صلى الله عليه وسلم أدباً ولا مبدأً ولا طريقةً ولا تعليماً تربوياً ينفع الناس إلا ذكره وطبقه وعلمه وأمر به، - فلم تبق تعاليمه حبيسة في عقول أصحابه رضوان الله عليهم أو الكتب، بل كانت عامة شاملة تطبيقية أفاد منها الناس جميعاً.

3 - النقلة النوعية للمجتمع الجاهلي الذي كان يُعد من أردى المجتمعات خلقاً وتربيةً. والذي أضحى بالمرابي الأول محمد صلى الله عليه وسلم أرقى المجتمعات وخير الأمم مطلقاً ﴿ كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ﴾ [آل عمران: 110] فقد نقل النبي صلى الله عليه وسلم بتربيته الحكمة المجتمع العربي الجاهلي الذي كان لا يؤبه له إلى قمة المجتمعات، والأمثلة كثيرة ويكفي منها مثلاً أن قومه الذين كانوا يلودون بالفرس والروم والأحباش للحماية في الجاهلية، صاروا سفراء إليهم ودعاة وملوكاً في بلادهم، وأن الحدود التي كانت لهم في الجاهلية لا تتعدى (مضارهم)، صارت بالإسلام ومربيه الأول البلاد كلها مضارب ومحطاً لهم وترغب إليهم، فاتسعت دائرة مكانهم ومكانتهم لتشمل جزيرة العرب كلها ثم لتمتد إلى أقاصي الشرق والغرب.

وذكر المستشرق إدوارد رمسي: ((أن الإسلام الذي جاء على يد محمد صلى الله عليه وسلم فتح المدينة والحضارة قوة جديدة وشجع العالم على درس العلوم باتساع متناه وهكذا خرج إلى الدنيا فلاسفة وخطباء وأطباء ومؤرخون ... أمثال الجاحظ والبيروني والطبري وابن سينا وابن رشد والفارابي والغزالي وابن ماجه ... والمسلمون بلا نزاع هم مخترعو الكيمياء ومؤسسوه أما علم الطب والصيدلة فقد حسنوهما تحسیناً عظيماً ... وهم مخترعو علم الجبر، ومكتشفو علم الطيران³ .

4 - الأثر التربوي الذي كان يحدثه في كل من تعلم وتربى في مدرسته فقد كان الرجل يأتي النبي صلى الله عليه وسلم فيتعلم منه الإسلام والحكمة ثم يرجع إلى قومه فيأتي بهم جميعاً مؤمنين.

5 - التغيير التربوي الذي طال كل إنسان بعينه تربى في مدرسته صلى الله عليه وسلم فقد تغير حال كل من تفقه وتربى على يدي النبي صلى الله عليه وسلم في عصره ومن أتى بعده إلى يومنا هذا.

¹ صحيح مسلم - كتاب الطلاق - باب بيان أن تخيير امرأته لا يكون طلاقاً إلا بالنية رقم الحديث 1487 .

² الجامع الصغير عن ابن مسعود

³ محمد عثمان عثمان، (د.ت)، محمد في الآداب العالمية المنصفة، دار التراث العربي، ص 107.

فمثلاً (عمر) ذاك الجاهلي الذي كان لاهياً وسكيراً قبل الإسلام لا يؤبه له - ولا يعرف خارج قومه - صار بالإسلام وعلى يدي المربي محمد صلى الله عليه وسلم عمر العبقري رجل الدولة العظيم ورمز العدالة والحزم وسعة الأفق والفراسة، وعلى يديه هدمت أركان الظلم في عصره ((الفرس والروم)) وصار مضرب المثل والقُدوة للمسلمين في كل أنحاء العالم.

وذاك ابن مسعود راعي الإبل، الممتن من قريش لوضاعة نسبه والمستصغر في أعين الناس لنحوه وضعف جسده، صار بالإسلام ومربيه الأول محمد صلى الله عليه وسلم رأس الفقه الإسلامي فعلى يديه نشأت مدارس الفقه، وإن أراد الإنسان أن يتتبع حياة جميع من عاصر النبي صلى الله عليه وسلم من الصحابة لوجد التحول الكبير في حياتهم ولكن المكان لا يتسع للسرد.

وانتقل تأثير تربيته صلى الله عليه وسلم في جميع المجتمع، فذاك المجتمع الذي اتسم بالأمية، والتبعية والتفوق والخضوع للأوهام والأساطير والخرافات والعادات الجاهلية تحول بمحمد صلى الله عليه وسلم وتربيته العظيمة إلى مجتمع يسوده العلم والمعرفة والاستقلالية والانفتاح على البشرية جمعاء وصار من سماته التقدم والحضارة في جميع ميادين الحياة.

قال القس د. ورنى: ((وأخيراً أخذت أدرس حياة النبي محمد صلى الله عليه وسلم فأيقنت أن من أعظم الأثام أن نتنكر لذلك الرجل الرباني الذي أقام مملكة لله بين أقوام كانوا من قبل متحاربين لا يحكمهم قانون، يعبدون الوثن ويقتفون كل الأفعال المشينة، فغيّر طريق تفكيرهم لا بل عاداتهم وأخلاقهم، وجمعهم تحت راية واحدة وقانون واحد ودين واحد وثقافة واحدة وحضارة واحدة وحكومة واحدة، وأصبحت تلك الأمة التي لم تنجب رجالاً عظيمًا واحداً يستحق الذكر منذ عدة قرون أصبحت تحت تأثيره وهدية تنجب ألوفاً من النفوس الكريمة التي انطلقت إلى أقصى أرجاء المعمورة تدعو إلى مبادئ الإسلام وأخلاقه ونظام الحياة الإسلامية وتعلم الناس أمور الدين الجديد¹.

يقول الباحث السويسري ماكس فان برشم: ((إن محمداً صلى الله عليه وسلم نبي العرب من أكبر مريدي الخير للإنسانية وإن ظهور محمد للعالم أجمع إنما هو أثر عقل عالٍ، وإن افتخرت آسية بأبنائها فيحق لها أن تفتخر بهذا الرجل العظيم)).² بل إن تعاليمه صلى الله عليه وسلم سرت في كل عصر وما من أحد تعرّف على نهج وتربية محمد صلى الله عليه وسلم إلا أفاد من ذلك وتبدل حاله إلى حال أفضل، فقصص كثير من الناس في عصرنا وما سبقه بيّنت كيف أفادوا منه صلى الله عليه وسلم وكانت تعاليمه وآدابه سبباً في إسلام الكثيرين، أمثال الفيلسوف الفرنسي "روجيه غارودي" والكاتبة الانكليزية "اللادي ايفلين كوبولد" و "هارون ليون" الباحث والبروفسور الانكليزي.

6- شهادة المنصفين من غير العرب والمسلمين والتي تعد شهادة علمية مقبولة لا موارد فيها ولا ميل من قريب ولا حليف. وهذه بعض الشهادات التي تدل على أن محمداً صلى الله عليه وسلم هو المربي والمصلح الأول الذي أفادت منه الإنسانية.

قال موير: ((لم يكن الإصلاح أعسر ولا أبعد منالاً منه وقت ظهور محمد ولا نعلم نجاحاً ولا إصلاحاً تم كالذي تركه عند وفاته)).³

وقال يوزرت اسمث: ((إن محمداً بلا نزاع أعظم المصلحين على الإطلاق)).⁴

وذكرت دائرة المعارف البريطانية في تعريف للنبي صلى الله عليه وسلم:

¹ محمد الشريف الشيباني، (1982م)، الرسول في الدراسات الاستشراقية المنصفة، 1982م، دار الفكر، ص 183

² ماكس فان برشم، (د. ت)، العرب في آسية، دار الترجمة، ص 57.

³ سعيد حوى، (2006م)، الرسول صلى الله عليه وسلم، المكتبة الإسلامية، ص 184

⁴ المرجع السابق ص 185

((لقد صادف محمد النجاح الذي لم ينل مثله نبي ولا مصلح ديني على الإطلاق)).

ويقول ليون: ((إن من روائع دعوة محمد صلى الله عليه وسلم أنها تحترم العقل وأن الإسلام لا يطالب أتباعه أبداً بإلغاء هذه الملكة الربانية الحيوية)).¹

يقول ماركس: ((هذا النبي صلى الله عليه وسلم الذي افتتح برسالته عصر العلم والنور والمعرفة لا بد أن تدون أقواله وأفعاله على طريقة علمية خاصة، وبما أن هذه التعاليم التي قال بها محمد صلى الله عليه وسلم هي وحي من الله المنزّل ورسالته، فقد كان علمه يمحو ما تراكم على الرسائل السابقة من التبديل والتحوير وما أدخله عليها الجهل من سخافات لا يعول عليها عاقل)).²

فهذه شهادات من لم يره ولم يؤمن به إنما كان صادقاً في تتبع بعض أحواله، فكيف بمن رآه وعاصره، ومن آمن به ولم يره، وإنما عطرّت نفسه وزكت ومن سيرته نهلت وباتباعه شرفت وارتقت.

7 - تربيته صلى الله عليه وسلم الشمولية التي شملت جميع مناحي حياة الإنسان وتنوعت لتستوعب جميع المواقف الحياتية والحاجات البشرية، فأتمت مناسبة لكل زمان ومكان وملائمة لنمو الإنسان وحاجاته، فهي تربية تعليمية تهذيبية تبين للإنسان الطرق السليمة التي تضمن سعادتي الدنيا والآخرة.

وهي أيضاً تربية وقائية تمنع وقوع الإنسان في الخطر وتعمل على تجنبه كل ما يوصل للخطأ ويؤول إلى الشقاء الدنيوي والأخروي.

وهي تربية علاجية تهذب الإنسان وتقوم اعوجاجه وتعيده إلى طريق الصواب، فمن خالف أو جرح ذنباً فإن التربية النبوية لا تنبذه ولا تحقره بل تؤمنه بالتوبة وتتوخاه بالنصيحة والإرشاد ليرجع إلى الصواب.

وهي تربية إنسانية تعم البشرية جميعاً فتهتم بدوافع الإنسان وميوله واستثمار طاقاته فتوجهها نحو العمل والاحتراف والإتقان والإخلاص، وتحرر الفكر والعقل من الانحرافات والأوهام وتدفع نحو العلم والتفكير والابتكار والإبداع.

ومع أن التربية النبوية أولت أهمية كبرى لتعامل الإنسان مع أخيه الإنسان، فإنها لم تغفل تعامل الإنسان مع البيئة فنهى صلى الله عليه وسلم عن إهدار مواردها فأوصى معاذاً ألا يُسرف في الماء أثناء الوضوء ولو كان على نهرٍ جارٍ، وأمر كل مسلم أن يبادر لزرع الشجر حتى وإن قامت القيامة حيث قال: « إذا قامت الساعة وبيد أحدكم فسيلة فليغرسها »³، وأمر بالنظافة وإمالة الأذى عن الطريق فقال صلى الله عليه وسلم: « الإيمان بضع وسبعون شعبة أعلاها شهادة أن لا إله إلا الله وأدناها إمالة الأذى عن الطريق »⁴ (أخرجه الترمذي)، ودعا إلى الإحسان إلى الحيوان وعدم إيذائه فقال صلى الله عليه وسلم: « دخلت امرأة النار في هرة حبستها لا هي أطعمتها ولا تركتها تأكل من خشاش الأرض »⁵ ورأى عصفورة تحوم فوق رأس رجل فقال « من فجع هذه بولدها ردوا ولدها إليها »⁶

¹ عرفات كامل العشي، (1994م)، رجال ونساء أسلموا، المكتبة الإسلامية، 1994، ص 6-7

² محمد الشريف الشيباني، (1982م)، الرسول في الدراسات الاستشراقية المنصفة، 1982م، دار الفكر، ص 178.

³ مسند الإمام أحمد - أنس بن مالك رقم الحديث 12491.

⁴ صحيح مسلم - كتاب الإيمان - باب بيان عدد شعب الإيمان وأفضلها وأدناها وفضيلة الحياء وكونه من الإيمان رقم 35.

⁵ صحيح البخاري - كتاب بدء الخلق - باب خمس من الدواب فواسق يقتلن في الحرم رقم الحديث 3140

⁶ سنن أبي داود - كتاب الجهاد - باب في كراهية حرق العدو بالنار 2675.

وتروي كتب السيرة النبوية أن محمداً صلى الله عليه وسلم يوم فتح مكة غير مسير الجيش عندما شاهد كلبة ترضع أبناءها الصغار في غار صغير على الطريق خشية أن يفزعها وأولادها.

2- الأساليب التربوية النبوية:

سلك النبي صلى الله عليه وسلم في التربية أساليب عديدة بغية مدّ المعلمين بميسرات تعينهم على التعليم والتطبيق، إضافة إلى أن الأساليب التربوية تدعم الموقف التعليمي وتستدعي انتباه المتعلمين.

وبما أن أساليبه صلى الله عليه وسلم كثيرة يعسر حصرها أو عدها - فسيتم عرض بعضها بعجالة:

استخدام الوسائل التعليمية:

يوصي التربويون باستخدام الوسائل التعليمية لما لها من فوائد عدة منها تحفيز التعلم وشد انتباه المتعلم والمساهمة في تقديم الدرس ... الخ.

والنبي صلى الله عليه وسلم كان يستخدم الوسائل التعليمية في المواقف التي تستدعي ذلك فمرة خط النبي صلى الله عليه وسلم خطوطاً فقال: « هذا الإنسان وهذا أجله فبينما هو كذلك إذا جاءه الخط الأقرب »¹

- ومن الوسائل استخدام المجسمات فعن علي بن أبي طالب τ قال: إن نبي الله صلى الله عليه وسلم أخذ حريراً فجعله في يمينه وأخذ ذهباً فجعله في شماله ثم قال: « إن هذين حرام على ذكور أمتي حل لإنائهم »²

والنبي صلى الله عليه وسلم لم يقتصر على الوسائل الصناعية التي يصنعها المعلم ليعلم بها الطلبة، بل كان يحول كل ما يمكن في الموقف التعليمي إلى وسيلة تعليمية ومنها هذا المثل « مر النبي صلى الله عليه وسلم بالسوق والناس كنفثيه "على جانبه" فمر بجدي أسك ميت فتناوله وأخذ بإذنه ثم قال أيكم يحب أن يكون هذا له بدرهم، قالوا: ما نحب أنه لنا بشيء وما نصنع به، ثم قال أتحبون أن يكون لكم؟ قالوا والله لو كان حياً كان عيباً إنه أسك فكيف وهو ميت فقال صلى الله عليه وسلم فو الله للدينا أهون على الله من هذا عليكم »³

فيظهر الحديث الشريف براعة النبي صلى الله عليه وسلم في تحويل ما ينفر منه الناس إلى وسيلة تعليمية هدفت لتعريف الناس بقدر الدنيا وقيمتها عند الله فكانت هذه الوسيلة مجدية نافعة.

ومن أسلوبه صلى الله عليه وسلم التكرار في اللفظ:

وذلك من أجل توكيد الشيء وبيان أهميته وثبितه في النفس والحض على القيام به إن كان أمراً، واجتنابه إن كان نهياً.

روى البخاري ومسلم عن أبي هريرة τ أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: « والله لا يؤمن، والله لا يؤمن قيل من يا رسول الله قال: الذي لا يأمن جاره بوائقه »⁴.

فيظهر التكرار في الحديث أهمية الأمر المراد وهو حرمة الجار وحرمة إيدائه.

¹ صحيح البخاري - كتاب الرقاق - باب الأمل والحرص رقم الحديث 5269.

² سنن ابن ماجه - كتاب اللباس - باب لبس الحرير والذهب للنساء رقم الحديث 3595.

³ صحيح مسلم - كتاب الزهد والرقائق رقم الحديث 2957.

⁴ صحيح البخاري - كتاب الأدب - باب إثم من لا يأمن جاره بوائقه رقم الحديث 5670.

وروى البخاري ومسلم عن أبي بكر نفيح بن الحارث τ قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «ألا أنبئكم بأكبر الكبائر، ثلاثاً، قلنا بلى يا رسول الله، قال: الإشراف بالله وعقوق الوالدين، وكان متكئاً فجلس فقال: ألا وقول الزور وشهادة الزور فما زال يكررها حتى قلنا ليته يسكر»¹.

ومن بديع أسلوب النبي صلى الله عليه وسلم في التكرار جعله مقترناً بالحركة فقد غير من هيئته عندما أراد أن يحذر من شهادة الزور فانتبه المستمعون إليه من خلال ملاحظة تغير الحركة وتكرار اللفظ.

وإن كان التربويون قد شرطوا لفاعلية التكرار ارتباطه بالانتباه والملاحظة فكل هذه الشروط وأكثر متحققة في أسلوب التكرار في التربية النبوية.

وعن أنس τ «أن النبي صلى الله عليه وسلم كان إذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثاً حتى تفهم عنه، وإذا أتى على قوم فسلم عليهم سلم عليهم ثلاثاً»² (أخرجه البخاري) ومن فوائد التكرار كطريقة تعليمية ترسيخ الفهم في ذهن المستمعين، وكثيراً ما حملت هذه الفائدة النبي صلى الله عليه وسلم على التكرار.

ومن أساليبه صلى الله عليه وسلم استخدام المقدمات التمهيدية:

حيث تجعل المقدمات التمهيدية المتعلمين في استعداد للتعلم، وقد كان النبي صلى الله عليه وسلم يُكثر من استخدامها بغية تهيئة المتعلمين وتحفيزهم، وهناك شواهد كثيرة منها ما رواه أبو هريرة τ أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «ألا أدلكم على ما يمحو الله به الخطايا ويرفع به الدرجات قالوا بلى يا رسول الله قال: إسباغ الوضوء على المكاره وإكثار الخطى إلى المساجد وانتظار الصلاة بعد الصلاة فذلكم الرباط فذلكم الرباط فذلكم الرباط»³

ومن أساليبه التربوية اعتماد التحليل المنطقي وعدم الحكم بالظاهر:

فدعا النبي صلى الله عليه وسلم الإنسان إلى أن يتحرى صدق القضية بالدراسة والتأمل قبل إصدار الحكم فعن سهل τ مر رجل على رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: «ما تقولون في هذا؟ قالوا حريٌّ إن خطب أن ينكح، وإن شفع أن يشفع، وإن قال أن يُسمع قال: ثم سكت فمر رجل من فقراء المسلمين فقال: ما تقولون في هذا قالوا: حري إن خطب أن لا ينكح، وإن شفع أن لا يشفع، وإن قال أن لا يُسمع فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: هذا خير من ملء الأرض من هذا»⁴

فالنبي صلى الله عليه وسلم بين الحال الذي يُقاس به المرء ألا وهو حال التقوى والطاعة لله وليس ما يظهر للعيان من حسن المظهر والكفاف في المعيشة.

ومن أساليبه النصيح والتوجيه:

كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يرفق بالناس جميعاً فهو دائم النصيح لهم في كل موقفٍ يستدعي ذلك، حيث يأخذهم بالرفق واللين والرحمة إلى فعل ما ينبغي.

¹ صحيح مسلم- كتاب الإيمان- باب بيان الكبائر وأكبرها رقم الحديث 87.

² صحيح البخاري - كتاب العلم- باب من أعاد الحديث ثلاثاً ليفهم عنه رقم الحديث 95.

³ صحيح مسلم - كتاب الطهارة - باب تبلغ الحلية حيث يبلغ الوضوء .

⁴ صحيح البخاري - كتاب النكاح- باب الأُكْفَاءِ فِي الدِّينِ رقم الحديث 4726.

ذات يوم دخل الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم على زوجته عائشة رضي الله عنها، فوجد عندها نسوة وكانت فيهن واحدة كتيبة المحيا، رثة الهيثة.

سأل الرسول صلى الله عليه وسلم عنها؟

فقال له عائشة ت: إنها زوجة عثمان بن مظعون، وإنما تشكو زوجها عثمان، أنه يصوم نهاره ويقوم ليله كله، إنه مشغول عنها.

فيذهب الرسول صلى الله عليه وسلم إليه ويقول له: «أما لك في أسوة؟! قال عثمان: بأبي أنت وأمي... وماذا؟ قال الرسول صلى الله عليه وسلم: أتصوم النهار وتقول الليل؟! قال عثمان إني لأفعل.. قال الرسول صلى الله عليه وسلم: «لا تفعل إن لجسدك حقاً... وإن لأهلك حقاً»¹

ويظهر الحديث عظمة النبي صلى الله عليه وسلم في تفقد أحوال الناس وتوخيهم بالنصح والإرشاد من دون أن يمس النصح شعورهم أو ينال من إحساسهم وهذا ما ينبغي على المربي أن يتخلق به في تعامله مع الطلبة.

وكان النبي صلى الله عليه وسلم يعتمد أسلوب القصة:

لما فيها من التشويق والإثارة وبلغ الأثر في النفوس ودافعاً لها لأخذ العبرة وتمثل المواقف الإيجابية واجتناب المواقف السلبية، وكان صلى الله عليه وسلم يحدث عن أخبار الأمم السابقة فيقول «كان فيمن قبلكم». ثم يسرد القصة المناسبة للموقف التعليمي.

وتكثر القصص في التربية النبوية وتنوع، ففي كل قصة حادثة وشخصيات وتشويق ونتيجة أو حكمة تنفذ إلى القلوب بعد أن تهيأت لها، وليست القصة مقصودة لذاتها إنما مرتبطة بغاياتها لذلك لم يكن من الضروري إغناء الحوادث بتفصيلات حشوية لا حاجة إليها، وإن معظم القصص النبوية لا تتجاوز الصحيفة الواحدة لكن عبرها والدروس المستفاد منها كثيرة.

أسلوب ضرب الأمثلة للتقريب لذهن المستمعين:

كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يكثر من الأمثلة التي تتوافق مع بيئة المتعلمين وخبراتهم لما في ذلك من تأثير في المتعلمين وتوجيه لسلوكهم وإيصال المعلومة إليهم.

فعن جابر ت قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «مثلي ومثلكم كمثل رجل أوقد ناراً فجعل الجنادب والفراس يقعن فيها وهو يذبهن عنها وأنا أخذ بحجزكم عن النار وأنتم تفلتون من يدي»²

فهذا المنظر المتكرر في بيئة العرب ثابت في أذهانهم فهم ألفوه في سمرهم وهم يتحلقون حول النيران ويرون كيف تقع الفراشات والجنادب في النار مما يجعل الإسقاط العملي على هذا المثال مؤثراً في نفوس المستمعين وداعياً لهم إلى التفكير والتدبر.

- ومن أساليبه التربوية صلى الله عليه وسلم: مجالسة الصحابة (المتعلمين) والانخراط وتبادل الود والحديث معهم:

ما رواه النسائي عن سماك بن حرب أنه قال لجابر بن سمره كنت تجالس رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال نعم، كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا صلى الفجر جلس في مصلاه حتى تطلع الشمس فيحدث أصحابه، يذكرون حديث الجاهلية،

¹ مجمع الزوائد ومنبع الفوائد- كتاب النكاح- باب حق المرأة على الزوج رقم الحديث 7610.

² صحيح مسلم - كتاب الفضائل - باب شفقتة صلى الله عليه وسلم على أمته ومبالغته في تحذيرهم رقم 4355.

ينشدون الشعر، ويضحكون وبتسم رسول الله صلى الله عليه وسلم¹ وفي ذلك فوائد كثيرة منها تعرف أحوال المتعلمين والتفاعل معهم وزرع المودة والمحبة وإزالة الحواجز بين المعلم والمتعلمين، إضافة لما فيه من تواضع المعلم الذي يرغبه كل متعلم.

- ومن أساليبه صلى الله عليه وسلم إثارة الحماسة والتشويق عند المتلقي:

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم لأبي سعيد بن المعلّى رضي الله عنه «لأعلمنك سورة هي أعظم السور في القرآن، قبل أن تخرج من المسجد، ثم أخذ بيدي فلما أراد أن يخرج قلت له:

ألم تقل لأعلمنك سورة هي أعظم السور في القرآن، قال: الحمد لله رب العالمين هي السبع المثاني والقرآن الذي أوتيته»

ويلاحظ إن الأسلوب التشويقي الذي استخدمه النبي صلى الله عليه وسلم جعل الصحابي مهتماً لمعرفة (الخير) وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «أعجز أحدكم أن يكسب في كل يوم ألف حسنة فسأله سائل من جلسائه كيف يكسب ألف حسنة، قال يسبح مائة تسبيحه فيكتب له ألف حسنة أو يحط عنه مائة سيئة» (أخرجه أحمد).

- ومن أسلوبه صلى الله عليه وسلم التشويق والإثارة:

عن أبي الدرداء رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «ألا أنبئكم بخير أعمالكم وأزكاها عند مليككم وأرفعها في درجاتكم وخير لكم من أن تلقوا عدوكم فتضربوا أعناقهم ويضربوا أعناقكم قالوا بلى: قال ذكر الله تعالى»².

وقال صلى الله عليه وسلم لأبي موسى الأشعري رضي الله عنه: «ألا أدلك على كنز من كنوز الجنة فقلت بلى يا رسول الله: قال لا حول ولا قوة إلا بالله»³.

ويظهر الأسلوب النبوي الكريم في التحفيز والتشويق من خلال استدعاء اهتمام المستمعين بأنه سينبئهم عن أمر عظيم ثم يذكر ثمراته وفوائده قبل أن يذكر هذا الأمر وذلك لتحفيزهم ووضعهم في دائرة الإصغاء والاستعداد لتلقي الخبر الهام وحملهم على التطبيق والتنفيذ.

ومن أساليبه التربوية (القدوة الحسنة) أو ما يسمى (التربية النموذجية):

يدعو المربون كل من أنيط به عمل تربوي (تعليم، توجيه، إرشاد...) أن يكون قدوة أمام المتعلمين، فلا يظهر منه خلاف ما يدعو إليه، وأن يكون أسبق إلى التطبيق فيما يدعو إليه، فهو محط أنظارهم وقدوتهم في العمل والسلوك.

قال أبو الأسود الدؤلي مخاطباً المربين:

هلا لنفسك كان ذا التعليم

يا أيها الرجل المعلم غيره

فإذا انتهت عنه فأنت حكيم

ابدأ بنفسك فانهبها عن غيرها

بالقول منك وينفع التعليم

فهناك يُسمع ما تقول ويشتقى

¹ السنن الكبرى- كتاب الصلاة- جماع أبواب صفة الصلاة- باب الترغيب في مكث المصلي في مصلاه لإطالة ذكر الله تعالى في نفسه رقم الحديث 2930 .

² سنن الترمذي « كتاب الدعوات » باب منه رقم الحديث 3377.

³³ صحيح البخاري-كتاب الدعوات- باب الدعاء إذا علا عقبه- حديث رقم 6384.

عازٌ عليك إذا فعلت عظيم

لا تنه عن خلق وتأتي مثله

- وإن خير قدوة تتلقى منه التربية والأخلاق هو محمد صلى الله عليه وسلم ، فقد كان النبي صلى الله عليه وسلم أسبق للفعل من الأمر ، وأقرب للاجتناح من النبي وكان يؤدي الموقف التعليمي ويطبقه بنفسه ثم يطلب من الصحابة تعلمه وتطبيقه ، فصلى النبي صلى الله عليه وسلم أمام الصحابة ثم قال: «صلوا كما رأيتموني أصلي» وأمر الصحابة بأن يتابعوه في نسك الحج ويفعلوا فعله وقال: «خذوا عني مناسككم»¹.

