

جامعة بادجي مختار - عنابة
مديرية النشر



التواصل

في

العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلد 32

عدد 01 - جانفي 2026

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

التواصل

مجلة محكمة مهفوسة تصدر عن جامعة باجي مختار - عنابة - الجزائر

مدير المجلة

أ.د محمد مانع

رئيس جامعة باجي مختار - عنابة

مدير النشر

أ.د كمال شاوي

رئيس هيئة التحرير

أ.د سميرة صويلح

أعضاء هيئة التحرير

أ.د سميرة صويلح - جامعة عنابة	د. آسيا واعر - جامعة عنابة
أ.د يوسف منصر - جامعة عنابة	د. نورة آيت طالب - جامعة عنابة
أ.د رحيمة بن سماعيل - جامعة عنابة	د. عزة لحيوال - جامعة عنابة

الأمانة

السيدة: أميرة منصوري

السيدة: أنيسة دريوش

السيدة: رندة ناصري

مديرية النشر

جامعة باجي مختار - عنابة، ص.ب. 12-23000، عنابة

الموقع الإلكتروني: tawassol.univ-annaba.dz

البريد الإلكتروني: revue.tawassol@gmail.com

الجنة العلمية

أ.د حليمة عمارة	جامعة البلقاء التطبيقية - الأردن
أ.د رباح يوسف	جامعة بني سويف - مصر
أ.د سميرة صويلح	جامعة باجي مختار - عنابة
أ.د شايب سامية	جامعة باجي مختار - عنابة
أ.د عبد القادر شرف	جامعة حسية بن بوعلي - الشلف
أ.د هارينا ارتريد هرتزيمبف	جامعة باسو - ألمانيا
أ.د محمد بواحي	جامعة محمد لمين دباغين - سطيف 2
أ.د محمد دقسي	الجامعة الأردنية
أ.د يوسف منصر	جامعة باجي مختار - عنابة
أ.د رحمة بن سماعيل	جامعة باجي مختار - عنابة
د. آسيا واعر	جامعة باجي مختار - عنابة
د. سرجان رديجيك	جامعة باجي مختار - عنابة
د. عبد الصمد سعودي	جامعة محمد بوضياف - مسيلة
د. عزة لحيوال	جامعة باجي مختار - عنابة
د. علي الوحشي	جامعة الزاوية - ليبيا
د. عواطف مطرف	جامعة باجي مختار - عنابة
د. ماهر فؤاد الجبالي	جامعة الأزهر - مصر
د. مراد بن حرز الله	المركز الجامعي تندوف
د. مسلم بن سالم العوائد	جامعة ظفار - سلطنة عمان
د. نورة آيت طالب	جامعة باجي مختار - عنابة

تدقيق لغوي:

أ.د كمال عطاي	جامعة باجي مختار - عنابة
د. عزة لحيوال	جامعة باجي مختار - عنابة
د. نعيم بن مرابط	جامعة باجي مختار - عنابة

الفهرس

Audiovisual Humor's Translatability in the Arabic Subtitling of the Sitcom *Friends*

Farid CHAHMAT ————— 01

Linguistic Mechanisms and Phonetic Adaptation: Strategies for Translating Proper Nouns between French and Arabic

Mehdi BOULOUDANI ————— 16

إسهامات "أحمد حساني" في الدرس اللساني العربي

بسمّة زحاف ————— 25

تكيف اختبار المعالجة المورفولوجية للكلمة المكتوبة باللغة العربية لدى متعلمي السنة الأولى والثانية ابتدائي الناطقين باللغة الأمازيغية "المزابية"

أحمد أوعيسي سكوتي، د. صليحة قلاب قزادري ————— 39

L'enseignement du FLE en mutation: entre appropriation réflexive et application mécanique des approches pédagogiques

Yousra MELIANI ————— 55

Sviluppo delle competenze della scrittura attraverso l'autovalutazione delle produzioni scritte degli apprendenti algerini d'italiano LS- Caso degli studenti di terzo anno di laurea presso l'università di Badji Mokhtar -Annaba-

Taki Eddine FAKROUNE, Lamia MOUISSI ————— 67

Interaction lecture-écriture: la lecture un outil d'apprentissage de l'écriture

Dr. Saida KANOUA ————— 79

Usages croisés des tutoriels éducatifs dans le processus enseignement/ apprentissage en classe de fle: enjeux et défis interculturels

Ilyas KANIT, Dr. Ilhem BENSLIMANE ————— 92

فاعلية إدارة الصف باستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لطلاب السنة الأولى متوسط في حل المسائل الفيزيائية

د. عليّة خليفي ————— 101

Réinventer l'enseignement des langues et des cultures à l'ère du numérique

Bouthaina MAKHLOUF, Dr. Nabila Azyiadé KHADRAOUI ————— 122

تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في تحسين نظم الأرشيف الإلكترونية

رمزي ميهوبي، أ.د. زهير حافظي ————— 135

الممارسة الصفية لأساندة التعليم الابتدائي وعلاقتها بترتيب الكفايات التدريسية الضرورية -دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية قالمة- نموذجاً-

بسمّة بوطابت، أ.د. حسين مشطر ————— 149

قراءة في أزمة التربية والتعليم في الفكر الجزائري المعاصر بين التحديات والرهانات "عبد الله شريط نموذجاً"

مختارية بكير، أ.د. جمال بوغالم ————— 164

قراءات نقدية في مشروع أسلمة المعرفة

د. رابح رزيق ————— 177

استكشاف واقع النصوص التعليمية في الكتب المدرسية الجزائرية - السنة الرابعة ابتدائي أنموذجاً-

سارة العمري، أ.د. محمد رضا بركاني ————— 195

آليات الاتساق ودينامية المعنى في شعر التفعيلة: قراءة في مظاهر الوصل والإحالة - قصيدة راجع إلى يافا لمحمود درويش أنموذجاً

د. محمد بلحبيب هاشمي ————— 211

المخاطب/المتلقي وخصوصياته في تحليل الخطاب في التراث العربي من القرن الثاني الهجري حتى القرن الخامس الهجري في ضوء اللسانيات الحديثة

فاتح زيوان 222

Exploring Personal and Cultural Taboos in Indigenous Communities: A Case Study of Richard Wagamese's *Medicine Walk*

Imane SAIDIA, Pr. Selma MOKRANI 241

Le traumatisme, une instance génératrice de l'écriture de l'indicible dans *Le Démon de la colline aux loups* de Dimitri Rouchon-Borie

Fethi BELFATNACI 254

La rupture amoureuse dans "*la Vagabonde*" de Colette

Dr. Gad Gad Gad Goma 265

التدفق النفسي كمتبني بدافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله

حياه محمد عبد الفتاح عناتي، د. عمار ميلود 281

الصحة في الذاكرة الشعبية: استكشاف الأمثال الجزائرية بوصفها خطاباً صحياً

فتيحة لقدر، د. صليحة سبفاق 303

الحكاية الشعبية بمنطقة القبائل من الرواية الشفوية إلى وسائل الإعلام الحديثة "حكاية سليونة أنموذجاً"

أعدودة سايب، د. زاهية طراحة 317

افتكاك الهوية الزنجية عند فرانز فانون

د. نبيل مسيعد 332

Prévalence, facteurs de risque et stratégies préventives des lombalgies chez le personnel paramédical: revue systématique récente

Djaber KHEZZANE, Samia CHAIB 351

La rappresentazione della questione libica nella stampa italiana (1947-1952)

Omar KERKEB 362

The Bektashi Order in the Ottoman Empire: Between Political Influence and Heterodox Sufism

Nacer FEDOUL 372

Audiovisual Humor's Translatability in the Arabic Subtitling of the Sitcom *Friends* Farid CHAHMAT

1- Translation Institute, Algiers 2 University, Algeria, Farid.chahmat@univ-alger2.dz

2- Translation Department, Badji Mokhtar-Annaba University, Algeria.

Received: 25/12/2025

Revised: 12/01/2026

Accepted: 14/01/2026

Abstract

This paper investigates the translatability of audiovisual humour subtitled in Arabic. It addresses the inherent conflict between the source text's comedy and the rigorous constraints of the target text. Findings suggest that while some forms of humour are highly translatable, some jokes and culture-specific references are often untranslatable. The study concludes that humour's successful transfer is achieved at the expense of the linguistic or the cultural fidelity, which confirms the highly adaptive and constraint-driven nature of humour subtitling.

Keywords: Humour, audiovisual translation, subtitling, (un)translatability, translation strategies.

السترجة العربية للفكاهة السمعية البصرية في سلسلة *Friends*

ملخص

يدرس هذا المقال ترجمة الفكاهة السمعية البصرية من خلال السترجة العربية لسلسلة الأصدقاء *Friends*. انطلاقاً من نظريات الفكاهة والترجمة السمعية البصرية، تتناول الدراسة التضارب بين كوميديا النص المصدر والقيود الصارمة للنص الهدف. فبينما تتميز النكتة بقابلية عالية للترجمة، فإن الفكاهة اللفظية والإشارات المرجعية المحددة ثقافياً تفرض تحديات كبيرة قد يستحيل ترجمتها في كثير من الأحيان. يلجأ المترجمون أثناء السترجة بشكل متكرر إلى عدة استراتيجيات منها التوطيّن/التغريب، والتعميم، والحذف؛ وتخلص الدراسة إلى أن النقل الناجح للتأثير الفكاهي غالباً ما يتحقق على حساب الأمانة اللغوية أو الثقافية، مما يؤكد الطبيعة التكتيكية والمقيدة للغاية لسترجة الفكاهة.

الكلمات المفتاحية: فكاهة، لترجمة سمعية بصرية، سترجة، إمكانية/تعذر ترجمة، استراتيجيات لترجمة.

Introduction:

Humour has enjoyed very significant visibility since Antiquity. Present today in everyday literary, linguistic, journalistic discourses, as well as in the various forms of contemporary and audiovisual media, humour arouses arguments, especially in the world of translation specialists. In the field of audiovisual translation (AVT), translating humour goes beyond the purely linguistic operation; it is often pointed out as a phenomenon with multifarious obstacles: linguistic, cultural, and pragmatic⁽¹⁾.

Scholars note the difficulty stems *from humour's reliance on language-specific features and cultural knowledge*⁽²⁾ or from combining formal features of language with functional or semantic ones in a highly language-specific way⁽³⁾ If both researchers interested in the study of expression modes that involve innuendo and wordplay have noted the difficulty of translating humour, they are very sceptical of any attempt to transfer humour through translation. Dirk Delabastita, for instance, thinks that wordplay, one form of humour, is untranslatable: *"Wordplay is a striking instance of untranslatability, for the very reason that it combines formal features of language with functional or semantic ones in a highly language-specific way"*⁽⁴⁾ Others, by parodying Sartre's formula: *"Man is forced to be free: so is the translator"*⁽⁵⁾, emphasise that recourse to free translation makes it possible to achieve this objective. Zabalbeascoa (1996) argues that the function of humour should take precedence over a literal rendering of the original. Free translation, including rewriting or replacing jokes, can thus be justified, as *"The best equivalent may sometimes be a completely different joke that performs a similar function for the target audience"*⁽⁶⁾ Similarly, Chiaro (2008) supports functional equivalence in humour translation, especially in subtitling and dubbing, even if it involves free adaptation or replacing culturally bound jokes with more accessible ones for the target audience: *"Replacing an untranslatable joke with one that functions similarly in the target culture may be the only viable strategy"*⁽⁷⁾.

Recent trends in Translation Studies have evolved to significantly include various fields such as translation technology and audiovisual translation (AVT). This evolution reflects the increasing complexity of communication nowadays and the necessity to tackle the different forms of content, including humour. Martínez Sierra and Zabalbeascoa have noted that humour is becoming a prominent focus within Translation Studies, describing it as a *"symptom of research trend"*. This denotes how the translation of humour is not just an isolated issue but a "core challenge" for Translation Studies (Martínez Sierra & Zabalbeascoa, 2017).

This study examines the challenges and strategies involved in subtitling English audiovisual humour. Through a corpus-based approach, it seeks to study the aspects of humour translation, without excluding taboo topics found in the sitcom *Friends*, corpus of this study, such as dating, religion, alcohol, gender, and politics. This study aims at filling the gap that exists in the translation of Western humour to the Arab world in general, and the Arabic subtitling of the sitcom *Friends* in particular. This gap is mainly caused by the strategies of censorship, mitigation, or deletion in the Arabic translation when dealing with culturally specific humour.

Friends (1994–2004) is in fact an American sitcom and a global television phenomenon. Its enormous cultural impact goes beyond linguistic limits, which makes it the appropriate corpus for the study of audiovisual translation (Alharthi, 2016). The sitcom is prototypical of situational comedy, relying heavily on fast-paced dialogue, verbal humour (puns, sarcasm, irony), and contemporary American cultural norms and references (CSRs). The humour is often character-driven and dependent on context, making it intrinsically tied to the source culture (SC). The global reach of the series requires interlingual transfer, most commonly through subtitling in the region of the Middle East and North Africa.

The inherent challenge lies in the conflict between the rapid, culture-specific nature of *Friends'* humour and the severe constraints of the Arabic subtitling process. Subtitling imposes technical limitations, namely the two-line rule, the temporal constraint

(synchronisation/spotting), and the reading speed constraint, which require “radical condensation of the dialogue” (Díaz Cintas, 2003; Titford, 1982). Such constraints make the semantic and cultural difficulties related to humour transfer more complex. The Arabic target culture (TC) imposes distinct cultural and ideological sensitivities that are particularly relevant in the translation of a free American text. Taboo topics like dating, alcohol consumption, and certain inter-gender interactions, which are frequent sources of humour in *Friends*, often require censorship, mitigation, or complete deletion in the Arabic subtitling landscape (Thawabteh, 2009; Alharthi, 2016). This translation gap between the source text’s humorous intent and the target text’s required presentation constitutes one principal problem of this study.

1- Research objectives and thesis statement:

This study seeks to investigate the translation of humour in *Friends*’ Arabic subtitling. The primary research questions directing this investigation are:

1. To what extent is the audiovisual humour in *Friends* translatable through Arabic subtitles, and which categories of humour present the greatest challenge?
2. What are the dominant subtitling strategies employed by the translators when faced with translatable, untranslatable, and mistranslatable humour in the corpus?
3. How do subtitling’s technical constraints, along with the socio-cultural and ideological norms of the Arabic-speaking target culture, influence the choice of strategy and the final humorous effect?

This paper aims to develop a description of the subtitling strategies used for English audiovisual humour when transferred into Arabic by assessing *how effective these strategies are for the achievement of perlocutionary equivalence*⁽⁸⁾.

Friends’ audiovisual humour presents a challenge to Arabic subtitlers, whose success in achieving functional (perlocutionary) equivalence depends mainly on sacrificing linguistic fidelity, primarily through the use of domestication and generalisation strategies for culture-specific references (CSRs), and frequently resorting to deletion or mitigation to address strict cultural and ideological constraints in the target culture.

2- Literature review:

2-1- Defining Humour; the everlasting dilemma.

Before tackling the complex issues or challenges in the translation of humour, it is very helpful to deal with some introductory yet vital issues, namely its definition. If scholars agree on the universal presence of humour, they still differ on how it is defined and conceptualised, which constitutes a primary source of their scepticism regarding its translatability. It is very complicated to define such a multifaceted phenomenon that humanity has known since its earliest origins. As Nietzsche (1887) once noted, “*All concepts in which an entire process is semiotically concentrated elude definition; only that which has no history is definable*”⁽⁹⁾. Through this quote, Nietzsche offers a powerful philosophical insight through which the problem of defining humour can be examined. In fact, humour is a cultural and communicative phenomenon, not just a stagnant or universal construct; it is rather a dynamic interplay of language, cognition, culture, and context, characterised by deep historical, social, and semiotic complexity.

Humour has always been subject to various definitions across disciplines and areas; *linguists, psychologists, and anthropologists have taken it to be an all-encompassing category, covering any event or object that elicits laughter, amuses, or is felt to be funny*⁽¹⁰⁾. The presence of a rigorous definition is a must for the study of every phenomenon, argues Sinicropi⁽¹¹⁾: “*The lack of a rigorous, or at least reliable, definition of humour and of its categories causes (...) another difficulty that hinders research; it is represented by the fact that denominations of processes usually considered sources of humour (...) are often used as if they were synonyms or if they shared a semantic space. This denotes that the semantic field to which they belong does not have precise boundaries.*”

According to Raskin⁽¹²⁾, *“the ability to appreciate and enjoy humour is universal and shared by all people, even if the kinds of humour they favour differ widely.”* He defined humour as *“a universal human trait.”* Scholars from other fields, mainly anthropology and psychology, have supported Raskin’s idea, such as Guidi⁽¹³⁾, who pointed out: *“Humour is considered a universal, partly natural and partly acquired, mode of communication.”*

Following the idea that humour is partly natural and partly acquired, it is therefore important to understand how this mode of communication operates and what factors (such as personal experiences, psychological status, the society one lives in, the stimulus, and the situation it describes) characterise and influence it. To this purpose, Raskin’s (1985) definition comes in handy when describing *“an individual occurrence of a funny stimulus [as] the humour act”*⁽¹⁴⁾ Although it is generally agreed that humour is universal to mankind, we also need to bear in mind that humour creation and perception vary across cultures, contexts, and situations. The cross-cultural and cross-linguistic investigation of humour can help to detect similarities and differences in the way people perceive it.

Luigi Pirandello’s renowned 1908 essay *On Humour* provided a multi-faceted analysis of humour; he examined it through philosophical, psychological, and sociological lenses, with special focus on how humour is perceived in literary works across several languages, mainly English, French, and Italian. He concluded that *the true essence of humour is too complex to be fully captured. Instead, he argued that “it can be understood by considering its many aspects”*⁽¹⁵⁾.

When humour is expressed via language (verbally expressed humour), as defined in Ritchie (2000) and Chiaro (2004, 2005, 2006), it may be accompanied by a host of linguistic paraverbal features or respond to them. Scholars have attempted to capture this phenomenon from different standpoints, which can be grouped into three major families of theories:

- a) **Incongruity Theory:** According to this theory, humour arises from the perception of something that is surprising or inconsistent with mental patterns or expectations (Attardo, 1994). Raskin’s Semantic Mechanism of Humour (SMH) and the subsequent General Theory of Verbal Humour (GTVH), which centres on Script Opposition, are prominent linguistic models under this umbrella (Attardo, 2002; Raskin, 1985).
- b) **Superiority Theory:** According to this theory, humour is rooted in the feeling of superiority over others’ misfortunes or follies, dating back to Plato and Thomas Hobbes.
- c) **Relief Theory:** Also called “Tension Release Theory,” this theory is based on Sigmund Freud’s view that humour is a mechanism for releasing nervous or emotional tension (Freud, 1905).

The common failure of all these theories, as highlighted by Sinicropi⁽¹⁶⁾, is that they captured only a few fragments of the broader process of humour: *“The lack of a rigorous, or at least reliable, definition of humour and of its categories causes another difficulty that hinders research; it is represented by the fact that denominations of processes usually considered sources of humour (...) are often used as if they were synonyms or if they shared a semantic space.”* This idea, which can be extended to include humorous literary genres, suggests that the concept of humour *“evades any attempt at a strict definition.”*

To address this complexity, scholars often distinguish between verbal humour (VH) and non-verbal humour (NVH) (Ballard, 1989; Laurian, 1989). VH is language-bound, relying on linguistic structures (puns, rhetorical figures, ambiguity), while NVH relies on visual elements such as slapstick, facial expressions, or timing. In the context of AVT, this distinction is critical and foundational for translatability analysis; it directly informs the humour’s translatability index in the audiovisual realm.

3- Verbal Humour VS Non-Verbal Humour:

Verbal humour (VH) is intrinsically language-bound, relying on the specific phonological, lexical, grammatical, and pragmatic features of the Source Language (SL). VH encompasses:

- **Linguistic-formal jokes (LFJ):** such as puns, wordplay, and homonymy, which leverage phonetic similarity or polysemy within the English language structure.

- **Pragmatic jokes:** such as sarcasm and irony, which depend on a clash between the literal and intended meaning, often tied to highly specific idioms or rhetorical figures.

As Delabastita (1996) declares, VH is the most striking instance of untranslatability, as it is highly language-specific. For subtitling, VH poses the most acute challenge, as the technical constraints (space and time) prevent the explicitation or necessary cultural/linguistic footnotes required to explain the joke's mechanism. The subtitler must either find a functional equivalent in the Target Language (TL), often a creative substitution, or risk losing the humour entirely (Veiga, 2009). In contrast, non-verbal humour (NVH), which includes slapstick, physical comedy, facial expressions, and timing, operates primarily through the visual and aural semiotic channels of the audiovisual text. In AVT, the text is fundamentally multimodal, with meaning emanating from the interaction between verbal and non-verbal information (Chaume, cited in Braghetta, 2016).

This multimodal support grants NVH a higher degree of translatability in subtitling. The subtitle's role for NVH is often not to create the humour, but simply to reinforce the joke initiated by the image and sound. For example, a reaction shot (visual) accompanied by a simple line of dialogue (verbal) that explains the reaction's cause is typically translatable via direct translation, as the visual code provides the crucial context required for comprehension and comic effect (Díaz Cintas, 2003).

Therefore, in the context of AVT, the distinction is critical: a joke classified as pure VH requires important strategic intervention (e.g., domestication or deletion), while a joke classified as NVH (or PVH in Zabalbeascoa's model) often permits a high-fidelity direct translation of the accompanying dialogue.

AV humour is fundamentally performative (Perego, 2014), operating as a composite of multiple intersecting semiotic channels: verbal dialogue, music, sound effects, and non-verbal communication such as kinesics and facial expressions (Díaz Cintas, 2003; Munday, 2001). The verbal code is therefore just a component of a larger discourse.

Compounding these sociocultural and semiotic hurdles are the stringent technical constraints inherent in subtitling⁽¹⁷⁾. Subtitling imposes severe spatial and temporal reductionist constraints, typically demanding a maximum of two lines and strict character limits (Amorosi, 2016; Titford, 1982). This brevity means that any necessary cultural or linguistic explanation (explicitation) is often impossible to include. This problem of code mismatch is known as anisomorphism, where the full acoustic and visual information (the ST) must be condensed into a minimal written code (Braghetta, 2016). The subtitler must therefore employ microstrategies to prioritize information and compress meaning, often sacrificing the nuance of the original joke (Veiga, 2009).

Faced with this convergence of constraints, the prevailing strategic approach in AVT often prioritizes a form of functional equivalence. Academic research argues that the successful rendering of AV humour must *pivot from linguistic accuracy to perlocutionary efficacy*⁽¹⁸⁾, to guarantee that the target audience experiences an equivalent emotional or cognitive response (the laugh or humorous effect), even if it requires intertextual adaptation, creative recreation, or the strategic deployment of an entirely different humorous mechanism (Martínez-Sierra, 2009; Vandaele, 2010). Therefore, the vital measure of translational success is not fidelity to the source text's words, but the successful transposition of the desired humorous effect across cultural and linguistic boundaries.

The challenge of translating culture-specific references (CSRs) in humour is often framed within Venuti's (1995) concepts of domestication and foreignisation. Domestication is a strategy aimed at making the foreign text familiar and accessible to the target audience, often by replacing foreign elements with local equivalents. Foreignisation, conversely, retains source culture elements, leaving the audience to confront the foreignness of the text⁽¹⁹⁾. In the context of a highly popular, internationally distributed sitcom like *Friends*, subtitlers often lean toward domestication or a similar strategy of generalisation to preserve the pace and accessibility of the humour (Pedersen, 2011).

Therefore, the translation of Western audiovisual content into Arabic is uniquely complicated by the ideological and socio-cultural frameworks of the target culture. The Arabic context often mandates the adaptation, mitigation, or outright deletion (censorship) of content deemed offensive or taboo (Alharthi, 2016; Thawabteh, 2009). *Friends*, a show that reflects the daily lives of six friends living together, undoubtedly triggers sensitivities in the Arab audience when dealing with sensual allusions, alcohol consumption, and other topics. Thawabteh (2009) highlights that subtitlers in the Arab world are consistently faced with cultural problems that can “*jeopardise communication*” if not handled correctly⁽²⁰⁾. The resulting strategy is often an ideologically motivated form of domestication that aims to protect the moral and religious sensitivities of the audience, leading to a significant *loss of humour* or the transformation of the joke’s underlying meaning (Alharthi, 2016).

4- Research methodology:

4-1- Corpus selection and sample size:

The corpus for this investigation consists of segments containing verbal and audiovisual humour from a defined selection of episodes of the American sitcom *Friends* (1994–2004). This series, created by David Crane and Marta Kauffman, is widely considered one of the most popular and influential television shows of all time, fundamentally redefining the sitcom genre by establishing the “hangout comedy” subgenre, which focuses on the lives, relationships, and “chosen family” of six young adults in New York City. As a cultural phenomenon, *Friends* retains high cultural currency, not only achieving a massive viewership but also serving as a crucial reference point for understanding the socio-cultural currents and anxieties of Generation X⁽²¹⁾. Its pervasive global syndication history makes it an exceptional example of Western popular culture requiring interlingual transfer. *Friends* was chosen due to its high reliance on contemporary American culture, its genre (sitcom) being comedy-centric, and its widespread and professional subtitling in Arabic, providing a rich dataset for comparative analysis. Five episodes were selected for thorough analysis: (“The One Where Everybody Finds Out, The One with the Kips, The One with the Embryos, The One with the Routine, The One with Chandler’s Work Laugh”). These episodes ensure representative samples of different humour types and translation challenges, reflecting the show’s full humorous segments. The original English dialogue (ST) was transcribed from the episodes. The corresponding Arabic subtitles (TT) were captured from a widely distributed, professionally subtitled version for the Arab audience.

The study employs a descriptive-comparative methodology to analyse and classify the humorous segments in the ST and the translation strategies in the TT.

4-2- Identifying Humorous markers and elements:

The successful translatability of humour in audiovisual (AV) films is based on the ability of the translator to accurately deconstruct the Source Text (ST) and identify all components that contribute to the humorous effect. Humour is widely recognised as a universal phenomenon, *yet its concrete manifestations are intrinsically linked to specific cultural, linguistic, and contextual cues* (Laurian, 1989).

The classification highlights the difficulty in providing a unified definition for humour, as its subjectivity dictates that what is humorous in one culture or language may fail to produce the same effect in another language (Laurian, 1989). Linguistic markers, such as puns, semantic ambiguities, and rhetorical devices like irony or sarcasm (Ballard, 1989), constitute a frequent and resistant challenge. Wordplay, in particular, which relies on the structural and phonological specificity of the Source Language (SL), demands a high degree of metalinguistic awareness (Leibold, 1989).

Furthermore, in the AV domain, non-verbal and cultural markers must be identified through multiple channels. The strength of the AV text lies in its multimodality, a concept captured by Chaume (2004, as cited in Braghetta, 2016), who stated that “*audiovisual texts constitute a paradigmatic genre in which non-verbal information plays an extremely relevant role. Precisely what allows us to group these texts into a paradigmatic genre, or genre of*

genres, is that in almost all of them, meaning emanates from the interaction between verbal and non-verbal information.” The effective rendering of these markers, especially culture-specific references (CSRs), requires the translator to assess their roots and choose strategies such as domestication, substitution, or explicitation to mitigate the risk of humour loss (Alharthi, 2016; Pedersen, 2011).

In order to identify and categorize the humorous markers in the ST, the study relies on Zabalbeascoa’s (1996) Types of humour, supplemented by a distinction between verbal (VH) and non-verbal (NVH) humour. Zabalbeascoa distinguished six types of humorous jokes according to the way jokes lend themselves to translation and the sorts of translation solution-types associated with each of them⁽²²⁾. These types are:

International Joke: Jokes that rely on universal themes, human behaviour, or physical comedy (slapstick) that are generally understood across different cultures and languages without needing specific cultural or linguistic knowledge. These are typically highly translatable.

Language-Dependent Joke: Humour that is fundamentally rooted in the structure, sounds, or specific lexicon of the source language. This includes wordplay, puns, rhymes, ambiguities, and phonetic gags, making them difficult to translate without significant loss.

National-Culture-and-Institution Joke: Jokes whose understanding requires specific knowledge of the source culture’s history, politics, media, celebrities, or unique social norms and institutions. Their translatability is often low unless the source culture is globally known.

National-Sense-of-Humour Joke: Humour that relies on a specific set of values, attitudes, and common cultural assumptions that are shared only by the members of the source nation or group. This category is often considered the least translatable, as it appeals to a particular national sensibility.

Paralinguistic Joke or Visual Joke: A paralinguistic joke is humour created through the delivery of the dialogue, such as the use of a specific accent, tone, intonation, or unique voice quality, while a visual joke is humour generated purely by non-verbal action, sight gags, or expressive body language presented on screen. These are generally easier to translate (through subtitles or dubbing) unless they rely on specific paralinguistic or visual cultural references.

Complex Joke (CJ): A single humorous element that combines two or more of the other categories (e.g., a joke that is simultaneously a pun and a political reference). Because they rely on multiple sources, they present the highest challenge to translation.

4-3- Strategy classification:

The strategies applied to the Arabic subtitles are classified using an adapted framework drawing from Pedersen’s (2011) model and the English-Arabic humour strategies identified by Alharthi (2016).

Subtitling Strategy	Description	Effect on Humour
Direct translation	Literal rendering or minor linguistic adjustment; preserves the core meaning.	High equivalence (translatable).
Generalization	Replacing a specific CSR with a more general, understandable concept.	Functional equivalence; loss of specific cultural depth.
Domestication / substitution	Replacing the ST joke/CSR with a functionally equivalent element from the TC (Arabic).	High functional equivalence; complete loss of ST form/content.
Deletion / omission	Complete removal of the humorous segment, often due to technical space or cultural taboo.	Complete loss of humour (untranslatable / censorship).

Mistranslation / semantic error	Translation error that results in a non-humorous or different meaning.	Loss of humour; strategic failure.

Table 1: Subtitling strategies classification**4-4- Data analysis procedure:**

The analysis proceeds through the following four steps:

- a) Transcription and segmentation of ST dialogue;
- b) Identification and categorization of ST humorous markers using the typology;
- c) Comparative analysis of the ST segment with its Arabic target text (TT) subtitle;
- d) Classification and assessment of the subtitling strategy used, determining whether the humour was translatable, untranslatable, or mistranslatable.

Five samples have been chosen and analyzed as follows:

ST Segment (English)	ST Humour Type	Arabic Subtitle (TT)	Subtitling Strategy	Assessment & Theoretical Framework
Sample 1: (S05 E14 "The One Where Everybody Finds Out") Phoebe: They don't know that we know they know. And Joey, you can't tell them!	Situational Comedy/ Verbal Patterning (Repetition and escalating confusion).	فيبي: هما لا يعلمان أننا نعلم أنهم يعلمان. ويا جوي، لا يمكنك إخبارهم!	Direct Equivalent/ Focus on communicative function.	Translatable. The Humour is situational and structural , not linguistically bound. The sequence of nested, confusing knowledge is universally understood. The Arabic translation is a direct, semantically and functionally equivalent render, retaining the escalating absurdity. This aligns with Zabalbeascoa's view that Humour dependent on character and situation is often highly translatable. The strategy is pure Domestication (Venuti, 1995) as the target text reads naturally and preserves the comedic effect.
Sample 2: (S05 E05 "The One with the Kips"): Ross: Ross (after drinking too much): I'm fine. F-I-N-E!	Verbal Humor/ Visual-Verbal Pun. The joke is a visual pun and repetition, where the desperate <i>verbal</i> insistence on being fine is undercut by the	روس: أنا بخير. أنا بخير!	Generalization/ Loss of Pun Mechanism (Translating the word and emphasizing it through lengthening/bolding, but losing the spelling-out mechanism).	Untranslatable. The core mechanism of the joke relies on the visual/aural pun of spelling the simple word "fine" in an unnecessary, overly dramatic way, suggesting the speaker is decidedly <i>not</i> fine. The Arabic word for "fine/okay" (بخير/ <i>bikhayr</i>) is two syllables and cannot be broken up and spelled out in a

	exaggerated, desperate <i>spelling out</i> of the word.			comically dramatic way in the same way. The translation attempts to convey the emphasis through repetition/bolding, but the linguistic/paralinguistic core of the Humour is lost, confirming the untranslatability of most non-accidental spelling or sound-based wordplay.
Sample 3: (S04 E12 "The One with the Embryos"): Chandler: If I were a cartoon character, I'd be The Sheriff of Not-in-ham .	Cultural/Allusion Humor/Pun. The joke is a subtle, high-brow pun on the English place name <i>Nottingham</i> and the phrase "Not In Ham," a self-deprecating comment on his own thinness.	تشاندلر: لو كنت شخصية كرتونية، لكنت عمدة نوتنغهام	Direct Equivalent/Semantic Translation (Translating the name and title literally).	Mistranslatable (Humour Loss). The literal translation (عمدة نوتنغهام) / <i>'umdat Nuttinghām</i> - "Mayor/Sheriff of Nottingham") only provides the semantic reference to the Robin Hood legend. Crucially, it completely misses the homophonic pun on "Not In Ham." Because the translator chose a Foreignizing approach by transliterating the English place name, the punchline is lost entirely in the Arabic text. The target audience gets a non-Humorous piece of trivia instead of a joke, making it a mistranslation of the Humorous intent.

Sample 4: (S06 E10 "The One with the Routine") Joe y (trying to hide): What is that? A chicken? What's a chicken doing out there?	Verbal Humor/ Character Ignorance. Joey's quick, failed attempt to create an outlandish distraction relies on the simple absurdity and lack of context of a "chicken."	جوي: ما هذا؟ دجاجة؟ ما الذي تفعله دجاجة بالخارج؟	Literal Translation/ Loss of Non- Verbal Context (Translating the words but losing the comedic timing and visual absurdity).	Untranslatable (Humour Loss). The Humour is derived less from the words themselves and more from the absurd timing and the physical delivery (Joey suddenly looking worriedly out a window) when there is clearly no chicken. The verbal repetition (دجاجة /dajāja - "chicken") is accurate, the subtitling removes the crucial visual and aural context (the sudden shift in tone, the lack of belief on the actors' faces). Without the visual cues that make the distraction attempt obviously ludicrous, the subtitle reads as a simple, non-funny question. The translation fails to transfer the pragmatic effect of the Humour due to the constraints of the subtitling mode.

Sample 5: (S05 E12 "The One with Chandler's Work Laugh") Chandler: I'm trapped in an <i>on-hold-call</i> nightmare!	Verbal Humor/ Observational / Hyperbole. The Humour comes from the hyperbolic, over-dramatic comparison of a mundane inconvenience (being put on hold) to a profound, dramatic suffering ("nightmare"), often referencing common American consumer experiences.	تشاندلر: أنا عالق في كابوس مكالمة معلقة!	Direct Equivalent/ Semantic Translation (Translating the words literally).	Mistranslatable (Tonal Loss). The literal translation (كابوس / <i>kābūs</i> <i>mukālama mu‘allaqa</i> - "nightmare of a suspended call") is semantically sound. However, the Humorous effect lies in Chandler's hyperbolic melodrama exaggerating a common, irritating feature of Western corporate customer service (being on hold with bad music). While the Arab audience understands "on- hold," the specific cultural context of the existential dread associated with it in US culture, which makes the exaggeration funny, is absent. By choosing a strict Foreignizing approach, the translator simply presents a fact (a bad call) rather than the comedic overreaction (the joke). The subtitle fails to capture the high-level of dramatic complaint, resulting in a mistranslation of the comedic tone.

5- Friends' Humour: translatable or untranslatable?

Analysis of the corpus reveals how the translatability of humour in Arabic subtitling exists on a spectrum determined by the humorous marker's reliance on three primary factors: linguistic structure, cultural specificity, and ideological sensitivity.

The analysis of the selected samples reveals a clear prevalence of some humour categories such as linguistic-formal jokes (LFJ), sarcasm/irony, culture-specific references (CSR), and verbal humour (VH). The high concentration of LFJ and CSR reflects the show's reliance on "wit" and "jokes" and explains the challenge that faces the subtitlers, whose technical constraints limit their ability to elaborate or footnote these segments (Veiga, 2009).

According to the analysis of the chosen samples, three dominant strategies appeared along the translatability spectrum:

5-1- Translatable Humour:

This category, dominated by international jokes (IJ) and non-verbal humour (NVH) (Sample 1), is easily translated via direct translation. The visual and aural codes in the multimodal text compensate for the linguistic constraints of the subtitle format (Díaz Cintas, 2003). This category consists of jokes where the humour is derived from the rhetorical structure of the sentence rather than specific wordplay or cultural colloquial speech. In Phoebe's repetition (Sample 1), this is a complex joke (Zabalbeascoa) that uses verbal patterning. The humour lies in the recursive logic of "know that we know." Because this logical structure exists identically in both English and Arabic, it is highly translatable. The

subtitler used direct translation, a successful domesticating strategy (Venuti, 1995), that deals with the verbal mechanism by translating with one-to-one functional equivalence.

5-2- Untranslatable Humour:

The samples under this category represent the "hard" barriers of translation, where the humour is locked within the English language's phonology or orthography. Sample 2 (Ross's spelling) is a language-dependent joke. The verbal mechanism is the exaggerated spelling of the word "fine." As Delabastita (1996) argues, linguistic-formal play is often untranslatable when the target language (Arabic) lacks an equivalent phonetic or orthographic structure to mimic the joke. The transition from "F-I-N-E" to (بخير) loses the verbal "stretching" effect, rendering the joke structurally untranslatable.

Sample 4 (Joey's absurd question) relies on a visual clue (the absence of a chicken); the humour is fundamentally a verbal joke of character ignorance. The verbal line is the "joke." However, in subtitling, the loss of paralinguistic delivery (Joey's specific tone and the timing of the verbal outburst) makes the written Arabic text appear as a serious question. It is untranslatable because the pragmatic force of the verbal utterance cannot be captured in a static subtitle.

5-3- Mistranslations:

Mistranslations generally occur when a cognitive interpretation, which is as crucial as a technical constraint, is present. A mistranslation results when the subtitler fails to identify the rhetorical or pragmatic mechanism of the joke (Ballard, 1989), opting for a non-functional literalism that ignores the comedic intent. This failure transforms a joke into meaningless text, reducing the overall perceived quality of the audiovisual translation (Mikkelsen, 2012). In this corpus, mistranslation occurs when the subtitler captures the literal meaning of the words but misses the rhetorical device that makes it a joke. Sample 3 (the Sheriff pun), which is a language-dependent/national-culture joke, is a verbal pun on "Nottingham" vs. "Not-in-ham." By choosing to transliterate the name (foreignizing it), the subtitler preserved the reference but killed the verbal joke. This highlights a failure to bridge the linguistic gap through adaptation. This outcome results in the joke being functionally untranslatable (Chiaro, 2008).

In the verbal observational humour using hyperbole (Sample 5), the humour is the verbal choice of the word "nightmare" to describe a phone call. The mistranslation here is tonal: the Arabic literalism (كابوس) feels too heavy and lacks the sarcastic, hyperbolic "zip" of the source text. As Zabalbeascoa (1996) notes, if the functional effect (laughter) is not prioritized over the literal form, the translation fails.

Conclusion:

This investigation into the Arabic subtitling of the sitcom *Friends* reveals how the translatability of audiovisual humour is a highly conditional and constrained operation. The analysis, undertaken according to Zabalbeascoa's typology (2001) and the strategic models of Pedersen (2011) and Alharthi (2016), leads to three primary conclusions:

First, perlocutionary equivalence is the paramount goal, yet it is frequently hindered by structural linguistic barriers. Humour categories that rely on universal situational logic or verbal patterning are highly translatable. Sample 1 (Phoebe's "know that we know") demonstrates that when a joke is rooted in structural repetition rather than language-specific mechanics, direct translation successfully preserves the comedic effect. Conversely, linguistic-formal jokes are confirmed as structurally untranslatable (Delabastita, 1996). As seen in Sample 2 (Ross's "F-I-N-E"), the reliance on English orthography and phonology compels subtitlers to use generalization, effectively sacrificing the joke's form and resulting in humour loss.

Second, the successful transfer of humour depends on the subtitler's choice between (and not limited to) domestication and foreignization. The study suggests that foreignization—while semantically "accurate"—often acts as a barrier to humour. In Sample 3 (The Sheriff of Not-in-ham), the use of literal transliteration for a culture-specific reference (CSR) resulted in a mistranslation. By failing to adapt the homophonic pun for the target audience, the subtitler

prioritized literal fidelity over the "comparative force" of the humour (Zabalbeascoa, 1996). This highlights that for puns and cultural allusions, a domesticating approach is often required to trigger the intended Humorous response.

Third, the multimodal nature of subtitling creates "pragmatic gaps" that can render humour functionally untranslatable. The study identified that the loss of paralinguistic and non-verbal cues often strips a line of its comedic intent. Sample 4 (Joey's "Chicken") illustrates how a semantically perfect translation fails because the subtitling mode cannot encapsulate the timing and visual absurdity of the performance. Similarly, Sample 5 (the "on-hold" nightmare) represents a tonal mistranslation: by applying a non-functional literalism, the subtitler failed to recognize the hyperbolic mechanism typical of American observational humour. These cases represent a loss of humour independent of technical constraints, highlighting the critical role of the translator's competency in decoding the pragmatic "intent" before rendering the text.

Contribution to the Field:

This research contributes to audiovisual translation studies and humour studies by providing a fine-grained analysis of humour transfer between English and Arabic. It provides descriptive evidence for the effectiveness and limitations of key subtitling strategies in this context, reinforcing the view that subtitling is a form of constrained rewriting where technical limitations and cultural filters interact to shape the final comedic output. The results support the hypothesis that the transfer of humour in audiovisual movies is an assessment process: subtitlers must evaluate the translatability index of a joke and apply the suitable strategy (domestication, generalization, mitigation, etc.) that reduces the loss of comedic pace and effect.

Future Research:

The primary constraint of this analysis lies in the restricted size of the chosen corpus (five samples) and the assessment of perlocutionary equivalence without audience reception testing. Future research should address these constraints by:

- Expanding the corpus to analyze a larger sample of American sitcoms, or more episodes of the same sitcom, to allow more quantitative statistics and enable thorough studies and analysis.
- Implementing pragmatic audience testing (e.g., questionnaires or focus groups in the target culture) to confirm the effectiveness of the employed strategies and the audience's perception of humour loss or cultural adaptation.

References:

- 1- Zabalbeascoa, 2005, p. 186.
- 2- Attardo, 2002, p. 178.
- 3- Delabastita, 1996, p. 128.
- 4- Delabastita, 1996, p. 128.
- 5- Stackelberg, 1988, p. 13.
- 6- Zabalbeascoa, 1996, p. 238.
- 7- Chiaro, 2008, p. 121.
- 8- Dore, 2017, p. 142.
- 9- Nietzsche, 1887 in Dore; 2019, p. 2.
- 10- Attardo, 1994, p. 04.
- 11- Sinicropi, 1981, p. 77.
- 12- Raskin, 1985, p. 2.
- 13- Guidi, 2017, p. 19.
- 14- Raskin, 1985, p. 2.
- 15- Pirandello, 1908 in Dore, 2017, p. 14.
- 16- Sinicropi, 1981, P.79.
- 17- Mikkelsen, 2012, p. 189.
- 18- Dore, 2017, p. 145.
- 19- Venuti, 1995, p. 20.
- 20- Thawabteh, p. 165.

21- Cardiff University, 2021, p. 1.

22- Zaballbeascoa, 1996, p. 17.

Bibliography:

- 1- Alharthi, A. (2016). Challenges and Strategies of Subtitling Humour: A Case Study of the American Sitcom Seinfeld, with Particular Reference to English and Arabic (Doctoral thesis). University of Salford, Salford, UK.
- 2- Amorosi, L. (2017). Tra informazione e intrattenimento: Proposta di sottotitolaggio di due episodi del Last Week Tonight with John Oliver (Tesi di Laurea). Università di Bologna. Italy.
- 3- Attardo, S. (1994). Linguistic Theories of Humour. Walter de Gruyter, Allemagne.
- 4- Attardo, S. (2002). Translation and Humour. The Translator, 8(2), 173–199. <https://doi.org/10.1080/13556509.2002.10799130>
- 5- Ballard, M. (1989). Effets d'humour, ambiguïté et didactique de la traduction. Meta: Journal des Traducteurs, 34(1), 20–25. <https://doi.org/10.7202/003679ar>
- 6- Braghetta, A. (2016). Tra equivalenza ed efficacia: la comicità nella traduzione audiovisiva. Soluzioni pratiche all'anisomorfismo dei codici naturali quando si vuole far ridere in un'altra cultura (Tesi di Laurea). Università Ca' Foscari Venezia.
- 7- Cardiff University, (2021). Friends Reconsidered: Cultural Politics, Intergenerationality, and Afterlives. ORCA - Cardiff University.
- 8- Chiaro, D. (2008). Humour and Translation. In J. Munday (Ed.), The Routledge Companion to Translation Studies (pp. 128–142). Routledge.
- 9- Delabastita, D. (1996). Wordplay and translation: Towards an applied and descriptive model. The Translator, 2(2), 127–141. <https://doi.org/10.1080/13556509.1996.10799164>
- 10- Díaz Cintas, J. (2003). Audiovisual Translation: Subtitling. St. Jerome Publishing. UK
- 11- Dore, M. (2017). Humour in Audiovisual Translation: Theories and Applications. Routledge. UK
- 12- Freud, S. (1960). Jokes and Their Relation to the Unconscious. Liveright Publishing Corporation. USA.
- 13- Guidi, D. (2017). Humour and Language in Interaction. Palgrave Macmillan. UK
- 14- Laurian, A.-M. (1989). Humour et traduction au contact des cultures. Meta: Journal des Traducteurs, 34(1), 5–14. Les Presses de l'Université de Montréal. Montréal <https://doi.org/10.7202/003678ar>.
- 15- Leibold, A. (1989). The Translation of Humour; Who Says it Can't Be Done? Meta: Journal des Traducteurs, 34(1), 109–111. Les Presses de l'Université de Montréal. Montréal <https://doi.org/10.7202/003685ar>
- 16- Martínez-Sierra, J. J. (2009). The translation of wordplay in the subtitling of the animated film: Ice Age. Meta: Journal des Traducteurs, 54(4), 785–802. Les Presses de l'Université de Montréal. Montréal. <https://doi.org/10.7202/038905ar>
- 17- Mikkelsen, L. M. S. (2012). The Challenges of Subtitling Humour with the Movie "Clue" as an Example (Master's thesis). Aarhus School of Business and Social Sciences.
- 18- Munday, J. (2001). Introducing Translation Studies: Theories and Applications. Routledge. UK
- 19- Nietzsche, F. (1887). On the Genealogy of Morality. C. G. Naumann. Germany.
- 20- Pedersen, J. (2011). Subtitling humour: The case of The Simpsons. The Journal of Specialised Translation, (15), 18–39. University of Roehampton. London
- 21- Perego, E. . (2014). The subtitle as a multimodal text. In L. Desilla & M. Georgiou, P. M. F. C. (Eds.), Subtitling today: Interdisciplinary approaches. Peter Lang. Bern
- 22- Raskin, V. (1985). Semantic Mechanisms of Humour. D. Reidel.
- 23- Sinicropi, A. S. (1981). The elusive nature of Humour. Yale French Studies, (59), 11–28. Yale University Press. New Haven, Connecticut. USA.
- 24- Stackelberg, K. (1988). Humour und Sprache: Eine kontrastive Untersuchung Deutsch-Französisch. Peter Lang. Bern.
- 25- Thawabteh, M. A. (2009). Linguistic, Cultural and Technical Problems in English-Arabic Subtitling. The Journal of Specialised Translation, 12, 165–179. University of Roehampton. London.
- 26- Titford, C. (1982). Subtitling: Constrained translation. Incorporated Linguist, 21(3), 11–13. Institute of Linguists. London.
- 27- Vandaele, J. (2010). The role of pragmatics in the optimal translation of jokes. In D. Chiaro (Ed.), Translation, Humour and the Media (pp. 128–142). Continuum. London.

- 28-** Veiga, M. J. (2009). The Translation of Audiovisual Humour In Just A Few Words. In J. Díaz Cintas (Ed.), *New Trends in Audiovisual Translation* (Collection Topics in Translation (pp. 162-179). Multilingual Matters. Bristol
- 29-** Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. Routledge. London.
- 30-** Vossoughi, H, & Sabali, L. (2015). Problems of Translating Humour in Subtitling. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(7), 1362-1367. Academy Publisher. Finland. <https://doi.org/10.17507/tpls.0507.28>
- 31-** Zabalbeascoa, P. (1996). Translating jokes for dubbed television situation comedies. *The Translator*, 2(2), 235–257. St. Jerome Publishing. London.
- 32-** Zabalbeascoa, P. (2001). La traducción del Humour en textos audiovisuales: un enfoque pragmático. In R. Rabadán (Ed.), *Estudios de traducción: Nuevos enfoques* (pp. 257–270). Ediciones de la Universidad de León.
- 33-** Zabalbeascoa, P. (2005). Humour and translation, an interdiscipline. *Humour: International Journal of Humour Research*, 18(2), 185–207. Mouton de Gruyter. New York. <https://doi.org/10.1515/humr.2005.18.2.185>

Linguistic Mechanisms and Phonetic Adaptation: Strategies for Translating Proper Nouns between French and Arabic.
Mehdi BOULOUDANI *1*2

- 1- Institute of Translation, Algiers 2 University, Algeria, mehdi.bouloudani@univ-alger2.dz
2- Translation Department, Badji Mokhtar-Annaba University, Algeria.

Received: 08/01/2026

Revised: 23/01/2026

Accepted: 25/01/2026

Abstract

The translation of proper names between French and Arabic constitutes a complex linguistic operation that transcends simple character substitution. This paper investigates the mechanisms of phonetic adaptation and the strategies employed to bridge the phonological and orthographic gap between the two languages. It also explores how translators navigate the absence of specific phonemes between the two languages. The study sheds light on how translators address the absence of certain phonemes in the Arabic phonological system and the way they cope with it. It also devotes analytical space to the translation of religious names in sacred texts and examines the phenomenon of "double distortion" resulting from the adaptation of geographical place names. The findings suggest that while modern names increasingly rely on transliteration, the selection of strategy remains governed by the Skopos of the text and the degree of cultural entrenchment of the name.

Keywords: Proper names, onomastics, phonetic adaptation, transliteration strategies.

الآليات اللغوية والتكيف الصوتي: استراتيجيات ترجمة أسماء الأعلام بين اللغتين الفرنسية والعربية

ملخص

تتناول هذه الدراسة إشكالية ترجمة أسماء الأعلام بين اللغتين الفرنسية والعربية، وتهدف إلى استقصاء الاستراتيجيات اللسانية المناسبة لسد الفجوة الفونولوجية بين اللغتين، اعتماداً على متن بحثي يجمع بين أصول علم أسماء الأعلام الكلاسيكي ومستجدات اللسانيات الحديثة. وتسلط الدراسة الضوء على كيفية معالجة المترجمين لغياب بعض الفونيمات في النظام الصوتي العربي وكيفية التعامل مع ذلك. كما تُفرد الدراسة حيزاً تحليلياً لترجمة الأسماء الدينية في النصوص المقدسة، وتستعرض ظاهرة "التشويه المزدوج" الناتجة عن تطويع أسماء المواقع الجغرافية. وقد خلصت الدراسة إلى أنه، رغم الهيمنة المتزايدة لتقنية النقل الحرفي في ترجمة الأسماء الحديثة، فإن اختيار الاستراتيجية النهائية لا يزال خاضعاً لمنطق "غائية النص" ومدى العمق الثقافي والارتباط التراثي للاسم في اللغة الهدف.

الكلمات المفتاحية: اسم العلم، استراتيجيات النقل الصوتي. تكيف صوتي.

Introduction:

The status of the proper noun (PN) in translation has long been a subject of intense theoretical debate, standing at the crossroads of philosophy, linguistics, and cultural studies. Historically, the discourse was dominated by the Millian tradition, which suggests that proper nouns are essentially "meaningless marks" or "non-connotative" labels whose sole function is to denote a specific entity without providing descriptive information about it. However, contemporary translation studies and onomastics have fundamentally challenged this reductionist view. Far from being mere empty shells, proper nouns are often "culturally loaded" units that carry historical, social, and even theological significance.

As Zarei & Norouzi⁽¹⁾ affirm, *“the translation of proper nouns is not as easy as that of other parts of speech as this is more challenging for certain reasons.”* These reasons stem from the fact that names are inextricably linked to the source culture's identity. When a name is moved across linguistic borders, it does not just carry a reference to a person or place; it carries a phonetic heritage and a set of cultural associations that may not have a direct equivalent in the target language.

In the specific context of translating between French and Arabic, these challenges are significantly amplified. The linguistic distance between a Romance language and a Semitic language necessitates more than just a change in vocabulary; it requires a total transition between two fundamentally different writing systems. Moving from the Latin-based French script to the Arabic *abjad* involves profound phonetic adaptations. For instance, the French language relies on a complex system of vowels and specific consonants, such as the voiceless bilabial plosive /p/ or the voiced labiodental fricative /v/, that are absent in Standard Arabic phonology. Consequently, the translator must act as a "phonetic mediator," reconstructing the name to fit the phonotactic constraints of Arabic while maintaining enough resemblance for the entity to remain recognizable⁽²⁾.

Furthermore, the translation of proper nouns is a *“compulsory element that a translator encounters... they are deeply rooted in the culture of the speakers and can pose significant challenges”*⁽³⁾. In French-Arabic translation, this "rooting" is most visible in the treatment of "Old Nouns", those historical and religious figures whose names appear in the Gospel, the Torah, and the Quran. Here, the translator cannot rely on simple phonetic transliteration; they must navigate a landscape of "recognized translations" that have been established through centuries of intertextual and theological history. For example, the French *Moïse* is not transliterated phonetically, but is instead replaced by its Arabic counterpart *Mūsā*, a name that triggers a specific set of encyclopedic and religious entries in the mind of the Arabic reader (Alturki, 2021).

This article aims to provide a comprehensive and systematic analysis of the strategies employed in this specific language pair. The study is structured around two primary axes:

1- Linguistic Mechanisms: An exploration of the technical aspects of phonetic and morphological adaptation, focusing on how translators bridge the gap between French phonology and Arabic orthography.

2- Cultural-Historical Frameworks: An analysis of the strategies applied to religious, classical, and modern names, examining how “Skopos” (purpose) and “Relevance” dictate the translator’s final choice.

By synthesizing classical Arab traditions of *Ta’rīb* (Arabization) with modern Western functionalist theories, this study seeks to demonstrate that the translation of proper nouns constitutes a sophisticated communicative act reflecting the broader dynamics of cross-cultural negotiation

1- Literature Review: a global history of onomastic translation:

The history of translating proper nouns (PNs) is inseparably tied to the history of cultural contact, colonial expansion, and the evolution of linguistic thought. Far from being “meaningless labels,” names have long been treated as sites of intense phonetic and ideological negotiation. From the scholarly translation movements of the medieval Islamic

world to contemporary debates in cognitive linguistics, the “transfer” of names has been governed by shifting norms that oscillate between preserving the “otherness” of the source and ensuring the phonetic accessibility of the target audience.

1-1- The classical Arab tradition: Arabization (*Ta’rib*)

In the classical period of Arabic translation, particularly during the Abbasid “Golden Age” centered at the House of Wisdom (*Bayt al-Ḥikmah*), the term *Ta’rib* (Arabization) emerged as a rigorous linguistic framework. It was not a simple act of copying but a process of phonological and morphological domestication. Early scholars regarded foreign names as raw material that needed to be refined to fit the Arabic linguistic scale (*mīzān*).

As Kelala⁽⁴⁾ observes, “*changing foreign words to match the system of the receiving language is a standard practice across all human languages, and in the case of Arabic, it served to preserve the harmony of the language’s rhythmic and syllabic structure.*” This adaptation explains why the Greek Alexandros became Iskandar and Platon was rendered as *Aflātūn*. This was not merely phonetic approximation but deliberate integration. The tradition continues to influence modern thought; as Aziz notes, “*transliteration is the most common method of rendering English proper nouns into Arabic,*” though he cautions that the absence of certain phonemes often leads to significant phonetic shifts⁽⁵⁾.

1-2- Western perspectives: from direct transfer to relevance theory

In Western translation studies, the status of proper nouns has fluctuated between the view that they are “untranslatable” and the view that they are “culturally loaded” signifiers. In literary contexts, especially in children’s literature, names often carry both “sense” and “reference.”

Christiane Nord (2003) emphasizes the functional aspect of names, stating: “*An important function of proper names is to indicate the cultural background of the characters. If the translator decides to keep the names of the source culture, the target text will have an exotic or foreign flavor*”⁽⁶⁾. This highlights the choice between domestication, adapting the name to the target language (e.g., *Jean* becoming *John* or *Yahya*), and foreignization, maintaining the original form to preserve cultural identity.

In the late 20th century, Relevance Theory (Sperber & Wilson, 1986) revolutionized onomastic translation by focusing on cognitive effects. According to this framework, a translation is successful if it enables the reader to access the same “encyclopedia entry” as the original. Vermes (2001) argues that names are not merely pointers but containers of information. Rakhmanova (2023) reinforces this by stating: “The translation of proper names is not a straightforward process, as it requires careful consideration of the logical and encyclopedic entries associated with the name. If these entries are not activated in the target reader’s mind, the reference fails”⁽⁷⁾.

Furthermore, Zarei & Norouzi (2014) note that the complexity of names often forces translators to move beyond simple labels: “*The translation of proper nouns is not as easy as that of other parts of speech... they are deeply rooted in the culture of the speakers and can pose significant challenges*”⁽⁸⁾. Consequently, modern translators frequently employ “couplets” or “descriptive additions” to bridge this cognitive gap—for example, rendering Versailles not merely as a phonetic string in Arabic but as a cultural signifier of French royal history.

1-3- Historical Shifts in Translation Norms:

The literature also reveals that translation norms are not static. While the medieval era favored *Ta’rib* (total adaptation), the modern era of globalization favors transliteration (phonetic preservation). This shift reflects a change in “translation norms,” a concept defined by Gideon Toury as the sociocultural constraints that influence the choice of translation strategy.

As noted in the systematic review by Shang et al. (2024), current research suggests that “linguistic structures and cultural variations pose significant challenges in the field of translation studies,” requiring a move toward systematic strategies that balance phonetic

adaptation with cultural relevance⁽⁹⁾. This is particularly evident in the French-Arabic pair, where the transition from a Latin alphabet to a Semitic abjad requires a unique set of “linguistic mechanisms” to ensure that the name remains recognizable while fitting the new phonological environment.

2- The Skopos and functionalist approach to onomastic transfer:

The transition from purely linguistic equivalence to functionalism in the late 20th century, spearheaded by Hans Vermeer’s Skopos Theory, revolutionized the treatment of proper nouns (PNs). In this framework, translation is not judged by its loyalty to the source text (ST) but by its adequacy to the “Skopos,” or communicative purpose, of the target text (TT). When translating between French and Arabic, the Skopos often dictates whether a name should remain an exotic marker of its origin or be fully integrated into the target phonological system.

Under the functionalist umbrella, the translator is viewed as a “cross-cultural expert” who must anticipate the cognitive needs of the end-user. Vermeer argues that the translation strategy is determined by the function the text is intended to fulfill in the target culture. In the context of onomastics, Zarei & Norouzi (2014) emphasize that *“the translator should decide which of the given strategies to apply according to the purpose of translation”*⁽¹⁰⁾.

If the Skopos of a text is to inform a general Arabic-speaking audience about current events in France, the phonetic rendering must be accessible and unambiguous. As Aziz (1983) observes, in mass media transliteration is the dominant strategy, since the primary goal is to allow the reader to identify an entity within a globalized information flow. This immediate recognition is paramount; he states: *“Accurate translation of proper nouns is one of the main challenges, requiring specialized knowledge in religious, historical, and political domains”*⁽¹¹⁾.

The functionalist approach dictates that the “weight” of a name changes depending on the genre. In technical and scientific articles, names are often treated as “rigid designators,” where transliteration (transcription) is mandatory to ensure cross-linguistic indexing. For example, in a medical journal translated from French into Arabic, the name of a French researcher such as Pasteur remains **بليستور** (*Bāstūr*) to facilitate academic tracking.

Conversely, in literary or pedagogical texts, the Skopos may shift toward “communicative accessibility.” Christiane Nord (2003) posits that names in children’s literature often have a descriptive function that must be preserved to maintain the story’s internal logic. She notes: *“If the name has a descriptive meaning, it should be translated if the translator wants to preserve this function for the target reader”*⁽¹²⁾.

2-1- Vowel systems and "Vowel Blindness":

Arabic an abjad, meaning that short vowels are typically not represented by letters but by diacritics (*ḥarakāt*). When a French name is transliterated, the translator must decide which short vowels to “promote” to long vowels (*alif, wāw, yā’*) to ensure correct pronunciation. *Molière*, for example, becomes **موليير** (*Mūliyīr*). In this case, the French mid-vowels are elongated to prevent the reader from collapsing the name into a cluster of consonants.

2-2- The Phenomenon of "Double Distortion" in toponymy:

A fascinating mechanism identified in the research is the “back-and-forth” distortion of geographical names. This occurs when an Arabic name is transcribed into French during the colonial era and then “re-translated” into Arabic according to the French phonetic spelling rather than the original Arabic. Dhieb (2018) cites the case of *Zaghwèn* in Tunisia: *“The letter (Θ) was transformed into ‘rh’ in French (Zarhwèn), which then returned to Arabic in some maps as (ز) instead of (Θ)”*⁽¹³⁾. This illustrates a failure in the linguistic mechanism, where phonetic adaptation overrides historical etymology.

3- Strategies for translating scriptural and religious names:

This section addresses the “Old Nouns,” those found in the Torah, the Gospel, and the Quran. Here, the linguistic mechanism shifts from phonetic transcription to **cultural substitution** or **recognized translation**.

3-1- The Bible and the Quran: shared onomastics:

When a French text refers to Abraham, an Arabic translator does not write *Abrāhām* (transliteration). Instead, they use the Quranic equivalent *Ibrāhīm*. This is because the name exists in the target culture's "encyclopedic memory." As Alturki (2021) highlights: "*The names of prophets and religious figures possess a 'theological weight' that dictates the use of the culturally established form over the phonetic one*"⁽¹⁴⁾.

- **Jean (French) → Yaḥyā (Arabic):** a case of "theological equivalence."
- **Marie (French) → Maryam (Arabic):** a case of "morphological naturalization" that has existed for centuries.

3-2- The Jesus/Issa Distinction: a translation crisis

One of the most complex adaptations involves the name of Jesus. In French, the name is *Jésus*. In Arabic, there are two distinct recognized translations:

- *Yasūʿ* (يسوع): used exclusively by Arab Christians and in Arabic Bibles.
- *ʿĪsā* (عيسى): used in the Quran and Islamic tradition.

The translator must choose according to the audience. Using *ʿĪsā* in a translation of a French Catholic liturgy would constitute a "pragmatic failure," while using *Yasūʿ* in a secular historical text intended for a general Muslim audience might cause confusion.**

4- Advanced analysis: Biblical, Gospel, and Quranic names

The translation of "Old Nouns", scriptural names shared across the Abrahamic traditions, is arguably the most complex area of onomastic transfer between French and Arabic. Unlike modern names, these are governed by "recognized translations" (RT), where the translator is bound by centuries of theological tradition.

One of the most profound examples of phonetic adaptation versus theological fidelity is the name of Jesus. In French, the name *Jésus* is consistently used. However, the Arabic translator faces a choice dictated by the target audience's religious identity. "*The name 'Jesus' is changed through metathesis in the Quran to 'ʿĪsā to evoke a specific theological sense... while the Arabic Christian tradition maintains Yasūʿ to preserve phonetic ties to the Hebrew Yeshua*"⁽¹⁵⁾.

This represents a strategy of transplantation: the name is not translated but replaced by its cultural equivalent. A failure to recognize this distinction leads to "pragmatic failure." For instance, translating a French academic text about Islamic history by using the term *Yasūʿ* (يسوع) instead of *ʿĪsā* (عيسى) would strip the text of its Islamic contextual authenticity.

4-1- Comparative table of scriptural adaptation:

Below is an analysis of how French names are adapted according to the "historical norm" of Arabic:

French (Source)	English Equivalent	Arabic	Strategy
<i>Moïse</i>	Moses	موسى (<i>Mūsā</i>)	Arabization (<i>Ta'rīb</i>)
<i>Joseph</i>	Joseph	يوسف (<i>Yūsuf</i>)	Morphological adaptation
<i>Gabriel</i>	Gabriel	جبريل (<i>Jibrīl</i>)	Phonetic approximation
<i>Marie</i>	Mary	مريم (<i>Maryam</i>)	Semitic root recovery

Table 1: French proper nouns, their Arabic equivalents, and the transfer strategy.

In these cases, the "linguistic mechanism" involves tracing back to the Semitic roots shared by both Arabic and the original Hebrew/Aramaic of the Bible, thereby bypassing the French phonetic structure.

5- Modern onomastics: people and places

While religious names favor naturalization, modern names (people, cities, organizations) favor transliteration.

In modern journalism and academic discourse, the primary goal is “relevance.” As Rakhmanova (2023) argues: “*The translation of proper names is not a straightforward process, as it requires careful consideration of the logical and encyclopedic entries associated with the name*”⁽¹⁶⁾.

When translating names such as Emmanuel Macron or Ségolène Royal, the Arabic translator employs a purely phonetic transcription: إيمانويل ماكرون and سيفولين رويال.

- **Mechanism:** The French /e/ (é) is promoted to an *Alif* or *Ya* to ensure that the Arab reader does not cluster the consonants incorrectly.
- **Adaptation:** The /p/ in Pen is converted to /b/ (ب), since Arabic lacks the /p/ phoneme. This substitution is considered a “universal norm” in modern Arabic translation⁽¹⁷⁾.

Toponymic translation (place names) reveals a unique linguistic friction. Many North African cities originally bore Arabic or Berber names, were “Francized” during the colonial era, and are now being “re-Arabized” in translation. Dhieb (2018) notes a phenomenon whereby translators sometimes follow the French spelling rather than the original Arabic root. For example, the city Bizerte (بنزرت) in Tunisia is occasionally transcribed back into Arabic from French sources in ways that ignore the original “n” sound present in *Binzart*. This creates a “phonetic loop,” in which the original identity of the name is obscured by successive adaptations.

6- Translation theories applied to proper nouns:

While the linguistic mechanics of phonetic adaptation address the “how” of onomastic transfer, translation theory addresses the “why.” Beyond the functionalist imperatives of the Skopos, the translator’s decisions are guided by a complex interplay of cognitive relevance and cultural positioning.

6-1- Beyond Skopos: The functional versatility of the names

The Skopos (purpose) of a translation acts as a compass for the translator, but as Christiane Nord (2003) argues, the “function” of a name is multifaceted. In the French-Arabic context, this often manifests as a choice between referential fidelity and aesthetic resonance.

Technical and Commercial Pragmatism: In specialized domains, the proper noun serves a purely referential function. When a French technical manual mentions a brand such as Renault, the Arabic rendition رينو (Rīnū) focuses on “accessibility.” The phonetic transfer is designed to be a “rigid designator,” ensuring that the reader can identify the product in a physical or digital marketplace. Here, the theory of equivalence remains dominant; the name is treated as a piece of data rather than a cultural signifier.

Literary Flavor and Characterization: In literary translation, such as the works of Victor Hugo or Molière, a name is rarely just a label. It often carries what Hanne Martinet (1982) calls “associative meanings.” A translator may choose to modify a name to maintain its “literary flavor” or evocative power. Nord (2003) emphasizes: “The function of the proper name in the target text should be as close as possible to its function in the source text”⁽¹⁸⁾. This may involve transcription that preserves French phonology to remind the reader of the story’s setting, or, in rarer cases of children’s literature, a calque (loan translation) where a name like Blanche-Neige becomes بياض الثلج (Bayāḍ al-Thalj), prioritizing semantic meaning over phonetic sound.

A significant theoretical pillar for understanding name transfer is Relevance Theory (Sperber & Wilson, 1986). This approach suggests that a translation is successful not when it is a literal copy, but when it achieves “optimal relevance” for the target reader with minimal processing effort.

As Albert Péter Vermes (2001) explains, a proper name is a “pointing device” to a set of “encyclopedic entries.” If a French text mentions L’Arc de Triomphe, a simple transliteration (لارك دو تريومف) might fail the relevance test for an Arabic reader lacking the specific cultural background. To achieve relevance, the translator may use an explication strategy, rendering it as قوس النصر في باريس (Qaws al-Naṣr fī Bārīs). This ensures that the “logical entry” (the

monument) and the “encyclopedic entry” (its status as a French national symbol) are both successfully communicated.

Lawrence Venuti’s (2008) dichotomy of domestication and foreignization provides the ethical and cultural lens through which onomastic choices are made. In the French-Arabic pair, this tension is visible:

- Foreignization (the modern trend): Modern journalism tends toward foreignization—leaving the name in a phonetically faithful but clearly “alien” form. This respects the “otherness” of the source culture. For example, rendering Ségolène Royal as سيغولين رويال maintains her distinct French identity.
- Domestication (the historical rule): For historical or monarchical figures, Arabic translation has a long-standing domesticating norm. We do not hear of Louis XIV as “Lūwī,” but as لويس الرابع عشر (Lūwīs al-Rābi‘ ‘Ashar). By using the Arabic numerical system and the established historical name, the translator integrates the figure into the Arabic scholarly tradition, reducing the “strangeness” of the foreign figure.

6-2- Descriptive meaning and the “meaningless mark” debate:

The overarching theoretical debate often returns to whether names have “sense.” While some philosophers argue that names are “meaningless,” the Arabic-French translator recognizes that names are often descriptive. As Zarei & Norouzi (2014) point out, names are “*deeply rooted in the culture of the speakers*”⁽¹⁹⁾. When a French name contains a title (e.g., Le Capitaine Nemo), the translator must decide whether to treat the title as part of the name (transliteration) or as a translatable noun. In Arabic, the functionalist approach usually dictates translating the title (القبطان نيمو) to ensure that the descriptive power of the name is not lost to the target audience.

In literature, a name may be modified to maintain its “literary flavor.” As Christiane Nord (2003) notes: “*The function of the proper name in the target text should be as close as possible to its function in the source text*”⁽²⁰⁾.

Besides Vermeer’s Skopos Theory, Venuti (2008) highlights the choice between making the name “feel at home” (domestication) or “maintaining its foreignness” (foreignization). In French-Arabic translation, foreignization is the trend for modern names, respecting the global identity of the person, while domestication is the rule for historical figures. We do not call *Louis XIV* “Lowis”; we call him *Lūwīs al-Rābi‘ ‘Ashar*, using the Arabic equivalent for “The Fourteenth.”

As Vermes (2001) discusses, the name must trigger the same “encyclopedic entry” in the target reader. If a name such as Molière is perceived merely as sounds without meaning to an Arab reader, the translator may employ an addition or couplet strategy: الكاتب المسرحي موليير (The playwright Molière).

The analysis of these nouns confirms that “*the proper noun is a compulsory element that a translator encounters... they are deeply rooted in the culture of the speakers and can pose significant challenges*” (Zarei & Norouzi, 2014)

Conclusion:

The investigation into the linguistic mechanisms and phonetic adaptation strategies for translating proper nouns between French and Arabic reveals a multifaceted operation situated at the intersection of structural linguistics and cultural heritage. Far from being a mechanical act of character replacement, the transfer of names between these two distinct systems, a Romance language using the Latin alphabet and a Semitic language using the abjad, requires a sophisticated negotiation of phonological, orthographic, and ideological boundaries. This study demonstrates that proper nouns (PNs) are not merely “meaningless marks,” but “cultural vessels” that demand high-level cognitive and communicative mediation.

A primary finding of this research is the critical role of “linguistic mechanisms” in bridging the phonological gap. Because Standard Arabic lacks specific phonemes prevalent in French, such as the voiceless bilabial plosive /p/ and the voiced labiodental fricative /v/, translators must employ systematic consonantal substitution (e.g., /p/ → /b/ and /v/ → /f/).

This is not a matter of convenience but a compulsory element of the translation process, ensuring that the name remains pronounceable within the constraints of Arabic phonotactics. Furthermore, the phenomenon of vowel promotion, the elevation of French mid-vowels to Arabic long vowels (*alif*, *wāw*, *yā*'), serves as a vital orthographic bridge, preventing the "vowel blindness" that can occur in unpointed Arabic texts and ensuring that the phonetic identity of the original name is reconstructed by the target reader with a high degree of fidelity.

However, the research also highlights that phonetic accuracy often yields to cultural-historical frameworks. The treatment of "Old Nouns", historical and religious figures shared across the Abrahamic traditions, shows that recognized translation and cultural substitution are the dominant strategies for names with deep theological weight. The dichotomy between *Īsā* and *Yasū*' for the French *Jésus* exemplifies how the translator must act as a cultural mediator, choosing a form that aligns with the target audience's religious identity and encyclopedic memory. In these instances, the linguistic mechanism bypasses the French phonetic structure entirely to recover the name's Semitic roots, effectively prioritizing cultural resonance over acoustic similarity.

Furthermore, the study identifies the Skopos of the text as the ultimate determinant of strategy. In modern mass media and technical documentation, transliteration is the dominant norm, driven by the need for relevance and the identification of entities in a globalized information flow. Conversely, in literary contexts, the preservation of "literary flavor" or "descriptive meaning" may necessitate more creative adaptations. The risk of double distortion in toponymic adaptation, as seen in the re-Arabization of Francized North African place names, serves as a cautionary tale: it underscores the danger of prioritizing current phonetic spelling over historical etymology, which can lead to a loss of the name's original cultural identity.

In conclusion, the study of onomastics in the French-Arabic pair illustrates that names are sites of intense linguistic and ideological negotiation. Whether through the naturalization of historical monarchs (domestication) or the phonetic preservation of modern political figures (foreignization), the translator must balance technical precision with cultural sensitivity. As our world becomes increasingly interconnected, the ability to navigate these onomastic complexities remains an essential skill for the translator. Future research should continue to explore how these strategies evolve in the age of neural machine translation, ensuring that the logical and encyclopedic entries of proper nouns are preserved across the digital divide. This synthesis of phonetics and culture remains the hallmark of successful onomastic transfer, ensuring that names—the most personal of linguistic units—retain their integrity across the boundaries of language and time.

References:

- 1- Zarei & Norouzi, 2014, p. 152.
- 2- Aziz, 1983, p. 70.
- 3- Zarei & Norouzi, 2014, p. 153.
- 4- Kelala, 2025, p. 84.
- 5- Aziz, 1983, p. 70.
- 6- Nord, 2003, p. 182.
- 7- Rakhmanova, 2023, p. 75.
- 8- Zarei & Norouzi, 2014, p. 153.
- 9- Shang et al., 2024, p. 1.
- 10- Zarei & Norouzi, 2014, p. 154.
- 11- Aziz, 1983, p. 70.
- 12- Nord, 2003, p. 183.
- 13- Dhieb, 2018, p. 31.
- 14- Alturki, 2021, p. 55.
- 15- Alturki, 2021, p. 55.
- 16- Rakhmanova, 2023, p. 75.
- 17- Aziz, 1983, p. 72.

18- Nord, 2003, p. 182.

19- Zarei & Norouzi, 2014, p. 153.

20- Nord, 2003, p. 182.

Bibliography:

1- Agafonov, C., Grass, T., Maurel, D., Rossi-Gensane, N., & Savary, A. (2006). La traduction multilingue des noms propres dans PROLEX. *Meta*, 51(4), 622-636.

2- Alturki, M. (2021). *The translation of God's names in the Quran: A descriptive study* (Unpublished PhD dissertation). University of Leeds.

3- Aziz, Y. Y. (1983). Transliteration of English Proper Nouns into Arabic. *Meta*, 28(1), 70-84.

4- Baakkoush, B. Z. A. (2023). Translation strategies according to Mona Baker: Translating Koranic surahs' names into French as a model. *ASJP*, 12(1).

5- Dhieb, M. (2018). When places change their names on maps: Cases study from the Arab world. *ICA-Proc*, 1, 28.

6- Friburger, N. (2006). Linguistique et reconnaissance automatique des noms propres. *Meta*, 51(4), 637-650.

7- Grass, T. (2002). *Quoi! Vous voulez traduire « Goethe » ? Essai sur la traduction des noms propres allemands-français*. Peter Lang.

8- Grima, K. (2018). Transposing Proper Names in Frank McCourt's Memoir *Angela's Ashes* from English into Maltese. *Meta*, 63(1), 101-118.

9- Hafida, S. (2024). The problem of translating terminology in contextual critical achievement. *Journal of Arabic Language Sciences and Literature*, 16(2).

10- Humbley, J. (2006). La traduction des noms d'institutions. *Meta*, 51(4), 671-689.

11- Kelala, A. (2025). Arabization of Proper Names. *Adab*, 25(1), 84-98.

12- Khalid, A. (2025). Proper names: Translating reference and application. *IASJ*, 15-28.

13- Martinet, H. (1982). Les noms propres dans la traduction littéraire. *Meta*, 27(4), 392-400.

14- Nord, C. (2003). Proper Names in Translations for Children: Alice in Wonderland as a Case in Point. *Meta*, 48(1-2), 182-196.

15- Rakhmanova, Y. (2023). The complexities of translating proper names: Beyond mere labels. *Multidisciplinary International Journal of Research Lines and Projects*, 13, 75-87.

16- Sakayan, D. (1986). Transposition or ... Literary Translation? *Meta*, 31(4), 377-386.

17- Saffarzadeh, T. (2001). *The Holy Quran: Translation and commentary*. Alhoda.

18- Saifi, M. (2025). The proper noun in the crossways of translation: A case study of Quranic names. *Arabic Journal for Translation Studies*, 1(2), 34-48.

19- Shang, X., Teh, H. S., & Nur Huslinda, C. M. (2024). The translation of noun from non-English to English: A systematic literature review. *ESTEEM Journal of Social Sciences and Humanities*, 8(1), 1-15.

20- Shirinzadeh, S. A., & Tengku Mahadi, T. S. (2014). Translating proper nouns: A case study on English translation of Hafez's lyrics. *English Language Teaching*, 7(7), 8-16.

21- Sublet, J. (1973). *Série Onomasticon Arabicum*. IRHT.

22- Tawfeeq, M. (2016). Translating proper nouns from Arabic into English: Barriers and procedures. *AWEJ Special Issue on Translation*, (5), 110-125.

23- Van Coillie, J. (2006). Character names in translation: A functional approach. In J. Van Coillie & W. Verschueren (Eds.), *Children's Literature in Translation*. St. Jerome.

24- Venuti, L. (2008). *The translator's invisibility: A history of translation*. Routledge.

25- Vermes, A. P. (2001). *Proper names in translation: A relevance-theoretic analysis* (Unpublished PhD dissertation). Debreceni Egyetem.

26- Zarei, R., & Norouzi, S. (2014). Proper nouns in translation: Should they be translated? *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(6), 152-161.

27- Ziadna, T. (2023). Preliminaries to loanwords adaptation in GSA. *ASJP*, 5(1), 411-425.

إسهامات "أحمد حساني" في الدرس اللساني العربي بسمه زحاف

قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد لمين دباغين - سطيف2، zbesma91@gmail.com

تاريخ القبول: 2025/12/16

تاريخ المراجعة: 2025/12/15

تاريخ الإيداع: 2025/05/07

ملخص

تهدف الدراسة الوقوف عند أهم مؤلفات اللساني الجزائري "أحمد حساني" التي أسهمت في توطين اللسانيات في البيئة العربية. ولبلوع هذه الغاية اتبعنا المنهج الوصفي في تحديد أهم القضايا اللغوية التي ناقشها في كتبه؛ فضلا عن مساهمتها نقدياً للكشف عن منهج الباحث. وقد أفضى هذا الاستقصاء إلى نتيجة مؤداها أن "حساني" من أعلام المنهج التوفيقي متشعبا بالتراث العربي مفتحا على النظريات الغربية، يستدعي مفاهيمها جميعاً بعيداً عن التعسف في القراءة أو التبسيط الساذج في المقاربة، بغية تقديم نظرية لسانية عربية حديثة.

الكلمات المفتاحية: لسانيات، لسانيات تطبيقية، أحمد حساني، تراث عربي قديم، نظريات غربية.

Ahmed Hassani's Contributions to Arabic Linguistics

Abstract

The study seeks to examine the most important works of the Algerian linguist Ahmed Hassani, which contributed to the place of linguistics in the Arab environment. To achieve this goal, the study draws upon a descriptive approach in identifying the most significant linguistic issues discussed in his books; it also critically questions them to reveal the researcher's approach. This research points out that Hassani is a prominent figure in the syncretic approach, steeped in Arab heritage and open to Western theories, invoking all their concepts away from arbitrary reading or a simplification in approach, with the aim of presenting a modern Arabic linguistic theory.

Keywords: Linguistics, applied linguistics, Ahmed Hassani, ancient Arab heritage, western theories.

- توطئة (مقدمة):

يعدّ "أحمد حساني" واحداً من اللسانيين الطلائعيين الذين حملوا على عاتقهم لواء نشر اللسانيات في الجزائر تأصيلاً وتطبيقاً؛ ذلك أنه لم يَخِرْ جهداً في تبليغ قضايا علم اللغة - كما فهمها - من مضانها الأصلية. في هذا البحث نروم إمطة اللثام عن مجموعة من مؤلفات الرجل الرائدة والحافلة بعديد القضايا التي أراد صاحبها من إيرادها وبحثها التقعيد للسانيات في البلاد العربية وخدمة لغة الضاد الشريفة؛ فكان له حظٌ وافرٌ في نشر الثقافة اللسانية العالمية عند القارئ العربي عموماً، والجزائري خصوصاً. وإذا ما تتبعنا مسيرته العلمية ألفيناها زخرة بمؤلفات شتى تتوّعت بين كتب كثيرة ومقالاتٍ ودراساتٍ عديدة؛ ولعلّ أهم ما أَلَفَ كتابه التأسيسي "مباحث في اللسانيات" وكتابته دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات - وكذا دراساته التأصيلية كمصنّفه الموسوم "العلامة في التراث العربي - قراءة لسانية سيميائية-"

استناداً على هذا تبلورت إشكالية البحث في: كيف أسس "أحمد حساني" للدرس اللساني العربي؟ فيم تتمثل أهم القضايا والمسائل التي ركّز عليها في مؤلفاته؟ ماهي المصادر المعرفية التي اعتمد عليها؟ فيم تكمن أهدافه من الكتابة والتأليف؟ وماهي ملامح منهج التأليف عنده؟ هذا ما نروم الإجابة عنه في ثنايا هذه الدراسة انطلاقاً من تصنيف أعمال الأستاذ "أحمد حساني" العلمية إلى ثلاثة أصناف رئيسة وهي: اللسانيات التأسيسية، اللسانيات التطبيقية، الدراسات التأصيلية. وللتدليل على ذلك عمدنا إلى استحضار كتاب - بوصفه نموذجاً - عن كلّ صنف من الأصناف المذكورة ثم وصف ذلك الكتاب وبيان كيفية تبويبه، مع الوقوف على أهم القضايا التي تطرّق إليها المؤلف، وتقديم شيء من التحليل لها تارة، والنقد والتمحيص تارة أخرى، وختمنا العمل بما كشفت عنها رحلة المعالجة من نتائج.

1- اللسانيات التمهيدية (مباحث في اللسانيات):

تُعرّف "اللسانيات التمهيدية" أو "التيسيرية" بأنها "طريقة في التأليف لا يمكن لأي علم أن يذيع وينتشر دونها لذلك من الطبيعي أن يشكّل هذا النوع من التأليف أحد الاهتمامات الأساسية لنشر العلوم وتقريبها إلى القراء"⁽¹⁾ في ظل تزايد المعارف وتضاعفها الذي ميّز بداية القرن العشرين في مجالات عديدة؛ وعلى رأسها اللسانيات التي كانت تشهد آنذاك نقلة معرفية نوعية في أوروبا والعالم أجمع. عجلت بإدراك اللسانيين العرب المحدثين أهمية هذا العلم وضرورة الوعي بأصوله الإبيستيمولوجية وإحكام قضاياه إحكاماً متقناً، بغية النظر في المنجز اللغوي الإنساني وتقويمه؛ لذلك كان التعريف بهذا العلم والقيام بترجمة أمهات المؤلفات اللسانية أول الخطوات التي درج عليها الرعيل الأول من اللغويين العرب في العصر الحديث "قصد تيسير المعرفة اللسانية للقارئ العربي وتقريبها منه سواء أكان مبتدئاً، يلج عالم التخصص في اللسانيات أم قارئاً نشدّ التسلح باللسانيات للاستفادة منها في مجالات معرفية أخرى كتحليل النصوص الأدبية أو المناهج النقدية أو التاريخ أو الفكر الإسلامي وغيرها"⁽²⁾ وإجمالاً؛ فالإقبال على التأليف في حقل اللسانيات جاء لأغراض تعليمية؛ هدفها الأسمى تقريب هذا العلم للقراء العرب وتيسير قضاياها لهم؛ حتى يحسن تلقّيهم للعلم الجديد وينتقل إليهم انتقالاً سليماً. وأحسن ما يمثل هذا الضرب من التأليف اللغوي - أي الكتابات التمهيدية لللسانيات - من مصنّفات "أحمد حساني" كتابه "مباحث في اللسانيات" وفيما تفصيل النظر فيه:

1-1- وصف الكتاب:

كتاب "مباحث في اللسانيات" من القطع المتوسط؛ إذ يقع في ثلاثمائة وتسع وعشرين (329) صفحة. طُبِع ثلاث مرات؛ المرة الأولى عام 1994، وتوالت الطبعتان الثانية والثالثة عامي 2008 و2013. وكلاهما صدر عن كلية الدراسات الإسلامية والعربية بدبي، قسم اللغة العربية وآدابها، الإمارات العربية المتحدة.

2-1- تقسيم المادة العلمية في الكتاب:

يُدرج الكتاب ضمن العمل التأسيسي التأصيلي لمفاهيم اللسانيات الحديثة كما أقره لسانيو الغرب، مع المزوجة بينها وبين مقولات العلماء في التراث العربي الإسلامي. وتتبدى معالم الكتاب في قسمين: أما الأول فقد وسمه "الأسس والمفاهيم"؛ وقدّم فيه مهاداً نظرياً لتشكل الفكر اللساني المعاصر من حيث المرجعيات النظرية، والمفاهيم والاصطلاحات والإجراءات التطبيقية. وقد صدره بالحفر التاريخي في الدرس اللساني الإنساني وعنون هذا المنطلق بـ: "التأسيس التاريخي (مرحلة ما قبل اللسانيات) إيماناً منه أن تأسيس الحضارة وازدهارها لا يكون إلا بالارتكاز على النسق اللغوي؛ فاللغة تمظهر من تمظهرات الحضارة؛ ترتقي بارتقائها وتتقهقر بتقهقرها، بل وتقنى بموتها. ثم يواصل "حساني" مسألة الدرس اللساني في فترة ما بعد النهضة الأوروبية؛ من خلال استكناه مراحل تطوره من الفيلولوجيا إلى الفيلولوجيا المقارنة إلى اللسانيات. حتى يلج بالقارئ إلى مفاهيمها الأساسية بدءاً بتأسيس الجهاز المفاهيمي للدرس اللساني من تجلية مفهوم اللسانيات واللسان. وفي جزء لاحق اهتم الباحث بتقديم التأسيس النظري والإجرائي للسانيات؛ لاسيما الثنائيات اللسانية عند "دي سوسير"، فضلاً عن تتبع مسارات وتحولات المدارس اللسانية الأخرى، مع توضيح المقاربات اللسانية الخارجية. هذا وقد تطرق "حساني" في القسم الثاني المعنون بـ "المباحث" إلى الإجراءات المعتمدة في التحليل اللساني على المستوى الصوتي، والتركيب والدلالي، وجعل لكل مستوى مبحثاً مستقلاً.

3-1- أهم القضايا الواردة في الكتاب:

فصل "أحمد حساني" القول وأطال النظر في تراث الإنسان اللغوي وحركة التعاقب الحضاري؛ رصد الإنجازات الفكرية في الحضارات القديمة؛ بدءاً بالحضارة الهندية الفالونية، ثم الرومانية، ومنح الحضارة العربية الإسلامية حظاً من الدرس، بل إنه رفض الاستهانة أو تقزيم جهود اللغويين المسلمين؛ فزعم أن حضارتنا كانت ولا تزال مَعِيناً من حيث النشاط الفكري عامة، والنشاط اللغوي خاصة. وهذا ما جعلها تغدو مركز إشعاع حضاري وثقافي خلال قرون طويلة. وعَلَّلَ "حساني" هذه الحركية بنزول القرآن الكريم؛ ففي ظلاله نشأ البحث اللغوي كنتيجة حتمية للتغيرات الحضارية الجذرية التي أحدثها تنزل النص القرآني الشريف فأعقبته تحولات صارخة في المجتمع العربي وبل الإنساني كافة.

ومن القضايا التي ناقشها الكتاب؛ فروع علم الأصوات؛ علم الأصوات العام: حصر في هذا المبحث مسائل متعلقة بوصف جهاز النطق عند الإنسان وصفاً تشريحياً وقد سمّاه "حساني" بـ "المدرج الصوتي" كما حدّد مخارج الأصوات وضبط عملها في التجويف الصوتي. وبحث مسألة إنتاج واستقبال الصوت فيزيائياً، وفيزيولوجياً. واصفاً آلية عمل أعضاء جهاز التصويت.

وفي مبحث علم الأصوات الوظيفي: استحضر "حساني" تعريف "فرديناند دي سوسير" لهذا العلم، ووقف على تأصيلاته لمفهوم "الفونيم" على غرار مقولات "بودوان Boudouin" و"تروبتسكوي N. Troubetskoy" وعرج على المقاطع الصوتية فتناولها بالشرح والتفصيل؛ ابتغاء تسهيل هذه المفاهيم للقارئ العربي وتذليل صعوبتها حتى لا يستوحش من العلم الوافد الجديد - اللسانيات - .

تمكّن الأستاذ "أحمد حساني" من صياغة مفهوم عام وشامل للصوت؛ فبدأ بأصوات الطبيعة وانتقل إلى الأصوات التي تحدثها الأشياء كالألات الموسيقية وانتهاءً إلى الصوت الإنساني؛ الذي هو في حقيقته ظاهرة فيزيائية بها تتحقق العملية الإبلاغية. وجعل "حساني" الصوت أعم من النطق، وعدّ العلاقة بينهما علاقةً تضمّن؛

لأن الصوت يدلّ على أثر سمعي. يُحدثه جهاز النطق عند الإنسان أو أشياء أخرى، في حين أن النطق هو إنتاج مقاطع صوتية؛ وهذه الأخيرة لا يُشكّلها إلا الإنسان⁽³⁾.

استقصى "حساني" سيرورة الدرس الصوتي العربي وأشار إلى محورية القرآن الكريم في تغذية اهتمام علماء العربية منذ القدم بهذا المستوى اللساني. أمّا في العصر الحديث فقد ربط الأستاذ حساني الاهتمام بالمستوى الصوتي بتقدّم العلوم الفيزيائية والحيوية التي وفّرت للدراسات اللسانية مزيداً من المعلومات الجديدة وهي ما أكسبت البحث العربي في مستواه الصوتي شرعية الوجود وإمكانية التطور، بل وحتى الاستقلال على غرار "الاستقلالية التي تجلت في كل من ألمانيا على يد الباحث اللساني Vietor وفي فرنسا على يد كل من Paul eassy وروسلو Rousselo وفي البلاد الإسكندنافية على يد عصابة من الباحثين؛ على رأسهم يسبرسن Jespersen"⁽⁴⁾.

وقد تجلّى تقدير "أحمد حساني" لجهود اللسانيين العرب القدامى في كتابه "مباحث في اللسانيات" من خلال اعتماد المؤلف على كتاب "النشر في القراءات العشر" لابن الجزري" مصدراً أساسياً يستفد منه مخارج الأصوات عند القدامى في محاولة لمقارنة ما قدّمه سابقاً مع ما يطرحه المحدثون؛ الأمر الذي مكّنه من الوصول إلى تحديد عدد مخارج الأصوات التي أحصاها عشرة مخارج على غرار بعض اللسانيين المعاصرين الذين يؤكّدون توافق البحث الصوتي الحديث مع التقارير الصوتية لعلماء العربية الأوائل في اعتماد المخارج أساساً من أسس التصنيف، وإن اختلف التعبير عن هذه المخارج⁽⁵⁾ والأمر واسع ويخضع للاجتهاد باستمرار؛ سيما مع تطوّر الأجهزة والتقنيات التي تدرس الأصوات.

في المبحث التركيبي تتبّع "حساني" إسهامات الدارسين اللسانيين في وصف البنى التركيبية وتحليلها لمعرفة آليات اشتغال علاقات الوحدات اللسانية وأثرها في تشكيل الخطاب المنجز. ومعلوم أنّ البحث التركيبي انقسم على نفسه إلى اتجاهات ومدارس؛ لذلك عمد المصنّف إلى إبراز خصائص كل اتجاه لساني؛ فـ "بلومفيلد" البنوي سار باللسانيات التوزيعية إلى أوجّها، في حين أنّ "مارتيني" انطلق من وظيفة اللغة في التبليغ والتواصل. بينما استثمر "تشومسكي" كل المعطيات السابقة من أجل بلوغ ما سمّاه "النظرية النموذجية" أو "النظرية المعيار" للغة الإنسانية من خلال "النظرية التوليدية التحويلية" ويرى "أحمد حساني" أنّ التحليل التركيبي قد بلغ ذروته في ظل هذه النظرية⁽⁶⁾ وفي هذا استدعاء للنسق اللساني الغربي وتحديدًا لنظرية "تشومسكي" التوليدية التحويلية، يظهر انفتاحه على المقاربات اللسانية الحديثة.

قارن "حساني" في المبحث الدلالي: الدراسة الدلالية في ظل النظرية الدلالية الحديثة مع جهود الدارسين العرب الأقدمين (علماء اللغة والبلاغة والأصول والفلسفة...) الذين وصّف اشتغالهم بالحريص والمتمكّن مع الإيماء بأنهم جميعاً لم يألوا جهداً في البحث عن الخصائص البيانية والإبلاغية للخطاب فكان اهتمامهم شديداً بالدلالة وهو الأمر الذي جعلهم يفرّدون مباحث شتى في مدوناتهم الكبرى تقي في مجملها بمتطلبات الدال والمدلول على حد سواء. ترقى هذه المباحث إلى مستوى النظرية الدلالية المعاصرة⁽⁷⁾ وفي هذا الموضوع استحضر الباحثُ الحمولات المعرفية المتعددة لمصطلح "العلامة" وأنواعها في المنظومتين الفكرية العربية والغربية.

1-4- نقد الكتاب:

إجمالاً؛ يمكن القول إنّ الكتاب بُنيَ على التوجّه التوفيقي - الذي ينتمي إليه "أحمد حساني" - وهو يتعامل مع المعرفة اللسانية العالمية وفق سبيلين: "سبيل الفهم والإدراك: يسمح لنا هذا السبيل بفهم المعرفة في بيئتها العلمية والثقافية الأصلية دون تحييد أو تغييب أو إقصاء. سبيل التوظيف والاستثمار: يقتضي هذا السبيل الانتقاء

والاختيار الواعي للمركزات النظرية الفاعلة التي تسهم في ترقية الوعي العلمي والمنهجي لدى المتلقي العربي للمعرفة اللسانية الوافدة⁽⁸⁾ بمعنى أن الكتاب يستهدف المساهمة في إيجاد ثقافة لسانية عربية معاصرة وتكوين كفاية لسانية لدى القارئ العربي؛ لذلك نحا الكاتب المنحى التوفيقي بين مقولات النسق اللساني الغربي مع إمعان فيما تقرر من مفاهيم في التراث العربي الإسلامي دون تهويل للأول، أو تهوين من قيمة الثاني. وهذا ما يبرر وجود ترسانة من أمهات الكتب العربية التراثية والكتب الحديثة الغربية في قائمة ببليوغرافيا الكتاب؛ فالباحث يحاول التأسيس للقضايا اللسانية بغية تذليلها للمتلقي دون تعسف أو تحريف. ورغم هذه الطلبة النبيلة والغاية الجليلة إلا أن الكتاب لم يسلم من النقص: ذلك أن "أحمد حساني" أهمل الدراسة الصوتية عند الحضارة الرومانية وغيبها في المبحث الصوتي، أما في المبحث التركيبي فلم يتطرق إلى دراسة الجملة في التراث العربي القديم وتجاوز بشكل غير مبرر الحديث عن تنظيرات "سيبويه" والإمام "عبد القاهر الجرجاني"... وفي المبحث الدلالي أغفل تعريف "علم الدلالة" وأقصى جهود مؤسسها الأول "ميشال برال". ورغم هذه النقص الفادح فالكتاب جيد في بابهِ؛ "الكتابة اللسانية التمهيدية" أثرى المكتبة العربية في مجال اللسانيات بوصفه يقدم المعرفة النظرية في قالب سهل قريب للقارئ.

2- اللسانيات التطبيقية:

2-1- وصف الكتاب:

اشتغل "أحمد حساني" - في مرحلة متقدمة من حياته - في مجال التعليمية وأثمر ذلك كتابه الموسوم "دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات -" وهو من القطع الصغير؛ إذ يقع في 160 مائة وستين صفحة. صدرَ عن ديوان المطبوعات الجامعية - الجزائر - في 2009م. هذه الدراسة أصولها الفكرية مستمدة من اللسانيات بعلمها العام والتطبيقي. ومن علم النفس العام وعلم النفس التربوي.

2-2- تقسيم المادة العلمية في الكتاب:

قسّم الباحث الكتاب إلى خمسة مباحث؛ أولها موسوم "المرجعية المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة" قدّم فيه تأصيلًا وتنظيرًا لأهم المفاهيم التي انبنت عليها اللسانيات النظرية؛ بدءًا بالثنائيات التي أقرّها "دي سوسير" وانتهاءً بالإجراءات المنهجية للنظرية اللسانية، وقد ختمها بالمقاربة التطبيقية التي رصدت أركان العملية التعليمية التعلمية (المعلم - المتعلم - طريقة التعليم) حتى يحسن الانتقال من اللسانيات النظرية المحضة إلى تطبيقاتها الصرفة. والتي تجلّت في المبحث الثاني المعنون بـ "الأسس النفسية لعملية التعلم"، والذي أورد فيه جملة من الأسس والمفاهيم النفسية المحيطة بعملية التعلم؛ ذلك أن الباحث لم يكتفِ بتقديم صورة عامة عن التعلم، بل حلّل هذه العملية إلى عناصرها وعواملها التي لخصها في النضج، والاستعداد، والفهم، والتكرار. وفي السياق نفسه؛ قدّم "حساني" طرائق تعليمية يرى فيها النموذج الأمثل لتحقيق تعلّم أفضل؛ ومن جملة ما ذكره من الطرائق: التعلّم بالمنعكس الشرطي، والتعلّم بالاشتراط الإجرائي، والتعلّم بالمحاولة والخطأ، والتعلّم بالاستبصار.