- واعتلى النبي صلى الله عليه وسلم مرة المنبر على أعين المسلمين فكبر للصلاة والناس ينظرون إليه وكبر الناس لتكبيره وأتم صلاته ما بين المنبر وأصل المنبر حتى رآه جميع المصلين وتعلموا منه الصلاة وقال صلى الله عليه وسلم: «يا أيها الناس إنما صنعت هذا لتأتموا بي وتعلموا صلاتي»².

استدعاء الخيال بضرب المثل :

كان عليه الصلاة والسلام يستعين على توضيح مواعظه بضرب المثل مما يشهده الناس بأمر أعينهم ، ويقع تحت حواسهم وفي متناول أيديهم ، ليكون وقع الموعظة في النفس أشد ، وفي الذهن أرسخ !!..

روى البخاري عن أبي موسى الأشعري رضى الله عنه ، قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : «مَثَلُ الْمُؤْمِنِ الَّذِي يَقْرَأُ الْقُرْآنَ كَمَثَلِ الْأَثْرِجَّةِ، رِيحُهَا طَيِّبٌ وَطَعْمُهَا طَيِّبٌ، وَمَثَلُ الْمُؤْمِنِ الَّذِي لَا يَقْرَأُ الْقُرْآنَ كَمَثَلِ التَّمْرَةِ، لَا رِيحَ لَهَا وَطَعْمُهَا حُلْوٌ، وَمَثَلُ الْمُنَافِقِ الَّذِي يَقْرَأُ الْقُرْآنَ مَثَلُ الرِّيحَانَةِ، رِيحُهَا طَيِّبٌ وَطَعْمُهَا مُرٌّ، وَمَثَلُ الْمُنَافِقِ الَّذِي لَا يَقْرَأُ الْقُرْآنَ كَمَثَلِ الْحَنْظَلَةِ، لَيْسَ لَهَا رِيحٌ وَطَعْمُهَا مُرٌّ»³.

وبذلك تقول اللادي أيفلين كونولد:

(لقد كان محمد صلى الله عليه وسلم أنموذجاً للحياة الإنسانية بسيرته وصدق إيمانه ورسوخ عقيدته القومية بل مثلاً عاملاً للأمانة والاستقامة وإن تضحياته في سبيل بث رسالته الإلهية خير دليل على سمو ذاته ونبل مقصده وعظمة شخصيته وقدسية نبوته).⁴

ومن أسلوبه صلى الله عليه وسلم زرع التفاؤل والترفع عن التشاؤم والإحباط:

حيث يُعدُّ التشاؤم المعيق الأول للتعلم والاستمرار به، فلذلك النبي صلى الله عليه وسلم كان سيداً للمتفائلين ومبشراً للمهمومين بانفراج الهم وتحقيق المأمول ويكفي من الشواهد على منهجه التربوي في التفاؤل حادثة الخندق التي اجتمع فيها مواقف لا تشير للتفاؤل أبداً ومنها:

- اجتماع عشرة آلاف من المشركين لقتال المسلمين.

¹ صحيح مسلم - كتاب الحج - باب استحباب رمي جمرة العقبة يوم النحر رابعا، وبيان قوله صلى الله عليه وسلم: "لتأخذوا مناسككم"، رقم (1297).

² السنن الكبير للبيهقي كتاب الجمعة جماع أبواب الغسل للجمعة والخطبة وما يجب في صلاة الجمعة حديث رقم 5317.

³ صحيح البخاري- كتاب الأطعمة - باب ذكر الطعام- حديث رقم 5427.

⁴ الليدي أيفلين كونولد، (1984م)، البحث عن الله، كتاب أُلّف عام 1934م، عن (الحج إلى مكة)، لندن. ص 22.

- خيانة اليهود في المدينة لعهد النبي صلى الله عليه وسلم وانضمامهم لجيش المشركين.

- تواطؤ المنافقين مع المشركين واليهود، والذين كانوا يندسون بين المسلمين ليثبطوا من عزيمتهم ويزرعوا اليأس والخوف في قلوبهم.

- سيطرة الجوع والفقر على المسلمين.

- الشروع بحفر الخندق في حر الشمس ومجاهرتهم للصخور أثناء الحفر للخندق، فهذه المواقف ما اجتمعت على إنسان إلا ثبتت همته وجعلته يستسلم أمامها، لكن محمداً صلى الله عليه وسلم رائد المرين والمتفائلين حين أخبره الصحابة همهم وأن الصخر يعيق حفر الخندق وأصوات خيول العدو بدأت تسمع - قام النبي صلى الله عليه وسلم مستبشراً وصار يضرب الصخر بمعوله ويكبر ويقول أبشروا سيفتح الله لكم اليمن والشام وبلاد فارس... ففي غمرة الخوف والرعب من عدو قريب يبشر النبي صلى الله عليه وسلم بفتوح عظيمة وفرج قريب وكبير، فنقل الصحابة من رعب الموقف الحالي إلى عظيم الموقف القادم، نعم إنه علم النفس العسكري الإسلامي الحقيقي الذي جعل نفوس المجاهدين صحيحة لا تشكو رعباً ولا همماً فيرون في الموت حياة وفي القلة كثرة وفي الخوف استئناساً، فصلى الله على محمد معلم الناس الخير.

- ومن أسلوبه صلى الله عليه وسلم التمهيل في الحديث والكلام حتى يفهم عنه:

وصفت السيدة عائشة رضي الله عنها طريقة النبي صلى الله عليه وسلم في الحديث قائلة:

« ما كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يسرد كسر دكم، ولكنه كان يتكلم بكلام بين وفصل، يحفظه من يجلس إليه »¹.

4- الطرائق التعليمية النبوية

- لقد زخرت التربية النبوية بطرائق تعليمية متنوعة فطن المتأخرون من التربويين المعاصرين لبعض منها، في حين ما زالت طرائق كثيرة تتفرد بها التربية النبوية.

فقد نوع النبي صلى الله عليه وسلم في طرائق التعليم وذلك بحسب المادة والمكان والزمان والمخاطب من المتعلمين ومن أمثلة الطرائق:

1- الطرائق العرضية:

كان النبي صلى الله عليه وسلم يلجأ إلى طرائق عرضية مثل: الإلقاء والمحاضرة عندما يكون الناس مجتمعين في أيام الجمعة والعيد والحج حيث لا يسمح الموقف التعليمي أن يخص بعضهم دون الآخرين بالخطاب والمحاورة والنقاش، بل كان صلى الله عليه وسلم يوجه الخطاب للجميع ويحفز انتباههم ويثير تساؤلات ويجيب عنها ويعللها ويكرر مرات ومرات ليفهم عنه فلم تكن الطرائق العرضية نمطية تبعد المعلم عن المتعلمين، بل كان النبي صلى الله عليه وسلم يعمل على إيقاظ أذهان المستمعين وينوع في الإلقاء باستخدام أساليب مثل القصة والوسائل التعليمية.

الطريقة التقريرية:

التي تعتمد طرح الحقائق على المستمعين ثم تأكيدها حيث كان النبي صلى الله عليه وسلم يلجأ إلى ذلك عندما يوجه حديثه ونصحه للعامة مثل خطب الجمعة وخطبة الحج وخطب الجهاد والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وهذا إبداع منه صلى الله

¹ سنن الترمذي- كتاب المناقب- باب في كلام النبي صلى الله عليه وسلم رقم الحديث 3639.

عليه وسلم في التعامل التربوي مع المواقف التي تستدعي استخدام طرائق مثل الإلقاء والمحاضرة حيث يصعب تطبيق المناقشة والحوار لما في ذلك من الاقتصار على قلة من المستمعين وتجاهل الآخرين، بينما صلى الله عليه وسلم كان يطرح الحقيقة ثم يعيد تأكيدها بنفسه مما يثبت الأمر ويؤقظ الأذهان ويستثيرها للانتباه .

روى البخاري ومسلم عن أبي بكر τ قال: «خطبنا النبي صلى الله عليه وسلم يوم النحر، قال: أتدرون أي يوم هذا، قلنا الله ورسوله أعلم؟ فسكت حتى ظننا أن سيسميه بغير اسمه قال أليس هو يوم النحر؟ قلنا: بلى، قال: أي شهر هذا؟ قلنا: الله ورسوله أعلم؟ فسكت حتى ظننا أن سيسميه بغير اسمه قال: أليس ذا الحجة؟ قلنا بلى، قال: أي بلد هذا؟ قلنا: الله ورسوله أعلم، فسكت حتى ظننا أنه سيسميه بغير اسمه قال: أليست البلد الحرام، قلنا: بلى، قال: فإن دماءكم وأموالكم عليكم حرام كحرمة يومكم هذا في شهركم هذا في بلدكم هذا إلى يوم تلقون ربكم قال: ألا هل بلغت اللهم فاشهد فليبلغ الشاهد الغائب فرب مبلغ أوعى من سامع فلا ترجعوا بعدي كفاراً يضرب بعضكم رقاب بعض»¹.

فقد أثارت أسئلة النبي صلى الله عليه وسلم الانتباه لدى الصحابة وأيقظت أذهانهم من خلال التمهّل بعد السؤال حيث أتى الجواب والتقرير للمعلوم ليقدّم من خلاله الموضوع الهام الذي ينبغي الالتفات إليه وهو حرمة البلد الحرام وحرمة الدم والمال. طريقة التعليم المباشر:

هو التعلم الذي يلقي مباشرة إلى المتعلم، ويوضع فيه المتعلم أمام الموقف التعليمي بحيث يستفيد من ذلك الموقف، روى البخاري ومسلم عن عمر بن أبي سلمة τ قال: كنت غلاماً في حجر رسول الله صلى الله عليه وسلم وكانت يدي تطيش في الصحيفة فقال لي رسول الله صلى الله عليه وسلم: «يا غلام سم الله وكل بيمينك وكل مما يليك»² فعلم النبي صلى الله عليه وسلم الصحابي الصغير آداب الطعام من خلال تصحيح فعله وتوظيف الموقف التعليمي.

2- الطرائق الكشفية:

ولم يغفل النبي صلى الله عليه وسلم الطرائق الكشفية القائمة على دفع المتعلمين نحو البحث والتفكير والكشف عن الحلول. مثل طريق عصف الدماغ وحل المشكلات وتعليم المفاهيم والتفكير الجانبي وفيما يلي بعض الأمثلة على استخدام بعض هذه الطرائق.

طرائق تعلم المفاهيم

كان النبي صلى الله عليه وسلم ينظم العملية التعليمية من أجل تحقيق الهدف والغاية منها، فيعمل النبي صلى الله عليه وسلم على تصحيح المفاهيم عند ورود مفهوم خطأ فيبدأ صلى الله عليه وسلم بطرح السؤال عن المفهوم، ثم يتلقى الإجابات ثم يقوّمها ويصحّحها للتوصل إلى المعنى الحقيقي للمفهوم ومثاله روى مسلم عن أبي هريرة τ أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «أتدرون من المفلس، قالوا: المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع فقال: إن المفلس من أمتي من يأتي يوم القيامة بصلاة

¹ صحيح البخاري- كتاب الاضاحي- باب من قال الاضحى يوم النحر رقم الحديث 5349.

² صحيح البخاري- كتاب الأطعمة / باب التسمية على الطعام والأكل باليمين / حديث رقم 5376

وصيام وزكاة وقد شتم هذا، وقذف هذا وأكل مال هذا وسفك دم هذا وضرب هذا فيعطى هذا من حسناته وهذا من حسناته فإن فنيته حسناته قبل أن يقضي ما عليه أخذ من خطاياهم فطرحت عليه ثم طرح في النار»¹.

فيصحح النبي صلى الله عليه وسلم مفهوم المفلس من خلال طرح السؤال.

ثم تلقي الإجابات من الصحابة ثم يصحح المفاهيم من خلال تبيان مدلولات المفهوم (أمثله) ثم يتم استنتاج تعريف المفلس من خلال الأمثلة فيكون هو (الخاسر يوم القيامة) أو من غلبت سيئاته حسناته وكان جزاؤه جهنم.

وهذه الطريقة الفريدة في الحديث تجمع بين طرق عدة استخدمها التربويون في تدريس المفاهيم فهي تجمع بين الاستقراء والاستنتاج وكذلك بين طريق تكوين المفاهيم واكتسابها... والاستدلال العقلي لتعلم المفهوم (كما ذكره جانييه).

فاستطاع محمد صلى الله عليه وسلم أن يوصل معنى المفهوم للصحابة بذكر الأمثلة واستنتاج المفهوم من طريق الاستدلال العقلي من خلال تكوين المفهوم والتثبت من حفظه وفهمه عند الآخرين.

- ومن طرائقه صلى الله عليه وسلم استخدام طريقة التفكير الجاني:

التي تجعل المتعلمين يفكرون في اتجاه معين معتمدين على المقاربة والمقارنة مع شيء لم يسبق لهم التعرف عليه أو تصوره فيطرح عليهم سؤالاً مقارناً (علم منه جزءاً بينما بقي الجزء الآخر مجهولاً) مما يستدعي التفكير باتجاه ما جهله المتعلمون لمعرفة ومثاله ما روى البخاري عن أنس τ أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً فقال الرجل يا رسول الله انصره مظلوماً رأيت إن كان ظالماً فكيف أنصره قال تحجزه أو تمنعه من الظلم فإن ذلك نصره»².

- طريقة عصف الدماغ (أو ما يسمى قدح الذهن):

حيث كان النبي صلى الله عليه وسلم يحرص على إثارة التفكير عند الصحابة فيطرح سؤالاً أو مشكلة ثم يتيح المجال لهم ليتفكروا الحل ثم يجمع أجوبتهم ثم يمددهم بالجواب الصحيح.

أخرج البخاري عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «عُرِضَتْ عَلَيَّ الْأُمَمُ فَرَأَيْتُ النَّبِيَّ وَمَعَهُ الرَّهْطُ، وَالنَّبِيُّ مَعَهُ الرَّجُلُ وَالرَّجُلَانِ، وَالنَّبِيُّ لَيْسَ مَعَهُ أَحَدٌ، إِذْ رَفَعَ لِي سِوَادٌ عَظِيمٌ فَظَنَنْتُ أَنَّهُمْ أُمَّتِي، فَقِيلَ لِي: هَذَا مُوسَى وَقَوْمُهُ، وَلَكِنْ انظُرْ إِلَى الْأَفْقِ فَانظُرْ فَإِذَا سِوَادٌ عَظِيمٌ فَقِيلَ لِي: انظُرْ إِلَى الْأَفْقِ الْآخَرَ فَإِذَا سِوَادٌ عَظِيمٌ فَقِيلَ لِي: هَذِهِ أُمَّتُكَ وَمَعَهُمْ سَبْعُونَ أَلْفًا الَّذِي يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ بِلَا حِسَابٍ وَلَا عَذَابٍ» ثم نهض فدخل منزله فخاض الناس في أولئك الذين يدخلون الجنة بلا حساب ولا عذاب فقال بعضهم: فلعلهم الذين صحبوا رسول الله صلى الله عليه وسلم وقال بعضهم: فلعلهم الذين ولدوا في الإسلام فلم يشركوا بالله - وذكروا أشياء - فخرج عليهم رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: ما الذي تخوضون فيه؟ فأخبروه فقال: «هم الذين لا يرقون ولا يسترقون ولا يتطيرون وعلى ربهم يتوكلون» فقام عكاشة بن محصن فقال: ادع الله أن يجعلني منهم فقال: «أنت منهم» ثم قال رجل آخر فقال: ادع الله أن يجعلني منهم فقال: «سبقك بها عكاشة»³.

¹ صحيح مسلم-كتاب البر والصلة والآداب- باب تحريم الظلم رقم الحديث 4678.

² صحيح البخاري - كتاب المظالم- باب أعن أخاك ظالماً أو مظلوماً رقم الحديث 2312.

³ صحيح البخاري - كتاب الطب-باب من لم يرق رقم الحديث 5420.

3- الطرائق التفاعلية:

كان النبي صلى الله عليه وسلم يجعل من المتعلم متفاعلاً مع الموقف التعليمي من خلال إتاحة المجال له السؤال والاستفسار وإبداء الرأي وتعددت وتنوعت الطرائق النبوية التفاعلية منها:

- الطريقة الحوارية:

كان النبي صلى الله عليه وسلم يلجأ إلى تعليم الناس بالحوار من خلال استخدام الأدلة العقلية والمنطقية التي توجه الحوار نحو التوصل إلى النتيجة الصحيحة.

روى البخاري عن أبي هريرة قال: ثنا مالك عن ابن شهاب عن سعيد بن المسيب عن أبي هريرة أن رجلاً أتى النبي صلى الله عليه وسلم فقال يا رسول الله ولد لي غلام أسود فقال هل لك من إبل قال نعم قال ما ألوانها قال حمر قال هل فيها من أورك قال نعم قال فأنى ذلك قال لعله نزعه عرق قال فلعل ابنك هذا نزعه¹.

ويظهر الحديث الشريف براعة النبي صلى الله عليه وسلم في إدارة الحوار واستخدام الأمثلة لتقريب الفكرة إلى ذهن المحاور كما ويظهر الحديث سبق النبي صلى الله عليه وسلم في علم الوراثة الذي يظهر أن الصفات الوراثية تحمل من الجيل إلى جيل وهذا ما أكدته العلم الحديث.

- ومن طرائقه صلى الله عليه وسلم الطريقة الاستقرائية:

ومن الطرائق التي استخدمها النبي صلى الله عليه وسلم في التربية هي الطريقة الاستقرائية التي تقوم على تتبع الجزئيات للتوصل إلى النتيجة المطلوبة.

«بعث النبي صلى الله عليه وسلم معاذ بن جبل T إلى اليمن ثم سأله كيف تقضي إذا عرض لك قضاء؟ قال أقضي بما في كتاب الله قال: فإن لم يكن في كتاب الله قال بسنة رسول الله فقال فإن لم يكن في سنة رسول الله؟ قال: اجتهد رأيي ولا ألو.

قال: فضرب رسول الله صلى الله عليه وسلم صدره، وقال: الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله لما يرضي الله»²

ويظهر من الحديث حض النبي صلى الله عليه وسلم على تتبع الحل المناسب حسب تجدد المشكلة للتوصل إلى الحل التام الذي يوافق كل حادثة.

- طريقة المناقشة:

علم القاضي والداني والصدوق والعدو براعة النبي صلى الله عليه وسلم في المناقشة وقدرته على الإقناع وإثبات الحجّة وكان صلى الله عليه وسلم يميل لاستخدام المناقشة إذا استدعى الأمر ذلك مثل تصحيح السلوك والتوجيه نحو الخير فقد ناقش النبي صلى الله عليه وسلم الأعرابي الذي أنكر ابنه لاختلاف لونه عن والديه وناقش الشاب الذي استأذنه بالزنا فما زال به يناقشه ويحاوره حتى أوصله إلى حرمة الزنا وضرورة اجتنابه.

¹ صحيح البخاري- كتاب الطلاق- باب إذا عرض بنفي الولد رقم الحديث 4999.

² سنن أبي داود- كتاب الأقضية- باب اجتهاد الرأي في القضاء رقم الحديث 3592.

وفي الختام:

لايسع الباحث إلا أن يعترف بعجزه عن كتابة شيء في التربية يليق بعظمة النبي محمد صلى الله عليه وسلم، فلن يستطيع أحد أن يفي محمداً صلى الله عليه وسلم حقه مهما كتب وصنف وذكر وعدد، ويرجع السبب في ذلك إلى أمور عدة منها:

1- أنها تربية لدية تلقاها محمد صلى الله عليه وسلم عن رب العزة جلّ في علاه.

2- أنها تربية كاملة (كمال التشريع) باقية مستمرة بقاء الإنسان، متجددة تجدد الزمان والمكان.

3- أنها تشتمل على دروس وعبر تتناول جميع مناحي الحياة وتتطرق إلى مواقف مختلفة ومهما طال عمر الإنسان فلن يخبر إلا بعضها.

ومن أراد أن يعدد ويحصي ما كتب عن النبي صلى الله عليه وسلم فسيقف عاجزاً عن الإحاطة بكل ما ألف عنه صلى الله عليه وسلم فذكر أحد الباحثين (صلاح الدين المنجد) في كتابه معجم ما ألف عن رسول الله صلى الله عليه وسلم (والذي عدّ فيه ما يقارب 3000 مؤلف) حتى عام 1982 قال: لم أستطع في مدة أربع سنوات أن أحيط بعُشر العُشر مما كتب عنه صلى الله عليه وسلم وذكر بعض الباحثين أن عدد المؤلفات عن النبي صلى الله عليه وسلم - والتي تعد كلها تربوية - تزيد على (20 ألف مؤلف). ووجد الباحث على صفحات الانترنت أن عدد الصفحات العربية التي تحدثت عن النبي صلى الله عليه وسلم (2.701.314) والأجنبية (1.734.165) باللغة الإنكليزية و (947.385) باللغة الفرنسية.

وجميلٌ ومنصفٌ ما قاله مايكل هارت في كتابه مئة رجل في التاريخ: (إن اختياري محمداً صلى الله عليه وسلم ليكون الأول في أهم وأعظم رجال التاريخ قد يدهش القراء ولكنه الرجل الوحيد في التاريخ كله الذي نجح على المستويين الديني والدينيوي).

وقال الكاتب البريطاني الشهير (برناردشو) الذي كتب مؤلفه (محمد) والذي قامت السلطة البريطانية بإحراقه: (إن العالم أحوج ما يكون إلى رجل في تفكير محمد هذا النبي الذي وضع دينه دائماً موضع الاحترام والإجلال فإنه أقوى دين على هضم جميع المدنيات خالداً خلود الأبد وإني أرى كثيراً من بني قومي قد دخلوا هذا الدين على بينة وسيجد هذا الدين مجاله الفسيح في هذه القارة).

وصلى الله على محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين.

اللهم اجزي عتاً محمداً صلى الله عليه وسلم خير ما جازيت نبي عن أمته.

المصادر

- القرآن الكريم.

1. أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني، (1997م)، السنن دار ابن حزم، بيروت.

2. أحمد بن حنبل، (1998م) المسند، عالم الكتب، بيروت.

3. البخاري، محمد بن إسماعيل، (د.ت)، الجامع الصحيح، دار العلوم الإنسانية، دمشق.

4. الترمذي، محمد بن عيسى (1995م)، الجامع الصحيح، مكتبة الدعوة، طرابلس.

5. الحاكم، محمد بن علي النيسابوري (د.ت) المستدرک على الصحيحين، دار المعرفة.

6. الديلمي، شيرويه، (1986)، الفردوس بمأثور الخطاب، دار الكتب العلمية، بيروت.

7. مالك بن أنس، (1951م) الموطأ، مطبعة عيسى الحلبي.
8. مسلم بن الحجاج القشيري، (1951م)، الجامع الصحيح، مطبعة عيسى الحلبي، مصر.
9. النسائي، أحمد بن شعيب، (1991م)، سنن النسائي، دار الكتب العلمية، بيروت.
10. الهندي، علي بن حسام، (1989م)، كنز العمال في سنن الأقال، مؤسسة الرسالة.
11. الهيثمي، نور الدين علي بن أبي بكر، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، مكتبة القدسي سنة النشر: 1414هـ / 1994م

المراجع

1. برنارد شوچ، (د.ت)، محمد صلى الله عليه وسلم، لندن.
2. سعيد حوى، (2006م)، الرسول صلى الله عليه وسلم، المكتبة الإسلامية.
3. صفى الرحمن المباركفوري (2005م)، الرحيق المختوم، دار الرضوان.
4. صلاح الدين المنجد، (1982م)، معجم ما أَلف عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، دار الفكر، دمشق.
5. عبد السلام الجقندي، (2006م)، المرشد في طرق التدريس، منشورات، الدعوة، ليبيا.
6. عرفات كامل العشي، (1994م)، رجال ونساء أسلموا، المكتبة الإسلامية.
7. الليدي أيفليين كونولد، (1984م)، البحث عن الله، كتاب أَلف عام 1934م، عن (الحج إلى مكة)، لندن.
8. ماكس فان برشم، (د.ت)، العرب في أسية، دار الترجمة.
9. مايكل هارت، (1982م)، مائة رجل في التاريخ، خليل سعادة.
10. محمد الشريف الشيباني، (1982م)، الرسول في الدراسات الاستشراقية المنصفة، 1982م، دار الفكر.
11. محمد عثمان عثمان، (د.ت)، محمد في الأدب العالمية المنصفة، دار التراث العربي.
12. منظمة الصحة العالمية، (2008م)، التقرير السنوي حول الإيدز وأمراض الجنس.

الإبستمولوجيا الجديدة والمنهج التحليلي للقرآن عند أبي القاسم حاج حمد

الباحث سنوسي سامي/جامعة أبو القاسم سعد الله، بوزريعة، الجزائر

ملخص:

تعد مسألة القراءة الجديدة للمتن القرآني من أهم القضايا الفكرية في الفلسفة الإسلامية المعاصرة، وقد شهدت عدة تجليات، ونحن هاهنا وقفنا .محاولين .رصد رؤية أبي القاسم حاج حمد، الذي حاول هو الآخر إعادة النظر في المداخل التأسيسية للرؤية التراثية للقرآن، والتي ظلت سائدة إلى الآن، واقترح إذ ذاك تجديدا نوعيا، يتأصل على المنهجية المعرفية التي منطقتها التحليل الإبستمولوجي للقرآن، بوصفه المعادل الموضوعي للوجود الكوني وحركته، و تصبح الغاية من هذه الإبستمولوجيا التحليلية هي الاستيعاب والتجاوز من جهة، ونقد منطق فلسفة العلوم الطبيعية والإنسانية المعاصرة من جهة ثانية، وبهذا فقط يتحقق التجديد الذي سمّاه أبو القاسم حاج حمد بأسلمة المعرفة والمنهج.

الكلمات المفتاحية: القراءة الجديدة، الإبستمولوجيا التحليلية، المنهجية المعرفية، أسلمة.

مقدمة:

تعد إشكالية التجديد بحق من أهم الإشكاليات التي شغلت المفكرين المعاصرين وبالخصوص العرب منهم، وطالما أن هذه المسألة تقتضي النظر الفلسفي في أسباب التقدم والتخلف للشعوب، كان لزاما على مفكرينا طرق المنهج نفسه، فبدلا من وصف الدواء، لا بد أولا من الوقوف على تشخيص العلة والتبصرة بها، إذ كلما كان التعرف عليها أدق كان توصيف الترياق لها أنفع و أشفى، والعكس بالعكس.

وبهذا سنستعرض أحد هؤلاء المفكرين المجددين العرب، الذين أرادوا بحث علل التخلف بدقة رياضية وإبستمولوجية، وسنجد أنه ينتقد التقليد التجزيئي للتراث، أو للحدائثة، ويدعو إلى التجديد المعرفي أو الإبستمولوجي الذي يبني على منطق التحليل الرياضي لآيات الكتاب المطلق والمعادل للوجود الكوني وحركته، وليس المبني على ذلك المنطق التفسيري السائد، الخالي من روح التحليل المنطقي، والمنطلق من المسلمات الظنية، والموصول بذلك إلى نتائج ريبية، وبعبارة وجيزة، لقد أراد محمد أبو القاسم حاج حمد. الذي نحن بغرض عرض رؤيته. بناء التجديد باسم إبستمولوجيا المنطق التحليلي الدقيق، المتعامل مع لغة القرآن بمنطق تحليلي للمفردات الموقعة في كلية الكتاب المطلق (القرآن الكريم) كنموذج النجوم في الكون المعادل لهذا الكتاب المهيم، وبعد مصادرة مطلقة القرآن، تبقى الآليات اللازمة متجلية في إسقاط المناهج التحليلية على مضامينه، واستقراء ما يرمي إليه فحواه اللامتناهي، أخذا بأمره الأول. سبحانه. "اقرأ".