أمّا في المبحث الثالث فقد تحدّث عن خصائص النظام التواصلّي. واعتنى في المبحث الرابع بمراحل اكتساب النظام اللساني عند الطفل. ثمّ تجاوزَ كل هذه المفاهيم العامة في المبحث الخامس الموسوم "التعليمية مفاهيم وإجراءات" إلى اقتراح إجراءات خاصة بالعملية التعليمية.

2-3- أهم القضايا الواردة في الكتاب:

استطاع "أحمد حساني" صياغة مفهوم عن التعلّم يقوم على قياس التغير في سلوك المتعلّم؛ ليخلص إلى أنّ التعلّم نوع من التكيف المعين يُكسب الفرد خبرةً معينةً أو مهارةً جديدةً ترضي دوافع المتعلم وتستجيب له وتحقق الغاية المتوخاة من عملية التعلّم؛ ولذلك يعد عاملاً مركزياً في حياة الإنسان⁽⁹⁾ هذا التعريف يتناسب ومفاهيم النظرية السلوكية المعتمدة أساساً على ثنائية المثير والاستجابة في التعلّم؛ والتي تقضي إلى التغيير في سلوك المتعلّم كنتيجة منطقية للتعلّم.

يرافع "أحمد حساني" على المفهوم الحقيقي لتعليم اللغات الذي لا يعني مطلقاً حشو ذهن المتعلم بقواعد ومعايير ثابتة للغة معينة "وإنما الهدف دفع المتعلّمين إلى المشاركة الإيجابية الفاعلة مع المحتوى التعليمي واكتساب المهارات وصناعة الكفاءات الفردية بشكل مستقل وتطويرها باستمرار "فالمعرفة - كما يقال - هي تكوين طرائق وأساليب وليست مختزن معلومات؛ فالمتعلم يزداد علماً بفن التعلّم، والمعلّم هو صانع تقدّمه"⁽¹⁰⁾ أمّا التعليم الحقّ فو تزويد المتعلم بالمهارات وإكسابه الكفاءات، وما عدا ذلك فلا يعدو أن يكون إلا حشواً وضخاً لمعلومات معزولة لا تخدم المتعلم ولا يستفيد منها. وتتمثل الاقتراحات الإجرائية الخاصة بالعملية التعليمية أساساً في⁽¹¹⁾:

أ- الإجراء اللساني: وهو إجراء ضروري للمعلّم، يتيح له معرفة ما استجد في ساحة المعرفة اللسانية المعاصرة واستثمار تلك المعارف في عملية التعليم.

ب- اختيار المادة التعليمية: يشير "حساني" إلى أهمية وعي المعلّم بالمستوى الإدراكي للمتعلّم حتى يقدّم له ما يحتاجه؛ بما يضمن استمراره في العملية التعليمية.

ج- التدرج في تعليم المادة: السهولة والانتقال من العام إلى الخاص أثناء عرض المادة اللسانية.

هـ- التمرين اللغوي: ركن من أركان العملية التعليمية؛ هدفه ترسيخ المعلومات وتثبيتها.

و- الوسائل التعليمية: وهي جملة الأدوات التي يتوسّل بها المعلّمون لزيادة إمكانية وصول عملية التعلّم إلى أهدافها. فاختيار الوسيلة التعليمية وتوظيفها التوظيف الفعّال من شأنه تعزيز فرص التعلّم وإكساب المتعلّمين الكفاءات المختلفة. ولا يخفى أنّ هذه الوسائل متنوعة وكثيرة، بيد أنّ "حساني" خصّ المخابر اللسانية بالأهمية؛ لأنّها أرقى الوسائل وفعاليتها متجسّدة ولا ريب؛ واشترط لمساهمتها في الارتقاء بالآليات والطرائق الإجرائية لتعليمية اللغات أن يتمّ استثمارها استثماراً علمياً وتقنياً مؤسّساً وهذا مبرّر ميدانياً؛ إذ وحدها المخابر بتجهيزاتها كفيلةً بتقديم الوصف الدقيق للواقع اللغوي؛ ممّا يُعيّن على تحسين تعليمية اللغة.

2-4- نقد الكتاب:

الكتاب ككل يندرج ضمن حركة نشطت في فترة سابقة للتمييز والفصل بين تعليمية اللغات واللسانيات التطبيقية؛ وهما حقلان متاخمان كثيراً ما تلتبس حدودهما على القراء والمتابعين، ولذلك تعالت تساؤلات الباحثين "لماذا لا نتحدث نحن أيضاً عن تعليمية اللغات Didactique de Langues بدلا من اللسانيات التطبيقية Linguistique appliquée فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها"⁽¹²⁾ وهو سؤال مشروع ومثمر جداً نظريا وإجرائيا.

الملاحظ على كتاب "دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات -" أنّه يقدّم تصوّر الباحث لحقل تعليمية اللغات؛ وهو تصوّر شامل له ما يعضده من الأسس الابدستولوجية التي تدعمه وتبرره ودليل ذلك الخلفية النظرية التي صدر بها الدراسة، والتي تؤكد التقاطع الفعلي بين اللسانيات النظرية والتطبيقية (التعليمية خاصة)

وعلم النفس. ومما يؤكد شمولية طرح الباحث عدم اقتصار الكتاب على الجانب النظري بل اقتراحه مجموعة من الإجراءات العملية التي من شأنها تحسين سيرورة العملية التعليمية وتجاوز العراقيل التي قد تعترضها، اعتماداً على جودة مستوى معلّم اللغة وكفاءته الذي يراهن عليه "حساني" بوصفه مدير العملية التعليمية التعلّمية وأهم أقطابها.

3- الدراسات التأصيلية (كتاب العلامة في التراث العربي):

لاشك أن الدراسات التأصيلية تعدّ مرحلة جدّ متقدمة في المسيرة العلمية لأيّ باحث؛ ولقد استطاع "أحمد حساني" إبداع عديد الدراسات الجادة التي تتمّ على وعي حصيف دقيق بقضايا التراث العربي الإسلامي، وإلمام بجملّة النظريات اللسانية الغربية الحديثة. ومن تلك الدراسات؛ كتابه الموسوم "العلامة في التراث اللساني العربي - قراءة لسانية وسيميائية-

3-1- وصف الكتاب:

الكتاب المذكور من القطع المتوسط بعدد صفحات قدره ثلاثمائة وخمس وأربعون (345) صفحة، صدر عن مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية بالملكة العربية السعودية، في عام 2015. يندرج المؤلف ضمن البحوث الدلالية وهو هوى قديم للمؤلف تجلّى أول الأمر في رسالة الدكتوراه خاصته الموسومة "الإيقاع وعلاقته بالدلالة في الشعر الجاهلي" التي بحث فيها علاقة الإيقاع بالدلالة، بل وأثبت وجودها حينما صرح بذلك قائلاً: "هناك علاقة بين الوزن والتجربة الشعرية التي تملي على الشاعر ألاّ يتخير الوزن قبل تشكيل النص؛ لأنّ الشعر يقدّم ألواناً متعددة من التجربة مع الانفعال الذي تملّيه العاطفة لتخرج القصيدة على وزن يتفق والحالة الشعورية للشاعر" (13) إنّ هذه الرسالة تبين القدرة الإجرائية للباحث؛ خاصة وأنّ المدونة المنقاة متعالية بوصفها تنتمي إلى فترة أدبية شائكة؛ وهي العصر الجاهلي. ومع ذلك فقد اتسمت بالقوة التطبيقية المائزة.

3-2- تقسيم المادة العلمية في الكتاب:

ينقسم الكتاب إلى خمسة أقسام؛ وكل قسم يضمّ فصلين. افتتحه بمدخل عنوانه: "العلامة في الدراسات اللسانية المعاصرة" أما الأقسام فرتّبها ووسّمها على النحو الآتي:

القسم الأول: العلامة في التراث -قراءة في الأسس والمفاهيم- ويحتوي فصلين:

*الفصل الأول: شرعية القراءة ومرجعية الأسس.

*الفصل الثاني: آليات المفاهيم.

القسم الثاني: تصنيف العلامات اللسانية.

*الفصل الأول: التصنيف الدلالي من حيث المفهوم.

*الفصل الثاني: التصنيف الدلالي من حيث الإجراء.

القسم الثالث: نظام العلامات اللسانية وخصائصها.

*الفصل الأول: النظام اللساني.

*الفصل الثاني: خصائص العلامة اللسانية.

القسم الرابع: العلامة بين اطراد الحقيقة والعدول المجازي.

*الفصل الأول: علاقة العدول بالاتساع.

*الفصل الثاني: التحوّل الدلالي للعلامات اللسانية عند علماء الأصول.

القسم الخامس: العلامة بين ضرورة النص وإمكان التأويل.

* الفصل الأول: النص بين الوضوح والغموض.

* الفصل الثاني: الإجراء التأويلي.

3-3- أهم القضايا الواردة في الكتاب:

بين فيه الأهمية البالغة لأنظمة العلامات وربطها بالفكر الإنساني وعدّها "ظاهرة فكرية رافقت المنجزات اللسانية والسيمائية في الثقافة الإنسانية المعاصرة، ويرتد هذا الاهتمام الملحوظ إلى طبيعة العلامة في ذاتها، من حيث كونها وسيطاً اجتماعياً وثقافياً، واكب الحضارة الإنسانية في كل مراحل تحولها فأضحت العلامات حينئذٍ مركز استقطاب في أي إنجاز فكري يسعى إلى مقارنة الأنظمة الدالة على اختلاف منطلقاتها اللسانية والثقافية"⁽¹⁴⁾ ولاغرو فنظام "العلامات اللسانية يمارس قوة حضورية في تفسير أنظمة العلامات الأخرى وتأويلها، بحكم أن العلامات ليست بالضرورة لسانية فحسب، بل مجال العلامات فضاء مفتوح أكثر ممّا نتصور؛ فالعلم والهلل والصليب المعكوف وبعض الحركات والإيماءات وإشارات المرور هذه كلّها تشكّل أنواعاً من العلامات، بيد أن نظام العلامات اللسانية يعدّ أهمها من حيث كونه مرتكزها التفسيري والتأويلي"⁽¹⁵⁾ ولذلك يركّز "أحمد حساني" على الدلالة الإحالية للعلامة؛ فهي إحالة تعيينية للمحسوسات والأفكار المجردة والحقائق غير اللسانية، سواء أكانت واقعية أم خيالية؛ ولذلك تتعدّ الإحالة (Référence) بالوظيفة التعيينية ويظل المرجع (Réferent) دائماً مرتبطاً بعلامة معينة في سياق محدد. إذ العلامة إحالة تعيينية للكائنات والأشياء والأفكار المجردة والحقائق غير اللسانية، سواء أكانت واقعية أم خيالية، ولذلك تتعدّ الإحالة (Référence) بالوظيفة التعيينية والمرجع (Réferent) بالشيء المعين الذي يمكن له أن يكون شيئاً مادياً، أو مفاهيم مجردة مستقلة عن النشاط اللساني، ومن هنا يظل المرجع دائماً مرجعاً لعلامة معينة في سياق محدد⁽¹⁶⁾ فالعلامة "تقوم في عملية تبادل المعلومات داخل المجموعة البشرية بدور المعادل أو المكافئ المادي للأشياء والظواهر والمفاهيم التي عبر عنها وبالتالي فإنّ الميزة الأساسية للعلامة هي قدرتها على القيام بوظيفة الاستبدال Remplacement بمعنى أن الكلمة تحل محل الشيء أو الموضوع أو المفهوم؛ النقود تحل محل القيمة، محل العمل كضرورة اجتماعية الخريطة تحل محل المكان"⁽¹⁷⁾. وبهذا فقد قدّم "أحمد حساني" قراءةً مسحية إستقصائية لمفهوم العلامة بالتعريض على أعلام الدرس السيميائي المعاصر بدءاً بـ"دي سوسير" و"بيرس" وانتهاءً بـ"بارث" و"جوليا كريستيفا". ليكون بهذا قد هيأ الأرضية النظرية ووطأ السبيل الإجرائي بامتلاك المرجعية والمنهج والأدوات اللازمة التي تساعد عموم الدارسين العرب على القيام بقراءة استكشافية وتوظيفها في الآن نفسه للموروث اللساني العربي للوقوف على إسهامات أسلافنا في ترقية منوال دراسة العلامة؛ ولذلك أعقب الباحث المدخل بقسمٍ وسّمه "العلامة في التراث - قراءة في الأسس والمفاهيم" - وحكّم منذ البدء - أي في الفصل الأول - للعلماء العرب القدامى بشمولية تناول وموسوعية الفكر استناداً إلى فحوصه موروثهم اللغوي المحض والبلاغي الأدبي والديني والفلسفي والاجتماعي، وخلص إلى نتيجة مفادها؛ أن هذا الرصيد التراثي العلمي الشامل يشكّل في جوهره مخزوناً معرفياً وثقافياً؛ يتجلى في صورة نظام من العلامات الدالة، وقد تتحقق سيميائية هذا النظام في إطاره التاريخي والثقافي والحضاري المتجانس"⁽¹⁸⁾ كما استدلل الباحث على مركزية العلامة في المرجعية العربية من خلال الاستشهاد بآيات قرآنية كثيرة، حتى أنّه جعل هذه الأخيرة - أي الآيات القرآنية - ضريباً من ضروب العلامات الظاهرة الملازمة لأشياء غير ظاهرة.

في "الفصل الثاني: آليات المفاهيم" اتخذ المرجعية الفكرية العربية في تقصي الفروق الدلالية بين مفاهيم متشاكلة لمصطلحات متقاربة من قبيل؛ العلامة، الأمانة، الدليل، السمة. وفي كلّ هذا كان يستحضر مقولات

الأعلام الأفذاذ كالراغب الأصبهاني (ت 565 هـ) وابن حزم (ت 465 هـ)، والجاحظ (ت 255 هـ)، والآمدي (ت 631 هـ) والجرجاني (ت 471 هـ)، والغزالي (ت 505 هـ)، والباقلاني (ت 403 هـ). ووصل بعد قراءة شاملة للمدونة التراثية العربية أنّ "العلماء الأقدمين كانوا على وعي عميق في استخدامهم مفهوم العلامة وكانوا يعنون به ذلك الوسيط أو تلك الوسيلة الحسية الحاضرة والشاهدة التي تنوب عن شيء آخر ليس بحاضر. فهي من هاهنا اقتران ثنائي بين طرفين متلازمين يقتضي أحدهما وجود الآخر؛ الطرف الأول هو الدال والطرف الثاني هو المدلول"⁽¹⁹⁾ وأفرّد القسم الثاني لتصنيف العلامات اللسانية وجعلّه في فصلين؛ الأول مخصص للتصنيف الدلالي من حيث المفهوم أمّا الثاني فهو متعلق بالتصنيف الدلالي من حيث الإجراء. ففي الأول تتبّع "حساني" مصطلح "الدلالة" في المدونات اللسانية الكبرى كما هي عند ابن فارس، وأبي هلال العسكري، والراغب الأصبهاني، والشريف الجرجاني. وشرّح العلاقة بين الدلالة والعقل من جهة وبين العلامة والمرجع من جهة أخرى وفي الفصل الثاني استطرّد في بسط أنواع العلامات من وجوه عديدة فقسّم وفق ذلك الدليل إلى اللفظ والإشارة والعقد والخط والنسبة؛ كما أقرّها "الجاحظ" لما قال: "اللفظ، ثم الإشارة، ثم العقد، ثم الخط، ثم الحال التي تسمى نسبة والنسبة هي الحال الدالة التي تقوم مقام تلك الأصناف"⁽²⁰⁾.

استقصى الباحث النظام اللساني بالوقوف على مفهوم "اللسان" في مضان التراثية العربية وتعبّ علاقّة اللسان بالإنسان من جهة، ثمّ علاقّة اللسان بالمجتمع من جهة أخرى. هذا فضلا عن طبيعة الحدث اللساني التي تتجلى في صورتين اثنتين: إحداها ذهنية؛ وهي الكفاية الضمنية التي يمتلكها الإنسان والتي تتيح له إنتاج عدد لا متناه من البنى اللسانية. والأخرى حسية؛ تتجسّد في الكلام أو الإنجاز الفردي الفعلي؛ حيث تشكّل هذه الثنائية (الكفاية / الأداء) جوهر النظرية التوليدية والتحويلية. وإنتهى الباحث إلى التسليم بأنّ العلماء العرب أدركوا اعتبارية العلامة اللسانية وعبروا عن ذلك بالمواضعة والاصطلاح.

3-4- نقد الكتاب:

ينتمي "أحمد حساني" إلى الاتجاه التوفيقي الذي يجمع بين التشعب الواعي بالتراث العربي الإسلامي والدراسة العميقة الفاحصة للنظريات اللسانية الغربية؛ وعن منهجه في قراءة التراث بصرح في أكثر مؤلفاته؛ قائلا: "ومن الذين بهم اقتدينا وإهتدينا إلى سواء السبيل المنهجي والرؤية العلمية الثاقبة للتولج في موالج التراث عبد الملك مرتاض، والحاج صالح، وعبد السلام المسدي. هؤلاء جميعا دلّلوا لنا العوائق، ووطّؤوا لنا السبيل لإصطناع المنهج العلمي المؤسس معرفيا وثقافيا وحضاريا"⁽²¹⁾ إنّ إيمانه المطلق بغنى التراث العربي دفعه إلى تقديم هذه الدراسة التي تفكّك "العلامة" وتقاربها من وجهات نظر شتى داخل البنية الفكرية العربية؛ تجمع بين آراء البلاغيين وتقريرات الأصوليين وأقوال المتكلمين وتقعيدات النحويين ليقدم في كتابه توليفا دقيقا لما قدّمه العلماء العرب القدامى، وليخلص في نهاية المطاف إلى الحكم بواقعية الدرس اللساني العربي وموضوعيته في صلته بالنص فضلا عن علميته في استخلاص الأدوات الإجرائية المستمدة من الفضاء الفكري والحضاري العربي المسلم.

اعتمد الكاتب منهجا تفسيريا تأويليا يسترشد من التراث العربي الحمولة المعرفية التي يستلزمها البحث قيد الدراسة؛ فيغتنى بمقولات المذاهب العقدية والنحوية والبلاغية وبعدها في المجمل رصيذا مرجعيا وعاملا إثراء وإخصاب للفكر اللساني. وهو في ذلك ممتلك لعُدّة نظرية قوية ومتسلّح بأدواته المنهجية الراسخة؛ لذلك قدّم قراءة للمدونة التراثية بعيدة عن السطحية والتعسف. ومن جهة أخرى يمكن الإشارة إلى خصيصة المزوجة بين ثنائية الفهم والتوظيف وهي جلّية جدًا في الكتاب؛ تتضح في إدراك "أحمد حساني" الشامل للعناصر الفكرية والدينية التي

تكون التراث اللساني العربي. وقدرته على استثمار العناصر الجزئية لاسيما ما تعلق بمبحث العلامة من حيث هي ثابت من جهة ومتحول من جهة أخرى، بالإضافة إلى إبراز قيمتها المعرفية واللسانية. وعليه؛ فكتاب "العلامة في التراث العربي" إضافة علمية قيمة وإخراج للدرر الضافية التي تخر بها المدونة التراثية العربية حتى لا يظل هذا الرصيد المعرفي والفكري حبيس شرطيته التاريخية في سكونية تامة. وهو جمود خطر ولاغرو، فوقع مثل هذه المؤلفات تحت مغبة الإهمال والنسيان والشعور الحضاري المعطل؛ يفقدنا عمقها الفكري والثقافي في دفع الأمة إلى سالف صدارتها الحضارية؛ عوض المؤمل منها في أن يكون بعث هذه الجواهر النفيسة لبننة في التأسيس لنظرية لسانية معاصرة عربية أصيلة.

4- المقالات (النظام النحوي العربي بين بنية الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي):

عديدة هي المقالات التي قدمها "أحمد حساني" كدراسات مستفيضة لمباحث شتى؛ من ذلك نذكر للتمثيل لا الحصر مقاله "النظام النحوي العربي بين بنية الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي" المنشور في العدد العاشر (10) من مجلة "ثقافات" الصادرة عن كلية الآداب بجامعة البحرين في ربيع 2004 م. جوهر المقال وغايته مسالة النحو العربي؛ من خلال الكشف عن مكوناته النظرية ومفاهيمه التجريدية وإجراءاته التطبيقية في ظل سيادة المنهج النحوي المعياري التقليدي التي حدّ الاجتهاد ورسخ التقليد والولاء السلبي لمقولات الأوائل، فتوهم المنافحون عنه بتزمت مثالية التصور النحوي السلفي، ولكم أضرت هذه الأخيرة بتعليمية النحو العربي؟ ومن ثمة فإن "حساني" يقر بوجود مشكل في النظام النحوي العربي ويدعو إلى تأمل مقولات التراث واستكناه أغوارها وانتقاء الفاعلة منها والتي يمكن أن يعول عليها للتأسيس لحلول عملية لمشكلات تعلم اللسان العربي عند العرب والأعاجم. وهو ما يمنح الدراسة المذكورة شرعية معرفية ومنهجية؛ ويتأكد ذلك إذا عرّف استنادها على النتائج التي حققتها اللسانيات التطبيقية في حقل تعليمية اللغات لتذليل عوائق اكتساب النظام القواعدي العربي والصعوبات التي تعترض سبيل المعلم والمتعلم معا⁽²²⁾. وفي السياق نفسه يشير "حساني" إلى أن النظام النحوي يتأسس على خطابين يوطرانه وهما: الخطاب الفلسفي الذي يشكل المرجعية النظرية (الفلسفية والكلامية والفقهية) بما تنتجه من مفاهيم مجردة وإجراءات تطبيقية. أمّا الخطاب الثاني فهو تعليمي نشأ باعتباره نتيجة حتمية لشيوخ الشعور بضرورة تبسيط التنظير النحوي المتعالي عن الفهم عند فئات كثيرة من المتعلمين؛ ويتأكد ذلك أكثر إذا وُشّح بالمصطلحات النحوية مما يبعد الشقة بين المتعلمين وحقيقة علم النحو وغايته.

تطرق "حساني" تحت عنوان "المنهج النحوي: التأسيس والإجراء" إلى أسس المنهج النحوي العربي القائم على السماع والقياس... ذلك أن النحو بعضه مسموع أخذ عن العرب سماعاً، وبعضه مستنبط بالفكر والنظر وإعمال العقل كالعلل فانتهى النحو العربي متطرفاً بسبب تأثره بصناعات أخرى... وقد ميز علماء العربية القدامى بين العلم بقواعد اللغة والعمل بها، وهو تقطن منهم إلى الحدود الفاصلة بين النظري والتطبيقي؛ وهو ما أكدّه "ابن خلدون" بقوله: "إنّ العلم بقواعد الإعراب إنّما هو علم بكيفية العمل وليس العمل نفسه، ولذلك نجد جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين بتلك القواعد إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو لذي مودة أو شكوى ظلامه أو قصد قصده أخطأ فيهما الصواب وأكثر من اللحن ولم يجد تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي"⁽²³⁾ وهذا الإشكال مردّه صعوبة الخطاب الفلسفي للنحو العربي؛ لذلك استنجد العلماء بالخطاب التعليمي؛ فقد أطلق "ابن مضاء" على هذا الضرب من العلل اسم "العلل الثلاث" ودعا إلى إسقاطها عن

الدراسات النحوية؛ لأنه ليس في تلكم التعليقات نفع ولا عودٌ في ضبط الألسنة⁽²⁴⁾ وتوالت الدعوات إلى هجر العلل الفلسفية البعيدة عن جوهر النسق النحوي تيسيرا لتعلمه في العصر الحديث تتراً.

بسّطَ "حساني" أصول الخطاب التعليمي في التراث وإجراءاته" في مبحث مستقل لأهميتها؛ وأعقبها بمبحث سادس خاص بـ "إجراء تطبيقي" استعرض فيه أحدث الاتجاهات التي تقارب الفعل؛ بوصفه مقولة نحوية وفق معايير مختلفة وهي: الاتجاه التوزيعي، والاتجاه الوظيفي، والاتجاه الدلالي، مع التعرّيج على محاولات تيسير النحو العربي التي اشترط لها "حساني" تحديد الأهداف التعليمية (الوظيفية والتداولية) تحديداً دقيقاً، مع تحرّي الضبط في تقصي الشاهد اللغوي المستتب من لغة الاستعمال، وكذا الضبط الوظيفي للجهاز المصطلحي وحصر العلاقات الوظيفية للعناصر اللسانية داخل التراكيب الأساسية.

خاتمة:

تجدد الإشارة ابتداءً إلى أنّ لغة الباحث وتبويبه للمادة العلمية وضبطه لمصطلحاته وتحريره لمواضع الخلاف فيها مما يحسب له؛ فقد خلت المؤلفات - فيما وقفنا عليه - من الأخطاء الفاحشة والهفات اللغوية والسقطات المنهجية الفاضحة ولاغرو؛ فالأستاذ "أحمد حساني" من البحتة المتميزين المؤمل فيهم، وهو قامة علمية عربية سامقة.

ل تعددت أعمال "أحمد حساني" بين المؤلفات التي تؤسس للسانيات، وبين تلك التي تُرَعَّبُ في استثمار نتائجها في حقل تعليمية اللغات، وتجاوزتها إلى الدراسات العميقة التي تؤصل لقضايا لسانية بعينها؛ كالعلامة مثلاً. والملاحظ أنّ معظمها تربط بين الظواهر اللغوية والجانب الفكري؛ فالتفكير في الظاهرة اللغوية - كما يراه أحمد حساني - قديم قدم الإنسان، وتشكّل عبر المسار التحولي للحضارات الإنسانية المتعاقبة، إلى أن استوى على سوقه نظرية لسانية حديثة لها مركزيتها في الفكر الإنساني العالمي.

ل التفكير العلمي المؤسس الهادف - من منظور حساني - لا بد له من توافر ثلاثة مرتكزات أساسية: المرجعية المعرفية التي توطّر البحث العلمي ويقصد بها الإطار النظري الذي يقم الأدوات المنهجية الكافية للدراسة والمفاهيم والاصطلاحات التي تعزّز البحث العلمي؛ وتضفي عليه شرعية الانتماء إلى هذا الحقل العلمي أو ذاك، وأخيراً الإجراءات التطبيقية التي تفعل تلك المعطيات النظرية.

ل تستهدف مؤلفات "أحمد حساني" في مجال الدرس اللغوي العربي تكوين أرضية صلبة وترسّخ لتأسيس فكر لساني عربي موحد في نسقه وأبعاده، ينظر للغة العربية من منطلقها الخاص وبرؤية اللساني العربي المتخصص. ل تأكيد "أحمد حساني" من خلال مؤلفاته على أهمية الجمع بين النظرية والتطبيق؛ لذلك فقد رتب المادة العلمية وفق أولية الجانب النظري على الجانب التطبيقي، ولأنّه مؤمن بتكامل الجانبين، فكثيراً ما كان يعضد الخلفية النظرية التأسيسية بالإجراءات المنهجية التطبيقية.

ل السمة الموضوعية راسخة في أعمال "أحمد حساني"؛ ويتبدى ذلك في المنهج التوفيقي المتبع الذي ينطلق من المدونة التراثية اللغوية العربية بكل حمولاتها الفكرية واختلافاتها المنهجية، مع الانفتاح على أحدث النظريات اللسانية الغربية.

ل وفق "أحمد حساني" فيما أُلّفَ إجمالاً؛ فكتاب "مباحث في اللسانيات" غنية للقارئ العربي يرسم له ملامح اللسانيات بدقة، وبأسلوب بسيط قريب ومنهجي سليم. أمّا كتاب "دراسات في اللسانيات التطبيقية" فهو زاد لمن يريد استثمار المعطيات اللسانية النظرية في تعليم اللغة. وأخيراً كتابه "العلامة" مطية في الوقوف على المدونة

العربية وقد أنصفها موضوعياً إلى حدٍّ كبير؛ فقد تمكّن من إنتاج دراسة لسانية عربية تتطّلق من الفكر العربي في اللسانيات، تتواءمُ ومنطقُ اللغة العربية، وتقارب الظواهر اللسانية العربية، وليس مجرد فكر لساني يفرضه على اللغة العربية.

ل المناداة الصريحة من "أحمد حساني" إلى إقامة علم دلالة عربي أصيل؛ ينطلق من المدونة التراثية الثرة التي تضمّ العديد من النظريات الرائدة والتي تدل على سبق العرب لغيرهم على غرار نظرية الحقول الدلالية.

ل الدعوة إلى استثمار نتائج اللسانيات النظرية في تعليمية اللغة العربية، وتذليل جملة الصعوبات التي تعترى النظام النحوي العربي باقتراح إجراءات عملية تعين المتعلّم على تجاوز المعيقات الفلسفية والمنهجية انطلاقاً من إحياء الشاهد النحوي بربطه بالواقع اللغوي الذي يحيط بالعملية التعليمية، وتخليصها من المفاهيم الفلسفية المجردة والإعتناء بجانبها الوظيفي.

قائمة المراجع:

- المؤلفات:

- 1- ابن مضاء القرطبي (592 هـ)، 1947، الردّ على النحاة، تحقيق: شوقي ضيف، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط1، القاهرة.
- 2- أبو عثمان عمرو الجاحظ (ت 255 هـ)، 1975، البيان والتبيين، تحقيق: عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، ط 4، القاهرة، ج 1.
- 3- أحمد حساني، 2009، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات - ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 4- أحمد حساني، 2015، العلامة في التراث العربي الإسلامي - قراءة لسانية وسيميائية - مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز، دار وجوه للنشر والتوزيع، ط1، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 5- أحمد حساني، 2013، مباحث في اللسانيات. كلية الدراسات الإسلامية والعربية بدبي، قسم اللغة العربية وآدابها، الإمارات العربية المتحدة.
- 6- حافظ إسماعيلي علوي، 2009، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، ليبيا.
- 7- عبد الرحمن بن خلدون (ت 808 هـ)، 2004، المقدمة، دار البلخي، ط 1، دمشق، ج 2.
- 8- مصطفى غلفان، 2013 اللسانيات العربية أسئلة المنهج، دار ورد الأردنية، ط 1، الأردن.
- 9- محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، ط 1، القاهرة.
- 10- نورمان ماكنزي وآخرون، 1973، فن التعليم وفن التعلم، ترجمة: أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق.
- 11- يوري لوتمان، 1989، مدخل إلى سيميائية الفيلم، ترجمة: نبيل الديسي، مطبعة عكرمة، ط1، دمشق.

- المؤلفات الأجنبية:

1. Denis Girard, Linguistique appliqué et didactique de Langues. Amrand Colin. Paris.
2. Oswald Ducrotm & Tzvetan Todorov, 1972, Dictionnaire encyclopédique des sciences du la langage. Ed: de Seuil, Paris.

- المقالات:

1. أحمد حساني، النظام النحوي العربي بين بنية الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي، مجلة ثقافات، العدد: (10)، السنة (2004) ص 30-44.

- الأطروحات:

1. أحمد حساني، الإيقاع وعلاقته بالدلالة في الشعر الجاهلي [أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر]، الموسم الجامعي (2005) - (2006). متاحة على الرابط:

http://biblio.univalger.dz/jspui/bitstream/1635/13951/1/HASSANI_AHMED.pdf

الملحق: شذور من سيرة "أحمد حساني":

باحث أكاديمي جزائري متخصص في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، من مواليد ولاية سعيدة. يتمتع بمسيرة أكاديمية وإدارية مرموقة؛ إذ عمل باحثاً مُتدّباً في جامعة Rennes 2 بفرنسا (1997-1999). شغل سابقاً منصب أستاذ في جامعة وهران، وترأس مشاريع الماجستير في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات (2001-2004). وهو يعمل حالياً أستاذاً للغة العربية واللسانيات في كلية الدراسات الإسلامية والعربية بدبي منذ عام 2006، ويشغل حالياً منصب رئيس قسم اللغة العربية وآدابها بعد أن كان على رأس عمادة الكلية (2008-2013). والأستاذ "حساني" يسهم بفعالية في تأطير رسائل الماجستير والدكتوراه وتعزيز البحث العلمي في جامعات الخليج العربي؛ ذلك أنه عضو في الهيئات العلمية وتحكيم الأبحاث في العديد من المجلات والجامعات العربية، وله حضور فاعل في المؤتمرات والندوات، وإنتاج فكري غزير يتمثل في العديد من الدراسات والمؤلفات المنشورة في مجال اللسانيات، من أبرزها: "السمات التفريعية للفعل في البنية التركيبية" (1993)، "المكون الدلالي للفعل" (1993)، "مباحث في اللسانيات" (1994)، "دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات -" (2000)، "العلامة في التراث اللساني العربي - قراءة لسانية وسيميائية -" (2015) وكتاب "سوسيو لسانية" (تأليف مشترك، 2016).

الإحالات والهوامش:

- 1- حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، ليبيا، 2009، ص 99.
- 2- مصطفى غلفان، اللسانيات العربية أسئلة المنهج، دار ورد الأردنية، ط 1، الأردن، 2013، ص 62.
- 3- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات. كلية الدراسات الإسلامية والعربية بدبي، قسم اللغة العربية وآدابها، الإمارات العربية المتحدة، 2013، ص 68-69.
- 4- المرجع نفسه، ص 61-65.
- 5- محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، ط1، القاهرة، ص 40.
- 6- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص 120-121.
- 7- ينظر، المرجع نفسه، ص 7.
- 8- ينظر، المرجع نفسه، ص 5-6.
- 9- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات - ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009، ص 47-48.
- 10- نورمان ماكنزي وآخرون، فن التعليم وفن التعلم، ترجمة: أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق، 1973، ص 67.
- 11- ينظر، المرجع نفسه، ص 142-153.
- 12- Denis Girard, Linguistique appliqué et didactique de Langues, Amrand Colin, Paris, p. 9.
- 13- أحمد حساني، الإيقاع وعلاقته بالدلالة في الشعر الجاهلي [أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر]، الموسم الجامعي: (2005-2006). متاحة على الرابط: http://biblio.univalger.dz/jspui/bitstream/1635/13951/1/HASSANI_AHMED.pdf ص466.
- 14- حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات - ص 12.
- 15- Oswald Ducrot & Tzvetan Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du la langage, Ed: de Seuil, Paris, 1972, p. 136.
- 16- أحمد حساني، العلامة في التراث العربي الإسلامي - قراءة لسانية وسيميائية - مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز، دار وجوه للنشر والتوزيع، ط 1، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2015، ص 14.
- 17- يوري لوتمان، مدخل إلى سيميائية الفيلم، ترجمة: نبيل الديسي، مطبعة عكرمة، ط1، دمشق، 1989، ص 6.
- 18- أحمد حساني، العلامة في التراث العربي، ص 40.
- 19- المرجع نفسه، ص 90.
- 20- أبو عثمان عمرو الحافظ، 1975، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، ط 4، القاهرة، ج 1، ص 76.
- 21- أحمد حساني، العلامة في التراث العربي الإسلامي، ص 34.

- 22- ينظر، أحمد حساني، النظام النحوي العربي بين بنية الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي، مجلة ثقافات، العدد: (10)، السنة 2004، ص 10.
- 23- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، دار البلخي، ط1، دمشق، 2004، ج 2، ص 385 ذ.
- 24- ابن مضاء القرطبي، الردّ على النحاة، تحقيق: شوقي ضيف، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط1، القاهرة، 1947، ص 151.

تكيف اختبار المعالجة المورفولوجية للكلمة المكتوبة باللغة العربية لدى متعلمي السنة الأولى والثانية ابتدائي الناطقين باللغة الأمازيغية "المزابية"
أحمد أوعيسي سكوتي⁽¹⁾ د. صليحة قلاب قزادري⁽²⁾

- 1- مخبر المعرفة واللغة: النمو والاضطرابات، قسم الأروطوفونيا، جامعة الجزائر 2، ahmed.ouissisekkouti@univ-alger2.dz
2- مخبر المعرفة واللغة: النمو والاضطرابات، قسم الأروطوفونيا، جامعة الجزائر 2، saliha.guellab@univ-alger2.dz

تاريخ الإيداع: 2025/05/21 تاريخ المراجعة: 2025/12/18 تاريخ القبول: 2026/01/14

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تكيف اختبار المعارف المورفولوجية للغة المكتوبة على متعلمين ناطقين باللغة الأمازيغية "المزابية" من الأولى ابتدائي في نهاية مرحلتها. وقد اعتمدنا اختبار المعارف المورفولوجية للغة المكتوبة المبني على البيئة الجزائرية في إطار مشروع PRFU لفرقة بحث (قلاب، خورتة، وافي 2018) والمطبق على متعلمي الصف الثالث والخامس ابتدائي المطابق للفئة العمرية 09-11 سنة. سنعرض في هذا المقال أولى المراحل من هذه الدراسة باستقصاء النتائج التي توصلنا إليها على مجموعة دراسة لـ (32) متعلما، وقد خلصنا إلى تقديم نسخة مكيفة على الفئة العمرية 6-7 سنوات لأطفال ممتدرسين في السنة الأولى لغتهم الأم الميزابية. كما سجلنا ملاحظات مختلفة على المستويات المورفولوجية للغة العربية لغير الناطقين بها، وسجلنا ملاحظات أخرى على بعض بنود الاختبار.

الكلمات المفتاحية: تكيف، اختبار، المعالجة المورفولوجية، لغة أمازيغية "المزابية".

Adaptation of the Witten Word morphological processing test in Arabic for first and second-grade primary students speakers of Mozabite Amazigh.

Abstract

This study aims to adapt a written language morphological knowledge test for first-grade learners at the end of their stage, who are speakers of the Amazigh "Mzab" language. We utilized the written language morphological knowledge test developed and based on the Algerian environment within the framework of the PRFU project by a research team (Guellab, Khourta, and Wafi, 2018), which was previously administered to third and fifth-grade learners (corresponding to the 9–11 age group).

Keywords: Adaptation, test, morphological processing, Amazigh (Mzab) language.

مقدمة:

تنمو لغة الطفل من مصدرها الأول وهو أمه، ومن بعد ذلك محيطه في الأسرة ومن حوله وتتمّ بمراحل أثناء الاكتساب، وينقسم تعلّمه للغة إلى قسمين رئيسيين: الأول هو "اللغة الشفهية" التي تبدأ بإصدار أصوات عشوائية ثم موجهة إلى مرحلة قراءة المكتوب، والقسم الثاني هو "اللغة المكتوبة" التي تبدأ بالتخطيط العشوائي إلى مرحلة كتابة المقروء، فتمام اللغة لدى المتعلّم يتمّ ضمن سيرورتين: صوتية شفهية أو فونولوجية، وصرفية مكتوبة أو مرفولوجية. ولتتمّ لغة الطفل الشفهية لابد أن يعي رموزها وأصواتها ومقاطعها وهذا ما يسمّى بالوعي الفونولوجي، كما لا تتمّ لغة الطفل المكتوبة بدون إدراك معانيها وتوظيفها وتصريفها واشتقاقها، وهذا ما يسمّى بالوعي المورفولوجي، ولا يختلف اثنان على أنّ مهارة القراءة جدّ مهمة لاكتساب الطفل لغته الأكاديمية والتي تفتح له آفاق النجاح الدراسي والاجتماعي، فلا تنحصر القراءة في كونها نشاطا بصريا وترديدا للكلمات والنصوص بل يتعدى ذلك للفهم القرائي ثم الإنتاج من المقروء⁽¹⁾.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة نجد أنّها اعتمدت في تحليلها للظاهرة على معرفة البنى الفونولوجية وأغفلت الدور المورفولوجي في الأداء القرائي وتأثيره على تطور اللغة، وهذا ما تحدّثت عنه الدراسات الحديثة ونوّعت في تناولها للعلاقة بين الوعي المورفولوجي والقراءة من حيث الوعي والمعالجة وتقنين وتكييف الأدوات المشخصة لذلك، نذكر على سبيل المثال لا الحصر أبحاث كل من: الخلوفي (2015)⁽²⁾، عبد المرضي (2016)⁽³⁾، شنافي (2018)⁽⁴⁾، قدوري، وغري، ولعيس (2021)⁽⁵⁾. هذا وتتضح علاقة الوعي المورفولوجي بالأداء القرائي عندما نعرفه على أنّه: تلك القواعد والضوابط الإملائية والصرفية والمعجمية والدلالية والاشتقاقية والتركيبية التي تمكّن المتعلم المتمدرس من الإنتاج اللغوي الشفهي والمكتوب السليم المساعد على التواصل مع غيره، ولضبط الاعتلالات الحاصلة لدى المتعلّم أثناء إنتاجه اللغوي نحتاج إلى إيجاد مقاييس وأدوات تكشف لنا مستويات وعلاقات الوعي المورفولوجي بلغة المتعلم المطوّرة عن طريق مهارة القراءة ليس هذا فحسب بل تساعد هذه الأدوات في كشف أسباب وتشخيص ما يعترى إنتاج اللغة لدى الطفل من اضطرابات كعسر القراءة، والضعف في التعبير الكتابي.

اقترحت الباحثة قلاب⁽⁶⁾ في آفاق أطروحتها للدكتوراه حول: عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري على إنشاء نموذج معرفي لمعالجة الكلمة المكتوبة باللغة العربية على أن النماذج المقترحة تعتمد أساسا على قياس العناصر الحسية الصوتية ومعالجة اضطراباتها فالمتعلم للغة العربية سيستغني في مراحل متقدمة من تلقيه للغة على المقاطع والمصوتات ليعتمد على المباني النحوية والصرفية فلا يمكن للقارئ أن ينطق الكلمة سليمة ويوظفها في الموضع المناسب مالم يدرك ويفهم معناها ومدلولها وصيغتها، وكما أشارت الباحثتان في دراسة لأهمية سرعة التعرف على الكلمة المكتوبة لدى القارئ وعلاقة ذلك ارتباطيا بالوعي المورفولوجي⁽⁷⁾ ففي هذا الصدد، أردنا أن نعرض في هذا المقال نتائج تطبيق اختبار المعالجة المورفولوجية (الصرفية) للكلمة المكتوبة باللغة العربية موجه لمتعلمي الرابعة والخامسة ابتدائي (9-11) سنة على عينة من متعلمي السنة الأولى والثانية ابتدائي (6-7) سنوات لغتهم الأم الأمازيغية "المزابية"، واخترنا هذا الاختبار المعدّ من طرف الباحثات قلاب، وخورطة، ووافي⁽⁸⁾ الذي يهدف إلى تقييم المعارف الصرفية والوعي المورفولوجي للكلمة المكتوبة باللغة العربية لدى أطفال من 09-11 سنة، كونه مطبّقا على أطفال البيئة الجزائرية، كما أننا نريد دراسة متغير اللغة عند هذه العينة وهي اللغة "المزابية" والتي تخالف لغة المدرسة والمحيط العربية، وانطلاقا مما سبق ذكره كانت الحاجة في

هذه الدراسة إلى إيجاد أداة قياس مكيّفة ومقنّنة وفق معطيات العينة المراد دراستها وهما العمر والمستوى الدراسي وكذا اللغة "المزابية".

ومن خلال حاجتنا إلى أداة قياس للوعي المورفولوجي على خصائص العينة المذكورة آنفا تمحورت إشكالية دراستنا فيما يلي:

- هل سيتغير شكل الاختبار وبنوده بعد تطبيق نسخته الأصلية على العينة المختارة كليا أم جزئيا؟ وما النتائج المستخلصة؟ كما نتساءل أيضا:

- هل لعامل اختلاف اللغة الأصلية لأفراد العينة وهي الأمازيغية "المزابية" دور في توافق أو اختلاف بنود الاختبار أم لا ؟، ونقيم في بحثنا الفرضيات التالية:

- لا تتناسب كل بنود الاختبار مع عينة الدراسة بعدم الإجابة عليها.

- يمكن أن تتناسب كل بنود الاختبار مع عينة الدراسة بالإجابة عليها.

ومن خلال اطلاعنا على الدراسات السابقة التي عمدت إلى تكييف أو تقنين اختبارات وأدوات لقياس مستويات الوعي المورفولوجي على فئات الأطفال الجزائريين المتمدرسين الناطقين باللغة الأمازيغية "المزابية" فلمّا نجد بعد دراسات عدا التي قمنا بها في إطار إعداد شهادة الماستر ومحاولتنا هذه تعدّ الثانية من نوعها، ولا بأس أن نورد بعض الدراسات السابقة ذات صلة.

قدم الباحث أوعيسي سكوتي بإشراف الباحثة غلاب⁽⁹⁾ دراسة الوعي المورفولوجي لدى متعلمي مستوى الرابعة ابتدائي 9-10 سنوات الذين يعانون من صعوبات في القراءة والناطقين باللغة الأمازيغية "المزابية"، مطبقا عليهم اختبار المهام الخمس للوعي المورفولوجي المطبق على البيئة الجزائرية من طرف الباحث شنافي⁽¹⁰⁾ في إطار رسالة الدكتوراه، كما قام الباحث أوعيسي سكوتي في نفس الدراسة بمقارنة عينة البحث التي طُبّق عليها الاختبار الأصلي وهم متعلمون من السنة الرابعة ابتدائي الناطقين باللغة العربية، وعينة بحث الدراسة وهم الناطقون باللغة "المزابية"، وخلص الباحث بعد تحليل النتائج إلى أنّه ثمة علاقة ارتباطية واضحة بين الوعي المورفولوجي ومستوى أداء القراءة حيث إن الذين تحسّلوا على نتائج ضعيفة في اختبار المهام الخمس لاختبار الوعي المورفولوجي هم أنفسهم المتحصّلون على درجات دنيا في اختبار القراءة، كما أنّه لا توجد فروق دالة بين العيّنتين من حيث اختلاف اللغة بينهما، وتوجد فروق دالة بين بنود الاختبار المطبق.

قام الباحثون عبد المرضي، نافع، عبد النعيم في نفس الدراسة المذكورة أعلاه باقتراح برنامج يقوم على استراتيجية التحليل المورفولوجي الموجّه لمتعلمي مستوى الرابعة ابتدائي الذين يعانون من صعوبات القراءة، ويهدف البرنامج إلى تعليم آليات تحليل مورفولوجيا اللغة المقروءة متتبعا الخطوات التالية: التدريب على التعرف على أصل الكلمة ومعنى السوابق واللواحق ثم يشرح لهم معنى هذه الخطوة والغرض منها ثم تدريبهم على تداول أمثلة ليتمكّنوا في النهاية من تعميم المهارة من خلال تناولهم للنصوص القرائية.

قام الباحث معمر⁽¹¹⁾ بدراسة بعض المتغيّرات المتعلقة بتأخّر المكوّن المورفولوجي لدى أطفال الروضة بين 5 - 6 سنوات لتحليل محتوى اللغة لديهم من خلال بعض النصوص اللغوية فقام بتطبيق اختبار المكوّن المورفولوجي على عينة تتألف من 100 طفل وطفلة، ثم اختار طفلين تحسّلوا على أعلى درجة وطفليّن تحسّلوا على أدنى درجة ثم قام بإجراء دراسة حالتهم فوجد عند الطفلين الذين تحسّلوا على أدنى درجة ضعفا في المكوّن المورفولوجي للغتهما كما أثبتا ضعفا في درجات الذكاء وتمتاز لغتهما بالنقص والإجابات المقترضة، هذا ولم يجد

اختلافا بين جنسي الذكر والأنثى في النتائج، وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة بينت العلاقة الارتباطية بين نمو وتطور ذكاء الطفل بقوة أو ضعف الوعي المورفولوجي لديه. خلصت دراسة كل من الباحثين قلاب ووافي⁽¹²⁾ إلى أن للمعالجة المورفولوجية أو الصرفية علاقة ارتباطية بالضبط الإملائي أو الكلمة المكتوبة، فالوعي المورفولوجي يؤثر بشكل مباشر على رصيد البنى الإملائية للكلمة المكتوبة عند المعسر إملائيا، ثم هذا بعد قيام الباحثين بدراسة حالة من الوسط العيادي الجزائري في سن 10 سنوات من مستوى الخامسة ابتدائي تعاني من العسر الإملائي فأجريت عليه اختبارات استقصائية منها اختبار أداء الضبط الإملائي وكذا اختبار المعالجة المورفولوجية (الصرفية). هذه بعض الدراسات على سبيل المثال لا الحصر وغيرها كثير في الوسط العيادي الجزائري والعربي. وفيما يلي سنقف على أهم المصطلحات المفتاحية لهذه الدراسة:

تكيف:

ورد في معجم المعاني أن مصدر مصطلح تكيف هو مصدر لفعل كَيْفَ، وتكيف الشيء صار إلى حالة وصفية معينة، فكيف الهواء يَكَيْف درجة الحرارة⁽¹³⁾، والتكيف اصطلاحا هو طريق الوصول إلى حكم الواقعة⁽¹⁴⁾.

الاختبار:

هو موقف أو وضع أو مقياس (أسئلة أو تمارين نظرية أو تطبيقية) مقنن ومصمم خصيصا لإظهار عينة من سلوكيات الفرد يتم عرضها من الفاحص على المفحوص بغية إجابهه ليتم قياس درجة إجابهه وتحليلها، والمقياس هو أداة للتقدير الكمي لأداء الفرد في سلوك معين⁽¹⁵⁾.

نستخلص من خلال تعريف المصطلحين "تكيف" و"الاختبار" أن تكيف الاختبار هو عملية منهجية ومحكمة لترجمة أو تعديل في عناصر أداة قياس (اختبار، مقياس، استبيان) من لغتها أو حالتها الأصلية إلى لغة أو حالة جديدة، مع ضمان الحفاظ على التكافؤ القياسي Psychométrique Equivalence والخصائص السيكمترية الأصلية للاختبار.

المعالجة المورفولوجية:

يقصد بالمعالجة المورفولوجية مدى قدرة المتعلم على توظيف وتحليل بنية الكلمة وتفكيك عناصرها الصرفية والدلالية ليستعملها حسب السياق الذي استعملت فيه.

اللغة الأمازيغية "المزابية":

لا تزال الدراسات اللسانية عن هذه اللغة شحيحة جدا فجل ما دون عن اللغة "المزابية" عبارة عن أشعار وحكم وأمثال وأدبيات، وبعض من خصائص الكتابة والنحو ك: كتاب الوجيز في قواعد الكتابة والنحو للغة الأمازيغية⁽¹⁶⁾، ونوجز في هذا المقال أهم خصائصها، فهي إحدى اللغات المتفرعة عن الأمازيغية الجزائرية المعتمدة وينطق بها فئة واسعة من المجتمع الجزائري المتمركزين أغلبهم في سهل وادي مزاب بقصوره الثمانية المتواجدة في ولايتي غرداية وورقلة، كما يتواجد الناطقون بهذه اللغة أيضا في مختلف ولايات الوطن الجزائري الكبرى خاصة ولاية الجزائر العاصمة وهران، وقسنطينة، وعنابة، وتتميز هذه اللغة بتمازجها وتشابهها مع اللغات الأمازيغية الجزائرية الأخرى كالقبائلية والشاوية والتارقية والشلحية. هذا وتتداخل أيضا مع لغات أمازيغ المغرب العربي ومصر مثل منطقة جبل نفوسة وجربة بتونس ونالوت بليبيا، وسوى في مصر، وتعج هذه اللغة بالأمثال والحكم والقوالب المتجانسة⁽¹⁷⁾ ويغلب على نظامها الصوتي الصفات الانفجارية والتفسيرية لابتدائها بالحرف

السكان غالبا مثل: "تمارت" ومعناها: اللحية، "تقويت" ومعناها: الشمس، "تموسني" ومعناها: المحكمة، وقد قدمت دراسة للباحثين أوعيسي سكوتي وكحل عينو وإشراف الباحثة غلاب⁽¹⁸⁾ حصيلة نطقية باللغة الأمازيغية "المزابية" تحتوي على 38 حرفا يتقابل 31 حرفا منها في اللغة العربية الدارجة ويختلف 7 أحرف منها، وتختلف 3 حروف عنها في اللغة الأمازيغية "القبائلية" ومن خصائصها أنها تحتوي في أغلبها على بنية مقطع واحد في الكلمة الواحدة لا أكثر كما هو الشأن في الأمثلة السابقة الذكر، أما عن بنيتها الصرفية فيغلب عليها صفة المؤنث وابتدائها بتاء التأنيث والحرف الدال عن تأنيث ما هو مذكر مثل: "ألم" ومعناها الجمل، "تلمت" ومعناها الناقة، "أنعزّام" ومعناها العالم، "تنعزمت" ومعناها العالمة.

المنهج وإجراءات الدراسة:

اعتمدنا المنهج الوصفي في دراستنا باعتبار أننا سنقدّم وصفا شاملا وتفسيرا موضوعيا لمجريات تطبيق اختبار لقياس لغوي ثم تكييفه على عينة ذات خصائص معينة.

بعد تقديم طلبنا لفريق الباحثين المعدّ للاختبار وبعد موافقتهم تحصلنا على نسخة من الاختبار المسمى بـ: "المعالجة المورفولوجية (الصرفية) للغة المكتوبة" في نسخته الأصلية والمطبّق على أطفال التمدّس في سن 9-11 سنة، يحتوي الاختبار على 9 بنود، وقد تمّ إجراء هذا الاختبار في ظروف استثنائية تتعلق بالحجر الصحي جراء انتشار "كوفيد 19"، ممّا أعاق حضور كل أفراد العينة التي تم استدعاؤهم وعددهم 90 تلميذا وتلميذة، كما أننا قد برمّجنا إجراء الاختبار بعد امتحانات الفصل الأول وقبيل العطلة الشتوية إلا أننا تفاجأنا بقرار توقيف الدراسة وغلق المدارس قبل 20 من ديسمبر 2020، فاضطررنا لإجرائه خلال العطلة الشتوية، هذا إلى جانب الاحترازات المشددة التي جعلتنا جميعا في حالة نفسية مضطربة، وتم اختيار عينة الدراسة التجريبية اختيارا قسديا وفق مايلي:

- حدّدت الفئة العمرية بين 6 و7 سنوات مع استبعاد المعبدّين للسنة.
- لغتهم الأم التي يتحدثون بها هي اللغة الأمازيغية "المزابية".
- يتراوح آداؤهم القرائي بين الجيد والمتوسط والضعيف دون ضبط عدد كل نوع.
- خلّوهم من أمراض عضوية أو حسيّة، أو اضطرابات نمائية، أو نفسية أو اجتماعية.
- قمنا بإجراء اختبارنا على عينة الدراسة وعددها 32 متعلّما ومتعلّمة منها 18 أنثى و14 ذكرا، من أصل 90 المزاولين دراستهم في ابتدائية النصر بولاية غرداية، وقد توفّرت فيهم الشروط السالفة الذكر، كما تمّت عملية انتقاء العينة بالاستعانة بإدارة المدرسة ومعلّمتي القسمين، وقد قدّمنا طلبا من معلّمتين بالتنسيق مع إدارة المدرسة أن تحضرا خلال فترة العطلة والحجر الصحيّ للمساعدة في إجراء الاختبار إلى جانب طلبنا من أولياء أمور المتعلّمين الذين أجرينا عليهم الاختبار، وكانت خطوات إجراء الاختبار كالآتي:
- اتباع إجراءات الوقاية والسلامة من كوفيد 19 المعمول بها.
- استنساخ العدد المناسب للاختبار وتمكينه لمعلّمتي أفراد العينة للاطلاع عليه.
- أخذ وقت مستقطع من الفترة الممنوحة لنا لإعادة تركيز التلاميذ على الاختبار.
- نظرا لضيق الوقت الممنوح لنا فقد استعانت المعلمة بمساعدة.
- تقديم الباحث للشروحات اللازمة للمعلمة ومساعدتها.
- تزويد أفراد العينة بالوسائل والمعدات اللازمة من أقلام ملونة ومحاة... الخ

- قمنا ببعض الحوارات والأسئلة البسيطة بغية التأكد من حالتهم الذهنية والنفسية الجيدة.
- تمت الاستعانة بمعلمتي القسمين في شرح بنود الاختبار لأفراد العينة بإشراف الباحث.
- إلى جانب اختبار المعالجة المرفولوجية قمنا باختبار أدائهم القرائي بنص "العطلة" للباحثة (قلاّب، 2013)⁽¹⁹⁾، ودامت مدة الاختبار يومين في الفترة الصباحية بحجم ساعي قدره 8 ساعات.

الهدف من الدراسة:

تندرج هذه الدراسة ضمن إعدادنا لأطروحة الدكتوراه، وكان الهدف الأساسي من إجراءنا لهذه الدراسة هو الإسهام في الميدان العيادي من خلال إعداد اختبار مكيف على فئة عمرية جديدة ودراسة الفروق المتواجدة في اختلاف اللغات الجزائرية.

أداة الدراسة:

اعتمدنا اختبار المعارف المرفولوجية (الصرفية) للغة المكتوبة المقدم من طرف فريق الباحثين قلاّب، ووافي، وكورتة، في إطار مشروع البحث PRFU، ويحتوي الاختبار على 9 بنود وكل بند يحتوي على مجموعة من الأسئلة وكل سؤال عليه نقطة في حالة الإجابة الصحيحة وصفر في حالة الإجابة الخاطئة، وجاءت هذه البنود متنوعة من حيث صياغة الأسئلة التي تتماشى مع المرحلة العمرية فنجد صيغا في شكل التلوين وأخرى في شكل: صحيح / خطأ وأخرى في اختيار الكلمة المناسبة لملء الفراغ المناسب، وهذه الصيغ تتوافق مع طبيعة المنهج الدراسي الذي يتلقاه التلميذ في القسم، ويهدف هذا الاختبار إلى تقييم المعارف المرفولوجية للمفحوص وكذا تقييم مستوى وعيه الصرفي.

خطوات إجراء الاختبار:

قبل إجراء الاختبار تم عرضه على مجموعة من معلمي السنة الأولى والثانية ابتدائي لإبداء آراءهم حول بنود الاختبار ونصوصه، وقد تم عرضه على خمسة معلمين وقد أبدوا تحفظهم من بعض بنود الاختبار، وبعد تحديد عينة الدراسة تم معاينة مكان إجراء الاختبار على أن تكون القاعة جيدة التهوية والإضاءة، وتناسب المقاعد والطاولات مع التلاميذ، وتوفرها على الهدوء وهذا ما تم فعلا، ثم عرضنا الاختبار على المعلمين المساعدين وشرح بنود الاختبار وطريقة تقديم التعلّيم، والاختبار يحتوي على 9 بنود لكل بند عدد من الأسئلة ولكل سؤال نقطة، ومجموع عدد نقاط الاختبار يساوي عدد الأسئلة فيه وهي: 71 نقطة، وسنورد في النتائج في خاتمة هذا المقال جدولاً يفصل البنود المعتمدة في النسخة المكيفة مقارنة بالنسخة الأصلية للاختبار وكذا مجاميع ونسب أسئلة ونقاط تقييم كل نسخة، ولقد زدنا المتعلمين بالأقلام والمستلزمات التي يحتاجونها، وتقدم التعلّيم للتلميذ مرة واحدة ويشعر في الإجابة فردياً، ويكون التنقل من بند إلى آخر بعد إنهاء كل أفراد العينة للبند السابق.

تحليل ومناقشة النتائج:

تجدر الإشارة بداية إلى أن تطبيق هذا الاختبار على عينة المتمدرسين في مرحلتهم العمرية 6-7 سنوات الناطقين باللغة الأمازيغية "المزابية" جاءت بعد بناء وتقنين الاختيار وإخضاعه للصدق والثبات من طرف فريق الباحثين، كما أن تطبيقنا للاختبار وتكييف بنوده بعد تحليل النتائج على الفئة العمرية المختارة هي عبارة عن خطوة أولى ستلونها خطوة أخرى وهي إعادة إجراء الاختبار للتعميم وتمكين الصدق والثبات.

بعد تصحيح نتائج الاختبار لـ 32 متعلّماً ومتعلّمة قمنا بجمع نقاط كل بند، فأول ملاحظة سجّلت أثناء إجراء الاختبار هي عدم إجابة أفراد مجموعة الدراسة كلّهم على مجموعة من البنود رغم اضطرارنا لإعادة التعلّيم مرة

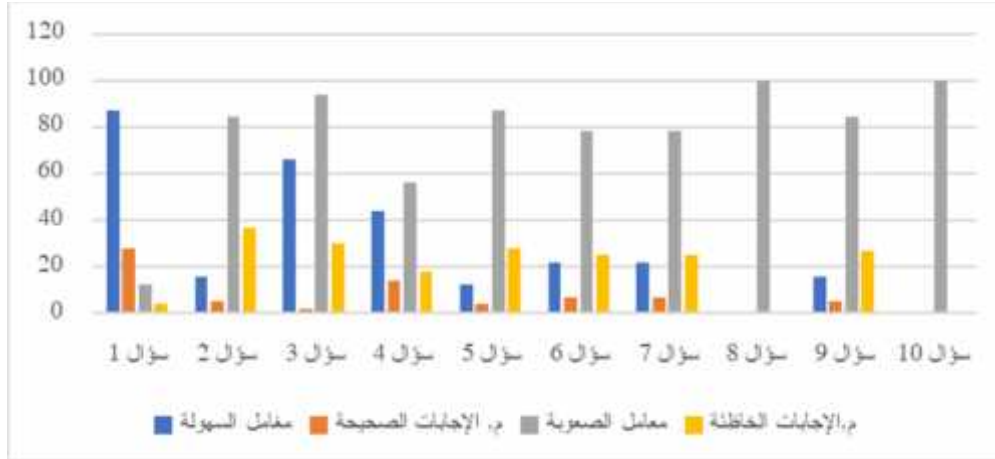
ثانية، وهذا ما توافق مع ملاحظة المعلمين المساعدين الذين طلب منهم إبداء رأيهم، وهذه البنود هي على التوالي حسب ترتيبهم في الاختبار: البند الأول: تكملة جملة بكلمة مشتقة، البند الثاني: إنتاج كلمات غير قابلة للاشتقاق، البند السابع: الوعي بحدود الكلمات في الجمل، البند الثامن: تحديد مكونات الكلمة، فأكدت لنا ملاحظات معلمي مستوى السنة الأولى والثانية ابتدائي أن تعليمات ونصوص البنود المذكورة لا تتماشى مع مقررهم المدرسي أي أنهم لم يتلقوا بعد هذه القواعد، كما تأكد لنا ذلك عندما أعدنا توجيه التعلّية وخصّصناها بفئة المتعلمين الذين كانت نتائجهم في اختبار القراءة جيّدة ومع تركيز معلمهم، وأمّا عن البنود التي تمّ الإجابة عليها فعددها خمسة من أصل تسعة بنود، وهي على التوالي حسب ترتيبها في الاختبار: البند الثالث: صحيح/خطأ، البند الرابع: اختبار التماثلات للكلمة المشتقة، البند الخامس: اختبار المعرفة والوعي بالكلمات المصرفة (الفعل)، البند السادس: إدخال ألد التعريف، البند التاسع: اختبار كلمة على أساس الوحدات المورفولوجية، وكانت تعليمات هذه البنود في متناول أفراد العينة نسبياً وأنها تتوافق ومناهجهم الدراسية المقررة، ولنتأكد من صحة ما ذكرناه، ولإعطاء النتائج مصداقية ودقة أكبر قمنا باستخراج معاملي الصعوبة والسهولة لكل تعلّية من كل بند واستخراج البنود التي تتكيف مع عينة الدراسة، فكانت الإجابات المعتمدة تتراوح معاملات صعوبتها بين مجالي: 25 و 75% أي لا نحسب الإجابة التي دون 25% أو فوق 75% وهذا مراعاة لمستوى متوسط أفراد العينة التي هي مزيج من ضعفاء ومتوسطي وجيّد الأداء في القراءة، وفي المرحلة الموالية وبعد استبعاد البنود الأربعة التي ذكرت والتي لم يتم الإجابة عنها ولا حتى المحاولة فيها، قمنا بتصحيح إجابات أسئلة البنود الخمسة التي تمّ الإجابة عليها والمذكورة آنفاً ومنح نقطة لكل إجابة صحيحة وصفر لكل إجابة خاطئة، ثم استخرجنا إجابات أسئلة البنود التي كانت معاملات صعوبتها في المجالين المذكورين أعلاه، وتجدر الإشارة إلى أنه تم استثناء البند الرابع "اختبار التماثلات للكلمة المشتقة" رغم محاولة أفراد العينة الإجابة على أسئلته إلا أننا بعد استخراج معاملات الصعوبة استبعدناه بعد إخضاع أسئلته الأربعة للمجالين النسبيين الأدنى والأعلى (25-75%)، وبالتالي تبقى أربعة بنود ستقيم من أصل تسعة بنود وبالتالي فإن النسبة المئوية العامة للبنود التي تمّ الإجابة عليها من كل الاختبار هي: 44.44 %، وسنزود فيما يلي مثالا واحدا لسؤال عن كل بند من البنود، ونرفق تمثيلا بيانيا لنتائج الإجابات الصحيحة والخاطئة ومعاملات الصعوبة لكل سؤال في هذا البند فقط للمثال لا الحصر ثم نعلق عليها.

الجدول رقم (01): بند: صحيح/خطأ

التعلّية: ضع علامة + في الخانة التي تتاسب الجملة

خطأ	صحيح	الجملة	
		الخبّاز يبيع الخُبز	

المصدر: فلاب صليحة، وخورثة رتيبة، ووافي إيمان، اختبار المعالجة المورفولوجية للكلمة المكتوبة باللغة العربية.



الشكل رقم (01): نتائج معاملات الصعوبة لبند: خطأ / صحيح

المصدر: نتائج دراسة ميدانية، أوعيسي سكوتي أحمد، 2021.

نلاحظ في نتائج هذا البند أن معامل الصعوبة للأسئلة بين مجالي (25 و 75%)، وهما رقم: (4) و (6) و (7) ونصّهما على التوالي: "الخبّازُ يبيعُ الخُبْزَ"، "أُنْتَى القِطْ هي القِطّةُ"، وحاصل معامل الصعوبة لكلّ أفراد العينة لهذين السؤالين هما على التوالي (87.5%) و (43.75%)، وبمجموع إجاباتهما الصحيحة هي (28)، (14)، وكما أننا نلاحظ أن السؤالين رقم: (8) و (10) لم تتم الإجابة عليهما بالإجماع وكانت مجموع إجاباتهما الصحيحة (0)، وعن باقي الأسئلة فقد كانت معاملات صعوبتها أقل من: (25%)، وبالتالي فالنسبة المئوية للإجابات الصحيحة من أفراد العينة في هذا البند هي: (20%)، بالمقابل لنسبة (80%) إجابات خاطئة، ومن خلال ما نحلّله من إجابات المتعلمين فإنهم يفتقدون تارة إلى عدم معرفتهم لمعاني الوحدات المورفولوجية كوحدة "اللّحم" التي جاءت في المثال الثاني "اللّحمُ يبيعُ اللّحمَ"، وقد طلبوا توضيح معناها خلال إجراء الاختبار على أنهم يعنون معنى وحدة "اللّحمَ"، أو اعتبارهم للإجابة الصحيحة تماشياً مع قالب الكلمتين اشتقاقاً وجهلهم لها دلاليّاً كما في المثال رقم (5): "أُنْتَى الجَمَلُ هي الجَمَلَة"، فتشابه مورفيمات الـ "جَمَل" و "الجَمَلَة" أوقع بعضهم في فخّ الإجابة الخاطئة مع طرح استفهام بعضهم لدلالة وحدة "الجَمَلَة"، ويأتي كذلك من أسباب عدم التوفيق في بعض إجاباتهم جهل معاني بعض الكلمات إذ جاءت في سياق قاعدة لغوية لم يتعلّموها بعد أي تفوق مستواهم الدّراسي كجمع كلمة "وَرَّة" وهي "وَرٌّ" التي جاءت في نص السؤال رقم (6) من هذا البند: "جَمْعُ وَرَّةٍ هو وَرٌّ" فهذا النوع من الجمع هو جمع تكسير.

التعليمة: أربط كل كلمة (على اليمين) بواحدة من الكلمتين التي ترتبط بها

ذهبَ

ذَهَبَ

ذَهَابَ

الشكل رقم (02): البند رقم (04): اختبار التماثلات للكلمة المشتقة

المصدر: فلاب صليحة، وخورثة رتيبة، ووافي إيمان، اختبار المعالجة المورفولوجية للكلمة المكتوبة باللغة العربية.

كما أشرنا سابقاً أنه تمت محاولة الإجابة على أسئلة هذا البند، إلا أننا نلاحظ بعد استخراج النتائج أن معاملات الصعوبة للإجابات الأربعة فاقت نسبها (75%) وهو المعيار الأعلى لتقييم مدى صعوبة السؤال،

ومجموع كل الإجابات الصحيحة لأفراد العينة هو (12) من أصل (128) جوابا صحيحا أي بنسبة (9.37%)، بالمقابل نجد (116) جوابا خاطئا بنسبة (90.62%)، وقد توافقت هاته المعطيات مع ملاحظات معلمي المستوى الدراسي لمجموعة الدراسة على أن قاعدة الاشتقاق في اللغة العربية لما يتدربوا عليها بعد، وبالتالي فإنه سيستثنى من النسخة النهائية من الاختبار الذي طبقناه.

الجدول رقم (02): البند رقم (05): اختبار المعرفة والوعي بالكلمات المصرفة: (الفعل)

التعليمة: أقرأ الجمل في الجدول اكتشف الخطأ ضع علامة * في خانة صحيح أو خطأ ثم صحح الخطأ إليك

مثال:

الجملة	صحيح	خطأ	التصحيح
جاءَ البنتُ		*	جاءَتِ البنتُ

المصدر: فلاب صليحة، وخورثة رتيبة، ووافي إيمان، اختبار المعالجة المورفولوجية للكلمة المكتوبة باللغة العربية.

نود في هذا البند اختبار المفحوص على مدى إدراكه لعلاقة الوحدات المورفولوجية فيما بينها وتأثير ذلك على المعنى في الجملة من حيث البنى الصرفية للاسم والفعل وكذا دور أصغر الوحدات الدالة عند توظيفها، فأول ملاحظة سجلت في هذا البند هي عدم تمكن أفراد العينة من تصحيح الخطأ رغم معرفتهم الإجابة الصحيحة وتمييزهم لها من الخاطئة، وحسب معلمهم فإن التلاميذ في هذه المرحلة لم يتمكنوا بعد من اللغة المكتوبة، وبعد استخراج معاملات الصعوبة المطلوبة نجد كلاً من الأسئلة رقم: (2)، (4)، (6)، (7)، (10) مثل: "أنا نُنظفُ البيتَ، ولنأخذ على سبيل المثال لا الحصر في السؤال الثاني اختلاف الوحدة "أنا" الدالة على المفرد مع المورفيم "ن" في الوحدة "نُنظفُ" الدال على الجمع فهذا يوجب تغيير المعنى ولا تستقيم الجملة به وعدم معرفة المفحوص للصيغ الصرفية ودورها يوقعه في الإنتاج اللغوي الخاطئ، وقد جاءت معاملات صعوبتها بين مجالي (25-75%)، أما الأسئلة المستثناة والتي كانت معاملاتها إما فاقت (75%) أو دون (25%) فهي الأسئلة التالية: (1)، (3)، (5)، (8)، (9) على نحو: "استعدَّ الأطفالُ للسَّفرِ"، وحسب هذه النتائج فإن عدد إجابات الأسئلة المعتمدة هي: (5) من أصل (10) أي بنسبة (50%). وتعدّ نسبة جيدة مقارنة بالبند السالفة الذكر.

التعليمة: أدخل أَل على الكلمات الآتية

- رسمه
- عصفور

الشكل رقم (03): البند رقم (06): إدخال "ال" التعريف على الكلمات التالية

المصدر: فلاب صليحة، وخورثة رتيبة، ووافي إيمان، اختبار المعالجة المورفولوجية للكلمة المكتوبة باللغة العربية.

يهدف هذا البند الذي يحتوي على خمسة أسئلة إلى اختبار المتعلم على مدى معرفته بتوظيف "ال" التعريف وإدخالها على الوحدات المورفولوجية، فيما أننا قد أجرينا هذا الاختبار على تلاميذ السنة الأولى ابتدائي في نهاية مرحلتهم الدراسية فإنهم لم يتدرجوا بعد إلى تعلّم هاته القاعدة اللغوية وبالرغم من ذلك فإنهم تمكنوا من الإجابة على السؤال الخامس ".....مستمعون" في هذا البند، ومجموع الإجابات الصحيحة لكل أفراد العينة هو (18) إجابة

من أصل (32)، أما معامل الصعوبة فقد كان (25%)، أما عن نسبة الإجابات الصحيحة فهي (20%) و(80%) إجابات خاطئة، لذا فإننا سنعمد هذا السؤال فقط في هذا البند في النسخة النهائية للإخبار.

التعليمة: اختر كلمة واحدة من بين الكلمات التالية وأكمل الجملة

مثال: الرِّقَاءُ-الصَّافِيَةُ-الهَائِجُ

الْبَحْرُ.....مُخِيفٌ.

الشكل رقم (04): البند رقم (09): اختبار كلمة على أساس الوحدات المورفولوجية

المصدر: قلاب صليحة، وخورثة رتيبة، ووافي إيمان، اختبار المعالجة المورفولوجية للكلمة المكتوبة باللغة العربية.

هذا البند يعد آخر بند تمت الإجابة على أسئلته من مجموعة دراستنا، كما يعد الأعلى نسبة في الإجابات الصحيحة حيث كانت معاملات الصعوبة للأسئلة السبعة وفق الترتيب في البند أعلاه بين مجالي (25-75%)، أما عن السؤالين الثامن والتاسع فقد كان معاملهما خارج المجالين بنسبة (12.5%) و (78.12%)، وبهذا تكون نسبة الإجابات الصحيحة في هذا البند هي: (77.77%)، وهي النسبة الأعلى مقارنة بالبندود السابقة، ونسبة الإجابات الخاطئة كانت (23.23%)، وجاء الغرض من التعليمة هو اختبار المتلقي على مدى قدرته على توضيف الكلمة لإتمام دلالة الجملة بعد اختياره لها من الكلمات الأخرى، فينبغي عليه هنا أن يستقي معاني الكلمات التي أعطيت له للاختيار ثم يستنبط سياق الجملة حسب موضع الفراغ بتحليل السوابق أو اللواحق أو كليهما على حسب السؤال، وعلى نحو هذا المثال: "المَطَرُ يَنْزِلُ، السَّمَاءُ....." فمن خلال إدراكه لدلالة الوحدات التي تصف حالة السماء عند نزول المطر بالاستعانة بمعارفه المورفولوجية يعرف المتعلم بأن الوحدة الصرفية المناسبة لتمام الجملة هي: "غَائِمَةٌ" فلا يمكن أن تكون السماء حينئذ زرقاء ولا صافية، ومما ساعد المتعلمين على إجاباتهم لأغلب أسئلة هذا البند طريقة الاختيار التي تسهل عملية الاحتمال ونشير في هاته الحالة إلى أن المتعلم قد وظف المعرفة المورفولوجية وحاسة البصر التي تفعل باقي الحواس للوصول إلى الحل.

وفيما يلي سنورد أمثلة عن باقي بنود الاختبار وهي أربعة البنود الأولين 1 و2 والأخيران 8 و9 من النسخة الأصلية للاختبار والتي لم يجب عليهما أفراد عينة الدراسة، ثم نعلق عليهما.

الجدول رقم (03) البند رقم (01): تكملة جملة بكلمة مشتقة

التعليمة: أكمل الجملة بالكلمة المناسبة انطلاقا من الفعل بين قوسين

مثال:

الجملة	الفعل
فَرِحَ الْمُنَاصِرُ فَرِيقَهُ فَرِحَ الْمُنَاصِرُ بِفَوْزِ فَرِيقِهِ	فَرِحَ

المصدر: قلاب صليحة، وخورثة رتيبة، ووافي إيمان، اختبار المعالجة المورفولوجية للكلمة المكتوبة باللغة العربية.

الجدول رقم (04) البند رقم (02): إنتاج كلمات غير قابلة للاشتقاق

1	الذي يَبِيعُ الْخُبْزَ هو	الْخَبَازُ
2	الذي يُصَلِّحُ الْأَحْذِيَّةَ هو	

المصدر: فلاب صليحة، وخورثة رتيبة، ووافي إيمان، اختبار المعالجة المورفولوجية للكلمة المكتوبة باللغة العربية.

الجدول رقم (05): البند رقم (07): الوعي بحدود الكلمات في الجمل

التعليمية: حدد كلمات الجمل الموجودة في الجدول باستعمال أقلام ملونة

ذهب	ت	مريم	إلى	منزل	جئت	ها	في	نهاية	ال	أسبوع

المصدر: فلاب صليحة، وخورثة رتيبة، ووافي إيمان، اختبار المعالجة المورفولوجية للكلمة المكتوبة باللغة العربية.

الجدول رقم (06) البند رقم (08): تحديد مكونات الكلمة

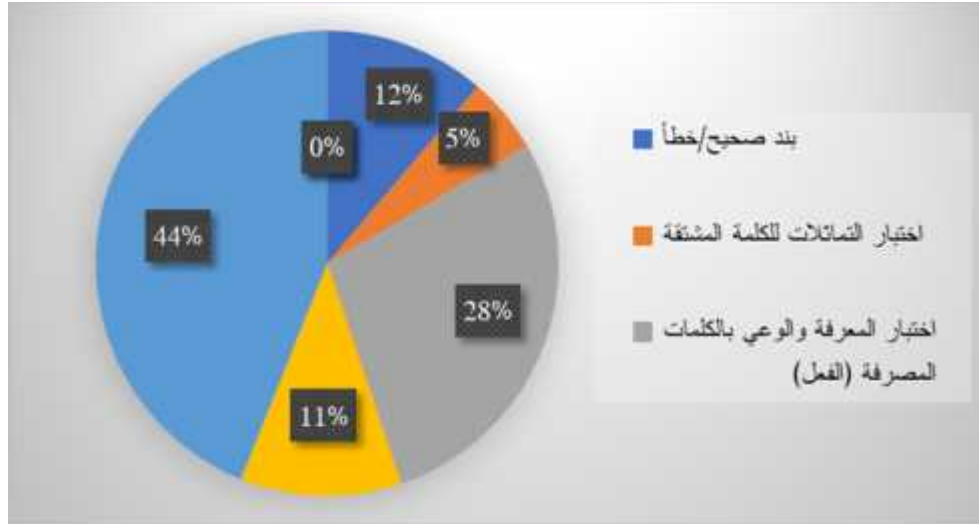
التعليمية: حدد مكونات الكلمات الآتية:

.....	يَجْلِسُونَ

مثال: يَفْعَلُونَ يَ / فَعَلَ / ون

المصدر: فلاب صليحة، وخورثة رتيبة، ووافي إيمان، اختبار المعالجة المورفولوجية للكلمة المكتوبة باللغة العربية.

في البند الأول يتعين على المفحوص أن يصوغ من الفعل المعطى له الكلمة المناسبة حسب سياق الجملة الواردة، أي يشتق من الفعل الوحدة المناسبة ليكمل معنى الجملة وهذا ما يعرف بالمورفولوجية الاشتقاقية، أما البند الثاني فيعتمد على معرفة الصفات إذ يجد المتعلم صفة أو اسم مصلح "الأحذية" كما ورد في المثال الأول "الذي يُصَلِّحُ الْأَحْذِيَّةَ هو....." ويستند هذا الاختبار أساسا على المعارف المورفولوجية، فلم نحصل على الإجابة ولا حتى المحاولة في كلا البندين لافتقار المفحوصين لهذه الخصائص، وقد ثبت ذلك معلوم المرحلة فهي مهارات متقدمة للسنوات المقبلة، ويعتمد البند السابع على اختبار مدى الوعي والإدراك بحدود الوحدات المورفولوجية وتقسيم أجزائها وبالتالي معرفة أدوار الوحدات الجذرية والمورفييمات المتصلة بها مثل: "ذهب ت مريم" فالكلمة الأولى من الجملة تتألف من فعل ذهب والتاء الدالة على التأنيث إذ الفاعل هو مؤنث، وقد اعتمدت التعليم على تقنية التلوين لتسهيل المهمة بيداغوجيا، أما البند الثامن فكان تأكيدا لمدى وعي وإدراك المفحوص للتعليم عند إجابته على أسئلة البند السابع، حيث إن تعليمية البند الثامن طلبت من التلميذ تقطيع الوحدة المورفولوجية إلى جذر وسوابق ولواحق مثل وحدة: "يَجْلِسُونَ" التي تحتوي فعل "جلس" و"ياء" المضارعة و"واو" و"نون" الجماعة فتكون الكلمة مقطعة على النحو التالي: "يَ/جَلِسُ/ و/نَ"، فلو حظ على مجموعة الدراسة عدم تمكنهم من الإجابة الصحيحة لعدم تعلمهم بعد للمقاربة اللغوية، وقد أكد ذلك معلومهم. وفيما سيأتي سنضع هذه الرسوم البيانية التوضيحية لنسب الإجابات الصحيحة للبنود وكذا معاملات صعوبتها.



الشكل رقم (05): النسب المئوية لإجابات أفراد العينة الصحيحة

المصدر: نتائج دراسة ميدانية، أوعيسي سكوتي أحمد، 2021.

يبين هذا الرسم البياني نسب الإجابات الصحيحة للبنود التي أجاب عن أسئلتها المتعلمون وكانت أعلى نسبة لبند اختيار كلمة على أساس الوحدات المورفولوجية، ثم يليه بند اختبار المعرفة والوعي بالكلمات المصرفة (الفعل)، وقد تقاسم كلا من البندين إدخال ال التعريف وبند صحيح/خطأ في الدرجة الثالثة وأخيرا بند اختبار التماثل للكلمة المشتقة.

وخلاصة لما سبق ذكره وبعد تحليل النتائج واستقراءها، وبعد تطبيق اختبار "المعارف المورفولوجية (الصرفية) للغة المكتوبة" -المعد لمتعلمي الصف الرابع والخامس من المرحلة الابتدائية المكيف على البيئة الجزائرية- على عينة الصف الأولى والثاني من المراحل الابتدائية غير الناطقين باللغة العربية، وقد افترضنا بداية أنه ستكون هناك فروق معرفية تحول دون إجابة أفراد العينة للبنود التسعة وهذا ما حصل فقد تمكنوا من محاولة الإجابة على خمسة بنود من أصل تسعة، وبقيت أربعة منها بعد إخضاعها لمؤشر الصعوبة، هذا وقد صدق تحفظ معلمي هذه المرحلة من عدم تمكن إجابة التلاميذ على بعض البنود بعد أن قدمت لهم نسخة من الاختبار لإبداء رأيهم، كما كانت للتعليمية ولصياغة أسئلة البنود دور مهم في نسبة الإجابات الصحيحة وتوفير المتعلم للحل كما هو الشأن في بند "اختبار كلمة على أساس الوحدات المورفولوجية" الذي حاز على أكبر نسبة وهي (44%) من بين البنود الخمسة وبنسبة (77%) من الإجابات الصحيحة من بين الأسئلة التسعة المكونة لهذا البند، ويليه بند "اختبار المعرفة والوعي بالكلمات المصرفة (الفعل)" الذي حاز على نسبة 28% من بين البنود المجاب عليها، ونسبة 50% من الإجابات الصحيحة بين الأسئلة العشرة المكونة للبند وقد كان الغرض في هذا البند الاختبار على سلامة معالجته المعرفية للضمائر ودورها عندما تدخل على الفعل والجملة وكانت القاعدة في متناول المختبرين كما أنهم قد تدربوا عليها قبل ولوجهم مقاعد الدراسة في حياتهم اليومية فجل الضمائر يستعملها الطفل ويوظفها أثناء حديثه واستعماله للغة الأم، وتدرج باقي البنود على حسب درجة تعقيد التعليم ومدى تمكن المفحوص من المهارة، وبهذا يكون شكل اختبار "المعارف المورفولوجية (الصرفية) للغة المكتوبة" المطبق على مجموعة الدراسة لمتعلمي السنة الأولى في نهاية مرحلتها موضحا في هذا الجدول كما سيأتي:

الجدول رقم (07): البنود التي تم الإجابة عليها وعدد أسئلتها

الرقم	اسم البند	عدد الأسئلة	مجموع النقاط
1	بند صحيح/ خطأ	2	2
2	اختبار المعرفة والوعي بالكلمات المصرفة (الفعال)	5	5
3	إدخال "ال" التعريف على الكلمات التالية	1	1
4	اختيار كلمة على أساس الوحدات المورفولوجية	7	7

المصدر: نتائج دراسة ميدانية، أوعيسي سكوتي أحمد، 2021.



الشكل رقم (06): توزيع نسب أسئلة البنود التي تم الإجابة عليها

المصدر: نتائج دراسة ميدانية، أوعيسي سكوتي أحمد، 2021.

خاتمة:

هدفت هذه الدراسة إلى عرض أولى مراحل تكيف اختبار المعارف المورفولوجية للكلمة المصرفة على فئة من متعلمي البيئة الجزائرية المتمدرسين في السنة الأولى (في نهاية مرحلتها) الناطقين باللغة الأمازيغية "المزابية"، وقد جاءت نتائج الاختبار لمجموعة الدراسة الحالية موافقة لتوقعاتنا حين افترضنا عدم تناسب كل بنود الاختبار الأصلي مع المستوى المورفولوجي لأفراد الفئة العمرية كما توافقت النتائج أيضا مع توقعات مجموعة من معلّمي هذا المستوى الدراسي حين عرضنا عليهم الاختبار، وكما يقول اللسانيون: "الكلمة من أهم لبنات التركيب اللغوي والبحث فيه"⁽²⁰⁾، وتشير أغلب الدراسات السابقة (المذكورة في الفقرة الأولى من مقدمة المقال) إلى ضرورة إنشاء مثل هذه المقاييس وتحويلها لبرامج تدريبية، لما لها من الأثر المباشر على المتلقي في تطوير مستوياته المورفولوجية من جميع نواحيها: المعجمية والدلالية والصرفية، وينعكس هذا إيجابا على تحسين اللغتين الشفهية كمهارة القراءة والتعبير، والمكتوبة كالإملاء والكتابة، ويكشف الاختبار مواطن الضعف والقوة لدى المتعلم، وهذا ما لمسناه أثناء إجرائنا للاختبار وعرض بنوده على مجموعة الدراسة فعدم تعرفهم على مهارة الاشتقاق مثلا تحجّم من رصيدهم المعجمي وبالتالي يفتقرون إلى إيصال الفكرة من خلال التعبير عنها فيقدمون جملا غير تامة المبنى كأن يطلب من المخاطب مثلا التعبير عن زيارته لحديقة الحيوانات ويحتاج هنا إلى خاصية الاشتقاق من فعل "زار" فعوض أن يقول بالشكل الصحيح: "ذهبت لزيارة حديقة الحيوانات" فنجدته يقول خطأ: "ذهبت أزور حديقة الحيوانات"، كما أن بعض الدراسات (المذكورة في الفقرة الأولى من مقدمة المقال) أشارت إلى تأثير المعالجة

المورفولوجية على مستوى الذكاء للمتعلم، وتشير بعض الدراسات القائمة لبرامج تدريبية للمعالجة الصرفية كدراسة الباحثين قدوري، وغري، ولعيس، على أن التعرف على الكلمة في اللغة العربية تتم أساسا عن طريق مورفيم الجذر مثل ما طلبنا من أفراد مجموعة الدراسة في البندين "الوعي بحدود الكلمات في الجمل" و"تحديد مكونات الكلمة" واللذين لم يتم الإجابة عليهما، وبهذا نكون قد توصلنا إلى اقتراح النسخة النهائية لاختبار المعالجة المورفولوجية للكلمة المصرفة، وبعد أن طبقنا الاختبار وكيفناه على متدرسي السنة الأولى ابتدائي، سنعرض في الجدولين أدناه نتائج النسخة النهائية المكيفة لاختبار المعالجة المورفولوجية للكلمة المكتوبة باللغة العربية مع مقارنة بالنسخة الأصلية للاختبار.

الجدول رقم (8): البنود المعتمدة في النسخة المكيفة مقارنة بالنسخة الأصلية للاختبار

رقم البند	اسم البند	البنود المعتمدة	أسئلة ونقاط التقييم/ النسخة الأصلية	أسئلة ونقاط التقييم/ النسخة المكيفة
01	تكملة جملة بكلمة مشتقة	لا	10 أسئلة/ نقاط	/
02	إنتاج كلمات غير قابلة للاشتقاق	لا	10 أسئلة/ نقاط	/
03	خطأ/صحيح	نعم	10 أسئلة/ نقاط	02 أسئلة/ نقاط
04	اختبار التماثلات للكلمة المشتقة	لا	04 أسئلة/ نقاط	/
05	اختبار المعرفة والوعي بالكلمات المصرفة (الفعل)	نعم	10 أسئلة/ نقاط	05 أسئلة/ نقاط
06	إدخال ال التعريف	نعم	05 أسئلة/ نقاط	01 سؤال/ نقطة
07	الوعي بحدود الكلمات في الجمل	لا	03 أسئلة/ نقاط	/
08	تحديد مكونات الكلمة	لا	10 أسئلة/ نقاط	/
09	اختيار كلمة على أساس الوحدات المورفولوجية	نعم	09 أسئلة/ نقاط	07 أسئلة/ نقاط

المصدر: نتائج دراسة ميدانية، أوعيسي سكوتي أحمد، 2021

الجدول رقم (9): توزيع بنود الاختبار على عدد النقاط

النسب	الأسئلة/ النقاط	المجاميع
% 100	09 / 09	مجموع البنود في النسخة الأصلية
%44.44	09 / 04	مجموع البنود في النسخة المكيفة
% 100	71 / 71	مجموع أسئلة ونقاط تقييم بنود النسخة الأصلية
%21.12	71 / 15	مجموع أسئلة ونقاط تقييم بنود النسخة المكيفة

المصدر: نتائج دراسة ميدانية، أوعيسي سكوتي أحمد، 2021

تجدر الإشارة إلى أن نسبة مجموع البنود التي تم الإجابة عليها في النسخة المكيفة كانت أقل من 50% وهذا لاختلاف طبيعة البنود وأسئلتها الموجهة لأفراد العينة في النسخة الأصلية وهي بين 9 و 11 سنة أي للمستوى الدراسي بين الرابعة ابتدائي والأولى متوسط، بينما الفئة العمرية التي خصصناها في الاختبار المكيف هي بين 6 و 7 سنوات أي بين المستوى الدراسي للأولى والثانية ابتدائي.

بعد أن توصلنا لهذه النتائج نكون بذلك قد أتممنا أولى مراحل التكيف، وبناء على ما سبق من الاختبارات والمقاييس والبرامج التدريبية المعدة من مختلف الباحثين والباحثات لا يزال الحقل اللساني واللغوي يفتقر إلى الدراسات المورفولوجية للناطقين باللغة العربية ولغير الناطقين بها خاصة، وهذا ما سنحاول الإسهام فيه من خلال المراحل الأولى من تكيف اختبار يضبط المستويات والقدرات المورفولوجية لدى هذه الفئة، وإفادة المختصين في الوسط العيادي الجزائري.

قائمة المراجع:

- 1- محد نصري، محمد المير، (2019)، القراءة والخصوصيات الفونولوجية والمورفولوجية للغة العربية: دراسة مقارنة بين جيدي وعسيرير القراءة، arabic journal of psychology , volume 4, Issue I, summer 2019، ص 67-79.
- 2- الخلوفي فاطمة، (2015)، أثر الوعي الصرفي في تعلم القراءة، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.
- 3- إبراهيم، بكير عبد السلام، (1996)، الوجيز في قواعد الكتابة والنحو للغة الأمازيغية "المزابية"، الجزء الأول، المطبعة العربية.
- 4- عبد المرضي زكرياء، وجمال محمد حسن نافع، وحنان ناجي عبد النعيم، (2016)، برنامج مقترح لعلاج صعوبات القراءة باستخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي، (2016)، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، العدد 40، ج2.
- 5- شنافي عبد المالك، (2018)، دور المعرفة في اكتساب القدرة على القراءة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد 08، ص 197.
- 6- آمال قوروي، وعبد الناصر غربي، وإسماعيل لعيس (2021)، آثار تدريب الوعي المورفولوجي على القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، مجلة العلوم النفسية والتربوية، (2021، ص 239).
- 7- قلاب صليحة، (2013)، عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفي لساني في التعرف والتشخيص والتدريب من خلال تعبير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الجزائر2.
- 8- قلاب صليحة، وخورثة رتيبة، (2024)، علاقة الوعي المورفولوجي بسرعة التعرف على الكلمة المكتوبة باللغة العربية، مجلة اللسانيات، المجلد 30.
- 9- قلاب صليحة، وخورثة رتيبة، ووافي إيمان، المعالجة المورفولوجية (الصرفية) للكلمة المكتوبة باللغة العربية، Traitement morphologique du mot écrit en langue arabe اختبار مقترح في إطار مشروع بحث PRFU يهدف إلى تقييم المعارف المورفولوجية والوعي المورفولوجي لمعالجة الكلمة المكتوبة باللغة العربية عند الطفل من 9 إلى 11 سنة، مخبر القياس والإرشاد، جامعة الجزائر 2.
- 10- أوعيسي سكوتي أحمد، (2019)، دراسة الوعي المورفولوجي لدى أطفال ذوي صعوبات القراءة الناطقين باللغة الأمازيغية "المزابية"، رسالة لنيل شهادة الماستر، جامعة الجزائر 2.
- 11- شنافي عبد المالك، (2019)، دراسة الوعي بالمعارف الفونولوجية والمورفواشتقاقية في اكتساب القراءة في اللغة العربية (دراسة مقارنة بين أطفال لديهم صعوبات في القراءة وأطفال عادييين)، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2.
- 12- معمر الهوارنة، (2018)، دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بتأخر المكون المورفولوجي للغة لدى أطفال الروضة. دراسة حالة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 3، ص 259-273.
- 13- غلاب صليحة، ووافي إيمان، (2022)، الوعي المورفولوجي لدى المعسررين إملانيا. دراسة حالة من الوسط العيادي الجزائري، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، المجلد 11 العدد 01، ص 656.
- 14- موقع: المعاني لكل رسم معنى almaany.com

- 15- ديداني بومدين، (2017)، أهمية التكييف الفقهي والقانوني للوقائع، مجلة الدراسات الحقوقية، المجلد 4، العدد 1، ص 92.
- 16- الزهرة الأسود، (2020)، شروط وضوابط استخدام الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مجلة امتياز للعلوم التربوية والتعليمية، مجلد 02، عدد 02، ص 101.
- 17- إبراهيم، بكير عبد السلام، (1996)، الوجيز في قواعد الكتابة والنحو للغة الأمازيغية "المزابية"، الجزء الأول، المطبعة العربية.
- 18- حاج محمد يحيى، (2016)، الأدب المزابي بين الحفظ والتدوين الأشكال النقدية والسردية نموذجاً، ص 423.
- 19- أوعيسي سكوتي، وكحل عينو، (2008)، اقتراح ميزانية نطقية باللهجة المزابية من خلال دراسة مقارنة مع العربية الدارجة واللهجة القبائلية، جامعة الجزائر 2.
- 20- خالد حسين أبو عمشة، (2014)، تعالق المستوى الصرفي بمستويات اللغة الأخرى ودوره في تبيان الدلالة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية. دبي الإمارات العربية.

L'enseignement du FLE en mutation: entre appropriation réflexive et application mécanique des approches pédagogiques
Yousra MELIANI

Laboratoire: La Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures- RIDILCA,
département de Français, Faculté des langues et des lettres, Université Blida 2.
Yousra.mel@yahoo.com

Soumis le: 13/05/2025

révisé le: 18/11/2025

accepté le: 16/12/2025

Résumé

Cette étude, centrée sur l'enseignement du FLE au secondaire en Algérie, s'appuie sur une recherche descriptive à partir d'un questionnaire adressé aux enseignants. Elle vise à vérifier dans quelle mesure ces derniers sont capables de remettre en question leurs pratiques pédagogiques, d'élaborer leur propre approche éclectique adaptée aux besoins réels des apprenants, et d'adopter, si nécessaire, des modèles d'enseignement directs et explicites, sans être freinés par les représentations négatives souvent associées à ces approches dans le cadre des orientations pédagogiques actuelles.

Mots-clés: *Approche éclectique, enseignement du FLE, modèles d'enseignement, pédagogie de l'intégration, pratiques enseignantes.*

The teaching of FLE in transition: between reflective appropriation and mechanical application of pedagogical approaches

Abstract

This study focuses on the teaching of French as a Foreign Language (FLE) at the secondary level in Algeria. It is based on a descriptive research approach using a questionnaire addressed to teachers. It seeks to assess teachers' ability to question their own pedagogical practices, develop their own eclectic approach tailored on the real needs of learners, and, if necessary, adopt direct and explicit teaching models to overcome the negative perceptions often associated with these approaches within the framework of current pedagogical guidelines.

Keywords: *Eclectic approach, FFL teaching, Teaching models, Teaching practices.*

Introduction:

L'évolution des principes et des structures du système éducatif algérien a été marquée par deux tournants idéologiques majeurs. La première remonte à l'Ordonnance du 16 avril 1976, dans un contexte postcolonial, tandis que la seconde correspond à la réforme de 2002, initiée dans un souci d'adaptation aux mutations mondiales et d'ouverture à l'international. Cela dit, peut-on réellement affirmer que ces réformes, notamment pédagogiques, résultent d'une réflexion approfondie et contextualisée, ou ne sont-elles que des réponses précipitées à des enjeux idéologiques? Dans cette perspective, il convient de s'interroger sur la manière dont ces changements s'intègrent dans les environnements d'apprentissage: font-ils l'objet d'une véritable réappropriation pédagogique ou sont-ils appliqués tels quels, sans adaptation au terrain?

En juillet 2002, l'Algérie a engagé une réforme de son système éducatif, motivée par les profondes transformations politiques, économiques et sociales survenues au cours des quinze années précédentes. Comme l'a souligné Sobhi Tawil⁽¹⁾, responsable du projet de l'UNESCO en Algérie, cette réforme visait une modernisation en phase avec les évolutions mondiales. Centrée sur la pédagogie de l'intégration, elle a cependant suscité des réserves chez plusieurs spécialistes. Parmi eux, Seghouan⁽²⁾ a exprimé des doutes quant à la capacité des enseignants et des inspecteurs à s'approprier les principes de cette approche innovante. Dans l'ouvrage collectif publié par le ministère de l'Éducation nationale, *La Refonte de la pédagogie en Algérie: défis et enjeux d'une société en mutation*^(ibid.), il soulève une interrogation critique sur la réalité de l'évaluation par compétences dans le système éducatif algérien:

«Mais, peut-on honnêtement parler actuellement d'évaluation des compétences dans notre système éducatif, sachant qu'elle est essentiellement basée sur une pédagogie de l'intégration que nombre d'enseignants et d'inspecteurs, pour ne citer que ceux-là, chargés de les former à cette approche et de les superviser, n'ont pas encore, disons intégré les fondements de la méthode?»^(ibid)

Les préoccupations persistantes concernant l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) demeurent d'actualité. En abordant la question de l'enseignement de la langue française, notre objectif n'est pas de revenir sur son statut — bien que souvent controversé — mais de l'envisager sous un angle didactique, en mettant l'accent sur les compétences à développer chez l'apprenant.

Des recherches approfondies ont été menées afin d'identifier les difficultés rencontrées par les apprenants dans les différentes activités langagières, et ce, aux niveaux primaire, moyen et secondaire. Ces études continuent de soulever des remises en question, notamment quant à la compréhension des fondements des approches pédagogiques modernes en Algérie.

L'une des problématiques soulevées réside dans la possible incompréhension de ces fondements, en particulier ceux relatifs à la pédagogie de l'intégration.

La persistance des lacunes chez les apprenants, notamment en matière de stratégies d'apprentissage, pourrait ainsi s'expliquer par l'absence de pratiques intégratives adéquates, capables d'assurer un enseignement explicite de ces stratégies. À cet égard, il convient de rappeler que *« l'analyse du comportement, comme l'enseignement direct, a fait ses preuves dans le domaine de l'éducation des personnes qui présentent des difficultés importantes »*⁽³⁾

Ainsi, notre étude explore la manière dont les enseignants de français langue étrangère (FLE) au cycle secondaire en Algérie comprennent, s'approprient et mettent en œuvre les approches pédagogiques modernes, en particulier l'approche éclectique et la pédagogie de l'intégration. Elle vise à vérifier s'ils sont en mesure de remettre en question leurs pratiques enseignantes, d'élaborer des démarches didactiques adaptées aux besoins réels des apprenants, et d'adopter, en toute conscience professionnelle, des modèles d'enseignement explicites, indépendamment des représentations négatives souvent associées à ces approches dans le discours éducatif dominant.

Notre travail de recherche vise à vérifier l'hypothèse selon laquelle certains acteurs de l'enseignement auraient idéalisé l'approche par situation-problème, intégrée dans les nouvelles orientations pédagogiques, en la percevant comme une méthode à la mode, voire

comme une finalité en soi. Cette idéalisation pourrait les avoir conduits à négliger l'intégration d'autres modèles d'enseignement complémentaires dans leurs pratiques. Parmi ces modèles souvent marginalisés figure notamment l'approche directe, qui repose sur la verbalisation des processus cognitifs et sur un enseignement explicite des stratégies, permettant un accompagnement structuré et guidé des apprentissages.

1- Revue de la littérature:

1-1- L'intégration comme levier de transformation pédagogique en Algérie:

Selon Roegiers nouvelle réforme pédagogique en Algérie « est essentiellement basée sur une pédagogie de l'intégration »⁽⁴⁾. Dans cette optique, le système éducatif appelle ses acteurs — enseignants, formateurs, inspecteurs — à inscrire leurs pratiques dans cette dynamique intégrative, où l'accent est mis sur la mobilisation coordonnée des ressources dans des situations complexes et significatives.

Le terme intégrer, tel que défini par Payette, signifie « entrer dans un tout, en faire partie, s'y incorporer ; être intégré ; être aménagé, construit de telle sorte que tous les éléments forment un tout »⁽⁵⁾. Le concept d'intégration désigne ainsi un processus dans lequel « toutes les composantes se copénètrent pour former un tout cohérent qui transcende ces composantes »^(ibid.). En contexte éducatif, ce concept revêt deux dimensions complémentaires, selon la perspective adoptée: celle de l'élève ou celle de la matière.⁽⁶⁾

D'une part, l'intégration du savoir renvoie au processus par lequel l'élève relie de nouvelles connaissances à ses acquis antérieurs, modifiant ainsi ses structures cognitives, enrichissant son univers mental et transférant ces apprentissages à des situations inédites⁽⁷⁾. D'autre part, l'intégration des matières désigne l'effort pédagogique visant à faire converger différentes disciplines afin de favoriser une compréhension globale et cohérente des savoirs. Cette démarche repose sur une structuration réfléchie de l'environnement scolaire et sur des pratiques pédagogiques s'inscrivant dans un modèle d'enseignement intégré.

Depuis la réforme de 2003, les instructions officielles du système éducatif algérien insistent sur la nécessité de mettre en œuvre ces deux formes d'intégration — celle des savoirs et celle des disciplines — dans une perspective d'éclectisme actif. Cette orientation vise à dépasser les cloisonnements disciplinaires traditionnels en encourageant des pratiques pédagogiques plus ouvertes, souples et centrées sur les compétences⁽⁸⁾.

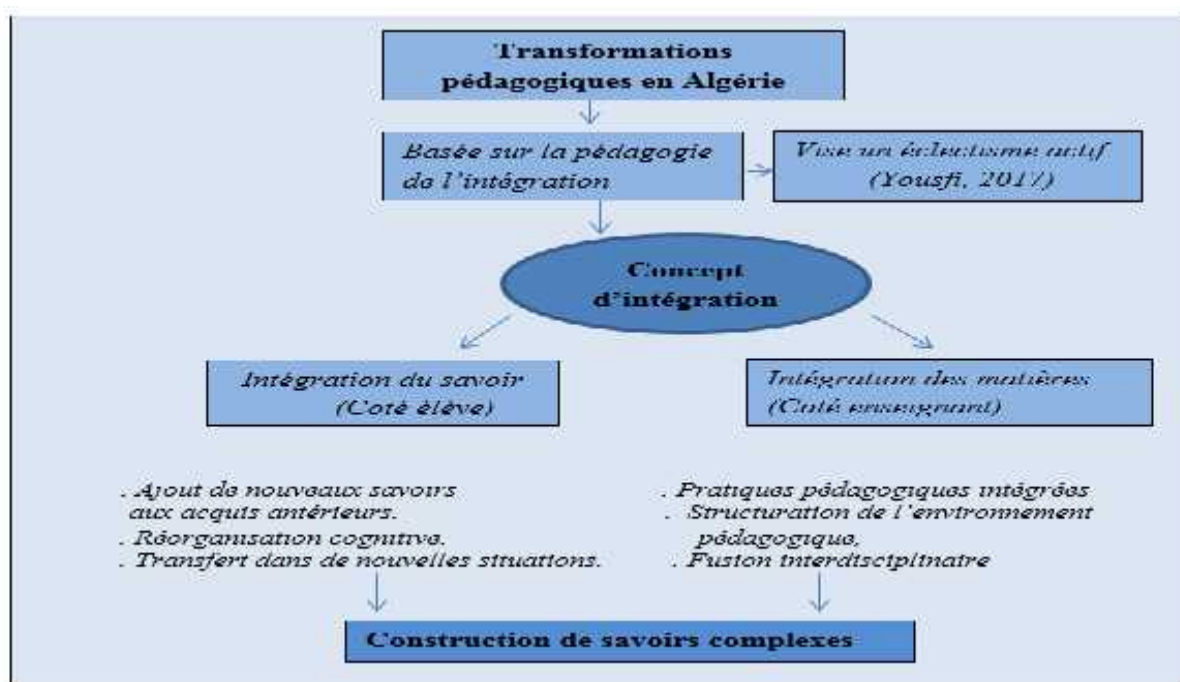


Figure n°1:

Source: la pédagogie de l'intégration dans le système éducatif algérien. (inspiré des travaux de Legendre, 1993)

1-2- L'enseignement explicite comme levier d'intériorisation et de développement des stratégies métacognitives:

Ancré dans les fondements du béhaviorisme, l'enseignement explicite est un modèle d'apprentissage hautement structuré, où chaque étape est rigoureusement planifiée en amont. Ce modèle, centré sur l'enseignant, peut sembler à première vue en décalage avec les principes des programmes éducatifs contemporains, qui placent l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage et valorisent son autonomie. Toutefois, ce type d'enseignement reste fortement recommandé lorsqu'il s'agit de développer une compétence ou une stratégie spécifique, notamment à travers des mini-leçons ciblées.⁽⁹⁾

Dans le cadre des activités langagières, l'utilisation de stratégies efficaces par l'apprenant est essentielle pour accéder à la construction de sens. Conscient de cette exigence, le modèle explicite repose sur l'idée que « *les opérations cognitives d'ordre supérieur dépendent de la maîtrise des habiletés de base, impliquant l'intégration des concepts, des règles et des stratégies* »^(ibid). Ce processus d'appropriation est envisagé comme une intériorisation progressive, dans laquelle les mécanismes de régulation sont d'abord déclenchés sous la conduite d'un guide⁽¹⁰⁾.

Il revient ainsi à l'enseignant d'explicitier les stratégies à adopter et les conditions de leur mise en œuvre fonctionnelle⁽¹¹⁾. Cette démarche trouve également un appui théorique dans le socioconstructivisme de Vygotsky⁽¹²⁾, qui considère le développement métacognitif comme un processus d'intériorisation façonné par les savoirs antérieurs et les interactions sociales. Vygotsky décrit l'intériorisation comme le passage graduel des connaissances de l'environnement externe vers un savoir personnel et intégré.

Dans cette continuité, Doly⁽¹³⁾ propose que le développement cognitif et métacognitif des apprenants repose sur un processus de régulation initialement externe, progressivement intériorisé sous forme d'automatismes par le biais de l'enseignement explicite. Il mobilise les travaux de Karmiloff-Smith (1985, 1986, 1987) pour expliquer que les apprentissages débutent de manière intuitive et empirique, influencés par des stimuli externes (comme l'imitation), pour ensuite devenir « épécognitifs » (métacognition non consciente), puis pleinement métacognitifs à travers une prise de conscience progressive.

Au départ, les connaissances sont détenues par l'enseignant-expert, qui montre comment agir au sein de l'interaction: « *C'est l'adulte qui sait, qui sait faire. Il le montre dans l'interaction, comment on fait pour faire, c'est là sa qualité d'expert* »⁽¹⁴⁾. Ensuite, ces savoirs circulent dans l'espace mental partagé entre expert et novice, grâce à la communication instaurée. L'enseignant, dans cette phase, propose des stratégies tout en engageant l'élève dans une prise de conscience de ses propres démarches. L'apprentissage devient plus efficace lorsque l'élève accepte d'abandonner ses méthodes intuitives pour en adopter de plus performantes⁽¹⁵⁾.

Progressivement, l'apprenant s'approprie les stratégies de manière plus autonome, sous l'œil attentif de l'enseignant qui intervient si nécessaire. L'ultime étape du processus est atteinte lorsque l'élève devient totalement autorégulé et capable de gérer seul ses apprentissages. Comme le souligne Martineau⁽¹⁶⁾, ces habiletés métacognitives peuvent bel et bien être enseignées et acquises, à condition que l'élève soit accompagné dans un cadre interactionnel structuré, caractéristique de l'enseignement explicite⁽¹⁷⁾.

Lafortune, Jacob et Hébert (2003) reprennent les phases décrites par Doly (1997) pour identifier quatre étapes fondamentales de l'enseignement explicite:

- Le modelage: L'enseignant démontre la démarche à suivre, en adoptant une posture explicite et démonstrative.
- La pratique guidée: L'élève verbalise sa démarche, ce qui offre un modèle observable à ses pairs.
- La pratique coopérative: Les élèves analysent mutuellement leurs démarches, formulent des critiques constructives et suggèrent des améliorations.

- La pratique autonome: L'élève applique de manière indépendante sa propre méthode dans une situation où il peut évaluer sa compétence et ses acquis.

2- Méthodologie:

Dans le but de vérifier la validité de notre hypothèse de recherche — selon laquelle une éventuelle méconnaissance des fondements des approches pédagogiques modernes, notamment en ce qui concerne la pédagogie de l'intégration, pourrait se manifester à travers les pratiques pédagogiques — nous avons mené une étude à visée essentiellement descriptive. Celle-ci avait pour objectif de recueillir des données sur certaines caractéristiques des pratiques enseignantes dans le contexte éducatif algérien. Notre démarche s'est appuyée à la fois sur les principes du modèle de l'enseignement explicite et sur les fondements de la pédagogie de l'intégration, envisagée ici dans sa dimension intégrative des disciplines. Pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire destiné spécifiquement aux enseignants de français langue étrangère exerçant dans le cycle secondaire en Algérie.

2-1- Objectifs du questionnaire:

Notre questionnaire s'adresse spécifiquement à 20 enseignants de français langue étrangère (FLE) travaillant dans le cycle secondaire en Algérie au niveau de la wilaya de Ain Defla. Notre enquête porte sur 20 enseignants de FLE du cycle secondaire dans la wilaya de Ain Defla. Le choix de cet échantillon répond à une exigence de faisabilité, permettant une collecte et une analyse approfondies sans disperser les données. Le fait de travailler dans une seule wilaya s'explique par notre expérience professionnelle dans ce contexte, qui facilite l'accès au terrain et assure une meilleure compréhension des réalités locales. De plus, cette approche garantit une homogénéité contextuelle, alors qu'un échantillon dispersé sur plusieurs wilayas aurait introduit des variables difficiles à contrôler. Malgré cette concentration géographique, l'échantillon reste représentatif, car les établissements du secondaire au sein d'une même wilaya présentent déjà une diversité suffisante pour éclairer la problématique étudiée.

Dès le début, nous avons délibérément mis l'accent sur la variable de l'expérience, en classant les enseignants en deux catégories: ceux ayant plus ou moins de 20 ans d'expérience. En adoptant cette approche, nous soulignons l'importance du contexte éducatif, marqué par l'évolution temporelle en tant que variable intégrant les changements dans les méthodes d'enseignement au fil du temps.

– La question posée: « *Combien d'années d'expérience avez-vous dans le domaine de l'enseignement?* »

Nous avons formulé trois questions spécifiquement dédiées à l'évaluation des connaissances des enseignants en matière de modèles d'enseignement. Deux de ces questions se concentrent sur les nouvelles approches d'enseignement, tandis que la troisième aborde le thème de manière plus générale. L'objectif de ces questions est de sonder la compréhension et la familiarité des enseignants avec les méthodes pédagogiques, en mettant particulièrement l'accent sur les approches contemporaines. Cette approche vise à recueillir des informations précieuses sur leur niveau de connaissance dans ce domaine spécifique.

– Les questions posées:

« Q. *Quels modèles d'enseignement sont actuellement privilégiés par le système éducatif algérien?*

Q. *Quel est le principe fondamental des modèles privilégiés par le système éducatif algérien?*

Q. *Pouvez-vous mentionner quelques modèles d'enseignement que vous connaissez. »*

Après avoir évalué le niveau de connaissances des enseignants concernant les modèles d'enseignement, nos questions évoluent vers une approche plus personnalisée, se focalisant sur les pratiques individuelles des enseignants et leurs perceptions du modèle d'enseignement intégratif.

– Les questions posées:

« Q. En tant qu'enseignant (e):

a- Ajustez-vous votre approche pédagogique en vous basant sur des modèles d'enseignement spécifiques?

b- Si oui, sur quels modèles spécifiques vous vous basez?

Q. Pour vous, un enseignant efficace est celui qui, pour surmonter les difficultés des apprenants:

- Favorise les situations d'enseignement-apprentissage individuelles et autonomes.
- Se sert de modèle pour expliquer la démarche de résolution.
- Privilégie les situations d'enseignement-apprentissage coopératives et guidées.

Q. Le modelage, en enseignement, est une méthode où l'enseignant démontre explicitement une compétence ou un processus, offrant ainsi aux apprenants un exemple concret à suivre:

- Faites-vous recours à une telle démarche avec vos apprenants?
- Si oui, pouvez-vous partager des exemples spécifiques où vous avez adopté cette méthode?
- Si oui, pensez-vous que vous enfoncez aux instructions officielles?
- Si non, comment qualifiez-vous un enseignant qui fait recours à cette approche? »

En posant ces questions, notre objectif est de mesurer le degré d'implication des enseignants dans l'éclectisme, en commençant par évaluer leur prise de conscience de l'existence de cette pratique enseignante. Pour ceux qui déclarent être impliqués dans une telle démarche, nous cherchons à comprendre les composantes de leur modèle intégratif. S'inspirent-ils uniquement d'approches contemporaines, ou intègrent-ils également des méthodes de l'enseignement direct? De plus, nous explorons s'ils considèrent cette pratique comme conforme aux instructions officielles ou s'ils estiment qu'ils ne sont pas censés l'utiliser. Si les enseignants expriment des réserves à l'égard des modèles d'enseignement dits directs, est-ce en raison de la réponse aux besoins des apprenants ou du fait des représentations négatives de ces pratiques?

Nous cherchons également à explorer leur perception vis-à-vis de leurs collègues qui utilisent ces modèles d'enseignement spécifiques. Enfin, deux questions visent à évaluer l'engagement et les perceptions des inspecteurs à travers les réponses des enseignants. Nous cherchons à déterminer si les inspecteurs ont une connaissance limitée du projet éclectique, s'ils guident les enseignants vers cette perspective, et quels modèles d'enseignement ils leur recommandent.

– Les questions posées:

« Q. En plus des nouveaux modèles d'enseignement, votre inspecteur vous encourage t-il à faire recours à des modèles d'enseignement spécifiques?

- Si oui, quels modèles d'enseignement spécifiques vous propose-t-il d'intégrer dans vos pratiques enseignantes? »

En somme, les objectifs du questionnaire visent à apporter des éclaircissements sur la manière dont les réformes éducatives en Algérie se traduisent dans les pratiques et les perceptions des enseignants de FLE, en tenant compte des tensions potentielles entre les impératifs idéologiques et les besoins réels des apprenants. Nos objectifs pourraient être regroupés en quatre grandes catégories suggérant une exploration approfondie des réformes éducatives en Algérie, en mettant en lumière le défi potentiel entre les impératifs idéologiques sous-jacents et les besoins réels des apprenants.

- Évaluer la connaissance des enseignants sur les nouvelles approches:

Le questionnaire vise à mesurer le niveau de connaissance des enseignants par rapport aux modèles d'enseignement, y compris les nouvelles approches pédagogiques. Cela permettra de déterminer dans quelle mesure les enseignants sont conscients des changements introduits par les réformes éducatives en cours.

- Explorer les pratiques d'enseignement et l'éclectisme:

En interrogeant les enseignants sur leurs pratiques d'enseignement, le questionnaire cherche à comprendre comment les réformes éducatives ont influencé les choix pédagogiques

individuels. L'accent sur l'éclectisme pourrait révéler comment les enseignants intègrent différentes approches en réponse aux besoins des apprenants.

- *Analyser les attitudes envers les modèles d'enseignement directs:*

Les questions sur les modèles d'enseignement directs visent à examiner si les enseignants évitent ou préfèrent ces approches en raison d'une réponse aux besoins des apprenants ou en raison de représentations négatives. Cela permet de sonder comment les impératifs idéologiques pourraient influencer les attitudes des enseignants.

- *Évaluer l'influence des inspecteurs et la connaissance du projet pédagogique:*

En posant des questions sur l'implication des inspecteurs et leur compréhension du projet pédagogique, le questionnaire explore la manière dont les directives officielles et les recommandations des inspecteurs pourraient être perçues et intégrées par les enseignants, soulignant ainsi le lien entre les impératifs idéologiques et les pratiques sur le terrain.

En somme, les objectifs du questionnaire visent à apporter des éclaircissements sur la manière dont les réformes éducatives en Algérie se traduisent dans les pratiques et les perceptions des enseignants de FLE, en tenant compte des tensions potentielles entre les impératifs idéologiques et les besoins réels des apprenants.

2-2- Description des méthodes d'analyse:

Dans le cadre de l'analyse du questionnaire portant sur les enseignants de FLE dans le cycle secondaire en Algérie, l'approche méthodologique adoptée allie des méthodes quantitative et qualitative. Cette combinaison vise à examiner à la fois les données chiffrées et les éléments narratifs pour obtenir une compréhension complète des connaissances, des pratiques et des perceptions des enseignants par rapport aux modèles d'enseignement, en particulier le modèle intégratif.

Au niveau quantitatif, les réponses aux questions structurées fourniront des indicateurs numériques, tels que des moyennes ou des pourcentages, permettant d'évaluer les tendances générales, les préférences ou les corrélations entre les différentes variables. Par exemple, nous pourrions quantifier la proportion d'enseignants favorables à des approches contemporaines par rapport à celles qui privilégient des modèles d'enseignement plus traditionnels.

En parallèle, au niveau qualitatif, les réponses ouvertes et les commentaires des enseignants seront soumis à une analyse de contenu. Cela permettra d'identifier des thèmes émergents, des nuances dans les expériences individuelles et des motifs récurrents. Par exemple, nous serons en mesure d'explorer les raisons pour lesquelles certains enseignants préfèrent ou évitent les modèles d'enseignement directs, en mettant en lumière des éléments qualitatifs tels que les perceptions, les expériences personnelles et les convictions pédagogiques.

En intégrant ces deux approches, l'analyse cherchera à offrir une compréhension approfondie des attitudes, des pratiques et des représentations des enseignants par rapport aux modèles d'enseignement, fournissant ainsi des insights pertinents pour le contexte spécifique du FLE dans le cycle secondaire en Algérie.

2-3- Analyse des données recueillies:

En distribuant le questionnaire à certains de nos collègues, nous avons été surpris par une question qui a émergé dès leur première lecture des questions. Ces enseignants nous ont demandé la signification d'un modèle d'enseignement, une question à laquelle nous n'avons pas répondu afin de préserver la fiabilité de notre enquête. Ainsi, le recueil de données concernant les connaissances générales des enseignants sur les modèles d'enseignement, tels que le socio-constructivisme, le modèle maïeutique, la taxonomie de Bloom, le cognitivisme, et le modèle de Piaget, n'a pas été totalement surprenant. Nous avons déduit dès le début de l'enquête que certains enseignants avaient des connaissances limitées dans ce domaine. Cependant, ces cas particuliers ne représentent pas l'ensemble du public interrogé.

En effet, les données collectées ont également couvert différents modèles d'enseignement, parmi lesquels les plus fréquemment mentionnés étaient: l'approche communicative, la pédagogie par projet, la pédagogie par objectifs, l'approche par les compétences, l'approche

par les contenus, la pédagogie de projet, l'approche actionnelle et communicative, la pédagogie différenciée, le modèle transmissif, le modèle behavioriste et la classe inversée. À l'exception des 25% du public qui ne semblent pas être familiarisés avec le concept du modèle d'enseignement, les réponses des autres enseignants ont indiqué que les modèles d'enseignement actuellement privilégiés en Algérie mettent l'accent sur l'approche par compétences, la pédagogie du projet et l'approche communicative. Ce constat peut être directement relié à la formation initiale des enseignants de FLE. En effet, ces trois approches constituent les piliers théoriques et méthodologiques largement privilégiés dans les instituts de formation et dans les programmes officiels du ministère. Les enseignants formés ces dernières années ont été particulièrement exposés à ces paradigmes, ce qui explique leur capacité à les identifier comme modèles de référence dans leur pratique.

Par ailleurs, le fait que 25 % des répondants méconnaissent le concept du modèle d'enseignement révèle une limite possible de leur formation initiale, qui semble avoir davantage insisté sur des approches opérationnelles (APC, pédagogie du projet, communicative) que sur une vision plus large et théorisée des « modèles d'enseignement ». Cela peut témoigner d'une formation centrée sur l'application de techniques pédagogiques plutôt que sur la maîtrise des cadres conceptuels sous-jacents.

L'analyse laisse donc penser que la formation initiale a façonné la compréhension et les références professionnelles de la majorité des enseignants, mais qu'elle présente également certaines lacunes, notamment en ce qui concerne la conceptualisation globale des modèles d'enseignement. Ce décalage pourrait expliquer les variations observées dans la maîtrise des concepts et, potentiellement, dans les pratiques pédagogiques sur le terrain.

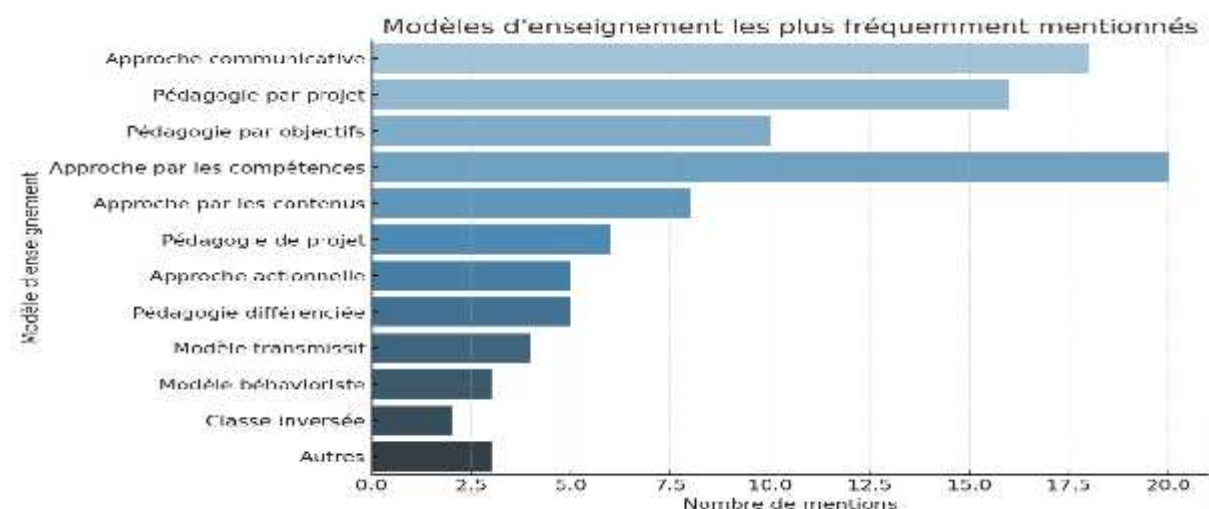


Figure n°2: modèles d'enseignement les plus fréquemment mentionnés.

Les données suggèrent que le public n'est pas conscient du principe de l'éclectisme, et il semble que chaque modèle évoqué dans les réponses soit présenté de manière individuelle. Cela laisse entendre que les enseignants n'envisagent peut-être pas la possibilité de combiner ou de solliciter simultanément deux modèles ou plus. Pour décrire les principes fondamentaux, toutes les réponses, y compris celles des enseignants qui n'ont pas cité de modèles d'enseignement spécifiques, ont incorporé des concepts tels que "la situation-problème", "l'autonomie", "la construction autonome du savoir", et "apprendre à apprendre".

Ces termes correspondent parfaitement aux principes des nouvelles approches d'enseignement, des concepts que les inspecteurs mettent probablement en avant lors de chaque démarche de formation. En effet, cette observation est corroborée par l'ensemble des réponses, confirmant que les inspecteurs mettent l'accent sur les nouvelles approches d'enseignement, notamment "l'approche par compétences" et "la pédagogie du projet" sans

pour autant proposer d'autres modèles d'enseignement. Tous les enseignants ont affirmé qu'un enseignant efficace est celui qui privilégie des situations d'enseignement-apprentissage coopératives et guidées. Parmi eux, 22% ont également approuvé l'efficacité de l'enseignement individuel et autonome, en plus de la première approche. Par ailleurs, 7% ont intégré l'option soulignant l'efficacité de l'enseignant qui se donne en exemple pour démontrer une démarche de résolution.



Figure n°3: perceptions des enseignants sur les caractéristiques d'un enseignant efficace

Les résultats sont logiquement cohérents avec ceux concernant l'utilisation du modelage. En effet, seuls les enseignants qui ont exprimé une perception positive de l'efficacité de l'enseignant modèle ont confirmé avoir recours à la technique du modelage dans leurs classes. Ils ont précisé qu'ils utilisent cette technique en cas de blocage, c'est-à-dire lorsque les apprenants rencontrent des difficultés à effectuer une tâche spécifique ou ont du mal à comprendre un nouvel apprentissage. Cependant, ces enseignants ont également fait part de leur sensation d'enfreindre aux instructions officielles en appliquant une telle approche, ce qui témoigne d'un manque de formation et de guidage fourni aux enseignants eux-mêmes. Une lecture plus interprétative des résultats montre que la réticence de certains enseignants à recourir au modelage, ainsi que leur adhésion presque totale aux situations coopératives et guidées, s'expliquent largement par l'idéalisation de l'approche par situation-problème dans le contexte de la formation initiale et des discours institutionnels. En effet, cette approche est souvent présentée comme le modèle pédagogique « le plus moderne », le plus légitime et le plus conforme aux orientations officielles. Par conséquent, elle acquiert un statut quasi normatif, ce qui amène les enseignants à percevoir comme moins valorisées, voire comme non conformes, des pratiques pourtant essentielles, telles que l'explicitation, la démonstration ou le guidage direct.

Cette idéalisation crée un rapport hiérarchique entre les méthodes: certaines sont perçues comme « idéales » et d'autres comme « dépassées ». Cela explique pourquoi les enseignants qui utilisent le modelage le font principalement dans des situations de blocage, en dernière option, et avec le sentiment de s'écarter des attentes officielles. Le modelage ne fait donc pas partie des pratiques assumées, même lorsqu'il contribue réellement à la réussite des élèves.

Ainsi, les résultats traduisent moins un rejet du modelage en tant que technique qu'une internalisation d'un discours institutionnel qui valorise surtout les démarches inductives, collaboratives et centrées sur la résolution de problèmes. Ce phénomène conduit certains enseignants à limiter leur palette pédagogique à des approches perçues comme légitimes, au

détriment d'un usage équilibré et complémentaire des modèles. L'idéalisation de la situation-problème contribue ainsi à réduire la flexibilité didactique des enseignants, en les incitant à privilégier ce qui correspond à l'image attendue d'un « bon enseignant », plutôt que ce qui répond le mieux aux besoins réels des apprenants dans des moments précis de l'apprentissage.

Conclusion:

L'examen des réponses obtenues à travers le questionnaire met en lumière des considérations importantes sur les réformes pédagogiques en Algérie. L'écart de compréhension parmi les enseignants concernant la signification et la diversité des modèles d'enseignement souligne la nécessité d'une clarification et d'un renforcement des connaissances dans ce domaine. Ce constat met en évidence le besoin d'une réflexion approfondie sur les pratiques pédagogiques actuelles, effectivement « *adopter d'autres stratégies et dispositifs qui pourraient aider l'enseignant à mieux transmettre son cours* »⁽¹⁸⁾.

Les réponses des enseignants suggèrent une prédominance des nouvelles approches d'enseignement, notamment l'approche par compétence et la pédagogie du projet. Toutefois, l'absence d'une considération explicite pour l'éclectisme souligne une éventuelle méconnaissance ou hésitation quant à la combinaison de plusieurs modèles dans la pratique pédagogique. Ce constat appelle à une réflexion sur la manière dont les enseignants peuvent intégrer diverses approches pour répondre aux besoins variés des apprenants.

En ce qui concerne l'efficacité de l'enseignement, l'importance accordée aux situations d'enseignement-apprentissage coopératives et guidées est un point positif. Néanmoins, les résultats indiquent un besoin de formation supplémentaire, en particulier en ce qui concerne l'intégration du modelage dans la pratique pédagogique. Les enseignants expriment une certaine réticence, mettant en évidence la nécessité d'une guidance institutionnelle claire pour encourager l'adoption de nouvelles méthodes pédagogiques.

Ainsi, cette analyse souligne les défis actuels et les opportunités pour les réformes pédagogiques en Algérie. Les aspirations idéologiques qui guident ces réformes doivent être alignées de manière stratégique avec les besoins réels des apprenants. Il est impératif de développer des stratégies de mise en œuvre qui tiennent compte des diversités pédagogiques et qui encouragent une approche équilibrée. Un dialogue continu entre les acteurs éducatifs, une formation continue adaptée et une orientation claire des politiques éducatives sont essentiels pour garantir le succès et la durabilité des réformes pédagogiques en Algérie.

Références:

- 1- Toualbi-Thaâlib, N., & Tawil, S. (2015), La Refonte de la pédagogie en Algérie Défis et enjeux d'une société en mutation, Rabat: Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb.
- 2- Ministère de l'Éducation Nationale-UNESCO, (2005). La refonte de la pédagogie en Algérie: Défis et enjeux d'une société en mutation » Alger, Casbah Editions, p. 75.
- 3- Raby, C., & Viola, S (2016), Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage, Les Éditions CEC inc, Québec, p. 205.
- 4- Roegiers, X. (2003), Des situations pour intégrer les acquis, Bruxelles, De Boeck. DOI: 10.3917/dbu.roegi.2007.02, p. 74.
- 5- Payette, M, Interdisciplinarité: clarification des concepts, Revue: Interactions, 5(1), 2001, p. 25.
- 6- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal: Guérin. Paris: Eska.
- 7- Payette, M, Interdisciplinarité: clarification des concepts, Revue: Interactions, 5(1), 2001.
- 8- Zegrar, B. (2012), « Approche par compétences et outils didactiques », Actes du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et culturelle (Crasc) et la Direction de l'Éducation d'Oran, Lycée Lotfi, 29-30 avril 2009. « L'approche par compétences, situations-problèmes et apprentissage », in Les cahiers du Crasc, n° 21, p. 85-97.
- 9- Raby, C., & Viola, S (2016), Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage, Les Éditions CEC inc, Québec, p. 205.
- 10- Lafortune, L., & Jacob, S. & Hébert, D (2003), Pour guider la métacognition, Presses de l'Université du Québec.
- 11- Giasson, J (2011), La compréhension en lecture, Canada: Gaetan Morin.
- 12- Vygotsky, L. S, (1978), Mind in society: The development of higher psychological processes. Massachusetts: Harvard University Press, pp. 1-21.

- 13- Doly, A (2006), La métacognition: de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école, Retz, pp. 84-124.
- 14- Doly, A (1997), La métacognition: de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école, Retz, p. 29.
- 15- Noël et al., 1995, cité dans Doly, A (1997), La métacognition: de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école, Retz
- 16- Martineau, 1999, cité dans Lafortune, L., & Jacob, S. & Hébert, D (2003), Pour guider la métacognition, Presses de l'Université du Québec.
- 17- Cadre européen commun de référence pour les langues, (2021): apprendre, enseigner, évaluer volume complémentaire: <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>. [Consulté le 20/04/2025].
- 18- Ayad, N., & Yahiaoui, H, De l'oral vers l'écrit: Le cours magistral dans les filières scientifiques de l'université de Mascara- Algérie, Revue El-Tawassol, 27(2),2021, p 185-197.

Bibliographies:

- Ayad, N., & Yahiaoui, H, De l'oral vers l'écrit: Le cours magistral dans les filières scientifiques de l'université de Mascara- Algérie, Revue El-Tawassol, 27(2), 2021.
- Cadre européen commun de référence pour les langues, (2021): apprendre, enseigner, évaluer volume complémentaire: <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>
- Doly, A (2006), La métacognition: de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école, Retz, pp. 84-124
- Giasson, J (2011), La compréhension en lecture, Canada: Gaetan Morin.
- Lafortune, L., & Jacob, S. & Hébert, D (2003), Pour guider la métacognition, Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R (1993), Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal: Guérin. Paris: Eska
- Ministère de l'Education Nationale-UNESCO, (2005). La refonte de la pédagogie en Algérie: Défis et enjeux d'une société en mutation » Alger, Casbah Editions.
- Payette, M, Interdisciplinarité: clarification des concepts, Revue: Interactions, 5(1), 2001.
- Raby, C., & Viola, S (2016), Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage, Les Éditions CEC inc, Québec.
- Roegiers, X (2003), Des situations pour intégrer les acquis, Bruxelles, De Boeck..
- DOI: 10.3917/dbu.roegi.2007.02
- Toulbi-Thaâlib, N., & Tawil, S (2015), La Refonte de la pédagogie en Algérie Défis et enjeux d'une société en mutation, Rabat: Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb.
- UNESCO-Cadre d'action de Dakar (2000), L'Éducation pour tous: tenir nos collectifs. Paris, France: UNESCO-2000.Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>[Consulté le 20/04/2025].
- Vygotsky, L. S (1978), Mind in society: The development of higher psychological processes. Massachusetts: Harvard University Press, pp. 1-21.
- Zegrar, B (2012), « Approche par compétences et outils didactiques », Actes du colloque national organisé par le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et culturelle (Crasc) et la Direction de l'Éducation d'Oran, Lycée Lotfi, 29-30 avril 2009. « L'approche par compétences, situations-problèmes et apprentissage », in Les cahiers du Crasc, n° 21, p. 85-97.

Annexes:**Annexe 01: questionnaire à destination des enseignants de FLE du secondaire en Algérie****Questionnaire à destination des enseignants de FLE du secondaire en Algérie**

Q1. Combien d'années d'expérience avez-vous dans le domaine de l'enseignement?

Q2. Quels modèles d'enseignement sont actuellement privilégiés par le système éducatif algérien?

Q3. Quel est le principe fondamental des modèles privilégiés par le système éducatif algérien?

Q4. Pouvez-vous mentionner quelques modèles d'enseignement que vous connaissez.

Q5. En tant qu'enseignant (e):

a- Ajustez-vous votre approche pédagogique en vous basant sur des modèles d'enseignements spécifiques?

b- Si oui, sur quels modèles spécifiques vous vous basés

Q6. Pour vous, un enseignant efficace est celui qui, pour surmonter les difficultés des apprenants:

-Favorise les situations d'enseignement-apprentissage individuelles et autonomes.

-Se sert de modèle pour expliquer la démarche de résolution.

-Privilégie les situations d'enseignement-apprentissage coopératives et guidées.

Q7. Le modelage, en enseignement, est une méthode où l'enseignant démontre explicitement une compétence ou un processus, offrant ainsi aux apprenants un exemple concret à suivre:

- Faites-vous recours à une telle démarche avec vos apprenants?

-Si oui, pouvez-vous partager des exemples spécifiques où vous avez adopté cette méthode?

-Si oui, pensez-vous que vous enfreignez aux instructions officielles?

-Si non, comment qualifiez-vous un enseignant qui fait recours à cette approche? »

Q8. En plus des nouveaux modèles d'enseignement, votre inspecteur vous encourage -t-il à faire recours à des modèles d'enseignements spécifiques?

- Si oui, quels modèles d'enseignements spécifiques vous propose-t-il d'intégrer dans vos pratiques enseignantes? »

Sviluppo delle competenze della scrittura attraverso l'autovalutazione delle produzioni scritte degli apprendenti algerini d'italiano LS

Caso degli studenti di terzo anno di laurea presso l'università di Badji Mokhtar -

Annaba-

Taki Eddine FAKROUNE⁽¹⁾ Lamia MOUISSI⁽²⁾

1- Laboratoire: Langues et textes (LANTEXT), département des lettres et langue italienne, faculté des lettres et langues, Université Badji Moukhtar- Annaba, B.P 12 Annaba 23000 Algérie,

taki-eddine.fakroune@univ-annaba.dz

2- Université Blida 2, l.mouissi@univ-blida.dz

Soumis le: 21/05/2025

Date révisé le: 14/12/2025

accepté le: 16/12/2025

Résumé

Questo studio si concentra sull'importanza dell'autovalutazione nell'apprendimento della scrittura, specialmente per gli studenti algerini che studiano l'italiano. Esaminando il ruolo dell'autovalutazione nel miglioramento delle competenze di scrittura, il lavoro esplora i criteri di valutazione, gli strumenti utilizzati e l'impatto sullo sviluppo linguistico degli studenti. Attraverso l'analisi dei testi scritti, si cerca di determinare come essi possano migliorare la propria capacità di espressione scritta. La ricerca si basa su studi pregressi nel campo e utilizza un approccio metodologico rigoroso per formulare un piano didattico efficace.

Parole chiave: Autovalutazione, competenze di scrittura, italiano LS, produzioni scritte.

Development of writing skills through self-evaluation of the written productions of Algerian FL Italian learners

Case of third year undergraduate students at Badji Mokhtar -Annaba- University

Abstract

This study focuses on the importance of self-assessment in the learning of writing, especially for Algerian students studying Italian. By examining the role of self-assessment in improving writing skills, the study explores assessment criteria, the tools used, and their impact on students' linguistic development. Through the analysis of written texts, the study seeks to determine how students can improve their written expression skills. The research is based on previous studies in the field and adopts a rigorous methodological approach to develop an effective teaching plan.

Keywords: Self-Assessment, writing skills, Italian as a foreign language, written production.

Introduzione:

La crescente necessità per gli studenti di padroneggiare la scrittura in una lingua straniera, spesso superiore alle loro effettive abilità linguistiche, rende cruciale l'autovalutazione delle produzioni scritte. La valutazione, fondamentale nel lavoro degli insegnanti, risulta particolarmente sfidante per i docenti alle prime armi, i quali devono identificare competenze e lacune nei testi scritti, oltre a definire criteri e metodi adeguati per la certificazione delle abilità linguistiche.

Secondo Balboni, nel suo libro *Imparare una lingua straniera*, padroneggiare una lingua straniera richiede diverse abilità linguistiche essenziali, come l'uso corretto della grammatica, dell'ortografia e del lessico. La scrittura, infatti, coinvolge molteplici processi cognitivi e linguistici, inclusa la generazione di idee, la pianificazione del testo e la comunicazione efficace.

Tra gli obiettivi della presente ricerca vi sono:

Esaminare l'impatto dell'autovalutazione: analizzare come l'autovalutazione influenzi lo sviluppo delle competenze di scrittura degli studenti algerini di italiano come lingua straniera.

Definire criteri e strumenti di valutazione: identificare i criteri e gli strumenti più appropriati per valutare accuratamente le produzioni scritte degli studenti.

Formulare un piano didattico: utilizzare i risultati dell'autovalutazione per sviluppare un piano didattico più completo e mirato allo sviluppo delle abilità di scrittura.

1- Competenza della scrittura 1:

« *Nell'apprezzamento di una competenza si descrive sempre ciò che c'è mai ciò che non c'è.* »
(Wiggins, 1993)

Wiggins sostiene che l'apprezzamento di una competenza dovrebbe concentrarsi su ciò che è presente e non su ciò che manca. Consoli e Benadusi definiscono la competenza come l'abilità comprovata di utilizzare capacità personali, sociali e/o metodologiche in contesti di studio e di sviluppo professionale o personale. Questo concetto è ampiamente utilizzato in diverse discipline e contesti delle scienze organizzative.

Gli obiettivi della competenza nella scrittura comprendono l'acquisizione delle competenze di base per produrre testi diversi in funzione degli scopi comunicativi, nonché la capacità di definire termini fondamentali, utilizzare vocaboli appropriati per sviluppare un pensiero e discernere in modo efficace tra termini simili.

2- Autovalutazione:**2-1- Definizione 1:**

"Autovalutazione" è una parola composta di derivazione latina, formata dalle parole *auto* e *valutazione*. Essa deriva dal participio passato del verbo *valutare*, che significa stimare, attribuire un valore o dare un prezzo a qualcosa.

Gli esperti di valutazione formativa considerano l'autovalutazione una pratica didattica utilizzata dai docenti come risorsa educativa. Essa permette agli studenti di autoregolare il proprio apprendimento, sfruttando le informazioni a loro disposizione per valutare le proprie abilità secondo criteri autodefiniti. Questa pratica è parte integrante della vita quotidiana degli studenti e diventa particolarmente efficace quando essi imparano quando e dove autovalutarsi.

Secondo Castoldi (2016), l'autovalutazione ha due finalità principali: consente agli studenti di ricostruire e rafforzare la propria esperienza di apprendimento e le proprie competenze, e li responsabilizza, ridefinendo la relazione di potere tra docente e discente. L'autovalutazione si articola attorno a domande come: «Come mi vedo rispetto alla competenza richiesta? Mi sento adeguato per affrontare i compiti? Riesco a utilizzare al meglio le mie risorse interne ed esterne?»

2-2- Oggetti e struttura dell'autovalutazione 2:

Secondo Palmonari (2011), l'autovalutazione, come tutte le dimensioni della valutazione, è concepita dal docente ma realizzata dagli studenti. Essa non si limita al prodotto finale, ma

riguarda l'intero processo di apprendimento, includendo risorse conoscitive, processi cognitivi e disposizioni ad agire.

È possibile concentrare le pratiche autovalutative su quattro diversi piani:

- Le prestazioni fornite dagli studenti.
- I processi cognitivi e operativi messi in atto.
- L'atteggiamento nei confronti dell'esperienza apprenditiva.
- L'idea di sé e l'autostima.

Questi livelli vengono rappresentati nella loro interrelazione attraverso la schematizzazione seguente:

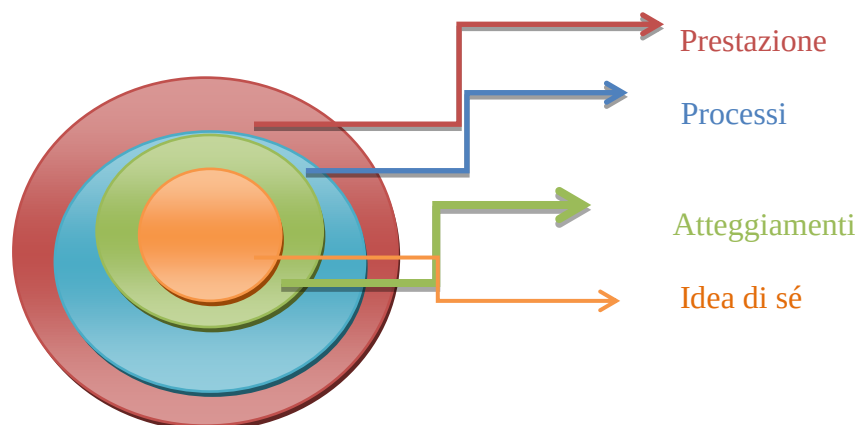


Figura °1 (Castoldi, 2016: Oggetti dei processi autovalutativi)

Nonostante il livello raggiunto dallo studente, egli dovrebbe permettersi di compiere una valutazione efficace, esplicitando i criteri sui quali essa deve essere basata.

3- Metodologia 3:

Il nostro studio ha utilizzato una metodologia qualitativa, ritenuta particolarmente adatta alla situazione analizzata. I dati sono stati analizzati da una prospettiva interna, considerando modelli esterni e le impostazioni dell'osservatore, nel contesto naturale della classe. Il focus centrale è stato l'autovalutazione, integrata nel processo di correzione delle produzioni scritte selezionate dall'insegnante e dal ricercatore, con l'analisi dei risultati sia prima sia dopo l'intervento.

4- I dati 4:

La ricerca si è svolta presso l'Università di Badji Mokhtar - Annaba, nella Facoltà di Lettere e Lingue, Dipartimento di Italianistica, durante il modulo di comprensione e espressione scritta per una classe di italiano del terzo anno, utilizzando il libro di testo *Progetto italiano 3*. La lingua principale è stata l'italiano, con occasionali usi del francese da parte degli studenti.

Tre studenti, uno con livello basso, uno medio e uno alto, sono stati selezionati per osservare lo sviluppo delle loro capacità di scrittura attraverso le produzioni scritte realizzate dopo l'implementazione della pratica autovalutativa. Lo studio è durato due mesi (novembre e dicembre), con sei ore dedicate alla produzione scritta su tre temi diversi, seguendo il libro di testo e il programma universitario.

Durante le lezioni, l'insegnante ha applicato il modello autovalutativo, guidando gli studenti e fornendo solo gli strumenti necessari per la correzione, intervenendo esclusivamente se necessario. Il ricercatore ha monitorato lo sviluppo della scrittura utilizzando una tabella di correzione, registrando la quantità e il tipo di errori dopo ogni attività.

5- I partecipanti 5:

Tre studenti, di età compresa tra i 20 e i 22 anni, facenti parte di un gruppo di 26 studenti del Dipartimento di Italianistica dell'Università di Badji Mokhtar - Annaba, sono stati selezionati per la ricerca. Avevano studiato l'italiano per cinque anni, raggiungendo il livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER). L'insegnante del modulo era altamente qualificato, con un dottorato di ricerca in didattica dell'italiano come lingua straniera in Algeria, il titolo di MCA e una significativa esperienza nel settore. Durante lo studio, abbiamo osservato che gli studenti selezionati mostravano carenze simili nel loro approccio alla scrittura, sebbene con differenze nelle proporzioni. Dopo aver proposto tre temi differenti - *Lo stress*, *Avere un animale domestico* e *La TV* - seguendo il programma del libro di testo *Progetto italiano 3*, abbiamo analizzato diversi tipi di errori, tra cui: conformità al tema, coerenza e articolazione del pensiero, ortografia, sintassi, grammatica, ricchezza lessicale e lunghezza del testo produttivo.

6- Analisi dei dati 6:

6-1- Sviluppo della scrittura dello studente (A1) durante un periodo di due mesi 6:

Codice dello studente: A1 Gruppo: 01 Età: 22 anni Sesso: Femmina

Tabella 01: Autovalutazione della prima prova produttiva

Tipi di errori	Percentuale: da 00% a 25%	Percentuale: da 25% a 50%	Percentuale: da 50% a 75%	Percentuale: da 75% a 100%
Conformità del tema proposto			X	
Coerenza e articolazione del pensiero		X		
Correttezza ortografica			X	
Correttezza sintattica		X		
Correttezza grammaticale			X	
Ricchezza del lessico		X		
Lunghezza			X	

Commento:

Nell'autovalutazione della prima produzione scritta dello studente A1, abbiamo osservato che egli ha affrontato il tema proposto in modo significativo, sebbene potesse migliorare la precisione e la profondità dell'analisi tematica. La coerenza e la struttura del pensiero hanno mostrato margini di miglioramento, con alcune difficoltà nella sintassi e nell'uso del lessico. Tuttavia, il livello di ortografia e la lunghezza del testo sono risultati accettabili, mentre la correttezza grammaticale è stata comprensibile, pur con spazi per una revisione più approfondita.

Tabella 02: Autovalutazione della seconda prova produttiva

Tipi di errori	Percentuale: da 00% a 25%	Percentuale: da 25% a 50%	Percentuale: da 50% a 75%	Percentuale: da 75% a 100%
Conformità del tema proposto			X	
Coerenza e articolazione del pensiero		X		
Correttezza ortografica			X	
Correttezza sintattica			X	
Correttezza grammaticale			X	
Ricchezza del lessico			X	
Lunghezza			X	

Commento:

Nella seconda autovalutazione della produzione scritta dello studente A1, abbiamo osservato un miglioramento complessivo rispetto alla valutazione precedente. La conformità al tema proposto è stata mantenuta tra il 50% e il 75%, mostrando un approccio più preciso e significativo all'argomento. La coerenza e l'articolazione del pensiero hanno registrato un lieve miglioramento, sebbene potessero ancora essere perfezionate per rendere il testo più fluido. La correttezza ortografica, sintattica e grammaticale è aumentata, situandosi ora tra il 50% e il 75%, indicando una maggiore attenzione alle regole linguistiche. La ricchezza del lessico è migliorata grazie all'uso di termini più appropriati, mentre la lunghezza del testo è rimasta costante tra il 50% e il 75%, evidenziando la capacità dello studente di produrre un volume adeguato di scrittura.

Tabella 03: Autovalutazione della terza prova produttiva

Tipi di errori	Percentuale: da 00% a 25%	Percentuale: da 25% a 50%	Percentuale: da 50% a 75%	Percentuale: da 75% a 100%
Conformità del tema proposto				X
Coerenza e articolazione del pensiero				X
Correttezza ortografica			X	
Correttezza sintattica			X	
Correttezza grammaticale				X
Ricchezza del lessico				X
Lunghezza				X

Commento:

Nella terza autovalutazione della produzione scritta dello studente A1, abbiamo evidenziato un notevole miglioramento su diversi fronti. La conformità al tema proposto è

risultata ora tra il 75% e il 100%, indicando un'analisi più approfondita e precisa dell'argomento trattato. La coerenza e l'articolazione del pensiero hanno raggiunto il 100%, evidenziando un testo ben strutturato e fluido. La correttezza ortografica e sintattica è migliorata, collocandosi tra il 50% e il 75%, mentre la correttezza grammaticale ha raggiunto il 100%, denotando una padronanza completa delle regole grammaticali. La ricchezza del lessico è aumentata, situandosi tra il 75% e il 100%, con l'uso efficace di termini specifici. Infine, la lunghezza del testo è migliorata significativamente, estendendosi tra il 75% e il 100%, evidenziando una capacità consolidata di produrre una quantità adeguata di scrittura.

6-2- Sviluppo della scrittura dello studente (A2) durante un periodo di due mesi 6:

Codice dello studente: A2 Gruppo: 01 Età: 20 anni Sesso:Maschio

Tabella 04: Autovalutazione della prima prova produttiva

Tipi di errori	Percentuale: da 00% a 25%	Percentuale: da 25% a 50%	Percentuale: da 50% a 75%	Percentuale: da 75% a 100%
Conformità del tema proposto		X		
Coerenza e articolazione del pensiero		X		
Correttezza ortografica			X	
Correttezza sintattica			X	
Correttezza grammaticale		X		
Ricchezza del lessico		X		
Lunghezza			X	

Commento:

Per quanto riguarda il caso dello studente A2, che presenta un livello medio, abbiamo riscontrato difficoltà significative durante l'analisi della sua prima autovalutazione. In particolare, abbiamo osservato un problema di conformità al tema, indicativo di difficoltà nel mantenere il focus sull'argomento trattato e nel seguire le istruzioni fornite, compromettendo così la chiarezza e la coerenza del testo. In aggiunta, abbiamo evidenziato difficoltà nella grammatica, specialmente nella coniugazione dei verbi e nell'uso corretto dei tempi verbali, suggerendo una mancanza di padronanza delle regole grammaticali fondamentali, che potrebbe compromettere la comprensibilità e la correttezza generale del testo.

Tabella 05: Autovalutazione della seconda prova produttiva

Tipi di errori	Percentuale: da 00% a 25%	Percentuale: da 25% a 50%	Percentuale: da 50% a 75%	Percentuale: da 75% a 100%
Conformità del tema proposto		X		
Coerenza e articolazione del pensiero			X	
Correttezza ortografica			X	
Correttezza sintattica			X	
Correttezza grammaticale			X	
Ricchezza del lessico		X		
Lunghezza			X	

Commento:

Nella seconda autovalutazione della produzione scritta dello studente A2, abbiamo osservato un miglioramento significativo nella coerenza e nell'articolazione del pensiero, raggiungendo il 75% - 100%. Questo indica una maggiore capacità di strutturare le idee in modo chiaro e organizzato. Tuttavia, abbiamo riscontrato che rimangono sfide nella conformità al tema proposto (25% - 50%) e nella ricchezza del lessico (25% - 50%), suggerendo la necessità di concentrarsi ulteriormente sull'aderenza al tema e sull'arricchimento del vocabolario. La correttezza ortografica, sintattica e grammaticale è migliorata, ma può ancora beneficiare di una revisione più attenta per garantire una comunicazione più efficace e precisa.

Tabella 06: Autovalutazione della terza prova produttiva

Tipi di errori	Percentuale: da 00% a 25%	Percentuale: da 25% a 50%	Percentuale: da 50% a 75%	Percentuale: da 75% a 100%
Conformità del tema proposto			X	
Coerenza e articolazione del pensiero				X
Correttezza ortografica			X	
Correttezza sintattica				X
Correttezza grammaticale				X
Ricchezza del lessico			X	
Lunghezza			X	

Commento:

Nella terza autovalutazione della produzione scritta dello studente A2, abbiamo osservato un notevole miglioramento rispetto alle valutazioni precedenti. La conformità al tema proposto è migliorata, collocandosi tra il 50% e il 75%, a indicare un progresso nell'aderenza alle istruzioni fornite. La coerenza e l'articolazione del pensiero hanno raggiunto il 100%, evidenziando una capacità consolidata di strutturare le idee in modo chiaro e organizzato. La correttezza ortografica e grammaticale si colloca tra il 50% e il 75%, mentre la correttezza sintattica ha raggiunto il 75%-100%, indicando una migliore padronanza delle strutture delle frasi e dei tempi verbali. La ricchezza del lessico è aumentata, attestandosi tra il 50% e il 75%, a indicare un uso più vario e appropriato del vocabolario. Infine, la lunghezza del testo è rimasta stabile tra il 50% e il 75%, mostrando una produzione di scrittura adeguata rispetto ai requisiti del compito assegnato.

6-3- Sviluppo della scrittura dello studente (A3) durante un periodo di due mesi 6:

Codice dello studente:A3**Gruppo:** 01 **Età:** 22 anni **Sesso:**Femmina

Tabella 07: Autovalutazione della prima prova produttiva

Tipi di errori	Percentuale: da 00% a 25%	Percentuale: da 25% a 50%	Percentuale: da 50% a 75%	Percentuale: da 75% a 100%
Conformità del tema proposto		X		
Coerenza e articolazione del pensiero	X			
Correttezza ortografica		X		
Correttezza sintattica	X			
Correttezza grammaticale	X			
Ricchezza del lessico	X			
Lunghezza	X			

Commento:

Nella prima autovalutazione della produzione scritta dello studente A3 emergono notevoli sfide. La conformità al tema proposto, la coerenza e l'articolazione del pensiero, così come la correttezza ortografica, sintattica e grammaticale sono tutte indicate tra lo 0% e il 25%. Questo suggerisce una difficoltà significativa nel mantenere il focus sull'argomento, organizzare le idee in modo chiaro e utilizzare correttamente la grammatica e l'ortografia. La ricchezza del lessico e la lunghezza del testo sono anch'esse segnalate come critiche, indicando la necessità di un sostanziale miglioramento in tutti gli aspetti della scrittura.

Tabella 08: Autovalutazione della seconda prova produttiva

Tipi di errori	Percentuale: da 00% a 25%	Percentuale: da 25% a 50%	Percentuale: da 50% a 75%	Percentuale: da 75% a 100%
Conformità del tema proposto		X		
Coerenza e articolazione del pensiero		X		
Correttezza ortografica		X		
Correttezza sintattica	X			
Correttezza grammaticale		X		
Ricchezza del lessico		X		
Lunghezza		X		

Commento:

Nella seconda autovalutazione della produzione scritta dello studente A3, abbiamo osservato un leggero miglioramento rispetto alla valutazione precedente. La conformità al tema proposto, così come la coerenza e l'articolazione del pensiero, si collocano ora tra il 25% e il 50%, indicando uno sforzo maggiore nel mantenere il focus sull'argomento e nel migliorare la struttura delle idee. La correttezza ortografica e la ricchezza del lessico sono anch'esse migliorate, seppur marginalmente, mentre la correttezza sintattica e grammaticale rimane un punto critico, con punteggi tra lo 0% e il 25%. Infine, la lunghezza del testo è aumentata al 25%-50%, suggerendo una capacità crescente di produrre un volume adeguato di scrittura, sebbene siano ancora necessari ulteriori miglioramenti nella precisione linguistica e nell'organizzazione del pensiero.

Tabella 09: Autovalutazione della terza prova produttiva

Tipi di errori	Percentuale: da 00% a 25%	Percentuale: da 25% a 50%	Percentuale: da 50% a 75%	Percentuale: da 75% a 100%
Conformità del tema proposto			X	
Coerenza e articolazione del pensiero		X		
Correttezza ortografica			X	
Correttezza sintattica		X		
Correttezza grammaticale			X	
Ricchezza del lessico			X	
Lunghezza			X	

Commento:

Nella terza autovalutazione della produzione scritta dello studente A3, abbiamo notato un miglioramento significativo rispetto alle valutazioni precedenti. La conformità al tema proposto si colloca ora tra il 50% e il 75%, indicando una maggiore attenzione nel mantenere il focus sull'argomento. La coerenza e l'articolazione del pensiero rimangono invece tra il

25% e il 50%, suggerendo la necessità di continuare a lavorare sulla chiarezza e sull'organizzazione delle idee. La correttezza ortografica e grammaticale è migliorata, collocandosi tra il 50% e il 75%, mentre la correttezza sintattica è aumentata al 25%-50%. La ricchezza del lessico ha visto un progresso, attestandosi tra il 50% e il 75%, a indicare un uso più vario e appropriato delle parole. Infine, la lunghezza del testo è ora tra il 50% e il 75%, mostrando che lo studente sta riuscendo a produrre quantità adeguate di scrittura. Rimane fondamentale continuare a lavorare sulla precisione linguistica e sull'organizzazione del pensiero per migliorare ulteriormente la qualità complessiva del testo.

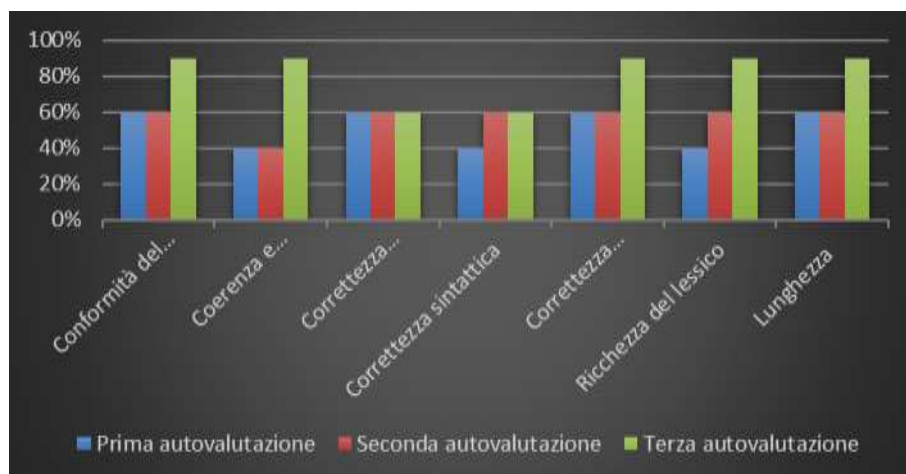


Figura 01: Le tre autovalutazioni dello studente A1

Grafici a barre mostra lo sviluppo della scrittura dello studente A1 dopo le tre prove autovalutative

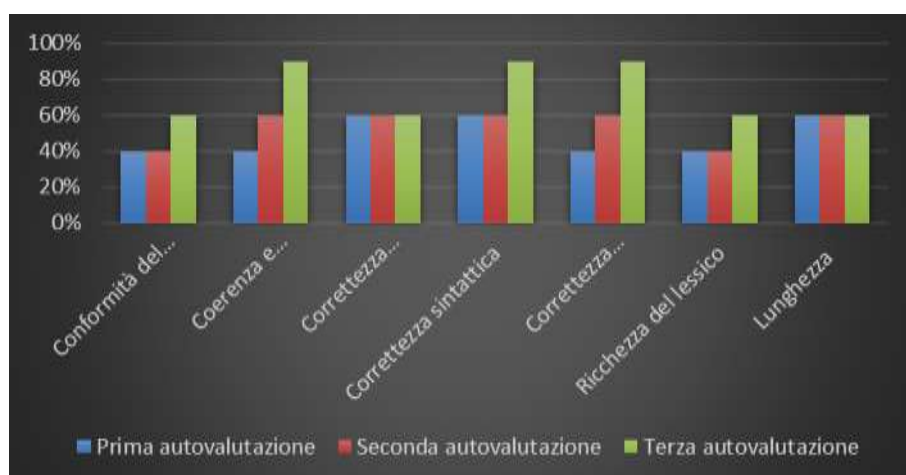


Figura 02: Le tre autovalutazioni dello studente A2

Grafici a barre mostra lo sviluppo della scrittura dello studente A3 dopo le tre prove autovalutative

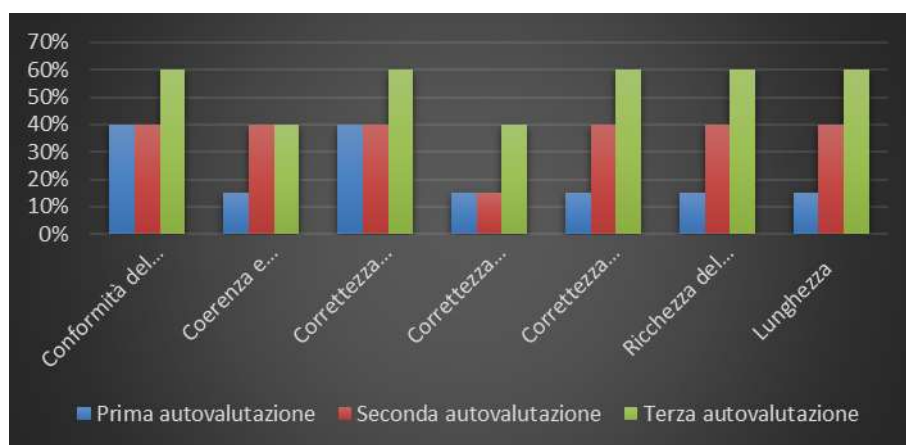


Figura03: Le tre autovalutazioni dello studente A3

Grafici a barre mostra lo sviluppo della scrittura dello studente A3 dopo le tre prove autovalutative

Commento:

I grafici mostrano un chiaro miglioramento delle competenze di scrittura dei tre studenti dopo le tre autovalutazioni delle loro produzioni scritte. In tutti i casi si osserva un progresso significativo, con incrementi costanti nella qualità complessiva del testo, nell'uso della grammatica e nella coerenza delle idee.

– **Studente A1:** Il grafico relativo allo studente A1 evidenzia una crescita lineare delle capacità di scrittura. Nella prima produzione, la valutazione era relativamente bassa, mentre la seconda e la terza autovalutazione mostrano un netto miglioramento, in particolare nella coerenza del testo e nella struttura delle frasi. La riflessione sulle proprie difficoltà sembra aver avuto un impatto positivo sul progresso complessivo.

– **Studente A2:** Il grafico dei risultati dello studente A2 mostra un miglioramento progressivo. La valutazione iniziale era più bassa, ma già nella seconda autovalutazione si nota una crescita significativa, soprattutto nella varietà del lessico e nell'accuratezza grammaticale. La terza valutazione conferma questa tendenza, suggerendo un buon utilizzo delle strategie di revisione e auto-correzione.

– **Studente A3:** Il grafico che rappresenta le prestazioni dello studente A3 evidenzia un miglioramento evidente tra la prima e la seconda produzione, con una performance più equilibrata nella terza autovalutazione. Ciò potrebbe indicare che lo studente ha raggiunto un buon livello di competenza generale, ma necessita di ulteriori sforzi per consolidare abilità più avanzate, come la coesione del testo e la precisione nei dettagli.

7- Discussione generale 7:

La ricerca sulla produzione scritta ha indubbiamente portato a un miglioramento significativo nelle competenze degli studenti, grazie a un approccio di ricerca-azione che ha messo al centro il rapporto tra la valutazione dell'insegnante e l'autovalutazione degli studenti. L'obiettivo principale di questa ricerca è stato quello di sviluppare un metodo più mirato ed efficace per valutare le competenze scritte degli studenti algerini che apprendono l'italiano come lingua straniera. I principali ostacoli riscontrati durante lo studio sono stati legati alla difficoltà di comprendere e affrontare adeguatamente il tema proposto, un problema che si è rivelato particolarmente complesso per gli studenti, anche a causa delle interferenze linguistiche tra l'arabo, il francese e l'italiano. L'articolazione del pensiero e la correttezza sintattica sono risultate influenzate da queste interferenze, creando una barriera che ha reso difficoltoso l'apprendimento di una scrittura fluente e corretta. In particolare, la corretta gestione della grammatica e l'uso limitato del lessico sono stati identificati come aspetti che necessitano di un miglioramento continuo. La ricerca suggerisce che una pratica scritta più costante, accompagnata da un arricchimento lessicale attraverso la lettura, possa contribuire significativamente a superare queste difficoltà. Gli studenti, infatti, necessitano di una maggiore esposizione alla lingua scritta per ampliare il loro vocabolario e affinare le loro competenze grammaticali.

Nel complesso, la riforma della valutazione della produzione scritta ha contribuito a identificare le principali difficoltà e a suggerire strategie per migliorarle. L'integrazione di autovalutazioni, insieme a valutazioni formali dell'insegnante, ha mostrato di essere un metodo promettente per coinvolgere attivamente gli studenti nel processo di apprendimento e per favorire un miglioramento continuo delle loro competenze scritte. Questo approccio consente di promuovere una maggiore consapevolezza metacognitiva nelle loro capacità di scrittura, stimolando la riflessione su come migliorare la loro produzione e superare le interferenze linguistiche.

Conclusione:

La sperimentazione condotta nell'ambito della ricerca ha evidenziato che gli strumenti di autovalutazione proposti sono stati non solo facilmente utilizzabili, ma anche efficaci nel migliorare la consapevolezza degli studenti riguardo ai propri punti di forza e di debolezza nelle produzioni scritte. Gli studenti, sebbene abbiano dovuto impegnarsi nell'individuare autonomamente le aree di miglioramento, hanno mostrato un atteggiamento positivo verso

l'integrazione dell'autovalutazione nei percorsi didattici. In particolare, molti hanno espresso interesse nel continuare e ampliare questa pratica, riconoscendo il valore della riflessione sul proprio lavoro e sui propri progressi.

I risultati della sperimentazione mostrano un chiaro miglioramento nelle competenze di scrittura degli studenti. Le autovalutazioni hanno permesso loro di acquisire maggiore consapevolezza degli errori ricorrenti, non solo dal punto di vista grammaticale, ma anche riguardo alla coerenza del pensiero e alla struttura del testo. L'analisi dei progressi tra la prima e l'ultima produzione scritta ha evidenziato in particolare un incremento significativo nella precisione grammaticale e nell'uso di un vocabolario più variegato.

Inoltre, la ricerca ha evidenziato che l'autovalutazione ha avuto un impatto positivo sull'autosufficienza degli studenti nel processo di scrittura, favorendo una maggiore autonomia nell'individuare le aree su cui concentrarsi per migliorare. Questo ha contribuito a incrementare motivazione e fiducia nelle proprie capacità.

In sintesi, i risultati della sperimentazione si sono rivelati promettenti, sebbene ulteriori ricerche siano necessarie per convalidare questi esiti e per esplorare nuovi metodi di valutazione da integrare efficacemente nel percorso di apprendimento.

Bibliografia:

– Libri:

- ANNA ROSA GUERRIERO (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 2002, pp. 5-40.
- BARBIER, J. M. (1977). *La valutazione nel processo formativo*. Torino: Loescher.
- CASTOLDI, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- CILIBERTI A., 1994, *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia.
- PALMONARI, A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: il Mulino.
- PASTORE, S. & Beccia, V. (2017). *Valutazione per l'apprendimento*. Milano: De Agostini.

Articoli:

- AJELLO, A.M., CEVOLI, M., MEGHNAGI, S. (a cura di). 2000. « *Indagine Nazionale sui Fabbisogni Formativi nell'Artigianato – Analisi delle competenze e dei percorsi di professionalizzazione* ». *Rapporto di sintesi*, vol. 23. Roma: 3F Photopress.
- CONSOLI, F., BENADUSI, L. 1999. *L'emergenza della metodologia delle competenze nel pensiero teorico e pratico manageriale*. «Osservatorio ISFOL», XX(5-6): 30-89.
- GIULIA PALLONI, Alberto Crescentini, Matteo Pirico', 2021, *L'autovalutazione nei percorsi di scrittura: strumenti e dinamiche relativi*, LMD, Scuola universitaria della Svizzera italiana, p. 73.
- MARIA EMANUELA PIEMONTESE, (2002), *Laboratorio di scrittura, La scrittura: un caso di problem solving*. GISCEL.
- PILLONEL, M., ROUILLER, J., 2001b, *L'auto-évaluation: une pratique prometteuse mais paradoxale*, Educateur, No. spécial 15.
- ROXANE GAGNON, ANNE.M ET JOAQUIM.D, 2014, « *L'évaluation dans la formation à l'enseignement de la production écrite ; l'exemple suisse romand* », *Open edition Journals*, vol. 161-162, p 50-58.
- SADLER, P., & Good, E. (2006). *The Impact of Self- and Peer-Grading on Student Learning. Educational Assessment*. Educational Assessment, Volume 11, Numero 1, pag. 1–31.

Interaction lecture-écriture: la lecture un outil d'apprentissage de l'écriture
Dr. Saida KANOUA

Université Badji Mokhtar Annaba, kanouasaida2@gmail.com

Soumis le: 19/10/2025

révisé le: 04/01/2026

accepté le: 08/01/2026

Résumé

L'interaction lecture –écriture a fait l'objet de plusieurs travaux, notamment ceux de Reuter (1993), Delforce (1991), Garcia Debanc (2005). Notre contribution s'intéresse à l'intérêt que peut présenter la réciprocité des deux activités dans l'acquisition des langues. Dans cette perspective, nous avons mené une expérimentation didactique dont le but est de montrer l'effet de la lecture sur le développement de la compétence scripturale. Les résultats obtenus soulignent l'efficacité de l'interaction lecture-écriture dans l'apprentissage de l'écriture.

Mots –clés: *Interaction, lecture, écriture, processus, acquisition.*

Reading-writing interaction: reading as a tool for learning to write

Abstract

The reading-writing interaction has been the subject of several studies, especially those by Delforce (1991), Reuter (1994) and Garcia Debanc (2005). The study focuses specifically on the potential benefits of reciprocity between the two activities in language acquisition. On this basis, the study conducts a didactic experiment designed to demonstrate the effect of reading on the development of writing skills. The results highlight the effectiveness of reading-writing interaction in learning to write.

Keywords: *Interaction, reading skill, writing skill, process, language acquisition.*

Introduction:

La lecture et l'écriture sont deux entités importantes dans l'acquisition d'une langue. Selon Christiane Blaser, «très jeunes, les écoliers qui ont de la facilité à lire et à écrire sont perçus comme de "bons" élèves; comme s'ils avaient un talent particulier ou un don»⁽¹⁾; ainsi la réussite des élèves est souvent liée à la maîtrise de la lecture et de l'écriture. À cet effet, nous nous posons la question suivante: comment l'interaction des deux composantes pourrait contribuer au développement de la compétence rédactionnelle?

Notre recherche s'inscrit dans une approche psycho-cognitive et constructiviste. Les années soixante –dix ont vu apparaître le cognitivisme dont la réflexion est axée sur la compréhension de l'apprentissage. Le constructivisme conçu comme « un processus de construction des connaissances et non pas comme un processus d'acquisition »⁽²⁾.

- La psychologie cognitive s'intéresse donc à l'observation et à la compréhension des processus mentaux mis en œuvre par l'individu dans une situation d'apprentissage.
- Le constructivisme décrit comment l'individu construit ses connaissances à partir de son expérience personnelle.
- Selon ces deux théories l'enseignement/apprentissage est focalisé sur l'apprenant et sa façon d'assimiler le savoir.

Dans cette perspective, nous allons tout d'abord, décrire le processus de lecture ainsi que celui de l'écriture, ensuite on tâchera de montrer l'interaction des deux processus afin de déterminer les avantages de leur relation dans le développement de la compétence scripturale.

1- Lecture:**1-1- Définition de la lecture:**

Lire c'est construire du sens. Cette construction du sens exige de l'apprenant des moyens lui permettant de réaliser son projet de lecture⁽³⁾.

Dans la même lignée que Giasson, Bourque fait également allusion à la lecture comme étant « une interaction dynamique entre le lecteur, le texte et le contexte. Elle implique une construction de sens, une compréhension interactive du texte, et une articulation des savoirs construits à partir de la lecture avec le monde extérieur »⁽⁴⁾.

D'un point de vue psycho-cognitif, la lecture est définie comme un processus mental faisant appel à toutes les stratégies cognitives et métacognitives de l'individu. Dans ce contexte plusieurs modèles expliquant le processus de lecture sont mis en avant par les spécialistes, notamment Giasson.

1-2- Modèle interactif de Giasson:

En compréhension de la lecture le modèle interactif de Giasson décrit trois composantes:

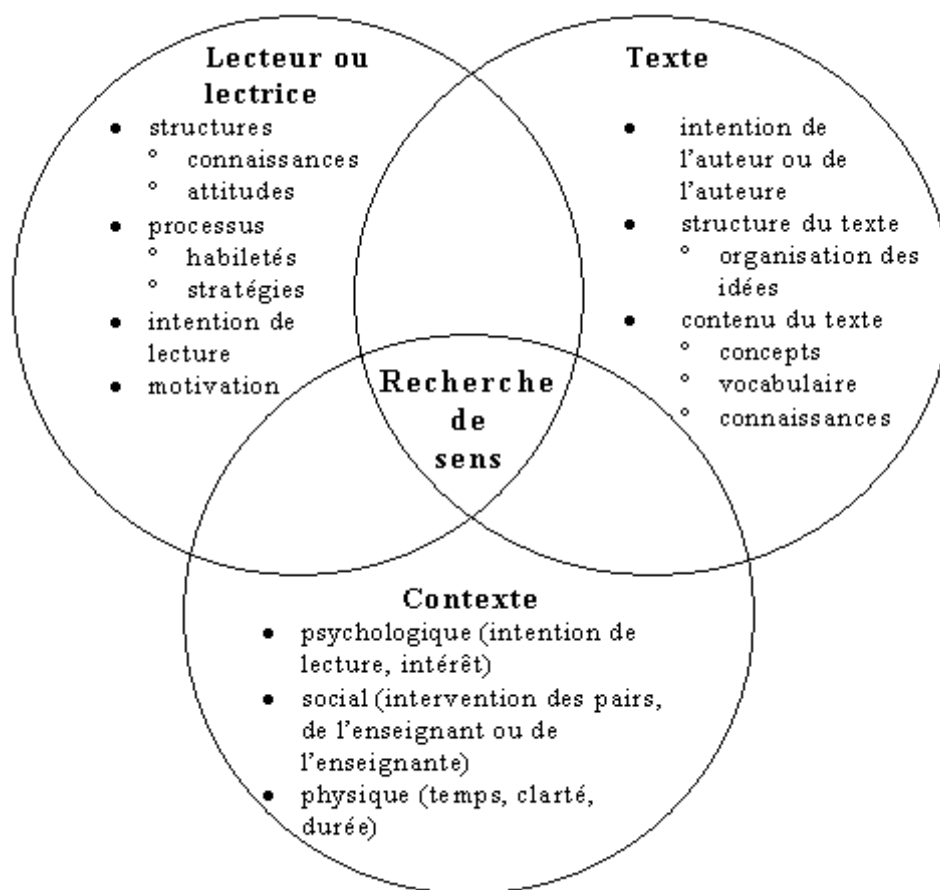


Schéma du modèle interactif en lecture (Giasson 2000)

Ce modèle montre l'interrelation entre ces trois composantes : **lecteur-texte –contexte** dont la finalité est la recherche de sens⁽⁵⁾.

- **Lecteur**: le lecteur n'est pas neutre, il possède déjà des connaissances sur la langue et sur le monde extérieur. Il va mettre en œuvre son processus d'apprentissage qui va lui donner la possibilité de déchiffrer et de comprendre le message.

- **Texte**: Il appartient à un auteur qui a des intentions. La structure du texte dépend de la logique et de la façon de penser de son auteur. A cet effet, le lecteur doit prendre en compte les stratégies de la lecture ainsi que l'organisation du texte.

- **Contexte**: la situation dans laquelle s'établit la lecture dépend de facteurs d'ordre psychologique, social et physique.

Toujours d'après Giasson, les processus mentaux mis en œuvre dans l'apprentissage de la lecture sont:

- 1- Les microprocessus: réservés au déchiffrage ainsi qu'à l'identification des mots, des propositions et des phrases;
- 2 Les processus d'intégration qui regroupent les connecteurs et les liens entre les propositions et les phrases;
- 3- Les microprocessus sont consacrés à l'idée principale, au résumé et enfin au texte;
- 4- L'élaboration: le lecteur a son expérience personnelle pour s'appropriier le texte et ainsi pouvoir aller au-delà des idées proposées.
- 5- La métacognition consiste en la gestion de la compréhension et permet les ajustements du lecteur.

Finalement, les deux théories d'apprentissage, que ce soit la psychologie cognitive ou le constructivisme mettent l'accent sur l'apprenant et sa façon de gérer ses connaissances. Dans ce cas, la lecture est considérée comme un processus interactif où le lecteur construit sa propre compréhension du texte.

2- Ecriture:

2-1- Définition de l'écriture:

Les recherches en didactique de production écrite qui sont d'ordre psychocognitif et constructiviste définissent l'écriture comme un acte moteur sollicitant l'activation de processus de création. Dans ce cadre, le scripteur est à la fois auteur et lecteur.

L'écrit suppose donc la mise en œuvre d'un certain nombre d'opérations intellectuelles simultanées et récursives créant un état de surcharge cognitive⁽⁶⁾.

2-2- Modèles de production écrite:

2-2-1- Modèle linéaire de Rohmer de 1965:

Le modèle préconisé par Rohmer est conçu pour l'anglais langue maternelle, il suppose la succession de trois étapes:

1- Préécriture, cette étape de planification consiste en la recherche des idées et la construction d'un plan.

2- Ecriture, il s'agit de l'application des décisions prises lors de la planification, le scripteur commence la rédaction proprement dite.

3- Réécriture, cette phase est consacrée à la révision du texte pour l'ajuster et apporter les modifications nécessaires.

Selon Cornnaire, ce modèle de Rohmer se caractérise par son aspect linéaire et unidirectionnel où le scripteur doit respecter l'ordre des étapes (la pré-écriture, l'écriture et la réécriture). (7)

2-2-2- Modèle non linéaire de Hayes et Flower (1981)

Influencés par les théories de l'information, les travaux de Hayes et Flower portent sur les modèles explicatifs de production de textes. Ils mettent en évidence un modèle selon lequel l'écriture n'est pas un acte linéaire mais récursif qui s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives intervenant à plusieurs niveaux du processus.

Modèles élaborés à partir de la technique de la réflexion à haute voix (think aloud) qui consiste à dire à haute voix ce que les scripteurs pensent pendant l'activité d'écriture.

L'analyse de protocoles verbaux (thinking-aloud protocole) a abouti à la création du modèle de Hayes et de Flower de 1981:

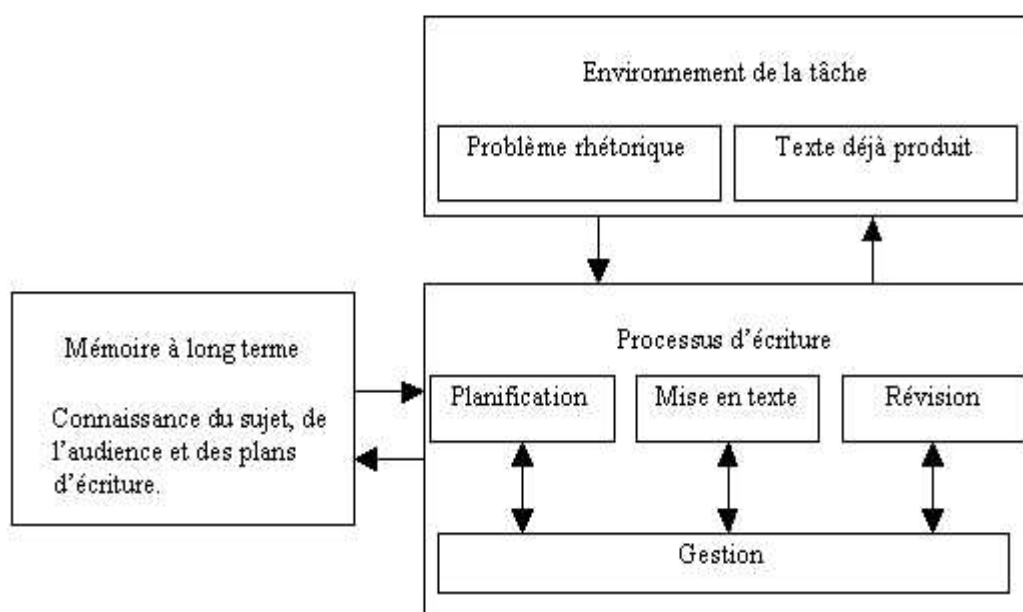


Fig.1 : Modèle de processus d'écriture selon Flower & Hayes (1981).

La figure ci-dessus présente trois grandes composantes⁽⁸⁾:

1- Le contexte de la tâche (l'environnement de la tâche): il englobe tous les éléments liés à la tâche elle-même, à savoir les thématiques abordées, le destinataire.

2- La mémoire à long terme du scripteur: elle comprend toutes les connaissances déclaratives et procédurales du sujet (le lexique, les règles de grammaire et d'orthographe).

3- Le processus d'écriture: il regroupe les quatre processus d'écriture, la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle.

3-1- Planification: permet la conception et l'organisation des contenus ainsi que la définition des enjeux de l'écrit à produire.

3-2- Mise en texte: cette étape met l'accent sur l'exécution du plan. En d'autres termes, ce sont des tâches en rapport avec l'activité de l'écriture.

3-3- Révision Elle se subdivise en deux opérations majeures: relecture du texte écrit et révision proprement dite afin d'apporter les modifications nécessaires.

3-4- Contrôle: cette composante s'occupe des prises de décision car elle contrôle toutes les opérations cognitives. Le scripteur habile effectue des allers-retours entre les différents niveaux de ces opérations.

L'interaction entre les trois composantes du processus rédactionnel est assurée par le contrôle.

Notons que les travaux conduits dans le domaine de la psychologie cognitive et constructiviste ont été d'un apport particulier dans la description des modèles de production écrite. Le modèle de Hayes et Flower est considéré comme un point d'appui à tous les travaux sur l'écriture. Il nous a permis de réaliser à quel point l'écrit est complexe étant donné que cette activité scripturale implique l'intervention de plusieurs processus imbriqués les uns dans les autres.

Les théories d'apprentissage citées plus haut s'intéressent donc aux stratégies mentales, aux modes de raisonnement et de résolution des problèmes des apprenants. Dans son ouvrage intitulé *L'homme cognitif* définit l'homme cognitif comme étant un « homme, au sens générique du terme, qui perçoit le monde pour en tirer des informations, un homme qui communique préférentiellement par le langage, un homme qui conserve des souvenirs, qui forme des connaissances, qui les utilise, qui raisonne, qui résout des problèmes »⁽⁹⁾.

Ceci montre que l'individu subit des influences de tout genre, d'ordre interne et externe, puisqu'il dépend d'un milieu dans lequel, il est en perpétuelle interaction.

Toute cette littérature sur l'individu entre en jeu dans l'enseignement /apprentissage de la lecture et de l'écriture notamment dans le fonctionnement du processus mental.

3- Interaction lecture-écriture:

3-1- Définition de l'interaction:

Selon le *Dictionnaire Larousse* « L'interaction est une réaction réciproque de deux phénomènes l'un sur l'autre, ou une action réciproque entre deux ou plusieurs systèmes physiques, En d'autres termes, il s'agit d'un impact mutuel entre des éléments. »⁽¹⁰⁾.

Manon Boucharechas définit:

« ...l'interaction en tant que concept reliant. Que ce soit entre différents champs disciplinaires ou possibilités d'analyses, entre les pratiques et univers subjectifs des personnes voire entre les personnes elles-mêmes, s'intéresser à l'interaction en tant qu'objet de recherche et outil d'analyse permet d'établir des liens entre plusieurs niveaux de réflexions, entre différents univers de connaissances »⁽¹¹⁾.

En somme, on peut retenir de ces définitions un point commun qu'est la réciprocité entre les éléments. Cette spécificité engendrée par la relation d'échange est un paramètre d'interaction propice à la réalisation de travaux relevant du domaine de la didactique.

3-2- Types d'interaction lecture-écriture:

On peut distinguer deux types d'interaction lecture-écriture⁽¹²⁾:

- L'interaction simple est focalisée sur l'activité de la lecture pour amorcer l'écriture ou de l'écriture vers la lecture. Pour reprendre Bouari, elle est envisagée dans un scénario didactique élémentaire.
- L'interaction combinée représente un dispositif de réalisation de tâches entre la lecture – écriture et l'écriture-lecture suscitant un va- et- vient des deux activités.

3-3- Lire pour écrire:

L'interaction lecture-écriture a fait l'objet de plusieurs recherches notamment celles de Shanahan, Delforce, Garcia-Debanc⁽¹³⁾. L'idée dominante stipule que lire aide à écrire. Ainsi les représentations des élèves relatives au rapport lecture-écriture peuvent influencer positivement ou négativement leur capacité à exploiter les liens entre ces deux compétences.

D'après Shanahan et Delforce un élève conscient des interactions possibles entre lire et écrire serait plus en mesure de se servir de la lecture pour l'aider à écrire, et de l'écriture pour l'aider à lire, qu'un élève considérant ces activités comme indépendantes l'une de l'autre.

Garcia Debanc dans son article « Ecrire pour lire » estime que la lecture est une partie intégrante de l'écriture et vice versa⁽¹⁴⁾. Cette relation de va et vient entre la lecture –écriture joue un rôle crucial dans l'apprentissage d'une langue, éventuellement dans le développement des habiletés. D'ailleurs, la plupart des enseignants supposent que la lecture possède des effets bénéfiques sur l'apprentissage de l'écriture car elle imprègne chez l'apprenant des modèles de réflexion et de construction de connaissances.

D'après le même auteur, les dernières recherches en didactique s'intéressent à l'articulation établie entre les situations de production d'écrits et les lectures d'écrits sociaux, textes littéraires ou textes fonctionnels.

Reuter souligne que « la mise en relation de ces deux activités conduit le plus souvent à un enrichissement mutuel, mais parfois aussi à des tensions. Lire et écrire sont intimement liés »⁽¹⁵⁾. L'exploitation de cette piste pourrait donner lieu à des interventions pédagogiques intéressantes contribuant au renforcement de l'enseignement/apprentissage des deux composantes.

Peut-on considérer la lecture comme un processus d'acquisition de l'écriture? Dans cette optique François Le Goff met l'accent sur l'enseignement de la littérature en tant qu'outil dans le développement de la compétence scripturale. L'auteur souligne que:

« L'interaction est mise à profit dans des situations de lecture du texte littéraire; par une pratique de l'écriture, l'élève fait état d'une première rencontre, trace un parcours de lecture en compréhension, fait émerger des hypothèses, inscrit son texte dans le texte de l'auteur. Ces écritures de la réception forment l'activité inaugurale d'une lecture interprétative. »⁽¹⁶⁾.

La lecture, une source d'inspiration pour l'écriture Cette vision des choses nous incite à réfléchir à l'intérêt que pourrait présenter la conception de projets reposant sur l'interaction lecture-écriture. L'intégration de la lecture de textes littéraires dans l'apprentissage de l'écriture a donné lieu à la notion de sujet lecteur-scripteur évoquée par des chercheurs tels que Ouellet. Elle met en exergue son utilité en affirmant que « ...l'enjeu de l'appropriation littéraire par les élèves est au cœur de certaines activités de lecture-écriture.... »⁽¹⁷⁾.

La lecture de textes littéraires constitue un appui considérable à l'apprentissage de l'écrit. Elle stimule l'apprentissage en général et consolide les connaissances. Il nous semble donc opportun de proposer aux élèves des textes littéraires à lire avant toute activité rédactionnelle. La lecture permet d'enrichir le vocabulaire, de prendre conscience de la structure textuelle.

3-4- Sujet lecteur scripteur:

En didactique, la notion de sujet-lecteur-scripteur est convoquée dans l'enseignement de la littérature. Cette posture est liée à la subjectivité de l'apprenant comme le montrent certains chercheurs tel que Ouellet en affirmant que le lecteur et l'écrivain sont des sujets actifs impliqués dans la construction du sens, et non de simples récepteurs passifs de textes. On ne peut négliger la relation qu'entretient le lecteur avec le texte écrit ni celle du scripteur avec son écrit. Le scripteur possède une double posture lui donnant la possibilité de fonctionner en

tant que sujet-écrivain et sujet lecteur. D'ailleurs les recherches relevant d'une visée socioconstructiviste établissent dans leur explication du processus d'apprentissage, un rapport entre la dimension intramentale et la dimension intermentale.

Ouellet ajoute que: « la prise en compte de la lecture et de l'écriture subjectives de l'élève rend pertinentes la conception et la mise à l'essai d'un dispositif didactique novateur qui favoriserait l'appropriation des œuvres littéraires »⁽¹⁸⁾.

L'auteur met l'accent sur la nécessité d'exploiter cette notion de sujet- lecteur-scripteur dans les pratiques de classe, car elle participe au développement des habiletés des apprenants en lecture et en écriture.

Les habiletés de la lecture concernent à la fois la conscience phonologique, la mise en correspondance phonèmes/graphèmes, la reconnaissance des mots, la ponctuation, le rythme de la langue écrite...etc. »

Quant aux habiletés de l'écriture, « elles concernent des savoir-faire relatifs au geste graphique, au tracé de lettres, à la copie [...] à la production de mots ou de phrases de manière individuelle ou collective, à la capacité à évaluer sa production...etc. »⁽¹⁹⁾

Reuter cité par Ouellet avance qu'il apparaît souhaitable d'identifier l'élève comme un sujet lecteur et scripteur, (L/S). Ce dernier constitue le pivot de ces deux activités, la lecture et l'écriture, qui se nourrissent l'une de l'autre, agissent en complémentarité et sont interdépendantes.

« La prise en compte du sujet lecteur-scripteur implique de formaliser didactiquement les interactions entre lire et écrire ainsi que de les transposer dans les pratiques scolaires »⁽²⁰⁾. Dans ce contexte, l'auteur fait référence à l'expérience canadienne dans le recours à l'écriture hypertextuelle dans la formation des lycéens qui développe chez eux la compétence d'« écrire des textes variés » et de « lire et apprécier des textes variés »⁽²¹⁾.

Dans ce sens, pour vérifier les avantages de l'articulation existante entre lire et écrire et mieux expliquer le processus de complémentarité qui les caractérise, nous avons entrepris une expérimentation didactique au sein de l'université Badji Mokhtar d'Annaba.

4- Expérimentation didactique:

Nous avons mis en place une investigation de recherche, une expérimentation didactique dont l'objet est de montrer comment la lecture d'un texte avant écriture, pourrait améliorer la compétence scripturale et de là montrer comment l'interaction de lire et écrire pourrait constituer un dispositif efficace à l'enseignement/apprentissage des langues.

Lieu et Public:

L'expérimentation a eu lieu à l'université Badji Mokhtar Annaba, au département de français, avec les étudiants de 1^{ère} année de licence. Il s'agit d'un groupe expérimental (20 étudiants) et d'un autre contrôle (18 étudiants), ce qui nous a permis de réunir un corpus de 38 textes. Les deux groupes dont l'âge varie entre 18 et 19 ans présentent à peu près les mêmes compétences scripturales.

Procédure:

1-Pré-test:

Afin d'assurer la fiabilité du test, nous avons invité les sujets-scripteurs des deux groupes à rédiger un texte narratif selon les mêmes conditions. En d'autres termes aucune aide n'a été imposée.

Texte-consigne: « Rédigez un texte dans lequel vous raconterez un souvenir d'enfance ».

Critères de réalisation:

- Utilisez la 1^{ère} personne du singulier,
- Vocabulaire relatif au souvenir;
- Temps verbaux (passé simple et imparfait).

Grille d'évaluation des productions écrites avant-expérimentation GE

PRE-TEST GE	RESPECT DU THEME	STRUCTURE DU TEXTE NARRATIF			LANGUE			
		S.Initiale	Déroulement des événements	S.Finale	TPS Verbaux	Syntaxe	Cohérence	Vocabulaire Relatif au souvenir
PRE-TEST1	+	+	+	-	+	-	-	+
PRE-TEST2	+	+	+	+	+	+	+	+
PRE-TEST3	-	-	+	-	-	-	-	-
PRE-TEST4	+	+	+	-	-	-	-	+
PRE-TEST5	+	+	+	+	-	-	-	+
PRE-TEST6	+	-	+	+	-	-	-	-
PRE-TEST7	+	-	+	+	-	-	-	-
PRE-TEST8	+	+	-	-	-	-	-	-
PRE-TEST9	+	+	+	-	-	-	-	-
PRE-TEST10	+	+	+	+	+	+	+	+
PRE-TEST11	+	+	-	-	-	-	-	-
PRE-TEST12	+	+	+	+	-	-	-	-
PRE-TEST13	+	+	+	+	+	+	+	+
PRE-TEST14	+	-	+	-	-	-	-	-
PRE-TEST15	+	+	+	-	+	+	+	+
PRE-TEST16	-	-	-	-	-	-	-	-
PRE-TEST17	+	+	+	-	-	-	-	-
PRE-TEST18	+	+	+	+	-	-	-	-
PRE-TEST19	+	+	+	+	+	+	-	+
PRE-TEST 20	+	+	+	+	-	-	-	-
Total	17	15	17	10	06	05	04	08

Grille d'évaluation des productions écrites avant-expérimentation GC

PRE-TEST GC	RESPECT DU THEME	STRUCTURE DU TEXTE NARRATIF			LANGUE			
		S.Initiale	Déroulement des événements	S.Finale	Tps. Verbaux	Syntaxe	Cohérence	Vocabulaire Relatif au souvenir
PRE-TEST1	+	+	+	-	+	-	-	+
PRE-TEST2	+	+	+	+	-	-	-	+
PRE-TEST3	+	+	+	+	+	+	+	+
PRE-TEST4	+	-	+	-	-	-	-	-

PRE-TEST5	+	+	-	-	-	-	-	+
PRE-TEST6	+	+	+	+	+	+	+	+
PRE-TEST7	+	+	-	-	-	-	-	-
PRE-TEST8	+	+	+	-	-	-	-	-
PRE-TEST9	+	-	+	-	-	-	-	-
PRE-TEST10	+	-	+	-	-	-	-	-
PRE-TEST11	+	+	+	-	+	+	+	+
PRE-TEST12	+	-	+	-	-	-	-	-
PRE-TEST13	+	-	+	-	-	-	-	-
PRE-TEST14	+	-	+	+	+	+	-	+
PRE-TEST15	+	-	+	-	-	-	-	-
PRE-TEST16	+	+	-	-	-	-	-	-
PRE-TEST17	+	+	-	-	-	-	-	-
PRE-TEST18	+	+	+	-	-	-	-	-
Total	18	11	14	04	05	04	03	07

2-Post-test:

Après un intervalle de deux semaines le même test a été effectué avec les deux groupes: expérimental et contrôle. Les sujets ayant participé sont ceux qui ont fait l'objet de l'avant test. Le test a été réalisé selon les mêmes contraintes et conditions que celles du pré-test. Seule différence pour les sujets expérimentaux, nous avons au préalable proposé un texte narratif à lire un extrait de *Le livre de mon ami* d'Anatole France portant sur le thème du souvenir d'enfance.

Le post-test s'est déroulé en deux temps:

1^{ère} séance: lecture d'un texte narratif:

Pour voir l'effet de la lecture sur l'écriture et de là vérifier l'efficacité de l'interaction lecture-écriture; le texte de lecture de type narratif cité plus haut a été soumis au groupe expérimental. Les lecteurs sont appelés à lire pour s'inspirer de la structure, des temps verbaux, du vocabulaire, des idées du texte en s'appropriant les outils nécessaires, les aidant à rédiger un texte similaire.

2^{ème} séance: rédaction d'un texte narratif:

Les sujets lecteurs –scripteurs sont amenés à produire un texte narratif répondant à la même consigne en tenant compte des techniques de rédaction du texte narratif objet de lecture.