إن مشروع أبي القاسم حاج حمد الذي نادى به، هو في الحقيقة جامع بين المقولات الكونية الثلاث: الغيب والإنسان والطبيعة، ولا محيد عن إحداها والتفكير خارجها، فالإنسان ينطوي على البعد الغيبي. بشتى أشكاله. كما يتموضع في الطبيعة متدبرا وفاهما لسنهما، وعليه لا مناص من الكونية التوحيدية بين هذه الأخيرة، ولا حجة للوقوع في الرؤية التجزيئية والتأجيزية

بينها كما أحدث ذلك مفكرنا مقلدين لغيرهم، أو متناسين أن هذه الأساسيات الأنطولوجية لابد من تكاملها، ومادام الإنسان مهيمنا على سلطتين. الغيب والطبيعة. من حيث معرفته أو جهله أنه في الطرف المقابل مُهَيَّمَن عليه من طرف الغيب، ومهيمن هو على الطبيعة من طرف تسخير الغيب له فيها، وههنا نتساءل: كيف يري أبو القاسم حاج حمد التجديد الإبستمولوجي في تحليل منطوق المفردة اللغوية القرآنية، ومن ثمة لفهم مراميه التي لا تتوقف عن العطاء والكرم؟ وبعبارة أخرى ما ملخص مشروعه الإبستمولوجي التحليلي؟ ثم ماهي أبرز تطبيقاته الميدانية كروية تجديدية في التعامل مع التنزيل الكريم والمطلق؟

أولاً. في مفهوم العقل التحليلي:

لم يكن العقل أكثر فاعلية وبروزاً إلا وهو على حال ممارسة فعل العقلانية، والعقل في اصطلاح الجرجاني في معجمه هو: "قوة في النفس الناطقة، وهو صريح بأن القوة العاقلة أمر مغاير للنفس الناطقة، وقيل: العقل ما يُعقل به حقائق الأشياء"¹، وقد أشار طه عبد الرحمن إلى أن العقل هو فعل لذات وليس البتة اسماً لها، استدلالاً بالآية الكريمة، في قوله تعالى: "أفلم يسيروا في الأرض فتكون لهم قلوب يعقلون بها أو آذان يسمعون بها فإنها لا تعي الأبصار ولكن تعي القلوب التي في الصدور" (الحج 44)، وفي اعتراضه على دعوى ذاتية العقل بحكم اقتضاء تشيئته، ذهب للحكم بأن العقل فعل لذات في الصدر وهي القلب، تماماً كما أن السمع فعل للأذان والإبصار للأعين وهكذا².

هذا وقد أشار غاستون باشلار إلى ضرورة العقل التحليلي في العلم المعاصر، وقد أسماه بالعقل العلمي الناقد والرافض للمعرفة السائدة، حتى لو كانت تلك المعرفة مقدسة، وبين من خلال هذا أن الأخطاء تنشأ بفعل التعميم الأعمى والمتكرر للقضايا العلمية أو الفلسفية، والتعميم أفة تجمّد الفكر، ومثّل هنا بقانون فيزيائي عن السرعة والتسارع، "وبالإجمال يخفي مفهوم السرعة، هنا، مفهوم التسارع. ومع ذلك فأن مفهوم التسارع هو الذي يتطابق مع الواقع السائد، ومثال ذلك أن رياضيات الظواهر هي بحد ذاتها مترتبة وليس الشكل الرياضي الأول هو الشكل الأصح دائماً، وليس الشكل الأول هو الشكل التكويني فعلاً ودائماً"³، وبهذا المثال الباشلاري عن قوانين العلم التي ينبغي تحديث النظر فيها دائماً، نستبين أن العقل لابد له من التجدد وإعادة الهيكلة لأنه ليس من الحكمة أن يطمئن الإنسان لبلوغ كمال نظرية ما وهذه النظرية تحتمل جدلية الصدق والكذب.

وبهذا فالمقصود بالعقل التحليلي هو العقل المجزئ لعناصر الكل مهما كان هذا الكل من حيث مصدره وصفته، إذ ما دام العقل مُقتدراً على صناعة التفكيك؛ فلا بأس بتطبيق ذلك على كل شيء قابل لذلك، وبمعنى آخر يصبح العقل رياضياً ومنطقياً وليس مجرد عقل خطابي وفسطاطي*.

¹ الجرجاني: معجم التعريفات، تح ودرا: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، مادة عقل. ص 128.

² طه عبد الرحمن: العمل الديني وتجديد العقل. المركز الثقافي العربي، ط2، بيروت، 1997، ص 18.

³ غاستون باشلار: تكوين العقل العلمي، تر: خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط2، بيروت، 1982، ص 49.

المقصود بالعقل الخطابي والفسطاطي عند ابن رشد هو العقل الذي ينطلق من مقدمات عامة ولا يبرهن عليها وهو من صنع العوام من الناس. (انظر ابن رشد: تلخيص السفسطة)*

ثانياً. المقصود بالاستمولوجيا الجديدة:

إن مصطلح الإستمولوجيا يعود من حيث الجذر اللغوي إلى اللسان اليوناني، وبهذا يكون الحياد بين من يعتبرون استخدام المصطلح في العلم فقط، ومن يعتبرونه في الفلسفة، لكن هذا البحث سيفضي إلى الجمع بين استخدامات العلم والفلسفة معاً¹

فالإستمولوجيا مصطلح كلاسيكي يعني نظرية المعرفة في مباحث الفلسفة العامة، فقد صيغ من اللفظتين اليونانيتين، إبيستيمي التي تعني علم أو معرفة، ولوغوس وتعني علم، نقد، نظرية، دراسة، وبهذا أضحت تعني الإستمولوجيا في تركيبها الدلالية، علم العلوم، أو نظرية العلوم، أو الدراسة النقدية للعلوم؛ وهذا ما لا يختلف كثيراً عن معناها الأصلي²

نظرية الإستمولوجيا الجديدة إذن تقف على الدراسة النقدية لمختلف المناحي العلمية، أو بعبارة شاملة، هي فلسفة جديدة تبحث في نقد وتقييم كل المعارف الإنسانية دون استثناء، وبهذا تكون هذه الإستمولوجيا ثورة على تلك النظريات القديمة، والتي ضلت سائدة لقرون زمنية، على الأقل من الفلسفة اليونانية إلى غاية نهاية الأنساق الكبرى في الفلسفة الحديثة، دون تناسٍ لتطور الفلسفة الإسلامية، وعليه فالتجديد الطارئ خص الآليات ومقتضياتها الواقعية، فمادام العالم في صيرورة مستمرة في شتى ميادينها، فالإستمولوجيا كمنظوم فكري للعلم والمعرفة بصورة كلية لا بد أن تتجدد. هي الأخرى. مع هذه الصيرورة.

لكن العمل الإستمولوجي المتجلي خاصة في عمل الفيلسوف، يشترط له المنطق الكوني التوحيدي حسب رؤية أبي القاسم حاج حمد، فالمنهج الإستمولوجي، بقدر ما هو مفيد على مستوى التفكيك هو نفسه الخطر إذا لم يتجه ويُتوج بالتركيب، ولا يتم التركيب إلا عبر وعي كوني مطلق يصدر عن الإله الأزلي، تقدست إرادته وتباركت مشيئته وتزده أمره³

فالتفكيك. كما تقدم. المفتقر إلى التركيب لا يوصل حسب حاج حمد إلى نتائج محمودة، وبالتالي لا يتسنى للمحلل. المفكك. المعاصر تقديم حلول صارمة لغرض بناء إستمولوجيا جديدة بديلة، تسير مقتضيات الإنسان ككائن عالمي متجاوز لسلطة الزمان والمكان؛ ومتطلعاً لاعتناق الغيب الذي هو كل واحد، وفي جدلية مستمرة مع الإنسان والطبيعة، وبكلام آخر إستمولوجيا أبي القاسم، ينتقد بها الإستمولوجيات السائدة من أحادية وثنائية، ويراها تجزئية، و يدعو بذلك إلى إرساء منهجية مطلقة، أركانها، الغيب والانسان والطبيعة.

إن الإستمولوجيا الجديدة التي يراها أبو القاسم تأخذ بمنطق التجاوز لكل الإستمولوجيات السائدة، سواء أكانت وضعية كثورة الفيزياء المعاصرة على الفيزياء الكلاسيكية، وقد كان الاتصال بين التجربة والرياضيات ينمو في تضامن في الإستمولوجيا الباشلارية، حول ظاهرة جديدة، إذ ذاك لا ينفك المنظر يعدل في النظرية السائدة لجعلها قادرة على الاستيعاب للحدث الجديد⁴، أو تقليدية كاعتماد المناهج القديمة البالية والمنتهمية الصلاحية، وبالتالي الفاقدة لكل معانيها، وهذا بالضبط ما رفضه باشلار وأبو القاسم حاج حمد في إستمولوجيتهما الاستيعابية و التجاوزية لما هو كان رائجا .

إنها رؤية توحيدية لعقل الإنسان في تعامله الدؤوب بين ثلاثية مطلقة، هي الغيب والإنسان والطبيعة، لكن هذه الممارسة لا تتأتى هكذا عبثاً وصدفة، بل تنطلق أولاً. وقبل كل شيء. من القرآن الكريم، الذي يمكننا أن نسميه الكون بالقوة، المقابل

¹ عبد القادر بشته: الإستمولوجيا، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1995.ص:7

² محمد عابد الجابري: مدخل على فلسفة العلوم، مركز الدراسات الوحدة العربية، ط5، 2002.ص:17.

³ محمد أبو القاسم حاج حمد: إستمولوجية المعرفة الكونية، إسلامية المعرفة والمنهج، دار الهادي، 2004، ص: 205.

⁴ غاستون باشلار: العقلانية التطبيقية، تر: بسام الهاشم، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط1، بيروت، 1984، ص28.

في حروفه وكلماته التامات الكون بالفعل، هذا الكون الذي خُلق منه ما خُلق ويُخلق ما يخلق وسيخلق منه ما سيخلق، تماما هو في بنائته الجذُّ مُحكمة كالقرآن الكريم في دقة كلماته و ضبطها المتناهي في الدقة من الله العظيم .

إن هذه الإيستمولوجيا التي يجعلها أبو القاسم حاج حمد مدخلا حتميا للتجديد في الفكر الديني الإسلامي المعاصر، هي ذاتها الناقدة للمناهج السائدة؛ يقول: "فمنهجنا. كما أوضحنا. يربط بين (القراءة الغيبية) و(القراءة القلمية) عبر مقومات الوعي الإنساني (السمع والبصر والفؤاد)، وصولا إلى جدلية الغيب والإنسان والطبيعة، وهكذا ننظر إلى كل المجربات من خلال الغيب والإنسان والطبيعة"¹ وإلا فهي مجرد إضافة تراكمية لما قُدّم من قبل، وعليه فعمل المجدد بهذا المنطق التحديتي، لا بد أن ينطوي على التحليل كعصب أساسي في مشروعه الإيستمولوجي، ويقع هذا التحليل على النص القرآني، وبنفس اعتقاد عالم الطبيعة في مكنوناتها، والتنبؤ باستقراء ظواهرها للوقوف على سننها، كذلك المحلل لآيات التنزيل الكريم، يجب أن يعتقد في كل خطواته بكمية القرآن الكريم ومجديته المطلقة، وإتباع مكنوناته، لاستقراء سنن آياته وتدبرها، (أفلا يتدبرون القرآن أم على قلوب أقفالها)(محمد24).

فالحق علينا أن نسي هذا العمل التجديدي بالمنطق التحليلي المتجاوز للمنطق التفسيري السائد، وهنا نقطة البداية التي دعا إليها أبو القاسم، وظل مرابطا في سبيلها، وعليه سنتساءل عن تأطيراتها وهندستها المعرفية والمنطقية، وبكلام آخر ما هي ضوابط الإيستمولوجيا القاسمية؟

ثالثا. ضوابط الإيستمولوجيا التحليلية :

1. الجمع بين القراءتين:

مشروع الإيستمولوجيا الاستيعابية والتجاوزية ولكي ينجح في التحليل، لا بد من احترام نزول الآيات وترتيبها، لأن ذلك سوف يساعد المحلل على توخي الدقة والضبط، مع إزالة منطق القدسية المستنبطة منذ زمن معين، وفي ظل ظروف معينة، أو مصلحة موضوعية، لا يعني أنها مقدسة في كل تفاصيلها²، لهذا كان لزاما بمكان من الانطلاق من الآية الأولى الموحى بها على النبي الخاتم والموقر. صلى الله عليه وسلم. قال. تعالى. (اقرأ باسم ربك الذي خلق خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم)(العلق 21)، وهنا فقط ندرك، لماذا خاطب الله. تعالى. نبيه الأمي بالفعل (اقرأ) الذي خاطب به ضمينا أمته كلها، و في حال غياب القراءة فلا تحليل للقرآن يذكر، وتاليا لا حكمة منه تنتظر.

وهنا بالتحديد يكون منهج الجمع بين القراءتين مدخلا كليا لتأسيس قاعدة المفاهيم الكونية المطلقة والجامعة، أي القراءة الكلية، وعليه تكون القراءة الأولى بالله (اقرأ باسم ربك) خالقا لكل شيء بحكمته، ومنطق هذه القراءة يبين الله. سبحانه. ربنا، رازقا، وتكون القراءة الثانية مع الله (اقرأ وربك) معلما بالقلم الموضوعي، إذن يتبين مع أبي القاسم أن القراءة الأولى متعالية مفارقة (ترنسدنتالية)، وصولا إلى اللامتناهي، أما الثانية فهي قراءة نسبية وقوفا إلى المحددات لعالم الأكوان القريبة في منطق الزمان والمكان، وباختصار، عالم القراءة الأولى هو عالم الإرادة الإلهية*، والقراءة الثانية علمها المشيئة الإلهية³

¹ أبو القاسم حاج حمد: الأزمة الفكرية والحضارية في الواقع العربي الراهن، دار الهادي، ط1، بيروت، 2004، ص385.

² علي المؤمن: الإسلام والتجديد، دار الروضة، ط1، بيروت، 2000، ص63.

يرى أبو القاسم أن العوالم ثلاثة: عالم الأمر الإلهي، وهو عالم الغيب المطلق، وعالم الإرادة الذي يمثل الحلقة الوسطى بين عالم الأمر وعالم المشيئة الشهودي.(انظر أبو القاسم حاج حمد، العالمية الإسلامية الثانية)*

³ أبو القاسم حاج حمد:إيستمولوجيا المعرفة الكونية، مرجع سابق، ص: 206

وهاهنا لا بد من التنبيه أن منطق الجمع ليس هو مجرد الربط بين القراءة الأولى في الكتاب الأول أو الوحي المنزل على النبي. صلى الله عليه وسلم. والقراءة الثانية في الكتاب الثاني أو الكون المشيئاً: إن هذه المقاربة بين هاتين القراءتين هو هدم لأساس المنهج المرجو، رغم أن القرآن هو المعادل للوجود الكوني وحركته. إن هذا المنهج. حسب أبي القاسم. يُفضي إلى تبسيط لحقيقة المنهج المبني وتضييع له بذات الوقت¹، والقراءة المأمور الإنسان بها هي في الحقيقة قراءة باسم الله، ثم بمعيته ليتوصل إلى علم يمكن أن يُدوّن بالقلم، ولا بد أن تكون القراءة شاملة للكون المسطور في الكتاب، والكون المنثور في الوجود برمته².

إذن، القراءة الأولى. في منظور حاج حمد. تتضمن منطقياً واستيعابياً القراءة الثانية، وبالضرورة القراءة الثانية، لأن الله تعالى. أنزل كلامه بشأنها متتالياً، فالتتالي بينهما من الحتميات الإلهية التي يعلم حكمتهما الله. سبحانه. لهذا أمرنا باكتشاف تلك الحكمة بالفعل الوحيي القرآني "اقرأ"، ولا شك أن فهم اللغة القرآنية مدخل أساسي للقدرة على التحليل، وممارسة القراءة الصحيحة، ولا يتأتى ذلك إلا بمعرفة العلاقة الوطيدة بين علم النحو وعلم المنطق، وقد أدرك الفلاسفة المسلمون القدامى والمعاصرون ما للغة من أهمية في البحث المنطقي والفلسفي³، كركيزتين للابستمولوجيا التحليلية للغة القرآنية.

وطالما أن العلاقة بين علم النحو وعلم المنطق من أهم الموضوعات التي كانت تشغل بال المناطق والفلاسفة⁴، فإن هذا يدل على الحمولة المعرفية التي يحملها كل نص باعتباره بنية نحوية في الظاهر ومنطقية في الباطن، وكلما كان النص أبلغ كانت حكمة النحو والمنطق فيه بصورة أكمل، ولا أحد ينكر كمال نص القرآن، فهو إذ ذاك كامل النحو والمنطق كمال تحديه لباقي النصوص، ومن هنا ينطلق أبو القاسم حاج حمد.

ثم إن ما نشاهده في الحضارة العالمية المعاصرة، من تطور في المناهج المختلفة بالنظر إلى العلوم و المعارف التي يتوسل بها الإنسان، يبين تماماً الحاجة الملحة للجمع بين القراءتين، لأن هذه العلوم الطبيعية والإنسانية، وبقدر ما قدمت للبشرية من وسائل وغايات، تبقى مُفتقرة لما يرفعها إلى مصاف الرؤية الكونية الجامعة بين وسائل الإنسان وغاياته المشروطتين بالتكامل الثلاثي، تُعطى فيه المنهجية القرائية. إن صح الكلام. الحاوية لمنطق الإنسان الذي يحيا بين شرطيتين متكاملتين هما الغيب والطبيعة، وبصفة المطلق بالمطلق، وليس بصفة المطلق المقابل للنسي. هذا ما يتخبط فيه الغرب المتقدم مادياً والمتخلف روحياً، دون ذكر لتخبط الشرق في استمرار الجدل حول كيفية التقدم.

يقرر أبو القاسم أن التجديد الإبستمولوجي، لا يتسنى لنا بعيداً عن منطق الاستيعاب والتجاوز، وبالتالي يجب علينا أن ننتقل من منطق تحليلي، وربما يكون التحليل الذي يدعو إليه أبو القاسم شيئاً ممّا أشار إليه تيار الوضعية المنطقية في تحليل اللغة الاصطناعية الذي يدرس الشكل والصورة⁵، لإعادة النظر في جميع مسلمات اللغة التراثية، التي كنا نؤمن بها إيماناً تقليدياً أعمى رفعها إلى درجة الوحي المقدس نفسه، بهذا فقط قد نكون قاربنا خطوة جديدة في تجديد التفكير الديني، وسعيها تالياً لإرساء منهجية إبستمولوجية، تقوم على التحليل والنقد والتجاوز، وليس البتة التفسير والتقليد والتراكم.

¹ المرجع نفسه: ص: 206

² طه جابر العلواني: نحو منهجية معرفية قرآنية، دار الهادي، ط1، بيروت، 2004، ص169.

³ محمود فهد زبدان: في فلسفة اللغة، دار النهضة العربية، بيروت، 1985، ص153.

⁴ المرجع نفسه: ص163.

⁵ الزواوي بغورة: الفلسفة واللغة، نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة، دار الطليعة، ط1، بيروت، 2005، ص202.

2. الرؤية التوحيدية المطلقة:

إن المنهج التحليلي الذي يتوسل به أبو القاسم حاج حمد، يضطلع من خلاله إلى التركيب، ولا أكثر من التأكيد على النجاح في التحليل إلا بالتتويج بالتركيب، أو في عبارة أخرى، لا معنى للتحليل إذا لم يكتمل تركيباً، وبذلك يصبح قوام التركيب وتمامه بمدى جدية التحليل ودقته الرياضية، وهذا أكد أبو القاسم أن القرآن هو المصدر الكلي للمعرفة الكونية المطلقة، بوصفه الكتاب المهيمن والمعادل بوعيه الموضوعي الوجود الكوني وحركته، وتُعد حكمة الجمع بين القراءتين. كما تقدم مؤشراً كافياً لاكتشاف جدلية الغيب والإنسان والطبيعة.¹

إن هذه المنهجية السائرة بمنطق تضائفي (تحليل - تركيب)، والتي يجنح لها أبو القاسم في مشروعه الإيستمولوجي التجديدي، هي في الحقيقة نوع من الثورة على النماذج السائدة، التي فصلت بين المتصلات، ووصلت بين المنفصلات، فالرؤية التوحيدية عنده، إنما تُوحّد بين الغيب كبعد مركزي عند أهل الأديان مثلاً، والطبيعة كبعد مركزي عند العلمانيين كذلك، والإنسان كمرتبة وسطية بينهما، وهكذا تكتمل الجدليات الثلاث، والعمل بالفصل يفضي بهؤلاء إلى جدليات أحادية أو ثنائية، تُلغى في منطقتها أحد تلك الجدليات التي أشرنا إليها، وبالتالي يبقى الإنسان تائهاً في غياهب النقص، واستمرار البحث، فجدل الطبيعة مضى فيه أنصاره وقوفاً عند السنن والقوانين وتأسيس ما يدعى في عصرنا بالعلوم الطبيعية، أما الإنسان بجذله فيستند هو الآخر إلى علوم نفسية واجتماعية، فكيف يكون إذن الاتصال والتعامل مع جدل الغيب والقرآن²، يقول تعالى: (عالم الغيب فلا يظهر على غيبه أحداً) (الجن 26).

بعد هذه البيّنة، لا مناص من توخي المنهج الكوني المطلق إلا بالرؤية التوحيدية لهذه الجدليات الثلاث، وليس بالتلفيق أو التوفيق كما هو معمول في بعض الفلسفات والتصورات العلمية، فقد قيل أن للغيب مجال القلب، وللعلم مجال العقل³. إن التعميم ليس نزعة ذاتية يتخذها المتدين المسلم ليؤدّن في الناس بالرؤية التوحيدية، "فمن السهل القول بأن القرآن صالح لكل زمان ومكان، بينما المطلوب هو إثبات ذلك موضوعياً، ومن داخل القرآن، وبما يدحض النظرة السكونية إلى آياته"⁴. إنما التعميم هاهنا يقصد به العالمية الإسلامية الثانية التي أرادها الله بخاتم الأنبياء والمرسلين، وعليه كان لزاماً على هذه العالمية أن تتماشى بمنطق الاستيعاب والتجاوز، الاستيعاب لكل ما مضى من سنن الأولين مع كتبه السماوية، والتجاوز هو العمل على النقلة المسيرة لشرطيات الكتاب القرآني ومعادلاته الكونية، وإلا فلماذا كان القرآن هو المهيمن؟.

فهذه العالمية الثانية، لها من القدرة على استيعاب كل التواريخ الإنسانية من لدن آدم. عليه السلام. إلى يوم الناس هذا، وبهذا فالخطاب الإلهي الخاتم جاء مستوعباً لكل المستويات الإنسانية، بحيث شمل مستوى الأولين الذين قرؤوه بعيونهم وبمستوى معارفهم، وجاء مستوعباً لمستوانا، وبالتالي علينا أن نقرأه بعيوننا وبمستوى معارفنا، كما جاء مستوعباً لمستويات لمن سيأتي بعدنا⁵، وأن هذا المنطق يشتمل على قدرة التجاوز، أي التصفية لكل المضار والنظريات البالية المنتهية الصلاحية، أو تلك التي تبتعد عن المنطق العقلي لتبقى في فلك الخرافات التي لا معنى يجرى منها، وكل هذا لا يحدث سوى بالقرآن ومن القرآن.

¹ أبو القاسم حاج حمد: العالمية الإسلامية الثانية، جدلية الغيب والإنسان والطبيعة، ط1، دار الهادي، بغداد، 2004، ص:33.

² أبو القاسم حاج حمد: العالمية الإسلامية الثانية، مرجع سابق: ص 34.

³ أبو القاسم حاج حمد: العالمية الإسلامية الثانية، المرجع نفسه: ص 34.

⁴ أبو القاسم حاج حمد: القرآن والمتغيرات الاجتماعية والتاريخية، دار الساقى، بيروت، ص 141

⁵ محمد شحرور: دليل القراءة المعاصرة للتنزيل، المنهج والمصطلحات، دار الساقى، ط1، بيروت، 2016، ص:18.

3. أسلمة المعرفة والمنهج :

إن المنهج التوحيدي الذي تفانى أبو القاسم حاج حمد في سبيل التنظير له، يفضي في غاياته إلى الرؤية الكونية التوحيدية، بين ثلاث جدليات مطلقة التكامل، هي الغيب والإنسان الطبيعية، ولن يتأتى لأحد ذلك إلا بأسلمة المعرفة؛ والتي "تعني فك الارتباط بين الانجاز العلمي الحضاري البشري والإحالات الفلسفية الوضعية بأشكالها المختلفة، وإعادة توظيف هذه العلوم ضمن ناظم منهجي ومعرفي، ديني. غير وضعي. فهنا استيعاب وتجاوز يؤدي لمفهوم مختلف، فأسلمة المعرفة تعني أسلمة العلم التطبيقي والقواعد العلمية"¹

فالأسلمة إذن . حسب حاج حمد . هي ديننة العلوم وكل المعارف الإنسانية، عبر تاريخها الطويل، وليست الديننة بمفهوم إيديولوجي، بل بمفهوم إبستمولوجي كوني توحيدي كلي مطلق. إن الأسلمة ليست مجرد إضافة عبارات دينية إلى مباحث علم النفس والاجتماع والإناسة وغيره، بأن نستمد ما يوافقها من القرآن²، تماما كما كان يعتقد بأن كتاب القرآن يستغني عن السُّنة في بعض الأحكام بسبب صراحة الحكم، حيث نكتفي بما قدمه لنا القرآن الكريم، فإذا حَرَّمَ القرآن لحم الخنزير حكمنا بحرمة دون الحاجة إلى الاستدلال بالسُّنة³، ورغم أن هذا يكون إلا أن السنة تابعة في أصلها للقرآن وليس العكس، وأبو القاسم يرفض أن تكون بعض الأحاديث ناسخة لبعض الآيات، بحكم التكامل بين النصين الإلهي والنبوي.

وهذا المنطق تصبح الأسلمة مشروطة بناظم منهجي، الذي يعني في أساسه القانون الفلسفي أو المبادئ الفلسفية الناظمة بتحديد واضح للأفكار، فالمنهجية تقنين للفكر⁴، وهاهنا تبين المنهجية القاسمية ذات الناظم المعرفي المؤسّم سلبيات الأسلمة التي كانت سائدة، أو تلك التي يُرَوَّج لها،

وبتعبير آخر، إن الأسلمة السلبية هي تلك التي سعى أنصارها لاحتواء العلم المعاصر بمنطق المقاربات والمقارنات، إذ كلما سمع هؤلاء بصدور أحدث النظريات العلمية، احتجوا بوجودها في كتاب القرآن الكريم، رغم أن الفضل . كل الفضل . يعود لعلماء النظرية وليس لأولئك الذين يعللون أيديولوجيا هذه التطورات المعرفية، وانتصارا منهم . مرة أخرى . بأن الله . سبحانه . ما فرط في الكتاب من شيء.

إن هذا المكر قد نسف الأسلمة عن غايتها المنشودة، لأن المراد منها هو الرؤية الكونية الجامعة لكل العلوم والمنهجيات منذ ابتدأت البشرية تفكر إلى يوم الناس هذا، مع الاعتماد على الشواهد الكونية الممثلة للكتاب الطبيعي الذي يترجمه العلم بمختلف تخصصاته، والمقابلة . هذه الشواهد . للكتاب القرآني الموافق والمعادل للعلم الطبيعي والمهيمن على آياته بدقة رياضية جد مُحكمة، هنا فقط نكون قد سعينا . حسب أبي القاسم . إلى الأسلمة بالمفهوم الإبستمولوجي وليس البتة بالمفهوم الأيديولوجي كما هو سائد منذ زمن . وللأسف . لا يزال كذلك.