Grille d'évaluation des productions écrites après-expérimentation GE

PRE-TEST GE	RESPECT DU THEME	STRUCTURE DU TEXTE NARRATIF			LANGUE			
		S.Initiale	Déroulement des événements	S.Finale	Tps. Verbaux	Syntaxe	Cohérence	Vocabulaire relatif au Souvenir
Post test1	+	+	+	+	+	+	+	+

Post-test2	+	+	+	+	+	+	+	+
Post-test3	+	+	+	+	-	-	+	+
Post-test4	+	+	+	+	-	-	-	+
Post-test5	+	+	+	+	-	-	-	+
Post-test6	+	+	+	+	+	-	+	+
Post-test7	+	-	+	+	-	-	-	-
Post-test8	+	+	+	+	+	+	+	+
Post-test 9	+	+	+	+	+	+	+	+
Post-test10	+	+	+	+	+	+	+	+
Post-test11	+	+	+	-	+	+	+	+
Post-test12	+	+	+	+	-	-	-	-
Post-test13	+	+	+	+	+	+	+	+
Post-test14	+	-	+	-	-	-	-	-
Post-test15	+	+	+	-	+	+	+	+
Post-test16	-	-	-	-	-	-	-	-
Post-test17	+	+	+	-	-	-	-	-
Post-test18	+	+	+	+	-	-	-	-
Post-test19	+	+	+	+	+	+	-	+
Post-test20	+	+	+	+	-	-	-	-
Total	20	20	19	15	10	9	10	13

Grille d'évaluation des productions écrites après-expérimentation GC

PRE-TEST GC	RESPECT DU THEME	STRUCTURE DU TEXTE NARRATIF			LANGUE			
		S.Initiale	Déroulement des événements	S.Finale	Tps. Verbaux	Syntaxe	Cohérence	Vocabulaire Relatif au souvenir
Post-test1	+	+	+	-	-	-	+	+
Post-test2	+	-	+	-	+	+	+	+
Post-test3	+	-	+	+	-	+	-	-
Post-test4	+	-	+	-	-	-	-	+
Post-test5	+	+	+	-	-	-	-	+
Post-test6	+	-	+	-	-	-	-	-
Post-test7	+	-	+	+	-	-	-	-

Post-test8	+	+	+	-	-	-	-	-
Post-test 9	+	+	-	-	-	-	-	-
Post-test10	+	-	+	+	-	-	+	+
Post-test11	+	+	+	-	+	-	+	-
Post-test12	+	+	+	+	-	+	+	+
Post-test13	+	+	+	+	+	+	-	+
Post-test14	+	-	+	-	-	-	-	-
Post-test15	+	+	+	-	-	-	+	+
Post-test16	+	+	-	-	-	-	-	-
Post-test17	+		+	-	-	-	-	-
Post-test18	+	+	+	-	-	-	-	-
Total	20	10	16	05	03	04	06	06

Tableau récapitulatif du taux de réussite des étudiants lors de l'expérimentation

	Pré-test GE	Pré-test GC	Post-test GE	Post-test GC	Total
Thème	17	18	20	20	75
Structure du texte:					
S.initiale	15	11	20	10	56
Déroulement des événements	17	14	19	16	66
S. finale	10	4	15	05	34
Temps verbaux	6	5	10	03	24
Syntaxe	5	4	9	04	22
Cohérence	4	3	10	06	23
Vocabulaire Relatif au souvenir	8	7	13	06	34

Résultats de l'expérimentation:

On peut percevoir à travers le tableau ci-dessus les résultats de l'expérimentation:

Pré-test: on note chez le GE ainsi que le GC un taux de réussite presque identique concernant le respect de la thématique. En général, la structure du texte représente presque le même taux de réussite chez les deux groupes. Elle varie entre 15 et 11 dans la situation initiale, entre 17 et 14 dans le déroulement des événements. En revanche, on peut constater que la situation finale révèle un écart assez important chez le GC.

L'utilisation des temps verbaux nécessaires à la rédaction du texte narratif n'est presque pas sollicitée. Elle est vraiment minime dans les deux cas.

On remarque également un échec flagrant dans l'usage de la syntaxe ainsi que la cohérence du texte. Ce qui reflète les insuffisances d'ordre linguistique dans les deux groupes.

Seulement 8 sujets du GE et 7 du GC ont eu recours au vocabulaire relatif au souvenir.

Post-test: la structure du texte enregistre une augmentation pertinente chez les scripteurs du groupe expérimental, car on observe que la situation initiale qui était à 15 interventions réussies durant le pré-test est passée à 20.

Le déroulement des événements affiche un taux de 19 par rapport au pré-test qui était à 17 pour les mêmes sujets. La situation finale représente un chiffre de 15 ce qui dans l'ensemble atteint un taux satisfaisant.

Les enquêtés ont rédigé un texte répondant aux normes de typologie narrative ce qui signifie que le texte de lecture proposé pendant l'expérimentation a servi de modèle, particulièrement, dans la structure de texte, le choix du vocabulaire relatif au souvenir ainsi que l'emploi des temps verbaux (imparfait, passé simple) qui étaient moins réussis lors du pré-test.

Quant au groupe contrôle, le tableau révèle une différence nuancée par rapport au GE: on observe un décalage de quelques points.

En somme, l'expérimentation nous a renseignée sur l'effet positif que pourrait avoir l'interaction lecture -écriture sur l'amélioration des productions écrites des apprenants.

Les sujets du groupe expérimental ont respecté les caractéristiques relatives au texte narratif, en produisant un texte cohérent. Nous avons constaté une amélioration chez la plupart des enquêtés essentiellement au niveau de la structure du texte.

Toutefois, nous avons remarqué que certains étudiants sont confrontés à des problèmes d'ordre linguistique (syntaxe, temps verbaux ne sont pas maîtrisés).

Quant au groupe contrôle, on note une légère modification dans le taux de réussite d'application des critères retenus dans notre analyse du corpus, la deuxième version des textes est légèrement différente de la première.

Conclusion:

Finalement on peut dire que notre étude révèle un paramètre important à la conception d'un enseignement mettant en valeur l'interaction entre lire et écrire: on ne peut négliger la relation des deux compétences, lecture et écriture sont deux activités qui s'entremêlent créant une réciprocité favorable à l'acquisition d'une langue. Il serait intéressant d'exploiter la lecture au service de l'écriture et vice versa. Le retour au texte littéraire comme support d'apprentissage de la lecture et de l'écriture serait d'un grand intérêt. Il est donc recommandé de réfléchir à de nouveaux dispositifs d'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture.

Références:

- 1- Blaser, C. (2013). *Faire de l'écrit un levier à l'apprentissage*, Université de Sherbrooke. <https://www.usherbrooke.ca>.
- 2- Legros, D et al. (2009). « TICE et Cognition de la littératie plurilingue. Vers un modèle intégrateur », In *Synergies Algérie* n°6, pp. 21-28.
- 3- Giasson, J. (1991), « La compréhension en lecture », in *Revue française de pédagogie*, pp. 125-127.
- 4- Bourque, G (1992). *L'articulation lecture/écriture*, In M.Lebrun et C.Préfontaine, Ed: La lecture et l'écriture (pp.19-29) Montréal; Editions Logiques.
- 5- Giasson .(2000). La compréhension en lecture, de boeck.
- 6- Hayes, JR. et Flower, LS. (1987). *Cognitive processes in revision* In S.Rosenberg Reading, writing and language learning.
- 7- Cornaire, CL. (2000). La production écrite, Clé international, Paris.
- 8- Hayes, JR. et Flower, LS. (1987). *Cognitive processes in revision* In S.Rosenberg Reading, writing and language learning.
- 9- Weil-Barais, A. (2005). *L'homme cognitif*, PUF. Paris.
- 10- Dictionnaire Larousse, <https://www.larousse.fr>
- 11- Boucharechas, M. (2022). L'interaction en didactique du FLE: Du concept reliant aux défis méthodologiques, *Studia Universitatis Babes-Bolyai Subbphil.* 22.02.01.Hal-03764970, pp .11-27.
- 12- Bouari Halima Elearning University Kasdi Merbah Ouargla <http://moodle.univ.ouargla.dz> consulté le 15 mai 2025.
- 13- Shanahan (1988), Delforce (1993), Reuter (1995), Garcia-Debanc (2005).
- 14- Garcia Debanc, C. (1995). « Le lire dans l'écrire, In *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, n°86?, pp. 71-92.

- 15- Reuter, Y. (1995). « Les relations lecture-écriture dans le champ didactique », in *Pratiques* n°86, pp. 5-23.
- 16- Le Goff, F. (2010). *Interaction lecture-écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques*, Rencontre des chercheurs en didactique des littératures, Genève. In <http://www.unige.ch/littératures>.
- 17,18,19,20,21 Ouellet, S. (2012), *Le sujet lecteur et scripteur: développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski.5.

Bibliographie:

- 1- Bouari Halima Elearning University Kasdi Merbah Ouargla <http://moodle.univ.ouargla.dz> consulté le 15 mai 2025.
- 2- Bourque, G.(1992). *L'articulation lecture/écriture*, In M.Lebrun et C.Préfontaine, Ed: La lecture et l'écriture (pp.19-29) Montréal; Editions Logiques.
- 3- Blaser, C. (2013). *Faire de l'écrit un levier à l'apprentissage*, Université de Sherbrooke. <https://www.usherbrooke.ca>.
- 4- Boucharechas, M. (2022). L'interaction en didactique du FLE: Du concept reliant aux défis méthodologiques, *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Subbphil*.22.02.01. Hal-03764970, pp. 11-27.
- 5- Cornaire, CL. (2000). *La production écrite*, Clé international, Paris.
- 6- Garcia Debanc, C. (2005). *Ecrire pour lire*, in *Didactique de la lecture: Regards croisés* Presses Universitaires du Midi.
- 7- Garcia Debanc, C. (1995). « Le lire dans l'écrire, In *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, n°86? PP71-92.
- 8- Giasson, J. (1991), « La compréhension en lecture », in *Revue française de pédagogie*, pp. 125-127.
- 9- Hayes, JR.et Flower, LS. (1987). *Cognitive processes in revision* In S. Rosenberg *Reading, writing and language learning*.
- 10- Le Goff, F. (2010). *Interaction lecture-écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques*, Rencontre des chercheurs en didactique des littératures, Genève. In <http://www.unige.ch/littératures>.
- 11- Legros, D et al. (2009). TICE et Cognition de la littératie plurilingue. Vers un modèle intégrateur, in *Synergies Algérie* n°6, pp. 21-28.
- 12- Ouellet, S. (2012), *Le sujet lecteur et scripteur: développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski. 5.
- 13- Ouellet, S. (2016). *Un dispositif didactique pour favoriser l'appropriation de la littérature. Mise à l'essai d'activités de lecture-écriture au Québec et en France* PUM.
- 14- Reuter, Y. (1994). « Les interactions lecture-écriture », in *Actes du Colloque Théodile-Crel, LILLE*, Novembre, Collection Exploration.
- 15- Reuter, Y. (1995). « Les relations lecture-écriture dans le champ didactique », in *Pratiques* n°86, pp. 5-23.
- 16- Weil-Barais, A. (2005). *L'homme cognitif*, PUF. Paris.

Usages croisés des tutoriels éducatifs dans le processus enseignement/ apprentissage en classe de fle: enjeux et défis interculturels
Ilyas KANIT⁽¹⁾ Dr. Ilhem BENSLIMANE⁽²⁾

1- Laboratoire SEPRADIS, département de français, Faculté des langues, Université Mohammed Khider Biskra, Algérie, ilyas.kanit@univ-biskra.dz

2- Ecole Normale Supérieure Assia Djebbar –Constantine, Algérie, benslimane.ilhem@ensc.dz

Soumis le: 21/05/2025

révisé le: 15/12/2025

accepté le: 11/01/2026

Résumé

L'article propose une réflexion sur l'intégration des tutoriels éducatifs numériques dans l'enseignement du FLE en contexte algérien, tout en mettant en lumière leur potentiel interculturel. La problématique s'inscrit dans une dynamique actuelle de renouvellement des pratiques didactiques, alors que la méthodologie repose sur une enquête par questionnaire auprès d'étudiants et d'enseignants universitaires de langues étrangères. Un questionnaire permettant de mettre l'accent sur la compétence interculturelle en didactique du FLE à l'ère du numérique. En effet, la société d'aujourd'hui, et plus particulièrement les étudiants universitaires, vivent une nouvelle socialisation à cause des mutations et des changements sous l'effet du numérique, une sorte de socialisation purement numérique dans laquelle l'interculturel occupe une place primordiale.

Mots - clés: IA -TICE, tutoriels éducatifs, interculturel, enseignement/apprentissage.

**Cross uses of educational tutorials in the teaching/learning process in fle classes:
intercultural issues and challenges**

Abstract

This article suggests a reflection on the integration of digital educational tutorials into French as a Foreign Language (FLE) teaching in the Algerian context by highlighting their intercultural potential. The issue is situated within a current dynamic of renewing teaching practices while the methodology is based on a questionnaire survey of university students and foreign language teachers. This questionnaire puts an emphasis on intercultural competence in FLE teaching in the digital era. Indeed, today's societies, and more specifically university students, are experiencing a new form of socialization due to the transformations and changes brought about by digital technology, a kind of purely digital socialization in which interculturality plays a crucial role.

Keywords: AI, ICT, educational tutorials, intercultural, teaching/learning.

Auteur correspondant: Ilyas KANIT, ilyas.kanit@univ-biskra.dz

Introduction:

Aujourd'hui, l'enseignement des langues est devenu une nécessité capitale dans un monde devenu un village planétaire interconnecté, où se côtoient autant de nationalités, de cultures et de langues. Maîtriser la langue de l'Autre⁽¹⁾ devient ainsi un enjeu civilisationnel majeur. En raison de l'explosion des usages des technologies numériques, qui envahissent de manière percutante les espaces publics et privés, les barrières géographiques s'amenuisent de plus en plus et le rapprochement entre les peuples des quatre coins de la planète s'impose, avec tout ce que cela pourrait avoir comme conséquences sur l'individu et sur la société. Aussi permanentes qu'elles soient, les mutations socio-culturelles ont engendré une forte demande d'apprentissage des langues étrangères, notamment en Algérie, où leur enseignement se fait, en bonne partie, au niveau des établissements académiques étatiques.

Cet environnement socio-éducatif, outre le fait qu'il soit en changement permanent, optimise davantage la place de l'école et la confronte à un double défi: d'une part, accélérer l'intégration du numérique et des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (désormais TICE) comme outils et supports pédagogiques⁽²⁾, **et ce** suite à une demande sociale urgente. D'autre part, chercher à assurer la dimension culturelle en mobilisant ces TICE.

En effet, au même titre que ce qui se passe sur le plan international, l'Algérie connaît un grand penchant vers l'usage des nouvelles technologies en contexte scolaire et universitaire, où le web et, désormais, l'intelligence artificielle jouent un rôle important dans la réalisation des tâches pédagogiques dans toutes les institutions de formation. En témoigne l'intégration du numérique par l'université algérienne dans ses nouvelles stratégies pédagogiques en classe de langues étrangères. Elle est ainsi appelée à changer complètement la donne du point de vue des enjeux linguistiques et automatiquement culturels.

Dans ce sillage, l'« interculturel » est devenu un concept incontournable, tant qu'il **a déjà** intégré la sphère de la didactique des langues⁽³⁾, car il présente un axe fondamental d'une démarche qui se préoccupe de dépasser un enseignement se basant purement sur l'aspect linguistique des langues étrangères. Nous constatons qu'à ce niveau il n'est plus possible d'appréhender les pratiques enseignantes d'une langue étrangère, tout en faisant abstraction de l'importance de la compétence culturelle.

De ce fait, la didactique des langues se propose d'ancrer une pédagogie de l'interculturalité dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) et de sensibiliser aussi bien le public apprenant qu'enseignant à cette compétence qui représente la trame d'une réalité pédagogique⁽⁴⁾, sociale et relationnelle chez l'apprenant. Dans cette optique, la dimension interculturelle de la formation en FLE dans le cadre universitaire algérien vise la contribution à une éducation interculturelle, tout en prenant en compte l'altérité qui garantit un espace de partage et de cohabitation. En témoigne la citation suivante: "Langue et culture sont tellement interdépendantes qu'il faudra sûrement continuer à enseigner la culture dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères" (BYRAM, Michael 1992:22)⁽⁵⁾.

Cette réalité suscite une réflexion qui s'appuie sur le champ de didactique mettant l'accent sur la valorisation de la dimension interculturelle dans le cadre de la formation des étudiants universitaires de FLE. Il est bien entendu que l'enseignement des langues en corrélation avec les cultures est une visée pédagogique en soi, car, à travers l'approche interculturelle, l'accent est mis sur l'enseignant comme sur l'apprenant. Ces deux éléments favorisent probablement le rapprochement entre les cultures et les individus. Or, en classe de FLE, la réalité pédagogique algérienne a longtemps basculé entre les deux compétences linguistiques et culturelles, alors que de nombreuses recherches en didactique ont révélé que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est indissociable de l'éducation interculturelle algérienne. Ce qui passe, entre autres, par l'usage des TICE. Parmi ces services et ces applications, nous retrouvons à titre d'exemple des tutoriels éducatifs interactifs, dans la mesure où la relation entre "(...) l'enseignement de la langue et celui de la culture n'est en

rien une évidence: considérer (...) qu'un enseignement de la langue soit systématiquement accompagné de celui de la culture correspondance témoigne plus d'une perception **ethnocentrique** que d'une réalité observable" (ZARATE, Geneviève 2004:11)⁽⁶⁾.

Notons que, selon l'Office Québécois de la langue française (2016)⁽⁷⁾, un tutoriel est défini comme un instrument de présentation qui guide l'utilisateur dans l'apprentissage et la mise en œuvre d'un matériel ou d'un logiciel. Pour Van der Meij (2014)⁽⁸⁾, les tutoriels, sous leurs diverses formes, fournissent à l'utilisateur un modèle de la tâche ou de l'activité à réaliser, à travers une série de démonstrations et de recommandations. De même, Betancourt, Morrison et Tversky (2000)⁽⁹⁾ soulignent que la vidéo qui fait partie du tutoriel rapproche la présentation de la réalité et permet également aux utilisateurs de revenir plusieurs fois sur un point précis d'une vidéo présentée précédemment. **Dans le domaine** de la didactique, le tutoriel est défini comme un outil d'aide et d'accompagnement complémentaire aux enseignements reçus, utilisé à la fois au domaine scolaire et extrascolaire.

Ce constat nous mène directement à nous interroger principalement sur l'impact de l'enseignement de l'interculturel à l'aune de nouvelles technologies. Autrement dit, à quel point l'intégration des tutoriels éducatifs numériques pourrait-elle contribuer à l'enrichissement du potentiel interculturel?

Cette problématique nous oriente vers une recherche aussi objective et crédible que possible, et ce en essayant de répondre à certaines questions complémentaires: Les tutoriels éducatifs sont-ils réellement un outil efficace qui favorise l'enseignement et l'apprentissage du FLE? Les tutoriels peuvent-ils garantir une autonomie de l'apprenant? Ces tutoriels pourraient-ils assurer un espace de partage et de cohabitation entre langues et cultures?

Afin d'y apporter des éléments de réponses, nous nous focalisons sur les hypothèses suivantes:

- La dimension interculturelle est prise en compte dans la formation des étudiants de FLE.
- Les tutoriels éducatifs sont efficaces en matière d'enrichissement de l'altérité estudiantine et de l'ouverture sur l'Autre.
- Une synergie entre la formation en classe et un auto-apprentissage via les tutoriels éducatifs constitue un tournant décisif de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie.

Quelle serait la dimension interculturelle dans l'ère du numérique?

Méthodologie:

Les données de la présente recherche sont collectées par le biais d'un questionnaire (qui comporte six questions ouvertes) destiné essentiellement aux normaliens de l'École Normale Supérieure de Constantine et aux étudiants du département de français de l'Université Batna 2. Nous avons également collecté les réponses de 120 enseignants de la spécialité de la didactique de FLE. Le choix des deux terrains d'enquête est relatif aux lieux d'exercice du métier d'enseignement des auteurs de cet article.

Précisons que le questionnaire a été établi via Google Forms, où il s'agit, selon Anger M⁽¹⁰⁾ (1997, p.146), d'"(...) une technique directe pour interroger les individus", et ce en un temps record.

D'emblée, le questionnaire est composé de six principales questions à travers lesquelles nous tentons de mettre l'accent sur le recours des étudiants aux outils numériques en vue d'apprendre une langue étrangère et surtout les répercussions des tutoriels éducatifs en matière de compétences linguistiques et interculturelles. Nous avons également essayé d'estimer la réaction des étudiants face à ce flot des TICE sur leur démarche dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Les six questions posées aux participants sont les suivantes:

- À quelle cadence utilisez-vous le réseau internet?
- Pensez-vous que l'usage des TICE aide à améliorer l'apprentissage des langues? Justifiez !
- Avez-vous eu l'occasion de suivre des cours de langue par l'entremise des TICE?

Si oui, quels sont les outils numériques auxquels vous faites appel pour l'apprentissage des langues étrangères?

- Il existe plusieurs tutoriels éducatifs pour l'apprentissage du français, lequel utilisez-vous?
- Le(s) tutoriel(s) choisi(s) vous permet(tent) un apprentissage: linguistique, culturel, interculturel, social ou autre?
- Quels sont les bienfaits d'un apprentissage du français via des tutoriels éducatifs?

Pendant pratiquement un mois, nous avons eu 123 réponses des étudiants en FLE inscrits aux départements de français des deux sites universitaires (ENS de Constantine et Université de Batna 2). Les réponses collectées ont été analysées et interprétées sous forme de graphiques illustratifs, suivis de commentaires appropriés.

Résultats:

Les graphiques choisis apparaissent sous forme de cercle ou de graphique selon la clarté visuelle.

Question 01: À quelle cadence utilisez-vous le réseau Internet?

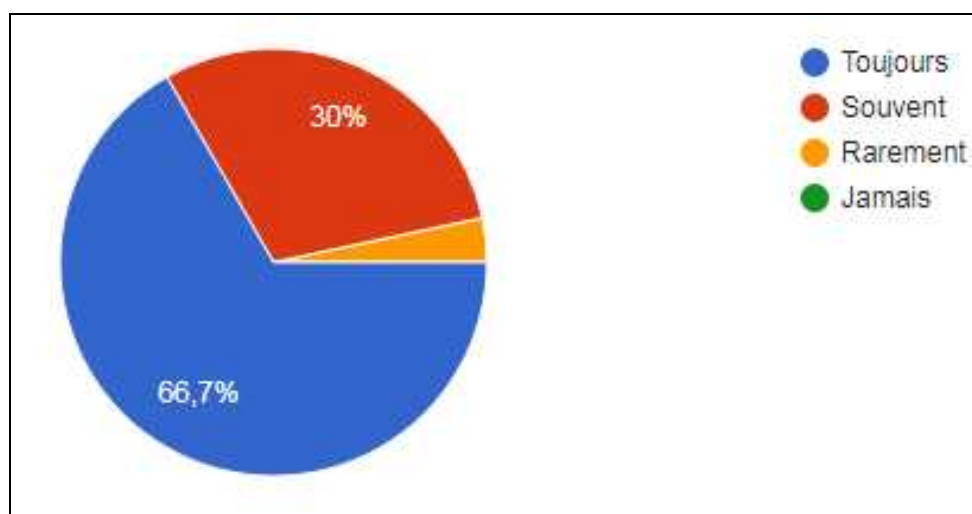


Figure 01: Pourcentage d'usage d'internet des étudiants questionnés

La synthèse issue de la première réponse montre clairement que la quasi-majorité des étudiants fait recours au réseau internet, avec plus de 67% de réponses de ceux qui en font usage chaque jour; alors que 30% de réponses représentent ceux qui affirment un usage à cadence majoritaire.

En tout, sur 123 réponses collectées, nous pouvons affirmer que l'usage de l'internet chez les étudiants est assez courant, et cela s'explique par les mouvances et les changements que connaît le monde actuellement et l'enseignement/apprentissage du FLE en particulier.

Les étudiants du FLE, comme ceux des autres disciplines, sont très influencés par l'exploitation des TICE et ils ne peuvent pas en déroger à la règle.

Question 02: Pensez-vous que l'usage des TICE aide à améliorer l'apprentissage des langues? Justifiez votre réponse.

Avec un taux de plus de 66%, la majorité des réponses à cette deuxième question montrent que la quasi-totalité des étudiants sont favorables à l'intégration des TICE, vu qu'elles les aident à améliorer l'apprentissage des langues étrangères.

En dépit de leur justification, qui s'explique parfois par la motivation des contenus pédagogiques ou par l'autonomie que ces technologies garantissent à l'apprenant d'aujourd'hui. Ce dernier affirme clairement que les techniques numériques viennent justement l'aider à accomplir aisément ses tâches et surtout avec un rendement fructueux.

D'autant plus, ces TICE représentent un autre espace d'auto-apprentissage dans lequel l'étudiant trouve énormément de pistes favorisant ses compétences et surtout lui donnent l'opportunité d'être en échange perpétuel avec l'environnement que ces tutoriels garantissent

Question 03: Avez-vous eu l'occasion de suivre des cours de langue par l'entremise des TICE?

Si oui, quels sont les outils numériques auxquels vous faites appel pour l'apprentissage du français langue étrangère?

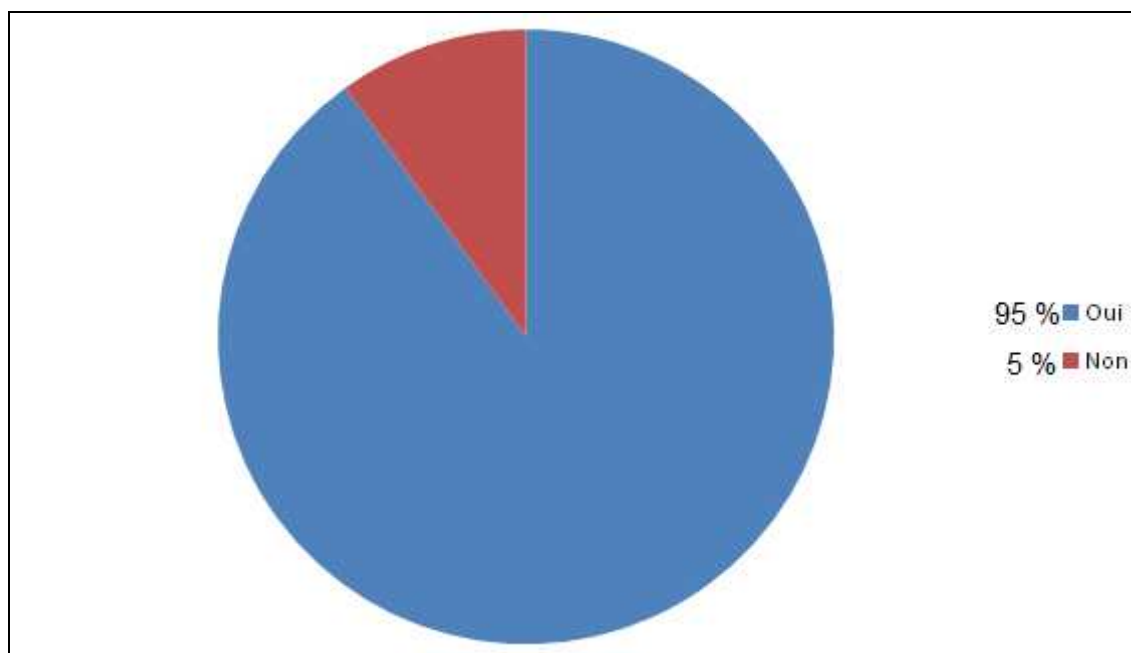


Figure 02: L'accessibilité des étudiants pour l'apprentissage des langues étrangères

Avec une totalité de 119 réponses, il paraît très clair que la majorité des participants à ce questionnaire ont un penchant marqué pour l'utilisation des TICE en vue de l'apprentissage des langues étrangères.

En effet, un taux de réponses « oui » dépassant 95% représente ceux qui affirment indubitablement que cette technique a commencé à prendre du terrain et que les participants se trouvent souvent à l'aise face à cette pratique. Pour eux, cette démarche leur permet de gagner du temps, de développer leurs compétences auditives et langagières, et surtout d'assurer une autonomie pour ceux qui n'ont pas suffisamment de temps lors d'une conversation directe ou via Messenger. Ces participants affirment encore une fois qu'ils disposent d'outils qui leur facilitent l'apprentissage du FLE.

Quant au choix adopté, nous pouvons effectivement constater que beaucoup de réponses se concentrent sur les tutoriels éducatifs courants, en l'occurrence Moodle, Podcast, ainsi que les chaînes YouTube, TV5 Monde, et bien évidemment les réseaux sociaux. Nous affirmons alors qu'il existe des étudiants qui privilégient plus d'un outil numérique, et cela dépend probablement de certains critères concernant ces outils. Il importe de signaler particulièrement les tutoriels Storybird et Graphoville, qui prennent toujours le dessus en matière d'utilisation par les étudiants.

Question 04: Il existe plusieurs tutoriels éducatifs pour l'apprentissage du français, lesquels utilisez-vous?

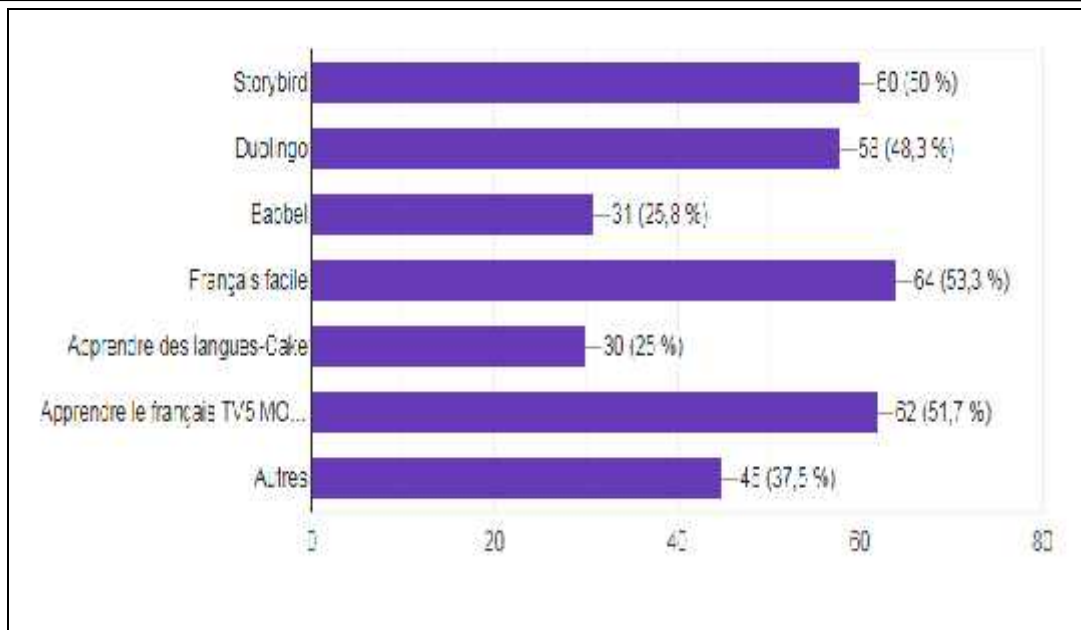


Figure 03: Les tutoriels éducatifs les plus utilisés par les étudiants

En observant ce graphique, il est important de signaler qu'il y a énormément de diversité quant au choix de ces participants du tutoriel adéquat pour l'apprentissage du français. Cependant, il y a énormément de choix qui pourraient susciter l'intérêt de l'utilisateur, comme Storybird, la plateforme Français Facile et Duolingo, tout comme il existe d'autres qui viennent en deuxième position, en l'occurrence Babbel et Français Facile. Toutefois, un taux de 25% représente le troisième choix des participants ayant tendance à utiliser Babbel et le tutoriel « apprendre des langues ».

En mettant l'accent sur ces données, nous remarquons que le taux différencié des choix explique clairement l'intérêt porté aux tutoriels (toutes sortes confondues), tout en faisant la navette entre plusieurs tutoriels, et cela est dû essentiellement aux avantages et aux services présentés par chaque tutoriel, sans oublier sa manière d'utilisation.

Question05: Le(s) tutoriel(s) choisi(s), vous permet (tent) un apprentissage:

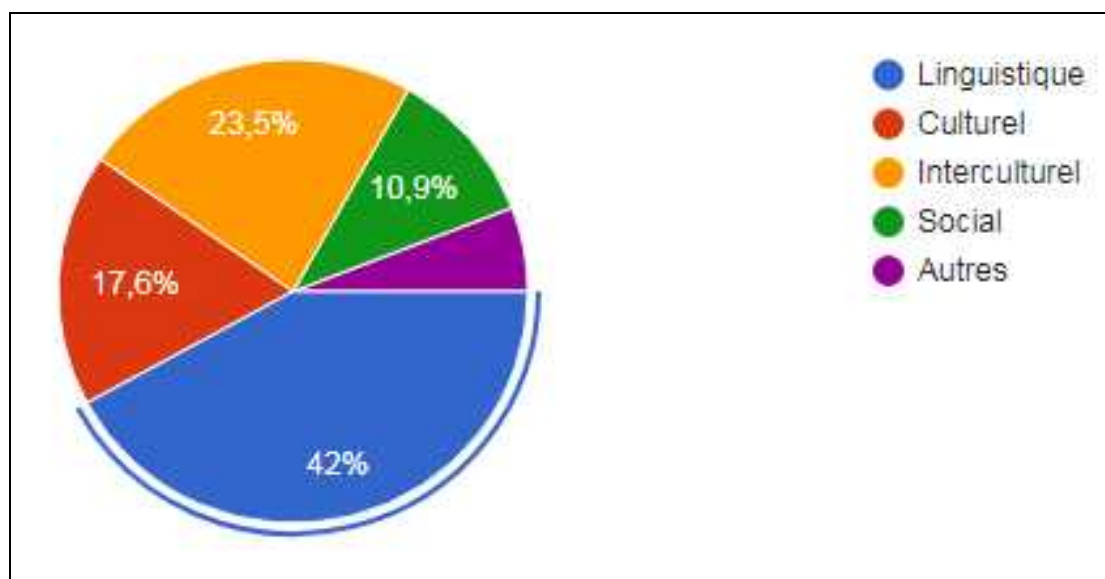


Figure 04: Les différents apprentissages assurés par les tutoriels

L'analyse quantitative des taux figurés dans le cercle relatif démontre clairement qu'un taux de 42% représente les réponses de ceux qui trouvent que l'aspect linguistique reste toujours la locomotive comparativement aux autres aspects. De ce fait, l'apprentissage linguistique reste

l'objectif principal des étudiants de français langue étrangère. Cette position rejoint l'idée que partage « du moins » une partie des participants qui considèrent les langues étrangères comme un moyen de communication efficace et fonctionnelle.

Cependant, nous dégageons un pourcentage de 23,5% qui représente les étudiants qui estiment que l'apprentissage linguistique ne doit jamais être dissocié de l'apprentissage interculturel. Ce dernier fait toujours l'objet de plusieurs critiques, voire diatribes, et reste un élément incontournable que personne ne peut sous-estimer; car pour ceux-ci, chaque langue possède une dimension linguistique, tout comme elle en a une autre interculturelle.

Par ailleurs, un taux considérable de répondants pense que les tutoriels éducatifs peuvent garantir un apprentissage culturel; ce qui reflète essentiellement les pistes dans lesquelles les apprenants auront à s'ouvrir sur la culture de l'Autre, qui figure sûrement dans les textes qu'il écrit et qu'il diffuse.

Enfin, une fine minorité de ce graphique correspond aux réactions de certains participants affirmant que le contenu présenté par ces tutoriels peut assurer un apprentissage social; et cela s'explique par le fait qu'apprendre une langue garantit des rapports sociaux entre les individus en contact.

Question 6: Selon vous, l'apprentissage du français via tutoriels éducatifs garantit:

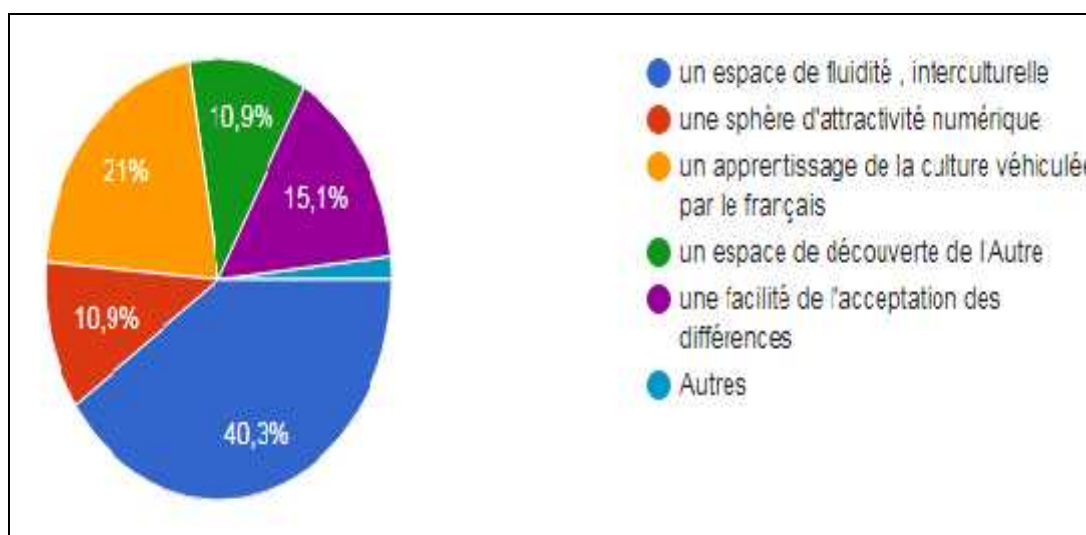


Figure 05: Les espaces et les sphères garantis par un apprentissage du FLE

Pour la dernière question, il est fondamental de mettre réellement l'accent sur ce que les tutoriels éducatifs peuvent garantir aux usagers. Nous pouvons affirmer qu'un taux considérable de plus de 40% de réponses est relatif à ceux qui trouvent que les tutoriels éducatifs leur permettent d'avoir un espace de fluidité et d'échange interculturel; ce qui fait que les étudiants de français langue étrangère, de nos jours, sont plus que jamais conscients des enjeux et des espaces d'interchangeabilité assurés par ces tutoriels.

Par ailleurs, un pourcentage remarquable de réponses (21%) représente les étudiants qui considèrent le français comme étant un facteur d'enrichissement de leur culture et de meilleure connaissance des traditions et des pratiques sociales des Français eux-mêmes ou de ceux qui s'expriment en français.

Le cercle relatif nous fait voir également qu'il y a une importance accordée à une facilité d'acceptation d'autrui, car en faisant face à des écrits en langue française, nous sommes confrontés à des cultures et des visions différentes. C'est en quelque sorte une ouverture sur le monde et une acceptation des différences pour mieux s'adapter dans divers contextes du quotidien.

Relevons un taux de plus de 10% de réponses recueillies auprès des questionnés qui pensent trouver énormément d'espaces d'attractivité en ayant recours à ces tutoriels numériques à vocation éducative; tout comme ce pourcentage donne l'opportunité aux

étudiants de suivre des cours via ces tutoriels tout en se focalisant sur leurs cultures et leurs traditions.

Cette ouverture sur l'Autre reste décidément une fenêtre à travers laquelle nous pouvons voir le monde et surtout créer des rapports sociaux à travers le petit écran: ce qui est qualifié actuellement comme étant la mondialisation.

Discussion:

Incontestablement, le monde est à l'ère de l'enseignement au bout d'un clic. Et le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) a introduit dans ce domaine « les tutoriels éducatifs », des guides d'apprentissage par le biais d'un support numérique qui montrent ou décrivent une manière d'atteindre un objectif clairement défini, étape par étape, et qui apportent un plus éminent aux étudiants de FLE en leur assurant un apprentissage linguistique, interculturel et social.

Le recours intensif à ces outils va sûrement engendrer des répercussions en matière d'identité des usagers, car le fait d'être façonné par ces outils nous rappelle que l'apprentissage est souvent influencé par l'environnement. Ces tutoriels éducatifs, qui assurent un processus d'interaction de l'individu avec son environnement et avec autrui, ont forcément changé les manières de communication obsolètes et surtout le rapport entretenu entre l'étudiant et l'enseignant. Notons de plus que ces outils ont facilité la tâche dans laquelle l'étudiant peut personnaliser et socialiser ses propres expériences d'apprentissage, car les tutoriels sont multiples et les méthodologies sont diverses aussi, ce qui permet à l'étudiant d'y revenir à n'importe quel moment.

Ces tutoriels représentent un autre champ de création pour l'étudiant qui préfère toujours sortir de l'espace routinier où les cours sont immobiles. Il convient également de noter que ces outils prennent en charge l'accès à l'information et surtout permettent à l'étudiant d'être en mesure de créer des espaces d'échanges et de partage avec d'autres étudiants possédant une autre culture et une autre identité.

De plus, il est nécessaire de rappeler que l'apprentissage via ces tutoriels ne signifie pas décidément l'abandon du contact physique avec les enseignants et les professeurs de langues, car ces derniers jouent toujours un rôle primordial dans ce processus compliqué où les apprenants auront toujours besoin de ce contact physique avec leurs enseignants, surtout en matière de compétences cognitives et bien évidemment la stimulation de l'art de création et de réflexion.

Conclusion:

En somme, nous avons précédemment tenté de mettre l'accent sur l'apport des tutoriels éducatifs dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage du français en tant que langue étrangère. Cette étude s'est basée sur un enjeu majeur où la didactique des langues conforte un envahissement des technologies, ce qui nous permet de décortiquer la manière dont les étudiants recourent à ces tutoriels dans leur processus d'enseignement et d'apprentissage du français.

Les résultats de cette recherche soulèvent un certain nombre d'enjeux et de défis tant linguistiques qu'interculturels. Ils mettent en lumière la contribution importante de ces tutoriels dans l'apprentissage, c'est pourquoi les individus devraient s'inspirer de cet usage, tant étudiants qu'enseignants; et ce, afin de prendre des décisions visant à rendre cet usage optimal pour que tous les concernés puissent en tirer profit.

A priori, nous ne pouvons pas prétendre que le présent article a totalement éclairci la question de l'usage des tutoriels éducatifs dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage, mais nous espérons avoir apporté quelques éléments de réponse et tous les spécialistes en la matière pourront les débattre et en parler le plus objectivement possible.

Nous pensons enfin qu'il y aurait encore des pistes nouvelles à explorer, comme la synergie entre l'IA et les tutoriels éducatifs ou la création de tutoriels éducatifs typiquement réservés à l'enseignement/apprentissage inhérent aux besoins spécifiques d'une population

estudiantine handicapée qui cherche à rester souvent devant les écrans sans pour autant prendre les chemins des campus universitaires.

Bibliographique:

- 1- Derrida, J. (1987). *Psyché: Invention de l'autre*. Paris: Galilée (coll. La philosophie en effet), pp. 11-61.
- 2- Baron, G. (2019). Les technologies dans l'enseignement scolaire: regard rétrospectif et perspectives. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 52, 103-122. <https://doi.org/10.3917/lse.521.0103>
- 3- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- 4- Moussafir, K. (2017). La perspective actionnelle pour contourner les écueils liés à l'hétérogénéité des compétences universitaires: réflexions sur le projet pilote de l'université Hassan 1er et la Haute école Hénallux. *Le Langage et l'Homme*, 2017(2), 27-40. Paris: L'Harmattan.
- 5- 6 Zarate, G., Byram, M., & Neuner, G. (1997). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. Dans M. Byram, G. Zarate & G. Neuner (Dir.), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (pp. 9-41). Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe. Disponible sur: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetenceSocioculturelle_FR.doc
- 7- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies: Favoriser les apprentissages, développer les compétences*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 8- Van der Meij, H., & Van der Meij, J. (2016). Demonstration-based training (DBT) in the design of a video tutorial for software training. *Instructional Science*, 44(6), 527-542. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9394-9>
- 9- Bétrancourt, M., Bauer-Morrison, J., & Tversky, B. (2000). Les animations sont-elles vraiment plus efficaces? *Revue d'Intelligence Artificielle*, 14, 149-166.
- 10- Anger, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Éditions [préciser l'éditeur si disponible].

فاعلية إدارة الصف باستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لطلاب السنة الأولى متوسط في حل المسائل الفيزيائية

د. علية خليفي

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين - سطيف 2،
a.khelifi1@univ-setif2.dz

تاريخ القبول: 2025/12/16

تاريخ المراجعة: 2025/11/23

تاريخ الإيداع: 2025/05/21

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إدارة الصف باستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط، من خلال اختبار مدى تأثير هذه الاستراتيجية على أبعاد التفكير الإبداعي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، أثناء حل المسائل الفيزيائية. اعتمد على المنهج التجريبي، وطبق مقياس التفكير الإبداعي على عينة من 80 تلميذاً موزعين بالتساوي على مجموعتين: تجريبية تلقت تعليمًا باستخدام التعلم التعاوني، وضابطة درست بالطريقة التقليدية. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يعزز أهمية توظيف التعلم التعاوني لتنمية التفكير الإبداعي.

الكلمات المفتاحية: تعلم تعاوني، تفكير إبداعي، طلاقة، مرونة، أصالة، حل مسائل فيزيائية.

The Effectiveness of Cooperative Learning Strategy in Enhancing Creative Thinking among First-Year Middle School Students

Abstract

This study investigates the effectiveness of classroom management through cooperative learning in enhancing creative thinking among first-year middle school students when solving physics problems. Using an experimental approach, the study applies a creative thinking scale to a sample of 80 students divided into an experimental group taught through the use of cooperative learning and a control group taught in the traditional way. The results revealed statistically significant differences in favor of the experimental group, indicating the role of cooperative learning in fostering creative thinking dimensions: fluency, flexibility, and originality.

Keywords: Cooperative learning, creative thinking, fluency, flexibility, originality, physics problem solving.

- توطئة (مقدمة):

أمام التحولات المعرفية المتسارعة، تشهد المنظومات التربوية ضغوطاً متزايدة لتطوير آلياتها، مما دفعها إلى إيلاء أولوية قصوى لتنمية مهارات التفكير والإبداع لدى المتعلمين كشرط أساسي لتأهيلهم لمواجهة تعقيدات العصر. وقد تجسد هذا التوجه عملياً في السعي الحثيث لتبني استراتيجيات تدريسية مبتكرة، تؤهل المتعلمين ليكونوا أكثر قدرة على التعامل مع التحديات. وانطلاقاً من هذه الرؤية التطويرية، لم يعد تجديد المناهج والأساليب خياراً ثانوياً أو ترفاً فكرياً، بل أصبح ضرورة حتمية لتمكين الإنسان من تحويل طاقاته إلى قدرات إبداعية فاعلة، تمكنه من اتخاذ القرارات الحاسمة ومواكبة متطلبات عصر العولمة. وهذا يفرض تبني سياسة تربوية استباقية، تتخطى الاستجابة لمعطيات الحاضر إلى استشراف متطلبات المستقبل، عبر تبني أطر تخطيطية إبداعية في تصميم العملية التعليمية- التعلمية. وقد أدركت المجتمعات المعاصرة هذه الحقيقة جيداً، فعكفت على مراجعة سياساتها التربوية وإعادة هندستها انطلاقاً من قناعة راسخة بأن أساس قوة أي مجتمع يكمن في قوة نظامه التربوي وقدرته على إنتاج المعرفة والإبداع.

1- الإشكالية:

يبرز التعلم التعاوني كأحد الركائز الأساسية التي ارتكزت عليها الحركة التربوية المعاصرة، حيث تؤكد الأدبيات على فعاليته في رفع مستوى التحصيل الدراسي إلى جانب تنميته لمهارات التعاون والحوار وتقبل الآراء المختلفة وتعزيز الشعور بالمسؤولية الفردية والجماعية. وينظر التربويون إلى هذه الاستراتيجية كأداة فعّالة لتنمية مهارات التفكير، وذلك نظراً لطبيعتها القائمة على تعزيز الدافعية نحو التعلم وتنمية قدرة الطلاب على النظر إلى القضايا من زوايا متعددة وإصدار أحكام متنوعة، مما يثري عملياتهم التفكيرية ويخدم بشكل خاص تنمية التفكير الإبداعي.

وتأكيداً على محورية الإبداع كهدف تربوي، يشدد حنوره (2003) على أن "رعاية الإبداع لا بد أن تكون بمثابة السياسة الثانية للدول والمجتمعات"⁽¹⁾، وهو ما أدركته دول رائدة مثل الولايات المتحدة الأمريكية واليابان. وهذا الموقف يستند إلى نظرة مجتمعية ترى في الإبداع سمةً يمكن اكتسابها وتطويرها بالتربية والمناخ المشجع، حيث تؤكد الأدبيات التربوية - كما يذكر روشكا (1989) أن "تربية الإبداع ممكنة لأي شخص طبيعي عادي"⁽²⁾. وهذا التوجه يدعمه تراث بحثي طويل. بدءاً من أوسبورن (1962) الذي أكد إمكانية تطوير استعدادات التفكير الإبداعي في أي مرحلة تعليمية، مروراً بـ (Roth, 1975) الذي رأى في المدرسة الحقل الأمثل لتطوير أساليب التفكير والمواهب، وحتى (Torrance, 1964) الذي دعا إلى تنمية قدرات التفكير الإبداعي كهدف تربوي جوهري، خاصة في البلدان النامية الساعية للالتحاق بركب التقدم⁽³⁾.

ومن هذا المنطلق، تتعاضد المسؤولية الملقاة على عاتق المؤسسات التربوية لخلق المناخ الملائم وتحفيز دافعية المتعلمين نحو الإبداع، من خلال تطوير المناهج والأنشطة وتبني أساليب تدريسية حديثة تجعل منها مدارس فعّالة قادرة على تحقيق أهداف التربية الحديثة، انسجاماً مع الرأي الذي يرى أن النظام التربوي هو الأطروحة الأساسية لتحقيق أهداف التربية⁽⁴⁾.

في ضوء هذه الرؤية التربوية، اتخذت الدول المتقدمة من تربية الإبداع هدفاً استراتيجياً أولياً، مركزة على تحويل العملية التعليمية إلى نظام يركز على المتعلم، ووفرت لهذا الغرض مجموعة من البرامج التدريبية

المتخصصة كبرامج (Franklin & Richards 1977, Myers & Torrance 1964, Parnes 1976) و (Cort, و De Bono) التي تهدف إلى تنمية التفكير الأصيل القائم على الطلاقة والمرونة والجدّة⁽⁵⁾.

ويستلزم تحقيق هذا الهدف تنوعاً في الأساليب التدريسية، وعلى ضرورة توفير ممارسات تعليمية متنوعة تلائم تنمية القدرات العقلية المختلفة، أظهرت "دراسة" (Richard & Bolone, 1971) عن وجود علاقة إيجابية بين طريقة التدريس وتنمية القدرات الإبداعية، ونبه (Guilford, 1959) إلى إعطاء المدرسة الانتباه الكافي، وفرص الممارسة لكل القدرات العقلية، لأن كل قدرة تستدعي طريقة خاصة لإشباعها، كما يستلزم ذلك مناهج وطرقاً تدريسية متنوعة، ووسائل تعليمية للوصول إلى أفضل النتائج⁽⁶⁾.

ويبرز التعلم التعاوني في هذا السياق كأحد الأنظمة التعليمية الأكثر ملاءمة لتحقيق هذه الأهداف، ولتنظيم البيئة الصفية حيث يعمل الطلاب في فرق غير متجانسة في بيئة تعليمية تشاركية.

فهذا الأسلوب "طريقة تعليمية لتشجيع التفكير بفعالية من خلال الجدل والمناقشة"⁽⁷⁾، مما يمكن الطلاب من تحقيق استفادة أكبر من التعلم عندما يقومون بتعليم بعضهم⁽⁸⁾.

وتؤكد الشواهد البحثية المتمثلة في دراسات (Johnson & Johnson, 1987; Slavin, 1986)، فعالية هذا النهج في تحقيق نتائج تعليمية متعددة المستويات، تشمل تحسين الأداء الأكاديمي، وتعزيز الاحتفاظ بالمعلومات، ورفع الدافعية للتعلم، إلى جانب تنمية المهارات الاجتماعية والثقة بالنفس⁽⁹⁾.

ويتجلى الأثر النوعي للتعلم التعاوني بشكل خاص في تدريس الفيزياء حيث يعتبر (Gagne) "حل المسائل الفيزيائية من أرقى صور النشاط العقلي. لذا فإن إجراءات الحل من قبل المتعلم تعتبر مرآة عاكسة للتفكير"⁽¹⁰⁾. حيث تعمل العمليات الإبداعية على تعزيز القدرة على تحليل المشكلات ووضع الفروض واختبارها وقد أثبتت الدراسات وجود علاقة قوية بين القدرة الإبداعية وحل المسألة الفيزيائية، فقد توصلت دراسة (Foster, 1981) إلى أن "القدرة الإبداعية عملية تساهم في زيادة قدرة المتعلم على الشعور بالمسألة وتحديد المطلوب والبحث عن الحلول لها عن طريق وضع الفروض واختبارها"⁽¹¹⁾. ويستدعي تحسين القدرة الإبداعية للمتعلمين البحث الدائم لإيجاد طرق وأساليب التدريس التي تشجع على البحث والاستقصاء.

وهذا ما يفسر الاهتمام المتزايد من قبل العلماء والباحثين مثل: (Richardson, 1983; Bell, 1978; Stone, 1978; Mendelf, 1980; Hayes, 1981; Barda, 1990; Beunce, 1991; Kurness, 1994) في تطوير نماذج تدريسية محفزة للإبداع، تهدف إلى تمكين الطلاب من إنتاج حلول أصيلة تتسم بالطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية، مما يعزز دور النظام التربوي ككل في تحقيق التنمية الشاملة⁽¹²⁾.

على الرغم من الإجماع البحثي المتزايد حول فاعلية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، لا تزال الممارسات التعليمية في العديد من المؤسسات التعليمية المحلية حبيسة النمط التقليدي القائم على التلقين، والذي يركز على نقل المعلومات الجاهزة من الكتاب المدرسي دون تحليل أو تمحيص. ويتمثل هذا النهج في الاعتماد المفرط على الحفظ والاستظهار، بدلاً من التطبيق والتجريب، مما يحول المعرفة إلى مادة مؤقتة غايتها الوحيدة اجتياز الامتحانات، لينتهي بها المطاف إلى التلاشي والنسيان.

ويرجع ذلك إلى أن الطرق التقليدية تستهدف بشكل أساسي الجانب التكراري من العمليات العقلية، والمتمثل في الذاكرة، في حين تهمل العمليات المعرفية العليا كالتحليل والتركيب والتقييم والتطبيق. ويظهر هذا الخلل بوضوح

في تدريس مادة الفيزياء، حيث يلاحظ ضعف الطلبة الملحوظ في حل المسائل، وهو ما يعزى من جهة إلى عدم تنمية القدرات العقلية الضرورية، ومن جهة أخرى إلى عدم استخدام مداخل تدريسية محفزة على التفكير. كما يتسبب التنظيم التقليدي للفصول - القائم على تجميع الطلاب في مجموعات متجانسة - في إضعاف الدافعية وتقليل تقدير الذات والدافعية لدى الطلاب منخفضي التحصيل، مما يعمق الفجوة بينهم وبين زملائهم مرتفعي التحصيل. كما أن ما يُسمى بالعمل الجماعي في إطار هذا المنهج لا يعدو كونه تجمعات عشوائية تفقر إلى التصميم التعليمي الواضح، مما يؤدي إلى هيمنة عدد قليل من الطلاب وإقصاء الباقيين، وبالتالي حرمانهم من فرص المشاركة الفعلية في بناء المعرفة.

في ظل التطورات النظرية والمنهجية المتسارعة في الحقل التربوي، لا تزال العديد من المنظومات التعليمية تركز النماذج التقليدية في التدريس، والتي تفتقر إلى مقومات تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين. انطلاقاً من هذا الواقع، تُبرز الحاجة الملحة إلى توفير بيئات تعليمية داعمة، تُحفز التفكير وتُثري الفضول الفكري، من خلال تصميم مواقف تعليمية هادفة تراعي تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وتسهم في استثمار طاقات الطلبة وقدراتهم العقلية بشكل فعال. ولتحقيق هذا الغرض، يبدو من الضروري إعادة النظر في المناهج وأساليب التدريس السائدة، والعمل على تطوير صيغ تربوية تتلاءم مع السياق الجزائري وتوجيهها نحو تعزيز الإبداع. وفي هذا الإطار، تُقدم استراتيجية التعلم التعاوني - بما تتمتع به من خصائص تفاعلية - نموذجاً تدريسياً واعداً يمكن توظيفه بما يتناسب مع طبيعة محتوى الوحدات التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط. انطلاقاً من ذلك، تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في إدارة الصف، وتأثيرها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط، وذلك في سياق حل المسائل الفيزيائية. ويُفَرَّع عن هذا التساؤل الرئيسي مجموعة من الأسئلة الفرعية التي تمثلت في:

- ما فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الطلاقة الفكرية لطلاب السنة الأولى متوسط؟
- ما فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المرونة التلقائية لطلاب السنة الأولى متوسط؟
- ما فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الأصالة لطلاب السنة الأولى متوسط؟

2- فرضيات البحث:

- 2-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني والضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تنمية الطلاقة الفكرية لصالح المجموعة التجريبية.
 - 2-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني والضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تنمية المرونة التلقائية لصالح المجموعة التجريبية.
 - 2-3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني والضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تنمية الأصالة لصالح المجموعة التجريبية.
- 3- أهداف الدراسة: تتحدد أهداف البحث الراهن فيما يلي:

- تجريب استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على الطالب في التعليم المتوسط وقياس أثرها على التفكير الإبداعي في حل المسائل الفيزيائية.
- معرفة أي من أبعاد القدرة الإبداعية "الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة" أكثر تأثراً باستراتيجية التعلم التعاوني.

- البحث العلمي للكشف عن مستوى مكونات التفكير الإبداعي لدى طلاب التعليم المتوسط.
- تهيئة بيئة تعليمية تثير إبداعية الطلاب بفعالية وكفاءة وتشبع حاجاتهم إلى المعرفة المتعمقة، وتعلم طرق التفكير الإبداعي السليم.
- إمكانية إعادة صياغة وحدة دراسية في مادة الفيزياء المقررة على طلاب السنة الأولى متوسط في ضوء معايير التعلم التعاوني والتفكير الإبداعي.
- والهدف الأساسي لهذه الدراسة هو التحقق من الفرضيات التي تقيمها الدراسة الحالية والتأكد من نمو قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني بمقارنتها مع درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية، وهذا نظراً لغياب دراسات من هذا النوع في المؤسسات التعليمية الجزائرية، كما يمكن الاستفادة منها في إعداد برامج تدريبية لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب، وتصميم مواقف تعليمية ومناهج تربوية تعنى بإثارة الإبداع لدى التلاميذ في مراحل تعليمية مبكرة.
- 4- أهمية الدراسة:** تتبلور أهمية الدراسة في مساهماتها النظرية والتطبيقية المتعددة، والتي يمكن إضاحها على النحو التالي:
- تمكين المتعلم فكرياً وتنمية قدراته الإبداعية وتزويده بأدوات التفكير المنهجية اللازمة، وتدريبهم على توظيفها بمرونة ونجاعة في سياقات متنوعة، لا سيما في حل المسائل المعقدة التي تتطلب تجاوز الحلول النمطية نحو الابتكار.
- الإثراء النظري للميدان التربوي المتعلق بتدريس العلوم والفيزياء بشكل خاص، من خلال تقديم نموذج تطبيقي واضح لدمج استراتيجية التعلم التعاوني مع تدريس مهارات التفكير الإبداعي، مما يمثل إضافة نظرية للمعرفة التربوية.
- توفير إطار مرجعي للباحثين والتربويين المهتمين بتطوير مناهج وطرق تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة، مع التركيز على الأسس النفسية والمعرفية لاختيار الاستراتيجيات المناسبة لهذه المرحلة العمرية.
- توجيه الممارسات التعليمية للمعلمين ومصممي المناهج إلى كيفية تحويل بيئة التعلم من النمط التقليدي القائم على التلقين إلى بيئة ديناميكية محورها الطالب، مما يمكنهم من اتخاذ قرارات تدريسية مستنيرة بناءً على نتائج علمية، وليس على تقديرات عشوائية.
- تطوير نموذج تدريسي قائم على المشاركة العادلة والفعالة لجميع الطلاب بغض النظر عن مستوياتهم التحصيلية، مما يساهم في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص داخل حجرة الدراسة وتحسين المخرجات التعليمية للجميع.
- تركيزها على مرحلة التعليم المتوسط التي تشكل حجر أساس في المسار التعليمي للطالب. فهي مرحلة انتقالية حرجية تُعد المتعلم للمرحلة اللاحقة الأكثر تخصصاً وتطلباً، مما يستلزم تطوير كفاياته العليا في التفكير وتمكينه من أساليب تفكير جديدة تختلف جوهرياً عن تلك المستخدمة في المراحل الأساسية.
- إثراء المكتبة البحثية التربوية بأدوات قياس وتصاميم تدريسية (يمكن أن تكون أدوات قيمة للباحثين في إجراء دراسات مماثلة أو ذات صلة).
- استشراف آفاق بحثية جديدة تستكشف فعالية الاستراتيجية في مستويات صفية أخرى في التعليم المتوسط، أو الثانوي بمختلف تخصصاته، أو حتى في تدريس مواد دراسية أخرى، مما يوسع دائرة التأثير ويعمق الفهم العلمي لشروط نجاح هذه الاستراتيجية.

- سدّ الفجوة المعرفية في المشهد التربوي المحلي، من خلال استقصاء أثر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المواد العلمية، وهذا ما يُضفي شرعية علمية وعملية على إجراء هذا البحث.

5- مصطلحات الدراسة:

5-1- التفكير الإبداعي:

يعرفه جيلفورد (1950): "بأنه التفكير المتشعب الذي يؤدي إلى إنتاج العديد من الأفكار المختلفة والمتنوعة"⁽¹³⁾. كما عرفه هارمون (Harmon, 1955) "بأنه إنتاج جديد سواء كان فكرة أو موضوعاً أو شكلاً جديداً، أو هو انتقال من عناصر قديمة إلى أخرى جديدة كما أنه لا بد أن يمثل حلاً لمشكلة وليس تجميعاً عشوائياً لعدة عناصر"⁽¹⁴⁾. فهو بذلك القدرة على التفكير بطريقة غير مألوفة وغير معتادة والإتيان بالجديد الهادف والتميز بالأصالة والمرونة والطلاقة، وتحدد تناولنا لتفكير الإبداعي إجرائياً في الدراسة الحالية على أنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عند استجابته على مقياس التفكير الإبداعي لدى طلاب السنة الأولى متوسط وتتضمن مكونات التفكير الإبداعي التالية:

5-1-1- الطلاقة: ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار، وتتحدد كمياً في ضوء عدد الاستجابات وسرعة صدورهما، بمعنى آخر هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عند استجابته على بعد الطلاقة الفكرية.

5-1-2- المرونة: يقصد بها القدرة على إنتاج أفكار متنوعة واستخدام طرق مختلفة في حل المسائل وتزداد المرونة بزيادة الحلول وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عند استجابته على بعد المرونة التلقائية.

5-1-3- الأصالة: "ويقصد بها" القدرة على إنتاج أفكار وحلول جديدة وغير مألوفة الصادرة من القائم بالحل بحيث تكون قليلة التكرار داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد وتزداد درجة أصالة الحل كلما قل شيوع الحل" وبمعنى آخر تعني الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عند استجابته على بعد الأصالة".

5-2- التعلم التعاوني: ونعرفه إجرائياً في هذا البحث بأنه استراتيجية تدريسية يتم فيها تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تضم 5 أعضاء متباينين في القدرات والاستعدادات، يمارسون أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته، ويكون كل عضو مسؤولاً عن تعلمه وتعلم زملائه في المجموعة تحقيقاً لأهداف مشتركة وتتحدد وظيفة المعلم في ملاحظة وتوجيه وإرشاد وتقويم مجموعات التعلم ومكافأتها.

5-3- الطريقة التقليدية: هي ذلك الأسلوب القائم على الحفظ والتلقين بالاعتماد على المعلم في تمرير معطيات ومفاهيم الدرس مع عدم إعطاء دور إيجابي للطلاب أثناء عملية التعلم التي يكون محورها المعلم المسؤول على إدارة الصف والضبط والتعزيز وتحديد مقدار التعلم وزمنه.

5-4- إدارة الصف: تقسيم الوقت الزمني للحصة الدراسية على شكل مراحل، يحددها المعلم في قيادة الفصل الدراسي، وإتاحة الفرصة للطلاب بممارسة القيادة للمجموعة داخل الفصل، والمشاركة في إدارة المجموعات، وذلك بغرض تنمية قدراتهم الإبداعية، ورفع درجة المشاركة، وتحمل المسؤولية الجماعية بين الطلاب أنفسهم.

5-5- حل المسألة الفيزيائية: يعرفها (Krulick and Ruduick) بأنها "عملية تفكيرية يستخدم فيها المتعلم ما لديه من مخزون معرفي سابق ومهارات من أجل الوصول إلى استجابة مطلوبة لموقف غير مألوف لديه"⁽¹⁵⁾. أي حل مسألة جديدة.

6- دور المدرسة في تنمية الإبداع:

يعد التفكير عاملا من العوامل الأساسية في حياة الإنسان فهو الذي يساعد على توجيه الحياة وتقديمها. كما يساعد على حل كثير من المشكلات وتجنب الكثير من الأخطار وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم في أمور كثيرة وتسييرها لصالحه، إذا استطاع الفرد أن يبدع وينتج ويكشف أسرار الكون.

يكمّن دور المدرسة في إعداد وخلق المناخ الملائم لإذكاء دافعية الطلبة على الإبداع في شتى المجالات، وبأن تتبنى الأساليب الاستكشافية بدلا من الشرح والتفسير وبأن تركز على الفهم والتطبيق بدلا من الحفظ والاسترجاع وأن تهتم بتطوير وتكوين الشخصية المبدعة لدى جميع فئات الطلبة وتنمية القدرات الإبداعية لديهم. وعلى المدرسة تبني تصور أفضل لمناخ يقوم على التفكير وتصبح الصفوف منبتا وموطنا للعقل وباعثا على التفكير، فالمناخ المدرسي يؤدي إلى وجود المناخ الصفي للتفكير، والذي يؤدي بدوره إلى تعزيز السلوك الإبداعي عند الطلبة⁽¹⁶⁾. فالتربية الحقة هي التي تقود إلى الإبداع خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار دورها الفاعل في تربية الطلاب كلهم انطلاقا من المقولة التالية: "إن تربية الإبداع ممكنة لأي شخص طبيعي عادي من وجهة نظر عقلية، وتوجد اليوم براهين كثيرة على أن أي شخص عادي يمكن تطوير الإبداع لديه بقليل أو كثير بهذا الاتجاه أو بذاك"⁽¹⁷⁾. يتمثل دورها في:

- تطوير أهداف تربوية يكون الإبداع هو جوهرها.
 - ممارسة الأداء التدريسي المتناغم مع الإدارة المبدعة.
 - تقديم خبرات تربوية صافية ولا صافية وفق برنامج إبداعي.
 - إعداد المعلم المبدع في تفكيره وسلوكه وتعامله.
 - تطبيق برنامج تقويمي منسق مع الأهداف التربوية الإبداعية.
- يمكن تحديد عناصر المنظومة التربوية في تنمية الإبداع والتفوق على مستوى المدرسة في أربعة عناصر أساسية وجوهرية هي الطالب، والمعلم، والبرامج والمناهج الدراسية، والإدارة المدرسية.

7- التعلم التعاوني كاستراتيجية لتنمية التفكير الإبداعي:

يعد التعلم التعاوني من استراتيجيات التدريس التي تحفز التفكير وبالتالي تطوير التفكير الإبداعي لذلك فإن استخدامه من طرف المعلمين في المراحل الابتدائية والإعدادية يثير التفكير وينميّه. وأكدت دراسة دافسون (Davidson 1992) "أن التعلم التعاوني يحث كل فرد على القيام بالمهمة التي توكل إليه وعليه أن يستوعبها أولا ثم يناقشها مع أفراد المجموعة مما يساعد على المشاركة الإيجابية والفعالة لكل فرد من أفراد المجموعة وهذا يتطلب بذل جهد وتفكير لا يقل عن جلسات إمتار الدماغ خاصة أنه في استراتيجية التعلم التعاوني تكون من واجبات كل فرد، تيسير فهم كل مادة إلى بقية أعضاء المجموعة ومناقشتها والرد على تساؤلات أفراد المجموعة"⁽¹⁸⁾.

كما ثبت من بحوث بلاناس وفورجارت (Forgarty et Bellanace 1991) أن التعلم التعاوني يعزز عمليات التفكير الإبداعي حيث يوضح الطالب أفكاره لكل فرد في مجموعته ويشارك الجميع ويتفاعل للحصول على المعلومات⁽¹⁹⁾.

8- عناصر التعلم التعاوني:

8-1- الاعتماد المتبادل: يجب على طلاب المجموعة التعاونية أن يدركوا المعنى الآتي: أن عليهم أن يسبحوا معا لكي ينجوا من الغرق، ويمكن الوصول إلى هذا المعنى من خلال تحديد الشروط العمل تتلخص في: تقسيم المواد، والمصادر والمعلومات بين الأعضاء وتحديد الأدوار وتعين مهمة وجوائز مشتركة لجميع الاعضاء⁽²⁰⁾.

8-2- التفاعل المعزز وجها لوجه: أن يسعى الطلاب إلى زيادة تعلم بعضهم من البعض الآخر من خلال المساعدة في التبادل وتشجيع الجهود التعليمية(الشرح، المناقشة)⁽²¹⁾.

8-3- المسؤولية الفردية: المساءلة الفردية التي تتم بتقويم أداء كل فرد للتأكيد على أن كل طالب مسؤول عن نصيبه من العمل ومسؤول على النتيجة النهائية⁽²²⁾.

8-4- معالجة عمل المجموعات: فحص عمل الأعضاء في المجموعة لتحديد فاعلية الجهود التعاونية للأعضاء من أجل تحقيق أهداف المجموعة وتحسين تلك الجهود⁽²³⁾.

والأدب النظري غني بعدد من طرق وتقنيات العمل الجماعي في التعلم التعاوني التي تشكل نماذج عملية للمعلمين يمكن تطبيقها في الصفوف الدراسية وفي مختلف المراحل التعليمية، ومن أبرزها تقنية (CO-OP CO-OP) التي تعني تعاون المتعلمين في مجموعة بهدف تقاسم معارفهم الجديدة في مخنف المستويات الدراسية والمستوحاة من الفلسفة القائلة إن هدف التربية هو توفير الشروط الملائمة لظهور وتطور الفضول والذكاء وإمكانية التعبير لدى المتعلمين، ولمرونتها تستخدم في مختلف نماذج التعلم مثل الاستكشافي، وتحليل حالة⁽²⁴⁾. وتقنية أسلوب مسابقات الفرق EJT التي أنشئت على أساس التنافس بين الفرق واللعب في الوسط المدرسي، ونظرية التعزيز وهذا الأسلوب يثير التلاميذ لتوفير جو من الألفة مع ما هو مهم بالنسبة لهم⁽²⁵⁾. وكذا طريقة "تعلم معا" التي تؤكد على التطور النفسي للشخص وهي مقارنة مفاهيمية تعتمد على أركان التعلم التعاوني السابقة تركز على خمس خطوات بدءاً باختيار الدرس واتخاذ قرارات، وتقديم المهمة، ومتابعة العملية وانتهاء بتقويم النتائج⁽²⁶⁾.

9- أسباب إهدار فرص الاستفادة من التعليم التعاوني في المؤسسات التربوية:

لقد أكد جونسون آخرون أن نمط إهدار فرص الاستفادة من قوة عمل المجموعات في المؤسسات التربوية يعود إلى خمسة أسباب على الأقل هي:

- عدم وضوح العناصر التي تجعل عمل المجموعات عملاً ناجحاً، فمعظم المربين لا يعرفون الفرق بين مجموعات التعلم التعاوني ومجموعات التعلم التقليدي.
- عدم إدراك المربين أن العمل المعزول هو نظام غير طبيعي في العالم، وأن الشخص الواحد لا يستطيع أن يبني سكناً له بفرد.
- عدم تحمل المسؤولية في فكرة التطوير لدى مجموعة المتعلمين وبالتالي تصل إلى عدم تحمل المعلمين مسؤولية تعليم الطلاب لأقرانهم داخل الفصل وخارجه.
- هيمنة على عقول المربين فكرة أن عمل اللجان والمجموعات غير ناجح وبالتالي يرددون القول القائل "إذا أردنا أن تعيق موضوعاً في العالم العربي فإن ذلك يكون بإحالة اللجان لدراسته".
- الرهبة وعدم توفر العزيمة بالنسبة للعديد من المربين، في استخدام المجموعات التعليمية التعاونية⁽²⁷⁾.

10- الدراسة الميدانية:**10-1- الدراسة الاستطلاعية:**

هدفت الدراسة الاستطلاعية للتأكد من مدى ملائمة وصلاحيّة المقياس المعد "مقياس التفكير الإبداعي" والتحقق من الفهم الدقيق لعباراته ووضوح مفرداته وسلامة تعليماته وكذا التعرف على الزمن المناسب لتطبيقه ودراسة صدقه وثباته والوقوف على مدى نجاعة الفرضيات. تم طبق المقياس جماعيا على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من 46 طالبا بمتوسطة أخرى تقع بالقرب من المتوسطة محل الدراسة، ضمانا للضبط وبالتالي على المتغير التابع، وكذا تفاديا لعائق تطبيق الاختبار وذلك باطلاع أفراد العينة الأصلية (عينة الدراسة) على محتوى المقياس وتعودهم عليه. أين وضحنا للطلبة الغرض من المقياس، والهدف من الدراسة، وضرورة الالتزام بالتعليمات. وعلى جدية التعامل مع بنود المقياس. وبناء على نتائج التطبيق الأولي للمقياس ارتأينا إجراء بعض التعديلات الطفيفة على المقياس.

10-2- منهج الدراسة: بما أن غرض الدراسة الحالية التحقق من فعالية إدارة الصف باستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي للطلاب في حل المسائل الفيزيائية. فقد تم الاعتماد على المنهج التجريبي وهو المنهج المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات "فهو أكثر طرق البحث دقة، والطريقة التجريبية تهتم بجمع البيانات لاختبار الفروض المتعلقة بقضية محددة مع عزل أو تثبيت العوامل الأخرى التي يمكن أن تترك أثرها على النتيجة"(28).

10-2-1- التصميم التجريبي: اعتمد في هذا البحث على تصميم تجريبي حقيقي بقياس بعدي فقط لمجموعتين إحداهما تجريبية تدرس الوحدة المعدلة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني. والأخرى ضابطة تدرس نفس الوحدة بالطريقة العادية وفي هذا التصميم يُنْتَقَى أفراد المجموعتين على أساس عشوائي، أي تعيين عشوائي لا نختبر كلتا المجموعتين اختبارا قريبا، ثم ندخل المتغير المستقل "استراتيجية التعلم التعاوني" على إحداهما "المجموعة التجريبية" ولا ندخله على المجموعة الثانية "المجموعة الضابطة" ثم يطبق اختبار بعدي متمثلا في مقياس التفكير الإبداعي "بعد انتهاء فترة التجربة" على كلتا المجموعتين، وبهذا نفترض أن المجموعتين لا تختلفان قريبا اختلافا له دلالة إحصائية. ويتم حساب الفرق بين القياس البعدي للمجموعتين، ويعتبر هذا الفرق دليلا على أثر المتغير التجريبي "استراتيجية التعلم التعاوني". ومما يجدر الإشارة إليه أن كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة قد تعرض إلى عوامل غير مقصودة "عوامل عارضة"، وعلى افتراض أن هذه العوامل واحدة على المجموعتين يمكننا أن ننسب الفرق بين ق₂، ق₂ إلى تأثير العامل المستقل(29).

10-3- مجتمع الدراسة وعينته: تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات السنة الأولى متوسط بمتوسطة الهضاب الجديدة بولاية سطيف واشتملت عينة الدراسة على 80 طالبا وطالبة موزعين على مجموعتين أو قسمين يضمن 40 طالبا وطالبة في كل قسم، اختيروا بطريقة عشوائية ولتحديد العينة قمنا بالإجراءات التالية:

10-3-1- الاختيار القسدي للأستاذ القائم على التجربة: الذي قبل التعاون والتدريب على استراتيجية التعلم التعاوني على إجراء التجربة واختيار الأقسام التي يشرف على تدريسها كعينة دراسة والمتمثلة في الأقسام التالية: 1م¹، 2م¹، 3م¹ وبهذا الإجراء تحددت لنا الأقسام المكونة لعينة الدراسة.

10-3-2- تقسيم العينة إلى مجموعة تجريبية وضابطة: أسفرت نتائج القرعة على أن المجموعة الضابطة: ممثلة في طلاب قسم 1م² والبالغ عددهم 40 طالبا، المجموعة التجريبية: ممثلة في طلاب قسم 1م³ والبالغ

عددهم 40 طالباً يدرسون الوحدة المعدلة باستراتيجية التعلم التعاوني. ويوضح الجدول التالي خصائص عينة الدراسة.

جدول رقم (01): يوضح خصائص عينة الدراسة.

مجموعة	الجنس		عدد الطلاب المعدين في كل قسم	معدل القسم في مادة الفيزياء
	ذكور	إناث		
المجموعة التجريبية	15	25	6	11.47
المجموعة الضابطة	13	27	5	11.88

10-4- أدوات الدراسة:

10-4-1- تصميم البرنامج التعليمي:

تم إعادة صياغة وحدة المادة وتحولاتها المقررة على طلاب السنة الأولى متوسط وفق استراتيجية التعلم التعاوني حيث وجب إدخال بعض التعديلات لتحفز على التفكير الإبداعي وذلك بالتعاون والاستشارة مع أستاذ المادة مع مراعاة معايير المحتوى التي تعكس الأهداف الموضوعية للمنهج، ومناسبة لقدرات الطلاب وأن ترتبط باحتياجاتهم واهتماماتهم، وبعدها تمت صياغة الأهداف العامة والسلوكية التي صنفتم إلى ثلاثة مجالات واسعة (المجال المعرفي، والانفعالي، والنفسحركي)، كما تم تحليل المحتوى المعدل إلى مفاهيم، وحقائق، وقوانين ومبادئ، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير العليا ومهارات العمل اليدوي. وتم تدريس الوحدة المعدلة بطريقة التعلم التعاوني لتشجيع الطلاب على التفكير بفعالية ضمن مجموعات تم تقسيمها بحذر لتكون هناك مشاركة وتفكير فعال في كل المجموعات ضمن أنشطة مدروسة وبلاستعانة بوسائل متنوعة تهيئ الفرصة أمام المتعلمين للتدريب على التفكير العلمي وتنمية قدرتهم على التجديد والابتكار وصولاً إلى تقويم أهداف التعلم وأهداف الدراسة.

وقد تم عرض المحتوى التعليمي على مجموعة من الأساتذة المختصين في العلوم الفيزيائية للوقوف على دقة التحليل، ومستواه العلمي، ومنهجه، وتكامل أجزائه، وصلاحيته للتدريس، واستدعت ملاحظات المحكمين إدخال بعض التعديلات الطفيفة التي تم مراعاتها وليتحدد المحتوى في شكله النهائي.

10-4-2- مقياس التفكير الإبداعي: تطلب تصميم مقياس التفكير الإبداعي لطلاب التعليم الثانوي في الفيزياء الخطوات المنهجية التالية:

10-4-2-1- مرحلة الإعداد: حيث تم في هذه المرحلة الاطلاع على الأدب المختص المرتبط بموضوع الإبداع والدراسات السابقة التي عنيت بالتفكير الإبداعي كدراسة: Guilford 1959, Mackinnon 1966, Kogan 1965, Runco_1986, Torrance 1905, dow, Karp_1960, Persbarg et Torrance 84, Spannaus 1979. Kowal 1960 ودراسة عبد الجيد نشواني 1985، وعلى ماهر خطاب وأحمد عبادة 1992، ومحمد حمزة محمد سليمان 1996، وخالد المهدي 2001، وسيد خير الله 1990، وحلمي المليجي 1997، ومحمود منسي 2003. وغيرهم. إضافة إلى مختلف الاختبارات والمقاييس التي استخدمت للكشف على الطلبة المبدعين في جميع المراحل العمرية بمختلف أنواعها الشكلية واللفظية كاختبارات توارنس واختبارات جيلفورد وإبراهيم وسيد خيرالله ومحمود منسي.

10-4-2-2- مرحلة تحديد المحتوى: تم تحديد محتوى المقياس انطلاقاً من الدراسات السابقة والاطلاع على مختلف المقاييس التي عنيت بقياس قدرات التفكير الإبداعي. ويتكون محتوى المقياس من ثلاثة أقسام:

- القسم الأول مأخوذ من اختيار أبراهام 1997 Abraham.
 - القسم الثاني مأخوذ عن إحدى بطاريات تورانس للتفكير الإبداعي.
 - القسم الثالث هو اختيار بارون والمعروف باسم Barron's test of Anagrams.
- ونلفت الانتباه هنا أننا استعنا بهذه الاختبارات في تصميمنا للمقياس في تحديد البناء الشكلي للمقياس أما المحتوى فقد تم صياغته بشكل يجعله يحقق أهداف الدراسة ويتمشى مع المحتوى العلمي لمادة الفيزياء "الوحدة التعليمية المختارة" ماعدا محتوى النشاط الثاني حول الاستعمالات فقد ارتأينا الإبقاء عليه كما هو كونه لا يؤثر على المحتوى العلمي لمادة الفيزياء إضافة إلى تكرار هذا النشاط في كل مقاييس الإبداع اللفظية التي اطلعنا عليها كمقياس تورانس، ومقياس أبراهام، ومقياس عبد السلام عبد الغفار، كذا دراسة سيد خبير الله (1990) ودراسة حامد أحمد منصور (1989) ودراسات محمود منسي (2003) في المراحل العمرية المختلفة وغيرها.

10-4-2-3- شكل المقياس في صورته النهائية:

اشتمل المقياس في صورته النهائية على ستة أنشطة كل نشاط مكون من جزأين، زمن كل جزء خمس دقائق وبهذا يكون الزمن المستغرق لإتمام المقياس ستين دقيقة ونقيس كل من الأنشطة الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة وهي تتمثل في: الأنشطة التالية: تسمية الأشياء، والاستعمالات، والمرتبآت والمواقف، والتطوير والتحسين، وتكوين الكلمات.

10-4-2-4- تحديد طريقة تصحيح المقاييس:

- **الطلاقة الفكرية:** تتحدد درجة الطلاقة الفكرية في هذا المقياس من خلال العدد الكلي للإجابات الملائمة بعد استبعاد الإجابات المكررة أو الغامضة أو غير مناسبة لبند المقياس كأن تكون إجابة عشوائية أو خرافية صادرة عن جهل أو اعتقاد زائف، بمعنى أنها تقاس بالقدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة في زمن معين وهو خمس دقائق.

- **المرونة التلقائية:** تتحدد درجة المرونة التلقائية من خلال عدد ما يكشف عنه الفرد من تحولات أو انتقالات من فئة إلى أخرى من فئات الاستجابة، أي أنها تقاس بالقدرة على تنوع الإجابات المناسبة بحيث كلما زاد عدد الإجابات التي تتسم بالتنوع واللامنطقية تزداد درجة المرونة.

- **الأصالة:** وتقاس بمدي قدرة الفرد على ذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها، وكلما قل التكرار الإحصائي لأي فكرة زادت درجة أصالتها والعكس صحيح.

- **الدرجة الكلية:** وتقاس بحاصل جمع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة في وحدات المقياس أي أن درجة التفكير الإبداعي تتحدد من خلال المعادلة التالية:

درجة التفكير الإبداعي = الدرجة الكلية للطلاقة في جميع وحدات المقياس + الدرجة الكلية للمرونة في جميع وحدات المقياس + الدرجة الكلية للأصالة في جميع وحدات المقياس (30).

10-4-2-5- مرحلة تجريب المقياس: قمنا بتجريب المقياس وذلك بتطبيقه جماعيا على عينة مكونة من 46 طالباً يدرسون بمتوسطة سعادنه العياشي.

10-2-4-6- صدق المقياس:

- **صدق المحكمين:** عرض المقياس على تسعة من المحكمين المختصين في علم النفس وعلوم التربية والفيزياء⁵ منهم أساتذة في علم النفس وعلوم التربية من جامعة سطيف (كلية الأدب والعلوم الاجتماعية) والمدرسة العليا للأساتذة (بالقبة). و⁴ أساتذة في مادة الفيزياء وأجمع المحكمون على أن مفردات المقياس تمثل بدقة ما وضعت من أجله وكذلك وضوح العبارات وتمثيلها لمحاوَر المقياس وبالتالي فالمقياس صادق ويقس ما أعد لقياسه، سبق الإشارة في الدراسة الاستطلاعية وفي مرحلة تجريب المقياس إلى الملاحظة الوحيدة التي أدلى بها بعض المحكمين والمتعلقة بتفضيل عبارة متوسطة على مدرسة الواردة فيه البيانات الشخصية.

- **الصدق الذاتي:** الصدق الذاتي لمقياس التفكير الإبداعي هو $0.90=0.81$ وتشير هذه النتيجة إلى معامل صدق مرتفع لمقياس التفكير الإبداعي.

- **صدق المحك:** محك (بطارية تورانس) حيث أثبتت الدراسات السابقة التي أجريت على بطارية تورانس المستخدمة حاليا كدواصة: (Lehman, Dauw 1969), (Persburg et Torrance 1984), (Runco, 1986) ودراسة سيد خير الله (1990) وحامد منصور (1989)، وعلى ماهر خطاب، وأحمد عبادة (1992). أنه صادق ومناسب لنفس المرحلة، إضافة إلى أن بطارية تورانس صالحة للتطبيق الجماعي في أي مستوى تعليمي، ابتداء من الصف الرابع ابتدائي وحتى المستوى الجامعي وللتطبيق الفردي في رياض الأطفال⁽³¹⁾.

تم تطبيق مقياس التفكير الإبداعي (المطلوب تعيين صدقه) على عينة مكونة من 46 طالباً وكان صدق المقياس باستخدام خدمة البرامج SPSS. $r=0.73$ وهو دال عند $0.01 \sim$ وبالتالي فمقياس التفكير الإبداعي صادق. وصالح للاستخدام على عينة البحث الراهن للتعرف على مستوى التفكير الإبداعي ومكوناته (الطلاقة، مرونة، أصالة).

10-2-4-7- ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات مقياس التفكير الإبداعي بطريقة إعادة تطبيق الاختبار وتطبيق مقياس التفكير الإبداعي للمرة الأولى على عينة من 45 طالباً في حصة العلوم. وبعد مرور 3 أسابيع أعيد تطبيق المقياس ذاته عليهم للمرة الثانية (21 يوما). وقد عملنا على أن تكون ظروف وشروط تطبيق المقياس بين الإجراء الأول والثاني متماثلة. وقدّر معامل ثبات باستخدام SPSS $r=0.81$ وهو دال عند $0.01 \sim$ مما يؤكد ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام على عينة البحث.

10-5- الأساليب الإحصائية: تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS "Statistical Package for Social" لإدخال بيانات الدراسة وفقاً لبعض العمليات الإحصائية لهذا البرنامج حيث تم استخدام:

10-6- إجراءات التجربة: لتحقيق أغراض البحث فقد سار التجريب وفق الإجراءات المنهجية التالية:

1- مرحلة التهيئة والإعداد (للأستاذ والطلبة). 2- مرحلة التطبيق. 3- تطبيق مقياس التفكير الإبداعي (المقياس البعدي). 4- تغريغ بيانات مقياس التفكير الإبداعي وتحليل النتائج باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS.

10-7- عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

10-7-1- عرض نتائج الفرضية الإجرائية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية الطلاقة الفكرية

جدول رقم (02): يبين نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الطلاقة الفكرية.

Test-t pour égalité des moyennes							Test de Levene sur l'égalité des variances	
Intervalle de confiance 95% de la diff. 95 %		Diff. écart-type	Diff. moy.	Sig. (bilatérale)	ddl	T	Sig.	F
Supér	Infér							
73,81	44,94	7,25	59,38	,000	78	8,188	,782	,077
73,81	44,94	7,25	59,38	,000	77,326	8,188		

ينتضح من الجدول (02) أن قيمة ف (0.077) غير دالة (0.782) وبالتالي نتعامل مع معادلة (قانون) لعينتين متجانستين حيث تظهر أن قيمة ت=8.1 لها دلالة إحصائية عند $\alpha = 0.001$ أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي 88 درجات المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني والضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تنمية الطلاقة الفكرية لصالح المجموعة التجريبية.

كشفت نتائج الدراسة الحالية تحقق هذا الفرض حيث كشفت النتائج الواردة في الجدول رقم (02) عن وجود فروق دالة إحصائية عند $\alpha = 0.001$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الطلاقة الفكرية لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة ت = 8.188.

وترجع هذه الفروق لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني حيث أتاح الفرصة للطلاب العمل ضمن مجموعة في حماس كبير سعيا لنجاحها وأتيحت له فرصة المناقشة مرارا والتعبير عن رأيه وتطوعه بالشرح لزملائه وتنظيم العمل بينهم ومشاركته في إحضار أدوات العمل وزيادة قدرته على التلخيص وصياغة أفكاره في عبارات صحيحة والتريث في إصدار الأحكام. وتشجيع الطلاب على التعبير عن الأفكار التي ترد إلى أذهانهم مهما كانت سخيفة أو غير مناسبة، والاطلاع على إبداعات وابتكارات العلماء مع عدم التقليل من تقدير أفكارهم. إضافة إلى مبادرتهم الذاتية في حل المسائل الفيزيائية واستخدام الأجهزة والمعدات المطلوبة في دروسهم العملية واستخدام أسلوب العصف الذهني لاستثارة الطلاب لتوليد الأفكار. وكذا طبيعة حل المسألة الفيزيائية فهي تحتاج إلى تحليل المسألة وتحديد المعلومات المعطاة وجمع المعلومات اللازمة للحل، واقتراح بدائل الحل، واختبار صحة كل بديل وهذا يحتاج إلى العمل الجماعي أكثر من العمل الفردي.

وتتفق النتائج الحالية مع دراسة (اللميع، العجمي، 2003) ⁽³²⁾، حيث توصلت دراستها إلى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الطلاقة الفكرية. وقد ذكر بولس، بولس (Paulus, Paulus, 1997) أن استخدام أسلوب العصف الذهني الجماعي يساعد في تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب ⁽³³⁾.

10-7-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الإجرائية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في المرونة

جدول رقم (03): يبين نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في المرونة.

Test-t pour égalité des moyennes						Test de Levene sur l'égalité des variances		
Intervalle de confiance 95% de la diff.		Diff. écart-type	Diff. moy.	Sig. (bilatérale)	ddl	T	Sig.	F
Supér	Infér							
60,89	37,71	5,82	49,30	,000	78	8,470	,781	,078
60,89	37,71	5,82	49,30	,000	77,962	8,470		

يتضح من الجدول (03) أن قيمة ف (0.07) غير دالة (0.881) وبالتالي تتعامل مع معادلة لعينتين متجانستين حيث تظهر أن قيمة ت=8.470، ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند $\alpha = 0.001$ بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المرونة لصالح المجموعة التجريبية وهذا يدل على فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية قدرة المرونة لدى طلبة المجموعة التجريبية.

بينت نتائج الدراسة الراهنة تحقق هذا الفرض حيث دلت النتائج الواردة في الجدول رقم (03) عن وجود فروق دالة إحصائية عند $\alpha = 0.001$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التعلم التعاوني) والضابطة (الطريقة التقليدية) في المرونة التلقائية لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة ت=8.470 وهذا يدل على فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني حيث أتاحت للطلاب فرصة العمل الجماعي بصورة مرنة وبلا تكاليف، والمساهمة في أدوار مختلفة مما أتاح له فرصة تحمل المسؤولية، وكذا فرصة أكبر للتعامل وتكوين علاقات إيجابية مع زملائه وتقبل رئاسة زميله للمجموعة والاستعانة به في شرح أحد المفاهيم، أو في صياغة بعض العبارات وتقبل الأفكار الجديدة والاستفادة منها في المواقف الجديدة وتقبل نقد زميله واحترامه لرأيه والاستماع له باهتمام وتغيير رأيه إذا جدت معلومات ومصادر جديدة مع استخدام جميع الحواس في عملية التعلم والتعليم واستعمال أكثر من مرجع وممارسة الأنشطة المختلفة والمرتبطة بالموضوعات المدروسة.

ويتفق البحث الحالي مع دراسة (اللميع، العجمي، 2003) التي أثبتت أن استراتيجية التعلم التعاوني تنمي المرونة التلقائية. وبين هاكمان، وسميت (Schmitt.&،Hackmann,1977) أن إشراك الطلاب باستمرار في التعلم النشط والأنشطة الجماعية يساعد على تنمية التفكير الإبداعي للطلاب⁽³⁴⁾.

10-7-3- عرض نتائج الفرضية الإجرائية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الأصالة.

جدول رقم (04): يبين نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الأصالة.

Test-t pour égalité des moyennes							Test de Levene sur l'égalité des variances	
Intervalle de confiance 95% de la diff.		Diff. écart-type	Diff. moy.	Sig. (bilatérale)	ddl	T	Sig.	F
Supér	Infér							
130,71	71,14	14,96	100,93	,000	78	6,745	,151	2,100
130,73	71,12	14,96	100,93	,000	75,254	6,745		

نلاحظ أن قيمة (ت) = 6.745 لها دلالة إحصائية عند $\alpha = 0.001$ وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة أي أن التعلم التعاوني أدى إلى نمو الأصالة في حل المسائل الفيزيائية بالمقارنة مع الطريقة العادية (التقليدية).

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن تحقق هذا الفرضية حيث دلت النتائج الواردة في الجدول رقم (04) عن وجود فروق دالة إحصائية عند $\alpha = 0.001$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التعلم التعاوني) والضابطة (الطريقة التقليدية) في تنمية الأصالة لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمت ت = 6.745، وعلى ذلك يمكن القول إن مجموعة التعلم التعاوني (التجريبية) قد تفوقت على المجموعة التقليدية (الضابطة) في نمو قدرة الأصالة.

ويرجع ذلك لاستراتيجية التعلم التعاوني حيث أتاحت الفرصة للمتعلم الاعتماد على نفسه وإثبات وجوده بين زملائه، ومشاركته لهم في عمليات التفكير والفحص والتحليل والمناقشة وإبداء الرأي وفهم وتفسير وتلخيص المعلومات، ورفع مستوى الفهم لدى المجموعة ككل لمحاولة الوصول لأفضل الحلول وتنمية مهاراته على إعداد ملخصات لما يدرس بأسلوبه الخاص، والربط بين عناصر متباعدة للتوليف بين المعلومات والأفكار للوصول إلى أفكار جديدة، وتنظيم عناصر المسألة لاكتشاف علاقات وحلول جديدة لها، والاستعانة بالرسوم التوضيحية أو النماذج التي تساعد على التخيل، وتصور العلاقات بين الأشياء والظواهر تختلف عما يفكر فيه زملاؤه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ديفيد جونسون وآخرون (1995)⁽³⁵⁾، حيث أظهرت نتائج دراسته من خلال مقارنة التعلم التعاوني بالتعلم الفردي والتعلم التنافسي، إن التعلم التعاوني يؤدي إلى تحقيق زيادة في استخدام مهارات التفكير العليا والتأمل، وقدرة الطلبة على توليد أفكار جديدة واستراتيجيات وحلول يتوصلون إليها بفردهم.

10-7-4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني والضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تنمية التفكير الإبداعي "على مقياس التفكير الإبداعي" لصالح المجموعة التجريبية.

جدول رقم (05): يوضح قيمة (ت) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القدرة العامة على التفكير الإبداعي (الأصالة، المرونة، الطلاقة).

Intervalle de confiance 95% de la diff. 95%		Diff. écart-type	Diff. moy.	Sig. (bilatérale)	Test-t pour égalité des moyennes	Test de Levene sur l'égalité des variances	Sig.	F
Supér	Infér							
258,86	159,94	24,84	209,40	,000	78	8,429	,075	3,251
258,89	159,91	24,84	209,40	,000	75,292	8,429		

يتضح من النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.001$ بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني، والضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تنمية التفكير الإبداعي على (مقياس التفكير الإبداعي) لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أن استراتيجية التعلم التعاوني كان لها أثر في نمو القدرات الإبداعية (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى طلاب المجموعة التجريبية.

كشفت نتائج الدراسة الحالية تحقق الفرضية العامة حيث بينت النتائج الواردة في الجدول رقم (05) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند $\alpha=0.001$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التعلم التعاوني) والضابطة (الطريقة التقليدية) في تنمية التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت $t=8.429$

وهذه النتيجة تدل على أن المجموعة التجريبية والتي تم تدريسها باستراتيجية التعلم التعاوني كان أداؤها على مقياس التفكير الإبداعي أفضل من أداء المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، مما يدل على أن استراتيجية التعلم التعاوني كان لها أثر في نمو القدرات الإبداعية (الطلاقة، المرونة، الأصالة، القدرة العامة) لدى طلاب المجموعة التجريبية حيث إن التعلم التعاوني أوجد الفرصة عند الطلبة للتفكير وسماع آراء المجموعة الأخرى من الزملاء، بما تحتويه هذه الآراء من وجهات نظر مختلفة نتيجة للخبرات المختلفة التي كونت فكر الطالب مما أعطى جميع أفراد المجموعة فرصة لأن يكون هناك ما يسمى بالمرونة التي تساعد الطالب على النظر إلى الأشياء من زوايا متنوعة ومختلفة، كما تعرض الطلبة من خلال هذه الاستراتيجية لمحاكاة ومخاطبة بعضهم بعضا مما ساعدهم على تقديم كل ما لديهم من أفكار بصورة تنافسية داخل المجموعة الواحدة أو بين المجموعات الأخرى وهذا ما يسمى بالطلاقة كما أتاحت هذه الاستراتيجية للطلاب فرصة لإدراك العلاقات واقتراح أفكار وحلول تختلف عما يفكر فيه زملاؤه في القسم وتأليف أفكار جديدة غير شائعة وهذا ما يسمى بالأصالة.

ويتفق البحث الحالي في نتائجه مع دراسة كل من (اللميع، العجمي 2003) حيث توصلت دراستهما إلى أثر طريقة التعلم التعاوني في نمو القدرات الإبداعية عند طلاب المستوى الثالث ودراسة (سمية أحمد ونجاح المرسى 1997) حيث أكدت دراستهما فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير العلمي في مادة العلوم لطلاب المرحلة الابتدائية. وكذا دراسة عبد الناصر فخر (1998)⁽³⁶⁾ التي بينت أن النشاطات الموجهة تنمي مهارات

التفكير العليا عند الطلاب. وبينت بحوث بالانس وفوجارتي وبلاناس (1991) Bellance & Fogarty أن التعلم التعاوني يعزز عمليات التفكير الابتكاري، حيث يوضح الطالب أفكاره لكل فرد في مجموعته ويشارك الجميع ويتفاعل للحصول على المعلومات، أما الرسوم فتساعد الطالب على اكتساب مهارات تنظيم الأفكار والمعلومات وكل من التعلم التعاوني والرسوم يساعد الطالب في التفكير بفعالية في محتوى ما يدرس.