رابعا. تجليات الابستمولوجيا الجديدة في العلوم الطبيعية والانسانية:

ينطلق أبو القاسم حاج حمد من مسلمة مشروطة وهي، الوحدة العضوية للقرآن العظيم، والمعادل في مكنونه المجيد للوجود الكوني وحركته، وهذه القراءة التي يقدمها جديدة، لأن خصائص التركيب القرآني قابلة لذلك، علماً وعالمية، ودون

¹ أبو القاسم حاج حمد: منهجية القرآن المعرفية، أسلمة العلوم الطبيعية والإنسانية، دار الهادي، بغداد، ط 1، 2003، ص: 32.

² المرجع نفسه: ص، 32.

³ حيدر حب الله: حجية السنة في الفكر الاسلامي، مؤسسة الانتشار العربي، ط 1، بيروت، 2011، ص 579.

⁴ المرجع نفسه: ص، 32.

الأخذ بهذه القراءة لا تتم أسلمة العلوم إلا بوصفها. أي الأسلمة. إضافة عبارات دينية لمفاهيم العلوم أو نفي. ما يراه البعض. تعارضا في هذه العلوم مع منطق الدين.¹

وهاهنا بالذات يتضح بصورة جيدة المنهج الجديد لفهم مكنون القرآن الكريم، "فالوعي القرآني الكوني أداة نقد وتحليل، ومن خلاله تتضح لنا الأبعاد الكونية للتجربة الإنسانية في حركتها التاريخية ومتعلقاتها الطبيعية"²، إنه منهج يشبه أو يتقاطع بشكل كبير مع التحليل الرياضي والمنطقي، فالقرآن. حسب حاج حمد. مضبوط في دقته على مستوى الحرف قبل الكلمة، وكلما تسنى للقارئ تحليل لغة القرآن الجذ محكمة، استطاع إلى حد بعيد تركيب البنية الموضوعية بمنطقها الكلي للكتاب كوحدة عضوية. ألم ترى الله. تعالى. يقول " لا أقسم بمواقع النجوم* وإنه لقسم لو تعلمون عظيم"(الواقعة76.75).

وعليه يضطلع هذا المنهج الجديد لأن يكون جامعا بمنطق كوني. توحيدي، بين الغيب والإنسان والطبيعة في تجليات القراءة الثانية، والمتمثلة في أسلمة العلوم الطبيعية والإنسانية، ولولا التحفظ للمصطلح ونسبته إلى صاحبه. أبي القاسم. لفضلت تسمية القرآنة بدلا للأسلمة، لأن هذا المصطلح يصب في الوعاء الاستمولوجي المنشود، وفي الآن نفسه يصرف النظر عن لفظة الأسلمة للذي في قلبه شيء من الاستيلاّب الأيديولوجي، فالقرآنة تبين بالتدقيق إستمولوجيا أبي القاسم، لأنه هو نفسه يتعامل بمنطق تحليلي للغة القرآن المطلقة، وهذا لأن القرآن. حسب. يعادل في مستواه الحرفي واللفظي بناء الوجود الكوني وحركته المطلقة، وهو المطلوب إثباته في الأسلمة أو القرآنة كما بيّنا.

إن العلم الطبيعي وفق القراءة الجزئية السائدة يفضي إلى معنى التشيؤ للكون، وليس إلى منطق الخلق، أما الأسلمة أو القراءة المقرآنة، فنصل من خلالها إلى منطق الخلق الإلهي، مع إبراز الإعجاز المطلق في قدرته. سبحانه. اللامتناهية، وهنا يقول الله. تعالى. " وما يستوي البحران هذا عذب فرات سائغ شرابه، وهذا ملح أجاج ومن كل تأكلون لحما طريا وتستخرجون حلية تلبسونها وترى الفلك فيه مواخر لتبتغوا من فضله ولعلكم تشكرون" (فاطر12). فهذه الآية تبين قوة الإيجاد التخليقي. لا التشيبي. من التعدد، إذ من الماء السائغ الشراب، والمضاد له تماما وهو الماء المالح الأجاج، يُستخرج من كليهما اللحم الطري مع الحلية للزينة، مع العلم أن منطق الفلسفة ويوافقها العلم، لا يمكن أن ينشأ النقيض من نقيضه، كتشبيؤ النور من الظلام أو العكس، وما نحن نرى أن التعدد المتضاد يعطي وحدة متألّفة، وإليك قوله تعالى كذلك: " وفي الأرض قطع متجاورات وجنات من أعناب وزرع ونخيل صنوان وغير صنوان يسقى بماء واحد ونفضل بعضها على بعض في الأكل، إن في ذلك لآيات لقوم يعقلون (الرعد4).

وفي هذه الآية الكريمة نجد عكس منطق الآية الأولى في التخليق التعددي. ففي الوقت الذي بيّن فيه الله قدرته على التعدد من الوحدة، هاهو في هذه الآية يبين قدرته على التوحيد. الوحدة. من العديد أو التعدد، فالاختلاف يتجلى في العناصر الطبيعية المتفاعلة، والوحدة في الناتج الطبيعي، أما في الآية الأخرى فظهر أن وحدة العنصر الطبيعي، يعطي لنا اختلاف الناتج، لأن في الآية الأولى بين اختلاف عذوبة الماء وملوحته، ورغم ذلك نستخرج اللحم الطري والحلية للزينة، وفي الآية الثانية بين اختلاف الأنعام من الجنات وأشجارها وفي النهاية تسقى بماء واحد، فانظر إذن كيف يأتي الاختلاف من الوحدة وتاليا تأتي الوحدة من الاختلاف؟³

¹ أبو القاسم حاج حمد: منهجية القرآن المعرفية، مرجع سابق، ص: 112.

² أبو القاسم حاج حمد: القرآن والمتغيرات الاجتماعية والتاريخية، ص: 132.

³ أبو القاسم حاج حمد: القرآن والمتغيرات الاجتماعية والتاريخية، مرجع سابق: ص: 113.

إن هذه الأسرار لا يمكن فهمها فهما تشيئياً، أو إعجازياً بالمنطق العلمي وبمعزل عن الغيب، كما سعت الثورات العلمية عبر تاريخها الإنساني الكلي، وبالتالي لقد حاول أبو القاسم حاج حمد أسلمة العلوم من خلال إسقاط ما توصل إليه العلماء من قوانين على حرفية القرآن الكريم الدقيقة، لأن هذا الكتاب لا بد له من علم دلالة لبحث مسألة كيفية تبيين عالم الوجود، وماهي مكونات هذا العالم؟، وكيف تتعالق فيما بينها؟، وبذلك تكون الدلالة القرآنية هنا مع الكون أنطولوجية حركية وليست سكونية ميتافيزيقية¹ كما كان سائداً، والشاهد على ذلك أن الكتاب ما أهمل صغيرة ولا كبيرة، في الكون الروحاني أو نظيره المادي لم يشر إليها ويدقق بشأنها، وهنا حتى تصدق هيمنته إماماً*. كتاباً لكل شيء.

ثم يمضي ليبيّن أن المنطق العلمي المؤسّم. المقرّان. ينبغي أن يفهم في إطار المنهج الوظيفي وليس لاكتشاف القوانين وتثبيتها أزلياً وأبدياً، تماماً كما حدث في الفيزياء الكلاسيكية والمعاصرة، بل يجب أن تصبح العلوم ذات دلالات وفقط، وتصب كلها في المنطق الكوني التوحيد الكلي، وهذا لتشكيل الرؤية الإستمولوجية التوحيدية لنسقية العلوم الطبيعية والإنسانية.

و حتى الدراسات الغربية اليوم في ميدان فلسفة العلوم أضحت تمنح قيمة للإنسان من زاوية القراءة الغائية للتركيب الكوني، فالعمليات الكونية. أو الظواهر. ليست لها بدايات مطلقة يمكن الوقوف عندها، و نظام الأشياء والعمليات المصاحبة لها ليست ملتزمة بمنطق كلي، وحتى الكليات نفسها غير قابلة للتحليل إلى فئة متفردة²، وبهذا يتبين لنا مرة أخرى أن الكون في وحدته النسقية الكلية التي تبرهن دوماً على تكامل منطق التحليل والتركيب، ولا يبقى معنى للقايل بالمنظومة التركيبية لبعض الظواهر بمعزل عن المنظومة التحليلية، ف نموذج التحليل الوظيفي يعد تعديلاً للتفسير الغائي السائد، والفكرة الجبوية الجديدة شاهد على هذا الأمر، إذ قصد منها تهيئة تفسير لمختلف الظواهر التي تعد بيولوجية على نحو متميز، مثال تجدد خلايا الجسم والتحكم للذين لا يمكن تفسيرهما. وفق تلك الفكرة. بالقوانين الفيزيائية. الكيمائية وحدها³، وهذا هو منطق الغائية الذي تصبو إليه فلسفة العلوم اليوم وبصفة عالمية، تماماً كما أرادها منطق الدين أو القرآن، إلا أن فلسفة العلم المعاصر في الحضارة الغربية اتخذت من العالم منطق التشيؤ وهذا ما جعلها تمدد من طريقها نحو فلسفة الغائية الكونية.

هذا ويشير أبو القاسم حاج حمد إلى مكانة العلوم الإنسانية في المنهجية المعرفية لتحليل المكنون القرآني، فيقول حول علم التاريخ: "وبذلك يتضمن كل نسق حضاري متقدم أو بدائي، شروطاً لانتهياره من داخل تناقضيته مع القانون الكوني اجتماعياً وأخلاقياً، وفلسفة الحرب القائمة على التدمير غير قانون العلوم الوظيفي القائم على التعمير، فمن ذات البناء الحضاري الإنساني يتم الانهيار"⁴، وهنا بيان ساطع لتكاملية النسق الكوني في كون المجتمعات البشرية وحتى يطول أمدها، لا بد من الانقياد نحو غائية كونية توحيدية، ليس بمنطق الهيمنة كما هو حال العولمة اليوم، ولكن بمنطق الدخول في السلم كافة، لأن الهيمنة بالقوة ستشكل طبقات للصراع إن في الحال أو في المآل، وهنا تبطل دعوى القائلين بنهاية التاريخ بحكم جهل مسار تقدم البشرية⁵، أما الدخول تحت راية السلم كافة، والسلم هو عكس الحرب، وبالتالي في هذه الحالة فقط تستمر الحضارات في تعايشها بمنطق عالمي وليس بهيمنة عولمية.

¹ توشيهيكو ايزوتسو: الله والإنسان في القرآن، تر وتق: هلال محمد الجهاد، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، ص33. يرى أبو القاسم أن معنى الإمام في مكنون القرآن يعني الكتاب، وليس عالم الدين الذي يؤم الناس في الصلاة(انظر كتابه: القرآن والمتغيرات الاجتماعية والتاريخية)*

² باروخ برودي: قراءات في فلسفة العلوم، تر: نجيب الحصارى، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1997، ص: 187.

³ باروخ برودي: مرجع سابق، ص: 191.

⁴ أبو القاسم حاج حمد: منهجية القرآن المعرفية، مرجع سابق، ص: 143.

⁵ فرنسيس فوكو ياما: نهاية التاريخ والإنسان الأخير، تر: فؤاد شاهين وآخرون، مرا: مطاع الصفدي، مركز الإنماء القومي، بيروت، 1993، ص40.

كما أن علم الاجتماع الإسلامي وعلم الإناسة الإسلامي، يستخدمان في وسائل البحث الاجتماعي وتطوير أدواته، والنتيجة أن أسلمة مناهج المعرفة التاريخية ليست أكثر عناء من أسلمة العلوم الطبيعية، بل إن في القرآن قضايا تاريخية لا زالت تنتظر البحوث التحليلية العميقة والمكثفة¹، لأن في القرآن ما يُدعى بالقصص وأخبار الأولين، لكن هذه الأخيرة وللأسف، دُرست بالمنطق الشبه أسطوري اعتمادا على الروايات الإسرائيلية، وفي ذلك إلغاء لحكمة العقل.

ثم أوضح أبو القاسم حاج حمد كذلك علم النفس الإسلامي، كيف ينبغي أن يُفهم ويؤسس في منظومة العلوم الإنسانية. إن علم النفس هو أرقى علوم الإنسان والمجتمع، فكل العلوم الإنسانية وبما فيها علم التاريخ نفسه، بداية من النشأة الإنسانية إنما يشكل بناء تحتيا لعلم النفس التي تعتبر. النفس. غاية التكوين وأساس الحياة وإلى جانب علوم التاريخ والمجتمع، كذلك علوم الفيزيولوجيا الطبيعية تكشف عن المنعكسات الطبيعية في تكوين النفس الكونية وتعطي دلالات المجال الطبيعي الكوني والتاريخي²، وهنا يتبين أن حاج حمد يقيس التكاملية النسقية الكونية الطبيعية والنفسية، من شمس وقمر وليل ونهار وأرض وسماء وتقابلها النفس الملهمة بالفجور والتقوى، وبمقتضى سورة الشمس يبين الله. تعالى. الوحدة العضوية بين النفس الإنسانية والقوى الطبيعية كلها.

خامسا. القرآن والأكوان أيما تطابق:

يؤسس أبو القاسم حاج حمد لإثبات تطابق الكون المنثور أو الذري، مع الكون المسطور أو الحرفي، من آية كريمة تبين ذلك وهي في قوله تعالى "ولقد آتيناك سبعا من المثاني والقرآن العظيم" (الحجر 87)، وهنا تساءل حول السبع المثاني التي يتلوها القرآن، فوجد أن السبعة التي منها اثنان في الكون لا تخلو من الأرضين السبع والسموات السبع كذلك، ومحمد. صلى الله عليه وسلم. أتمهن تكريما له بالرسالة الخاتمة وإمامة العالمين.

ومن ظن أن القرآن تم تفسيره وتبيانه بشكل نهائي فقد حدد من كرميته ومجيدته³، لأن سره المكنون دائم الكشف والتمظهر، وقد نوه توشمهيكو إلى أن كل حرف في القرآن أو كلمة لها نسقها داخل باقي الحروف والكلمات في النسق ذاته وأعطى مثال كلمة "الله" في عرف نسق النص الجاهلي ثم في النسق القرآني⁴، وبين تطور العائد المعرفي الدلالي لهذا المصطلح من عقلية إلى أخرى، تماشيا مع مقتضيات الزمان والمكان و سؤال الإنسان؛ إن القرآن لم يتم تبيينه، فالسير في مضماره سرمدى وإن الدين عند الله الإسلام، وعند هاهنا ليست ظرفية زمانية أو مكانية، وإنما هي خارج الزمان والمكان، فالسير بالقرآن في مضمار الإسلام يسير إلى الله في إطلاقه، وهو بذلك لم يتم تبيينه، ولن يتم، وإنما تم إنزاله بين دفتي المصحف⁵، فالقرآن دائم التبيين والتكشف في عالم الإنسان المنتهي أمام عالم القرآن اللامتناهي.

وبهذا كانت السور المباركة المنزلة مثاني، أي. حسب محمود طه. تحمل معنيين اثنين، الأول غيبي عند الله، والثاني شهودي يتسنى للإنسان تبيانه⁶، وعليه فللقرآن باطن يدركه الأنبياء والمقربون الأبرار من الملائكة، لكونهم يلجون عوالم الغيب التي

¹ أبو القاسم حاج حمد. منهجية القرآن المعرفية، المرجع نفسه، ص: 145.

² أبو القاسم حاج حمد: منهجية القرآن المعرفية: مرجع سابق: ص: 157.

³ أبو القاسم حاج حمد: القرآن والمتغيرات الاجتماعية والتاريخية، مصدر سابق: 127.

⁴ توشمهيكو ايزوتسو: مرجع سابق: ص: 44.

⁵ محمود محمد طه: الرسالة الثانية من الإسلام، ط4، أم درمان، السودان، 1971، ص 163.

⁶ المرجع نفسه: ص: 164.

أرادها لهم الله، وظاهر يدركه الإنسان بحكم تكليف الله له، وأمريته إياه بتفعيل السمع والبصر والفؤاد، نابذا بذلك اقتفاء ما ليس للإنسان به علم.

إن الإعجاز القرآني المهيمن على متوسلات الإنسان دال على تجدد عطائه وكرميته، و "قد سجل التاريخ عجز أهل اللغة أنفسهم في عصر نزول القرآن، وما أدراك ما عصر نزول القرآن، هو أزهى عصور البيان العربي، وأرقى أدوار التهذيب اللغوي"¹، وتاليا إن القرآن بهذا يعادل المتغيرات الطارئة على حركة الطبيعة والإنسان معا، وهنا تتجلى المعادلة التي أقرها أبو القاسم التي سنبينها في الصلوات اليومية التي يتصل بها الإنسان بعالم الغيب.

سادسا . الصلاة ومعادلتها الكونية : إن الصلوات هي خمس، لكن ما السر في عدد ركعاتها ؟، لا بد أن حكمة الله تتجلى لنا حولها كونيا، أي بمتقابلاتها الموضوعية، وبالضبط في العالم الفيزيائي، وهنا يرى أبو القاسم أن المنهج المعرفي في تحليل القرآن يحيلنا إلى حقائق جد ظاهرة لكننا لم ننتبه إليها بحكم عاداتنا في تعطيل ما أمر الله . تعالى . به أن يتأمل، وهي قوى السمع والبصر والفؤاد، فصلاة الصبح ركعتان لأنها تقابل في الكون ظاهرة الانفلاق بين النور والظلام كظاهرتين فيزيائيتين منذ خلق الكون. وهنا قال تعالى: "فالق الإصباح وجعل الليل سكنا والشمس والقمر حسبانا ذلك تقدير العزيز العليم" (الأنعام96)، فيفعل هذه الآية الكونية التي تتمثل في انفصال ثنائية النور والظلام ومجيء الإصباح، يقوم الإنسان و يتضرع بثنائية الصبح شكرا لله على إحيائه بعد توفيه في الليل.

أما صلاة المغرب فهي كونيا، تَشكُل للمركب الذي يعد نتاج امتزاج ثنائية النور والظلام، المؤدية بذلك إلى آية ثالثة أو الشفق الأحمر، لهذا كانت ثلاثية، فبان أن الإنسان يسرع فيصلي لله شكرا له على مضي يومه كذلك، ثم تأتي صلاة العشاء التي تعني كونيا السكون والسكن والاستواء، تماما كما استوى الله على العرش دون تجسد، والسكن يعني قيام أربعة دعائم كما في البيت، لهذا جاءت العشاء رباعية لتُقابلها، و أما رباعية الظهر والعصر، فتقابل هي الأخرى استواء الشمس من حيث توسطها للسماء، ثم زوالها². وبهذا كان لعدد الركعات في كل صلاة متقابلات كونية ليست مجرد عبث، بل تبين العلاقة الترابطية بين منهج القرآن في تحليل الوجود الكوني وحركته.

هذا في عدد الركعات، وربما كان تضرع الانسان بيديه في الصلاة إلى الله يشبه إلى حد بليغ عروج الملائكة إلى ربه بأجنحتها، وقد أخذ الجناح معنى الطيران عند الملائكة، و طالما أن الإنسان لا يطير، فجناحاه للعروج إلى ربه هي اليدان التي نستعملها في الصلاة من تكبيرة الإحرام إلى الجلوس للتشهد و السلام، ولم يكن من الصدفة أن يأتي ذكر الله . تعالى . لعدد أجنحة الملائكة معادلا لعدد ركعات الصلوات المكتوبة³ وهذا في قوله . سبحانه . "الحمد لله فاطر السموات والأرض جاعل الملائكة رسلا أولى أجنحة مثنى وثلاث وربيع يزيد في الخلق ما يشاء إن الله على كل شيء قدير" (فاطر1). والمثنى تقابل الصبح أو الفجر، والثلاث تقابل المغرب، والرُّباع تقابل الظهر والعصر و العشاء، والأجنحة هي اليدان التي لها الدور الرئيسي في ممارسة الصلاة.

فبان إذن بحق أن المقابلة الكونية للقرآن موجودة، كما أن المقابلة القرآنية للكون موجودة كذلك، وهذا ما لا مناص من البحث فيه، على مُسَلِّمة أن القرآن منهج أكثر منه دستور تشريعي؛ وقد ركز على هذا أيضا طه جابر العلواني في قوله أن أول الأمة قد صلح بأمر ومحددات منهجية استمدت من خصائص كتاب الله، وتطبيق وتنزيل على واقع نبوي دقيق، منها عالمية

¹ محمد محمد داود: كمال اللغة القرآنية، دار المنار، القاهرة، ص 198.

² محمد أبو القاسم حاج حمد: تشريعات العائلة في الإسلام، تق وتع: محمد العاني، دار الساقى، ط1، بيروت، 2011، ص 108.

³ محمد أبو القاسم حاج حمد: تشريعات العائلة في الإسلام، مصدر سابق، ص 108.

الخطاب وحاكمية كتاب مهيمن، ونبوة خاتمة، وشريعة تخفيف ورحمة¹، وهذه خصائص انفرد بها دين الإسلام دون سائر الأديان السماوية السابقة، ولهذا فهو عالمي، وما يعاني منه العالم المعاصر في شتى إشكالياته، لا سيما العالم الغربي المتقدم، إنما بسبب تهاافت مناهجه القاصرة عن وضع مقاربات منهجية بين الغيب اللامتناهي، والطبيعة المتشينة؛ وإذن فإن منهجية القرآن هي الحل لإشكاليات العلم المعاصر وترقية بحوثه المنهجية في العلوم الطبيعية والإنسانية على حد سواء²، وإلا فإن الأزمات ستستمر في التفاقم بحكم شساعة الهوة بين الغيب والطبيعة في منطلق العلم المعاصر، وربما الدليل على ذلك هو السؤال حول الدين من جديد لعله يحل بعض المآزق التي وقع فيها الإنسان المعاصر، وقد عجز العلم عن حلّها بمنطقه.

خاتمة:

بعد هذه المحاولة لتحليل الإشكالية، يمكننا أن نجمل الخلاصة في النقاط المهمة التالية:

الإيمان بشكل واقعي أن القرآن كتاب مهيمن على كل الشرطيات الإنسانية ومنها العلم المعاصر.

إن المنهج الذي اقترحه أبو القاسم، يبتغي من الباحث التحلي بروح النقد، والتخلي عن الخلفيات التراثية.

هذا المنهج هو المنطق التحليلي للقرآن، وليس مجرد تفسير كما كان سائدا من قبل.

تسعى الإيستمولوجيا التحليلية إلى تجاوز الماضي، مع إرساء قواعد لتحليل القرآن لاستيعابه قضايا العصر.

القرآن في رؤية حاج حمد، هو المعادل الموضوعي للوجود الكوني وحركته، وبذلك فهو المتجدد بعطائه دائما.

ضرورة النقد لكل المناهج التفسيرية القديمة، والسائدة حتى الآن، وليس يعني ذلك إهمالها مطلقا.

المنطق الاستيعابي والتجاوزي يفضيان بالباحث المجدد إلى نقد نتائج العلوم المعاصرة، وقصورها عن إيجاد المقاربة بين الغيب

والإنسان والطبيعة، بوصفها جدلية مطلقة تقوم على الرؤية التوحيدية.

قائمة المصادر والمراجع:

أ. مصادر أبي القاسم حاج حمد:

1. أبو القاسم حاج حمد: إيسمولوجية المعرفة الكونية، إسلامية المعرفة والمنهج، دار الهادي، 2004.
2. أبو القاسم حاج حمد: الأزمة الفكرية والحضارية في الواقع العربي الراهن، دار الهادي، ط1، بيروت، 2004.
3. أبو القاسم حاج حمد: العالمية الإسلامية الثانية، جدلية الغيب والإنسان والطبيعة، ط1، دار الهادي، بغداد، 2004.
4. أبو القاسم حاج حمد: منهجية القرآن المعرفية، أسلمة العلوم الطبيعية والإنسانية، دار الهادي، بغداد، ط1، 2003.
5. أبو القاسم حاج حمد: تشريعات العائلة في الإسلام، تق وتنع: محمد العاني، دار الساق، ط1، بيروت، 2011.
6. أبو القاسم حاج حمد: القرآن والمتغيرات الاجتماعية والتاريخية، دار الساق، بيروت.

¹ طه جابر العلواني: الأزمة الفكرية ومناهج التغيير، دار الهادي، ط1، بيروت، 2003، ص168.

² طه جابر العلواني: الخصوصية والعالمية في الفكر الإسلامي المعاصر، دار الهادي، ط1، بيروت، 2003، ص106.

ب. مصادر ومراجع أخرى:

1. الزواوي بغورة: الفلسفة واللغة، نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة، دار الطليعة، ط1، بيروت، 2005.
2. حيدر حب الله: حجية السنة في الفكر الاسلامي، مؤسسة الانتشار العربي، ط1، بيروت، 2011.
3. طه جابر العلواني: نحو منهجية معرفية قرآنية، دار الهادي، ط1، بيروت، 2004.
4. طه جابر العلواني: الأزمة الفكرية ومناهج التغيير، دار الهادي، ط1، بيروت، 2003.
5. طه جابر العلواني: الخصوصية والعالمية في الفكر الإسلامي المعاصر، دار الهادي، ط1، بيروت، 2003.
6. طه عبد الرحمن: العمل الديني وتجديد العقل، المركز الثقافي العربي، ط2، بيروت، 1997.
7. محمد محمد داود: كمال اللغة القرآنية، دار المنار، القاهرة.
8. محمد عابد الجابري: مدخل على فلسفة العلوم، مركز الدراسات الوحدة العربية، ط5، 2002.
9. محمد شحرور: دليل القراءة المعاصرة للتنزيل، المنهج والمصطلحات، دار الساقى، ط1، بيروت، 2016.
10. محمود محمد طه: الرسالة الثانية من الإسلام، ط4، أم درمان، السودان، 1971.
11. محمود فهدى زيدان: في فلسفة اللغة، دار النهضة العربية، بيروت، 1985.
12. عبد القادر بشته: الاستمولوجيا، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1995.
13. علي المؤمن: الإسلام والتجديد، دار الروضة، ط1، بيروت، 2000.

ج. المصادر المترجمة:

1. باروخ برودي: قراءات في فلسفة العلوم، تر: نجيب الحصارى، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1997.
2. توشيهيكو ايزوتسو: الله والإنسان في القرآن، تر وتوق: هلال محمد الجهاد، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت.
3. غاستون باشلار: العقلانية التطبيقية، تر: بسام الهاشم، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط1، بيروت، 1984.
4. غاستون باشلار: تكوين العقل العلمي، تر: خليل أحمد خليل، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط2، بيروت، 1982.
5. فرنسيس فوكو ياما: نهاية التاريخ والإنسان الأخير، تر: فؤاد شاهين وآخرون، مرا: مطاع الصفدي، مركز الانماء القومي، بيروت، 1993.

د. المعاجم:

1. الجرجاني: معجم التعريفات، تح ودرا: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، مادة عقل.