وأقرت كريستين Lee. Christine and others (1997) أن التعلم التعاوني يعزز ويدعم تلك البيئة التعليمية التي تشعر التلاميذ وتشجعهم ليعملوا على تنظيم ونمو التفكير بشتى أنواعه، كما أوصوا وطالبوا بالحاجة لتتبع أثر طريقة التعلم التعاوني على مهارة التفكير الإبداعي. كما أثبتت دراسة لوراي وأنارلا Lorie & Annarella (2000) بأن التدريس الإبداعي الذي يحقق دافعية عند الطلبة يمكن أن يتحقق من خلال عدة طرق أهمها استخدام استراتيجية التعلم التعاوني وهذا ما أكدته الهويدي (2004)⁽³⁷⁾ بقوله إن أساليب التدريس القائمة على الجهد الذاتي أفضل من أساليب التدريس القائمة على جهد المعلم في ظهور الإبداع، كما أشارت نتائج دراسة Bolton et Richard (1971) إلى وجود علاقة بين طريقة التدريس وقدرات التفكير الإبداعي.

10-8- الاستنتاج العام:

انطلاقا مما توصلنا إليه بعد تطبيق مقياس التفكير الإبداعي، لدراسة فاعلية إدارة الصف باستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي للطلاب في حل المسائل الفيزيائية ومن خلال تحليل النتائج التي توصلنا إليها نقترح ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائية عند $\alpha=0.001$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني وطلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تنمية التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الدرجة الكلية) للطلاب يرجع ذلك لما لاستراتيجية التعلم التعاوني من خصائص ساعدت على تنمية الإبداع حيث يقوم التعلم التعاوني على التعاون المستمر والمشاركة في الحوار وفي التفكير والفحص والتحليل والمناقشة وإبداء الرأي كل هذا يساعد على تنمية التفكير الإبداعي. وتؤكد نتائج البحث الحالي أن قدرات التفكير الإبداعي تحتاج إلى التعلم والتدريب المستمر حتى يتم إكسابها، لذا لابد من التخطيط لإكسابها وتنميتها بطرق منظمة ذات خطوات واضحة ومحددة مثل استراتيجية التعلم التعاوني فتنمية التفكير الإبداعي مطلب تربوي وهدف مهم يسعى أي نظام تعليمي لتحقيقه. فقد أوضحت نتائج دراسة مارثا Martha (1978) عن وجود ارتباط دال إحصائي بين مستوى الابتكارية وبين درجات المهام التعاونية. ويمكن تفسير تفوق مجموعة التعلم التعاوني كما يلي: طبيعة التفاعل بين أفراد المجموعة الواحدة في التعلم التعاوني، فقد أدى هذا إلى أن يشارك بعضهم بعضا، ويقدم له المساعدة من أجل تحقيق هدف مشترك هو حل المسألة الفيزيائية، ويفسر ذلك بأن التلاميذ الذين يعملون في مجموعات أثناء حل التمارين أو المسائل يميلون إلى أن ينجزوا أكثر من خلال التدريس بالأقران، تتيح طريقة التعلم التعاوني مساحة من الوقت أكبر من الطريقة التقليدية للتفكير والنقاش وإبداء وجهات النظر، مما يعطي الطالب فرصة للتأمل والتدبر، فالتأمل يرتقي بتفكير الفرد ويجلب تأملات جديدة مما يساعد على تنمية التفكير الإبداعي. ويشغل الطلبة أثناء التعلم التقليدي دون دافعية بعكس اشتغالهم أثناء التعلم التعاوني وبينت الدراسات البحثية أن تعلم الطلبة من خلال التعلم التعاوني يكون أكثر فاعلية في تنمية المستويات العليا للتفكير مقارنة بالطرق الأخرى.

خاتمة:

إذا ما تأملنا الثورة التقنية العلمية في عصرنا الحالي، وفيما واكبها من حاجة ماسة إلى مواصلة البحث والتقدم في جميع المجالات، تحتم علينا أن نفكر جديا في تطوير القدرات المبدعة عند الأفراد في المراحل المبكرة من حياتهم، وهذا الأمر يتطلب تطوير المناهج التعليمية وتحسينها باستمرار، وأن تتبنى المؤسسات التربوية تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وتحفيزها والارتقاء بها لدى جميع فئات الطلبة، باعتبارها وسيلة لتحقيق غايات وأهداف ملحة، لا أهداف بحد ذاتها.

فالإبداع هو مجموعة من التوجهات والميول الوجدانية والقدرات العقلية التي يمتلكها الشخص، والتي تمكنه من إنتاج أفكار أصيلة، فالطالب الذي يحل مسألة في الفيزياء بطريقة جديدة ومستقلة، وغير معروفة لديه سابقا، يعتبر مبدعا، والمعلم الذي يستعمل أساليب جديدة وتقنيات جديدة في مساعدة الطلبة على التعلم وعلى الإبداع، يعتبر معلما مبدعا، وما نحتاجه حقا أن يعيد كل معلم النظر في أسلوبه وفي طريقة تفكيره، وفي معاملته لطلابه، وبأن لا يكتفي بإعادة وتكرار ما هو معروف لديه ولديهم، وإنما يحثهم باستمرار على التفكير والاكتشاف والخلق والإبداع، الذي يساعدهم على الارتقاء بقدراتهم العقلية ويزيد من درجة ذكائهم، فالعملية التعليمية /التعليمية المطورة، أصبحت ضرورة من أهم ضروريات تنمية الثروة البشرية في وقتنا الحاضر، كما أن استعمال الأساليب المبتكرة تمهد الطريق للإبداع.

اقتراحات وتوصيات:

- الاهتمام بتنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب باستخدام التعلم التعاوني.
- توفير بيئة صفية آمنة فيزيائيا وعاطفيا يعبر فيها الطالب عن رأيه بحرية تامة بعيدا عن الخوف من الإهمال أو الاستهزاء أو الانتقاد.
- توفير خبرات وفرص تعليمية داعمة تتطلب من الطالب العمل العقلي والجسدي ضمن الفرق والمجموعات المتعاونة.
- توفير أنشطة صفية وغير صفية تنمي لدى الطالب مهارات البحث والاكتشاف والاهتمام برعاية المبدعين والمتفوقين.
- تدريب المعلمين على استخدام التعلم التعاوني، حيث يتطلب تنظيما معينا لحجرة الدراسة، وتخطيطا جيدا لعملية التعليم.
- استخدام التعلم التعاوني لتحسين مستوى الأداء داخل مؤسسات التعليم المختلفة وذلك لما يحققه من جودة التعليم.
- التوسع في استخدام التعلم التعاوني على مستوى المتوسط وتجنب الأساليب التقليدية المتبعة لأنها تجعل الطالب سلبيا وغير قادر على الاندماج مع أفراد مجتمعه بعد التخرج.
- دراسة أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات وقدرات أخرى وفي مراحل تعليمية مختلفة.
- الاهتمام برعاية المبدعين والمتفوقين في مدارسنا.

الإحالات والهوامش:

- 1- حنورة، مصري عبد الحميد (2003)، دور المدرسة الحديثة في رعاية الإبداع والتفوق، المجلة التربوية، القاهرة، 18، (694)، ديسمبر، 2003، ص 21.
- 2- روشكا، ألكسندرو (1989)، الإبداع العام والخاص، ترجمة غسان عبد الحي أبو فخر، عالم المعرفة، الكويت، ص 207.

- 3- سعادة، جودت أحمد وقطامي، يوسف (1996)، قدرة التفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعة مجلة جامعة السلطان قابوس، المجلد الأول، ديسمبر 1996 ص 27-28.
- 4- Bonboir, A. (1980), Etude Nationale de la Situation Scolaire pour une planification scientifique de l'intervention pédagogique, Revue Internationale Francophone, p. 9.
- 5- عبيد، ماجدة السيد (2001)، تربية الموهوبين، دار الفكر للطباعة والنشر، دط، عمان، الأردن، ص 114-122.
- 6- الطيطي، محمد حمد (2001)، قدرات التفكير الإبداعي، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، عمان، الأردن. ص 58.
- 7- السرور، ناديا هائل (2005)، تعليم التفكير في المنهج المدرسي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 291.
- 8- جونسون ديفد، وجونسون روجرت (1998)، التعلم الجماعي والفردى التعاون والتنافس والفردية، ترجمة رفعت بهجت عالم الكتب، القاهرة، ص 31.
- 9- الجبري، أسماء عبد العالي والديب، محمد مصطفى، 1989، سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية، عالم الكتب، ط 1، ص 11-116
- 10- إيهاب جودة أحمد طلبة (2004)، استراتيجيات حل المسائل الفيزيائية، وتنمية القدرات العقلية، بدون طبعة، مكتبة أنجلو مصرية، بنها، مصر، ص 14.
- 11- إيهاب، جودة أحمد طلبة (2004)، نفس المرجع، ص 255.
- 12- أبو العز، أحمد محمود (1994)، الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في حل مسائل الفيزياء: دراسة تقييمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ص 20.
- 13- Guilford, J. P. (1950). Creativity. American Psychologist, 5(9), p. 444.
- 14- مسيحة، مجدي ماهر (2000)، التفكير الابتكاري لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي ودور المعلم في تنميته. المركز القومي للبحوث التربوية والنفسية، القاهرة، ص 16.
- 15- إيهاب جودة أحمد طلبة (2004) مرجع سابق، ص 29.
- 16- السرور، ناديا هائل (2005)، مرجع سابق، ص 23.
- 17- روشكا، ألكسندرو (1989)، مرجع سابق، ص 207.
- 18- الهويدي، زيد محمد جهاد (2003)، أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير الإبداعي، دار الكتاب الجامعي، ط1، العين، الإمارات العربية المتحدة، ص 157.
- 19- المركز القومي للبحوث التربوية والنفسية (1996)، التدريس لتكوين المهارات العليا للتفكير. سلسلة الكتب المترجمة (2). وزارة التربية والتعليم. القاهرة، مصر، ص 66.
- 20- جونسون ديفد، وجونسون روجرت (1998)، التعلم الجماعي والفردى التعاون والتنافس والفردية، ترجمة رفعت بهجت عالم الكتب، القاهرة، ص 33.
- 21- أبو النصر، حمزة وجمل، محمد جهاد (2005)، التعلم التعاوني: الفلسفة والممارسة، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية، ص 32.
- 22- الحيلة، محمد محمود (1999)، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1 عمان، الأردن، ص 332.
- 23- السمرى، لطيفة، فاعلية استخدام التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات التربية في جامعة الملك سعود مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، الرياض (68)، سبتمبر، 2003، ص 21.
- 24- Goupil, G. & Lusignan, G. (1993). Apprentissage et Enseignement en Milieu Scolaire. Gaetan Morien Édition. 1993, p. 249-256.
- 25- Danial, M. F. & Schleifer, M. (1996). La Coopération Dans La Classe. Les Editions Logiques, pp. 184-189.
- 26- Abrami, P. C., et al. (1996). L'apprentissage Coopératif: Théories, Méthodes, Activités. Les Editions de la Chenelière, pp. 157-164.
- 27- جونسون ديفد، وآخرون (1995)، التعلم التعاوني، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، السعودية.

- 28- الشربيني، زكريا، 1995، الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. مكتبة الأنجلو المصرية، مكتب الأنجلو المصرية، القاهرة، ص 195.
- 29- مراد، صلاح وهادي، فوزية (2002)، طرائق البحث العلمي: تصميماتها وإجراءاتها، دار الكتاب الحدي، القاهرة، ص 321.
- 30- خير الله، سيد (1990)، بحوث نفسية وتربوية - دار النهضة العربية للطباعة والنشر، دط، بيروت، لبنان، ص 135.
- 31- خير الله، سيد (1990)، نفس المرجع، ص 10.
- 32- اللبيع، فهد خلف والعجمي، حمد بليه، أثر التعلم التعاوني في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي عند طلبة المستوى الثالث في ثانوية المقررات مجلة مستقبل التربية العربية، الكويت، 9(28)، 2003، ص 46.
- 33- مسيحة، مجدي ماهر (2000)، مرجع سابق، ص 32.
- 34- مسيحة، مجدي ماهر، مرجع سابق، ص 32.
- 35- جونسون آخرون (1995)، ص 1-2، مردع سابق.
- 36- فخرو، عبد الناصر عبد الرحيم (2000)، حل المشكلات بطرق إبداعية. ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، عمان، الأردن.
- 37- الهويدي، زيد (2004)، الإبداع: ماهيته واكتشافه وتنميته، دار الكتاب الجامعي، ط1، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- قائمة المصادر والمراجع:**

الكتب:

- أبو النصر، حمزة وجمل، محمد جهاد، 2005، التعلم التعاوني: الفلسفة والممارسة، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية.
- أبو العز، أحمد محمود، 1994، الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في حل مسائل الفيزياء: دراسة تقييمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- الجبري، أسماء عبد العالي والديب، محمد مصطفى، 1989، سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية، عالم الكتب، ط1.
- الحيلة، محمد محمود، 1999، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
- السرور، ناديا هائل، 2005، تعليم التفكير في المنهج المدرسي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- جونسون ديفد، وجونسون روجرت، 1998، التعلم الجماعي والفردية والتنافس والفردية، ترجمة رفعت بهجت عالم الكتب، القاهرة.
- جونسون ديفد، وآخرون، 1995، التعلم التعاوني، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، السعودية.
- سعادة، جودت أحمد، 2003، تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
- خير الله، سيد، 1990، بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، دط، بيروت، لبنان.
- الشربيني، زكريا، 1995، الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. مكتبة الأنجلو المصرية، مكتب الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الطيطي، محمد حمد، 2001، قدرات التفكير الإبداعي، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، عمان، الأردن.
- عبيد، ماجدة السيد، 2001، تربية الموهوبين، دار الفكر للطباعة والنشر، دط، عمان، الأردن.
- فخرو، عبد الناصر عبد الرحيم، 2000، حل المشكلات بطرق إبداعية. ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، عمان، الأردن.
- المركز القومي للبحوث التربوية والنفسية، 1996، التدريس لتكوين المهارات العليا للتفكير. سلسلة الكتب المترجمة (2). وزارة التربية والتعليم. القاهرة، مصر.
- مراد، صلاح وهادي، فوزية، 2002، طرائق البحث العلمي: تصميماتها وإجراءاتها، دار الكتاب الحدي، القاهرة.
- مسيحة، مجدي ماهر، 2000، التفكير الابتكاري لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي ودور المعلم في تنميته. المركز القومي للبحوث التربوية والنفسية، القاهرة.

- الهويدي، زيد محمد جهاد، 2003، أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير الإبداعي. دار الكتاب الجامعي، ط1، العين، الإمارات العربية المتحدة.

- الهويدي، زيد، 2004، الإبداع: ماهيته واكتشافه وتنميته، دار الكتاب الجامعي، ط1، العين، الإمارات العربية المتحدة.

- روشكا، ألكسندرو، 1989، الإبداع العام والخاص، ترجمة غسان عبد الحي أبو فخر، عالم المعرفة، الكويت.

المجلات:

- اللميع، فهد خلف والعجمي، حمد بليه (أثر التعلم التعاوني في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي عند طلبة المستوى الثالث في ثانوية المقررات. مجلة مستقبل التربية العربية، الكويت، 9(28)، 2003، ص 45-66.

- حنورة، مصري عبد الحميد، دور المدرسة الحديثة في رعاية الإبداع والتفوق، المجلة التربوية، القاهرة، 18، (69)، ديسمبر، 2003.

- السمري، لطيفة، فاعلية استخدام التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات التربية في جامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، الرياض (68)، سبتمبر، 2003.

- سعادة، جودت أحمد وقطامي، يوسف (1996). قدرة التفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة السلطان قابوس، المجلد الأول، ديسمبر 1996.

- Abrami, P. C., et al. (1996). L'apprentissage Coopératif: Théories, Méthodes, Activités. Les Editions de la Chenelière.

- Bonboir, A. (1980). Etude Nationale de la Situation Scolaire pour une planification scientifique de l'intervention pédagogique. Revue Internationale Francophone.

- Danial, M. F., & Schleifer, M. (1996). La Coopération Dans La Classe. Les Editions Logiques.

- Goupil, G., & Lusignan, G. (1993). Apprentissage et Enseignement en Milieu Scolaire. Gaetan Morien Édition.

- Guilford, J. P. (1950). Creativity. American Psychologist, 5(9), pp 444-454.

Réinventer l'enseignement des langues et des cultures à l'ère du numérique**Bouthaina MAKHLOUF⁽¹⁾ Dr. Nabila Azyiadé KHADRAOUI⁽²⁾**

1- Labo DLCNT, Département de français, Faculté des Lettres et des Langues, Université Chadli Ben Djedid El Tarf, b.makhloud@univ-eltarf.dz

2- Département de Français, Faculté des Lettres et des Langues, UBMA, khadraouiazyade@yahoo.fr

Soumis le: 22/05/2025

Révisé le: 04/01/2026

Accepté le: 05/01/2026

Résumé

Cette étude analyse l'impact des technologies multimédias dans l'enseignement interdisciplinaire des langues et des cultures, à partir d'un corpus d'étudiants de départements de français. Elle montre comment ces outils enrichissent l'apprentissage et favorisent une synergie disciplinaire. Comme l'a souligné Jean Piaget, « la connaissance se développe grâce aux interactions entre les différentes disciplines, qui permettent une compréhension plus riche et plus complète de la réalité »⁽¹⁾. L'étude met en lumière le potentiel pédagogique du multimédia et propose des recommandations adaptées aux apprenants.

Mots-clés: Multimédias, interdisciplinaire, langues, cultures, interaction, apprentissage.

Reinventing Language and Culture Education in the Digital Age**Abstract**

This study analyzes the impact of multimedia technologies in the interdisciplinary teaching of languages and cultures, based on a corpus of students from French departments. It shows how these tools enrich learning and promote disciplinary synergy. As Jean Piaget emphasized, "knowledge develops through interactions between different disciplines, which contribute to a richer and more complete understanding of reality". Ultimately, the study highlights the pedagogical potential of multimedia technologies and provides recommendations adapted to every learner.

Keywords: Multimedia, interdisciplinary, languages, cultures, interaction, learning.

Introduction:

Dans le contexte éducatif contemporain, les technologies multimédias occupent une place croissante, transformant les pratiques pédagogiques et ouvrant de nouvelles perspectives d'apprentissage. Plusieurs travaux antérieurs, notamment ceux de Bates (2005) sur l'intégration technologique dans l'enseignement supérieur, ou encore les travaux de Morin⁽²⁾ (1990) et de Jodelet⁽³⁾ (1991) ont souligné l'importance de l'interdisciplinarité dans la compréhension des phénomènes culturels et sociaux, plaçant pour une approche croisée des savoirs dans l'enseignement. Leur intégration dans une dynamique de mise en relation de divers domaines offre ainsi des opportunités inédites pour enrichir l'enseignement des langues et des cultures en croisant les savoirs issus de différents champs disciplinaires. Dès lors, une question centrale se pose: comment les technologies multimédias, lorsqu'elles sont mobilisées dans une approche interdisciplinaire, peuvent-elles contribuer à améliorer de manière significative l'apprentissage des langues et des cultures dans le contexte universitaire algérien?

Afin d'apporter des éléments de réponse, cette étude repose sur une enquête menée auprès d'étudiants issus de plusieurs universités algériennes. Un questionnaire a été utilisé comme principal outil d'investigation afin de recueillir des données sur leurs pratiques, leurs perceptions de l'usage des outils multimédias et leur rapport aux démarches interdisciplinaires. L'analyse de ces données vise à évaluer l'efficacité perçue de ces technologies et à identifier les obstacles éventuels à leur intégration pédagogique. Deux hypothèses structurent cette réflexion. La première postule que l'usage réfléchi et adapté des technologies multimédias offre des avantages pédagogiques notables face aux approches classiques. La seconde suppose que les démarches interdisciplinaires, en articulant des perspectives issues de disciplines comme la sociologie, l'histoire ou la psychologie, enrichissent l'enseignement des langues et des cultures en favorisant une compréhension plus globale et contextualisée.

L'analyse s'articulera en plusieurs temps: une première partie sera consacrée à l'évolution des technologies multimédias dans le domaine éducatif ; la deuxième examinera les fondements théoriques de l'interdisciplinarité dans la didactique des langues; la troisième évaluera les effets concrets de l'usage des outils multimédias sur les apprentissages linguistiques et culturels; enfin, la dernière partie proposera des pistes pour une intégration pédagogique cohérente et dynamique de ces technologies dans une approche interdisciplinaire. À travers cette étude, il s'agit de mettre en lumière les apports potentiels des outils multimédias dans un cadre interdisciplinaire tout en analysant les divergences et les leviers possibles pour encourager une ouverture pédagogique plus riche dans l'enseignement des langues et des cultures.

1- Fondements théoriques:**1-1- L'évolution des technologies multimédias dans l'enseignement des langues:**

L'intégration des technologies multimédias dans l'enseignement des langues s'inscrit dans une évolution progressive marquée par plusieurs étapes. Dès les années 1960 et 1970⁽⁴⁾, les premiers systèmes informatiques expérimentaux ont ouvert la voie à une réflexion sur l'usage pédagogique du numérique, malgré leurs fonctionnalités limitées.

Les années 1980 et 1990 ont marqué une phase d'essor avec l'introduction des supports audiovisuels dans les pratiques d'enseignement. L'utilisation d'images, de vidéos et de documents sonores a contribué à diversifier les modalités pédagogiques et à enrichir l'apprentissage des langues. La création de structures telles que l'association Euro CALL a parallèlement favorisé la diffusion des pratiques innovantes et la structuration du champ.

À la fin des années 1990 et au début des années 2000, un tournant conceptuel s'opère sous l'influence des théories de la rationalisation issues notamment des travaux de Max Weber⁽⁵⁾. Les pratiques pédagogiques s'inscrivent alors dans des cadres théoriques plus formalisés, empruntant à l'acquisition des langues secondes, à la psychologie cognitive et aux sciences de l'information et de la communication.

Dans les années 2000, le développement des plateformes numériques et des outils collaboratifs transforme les environnements d'apprentissage, en les rendant plus interactifs et plus flexibles. Ces dispositifs favorisent une meilleure prise en compte des besoins des apprenants et une diversification des parcours.

Plus récemment, l'intégration de technologies émergentes telles que l'intelligence artificielle, la réalité virtuelle et augmentée ou les systèmes adaptatifs contribue à renouveler les modalités pédagogiques et à redéfinir les paradigmes de l'enseignement des langues.

1-2- Vers une didactique des langues intégrative:

L'interdisciplinarité se situe entre la pluridisciplinarité et la transdisciplinarité et repose sur une logique de coopération active entre plusieurs champs de savoir. Elle vise l'articulation des disciplines autour d'objectifs communs, comme le souligne Louis d'Hainaut lorsqu'il la définit comme une:

«coopération de disciplines diverses, qui contribuent à une réalisation commune et qui, par leur association, permettent l'émergence et le progrès de nouveaux savoirs»⁽⁶⁾.

Cette approche met en évidence un processus de co-construction des connaissances permettant d'appréhender la complexité des objets d'étude. Par ailleurs, d'Hainaut⁽⁷⁾ distingue plusieurs modalités de mise en œuvre, allant de l'établissement de liens entre disciplines à la mobilisation des savoirs dans des situations concrètes, tout en insistant sur la prise en compte des centres d'intérêt des apprenants.

En didactique des langues, cette orientation, inspirée notamment des travaux de Jean Piaget, favorise l'articulation entre apprentissages linguistiques et culturels, le développement de compétences transférables et une implication accrue des apprenants. En définitive, l'interdisciplinarité en didactique des langues, envisagée comme un processus d'intégration et de convergence des savoirs, favorise l'émergence d'un enseignement plus fécond, davantage ancré dans les contextes d'apprentissage et plus étroitement ajusté aux besoins effectifs des apprenants.

1-3- Apprentissage des langues et cultures à l'épreuve du numérique:

Un retour rétrospectif d'une dizaine d'années, au moment où Internet commençait à s'imposer dans les usages sociaux, permet de mieux saisir les interrogations soulevées par les premiers sites web auprès des chercheurs en linguistique. Lors d'une journée d'étude organisée par le CREDIF⁽⁸⁾ en mai 2000, Monique Slodzian avait souligné que «la révolution numérique mettait les langues au défi: lesquelles seront demain réellement présentes dans la compétition ouverte par les nouveaux outils de l'information et de la commutation?». Elle s'interrogeait également sur «le sort des langues qui ne pourront pas participer à la création de contenus culturels et de savoirs nouveaux, largement diffusés sur les nouveaux réseaux, (qui) devront faire face à de nouveaux périls.» Selon elle:

«La compétition se jouant désormais dans le pré carré de la culture et des savoir-faire technologiques, rien d'étonnant que la très grande majorité des langues du monde soient en difficulté, voire condamnées à un déclin aussi rapide qu'inéluctable»⁽⁹⁾.

Cette mise en garde souligne le risque réel d'effacement des langues qui ne parviennent pas à s'inscrire dans l'espace numérique globalisé, aggravant ainsi le phénomène de standardisation linguistique et la disparition progressive des langues minorées. Toutefois, les outils multimédias apparaissent aujourd'hui comme des leviers puissants pour inverser cette tendance, en renouvelant profondément les modalités d'apprentissage linguistique et culturel.

La diversité des supports numériques (vidéos, podcasts, documents interactifs, simulations, jeux éducatifs) favorise l'immersion, l'accès à des contenus authentiques et l'interaction des apprenants. Ces outils permettent également une individualisation des parcours et contribuent au développement de compétences numériques et interculturelles, faisant des technologies multimédias des vecteurs essentiels du renouvellement pédagogique. Ainsi, loin d'être de simples moyens technologiques, les outils multimédias deviennent de véritables vecteurs de valorisation des langues et de compréhension interculturelle.

2- Approche méthodologique:

2-1- Constitution de l'échantillon représentatif:

Afin d'obtenir une compréhension précise et plurielle des pratiques ainsi que des perceptions relatives à l'intégration des outils multimédias et des approches interdisciplinaires dans l'enseignement des langues et des cultures, cette étude s'appuie sur un échantillon ciblant 77 étudiants inscrits en Master au sein des départements de langues des établissements concernés. Le choix de ce cycle vise à recueillir une perspective avancée, fondée sur l'expérience universitaire déjà consolidée des apprenants, et à analyser leurs perceptions quant aux usages pédagogiques des technologies multimédias et des démarches interdisciplinaires. Parmi l'effectif visé, 40 étudiants ont répondu au questionnaire, soit un taux de participation de 51,94 %, offrant une base méthodologique suffisante pour dégager des tendances générales tout en tenant compte de la diversité des contextes institutionnels.

La sélection des universités repose sur plusieurs critères, notamment la diversité géographique, l'existence de formations en langues étrangères et la variété des environnements pédagogiques. L'enquête a été menée auprès d'étudiants des universités d'Annaba, Tébessa, El Tarf, Souk Ahras et Guelma. Cette distribution équilibrée reflète fidèlement la pluralité des contextes universitaires et permet d'élaborer une analyse nuancée des pratiques liées à l'utilisation des outils multimédias et à la mise en œuvre des approches interdisciplinaires dans le contexte algérien.

Tableau n°1: Répartition des répondants par université:

Université	Pourcentage des répondants	Nombre de répondants
Annaba	35 %	14
El Tarf	15%	6
Guelma	20%	8
Souk Ahras	17,5%	7
Tébessa	12,5%	5

2-2- Objectifs et Enjeux de l'Enquête:

Le questionnaire conçu dans le cadre de cette recherche vise à collecter des données riches et diversifiées concernant l'intégration des outils multimédias et des approches interdisciplinaires dans l'enseignement des langues et des cultures. Conçu pour combiner données quantitatives et qualitatives, cet outil d'enquête explore les usages concrets des ressources numériques par les étudiants universitaires, ainsi que leurs perceptions de l'apport d'autres disciplines – telles que la sociologie, l'histoire ou la psychologie – dans leur parcours d'apprentissage.

L'objectif principal est d'évaluer l'incidence de ces pratiques sur la compréhension linguistique et culturelle des apprenants, en identifiant les bénéfices perçus, les obstacles rencontrés, ainsi que les pistes d'amélioration souhaitées. En fournissant un aperçu global des pratiques pédagogiques actuelles et des représentations étudiantes, ce questionnaire entend dégager des pistes concrètes pour l'optimisation des stratégies d'enseignement. L'analyse des résultats permettra de mieux cerner les attentes et les besoins spécifiques des étudiants issus de diverses régions d'Algérie, offrant ainsi une base solide pour repenser l'intégration des outils multimédias et des approches interdisciplinaires dans l'enseignement supérieur.

2-3- Stratégies d'Analyse des Données:

L'exploitation des données issues du questionnaire s'appuiera sur une approche méthodologique mixte, combinant analyses quantitative et qualitative afin d'obtenir une lecture complète et nuancée des résultats. Les réponses aux questions fermées feront l'objet d'un traitement statistique visant à faire émerger des tendances globales, à identifier des régularités significatives et à repérer les corrélations pertinentes entre variables.

Parallèlement, les réponses ouvertes seront soumises à une analyse de contenu qualitative permettant d'identifier des thématiques récurrentes, des représentations émergentes, ainsi que des témoignages révélateurs sur l'usage des outils numériques et l'intérêt des croisements disciplinaires. Cette approche combinée permet de dépasser la seule lecture statistique, en mettant en lumière la diversité des expériences vécues et des points de vue exprimés par les étudiants.

L'objectif final de cette double analyse est de proposer une lecture approfondie de la réalité pédagogique, en soulignant les leviers d'amélioration possibles pour une intégration plus efficace et contextualisée des outils multimédias et des perspectives interdisciplinaires dans les pratiques d'enseignement des langues et des cultures.

3- Analyse et interprétation

Question 01: Pratiques numériques des étudiants en contexte d'apprentissage

Les réponses recueillies auprès des étudiants mettent en évidence une diversité de pratiques et de préférences dans l'utilisation des outils multimédias pour l'apprentissage des langues et des cultures. Une partie des apprenants privilégie des supports visuels et facilement accessibles, tels que les applications mobiles et les vidéos éducatives, appréciés pour leur ergonomie et leur capacité à favoriser un apprentissage autonome et modulable. D'autres se tournent vers les podcasts et les réseaux sociaux, indiquant une préférence pour des contenus interactifs et authentiques, susceptibles de renforcer l'immersion culturelle.

Par ailleurs, certains étudiants, encore peu familiarisés avec ces technologies, manifestent un intérêt pour l'expérimentation, notamment à travers l'usage de logiciels interactifs. À l'inverse, une minorité demeure réticente à l'intégration de ces outils dans leur apprentissage, en raison d'une familiarité limitée ou d'une préférence pour des approches pédagogiques plus traditionnelles.

Dans l'ensemble, l'analyse suggère une attitude globalement favorable des étudiants à l'intégration des outils multimédias dans leur formation, avec une prédominance des formats combinant interactivité, accessibilité et potentiel d'engagement culturel.

Tableau n°2: Apprentissage des langues et cultures à travers les outils multimédias.

Réponses	Nombre
Oui	36
Non	4

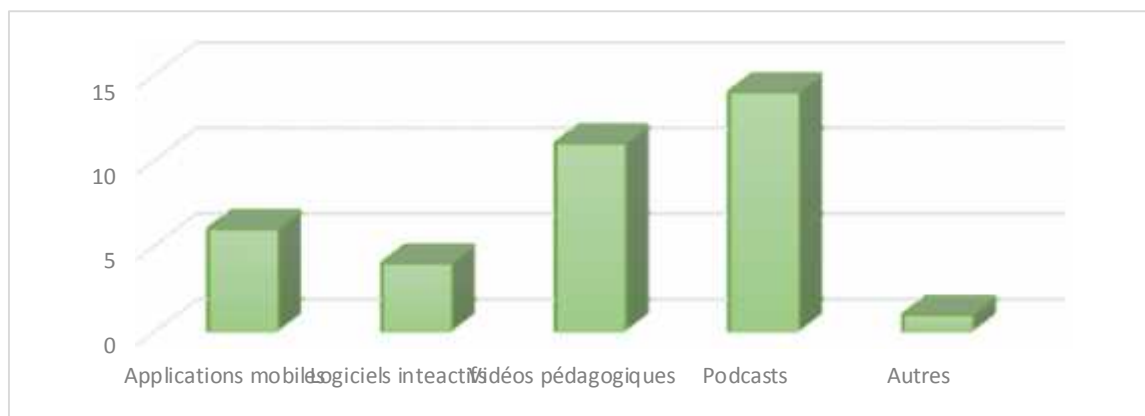


Figure 01: Pratiques numériques des étudiants en contexte d'apprentissage.

Question 02: Intégration des disciplines dans l'apprentissage des langues

Les réponses des étudiants révèlent une diversité de points de vue concernant l'apport des disciplines connexes, telles que la sociologie, l'histoire ou la psychologie, dans le cadre de l'apprentissage des langues. Une partie des apprenants considère cette intégration comme bénéfique, estimant que ces disciplines enrichissent la compréhension des langues en éclairant leurs dimensions sociales, culturelles et historiques. La sociologie et l'histoire sont notamment perçues comme des instruments permettant une analyse plus fine des dynamiques culturelles et linguistiques.

D'autres étudiants soulignent que ces contributions pluridisciplinaires favorisent une approche globale et contextualisée de la langue, rendant l'apprentissage plus structuré et pertinent. En revanche, certains expriment des réserves, estimant que l'introduction de ces disciplines pourrait complexifier le cursus ou détourner l'attention des compétences linguistiques fondamentales. Pour ces derniers, la priorité demeure l'acquisition directe des savoirs linguistiques et culturels, sans recourir à des contenus considérés comme périphériques⁽¹⁰⁾.

Cette position reflète une attention particulière portée à l'efficacité des apprentissages fondamentaux et à la gestion du temps disponible dans le cadre du cursus. Elle met également en évidence la nécessité d'une articulation équilibrée entre approfondissement linguistique et enrichissement pluridisciplinaire, afin que l'introduction de disciplines connexes complète sans nuire aux objectifs principaux de l'enseignement. Enfin, elle souligne l'importance d'une planification pédagogique adaptée, permettant d'intégrer progressivement ces apports tout en respectant les priorités des programmes linguistiques.

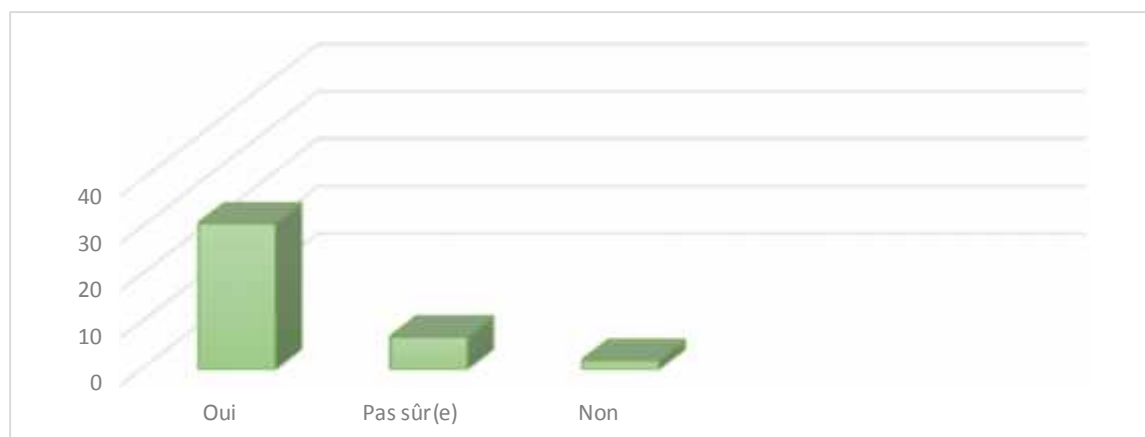


Figure n°2: Intégration des disciplines dans l'apprentissage des langues.

Question 03: Apports des méthodes interdisciplinaires à la pédagogie des langues

L'analyse des réponses recueillies met en évidence une diversité de points de vue concernant l'impact des approches interdisciplinaires sur l'efficacité pédagogique dans l'apprentissage des langues et des cultures. Une majorité d'étudiants se montre favorable à cette démarche, estimant que l'articulation entre plusieurs disciplines permet une compréhension plus globale et approfondie des contextes linguistiques et culturels. Ils considèrent que cette complémentarité contribue à une assimilation plus complète des savoirs en élargissant les perspectives d'analyse.

À l'inverse, certains répondants adoptent une position plus nuancée, voire critique. Pour eux, l'efficacité de l'apprentissage repose principalement sur les méthodes pédagogiques mobilisées, indépendamment du recours à l'interdisciplinarité. D'autres jugent que les approches traditionnelles centrées sur la langue sont suffisantes et que l'ajout de disciplines connexes pourrait complexifier le processus.

Cette diversité d'opinions indique que, si l'approche interdisciplinaire est perçue comme prometteuse, sa pertinence et son efficacité dépendent du contexte d'enseignement, des objectifs pédagogiques et des profils des apprenants. Elle nécessite une adaptation précise aux réalités du terrain ainsi qu'une coordination rigoureuse entre les différents acteurs impliqués. La réussite de cette approche repose également sur la conception de dispositifs flexibles, capables de répondre aux besoins évolutifs des étudiants⁽¹¹⁾. Dans ce cadre, l'accompagnement pédagogique et la clarté des finalités d'apprentissage jouent un rôle déterminant dans l'adhésion et l'engagement des apprenants.

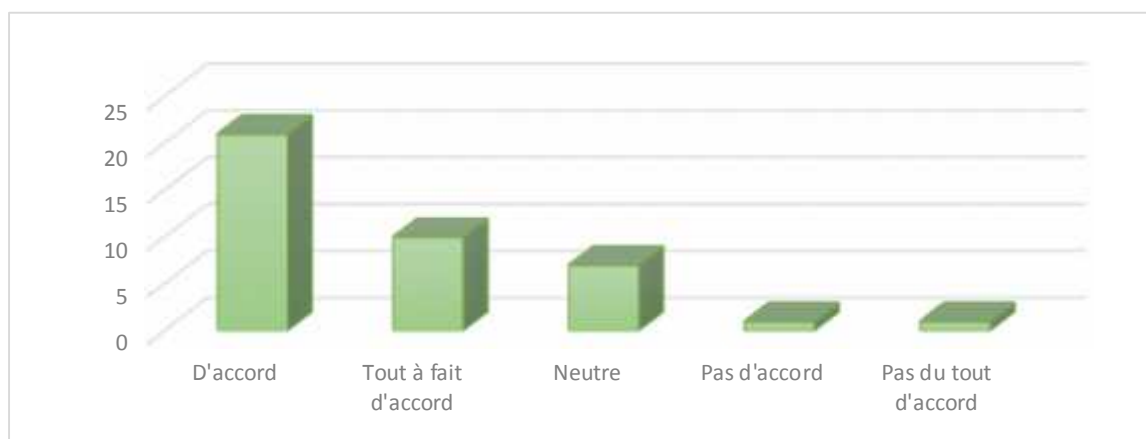


Figure n°3: Apports des méthodes interdisciplinaires à la pédagogie des langues.

Question 04: Effets de l'approche interdisciplinaire sur l'apprentissage des langues et des cultures

Les réponses des étudiants mettent en évidence un impact significatif de l'interdisciplinarité sur leur apprentissage linguistique et culturel. L'intégration de savoirs issus de disciplines diverses a permis une compréhension plus globale et contextualisée, en articulant les dimensions linguistiques à des cadres historiques, sociaux ou psychologiques. Pour de nombreux étudiants, cette approche a favorisé une meilleure appréhension des réalités culturelles, en ancrant les apprentissages linguistiques dans des références concrètes et pertinentes.

Par ailleurs, l'interdisciplinarité a contribué au développement de compétences transversales⁽¹²⁾, telles que l'analyse critique et la pensée complexe, en incitant les apprenants à croiser les perspectives et à diversifier leurs méthodes d'interprétation. La collaboration interdisciplinaire avec d'autres étudiants ou dans des contextes pédagogiques variés est également perçue comme un enrichissement, dans la mesure où elle stimule l'échange de points de vue et la créativité intellectuelle.

Enfin, plusieurs répondants indiquent que cette approche facilite la mobilisation concrète des connaissances, notamment à travers des projets intégrant langues et cultures de manière articulée. Elle favorise également une posture réflexive chez les apprenants, les conduisant à interroger leurs propres représentations culturelles. Certains témoignages soulignent un gain en autonomie, les étudiants étant amenés à naviguer entre différents savoirs et à construire du sens de manière personnelle. Dans l'ensemble, l'interdisciplinarité apparaît comme un levier d'enrichissement pédagogique, permettant un apprentissage plus nuancé, contextualisé et pluriel⁽¹³⁾.

De surcroît, cette démarche incite à une adaptation continue aux exigences du monde contemporain, où les savoirs ne peuvent plus être cloisonnés. Elle encourage le développement d'une ouverture d'esprit, essentielle à la compréhension interculturelle, et prépare les étudiants à des situations concrètes nécessitant une approche multidimensionnelle, contribuant ainsi au renforcement de leur employabilité future.

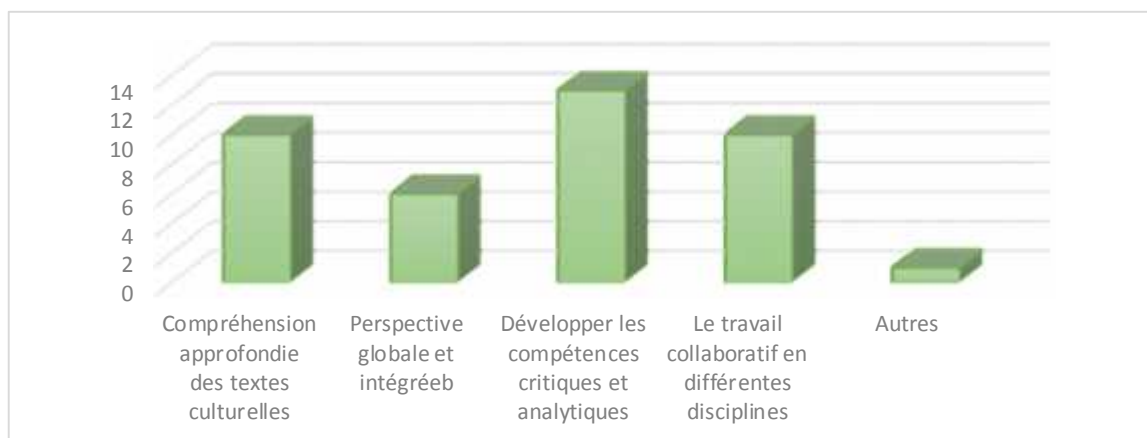


Figure n°4: Effets de l'approche interdisciplinaire sur l'apprentissage des langues et des cultures.

Question 05: Apport des outils multimédias à l'apprentissage interdisciplinaire

L'intégration des outils multimédias dans l'apprentissage interdisciplinaire des langues et des cultures apparaît particulièrement bénéfique, selon les retours des étudiants. Ces outils offrent un accès élargi à des contenus authentiques et diversifiés, favorisant une immersion approfondie dans les univers linguistiques et culturels étudiés. Leur dimension interactive permet des expériences d'apprentissage plus dynamiques et stimulantes, dépassant les limites des approches pédagogiques traditionnelles.

Les supports visuels et sonores contribuent à enrichir la compréhension des contenus en mobilisant différentes modalités sensorielles, ce qui renforce la mémorisation et l'ancrage des savoirs. Par ailleurs, les outils multimédias facilitent la mise en œuvre de projets collaboratifs intégrant plusieurs disciplines, en soutenant l'articulation de connaissances diverses et les échanges entre étudiants issus de parcours variés.

L'usage réfléchi de ces technologies favorise également le développement de compétences transversales, telles que la pensée critique, l'analyse interculturelle et l'autonomie dans l'apprentissage. Il permet une meilleure articulation entre théorie et pratique, en plaçant l'apprenant au centre d'un processus actif de construction du savoir. Ce dispositif contribue ainsi à la création d'un environnement éducatif plus flexible, inclusif et adapté à la diversité des profils étudiants.

Enfin, les outils multimédias constituent des leviers essentiels pour l'apprentissage interdisciplinaire, en diversifiant les ressources disponibles et en soutenant une approche pédagogique fondée sur l'interconnexion des savoirs et l'enrichissement mutuel des disciplines. Leur usage favorise une contextualisation plus précise des contenus et l'émergence de pratiques éducatives collaboratives, créatives et interactives. En intégrant des

perspectives multiples, ces outils encouragent la réflexion critique et renforcent l'autonomie des apprenants, contribuant ainsi à une éducation ouverte, adaptable et en phase avec les exigences du monde contemporain.

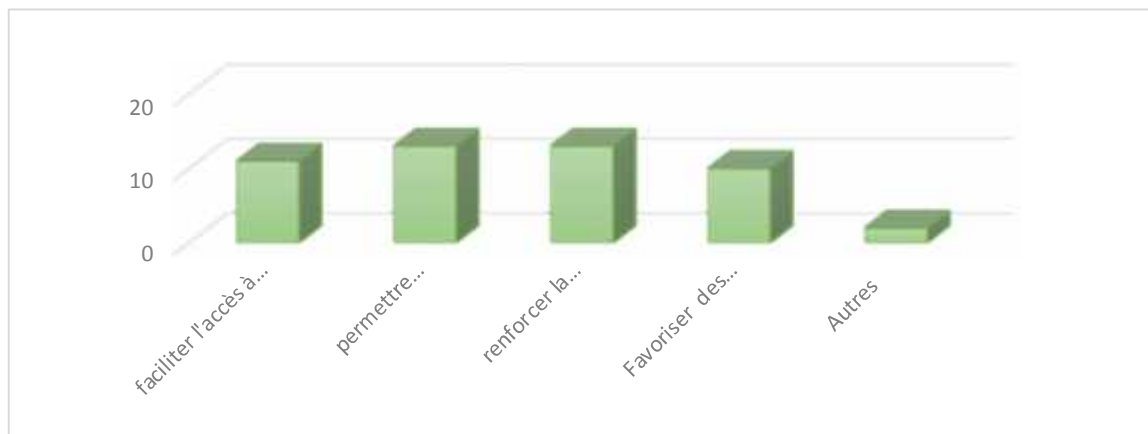


Figure n°5: Apport des outils multimédias à l'apprentissage interdisciplinaire.

Question 06: Perspectives pour une intégration efficace des outils multimédias

Les propositions formulées par les étudiants en vue d'améliorer l'intégration des outils multimédias dans une approche interdisciplinaire de l'enseignement des langues et des cultures mettent en évidence plusieurs leviers d'action. Une priorité identifiée concerne le renforcement de la collaboration entre enseignants de disciplines différentes, afin de concevoir des projets pédagogiques intégrés tirant parti de compétences complémentaires. Les étudiants suggèrent également la création de plateformes numériques dédiées, permettant de centraliser les ressources multimédias et de faciliter leur utilisation dans un cadre transversal.

Par ailleurs, la formation des enseignants à un usage pédagogique optimal de ces outils est considérée comme un facteur déterminant, de même que la production de contenus multimédias authentiques reflétant les spécificités culturelles et linguistiques des contextes étudiés. L'organisation d'ateliers et de séminaires visant à partager les bonnes pratiques et les innovations dans le domaine du numérique éducatif est également recommandée, ainsi que l'intégration de technologies immersives, telles que la réalité augmentée ou virtuelle, pour renforcer l'engagement des apprenants.

Les étudiants suggèrent également la mise en place d'un dispositif d'évaluation continue, permettant d'ajuster les usages en fonction des retours et des besoins identifiés. Enfin, le développement de projets collaboratifs réunissant des étudiants de différentes disciplines via des outils multimédias est perçu comme un moyen efficace de consolider les compétences interdisciplinaires. Ces recommandations témoignent d'une volonté de renforcer l'articulation entre technologies numériques et pédagogie intégrée, dans le but d'enrichir et de diversifier l'expérience d'apprentissage. En outre, ils soulignent l'importance d'un soutien institutionnel clair, notamment à travers des orientations pédagogiques et des cadres organisationnels favorisant l'innovation interdisciplinaire. Ils insistent également sur la nécessité de garantir l'accessibilité équitable aux équipements et aux ressources numériques pour l'ensemble des apprenants. Enfin, la prise en compte des contraintes techniques et contextuelles est jugée essentielle afin d'assurer la durabilité et l'efficacité des dispositifs mis en place.

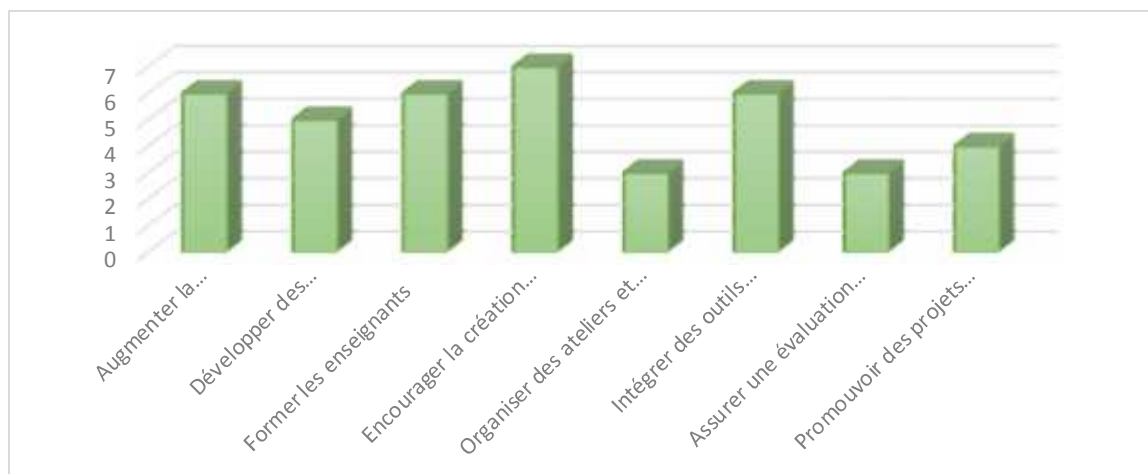


Figure n°6: Perspectives pour une Intégration Efficace des Outils Multimédias.

4- Discussion:

Les résultats de l'étude mettent en évidence une diversité de perceptions concernant l'intégration des outils multimédias et des approches interdisciplinaires dans l'enseignement des langues et des cultures. Globalement, les outils multimédias sont perçus comme des leviers pédagogiques efficaces, notamment en raison de l'accès facilité à des contenus authentiques et de l'immersion qu'ils favorisent dans les réalités linguistiques et culturelles. Ces observations s'inscrivent dans la continuité des travaux de Farida, Supardi et Abduh (2024), qui soulignent le rôle des multimédias hybrides dans le soutien de l'apprentissage linguistique, de la communication interculturelle et de l'engagement des apprenants dans l'enseignement supérieur.

Toutefois, une partie des étudiants exprime des réserves quant à une substitution totale des méthodes d'enseignement traditionnelles par des pratiques technologiques. Cette prudence rejoint les analyses de Scanlon et Conole (2018)⁽¹⁴⁾, selon lesquelles l'intégration de démarches interdisciplinaires appuyées par le numérique nécessite non seulement un dialogue effectif entre les disciplines, mais également des stratégies de collaboration clairement définies afin de dépasser les obstacles conceptuels et organisationnels.

L'ouverture à d'autres disciplines, telles que la sociologie, l'histoire ou la psychologie, est largement reconnue par les participants comme un facteur d'enrichissement de l'analyse des phénomènes linguistiques et culturels. Néanmoins, certains étudiants expriment des interrogations quant à l'impact concret de l'interdisciplinarité sur leurs apprentissages, ce qui met en évidence la nécessité d'une mise en œuvre progressive et encadrée. Cette exigence est en accord avec les travaux de Klein (1990)⁽¹⁵⁾, qui soulignent que l'interdisciplinarité suppose à la fois une intégration conceptuelle et l'existence de cadres organisationnels et pédagogiques explicites.

Par ailleurs, les outils multimédias sont perçus comme des facilitateurs de l'apprentissage interdisciplinaire, dans la mesure où ils permettent l'accès à une diversité de ressources et favorisent la collaboration autour de projets intégrés. Cette perspective rejoint l'analyse de Hamon (2025), qui met en évidence le rôle des environnements numériques dans l'articulation entre langue, culture et technologie. À partir de ces constats, plusieurs pistes sont suggérées, notamment le renforcement de la formation des enseignants aux compétences numériques, la diversification des supports multimédias et une intégration pédagogique progressive des technologies.

En conclusion, bien que les résultats mettent en évidence un apport perçu des outils multimédias et des démarches interdisciplinaires, leur mise en œuvre continue de soulever certaines difficultés dans le contexte étudié. Il apparaît nécessaire d'envisager des stratégies pédagogiques adaptées, susceptibles d'articuler l'usage des technologies numériques avec les pratiques existantes, tout en tenant compte des besoins identifiés chez les apprenants et des contraintes institutionnelles observées. Ces constats doivent être compris comme des indications

contextuelles et non comme des conclusions généralisables, ce qui souligne l'importance d'une réflexion continue et d'un suivi rigoureux afin de favoriser une intégration progressive et durable de ces pratiques.

Tableau n°3: Outils multimédias et interdisciplinarité.

Aspect	Résultats
Outils multimédias	Enrichissants mais controversés par rapport aux méthodes traditionnelles.
Intégration de disciplines	Généralement positive, mais certains doutent de son impact réel.
Rôle des outils multimédias dans l'apprentissage interdisciplinaire	Essentiels pour diversifier et enrichir l'apprentissage.
Défis et recommandations	Nécessité de stratégies pour surmonter les défis.

5- Limites de l'étude:

La présente étude comporte certaines limites méthodologiques. L'échantillon effectif se compose de 40 répondants sur 77 étudiants sollicités, ce qui restreint la représentativité statistique des résultats. Les données reposent sur des réponses auto-déclarées, reflétant des perceptions individuelles susceptibles de variations selon les contextes et les expériences personnelles. L'analyse s'appuie principalement sur des traitements statistiques descriptifs, sans recours à des tests statistiques inférentiels. Les résultats permettent ainsi d'identifier des tendances et des configurations générales, sans chercher à établir des relations causales ni une validation statistique approfondie.

Par ailleurs, le recueil s'est concentré sur un seul outil d'enquête et sur un moment précis, offrant une photographie des pratiques à un instant donné. Les données sont contextualisées dans les universités ciblées, permettant une analyse comparative des environnements pédagogiques et des usages des outils multimédias. Enfin, l'étude fournit des indications pertinentes pour orienter des recherches ultérieures et approfondir la compréhension des pratiques étudiantes.

Conclusion:

Cette étude, axée sur l'apport des outils multimédias et des démarches interdisciplinaires dans l'enseignement des langues et des cultures, a permis de dégager des éclairages pertinents sur les pratiques pédagogiques en milieu universitaire algérien, ainsi que sur les représentations qu'en ont les étudiants. À partir des données recueillies auprès d'apprenants issus de plusieurs établissements, nous avons identifié des tendances marquantes quant à l'intégration des technologies numériques et des savoirs transversaux dans leur parcours de formation.

Les résultats obtenus confirment que les outils multimédias constituent un levier majeur pour enrichir l'expérience d'apprentissage, notamment en facilitant l'accès à des contenus authentiques et en diversifiant les supports pédagogiques. Grâce à l'exploitation de ressources visuelles et sonores, les étudiants développent une compréhension plus fine des contextes culturels et linguistiques, tout en s'impliquant davantage dans des projets collaboratifs à visée interdisciplinaire. Toutefois, ces apports restent partiellement freinés par certaines réticences exprimées vis-à-vis de l'interdisciplinarité, souvent perçue comme abstraite ou mal articulée aux objectifs linguistiques.

L'analyse des réponses met également en évidence le potentiel des approches interdisciplinaires pour enrichir la compréhension globale des langues, à condition qu'elles soient intégrées de manière cohérente, avec une orientation pédagogique claire. Ces approches sont d'autant plus valorisées qu'elles encouragent la mobilisation de compétences transversales et stimulent la pensée critique des apprenants.

En définitive, cette recherche met en exergue les bénéfices tangibles d'un enseignement appuyé à la fois sur les technologies éducatives et sur une ouverture aux savoirs connexes, tout en rappelant l'importance d'une mise en œuvre réfléchie et structurée. Il conviendrait, en ce sens, de renforcer la formation des enseignants à l'usage pédagogique des outils numériques et de favoriser une coopération interdisciplinaire plus formalisée. La concrétisation de ces recommandations pourrait favoriser un apprentissage plus intégré, plus contextualisé, et mieux adapté aux enjeux d'un monde plurilingue et interculturel.

Notes:

- 1- Piaget, Jean. L'épistémologie des relations interdisciplinaires. OCDE, 1972, pp. 131–144.
- 2- Morin, Edgar. Introduction à la pensée complexe. Paris: ESF Éditeur. 1990.
- 3- Jodelet, Denise. Les représentations sociales. Paris: Presses Universitaires de France 1991.
- 4- Quinquin, Jean. Utilisation des laboratoires de langues dans l'enseignement du FLE. Revue Le français dans le monde 1974.
- 5- Un ensemble de transformations organisationnelles et idéologiques marquées par une montée de la rationalité instrumentale.
- 6- Hainaut, Lucien. L'interdisciplinarité et l'intégration. Paris: UNESCO.1985.
- 7- Ibidem.
- 8- Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français.
- 9- Slodzian, Monique. Didactique du français langue étrangère: contextes, méthodes, pratiques. Paris Hachette FLE, p. 137.2001.
- 10- Coste, Daniel. Didactique du plurilinguisme et du FLE: tensions et recompositions. Paris: Didier.2021.
- 11- La nécessité d'adapter les dispositifs aux profils variés des apprenants en FLE, en soulignant le rôle de l'accompagnement pédagogique et de la définition claire des objectifs dans le processus d'engagement.
- 12- Lenoir, Yves. «L'interdisciplinarité: un cadre de développement des compétences transversales en formation des maîtres». Revue des sciences de l'éducation, vol. 29, n° 3, 2003, p. 615–635.
- 13- Legendre, Marie. «L'interdisciplinarité en contexte éducatif: entre idéal pédagogique et contraintes structurelles». Revue canadienne de l'éducation, vol. 37, n° 2, p. 1-21. <https://id.erudit.org/iderudit/1034041.2014>.
- 14- Scanlon et Conole (2018) examinent par entretiens le travail des chercheurs en apprentissage technologique, montrant que l'interdisciplinarité favorise la créativité mais nécessite un langage commun et du temps pour construire des équipes efficaces.
- 15- Klein définit l'interdisciplinarité comme l'intégration de perspectives et méthodes de plusieurs disciplines pour enrichir la compréhension d'un phénomène.

Bibliographie:

Livres:

- 1- Castellotti, Véronique. (2011). Natif, non natif ou plurilingue: dénativiser l'enseignement des langues. Dans F. Dervin & V. Badrinathan (Eds.), L'enseignant non natif: identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (pp. 57–72). E.M.E. & Intercommunications.
- 2- Coste, Daniel. (2021). Didactique du plurilinguisme et du FLE: tensions et recompositions. Didier, France.
- 3- D'Hainaut, Lucien. (1986). L'approche communicative des langues: Concepts et pratiques. Didier, France.
- 4- Dervin, Fred. (2011). L'enseignant non natif: identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. E.M.E. & Intercommunications, France.
- 5- Guichon, Nicolas. (2023). L'intégration des technologies dans l'enseignement des langues. Didier, France.
- 6- Lebrun, Marcel. (2007). Intégrer les TIC dans l'enseignement: entre modèles et pratiques. De Boeck, Belgique.
- 7- Resweber, Jean-Paul. (2011). Les enjeux de l'interdisciplinarité. In Les enjeux de l'interdisciplinarité, 171–200.

Articles de revue:

- 1- Alderson, John Charles, Clapham, Caroline, & Steel, Dianne. (1997). Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency. Language Teaching Research, 1(2), 93–121. <https://doi.org/10.1177/136216889700100202>. Consulté en mars 2025.

- 2- Barbot, Marie-José. (1997). Cap sur l'autoformation: multimédias des outils à s'approprier. In Multimédia réseaux et formation, n° spécial du Français dans le monde recherches et applications, 54–63.
- 3- Bouzidi, Lhadi. (2018). L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur au Maghreb: Enjeux et perspectives. Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire, 15(2), 45–58.
- 4- Hamon, Yannick. (2025). Cultures, technologies et enseignement du FLE: intersections théoriques. Revue TDFLE, (85).
- 5- Khadraoui, Aziyadé Nabila. (2008). Vers l'autonomie de l'apprentissage en milieu universitaire. Synergies, GERFLINT, Sylvains-les-Moulins, n° 6.
- 6- Khoudour, Sonia. (2023). L'interdisciplinarité musicale : vers une autonomisation du processus enseignement/apprentissage des pratiques langagières à l'université algérienne. Aleph, 10(4–1).
- 7- Salomon, Gavriel. (2000). Technologies de l'information et de la communication en éducation : perspectives de recherche. Revue Français dans le monde – Recherches et applications, n° spécial «TIC et didactique», Paris : CLE International.

Documents institutionnels:

- 1- Conseil de l'Europe. (1954). Convention Culturelle Européenne. Série des Traités Européens – n° 18.
- 2- Conseil de l'Europe. (2000). Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer. Division des Politiques linguistiques.
- 3- Conseil de l'Europe. (2001). Portfolio Européen des Langues, version pour jeunes et adultes. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- 4- Conseil de l'Europe. (2007). Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF). Centre Européen des Langues Vivantes.
- 5- ReCALL. (n.d.). Revue de l'association EuroCALL. Cambridge University Press. <http://www.eurocall-languages.org/recall/index.html>. Consulté le 24 avril 2025.

Sites consultés:

- 1- Guichon, Nicolas. (2014). Analyse de Le Centre de ressources en langues: vers la modélisation du dispositif d'apprentissage. ALSIC. <https://doi.org/10.4000/alsic.2745>. Consulté le 24 avril 2025.
- 2- D'Hainaut, Lucien. (1986). Étude suite au colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement général organisé à la Maison de l'Unesco, 1–28. Repéré à http://www.unesco.org/education/pdf/31_14_f.pdf. Consulté le 2 mai 2025.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في تحسين نظم الأرشيف الإلكترونية

رمزي ميهوبي⁽¹⁾ أ.د زهير حافظي⁽²⁾

1- مخبر البحث في الدراسات الأدبية والإنسانية، قسم التاريخ، كلية الآداب والحضارة الإسلامية، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية - قسنطينة، mihoubi.ramzi@univ-emir.dz

2- مخبر البحث في الدراسات الأدبية والإنسانية، قسم التاريخ، كلية الآداب والحضارة الإسلامية، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية - قسنطينة، zohier.hafdi@univ-emir.dz

تاريخ القبول: 2026/01/08

تاريخ المراجعة: 2026/01/06

تاريخ الإيداع: 2025/05/21

ملخص

تتناول هذه الدراسة دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين نظام الأرشيف الإلكترونية، حيث تعمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تحويل الأرشيف التقليدية إلى نظام ذكي وفعال، باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي. تهدف الدراسة إلى استكشاف وتحليل مختلف التطبيقات التي يمكن أن يقدمها الذكاء الاصطناعي في أتمتة وتطوير عمليات الأرشيف الإلكترونية، مع مراعاة بعض المتطلبات الأساسية مثل وجود بنية تحتية تقنية مناسبة، لتخلص الدراسة إلى تقديم مجموعة من المقترحات العملية والتوجيهية التي تستهدف مختلف الأطراف الفاعلة إلى تبني رؤية إستراتيجية واضحة لدمج حلول الذكاء الاصطناعي في صميم أنظمة الأرشيف الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية: ذكاء اصطناعي، أرشفة إلكترونية، تحول رقمي، أرشيف، تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

Applications of artificial intelligence and its role in improving electronic archiving systems**Abstract**

This study examines the central role that Artificial Intelligence (AI) plays in enhancing electronic archiving. AI applications are transforming traditional archiving into an intelligent and efficient system through the utilization of AI technologies. The research aims to explore and to analyze the diverse applications AI can offer in automating and in developing electronic archiving processes, while taking into account essential prerequisites such as a suitable technical infrastructure. Ultimately, the study ends by presenting a set of practical and guiding recommendations aimed at various stakeholders to adopt a clear strategic vision for integrating AI solutions into the core of electronic archiving systems.

Keywords: Artificial intelligence, electronic archiving, digital transformation, archive -AI applications.

1- مقدمة:

في عصر التحول الرقمي المتسارع، أصبحت الأرشفة الإلكترونية ضرورة حتمية للمؤسسات والأفراد على حد سواء. ومع تزايد حجم البيانات الرقمية وتعقيدها، تبرز الحاجة إلى حلول مبتكرة وفعالة لإدارة هذه البيانات وتنظيمها. يأتي الذكاء الاصطناعي ليقدم حلاً ثورياً في مجال الأرشفة الإلكترونية، حيث يعمل على أتمتة العمليات وتحسين الكفاءة وتعزيز الأمان. كما تشهد تقنيات الذكاء الاصطناعي تطوراً ملحوظاً في مختلف المجالات، ومن بينها مجال الأرشفة الإلكترونية. حيث تساهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحويل الأرشيف التقليدي إلى نظام ذكي وفعال، قادر على التعامل مع كميات هائلة من البيانات الرقمية وتنظيمها بشكل دقيق وسريع. تستخدم هذه التطبيقات تقنيات متقدمة مثل التعرف البصري على الحروف ومعالجة اللغة الطبيعية لتحليل محتوى الوثائق واستخراج المعلومات الأساسية، مما يتيح تصنيف الوثائق تلقائياً وتحسين عمليات البحث والاسترجاع. وتعتبر الأرشفة الإلكترونية من الركائز الأساسية للتحول الرقمي، حيث تساهم في تنظيم وإدارة البيانات الرقمية بكفاءة عالية.

- إشكالية الدراسة:

وبالنظر إلى الانفجار المعرفي الرقمي وما يرافقه من تشابك في البيانات، تبرز الحاجة إلى حلول مبتكرة وفعالة لتحسين عمليات الأرشفة وإدارة هذه البيانات وتنظيمها. حيث يقدم الذكاء الاصطناعي حلاً تقنياً في هذا المجال، ويعمل على أتمتة العمليات وتجويد مخرجات العمل الإداري. تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف الدور المحوري الذي يلعبه الذكاء الاصطناعي في تحسين الأرشفة الإلكترونية، من خلال تقديم تحليل شامل للتحديات والفرص المرتبطة بتطبيق هذه التقنيات، بالإضافة إلى استعراض التوجهات المستقبلية في هذا المجال. وفي ظل التطور المتسارع الذي يشهده العالم الرقمي، أصبحت الأرشفة الإلكترونية ركيزة أساسية للمؤسسات والأفراد على حد سواء. وهنا يأتي دور الذكاء الاصطناعي في عملية حفظ وتسيير المعلومات. ومن هذا المنطلق يمكن طرح التساؤل التالي: كيف تساهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نظام الأرشفة الإلكترونية، وما هي التحديات والفرص المرتبطة بتطبيق هذه التقنيات في عصر التحول الرقمي؟

يمكن تفصيل هذا التساؤل الرئيسي إلى مجموعة من التساؤلات الفرعية، مثل:

- ما هي التقنيات الرئيسية للذكاء الاصطناعي المستخدمة في الأرشفة الإلكترونية؟
- ما هي الفوائد والتحديات المرتبطة بتطبيق الذكاء الاصطناعي في الأرشفة الإلكترونية؟
- ما هي التوجهات المستقبلية في مجال الأرشفة الإلكترونية باستخدام الذكاء الاصطناعي؟
- ما هي الجوانب الأخلاقية والقانونية التي يجب مراعاتها عند تطبيق الذكاء الاصطناعي في الأرشفة الإلكترونية؟

أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة في عدة جوانب رئيسية، يمكن تلخيصها على النحو التالي:

- ل تساهم في فهم كيفية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي لمواكبة هذا التطور وتحسين إدارة البيانات الرقمية.
- ل تقديم رؤى حول كيفية أتمتة عمليات الأرشفة باستخدام الذكاء الاصطناعي.
- ل تتناول الدراسة دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز أمان الوثائق الرقمية وحمايتها من التهديدات السيبرانية.
- ل تقديم مقترحات للباحثين والممارسين في مجال الأرشفة الإلكترونية، مما يساعدهم على تبني أفضل الممارسات.

ل تساهم هذه الدراسة في فهم كيفية توظيف الذكاء الاصطناعي لتحسين الأرشفة الإلكترونية، مما يساهم في تعزيز الكفاءة والأمان وتوفير رؤى مستقبلية في هذا المجال.

2- تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية للدراسة:

2-1- مفهوم الذكاء الاصطناعي: هناك عدة تعريفات لهذا المصطلح منها.

الذكاء الإصطناعي "هو سلوك وخصائص معينة تتسم بها البرامج الحاسوبية تجعلها تحاكي القدرات الذهنية البشرية وأنماط عملها. من أهم هذه الخصائص القدرة على التعلم والاستنتاج ورد الفعل على أوضاع لم تبرمج في الآلة"⁽¹⁾.

"هو فرع من فروع الحاسوب الذي يمكن بواسطته خلق وتصميم برامج الحاسبات التي تحاكي أسلوب الذكاء البشري لكي يتمكن الحاسب من أداء بعض المهام بدلا من الإنسان، التي تتطلب التفكير، والفهم، والسمع والتكلم بأسلوب منطقي ومنظم، كما يتميز بأنه دائم نسبيا وأنه أقل جهدا وتكلفة"⁽²⁾.

صاغ عالم الحاسوب "John McCarthy" (1927-2011)، مصطلح الذكاء الاصطناعي بالأساس في عام 1956 م، وعرفه بنفسه بأنه "علم وهندسة صنع الآلات الذكية"⁽³⁾.

ويعرف "Kaplan Andreas" (1977)، و "Michael Hanlon" (1964)، الذكاء الإصطناعي "بأنه قدرة النظام على تفسير البيانات الخارجية بشكل صحيح، والتعلم من هذه البيانات، واستخدام تلك المعرفة لتحقيق أهداف ومهام محددة من خلال التكيف المرن"⁽⁴⁾.

وهناك من يفسر الذكاء الاصطناعي بأنه " قدرة الآلة على محاكاة العقل البشري و طريقة عمله، مثل قدرته على التفكير والاستكشاف، ومع التطورات الهائلة للحواسيب تبين أن باستطاعتها القيام بمهام أعقد مما نعتقد بحيث يمكنه استكشاف وإثبات النظريات الرياضية المعقدة، وأيضا يمكنه لعب الشطرنج بمهارة عالية، ويتميز بسرعة إنجاز المهام بدقة عالية، ويتصف بسعة تخزين كبيرة، إلا أنه إلى الآن لا يوجد أي برنامج يستطيع مجازة مرونة العقل البشري خصوصا فيما يتعلق بالمهام الاستنتاجية التحليلية التي يتعرض لها"⁽⁵⁾.

- تاريخه ونشأته:

ظهر الذكاء الاصطناعي في سنوات الخمسينيات، وأستخدم هذا المصطلح للمرة الأولى خلال مؤتمر "جامعة دارتموث Dartmouth College" بشأن الذكاء الاصطناعي في صيف عام 1956. ومنذ ذلك الحين، نشر المبتكرون والباحثون منشورات تتعلق بالذكاء الاصطناعي وأودعوا العديد من طلبات براءات الابتكار، ولكن تاريخ الذكاء الاصطناعي لم يكن دائما رحلة هادئة. فقد أعقبت فترات التفاؤل والنجاح والنمو فترات من خيبة الأمل والانكماش وإعادة التجميع، وصارع هذا التخصص الناشئ باحثا عن موطئ قدميه. وأتاح النمو المتسارع للقدرة الحاسوبية وتكنولوجيات الاتصالات تجميع أحجام كبيرة من البيانات وتقاسمها، فانبثقت العديد من المجالات الجديدة لتطوير تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي⁽⁶⁾.

2-2- أنواع الذكاء الاصطناعي: يصنف الذكاء الاصطناعي إلى ثلاثة أنواع رئيسية وفقاً لقدراته:

1- الذكاء الاصطناعي الضيق (ANI) Artificial Narrow Intelligence : هو الذكاء المتخصص يعد الذكاء الاصطناعي الضيق النوع الأكثر شيوعا اليوم، حيث يستخدم لتنفيذ مهام محددة بكفاءة عالية، لكنه لا يستطيع تجاوز نطاق تخصصه.

- مثال: نظام التعرف على الأرقام في الفواتير (Data Extraction): تستخدم الشركات برامج تقوم بمسح الفاتورة واستخراج "رقم الهاتف" أو "مبلغ الفاتورة" تلقائياً وتخزينه في قاعدة البيانات.
- 2- **الذكاء الاصطناعي العام (AGI) Artificial General Intelligence**: محاكاة الذكاء البشري يمثل الذكاء الاصطناعي العام نقلة نوعية، إذ يهدف إلى تطوير أنظمة ذكية قادرة على التفكير وحل المشكلات بطريقة مشابهة للبشر.
- مثال: وجود نظام إداري ذكي في المؤسسة يمكنه من فهم الأبعاد القانونية والمالية والتقنية للمشروع المؤرخ، واتخاذ قرارات إدارية معقدة بناءً على ذلك الرصيد الوثائقي دون تدخل بشري.
- 3- **الذكاء الاصطناعي الفائق (ASI) Artificial Super Intelligence**: المستقبل غير المحدود يمثل الذكاء الاصطناعي الفائق مرحلة متقدمة من التطور، حيث يتوقع أن يتجاوز الذكاء البشري في جميع المجالات، بما في ذلك الإبداع واتخاذ القرارات الإستراتيجية⁽⁷⁾.
- مثال: تصبح أنظمة الأرشفة في المؤسسات قادرة على تطوير أنظمتها الأمنية والبرمجية ذاتياً، وابتكار حلول تقنية تتجاوز حدود المنطق البشري، مما يجعل الخطأ التقني أو الاختراق الأمني منعزلاً.
- 2-3- **مجالات الذكاء الاصطناعي**: تتعدد المجالات التي استفادت وتطور بفضل نظام الذكاء الاصطناعي ومنها ما يلي:
- **التعلم الآلي**: ساعد نظام الذكاء الاصطناعي على أتمتة الأنشطة الأساسية في أنظمة التعليم، إذ إن البرامج التي يحركها هذا النظام تساهم في توليد ردود فعل سريعة ومتكررة للطلاب والمعلمين. كما يستخدم الذكاء الاصطناعي في أتمتة التصنيف، وهو ما منح المعلمين المزيد من الوقت لإلقاء المحاضرات.
- **الروبوتات**: تقيد الروبوتات التي تعمل بالذكاء الاصطناعي في اتخاذ قرارات ذكية عند توظيفها في العديد من الصناعات مثل التصنيع والإدارة والرعاية الصحية.
- **الشبكة العصبية**: تحاكي الشبكة العصبية الدماغ البشري الممتلئ بعدد كبير من الخلايا العصبية، وعبر هذه الشبكة يتم ترميز الخلايا العصبية الدماغية في نظام أو كمبيوتر، من أجل دمج العلم المعرفي في الآلات لتنفيذ المهام⁽⁸⁾.
- **الأنظمة الخبيرة**: تستطيع أداء مهام بطريقة تشبه طريقة الخبراء وتساعدهم على اتخاذ قراراتهم بدقة اعتماداً على جملة من العمليات المنطقية للتوصل إلى قرار صحيح أو جملة من الخيارات المنطقية، ويعد هذا أكثر وأهم اهتمامات الذكاء الاصطناعي في الحاضر والمستقبل.
- **المحاكاة المعرفية**: باستخدام أجهزة الكمبيوتر يمكن اختيار النظريات حول كيفية عمل العقل البشري والوظائف التي يقوم بها كالتعرف على الوجوه المألوفة والأصوات أو التعرف على خط اليد ومعالجة الصور واستخلاص البيانات والمعلومات المفيدة منها وتفعيل الذاكرة⁽⁹⁾.
- 3- **الأرشفة الإلكترونية**:
- 3-1- **مفهوم الأرشفة الإلكترونية**:
- هي: "استخدام نظام إلكتروني لإدارة المستندات والوثائق، يسهل عملية تجميع وتنظيم وتخزين واسترجاع الوثائق والمستندات وسهولة تداولها"⁽¹⁰⁾.

وهناك من يعرف الأرشفة الإلكترونية بأنها: "الوثائق التي تنتج وتخزن وترسل وتستقبل في شكل إلكتروني عن طريق أجهزة ونظم إلكترونية" (11).

3-2- أهداف الأرشفة الإلكترونية: تهدف الأرشفة الإلكترونية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العامة، من أبرزها:

- توفير المساحات المكتبية المستهلكة لتخزين الملفات الورقية.
 - توفير نسخة احتياطية من الوثائق في حالة تعرض الأصول إلى التلف.
 - سهولة استرجاع الوثائق المطلوبة مع إمكانية البحث في محتوى الوثيقة.
 - سهولة تبادل الوثائق داخل وخارج المؤسسة وتوفير المعلومات الدقيقة والحديثة في أقل وقت ممكن لدعم اتخاذ القرار.
 - إتاحة الوثائق للاطلاع بواسطة العديد من الأشخاص في نفس الوقت.
 - رفع كفاءة العمل والأداء المهني في مراكز المعلومات والوثائق باستخدام تقنية الاتصالات والمعلومات (12).
- 3-3- متطلبات الأرشفة الإلكترونية:** لتطبيق نظام أرشفة إلكترونية فعال، هناك مجموعة من المتطلبات الأساسية التي يجب أخذها في الاعتبار. يمكن تقسيم هذه المتطلبات إلى عدة جوانب رئيسية:

أ. التخطيط :

قبل البدء في عمليات الأرشفة الإلكترونية للأرصدة الوثائقية على مسؤولي المشروع وضع خطة شاملة لهذه العملية منذ بدئها إلى غاية الانتهاء منها، ووضعها قيد التشغيل، ولهذا ينصح مثلا بمراجعة المعيار الدولي للإدارة للمشاريع في نسختها الحديثة **Book PM** وهو معيار يساعد القائمين على المشروع التخطيط له بكفاءة عالية. يسند المشروع إلى لجنة إشراف تسمى بفريق العمل تقوم بوضع خطة عمل لمراحل تنفيذ المشروع وأبرز عناصرها: تحديد الأهداف، ودراسة الجدوى ويتم خلالها تحديد المتطلبات العملية (الوسائل والتجهيزات، الكفاءات البشرية) (13).

ب. التكلفة المادية: وهي البنية التحتية التقنية (الأجهزة) وتشمل كالاتي :

-تجهيزات الحاسب الآلي: على المؤسسة تحمل تكاليف الأرشفة.

-جهاز خادم رئيس (Server)

-شبكة داخلية حديثة على الأقل (LAN).

-أجهزة ماسحات ضوئية.

-طابعات سريعة ليزيرية.

-وسائل تخزين ذات سعة عالية.

المكونات التشغيلية (البرامج): تشمل نظم التشغيل، ونظم التطبيقات، وتشمل النظام الأساسي، والبرامج المساعدة، وبرامج إدارة قواعد البيانات، وبرامج الحماية والأمن والتوقيع الإلكتروني (14).

ج. الكوادر البشرية:

يتطلب تكوين فريق العمل الناجح مجموعة من الخطوات الأساسية التي تسهم في بناء بيئة عمل مثمرة ومتعاونة. أولا وقبل كل شيء، يجب تحديد أهداف الفريق بوضوح، حتى يتمكن أعضاء الفريق من التوجه نحو تحقيقها. بعد ذلك، يتعين تحديد أدوار كل عضو في الفريق، مما يساعد على تحديد المسؤوليات وتحقيق التوازن

في العمل. تتطلب هذه المراحل تعاوناً وفعالية في التواصل لتجاوز التحديات وتحقيق النجاح في المشاريع الجماعية. ومن خلال فهم هذه المراحل وتطبيقها بشكل صحيح، يمكن للفرق العمل بفاعلية وتحقيق النتائج المرجوة بنجاح⁽¹⁵⁾.

د. الأجهزة والبرمجيات:

على القائمين بمشاريع الأرشفة الإلكترونية اقتناء أحد الأجهزة والبرمجيات لتثبيت نظام الأرشفة الإلكترونية من حواسيب وماسحات ضوئية وبرمجيات وشبكات الاتصال تمتاز بقوة المعالجة اللازمة لتحمل مخرجات هذا المشروع ولأن التكنولوجيا تتطور بسرعة آثرنا إدراج نماذج فقط عن هذه الأجهزة وليست معايير وإشترطات تقنية دائمة كونها تتعرض للتقادم مع مرور الوقت حسب قانون مور⁽¹⁶⁾.

4- دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين كفاءة الأرشفة الإلكترونية:

يمكن إرجاع الحاجة إلى استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الوثائق إلى الأيام الأولى لظهور الماسحات الضوئية للوثائق ورقمنة المستندات الورقية، حيث احتاج المستخدمون آنذاك إلى طريقة سهلة لفهرسة وتصنيف أعداد كبيرة من المستندات الممسوحة ضوئياً. وهكذا، كان أحد أقدم أشكال الذكاء الاصطناعي في إدارة الوثائق هو استخدام التعرف الضوئي على الأحرف لقراءة محتوى المستندات⁽¹⁷⁾.

4-1- استخدامات الذكاء الاصطناعي في الأرشفة الإلكترونية: تلعب استخدامات الذكاء الاصطناعي في

الأرشفة الإلكترونية دوراً مهماً في مجال الأرشفة الإلكترونية، يتمثل استخدام هذه التقنيات في ما يلي:

- **تحسين تصنيف المحتوى:** يمكن لخوارزميات الذكاء الاصطناعي مساعدة محركات البحث في تصنيف المحتوى بشكل أفضل، مما يؤدي إلى زيادة ظهور المواقع ذات الجودة العالية في نتائج البحث.
- **تحسين تجربة المستخدم:** يمكن للذكاء الاصطناعي تحليل سلوك المستخدمين واقتراح المحتوى المناسب بناءً على تفاعلاتهم السابقة، مما يعزز تجربة التصفح ويزيد من وقت البقاء على الموقع.
- وإنشاء محتوى متكامل.

- **تخصيص الأرشفة:** يمكن للذكاء الاصطناعي مساعدة مواقع الويب في تخصيص الأرشفة وفقاً لاحتياجات البحث المحلية، مما يزيد من رؤية الموقع للمستخدمين في مناطق محددة.

- **معالجة اللغة الطبيعية لتحسين البحث:** يمكن لتقنيات معالجة اللغة الطبيعية تحليل النصوص على المواقع وفهم معناها بشكل أفضل، مما يؤدي إلى تحسين نتائج البحث والتجربة العامة للمستخدم⁽¹⁸⁾.

4-2- مميزات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال إدارة الوثائق والأرشفة:

تعتمد تقنيات الذكاء الاصطناعي على استخدام الحوسبة الذكية وتحليل البيانات لتحقيق نتائج وتوصيات دقيقة. ويمكن استخدام هذه التقنيات في حفظ السجلات والأرشفة الرقمي عبر عدة تطبيقات، منها: تصنيف وترتيب الوثائق والكشف عن تكرار البيانات. والتعرف على الأنماط والاتجاهات في البيانات، وتحسين عمليات البحث والاسترجاع، ومن المهم التأكد من أن استخدام التقنيات الذكية في حفظ السجلات يتم بشكل ملائم وفعال، وأن توفر المؤسسات المعرفة والمهارات اللازمة للموظفين لاستخدام هذه التقنيات بشكل صحيح وتحقيق النتائج المرجوة. كما يجب أن يتم الالتزام بمعايير الأمان والخصوصية في حفظ المعلومات الرقمية⁽¹⁹⁾.

3-4- أهمية الذكاء الاصطناعي في مجال الأرشفة الإلكترونية:

يعيد الذكاء الاصطناعي تشكيل إدارة الوثائق من خلال تقنيات مبتكرة تعمل على تحسين الكفاءة وتسريع العمليات وتقليل الأخطاء البشرية. وفيما يلي أبرز الطرق التي يساهم بها الذكاء الاصطناعي في إحداث هذه الثورة:

- أتمتة العمليات الإدارية: يعمل الذكاء الاصطناعي على أتمتة مهام إدارة الوثائق مثل التصنيف، والفهرسة، واستخراج البيانات، مما يوفر الوقت والجهد ويزيد من الإنتاجية.
- تحويل الوثائق إلى صيغة رقمية: بفضل تقنيات التعرف الضوئي على الحروف (OCR)، يمكن تحويل الوثائق الورقية إلى ملفات رقمية قابلة للبحث بسهولة.
- البحث المتقدم والسريع: يمكن لأنظمة الذكاء الاصطناعي البحث داخل الوثائق باستخدام كلمات مفتاحية أو تحليل النصوص، مما يجعل عملية العثور على الملفات أسرع وأكثر دقة.
- تعزيز الأمن وحماية البيانات: يتيح الذكاء الاصطناعي تشفير البيانات وحماية الوثائق من الوصول غير المصرح به، مع إدارة دقيقة لصلاحيات المستخدمين⁽²⁰⁾.

4-4- أدوات الذكاء الاصطناعي المعتمدة في مجال الأرشفة الإلكترونية: مع استمرار الذكاء الاصطناعي في تحويل جوانب مختلفة من العمل الحديث، ظهرت أنظمة الأرشفة الإلكترونية وإدارة المستندات المدعومة بالذكاء الاصطناعي كبديل، حيث توفر كفاءة ودقة وأمانا لمعالجة اللغة الطبيعية والأتمتة الذكية لتبسيط إنشاء مستندات الأعمال المهمة وتخزينها واسترجاعها.

1-4-4 برنامج FabSoft DeskConnect:

برنامج FabSoft Archive: هو الحل الأمثل لإدارة المستندات بكفاءة. من خلال إدارة أنواع الملفات المتعددة، إذ يخزن المستندات ويفهرسها ويستعيد بها بسلاسة، مما يبسط سير العمل ويعزز التعاون. وهو مستودع مستندات قوي قادرة على تخزين مجموعة متنوعة من أنواع المستندات الشائعة، والتكيف مع احتياجات الأعمال المتنوعة، ويتميز بعدة خصائص تتمثل في:

- تحويل هياكل المجلدات إلى ويب: يستفيد من أنظمة المجلدات الموجودة لتسهيل الوصول إلى الويب، مما يعزز قابلية الاستخدام.
- التعرف الضوئي على الحروف والفهرسة: يستخدم تقنية التعرف الضوئي على الحروف (OCR) لفهرسة المستندات الموجودة دون تغيير مواقعها الأصلية.
- التكامل مع تقنيات FabSoft: يتصل بسلاسة مع حلول FabSoft الأخرى لتخزين المستندات واسترجاعها بكفاءة.

- دمج وإدارة المستندات من أي موقع وأي نوع من الملفات. (21)

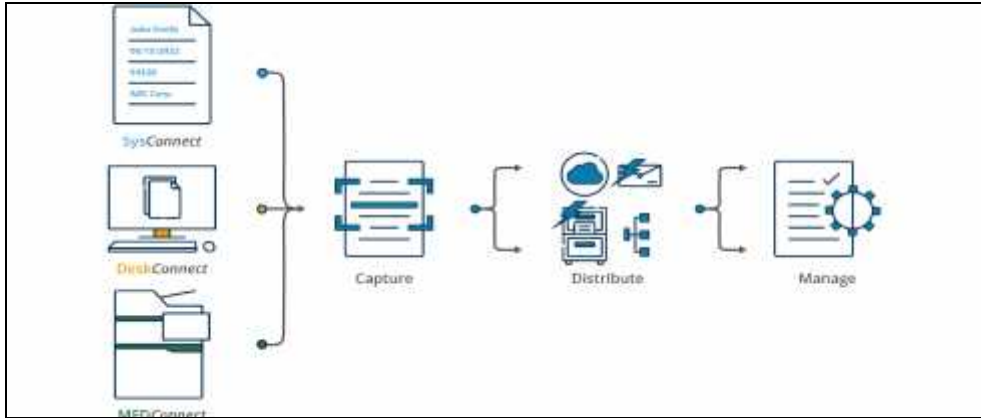
من خلال الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي، يقوم DeskConnect بأتمتة عملية التقاط البيانات من خلال التعرف على المعلومات ذات الصلة واستخراجها من المستندات. تقلل هذه الميزة بشكل كبير من الحاجة إلى إدخال البيانات يدويا، مما يوفر الوقت ويقلل من مخاطر الأخطاء. تضمن إمكانات التعرف الضوئي على الحروف (OCR) المتقدمة للبرنامج دقة عالية عند معالجة المستندات النقطية، مما يجعله خياراً موثوقاً للشركات التي تتعامل مع مجموعة متنوعة من تنسيقات المستندات⁽²²⁾.

– دوره في خدمة الأرشفة الإلكترونية:

– القضاء على "العمل المتكرر" (أتمتة الإدخال).

– عدم الحاجة إلى مساحات تخزين ورقية ضخمة.

مثلا: يقوم الموظف بمسح الوثيقة، ثم يذهب للحاسوب لتسميتها، ثم يختار المجلد المناسب لنقلها. مع البرنامج، بمجرد وضع الورقة في الماسح الضوئي، يقوم البرنامج بقراءتها وتسميتها وتخزينها في مكانها الصحيح تلقائياً بناءً على قواعد مبرمجة مسبقاً.



الشكل 01: يمثل طريقة عمل برنامج FabSoft DeskConnect (المصدر: موقع البرنامج [/https://www.fabsoft.com](https://www.fabsoft.com))

2-4-4- برنامج DocuPhase:

يعتمد برنامج DocuPhase: على الابتكار وحل المشكلات، وتوفير بيئة عمل أفضل للعملاء، وتقديم حلول مبتكرة توتمت بيئة العمل في المؤسسات وتبسطها، مع دعم العملاء من خلال النمو والتعاون والمساهمة، ومواجهة التحديات، والتزويد بأفضل الأدوات، حيث يقدم DocuPhase برامج وخدمات لأتمتة المؤسسات تشمل كل ما تحتاجه المؤسسة لتنفيذ إستراتيجيات التحول الرقمي، وتحسين مختلف الإجراءات. من خلال تقديم أدوات أتمتة العمليات الإدارية. ومن أهم الخدمات التي يقدمها البرنامج:

- **التقاط البيانات:** استبدال إدخال البيانات اليدوية بتقنية التعرف الضوئي على الحروف (OCR) الأكثر ذكاء والتي تقرأ وتفسر البيانات المحددة من المستندات الواردة بذكاء.

- **التكامل مع مختلف الأنظمة:** سحب ودفع البيانات من مصادر متعددة وتؤكد من تحديثها عبر جميع الأنظمة

باستخدام مئات من تكاملات ERP المتوافقة بما في ذلك NetSuite و Dynamics و Sage

- **وظائف البحث المتقدمة:** يمكن العثور بسرعة على المعلومات الدقيقة التي تحتاجها وسط آلاف الملفات باستخدام الكلمات الأساسية ووظائف البحث القابلة للتكوين، مما يجعل استرجاع المستندات أسهل من أي وقت مضى (23).

دوره في خدمة الأرشفة الإلكترونية:

– أتمتة سير العمل (Workflow Automation)

مثلا: يمكن للموظفين في مختلف المصالح الوصول إلى الوثائق التي يحتاجونها فوراً (حسب الصلاحيات)، مما يلغي وقت الانتظار لطلب ملف من مخزن الأرشفة.



الشكل 02: يمثل طريقة عمل برنامج DocuPhase (المصدر: موقع البرنامج <https://www.docuphase.com>)

3-4-4 برنامج Fluix:

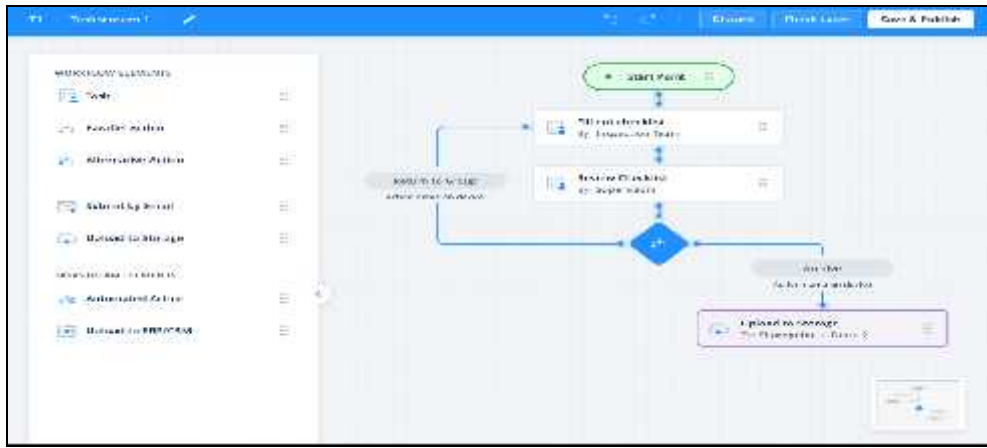
هو حل برمجي بدون أكواد (رقم سري) يساعد الشركات على رقمنة المستندات وأتمتة المهام الروتينية. تم تصميمه لحل نقاط الضعف لدى الفرق التي تريد التسليم بشكل أسرع وجمع بيانات آمنة وموثوقة مع الحفاظ على السلامة والامتثال كأولويات قصوى. وتقول شركة Fluix، إن الذي تم تطويره بناءً على أبحاث حالات الاستخدام، يعمل على تمكين الشركات في جميع أنحاء العالم من تطوير قدرتها التنافسية بشكل أكبر وإبقاء الجميع على نفس الصفحة دون استخدام الورق. من مميزاته:

- أتمتة سير العمل.
- التوقيع الرقمي والتوقيع بالجملة.
- جمع البيانات.
- النماذج المحمولة.
- التعليقات التوضيحية.
- التخزين السحابي. (24)

– دوره في خدمة الأرشفة الإلكترونية:

يستخدم في المؤسسة كأفضل حل فعال لأرشفة التقارير الخاصة بعملية الصيانة، مما يضمن تدفقا مستمرا للمعلومات بين الفرق التقنية والمصالح الإدارية، ويحمي الرصيد الوثائقي للمؤسسة من التلف أو فقدان أثناء النقل.

مثلا: العمل دون إنترنت (Offline Mode): يسمح للموظفين التقنيين خارج المؤسسة في المناطق البعيدة بتسجيل البيانات، وبمجرد توفر الإنترنت، يقوم البرنامج بـ "المزامنة" (Sync) أي نقل الأرشفة تلقائيا.



الشكل 03: يمثل طريقة عمل برنامج Fluxix

(المصدر: موقع البرنامج: <https://fluxix.io/blog/fluxix-product-milestones-and-roadmap-for-2021>)

4-4-4 برنامج M-Files:

هو برنامج رائد لأتمتة العمل المعرفي، حيث يمكن للعاملين في مجال المعرفة الوصول إلى المعلومات بشكل أسرع، والعمل بذكاء أكبر، وتحقيق المزيد من الإنجازات. تتميز M-Files ببنية مبتكرة تعتمد على البيانات الوصفية، ومحرك سير عمل مدمج، وذكاء اصطناعي متقدم. يمكن هذا البرنامج التخلص من فوضى المعلومات، وتحسين كفاءة العمليات، وأتمتة الأمان والامتثال. ومن أهم مهامه:

- **القضاء على فوضى المعلومات:** تنظيم المستندات بحيث يمكن العثور عليها واستخدامها بسهولة في سياق العمل المناسب.

- **تحسين كفاءة ودقة العملية:** أتمتة سير العمل المرتكزة على المستندات عبر الإنشاء والتعاون والموافقة.

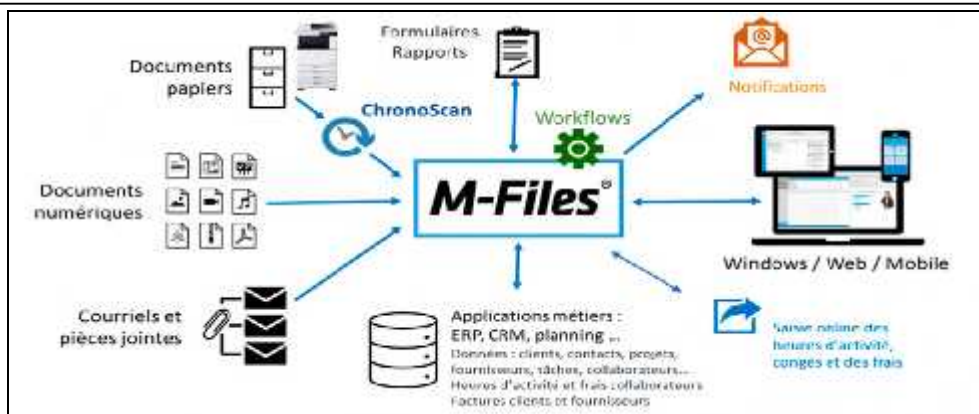
- **تقليل مخاطر الأعمال:** أتمتة قواعد الوصول إلى المستندات، والمشاركة والتعاون خارجياً بشكل آمن، وإنتاج مسار تدقيق شامل (25).

- **دوره في خدمة الأرشفة الإلكترونية:**

- يتم دمج M-Files مباشرة داخل نظام Windows Explorer و Microsoft Office؛ أي أن الموظف يحفظ الملف في الأرشيف مباشرة من داخل برنامج "Word" أو "Excel".

يدير دورة حياة الوثيقة منذ إنشائها، مروراً بتعديلها، وصولاً إلى أرشفتها النهائية.

مثلاً: إذا حاول الموظف أرشفة ملف موجود مسبقاً، ينبهه النظام فوراً، مما يوفر مساحة التخزين ويمنع التداخل في المعلومات. ويربط البرنامج تلقائياً بين جميع الملفات المسجلة. بمجرد فتح ملف واحد، تظهر كل الوثائق المترابطة في شاشة واحدة.



الشكل 04: يمثل طريقة عمل برنامج M-Files

(المصدر: موقع البرنامج <https://www.m-files.com> /)

4-4-5- برنامج Microsoft SharePoint:

تستخدم المؤسسات Microsoft SharePoint لإنشاء مواقع ويب. يمكن استخدامه كمكان آمن لتخزين المعلومات وتنظيمها ومشاركتها والوصول إليها من أي جهاز. كل ما تحتاجه هو متصفح ويب، مثل Microsoft Edge أو Chrome أو Firefox. تتمثل وظائفه في:

- المشاركة والعمل مع الآخرين: يمنح SharePoint Server نظاما أساسيا جديدا وحديثا للوصول المشترك والتفاعل والتعاون. يمكن الآن العمل كفريق من أي مكان وفي أي وقت بسرعة وبموثوقية وبأمان.
- الإبلاغ والمشاركة: بإمكان المستخدم ابتكار أفكار ومشاركتها واتخاذ القرارات من خلال استخدام أدوات إدارة المحتوى والتعاون التي تتكامل مع التطبيقات الأخرى بمنتهى السهولة، بما في ذلك OneDrive for Business و Microsoft Graph.
- تحويل عمليات الأعمال: إنشاء حلول قوية وتقديم قيمة العمل وتحقيق التحول الرقمي. من خلال استخدام SharePoint Server، يقدم إمكانات جديدة ودعم محسن من Power Automate و Power Apps (26).