أزمة السكن في الجزائر: من أرقام منطوق العمران إلى أزمة الرباط الاجتماعي

د. فريد مرحوم/جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان- الجزائر

ملخص:

يتخذ السكن الجماعي، من طرف الدولة في الجزائر كإجابة عن "أزمة السكن" التي ينظر إليها من وجهة نظر كمية، على أنها "مجرد تفاوت مزمن بين العرض والطلب، سوف يتم تداركه". نحن نرى أن أزمة السكن أشمل وأعمق من هذا، والحلول الكمية لا تنفع في الإجابة عن المشاكل الكيفية. كما أن ترك الأرقام تتحدث لوحدها دون تغذيتها بتحليلات كيفية، والمبالغة في استعمالها لتفسير الظواهر الاجتماعية دون ربطها بمنطق التسيير السياسي للمدينة ومشاكلها، قد يجعل الإحصاء ولغة الأرقام "مجحفة في حق" الفاعلين الاجتماعيين الذين يصنفهم ويجمع أو يفرق بينهم الباحث السوسولوجي. يمكننا تشييء الظواهر الاجتماعية ولكن من الصعب تكميم الفاعلين الاجتماعيين المتفاعلين والمتحركين. لقد أنتج المنطق الكمي للعمران "المدينة البدينة" التي تستهلك الأراضي الفلاحية والمياه والاعتمادات المالية بشكل مفرط، أزمة الوظائف الحضرية وأزمة البطالة والتهيش والجنوح، وأزمة السكن... وفي النهاية أنتج أزمة الرباط الاجتماعي.

مقدمة:

يستعمل البحث السوسولوجي الإحصاء والأرقام كدليل على علميته و يبين من خلالهما اتجاهات ومواقف الفاعلين الاجتماعيين، إلا أن الأرقام بقدر ما تقدم لنا عرضا أو مسحا عن واقع ما، فإنها تستدعي طرح أسئلة أخرى على شاكلة "لماذا" و "كيف"، تستدعي مقارنة كيفية لفهم المعاني والمقاصد. فترك الأرقام تتحدث لوحدها دون تغذيتها بتحليلات كيفية، والمبالغة في استعمالها لتفسير الظواهر الاجتماعية، التي هي في الأساس والجوهر ظواهر سياسية واقتصادية وثقافية، قد يجعل الإحصاء ولغة الأرقام "مجحفة في حق" الفاعلين الاجتماعيين الذين يصنفهم ويجمع أو يفرق بينهم الباحث السوسولوجي. يمكننا تشييء الظواهر الاجتماعية ولكن من الصعب تكميم الفاعلين الاجتماعيين المتفاعلين والمتحركين.

نحاول من خلال هذه الورقة أن نحلل العلاقات أو التمفصلات الممكنة بين منطق التسيير السياسي للمدينة ومشاكله، مع استراتيجيات تملك الفضاء المبني أو الفضاء المسكون والاندماج في الفضاء الاجتماعي المتفاعل، وكيف يتبلور الرباط الاجتماعي في التقاطعات: ريفي/حضري، تقليدي/حدائي، سياسي/مجتمعي، كمي/كيفي. في هذا السياق، نجد كلام عبد المالك صياد (المفكر العضوي للهجرة الجزائرية بفرنسا كما يسمى) منطقيا جدا وصعب التجاوز أو الإهمال، فهو يقول متحدثا عن ظاهرة تكاليف وأرباح الهجرة: "...تشتغل الممارسة الاقتصادية أو الحساب الإيكونوميتري هنا، وكأن للتعريف الذي يعطى لما هو "تكلفة" و "ربح" قيمة مطلقة، أي أنه ثابت و ذي قابلية كونية للتطبيق، و كأن الحدود المرسومة اعتباريا بين هذه وتلك ضرورية ومستقرة. وعندما يوضع هذا التقسيم نهائيا، لا يحتاج الأمر سوى تدقيق البحث في العناصر التي يجب أخذها في الحسبان من أجل إقامة حصيلة كل حزمة من المتغيرات، و في نهاية المطاف الحصيلة الشاملة للهجرة؛ وتحديد التقييمات

التي نقوم بها لهذا الغرض بإدخال عدد من التمايزات أو المفاضلات: كالفرق مثلا بين الآثار قصيرة المدى والآثار بعيدة المدى أو الآثار المستترة (المقنعة) التي لا تظهر سوى متأخرة بعد فترة زمنية معتبرة؛ أو في أحسن الحالات، بين الآثار الكمية (الآثار الاقتصادية خاصة، وأكثر من ذلك، نأخذ من بينها تلك القابلة للتكميم)، والآثار الكيفية، عموما تلك التي تدل على سلسلة من الافتراضات (الأحكام المسبقة) الاجتماعية والسياسية والثقافية... أي تلك التي لا يستطيع الاقتصاد بمفهومه الضيق أن يعيها وأقل من ذلك أن يقيسها، مكتفيا فقط بالإشارة إليها أو اقتراحها [...]".¹

فيما يلي نحاول أن نحلل أزمة السكن في مدينة وهران، انطلاقا من تسليط الضوء على واقع السكن الجماعي، الذي اتخذ من طرف الدولة كإجابة عن "أزمة السكن" التي ينظر إليها من وجهة نظر كمية، على أنها "مجرد تفاوت مزمن بين العرض والطلب، سوف يتم تداركه". ولكن من جهتنا نحن نرى أن تسيير أزمة السكن في الجزائر يعتمد على الممارسة الاقتصادية (الخبراء) وعلى الحساب الإيكونوميتري أكثر من اعتماده على الدراسات الكيفية (للكثير من علماء الاجتماع) التي تحلل استراتيجيات الفاعلين الاجتماعيين و تصوراتهم. فأزمة السكن في نظرنا أشمل وأعمق مما تظهر عليه، والحلول الكمية لم تعد تنفع في الإجابة عن المشاكل الكيفية. ففي حقيقة الأمر، حسب عبد المالك صياد دائما: "...فإن كل عنصر يعتبر في إقامة الحصيصة الحسابية لتكاليف ومزايا الهجرة يمثل رهانا للصراعات، ليس فقط بين المنظرين الاقتصاديين حول الهجرة أو بين المختصين في التسيير الاجتماعي للمهاجرين، ولكنه يمثل رهانا للصراعات الاجتماعية. فالصراع من أجل تمثيل الهجرة والمهاجرين بلغة الاقتصاد أي فقط كـ"تكاليف" و"أرباح"، هو في الحقيقة أصدق مثال عن العمل السياسي المتكرر تحت قناع عملية بسيطة للنظام الاقتصادي. فعقلنة مشكل ما بلغة الاقتصاد عندما لا يكون هذا المشكل اقتصاديا (ليس فقط) بل سياسيا، فهذا يعني تحويل الحجج التقنية الخالصة إلى حجج أخلاقية وسياسية...".²

فرضيتنا هنا هي أن المنطق الكمي للعمران أنتج "المدينة البدينة" التي تستهلك الأراضي الفلاحية والمياه والاعتمادات المالية بشكل مفرط، لتنتج أزمة الوظائف الحضرية وأزمة البطالة والتمهيش والجنوح، وأزمة السكن... وفي النهاية أنتج أزمة الرباط الاجتماعي.

1. أزمة السكن: من الحي القصديري إلى السكن الجماعي.

طرحنا الأحياء القصديرية في المدن الجزائرية العديد من المشاكل منذ الاستقلال، وكان بالإمكان معالجة تلك المشاكل آنذاك مباشرة لأنها لم تكن بنفس الحجم ونفس الحدة. فالحظيرة السكنية الفارغة الناتجة عن رحيل المعمرين، مع ضآلة حجم السكن الهش كانا يمثلان فرصة سانحة لحصر انتشار الظاهرة وآثارها على شكل المدينة وتركيبها. إلا أن اهتمام الدولة الموجه صوب التصنيع والتحديث أزاح الاهتمام بالمسألة الحضرية وأزمة السكن التي تكن بعد قد نضجت كي تنفجر بالشكل الذي عرفته في الثمانينيات. بالنسبة لمدينة وهران، لقد أسهمت سياسة التصنيع والتحديث في دفع وتيرة النزوح الريفي وتضخم تعداد المجتمع الحضري أو ما سمي "انفجارا ديمغرافيا اصطناعيا".³

¹ Cf. Abdelmalek Sayad, « "Coûts" et "profits" de l'immigration [les présupposés politiques d'un débat économique] », In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 61, mars 1986. Science et actualité. pp. 79-82.

² Ibid.

³ أنظر: حجيج الجنيد، "التباينات الاجتماعية السكنية في وهران (الجزائر): من الاتجاهات الماضية إلى الأشكال الحالية"، في عاطف عطية، مها كبال (إشراف) (مؤلف جماعي)، المدينة العربية بين التغيرات الاجتماعية وتحولات المجال، منشورات الجامعة اللبنانية، معهد العلوم الاجتماعية، بيروت، 2009.

ما حدث بعد الاستقلال، في مدينة وهران، هو ملء الفراغ الذي خلفه رحيل المعمرين من طرف المجتمع الوهراني -و غير الوهراني- بمختلف فعالياته، ثم في مرحلة ثانية ظهور "برجوازية صغيرة" استخلفت تلك الفئات الفقيرة التي لم تستطع دفع إيجار السكنات منذ جويلية 1962. و من هنا بدأت في النشوء ثنائية المركز "البرجوازي" و "الهامش" الشعبي؛ حيث أن الفئات الفقيرة كانت مرغمة على الانتقال إلى الضواحي حيث تنخفض الأداءات الخاصة بالمسكن و تضعف أو تنعدم مراقبة السلطات الحكومية. يمكن أن يعبر الزوج الريفي الكثيف نحو المدينة الناتج عن سياسة التصنيع آنذاك، عن "التجمع الطوعي" في الفضاء الحضري (regroupement volontaire)، المختلف ظاهريا عن "التجميع القسري" (regroupement forcé) الممارس في المحتشدات الاستعمارية¹. البعض وصف هذه الظاهرة "بالسطو" على المدينة من طرف المجتمع الجزائري².

إن القضاء على الأحياء القصديرية التي باتت تشوه المدينة الجزائرية، كما يُزعم، يعني بالضرورة ترحيل السكان من تلك الأحياء إلى أحياء السكن الجماعي في إطار ما يسمى بـ "عمليات إعادة الإسكان"، و ذلك إما بإعادة السكان إلى مناطق سكنهم الأصلية كما حدث في الجزائر العاصمة في الثمانينيات³، أو بإعادة الإسكان في نفس الحي مثل تجربة العين البيضاء في وهران، أو "ترحيل الحي بأكمله إلى حي آخر"، مثلما حدث مع سكان حي الصنوبر و سيدي الهواري في وهران، الذين رحلوا إلى حي الصباح و حي النور في بلدية بئر الجير. لقد تم ترحيل ساكنة حي بأكمله إلى حي جديد، باسم الانشغالات الاجتماعية للدولة تجاه المواطنين و لكن بطريقة تقنية و بمنطق الحساب الرياضي. فعملية ترحيل سكان حي الصنوبر إلى حي الياسمين 2 مثلا، تمت على أساس عدد الدفاتر العائلية المقدمة من طرف سكان كل "حوش". حيث وجدت بعض العائلات المتكونة من أكثر من ستة أفراد نفسها "محشورة" في شقة من غرفتين F2، لأن القائمين على الإحصاء لا يقبلون من كل حوش سوى دفترًا عائليًا واحدًا. بالنسبة للسكان، الحي القصديري هو باب يدخلون منه إلى الفضاء الحضري، و إعادة الإسكان هي باب للدخول إلى المجتمع الحضري⁴، و لكن الفرق يبقى قائما بين "من يعيش في المدينة" و "من يعيش المدينة".

2. الأرقام و منطق الحساب في أذهان السكان: يسكنون في الياسمين و يَجِنُّون إلى الصنوبر!

المقارنة بين شجرة الصنوبر و أزهار الياسمين ليست عادلة و لا متكافئة، و الكثير منا قد يفضل رائحة الياسمين على ظل الصنوبر، و لكن عندما يتعلق الأمر بالحي السكني فإن الصنوبر و الياسمين ليسا سوى تسميتين رسميتين لحيين (أماكن) قد

¹ كتب P. Bourdieu و عبد المالك صبياد كتابهما Le déracinement (1964) عن عمليات الترحيل القسري للفلاحين الجزائريين إلى المحتشدات الاستعمارية. حيث تم حشد و جمع ما يزيد عن أربعة ملايين من الفلاحين الجزائريين الذين انقطعوا عن عملهم الفلاحي، عن قطعان ماشيتهم و عن أراضيهم الموروثة أبا عن جد. ما يجب الإشارة إليه بهذا الصدد هو أن هذه القطيعة بقدر ما كانت تمثل لدى مطبقها تحديًا للمجتمع و الفرد الجزائريين، بقدر ما أسهمت في التفاف الجزائريين حول الثورة، مع اكتشافهم لنمط عيش جديد -"غريب"- لم تسمح ظروف الحرب باستيعابه بكامل تفاصيله و حيثياته. نحن نعتقد على سبيل الافتراض، و المسألة تتطلب دراسة معمقة، أن سياسة العمران في معالجتها لأزمة السكن الكمية، و تجسيدا للمخططات الوطنية لم تقم سوى بإعادة إنتاج نفس العملية تقنيا (الترحيل القسري) في القرى الاشتراكية سنوات السبعينيات، و السكن الجماعي فيما بعد. من البديهي أن الظروف تغيرت و الفاعلين الاجتماعيين كذلك، و لكن النتائج متقاربة إلى حد بعيد.

² Marc Côte parle d'une prise de la ville par la nouvelle société algérienne. Cf. Marc Côte, L'Algérie ou l'espace retourné, Constantine, Médias-presse, 1993.

³ Cf. Abdelmalek Sayad, « Les effets naturels du relogement », In Sciences sociales Panorama : « spécial habitat », N° 4-5, Oct/Nov 1980, pp 11-27.

⁴ Cf. Blaha Derrouiche, L'habitat précaire et le relogement, le cas des planteurs à Oran, mémoire de magister en urbanisme, Faculté d'Architecture et de Génie Civil, USTO, 2009.

لا تحمّلان أيًا من المعاني التي تدل عليها الكلمتان عندما ننسبهما إلى عالم النبات. فهنا قد تختلف الأرقام و منطق الحساب لدى السكان عن الحساب نفسه.

لقد أثار انتباهنا في دراسة الحالة التي قدمها بلاحة درويش¹، إشارته إلى الأسر المتسربة إلى قوائم المستفيدين من عمليات إعادة الإسكان. تدل ظاهرة "الأسر المتسربة" على الاستثمار الكبير للرأس مال الاجتماعي و شبكة العلاقات الاجتماعية التي تشكلت من أعماق "التضامن الجماعاتي" في مواجهة المنطق الإداري لتوزيع السكن، من أجل تمكين أسر ريفية أو حديثة التحضر من الحصول على مسكن، من جهة، كما تكشف عن تلك النزعة الجماعية و الجهوية التي تشوب تسيير الإدارة، من جهة أخرى. فعندما قارن الباحث دراسة مكتب الدراسات URSA في 2003 المتعلقة بإحصاء الأسر الواجب ترحيلها، و نتائج تحقيقه الميداني في سنة 2007، وجد الكاتب 143 أسرة متسربة ضمن الـ 318 أسرة التي شاركت في التحقيق الميداني، أي نسبة 45% تقريبا. يمكن تفسير هذا "الاختلال" بتسريب أسماء أرباب هذه الأسر إداريا، كما يمكن تفسيره بحصول صفقات "مشبوهة" تم فيها تداول الشقق ذات الصيغة الاجتماعية من وراء القوانين المنظمة للسكن الاجتماعي، أو في حالات قليلة، تغيير أسماء أرباب الأسر نتيجة للوفاة أو الطلاق...².

أورد لنا بلاحة درويش الكثير من الأرقام التي توضح وضعية السكن و السكان في حي الصنوبر من خلال تحقيق مكتب URSA لسنة 2003. من قراءتها يتضح أن نسبة شغل الشقق (TOL) لا تبتعد كثيرا عن المتوسط المسجل في ولاية وهران (5,8). و عندما فحص سن أرباب الأسر المسجلين في إحصاء مكتب URSA (2003)، و سن أولئك المستفيدين من إعادة الإسكان في 2007-2008، وجد أن نسبة الشباب أقل من 35 سنة، لا تمثل سوى 8% من عدد المستفيدين، ما يعني أن أزواجا متزوجين في سن أقل من 35 سنة، كانوا مرغمين على السكن مع آبائهم في أسر ممتدة، في شقق 2 و 3 غرف³. بالمقابل، لاحظ الباحث أن نسبة النساء ربات أسر مرتفعة نسبيا، إذ سجلت ما يقارب 25%، إضافة إلى أن نسبة الأسر التي يزيد عدد أفرادها عن خمسة تمثل 71%، و أن 11 أسرة تتكون من فرد واحد تحصلت على مسكن، في حين لم يحصل عليه أزواج أقل من 35 سنة. هناك مفارقة بالتأكيد تطرح سؤالًا حول منطق تسيير إعادة الإسكان، و سؤالًا أكبر حول تسيير أزمة السكن! ربما تعبر تلك الأرقام و النسب عن إعادة إنتاج نفس الإشكالات المطروحة بالنسبة للقري الاشتراكية⁴.

¹ Ibid.

² Ibid, p 97.

³ Ibid, p 115.

⁴ المثير للانتباه هو أن هذا المشروع التنموي (القري الاشتراكية) كان يفترض أن يوضع بالتشاور مع المعنيين به لإبداء رأيهم حول مواقع الإنجاز و نوع السكنات؛ و لكن في الواقع قامت الدولة بكل شيء، ما جعل المساكن الجديدة تعجز عن تجسيد تطلعات المستفيدين منها و لا تستجيب لخصوصيات الأسر التي سكنتها. في هذا السياق يشير عبد الكريم العايدي إلى أن " ... المشروع شديد الضغوطات لأن السكن أنجز من أجل صنف واحد (نموذجي) من الأسر: الفلاح المنتج و أسرته (الزوجة و الأولاد)، و بهذا أقصيت العائلة الممتدة. هذا المعيار يدير ظهره لتشكيلة أسر الفلاحين الموجودة...". ففي تلك القري الاشتراكية، الحياة اليومية مطبوعة بالملل و الروتين، لا شيء من المرافق الضرورية وظيفي، فقد تحولت القرية النموذجية "عبد المالك رمضان بفلاوسن" (وهران)، حسب حجيح الجنيح، إلى مرقد تجمع فيه فلاحون تائهون [...] مما جعل الفلاح يعيش فضاءه بصعوبة في قطيعة مع نمط عيشه السابق، فهو لا يحس نفسه في منزله، يعترضه نظام يمنع، مثلا، أن يقيم الأبناء البالغون مع آبائهم! أنظر: A. El Aidi, La règle et la stratégie. Acteurs sociaux et mutations agraires ; Le cas de l'Algérie, Thèse d'Etat en sociologie, Université d'Oran, 1997 ; et H. El Djounid, « Urbanification » et appropriation de l'espace, le cas de la ville d'Oran, thèse de doctorat d'Etat en sociologie, Université d'Oran, juin 2001.

من جهة الخصوصيات الفيزيائية لحي الصنوبر و الخصوصيات الاجتماعية للسكان المرحلين، يشير الباحث إلى أن السكنات التي خلفتها الأسر وراءها في الحي السابق ليست كلها متدهورة إلى درجة تدهيمها، على الأقل في تصور أصحابها: "... يا خويا الحوش اللي كنا فيه عادا مليح... لو كان خلاونا خير... ما علمش لو كان هاذ F2 اعطاوها لوليدي صحة... بصح أنا لو كان خلاوني... كنت نقعد...".

من الناحية الاقتصادية التي تمثل كما أشار إليه عبد المالك صياد¹، عاملا مهما في التكيف مع الفضاء المسكون الجديد، الأسر تصنف في خانة "المعوزة" أو في وضعيات صعبة. فنسبة 62% منها يقل دخلها عن 15000 دينار شهريا، في 2007². إذا ربطنا هذه النسبة بالأداءات التي تفرضها الشقة شهريا، فيمكن أن نتصور الصعوبات التي تعاني منها أرباب الأسر في الاستجابة لمتطلبات أسر كثيرة العدد. فالسكان يدفعون إيجارا شهريا يقدر ب 2800 دج لشقة من غرفتين و 3200 دج لشقة من 3 غرف، أضف إلى ذلك أعباء أخرى (الماء و الكهرباء) تتراوح ما بين 2000 و 5000 دج، حسب حجم الأسرة.

3. من عرضية إلى أخرى: من أزمة المسكن إلى أزمة الرباط الاجتماعي!

تعاني الأسر التي رحلت من حي الصنوبر إلى حي الصباح من "العرضية" (la précarité) مثلما - أو ربما أكثر- عانت من تلك الوضعية التي كانت تعيشها في حمها السابق، حيث أنها لم تكن تدفع أي إيجار على الأقل. و تتأزم الوضعية أكثر بالنسبة للأسر التي فقدت موارد دخلها من العمل غير الرسمي الذي لم تستطع إعادة إنتاجه في الحي الجديد. في ظل هذا التدهور البنوي لظروف عيش الأسر المرحلة، تتطور استراتيجيات من قبيل إعادة بيع الشقة و الانتقال إلى شقة أخرى أقل تكلفة أو "حوش" في دوار آخر، أو العودة ببساطة إلى المنزل الأصلي في الحي الأصلي³. الدوافع المجندة في هذه الاستراتيجيات تتمثل من جهة، في الحد من العرضية المتنامية، و في الحد من صعوبات الاندماج في الفضاء الاجتماعي الجديد الذي يفرض منطقه في تبني ممارسات و نمط عيش معين، بدأ يتأسس شيئا فشيئا كنمط عيش نموذجي أو كميّار، من جهة أخرى.

في كثير من الحالات يمثل العائدون إلى الأحياء الأصلية فئة الشيوخ المتقاعدين، و الذين لهم أبناء متزوجون. فهم يتركون الشقة للابن و يعودون إلى الحوش، ضمنا لفائدتين على الأقل: استرجاع نمط حياة و علاقات جوار و اجتماع قديمة، و خلاصا من المشاكل الأسرية الناتجة عن سكن الأبناء مع الآباء. "... الشوايين ولاو للحوش، و أنا راني ساكن هنا، بصح l'appartement على سمية الشيباني. كانو عندنا شوية مشاكل بصح اليوم رانا غايا... زعما حتى في الحوش كنا ملاح، au moins لوسع، و مرا تقعد مع الدار، و كانو تم قاع صحابي... اليوم ما رانيش نخرج بزاف، من الخدمة للدار...".

اختلاط السكان أو الأفراد يعني اختلاط المستويات السوسيواقتصادية، في ظل اختلاف و تباين أنماط العيش و التصورات حول العالم المحيط. الاختلاط الاجتماعي في حي الصباح ليس من قبيل الصدفة و ليس من قبيل التخطيط و لكنه نتيجة لتسيير أزمة المسكن في مدينة وهران بالمنظور الكمي. هذه المعالجة التي بدل أن تقلص من امتداد أزمة المسكن الكمية أسهمت في نقلها إلى أزمة سكن أو أزمة رباط اجتماعي. إذ أن المشكل الذي يطرح نفسه في وضعية تبدو عادية أو طبيعية لأن التفاوت منطقي، تكمن في "مخرجات" أو نتائج التفاعل الذي يحدث عندما تلتقي التفاوتات و الاختلافات. فالسكان المرحلون من حي الصنوبر يمثلون في حي الصباح "الشماعة" التي تعلق عليها مشاكل الحي، و صعوبة العيش فيه، و حتى وضعيته الإيكولوجية من أوساخ و تلوث. الخطاب المطور تجاه هؤلاء يحتكم في نظرنا، إلى "موازن الهيمنة" التي لا تلتزم بنظرية العدد. فكثرة عدد

¹ Cf. Abdelmalek Sayad, « Les effets naturels du relogement », op.cit.

² Cf. Blaha Derrouiche, op.cit.

³ Blaha Derrouiche, op.cit, p 119.

المرحّلين أو كثرة الوضعيات العارضة لا تعني بالضرورة حيازة هذه الجماعات على الهيمنة الرمزية، بل بالعكس، فالجماعة أو الجماعات ذات الأقلية هي التي طورت هذه الخطاب ورفعتة إلى درجة "واقع ملموس"، استبطن حتى في تصورات جماعة المرّحّلين نفسها.

هذا الصنف من خطاب بعض السكان حول "السكان المرّحّلين" (les relogés, les recasés, les déportés...) يثير مسألة "الحق في المدينة"¹، أو مسألة الحق في الانتماء إلى الحي الجديد، بعد أن كانت في مستوى "الحق في المسكن". فمن تصريحات بعض المبحوثين يبدو الأمر وكأن سكان حي الصنوبر أو سكان أحياء الصفيح عموماً، يستشعرون أنهم ليس لهم الحق في السكن في حي الصباح، لأن عاداتهم وممارساتهم لا تتوافق مع ما يجب أن يكون، فهم يعيدون عن التحضر. إذ صرح لنا أحد المبحوثين بخصوص سكان حي الصنوبر المرّحّلين، قائلاً: "... الدولة دارت غلطة كبيرة منين طلعت هاذو نتاع St. Pierre و ليبلانتور لهنا... كانت تخلمهم في حواشهم ولا تردهم les campagnes منين جاو... المشكل في السياسة... Avec cette politique, l'Etat a vidé les campagnes, et nous casse la tête avec ces gens qui ne connaissent rien du tout de la ville... Ils sont incivilisés, ..."

خلال المقابلات التي أجريناها مع سكان حي الصباح²، ترددت على مسامعنا مفردات من قبيل: "كلاونا"، "جاو بيهم بطبايعهم"، "ملي جاو ما شفنا الهنا"، "وسّخونا la cité". عندما نربط هذه التصريحات بالفاعلين، نجد أن الأول إطار في شركة وطنية و زوجته أستاذة جامعية، الثاني أستاذ جامعي و زوجته أستاذة في التعليم الثانوي، الثالث موظف في الجامعة و زوجته كذلك، الرابع تاجر متقاعد من الجيش الشعبي الوطني و زوجته مائكة بالبيت. نلاحظ كذلك أن الإشارة إلى هؤلاء المرّحّلين من حي الصنوبر تكون غالباً بالبناء إلى المجهول و بالجمع، أي يشار إليهم كجماعة "هم"؛ كما يشير المتحدث إلى نفسه بـ "نحن" و ينسب الحي إليه بأنه حيه (la cité) نتاعنا، هنا عندنا...). الوضعية هنا شبيهة بتلك التي وصفها عبد القادر لقعج³ حيث يتشكل قطبان: موجب و سالب، و بالطبع الجميع يريد أن يكون في القطب الموجب في حين يضع الآخرين في القطب السالب، إلا من تشابهت ظروف وجودهم مع ظروفه.

من الصعب الفصل بين الانتماء إلى فضاء سكني معين و الانتماء إلى الجماعة التي تسكنه. فعندما طرح بلاحة درويش⁴ السؤال حول الارتباط بالحي القديم و التردد عليه أحياناً، كانت الإجابات بـ "لا" هي الغالبة، و لكن الباحث أشار إلى أن نسبة كبيرة من الإجابات كانت تخص تلك الأسر المتسربة إلى قوائم المستفيدين (143)، ذلك أنهم قدموا من أحياء أخرى، و بالتالي فإن حي الصنوبر لا يمثل بالنسبة إليهم نفس ما يمثله بالنسبة للسكان المنحدرين منه. فأزمة المسكن إذا ارتفعت إلى أزمة سكن، إلى أزمة رباط اجتماعي.

4. الهوية المجالية ورأس مال الأحياء؟

ينعكس اختلاف المواقف بين السكان المنحدرين من حي الصنوبر و غيرهم من المنحدرين من أحياء أخرى، على التصورات حول عملية إعادة الإسكان و حول الحي الجديد. فالفئة الأولى ترى العملية "اجتثاثاً" و الثانية تراها "نعمة"؛ الفئة الأولى بذلت

¹ Henri Lefebvre, Le droit à la ville, Paris, Anthropos, 1968.

² التحقيق الميداني أجري في إطار إنجاز رسالتنا للدكتوراه التي ناقشناها في 16/04/2015 بقسم علم الاجتماع، جامعة محمد بن أحمد، وهران 2، و الموسومة بعنوان: السكن الجماعي الجزائر، سكان حي الصباح (وهران) بين الاجتماع و الصراع.

³ Cf. Abdelkader Lakjaâ, « L'habiter identitaire, éléments d'une problématique d'une urbanité en émergence », in INSANIYAT, N° 2, CRASC, Oran, 1997, pp 77-103.

⁴ Blaha Derrouiche, op.cit, p 123.

مجهودا من أجل البقاء في الحي القديم، في حين أن الفئة الثانية جندت كل أنواع رأس المال المتوفرة لديها من أجل السكن في الحي الجديد. الفئة الأولى من السكان ترتبط بهوية مجالية (identité spatiale) تشكلت من الحياة في الحي القديم و ليس لها استعداد للتخلي عنها، أما الفئة الثانية فقد انتهت من الهوية السابقة و مستعدة لابتكار هوية -مجالية- جديدة.

البعض يعاني "الاجتثاث" و البعض الآخر يبحث عن "التجذر" في الفضاء السكاني الجديد. يقول لويس ويرث في هذه الصدد أن: "...إعادة التنظيم الاجتماعي تتطلب التخلي عن الروابط القديمة و ابتكار أخرى جديدة، و هو ما يمكن أن يكون صعب التطبيق بالنسبة لبعض الأفراد، و يكون صعبا عليهم التأقلم مع الواقع الاجتماعي و السكاني الجديدين. فالتكيف ليس مجرد تقليد إيمائي (كالحرباء) (mimétisme) و إنما تمازجا فعليا يتطلب تكوين هوية جديدة..."¹.

في هذه الوضعية الموسومة بالاختلاف من الوهلة الأولى، يمكن أن نتصور تشكل العلاقات مع السكان السابقين في الحي الجديد: جديد بالنسبة للوافدين الجدد، لكنه "قديم" - نسبيا- في نظر من كانوا هنا منذ 4، 5، أو 6 سنوات، و الذين لم يعرفوا نفس ظروف الانتقال، و تختلف وضعياتهم السوسيو-اقتصادية عن المرحلين من حي الصنوبر.

يتم في هذا الصراع المضمّر و المعلن في أحيان أخرى، تجنيد رأس مال الأصل أو رأس مال "الأحقية" (Le capital d'autochtonie)، فالساكن الذي حل بالحي منذ فترة "طويلة" تمكن من الاندماج في الفضاء المسكون و تملك مسكنه من خلال ما أقدم عليه من تغييرات و إعادة تهيئة، و رسم للحدود بين الداخل و الخارج²، و يظهر له الوافد الجديد "غربيا"، يثير القلق لأنه مختلف، كما أن الساكن الأول لا يعرف ما سيتغير في الوضع بعد امتلاء الفضاءات التي أُلْفها فارغة. في يوم 2012/05/12، الذي صادف إعادة إسكان أسر جديدة (عائلات) في حي الياسمين²، حيث صرح لنا مبحوث بالقول: "le problème c'est..." que ما تعرفش شكون غادي يسكن حدالك... وين تعرف... هاذو نتاع St. Pierre، و لا سيدي الهواري... هاذ لي بلوك والفناهم خاويين، الدعوة نقيه، ما كانش الحس... رواج منا على سيمانة تشوف لوسخ... حنا كنا في تسعة نهار اللول قاع من سيدي الهواري... اليوم غادي يزيدو هاذو هنا، ما نيش عارف شحال... الله يجيب الخير..."³.

خاتمة.

يظهر من خلال التحليل المقدم أن الواقع الذي خلفه منطق العمران يطرح العديد من الأسئلة حول سياسة الإسكان. يبدو من خلال ذلك أن الهوية بين العمليتين واسعة - و إن كان الفاعل المسؤول عنهما واحدا- أو على الأقل أنهما لا تسيران بنفس المنطق و الوتيرة أو لا يكملان بعضهما بشكل جيد. الرجوع إلى الأرقام يوضح لنا "فشل الدولة" و يبرر التأخر المسجل في إنجاز المشاريع السكنية، يوجي بوجود أزمة مساكن من الناحية العددية أي تفاوت العرض مع الطلب، لكنه يغطي في نظرنا عن أزمة السكن و أزمة الرباط الاجتماعي في المدينة. من جهة أخرى، يمكن أن نقرأ في الأرقام المتصاعدة في الإنجاز و الإسكان أو إعادة الإسكان دون النظر إلى الطلب الاجتماعي مجهودات "الدولة الاجتماعية"، و لكن النظر المتفحص يرى نوعا من "التضخم" في تعداد الأحياء السكنية الجماعية و المدينة عموما، في ما يمكن أن نطلق عليه تسمية "الأحياء البدنية".

¹ Alain Coulon, L'École de Chicago, Paris, PUF, 3^{ème} édition, 1997, p 33.

² أنظر، الطيب إبراهيم على، عملية إعادة الإسكان من حي رأس العين إلى حي الصباح، تملك الفضاء السكاني و ممارسته، رسالة ماجستير في علم الاجتماع الحضري، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، 2006.

³ فعلا وقفنا على اتساخ الحي بعد 15 يوما من إعادة الإسكان في العمارات التي أشار إليها المبحوث، حيث نصب أحد السكان الجدد طاولة لبيع السمك، و آخر طاولة متنقلة لبيع الخضر و الفواكه، إضافة إلى بعض مخلفات البناء التي كانت ترمي من نوافذ العمارات التي عمرت حديثا (إعادة التهيئة الداخلية من أجل تملك الشقة).

يمكن تعميم صفة "البدانة الحضرية" هذه على مدينة وهران، من حيث أنها تحمل أكثر مما تطيق من السكان، و من كثافة تنقلهم عبر وسائل النقل، مقارنة بما يمكن أن تستوعبه الشبكة الطرقية الموجودة، و من حجم القمامة المنزلية التي ينتجونها يوميا... "المدينة البدنية" تستهلك الأراضي الفلاحية و المياه و الاعتمادات المالية بشكل مفرط، لتنتج أزمة الوظائف الحضرية و أزمة البطالة و التهميش و الجنوح، و أزمة السكن... و في النهاية تنتج أزمة الرباط الاجتماعي.

و بالعودة إلى فكرة عبد المالك صياد، أعلاه، عن التكاليف و الأرباح و الحصيلة الشاملة للهجرة، فيمكننا أن نرى نفس المنطق تقريبا. فالمنطق الاقتصادي-السياسي الذي يسير به الإسكان و إعادة الإسكان يعرف "أزمة السكن" بأن يعطيها قيمة "مطلقة" ثابتة، و يقسم السكان إلى "من أسكن" و "من ينتظر الإسكان". هذا المنطق الذي يُشَيِّءُ و يُكَمِّمُ الفاعلين الاجتماعيين، ثم ينتقل مباشرة إلى عرض الحصيلة الشاملة للبناء و الإسكان، و يغلفها بخطاب "شعبي" يمجّد إنجازات الدولة و فخامة الرئيس و معالي الوزير، لا يعي -لأنه لا يستطيع ذلك- بأن سياساته تترك على مسار طريقها مشاكل ذات طابع ثقافي و اجتماعي (كيفي) في مرحلتها "الجنينية" و التي تنمو في الفضاءات المسكونة لتنفجر في وجهه، عندما تتوفر الظروف المواتية لذلك. و لأنه لا يستطيع قياسها و لا يستطيع التنبؤ بها قبل حدوثها، فإنه يكتفي بالإشارة إليها هنا و هناك محاولا تحويلها في صالحه بالاعتراف: "أنه فعلا، هناك "بعض" النقائص، سوف يعمل على تداركها". و لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو: هل لأزمة السكن بالمفهوم الاقتصادي منتهى؟ و متى؟

و حتى و لو كنا لا ننفي كون أزمة السكن موضوعا مهما يتم التركيز عليه بقوة، فإنها بالمقابل ليست سوى "شجرة" تخفي وراءها "غابة" أو "غابا" (une jungle) يسوده "قانون القوي يأكل الضعيف". هذا الغاب الذي يتخبط فيه السكان بمختلف مستوياتهم مع مشاكل الحياة اليومية، كالبطالة، و اهتراء المساكن، و افتقار الأحياء السكنية لمرافق الترفيه و الادماج الاجتماعي... إلى درجة أن الشباب ينسون أن يعيشوا حياتهم منشغلين بالبحث عن أساليب النجاة (une économie de survie)، و محاولة بناء المستقبل بما توفر أمامهم من فرص و إمكانيات، على الرغم من أنهم قد يضيعون في الطريق معاني الإنسانية و المروءة و الأخلاق و القيم و العادات و التقاليد التي بنت تاريخ الأباء و الأجداد، ينشغلون بالآثار الكمية ليصطدموا بالآثار الكيفية في شكل أزمة الرباط الاجتماعي.

إن ما حدث في حي الصباح، بإنزال عائلات و أسر و جماعات تشكلت كذلك في فضاءات أخرى، على هذا الفضاء السكني الجديد، تطلب من هؤلاء التكيف مع الفضاء المبني بشكله و هندسته و تنظيمه، بالتخلي عن العلاقات و شبكاتنا السابقة (الجيرة القديمة)، لكن دون التمكن من ابتكار علاقات جيرة و اجتماع جديدة. و هنا تكمن بداية أزمة الرباط الاجتماعي في هذه القطيعة بين مجالين، بين حقيبتين في التاريخ الفردي و الجماعي للسكان. لهذا ينصح Stéphane Roche¹ السياسة بأن تعيش مع زمنها و تكف عن النظر إلى الحي السكني كمجسم للمجتمع في عمومه، حيث يندمج الفرد بسهولة مرة واحدة و نهائيا... لأن الفرد ليس ثابتا و ليس قيمة مطلقة.

قائمة المراجع:

• باللغة العربية:

1. الطيب إبراهيم على، عملية إعادة الإسكان من حي رأس العين إلى حي الصباح، تملك الفضاء السكني و ممارسته، رسالة ماجستير في علم الاجتماع الحضري، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، 2006.

¹ Stéphane Roche, Insécurité et liberté, Paris, Seuil, 1994, p 161.

2. حجيج الجنيد، "التباينات الاجتماعية السكنية في وهران(الجزائر): من الاتجاهات الماضية إلى الأشكال الحالية"، في عاطف عطية، مها كبال (إشراف)، المدينة العربية بين التغيرات الاجتماعية وتحولات المجال، منشورات الجامعة اللبنانية، معهد العلوم الاجتماعية، بيروت، 2009.

3. سوامية نورية، السكن و الساكن و المحيط، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة وهران، 2007.

4. مرحوم فريد، السكن الجماعي في الجزائر، سكان حي الصباح (وهران) بين الاجتماع و الصراع، رسالة دكتوراه علوم، قسم علم الاجتماع، جامعة محمد بن أحمد، وهران 2، 2015.

● باللغة الفرنسية:

1. COTE Marc, L'Algérie ou l'espace retourné, Constantine, Médias-presse, 1993.
2. COULON Alain, L'École de Chicago, Paris, PUF, 3ème édition, 1997
3. DERROUCHE Blaha, L'habitat précaire et le relogement, le cas des planteurs à Oran, mémoire de magister en urbanisme, Faculté d'Architecture et de Génie Civil, USTO, 2009.
4. EL AIDI Abdelkrim, La règle et la stratégie. Acteurs sociaux et mutations agraires ; Le cas de l'Algérie, Thèse d'Etat en sociologie, Université d'Oran, 1997.
5. HADJIDJ EL DJOUNID, « Urbanification » et appropriation de l'espace, le cas de la ville d'Oran, thèse de doctorat d'Etat en sociologie, Université d'Oran, juin 2001.
6. HADJIDJ El Djounid, « L'habiter: la spatialisation des modes de vie » in REVUE SCIENCES HUMAINES, N° 17, juin 2002, Constantine, Université Mentouri, pp 19-24.
7. LAKJAË Abdelkader, « L'habiter identitaire, éléments d'une problématique d'une urbanité en émergence », in INSANIYAT, N° 2, CRASC, Oran, 1997.
8. LEFEBVRE Henri, Le droit à la ville, Paris, Anthropos, 1968.
9. ROCHE Stéphane, Insécurité et liberté, Paris, Seuil, 1994.
10. SAYAD Abdelmalek, « "Coûts" et "profits" de l'immigration [les présupposés politiques d'un débat économique] », In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 61, mars 1986. Science et actualité. pp. 79-82
11. SAYAD Abdelmalek, « Les effets naturels du relogement », In Sciences sociales Panorama : « spécial habitat », N° 4-5, Oct/Nov 1980, pp 11-27.

أهم الاتجاهات والبرامج المعاصرة الخاصة بإعداد المعلمين

د. مليكة بن زيان/ جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر

ملخص:

يرتبط تطور الأمم ارتباطا متينا بجودة نظامهم التربوي، ويعود ذلك لمساهمته الجادة و الفعالة في إعداد أفراد المجتمع لتحمل المسؤوليات الموكلة لهم، لهذا تسعى تلك الأمم إلى تجديد وتطوير بنائها التحتية التي تقدم الخدمة الضرورية لإعداد الأفراد ونقص هذا هنا المؤسسات التربوية. ولكون المعلم هو حجرة الزاوية لكل نظام تربوي، فلا يمكن أن يحصد هذا الأخير أي نجاح ما يتم اعداده من جميع الجوانب: المعرفية، التربوية، الثقافية... هذا من خلال إخضاعه لبرامج تدريبية متنوعة، وبمساهمة الثورة المعرفية الحديثة التي يشهدها ميدان التربية والتعليم.

إننا نشهد في الآونة الأخيرة تعدد في الاتجاهات العالمية في إعداد وتكوين المعلمين وتنوع البرامج الخاصة بها، لهذا الغرض وفي هذا الاطار سوف نسعى من خلال مقالنا هذا إلى إبراز أهم هذه الاتجاهات والبرامج الخاصة بإعداد المعلمين.

الكلمات المفتاحية: المعلم - برامج الاعداد - أسلوب النظم - أسلوب التحكم في النشاط العقلي- أسلوب الكفايات - مدخل (STS) - اتجاه استخدام المناهج - أسلوب التدريس المصغر - أسلوب التعليم عن بعد.

مقدمة:

تُعد قضية إعداد المعلم واحدة من أخطر قضايا المجتمع بشكل عام، ولذلك تجمع المنظمات العالمية وفي مقدمتها اليونسكو، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم... على ضرورة النظر إلى قضية الإعداد الجيد للمعلم على أنها المدخل الرئيسي لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا حاليا.

هذا ويعد الاهتمام بتطوير برامج المعلم وضمان جودة إعدادهم من أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة، التي تلاقي اهتماما متزايدا مع اختلاف درجة التركيز في عمليات التطوير وذلك باختلاف السياق المجتمعي من دولة لأخرى، فالاهتمام بإعداد المعلم أصبح من الأولويات السياسية في معظم دول العالم، ففي الدول المتقدمة يزداد الاهتمام بضمان توفير الأعداد الكافية المطلوبة من المعلمين لمواجهة حالات التقاعد المتزايدة مع ضمان جودة الإعداد، في حين نجد في الدول النامية تزايد الحاجة إلى الارتفاع بمستوى مؤهلات المعلمين مع الاهتمام بالجودة.

في ظل الاتجاهات التربوية المعاصرة وظهور أنماط وطرق جديدة تستخدم في التدريس، يتضح الحاجة الماسة إلى التغيير في أدوار المعلم المستقبلية، وبالتالي إعادة النظر في برامج إعدادهم وتدريبه على ضوء الأدوار والتحديات المعاصرة، ولكي تكون هذه البرامج فاعلة فإن ذلك يتطلب إحداث تطوير لها في أهدافها وآلياتها وأساليبها، حتى يتم من خلال هذا التطوير تخطي أوجه القصور الحالية.

ورغبة في مواكبة الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا، وهي دراسة مكتبية تقوم على مسح الكثير من أدبيات الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات المعاصرة والنظم لإعداد المعلم وتنميته.

أولا: أهم نظم برامج إعداد المعلمين المعاصرة من حيث الشكل:

تصنف نظم برامج إعداد المعلمين في أغلب نظم العالم إلى صنفين هما:

1 - النظام التكاملي:

في هذا النظام يلتحق الطالب بعد إتمام الشهادة المتوسطة (الثانوية وما في حكمها) بإحدى كليات التربية أو المعاهد لإعداد المعلمين للحصول على الدرجة الجامعية الأولى، يعلم الطالب هنا بأنه سيتخرج ليقوم بالتدريس في مادة تخصصه.¹

في هذا النظام يتم تلقي الطالب/المعلم فيه إعدادا أكاديميا وإعدادا مهنيا جنبا إلى جنب في مؤسسة جامعية واحدة حيث لا يتم فيه الفصل بين البرامج التخصصية والبرامج الثانوية أثناء الإعداد، ويعتبر النظام التكاملي أفضل من غيره من الأنظمة نظرا للأسباب التالية:

- حدوث نوع من التفاعل الايجابي والمثمر بين الأقسام الجامعية المتخصصة في إعداد وتكوين المعلمين عن طريق الملتقيات العلمية، والمحاضرات والندوات التي تعقد بها أو خارجها.
- وحدة الفكر بين القائمين بالتدريس في مؤسسة الإعداد الجامعي للمعلمين.
- وحدة وتكامل المواد التخصصية والتربوية وترابطها ضمن مناهج موحدة بالمؤسسة، مما يؤدي إلى بناء شخصية الطلاب/المعلمين بناء متكامل.

ورغم اعتبار النظام التكاملي أفضل الأنظمة في إعداد المعلم، إلا أن حقيقة الدراسات والبحوث الميدانية التي تمت حوله، تعكس أنه ليس تكامليا بالمعنى العلمي للتكامل، ولكنه نظام آني، حيث تقدم أنيا وتلازمية مجموعتان منفصلتان من المواد التخصصية والمواد التربوية، وتمثل نسبة المواد التربوية إلى المواد العلمية من 28.13% إلى 70.31%، فسير المساران الأكاديمي التخصصي والتربوي في اتجاهين متوازيين لا يلتقيان بحيث يفقد النظام التكاملي ميزته من الوحدة والتكامل.²

2 - النظام التتابعي:

يعد فيه الطالب أكاديميا في إحدى المواد العلمية بالكليات الجامعية كالعلوم أو الآداب ثم يلتحق بإحدى كليات التربية أو المعاهد العليا التربوية، حيث يتلقى نفس المقررات التربوية التي يدرسها زملائه في النظام التكاملي ليحصل بعدها على دبلوم يؤهله للتدريس بإحدى المراحل التعليمية، وتختلف مدة الإعداد في النظام التتابعي وغالبا ما تراوح ما بين سنة واحدة وستان حسب ظروف واحتياجات كل مجتمع.³

ويتضمن النظام التتابعي في إعداد المعلم مجموعة من الايجابيات يمكن ذكر بعضها منها:

¹ الأزرق عبد الرحمن صالح، علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، لبنان، 2000، ص 206.
² عبد القادر عبد الوهاب، درجة اكتساب الكليات التدريسية من قبل المدرسة العليا للأساتذة أثناء الاعداد وعلاقتها بمشكلة التربية العملية من وجهة نظر الطلاب والأساتذة المساعدين بالثانويات، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجزائر، 2007.
³ الأزرق عبد الرحمن صالح، مرجع سابق، ص 207.

• يساعد الدولة على سد العجز في التخصصات المختلفة، إذ يساعد على إعداد خريجي كليات الهندسة والآداب والتجارة والزراعة وغيرهم مما تعجز كليات التربية عن إعدادهم في النظام التكاملي بسبب نقص الموارد المالية أو الكوادر والاختصاصات التعليمية.

• يقدم هذا النظام نوعاً من التدريب التعويضي للعاملين بمهنة التعليم ممن تخرجوا في كليات أخرى غير التربية.

• يتيح هذا النظام للطالب الوصول إلى مستوى مرغوب فيه من تخصصه الجامعي أولاً، ثم دراسة العلوم التربوية والنفسية وحدها في فترة أخرى، مما يؤدي إلى اختفاء المشاعر السلبية نحوها، بعكس ما يحدث في ظل النظام التكاملي حيث يكون هناك شعور بأنها أقل أهمية أو في المرتبة الثانوية بالنسبة للتخصص.

ثانياً : أهم نظم برامج اعداد المعلمين المعاصرة من حيث المحتوى:-

لقد ظهرت اتجاهات تهدف إلى تحقيق كفاية المعلم والرفع من مستوى أدائه في هذا العالم المتغير، بل وتؤكد على استمرارية هذا الأداء بفاعلية عند الانتهاء من مرحلة الإعداد ومباشرة العمل المهني، وتؤكد بعض من هذه الاتجاهات على الجوانب العملية وتعطيها وزناً خاصاً في برامج الإعداد.

بداية يمكن تعريف برنامج إعداد المعلم على أنه برنامج مخطط ومنظم وفق النظريات التربوية والنفسية يقوم به مؤسسات تربوية متخصصة، لتزويد الطلاب بالخبرات العلمية والثقافية بهدف تزويد مدرسي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة إنتاجيتهم التعليمية.¹

إن الاهتمام بإعداد المعلم والتأكيد على مقومات شخصيته المتكاملة المعرفية والوجدانية والاجتماعية والمهاراتية يعني الاهتمام بأركان العملية التعليمية الأخرى كالمناهج الدراسية والتلميذ والبيئة المدرسية عموماً، ذلك لما لشخصية المعلم من آثار ودلالات تربوية ونفسية تؤثر وتتأثر بها، فقد أشار سيلبرمان (1969) Silberman)

إلا أن اتجاهات المعلم تمثل جانباً أساسياً من جوانب شخصيته المحددة لسلوكه التعليمي، ويؤثر سلوك المعلم واتجاهاته على نوعية المناخ النفسي والاجتماعي داخل الفصل، كما يؤثر على سلوك التلاميذ وتفاعلهم الاجتماعي، وعلى اتجاهاتهم نحو معلمهم، ونحو الموضوعات الدراسية.²

انطلاقاً من تلك الآثار والدلالات التربوية الإيجابية التي تتركها بصمات المعلم الكفؤ على عناصر العملية التعليمية، يمكن القول أن التدريس مهنة جديرة باسمها تفرض تركيباً مكثفاً نامياً ومنظماً من معارف نظرية وتدريبية عملية يمكن إتقانها إتقاناً والتمكن منها خلال فترة ممتدة من الزمان من خلال الأفراد الذين اختيروا لاستعدادهم لها، وبذلك يستطيعون تأدية خدمة عامة حيوية أفضل من أية مهنة أخرى في قدرتهم على حل المشكلات التربوية داخل مجال مهنة التدريس.³

من هنا دعت الحاجة النظم التعليمية إلى التفكير في وضع برامج لإعداد المعلمين وتدريبهم، وتطويرها من حين لآخر ليتماشى مع التطورات الحضارية السريعة الذي يشهدها العصر، فظهرت عدة اتجاهات وأساليب في برامج إعداد المعلمين، ومهما

¹حمانة همام سمير، درجة توفير معايير ضمان الجودة في برنامج اعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثالث: "تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص"، المنعقد في 28 أبريل إلى 01 ماي 2014، جامع البلقان التطبيقية، عمان، الأردن.

²عكاشة محمود وعبد المالك داود، ايدولوجية ضبط الصف، التربية المعاصرة، العدد الثامن عشر، السنة الثامنة، مركز لكتاب للنشر، القاهرة، 1991.

³الأزرق عبد الرحمن صالح، مرجع سابق، ص 205.

اختلفت هذه الاتجاهات أو الأساليب في شكلها ومحتواها إلا أنها تؤكد جميعا على ثلاث جوانب أساسية في إعداد المعلمين هي : الأعداد الأكاديمي والأعداد الثقافي والاجتماعي والإعداد التربوي والمهني.

عموما فالأفكار التربوية التي تتضمنها مختلف الاتجاهات التي ظهرت في السنوات الأخيرة، تهدف في حقيقة الأمر إلى تحسين جودة الأداء لدى المعلمين وممارسة مهنتهم بكفاءة وفعالية، خاصة في ظل بروز المحاسبة والمساءلة لمردود المعلمين ونشاطاتهم الميدانية وأدوارهم المختلفة في مجال التدريس والإرشاد والتربية بصفة عامة. سنتناول فيما يلي أهم الاتجاهات التربوية في مجال إعداد المعلمين والتي تبنى عليها برامج ومضامين الإعداد في الأنظمة التعليمية لمختلف البلدان.

1- الاتجاه القائم على أساس الكفايات:

يعتبر من أبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة في مجال إعداد المعلمين وقد ظهر في الستينات من القرن العشرين بالولايات المتحدة الأمريكية وقد عرف باسم تربية المعلمين القائم على أساس الكفاية (C.B.T.ECompetency-Based Teacher Education). لأنه اعتمد على مفهوم الكفاية وتوصيفها كأساس لبرامج إعداد المعلمين، وظهر هذا الاتجاه نتيجة للشكوى المتكررة من ضعف أداء المعلمين في تلك الفترة وضعف برامج التعليم آنذاك، حيث لم تعد قادرة على الإيفاء بحاجات المتعلمين ومواجهة متطلبات العصر، وبعبارة أخرى جاءت حركة إعداد المعلمين على أساس الكفاية نتيجة لفشل التربية التقليدية عن تحقيق أهدافها بشكل إجرائي عملي¹.

يرجع أسلوب الكفايات في جوهره إلى النظرية السلوكية في علم النفس التعليمي، ومن أهم ملامحه الارتباط الوثيق بين النظرية والتطبيق والتركيز على أداء المتعلم وأهدافه.

ولقد بدأت المحاولات الأولى لتطبيق أفكار حركة الإعداد القائمة على الكفايات بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968، حيث تبنت جامعة فلوريدا مشروع دولي لتدريب المعلمين في المرحلة الابتدائية لعشر سنوات لاحقة، وهذا المشروع تضمن خطة لبرنامج تدريبي خاص بالمعلمين يتضمن الأبعاد التالية: التخطيط للتعليم واختيار المحتوى وتنظيمه واستخدام الأساليب والوسائل التي تحقق الأهداف والتقويم بالإضافة إلى دور المعلم ومسؤولياته المختلفة كمرشد وقائد. وتبع ذلك محاولات سواء داخل الولايات المتحدة الأمريكية أو خارجها، فقد قام فيريرو Ferrero 1971 بدراسة الهدف منها ووضع قائمة للكفايات التعليمية الضرورية لمعلم التعليم الابتدائي من خلال آراء الخبراء وتحليل وتصنيف السلوك الملاحظ في مواقف فعلية ومن بين الكفايات التي تضمنتها هذه الدراسة: تنظيم الدرس، اختيار المحتوى المناسب، إشراك التلاميذ في الدرس².

وتنطلق حركة التربية القائمة على الكفايات من مسلمة رئيسية من بينها:

- أن التدريس مهنة لها أصول وقواعد معينة.
- من أجل قيام المعلم بعمله ينبغي أن يتوافر لديه مجموعة من الكفايات التعليمية.
- يمكن تحديد الكفايات الأساسية الضرورية لقيام المعلم بعمله بكل فعالية.
- الكفاية التعليمية يمكن التدرب عليها واكتسابها عن طريق معرفة أصولها وقواعدها وممارستها.
- يمكن تقويم مدى تمكن المعلم من ممارسة كفايات التدريس، إذا فالكفايات قابلة للتقويم.
- تؤثر الكفايات التعليمية تأثيرا سلبيا أو ايجابيا على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

¹ الناقفة محمود كمال، البرنامج التعليمي القائم على الكفايات، مطابع الطويجي، القاهرة، 1987، ص 05.