دوره في خدمة الأرشفة الإلكترونية:

يعمل كمنصة تواصل داخلية للمؤسسة، حيث يمكن لكل مصلحة (المصلحة التقنية، التجارية، الموارد البشرية) أن يكون لها موقع فرعي خاص بأرشفتها. مثلا: يمكن لأكثر من موظف في المؤسسة العمل على نفس التقرير أو الوثيقة المؤرشفة في وقت واحد، مع تسجيل "سجل النسخ" (Version History) لمعرفة من قام بأي تعديل.



الشكل 05: يمثل طريقة عمل برنامج Microsoft SharePoint

(المصدر: موقع البرنامج <https://alcerio.com/utiliser-sharepoint-pour-votre-organisation> /)

4-4-6- برنامج إدارة المستندات Docsvault:

تركز شركة Easy Data Access (EDA) بشكل رئيسي على إدارة البيانات، وتتخصص في حلول المكاتب الخالية من الورق. يُنشئ برنامج إدارة المستندات Docsvault البسيط، نظاما ينظم ويؤمن المستندات الموزعة في مرافق تخزين مخصصة في مستودع مركزي واحد سهل الاستخدام. ويتيح Docsvault للأفراد والمؤسسات تنظيم وتأمين مستنداتهم، بالإضافة إلى تنسيق التغييرات والتحكم في الوصول إليها وإسترجاعها بسرعة، مما يضمن حماية رأس مالها الفكري وتعظيم الإنتاجية والكفاءة.

- مميزات النظام:

- النقاط المستندات وإدارتها.
- مسح المستندات ورقمنتها.
- إنشاء مستندات Word/Excel.
- إجراءات أمنية مشددة للوثائق.
- إنشاء ملفات تعريف المستندات ووضع العلامات عليها.
- الوصول إلى متصفح الويب⁽²⁷⁾.

دوره في خدمة الأرشفة الالكترونية:

تكمن قوته في توفير بيئة أرشفة مركزية سهلة الاستخدام، تتيح للموظفين أتمتة تنبيهات المواعيد والبحث اللحظي عن الملفات، مما يرفع من جودة الخدمة الإدارية ويحمي حقوق المؤسسة القانونية. مثلا: في مؤسسة اتصالات الجزائر، توجد عقود مع موردين أو عقود إيجار لمقرات الوكالات، يقوم البرنامج من خلال البيانات المخزنة، بتنبيه الموظف قبل انتهاء صلاحية العقد بـ 30 يوما لتجديده، وهذا يمنع التعطيل الإداري.



الشكل 06: يمثل طريقة عمل برنامج إدارة المستندات Docsvault

(المصدر: موقع البرنامج <https://www.docsvault.com/features>)

خاتمة:

في الختام، يمكن القول إن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تمثل نقلة نوعية في مجال الأرشفة الإلكترونية، محولة إياها من مجرد عملية حفظ رقمي للمستندات إلى نظام ذكي وفعال يخدم المؤسسات بشكل إستراتيجي. من خلال استعراضنا لتطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في تحسين كفاءة وسرعة ودقة عمليات الأرشفة

الإلكترونية، بدءا من الفهرسة والتصنيف الذكي للوثائق، مروراً بتحسين إمكانية الوصول والاسترجاع، وصولاً إلى تعزيز الأمان والحماية. كما أن قدرة هذه التقنيات على فهم وتحليل كميات هائلة من البيانات، واستخلاص الأنماط والرؤى منها، تفتح آفاقاً جديدة لأتمتة المهام المعقدة وتقليل الأخطاء البشرية.

علاوة على ذلك، فإن الذكاء الاصطناعي لا يقتصر دوره على تحسين العمليات الحالية، بل يمتد ليشمل إمكانية التنبؤ بالاحتياجات المستقبلية للأرشفة، وتحسين إدارة دورة حياة الوثائق والمستندات، وتقديم رؤى قيمة من خلال تحليل المحتوى المخزن. على الرغم من التحديات المحتملة المتعلقة بتكاليف التنفيذ الأولية والحاجة إلى خبرات متخصصة، فإن الفوائد طويلة الأجل التي تقدمها تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين الأرشفة الإلكترونية تفوق هذه التحديات بكثير. إنها تمكن المؤسسات من تحقيق مستويات أعلى من الكفاءة التشغيلية، وتقليل التكاليف، وتعزيز الامتثال، وتحسين اتخاذ القرارات بناءً على معلومات دقيقة وسهلة الوصول إليها. في عالم يتزايد فيه حجم البيانات يوماً بعد يوم، يصبح تبني حلول الأرشفة الإلكترونية المدعومة بالذكاء الاصطناعي ضرورة حتمية للمؤسسات التي تسعى إلى البقاء في الطليعة وتحقيق ميزة تنافسية.

البيبلوغرافيا:

- 1- عمادة التعلم الإلكتروني. (2020)، مفاهيم حول الذكاء الاصطناعي. تأليف فريق عمل البرنامج الإثرائي، الذكاء الاصطناعي للجميع في عمادة التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، المملكة العربية السعودية. متاح على الموقع: <https://elearning.kau.edu.sa/Pages-winstory.aspx>
- 2- حنا مهدي. (2021)، الذكاء الاصطناعي والصراع الإمبريالي. Alaan Publishing Co. ، الأردن.
- 3- McCarthy, John. (2007), WHAT IS ARTIFICIAL INTELLIGENCE?, Computer Science Department, américain.
- 4- Kaplan, Andreas; Haenlein, Michael. (2019), Siri, Siri in my Hand, who's the Fairest in the Land? On the Interpretations, Illustrations and Implications of Artificial Intelligence, Business Horizons, Business Horizons. Business Horizons, Kelley School of Business, Indiana University. Published by Elsevier Inc. All rights reserved, 16(01), p. 15.
- 5- المصرفية، معهد الدراسات. (2021)، الذكاء الاصطناعي artificial Intelgence. معهد الدراسات المصرفية، الكويت. <https://kibs.edu.kw/wp-content/uploads/2021/10/March-2021-Artificial-Intelligence.pdf>
- 6- WIPO. (2019)، الذكاء الاصطناعي في مجال البراءات. متاح على الموقع: https://www.wipo.int/tech_trends/ar/artificial_intelligence/story.html
- 7- دليل AI. دليل الذكاء الاصطناعي. (2025)، متاح على الموقع: <https://aidalil.com/>
- 8- بكة. (2025)، الذكاء الاصطناعي وخصائصه ومجالاته وفئاته: دليل شامل. متاح على الموقع: <https://bakkah.com/ar>
- 9- مركز البحوث والمعلومات. (2024)، سلسلة الذكاء الاصطناعي للتفنيين، الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي Saudi Data & AI Authority. الطبعة 02، المملكة العربية السعودية. <https://sdaia.gov.sa/ar/MediaCenter/KnowledgeCenter/ResearchLibrary/SDAIPublications09.pdf>
- 10- Sambetbayeva, Madina. (2022), Development of Intelligent Electronic Document Management System Model Based on Machine Learning Methods. Development of Intelligent Electronic Document Management System Model Based on Machine Learning Methods, 01(02) P115. At: <https://journals.uran.ua/eejet/article/view/251689/250682>
- 11- الهوش، أحمد أبوبكر. (2017)، الأرشفة الإلكترونية: الأسس النظرية والتطبيقات العملية، دار حميثرا للنشر والترجمة، القاهرة، مصر.
- 12- الكميشي، لطيفة علي. (2018)، الأرشفة الإلكترونية وحماية الوثائق، المجلة العربية للأرشيف والتوثيق والمعلومات. المجلد 22، العدد 43. طرابلس، ليبيا. <https://ajadi.weebly.com/uploads/8/6/6/1/86616634/r-9.pdf>
- 13- شيروف، خالد؛ مراد، كريم. (2022)، متطلبات البنية التحتية لتنفيذ مشروع الأرشفة الإلكترونية: دراسة وصفية بوزارة الموارد المائية بالجزائر، المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية - جامعة سيدي بلعباس. المجلد 14، العدد 01. ص 313. <https://asjp.cerist.dz/en/article/196523>

- 14- محمد فتحي المعداوي، وسيد حجاج بدر. (1999)، إدارة المعلومات: المحفوظات في قطاع الخدمات والأعمال، مكتبة عين الشمس، القاهرة، مصر. ص 25.
- 15- bakkah. (2025)، تكوين وبناء فريق العمل وأهم المراحل والمهارات والعوامل والاستراتيجيات والأنشطة. متاح على الموقع: <https://bakkah.com/ar>
- 16- الحمزة منير. (2017)، صناعة المعلومات الإلكترونية في المؤسسات الوثائقية الأسس النظرية والممارسات العملية. دار سهام للنشر والتوزيع. الجزائر.
- 17- NVS Soft. (2024)، استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الوثائق. متاح على الموقع: <https://www.nvssoft.com/ar>
- 18- Qualité de Systèmes. (2024)، استخدامات الذكاء الاصطناعي في الارشفة الالكترونية. متاح على الموقع: <https://www.qssite.com/blog/artificial-intelligence-in-electronic-archiving>
- 19- Rolan, Gregory Glen, Humphries; Lisa, Jeffrey Evanthia, Samaras Tatiana, Antsouпова Katharine, Stuart. More human than human? Artificial intelligence in the archive, Routledge ARCHIVES AND MANUSCRIPTS,47(02),P180. At: file:///C:/Users/Muhammad%20Ramzan%20LLC/Downloads/10311-Article%20Text-8163-1-10-20220329%20(1).pdf
- 20- Achieve, up (2025)، تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الوثائق والأرشفة. متاح على الموقع : <https://achieveapp.app/>
- 21- Fabsof. (2024), Fabsof ,At: <https://www.fabsoft.com/about/>
- 22- مكفارلاند، أليكس. (2025)، أفضل 5 حلول لإدارة المستندات باستخدام الذكاء الاصطناعي. متاح على الموقع: <https://www.unite.ai/ar/best-ai-document-management-solutions>
- 23- Docuphase.(2025), Docuphase ,At: <https://www.docuphase.com/document-management-software>
- 24- Fluix.(2025), Fluix,At: <https://fluix.io/help/fluix-documents-app>
- 25- M-Files.(2024). M-Files,At: <https://www.m-files.com/about/>
- 26- sharepoint, collaboration.(2019), Microsoft SharePoint, At: <https://www.microsoft.com/en-gb/microsoft-365/sharepoint/collaboration>
- 27- Docsvault.(2024), Docsvault,At: <https://www.docsvault.com/features/>

الممارسة الصفية لأساتذة التعليم الابتدائي وعلاقتها بترتيب الكفايات التدريسية الضرورية
-دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية قالمة نموذجا-
بسمة بوطابت⁽¹⁾ أ.د. حسين مشطر⁽²⁾

1- قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة 8 ماي 1945 - قالمة، boutabetbesma@gmail.com

2- قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة 8 ماي 1945 - قالمة machtarhocine@yahoo.fr

تاريخ الإيداع: 2025/05/14

تاريخ المراجعة: 2025/12/07

تاريخ القبول: 2025/12/16

ملخص

تهدف الدراسة إلى معرفة الكفايات التدريسية الضرورية في ضوء الممارسة الصفية من منظور أساتذة التعليم الابتدائي حيث اعتمدنا على المنهج الوصفي والاستبيان كأداة لجمع المعلومات من عينة تم اختيارها بطريقة عرضية بلغ عددها 50 أستاذا، وتمثلت النتائج في أن كفاية إدارة الفصل ليست أكثر الكفايات ممارسة من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم بل كانت كفاية استخدام الوسائل التعليمية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة التعليم الابتدائي حول أكثر الكفايات التدريسية ممارسة تعزى إلى متغير الخبرة في التعليم.

الكلمات المفتاحية: كفاية تدريسية، صف، أساتذة، تعليم ابتدائي.

*Classroom practice of primary school teachers and its relationship to the arrangement of necessary teaching competencies
- a field study in some primary schools in Guelma State as a model -*

Abstract

The study aims to identify the necessary teaching competencies in light of classroom practice from the perspective of primary school teachers. It draws upon a descriptive approach and a questionnaire as a tool for collecting information from a randomly selected sample of 50 teachers. The results reveal that, from teachers' perspective, classroom management competency is far less important than the competency of using educational media. There are no statistically significant differences in primary school teachers' responses regarding the most practiced teaching competencies attributable to the variable of teaching experience.

Keywords: Teaching competency, classroom, teachers, primary education, educational media competency.

مقدمة:

تعد الكفايات التدريسية حجر الزاوية في العملية التعليمية إذ تمثل جملة المعارف والمهارات والسلوكيات التي يجب أن يمتلكها الأستاذ كي يحقق فعالية في التدريس ويستجيب لمتطلبات المتعلم والمحيط المدرسي، وفي ظل التحولات التي يشهدها النظام التربوي المعاصر أصبح التركيز على الكفايات ضرورة ملحة لضمان جودة الأداء المهني للأساتذة خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي التي تشكل القاعدة الأساسية لبناء شخصية المتعلم وصقل قدراته. كما أن نجاح الأستاذ في تأدية دوره لا يعتمد فقط على امتلاكه لمعارف نظرية بل يتطلب كفايات عملية تمارس داخل الصف وتؤثر بشكل مباشر في تعلم التلاميذ، وتشمل هذه الكفايات جوانب عدة منها: التخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس، وإدارة الصف، واستخدام الوسائل التعليمية، والتقويم، بالإضافة إلى التفاعل التربوي والدعم النفسي والتربوي للمتعلمين، تبرز الحاجة إلى تحديد أيها يعد أكثر أهمية في نظر الأساتذة أنفسهم انطلاقاً من تجربتهم اليومية في الصفوف الدراسية بوصفهم الفاعلين المباشرين في الفعل التعليمي، والذين يمتلكون خبرة ميدانية تؤهلهم لتقييم مدى أهمية الكفايات التي يوظفونها فعلياً في واقعهم المهني، حيث تسعى هذه الدراسة إلى تقديم تصور واقعي للكفايات الأكثر ممارسة داخل القسم بهدف تحسين التكوين الأكاديمي والمهني للأساتذة ودعم هذه الكفايات بشكل أدق وفعال.

الإشكالية:

يشكل الحقل التربوي في الآونة الأخيرة تحولات متسارعة تتطلب من الأساتذة تطوير أدائهم المهني باستمرار بما يواكب مستجدات المناهج واستراتيجيات التعلم الحديثة ومتطلبات الجودة التعليمية الشاملة، ويعد مفهوم الكفايات التدريسية من أبرز المفاهيم التي حظيت باهتمام الباحثين والممارسين على حد سواء نظراً لما تمثله من لبنة أساسية في بناء أستاذ كفء قادر على تسيير تعلم فعال، وتوجيه المتعلمين نحو تحقيق الكفايات المنتظرة في مختلف المستويات الدراسية، حيث تعرف بأنها منظومة متكاملة من المعارف والمهارات والاستراتيجيات وأنماط السلوك المهني التي تسهم في تحسين أداء المعلم وتتعاكس بوضوح على الأدوار التي يضطلع بها أثناء تفاعله مع مختلف مكونات العملية التعليمية⁽¹⁾.

وفي سياق التعليم الابتدائي تزداد أهمية الكفايات التدريسية بالنظر إلى خصوصية هذه المرحلة التي تتطلب من الأستاذ إتقان جملة من المهارات المهنية والتربوية والتواصلية لكونه يتعامل مع فئة عمرية حساسة تحتاج إلى رعاية نفسية وأساليب بيداغوجية تتسم بالمرونة والابتكار، ومع أن الأدبيات التربوية صنفت الكفايات التدريسية إلى أنواع متعددة (التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، إدارة الصف، استخدام الوسائل التعليمية، التقويم) إلا أن درجة أهمية هذه الكفايات قد تختلف باختلاف السياقات التعليمية وطبيعة المتعلم وظروف البيئة المدرسية والأهم من ذلك رؤية الأستاذ ذاته لهذه الكفايات في ممارسته الصفية اليومية. من هنا تبرز إشكالية هذه الدراسة حيث إن محاولة تحديد الكفايات التدريسية الأكثر أهمية في ضوء رؤية أساتذة المرحلة الابتدائية أنفسهم تمثل مدخلاً ضرورياً لفهم واقع الأداء المهني والكشف عن الفجوات بين ما يدرس في التكوين النظري وما يمارس فعلياً داخل القسم، كما أن هذه الرؤية الميدانية تتيح إمكانية توجيه البرامج التكوينية والسياسات التعليمية نحو ما يعبر عنه الأساتذة كأولوية في عملهم اليومي بما ينعكس إيجاباً على نوعية التعلم وجودته. وانطلاقاً من هذا المنظور تطرح التساؤلات التالية:

- هل تمثل كفاية إدارة الصف أكثر الكفايات التدريسية ممارسة من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم؟.

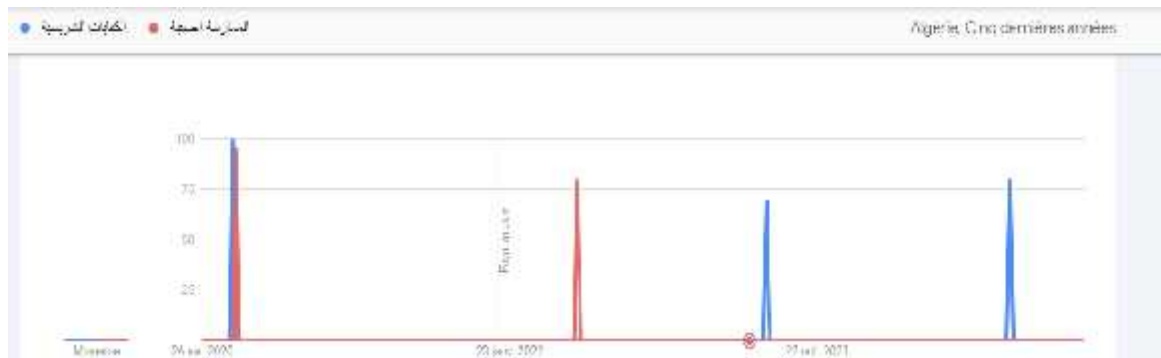
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة التعليم الابتدائي لأكثر الكفايات التدريسية ممارسة (التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، إدارة الصف، استخدام الوسائل التعليمية، التقويم) تعزى إلى متغير الخبرة في التعليم؟.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: تمثل كفاية إدارة الصف أكثر الكفايات التدريسية ممارسة من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم.
الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة التعليم الابتدائي حول أكثر الكفايات التدريسية ممارسة (التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، إدارة الصف، استخدام الوسائل التعليمية، التقويم) تعزى إلى متغير الخبرة في التعليم.

أهمية الدراسة:

تكتسي هذه الدراسة أهمية بالغة من عدة جوانب تربوية وعلمية وميدانية لكونها تتناول أحد أبرز المواضيع الراهنة في مجال التكوين والتعليم والمتمثل في الكفايات التدريسية لدى أساتذة المرحلة الابتدائية وذلك باستقراء رؤيتهم الذاتية لما يعتبرونه أكثر أهمية في ممارستهم الصفية، ومن خلال الاطلاع على موقع **Trends Google** تبين لنا أهمية الموضوع وتطور الاهتمام به علميا خلال الخمس سنوات الأخيرة كما هو مبين في الشكل التالي:



شكل رقم (1): يبين الاهتمام بموضوع الممارسة الصفية والكفايات التدريسية خلال الخمس سنوات الأخيرة في الجزائر
المصدر: <https://trends.google.com>

يعرض هذا الشكل بيانات بحثية من الجزائر خلال السنوات الخمس الأخيرة حول مدى الاهتمام بمتغيرين تربويين أساسيين هما: "الممارسة الصفية" (باللون الأحمر) و"الكفايات التدريسية" (باللون الأزرق)، وذلك استنادا إلى مؤشرات البحث في Google Trends. حيث تشير النتائج إلى أن الاهتمام بموضوع "الممارسة الصفية" بلغ ذروته خلال شهري أبريل 2020 وجانفي 2022، بينما تراجع بشكل ملحوظ في باقي الفترات، في المقابل شهدت "الكفايات التدريسية" اهتماما مرتفعا خلال شهري أبريل 2020 وأكتوبر 2023 مع تسجيل ذروات واضحة في تلك الفترات. تُبرز هذه التذبذبات الزمنية مدى أهمية هذين المفهومين في السياق التربوي الجزائري، حيث يعكس ارتفاع نسب البحث وجود وعي متزايد أو حاجة ملحة لفهمهما إما لأغراض التكوين المهني أو لتطوير الممارسات التعليمية داخل القسم، كما يشير هذا التفاعل إلى أن "الممارسة الصفية" و"الكفايات التدريسية" يمثلان محاور مركزية في تحسين أداء الأستاذ وجودة التعليم مما يعزز من أهمية تناولهما بالدراسة والتحليل الأكاديمي، كما تتمثل أهمية الدراسة في:

أهمية نظرية:

- تسهم في إثراء الأدبيات التربوية المرتبطة بالكفايات التدريسية من خلال مقارنة موضوعها في ضوء الممارسة الصفية الواقعية لا فقط من خلال التصورات النظرية.
 - تبرز تصنيفا ميدانيا لأولويات الكفايات التدريسية من وجهة نظر الأساتذة مما يتيح إمكانيات للمقارنة بين ما تحدده الأدبيات التربوية وما يراه الأساتذة في الواقع المهني.
 - تمثل مرجعا بحثيا مفيدا للباحثين والمهتمين بتقويم أداء الأساتذة وتطوير التكوين التربوي في مختلف مستوياته.
- أهمية تطبيقية:**

- توفر معطيات واقعية حول الكفايات التدريسية الأكثر ممارسة من طرف أساتذة الابتدائي والتي يمكن توظيفها في تحسين برامج التكوين الأولي والمستمر للأساتذة بما يتلاءم مع احتياجاتهم الفعلية.
 - تسهم في دعم صناع القرار التربوي في بناء سياسات تعليمية تراعي الأولويات الميدانية للمعلمين وتستجيب لمتطلبات الجودة التعليمية.
 - تساعد على توجيه المتابعة البيداغوجية بناء على الكفايات التي تمثل ركيزة الممارسة الصفية الفعلية.
- أهمية محلية:**

- تتبع أهمية هذه الدراسة من ارتباطها بسياق جغرافي وتربوي محدد وهو ولاية قالمة، مما يمنحها طابعا واقعيا يعكس خصوصية البيئة التعليمية المحلية ويبرز الفروق المحتملة بين المناطق المختلفة في تقدير أهمية الكفايات التدريسية.
 - يمكن أن تمثل هذه الدراسة نواة لأبحاث ميدانية أخرى توسع نطاقها الجغرافي أو التربوي وتفتح آفاقا لمقارنة نتائجها في سياقات أخرى.
- مصطلحات الدراسة: (تعريفات إجرائية):**

الكفاية التدريسية: هي مجموعة متكاملة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم ويوظفها بصورة فعالة في المواقف التعليمية المختلفة بما يسهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، حيث تعد إطاراً مرجعياً لتقويم أداء المعلمين وتطوير قدراتهم المهنية وتحسين جودة التعليم. وينظر إلى الكفايات التدريسية على أنها مؤشرات رئيسة للفعالية التربوية حيث تستخدم في إعداد برامج تأهيل المعلمين وفي تقويم الأداء المهني لهم خلال الخدمة.

الممارسة الصفية: هي جميع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها الأستاذ داخل القسم بهدف تنفيذ عملية التعليم والتعلم بشكل فعال وتشمل هذه الممارسات: التخطيط للدروس، وتنفيذ الأنشطة التعليمية، وإدارة الصف، واستخدام الوسائل التعليمية، وأساليب التقويم المستمرة. وتعد مجالا حيويًا يعكس مدى كفاءة الأستاذ وقدرته على تطبيق النظريات التربوية بشكل عملي في بيئة التعلم، كما أنها تمثل الوسيط الحقيقي بين التخطيط النظري والأثر التعليمي الفعلي.

أستاذ التعليم الابتدائي: هو المربي والمتخصص الذي يتولى مسؤولية تعليم وتكوين التلاميذ في المرحلة الابتدائية التي تمثل القاعدة الأساسية في النظام التعليمي، ويضطلع هذا الأستاذ بدور محوري في بناء المعارف والمهارات الأساسية لدى المتعلمين إلى جانب تنمية قدراتهم الاجتماعية والوجدانية وتشكيل اتجاهاتهم نحو التعليم.

الدراسات السابقة:

أجرى بن كريمة وعواريب (2017) دراسة بعنوان "تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التدريسية الأساسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية"، استهدفت إعداد تصور شامل لبرنامج تدريبي يهدف إلى تنمية الكفايات التدريسية الأساسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وقد تضمن التصور المقترح تحديد الموضوعات التدريبية والمحتوى والأهداف والمدة الزمنية والأساليب التدريبية بالإضافة إلى آليات التقويم، واعتمدت الدراسة على استبانة مكونة من 25 فقرة، طبقت على عينة عشوائية شملت 86 معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن مجالات الكفايات التدريسية الثلاثة (التخطيط، التنفيذ، التقويم) تُعد أساسية وذات أهمية كبيرة جداً في العمل التربوي، كما كشفت النتائج عن حاجة المعلمين الماسة إلى التدريب على هذه الكفايات بدرجة عالية⁽²⁾.

أجرى سليمان والنجار (2015) دراسة بعنوان "الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية في المرحلة الابتدائية من التعليم العام بدولة الكويت"، وهدفت إلى تحديد أهم الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الفنية في المرحلة الابتدائية وذلك من وجهة نظر المعلمين ورؤساء الأقسام والموجهين الفنيين. شملت عينة الدراسة 250 مشاركاً من مختلف المناطق التعليمية في دولة الكويت وتضمنت أداة الدراسة استبانة مكونة من 57 فقرة موزعة على خمسة محاور تمثل أبعاد الكفايات التدريسية. أظهرت نتائج الدراسة وجود اتفاق عام بين جميع أفراد العينة على أهمية توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الفنية في المرحلة الابتدائية، وقد جاء ترتيب هذه الكفايات حسب أولويتها على النحو الآتي: الكفايات الشخصية أولاً تليها كفايات تنفيذ الدرس ثم كفايات التخطيط، فالكفايات الأكاديمية وأخيراً كفايات التقويم. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أهمية الكفايات التدريسية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث ولفائدة رؤساء الأقسام والموجهين بحسب متغير الوظيفة، وكذلك لصالح المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن 15 سنة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة⁽³⁾.

أجرى بواب (2014) دراسة بعنوان "الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة"، هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة جيل للكفايات المهنية المرتبطة بمهنة التعليم العالي، والكشف عن جوانب القصور في أدائهم المهني كما يدركها الطلبة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت أدواتها (الملاحظة، المقابلة، الاستبيان، السجلات والوثائق) على عينة مكونة من 218 طالباً، تم اختيارهم باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية المتعددة المراحل. أظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة جيل يمارسون الكفايات المهنية والتدريسية بدرجة عالية من وجهة نظر الطلبة. كما أشار الطلبة إلى أن مستوى ممارسة الكفايات الإنسانية كان أيضاً عالياً، في حين جاءت درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية والكفايات التقويمية في المستوى المتوسط⁽⁴⁾.

أجرى القرشي (2013) دراسة بعنوان: "الكفايات اللازمة لمعلمي الرياضيات لتدريس الطلاب الصم ودرجة ممارستهم لها". هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات اللازمة لمعلمي الرياضيات لتدريس الطلاب الصم والتعرف على درجة ممارستهم لها حيث تم الاعتماد فيها على المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام بطاقة ملاحظة للتعرف على درجة ممارستهم للكفايات اللازمة، وتم تطبيق أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة وهم معلمو الرياضيات للطلاب الصم في منطقة مكة المكرمة البالغ عددهم 28 معلماً، أظهرت نتائج الكفايات اللازمة لمعلمي الرياضيات لتدريس الطلاب الصم 73 كفاية موزعة على النحو التالي: 18 كفاية لمحور كفايات التخطيط، و 25 كفاية لمحور التنفيذ، و 16 كفاية لمحور استخدام التواصل مع الطلاب الصم، و 14 كفاية لمحور

التقويم، وأن متوسط ممارسة كفايات التخطيط والتنفيذ والتواصل الفعال مع الطلاب الصم والتقويم كان بدرجة منخفضة⁽⁵⁾.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تكشف الدراسات السابقة المعروضة عن إجماع واسع على أهمية الكفايات التدريسية بمختلف أبعادها (التخطيط، التنفيذ، التقويم، التواصل)، سواء في التعليم الابتدائي أو الجامعي، وفي مختلف التخصصات والفئات المستهدفة، فقد بينت دراسة بن كريمة وعواريب (2017) أن المعلمين بحاجة ماسة للتكوين في جميع مجالات الكفايات وهو ما يعزز أهمية تطوير البرامج التدريبية. كما أبرزت دراسة سليمان والنجار (2015) ترتيباً متبائناً للكفايات حسب نوعها مع وجود فروق دالة تبعاً لمتغيرات النوع، والوظيفة، والخبرة، ما يسلط الضوء على تأثير الخلفية المهنية والشخصية في إدراك الكفايات. وفي السياق ذاته أظهرت دراسة القرشي (2013) ضعف مستوى ممارسة كفايات التدريس لدى معلمي الطلاب الصم مما يشير إلى الحاجة لتكوين متخصص. أما دراسة بواب (2014) فقد بينت تبايناً في مستوى ممارسة الكفايات المهنية والأكاديمية والإنسانية والتقويمية لدى الأساتذة الجامعيين من وجهة نظر الطلبة مما يعكس أهمية أخذ آراء المتعلمين بعين الاعتبار في تقييم فعالية الأداء التدريسي. وتؤكد مجمل هذه الدراسات الحاجة إلى تعزيز التكوين المستمر والتطوير المهني لمختلف فئات الأساتذة بما يواكب التحولات التربوية والتكنولوجية.

1- الكفايات التدريسية:

1-1- تعريف الكفاية:

تعد الكفاية منظومة متكاملة من الموارد الذاتية تشمل المعارف والمهارات والقدرات والسلوكيات والاستراتيجيات وأساليب التقويم، تنتظم في بنية مركبة ومنسقة تمكن الفرد من تعبئتها وتكاملها وتوظيفها بفاعلية في سياقات محددة وفي الوقت المناسب لتحقيق أداء ملائم ومتكيف مع متطلبات الوضعية⁽⁶⁾.

وهي قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة⁽⁷⁾.

إذا فالكفاية هي القدرة على الأداء الفعال داخل الوضعيات التعليمية أو المهنية اعتماداً على مكتسبات سابقة واستعدادات شخصية.

2-1- تعريف الكفايات التدريسية:

هي القدرة على أداء نشاط محدد يتعلق بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقييمه، يمكن تحليل هذا النشاط إلى مجموعة من السلوكيات التي تشمل الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية، مما يسمح بتقييمه بناءً على معايير الدقة وسرعة الإنجاز⁽⁸⁾.

كما أنها القدرة على التصرف بفعالية في نوع معين من المواقف التي تعتمد على المعارف ولكنها لا تقتصر عليها لمواجهة موقف ما، حيث يجب استخدام موارد معرفية متعددة ومتكاملة، لذا فإن التدريب على الكفايات لا يعني إهمال نقل المعارف كما أن امتلاكها مجردة لا يضمن استخدامها تلقائياً في المواقف المختلفة⁽⁹⁾.

كما أنها تعني القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية والوصول إلى النتائج المرجوة بأقل قدر من الجهد والوقت والمال، وتصف الحد الأدنى للأداء المطلوب فعندما يصل الفرد إلى هذا الحد يعني ذلك أنه قد حقق الحد الأدنى

من المهارة اللازمة لأداء مهنته. بمعنى آخر إذا كان المعلم يمتلك القدرات والمهارات التي تمكنه من تحقيق الحد الأدنى من الأهداف التعليمية المرجوة يمكننا القول إنه يمتلك الكفايات اللازمة لأداء عمله التعليمي⁽¹⁰⁾.

من خلال مراجعة الأدبيات التربوية نجد أن الكفايات التدريسية حددت في أشكال متعددة تراوحت بين من يراها مجرد قدرات معرفية ومهارية وبين من يوسع نطاقها لتشمل الأبعاد الوجدانية والاجتماعية، غير أن الاختصار على أحد هذه الجوانب لا يعكس طبيعة الممارسة التدريسية التي تفرض على الأستاذ استدعاء موارد متنوعة ومتكاملة في سياقات متغيرة، وانطلاقاً من هذا التصور يمكن تعريف الكفايات التدريسية في إطار هذه الدراسة بأنها منظومة متكاملة من المعارف والمهارات والقدرات والسلوكيات التي يوظفها الأستاذ بوعي ومرونة في تخطيط الدرس وتنفيذه وتقييمه بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وفعالية مع القدرة على التكيف مع خصوصيات الوضعيات الصفية ومقتضيات البيئة المدرسية.

1-3- الكفايات الأساسية التي ينبغي توفرها لدى الأستاذ في الممارسة التدريسية:

الكفايات التدريسية من المرتكزات الأساسية التي يقوم عليها نجاح العملية التعليمية حيث إن امتلاك الأستاذ لهذه الكفايات يسهم بشكل كبير في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وفي ظل التحولات التي يعرفها القطاع التربوي أصبح من الضروري تحديد الكفايات الأساسية التي ينبغي أن يتحلى بها الأستاذ لمواجهة التحديات الصفية والمهنية وضمان جودة الأداء التعليمي.

- كفاية التخطيط للدرس:

يعد التخطيط للتدريس أداة أساسية في نجاح العملية التعليمية حيث يشمل مجموعة من الإجراءات التي يعتمد عليها الأستاذ لضمان تحقيق الأهداف التعليمية بفعالية، وتبرز أهمية التخطيط في قدرته على تنظيم عناصر العملية التعليمية من خلال اختيار وصياغة الأهداف التعليمية بطريقة قابلة للملاحظة والقياس مما يقلل من الارتجال والعشوائية ويحد من المحاولة والخطأ أثناء التدريس، كما يسهم التخطيط في تجنب المشكلات الصفية ويمنح الأستاذ احترام التلاميذ ويعزز نموه المهني، إلى جانب ذلك يساعد على تحسين ضبط الصف وتحفيز مشاركة التلاميذ الفاعلة ويعزز وعيهم بالأهداف التعليمية ودورها في مستقبلهم، ويسهم التخطيط في تطوير العملية التربوية من خلال تحسين جودة التعليم وتطوير المناهج والاختبارات مما يجعله أداة فعالة في يد المشرف التربوي لتقويم الدروس ومتابعتها⁽¹¹⁾.

يمثل التخطيط نقطة الانطلاق في كل ممارسة تعليمية إذ يوفر إطاراً منظماً يوجه سير العملية التعليمية ويحد من الارتجال، حيث لا يعد عملية شكلية مرتبطة بإعداد وثائق مسبقة فقط، بل كشفت الممارسة الصفية أنه فعل أكثر عمقا لأنه يقتضي القدرة على استشراف حاجات التلاميذ وتوقع الصعوبات وتكييف الأهداف والأنشطة تبعاً لذلك. وانطلاقاً من هذا المنظور، يمكن أن نقول إن كفاية التخطيط للدرس هي قدرة الأستاذ على بناء تصور متكامل للدرس يحدد فيه الأهداف التعليمية وينسق بين الوسائل والأنشطة وأساليب التقويم، مع مراعاة الفروق الفردية وظروف الموقف التعليمي بما يجعل الدرس قابلاً للتنفيذ بكفاءة.

- كفاية تنفيذ الدرس:

ينفذ الدرس عبر خطوات منهجية تبدأ بالتمهيد لجذب انتباه التلاميذ وتحفيز تفكيرهم، يليها عرض المعلومات الجديدة وربطها بالمعارف السابقة لتيسير الفهم، ثم يعزز الترابط بين أجزاء المادة ويستتبط من خلاله التلاميذ التعميمات والقوانين العامة، ليختتم بالتطبيق الذي يستخدم لقياس مدى الفهم وتوجيه التعلم وفق النتائج⁽¹²⁾.

تمثل مرحلة تنفيذ الدرس خطوة محورية في العملية التدريسية تكمل مرحلة التخطيط دون أن تضمن نجاحها تلقائياً مما يستدعي امتلاك الأستاذ لمهارات تنفيذية فعالة، ومن أبرز هذه المهارات تهيئة التلاميذ وإثارة انتباههم ودافعيتهم من خلال اختيار أساليب مناسبة لطبيعة المرحلة والدرس، مع إدارة وقت التهيئة بشكل فعال كما يشترط الانتقال السلس من التهيئة إلى الدرس دون انقطاع مع متابعة ردود فعل التلاميذ لضمان التفاعل الإيجابي، وتشمل أساليب التهيئة الفعالة: تعريف التلاميذ بالأهداف، واستخدام التفاعل اللفظي وغير اللفظي، والملاحظة الواقعية، والتمثيل التصويري، ومراجعة الاختبارات السابقة. تسهم هذه المهارات في بناء بيئة صفية محفزة تعزز التعلم النشط وتحقق أهداف الدرس بكفاءة⁽¹³⁾.

تعد كفاية تنفيذ الدرس المرحلة المحورية التي تترجم فيها الخطط التربوية إلى ممارسات صفية ملموسة فهي لا تقتصر على عرض المحتوى وفق خطوات منهجية متعارف عليها بل تتجاوز ذلك إلى قدرة الأستاذ على تهيئة أجواء تعلم محفزة وإدارة التفاعل الصفّي بكفاءة وضبط الزمن والوسائل بما ينسجم مع خصوصيات الموقف التعليمي، ويكمن جوهر هذه الكفاية في مرونة المعلم وقدرته على تكييف استراتيجياته التدريسية مع استجابات المتعلمين واحتياجاتهم مما يجعل التنفيذ عملية ديناميكية تعكس مهنية الأستاذ وكفاءته، ومن هذا المنطلق يمكن النظر إلى كفاية تنفيذ الدرس باعتبارها ركيزة أساسية لضمان تحقيق الأهداف التعليمية وتجسيد الكفايات التدريسية في أبعادها المعرفية والمهارية والوجدانية.

- كفاية إدارة الصف:

تعد إدارة الفصل عملية شاملة تتجاوز مجرد حفظ النظام والانضباط لتشمل مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تنمية السلوكيات الإيجابية لدى التلاميذ وتعزيز العلاقات الإنسانية داخل البيئة الصفية. وتشمل هذه الإدارة عدة عناصر أساسية منها حفظ النظام بما يضمن تفاعلاً تعليمياً نشطاً نابعاً من رغبة التلاميذ في التعلم، وتوفير مناخ وجداني داعم يشجع على التجريب والتعلم من الخطأ. كما تشمل تنظيم البيئة الفيزيائية للفصل بما يلائم احتياجات التلاميذ النفسية والاجتماعية، وتقديم خبرات تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية، إلى جانب ذلك تقتضي الإدارة الفعالة ملاحظة أداء التلاميذ وتشخيص صعوبات التعلم لديهم، بالإضافة إلى إعداد تقارير دورية توثق مستويات تحصيل التلاميذ وتقديم لإدارة المدرسة وأولياء الأمور لدعم المتابعة والتقييم⁽¹⁴⁾.

تمثل كفاية إدارة الصف إحدى المرتكزات الجوهرية في الممارسة التربوية إذ لا يقتصر دورها على حفظ النظام والانضباط بل يمتد ليشمل بناء بيئة صفية إيجابية تعزز الدافعية وتدعم العلاقات الإنسانية بين التلاميذ، وتتجلى هذه الكفاية في قدرة الأستاذ على تنظيم فضاء التعلم وتوظيف استراتيجيات متنوعة لضبط السلوكيات ومعالجة الصعوبات الصفية بمرونة، بالإضافة إلى تهيئة مناخ وجداني آمن يسمح بالتجريب والتعلم من الخطأ، كما يبرز جوهرها في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتقديم خبرات تعليمية تراعي احتياجاتهم النفسية والاجتماعية مما يجعل إدارة الصف عملية شمولية تسهم في تحسين جودة التعلم وتعكس كفاءة المعلم المهنية.

- كفاية استخدام الوسائل التعليمية:

تعد الوسائل التعليمية أدوات داعمة لعملية التدريس تستخدم لتبسيط المحتوى العلمي وتقديمه بأسلوب مشوق يسهل على التلاميذ فهمه واستيعابه، ومن أبرز هذه الوسائل: السبورة التي تستخدم لعرض الأهداف والمعلومات العامة وتدوين الأسئلة، والشفافات التي تعرض ملخصات وأشكال توضيحية بطريقة بصرية فعالة، كما تستخدم الخرائط الجدارية لتوضيح المفاهيم التاريخية والجغرافية بشكل مبسط وجذاب دون الحاجة لأجهزة عرض، أما الأفلام

التعليمية فهي تجمع بين الصوت والصورة لتوفير تجربة حسية متكاملة تضيف على الدرس طابعا واقعيا يعزز الفهم (15).

يتطلب استخدام الوسائل التعليمية امتلاك المعلم كفايات تقنية متقدمة تشمل إتقان تقنيات التعليم الحديثة واستخدام الشبكات والوسائط المتعددة في تدريس التخصص، كما يشمل ذلك القدرة على تطوير وسائل تعليمية مبتكرة وتصميم تدريبات تعزز التفكير الإبداعي والناقد وتشجع التعلم الذاتي، وتعد تنمية حب الاستطلاع والمرونة الفكرية لدى التلاميذ جزءا أساسيا من هذه الكفايات (16).

إذا فكفاية استخدام الوسائل التعليمية تعد من الكفايات الأساسية التي تعكس إبداع الأستاذ وقدرته على توظيف الموارد التربوية بما يخدم تحقيق الأهداف التعليمية، فهي تشمل انتقاء الوسيلة المناسبة لطبيعة الدرس ومستوى المتعلمين وتصميم موارد مبتكرة تدعم التعلم النشط، وتتجسد هذه الكفاية في قدرة المعلم على دمج الوسائط الحديثة والوسائل التقليدية في إطار تكاملي يراعي الفروق الفردية ويحفز التفكير الإبداعي والناقد لدى التلاميذ مع ضمان الاستخدام الأمثل للوقت والجهد.

- كفاية التقويم:

التقويم عملية منظمة تهدف إلى تشخيص وتعزيز التعلم وتشمل عدة أنواع وفق توقيت تطبيقها كالتقويم القبلي الذي يستخدم في بداية الدراسة لتحديد خلفية التلاميذ العلمية، والتقويم التكويني الذي يطبق أثناء التعلم لتقديم تغذية راجعة مستمرة، أما التقويم التشخيصي فيعنى بتحديد صعوبات التعلم وأوجه القصور، بينما التقويم الختامي يقيم مدى تحقيق التلاميذ للأهداف بنهاية المقرر (17).

وتشمل كفايات الأستاذ في مجال التقويم القدرة على تقييم مكتسبات التلاميذ من خلال بناء أدوات تقويم فعالة وتشخيص الصعوبات وتحليل نتائج التقويم وتوظيفها في تحسين التعلم، كما تتضمن تدريب التلاميذ على التقويم الذاتي عبر إعداد استبانات ومناقشة المعايير وتشجيع تقويم الأقران، وتعد ممارسة الأستاذ للتقويم الذاتي عنصرا مهما لتحسين أدائه من خلال مراجعة نتائجه وتقبل التغذية الراجعة وتحليل ممارساته المهنية (18).

تتيح كفاية التقويم للأستاذ متابعة تعلم التلاميذ وتشخيص مواطن القوة والضعف لديهم بشكل مستمر بما يضمن توجيه العملية التربوية نحو تحقيق الأهداف المرجوة، ولا تقتصر هذه الكفاية على إعداد أدوات القياس وتطبيقها بل تشمل أيضا القدرة على تحليل النتائج واستثمارها في تحسين استراتيجيات التدريس، إلى جانب تدريب التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي وتقويم الأقران لتعزيز استقلاليتهم ومسؤوليتهم عن تعلمهم، كما تتجلى قيمة هذه الكفاية في مرونة المعلم على تنويع أساليب التقويم بما يتناسب مع طبيعة المحتوى ومستويات المتعلمين مما يجعل التقويم عملية بنائية وديناميكية تسهم في تطوير الأداء التعليمي وتحقيق الجودة التربوية.

2- الدراسة الميدانية:

2-1- منهج الدراسة: يعد اختيار المنهج العلمي خطوة أساسية في البحث حيث يسهم بشكل فعال في تحليل الظواهر وتمكين الباحث من فهم البيئة المحيطة به والإجابة عن تساؤلات الدراسة واقتراح حلول للمشكلة المطروحة، ونظرا لأن موضوع هذه الدراسة يتمحور حول "الكفايات التدريسية الضرورية في ضوء الممارسة الصفية من منظور أساتذة التعليم الابتدائي"، فإن المنهج الوصفي يعد الأنسب إذ يتيح جمع معلومات كافية حول الظاهرة محل الدراسة وتحليلها وتفسيرها بصورة منهجية تسهم في الوصول إلى نتائج دقيقة وقابلة للتعميم.

2-2- مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع البحث من جميع الأساتذة العاملين في المدارس الابتدائية بولاية قالمة حيث يمثلون الفئة المستهدفة نظرا لارتباطهم المباشر بموضوع الدراسة، وبما أنه من الصعب على الباحث الاتصال بعدد كبير من أفراد هذا المجتمع استوجب اللجوء إلى أسلوب العينات، ويعد اختيار العينة من أهم الخطوات المنهجية في البحوث الاجتماعية، حيث تم تحديد حجمها من خلال اختيار المدارس الابتدائية بالطريقة العنقودية العشوائية واختيار الأساتذة بالطريقة العرضية، حيث كان حجم العينة المناسب هو 50 فردا. حيث تمثلت خصائص العينة في:

- طريقة اختيار العينة: تم اعتماد أسلوب العينة العنقودية العشوائية.
- طريقة اختيار الأساتذة: تم الاعتماد على الطريقة العرضية (المتاحة).
- تمثيل العينة: تعكس هذه العينة التنوع الموجود بين أساتذة التعليم الابتدائي من حيث التوزيع الجغرافي داخل الولاية، مع مراعاة توفر الشروط المنهجية في اختيارها.

وقد تم إجراء الدراسة في بعض المدارس الابتدائية التابعة لولاية قالمة باعتبارها الوسط التعليمي الذي يمثل بيئة مناسبة لفحص موضوع البحث، حيث تم توزيع الاستبيان على 60 أستاذا تم استرجاع 54 استبيان وحذف 4 استبيانات لوجود أخطاء وعدم الإجابة على كل الأسئلة من طرف المبحوثين، فكان العدد النهائي للاستبيانات 50.

2-3- أداة الدراسة:

لجمع البيانات حول متغيرات الدراسة تم الاستعانة باستبيان مصمم لقياس الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي حيث تكون هذا الاستبيان من 39 فقرة تقابلها 5 بدائل (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، تدرج هذه الفقرات تحت 5 أبعاد هي:

جدول رقم (1): يوضح عدد الفقرات في كل محور لاستبيان الكفايات التدريسية.

المحور	عدد الفقرات
كفاية التخطيط للدرس	7
كفاية تنفيذ الدرس	9
كفاية إدارة الفصل	8
كفاية استخدام الوسائل التعليمية	7
كفاية التقويم	8
المجموع	39

المصدر: من إعداد الباحثين.

- **التعليمية:** يحتوي الاستبيان الكلي على تعليمية تهيء المبحوث للتجارب مع فقراته، حيث تضمنت التحية والتعريف بهدف الاستبيان وطريقة الإجابة عليه، بالإضافة إلى البيانات الشخصية الخاصة بالأستاذ التي تطلبها الدراسة.

- **طريقة تصحيح الاستبيان:** توزعت أوزان بدائل الاستبيان من درجة واحدة إلى 5 درجات بالترتيب، وبما أن كل فقرات الاستبيان إيجابية كان توزيع الدرجات كالتالي:

جدول رقم (2): يوضح درجات بدائل الاستبيان.

البدائل	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجات	5	4	3	2	1

المصدر: من إعداد الباحثين.

تقنيات التحليل الإحصائي:

بعد الانتهاء من جمع البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، تم تفرغها ومعالجتها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (الإصدار 20). وقد تم توظيف مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات والتحقق من صحة الفرضيات، تمثلت في: النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

4-2- عرض وتفسير النتائج:

- الفرضية الأولى: تمثل كفاية إدارة الصف أكثر الكفايات التدريسية ممارسة من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم.

- حساب فئات مقياس ليكارت الخماسي:

$$5 - 1 = 4$$

أولا يتم حساب المدى:

$$4 / 5 = 0,8$$

ثم حساب طول الفئة من خلال تقسيم قيمة المدى على عدد الخيارات أي:

إذا الفئة الأولى تكون من 1 إلى $0,80 + 1$ وهكذا بالنسبة لباقي الفئات، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (3): يوضح فئات ومستويات مقياس ليكارت الخماسي

المتوسط المرجح	المستوى
من 1 إلى 1,80	ضعيف جدا
من 1,81 إلى 2,60	ضعيف
من 2,61 إلى 3,40	متوسط
من 3,41 إلى 4,20	مرتفع
من 4,21 إلى 5	مرتفع جدا

المصدر: من إعداد الباحثين.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع الأبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الكفايات التدريسية

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم	ترتيب البعد
كفاية التخطيط للدرس	4,44	0,41	مرتفع جدا	3
كفاية تنفيذ الدرس	3,46	0,32	مرتفع	5
كفاية إدارة الفصل	4,90	0,36	مرتفع جدا	2

1	مرتفع جدا	0,45	4,96	كفاية استخدام الوسائل التعليمية
4	مرتفع	0,34	3,69	كفاية التقويم
	مرتفع جدا	0,30	4,33	الأداة ككل

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على مخرجات برنامج spss. V 20

يظهر من الجدول أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن أبعاد الكفايات التدريسية تراوحت بين (4,4- و 3,46) والانحرافات المعيارية بين (0,32 و 0,45) وبدرجة تقييم تتراوح بين (مرتفع جدا ومرتفع)، حيث كان أعلاها وفي المرتبة الأولى كفاية استخدام الوسائل التعليمية بمتوسط حسابي 4,96 وانحراف معياري 0,45، وفي المرتبة الثانية جاء بعد كفاية إدارة الفصل بمتوسط حسابي 4,90 وانحراف معياري 0,36، وفي المرتبة الثالثة كفاية التخطيط للدرس بمتوسط حسابي 4,44 وانحراف معياري 0,41، وفي المرتبة الرابعة كفاية التقويم بمتوسط حسابي 3,69 وانحراف معياري 0,34، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة كفاية تنفيذ الدرس بمتوسط حسابي 3,46 وانحراف معياري 0,32، إذا فالفرضية القائلة "تمثل كفاية إدارة الصف أكثر الكفايات التدريسية ممارسة من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم" غير محققة.

- الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة التعليم الابتدائي حول أكثر الكفايات التدريسية (التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، إدارة الصف، استخدام الوسائل التعليمية، التقويم) ممارسة تعزى إلى متغير الخبرة في التعليم.

جدول رقم (5): يوضح دلالة الفروق في الكفايات التدريسية باختلاف الخبرة في التعليم

الخبرة في التعليم	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة f	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
من 1 إلى 5 سنوات	بين المجموعات	134,26	2	290,43	0,48	0,62	غير دال إحصائيا
من 6 إلى 10 سنوات	داخل المجموعات	6610,73	47	122,56			
أكثر من 10 سنوات	المجموع	6744,98					

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على مخرجات برنامج spss V 20

من خلال نتائج تحليل التباين ANOVA المبينة في الجدول نلاحظ أن قيمة f تساوي 0,48 بقيمة احتمالية تساوي 0,62 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0,05 إذا فهو غير دال إحصائيا عند درجتي حرية 2 للتباين الكبير و 47 للتباين الصغير، ونقول إنه لا توجد فروق دالة إحصائية في أداء المجموعات يرجع إلى الخبرة في التعليم، بالتالي فالفرضية القائلة بأنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أساتذة التعليم الابتدائي حول أكثر الكفايات التدريسية ممارسة تعزى إلى متغير الخبرة في التعليم" غير محققة.

2-5- مناقشة النتائج:

- الفرضية الأولى: تمثل كفاية إدارة الصف أكثر الكفايات التدريسية ممارسة من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم. تشير نتائج الدراسة إلى أن تقييم الأساتذة لمستوى ممارستهم للكفايات التدريسية جاء بوجه عام بدرجة مرتفعة إلى مرتفعة جدا حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3,46 و 4,96) مما يدل على وعي أفراد العينة بأهمية

الكفايات التدريسية وممارستهم لها بشكل جيد، وقد تصدرت كفاية استخدام الوسائل التعليمية المرتبة الأولى بمتوسط مرتفع جداً (4.96) وهو ما يعكس تنامي الاهتمام بتوظيف التقنيات الحديثة والوسائط المتعددة في العملية التعليمية، وقد يعود ذلك إلى التوجهات التربوية المعاصرة التي تركز على التعلم النشط وتعزيز الفهم من خلال الوسائل البصرية والسمعية.

أما كفاية إدارة الفصل فقد جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط مرتفع جداً (4.90) مما يدل على إدراك المعلمين لأهمية ضبط البيئة الصفية وتنظيمها بما يسهم في تحسين التفاعل الصفّي وتعزيز عملية التعلم، إذ إن هذه النتيجة تتناقض مع الفرضية القائلة بأن إدارة الفصل تمثل أكثر الكفايات ممارسة، حيث سبقتها كفاية الوسائل التعليمية من حيث التقدير.

وفيما يخص كفاية التخطيط للدرس حلت في المرتبة الثالثة بمتوسط (4.44) وهو متوسط مرتفع يعكس أهمية هذه الكفاية في الإعداد المسبق للتدريس وضمان جودة التنفيذ وتحقيق الأهداف التعليمية.

بينما جاءت كفاية التقويم في المرتبة الرابعة بمتوسط (3.69) مما يشير إلى وجود فجوة نسبية في ممارسة هذه الكفاية، وقد يعزى ذلك إلى التحديات المرتبطة بقياس نواتج التعلم أو ضعف التكوين في أدوات وأساليب التقويم.

أما كفاية تنفيذ الدرس فجاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.46) وهي أدنى الكفايات ممارسة، ما يشير إلى الحاجة لتعزيز مهارات المعلمين في تفعيل الخطة التعليمية داخل الفصل وضمان التفاعل النشط مع التلاميذ أثناء التدريس، وقد يكون هذا التراجع ناتجاً عن الفجوة بين التخطيط والتنفيذ أو ضعف المتابعة والتدريب أثناء الخدمة.

وبناء على ما سبق يمكن القول إن الفرضية القائلة "تمثل كفاية إدارة الصف أكثر الكفايات التدريسية ممارسة من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم" غير محققة، إذ أظهرت النتائج أن كفاية استخدام الوسائل التعليمية هي الأكثر ممارسة حيث يمكن تفسير ذلك بعدة أسباب مترابطة سواء من حيث الواقع التعليمي أو من الناحية التربوية حيث شهدت السنوات الأخيرة توظيف الوسائل التعليمية خاصة الرقمية منها والتي أصبحت من أولويات المؤسسات التربوية لمواكبة التقدم التكنولوجي ما جعل المعلمين أكثر عرضة للتدريب في هذا الجانب وأتاح لهم فرصاً أكبر للتطبيق والممارسة، كذلك سهولة الملاحظة والتقييم باستخدام هذه الوسائل يكون ملموساً ومرئياً ويمكن رصده بسهولة من قبل الإدارات التربوية أو أثناء الزيارات الصفية مما يشجع الأساتذة على التركيز عليه لإبراز كفاءتهم المهنية، بالإضافة إلى الدعم المؤسسي فغالبا ما توفر المدارس أدوات ووسائل تعليمية متنوعة مدعومة بمشاريع أو برامج حكومية وخاصة، مما يسهل على الأستاذ استخدامها دون الحاجة إلى جهد كبير في التحضير مقارنة بكفايات أخرى تتطلب مهارات تحليلية وتخطيطية أعمق مثل التقويم أو تنفيذ الدرس، كما أن الوسائل التعليمية خاصة الحديثة منها تثير اهتمام التلاميذ وتزيد من دافعيتهم وهذا يعزز أهميتها ويزيد من توظيفه لها في الدروس. الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أساتذة التعليم الابتدائي عن أكثر الكفايات التدريسية ممارسة (التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، إدارة الصف، استخدام الوسائل التعليمية، التقويم) تعزى إلى متغير الخبرة في التعليم.

تُشير هذه النتيجة إلى أن متغير الخبرة المهنية لا يحدث تأثيراً جوهرياً في ممارسات الأساتذة للكفايات التدريسية محل الدراسة ما يعني أن الأساتذة ذوي الخبرة المحدودة والذين لديهم خبرة متوسطة أو طويلة يتقاربون

في مدى تطبيقهم لهذه الكفايات، وقد يعزى هذا التقارب إلى عدة عوامل تربوية ومؤسسية مختلفة فمن المحتمل أن يكون الأساتذة قد تلقوا تكويناً موحداً سواء في مرحلة التكوين الأكاديمي أو من خلال دورات التطوير المهني أثناء الخدمة مما يفسر التشابه في الكفايات التي يمارسونها بغض النظر عن خبراتهم المختلفة، كما أن اعتماد وزارة التربية على مناهج وأدلة تعليمية موحدة ملزمة لجميع الأساتذة والإشراف المنتظم من قبل المفتشين والموجهين التربويين في توجيه الممارسات قد ساهم في الحد من تأثير الخبرة في التباين على مستوى الأداء.

كما تشير هذه النتائج إلى أن سنوات الخبرة ليست العامل الوحيد أو الحاسم في مستوى ممارسات الكفايات التدريسية ما يفتح المجال أمام دراسات مستقبلية لتحليل تأثير متغيرات أخرى مثل المستوى الأكاديمي، أو طبيعة التكوين المستمر، أو البيئة المدرسية، أو الحوافز الذاتية، أو نوع الدعم الإداري والتربوي، وأن عدم دلالة الفروق إحصائياً تبعاً للخبرة في هذه الدراسة لا يقلل من أهمية الخبرة المهنية بحد ذاتها لكنه يشير إلى أن فعالية الأستاذ تتأثر بعوامل متعددة.

خاتمة:

في ضوء هذه الدراسة التي تناولت الكفايات التدريسية الضرورية في ضوء الممارسة الصفية من منظور أساتذة التعليم الابتدائي تبين أن مستوى ممارسة الكفايات جاء بدرجة مرتفعة إلى مرتفعة جداً مع تفوق كفاية استخدام الوسائل التعليمية، كما أظهرت نتائج تحليل الاستبيان عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة في التعليم مما يعكس وعياً مهنيًا متقدماً لدى الأساتذة وتوحداً في الممارسات التربوية داخل الفصول الدراسية، وتبرز أهمية هذه النتائج في كونها تسلط الضوء على واقع الممارسة التدريسية من الداخل وتكشف عن المجالات التي تستدعي تطويراً مهنيًا أعمق، مما يفتح المجال أمام صناع القرار التربوي لإعادة النظر في سياسات التكوين والتأطير التربوي بهدف الارتقاء بالأداء التعليمي في طور الابتدائي الذي يعد حجر الزاوية في بناء المنظومة التربوية ككل.

التوصيات:

- تفعيل التكوين المستمر بأساليب تطبيقية تركز على تطوير الكفايات ذات التقييم المتوسط كتنفيذ الدرس والتقييم التربوي.
- تعزيز استخدام الوسائل التعليمية الرقمية وتوفير البنية التحتية اللازمة لضمان تكافؤ فرص التوظيف الفعال لهذه الكفاية في جميع المدارس.
- الاهتمام بالجانب العملي في التكوين الأكاديمي للأساتذة الجدد وربط النظري بالممارسة الصفية عبر التدريب الميداني المكثف.
- اقتراح دراسات لاحقة تستهدف متغيرات أخرى مثل الدافعية المهنية أو البيئة المدرسية لفهم أعمق للعوامل المؤثرة في فاعلية الكفايات التدريسية.

البيبلوغرافيا:

- 1- خضر فكري رشيد (2006)، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة، عمان، ص 391.
- 2- بن كريمة بوحفص وعواريب لخضر (مارس 2017)، تصور لبرنامج مقترح لتنمية الكفايات التدريسية الأساسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 28، ص 219-232.
- 3- سليمان أحمد والنجار عادل (30 سبتمبر 2015)، الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية في المرحلة الابتدائية من التعليم العام بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 3، ص 265-301.

- 4- بواب رضوان (2014)، الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة، أطروحة دكتوراه، جامعة سطيف 1.
- 5- القرشي فواز (2013)، الكفايات اللازمة لمعلمي الرياضيات لتدريس الطلاب الصم ودرجة ممارسهم لها، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.
- 6- التومي عبد الرحمان (2005)، الكفايات: مقارنة نسقية، دار الهلال، المغرب، ص 36.
- 7- الفتلاوي سهيلة محسن (2003)، الكفايات التدريسية: المفهوم_ التدريب_ الأداء، دار الشروق، الأردن، ص 29.
- 8- عمران خالد عبد اللطيف (2012)، تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها في عصر المعلومات وثورة الاتصالات: رؤى تربوية معاصرة، مؤسسة الوراق، عمان، ص 208.
- 9- اللحية حسن (2007)، الكفايات في علوم التربية: بناء كفاية، إفريقيا الشرق، المغرب، ص 127.
- 10- راشد علي (2005)، كفايات الأداء التدريسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 56.
- 11- شير خليل وجمال عبد الرحمان وأبو زيد عبد الباقي (2014)، أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان، ص 84 - 87.
- 12- الحساوي حاكم موسى (2019)، التقنيات التربوية الحديثة في التدريس، دار ابن النفيس عمان، ص 44.
- 13- شبر وآخرون، نفس المرجع السابق، ص 151-156.
- 14- زيتون كمال عبد الحميد (2003)، التدريس: نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ص 509-511.
- 15- الفتلاوي سهيلة، نفس المرجع السابق، ص 253-327.
- 16- بوعموشة نعيم (2018- 2019)، الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم - دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجيجل، أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة 1.
- 17- شبر خليل وآخرون، نفس المرجع السابق، ص 297-298.
- 18- الجوادي رياض (2018)، الكفايات الأساسية لمدرس القرن 21، دار التجديد عمان، ص 74-75.

قراءة في أزمة التربية والتعليم في الفكر الجزائري المعاصر بين التحديات والرهانات

"عبد الله شريط نموذجا"

مختارية بكير⁽¹⁾ أ.د جمال بوغالم⁽²⁾

1- مخبر المجتمع ومشاكل التنمية المحلية في الجزائر، قسم الفلسفة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة شلف،

m.bakir@univ-chlef.dz

2- مخبر المجتمع ومشاكل التنمية المحلية في الجزائر، قسم الفلسفة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة شلف،

d.boughalem@univ-chlef.dz

تاريخ القبول: 2026/01/08

تاريخ المراجعة: 2025/11/19

تاريخ الإيداع: 2025/05/02

ملخص

تسعى ورقتنا البحثية هذه إلى تحليل الأزمة التربوية والتعليمية في الجزائر من منظور الفكر الجزائري المعاصر، ويعد عبد الله شريط من أهم رواده، الذين طرحوا عدة قضايا فكرية تعكس أبعاد هوية المجتمع الجزائري، وفي مقدمة هذه القضايا أجندة التربية والتعليم ومشكلاتها، لذلك فقد ركزت هذه الدراسة على الأزمة التربوية والتعليمية في فكر شريط، وأسبابها، ومدى ارتباطها بمختلف المناحي الثقافية والاجتماعية والإيديولوجية التي ينبغي للنظام التربوي والتعليمي في الجزائر أن يؤسس عليها قواعده، والتي بإمكانها أن تخرجه من حالة الانحدار التي آل إليها وتعيد تجديد مناهجه وفق مقوماته، التي تحفظ انتماءه العربي والإسلامي، وتسمح له بالانفتاح الواعي على التغيرات العالمية المتسارعة.

الكلمات المفتاحية: فكر جزائري، عبد الله شريط، أزمة، تربية، تعليم.

A reading in the educational crisis in the Algerian contemporary through, between stakes and challenges

"Abdallah cheriet as a model"

Abstract

This paper analyses the educational crisis through the contemporary perspective of thought in Algeria according to Abdallah Cheriet, who presented many intellectual problems reflecting the dimensions of the Algerian social identity like in "The Education Agenda", and coins it with different cultural, social, and ideological aspects that should be the foundation of the educational system. For this reason, the study focuses on education in Cheriet's reflection and the causes of its lowly state. Renewing its curricula and their contents within its components by keeping its Arab and Islamic belonging, and allowing to a conscious openness to the international rapid changes.

Keywords: Algerian thought, Abdallah cheriet, crisis, education, teaching.

مقدمة:

يعدّ الفكر الجزائري المعاصر مرحلة انتقالية جاءت بعد تاريخ ثوري وتحولات جذرية، سياسية واجتماعية وثقافية عرفها المجتمع الجزائري، بعد مخاض استعماري مرير أوقعتة مخلفاته في العديد من الأزمات، ولأنّ هذا الفكر كان نتيجة تجربة نضالية حاسمة وطويلة، فقد كان اهتمامه واضحاً بالقضايا التي تمس هوية المجتمع الجزائري في ظل مختلف التحديات العالمية، ولأنّ التربية والتعليم يمثلان الدعامة الأساسية لبنية أي مجتمع وانطلاقته الثورية للتغيير وبالنظر إلى مآلات السياسة الاستعمارية التي حاولت فرنسا الجزائر فقد نتج عنها أزمة تربوية وتعليمية واختلال جاثم فيها عانى منه المجتمع الجزائري بعد استقلاله، وكانت هذه الأزمة محلّ اهتمام المفكرين الجزائريين المعاصرين، وعلى رأسهم عبد الله شريط، والذي تميز فكره بالطرح العميق للقضايا الفكرية المعاصرة وتحليله التاريخي لها، من جانبيين، الأول نقدي للزادواجية والتشذرم الفكري الذي فشل في الوصول إلى تركيبة تساعد على استيعاب إيجابيات الحداثة دون أن يؤدي ذلك إلى التضحية بالهوية والأصالة، والثاني إصلاحي وتجديدي، فشكّلت المعضلة التربوية والتعليمية في الجزائر، إحدى المحطات التي توقف عندها شريط بتحليل أسبابها وخلفياتها التي انعكست على الجوانب السياسية والاجتماعية والثقافية وحتى التتموية، فحاول تقديم رؤية مستقبلية للنظام التربوي والتعليمي في الجزائر، بحيث تبنى هذه الرؤية على فقه الواقع والحفاظ على ثوابت الأمة الجزائرية العربية المسلمة مع ضرورة التفاعل الإيجابي مع مستجدات الحضارة المعاصرة.

لذلك فاستنادا لما سبق طرحه ولاستجلاء الأسباب الكامنة وراء أزمة النظام التربوي والتعليمي ومساالك تجاوزها في فكر شريط، ستهتم ورقتنا البحثية بتناول الإشكال الآتي:

- ما هي جذور الأزمة التربوية والتعليمية حسب شريط؟ وما هي تداعياتها؟
- أي مسارات واعدة قدمها شريط لإعادة تجديد النظام التربوي والتعليمي في الجزائر؟ وما هي آليات إصلاحه؟

1- سؤال التربية والتعليم في الفكر الجزائري المعاصر:

في بادئ الأمر لا بد من الحديث إجمالاً عن خصوصية الفكر الجزائري المعاصر والذي انبنى في إطار تاريخي وسياسي تحدد وفق فلسفة ثورية شعبية، وكذا ثقافي واجتماعي متنشعب ومعقد يسعى للدفاع عن هويته ومقومات انتمائه العربي المسلم.

إنّ اعتناق الجزائر من المستعمر الفرنسي، يعتبر تاريخاً حاسماً لبداية الفكر الجزائري المعاصر، ويرجع هذا إلى أنّ الاحتلال الفرنسي قد أجبر الأمة الجزائرية على استنفار قوتها وتقديم تضحيات جسام للحفاظ على هويتها وكيانها والعمل على تحقيق تحررها وانبعائها كما أنه يعد عاملاً مهماً "في الانتقال القسري للمجتمع الجزائري من العزلة الطويلة التي عاشها إلى الانفتاح على تيارات الحداثة المختلفة بخيرها وشرها، فكان هذا بمثابة فاتحة عهد جديدة للجزائريين والتي تبعثها آثارها الخيرة والضارة إلى يومنا هذا"⁽¹⁾.

فالتّمعن في الخطاب الفكري الجزائري المعاصر يفصح بأنه مرّ بعدة مراحل فقد اتّسم هذا الخطاب في وجود الاستعمار الفرنسي بميزة إحيائية، وباتجاه إسلامي ونضالي لمواجهة الاحتلال من جهة ومن جهة أخرى كثورة ضد الأوضاع السياسية والاجتماعية والثقافية التي كانت سائدة وهو ما تبلور في إسهامات جمعية العلماء المسلمين، وما قدمه الفكر الباديسي من دعوة إصلاحية في كل الميادين الثقافية والتربوية والتعليمية والدينية.

ومن ثمة واجه الخطاب الفلسفي في الجزائر ضعفاً "بغيباب إيديولوجية تميّزه، وتعبّر عن انتمائه، بل كان الأمر مجرد استعارة لنماذج فكرية غربية ومحاولة تطبيقها على الساحة الاقتصادية والفكرية"⁽²⁾.

وبالعودة إلى واقع الفكر العربي المعاصر عامة والجزائري خاصة، فقد وجدت عدة اتجاهات فكرية متصارعة المبادئ والأفكار السياسية والاقتصادية، تمثلت في التيار الإسلامي والإشتراكي والليبرالي. ل فالاتجاه السلفي الإسلامي رأى بأن احتواء اللحظة الراهنة لن يكون إلا بالرجوع إلى أصالة الأمة وحفظها لتراثها واتباعها لتعاليم الدين الإسلامي والابتعاد على محاولة محاكاة تلك النماذج الغربية البعيدة على البيئة العربية الإسلامية.

ل أما الاتجاه الليبرالي فأكد أن تجاوز قنوط الأمة العربية لن يكون إلا بإيديولوجية قائمة على حرية فردية، وديمقراطية من شأنها أن تساهم في "خروج الإنسان العربي من عزله ليحاول اللحاق بإنجازات الغرب وما حققته الرأسمالية"⁽³⁾.

ل أما الاتجاه الاشتراكي الماركسي فرأى أن تمحيص الواقع العربي يفضي إلى حتمية الابتعاد عما قدمته الرأسمالية من فشل ذريع في تحقيق آمال الأمة العربية، والتشبث بمقولات الاشتراكية التي تسعى إلى تحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية.

والجدير بالذكر أن هذه التيارات "لم تولد من الفراغ بل كان لها حضورها القوي والبارز على مستوى القرار السياسي، فقد شاعت ضمن تاريخ الفكر العربي عامة والجزائري خاصة وتعاملت معها النخب الحاكمة بتعامل ظرفي يقر بها تارة ويقصيها أحيانا أخرى، بحسب الدعم أو الاستتار الداخلي والخارجي الذي تتلقاه"⁽⁴⁾.

لذلك فالقارئ لإنتاج الفكر الجزائري المعاصر يجده متميزا في طرح قضاياها في العديد من المؤلفات الكثيرة للمفكرين الجزائريين المعاصرين كعبد الله شريط، وأبو القاسم سعد الله، والبخاري جمانة، ففي طليعة اهتمامات هؤلاء المفكرين تبرز تجليات فلسفة الثورة الجزائرية كسلاح فعال لتغيير الواقع الاجتماعي برمته، وتتضح معالم هذه الفلسفة في طرح العديد من القضايا الفكرية السياسية والتربوية والاجتماعية.

إن الحديث عن فلسفة الثورة الجزائرية يؤدي بنا إلى "التركيز على محركها الفكري المتمثل في الطرح النقدي للسياسة الاستعمارية خاصة التربوية والتعليمية منها، لا سيما في ظل محاربة المستعمر الفرنسي للتعليم المعرب"⁽⁵⁾، ومحاولة القضاء على دعائمه التي ترسي مفهوم الوطنية والدفاع عن مقومات الوطن، خاصة وأن فرنسا كانت تنظر للإنسان الجزائري بنظرة احتقار، وتتعمد تجهيله وحصره في مناهات التخلف "قالعربي حسب المستعمر الفرنسي، ولأنه ينتمي إلى جنس بشري منحط لا يمكن أن يقبل الثقافة والتعليم، وإن خطوة إنشاء مدارس للأهالي في الجزائر من شأنه أن يعرض هذه البلاد لخطر يهدد الميدان المالي ومستوطنات الفرنسيين بالجزائر، لذلك يتوجب على البرلمان الفرنسي أن يعيد النظر في قراره المتعلق بفتح المدارس ويعدل عنه"⁽⁶⁾.

كما أن الأزمة التربوية والتعليمية التي خلفها الاستعمار الفرنسي، من تعليم هدفه الأساسي فرنسة التلاميذ وطمس هويتهم بمنهج تغريبي يلغي الأصالة، ويقدم التاريخ والجغرافيا الفرنسية، نتج عنه نخبة تعيش اغترابا عن واقعها وازدواجية فكرية وثقافية، وهو ما شكل معضلة حقيقية للنظام التعليمي والتربوي في الجزائر بعد الاستقلال، الأمر الذي تطلب تضافر جهود المفكرين الجزائريين كمحاولة لخلق تقارب الرؤى واستتفاد مختلف القوى للخروج بمقاربات علاجية تربوية وتعليمية من شأنها أن تجعل من التربية والتعليم ركيزة أساسية في حفظ هوية المجتمع الجزائري ومراعاة وطنيته وحفظ لغته العربية، والخلاص من الهيمنة الفرنسية الفكرية والاقتصادية وإعادة بعث برامج للتعريب والتي بإمكانها أن تعيد للعربية أمجادها مع التطلع على اللغات الأجنبية الأخرى والحرص على

إعداد جيل منتج مفتوح على العالم، لذلك سنتخذ من طرح شريط لقضية التربية والتعليم أنموذجاً، نظراً لمنهج التحليلي العميق للأزمة ورؤيته العلاجية لها.

2- سؤال التربية والتعليم في فكر عبد الله شريط ومرجعياته:

2-1- عبد الله شريط "حياته ومؤلفاته":

يعتبر الدكتور عبد الله شريط من أبرز رواد الفكر الفلسفي الجزائري المعاصر، بسمات هذا الفكر الخاصة ومنطلقاته التي تبلورت في ضوء الخروج من قبضة الاستعمار الفرنسي.

ولد مفكرنا عبد الله شريط في مدينة مسكيانة التابعة لولاية أم البواقي في عام 1921، تشبع من صغره بالتعليم الديني، ونهل من مدارس جمعية العلماء المسلمين وحصل العلم الشرعي من تونس⁽⁷⁾.

ويصنف شريط كمفكر موسوعي، استطاع أن يجمع بين التعليم الديني وكذا التعليم الفلسفي دون أن يقع في أي تناقض توفي سنة 2010، بعد أن قدم مسيرة علمية حافلة بالإنجازات والعطاءات الفلسفية، فقد أنصب مجهوده العلمي على إعادة بعث العقل الجزائري وإيقاظه من سباته من خلال تدريسه الفلسفة وكذا العلوم الاجتماعية بمختلف فروعها في الجامعة الجزائرية كما قدم على الصعيد الأكاديمي إسهامات متعددة من خلال مؤلفاته التي أثرت المكتبة الوطنية⁽⁸⁾ نذكر منها:

- الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون.
- مع الفكر السياسي الحديث والمجهود الإيديولوجي في الجزائر.
- حوار إيديولوجي حول المسألة الصحراوية والقضية الفلسطينية.
- معركة المفاهيم.
- الجزائر في مرآة التاريخ.
- المشكلة الإيديولوجية في الجزائر وقضايا التنمية.

يعدُّ شريط من المفكرين الذين كان همُّهم إصلاح الواقع الجزائري وما عرفه من انزلاقات بعد استقلاله، وفي دفاعه المستميت عن الهوية الجزائرية بالدعوة إلى تعزيز الانتماء إلى التراث الجزائري الثقافي والديني والتاريخي، فقد دخل في معركة فكرية واقعية هدفها الأساسي هو بناء إنسان جزائري يدرك مختلف التحديات العالمية التي تواجهه، بعيداً عن سياسية التنظير المجرد، بل من خلال عرض رؤاه الإصلاحية التي يمكن تنفيذها.

2-2- سؤال التربية والتعليم في فكر عبد الله شريط ومرجعياته المنطلق منها:

إنَّ طرح قضية التربية والتعليم في فكر شريط وما احتوتها من تحليل للأزمة وتقديم وجهة نظره النقدية الواقعية والإصلاحية، كان انطلاقاً من مرجعيات استقى منها شريط منطلقات فكره التربوي والتعليمي، ويبدو من خلال قراءة مؤلفاته تأثيره الواضح بالمدارس الإصلاحية بالدرجة الأولى وبانفتاحه على مدراس الفكر العربي والغربي، وهو ما يدل على عمق فكره وتشعبه، وبالتالي يمكن إجمال مختلف المدارس الفكرية التي أثرت في شريط في:

* الفكر الباديسي:

لقد كان عبد الله شريط من أبرز طلبة جمعية العلماء المسلمين وأحد تلاميذتها الذين تأثروا بمبادئها وفلسفتها، ولأنه تدرّس وفق المنهج الباديسي فقد تأثر بالمنهج القائم على الإصلاح والدفاع عن الهوية الجزائرية العربية الإسلامية في ظل التحديات التي واجهتها في وجود المستعمر الفرنسي وبعد نيل الاستقلال منه، ولأنَّ ابن باديس قد كان همّه هو الحفاظ على التراث الجزائري الإسلامي الأصيل، إلا أنه من جانب آخر دعا إلى التطلع إلى ما

جاءت به الحداثة، مع السير وفق القيم الاجتماعية والأخلاقية التي يركز عليها المجتمع الجزائري⁽⁹⁾، وهو ما نلمسه في منهج شريط القائم على التوفيق بين التراث الإسلامي والفكر الغربي الحديث، مؤكداً على أن دعوة التجديد لا تعني بالضرورة القطيعة مع تاريخنا الماضي، فلقد استلهم شريط من عبد الحميد بن باديس ثنائيتها الداعية إلى الجمع بين " تدريس الدين والعلوم الحديثة " موظفاً إياها في سياق ما بعد الاستقلال فأكد على أهمية إصلاح المناهج وطرق التدريس بما يناسب روح العصر مع الانطلاق من القيم التوعوية التي تحفظ الهوية والتي أسس لها عبد الحميد بن باديس.

لذلك أخذ شريط من المنهج الباديسي العديد من أفكاره ومبادئه التي تخص النهضة والإصلاح، لا سيما الجانب العملي منه الذي يبتعد عن التنظير الشكلي والأجوف، "وعدم الانطواء عن الناس في تلك الحلقات الضيقة التي يختص بها أهل الفكر والذكر، فيعتمد الأستاذ في الجامعات وفي مختلف التجمعات التعليمية على الحوار القائم على النقد والذي يخرج الوقائع من العنينة والتي تعني "عن فلان وعن فلان"، والابتعاد عن السردية الكرونولوجية"⁽¹⁰⁾.

وبالتالي شكّلت الدعوة الإصلاحية التربوية والتعليمية لابن باديس ركيزة أساسية، استند إليها شريط في تأكيده على ضرورة التعليم كطريق لإحياء الأمة الجزائرية، وإيقاظها من براثن الجهل التي خلقها المستعمر.

* الفكر الخلدوني:

إنّ الفكر الخلدوني كان بمثابة الملهم لعبد الله شريط، خاصة وأنه كان دارساً لفكره في أطروحته للدكتوراه "الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون".

فلقد استلهم شريط من ابن خلدون نظريته للتربية والتعليم كعملية متكاملة لا يمكن أن تتم بمعزل عن المجتمع وأحواله وأن الخلل في النظام التربوي والتعليمي عند العرب إنما يعود إلى عقدة التبعية الفكرية للغرب، وبالابتعاد عن اللغة الأم واستعارة لغة أجنبية لا تمكن أن تمثل لغة المجتمع الجزائري ولا انتماءه لذلك، فجدور الأزمة تعود إلى القانون الخلدوني، "تتبع المغلوب للغالب"، لذلك يقول شريط "إنّ عقدة النقص المتجذرة فينا دون وعي، تقبع في اللاشعور وهي التي تجسد قانون ابن خلدون" أن المغلوب منبهر بتقليد الغالب "وتتبعه في طريقة لبسه ومأكله، وحتى في طريقة عيشه، وبما أن الغلبة الحضارية للأوروبيين فقد تبعته تلك السيطرة العسكرية والسياسية التي هيمنت علينا، لكي نثبت لأنفسنا وللفرنسيين، والعالم المتقدم بأجمعه بأننا لسنا متأخرين ولا نعاني من أزمة تخلف، بل أيضا نستعمل لغتهم ونتكلمها"⁽¹¹⁾.

* الفكر الاشتراكي:

لقد آمن شريط بالاشتراكية كنظام كان طريقاً لإنقاذ العديد من الدول التي نالت استقلالها حديثاً ومن بينها الجزائر، ودعا صراحة إلى تبني هذا النظام والأخذ منه جوانبه السليمة التي يمكن الاستناد إليها في أي بناء اقتصادي أو ثقافي وكذا اجتماعي⁽¹²⁾.

فمجدّ عبد الله شريط الاشتراكية ورأى بأنها قد بذلت الكثير من الجهود من أجل مواجهة الصعوبات التي واجهتها ورغم هذا فقد حققت الكثير، خاصة ما جاءت به الثورة الصناعية والقوى الفلاحية وما تم إنشاؤه من المدارس والجامعات، وإعداد البرامج لمساعدة الولايات الفقيرة، وعلى الرغم مما سُجل من الأخطاء المتعلقة بالتطبيق ونقص المسؤولين المنقّدين، ومشكلة صعوبة المراقبة وتشابك عملية الجزاء والعقاب وعدم وضوح الحدود

الفاصلة بين العامل وغير العامل وبين المنتفع من عمله، والمنتفع من قعوده، فإنّ ما أحرزته الاشتراكية من إنجازات مختلفة ومنشآت عمرانية لا يمكن لأحد أن ينكرها⁽¹³⁾.

ولأنّ شريط كان يثق في الاشتراكية كنظام من شأنه أن يعزّز التعليم ويجعله أحد الركائز الأساسية للوصول إلى العدالة الاجتماعية والخروج من تلك الأزمة التي يعانيها قطاع التربية والتعليم من مآلات أفضى إليها بسبب السياسة الاستعمارية الفرنسية، لذلك فقد دعم مقولات الاشتراكية الداعية إلى التعليم المجاني المتكافئ الفرص للجميع، وإدارة مركزية من شأنها أن تزيد دعم الموارد التعليمية، للولايات الأكثر فقرا، لذلك كانت الاشتراكية في نظر شريط هي النظام الأمثل الذي بإمكانه أن يتبنى سياسة تعليمية شاملة هدفها إزالة الفوارق الطبقية، وكذا العمل على تعزيز مختلف القيم الاجتماعية المبنية على العدالة والمساواة.

*فلسفة جون ديوي:

يبدو تأثير الفلسفة التربوية البراغماتية لجون ديوي واضحا على آراء شريط التربوية والتعليمية من خلال تأكيده على العديد من مقولات ديوي خاصة التي تربط التربية والتعليم بالجانب العملي والممارسة الاجتماعية، وعلى إحداث التوازن بين احتياجات الفرد ومتطلبات المجتمع، ولأنّ ديوي كانت فلسفته التربوية هي دعوة إلى تجديد الأنظمة التربوية والتعليمية بنظرة واقعية تلائم التغيرات الاجتماعية والاقتصادية⁽¹⁴⁾، فإن شريط قد استقى من الخطاب التربوي البراغماتي مبادئ العملية التي تقدّس التنفيذ على التنظير.

وبتعدد مشارب فكر شريط وتنوعها نلمس تحليله العميق لأزمات القضايا الفكرية العربية عامة، والجزائرية خاصة، فخلفيته الفكرية الثرية جعلته يقدم قراءات مبتكرة للمشكلات المثارة بصورة جمعت بين الأصالة والمعاصرة وقدمت إضافة نوعية للخطاب العربي المعاصر بصفة عامة.

3- أسباب أزمة التربية والتعليم عند عبد الله شريط:

إنّ المجتمع الجزائري الذي خاض ويلات الاستعمار وانتصر عليه بعد مخاضات دامية عسكرية وسياسية وفكرية وجد نفسه أمام أزمة تربوية وتعليمية تعددت أسبابها لعمق المعضلة وتشعب أبعادها، وبتداخل مختلف الجوانب الاجتماعية والثقافية والسياسية التي عمّقت من حجم الهوة بين النظام التعليمي الذي كان سائدا وبين تسارع تغيرات العصر التي جعلت من هذا النظام غريبا عنها وعن تحدياتها، لذلك كيف فسر عبد الله شريط هذه الأزمة؟

في نظريته المتعلقة بالسياسة و التعريب يقول شريط عن العقبات التي تواجه النظام التعليمي والتربوي في الجزائر، "فهي نفس العقبات التي تعانيها المجتمعات المتخلفة جميعا سواء كانت ذات نزعة معربة أو مفرنسة وهي مشبطات تتمّ عن قلة الوسائل البشرية خاصة وقلة التجربة وكثرة المستهلكين في التعليم، ككثرتهم في استهلاك الماديات من السيارات والمساكن، وبالأخص تلك المجتمعات التي تعاني من انعدام النظام من العالم الثالث والتي يطبع إمكاناتها البشرية طابع الفوضى والإهمال وعدم حسن تسيير طاقاتها لتتمكن من التحول إلى طاقات إنتاجية تسد الحاجيات المتزايدة إلى الاستهلاك"⁽¹⁵⁾.

لقد ألمّت مقولة شريط بالعديد من الأسباب التي أدت إلى تفاقم الوضع التربوي في الجزائر، وساهمت في خلق أزمة ظهرت مآلاتها على التنمية الاقتصادية والسياسية، وعلى مخرجات النظام التربوي والتعليمي ويرجع شريط هذه الكبوة أساسا إلى:

3-1- التبعية الفكرية واستعارة المناهج التربوية والتعليمية الغربية:

"فعلا إننا تمكنا من الانتصار على المستعمر الفرنسي في المعارك الدامية المسلحة الشعبية وأحرزنا الاستقلال، لكن هل تمكنا من أن نلحق هذا الانتصار بثورة فكرية وثقافية ولغوية ننتصر فيها؟ وبتعبير آخر هل شابه استقلال الجزائر لانتصار الفيتنام على فرنسا الاستعمارية على مستوى المعركة الشعبية المسلحة وفي ميدان التفكير والثقافة واللغة؟" (16).

هكذا ورد طرح شريط لمسألة التبعية الفكرية للآخر الغربي خاصة الفرنسي وباستيراد طرق تفكيره المغايرة لنا، ومحاولة تطبيقها على واقعنا، فإذا كان انتصار الجزائر المستحق على فرنسا سياسيا فإن الاستقلال الفكري والثقافي واللغوي لازال بعيدا إذا لم نتحرر نخبها ومتفقيها من المعازل الفكرية الغربية وهيمنة المناهج التعليمية التي وضعتها فرنسا إبان احتلالها للجزائر وبقيت آثارها إلى ما بعد الاستقلال، ولأن البيئة الجزائرية مختلفة تماما بنمطها وحيثيات عيش مجتمعتها، فلم تتجح تلك المناهج التعليمية، بل زادت من تقادم وضع النظام التربوي والتعليمي لذلك "يعتقد البعض بأن المعضلة تتحل من جذورها إذا نحن قدمنا لها حولا بمجرد شطحات فكرية ماهرة وتفصيلية عقلية، حتى إذا أردنا أن نلبسها لهيكل الواقع، ومتطلباته تبين لنا أنها جرارة منحسرة مبتورة، لذلك فمشكلة الشباب هي أنهم يبتغون لبس أثواب جاهزة مستوردة، خيطت في أمكنة مغايرة" (17).

يحلل شريط مسألة الاستيراد هذه بشكل أعمق، ليرى انعكاساتها على المدرسة الجزائرية، "فالمدرسة في نظره لا يمكن استعارتها ولا استيرادها، بل هي تعبر عن أصالة المجتمع وتبدع وفقا لاحتياجاته ذلك أن المدرسة التي تستورد نظمها وبرامجها التعليمية بما في ذلك لغتها والرجال المتهنين للتعليم فيها من بيئة وآفاق غير بيئتها وآفاقها لا يمكن أن تكون مدرسة ثورية" (18)، ويتبع شريط معضلة الاستيراد بأنها اكتسحت ما يركز عليه أي نظام تربوي وتعليمي ليصبح استعارة للمعلم والكتاب الأجنبي دون العمل على إعدادهم، ولا صناعتهم بل بما يتناسب مع البيئة التربوية والتعليمية الأجنبية، "فعندما يكون الاستيراد بمثابة الهروب إلى المعلم الأجنبي لأنه جاهز لا يتطلب منا تكوينه، وحتى إلى الكتاب الأجنبي الجاهز دون التعب على إعادة صياغة كتب تعليمية بأنفسنا، وإلى لغة أجنبية جاهزة غير لغتنا فكيف يمكن أن تكون هذه المدرسة ناجحة." (19)

3-2- إهمال القيم الاجتماعية والأخلاقية ضمن المنظومة التربوية والتعليمية:

لقد حارب النظام الاستعماري كل مقومات الهوية للمجتمع الجزائري وعمل على طمس معالم الثقافة الأصلية له، بدءا بمحاولة تذويب ثقافته الجزائرية وخطها بالثقافة الفرنسية، فانطلق من المدرسة وعمل على إخراج جيل مفرنس تكاد تغيب عنه ثقافته الوطنية، لذلك أكد شريط "بأن النظام الاستعماري لم يقدّم بمهمة التكوين في الجزائر، بل هو لم يتيح حتى الفرصة لتكوين ثقافة وطنية لها مستوى عال، وبإمكانها أن تخرج جيلا من رجال الفكر الذين يملكون القدرة اليوم أو قبل اليوم على التحكم في مختلف المجالات العلمية والفلسفية وحتى الاقتصادية والحضارية، والتي هي أبعاد تتألف منها إيديولوجية بأكملها، فلقد قام الاستعمار الفرنسي بحرب شرسة على المدرسة والثقافة الجزائريين وقام بمطاردة المعلم الجزائري أكثر من قيامه بالحرب على شيء آخر، لأنه كان يجزم بأن الأوضاع لا يمكن أن تكون مستقرة إلا بانتشار الجهل والظلام في كل مكان" (20).

ولأن القيم الاجتماعية والأخلاقية تدخل ضمن نسيج أي مجتمع فإن إهمالها داخل المنظومة التربوية والتعليمية يؤدي إلى غياب حضورها في المجتمع وانعدام تأثيرها عليه.

3-3- ضعف السياسة التربوية والتعليمية:

لقد أكد عبد الله شريط بنزعة براغماتية يغلب عليها الإيمان بالطابع العملي أن جزءا كبيرا من الأزمة التربوية والتعليمية يرتبط بالسياسة التعليمية المتبعة، القائمة على التنظير الشكلي، والاقتصار على نمطية الإصلاح المموه دون القدرة على التنفيذ والممارسة العملية، ويحمل شريط المثقف الجزائري والمفكر والمسؤول على المنظومة التربوية بأكملها مسؤولية هذا لذلك يقول شريط " لقد اقتصرنا إننا وإياهم على ذلك القصر المشيد من الأوراق، والذي انبنى اعتمادا على تلك الشكليات الفقهية، وعلى جملة الإصلاحات النظرية، وساد الاعتقاد لدينا بأن العالم مبني على شكلها، وتعيش مجتمعاتنا السعادة بين جدرانها وأنا تبعاً لذلك تمكنا من أن نخلق لأنفسنا المعاذير لكل ما يواجهنا من العقبات و التي تعوقنا دون الوصول إلى النجاح العملي"(21).

لذلك فالمشكلة في نظر شريط هي الفهم الخاطئ للسياسة الإصلاحية، وفي أسس البناء التربوي التعليمي الفاصرة المعتمد عليها، ولأن السياق التاريخي للمجتمع الجزائري قد أثر على معطيات الأزمة التربوية والتعليمية، فإن المعضلة تبقى قائمة في ظل انعدام تجديد الرؤية والمنطلقات.

من جانب آخر فإن السياسة التعليمية في الجزائر لازالت تقليدية قائمة على برامج متهرئة، وفي الاعتماد على التعليم النظري المجرد القائم على حشو المعلومات عوض العمل على تنمية القدرات التحليلية والمهارات الإبداعية، فيؤكد شريط "أن عهد هذا التعليم قد انقضى، إذ إن طلابنا في الثانويات يدرسون ساعات مطولة تستغرق في تفسير مفردات الشعر، ومفاهيم لأمر لا وجود لها في واقعهم، والسبب في ذلك هو التشبث برواسب الثقافة النظرية، وعدم وعينا بمفهوم التعليم الصحيح"(22).

فكانت مآلات هذه السياسة التربوية والتعليمية وخيمة على مخرجاتها التي تتناقض مع متطلبات سوق العمل وتعجز عن تحقيق التنمية، وتفشل أمام التحديات العالمية، فكان هناك عجز في بناء منظومة تعليمية وتربوية تهتم بتكوين الإنسان المعنوي، وإعداد جيل قادر على خوض ثمار التحديات التي تتطلب منه نقض مخلفات الثقافة الأجنبية"(23).

ويبرر شريط القصور الذي يعانيه النظام التربوي والتعليمي بأنه أحد الصور للنقص العام الذي تعانيه مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية، ويحمل شريط مسؤولية هذا النقص الذي كان حتمية للظروف التاريخية التي شهدتها الجزائر إلى "الكسل العقلي الذي طال المثقفين الاجتماعيين والسياسيين الجزائريين الذين اكتفوا بالنقد العاطفي لما هو سائد من الأوضاع المزرية ولما يعيشه المجتمع الجزائري من مظاهر التأخر الحضاري"(24).

3-4- إهمال اللغة العربية ومشكلة التعريب:

لقد طرح شريط قضية التعريب كمسألة فرضت نفسها على الواقع التربوي والتعليمي بعد خروج الجزائر من حرب استعمارية كانت إحدى مخلفاتها هيمنة لغة أجنبية أخرى على نظامها التعليمي، وحتى في أوساط مختلف فئات المجتمع، فتم إهمال اللغة العربية الأم "والتي خرجت من الاحتلال وهي تماثل الحالة الصحية للمجتمع الجزائري في تدهوره وضعفه، ولأننا قمنا بالتبرؤ منها سنتحمل مسؤولية حملها مشلولة، وأعطينا الأولوية للغة الفرنسية لكي تحملنا على أجنحتها لأننا نتصف بالشلل أمامها"(25).

إن مشكلة اللغة العربية التي فقدت توازنها و مرتبتها في المجتمع الجزائري دفعته إلى طرح التعريب كحل للأزمة في ظل "مجازفات إصلاحية تعريبية تراوحت بين الإقدام والإحجام، فواجهت معضلة التطبيق في ظل الصراع بين المعربين والمفرنسين، ولعل التأخر في بعث اللغة العربية هو الذي أدى إلى تهاويها فاستمرارها على

حالتها و على ما بقيت عليه منذ قرون وحتى اليوم سيدفع المجتمع ثمنه ولعلّه قد فعل، فقد تم تبني لغة ليست بالعامية الواضحة ولا بالفصحى و ليست قومية إطلاقاً، فهي مزيج من مفردات عربية ومفردات إيطالية ويونانية، وهو الذي يؤدي إلى القضاء على تماسك المجتمع ووحدة الأمة⁽²⁶⁾.

يكنم الداء عند شريط في استيراد لغة أجنبية " قضت على لغتنا العربية وشوّهت استعمالها، فما قام به الاستعمار الفرنسي من تحطيم لمدارسنا ولغتنا وثقافتنا خاصة بعد الوهن الذي كانت تعيشه منذ زمن الانحطاط والإقطاع والأمية والذي يفوق عشرة قرون لا يمكن إصلاحه بتبني لغة أجنبية جاهزة نستوردها"⁽²⁷⁾.

وبالتالي فإن استجلاء شريط لمحددات الأزمة التربوية والتعليمية في الجزائر، قد جعله ينظر للتعليم بأنه قضية وطنية لا تقبل التهاون والتقصير "فالخطأ فيه وإن كان واحدا فقط، قد يتسبب بخروج القطار بأكمله عن السكة، ويهوي بالأجيال إلى الضياع الذي قد يعود سلبا على الشعب والبلاد"⁽²⁸⁾.

4- منطلقات تجاوز الأزمة التربوية والتعليمية في فكر عبد الله شريط:

لقد أصل شريط لبناء منظومة تربوية وتعليمية وفق منطلقات تتجاوز الأزمة وتراعي التطلعات التي تسعى إلى اللحاق بالأنظمة التربوية العالمية المتطورة بوجود العديد من التحديات العالمية المعقدة لذلك "فإننا جميعا اليوم نشترك في ذلك الشعور الموحد بأننا نصطدم بتحديات خطيرة من قبل الأمم المتحضرة فإما أن نلحق بهم أو يتم دفننا تحت غبارهم الذي تسببه أقدامهم الراكضة نحو التطور إلى الأمام"⁽²⁹⁾.

فقد سعى شريط إلى إيضاح المرتكزات التي ينبغي أن يبنى عليها صرح النظام التربوي التعليمي في الجزائر والتي يمكن تحديدها فيما يلي:

4-1- التخطيط التعليمي: يؤكد شريط على ضرورة جعل التخطيط التعليمي أحد المبادئ الأساسية للسياسة التربوية والتعليمية في الجزائر، والذي "يعد الخطوة الأولى التي تمكن من تنمية الثروة البشرية، وكذا استثمارها، لذلك يعتبر التخطيط التعليمي عمل جماعي يتم بمشاركة الجماعات المختلفة التخصصات، والتي تضع ضمن أولوياتها أن التعليم للكبار والصغار، وحسن تنظيمه وتخطيطه وفق الحاجة الوطنية لا يعتبر جزءاً من الإنتاج، بل يمثل شرطاً أساسياً للإنتاج، وضرورة ملحة تجعل من التنمية البشرية، والعملية التربوية والتعليمية والتنقيفية بمثابة خارطة طريق تؤسس للتنمية الاقتصادية والاجتماعية"⁽³⁰⁾.