² الفراء محمود حمدي، وضع برنامج لتطوير بعض كفاءات تدريس الجغرافيا لدى معلمي المرحلة الثانوية بالكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامع عين شمس، 1982، ص 27.

تتطلب عملية بناء البرنامج القائم على الكفايات تحليلاً دقيقاً ومفصلاً للأدوار التي يتعين على الطالب القيام بها، وذلك لتحديد المعارف والمهارات والقدرات التي يحتاجها، ليقوم بأداء تلك الأدوار على أكمل وجه، كما يتطلب الأمر وضع معايير قياس مدى التقدم في الأداء بحيث يستطيع الطالب المعلم تقويم عمله على أساسها والانتقال من إتقان مهارة أو معلومة على إتقان مهارة أو معلومة أخرى...¹

هذا وتوجد ثلاث خواص مهمة لتربية الطالب المعلم على أساس الكفايات وهي:

- وجود أهداف تعليمية محددة ومعرفة بأسلوب إجرائي ومعروفة لدى كل من المتعلم والمعلم.
- تحديد المسؤولية بمعنى أن يعرف المتعلم أنه مسؤول عن أداء الكفايات المعنية بالمستوى المطلوب وفق المعايير المحددة.
- تفريد التعليم، بمعنى أن كل متعلم له نوع من الحق في اختيار الأهداف، وفي اختيار الأنشطة التعليمية، ويسير في هذه الأنشطة بسرعه الخاصة، ولذلك فإن الوقت الذي يستغرق في تنفيذ هذه الأنشطة له دلالة.

من النتائج المترتبة على تلك الخواص ما يأتي:

- أن التركيز سواء في التقويم أو في المسؤولية قد انتقل إلى الفرد، فلم يعد تقويم الفرد منسوبا إلى موقعه بين أقرانه أو إلى اختبار جمعي، ولكن يقارن أداؤه بمجموعة أهداف ومعايير.
- انتقال التركيز من المعلم وعملية التعليم إلى المتعلم وعملية التعلم، فكثيرا ما تختار الخبرات التي تحتويها المناهج، لأنها تناسب خبرات المعلمين.
- أن التقنية هي محور تفريد التعليم في تربية المعلم على أساس الكفايات، إذ من خلالها يستطيع المتعلم التخلص من الاعتماد الكلي على المعلم، وكذلك زيادة فرص التعلم.²

تُرَكِّز برامج إعداد المعلم في الوقت الحاضر تركيزاً شديداً على المعايير الخاصة بالأداء وبالنتائج، أما المعيار الخاص بالمعرفة التي يستخدم لتقويم المفاهيم الإدراكية لدى الطالب المعلم فقد أثبتت الأبحاث التجريبية أن المعرفة لا تؤدي بذاتها إلى التطبيق أي أن صاحب المعرفة ليس من الضروري أن يطبقها، وأصبحت هناك هوة كبيرة بين المعرفة والتطبيق لا في ميادين العلم المختلفة فحسب، بل في ميادين الحياة ومجالاتها كذلك. ولقد حان الأوان لأن ترتبط المعرفة بالتطبيق في ميدان إعداد المعلم وأن يعرف الطالب في معاهد الإعداد ما يتوقع أن يقوم بتطبيقه، وأن يعرف أيضاً ما حدد له من هذا التطبيق وما لم يعد صالحاً من الناحية التربوية أو العلمية، وأن تركز معاهد الإعداد على المعرفة فتعطيها من الوزن الشيء الكثير، وأن المعرفة والقدرة على تطبيقها أمران مختلفان تمام الاختلاف وأن بلوغ الأهداف المحددة سلفاً تقتضي نوعاً من التكامل بين الجانبين.³

2- الاتجاه القائم على أسلوب منهج النظم وتحليل النظم:

يعد أسلوب النظم حجر الأساس الذي قامت عليه هندسة العملية التربوية خلال العقد الأخير من القرن العشرين، فقد جاء استجابة لتأثيرات الثورة العلمية التكنولوجية في الحقل التربوي، ويتعامل هذا الأسلوب مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي على أنه يشكل نظاماً متكاملًا له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل النظام.⁴

¹ جبريل بشارة، تكوين المعلم العربي والثورة التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1986، ص 52.

² شوق محمود ومالك محمد، معلم القرن الحادي والعشرين اختياره-اعداده-تنميته في ضوء التوجهات الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص 126.

³ سعادة يوسف جعفر، الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، 1985، ص ص 105-106.

⁴ جبرائيل بشارة، مرجع سابق، ص 54.

ويعرف النظام على أنه الكل المركب من مجموعة من عناصر لها وظائف وبينها علاقات تبادلية شبكية تتم ضمن قوانين، وبذلك يؤدي الكل المركب في مجموعة نشاطا هادفا، وتكون له سمات مميزة، وعلاقات تبادلية مع النظم الأخرى، ويوجد في بعد مجالي وآخر زماني، ويكون مفتوحا يسمح بدخول المعلومات أو الأفكار أو الموارد إليه، ويكون ضمن حدود، وله مدخلات ومخرجات.¹

يُعرف روميزوسكي(1970) Romiszowski أسلوب النظم بأنه عملية تتم ببطء لتلقي الأخطاء والبحث عن حل بديل معين صحيح حتى يمكن الوصول إلى أهداف معينة عن طريق الاستفادة من الامكانيات المتاحة.

كما يرى بناتي(Benathy 1968) أن أسلوب النظم يعني مجموعة من المكونات (متداخلة ومتفاعلة) تؤدي وظيفتها في شكل متكامل لبلوغ أهداف محددة، وهذا الأسلوب هو الجانب التطبيقي الذي يكسبنا طريقة في التفكير تساعدنا في التفاعل مع مشكلات معقدة ذات علاقات متغيرة.²

ويتألف النظام المتكامل في أسلوب النظم من أربعة أجزاء مهمة هي:

أ- المدخلات: وهي أسس ومتطلبات محددة، وتشمل جميع العناصر التي تدخل من أجل تحقيق أهداف محددة. وفي نظام إعداد المعلم، فإن المدخلات تتضمن: الفلسفة التي يجب أن نتبناها كإطار مرجعي لعملية إعداد المعلم، والأهداف العامة التي يجب تحقيقها، ومعايير الجودة والاعتماد التي يجب أن تراعى في نظام القبول والإعداد والترخيص والتدريب، وسياسة القبول...³

ب- العمليات: وهي مجموعة العلاقات والتفاعلات التي تحدث بين مكونات النظام، وتشمل الاستراتيجيات والخطط والبرامج التي يتم تطبيقها.

ت- المخرجات: وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام، ومخرجات برنامج إعداد المعلم هنا إنما تتمثل في أجيال من المعلمين المؤهلين للقيام بواجباتهم في تربية الأجيال على النحو المنشود، وفي ضوء الأهداف سلفا.

ث- التغذية الراجعة: يمثل هذا الجزء مجموعة المعلومات التي تأتي نتيجة تحليل المخرجات في ضوء الأهداف الخاصة الموضوعية للنظام، وهي تقدم مؤشرات عن مدى تحقيق الأهداف وإنجازها، وتبين مراكز القوة والضعف في أي جزء من الأجزاء الأخرى، ومن خلال ذلك يمكن تطوير النظام (برنامج الإعداد) في ضوء تلك المراجعات، بالإضافة إلى ذلك فإن التغذية الراجعة تمكن من القيام بمراقبة سير كل عملية من عمليات النظام، والتحقق من مدى تنفيذ المتعلم للعمليات المكلف بأدائها.⁴

هذا وينطلق إعداد المعلم وتدريبه وفق أسلوب تحليل النظم من الإيمان بأن التغيير في أي مكونات للنظام الواحد يؤثر في مكوناته الأخرى، والتعامل مع المعلم حسب قدراته وميوله وحاجاته من ناحية، وحسب احتياجات النظام التعليمي وإمكانياته من ناحية ثانية، والقيام بعمليات تدريبية متنوعة تهدف إلى تحسين المخرجات والنتائج، وتوظيف مدخلات التدريب على نحو أمثل.

ويتطلب نظام إعداد المعلمين مجموعة من الخطوات والمراحل وتتلخص في الآتي:

¹ مرعي توفيق، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان، عمان، 1983، ص 61.

² الأزرق عبد الرحمن صالح، مرجع سابق، ص 211.

³ مذكور علي أحمد، معلم المستقبل نحو أداء أفضل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2005، ص ص 16-17.

⁴ جبرئيل بشارة، مرجع سابق، ص ص 54-55.

• تحديد الأهداف التعليمية للنظام الكلي: وفيه تحدد المواصفات والشروط التي ينبغي أن تصاغ صياغة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس والتقييم.

• تحديد الأهداف السلوكية للمنظومات الفرعية: فالمادة الدراسية في برنامج الإعداد تمثل منظومة فرعية، ومن ثم تحدد أهداف كل مادة دراسية، ومن مجموعة هذه الأهداف للمواد الدراسية يتكون محتوى البرنامج وأهدافه.

• تحديد المنظومات وإعدادها: وفي ضوء الخطوة الأولى تتم تحديد المواد الدراسية وعددها التي تكون محتوى البرنامج الدراسي، والحيز الزمني المطلوب لإنجازها، ويتم إعداد محتوياتها من المعارف والمعلومات والمهارات النظرية والعملية المستهدف تحقيقها لدى الطالب المعلم، وتوفير جميع المتطلبات اللازمة لذلك مثل وضع الخطط والاستراتيجيات والتقنيات التعليمية، وأيضا تحديد المعايير والشروط التي تحكم عملية الأداء المطلوبة ومستويات التمكن بما يكفل ترجمة الأهداف السلوكية إلى واقع ملموس¹.

أما فيما يخص تنفيذ ومتابعة برنامج إعداد المعلمين وفق أسلوب النظم فهنا الخطوة الأولى المتمثلة في التأكد من فعالية البرنامج ومدى قدرته على تحقيق الأهداف المحددة والوقوف على نواحي القوة والضعف كي يتم تعديلها وتطويرها.

أما الخطوة الثانية فهي مرحلة الاستخدام الميداني للبرنامج وتأتي بعد إجراء التعديلات الناتجة عن الخطوة الأولى حيث يتم تطبيقه في الكليات أو المعاهد التربوية.

عموما إن برنامج إعداد المعلم وفق هذا الأسلوب يكتسب إيجابيات كثيرة من أهمها: يتخلص من صورة المادة التقليدية ليحل مكانها سلسلة من المعارف والقدرات والمهارات التعليمية التي تلائم معايير الأداء الجيد كما يعمل على تفريد التعليم ويساعد المتعلمين على التعلم الذاتي، كما أنه يضمن عملية التقييم المستمر، وإدخال التعديلات، وتطوير البرنامج بصفة دائمة.

3- الأسلوب القائم على التحكم في النشاط العقلي:

تتلخص فكرة هذا الأسلوب في أن أي نشاط نفسي هو منظومة من الأفعال والعمليات، كما أن النشاط النفسي للإنسان هو انعكاس لنشاطه العملي الخارجي، ويتكون من خلال الخبرات التي يكتسبها من الأجيال السابقة، وتبدو في إطار منظمة شاملة من المفاهيم والوسائل المختارة، وترتبط عملية التعلم واكتساب الخبرة بالخصائص الفسيولوجية للفرد، فالتعلم هو جوهر النمو النفسي، والخصائص الفسيولوجية ضرورية لوجوده، وهذا يعني أن الجانب العملي للنشاط يلعب دورا في امتلاك الخبرة ونقلها.

فالأفكار السابقة مستمدة من نظرية جالبارين Galbarin (1957) التي تقوم على نظرية خطوة خطوة step bystep وأغلبها مستمدة من أبحاث العالمين فيقوتسكيوليونتييف & LeontiveVikoteski اللذان وضعوا المبادئ الأساسية لعم النفس السوفييتي.

ويرى جالبارين أن للنشاط العقلي مهمتين أساسيتين هما:

الأولى: أن تكون الأفعال العقلية التي يتألف منها النشاط العقلي هي الوسيلة الضرورية لاستيعاب المعارف والقدرات والمهارات.

الثانية: أن تشكل تلك الأفعال نفسها موضوعا خاصا للاستيعاب.

أما بناء البرنامج التعليمي وفق نظرية جالبارين فيتطلب القيام بالخطوات التالية:

¹ الأزرق عبد الرحمن صالح، مرجع سابق، ص 214.

- تحديد الأهداف التعليمية لبرنامج الإعداد اعتمادا على تحليل الأدوار التي يرغب المعلم القيام بها.
- تحديد المعارف والقدرات والمهارات الأساسية التي تشكل مجموعها هيكل المادة الدراسية التي تعد أحد مدخلات البرنامج.
- اختيار نظام أفعال الأساليب للنشاط العقلي كأفعال التعرف والتذكر، وإدراك العلاقات والتفكير، مساو للمعارف والقدرات والمهارات المحددة، بحيث تشكل هذه الأفعال موضوعات للاستيعاب، كما أنها في الوقت ذاته تعد وسائل ضرورية لتشكيل نظام المعارف المختار.

- ضبط وتوجيه سير تشكل أساليب النشاط العقلي، وذلك بوضع معايير تحدد النوعية التي نرغب في الحصول عليها. (جبرائيل¹).

4- برامج تدريب المعلمين القائمة على مدخل العلوم- التقنية - المجتمع "Science, Technology and Society Approach (STS)

يعتبر هذا المدخل من أحدث المداخل في برامج تدريب المعلمين إذ ظهر في العقد الثامن من القرن العشرين، ويذكر أيان لو Lowe, I, 1984 أن هناك 140 مقرا دراسيا تُدرّس في أكثر من 100 معهد من معاهد المرحلة الثالثة في بريطانيا تستخدم هذا المدخل، كما ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر من 1000 مقرر وبرنامج مماثل حتى نهاية عام 1984، ويهدف إلى إعداد الطلاب المعلمين ليس فقط كمواطنين يمكنهم الحياة في عالم متطور تقنيا، بل كقادة في المجتمع يسهمون في بناء أجيال المستقبل من خلال المؤسسات التعليمية بمقومات التنور العلمي ومحو الأمية².

لقد قدم بايي (1984) Bybee إطارا تصوريا للمعرفة والمهارات والقيم الخاصة بالتنور العلمي والتقني، كما حدد مجموعة من المعايير التي يمكن استخدامها في بناء البرامج الخاصة بالتربية العلمية والتقنية وهي:

- معايير خاصة باكتساب المعرفة العلمية والتقنية من خلال دراسة الأمور الحياتية، وقضايا المجتمع المعاصر.
- معايير خاصة بالاستخدام الفعال للمهارات التعليمية التي تعتمد على الاستقصاء العلمي والتقني والمشاركة في جمع المعلومات وحل المشكلات.
- معايير خاصة بتطوير القيم والأفكار ذات الارتباط بالعلم والتقنية وعلاقتها بالمجتمع، وذلك من خلال دراسة القضايا المحلية.

وينطلق هذا المدخل (STS) من مبدأ توثيق العلاقة بين العلوم المعاصرة والتقنيات المستحدثة من ناحية وبين قضايا المجتمع ومشكلاته من ناحية أخرى، وذلك عن طريق تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات وأساليب التفكير العلمي لدى المعلمين.

أما هم القضايا المرتبطة بالحياة المتصلة بالعلم والتقنية التي يمكن أن تتضمنها البرامج وفق هذا المدخل هي الغذاء وموارده وما يرتبط به من مشكلات الجوع والفقر، الموارد المائية، صحة الإنسان، النمو السكاني، الموارد المعدنية، البيئة ومشكلات التلوث، الحروب وما يرتبط بها من أسلحة الدمار الشامل، الأخلاق والمسؤولية الاجتماعية والمهنية.

تؤكد برامج التدريب القائمة على هذا المدخل (STS) على الأبعاد الثلاثة في إعداد المعلم المشار إليها المتمثلة في البعد المعرفي العلمي والبعد الوجداني الاجتماعي والبعد المهني التربوي.

¹ جبرائيل بشارة، مرجع سابق، ص ص 59-60.

² الأزرق عبد الرحمن صالح، مرجع سابق، ص ص 224-225.

5- الاتجاه القائم على أساس استخدام النماذج:

يصنف تحت هذا الاتجاه النماذج التالية:

أ- النموذج السلوكي: يعتمد هذا النموذج على مفهوم السلوك والأداء القابل للملاحظة والقياس وبالتالي فالمطلوب هو إتقان المهارات في ضوء الأداء والممارسة الفعلية لها، وفي ظل هذا النموذج تعتبر عملية التدريس عملية علمية تتضمن مجموعة من المهارات التقنية، ويقوم برنامج الإعداد على أساس العلاقة بين الواقع السياسي والاجتماعي والاقتصادي من ناحية وكل من عملية إعداد المعلم وبرامج التعليم الأساسية من ناحية أخرى. (عبد الرزاق¹). والنموذج السلوكي في إعداد المعلمين يقوم على أساس تحديد أهداف سلوكية في برامج الإعداد من خلال مواد دراسية معينة والتدريب على مهارات وقدرات وخبرات متعددة يحتويها برنامج إعداد المعلم. فالسلوك الذي يقوم به المعلم أثناء الممارسة الفعلية لمهنة التدريس داخل الصف ينبغي أن يكون صورة مجسمة وحقيقية للمهارات والمعلومات التي اكتسبها وتدريب على القيام بها خلال مرحلة الإعداد.²

ب- النموذج الإنساني: يقوم هذا النموذج على أساس الاهتمام بالتعليم الفردي والاستعانة بالتقنيات التربوية الحديثة في هذا المجال، وإقامة برامج إعداد المعلم على أساس تكامل الموضوعات الدراسية في ضوء عملية التدريس كفن، يهدف هذا النموذج إلى جعل التعليم عملية ذات بعد إنساني واجتماعي قائمة على علاقات التفاهم والتعاون بين الأفراد، بحيث يشعر الطالب بأنه شخصية ذات كيان لها رأيها الخاص وحريةها مكفولة، وله الدور الأول والأخير في عملية اختيار ما يتعلمه في الوقت الذي يريد إلا إذا كان في ذلك ما لا يحقق الأهداف المطلوبة. ويأخذ هذا النموذج أشكالاً متعددة أهمها التعلم الذاتي والتعليم المفتوح والجامعة لمفتوحة والتعليم عن بعد والتدريس المصغر.

ت- النموذج الإنساني/السلوكي: يقوم هذا النموذج على أساس الدمج والتكامل بين ضرورة التدريب على المهارات النوعية والأداء الجيد وبين التسليم بوجود خصائص وحاجات للنوع الإنساني على المستوى الفردي والمستوى الاجتماعي. تأخذ برامج إعداد المعلم وتدريبه وفق هذا النموذج في الاعتبار ما يلي³:

- إعداد مجموعة من الأهداف السلوكية لكل هذه البرامج، وبذلك يصبح في الإمكان تصميم بيئة إيجابية للتعلم.
- تغيير سلوك المعلم واتجاهاته ومهاراته النوعية بقصد تحسين العلاقات الإنسانية في الوسط التعليمي أو تنمية القدرة على الابتكار لديه أو تقبل مهنة التعليم.
- ضرورة التكامل بين الجوانب الثلاثة لإعداد المعلم (التخصصي الثقافي والمهني).
- المرونة والقابلية للتدخل التربوي المحدد في برامجه ومواده ووسائطه.
- التطبيق الميداني والمزج والتكامل بين المعرفة النظرية وبين الممارسة اليومية للمتدرب والتطوير السريع لقدرات المتدرب على التعلم الذاتي.

ث- النموذج التنموي: يظهر هذا النموذج عملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة تتواصل طوال حياته المهنية، وبالتالي فهذا النموذج يؤكد على النمو المستمر لخبرات الطالب/المعلم، بمعدل منتظم ومستمر ابتداء من مرحلة الإعداد الأولى قبل الخدمة حتى إتمام هذه المرحلة وحصول المعلم على الشهادة العلمية التي تسمح له بمزاولة التدريس. رغم أن بعض الباحثين

¹ عبد الرزاق طاهر، اتجاهات حديثة في مجال إعداد وتدريب المعلمين، ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الدوحة، 1984، ص ص 253-254.

² الأغبري بدر سعيد علي، إعداد المعلم في الجمهورية العربية اليمنية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، المؤتمر العلمي الثاني، الإسكندرية، 1990، ص 219.

³ عبد الرزاق طاهر، مرجع سابق، ص 264.

يرون أن المعلمين يبلغون أقصى فعاليتهم المهنية بعد فترة ما بين 5-8 سنوات من الخبرة وأنهم بعد انقضاء هذه الفترة يبدأون في الرتابة والملل والتطلع إلى مغادرة التعليم، وهذا يعني أن يكون الإعداد الأولي والتدريب أثناء الخدمة جزأين من كل واحد.¹ لذلك ينبغي أن يكون هناك تكامل واستمرارية في إعداد المعلمين قبل الخدمة وإثرائها من خلال مفهوم جديد هو الإعداد المستمر، بما يعدهم لتحمل مسؤوليتهم المهنية كاملة، وبرنامج الإعداد المستمر يتضمن مجالات متعددة منها التعليم العام لتنمية العقل وأساليب منهجية لاكتساب المعرفة وتطبيقها مهنيًا ونظريات التعلم عند الإنسان والدراسات الاكلينيكية.² عموماً إن عملية تنمية المعلم مهنيًا خلال ممارسته للخدمة وتكوينه وإعداده المستمر يساهم بشكل كبير في معالجة النقص التي يمكن أن تكون قد حدثت أثناء تكوينه الأولي قبل ممارسته للمهنة، كما أنها تساعد على تحسين أداءه ونتاجيته من خلال التجديد الذي يضمن تحمسه للعمل باستمراره حتى وإن طالت سنوات ممارسته للتدريس، فتكوين المعلم المستمر يجب أن يأخذ بعين الاعتبار المستجدات التربوية ونتائج الأبحاث الحديثة في ميدان التعليم، مع أخذ بعين الاعتبار التطورات المتلاحقة للتكنولوجيا الحديثة واستخداماتها في مجال التربية والفلسفات التربوية والثقافية وتوقعات المجتمع والمناهج المستحدثة بالإضافة إلى مطالب قطاعات العمل والانتاج.

6- الاتجاه القائم على أسلوب التدريس المصغر Micro-Teaching

التدريس المصغر أسلوب تقني حديث لتدريب المعلمين والمحاضرين وتزويدهم بأسس التدريس المكثف بهدف تطوير مهارات معينة من مهارات التدريس ضمن زمن محدد باشتراك عدد من المتدربين.

وهو موقف تدريسي مصغر بهدف التدريب على مواقف تعليمية تشبه غرفة الفصل الدراسي العادي، يتدرب فيه المعلم/المتدرب على مهارة تعليمية واحدة أو مهارتين، بقصد اتقانها قبل الانتقال إلى مهارات جديدة. يتم في وقت قصير (حوالي 10 دقائق في المتوسط) ويشترك فيه عدد قليل من الطلاب (ما بين 5-10) يقوم المدرب خلاله بتقديم مفهوم معين أو تدريب الطلاب على مهارة محددة.

يهدف التدريس المصغر إلى إعطاء المعلم فرصة للحصول على تغذية راجعة بشأن هذا الموقف التدريسي، وعادة ما يستخدم التسجيل التلفزيوني أو نظام الفيديو لتسجيل هذا الموقف التعليمي ثم يعاد عرضه لتسهيل عملية التغذية الراجعة غير أن هذا التسجيل لا يُعد شرطاً أساسياً لإتمام التدريس المصغر.³

عموماً إن اصطلاح التعليم المصغر يطلق على مختلف أشكال التدريب المكثف الذي يتناول مهارات معينة ضمن زمن محدد باشتراك عدد من المتدربين. وقد تم استخدام التعليم المصغر في مجالات عديدة منها تدريب المعلمين قبل الخدمة، والتدريب أثناء الخدمة وتدريب مدرسي الكليات، وتدريب المشرفين وتدريب المحامين على المرافعة.

التدريس المصغر تدريس تطبيقي حقيقي، لا يختلف كثيراً عن التدريب على التدريس الكامل، وفيه من المزايا ما لا يوجد في غيره من أنواع التدريس العادية الكاملة من أهمها نذكر:

- يخفف من تعقيدات التدريس في القاعة الدراسية العادية (حجم الصف، المحتوى التعليمي، الزمن، الرهبة من الموقف).
- يركز على التدريب لإنجاز مهام أو مهارات محددة أو ممارسة أساليب تدريسية معينة.

¹ هنفلد وورد، تحقيق التكامل بين عمليتي وضع المناهج والتدريب التجديدي للمعلمين، مستقبلات (61) ج 17، ع 1، مركز مطبوعات الينسكو، القاهرة، 1987.

² عبد الرزاق طاهر، مرجع سابق، ص ص 253-254.

³ السقاف أحمد محمد، التدريس المصغر، جامعة حضرموت، العراق، 2016، ص 01.

- يوفر مصادر متعددة من التغذية الراجعة الفورية والتعزيز الفوري.
 - إمكانية نقد الذات من خلال نقد المتدرب لأدائه بعد مشاهدته للموقف المسجل.
 - يساعد على تنمية المهارات التدريسية بدرجة عالية من الكفاءة.
 - تعتمد برامج تكوين المعلمين باستعمال أسلوب التدريس المصغر على الأسس التالية¹:
 - حصر المهارات التعليمية، ممكنة التطبيق، التي تتصل بالأنشطة التعليمية المختلفة.
 - اعتماد طريقة تدريجية منظمة في الإعداد والتدريب على المهارات التعليمية.
 - تنمية القابلية والمهارات والقدرات التي ينبغي على المعلم اكتسابها حتى يُنمي الصفات التعليمية المختلفة اللازمة للمدرس الناجح.
 - البحث عن أساليب شخصية عوضاً عن اكتساب مهارات معينة (خطط شاملة) تهدف إلى التقريب بين أنماط التدريس التي يتبعها المعلم وأنماط المتعلم التي يتوخاها التلاميذ.
 - تقديم نموذج لاستخدام المهارات في موقف تعليمي مصغر.
 - تكرار التطبيق بهدف بلوغ انجاز مطلوب (تغذية راجعة).
 - إعداد وتدريب الطالب/المعلم أو المعلم على ثلاث أو أربع مهارات مترابطة، تساعد على تنمية كفايته في هذه المهارات وتحسين أدائه وتحريك طاقاته واستثارة تفكيره وخاصة التفكير الناقد، وعلى تصحيح الأخطاء.
- 7- الاتجاه القائم على أساس التعليم عن بعد:

التعليم عن بعد مفهوم أصبح يتداول بكثرة في الآونة الأخيرة بالأوساط التربوية والتعليمية على مستوى العالم كله، وذلك على الرغم من قدم هذا المفهوم والذي يرجع ظهوره بشكل غير نظامي إلى أوائل القرن الماضي، وأخذ شكلاً نظامياً تحديداً في عام 1971 في بريطانيا عندما أنشئت أقدم جامعة مفتوحة تطبق نظام التعليم عن بعد في العالم، وأخيراً ومع تداعيات 11 سبتمبر 2001، ارتفعت أسهم هذا النظام في التعلم نظراً إلى عزوف عدداً كبيراً من الطلاب العرب والآسيويين المسلمين عن متابعة تحصيلهم الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وبعضاً من الدول الأوروبية.

يقوم مبدأ التعليم عن بعد على عدم اشتراط الوجود المتزامن للمتعلم مع المعلم في الموقع نفسه، وبهذا يفقد كلا من المعلم والمتعلم خبرة التعامل المباشر مع الطرف الآخر ومن ثم تنشأ الضرورة لأن يقوم بين المعلم والمتعلم وسيط وللوساطة هذه جوانب تقنية وبشرية وتنظيمية.

يعطي التعليم عن بعد فرصة كبيرة للطلاب والفئات التي لا يمكنها الوصول أو الحضور إلى المؤسسات التعليمية النظامية، بحيث تقدم لهم خدمات تعليمية بواسطة وسائل متعددة تتراوح بين المادة العلمية المكتوبة والمسجلة والمبرمجة من ناحية، والبحث عن طريق الأقمار الصناعية من ناحية أخرى، ويأتي بين الاثنين المراسلة والصحافة والإذاعة والتلفزيون والأشرطة السمعية والمصورة والحسابات الإلكترونية².

¹ سعفان محمد أحمد ومحمود سعيد طه، علم النفس التربوي وإعداد وتدريب المعلم، دار الكتاب الحديث، ط2، القاهرة، 2007، ص 121.

² خليل سعاد أحمد، أنماط التعليم غير النظامي، سلسلة عالم الفكر، الجزء 19، العدد 2، الكويت، 1988، ص 436.

ولأسلوب التعليم عن بعد مزايا بالمقارنة مع التعليم التقليدي حسب كل من (Goldevin & Naidu) نذكرها فيما يلي¹:

- ممارسة الدراسة للحصول على مؤهل دراسي أو تحقيق نمو مهني دون أدنى اضطراب لأسلوب معيشتهم أو لدخولهم.
- استيعاب أعداد ضخمة من المعلمين في وقت واحد دون أن يكون هناك أدنى تمييز ضد هؤلاء الذين يعيشون في المناطق النائية أو البعيدة.
- تقليل الميل إلى نزوح أهل الريف على المدن لمواصلة تعليمهم، إذ يكفهم الاستمرار في مكان إقامتهم بالمناطق الريفية دون ترك أعمالهم للحصول على المؤهل أو اكتساب المهارات، كما أن موقع عمل المعلم يمكنه أن يكون موردا أساسيا لدراسته، حيث يمكنه تطبيق ما يتعلمه مباشرة في حجرات الدراسة.
- إمكانية مشاركة المعلمين لزملائهم أهل القرية في تطبيق ما يتم تحصيله.
- مطبوعات التعليم عن بعد غالبا ما تمثل مراجع ذات قيمة في مواقع يصعب تواجد المكتبات فيها، وتكون محدودة للغاية.
- يمكن لبرامج إعداد المعلمين أن تتبنى اتجاه التعليم عن بعد في إعداد المعلمين وتكوينهم ومن أجل الاستفادة من مزايا هذا الأسلوب من التعليم في تدريب المعلمين يمكن لمخططي برامج الإعداد إتباع ما يلي²:
- استخدام الوسائل الفنية والتكنولوجية المتطورة مثل الكلمة المطبوعة أو المسجلة على شريط كاسيت أو المسجلة على شريط فيديو أو على ديسك كمبيوتر وذلك للربط بين الأستاذ والطالب وتوصيل المادة العلمية إلى الأخير.
- تخطيط وإعداد المادة العلمية بحيث تكون مُصممة تصميمًا جيدا من الناحية التربوية.
- إنشاء شبكة تعليمية ترتبط بالألياف الضوئية وذلك باستخدام مؤتمرات الحاسوب وباستخدام نظام التليفونات.
- استخدام الإذاعة التفاعلية في المناطق النائية والريفية.
- التنسيق مع القنوات الإذاعية والتلفزيونية لإنتاج وبث البرامج التعليمية.
- التنسيق مع الدول الأجنبية والمنظمات الدولية في مجال تكنولوجيا التعليم.

خاتمة:

برامج إعداد المعلمين مهما كانت جودتها، لا يمكن أن تُمد المعلم بحلول للمشكلات التي تعترضه، بسبب التطورات والتغيرات المستمرة التي يحدثها التفجر المعرفي سواء في مجال التخصص العلمي أم في المجال التربوي، لذا تظهر الحاجة إلى برامج تدريب مستمرة للمعلم، تزوده بمقومات النمو الذاتي، ولقد أثبتت الدراسات أن طبيعة وظائف العاملين في قطاع التربية والتعليم تتغير باستمرار بناء على التغيرات العلمية، والمجتمعية، مما يتطلب إعادة تأهيلهم ليقوموا بدورهم بكفاية، كما أن التدريب يساعد على إيجاد الانتماء الإيجابي بين الفرد وعمله، ويعمل على زيادة ثقة العاملين بأنفسهم، وبالتالي زيادة التفاعل بين العاملين.

لذا ينبغي أن يكون تعليم المعلمين والمدرسين وتطورهم مهنيا ضمن سلسلة متصلة وقوية، مع حث المعلمين على التطور المهني مدى الحياة.

¹Goldvinet Naidu, **In-service teacher education at a distance**, a trends in the third world development, open learning, New York, 1987, p10.

² سعفان محمد أحمد ومحمود سعيد طه، مرجع سابق، ص 125.

كما ينبغي تطوير البحث العلمي في مجال إعداد وتدريب المعلمين وتشجيعه وزيادة تمويله، وأن تعتمد مؤسسات تدريب المعلمين نتائج البحوث والدراسات التربوية كأساس لتطوير وتحسين ممارساتها ونشاطاتها، وأن تكون هذه البحوث والدراسات إحدى المكونات الأساسية لبرامج إعداد وتدريب المعلمين.

قائمة المراجع:

1. الأزرق عبد الرحمن صالح، علم النفس التربوية للمعلمين، دار الفكر العربي، لبنان، 2000.
2. الأغبري بدر سعيد علي، اعداد المعلم في الجمهورية العربية اليمنية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، المؤتمر العلمي الثاني "اعداد المعلم : التراكمات والتحديات"، المنعقد في 15-18 يوليو، المجلد الأول، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الاسكندرية، 1990.
3. الفرامحمد حمدي، وضع برنامج لتطوير بعض كفاءات تدريس الجغرافيا لدى معلمي المرحلة الثانوية بالكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1982.
4. السقاف أحمد محمد، التدريس المصغر، جامعة حضرموت، العراق، 2016.
5. الناقه محمود كمال، البرنامج التعليمي القائم على الكفايات، مطابع الطويجي، القاهرة، 1987.
6. جبرائيل بشارة، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1986.
7. حمادنة همام سمير، درجة توفير معايير ضمان الجودة في برنامج اعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثالث "تكاملاً مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص"، المنعقد في 28 أبريل إلى 01 ماي 2014، جامعة البلقان التطبيقية، عمان، الأردن.
8. خليل سعاد أحمد، أنماط التعليم غير النظامي، سلسلة عالم الفكر، الجزء 19، العدد 2، الكويت، 1988.
9. عبد الرزاق طاهر، اتجاهات حديثة في مجال اعداد وتدريب المعلمين، ندوة اعداد المعلم بدول الخليج العربي، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الدوحة، 1984.
10. عبد القادر عبد الوهاب، درجة اكتساب الكليات التدريسية من قبل المدرسة العليا للأساتذة أثناء الإعداد وعلاقتها بمشكلة التربية العملية من وجهة نظر الطلاب والأساتذة المساعدين بالثانويات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر، 2007.
11. عكاشة محمود و عبد الملك داود، ايدولوجية ضبط الصف، التربية المعاصرة، العدد الثامن عشر، السنة الثامنة، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1991.
12. سعادة يوسف جعفر، الاتجاهات العالمية في اعداد معلم المواد الاجتماعية، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، 1985.
13. سعفان محمد أحمد ومحمود سعيد طه، علم النفس التربوي واعداد وتدريب المعلم، دار الكتاب الحديث، ط2، القاهرة، 2007.
14. شوق محمود ومالك محمد، معلم القرن الحادي والعشرين اختياره- اعداده- تنميته في ضوء التوجهات الاسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.
15. مدكور علي أحمد، معلم المستقبل نحو أداء أفضل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2005.
16. مرعي توفيق أحمد، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان، عمان، 1983.



17. هنفلد وورد، تحقيق التكامل بين عمليتي وضع المناهج والتدريب التجديدي للمعلمين، مستقبلات (61) ج 17، ع 1، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، 1987.

18. Goldvin et Naidu : **In-Service Teacher Education at a Distance**, a Tends in the Third World Development, open learning, New York, 1987.

An investigation of Democratic Leadership Style in Moroccan Educational Sector: A case Study of Oued Sakia El-Hamra High School Staff

Sidi Sidi Mohamed Hamdani/Centre for Doctoral Studies, Mohammed V University, Rabat, Morocco

The purpose of this study is to explore the practice of democratic leadership style in Oued Sakia El-Hamra high school as an example of Moroccan educational institution. The choice of this case is not meant to end debates persisting for ages by simply claiming that democratic leadership remains the only style that fits all educational institutions and all other styles are a waste of time. Otherwise, it is an effort to determine to what extent this style is convincingly approved by the school staff to be the best appropriate style for the educational institution under study. The study intends to judge how and if any challenges of democratic leadership are recognized by the school management team and educational personnel involved in the investigation. This study also reconsiders the pros of democratic leadership as a desirable leadership style to numerous contemporary educational institutions.

Keywords: Leadership; Education; Democracy; Morocco.

1. Introduction

1.1. Definition and overview of leadership

Burns (1978) argue that although the term leadership is well-recognized in the literature, no universally accepted definition for the word has appeared. Leadership should encompass shared objectives while the competence of leaders should be determined by the extent through which they can make change. Rost (1991) defines leadership as a relationship based on influence among leaders and members of groups who expect genuine changes that reflect their shared objectives. Fiedler (1967) points out that leadership, in whatever situation, requires the availability of a number of elements including the authority of the leader, the type of the mission, and the relationship between the leader and other members of the group. Kevin Barge (1994) describes three distinct styles of leadership, the autocratic leadership style, the laissez-faire leadership style and the democratic leadership style.

The autocratic leadership style refers to the style of leadership in which the leader takes decisions and retains power. Large groups often need a domineering leader to adjust the inconsistencies of the group. an autocratic leader, decisions are taken immediately and thus solutions are reached hurriedly (Williams). The exclusivity of the autocratic leadership style lies in its ability to make not many errors and help greater of the mission done compared to other approaches in which groups devote much time to exhaustive discussions. However, although this style is effective in reaching goals through time-saving tactics, members of autocratic team may express their resentment about the way they are authoritatively led by their leader who is extremely directive and doesn't tolerate contribution from team members (Martin, 2006)

The laissez-faire leadership style is where freedom of choice is fully given for the workers then members don't need guidance to make their decisions. In this way, leaders don't contribute to decision making and often let other members of the team decide and take decisions among themselves (Wood, 2008). However, Absence of guidance may lead to poor results regarding decisions taken by the non-guided group. In the laissez-faire leadership style, only highly qualified groups with adequate training may succeed in their missions without help from leaders.

The democratic leadership style adopts cooperative approach in which all members of the one team collaborate and take decision together through discussions and sharing ideas which ensure that all members of the group would abide by the outcomes of their decisions. Compared to the autocratic leadership style, the democratic leadership style devotes too much time to decision making and members of the group are highly motivated and creative which is not the way with autocratic group where members are fully dependent on the leader (Hamilton, 2010).

The relationship between leadership and education has been of focus of many works in modern literature. Scholars have emphasized the significant role of leadership in reinforcing improvement and change in educational institutions (Fullan, 2001). Woods (2005) focuses on the significance of leadership and education and the necessity to infuse a democratic spirit in schooling (p.20). Newmann and Wehlage (1995) highlight the importance of shared leadership in promoting learning and organisational competences.

One of the main studies that served as pioneer in the field of leadership style researches was accomplished by the University of Iowa by Kurt Lewin and some of his fellows. Lussier and Achua (2010) emphasises the importance of Kurt Lewin's study about the leadership style which is no longer an

authoritarian but rather democratic. Goleman (2000) argues that Lewin's studies are accurate and still holds true in educational settings today.

1.2. Research question:

Inspired by Kurt Lewin's study about the leadership style, this study aims to determine where possible Lewin's ideas about democratic leadership style are applicable to the case of Oued Sakia El-Hamra high school and particularly whether members of its educational staff and management team are democratically oriented. The importance of this study lies in its endeavour to understand the natural relationship among groups consisting of leaders and subordinates. Stressing the practises of democratic leadership style in of Oued Sakia El-Hamra high school as an example of Moroccan high school emanates from the results of the primary interviews in this research which indicate that the majority of the interviewed workers in Oued Sakia El-Hamra high school express their preference either directly or indirectly for a democratic leadership style. The main research question that drives this study is: How is democratic leadership style understood and practised by Oued Sakia El-Hamra high school staff?

2. Methodology

The research has sought to address a group of school staff. Out of 60 workers, including both the teaching staff and management team, 40 people were selected to take part in this study. Data collection was completed through questionnaire and interviews. These methods aren't seen as so much different but rather complementary (Smith, 2006). The choice of the methods is based on a careful review of earlier theoretical and empirical work conducted on the same issue. Phillips & Schmidt (2012) employed a questionnaire as a primary data collection method to boost response rate which can be reduced considerably if all questions are asked at once in face-to-face contacts (p.88). However, this doesn't devalue the significance of interviews as an indispensable method of data collection. Interviews can secure data which can't be obtained through written responses or observations (Kvale, 1996). The main aspects of similarity between the questionnaire and the interviews is comparatively evident in interviews where differences lay in the fact that the investigation is achieved through face-to-face interaction rather than through mails (Sharma, 2006). Compared to a questionnaire, the major benefit of interview method is its extensive flexibility that researcher can inquire more detailed questions which help interviewees give precise answers and avoid error arisen from confusing questions (Bailey, 2008). However, a structured questionnaire with open-ended questions can be appropriate for serving the same objective. It may be helpful to permit free and thoughtfully selected responses from the



interviewees (Kothari, 2004). In this study, mixed methods are deliberately adopted to offer the investigator a great deal of flexibility while addressing the questions (Hall, 2008). Questionnaires and interviews are utilized to meet this objective.

2.1. Data Collection

This sphere of research is relatively qualitative. It sets the stage for the use of qualitative instruments to reach into the practices of leadership in educational institutions. Well organized and planned qualitative approach help the conduct of an in-depth investigation of the leadership practices that affect school development (Darroch 1992). A qualitative approach involves a number of instruments to collect data. These include direct observation, participant observation, open-ended questionnaire, in-depth interviews, recorded documents, case studies and journals (Lal Das 2008). Qualitative inquiry allows themes to arise from particular observations and discussions. (Denzin & Lincoln (2000) points out that the researcher uses qualitative tools to describe practices and phenomena which is not well understood (Denise & Beck 2013). In this study, a qualitative research is conducted to explain the outcomes resulting from a survey investigating the phenomenon of leadership and its practises among the personnel of Oued Sakia El-Hamra high school. This study focuses on questionnaire and interviews as primary source for gathering information. Participants are selected for the convenience of the research as well as their willingness to contribute to the investigation (Black 2008). The survey is addressed to 5 members of management team including the headmaster, dean of Studies, two deans of students, and bursar in addition to 35 workers from the teaching staff. The respondents are inquired either through a questionnaire sent to them via emails or through paper and pencil interview (PAPI), questionnaires or verbal face-to-face interviews in case more clarification is needed from the participants. During interviews, the investigator allows respondents to extensively describe their personal experiences and views. In this way, the researcher ensures that all relevant issues are dealt with in detail (Patton 2002)

2.2. Setting

Oued Sakia El-Hamra high school is one of the popular operating educational institutions in Es-smara city. It is a public school with 52 staff including both management team and educational personnel with an estimated 728 students. Like any Moroccan high school, Oued Sakia El-Hamra administration is based on the structure of the educational system in Morocco which is hierarchical. Head leaders are appointed officials and basic educational policies and decisions are taken by central government. However,

local school administrations are allowed a number of powers and authorities to help their staff engage in local decision-making and autonomous initiatives. High school administrators are the leaders of the high school. The headmaster is the most high-ranking worker of the high school. He is responsible for daily supervision and management as well as respect of laws and regulations of the school. Dean of Studies is committed to the application and management of all parts of the academic programme, including the administration of the teaching staff and their performance. Deans of students are administrators who are in charge of student discipline. Bursar is responsible for managing the financial affairs of the school. In addition to the main management team, another administrative support group is available to provide assistance for the main school board in different tasks. The school also consists of educators who are involved in providing instruction.

The setting for this research consists of a survey conducted among numbers of workers in both management and non-management positions chosen to serve the goals of this study. Respondents include the headmaster, dean of Studies, two deans of students, Bursar and other 35 educators. The workers are given a similar set of questions to reply either through a questionnaire or face-to-face interviews. Their responses are used to finalize the outcomes of this study. While the choice of setting serves to determine the relationship between leaders and other staff considering an example of Moroccan public high school in general, it also helps understand if democratic leadership style is best fit for Oued Sakia El-Hamra high school as a case study.

3. Findings

The following part of the research covers the results inferred from the investigation of leadership style conducted among both management team and the teaching staff working in Oued Sakia El-Hamra high school. The primary purpose of this research is to conclude whether democratic style is generally approved by its staff to be best appropriate for the educational institution under study. In the earlier stages of research, the investigation has sought to determine the prevailing leadership style favoured by the working staff in the school among other common styles including autocratic and laissez-faire. Based on a number of in-depth interviews and structured questions, the results of this research indicate that democratic style is the most common used in Oued Sakia El-Hamra high school as well as the most preferred by almost the majority (32) of its staff. The following table presents the ratio of preference of staff for leadership style resulting from investigation.

Table 1.1: Ratio of preference for Democratic Leadership Style in Oued Sakia El-Hamra high school

Question?	Strongly disagree	Disagree	Not sure	Agree	Strong agree
Do you think the leadership style in Oued Sakia El-Hamra high school is Democratic?	0	4	6	22	8
Do you think the leadership style adopted in Oued Sakia El-Hamra high school is the best fit?	2	5	5	19	9

The interviewed workers are also asked to provide reasons behind their preference for Democratic Leadership Style in Oued Sakia El-Hamra high school. The interviewers cite some justifications that have led their choice of democratic pattern as an effective style of leadership could be chosen to fulfil their objectives. In this context, the investigation resulting from the interviews describes certain key aspects of leader conduct believed to standardize effective leadership. These include:

- Democratic leaders show great willingness to listen to others and sympathetically care about their concerns
- Democratic leaders need to preserve trust and integrity as a basis for good governance
- Effective leadership involves effective group participation
- Great leader should be charismatic, inspiring and influential as well as knowledgeable

The major aspects of effective leadership derived from the outcomes of the interviews are, thus, roughly coherent with those originating from the literature study. No single aspect is heavily focused by all interviewees as the only feature that characterise effective democratic leadership style. However, some attributes are repeatedly highlighted by all interviewers as indispensable features that the workers think it should be associated with an influential leader. This was that a leader should build a positive rapport with other members of the team as well as develop collaborative relationship based on trust and respect as a norm.

Almost Two thirds of respondents (N28) shared consensus on the democratic nature of leadership in Oued Sakia El-Hamra high school which is associated with democratic involvement of school staff in making decisions.

The findings also disclose a harmonious relationship between all members of the staff Oued Sakia El-Hamra Hamra high school and almost total agreement that democratic leadership style fit best their institutional education through which they can reach their shared objectives. In an interview with the headmaster of Oued Sakia El-Hamra high school, he explains that

Leaders need to choose the style which they think it suits best their final goals. In our school, we preferred to adopt a democratic approach where decisions are taken by all members of both management team and the teaching staff. Rather than taking decision by yourself, you collaborate with everyone to help make correct decisions based on a consensus.

However, 7 respondents express their dissatisfaction with the democratic leadership style which they consider as ineffective due the following reasons:

- At times, democratic leadership style necessitates huge efforts to build a consensus regarding decisions making.
- In democratic leadership, it sometimes takes too much time to come to final decisions
- Democratic style is employed by leaders to manipulate (us) and exploit (our) innovative ideas without appreciation or empirical reward.

In general, since some members express different views about how effective leadership should be, it seems that it is not easy to form a unique view regarding the best attributes of effective leader and leadership. However, opinions expressed about appropriate attributes often stress the necessity for creating an encouraging environment that serves the final goals of the group. The majority of Oued Sakia El-Hamra high school workers think this can be facilitated through a democratic style which suggests that the core of democracy is based on how people govern themselves as opposed to how people are governed by others (Williams, 1963). This result urges the researcher to conduct a further inquiry about the benefits gained from the implementation of this style in the school. The research has revealed a number of important findings about the gains that can be brought from using democratic style in the school. These findings can be summarised in the words of the dean of studies in Oued Sakia El-Hamra high school:



As we all work together for the benefit of our school, democratic leadership is strongly needed to serve this purpose. I have found that all the staff members in our school respond positively to this approach through which the final decision is shared among all the staff and they are all responsible about its outcome. Doubtless, Productivity is always obtained through collective decision making. Democratic leadership style can help frontline workers get feedback from other members of the group and collaborate in recommending innovative ideas.

In view of this, democratic style which emphasises teamwork seems to be a need to the school in the sense that democratic leadership is required in ensuring benefits in terms of considerable managerial and academic outcomes (Woods 2005). Schools which are filled with a democratic soul often have strong relationships among their personnel and, therefore, build a productive atmosphere in the school. The latter idea is shared by almost most respondents who stress the importance of adopting democratic leadership style in Oued Sakia El-Hamra high school and agree that this style is best appropriate to serve the welfare of their school.

Conclusion :

The survey provides an insight into the perception that democratic leadership is the best way to describe the approach which Oued Sakia El-Hamra high school adopts. This expectation of labelling Oued Sakia El-Hamra high school as a democratic leadership style school is supported by means of practices, and collaborative relationship between its workers. The interrelationship and ease of communication between leaders and the other members of the staff must have an impact on the school. The outcomes indicate that respondents hold positive expectations about democratic leadership and their readiness to abide by an insightful democratic leadership style in Oued Sakia El-Hamra high school. Respondents also acknowledge the need for constant democratic leadership to enhance the goals of the team. They also express their preference for particular attributes of democratic leadership style that should be adopted by leaders and facilitated by other members of the staff. On top of these attributes rests participation which can be considered as the essence of democracy (Luthar, 1996). This demonstrates the workers' awareness of the style they want to follow. Grant and Singh (2009) argue that if an approved practice of shared leadership was collectively approved, the mechanisms of hierarchy would be abandoned and collaborative manner of leadership would persist. In this regard, as each educational institution has its own unique style of leadership, transparent and shared leadership practices should be encouraged (De Villiers, E., & Pretorius,



S.G. 2011). Carl E. H. (2007) argues that deep understanding of the needs of school brings about the enhancement of instructional outputs. Certainly, the group's awareness of their needs has helped the staff of Oued Sakia El-Hamra high school develop their own perception of leadership needed in their school by emphasising the democratic leadership style as primary choice.

In short, one can conclude that democratic leadership style remains the style favoured best by the staff of Oued Sakia El-Hamra high school. The workers seem to be greatly satisfied that democratic leadership style is the best fit for their school. This conviction complies with a number of leadership theorists who believe in the effectiveness of democratic leadership style. Lewin (2009) has favoured democratic leadership style as largely more effective than autocratic leadership style in the sense that in democratic leadership, team members perform well even in the absence of a leader (Daft, 2000).

References

1. Bailey. K. (2008). *Methods of Social Research*, 4th Edition. New York: Simon and Schuster.
2. Barge, J. K (1994). *Leadership: Communication skills for organizations and groups*. New York: St. Martin's.
3. Black, K. (2008). *Business Statistics for Contemporary Decision Making*, 5th Edition, John Wiley & Sons: USA
4. Burns, J. M. (2003). *Transforming leadership: A new pursuit of happiness*, NY: Atlantic Monthly Press.
5. Carl E. H. (2007). *A Study of School Teams: Democratically Functioning or Malfunctioning*, Norfolk: Lynn Doyle Old Dominion University
6. Daft. R (2014), *The Leadership Experience*, Boston: Cengage Learning,
7. Daft, R. L. (2000), *Management*, Chicago, IL: Dryden Press.
8. Darroch. D. (1992). *Effective School Leadership Practices Supporting the Alberta Initiative for School Improvement (aisi)*. Edmonton: University of alberta
9. De Villiers, E., & Pretorius, S.G. (2011). *Democracy in schools: are educators ready for teacher leadership?* South African Journal of Education Vol 31:574-589
10. Denise, P., & Beck, C. T. (2013). *Essentials of Nursing Research: Appraising Evidence for Nursing Practice*. New York: Lippincott Williams & Wilkins.
11. Denzin, N. & Lincoln. Y (2000). *Handbook of qualitative research*, 2nd Ed. Sage Publications. Thousand Oaks, California
12. Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*, New York: McGraw-Hill.



13. Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*, San Francisco: Jossey-Bass
14. Goleman, D. (2000). *Leadership that gets results*. *Harvard Business Review*, March-April, pp 78-90.
15. Grace, G. (1995). *School Leadership: Beyond Education Management. An essay in policy scholarship*, London / Washington: Falmer Press.
16. Grant, C. and Singh, H. (2009). 'Passing the buck: this is not teacher leadership!' in *Perspectives in Education*, kwazulu-natal: University of KwaZulu-Natal
17. Hall, R. (2008). *Applied Social Research: Planning, Designing and Conducting Real-world Research*. Sydney: Macmillan Education AU.
18. Hamilton, C. (2010). *Communicating for Results: A Guide for Business and the Professions*. Belmont: Cengage Learning.
19. Kothari, C. (2004). *Research Methodology: Methods and Techniques*. New Delhi: New Age International.
20. Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. New York: Sage Publications.
21. Lal Das, D. (2008). *Doing Social Research: A Source Book For Preparing Dissertation*. New Delhi: Gyan Publishing House.
22. Lewin, K., Lippitt, R. and White, R. (1939). 'Patterns of aggressive behaviour in experimentally created "social climates"', *Journal of Social Psychology* 10: 271-99.
23. Lussier, R. N., & Achua, C. F. (2009). *Leadership: Theory, application and skill development* (4th ed.). Mason, OH: SouthWestern
24. Luthar, H. K. (1996, September). Gender differences in evaluation of performance and leadership ability: Autocratic vs. democratic managers. *Sex Roles*, 35, 337-360.
25. Martin, B. (2006). *Outdoor Leadership: Theory and Practice*. Illinois: Human Kinetics,
26. Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.
27. Patton, M (2002), *Qualitative interviewing in qualitative evaluation and research methods*, 3rd edition, Sage, Newbury Park, C.A
28. Phillips, J. J., & Schmidt, L. (2012). *The Leadership Scorecard*. London: Routledge.
29. Rost, J. (1991). *Leadership for the Twenty-First Century*. New York: Praeger.
30. Sharma, S. (2006). *Ency. Of New Methods Of Educational Research Set*. New Delhi: Sarup & Sons.



31. Smith, M. L. (2006). Multiple methods in education research. In J. Green, G. Camilli & P. Elmore (Eds.), Handbook of complementary methods in educational research (pp. 457-475). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
32. White, R. K & Lippitt, R. O. (1960). Autocracy and democracy: An experimental inquiry. New York: Harper & Brothers.
33. Williams, S.W. (1983). School Administration: Leadership and Interaction. New York: Ardent Media
34. Williams. R. (1963). Culture and Society. Harmondsworth: Penguin.
35. Wood, J. T. (2008). Communication in Our Lives. Boston: Cengage Learning
36. Woods. P. A. (2005). Democratic leadership in education. London: Sage



جميع الحقوق محفوظة
لمركز جيل البحث العلمي © 2018

ISSN 2311-5181