لذلك جعل شريط من التربية والتعليم، "مسألة وطنية تستوجب معالجة ثورية، تنطلق من المناخ الثوري العام، فلا يمكن تناول مسألة التعليم المدرسي بمنأى عن سياسية تكوين الإنسان، ولا بمنأى عن سياسية الدولة وإستراتيجيتها في البناء الوطني، فهو يشكل أحد أقطاب السياسة الثورية الشاملة التي تنطلق من حاجيات المجتمع وخصوصيته وتراعي بنيته"⁽³¹⁾.

ويتجاوز التخطيط التعليمي المفهوم الضيق الذي يحصره في جداول زمنية أو إقرار مناهج دراسية معينة، بل هو يجسد تلك العملية الاستشرافية للمستقبل وتشخيص الواقع، وتحديد دقيق للأهداف التعليمية المرجوة على المدى القريب والبعيد، فالتخطيط التعليمي يفسح المجال لإعادة بناء المناهج التعليمية ومقرراتها الدراسية وتحسين جودتها بما يتوافق ومتغيرات الواقع.

ولأن إستراتيجية الدول تجعل من التخطيط التعليمي المدخل لتشكيل رؤية مستقبلية عن نجاح النظام التربوي والتعليمي من عدمه فلا بد حسب شريط من مراعاة مسألة تخصيص ميزانية معتبرة تضعها الدولة ضمن أولوياتها، فتمويل التعليم ليس مجرد بند صغير من ميزانية مخصصة لكل القطاعات بل هو أحد مرتكزات

الاستثمار المستدام في رأس المال البشري "فلا بد من جعل الإنفاق على المدرسة أهم من الإنفاق على المصنع".⁽³²⁾

2-4- إصلاح المناهج التعليمية والابتعاد عن الطرق التعليمية التقليدية:

لقد طرح شريط مشكلة قدم المناهج التعليمية كمؤشر أساسي للأزمة التي يعانيها النظام التربوي والتعليمي في الجزائر والتي تستوجب مراجعة هذه المناهج وإعادة بنائها لتتسم بالمرونة وتساير التطورات التعليمية والتكنولوجية، مع البعد عن استيراد نماذج لمناهج غربية جاهزة لا تتلاءم مع طبيعة المجتمع الجزائري وواقعه، وربط شريط مسألة تجديد المناهج التعليمية بضرورة "التخلي عن مهمة نقل المصطلحات الجزئية وشرحها، والاهتمام بنقل الروح العلمية التي تنزع إلى التجديد وتبتعد عن التكرار"⁽³³⁾.

وفي ذات السياق "فإن التكوين التربوي والتعليمي عند شريط يرتبط بعلاقة خطية ومباشرة بتكوين الإنسان بصفة عامة وهو ما يجب على المناهج التعليمية أن تتضمنه فشدّد على ضرورة حذف المواد التحضيرية والإضافية والاهتمام بالجوانب العملية سواء تعلق الأمر بالعلوم الطبيعية والفيزيائية أو العلوم الإنسانية، فمقياس نجاح التكوين فيها هو ربطه بالجانب العلمي التطبيقي"⁽³⁴⁾، فالتدريس النظري يبقى حبيس قاعة الدرس ولا يتعداه، وهنا مكنم الفشل في التكوين التعليمي فلا بد من الممارسة التعليمية والتي من شأنها أن تربط المتعلم بالواقع، من خلال إعادة النظر في محتوى المناهج ودمج القضايا الواقعية والابتعاد عن صياغة الأمثلة المجردة بأمثلة من القضايا المعاشة والعالمية المعاصرة، كما ينبغي أن تقدم المادة التعليمية في شكل مشكلات واقعية يعيشها تستوجب من المتعلم التقصي عن الأساليب المطلوبة لحلها، وهذا الأمر يستدعي العمل على ربط المفاهيم النظرية بالجانب العملي، من خلال تطبيق هذه المفاهيم النظرية في مختلف المجالات العملية والصناعية.

3-4- إعادة الاعتبار للغة العربية والاهتمام بالغات الأجنبية:

لقد كانت اللغة العربية عند شريط هي إحدى الركائز المعتمد عليها في بناء منظومة تربوية وتعليمية تحافظ على هويتها وثقافتها، ولن يعود الاعتبار للغة العربية إلا من خلال مشروع التعريب الذي أكدّ عليه شريط في مؤلفاته وفي لقاءاته مع وزير التربية الأسبق مصطفى الأشرف.

ينوه شريط إلى أن "قدرات اللغة العربية التي تتميز بها، بإمكانها أن تجعل منها لغة متطورة وعلمية وشعبية في نفس الوقت، كأى لغة من اللغات الحية في العالم المتطور اليوم، وما ينقصها هو الإقدام على إعادة تحيينها دون النظر إليها بعين النقصان والاحتقار ولا تعظيمها واعتبارها كائنا مقدسا لا يمكن أن يطاله التعديل والتغيير"⁽³⁵⁾.

لذلك من الواجب أن يحتضن المجتمع الجزائري اللغة العربية ويجعلها المعبر الرئيسي للخروج من أزمة التخلف التي يعانيها ومن تحوله من القعود الذي يشهده إلى النهوض العلمي، وفي تحقيق ازدهار الثقافة الشعبية التي تمثل جزءاً من المجتمع الجزائري وهذا متوقف على استخدام اللغة العربية الأم "فالتعريب عند شريط ليس مجرد وسيلة لتحقيق نهضتنا بل هو غاية في حد ذاته كالأغايات الوطنية والسياسية"⁽³⁶⁾.

ومن منطلق هذا الارتباط الوثيق بين التعليم واللغة العربية فإنّ شريط جعل من التعليم هو "الجوهر"، ومن اللغة العربية هي "شكله" الذي يتطلب الحفاظ عليه⁽³⁷⁾.

وفي مسألة الازدواجية في استخدام اللغات يؤكد شريط بأن تعلّم اللغة الوطنية يجب أن يكون ضمن الأولويات قبل تعلم لغة أجنبية أخرى "فتعلم اللغات أضحى اليوم إحدى المظاهر العالمية التي تعرفها الدول المتقدمة، فكل

لغة تعبر عن تراث شعب معين وخبرات حضارة وموروث إنساني زاخر، وهو يثري لغتنا، على أن تكون الاستفادة من اللغات من خلال شخصنا وقيمنا، حتى لا تكون مجرد نسخة محرّفة عن الآخرين⁽³⁸⁾.

لذلك فتعلم اللغة الوطنية وجعلها هي أساس التعليم لا يعني إهمال بقية اللغات الأجنبية الأخرى، فلا يمكن للتعريب، أن يكون على حساب التعليم بل داعماً له، وركيزة أساسية ينطلق منها، وفي نفس الوقت لا يمكن أن تقصى اللغات الأجنبية الأخرى من النظام التربوي والتعليمي.

4-4- الحفاظ على القيم الأخلاقية والاجتماعية: أدى غياب القيم الأخلاقية والاجتماعية في المناهج التعليمية حسب شريط إلى فسادها معرفياً وقيماً، وإلى تهديد مستقبل المجتمع بأكمله، فإيجاد مخرج لأزمة النظام التربوي والتعليمي في الجزائر مرهون بضرورة "الحفاظ على قيمنا بقيمتها الحقيقية مقابل الأمم التي يزداد الشعور نحوها بالنقص، وبإمكان هذه القيم أن تكون المحرك الرئيسي للشعب، وتجعله يسير إلى الأمام بوتيرة سريعة، فمن الواجب أن تُعدّل هذه القيم ويدخل عليها عنصر الحياة، ولا بد أن تنتزع منها علائق اليبوسة التي التصقت بها، فإذا ما تم إعادة بعث حيويتها الشابة وفطرتها السليمة، وتم تنظيمها، فبإمكانها أن تكون حجراً أساسياً للحضارة العصرية التي لا يمكن أن تستغني بشريتها عن القيم الأخلاقية والروحية"⁽³⁹⁾.

إنّ للمجتمع الجزائري قيمه الدينية والأخلاقية والاجتماعية التي تميزه، ولا يمكن الاعتماد على الآخرين في صنع قيم جديدة دخيلة على خصوصية هذا المجتمع "قلنا شعباً بدائياً يسمح لكل القيم والمناهج المتناقضة بأن تدخل بيئته، بل لنا نمطنا الحضاري والإنساني، الذي يملك القوة لكي ينبعث في الحياة من جديد، ولنا تراثنا القديم والحي المائل أمامنا نعيشه ونحياه بعاداته وتقاليده التي نمارسها في آدابنا وفنوننا التي نفتخر بها، وفي هذا ثروة تملك من الإمكانيات ما يجعلها قادرة على أن تنهض"⁽⁴⁰⁾، وبالإمكان بناء مناهج تربوية تعليمية، تخدم المجتمع، وتنهض به نهضة اجتماعية وثقافية وتحفظ قيمه، وتمنح للأجيال فرصة الانخراط بفاعلية في متغيرات العالم المعاصر وتطوراتها.

خاتمة:

في ختام ورقتنا البحثية هذه نشير إلى أن سؤال التربية والتعليم في الخطاب الفكري الجزائري المعاصر كان قضية متعددة الأبعاد الاجتماعية والأخلاقية والثقافية والإيديولوجية والتي استوجبت اهتمام مفكرنا شريط بها، فقد جعل من التربية والتعليم منطلقاً أساسياً في رؤيته الإصلاحية والتنمية.

ومن خلال تحليله للركود الذي يعانيه القطاع التربوي والتعليمي وتداعياته حاول مفكرنا شريط أن يحدد مكن الأزمة ويشخص أسبابها في ضوء المحدّدات الهوياتية للمجتمع الجزائري، ولأنّ المسألة التربوية والتعليمية في الجزائر انبنت وفق مرتكزات تاريخية وثقافية وتشكّلت بعناصر إسلامية عربية أصيلة، ونظراً للوعي الديناميكي والحيوي الذي عاشه المجتمع الجزائري فقد ارتأى شريط بوجوب إعادة بناء نظام تربوي وتعليمي يقوم على الوعي الهوياتي لدى الأجيال، وينطلق من النسيج الاجتماعي والثقافي ليستطيع صيانة الهوية الجزائرية ويعززها، ويقوم على الانفتاح الواعي على التغيرات العالمية، فلقد آمن شريط بأن الاستثمار العميق في العنصر البشري على المدى الطويل هو الضمانة الحقيقية للرفعة والتطور.

في الأخير إنّ علاج عبد الله شريط لأزمة التربية والتعليم في الجزائر كان برؤية دقيقة تجاوزت التشخيص السطحي لتعبر عن محاولة إصلاحية تعزّز الانتماء الوطني وتوضّح إدراك شريط بأن التربية والتعليم يشكلان عملية بناء للإنسان الجزائري، ولا يمكن أن تكون مجرد آلية تلقينية للمعارف، وبإمكان هذه الرؤية الاستشرافية أن

تتيح للأجيال المستقبلية إمكانية الموازنة بين مبادئ الأصالة ومستجدات المعاصرة، خاصة بتزايد التحديات العالمية وتغيرها.

-الإحالات والهوامش:

- 1- بشير بلّاح، 2006، تاريخ الجزائر المعاصر، الجزء 1، دار المعرفة، الجزائر، ص 9.
- 2- سعيد حمدي شريف، ديسمبر 2015، الفكر الفلسفي الجزائري، الخصوصية والواقع، مجلة دراسات إنسانية، المجلد 1، العدد 1 جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، ص 5.
- 3- محمد سعدي، 2007، الفكر الجزائري المعاصر وإشكالية التنمية، مجلد 6، العدد 1، مجلة الاقتصاد والمناجمنت، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، ص 85.
- 4- المرجع نفسه، ص 84.
- 5- فضيلة مبارك، جانفي 2017، مفهوم التنمية في فكر عبد الله شريط، مجلد 8، العدد 1، مجلة الجامع في الدراسات التعليمية والعلوم التربوية، جامعة المسيلة، المسيلة، ص 30.
- 6- عبد الله شريط، محمد الميلي، ماي 1965، الجزائر في مرآة التاريخ، مكتبة البعث، ط 1، قسنطينة، ص 201.
- 7- أم السعد السالمي، خيرة بورنان، 2023، مقومات وأسس المشروع التربوي عند عبد الله شريط، المجلد 08، العدد 1، مجلة الجامع في الدراسات التعليمية والعلوم التربوية، جامعة المسيلة، المسيلة، ص 667.
- 8- محمد بومانة، ديسمبر 2018، الثقافة والتربية في فكر عبد الله شريط، المجلد 11، العدد 2، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي تبسي، تبسة، ص 198.
- 9- أم السعد السالمي، خيرة بورنان، 2023، مقومات وأسس المشروع التربوي عند عبد الله شريط، مرجع سابق، ص 670.
- 10- محمد العربي ولد خليفة، 2008، الأستاذ عبد الله شريط، "خصال ومنهج وأفكار" كلمة أُلقيت في افتتاح منبر شخصية ومسار، الجزائر، سلسلة منشورات الجيب، الجزائر، إصدارات المجلس الأعلى للغة العربية، ص 8.
- 11- عبد الله شريط، 2009، الأعمال الكاملة (المجلد الثاني، الجزء الأول)، مصدر سابق، ص 14.
- 12- محمد بومانة، 2018، الثقافة والتربية في فكر عبد الله شريط، مرجع سابق، ص 201.
- 13- عبد الله شريط، 2009، الأعمال الكاملة (المجلد الثاني، الجزء الأول)، مصدر سابق، ص 95.
- 14- عليوان أسعيد، 2014، فلسفة التربية عند عبد الله شريط، المجلد 19، العدد 37، مجلة المعيار، جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة، ص 7.
- 15- المصدر نفسه، ص 57.
- 16- عبد الله شريط، 1981، معركة المفاهيم، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط 2، الجزائر، ص 133.
- 17- المصدر نفسه، ص 217.
- 18- عبد الله شريط، 2009، الأعمال الكاملة (المجلد الثاني، الجزء الأول)، مصدر سابق، ص 62.
- 19- المصدر نفسه، ص 62.
- 20- عبد الله شريط، 1981، المشكلة الإيديولوجية وقضايا التنمية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 30.
- 21- عبد الله شريط، 1981، معركة المفاهيم، مصدر سابق، ص 217.
- 22- عبد الله شريط، 2009، الأعمال الكاملة (المجلد الثاني، الجزء الأول)، مصدر سابق، ص 62.
- 23- المصدر نفسه، ص 46.
- 24- المصدر نفسه، ص 57.
- 25- المصدر نفسه، ص 15.
- 26- المصدر نفسه، ص 36.
- 27- المصدر نفسه، ص 31.

- 28- المصدر نفسه، ص 61.
- 29- عبد الله شريط، 1981، معركة المفاهيم، مصدر سابق، ص 191.
- 30- عبد الله شريط، 2009، الأعمال الكاملة، (المجلد الأول، الجزء الأول)، منشورات سهل، الجزائر، ص 165.
- 31- عبد الله شريط، 2009، الأعمال الكاملة، (المجلد الثاني، الجزء الأول)، مصدر سابق، ص 60.
- 32- عبد الله شريط، 2009، الأعمال الكاملة (المجلد الأول، الجزء الأول)، مصدر سابق، ص 265.
- 33- عبد الله شريط، 2009، الأعمال الكاملة (المجلد الثاني، الجزء الأول)، مصدر سابق، ص 34.
- 34- عبد الله شريط، 2009، الأعمال الكاملة، (المجلد الأول، الجزء الأول)، مصدر سابق، ص 29-30.
- 35- عبد الله شريط، 1981، معركة المفاهيم، مصدر سابق، ص 137.
- 36- عبد الله شريط، 2009، الأعمال الكاملة (المجلد الثاني، الجزء الأول)، مصدر سابق، ص 10.
- 37- المصدر نفسه، ص 44.
- 38- عبد الله شريط، 1981، من واقع الثورة الجزائرية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، ص 178.
- 39- عبد الله شريط، 1981، معركة المفاهيم، مصدر سابق، ص 192.
- 40- المصدر نفسه، ص 193.

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر:

- 1- عبد الله شريط، 1981، معركة المفاهيم، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر.
- 2- عبد الله شريط، 1981، المشكلة الإيديولوجية وقضايا التنمية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 3- عبد الله شريط، 2009. الأعمال الكاملة (المجلد الأول، الجزء 1)، منشورات سهل، الجزائر.
- 4- عبد الله شريط، 2009. الأعمال الكاملة (المجلد الثاني، الجزء 1)، منشورات سهل، الجزائر.
- 5- عبد الله شريط، 1981، من واقع الثورة الجزائرية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر.
- 6- عبد الله شريط، محمد الميلي، ماي 1965، الجزائر في مرآة التاريخ، مكتبة البعث، ط1، قسنطينة.

• المراجع:

- 7- بشير بلح، 2006، تاريخ الجزائر المعاصر، الجزء 1، دار المعرفة، الجزائر.
- 8- محمد العربي ولد خليفة، 2008، الأستاذ عبد الله شريط "خصال ومنهج وأفكار" كلمة أقيمت في افتتاح منبر شخصية ومسار الجزائر، سلسلة منشورات الجيب، إصدارات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر.

• المجلات:

- 9- أم السعد السالمي، خيرة بورنان، 2023، مقومات وأسس المشروع التربوي عند عبد الله شريط، المجلد 08، العدد 1، مجلة الجامع في الدراسات التعليمية والعلوم التربوية، جامعة المسيلة، المسيلة.
- 10- فضيلة مبارك، جانفي 2017، مفهوم التنمية في فكر عبد الله شريط، مجلد 8، العدد 4، مجلة متون، جامعة مولاي طاهر، سعيدة.
- 11- محمد سعيدي، 2007، الفكر الجزائري المعاصر وإشكالية التنمية، مجلد 6، العدد 1، مجلة الاقتصاد والمناجمنت، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان.
- 12- سعيد حمدي شريف، ديسمبر 2015، الفكر الفلسفي الجزائري - الخصوصية والواقع-، المجلد 1، العدد 1، مجلة دراسات إنسانية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.
- 13- محمد بومانة، ديسمبر 2018، الثقافة والتربية في فكر عبد الله شريط، المجلد 11، العدد 2، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي تبسي، تبسة.
- 14- عليوان أسعيد، 2014، فلسفة التربية عند عبد الله شريط، المجلد 19، العدد 37، مجلة المعيار، جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة.

قراءات نقدية في مشروع أسلمة المعرفة

د. رابح رزيق

قسم التعليم الأساسي للعلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل
rabah.rezig@gmail.com

تاريخ القبول: 2026/01/08

تاريخ المراجعة: 2025/11/04

تاريخ الإيداع: 2025/05/13

ملخص

يهدف هذا البحث إلى الوقوف عند أحد أبرز المشاريع الفكرية في العالم الإسلامي خلال العقود الأخيرة، وهو مشروع "أسلمة المعرفة"، الذي يندرج ضمن جهود تحقيق النهضة المرجوة، والخروج من شبح التخلف الذي طال أمده، ويتركز البحث بشكل أساسي حول القراءات النقدية التي وُجّهت لهذا المشروع، وهي قراءات تحاول العمل على مساءلة المنطلقات الفكرية والمبادئ المنهجية لأسلمة المعرفة، ولا شك أنها تجد مبرراتها الموضوعية في خطورة التحديات التي تعيشها المجتمعات الإسلامية اليوم على كافة المستويات.

الكلمات المفتاحية: نهضة، معرفة، أسلمة، نقد، علوم إنسانية واجتماعية.

*Critical readings on the Islamization of knowledge project***Abstract**

This research aims to examine one of the most prominent intellectual projects in the Islamic world in recent decades: the "Islamization of Knowledge" project. This project falls within the efforts to achieve the desired renaissance and escape the specter of backwardness that has long existed. The research focuses primarily on the critical readings directed at this project, which attempt to question the intellectual premises and methodological principles of the Islamization of knowledge. There is no doubt that they find their objective justification in the seriousness of the challenges facing Islamic societies today at all levels.

Keywords: Renaissance, knowledge, Islamization, criticism, humanities and social sciences.

مقدمة:

منذ منتصف القرن التاسع عشر وإلى اليوم مازال المجتمعات العربية والإسلامية تواجه تحدي النهضة بمختلف رهاناتها وتعقيداتها، وما تزال أسئلتها التي طرحها الرواد الأوائل تراوح مكانها دون أن تظهر بأجوبة تقطع الشك باليقين، ويبدو أنه كلما اتجهنا نحو المستقبل، مع ما يفرضه واقع الحال من تحديات جديدة كل يوم، تعقدت مهمة تحقيق التقدم والتخلص من شبح التخلف المرهق، لقد انشطر مشروع النهضة الذي أسس له الرواد الأوائل وتشذى إلى مشاريع وتيارات تختلف باختلاف القنوات المعرفية والتوجهات الأيديولوجية، وبات مصطلح النهضة مفهوماً إشكالياً تتداخل معه العديد من المصطلحات من قبيل: التجديد، والمعاصرة، والحدثة، والتحديث، والتوير، وأصبح يحيل إلى عدد واسع من الثنائيات الضدية، كالأصالة والمعاصرة، التراث والتجديد.

وأمام هذا الواقع المقل بالتحديات، ما نزال إلى اليوم نجتهد في السعي، لكن دون أن نشب الوثبة القوية اللازمة التي نتحول معها بحق إلى مجتمعات ناهضة على كل المستويات، مجتمعات تتركز على نقاط قوة ذاتية مستمدة من تجربتنا الحضارية التي فقدناها في غفلة منا، كانت فيها المجتمعات الغربية قد قطعت شوطاً طويلاً من التحديث والبناء الحضاري، أما نحن فقد بات من الجلي أننا نفتقر إلى الأسلحة المناسبة التي ينبغي امتلاكها من أجل الوقوف في وجه التحديات التي تواجهنا، نفتقر إلى الأسلحة التكنولوجية والاقتصادية والحربية أيضاً، لكن هذا الافتقار يعود بالأساس إلى افتقار أشد خطورة وهو الافتقار المعرفي والعلمي الذي يشكل الرهان الأهم، وبالعودة إلى لحظة الوعي التي انتبهنّا فيها إلى الهوة السحيقة بين تقدم الغرب الأوروبي وتخلفنا، من الملاحظ أن النهضة بصيغتها الإسلامية ممثلة في تيار الإصلاح الديني كانت، وإلى اليوم، تأخذ حيزاً كبيراً وهاماً، فنحن، كما هو معلوم، مجتمعات يشغل فيها الدين والثقافة الدينية مساحة بالغة الأهمية تعبر عن هوية هذه المجتمعات.

في هذا السياق برز في العقود الأخيرة أحد أهم المشاريع النهضوية الذي يأخذ صبغة إسلامية ويعول على البعد الإسلامي الأصيل في تراثنا، من أجل تحقيق التقدم وتجاوز التخلف، وهو مشروع "أسلمة المعرفة" الذي يعني من بين ما يعنيه: التأصيل الإسلامي للمعرفة، أو تدوين العلوم من وجهة نظر إسلامية، أو صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية، وكل هذه العناوين إنما تسعى إلى إيجاد صيغة توائم ما بين العلوم الحديثة، وبالأخص العلوم الاجتماعية والإنسانية، والقيم الإسلامية العقدية والروحية والأخلاقية، ولا شك أن هذا الجهد الفكري والحضاري الكبير ليس من قبيل الإشكاليات الزائفة التي يجوز تجاوزها أو إشاحة النظر عنها، بل إن البحث في طبيعة العلاقة بين العلم وقيمنا الحضارية يجد مبرراته الموضوعية في حدة الأزمة الفكرية والحضارية التي تعيشها المجتمعات الإسلامية اليوم، والتي تستدعي حلاً عاجلاً غير آجلة نتحول معها إلى تحقيق النهوض المنشود الذي طال أمده.

1- إشكالية البحث وأسئلته الفرعية:

تتعلق الإشكالية الأساسية التي يتناولها هذا البحث بالتساؤل بأحد أبرز مشاريع النهضة الإسلامية، وهو مشروع أسلمة المعرفة، وما أبرز القراءات النقدية التي قُدمت لهذا المشروع؟ وكيف يمكن عرض وتصنيف هذه القراءات مع بيان طبيعتها ومدى اختلاف بعضها عن بعض؟

وفي ضوء ذلك تتفرع من الإشكالية المركزية أسئلة فرعية من قبيل: ما هي مبررات تناول إشكالية النهضة الإسلامية؟ ماذا نقصد بمشروع أسلمة المعرفة؟ ما هي أبرز القراءات النقدية لمشروع أسلمة المعرفة؟ هل تختلف

هذه القراءات عن بعضها؟ فيم تختلف؟ وأين يتركز نقدها لمشروع أسلمة المعرفة؟ كيف يمكن تقييم هذه القراءات؟ إلى أي مدى وقفت في مساءلتها لمشروع أسلمة المعرفة؟ ما الذي نقترحه في هذا السياق؟

2- منهج البحث وفرضياته:

للإجابة على الإشكالية المحورية للبحث، والأسئلة المتفرعة عنها، اعتمدنا على بعض الأبحاث والمؤلفات الأساسية التي كُتبت في هذا الشأن، من قبيل البحث الهام: "حوارات إسلامية المعرفة: عرض وتحليل" لفتحي حسن ملكاوي، الذي نشر في العدد 25 من مجلة إسلامية المعرفة، ورجعنا إلى النصوص الأصلية التي كُتبت في نقد مشروع أسلمة المعرفة، على قلتها، لكننا سعيًا إلى إمعان النظر والتأمل في مثل هذه النصوص ومقارنة بعضها ببعض وتحليلها ووصف مواقفها، وقد حاولنا في كل ذلك الابتعاد عن الذاتية وتوخي الموضوعية قدر الإمكان، مع إحساننا بالمسؤولية والأمانة العلمية في توصيل الأفكار وعرضها كما هي، كاملة دون تضخيم، ودون اختزال أو تبسيط مخل.

وإلى جانب ذلك وضعنا سلفاً بعض الافتراضات التي نوجزها على نحو مجمل فيما يلي:

- أ- البحث في مختلف المشاريع النهضوية والاجتهادات الفكرية التي عرفها الفكر الإسلامي المعاصر مسألة ملحة ولها أهميتها، وهي تجد مبرراتها الموضوعية في طبيعة التحديات التي نعيشها اليوم.
- ب- المشاريع النهضوية، سواء التي تحاول الارتكاز على الجانب الأصيل في تراثنا، أو الاتكاء على المنجزات المعرفية والحضارية الغربية، تحتاج إلى قراءة نقدية جادة، تعمل على مساءلة منطلقاتها الفكرية وأسسها المنهجية.
- ج - تتعدد القراءات وتختلف، في ساحة الفكر الإسلامي المعاصر، بسبب اختلاف القنوات المعرفية والتوجهات الأيديولوجية.
- د- مشروع أسلمة المعرفة، والقراءات النقدية لهذا المشروع، كلاهما على قدر كبير من الأهمية، على اعتبار أن النقد، ونقد النقد، حاجة ضرورية لكشف نقاط القوة والضعف في مختلف المشاريع المعرفية، والعمل على تطويرها بما يدفع نحو تحقيق النهضة المرجوة.

3- أسلمة المعرفة: مازق المصطلح:

أثار مصطلح "أسلمة المعرفة" منذ اللحظات الأولى لظهوره نقاشات عديدة بين المفكرين والباحثين في العالم الإسلامي، وقد لقيَ هذا المصطلح انتقادات واسعة وتساؤلات جادة حول ما إذا كان ثمة وجهة موضوعية لقبوله وتبنيه، ولذلك سنجد أن هذا المصطلح لم يبق على صيغته الأولى، رغم أن مضمونه بقي واحداً، ومن الملاحظ أن رواد مشروع "أسلمة المعرفة" لم يتوقفوا طويلاً عند هذا المفهوم فقد تبني مشروع المعهد العالمي للفكر الإسلامي في البداية مصطلح "إسلامية المعرفة"، وفي وقت لاحق شاع مصطلح "أسلمة المعرفة" و"إسلام المعرفة"، ثم أصبح الحديث عن "التأصيل الإسلامي للمعرفة" أو "التوجه الإسلامي للعلوم"، وغيرها من المصطلحات والمفاهيم ذات الصلة.

وهذه الاصطلاحات المتعددة، رغم أن مضمونها يكاد يكون واحداً وهو مضمون يُحيل إلى ما في الإسلام من نظام منتج للمعرفة، إلا أنها تؤثر على وجود إرباك ما في تبني هذا المشروع المعرفي والحضاري، وعندما يتبنى رواد هذا المشروع أكثر من مصطلح واحد، في هذا السياق، فهذا يعني أنهم يدركون الأسباب "الوجيهة" للاعتراض على هذا المصطلح، وبالتالي الاعتراض على البناء الكلي لهذا المشروع، رغم أن رواد هذا المشروع أنفسهم لطالما أكدوا على أهمية الوعي بالمفاهيم والعمل على تحليلها وتفكيكها لمعرفة مكامن الإصابات والانحرافات الفكرية

ونواحي القوة والضعف فيها⁽¹⁾، لذلك كان من المفترض أن يقدم هؤلاء منذ البداية عرضاً أكاديمياً يتبنى هذا المصطلح أو ذاك، ويؤكد على وجهة هذا التبنى أو ذاك، لكن لقائل أن يقول إنه لا مشاحة في الاصطلاح ما دامت الرؤية واضحة والطريق نحو بناء هذا المشروع المعرفي والحضاري ممهدة، لذلك فإن تبني "إسلامية المعرفة" أو "أسلمة المعرفة" أو غيرها من الاصطلاحات ذات الصلة لن يؤثر على الأهداف الواضحة التي يسعى لتحقيقها أصحاب هذا المشروع.

لكن من جهة أخرى من الواضح أن هذا المصطلح "أسلمة المعرفة" مصطلح مثقل بالدلالات، فهو من جهة يُحيل إلى عقيدة وأيديولوجية ترتبط بالدين الإسلامي، ومن جهة أخرى يُحيل إلى المعرفة وما تقتضيه من شروط صارمة لتحقيقها بعيداً عن الانتماء إلى أي جهة عقديّة، لذلك سنجد أن هذا المصطلح لقي انتقادات من عدة نواحي، والبداية كانت من الجدل الذي أثير حول أول من اعتمد هذا المصطلح⁽²⁾، ففي محاضرة ألقاها سيد محمد نقيب العطاس في العاصمة كوالالمبور في ديسمبر 1993، بدعوة من رئيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي عبد الحميد أبو سليمان، قال العطاس إنه أول من ابتكر مصطلح "أسلمة المعرفة"، وإن الذين تبناوا هذا المصطلح (يقصد القائمين على مشروع إسلامية المعرفة، ومسؤولي المعهد العالمي للفكر الإسلامي) إنما سرقوه من عنده، وإن ذلك يمثل خيانة وتزويراً⁽³⁾.

ولم يعلق مسؤولو المعهد آنذاك على تصريح العطاس، بينما يذكر فتحي ملكاوي أنه عندما تناقش مع أبي سليمان بهذا الشأن أخبره أن الأولى هو الانشغال بعملية الأسلمة لا بتحديد أول من قال بها، ثم إن المصطلح حسب أبي سليمان كان شائعاً ومعروفاً في مؤتمرات جمعية العلماء الاجتماعيين المسلمين واتحاد الطلبة المسلمين في الولايات المتحدة الأمريكية قبل التحديد الزمني الذي أشار إليه العطاس⁽⁴⁾ وبدوره «ألمح سيد حسين نصر في عدد من كتاباته في الستينيات إلى المهمة المركزية في أسلمة المعرفة التي يتعرض لها المسلمون في العالم المعاصر، وأن هذه الدعوة قد نُوقشت في وقت لاحق من النقيب العطاس، وأنه في السنوات الأخيرة أصبحت الاهتمام المركزي للمرحوم إسماعيل الفاروقي وعدد من المفكرين المسلمين الآخرين»⁽⁵⁾.

من جهة أخرى يرى بعض الباحثين، من داخل الدائرة الإسلامية نفسها، أن الفضاء الإسلامي يعاني اليوم من فوضى في الاصطلاحات التي تفقد الذات المسلمة أصالتها وتميزها الحضاري، وتجعل الإنسان المسلم حائراً وغارقاً في دوامة من الألفاظ والاصطلاحات الغربية عن دينه وعن ثقافته الإسلامية، ويعيش في دوامة من التناقض ما بين عقيدته وتراث أسلافه من جهة، وما يسمعه ويعيشه في منظومته الحضارية من جهة أخرى، ومن بين هذه الاصطلاحات «قولهم "أسلمة العلوم"، "أسلمة المعرفة" وقولهم "أسلمة الطب" وهكذا، وهذا استعمال مُولّد حادث لا أحسبه في لسان العرب ولم تفوه به العلماء وهو من لغة الجرائد وأقلام أحلاس المقاهي، فهم يريدون بهذا التعبير السماح جعل العلوم إسلامية فقالوا أسلمة العلوم»⁽⁶⁾.

هذا الاعتراض الذي يأتي من داخل الدائرة الإسلامية يبرر رفضه لمصطلح "أسلمة المعرفة" من باب "البدعة" إن صح التعبير، وهذه البدعة الحادثة تزيد من دائرة التوهان الذي يعيش في ظله الإنسان المسلم اليوم، لذلك لا حاجة لهذا الجديد ما دام أن الإسلام قد جاء بتصور شامل عن كل شيء في الوجود، سواء ما يتعلق بالكون أو بالحياة الإنسانية، وقد قدم الإسلام نُظماً وتشريعات صالحة لكل زمان ومكان، ويستند هؤلاء إلى مضمون الآية الكريمة: "ما فرطنا في الكتاب من شيء" (الأنعام 38)، لذلك لا حاجة لهذا المشروع الذي يسمونه "أسلمة المعرفة".

يرى بعض الباحثين أن مصطلح الأسلمة أو الإسلامية Islamisme لم يرتبط في بداية نشأته بالبيئة الثقافية الإسلامية، ذلك أنه نشأ أول ما نشأ في السياق الغربي، وتقليدا للثقافة الغربية بالأساس، وذلك من خلال بعض الباحثين الذين درسوا في الغرب وتأثروا بثقافته، وتمنوا أن يكون للإسلام نظام معرفي متفوق، أو مشابه على الأقل، للنظام المعرفي الغربي، يقول محمد أركون في معرض حديثه عن وضع كلمة الأسلمة إلى قراء العربية: «... ثم اضطررت إلى اشتقاق مصطلح الأسلمة في اللغة العربية كمقابل للمصطلح الفرنسي islamisation كأن نقول تمت أسلمة المجتمع التونسي مثلا في القرن الأول للهجرة»⁽⁷⁾.

من هذا الباب يرى هؤلاء الباحثون أن مصطلح الأسلمة «لفظة مستحدثة، مرتبطة بأسباب الصراع بين الإسلام والغرب "العلماني"، وليس مصطلحا علميا بحتا»⁽⁸⁾، وإذا ما كانت قضية المصطلح في حقيقتها تحمل سيلا من الأفكار والأهداف المعلنة والمضمرة التي ينبغي الوقوف عندها ومناقشتها على نحو علمي جاد، فإنه لا بد من الانتباه إلى أن «ثقافتنا الدينية لا تقبل مجرد اقتباس النمط الغربي في الحياة الاجتماعية والدينية والعلمية»⁽⁹⁾.

4- القراءات النقدية لمشروع "أسلمة المعرفة":

إذا أردنا أن نقدم مسحا شاملا للمعارضين أو المناوئين لمشروع أسلمة المعرفة سنجد أن هؤلاء ليسوا على نمط واحد، بل هم فئات مختلفة ينتمون إلى تيارات معرفية وتوجهات إيديولوجية متعددة، وفيما يلي سنحاول الوقوف عند أهم القراءات النقدية التي وجهت لمشروع أسلمة المعرفة، والتي يمكن إجمالها في العناوين التالية:

4-1- أسلمة النفس لا أسلمة المعرفة:

يدعو محمد سعيد رمضان البوطي إلى أن نسميه أسلمة النفس بدل أسلمة المعرفة، ويعتقد أن الإسلام بكل ما يتضمنه من عقائد وأنظمة سلوكية بإمكانه تخلص الإنسان من الأزمات التي تترص به، لكن هذه الحقيقة حسب البوطي «لا تستدعي رفع ذلك الشعار... "أسلمة المعرفة"، ذلك لأن الإسلام لا يتطلب أكثر من أن تكون المعرفة معرفة صحيحة صافية عن الشوائب وبعيدة عن التحيز إلى أي جهة قد تبُعدها عن ميزانها العلمي الحيادي»⁽¹⁰⁾، فالمعيار الأساس في المعرفة حسب البوطي هو أن تكون المعرفة صحيحة بغض النظر عن المصدر الذي تصدر عنه، سواء كان هذا المصدر بشريا عقليا، أو إلهيا وحيانيا، وصحة المعرفة تقتضي شرط الحيادية وعدم التحيز إلى أي جهة كانت.

وإذا ما أُتيح للمعرفة أن تسير في طريقها الطبيعي، أي أن تكون معرفة حيادية وغير متحيزة إلى أي طرف، فإن هذا الطريق الطبيعي سيوصلها بدون شك إلى التماهي مع غاية الإسلام وجوهره، وهو الوصول إلى تقرير الحقائق الكونية الثابتة، والبطوي يشير هنا كما يبدو إلى أن المعرفة الإنسانية الصادرة عن اجتهادات العقل إنما هي معرفة تتماهي وتنسجم مع ما تقرره المعرفة الصادرة عن الوحي الإلهي، بشرط أن تكون المعرفة الإنسانية هذه خاضعة لشروط البحث العلمي، أي خاضعة إلى الحياد العلمي، لكن عندما يتم إلحاق المعرفة بجهة أو بأيديولوجية ما فإن هذا من شأنه أن يُخرج المعرفة عن شرطها الحيادي، يقول البوطي: «إن التعبير بـ "أسلمة المعرفة" يوحي بفرض تحيز ما على النشاط المعرفي للفكر، وهو ما تتأى عنه طبيعة منهج المعرفة من حيث هو، بل هو ما يحذر منه مضمون الآية القرآنية العظيمة وهي: "ولا تقف ما ليس لك به علم إنَّ السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولا"»⁽¹¹⁾.

في السياق ذاته يعتقد البوطي أن أخطر ما يهدد المعرفة السليمة التي تؤدي بالإنسان في نهاية المطاف إلى إدراك الحقائق الكونية إدراكا حقيقيا متماهيا مع جوهر الإسلام، هو استسلامه لأهواء النفس ورعوناتها، وهو الخطر نفسه الذي يهدد النظام المعرفي الغربي رغم ما حققه من إنجازات معرفية باهرة، لذلك فإن «أولى خطوات السعي على منهاج المعرفة إنما يتمثل في التنبُّه والتنبيه إلى أنَّ أول معاني التحرر الإنساني وأجلُّه على الإطلاق إنما يتمثل في أن يتمتع الإنسان بقدرة ذاتية كافية تمكنه من إقصاء رغباته وأهوائه النفسية عن الساحة الفكرية التي تتطلب الركون إلى صوت العقل صافيا عن الشوائب يُحدِّثه عن الواقع الكوني الذي من حوله ويُعرِّفه على الطريقة المثلى للتعامل معه»⁽¹²⁾، فإنسان الحضارة الغربية الحديثة يعتقد أنه على طريقٍ سديد نحو المعرفة الحرة ويرفع بذلك شعار الحرية والتحرر، غير أن ذلك ليس سوى إدراك مغلوطن لمعنى الحرية والتحرر، ما دام المعرفة تشوبها شوائب أهواء النفس ونزواتها.

من هنا يعتقد البوطي أن أسلمة النفس، أي تحريرها من الأهواء والرغائب وجعلها تابعة لمقتضيات العقل بحسب ما تمليه العقيدة الإسلامية، هو الرهان الأكبر نحو المعرفة السليمة المتماهية مع جوهر الحقيقة الإسلامية، فتزكية النفس كانت المهمة الأساسية للأنبياء والرسل وهي بلا شك بوابة المنهج نحو المعرفة الحقة، الصافية التي لا تتعلق بأي جهة أو أيديولوجيا، لذلك فلا حاجة، بحسب البوطي، إلى رفع شعار «أسلمة المعرفة»، إنما الحاجة إلى «أسلمة النفس»، وإذا تم ذلك بشكل صحيح فإن المعرفة ستكون تابعة لهذه الخطوة الأولى، أي أنها ستكون تحصيل حاصل.

من جهة أخرى ينتقد البوطي دعوة القائمين على مشروع أسلمة المعرفة إلى تطوير منهجية إسلامية، أو طرائق بحث إسلامية تتجاوز ما يسمونه بقصور طرائق الاجتهاد التراثية، حسبما جاء في رسالة الأب الروحي لمشروع أسلمة المعرفة إسماعيل الفاروقي⁽¹³⁾، فالبوطي يرى أن المنهجية العلمية حقيقة ثابتة وليست عملا إبداعيا، وهي حقيقة تنتمي إلى العالم الموضوعي، لذلك لا يمكن تطويرها أو ابتداعها، يقول البوطي «المنهج ليس أكثر من ميزان يلجأ إليه الانسان، في تقويم أفكاره، ابتغاء التأكد من صحة قراراته وسلامتها من الشوائب والأخطاء، ومن المعلوم أن الميزان حقيقة ذات وجود خارجي ثابت، يخضع للدراية والاكتشاف، شأنه كشأن أي من الموجودات المادية الثابتة بحد ذاتها»⁽¹⁴⁾.

ثم إن المنهجية التي يدعو إليها رواد مشروع أسلمة المعرفة، فضلاً عن أنها منهجية ثابتة ولا يمكن ابتداعها أو تطويرها، فإنها حسب البوطي، تم اكتشافها أصلاً في العصر الذهبي للحضارة الإسلامية وهي منهجية ثابتة ومتكاملة الأركان بفعل اجتهادات أسلافنا، ويمكن العثور على هذه المنهجية في الكثير من المتون التراثية الإسلامية، التي ألفت عقب احتكاك المسلمين بالحضارات الأخرى، وبالأخص احتكاكهم بالمنطق والفلسفة اليونانية، يقول البوطي: «بعد أن عرفنا أن دراسة المنهج دراسة علمية صحيحة، لن تكون إبداعية، ولا حتى تطويرية بحال من الأحوال، نقول: إننا لحسن الحظ لن نحتاج في عصرنا هذا إلى اكتشاف المنهج أو إلى التفتيش عنه، فإن المنهج موجود، وإن عصر الإسلام الذهبي قد شهد تكامل بنيانه على أيدي المسلمين اكتشافا وتنسيقا وتدويناً»⁽¹⁵⁾.

2-4- هل يجب أن تخضع المعرفة للعقيدة؟:

يقترح أبو يعرب المرزوقي رؤية مغايرة لمشروع أسلمة المعرفة، أي أنه لا يعارض هذا المشروع من حيث المبدأ، لكنه يختلف في تصوره لأسس المعرفة ومناهجها التي يتأسس عليها هذا المشروع، وهذه الرؤية، بحسب

المرزوقي، لا تشترط أن تكون المعرفة العلمية خاضعة بالضرورة للعقيدة أو لتصور منهجي مستمد منها⁽¹⁶⁾ كما يدافع عن ذلك أصحاب مشروع أسلمة المعرفة، فهؤلاء يشترطون في مشروعهم أن تكون المعرفة، وبالأخص المعرفة ذات الطابع الاجتماعي والإنساني، معرفة مستمدة من العقيدة الإسلامية، وهو أحد المصادر المُبعدة والمُغيبية في نظرية المعرفة بحسبهم، لذلك لا بد أن يُضاف إلى المعرفة مصدر آخر وهو الوحي الإسلامي، على اعتبار أن مصادر المعرفة الأخرى كالتجربة والأدوات العقلية المنطقية والرياضية، وإن كانت مقبولة في مجملها، إلا أنها غير كافية⁽¹⁷⁾.

لكن المرزوقي لا يعتقد بصوابية هذه التصور تجاه المعرفة، إنه تصور غير ضروري، بل لربما يكون تصورا ضارا، وبدلا عن ذلك يدعو المرزوقي إلى توطين المعرفة الحديثة في البيئة الإسلامية، أي أن تكون العلوم الحديثة، التي تستند على مصادر المعرفة كما نعرفها مثل مصدري التجربة الحسية والعقل، جزءا من اهتمامات المسلمين وممارساتهم الفكرية، وبهذا المعنى فإن أسلمة المعرفة حسب المرزوقي ماهي إلا «تفعيل لأحد أبعاد الحضارة عندنا لإخراجه من العطل الذي أصابه»⁽¹⁸⁾، أي تفعيل للبعد الديني باعتباره أحد مقومات الحضارة، لكن هذا التفعيل لا يعني جعل العقيدة الإسلامية مصدرا للمعرفة أو منهجا لها.

ويستند المرزوقي في إثبات تصوره هذا إلى أن إخضاع المعرفة للبعد العقدي أو جعل العقيدة منهجا لها «لم يكن من شروط الإبداع العلمي عند كبار علمائنا الذين كانوا بمنأى عن الجدل الدائر بين الفلاسفة والمتكلمين حول البعد العقدي من المعرفة الإنسانية إلا من حيث الدافع إلى طلب العلم والحض عليه وإخضاعه إلى الغايات الإنسانية التي لا تتنافى مع القيم السامية دينية كانت أو غير دينية»⁽¹⁹⁾، وإذا ما تحقق الإبداع العلمي والمعرفي لدى أسلافنا من العلماء المسلمين دون شرطية أن يكون الوحي مصدرا للمعرفة أو منهجا ضروريا لها، فلماذا يحيد أصحاب مشروع أسلمة المعرفة عن تلك الشروط الموضوعية التي تحقق بها الإبداع لدى أسلافنا؟

ينتقد المرزوقي تلك الرؤية لدى المدافعين عن أسلمة المعرفة التي تعتقد بأن العلوم الحديثة والمعاصرة تتضمن رؤية وجودية منافية للدين الإسلامي، أو أنها على أقل تقدير رؤية غير ملتزمة بما يقره هذا الدين، ومن جهة أخرى هي رؤية غير منافية للأديان الأخرى، مع عدم نقاوة هذه الرؤية الغربية باعتبار أنها علوم تمثل القيم الغربية سواء كان ذلك بوعي أو بغير وعي منها، لكن المرزوقي يُفند هذه الرؤية من باب اعتقاده أن «مجرد نسبة النظرة الوجودية الضمنية أو الصريحة للخصوصية الاجتماعية الغربية ليس كافيا لإثبات أنها خاصة بالغرب، وصادرة عن أمر ليس ذاتيا للممارسة العلمية نفسها بصرف النظر عن الخصوصيات الاجتماعية... فجل النظرات الوجودية والقيم الفلسفية التي نعتبرها غربية (مع ما نتج عنها من خيارات منهجية) وجد ما يماثلها في الحضارات السابقة عندنا وعند الغرب الوسيط بل وعند الهلنستيين واليونان»⁽²⁰⁾.

ومن الملاحظ أن المرزوقي لا يستسيغ جعل الوحي أو العقيدة مصدرا للمعرفة أو منهجا لها، كما لا يعتقد بصوابية رأي أولئك الذين يعتقدون أن العلوم الغربية تتضمن رؤية وجودية منافية للإسلام، ويتساءل المرزوقي باستهجان قائلاً: «أي إسلام تتناقضه العلوم أو لا تلتزم به ونريد أن نوقفها معه أو نلزمها به؟ وماذا في العلوم ما يناقض الإسلام أو لا يلتزم به لنقومه فنخلص العلم منه ليتماشى مع الإسلام؟»⁽²¹⁾، ويجب عن هذه التساؤلات مفترضا أن «الإسلام متعدد ومنه نبعت نظرات وجودية لا تكاد تُحصى، بل إن جُلَّ النظريات الوجودية والقيمية التي نجدتها في الفلسفات الحالية وفيما بُنيَ عليها من علوم... لها بذور في النظرات الفلسفية والكلامية والصوفية

السابقة عند اليونان، ثم عندنا، ثم عند من والانا من الأمم التي أسهمت في تكوين التراث الفكري الإنساني السائد حاليا والمتعلق بهذا المجال»⁽²²⁾.

كما يتساءل المرزوقي مستكرا: «لم نتصور الأسلمة مضطرة إلى جعل العلم بحاجة إلى إضافة الوحي مصدرا للمعرفة في علم المجال الاجتماعي؟»⁽²³⁾ ومن أجل أن يؤكد صحة دعواه، من أن المعرفة لا تحتاج إلى الوحي ليكون مصدرا أو منهجا لها، يستند المرزوقي إلى تجارب بعض العلماء والمتكلمين والفلاسفة، كالغزالي وابن رشد، فرغم اختلافهما إلا أننا «لا نجد أحدا من الفلاسفة أو من الأشاعرة يمكن أن يقول إن العلم عامة والعلم الاجتماعي خاصة مشروط بالوحي، وإنه ما كان ليكون ممكنا لو لم توجد الأديان المنزلة»⁽²⁴⁾، ثم إن المرزوقي يستند أيضا إلى منهجية علمائنا القدامى في الرياضيات وعلوم الطبيعة والفلك وفي اللسانيات والأدب والبلاغة، فهؤلاء اعتمدوا على المنهجية الرياضية الصورية، واعتمدوا على منهجية التجريب، واعتمدوا على الملاحظة والمقارنة... «ولم يكونوا مهتمين بالإشكاليات العقيدية للمنهج ولأسسه الميتافيزيقية، بل كانوا يمارسون العلم ممارسة فعلية وينظرون لمناهجه دون تقيّد بأبعاد عقيدية قصدية هي في الحقيقة صادرة عن مضمون المعرفة ودوافعها لا عن شكلها: ولا أحد شكك في إسلامهم أو في إسلامية معرفتهم»⁽²⁵⁾.

من جهة أخرى يستند المرزوقي في نقده لأسلمة المعرفة إلى تجربة ابن خلدون الذي أسس علم العمران البشري من دون أن يتخذ من الوحي مصدرا أو منهجا للعلم الذي أسسه، فهل من دعاة أسلمة المعرفة من يقول إن علم العمران البشري لابن خلدون، علم يتضمن رؤية غربية أو غير إسلامية؟ على اعتبار أن ابن خلدون كما يرى المرزوقي أسس علم العمران البشري بناء على دحضه للنظريات والآراء الفلسفية التي كانت ترى في النبوة أمرا ضروريا لتأسيس تشريع سياسي واجتماعي للمدينة الإسلامية، لكن ابن خلدون بيّن هذا الغلط وأكد أن علم العمران البشري ليس في حاجة إلى الوحي ليكون مصدرا أو منهجا ضروريا لقيامه⁽²⁶⁾.

بهذا المعنى يرى فإن المرزوقي أن العلوم سواء كانت طبيعية أو اجتماعية تتحقق أسلمتها بمجرد أن يتم توطئتها وتحتضنها البيئة الإسلامية، وبالتالي فهي ليست في حاجة إلى أن يكون العامل الديني مصدرا أو منهجا لها، وهذه الرؤية يبدو أنها تتلاقى نسبيا مع رؤية فضل الرحمن الذي يدعو إلى أسلمة العلماء بدل الانشغال بأسلمة المعرفة، فيكفي أن نوجد العلماء المسلمين حتى تتأسلم المعرفة تلقائيا، على اعتبار أن المنهجية ذات طابع كلي وكوني وليس ثمة شرط لأن تتلون هذه المنهجية بعقيدة ما، سواء كانت إسلامية أو غير إسلامية.

4-3- أسلمة العلماء بدل أسلمة المعرفة:

هذا الشعار دعا إليه عدد من الباحثين في العالم الإسلامي، ولعل أول من أشار إلى هذا المعنى في سياق اعتراضه على مشروع أسلمة المعرفة المفكر فضل الرحمن الذي يعتقد أنه لا توجد طرق ثابتة لإنتاج المعرفة، وبالتالي فإن الدعوة إلى أسلمة المعرفة هي دعوة غير موضوعية، لأنه لا توجد طريقة ميكانيكية لأسلمة العلوم والمعارف، فالمعرفة تتم بطريقة لا سبيل إلى معرفتها معرفة حقيقية وتامة، على اعتبار أن آليات إنتاج المعرفة التي طالما عبر عنها الفلاسفة والمفكرون، إنما هي في حقيقتها اجتهادات وصفية وليست بالضرورة حقائق عينية تحدث في الواقع، لذلك يدعو فضل الرحمن إلى استثمار الوقت والمال والجهد في أسلمة العلماء بدل الانشغال بأسلمة العلوم، يقول فضل الرحمن: «بالنظر إلى القضية موضوع الاعتبار هنا - إسلامية المعرفة - أخلص إلى النتيجة الآتية: يجب علينا أن لا نكرس طاقتنا في رسم خرائط وجداول حول كيفية وتطوير معرفة إسلامية، لنستثمر أوقاتنا وأموالنا في تطوير العقول بدلا من الأطروحات»⁽²⁷⁾.

وإذا ما تمت هذه المهمة على أكمل وجه، فإن أسلمة العلوم والمعارف ستتم بطريقة سلسلة وتصبح تحصيل حاصل، لكن قبل الوصول إلى هذه النتيجة يدعو فضل الرحمن إلى ضرورة إنجاز مهمة مزدوجة، تتعلق الأولى بنقد وتقويم الحركة العلمية التراثية من جهة، وتشمل الثانية نقد وتقويم الحركة العلمية الغربية من جهة أخرى، ومن أجل القيام بهذه المهمة المزدوجة لا بد من ما يسميه فضل الرحمن "أسلمة العلماء"، أي العمل على تدريب العلماء المسلمين المعاصرين على اكتساب منهجية في التفكير تتمثل في القدرة على التحليل الناقد لتراث المسلمين وللمعارف والعلوم الغربية المعاصرة، تكون هذه المنهجية قائمة على اكتساب مهارات في التفكير التحليلي الناقد الذي يتصف بالاستقلالية والإبداع، لذلك فإن أي تفاصيل في مشروع أسلمة المعرفة لا بد أن تعمل على تدريب العقل المسلم من أجل امتلاك القدرة النقدية والإبداعية⁽²⁸⁾.

4-4- ضرورة الاجتهاد الفقهي:

في سياق شبيه بدعوة فضل الرحمن يدعو بعض الباحثين إلى معرفة الأسلمة بدل أسلمة المعرفة، وينتقد هؤلاء مشروع أسلمة المعرفة من زاوية بنائها المعرفي والمنهجي الذي تدعو إليه، ويعيب هؤلاء على هذا المشروع الضخم، أسلمة المعرفة، أنه مشروع مؤدلج إذ إنه لا يعبر اهتماما لاجتهادات هامة في البيئة الإسلامية الشيعية، يقول أحد الباحثين المتحمسين لاجتهادات المفكرين في البيئة الشيعية: «مشروع بهذا الحجم، (يقصد أسلمة المعرفة) وبذلك الكيفية لا بد أن تتبناه مؤسسة علمية اجتهادية يوازي وزنها وزن الحوزة العلمية الإمامية التي ما فتئت تبحث عن الدليل الشرعي والعقلي في سبيل كشف وظيفة المكلف على الصعيدين الفردي والجماعي»⁽²⁹⁾.

من الملاحظ أن مثل هذا الصوت، وبهذه الطريقة هو أيضا صوت مؤدلج، بحيث يقلل من شأن الباحثين القائمين على مشروع أسلمة المعرفة في البيئة السنية، والتي يشرف عليها "المعهد العالمي للفكر الإسلامي"، ولئن كان هؤلاء لم يجعلوا من اجتهادات مشايخ الحوزات العلمية في إيران وغيرها من البلدان الإسلامية منطلقا أو تطعيما لمشروعهم، فإنهم قد أشركوا العديد من الباحثين والمفكرين الشيعة في هذا المشروع، ومن الواضح تماما أن مفكرين كبار كسيد حسين نصر وغيره قد سارعوا إلى الانخراط في مشروع أسلمة المعرفة.

لكن بغض النظر عن هذا التوجه والتجاذب الإيديولوجي، ينتقد هؤلاء مشروع أسلمة المعرفة، من حيث مبادئه المعرفية وأدواته المنهجية، إذ يدعو هؤلاء إلى منهجية تقوم على ضوء الدليل الشرعي من جهة، والدليل العقلي من جهة أخرى، من دون أن يعني ذلك إلباس عباءة دينية للعلوم المعاصرة، كما يفهم من أولئك المدافعين عن أسلمة المعرفة بصيغتها الحالية، الذين، كما يبدو، وكأنما يضعون العربية أمام الحصان عندما يسارعون إلى صياغة مفردات ذات صبغة إسلامية في علم الاجتماع وعلم النفس وعلوم الاقتصاد والسياسة وغيرها، في حين أنه، كما يقول المنتقدون لأسلمة المعرفة: «إذا لم نكن قادرين على صياغة نظريات دينية في المعارف الاجتماعية، فإن الحديث عن "أسلمة المعرفة" سيكون مجرد تزويق لفظي لطموحات لا نعرف كيفية تحقيقها على أرض الواقع»⁽³⁰⁾.

من جهة أخرى فإن أسلمة المعرفة كما يفهمها هؤلاء الباحثون ينبغي أن تأخذ على عاتقها مهمة الكشف عن الوظائف الشرعية والاجتماعية التي يجب على كل مسلم مكلف أن يؤديها، وهذه المهمة هي مسؤولية أخلاقية وشرعية، وإذا ما استطعنا القيام بها على أكمل وجه، من أجل أن يكون لكل فرد مسلم مقعده الاجتماعي الخاص به والذي على أساسه يؤدي وظائفه الشرعية والاجتماعية المنوطة به، فإن هذا الفهم سيفتح لنا الطريق لمعرفة

أهدافنا الاجتماعية في أسلمة المعارف الإنسانية، لذلك فإن الاجتهاد الفقهي هو الحد الأدنى الذي ينبغي أن يتوفر لدى المفكر الإسلامي من أجل بناء نظرية دينية في المعارف الإسلامية⁽³¹⁾، أي من أجل "أسلمة المعرفة". ولأن "أسلمة المعرفة" بصيغتها الحالية لا تقيم اعتبارا للاجتهاد الفقهي فهي «مشروع يتميز بالبساطة الفكرية التي يرجع بعض أسبابها إلى ما يلي:

- أ- عدم توافر شروط الاجتهاد الفقهي، عند الذين تصدوا لإنجاز تلك العملية الفكرية الكبرى.
- ب- عدم استيعاب المفردات الحضارية والفكرية والدينية التي يعيشها مجتمعنا المعاصر.
- ج- عدم امتلاك الملكة الفكرية القادرة على الإبداع، وإنشاء نظريات مستقلة في المواضيع المبحوثة، بحيث تتبع تلك النظريات من أفكارنا، ومبادئنا وعقيدتنا في قراءة الوحي والرسالة الإلهية⁽³²⁾.

4-5- منطق العلم غير منطق الدين:

يعتقد برهان غليون أن من أسباب الخيبة الحضارية التي يعيشها المسلمون اليوم هو تغييبهم للتجربة العلمية التي تتأسس على الموضوعية في مقابل الذاتية، وعلى المادية والعقلانية في مقابل المثالية، وبالنظر إلى مشروع أسلمة المعرفة، فإنه مشروع يتأسس على أركان تبدو مخالفة نسبيا لطبيعة العلم والنشاط العلمي كما ينبغي أن يكون، فمصطلح "الأسلمة" مصطلح متقل بالدلالات المختلطة، وقد حصرها غليون، حسب رأيه، في ثلاثة أوجه وهي: «رفض مجموعة المعارف العلمية القائمة اليوم واعتبارها علما غريبا خاصا، ورفض منطق العلم الراهن واعتباره منطقا ملونا بالنزعة الوضعية، وإخضاع البحث العلمي للقيم الأخلاقية والدينية وتأكيد أولوية الإيمان وضرورة وجوده وهيمنته»⁽³³⁾.

ومن جهة أخرى فإن غليون يرى أن القائمين على مشروع أسلمة المعرفة ينظرون إلى الإسلام وفق رؤية محددة يمكن تلخيصها في ثلاث نقاط أساسية وهي:

- أ- النظر إلى الإسلام بصفته مجموعة من العقائد التي يمكن من خلالها استخراج علوم جديدة.
- ب- النظر إلى المجتمعات الإسلامية باعتبارها دائرة حضارية متميزة في قوانين حركتها وتوجهاتها وحاجاتها عن المجتمعات الأخرى.
- ج- النظر إلى الإسلام بصفته يحوز موقفا روحانيا من الكون ينبغي فرضه على البحث العلمي، وهو موقف يتعارض مع الموقف الوضعي العلماني⁽³⁴⁾.

وفي معرض نقده لمشروع أسلمة المعرفة دائما يحاول غليون إقامة مقارنة بين منطق العلم من جهة ومنطق الدين من جهة أخرى، ليؤكد على حقيقة أن العلم، كما يفهمه، هو العلم الحديث الذي يتصف بالموضوعية والمادية والعقلانية، وهي مواصفات ضرورية ومشروطة في منطق البحث العلمي الحديث، ومن الواضح أنها تختلف اختلافا تاما عن منطق علوم الفقه وأصوله، وأصول الدين والعقائد، لذلك فإن أي محاولة للتوفيق بين المنطقتين المتناقضتين أساسا، أي التوفيق بين العلم الحديث والحقائق الاعتقادية والأخلاقية، إنما سيكون على حساب نفي التجربة العلمية وإضفاء الطابع الذاتي القائم على الأهواء والرغائب، يقول غليون هذا السياق: «جوهر المنهج العلمي هو أسبقية التجربة، وإذا رفضنا هذا المنهج التجريبي، حتى في فهم تجربتنا الدينية، فلن نستطيع أن نعبر الحاجز بين العقلية السحرية والعقلية العلمية أبداً»⁽³⁵⁾.

وفي هذا السياق يُلخص حسن فتحي ملكاوي الانتقادات الأساسية التي يوجهها برهان غليون إلى مشروع أسلمة المعرفة في النقاط التالية:

أ- يعتقد غليون أن الدعوة إلى أسلمة المعرفة هي دعوة لاستيلاد العلوم والمعارف من القرآن الكريم، وبالتالي سيكون من غير المجدي البحث عن نظريات علمية ومعرفية في نصوصه، ذلك أن كتاب القرآن هو كتاب هداية وإرشاد وليس كتابا علميا، رغم أن القرآن يدعو إلى التأمل في الخلق وفي الكون، وأن مذهبه في العلم هو معرفة الواقع الموضوعي كما هو، وطلب العلم أينما وجد.

ب- يعتقد غليون أن أسلمة المعرفة تعني، من بين ما تعنيه، تخصيص العلم وجعل العالمي قوميا، ورفض ما هو مشترك بين بني البشر، وهذا، بحسبه، لا يسهم في تطوير العلم ولا في تعميق الرؤية الدينية وشحن الإيمان.

ج- يؤكد غليون على شمولية مفهوم العلم، فهو ينسحب على الجانب الطبيعي والمادي في الكون، كما ينسحب على الجانب الاجتماعي والإنساني وأيضا على التجربة الروحية، وبذلك فهو يرفض أي تمييز في مستوى علمية هذه العلوم، أو في إمكانية الاختلاف في مستوى التجريب وطبيعته في كل منها.

د/ يعتقد غليون أن من أسباب التخلف الحضاري للمسلمين، والعالم الثالث، غياب التراكم العلمي والتقني، ويفسر هذا الغياب على أنه يعود إلى الارتداد عن التجربة العلمية والانكفاء على الفكر التأملي المجرد⁽³⁶⁾.

ييدي برهان غليون خشيته من أن يتحول مشروع أسلمة المعرفة إلى بحث تأملي خالص، غير مرتبط بالتجربة العلمية، التي هي أساس ضروري للنهوض الحضاري، أو أن يتحول إلى مشروع يعمل على فرض الموقف العقائدي على العلم بشكل قصري، رغم أن منطق العلم ومنطق الدين يختلفان، بل يتعارضان في أغلب الأحيان، وإذا ما حدث ذلك فإن هذا المشروع لن يقود أمتنا إلى المكانة التي نطمح إليها، بل سيكون مشروعا لتضييع الوقت واستنزاف الجهد، ثم إن المعرفة إذا لم تنطبق إلا على حالة واحدة، وهي الحالة الإسلامية هنا على سبيل التمثيل، فإنها لن تكون معرفة علمية، بل هي رؤية ذاتية جماعية، وإن أسلمة المعرفة إذا كانت تعني تخصيص العلم ورفض ما هو مشترك بين بني البشر، بغض النظر عن أديانهم وثقافتهم، فإنها لن تساهم أبدا في تطوير العلم والتجربة العلمية⁽³⁷⁾.

ويمكن أن نضيف إلى نقد برهان غليون نقدا آخر في سياق شبيه وهو النقد الذي قدمه الباحث في فلسفة العلوم صلاح قنصوة، الذي ينطلق في نقده لمشروع أسلمة المعرفة من إقامة مقارنة بين العلم والدين وخصوصية كل واحد منهما، والفرق بين الدين والعلوم الدينية، التي لا تعتبر علوما موضوعيا إذا ما زناها بميزان المنهج العلمي والموضوعية العلمية، ليصل قنصوة في النهاية إلى تقرير بعض النتائج الهامة، ومن بينها أنه إذا كان دعاة مشروع أسلمة المعرفة يرون في العلوم الاجتماعية، كما هي اليوم في السياق الغربي المعاصر، علوما تفتقر إلى الموضوعية، فإن الأمانة واستقامة القصد يفرض علينا الاعتراف باستحالة العلوم الاجتماعية، وليس السعي إلى أسلمتها، يقول قنصوة في هذا السياق: «ليس ثمة ما يسمى علوم إسلامية، وعلوم غير إسلامية في مجال دراسة المجتمع والإنسان، وليس من الشرف أن نقيم "علوما" نسميها إسلامية ونحن نعلم علم اليقين أن أساسها ومبرر اقتراحها هو غياب الموضوعية»⁽³⁸⁾.

ويتساءل قنصوة باستغراب: إذا كان العلم إسلاميا فكيف يمكن تداوله مع غير المسلمين؟ أم أن هذا العلم "الإسلامي" سيكون مقتصر علينا فقط نحن المسلمين؟ وبالتالي سيصبح لكل مجتمع علمه الخاص، استنادا إلى أن له دينه الخاص، ثم ممن يجب علينا أن نقبل هذا أو ذاك العلم الإسلامي المزعوم؟ وما هي السلطة العلمية التي ينبغي أن أحتكم إليها للاختيار ما بين تلك العلوم التي ينتجها أصحابها باسم الدين؟ ثم يقرر أننا في البيئة الإسلامية أمام خيارين لا ثالث لهما، فإما أن نجتهد من أجل تأسيس علوم اجتماعية موضوعية تخضع لشرطية

المنهج العلمي أو أن ننكر قيام علوم اجتماعية لاستحالة بلوغها شرط الموضوعية⁽³⁹⁾، أما الزعم بابتكار علوم إسلامية ذات صبغة دينية فهو أمر غير ممكن.

4-6- موقع الفكرة العلمية في أسلمة المعرفة:

ينطلق زكي نجيب محمود في نقده لمشروع أسلمة المعرفة من إيمانه بالفكر العلمي، وكيف أن هذا الفكر لا يكون علميا إلا إذا توفرت شروطه الموضوعية، ورغم ما يحيط بالعلوم الإنسانية والاجتماعية من اضطراب في الفهم والرؤية، فإنها تبقى علوما ولا بد أن تخضع لما تخضع له سائر العلوم، إن أهم ما يميز الفكرة العلمية، بحسب نجيب محمود، هي أنها لا بد أن تتجرد من الميل والهوى الذاتي، وحتى بالنسبة لصاحبها الذي كشف عنها لا بد أن ينفصل عنها انفصالا تاما، بحيث تصبح بين يدي العلماء المختصين فيقومون بفحصها وتقويمها، وبالتالي تصبح الفكرة العلمية ملكا عاما لا يجوز لها أن تتجنس بجنسية معينة، أي تتحول إلى ملكية إنسانية لا تنتمي إلى وطن خاص، ولا إلى عقيدة خاصة⁽⁴⁰⁾.

والفكرة العلمية بحسب نجيب محمود، أيما ما كان موضوعها، إذا ما كانت موضوعية ومستقلة بوجود خاص منفصل عن وجود صاحبها، فإنه لا بد أن يتم صياغتها صياغة دقيقة خالية من أي غموض أو التباس، وهذا ما يضمن لها أن تفهم لدى كل الناس باختلاف أزمانهم وأوطانهم، ويضمن لها أيضا أن تجد طريقها إلى التطبيق في حياة الناس العملية، ولا تبقى مجرد شعار نظري، فضلا عن أن من خصائص هذه الفكرة العلمية القدرة على أن يستعين بها من شاء، على التنبئ بالحدث قبل وقوعه، وعلى التصرف في ذلك الحدث حين يقع لأنها ما دامت وُصفت بأنها "علمية" فإن ذلك يضمن الاعتراف بصدقيتها⁽⁴¹⁾.

على أساس هذا الاعتقاد الذي يقرره نجيب محمود، ينطلق في قراءته النقدية لمشروع "أسلمة المعرفة"، فهؤلاء الذين يدعون، بحماسة وحرارة، إلى بناء علوم إنسانية واجتماعية خاصة بنا كمسلمين إنما «يريدون شيئين - فيما يبدو - أولهما ألا تكون مراجعنا في البحث العلمي هي ما كتبه في موضوعات العلوم الإنسانية علماء الغرب، وأن تكون مراجعنا هي مراجعنا نحن، فنرجع إلى ما كتبه أعلامنا، الغزالي وابن تيمية وابن القيم وابن حزم وابن خلدون... وأما الشيء الثاني الذي يدعو إليه السادة أصحاب هذه الدعوة فهو - بالبداية - أن تتصّب أبحاثنا العلمية في مجال العلوم الإنسانية على واقع حياتنا نحن، حتى لا تؤخذ علومنا من واقع الحياة عند آخرين، على أن السادة أصحاب الدعوة يضيفون الشريعة الإسلامية وفقهها فيما يسمى بالعلوم الإنسانية»⁽⁴²⁾.

بعد ذلك يحاول نجيب محمود تفنيد هاتين المسألتين بأسلوب لا يخلو من التندر:

أما المسألة الأولى: فيعتقد نجيب محمود بشأنها أن تجاهل أو إهمال المراجع الغربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومحاولة استبدالها بكتب التراث التي لدينا أمر سيفضي بنا إلى التخلف العلمي، لا إلى الارتقاء الحضاري كما يعتقد السادة دعاة أسلمة المعرفة، ذلك أن التخلف العلمي في بلد ما أو في عصر ما عادة ما يكون بسبب الانغلاق والاكتماء بكتب التراث، والعمل على شرحها وتلخيصها وحفظها، فيصبح بذلك من حاز هذه المعارف التراثية يُنظر إليه بصفته "عالما"، لكن عالما بماذا؟ إنه عالم بما في كتب الأقدمين وليس عالما بحقائق الواقع الجديد في ميدان علمه⁽⁴³⁾.

وأما المسألة الثانية: فيعتقد نجيب محمود بشأنها أن جزءها الأول، أي أن تكون أبحاثنا في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية منصبة على واقع حياتنا نحن، إنما هي مسألة بديهية، غير أن تبنيها والتأكيد عليها من قبل السادة دعاة الأسلمة إنما يُضيف في وهم قارئ مشروع أسلمة المعرفة قوة لدعوة هذا المشروع من جهة، وضعفا

لخصومها، دون أن يكون هذا الحكم مؤسسا على مبرر مقبول، إن ميدان أبحاثنا في علم النفس والاجتماع والاقتصاد من البديهي أن تكون منصبة على واقعنا نحن، فليس من المعقول لباحث عربي يريد البحث في مشكلات "المراهقة" مثلاً أن يقصد اليابان أو النرويج ويقوم بدراسة عن المراهقين هناك ثم يعود إلينا بنتائجه ليسقطها على مجتمعاتنا الإسلامية(44).

وأما الجزء الثاني من المسألة، أي أن يتم إضافة الشريعة الإسلامية وفقها إلى العلوم الإنسانية والاجتماعية، فهو أمر غير مقبول أيضاً، يقول نجيب محمود في هذا السياق: «وقد تسألني قائلاً: وما العيب في أن تُضاف دراسة الشريعة الإسلامية في سياق دعوة الدعاة إلى "أسلمة" العلوم الإنسانية؟ وأجيب بأن ذكرها يُوهم القارئ بمزيد من قوة الدعوة ومزيد من ضعف خصومها، دون أن يكون هنالك من حجة حقيقية على تلك القوة، أو على هذا الضعف، ما قد يصرف العقل العادي عن رؤية صحيحة لطبيعة الحوار»(45).

من جهة أخرى يُسائل نجيب محمود دعاة أسلمة المعرفة بشأن المنهج في علم النفس مثلاً، فأبي منهج علمي يريد هؤلاء تطبيقه على الظاهرة الإنسانية، وعلى ميدان علم النفس "الإسلامي" بشكل خاص؟، ويفترض أنه إذا كان الجواب أن المنهج لا يكون إلا ذلك المنهج الذي أكدت عليه الخبرة التاريخية الطويلة في ميدان علم النفس، أي أنه المنهج التجريبي الذي يعمل على فحص العينات المختارة في حدود الموضوع المطروح للبحث فحصاً وفق خطوات المنهج العلمي، فإن هذا الجواب يفترض أن يكون العالم الباحث عالماً باحثاً بغض النظر عن عقيدته الدينية، وبغض النظر أيضاً عن المادة التي وردت في كتب السالفين أو في كتب المعاصرين، أما إذا كان جوابهم عن سؤال المنهج في علم النفس، أنه منهج مستمد من التراث، فعندئذ، يقول نجيب محمود بلغة ساخرة، نكون قد وقعنا في أحبولة التخلف الذي يبدي في قديمه وبعيد، وتسير الدنيا بالناس إلى جديد ونحن هنا في ظل التراث ننعم بالنسيم العليل، حتى إذا ما جدَّ بنا الجدُّ في مسألة تؤرقنا، وأردنا لها حلاً أرسلنا نستدعي "الخبراء الأجانب"(46).

5- أسلمة المعرفة رؤية تقييمية:

بالنظر إلى كل هذه القراءات النقدية التي قُدمت لمشروع أسلمة المعرفة يمكن أن نستنتج عدداً من الملاحظات الهامة، وأولها أن الموقف النقدي بشأن هذا المشروع ليس موقفاً واحداً، رغم ما يوجد من مشتركات، إننا أمام مواقف متعددة، وإن كان هذا أمراً طبيعياً بسبب اختلاف القنوات المعرفية والأيدولوجية، وهو بالنسبة إلينا أمر إيجابي لأنه يُراكم من المعرفة، من جهة، ويساعد في تجديد الفكر والمحافظة على ديمومته وحلحلة الإشكاليات والقضايا المطروحة أمام المجتمعات العربية والإسلامية، من جهة أخرى، إن تعدد هذه القراءات من شأنه أن يعمل على تعميق فهمنا لإشكاليات الفكر الإسلامي المطروحة أمامنا اليوم، ويعزز قدرتنا على التكيف مع التحديات المعاصرة التي تواجهها، وهو عامل إيجابي لأنه يحارب الانغلاق الفكري ويسهم في فتح المجال أمام الحوار المفتوح متعدد الأبعاد.

إلا أنه قد يُنظر لتعدد هذه القراءات واختلافها على أنه عامل سلبي، من زاوية نظر أخرى، فنحن لا نعثر في هذه القراءات النقدية رغم أهميتها على مشروع نقدي شامل ومتكامل يتناول كل تمفصلات مشروع أسلمة المعرفة من جوانبه المعرفية والمنهجية، بحيث يمكن أن نقول إننا أمام مشروع نقدي واضح لا يتوقف عند مجرد النقد "السلبي"، بل لا بد أن يتجاوز ذلك إلى تقديم حلول بديلة تساهم في تطوير مشروع أسلمة المعرفة، أو على الأقل تقديم مشروع بديل أكثر اعتباراً وأهمية، لكن من الملاحظ أن عدداً كبيراً من هذه القراءات النقدية ما هي إلا

دراسات وأبحاث، نُشر أغلبها في مجلات علمية، أو تم عرضها ضمن ملتقيات أو ندوات علمية، دون أن نتحدث عن تلك الردود الصحفية في عدد من الجرائد والصحف، وكأنها ردود فعل ظرفية لم تُستكمل، ولم يتم إنصاجها، وإن كان بعضها لا يخلو من تكثيف وصرامة منهجية ومعرفية، ولربما يكون منطلقاً مبدئياً للاستمرار في كشف العيوب المنهجية والمعرفية لمشروع أسلمة المعرفة.

ومن الواضح أيضاً أن عدداً من هذه القراءات النقدية لم تستطع أن تترك موقعها الأيديولوجي، وهي تنظر إلى مشروع أسلمة المعرفة، ولربما خرجت بعض هذه القراءات عن النقد المعرفي السوي للمشروع، وأشاحت بوجهها عن بعض جوانبه وقضاياها الهامة التي تعتبر بحق نقاط قوة للمشروع، فالردود التي أُقيمت ضداً على هذا المشروع يمكن تصنيفها أيديولوجياً إلى ردود سلفية من جهة، وردود علمانية ويسارية من جهة أخرى، فضلاً عن توقعات أيديولوجية أخرى، وهذه الحقيقة تجعل من الصعب على القارئ المسلم العادي، على الأقل، فرز ما هو معرفي عن ما هو أيديولوجي، رغم أن المطلوب ليس إقصاء الأيديولوجيا بصفة نهائية وكاملة من فضاء الفكر العربي والإسلامي، لأن ذلك يكاد يكون غير ممكن عملياً، ولكن المطلوب هو أن تنصدر المعرفة القائمة على أسس عقلية ومنطقية المشهد، بما يخدم واقع المجتمعات العربية والإسلامية من أجل النهوض والتقدم، ولكن مع الأسف أن الحاصل اليوم في فضاء الفكر الإسلامي هو حضور الأيديولوجيا بشكل مكثف وهو ما قد يطغى أحياناً على ما هو معرفي.

من جهة أخرى أن ينخرط في مناقشة مشروع "أسلمة المعرفة" كل هؤلاء الباحثين والمفكرين المرموقين في الساحة الفكرية العربية والإسلامية فهذا، لوحده، دليل على أهمية وخطورة هذا المشروع، من حيث تأثيره وطبيعة الأفكار التي يطرحها، وهذا الاجتهاد ينتمي في حقيقته كما هو واضح إلى سياق النهضة الإسلامية، والرغبة الملحة في الخروج من نفق التخلف المظلم، إلى تحقيق التقدم المنشود، ثم لا يجب أن ننسى، من جهة مقابلة، أن ثمة من ينتمي إلى هذا المشروع ويدافع عنه وهو لا يقل عن المنتقدين مكانة ورفعة في الساحة الفكرية الإسلامية، مثل سيد حسين نصر، وأبو القاسم حاج حمد، وعبد الوهاب المسيري، ومحمد عمارة، وغيرهم.

من الملاحظ أيضاً أن ما يجمع بين هذه المواقف النقدية أن أغلبها ركز على نقد ومساءلة المنطلقات الفكرية التي يتأسس عليها المشروع فالإي مدى يمكن أن تقف الذات المسلمة موقفاً حيادياً وموضوعياً عندما تتعامل مع هذه العلوم والمعارف؟ إنها من جهة متعلقة بالتفسيرات الدينية والعقدية، ومن جهة أخرى هي ملزمة بالنقد الصارم بالمعايير العلمية، وإلى أي مدى يمكن لمشروع "أسلمة المعرفة" أن يُقدم عوائد معرفية وعلمية مبتكرة؟ إذا أخذنا بعين الاعتبار أن من أساسيات البحث العلمي التي تؤدي إلى الابتكار هو أن يكون ثمة هامش كبير من حرية الفكر والبحث المفتوح وطرح الأسئلة التي تكون أحياناً حارقة وغير مستساغة من بعض التيارات الدينية، ثم ماذا بشأن التطبيق العملي لأسلمة المعرفة؟ إلى أي مدى يمكن لهذا المشروع أن يكون ناجحاً على مستوى الحياة العملية؟ كيف يمكن نقل الفكرة من مستوى التنظير إلى مستوى الفعل؟

كل هذه الأسئلة وغيرها، كانت الأكثر إلحاحاً في مساءلة ونقد مشروع أسلمة المعرفة، لكن مع أهمية هذه الأسئلة فإنه لا بد من الإشارة إلى أن المدافعين عن المشروع لم يستسلموا لتلك النقود والمساءلات، بل «إن دعاة إسلامية المعرفة أصدروا عشرات الكتب، وكتبوا مئات المقالات، وعقدوا الكثير من الحلقات الدراسية والندوات والمؤتمرات، لغرض بيان الأصول النظرية لأسلمة المعرفة، وآفاق تطبيقاتها في مختلف العلوم الإنسانية، وتناولوا

الاستقهامات والإشكالات الواردة على أفكارهم، وأخضعوها لتحليل نقدي، عرضوا فيه مناشئ الالتباسات التي تؤدي إلى ورود الإشكالات التي يثيرها بعض الباحثين على مشروعهم»⁽⁴⁷⁾.

وهذه الاجتهادات التي أقامها وقيمها دعاة مشروع أسلمة المعرفة لهي اجتهادات جديرة بالثناء والاحترام رغم كل الانتقادات، ومن المهم أن نفتح المجال لكل الأصوات من أجل أن تعبر عن قناعاتها وأفكارها، ما دامت هذه الأفكار والقناعات ملتزمة بالشروط الموضوعية اللازمة، وما دامت ستقضي إلى مزيد من التراكم العلمي والمعرفي، وهو تراكم يخدم مشروع النهضة بلا شك، لذلك من حق دعاة مشروع أسلمة المعرفة أن يعرضوا اجتهاداتهم كما هي، وكما يعتقدونها، لكن لا يجب النظر إلى هذا المشروع بوصفه "مشروع الأحلام" الذي سيخرج الأمة من التخلف ويلحقها بالتقدم بضربة واحدة، دون أن تمر النهضة بالمخاض الذي يجب أن تمر عليه، أو دون أن نبذل الشروط والأسباب الحقة لإنجاز هذا المشروع الذي سيكون طويلا ومرهقا، ولا بد من ضريبة ثمينة لتحقيقه، لكنه ليس مشروعا مستحيلا، لأنه سبق وعشنا هذا المشروع في سياق الحضارة العربية والإسلامية، كما عاشه ويعيشه اليوم المجتمع الغربي وغيره من المجتمعات في الشرق وفي الغرب.

إن الجدل الذي أقيم بشأن مشروع أسلمة المعرفة لهو جدل قديم في ثوب جديد، فأسئلة من قبيل: إلى أي مدى يمكن إيجاد صيغة توافقية ما بين المعرفة الإسلامية بكل خصائصها والمعرفة الغربية؟ وهل يمكن إيجاد صيغة توافق بين منطق العلم ومنطق الدين؟ إنها تحليل في الحقيقة إلى الإشكالية الكبيرة في تراثنا الفلسفي الإسلامي، وهي إشكالية العلاقة بين الفلسفة والدين، أو بين العقل والوحي التي ظهرت أول ما ظهرت بسبب الالتقاء الحضاري الذي حدث للمسلمين مع ثقافات وحضارات أخرى تختلف دياناتها وأفكارها، وبالأخص الالتقاء مع الثقافة اليونانية، وإذا ما نظرنا إلى واقع حالنا اليوم فإن إشكالية النهضة التي نعيشها اليوم تعود في الجزء الأهم منها إلى الالتقاء الحضاري مع الغرب الذي حدث منذ منتصف القرن التاسع عشر وإلى اليوم، وعجزنا أمام منجزاته العلمية والمعرفية، وشعورنا القوي بالهوة السحيقة بين ما يعيشه من تطوره، وبين ما نعيشه من تخلف، لقد فشل مشروع التوفيق بين الفلسفة والدين في سياق الفلسفة الإسلامية، واليوم يعاد إحياء هذه الإشكالية في ثوب جديد ومع مفردات جديدة تلح على ضرورة طرحها التحديات المعاصرة، فهل ننجح فيما فشل فيه أسلافنا؟

خاتمة:

رأينا في الصفحات السابقة كيف أن مشروع أسلمة المعرفة قد تعرض لانتقادات واسعة اشتغل عليها عدد من المفكرين والباحثين ذوي الحيثية المعرفية المرموقة في الساحة العربية والإسلامية، فضلا عن كثير من الأعلام الصحفية التي لم تتوقف عندها، ولئن كانت كل هذه الانتقادات لم ترتق لأن تكون مشروعا نقديا متكاملًا بدورها، إلا أنها تُعبر عن حقيقة مهمة، وهي أن مشروع أسلمة المعرفة مشروع ذو أهمية فكرية وحضارية بالغة، ولو لم يكن الأمر كذلك لما التفت إلى مناقشة جوانبه المعرفية والمنهجية كل هؤلاء الباحثين والمفكرين، إن أهمية هذا المشروع تجد مبرراتها الموضوعية في ضرورة السعي باتجاه تحقيق التقدم والنهوض والخروج من نفق التخلف الذي طال أمده، وذلك من خلال محاولة إيجاد صيغة توازن ما بين العلوم الحديثة من جهة، والقيم الإسلامية من جهة ثانية.

ومثلما يحظى مشروع أسلمة المعرفة بتلك الأهمية التي أشرنا إليها، فإن نقد المشروع ونقد النقد يحظى بدوره بالأهمية ذاتها، ذلك أن نقد مشروع أسلمة المعرفة من شأنه أن يُنبّه إلى جوانب القصور المعرفي والمنهجي التي يعاني منها المشروع، ويؤثر في الوقت ذاته على نقاط القوة التي يمكن البناء عليها وتعزيزها، وهو الأمر الذي

من شأنه أن يدفع بالقائمين على هذا المشروع إلى تدارك الأخطاء والعمل على تطوير وتحسين مشروعهم، ثم إن عملية نقد مشروع أسلمة المعرفة، أو نقد غيره من المشاريع، لهي عملية ضرورية ولا بد أن تمثل جزءا من حركة الفكر في العالم العربي والإسلامي، وهذه الحركة هي التي ستشكل هوية هذا الفكر وهي التي من شأنها أن تعمل على ديمومته وتجده وتفتح آفاق الإبداع فيه.

إننا نقترح من جهتنا العمل الجاد على تطوير القراءات النقدية لمشروع أسلمة المعرفة، بل ولغيره من المشاريع الفكرية في العالم العربي والإسلامي، ذلك أن ما وقفنا عليه من خلال هذا البحث هو أن هذه القراءات تبدو كردود فعل ظرفية، فكلما أقام دعاة مشروع أسلمة المعرفة ملتقى أو مؤتمرا أو ندوة لمناقشة جانب من جوانب المشروع، خرجت أصوات ناقدة من هنا وهناك، لكن دون أن يتحول هذا النقد إلى عملية مستمرة ومتكاملة إلى آخر سلم البحث، ومن جهة أخرى نقترح أيضا أن يأخذ دعاة مشروع أسلمة المعرفة بتلك القراءات المعرفية الجادة التي تعمل على نقد ومساءلة مشروعهم وذلك من أجل إغناء وتطوير هذا المشروع، وسد الثغرات المعرفية والمنهجية فيه، ولا نقصد هنا القراءات التي تلتحف بلحاف أيديولوجي، سواء بشكل صريح أو مضمر، بل نقصد تلك القراءات المعرفية الجادة والمثمرة، والتي نعتقد أن ساحة الفكر الإسلامي لا تخلو منها.

الإحالات والهوامش:

- 1- طه جابر العلواني، مقدمة كتاب بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية ج1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مصر، ط1، 1998، ص 7.
- 2- نحن نطرح هذا الجدل من باب عرض واقع الحال فقط، لأنه باعتقادنا أن النقاش والجدال بشأن هذا الموضوع حول من أول من اعتمد المصطلح إنما هو من باب الجدل العقيم ولا شك أن ثمة ما هو أهم من معرفة أول من استخدم المصطلح، إن الوقوف عند هذه النقطة بشكل مطول أكثر من اللازم لا يخدم أي طرف.. إنه من القضايا الزائفة التي لا حاجة للبحث فيها أو إطالة الحديث حولها.
- 3- فتحي حسن ملكاوي، حوارات إسلامية المعرفة: عرض وتحليل، مجلة إسلامية المعرفة، العدد 25، 2001، ص 99.
- 4- المرجع نفسه، ص 99 - 100.
- 5- المرجع نفسه، ص 100.
- 6- بكر بن عبد الله بوزيد، معجم المناهي اللفظية، دار العاصمة، المملكة العربية السعودية، ط3، 1996، ص 373.
- 7- محمد أركون، أين هو الفكر الإسلامي المعاصر، ترجمة وتعليق: هاشم صالح، دار الساقي، لبنان، ط2، 1995، ص 11.
- 8- زهير الأعرجي، أسلمة المعرفة أم معرفة الأسلمة، ضمن كتاب: إشكاليات التعارض وآليات التوحيد: العلم والدين من الصراع إلى الأسلمة، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، لبنان، ط1، 2008، ص 360.
- 9- المرجع نفسه، ص 359.
- 10- محمد سعيد رمضان البوطي، أزمة المعرفة وعلاجها في حياتنا الفكرية المعاصرة، ضمن كتاب: المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي مجلد1، الولايات المتحدة الأمريكية، ط2، 1995، ص 74.
- 11- المرجع نفسه، ص 74.
- 12- المرجع نفسه، ص 75.
- 13- انظر بهذا الخصوص: إسماعيل راجي الفاروقي، أسلمة المعرفة: المبادئ العامة وخطة العمل، ترجمة: عبد الوارث سعيد، دار البحوث العلمية، الكويت، ط1، 1984، ص 51 وما بعدها.
- 14- محمد سعيد رمضان البوطي، أزمة المعرفة وعلاجها في حياتنا الفكرية المعاصرة، ص 64.
- 15- المرجع نفسه، ص 66.
- 16- أبو يعرب المرزوقي، إسلامية المعرفة رؤية مغايرة: مداخلة مع الدكتور لؤي صافي، مجلة إسلامية المعرفة، عدد 14، 1998، ص 140.
- 17- طه جابر العلواني، مقدمة في إسلامية المعرفة، دار الهادي، لبنان، ط1، 2001، ص 20.
- 18- أبو يعرب المرزوقي، إسلامية المعرفة رؤية مغايرة: مداخلة مع الدكتور لؤي صافي، ص 140.

- 19- المرجع نفسه، ص 140.
 - 20- المرجع نفسه، ص 145.
 - 21- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
 - 22- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
 - 23- المرجع نفسه، ص 148.
 - 24- المرجع نفسه، ص 155.
 - 25- المرجع نفسه، ص 156.
 - 26- المرجع نفسه، ص 155.
 - 27- Fazlur Rahman, Islamization of Knowledge: A Response, American Journal of Islamic Social Sciences (September 1988) Vol.5, No.1.
 - 28- فتحي حسن ملكاوي، التفكير المنهجي وضرورته، مجلة إسلامية المعرفة، عدد 28، 2002، ص 47 - 48.
 - 29- زهير الأعرجي، أسلمة المعرفة أم معرفة الأسلمة، ص 356.
 - 30- المرجع نفسه، ص 357.
 - 31- المرجع نفسه، ص 358.
 - 32- المرجع نفسه، ص 358 - 359.
 - 33- برهان غليون، الإسلام والعلوم الاجتماعية: تساؤلات حول أسلمة المعرفة، نقلاً عن: فتحي حسن ملكاوي، حوارات إسلامية المعرفة: عرض وتحليل، ص 112.
 - 34- المرجع نفسه، ص 113.
 - 35- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
 - 36- فتحي حسن ملكاوي، حوارات إسلامية المعرفة: عرض وتحليل، ص 113 - 114.
 - 37- برهان غليون، الإسلام والعلوم الاجتماعية: تساؤلات حول أسلمة المعرفة، نقلاً عن: عبد الجبار الرفاعي، إسلامية المعرفة: مفهوماً ومسارها، ضمن كتاب: إشكاليات التعارض وآليات التوحيد: العلم والدين من الصراع إلى الأسلمة، ص 325.
 - 38- صلاح قنصوة، العلم والدين وأسلمة العلوم، مجلة إبداع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، عدد 8، 1992، ص 30 - 31.
 - 39- المرجع نفسه، ص 31.
 - 40- زكي نجيب محمود، في تحديث الثقافة العربية، مؤسسة هنداوي، مصر، ط1، 2022، ص 129.
 - 41- المرجع نفسه، ص 129 - 130.
 - 42- المرجع نفسه، ص 131.
 - 43- المرجع نفسه، ص 134.
 - 44- المرجع نفسه، ص 132.
 - 45- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
 - 46- المرجع نفسه، ص 134 - 135.
 - 47- عبد الجبار الرفاعي، إسلامية المعرفة: مفهوماً ومسارها، ضمن كتاب: إشكاليات التعارض وآليات التوحيد: العلم والدين من الصراع إلى الأسلمة، ص 323.
- قائمة المراجع:**
- 1- أبو يعرب المرزوقي، إسلامية المعرفة رؤية مغايرة: مداخلة مع الدكتور لؤي صافي، مجلة إسلامية المعرفة، عدد 14، 1998.
 - 2- إسماعيل راجي الفاروقي، أسلمة المعرفة: المبادئ العامة وخطة العمل، ترجمة: عبد الوارث سعيد، دار البحوث العلمية، الكويت، ط1، 1984.
 - 3- بكر بن عبد الله بوزيد، معجم المناهي اللفظية، دار العاصمة، المملكة العربية السعودية، ط3، 1996.
 - 4- زكي نجيب محمود، في تحديث الثقافة العربية، مؤسسة هنداوي، مصر، ط1، 2022.
 - 5- صلاح قنصوة، العلم والدين وأسلمة العلوم، مجلة إبداع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، عدد 8، 1992.

- 6- طه جابر العلواني وآخرون، بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية ج1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مصر، ط1، 1998.
- 7- طه جابر العلواني، مقدمة في إسلامية المعرفة، دار الهادي، لبنان، ط1، 2001.
- 8- فتحي حسن ملكاوي، التفكير المنهجي وضرورته، مجلة إسلامية المعرفة، عدد 28، 2002.
- 9- فتحي حسن ملكاوي، حوارات إسلامية المعرفة: عرض وتحليل، مجلة إسلامية المعرفة، العدد 25، 2001.
- 10- مجموعة مؤلفين، إشكاليات التعارض وآليات التوحيد: العلم والدين من الصراع إلى الأسلمة، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، لبنان، ط1، 2008.
- 11- محمد أركون، أين هو الفكر الإسلامي المعاصر، ترجمة وتعليق: هاشم صالح، دار الساقي، لبنان، ط2، 1995.
- 12- محمد سعيد رمضان البوطي وآخرون، المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي مجلد1، الولايات المتحدة الأمريكية، ط2، 1995.
- 13- Fazlur Rahman, Islamization of Knowledge: A Response, American Journal of Islamic Social Sciences (September 1988) Vol.5, No.1.

استكشاف واقع النصوص التعليمية في الكتب المدرسية الجزائرية

- السنة الرابعة ابتدائي أنموذجاً -

سارة العمري⁽¹⁾ أ.د. محمد رضا بركاني⁽²⁾

- 1- مخبر تعليمية اللغات والتواصل في ظل التكنولوجيات الحديثة، اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف، الدرجة العلمية s.lamri@univ-eltarf.dz
- 2- مخبر تعليمية اللغات والتواصل في ظل التكنولوجيات الحديثة، اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف، الدرجة العلمية baerkanirida@gmail.com

تاريخ القبول: 2025/12/16

تاريخ المراجعة: 2025/11/23

تاريخ الإيداع: 2025/04/25

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف واقع النصوص التعليمية في الكتب المدرسية الجزائرية عامة ونصوص السنة الرابعة ابتدائي خاصة كنموذج لاستقصاء فعالية محتواها في تأسيس قاعدة معرفية ولغوية للمتعلم، كما ركزت أيضا على التعرف على مدى تحقيق النصوص لمبدأ التكافؤ مع الكفايات والغايات المسطرة لها، ومدى توافيقها والقيم التربوية المنشود تحقيقها، وكان ذلك عن طريق تحليل محتوى النصوص التعليمية إضافة إلى دراسة ميدانية توثق آراء المعلمين وتوصياتهم العملية لمحاولة تحسين جودة النصوص وتقويمها للوصول بها إلى مستوى المتعلم واحتياجاته المتغيرة.

الكلمات المفتاحية: نصوص تعليمية، كتب مدرسية جزائرية، كفايات وغايات، آراء معلمين، احتياجات متعلم.

*Exploring the reality of educational texts in Algerian school textbooks
- A Fourth-Grade Case Study-*

Abstract

This study aims to explore the reality of educational texts in Algerian school textbooks in general and fourth grade primary school texts in particular, as a model to investigate the effectiveness of their content in establishing a foundational base of knowledge and language for the learner. It also focuses on identifying the extent to which these texts fulfill the principle of alignment with the competencies and goals set for them, as well as their compatibility with the desired educational values. This was achieved by analyzing the content of the texts, in addition to a field study documenting teachers' opinions and their practical recommendations in an attempt to improve the quality of texts and adjust them to better align with the learner's level and evolving needs.

Keywords: Education/al texts, Algerian school textbooks, competencies and goals, teachers' opinions, learner's needs.

توطئة (مقدمة):

تؤدي النصوص التعليمية دوراً هاماً في صياغة وعي المتعلمين وتنمية مهاراتهم الفكرية واللغوية، إضافة إلى إسهامها في تنمية الذوق النقدي لدى المتعلم، وبعد الكتاب المدرسي وعاء يحمل هذه النصوص، والإطار الرئيسي الذي تتبلور فيه؛ كما أنه مُمَهِّد لفهم محتواها لما في ذلك من أهمية قصوى في المراحل التعليمية، خاصة المرحلة الابتدائية كونها الحجر الأساس في صقل شخصية الطفل المتعلم؛ لذلك جاءت هذه الورقة البحثية لتستكشف واقع النصوص التعليمية من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية: ما هو واقع النصوص التعليمية في كتب السنة الرابعة ابتدائي؟ وإلى أي مدى تتسم بالجودة والمواءمة لتحقيق أهداف المناهج التعليمية وتلبية احتياجات المتعلم المعرفية والعقلية واللغوية؟

استناداً إلى هذه التساؤلات تم القيام بإجراء دراسة ميدانية تهدف إلى تحليل النصوص وفحصها من عدة جوانب؛ ثم تضمنت استبياناً تم توزيعه على ثلثة من مُعلّمي السنة الرابعة ابتدائي بهدف جمع بيانات ميدانية حول مدى ملائمة النصوص التعليمية للمناهج، والبرامج التعليمية، وتحقيقها للكفاءات الختامية المرجو اكتسابها من مادة اللغة العربية، حيث تمكنا خلال تحليل الإجابات من تقديم رؤية شاملة حول النصوص التعليمية في كتاب السنة الرابعة ابتدائي مع تقديم مقترحات لضمان تقديم الأفضل للمتعلم الناشئ.

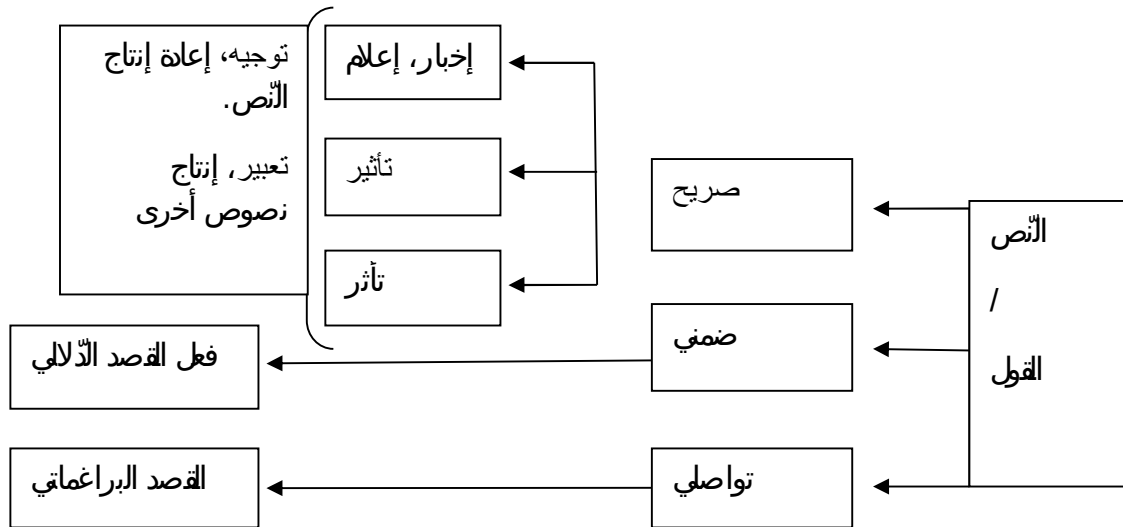
1- مفهوم النص:

1-1- لغة: وردت كلمة نص في المعاجم العربية كما يلي: «النص: رفعك الشيء. نص الحديث ينصه نصاً: رفعه. وكل ما أظهر، فقد نص. وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلاً أنص للحديث من الزهري أي: أرفع له وأسند. يقال: نص الحديث إلى فلان أي: رفعه، وكذلك نصصته إليه. ونصت الطيبة جديها: رفعته. ووضع على المنصة أي: على غاية الفضيحة، والشهرة، والظهور. والمنصة: ما تظهر عليه العروس لترى، وقد نصها وانتصت هي، والماشطة تنتص عليها العروس فتقعدها على المنصة، وهي تنتص عليها لترى من بين النساء»⁽¹⁾. وتدل إما على الظهور أو الوضوح أو الاكتمال⁽²⁾، أما دلالة الكلمة في اللغات الأوروبية فتدل على معنى النسيج⁽³⁾، فكلمة النص «texte» في المعجم الفرنسي مأخوذة من مادة «textus» اللاتينية التي تعني النسيج، ففي الأصل اللاتيني يرتبط معنى كلمة النص بالنسيج، فكما يتم النسيج باتباع عمليات معينة تنتهي بتشابك الخيوط، وتماسكها مكونة قطعة قماش متينة ومتماسكة، فالنص كذلك نسيج من الكلمات والجمل التي يترابط بعضها ببعض مكونة في الأخير نصاً متماسكاً، ووحدة متسقة⁽⁴⁾.

تعددت مفاهيم النص، وتنوعت بتنوع التخصصات، والتوجهات المعرفية، والنظرية والمناهجية المختلفة؛ وعليه فإن الاختلاف حول ماهية النص يكمن أساساً في اختلاف التصور، والغاية من دراسته. كما تعددت تعريفاته في الاصطلاح اللساني بتعدد وجهات النظر، وقد وقع اختلاف كبير بين هذه الاتجاهات في تعريفه إلى حد التناقض أو الإبهام، فلا نجد له تعريفاً يعترف به عدد من الباحثين في اتجاهات لسانيات النص بشكل مطلق، لأنها اعتبرت فرعاً علمياً متداخلاً الاختصاصات من جهة، كما اعتبرت علماً يركز على النصوص في ذاتها وعلى أشكالها، وقواعدها، ووظائفها، وتأثيراتها المتباينة من جهة أخرى، إنها تعريفات تميل كلها إلى خلق حالة منسجمة من النظام، والتشاكل والتماثل بين مختلف المستويات التكوينية، والمعرفية، والصوتية، والدلالية للنص⁽⁵⁾. إن النص عند النحويين واللغويين هو الشاهد الذي يكون إما آية قرآنية أو بيتاً شعرياً أو قولاً سائراً، ويرى حامد أبو زيد أن النص هو الوسيلة الإبلاغية التي يشترك فيها طرفان مرسل ومرسل إليه، والنص بمثابة الرسالة الواصلة

بينهما، والنّص حسبه أداة استعمال تقوم بوظيفة إعلامية⁽⁶⁾. ويرى عبد الرحمن طه أنّ النّص: «كلّ بناء يتركّب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات»⁽⁷⁾.

2- مفهوم النّص التعليمي: هو نصّ مقتبس لشاعر أو أديب؛ تمّ وضعه في منهاج دراسي، بهدف استغلاله في تقديم معرفة لغوية أو أدبية أو تعزيز سلوك إنساني أو قيمة وطنية أو دينية، وهذا ما ذهب إليه «محمد مفتاح» عند تحديده لمفهوم النّص بقوله: إنّ غايات أخرى أضيفت إلى التماسك والاتساق والانسجام، وهذه الغايات هي تثبيت المعلومات وتجذير السنن وترسيخ السلوك لهذا صار أساسا في المعاملات القانونية والممارسات الأدبية والتعليمية... وتتوّع النّص: نصوص ذات نصّيات مميزة فصار يقال النّص القانوني والنّص الديني، والنّص الأدبي، والنّص العلمي، والنّص التعليمي»⁽⁸⁾. إذن النّص وحدة تعليمية تقدّم معارف عديدة كما هو وحدة معرفية. يتضح مما عرض أنّ النّص عملية إبداعية وتواصلية معقدة يمكن التمثيل لها وفق المخطط التالي⁽⁹⁾:



مخطط (1): بناء النّص وآليات إنتاج المعنى.

3- مفهوم الكتاب المدرسي: يترع الكتاب المدرسي على عرش العملية التعليمية التعلمية لما له من مكانة أساسية في سيرورتها، وأهميته جليلة عند المعلم والمتعلم على حدّ سواء؛ إنّ الدّعمة التعليمية الرئيسية في اكتساب المعارف.

3-1 لغة: وردت مادة «ك ت ب» في لسان العرب لابن منظور بعدّة تعريفات؛ ما يهمنّا منها قوله: «الكتاب: معروف، والجمع كُتُبٌ وكُتُبٌ. كَتَبَ الشيءَ يَكْتُبُهُ كِتَابًا وَكِتَابًا وَكِتَابَةً، وَكُتِبَ: خَطَّهُ؛ قَالَ أَبُو النّجْم:

أَقْبَلْتُ مِنْ عِنْدِ زِيَادٍ كَالْخَرْفِ،
تَخْطُ رِجْلَايَ بِخَطِّ مُخْتَلَفٍ،
تُكْتَبَانِ فِي الطَّرِيقِ لَامٌ أَلِفٌ.

قال: ورأيت في بعض النسخ تكتبان، بكسر التاء، وهي لغة بهراء، يكسرون التاء، فيقولون: تعلمون، ثم أتبع الكاف كسرة التاء. والكتاب أيضا: الاسم، عن اللحياني. الأزهري: الكتاب اسم لما كُتِبَ مجموعاً؛ والكتاب مصدر؛ والكتابة لمن تكون له صناعة، مثل الصياغة والخياطة. والكتابة: اكتتابك كتاباً تتسخه. ويقال: اكتتب فلان فلاناً أي سأله أن يكتب له كتاباً في حاجة. واستكتبه الشيء أي سأله أن يكتبه له»⁽¹⁰⁾، وقد وردت لفظة كتاب في

القرآن الكريم، فنجدها في سورة البقرة في قوله تعالى «ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ»⁽¹¹⁾، أما المدرسي فتدل على مجال استخدام الكتاب، وذلك راجع إلى كون الكتاب واسع الاستعمال؛ فربطت بكلمة مدرسي لتحديد الاختصاص، والمقصود بالكتاب المدرسي الكتب المتداولة في المؤسسات والمدارس التربوية بكل مستوياتها.

3-2- اصطلاحاً: تعددت تعريفات الكتاب المدرسي وتتنوع «فهو يعتبر الأداة الرئيسية الأولى في العملية التربوية، فهو يحتوي على المادة التعليمية بطريقة منظمة تساعد التلميذ على تذكر تلك المادة أو الرجوع إليها وينبغي ألا يذهب الأستاذ إلى اعتبار الكتاب المدرسي المرجع الوحيد للعملية التربوية، أو المصدر الوحيد للمعرفة التي يحصل عليها التلميذ بل هو أداة منظمة لمساعدته على ذلك»⁽¹²⁾ وكما عرفه «المنهل التربوي» بأنه: «الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض أنها الأداة» أو إحدى الأدوات على الأقل التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفاً»⁽¹³⁾.

وقد تغيرت النظرة للكتاب المدرسي فلم يعد مجرد وسيلة تعرض بشكل منظم مفاهيم أساسية يراد تدريسها من خلال نصوص تلخص المادة المدرسية؛ بل هو مجموع وثائق منتقاة ومعدة للتحليل في القسم، ولا يقتصر دور الكتاب في العملية التعليمية على مساعدة الأستاذ على تنشيط القسم، وتشويق المتعلم للدرس، وتحريك اهتمامه، وإنما هو الدرس بعينه، وكل ما يستعان به في التدريس من وسائل إنما هي عناصر تابعة للكتاب المدرسي، معينة للمتعلمين على فهمه»⁽¹⁴⁾.

ويؤدي الكتاب أدواراً متعددة بالنسبة للمعلم والمتعلم على حد سواء؛ فهو المرشد الذي يضيء طريقه في إنجاز المناهج العامة والخاصة في العملية التعليمية، ويحدد له مادة التدريس، وبعينه على توزيعها وتنظيمها، وبمكّنه أيضاً من التدرج في إنجازها بخطى ثابتة، ويوفر له مختلف الأنشطة التي تساعد على تبليغ المعرفة للمتعلمين، وعلى تقويم التعلّيمات التي تم اكتسابها، وكل تطوّر وتقدّم في أساليب التعليم وطرائقه يتوقفان على مرونة الكتاب المدرسي⁽¹⁵⁾، أما دوره بالنسبة للمتعلم فيتحدد في جعله ملتزماً يقتدي به في تحسين العملية لتسير في شكل منظم، وهو وسيلة في يده موثوق بها يرجع إليها باعتباره مسجلاً مطبوعاً وليس قولاً مسموعاً.

إذن فالكتاب المدرسي يعدّ أداة تعليمية ووسيلة تربوية من أهم الوسائل التعليمية ضمن عناصر المناهج الدراسية، فهو إحدى الوسائل التعبيرية عن محتويات المنهاج الأساسية، وفلسفته التربوية، والاجتماعية وغيرها، كما أنه يحتوي على مقدار من التوجيهات التربوية تخصّ الأنشطة، والفعاليات التي تجري داخل الصف وخارجه، إضافة إلى كونه إحدى الوسائل التي يعتمد عليها المعلم في تنفيذ المقررات الرسمية الخاصة بالمستوى والمحتوى المحددين سلفاً، حيث إنه «يتضمن المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين، كما يتضمن القيم والمهارات والاتجاهات الهامة المراد توصيلها للتلاميذ»⁽¹⁶⁾، وعلى هذا النحو فهو يمثل الركيزة الأساسية للمدرس في إدارة العملية التعليمية فقد وصفه الجاحظ في قوله: «الكتاب وعاء ملئ علماً، وظرف حشي ظرفاً، وإناء شحّن مزاحاً وجداً»⁽¹⁷⁾.

4- الجانب التقني للكتاب:

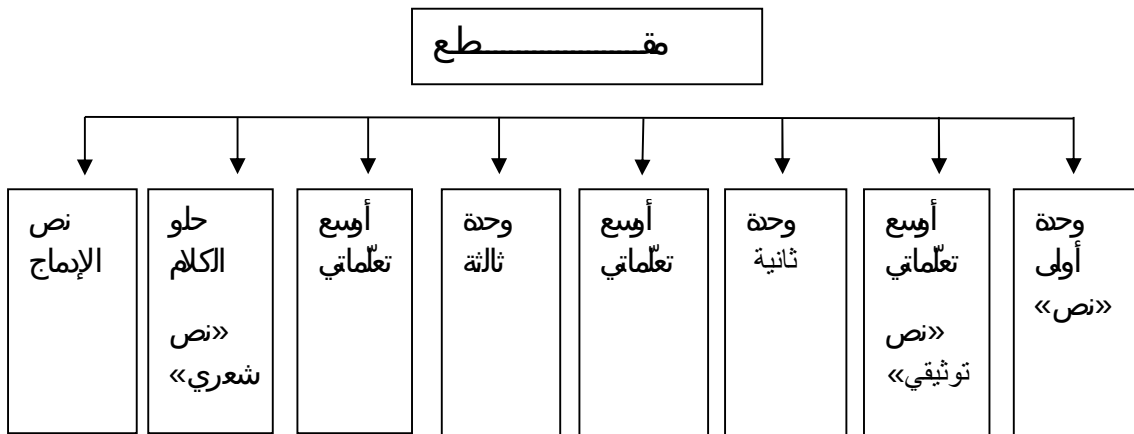
4-1- بناء الكتاب: لقد أعدّ هذا الكتاب وفق تقنيات تمكّن للمتعلم التأقلم مع المحيط المدرسي، والاجتماعي، وتهيئه ليكون قادراً على الاعتماد على نفسه، وتعزيز قدراته للتعامل مع المشكلات وإيجاد حلول لها، فقد ركبت الصفحات بمظهر لائق وجيد، وبطريقة تجعل الصور والعناوين تترسم في ذهن المتعلم، إضافة إلى ذلك كتبت العناوين الرئيسية بخط واضح لافت للانتباه، كما كتبت النصوص باللون الأسود والبنّي مما يساعد على مقروئية

النص، كما ضُبطت بتقنية تمثّلت في منهجية التباعد بين الفقرات والسطور التي تسمح بظهوره في شكل منظّم ومرتب مما يساهم في اتّضاح الرؤيا المساعدة على التّحصيل السّلس المفصي إلى الفهم وجودة القراءة التي تتماشى وسنّ المتعلّم، وقد قُسم كتاب السنة الرابعة ابتدائي إلى مقاطع يُمثّل كل مقطع وعاءٌ تُعالج ضمنه ميادين اللّغة الأربعة: ميدان فهم المنطوق، وميدان التعبير الشّفوي، وميدان فهم المكتوب، وميدان التعبير الكتابي، وينتهي كل مقطع بمشروع ونشاط إدماج، وتقويم لتوظيف واختبار الكفاءات المستهدفة⁽¹⁸⁾.

كما ورّعت هذه المقاطع إلى ثلاث مراحل على مدار السنة، تبدأ المرحلة الأولى من الدّخول المدرسي إلى غاية عطلة الشتاء، وتحتوي ثلاثة مقاطع تتضمّن تسع وحدات تعليمية، سمّيت سابقا نصوصا، والمرحلة الثانية تمتدّ ما بين الدّخول من عطلة الشتاء إلى غاية عطلة الربيع، وتضمّ ثلاثة مقاطع، والمرحلة الثالثة تبدأ من الدّخول من عطلة الربيع إلى غاية نهاية السنة الدراسية وتضمّ مقطعين.

4-2- مكونات مقطع تعليمي (محور): يتأسّس كل مقطع تعليمي على وضعية إشكالية تضع التلميذ أمام مشكلات، وبعض المهمات حسب طبيعة المقطع تجعل المتعلّم على دراية بموضوعات المحور يتوصّل إلى حلّها عند نهاية المقطع، كما يسبق بصور حيث يحتوي كلّ مقطع على مهمات موزعة على ثلاث وحدات - نصوص تعليمية - يتمّ من خلال التعرّف على المهمة أثناء دراسة الوحدة التعليمية - النص التعليمي -، وعند نهاية المقطع يتعرّف المتعلّم على كلّ المهمات ليتمّ توظيفها واستثمارها في نصّ الإدماج - أسبوع التقويم والإدماج - الذي يختتم به كلّ مقطع تعليمي، كما يتضمّن كل مقطع ثلاثة نصوص توثيقية موسومة حاليا بـ «أوسع تعلّما تي» موزعة على ثلاث وحدات، ونصوص حلو الكلام.

- المحفوظات سابقا -، احتوى كل مقطع على ثلاث وحدات ماعدا المقطع الثامن الأخير على وحدتين، ويمكن أن نقدّم المقطع التعليمي في الشكل الآتي:



مخطط (2): مكونات المقطع التعليمي.

4-4- الوحدة التعليمية ومكوناتها:

تبدأ كل وحدة تعليمية نصّ القراءة التعليمي سابقا - بنصّ منطوق متنوع بصور للتّمهيد يجعل المتعلّم يتعرّف على موضوع الوحدة، ثمّ تتبّع الوحدة بأسئلة تتدرّج من الأسئلة التّمهيدية المباشرة إلى أسئلة التّعمق، وقد ميّز مؤلّفو كتاب السنة الرابعة بين هذه الأسئلة بالألوان لمساعدة المتعلّم على التّمييز، وإدراك الفارق بينها، وتندرج هاتان المحطّتان تحت عنوان واحد «أقرأ وأفهم» كان سابقا - أتحاور مع النص - الذي يتضمّن العناصر الآتية:

رصيدي الجديد الذي جاء بدلا عن _أُتعرّف على معاني المفردات_ ثم أسئلة الفهم التي تتنوع بين الأسئلة التمهيدية وأسئلة التعمق _كما وضحنا سابقا_ وتختتم بأثري لغتي.

4-5- نوعية ونمط النصوص التعليمية:

تعددت أنواع النصوص في هذا الكتاب بما يناسب النمو اللغوي والعقلي للمتعلم، وقد غلب على هذه النصوص النمطان السردى والوصفي حيث تتكون من 80 إلى 130 كلمة أغلبها مشكولة؛ فتتنوع طبيعة النصوص بين الأدبية والعلمية، ويوضح الجدول التالي طبيعة وأنماط النصوص المنتقاة للدراسة في هذا البحث وهي كالتالي:

جدول (01): طبيعة النصوص وأنماطها.

الرقم	النص	طبيعة النص	نمط النص
01	ماسح الزجاج	أدبي	سردى وصفي
02	التآجمات	أدبي	سردى وصفي
03	الزائر العزيز	أدبي	سردى وصفي
04	رسالة ثعلب	أدبي	إخباري
05	قصة زيتونة	أدبي	سردى وصفي
06	لباسنا الجميل	أدبي	حواري
07	سالم والحاسوب	علمي	حواري
08	جولة في بلادي	أدبي	وصفي

يُلاحظ من هذه العينة غلبة النصوص الأدبية على الكتاب؛ وذلك مراعاة لخصائص النمو العقلي واللغوي للمتعلمين في هذه المرحلة، كما غلب على النصوص النمطان السردى والوصفي كونهما يليبان حاجيات المتعلم ورغباته.

4-6- البنية المعجمية للنصوص:

أعد الكتاب المدرسي على أساس المقاربة بالكفاءات على مستوى النص ولغته، وتقف هذه الدراسة أمام كيفية تناوله للبنية النصية أو ما يعرف على أنه: «الاهتداء إلى معرفة نظام الكلام وأصوله التركيبية والإفرادية وكل خصائصه الألسنية»⁽¹⁹⁾ الذي كان عن طريق:

أ-الحقول المعجمية: يقصد بها مجموعة الكلمات التي ترتبط دلالتها وتوضع تحت لفظ عام يجمعها، وتكون مجموعة من المعاني أو الكلمات المتقاربة، حيث تتميز بوجود «ملاحم دلالية مشتركة»⁽²⁰⁾، ويحمل الكتاب المدرسي الجزائري بين طياته العديد من النصوص التي تحتوي على مفردات تدل على المقاطع والمحاور، وهذا ما يثري رصيد المتعلم اللغوي، ويساعده على إنتاج جمل سليمة، والتعبير بطريقة صحيحة.

*جدول يوضح أهم المفردات المنتمية إلى مقاطعها ومحاورها في كتاب السنة الرابعة ابتدائي:

جدول (2): الحقول المعجمية

المحور	عنوان النص	الصفحة	عدد المفردات	بعض الشواهد
القيم الإنسانية	ماسح الزجاج	14	10	التسول، المعدمين، قاسى، سنده، أتعاب، بؤسا، فضفاضة، غضبا، جوعا، المتطفلين، آلام الجوع، يصارع، أحلام الطفولة...
الحياة الاجتماعية	تاجمات	27	15	عابري السبيل، التوزيع، تاجمات الخير، انتفع، ظروفى المالية، الفقراء، يأويهم، غطاؤه، السكنية، العزلة، تاجمات...
الهوية الوطنية	الزائر العزيز	52	15	الدشرة، سجن الكدية، المؤونة، الزائر العزيز، الكانون، حوش الدار، ذخيرة، لميمة، العدو، حماك الله، نصرك، قطعة الكسرة، الخبز، نحيف، شاحب، انتقام...
البيئة والطبيعة	رسالة ثعلب	61	24	نظام الطبيعة، الكوكب، الحيوانات، السهوب، الخبث، الاحتيا، المبيدات، غدر الطبيعة، غزال، بحر، الطيور، خم، الشواطئ الأودية، يذبح، البعوض، أصطاد، مزروعاتهم، الأرض، الهواء، العيش...
الصحة والرياضة	قصة زيتونة	78	19	غذاؤه، دواء، الفيتامينات، فتح الشهية، حموضة، غضة، مؤونة، زيتون، الخضرة، ثمارها، قطافي، الزيوت، عصرها، النباتية، الدهون...
الحياة الثقافية	لباسنا الجميل	99	27	حضارتنا، هويتنا، لباسنا الوطني، الفن، الكاهنة، الأوراس، ملابس أوراسية، عرشها، أميرة، ثوبا، انبهرت، الجمال، الفن، هويتنا، حضارتنا، شخصيتنا، الألوان، أوراسية...
الإبداع والابتكار	سالم والحاسوب	116	15	أجهزة إلكترونية، حاسوب محمول، عمليات حسابية، سعره، الباهظ المبلغ، الكبير، سرعتي، العمليات الحسابية، دقتك، الشركات، العالم، الباحثين، دماغي....
الرحلات والأسفار	جولة في بلادي	133	17	أزور، ربوع، نساfer، الطائرة، كوة، امتطاء، شاطئه، البهجة، المتعة، البساط الأخضر، جبال، سهول، عمور، الطائرة، الأودية، رحلة....

ب- رصيدي الجديد: أو ما عرف سابقا بشرح المفردات؛ حيث نجد عقب كل نص كلمات مشروحة، تمثل مفاتيح فهم النص وذلك لتذليل الصعوبات من أجل فهمه، واكتساب قاموس لغوي ثري. وقد تنوع هذا الشرح بين شرح مفردة بمفردة، ومفردة بمرادفها، وشرح مفردة في سياقها.

ج- توظيف المفردات على شكل وضعيات:

وظفت بعض المفردات على شكل وضعيات مثل (21):

1- جد لكل كلمة معناها: يرجو _ بفوطة - يعوله - عزة النفس.

كرامة - بخرقته - يتمنى - ينفق عليه.

2- ابحث عن معاني هذه العبارات في النص⁽²²⁾:

تتهرب وتتلصص - نقاطعك - لا مأوى له يحتمي فيه.

3- اختر لكل كلمة معناها:

تفقد _ بامتعاظ - حدسهم - خبر - جرب وعرف - بعدم الرضا - اطلاع - توفقههم⁽²³⁾.

4- احتفظ بالإجابة الصحيحة:

الحنين إلى الوطن يعني: الابتعاد عن الوطن - الاشتياق إلى الوطن - خدمة الوطن.

5- اختر الإجابة المناسبة⁽²⁴⁾:

لا عهد لنا بها: لا نحبها، غريبة علينا.

تقاوم: تعبر - تتحمل - تتحدى.

ومن هنا يتعود التلميذ على البحث عن معاني المفردات والعبارات من خلال السياق.

د-التضاد: رغم أهمية التضاد في إيضاح المعنى إلا أن الكتاب المدرسي لم يدرس هذه الظاهرة اللغوية بطريقة مباشرة وكافية، حيث وردت في أربعة نصوص فقط من أصل ثلاثة وعشرين (23) نص، وقد وظفت على شكل وضعيات كالآتي:

1- أبحث عن أضداد هذه الكلمات في النص⁽²⁵⁾:

يزين - تافهة - الجميلة.

2- جد العبارتين المتناقضتين⁽²⁶⁾:

مرتعة - شاحب - نافعة.

نضر - ضارة - ثابتة.

3- جد لكل كلمة ضدها⁽²⁷⁾:

«دنا - عملاق - باهظ».

قرم - رخيص - ابتعد.

4-7- البنية الصرفية للنصوص:

تمثل البنية الصرفية إحدى بنيات النص الأساسية؛ فإن تنوعت هذه البنيات المكونة للنص اكتسب المتعلم قاموساً لغوياً معرفياً، يستطيع توظيفه في جميع ميادين اللغة العربية، وبالنسبة لنصوص الكتاب المدرسي فقد كانت ثرية، وغنية، قابلة للدراسة من الجانب الصرفي، يتضح ذلك في الظاهرة اللغوية "الأفعال" التي عرفت تنوعاً ملحوظاً. جمعت النصوص بين الأفعال الماضية، والمضارعة وأفعال الأمر، كما جمعت بين الأفعال المجردة والمزيدة، واللازمة والمتعدية، والصحيحة والمعتلة، لكن ما يلاحظ هو عدم الظهور الجلي لأفعال الأمر، والأفعال المبنية للمجهول.

وسنوضح من خلال الجدول المقابل بعض الأمثلة لتنوع الأفعال في النصوص المدروسة:

جدول (03): البنى الصرفية للأفعال.

المحور	النص	الشاهد	نوعه
القيم الإنسانية	ماسح الزجاج	يترى - يمسح حاول - انضم ترى شدّ	فعل مضارع فعل ماض فعل معتل فعل صحيح
الحياة الاجتماعية	تاجمات	تريد ارتسمت اعتلى تتملّص انتقض	فعل مضارع فعل ماض فعل معتل، متعد فعل صحيح فعل لازم
الهوية الوطنية	الزائر العزيز	تقلب - تلفح - يحيطون جاءت - دخل - عمّت - انحنى - أحاط - ذاع جلس - جمع - همّ تقلب - ذاع	أفعال مضارعة أفعال ماضية أفعال معتلة أفعال صحيحة فعل متعدي فعل لازم
البيئة والطبيعية	رسالة ثعلب	كتب - جاء اصطاد - ينيح جاء - يتسلى افتتنت	أفعال ماضية أفعال مضارعة فعل معتل فعل صحيح
الصحة والرياضة	قصة زينونة	أنهى - بقي - واصلت - يكاد - يترك - تناديه - تأكلني همّ	أفعال معتلة أفعال مضارعة فعل ماض

المشتقات:

احتوت النصوص المقررة أيضا على العديد من المشتقات كاسم الفاعل، واسم المفعول، وهذا من شأنه الرفع من مستوى العملية التعليمية، وتعويد التلميذ على تصنيف المشتقات والتمييز بينها.

4-8- البنية التركيبية للنصوص: نقصد بها الجمل في تشكيلها للمعنى، واشتمالها على جميع أنواعها سواء أكانت بسيطة أو مركبة، خبرية أو إنشائية، لها محل من الإعراب أو ليس لها. اسمية أو فعلية، فمن خلال دراستنا للنصوص اتضح أنها غنية بمثل هذه الجمل، كما أنها تساعد المتعلم على التمييز بينها نظرياً وتطبيقياً، فقد تعرّف على الجملة بأنواعها، وتميزت النصوص أيضا بكثرة الجمل الخبرية دون خلوها من الإنشائية التي تنوعت بين التعجب والاستفهام والنداء، وقد أسهم هذا الغنى والثراء اللغوي في جودة النصوص وتنوعها، كما أن تنوع الجمل ووفرته مكّن المتعلم من تحقيق الغايات المرجوة، واكتساب ذوق أدبي رفيع، والتمتع بالقدرة على الإنتاج الشفهي والكتابي الرصين، فالنص المكتوب يعمل على ضبط اللغة السليمة، والأداء الصحيح، والتعبير الراقي.

أسفرت الدراسة المسحية للنصوص على احتوائها على مزيج من الأساليب، والتراكيب النحوية، والصيغ الصرفية المتنوعة، كما لبّت الحاجة المطلوبة فيما تعلق بطبيعة النصوص، وأنماطها المبرمج تعليمها لأفراد المستوى الرابع من التعليم الابتدائي. وللنظر أكثر في النصوص التعليمية للكتب المدرسية؛ قمنا بتناول مقارنة تحليلية إحصائية تخص النصوص التعليمية للسنة الرابعة ابتدائي، مركزين فيها على دراسة مجموعة من الاستبيانات الموجهة إلى المسند إليهم تقديم المحتوى التعليمي الخاص بهذا المستوى. اشتملت الدراسة على العناصر التالية:

5- عينة الدراسة: تنوّعت العينة المختارة للدراسة بين عدد من المدارس والأساتذة، فشملت أربع مدارس شبه حضرية، وثلاث مدارس حضرية؛ سعياً لاستطلاع آراء خمسة عشر (15) أستاذاً، أسندت إليهم أقسام السنة الرابعة ابتدائي، وذلك بغية الوصول إلى نتائج تبيّن مدى جودة كتاب اللغة العربية ومناسبة نصوصه لتلاميذ هذا المستوى في مناطق مختلفة، ومدى مواءمة مواضيع نصوصه للبيئة التي يعيشها المتعلمون والفروقات الفردية بينهم.

6- تحليل الاستبيان:

السؤال الأول: هل نصوص الكتاب المدرسي تتماشى مع مستوى النضج العقلي والانفعالي للمتعلم؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
-نعم نصوص الكتاب المدرسي تتماشى مع مستوى النضج العقلي والانفعالي للمتعلم.	05	33.33%
-لا نصوص الكتاب المدرسي لا تتماشى مع مستوى النضج العقلي والانفعالي للمتعلم.	06	40%
-نصوص الكتاب المدرسي تتماشى مع مستوى النضج العقلي والانفعالي للمتعلم نسبياً.	03	20%
-الامتناع عن الإجابة.	01	00%
المجموع	15	100%

تبيّن لنا من الجدول أعلاه تباين أفراد العينة بخصوص هذا السؤال؛ فنسبة 33.33% ترى بأن النصوص في الكتاب تتماشى مع مستوى النضج العقلي والانفعالي للمتعلم، ودليل ذلك أنه يعيش في عصر التكنولوجيا التي تجعله في وضعية اطلاع مستمر على مجريات الحياة اليومية، والموروث الشعبي الخاص بمجتمعه. بينما ترى نسبة 40% أن هذه النصوص لا تتماشى ومستوى النضج العقلي والانفعالي للمتعلم وذلك راجع إلى صعوبة ما تحمله بين طياتها من بعض المفردات المبهمة التي لا تتناسب ومستواه التعليمي، في حين ترى نسبة 20% من العينة أن النصوص تتماشى ومستوى النضج العقلي لبعض المتعلمين في حين لا تتماشى مع البعض الآخر، بينما امتنعت نسبة 6.66% عن الإجابة.

السؤال الثاني: هل النصوص الواردة في الكتاب تغطي الغايات المسطر لها في البرنامج؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم النصوص الواردة في الكتاب تغطي الغايات المسطر لها في البرنامج.	12	80%
لا النصوص الواردة في الكتاب تغطي الغايات المسطر لها في البرنامج.	02	13,33%
الامتناع عن الإجابة.	01	6,66%
المجموع	15	100%

تبين لنا من هذا الجدول أن أغلبية أفراد العينة يتفقون بنسبة 80% على أن النصوص الواردة في الكتاب المدرسي تغطي الغايات المسطر لها في البرنامج، لأنها تتماشى مع عناوين الميادين، وأن المنظومة التربوية تسعى للحفاظ على هدف معين من خلال هذه النصوص مثل الوطنية، والحفاظ على التراث حيث انعكس ذلك على نصوص الكتاب، بينما ترى نسبة 13,33 % العكس من ذلك بحجة أنهم لاحظوا وجود تناقض من ناحية عدم تماشي وتناسب الكتب الدراسية، وكتب الأنشطة وهذا لا يخدم المتعلم، بينما فضلت نسبة 6,66% عدم الإجابة.

السؤال الثالث: هل النصوص التعليمية المقررة في الكتاب المدرسي خاضعة لتخطيط لغوي رشيد؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم النصوص المقررة في الكتاب المدرسي خاضعة لتخطيط رشيد.	06	40%
لا النصوص ليست خاضعة لتخطيط رشيد.	06	40%
الامتناع عن الإجابة.	03	20%
المجموع	15	100%

تبين لنا من هذا الجدول أن نسبة 40% من أفراد العينة ترى أن النصوص المقررة في الكتاب المدرسي خاضعة لتخطيط لغوي رشيد؛ لأن لغة الكتاب بسيطة في متناول المتعلم، شاملة لبعض المحسنات اللغوية، وأنها ثرية، ومتنوعة، ومنجزة وفق مجموعات مركبة ومتراصة، والنسبة نفسها ترى أن النصوص ليست خاضعة لتخطيط لغوي رشيد بحجة أنه استعملت فيها اللغة العامية، والكثير من المفردات الغامضة، لا تراعي الفروقات الفردية، في حين فضلت 20% من أفراد العينة الامتناع عن الإجابة.

السؤال الرابع: هل طبيعة النصوص المقررة تراعي حاجات التلاميذ ورغباتهم؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم طبيعة النصوص المقررة تراعي حاجات التلاميذ ورغباتهم.	08	53,33%
لا طبيعة النصوص المقررة لا تراعي حاجات التلاميذ ورغباتهم.	03	20%
طبيعة النصوص المقررة تراعي حاجات التلاميذ ورغباتهم نسبيا.	03	20%
الامتناع عن الإجابة.	01	6,66%
المجموع	15	100%

يبين لنا الجدول أعلاه أنّ نسبة 53,33% من أفراد العينة ترى بأن طبيعة النصوص المقررة تراعي حاجات التلاميذ ورغباتهم؛ ذلك لأنها نصوص وصفية مستمدة من محيط المتعلم، كما أنها تنمي الجانب المعرفي واللغوي، وتحتوي على أغلب الحاجات التي تسعى إلى الوصول إلى هدف معين. بينما ترى نسبة 20% من أفراد العينة أنّ طبيعة النصوص المقررة لا تراعي حاجات التلاميذ ورغباتهم حيث تخاطب المتعلم وفقا لفئة عمرية لا تناسبه ولا تحفز، وترى نسبة 20% من أفراد العينة أنّ طبيعة النصوص المقررة تراعي حاجات التلاميذ ورغباتهم نسبيا، بينما امتنع نسبة 6,66% من أفراد العينة عن الإجابة.

السؤال الخامس: هل طبيعة النصوص المقررة تراعي الفروقات الفردية للمتعلمين؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات
33,33%	05	نعم طبيعة النصوص المقررة تراعي الفروقات الفردية للمتعلمين.
60%	09	لا طبيعة النصوص المقررة لا تراعي الفروقات الفردية للمتعلمين.
6,66%	01	الامتناع عن الإجابة.
100%	15	المجموع

يتضح لنا من الجدول أنّ الأقلية بنسبة 33,33% من أفراد العينة ترى أنّ النصوص المقررة تراعي الفروقات الفردية للمتعلمين، بينما ترى نسبة 60% من أفراد العينة أنّ هذه النصوص لا تراعي الفروقات الفردية للمتعلمين؛ فهناك نصوص كثيرة تحمل بين طياتها مفردات جد صعبة تفوق مستوى التلاميذ أغلبها تساعد المتعلم صاحب الرصيد اللغوي، والممارس بكثرة للغة الفصحى، إضافة إلى وجود بعض التعليمات يعجز عن حلها التلميذ صاحب المستوى المتوسط، ولا تشمل سوى التلميذ المتفوق صاحب الخيال الواسع. بينما امتنع نسبة 6,66% من أفراد العينة عن الإجابة.

السؤال السادس: هل طبيعة النصوص المقررة تساعد المتعلم على اكتساب قاموس لغوي جديد؟

النسبة %	التكرارات	الاحتمالات
86.66%	13	نعم طبيعة النصوص المقررة تساعد المتعلم على اكتساب قاموس لغوي جديد.
13.33%	02	لا طبيعة النصوص المقررة لا تساعد المتعلم على اكتساب قاموس لغوي جديد
00%	00	الامتناع عن الإجابة.
100%	15	المجموع

تجلى لنا من الجدول أنّ نسبة الأغلبية والمقدرة بـ 86.66% من أفراد العينة ترى بأن طبيعة النصوص المقررة تساعد المتعلم على اكتساب قاموس لغوي جديد؛ وذلك من خلال البحث عن المرادفات أو الأضداد، وتوظيفها في جمل من إنتاجه، وتذليل الصعوبات اعتمادا على الحقول المعجمية والدلالية، وثراء النصوص بالنعوت، والصفات والمحسنات البديعية، وأثري لغتي، بينما ارتأت نسبة 13.33% من أفراد العينة أنّ طبيعة النصوص المقررة لا تساعد المتعلم على اكتساب قاموس لغوي جديد، وأن لغتها سهلة بسيطة لا تحتاج إلى تأويل.

السؤال السابع: هل تحتوي النصوص على أخطاء؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم تحتوي النصوص على أخطاء.	10	66.66%
لا تحتوي النصوص على أخطاء.	02	13.33%
الامتناع عن الإجابة.	03	20%
المجموع	15	100%

تبين من الجدول أن نسبة 66.66% من أفراد العينة ترى أن النصوص تحتوي على أخطاء؛ فقد اشتمل الكتاب على العديد من السقطات اللغوية التي وجب على الجهات المعنية تصحيحها مثل: «كلمة حلق» والتي أصلها «حلق» في نص حفنة نقود، غير أنها تبقى أخطاء بسيطة غير كارثية. كما ارتأت نسبة 13.33% من أفراد العينة أن النصوص خالية من الأخطاء، في حين امتنعت نسبة 20% عن الإجابة.

السؤال الثامن: هل محتوى ولغة النصوص المقررة في الكتاب المدرسي سهلة الاستيعاب؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم محتوى ولغة النصوص سهل الاستيعاب.	09	60%
لا محتوى ولغة النصوص سهل الاستيعاب.	05	33.33%
الامتناع عن الإجابة.	01	6.66%
المجموع	15	100%

تبين من الجدول أن نسبة 60% من أفراد العينة ترى أن محتوى، ولغة النصوص المقررة في الكتاب المدرسي سهلة الاستيعاب؛ حيث تعامل معها المتعلم بكل يسر، وناقش محتواها، وعمل على إبداء رأيه الذي ورد فيها؛ أي أنها موافقة لمستوى التعلم ويتضح ذلك من خلال المواضيع المتطرق إليها والأساليب اللغوية المستعملة، بينما أكدت نسبة 33.33% من أفراد العينة أن النصوص ومحتواها ليس بسهل الاستيعاب فالظاهر أنها لم تراعى الفروقات الفردية للتلميذ، بينما امتنعت نسبة 20% من العينة عن الإجابة.

السؤال التاسع: هل تعمل النصوص المقررة على تنمية الذوق الأدبي لدى المتعلم؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم طبيعة النصوص المقررة تعمل على تنمية الذوق الأدبي لدى المتعلم.	12	80%
طبيعة النصوص لا تعمل على تنمية الذوق الأدبي لدى المتعلم.	02	13.33%
طبيعة النصوص المقررة تعمل على تنمية الذوق الأدبي لدى المتعلم نسبيا.	01	6.66%
المجموع	15	100%

تبين لنا من الجدول السابق أن نسبة 80% من أفراد العينة ترى أن طبيعة النصوص تعمل على تنمية الذوق الأدبي لدى المتعلم، وقد أجمع أفراد العينة على أن ذلك يعود لتنوعها، مما جعلها تساهم في إثراء الرصيد اللغوي،

وتشده للمعرفة أكثر. بينما ترى نسبة 13.33% من أفراد العينة أن النصوص لا تعمل على تنمية الذوق الأدبي لدى المتعلم كونها نصوصاً جافة، وقد امتنعت نسبة 6.66% من أفراد العينة عن الإجابة.

من خلال ما تقدّم عرضه تلوّنت الآراء والأحكام النقدية التي يطرحها أفراد العينة من المعلمين بين طرح إيجابي، ونقد بناء في سبيل تعديل ووضع إصلاحات من شأنها النهوض بجودة النصوص المقدمة لمتعلمي السنة الرابعة ابتدائي؛ ارتكازاً على مواطن السقطات اللغوية المتواجدة في نصوص الكتاب المدرسي، إضافة إلى مراعاة مستوى المتعلمين التعليمي، وقدرتهم على الاستيعاب، وتمثّل المحتوى، واستثماره بالشكل المنشود في إطار حياته الدراسية والاجتماعية، بينما التزمت فئة من العينة الحياد ولم تصرّح بأي رأي.

خاتمة:

من خلال فحص، واستكشاف واقع النصوص التعليمية في الكتب المدرسية الجزائرية؛ تحديداً نصوص السنة الرابعة ابتدائي اتضح جلياً أن:

- النص يُشكّل عملاً إجرائياً في العملية التواصلية بين المعلم، والمتعلم باعتباره عنصراً أساسياً مهمته تنمية مهارات المتعلم في القراءة، والكتابة، والتواصل وبناء شخصية نقدية قادرة على الفهم، والتحليل.
- تغطية النصوص التعليمية الواردة في الكتاب للغايات المسطر لها في المنهاج، والبرامج الخاصة بالمرحلة الابتدائية.
- مساعدة النصوص ومواضيعها المتعلم على اكتساب قاموس لغوي ثري، وتنمية روح البحث والاستقصاء لديه لما فيها من غنى وتنوع.
- اعتماد النصوص التعليمية على الكفاءات العرضية، والمقاربة النصية. ومع كل هذه الإيجابيات إلا أنه اتضح في كثير من الأحيان عدم خضوع النصوص التعليمية الواردة في الكتاب لتخطيط لغوي رشيد استناداً إلى ما ورد فيه من سقطات لغوية، وهذا ما أوجب إيداع بعض التوصيات؛ مفادها:
- محاولة الاعتماد على ألفاظ أبسط تليق بمستوى المتعلمين، وتُراعى فيها الفروقات الفردية ك: (الدافعية، ومستوى الذكاء، والخلفية الثقافية، والبيئة الاجتماعية....).
- محاولة ترتيب النصوص التعليمية وفقاً لمناسباتها، وأعيادنا الدينية، والوطنية مما يجعل المتعلم مرتبطاً بواقعه المعاش.

- ضرورة زيادة المدة الزمنية لتعليمية وتلقّي نصوص اللغة العربية لأجل إيفائها حقّها من الدراسة والتحليل.

الإحالات والهوامش:

- 1- جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، مادة (ن ص ص)، دار لسان العرب، المجلد الأول، بيروت، لبنان، دون ط.
- 2- حمد الصغير بناني، مفهوم النص عند النظر بين القدماء، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 12 ديسمبر 1997 ص 40.
- 3- عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، دط، منشورات دار الأديب، دت، ص 19.
- 4- المرجع نفسه، ص 19.
- 5- فاضل تامر، اللغة الثانية " في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطايا النقدي العربي، المركز الثقافي العربي المغرب، ط 1، 1994، ص 45.
- 6- ناصر حامد أبو زيد، مفهوم النص، دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط 3، 1996، ص 26-27.

- 7- محمد مفتاح: مسالة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب، 1997، ص 5.
- 8- واقع النص الأدبي في المدرسة، حادي البشير أعمال الندوة الوطنية المنعقدة يومي 9 و10 أبريل منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2000، ص 103.
- 9- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ك.ت.ب.).
- 10- المرجع نفسه، مادة (ك.ت.ب.).
- 11- القرآن الكريم، رواية ورش عن نافع، سورة البقرة، الآية 02.
- 12- عزت جردات وآخرون، التدريس الفعال، دار صفاء للنشر، عمان، ط 1، 1489 هـ، ص 84.
- 13- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موضوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية، منشورات عالم التربية والسيكولوجية، مطبعة النجاح الجديدة البيضاء، دط، ج 2، 2006، ص 575.
- 14- أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفة تاريخية، أسسه، تقويمه، استخدامه، مكتبة الأنجلو المصرية، 1962، ص 7.
- 15- أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، ص 40.
- 16- مقال مرقون للأستاذ محمد حمسك، المؤطر التربوي بجهة كلیم، السمارة، ص 01.
- 17- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، دمشق، ط 2، 1995 م، ص 84.
- 18- مقال مرقون للأستاذ محمد حمسك، المؤطر التربوي بجهة كلیم، السمارة، ص 04.
- 19- عبد الملك مرتاض: النص الأدبي من أين وإلى أين؟ ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص 64.
- 20- كريم زكي حسام الدين، أصول تراثية في علوم اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 21- الكتاب المدرسي، ص 32.
- 22- نفس المرجع، ص 113.
- 23- المرجع نفسه، ص 36.
- 24- المرجع نفسه، ص 83.
- 25- المرجع السابق، ص 117.
- 26- المرجع نفسه، ص 15.
- 27- المرجع نفسه، ص 15.
- قائمة المصادر والمراجع:**
- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.
- 1- جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، مادة (ن ص ص)، دار لسان العرب، المجلد الأول، بيروت، لبنان، د ط.
- 2- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، دمشق، ط 2، 1995 م.
- 3- بن صيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية - السنة الرابعة من التعليم الابتدائي-الكتاب المدرسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2023-2024.
- 4- عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، د ط، منشورات دار الأديب، د.ت.
- 5- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، معجم موضوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية، منشورات عالم التربية والسيكولوجية، مطبعة النجاح الجديدة البيضاء، د ط، ج 2، 2006.
- 6- عزت جردات وآخرون، التدريس الفعال، دار صفاء للنشر، عمان، ط 1، 1489 هـ.
- 7- فاضل تامر، اللغة الثانية في إشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطايا النقدي العربي، المركز الثقافي العربي المغرب، ط 1، 1994.
- 8- أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفة تاريخية، أسسه، تقويمه، استخدامه، مكتبة الأنجلو المصرية، 1962.
- 9- كريم زكي حسام الدين، أصول تراثية في علوم اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 10- محمد الصغير بناني، مفهوم النص عند النظر بين القدماء، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 12 ديسمبر 1997.

- 11- محمد مفتاح: مسالة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب، 1997.
- 12- مقال مرقون للأستاذ محمد حمسك، المؤطر التربوي بجهة كلیم، السمارة.
- 13- ناصر حامد أبو زید، مفهوم النص، دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط3، 1996.
- 14- عبد الملك مرتاض: النص الأدبي من أين؟ ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.
- 15- واقع النص الأدبي في المدرسة، حادي البشير أعمال الندوة الوطنية المنعقدة يومي 9 و 10 أفريل منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2000.

آليات الاتساق ودينامية المعنى في شعر التفعيلة: قراءة في مظاهر الوصل والإحالة
قصيدة راجع إلى يافا لمحمود درويش أنموذجاً
د. محمد بلحبيب هاشمي

جامعة أحمد بن بلة - وهران 1، haouiadab@yahoo.com

تاريخ القبول: 2025/12/16

تاريخ المراجعة: 2025/11/28

تاريخ الإيداع: 2025/05/16

ملخص

تعد قضايا الاتساق من الركائز الأساسية في تحليل النصوص الأدبية، إذ تسهم في الكشف عن الترابط الداخلي للنص، ومدى قدرة عناصره اللغوية على بناء المعنى وتوجيهه. وفي سياق الشعر العربي الحديث، وبخاصة في قصيدة التفعيلة، يبرز استخدام أدوات الاتساق النصي كـ "الوصل" و "الإحالة" بوصفهما أداتين مركزيين في إحكام بنية النص وتدفق دلالاته. ومن هذا المنطلق، تسعى هذه الدراسة إلى تتبع مظاهر الوصل والإحالة في قصيدة "عائد إلى يافا" للشاعر الفلسطيني محمود درويش باعتبارها أنموذجاً شعرياً غنياً بتقنيات التعبير الحديثة، حيث تتداخل البنية اللغوية مع البنية العاطفية والسياسية للنص. وسنحاول من خلال هذا التطبيق الكشف عن كيفية توظيف درويش لهذه الأدوات لتحقيق الاتساق النصي، بما يعزز المعنى ويوجه المتلقي نحو تأويلات متعددة تتجاوز ظاهر اللغة إلى عمق التجربة الشعرية.

الكلمات المفتاحية: تماسك، اتساق، معنى، وصل، إحالة.

Mechanisms of Coherence and Dynamic Meaning in Free Verse: Connection and Reference

Mahmoud Darwish's "Return to Iaffa" as a Model

Abstract

Coherence issues are fundamental pillars in the analysis of literary texts, as they contribute to revealing the internal cohesion of the text. In the context of modern Arabic poetry, especially in free verse poetry, the use of textual coherence tools such as "connection" and "reference" stand out as two central tools. This study seeks to trace the manifestations of connection and reference in the poem "Returning to Iaffa" by the Palestinian poet Mahmoud Darwish, given its being a poetic model rich in modern expression techniques.

Keywords: Cohesion, consistency, meaning, connection, reference.

- توطئة (مقدمة):

شهد الشعر العربي الحديث تحولات جذرية على مستوى الشكل والمضمون، وكان من أبرز هذه التحولات بروز شعر التفعيلة، الذي مثل خروجاً عن النظام المألوف قديماً، نظام الشطرين التقليدي، سعيًا من أصحاب هذا الشعر للوصول إلى أفق تعبيرى أرحب يتناسب مع تحولات الواقع العربي وتطلعات الشعراء المحدثين. وقد أتاحت هذه القصيدة مجالاً أرحب للتجريب اللغوي والتعبيري، مما استدعى دراسة آليات الاتساق النصي التي تضمن للنص الشعري نصيته من تماسك وانسيابية المعنى التي تتماثل في الانسجام.

وفي هذا الإطار، تكتسب أدوات الاتساق النصي، وخصوصاً الوصل والإحالة، أهمية بالغة في تحليل الجانب النحوي لاتساق الخطاب الشعري، إذ تسهم في بناء العلاقات المنطقية والدلالية بين أجزاء النص، وتعزز من تدفق المعنى وترابطه. فالوصل يوفر الترابط النحوي عبر أدوات الربط المختلفة، بينما تعد الإحالة وسيلة إحالتيّة تربط بين عناصر النص السابقة واللاحقة، مما يسهم في إغناء البنية الدلالية وتعميق التلقي. فالاتساق النصي هو ذلك التماسك أو الترابط الحاصل بين أجزاء النص من (فقرات، وجمل، والكلمات) ولتحقيق هذه الوحدة الكلية على المستوى الشكلي يجب توفير أدوات ربط شكلية معينة، تؤدي هذا الدور الفعال من أجل الوصول إلى نص مترابط يؤدي في النهاية إلى أقصى درجات الإقناع "فالأحداث اللغوية التي ننطق بها أو نسمعها في تعاقبها الزمني، والتي نخطها أو نراها وهذه الأحداث أو المكونات ينتظم بعضها مع بعض تبعاً للمباني النحوية ولكنها لا تشكل نصاً إلا إذا تحقق لها من وسائل السبك ما يجعل النص محتقظاً بكيونته واستمراريته"⁽¹⁾، إذن الروابط النحوية تضمن للنص استمراريته وتلعب دوراً هاماً في الاتساق النصي.

1- تعريف الاتساق النصي:

1-1- لغة:

جاء في لسان العرب "الوسوق ما دخل عليه الليل وما ختم، وقد وسق الليل واتسق، كل ما أنضم فقد اتسق، والطريق يأتسق ويتسق أي ينضم، واتسق القمر استوى"⁽²⁾، أي أنه ضم الشيء لبعضه. وتترجم كلمة (cohesion) التي تدل عليه غالباً في العربية بـ: (التماسك)، وهناك من يترجمونها (السبك) وبعض منهم يترجمونها بـ (الترابط) وآخرون يترجمونها بـ (التماسك النصي الشكلي)، للتفريق بينها وبين كلمة (coherence)، إذ يترجمونها بـ (التماسك الدلالي).

وقد أخذت كلمة الاتساق ترجمة للكلمة (cohesion)، لكونها في العربية تعني: الجمع والانضمام والامتلاء، وهذا ما توحى به دلالتها واستعمالها. ويبدو أن الاستعمال الاصطلاحي لهذا اللفظ ليس بعيداً عن معانيه اللغوية فقد ظهر هذا المصطلح عند الغرب بلفظ (cohesion)، وهو أحد المصطلحات التي تتدرج ضمن مجال اللسانيات النصية، وهو يختص بالبنية السطحية للنص أي العلاقات والروابط التي تشكل بنية النص⁽³⁾. فيختص الاتساق بالجانب الأفقي الخطي للنص، من حيث تلاحم جملة وتراكيبه.

2-1- اصطلاحاً:

يقصد عادة بالاتساق ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص خطاب ما، ويهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب أو خطاب برمته⁽⁴⁾، وهو من أبرز المعايير النصية، وأكثرها شيوعاً في النصوص وبخاصة أنه يشترك مع بعض قواعد الجملة، ويتجاوزها من أجل وصف عام لظاهر النص، فيستقي من المستوى المعجمي ما يتصل بالبنية المجردة للنص ويأخذ من النحو ما يتعلق

بما يفوق الجملة، ولا يغفل عن الدلالة بصفتها نتاجاً للمستويات الأخرى⁽⁵⁾، فتوفر خاصية الاتساق تجعل من توفر الانسجام في النص أمراً لا جدال فيه.

الاتساق النصي هو ذلك التماسك أو الترابط الحاصل بين أجزاء النص من (فقرات، جمل، الكلمات) ولتحقيق هذه الوحدة الكلية على المستوى الشكلي يجب توفير أدوات ربط شكلية معينة، تؤدي هذا الدور الفعال من أجل الوصول إلى نص مترابط يؤدي في النهاية الأمر إلى أقصى درجات الإقناع. "من هنا يكون الترابط النصي أو التماسك النصي هو دور وعلاقة بين أجزاء النص أو جمل النص أو فقراته، لفظية أو معنوية، وكلاهما يؤدي دوراً تفسيريّاً، لأن هذه العلاقة مفيدة في تفسير النص وعنصر آخر يكون ضرورياً لتفسير النص الذي يحمل مجموعة من الحقائق المتواليّة"⁽⁶⁾. إذن هناك وسائل وأدوات مختلفة هي ما يضمن للنص اتساقه.

ومن هذه العناصر:

الاتساق النحوي: الوصل والاحالة والاستبدال والحذف.

الاتساق المعجمي: التكرار والتوازي والتضام.

وتعتمد دراستنا هذه على عنصرين من هذه العناصر وهما:

2- الوصل:

وهي الأدوات التي تفيد الربط الخطي وتولد تلك العلاقة النحوية بين الجمل، ولقد جعل دافيد كريستال منها أول وسيلة من وسائل التماسك⁽⁷⁾. ويقول عنها الخطابي: "فإذا كانت وظيفة هذه الأنواع المختلفة من الوصل متماثلة (نقصد بالوظيفة هنا الربط بين المتواليات المشكلة للنص)، فإن معانيها داخل النص مختلفة، فقد يعني الوصل تارة معلومات مضافة إلى معلومات سابقة أو معلومات معاكسة للسابق أو معلومات (نتيجة) مترتبة عن السابق (السبب) إلى غير ذلك من المعاني"⁽⁸⁾، فهي لا تؤدي دوراً فقط على المستوى الخطي بل تساهم في ربط المعاني والدلالات.

2-1- الوصل في قصيدة عائد إلى يافا:

يوضح الجدول التالي أدوات العطف الموجودة في القصيدة عائد إلى يافا.

أدوات العطف	تكرارها	النسبة المئوية
الواو	37	82%
أو	02	03%
اللام	07	15%
المجموع	48	100%

2-2- تحليل قصيدة عائد إلى يافا:

وظف الشاعر في نصه الشعري أدوات عطف من بينها "الواو" وقد تكررت (37) مرات وبنسبة 82 % ومن نماذج توظيفها في النص نورد الأمثلة التالية:

ويسكن يافا:

ويعرفها حجرا.... حجرا.

ولا شيء يشبهه.

هنا يربط الذكريات باللاجئ وبأنه لا ينفك يذكر يافا حتى وإن بعدت عنه فهي جزء لا يتجزأ من كيانه فهي منقوشة في خياله حجرا حجرا حتى أغانيها لا ينساها، وقد شارك حرف العطف "الواو" في الربط بين تلك الجمل لتعطينا إضافة للمعنى المراد - حسب هاليداي ورقية حسن -، فمثلا لو نزعنا حرف الواو من جمل المقطع لكان شكلها كالاتي:

يعرفها حجرا... حجرا.

لا شيء يشبهه.

الأغاني⁽⁹⁾.

عدم الربط بينها يجعلها مفككة فحرف الواو يفيد الإضافة وعدم ذكره يجعل الجمل متباعدة ويضفي عليها نوعا من الغرابة في إدراك المعنى، فيشوش على قارئها.

أما حرف العطف الآخر استعمله كذلك في قصيدة عائد إلى يافا فهو حرف "أو" لكن بنسبة قليلة جدا ولم يظهر إلا مرة واحدة بنسبة 02 % كانت في:

هو الآن يمضي إليه.

قنابل أو... برتقال

ولا يعرف الحد بين الجريمة حين نصير حقوقا

وبين العدالة⁽¹⁰⁾.

وهذا حرف "أو" لا يفيد التخيير بل يفيد الإباحة فهو يساوي بين القنابل أو البرتقال ليبيدي لنا عن الحق المسلوب بموجب الحقوق أي ما يدعيه الصهاينة من حق في أرض فلسطين المحتلة، وصمت الرأي العالمي عليه، حتى اختلطت الجريمة بالحق فلم تعرف أين العدالة فكان لذلك الربط في "أو" وإن كان واحدا فقط والذي توسط القصيدة حسابيا ذلك المفعول الكبير في المعنى فمثلا لو حذفها لكانت على الشكل التالي:

قنابل.... برتقال.

فتفتح المجال للتأول ولا يصل إلى المعنى المبتغى من التركيب الذي يصل بين الجمل السابقة بالإضافة إلى أن حرف الواو قد ساعد كذلك في هذا الربط حيث كان له حضور.

وفيما يخص الرابط الثالث الذي وظف في هذه القصيدة فكان حرف "اللام" فقد تكرر خلال القصيدة (09) مرات أي بنسبة 16 % وتجلّى ظهوره من خلال:

نعلن قصتنا كل يوم

"لنكسب خصلة ريح وقبلة نار⁽¹¹⁾.

جاءت "اللام" هنا للإضافة معنى سببيا، فأضافت الكلام الذي جاء بعدها إلى الذي سبق بغرض التوضيح وذكر السبب، فهو يوضح وينحصر في الوقت نفسه بأنهم يتوجهون للعالم كل يوم بالشكوى حول حقهم في الرجوع إلى بلادهم والعالم يرى كل يوم تلك الاغتصابات للأراضي والجرائم وقوافل الشهداء، لكنهم يجنون في الأخير تعاطفا كاذبا مجرد تصفيقات عبر عنها بخصلة الريح ومساعدات من الإخوة لكنها ليست من أخوية بل مجرد تلميحات لهم أمام الرأي العام العربي لذلك عبر عنها بقبلة النار.

ومن الأمثلة على توظيف اللام كذلك:

ونمضي... لنطرح أحزاننا في مقاهي الرصيف.

ونحتج، ليس لنا في المدينة دار⁽¹²⁾.

وهنا كذلك وصف حرف اللام للإضافة أي إضافة الكلام اللاحق للسابق، ليبين حالتهم في مخيمات اللاجئين، فهو يبين الحزن الذي لحق بهم وهم تحت الخيم رغم أنهم في المدينة، فيشتاقون ليكون لهم دار، هذا الشوق يصبح حنيناً إلى يافا أين المسكن والسكون.

ومما سبق تظهر لنا قيمة العطف في التماسك الذي تفرضه على الجمل بحيث تجعل منها وحدة متناسقة ومتسقة لأن العطف بذلك علاقة توسيع في الفقرة أو سلسلة الجمل، يسمح للجمل بأن تكون علاقة جديدة، جملة أو عبارة أو مفردة. بحيث يلتفت إلى ارتباطه بالعناصر السابقة، وهو في نفسه وسيلة من وسائل الفقرة في الاقتصاد⁽¹³⁾، أي بالإضافة إلى ربطه الجمل بعضها ببعض هو عامل في اقتصاد الكلام فينقص الإطناب للوصول إلى فكرة ما مباشرة.

3- الإحالة:

يشير اللسانيون لمفهوم الإحالة *référence* والتي تعني "العلاقة بين العبارات من جهة وبين الأشياء والمواقف في العالم الخارجي الذي تشير إليه العبارات"⁽¹⁴⁾، وهي إحالة عنصر على عنصر متقدم أو متأخر. وتعد الإحالة بنوعها المقامية والنصية من الروابط النحوية للاتساق المهمة والتي تعمل على اتساق النص خطياً وتماسكه وهي تضم:

أ . الضمائر.

ب . أسماء الإشارة.

ج . أدوات المقارنة.

3-1- الضمائر:

والضمائر قد تحيل أحيانا إلى متقدم موجود داخل النص، فاستعمال الضمير، ليعود على اسم سابق أولا حق، بدل من تكرار الاسم نفسه، ويؤدي ذلك إلى ضمان وحدة النص في ضوء ترابط جملة⁽¹⁵⁾. وأحيانا أخرى تكون "أدوار الكلام التي تتدرج تحتها الضمائر الدالة على المتكلم والمخاطب، هي إحالة لخارج النص بشكل نمطي"⁽¹⁶⁾.

3-2- الضمائر في قصيدة راجع إلى يافا:

أما في "قصيدة العائد إلى يافا"، فكان تقسيم تكرارات الضمائر على النحو الآتي:

الضمائر	التكرار	النسبة المئوية
المتكلم	31	33%
الغائب	59	65%
المخاطب	02	02%
المجموع	82	100%

3-3- تحليل استخدام الضمائر للإحالة في قصيدة عائد إلى يافا:

إن هذه القصيدة لم توظف فيها الضمائر كلها بل انحصرت في الضمائر المتكلم والغائب والمخاطب بنسبة ضئيلة حيث كان حضور ضمير المتكلم في (31) مرة، بنسبة 33 %، أما ضمير الغائب، فقد كانت له النسبة

الأكبر من الحضور بتكرار (59) مرة أي بنسبة 65 % وهي نسبة كبيرة إذا ما قورنت بالقصيدة السابقة إذ لم تتعد 02% وأما ضمائر المخاطب فقد تكررت مرتين بنسبة 2%، هذا يبين التنوع في استعمال هذه الضمائر عند الشاعر محمود درويش حسب ما يراه مناسباً من إحالات داخل النص أو خارجه مما يعطي للنص التماسك المطلوب سواء على المستوى الخطي أو العمودي.

وقد استعمل الشاعر في النص ضمير المتكلم للجمع "نحن" في القصيدة والضمير المتصل الذي يدل عليه "نا" وكان في جل أطراف النص وجمله يحيل إلى اللاجئين الفلسطينيين هذا الشعب المطارد الباحث عن الغطاء والأمن والسلام وهذا الضمير نحن يوحي بتحقيق الروح الجماعية من أجل القضية المشتركة وهي قضية العودة إلى الديار فيقول:

ونحن بعيدون عنه،
ويافا حقائب منسية في مطار.
ونحن بعيدون عنه.
لنا صور في جيوب النساء.
وفي صفحات الجرائد،
نعلم قصتنا كل يوم.
لنكسب خصلة ريح وقبلة نار⁽¹⁷⁾.

ظهر ضمير المتكلم للجماعة "نحن" في إحالة مقامية خارجية للدلالة على اللاجئين الفلسطينيين البعيدين عن وطنهم الذي يحنون إليه فلسطين والمتمثل في مدينة يافا والتي يرى أن هذه القضية أصبحت منسية تنتظر أن يعود الحق لأهله، وظهر ضمير المتصل "نا" الذي يحيل إلى نحن في "لنا صور في جيوب النساء"، وهي إحالة مقامية دائماً عن اللاجئين وظهر فيها حنينهم إلى بلدهم الذي يحتفظون بصوره ويتابعون أخباره، من المخيمات عبر الصحف.

وظهر أيضاً من خلال الفعلين "نعلم"، "نكسب" الذي يحيل دائماً إلى الفلسطينيين اللاجئين وهي كذلك إحالة مقامية، "نعلم قصتنا كل يوم" أي أن اللاجئين يواصلون نضالهم من أجل حريتهم "لنكسب خصلة ريح وقبلة نار" لكن العالم من حولهم يخذلهم ولا ينالون من الغرب سوى التصفيق والتلهيل والضجيج ومن العرب سوى مساعدات لا تليى مستوى رغباتهم بل يحسون من خلالها بالقهر.

وكذلك يظهر الضمير "نحن في قوله:

ونحن بعيدون عنه:
نهيب به أن يسير إلى حتفه.
نحن نكتب عنه بلاغا فصيحاً.
وشعرا حديثاً.

ونمضي.... لنطرح أحزاننا في مقاهي الرصيف.

ونحتج، ليس لنا في المدينة دار⁽¹⁸⁾.

ويحيل الضمير "نحن" في المناسبتين دائماً إلى الفلسطينيين اللاجئين في المخيمات المهجرين من بلادهم، وهي إحالة مقامية كما أن الضمير في الأفعال "نهيب، نكتب، نمضي، نحتج"، يحيل إلى نفس الشخصية وهي

الشعب الفلسطيني وهي إحالة مقامية، ويحاول أن يقول من خلال هذه الشخصية تذكر تفاصيل المعركة بين الشهيد والأعداء، حيث كانت تدور رحاها بعيدة عنهم وهم يترقبون الأخبار، وليس بيدهم سوى تذكر الطاولات وكتابة الأشعار، وتذكر أحزان اللجوء والسكن في المخيمات، ليبين الفارق بين الشهيد وبينهم هم المخلفون القاعدون في المخيمات يحملون الأحزان ولا يفعلون شيئاً غير التحسر.

أما ضمير المخاطب فتكرر في القصيدة مرتين فقط في قوله:

لا تقولوا: أبانا الذي في السموات.

قولوا، أخانا الذي أخذ الأرض منا وعاد(19).

وهنا يظهر الضمير أنتم وفيه إحالة إلى أبناء الشهيد أبو علي إياذ وهي إحالة مقامية تزيد تماسك النص وانسجامه على مستوى المعنى، وهو يقول للأبناء بأن أباهم ليس ميتا بل هو حي وسيعيش أكثر منهم جميعا لأنه خلد اسمه وسيكبر الأبناء ويروحون لكن اسم الشهيد باق، لذلك قال لهم قولوا أخانا لأنه سيعيش أكثر منهم، فهو شهيد تشهد له بطولته التي قام بها في أثناء مقاومته للاحتلال، ولم يطأطئ رأسه بل عاش ومات صامدا إلى أن اغتالته أيادي الغدر والعمالة.

وعند رصدنا لضمائر الغائب في القصيدة، نجدها حاضرة في (59) مرة، وهي بذلك أسهمت إلى حد ما في تماسك القصيدة، خاصة وأن المسافة بين المحيل والمحال إليه في أغلب الأحيان مسافة قصيرة ومباشرة، هذا ما زاد ارتباط أجزاء القصيدة وتماسك أقسامها، وتمثلت ضمائر الغائب في الضمير المنفصل "هو" و "هي" (الهاء، ها، هم) ومنها ما تدل عليه الأفعال مثل (سكن، يسكن، يتعلم، عاد....)، وتختلف إحالة كل ضمير عن الآخر، ومن النماذج الدالة على ذلك قول الشاعر:

هو الآن يرحل عنا.

ويسكن يافا

ويعرفها حجرا... حجرا.

ولا شيء يشبهه.

والأغاني.

تقلده.....

تقلد موعده الأخضر.

هو الآن يعلن صورته

والصنوبر ينمو على مشنقته

هو الآن يعلن قصته

والحرائق تنمو على زنبقه.

هو الآن يرحل عنا.

ليسكن يافا(20).

إن المقطع السابق، والمكون من ثلاثة عشر سطرا، انطوت على ثلاثة: ضمائر، كلها تحيل إلى معنى أو شيء معين، هذا ما جعل الجمل في هذه الأسطر الثلاثة عشر متماسكة لتكون بذلك نسيجاً نصياً مترابطاً وقد

افتتح الشاعر هذا المقطع والقصيدة بضمير الغائب "هو" في قوله "هو الآن يرحل عنا" وهنا الإحالة مقامية للدلالة على الشهيد "أبو علي إباد" فالقصيدة ألفت بعد استشهاد، ويبين أنه قد استشهد وهو الآن يرحل عنا. أما الضمير في الفعل "يمكن" فهو يحيل إلى الكلام السابق، بأن الذي قصده من "هو" الأولى هو من يسكن يافا، ومن ثم هذه إحالة نصية قبلية، تربط الجمل بعضها ببعض، حتى وإن كان المعنى الذي يريده شيئاً آخر فهو يقصد أن روحه ذهبت إلى فلسطين واستقرت هناك.

ثم قال "يعرفها" هنا كانت الإحالة نصية قبلية لأنه يحيل إلى يافا مما ربط كذلك الجملة السابقة بالجملة اللاحقة لها، ويقصد بأن ذلك الشهيد يعرف فلسطين شبرا شبرا، بيتا بيتا، مسجدا، كنيسة، مجددا، كل شيء يعرفه هناك، ثم قال "يشبهه" هنا كذلك إحالة نصية قبلية لأن "الهاء"، تعود على الحجر في الجملة السابقة، فيتحدث عن فلسطين وبأن لا شيء يشبهها، فهي مميزة عن بقية العالم. وقال كذلك:

"والأغاني.... تقلده "هنا" الهاء" إحالة نصية قبلية تصل إلى "هو" الموجودة في السطر الأول أي تبعتها خمسة أسطر، فنلاحظ هذا التماسك الذي تفرضه هذه الضمائر خاصة التي تشير إلى إحالات داخلية، فالضمير إذن يتعلق، للضرورة النحوية الدلالية، بمرجع معين يسبقه وتحديد دلالة هذا المرجع قرينة تعين على إزالة الإبهام الذي يتلبس بالضمير عند الاستعمال⁽²¹⁾.

وكذلك الضمير في "موعده" يحيل إلى "هو" الموجودة في السطر الأول الذي يحيل بدوره إلى الشهيد "أبو علي إباد" وهي بذلك إحالة نصية قبلية، ساعدت على تماسك النص خطيا إذ بين المحيل والمحال إليه ستة أسطر مع تكرار هذه الهاء في الأسطر السابقة فإنها تجعلها كلها متماسكة وتذهب الغموض الذي تحدثنا عنه سابقا.

ثم يعود ليذكر الضمير "هو" حتى لا تبتعد الإحالة عن بعضها البعض، وتبقى المسافة بين المحيل والمحال إليه مسافة قصيرة ومباشرة، لأن بعدهما عن بعض في بعض الأحيان قد يحدث نوعا من الغموض أو خلطا في الفهم، فيقول "هو الآن يعلن صورته" ف"هو" تحيل إلى الشهيد وهي إحالة مقامية أما "الهاء" في "صورته" تحيل عن "هو" في السطر نفسه، لتخلق ذلك التماسك الوثيق بين الجمل والمعاني في الوقت نفسه.

أما "ينمو" في السطر التاسع فالضمير فيها يحيل إلى الصنوبر وهي كذلك إحالة نصية قبلية، ويقصد بذلك أن حتى المشنقة التي يعلق فيها أو موته بصورة عامة، موت أسطوري مخلص.

وفي مقاطع أخرى يلتقي الضمير "نحن" أو ما يدل إليه والضمير "هو" وما يحيل إليه، تحس ذلك الالتقاء بين نحن الشاعر وفلسطين والشهيد فتحس بذلك التشكي والحزن فمثلا في قوله:

ونحن بعيدون عنه،

نعانق قاتله في الجنازة،

نسرق من جرمه القطن حتى نلمع.

أوسمة الصبر والانتظار⁽²²⁾.

فالضمير "نحن" يحيل إلى اللاجئين وهي إحالة مقامية، أما "الهاء" في "عنه" فهي إحالة نصية قبلية إلى الذي يسير إلى حتفه الذي يبعد عنه ب خمسة أسطر، أما الضمير في نعانقه دائما فيعود على اللاجئين في إحالة مقامية، أما "الهاء" في "قاتله" فتحيل إحالة نصية قبلية للذين هم بعيدون عنه، هذا التنوع في الإحالات

يجعل النص متماسكاً فهو يتراوح بين إحالة مقامية وإحالة نصية تزيد في اتساقه، وهو يقصد من هذا المقطع بأنهم بعد موته والبعد عنه، يعانقون قاتله، يقصد بذلك ملك الأردن الحسين الذي أعطى الأمر بقتله بعد أن قبض عليه جيشه في الحدود مع فلسطين ويقصد مباشرة أيضاً زعماء منظمة التحرير الفلسطينية الذي تقاعسوا على نصرته ولم يتدخلوا بعد القبض عليه، وهم اليوم حاضرون في جنازته ويعززون أبنائه، وهم لا يستطيعون فعل شيء سوى التأسى ببطولاته والانتظار في ظل هذه الخيانة الأخوية.

وقد كان لضمير الغائب، "هي" حضوراً في قوله:

وما كان لاجئاً.

هي الأرض لاجئة في جراحه.

وعاد بها.

والضمير "هي" فيه إحالة على فلسطين الأرض المحتلة وهذه الإحالة هي مقامية لأنها تشير إلى شيء خارج النص أما "ها" في وعاد بها فهي تحيل إلى "هي" التي في السطر السابق وهي إحالة نصية قبلية وكلاهما يزيدان من التحام النص سواء من جانبه العمودي أو الأفقي مما يزيد في تحقيق النصية لهذه القصيدة، وفي هذا المقطع يوضح الشاعر بأن الشهيد ليس لاجئاً بل الأرض هي اللاجئة لكن في دمه وجراحه لأنه ما رضي بحياة اللجوء بل قاوم وناضل وقد ظهر الضمير "هي" متخللاً الضمير المتصل "ها" في قوله:

صباحاً.... صباحاً.

لتكتشف الأرض عنوانها.

وتكتشف الأرض فينا(23).

فالضمير المتصل "ها" في "عنوانها" يحيل إلى فلسطين ومن ثم هي إحالة مقامية تربط بين النص وشيء خارج عنه تحيل إليه، وهنا يريد الشاعر أن يقول إن النضال هو الذي يرجع الأرض إلى أصحابها ويرجع إليها اسمها الحقيقي وعنوانها فلسطين العربية" ويعود اللاجئون إليها بعد حرمان طويل عاشت فيه هذه الأرض بداخلهم فقط.

وقد أشار الشاعر في النص للعدو الصهيوني في مناسبتين فقط إذ يقول:

رياحاً... رياحاً.

لنتنشر أسماؤهم.

جراحاً... جراحاً.

لنتفجر الآن أجسادهم(24).

والضمير المتصل "هم" في "أسماؤهم" و"أجسادهم" يحيل إلى العدو الصهيوني وكل من ساندتهم، ومن ثم فالإحالتان مقاميتان، وقد صور الشاعر في هذا المقطع ضرورة المقاومة والنضال وبذل الدماء من أجل إرهاب العدو، للوصول إلى المبتغى.

وفي هذه القصيدة نلاحظ كيف أن تنوع الضمائر نوع في الإحالات وكيف كان هذا التنوع حتى في المقطع الصغير الواحد مما ساهم في ترابطها النحوي وتماسك النص.

خاتمة:

تبين من خلال هذا البحث أن نص قصيدة التفعيلة، رغم تحررها النسبي من البنية الشكلية التقليدية، لا تزال تحتكم إلى آليات لغوية دقيقة تضمن للنص الشعري تماسكه واتساقه. وقد أظهر التحليل التطبيقي لنص قصيدة "عائد إلى يافا" لمحمود درويش أن الشاعر يوظف أدوات الوصل والإحالة بشكل واع ومكثف، بما يخدم البنية الدلالية للنص ويعزز من انسيابية المعنى داخله. فقد جاءت أدوات الوصل لترتبط بين الجمل والمقاطع بشكل يسهم في بناء وحدة عضوية متكاملة، بينما أدت الإحالات - سواء أكانت مرجعية أم مقامية - دوراً في ترسيخ المعاني وإعادة إنتاجها داخل السياق الشعري. كما كشفت الدراسة أن هذا التوظيف لا يقتصر على البعد اللغوي فحسب، بل يمتد ليحمل أبعاداً دلالية ونفسية تتصل بتجربة الشاعر كما رأينا في القصيدة السابقة حيث يعالج تجربة العودة والمنفى والهوية، وهي محاور مركزية في شعر درويش ويمكن حصر النتائج المتحصل عليها في هذا البحث في النقاط التالية:

اتساق البنية الشعرية في قصيدة التفعيلة: أظهرت قصيدة "عائد إلى يافا" أن محمود درويش يوظف هذه الروابط بمهارة، حيث تتحول من أدوات لغوية شكلية إلى عناصر عضوية تعكس الانسجام الداخلي للقصيدة، وتدعم تجربته الشعورية والفكرية.

البعد الدلالي للروابط والإحالة: لعبت الإحالات دوراً محورياً في إبراز الأبعاد الدلالية للنص، فهي ليست مجرد وسائل ربط، بل أدوات استرجاع واستحضار للذاكرة والمكان والهوية، مما عمق من أثر القصيدة لدى المتلقي. **قصيدة التفعيلة والاتساق النصي:** أثبت التحليل أن قصيدة التفعيلة، رغم تحررها من بعض القيود الشكلية للعمود الشعري، تحافظ على اتساقها عبر هذه الروابط، مما يبرهن على أن الانسجام لا يتحقق بالوزن والقافية فقط، بل بالتماسك اللغوي والدلالي.

أهمية الروابط والإحالة في الاتساق النصي: يتضح من خلال الدراسة أن الروابط النحوية والدلالية والإحالات المختلفة (ضمائر، أسماء إشارة، إحالة زمانية ومكانية) تمثل ركائز أساسية في تحقيق الاتساق النصي داخل قصيدة التفعيلة، إذ تسهم في ربط أجزائها المتناثرة في بنية واحدة مترابطة.

أثر الروابط والإحالة على التلقي النصي: يسهم هذا الاتساق، الناتج عن الروابط والإحالات، في تسهيل عملية تلقي القصيدة وفهم أبعادها، ويمنح القارئ شعوراً بالانسجام، حتى مع التكرار الرمزي والتحويلات الزمنية والمكانية التي تميز شعر درويش.

مصادر ومراجع:

- محمود درويش، ديوان محمود درويش، ج 2، دار العودة، بيروت، ط 2، 1978.
- إبراهيم بشار، الاتساق في الخطاب الشعري من شمولية النصية إلى خصوصية التجربة الشعرية مجلة المخير، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي العدد 6، 2010.
- إبراهيم رماني الغموض في الشعر العربي الحديث، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1991.
- ابن منظور أبو الفضل، جمال الدين، لسان العرب، ج 1، مادة (وسق)، الدار المتوسطة للنشر والتوزيع، تونس، ط 1، 1426.
- 2005.
- أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، 2001.
- أروالد ديكر و جان ماري ستايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان ترجمة منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، بيروت / الدار البيضاء، ط 2، 2007.
- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتاب، القاهرة، ط 1، 1998.

- سعد مصلوح، نحو أجرومية للنص الشعري دراسة في قصيدة جاهلية، مجلة فصول، العدد 1-2، 1 يناير 1991.
- سعد مصلوح، نحو أجرومية للنص الشعري، دراسة في قصيدة جاهلية، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة المجلد العاشر، العدد الأول، جويلية، 1991.
- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ج 1، دار قباء للطباعة، القاهرة، ط 1، 2000.
- عمر أبو خرمة، نحو النص، نقد النظرية، وبناء أخرى، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط 1، 2004.
- محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت/الرباط، ط 1، 1991.
- نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 1، 2009.

الهوامش:

- 1- سعد مصلوح، نحو أجرومية للنص الشعري دراسة في قصيدة جاهلية، مجلة فصول، العدد 1-2، 1 يناير 1991، ص 154.
- 2- ابن منظور أبو الفضل، جمال الدين، لسان العرب، مادة (وسق)، الدار المتوسطة للنشر والتوزيع، تونس، ط 1، 1426 . 2005 م، ج 1، ص 4284.
- 3- ينظر: أزوال ديكرو وجان ماري ستايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان ترجمة منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، بيروت / الدار البيضاء، ط 2، 2007، ص 540 541.
- 4- ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت/الرباط، ط 1، 1991، ص 05.
- 5- إبراهيم بشار، الاتساق في الخطاب الشعري من شمولية النصية إلى خصوصية التجربة الشعرية مجلة المخير، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي العدد 6، 2010، ص 157.
- 6- أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، 2001، ص 98.
- 7- ينظر: صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ج 1، دار قباء للطباعة، القاهرة، ط 1، 2000، ص 257.
- 8- حمد الخطابي، لسانيات النص ص 24.
- 9- محمود درويش، ديوان محمود درويش، ج 2، دار العودة، بيروت، ط 2، 1978، ص 88.
- 10- محمود دوريش، المرجع نفسه، ص 81.
- 11- المرجع نفسه، ص 79.
- 12- المرجع نفسه، نفس الصفحة.
- 13- ينظر: عمر أبو خرمة، نحو النص، نقد النظرية، وبناء أخرى، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط 1، 2004، ص 184.
- 14- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتاب، القاهرة، ط 1، 1998، ص 172.
- 15- ينظر: نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 1، 2009، ص 82.
- 16- محمد الخطابي، لسانيات النص، ص 18.
- 17- ديوان محمود درويش، ج 2، ص 78.
- 18- المرجع نفسه، ص 89.
- 19- المرجع نفسه، ص 82.
- 20- المرجع نفسه، ص 77-78.
- 21- ينظر: إبراهيم رمانى الغموض في الشعر العربي الحديث، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1991، ص 197.
- 22- محمود درويش، الديوان، ص 79-80.
- 23- المرجع نفسه، ص 84.
- 24- المرجع نفسه، ص 84.

المخاطب/المتلقي وخصوصياته في تحليل الخطاب في التراث العربي
من القرن الثاني الهجري حتى القرن الخامس الهجري في ضوء اللسانيات الحديثة)
فاتح زيوان

قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة الشهيد العربي التبسي - تبسة،
fateh.ziouane@univ-tebessa.dz

تاريخ القبول: 2025/12/16

تاريخ المراجعة: 2025/12/14

تاريخ الإيداع: 2025/05/16

ملخص

تسعى هذه الدراسة إلى بسط خصوصيات المخاطب / المتلقي/ في تحليل وفهم الخطاب في التراث العربي من لدن علماء العربية الأوائل على مدى حقبة زمنية تمتد لأربعة قرون هجرية؛ بغرض إظهار الجهود العربية الياقة ومقارنتها بما توصلت إليه الدراسات اللسانية الحديثة؛ وكذا إبراز المنجز العربي وعطاءات الحضارة العربية الإسلامية ونقلها للقارئ، لاكتشاف الفكر الثاقب لعلماء العرب وإجلال منزلتهم بين علماء اللسانيات الحديثة وكذا إبراز تفوقهم وفطنتهم في البحث العلمي. وهذا ليس مدحا أو ثناء وإنما هو إضاءة لتراثنا العتيق.

الكلمات المفتاحية: متلقي، خطاب، لسانيات، لغة.

The adressing/ Recipient/ and his characteristics in discourse analysis in the arab heritage from the second century AH the fifth century AH through -modern linguistics

Abstract

This study seeks to simplify the characteristics of the receiver in the analysis and understanding of discourse in the Arab heritage by the early Arabic scholars over a period of time spanning four centuries; it emphasises the young Arab scholars' efforts and comparing them with the findings of modern linguistic studies by highlighting the Arab scholars' achievements and gifts in the realm of the Arab - Islamic civilization.

Keywords: Recipient, speech, linguistics, language.

- توطئة (مقدمة):

نرمي في هذا المقال الموسوم بـ "المخاطب/المتلقي وخصوصياته في تحليل الخطاب في التراث العربي من القرن الثاني الهجري حتى القرن الخامس الهجري في ضوء اللسانيات الحديثة) إلى إمطة اللثام عن أفكار علماء العرب، سواء أكانوا نحويين أم فقهاء أم لغويين، ومقارنة منجزاتهم بالمنجز الغربي؛ لتبيان العطاءات والإضافات التي أعطتها الثقافة الإسلامية للقارئ وما قدمته الثقافة الغربية من أفكار لسانية حديثة للوقوف عند أوجه التشابه بين الثقافتين وكذا إبراز أصالة البحث اللغوي العربي وتفرد عما هو متداول في الدرس اللساني الغربي الحديث في موضوع الخطاب، فلا ريب أن علماء العرب، كانوا على وعي عميق بتحليل وتفسير الخطاب وإدراكهم الوافي بالأسس التي ينبني عليها، متخطين البحث في النظم إلى إيضاح وتبيان العلاقات التي تربط أجزاءه، متجاوزين مهمة النحو التقليدي إلى ما أسموه بمعاني النحو، ليطرقوا قواعد التماسك فيه ووجوه تصريفه وفق أساليبهم اللغوية التي رسموها واعتادوا عليها في لغتهم، نحو توخيهم التقديم والتأخير فيه لغاية تتعلق بالمعنى وبصوغه (نظمه) وحذف عناصره والتكرار ومراعاة تآلف وانسجام الأصوات والألفاظ فيما بينها، وهي أفكار في غاية الأهمية لأنها تعين المخاطب على تلقيه وفهمه وتدوقه، باعتباره ركنا مهما في عملية التخاطب، ومن دونه لا تتم العملية ولا تتحقق الغاية من الخطاب، هدف المقال: نسعى في هذه الدراسة إلى الوقوف عند أفكار علمائنا، متتبعين رؤاهم العلمية وشروطهم التي طالبوا بضرورة توافرها في المخاطب؛ لكي يستوعب مضامين الخطاب، لنظهر للقارئ الأسس التي استندوا إليها في وضعهم لتلك المعايير والضوابط التي رأوا بضرورة توافرها فيه، حتى تتحقق الفائدة، ويمكن بموجبها مشاركة المخاطب في بلوغها.

وقد توخينا المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك باستقراء النصوص التراثية التي ألفها علماء الحضارة العربية والإسلامية والمبثوثة في مصنفاتهم النفيسة، وشرحها، ثم مقارنتها بما يشيع في الدراسات اللسانية الحديثة، وبخاصة النظريات التي اتخذت الخطاب موضوعا لها.

1- العنوان الرئيسي الأول: خصوصيات المخاطب في التراث العربي من القرت الثاني الهجري حتى القرن الخامس الهجري في ضوء اللسانيات الحديثة.

1-1- العنوان الفرعي الأول: دلالة مصطلح مخاطب ومرادفاته:

لفظة مخاطب اسم مفعول مصوغ من الفعل الرباعي خاطب، ففي قولك: خطب في الناس معناه ألقى حديثا أو كلاما أو خطبة، ويعتبر المخاطب أحد أطراف عملية التخاطب، وبدونه لا تعقد ولا تحصل الغاية التي يهدف إليها الخطاب، فهو الذي يتلقى الخطاب من لدن المخاطب، وهو الموكل إليه وظيفة فهمه وتحليله. وهذا الاصطلاح - المخاطب - قد وضع له الدارسون المحدثون عديد المرادفات، منها، المرسل إليه، والمتلقي، والمخاطب بصيغة اسم المفعول عند النحاة، والمتقبل، والسامع، بوصفه الطرف الذي يصغي إلى ما يوجه إليه من قبل المخاطب، والشئ ذاته نجده في اللغة الفرنسية التي وضعت له مقابلات، نحو: (Auditeur)، و (Destinataire)، و (Récepteur) و (Allocutaire)، وغيرها.

العنوان الرئيس: مقتضيات المخاطب في التراث العربي في ضوء اللسانيات الحديثة:

أولى علمائنا القدماء المخاطب، على اختلاف مشاربهم العلمية عناية، ونَبَّهوا إلى أثره الإيجابي في نجاح عملية التخاطب (Interlocutoire)، فعَدَّ شغلهم الشاغل، وصار كل شاعر أو خطيب، ينظم قصيدة أو تأليف

خطاب، أول ما يراعيه هو معرفة من يخاطبه، وإدراك مستواه والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها، حتى يصل به إلى عقله، ويتمكن من تبليغ المعاني التي تجيش في صدره.

ويظهر الاهتمام عندهم، وفي مقدمهم النحاة في تعيينهم للضمائر التي يعرف بها، وهي "أنت"، و"أنت"، و"أنتم"، و"أنتن"، وغيرها، وأسموها ضمائر المخاطب، وهو يكون مذكرا أو مؤنثا، مفردا، أو جمعا. وكان من أولئك العلماء، الخليل بن أحمد الفراهيدي الذي تَبَّث أفكاره ورؤاه، تلميذه "سيبويه"، فقد طالب سيبويه "المخاطب" بإفادة المخاطب بالخبر أو الخطاب الذي لا يقع فيه لبس أو إبهام، فإن أخبر فيه عن النكرة بنكرة: «... وذلك قولك: ما كان أحد مثلك... وإنما حسنُ الإخبار ههنا عن النكرة حيث أردت أن تتفي أن يكون في مثل حاله شيء، أو فوقه؛ لأنَّ المخاطب قد يحتاج إلى أن تعلمه مثلَ هذا»⁽¹⁾.

وخاطبه سيبويه - ت 180 هـ - على أنه "سامع" في كثير من المواضع، من ذلك في أثناء حديثه عن مصطلح اللبس، الناشئ عن وجود لفظ يحتمل أكثر من معنى أو دلالة أو تركيب، يؤول إلى الغموض، فيقول: «وينبغي لك أن تسأله عن خبر من هو معروف عنده كما حدثته عن خبر من هو معروف عندك فالمعروف، هو المبدوء به، ولا يبدأ بما يكون فيه اللبس»⁽²⁾.

مثمنا عبّر عن موضوع التخاطب في أحايين كثيرة بالمخبر به أو المتحدث به، حيث يقابل عنده "مصطلح" المسند، الذي هو أحد الأسس الذي ينعقد به الكلام، ولا يمكن الاستغناء عنه في الكلام لأنه به تتحقق فائدة ومعنى الكلام.

وحتى يؤدي دوره في عملية التخاطب، ينبغي أن يتحلى بجملة من الصفات والقيم، التي أشار إليها النحاة على حد سواء، واللغويون بعامة، ويعمل بها، فلا يعقل أن يكون متلقيا سلبيا، مجردا من الفهم أو الحرص على استيعاب الخطاب، ولعل هذا ما أدى بـ"سيبويه" إلى رسم جملة من الخصوصيات والمبادئ، وهي على هذا النحو: - أن يكون المخاطب مؤهلا لتلقي الخطاب: رأى "سيبويه" أن نجاح عملية التخاطب تتم بمراعاة كثير من الوجوه والحالات التي تصاحب العملية، وأولاها أن يكون المخاطب قادرا على فهم وإدراك مضامين الخطاب، حتى يدرأ الخطأ أو الزلل، حينما يقع فيه المخاطب في تأليف الخطاب، ويستطيع التنبيه إلى ذلك بناء على مستواه العلمي، ومعرفته الضمنية بقواعد ونظام تلك اللغة، فعلى سبيل المثال، حينما يقرأ قول المولى عز وجل: ((يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ)) (النمل 18/27)؛ يدرك أن الكلام قد يخرج به على غير مقتضى الظاهر، بمخاطبة غير العاقل في موضع العاقل: كما تحدث عن الأناسي. وهذا وجه من وجوه العرب في تصريحها للكلام، لما له من ميزة حسنة في جعله ذا جمالية وروعة في التأليف، يؤثر فيه هو بحد ذاته، وتشد انتباهه.

ومن ثم يتحتم عليه أن يؤهل نفسه علميا، ويحصل على ملكة لغوية، يتمكن بموجبها من استيعاب الخطاب، ومعرفة مرامي، دون تعسف أو تحريف فيه، أو صدور تهم باطلة من لدنه، أو حكم على الخطاب بالمغالطة، وهذا لن يتأتى له إلا بالتسلح بالإرادة والعزيمة، وكله أمل وشغف إلى تلقي الخطاب، موجها عنايته إزاءه، وإذا كان عكس هذا، غير مبال، وذهنه مشتت، وكان ضعيف الإرادة؛ فإن ذلك من شأنه أن يسبب تعثرا في فهمه للخطاب، إن لم نقل تفقد العملية هدفها الذي ترمي إليه، ألا وهو حصول الفائدة؛ ولذا فإن المطلوب منه، هو الإلمام بقواعد ونظام اللغة، وأن تكون لديه الرغبة في سماع ما يعرض عليه؛ لأنها هي بمثابة قوة تدفع عملية التخاطب وتنشطها، فيتفاعل فيها، ويصبح طرفا إيجابيا في صنع الخطاب وتوجيهه الوجهة الصحيحة، كما يجب عليه معرفة وإدراك وجوه تصريح الكلام، وفقا لما سنّه أهل تلك اللغة، حتى لا يلتبس عليه الأمر، ففي العربية

مثلا، يتحول الأمر إلى النهي، والاستفهام إلى التعجب، كما يظهر ذلك جليا في هذه الشواهد التي أوردها سيبويه، بقوله: «هذا باب حروف أُجريت مجرى حروف الاستفهام وحروف الأمر والنهي وهي حروف النفي شبهوها بألف الاستفهام قَدْ الاسم قبل الفعل لأنهن غيرُ واجبات كما أن الألف وحروف الجزاء غير واجبة وكما أن الأمر والنهي غير واجبين وسهل تقديم الأسماء فيها لأنها نفي واجب وليست كحروف الاستفهام والجزاء إنما هي مضارعة وإنما تجيء لخلاف قوله قد كان وذلك قولك ما زيدا ضربته ولا زيدا قتلته. وما عمرا لقيت أباه. وكذلك إذا قلت: ما زيدا أنا ضاربه. إذا لم تجعل له اسما معروفا...»⁽³⁾.

هنا يحيل سيبويه المخاطب إلى التفريق بين الدلالات النحوية للحروف، مدعما كلامه بالشواهد التي سمعها عن العرب، فحرف النفي يمكن إجراؤه مجرى حروف الاستفهام في موضع تقديم الاسم على الفعل، نحو: "ما زيدا ضربته." و"لا زيدا قتلته." فالاستفهام والسؤال هنا عن⁽⁴⁾ اسم الشخص وليس عن الفعل. فتحول معنى "ما" النافية إلى معنى السؤال والاستفهام، والشيء ذاته في "لا" النافية. وهذا ما يتطلب منه إدراكه، والعمل به، وأن يعلم أن العرب نصبت الاسم الذي يرد بعد الاستفهام على الرغم من غياب فعل قبله أو اسم منصوب في مثل قولك: هل زيدا رأيت. في الاستفهام لغاية استقرار الفائدة لدى السائل، فيقول: «وإنما فعلوا هذا بالاستفهام لأنه كالأمر في أنه غير واجب، وأنه يريد به من المخاطب أمرا لم يستقر عند السائل، ألا ترى أن جوابه جزمٌ فلهذا اختير النصب»⁽⁵⁾.

وربط سيبويه التقديم والتأخير في المبتدأ والخبر بمدى قدرة المخاطب على الفهم وتفريق المعاني فيه، إدراكا منه أن عملية التخاطب/ المشافهة لا تتم إلا بين اثنين (مخاطب) و(مخاطب) فإذا استعمل المخاطب هذا التركيب: زيدٌ منطلقٌ. فإنه قَدْ الأعرف على الأتكر، استنادا إلى سنن العرب، حيث إنها تبدأ بالأعرف لئلا يقع التباسٌ لدى المخاطب، وأجازت الإخبار عن النكرة بنكرة نحو قولك: ما كان أحدٌ مثلك. لكن هذا الأسلوب الخطابي لا يكافي أسلوب المعرفة: «لأنك لم تجعل الأعرف في موضع الأتكر وهما متكافئان كما تكافأت المعرفتان ولأن المخاطب قد يحتاج إلى علم ما ذكرت لك»⁽⁶⁾ فإن بدأت بالنكرة فإن المخاطب سيكون في حيرة من أمره ويظل يبحث عن المعنى بالسؤال، ملحا على المخاطب مراعاة كفاءة المخاطب وحصيلته المعرفية، بحيث لا يحذف عنصرا إلا إذا كان يعلم المخاطب موضع الحذف، حريصا على المسافة بين المخاطب والمخاطب⁽⁷⁾ والغائب في الواقع التداولي، مفضلا حسن تقديم ضمير المخاطب/ المتكلم فالمخاطب ثم الغائب وقبح عكس ذلك، فيقول: «.....» وإنما كان المخاطب أولى بأن يبدأ به من قبل أن المخاطب أقرب إلى المتكلم من الغائب. فكما كان المتكلم أولى بأن يبدأ بنفسه قبل المخاطب، كان المخاطب الذي هو أقرب من الغائب أولى بأن يبدأ به من الغائب⁽⁸⁾. وهذا من باب توسع العرب في كلامها، فهي أجرت به بوجه مختلفة، بالحذف، والمجاز، وبإجراء المفعول مجرى الفعل في اللفظ لا في المعنى: «وتقول على هذا الحد سرقَتُ اللَّيْلَةَ أَهْلَ الدَّارِ فَتُجْرِي اللَّيْلَةُ عَلَى الْفَعْلِ فِي سَعَةِ الْكَلَامِ»⁽⁹⁾ وباستعمال الفعل في اللفظ لا في المعنى، مثل قولك: «يَطُؤُهُمُ الطَّرِيقُ» وإنما يَطُؤُهُمُ أَهْلُ الطَّرِيقِ»⁽¹⁰⁾. والإيجاز هنا في نظره لأجل سعة الكلام: «ولعلم المخاطب بالمعنى»⁽¹¹⁾.

فالحذف لا يكون من قبل المخاطب عبثا وإنما هو بغرض الاتساع والإيجاز، شريطة أن يراعى فيه مقدرة المخاطب على استجلاء المعنى وفهمه، وأن يكون على علم بالمحذوف، قال سيبويه: «وإنما أضمرنا ما كان يقع مظهرها استخفافا، ولأن المخاطب يعلم ما يعني، فجرى بمنزلة المثل، كما تقول: لا عليك، وقد عرف المخاطب ما تعني أنه لا بأس عليك، ولا ضرر عليك، ولكنه حذف لكثرة هذا في كلامهم»⁽¹²⁾.

والشيء ذاته في الاستغناء عن إعمال الآخر واستبداله بلفظ الواحد في الخطاب، نثرا كان أم شعرا، قال سيبويه: «ومما يقوي ترك نحو هذا لعلم المخاطب..... فلم يعمل الآخر فيما أعمل فيه الأول استغناء عنه ومثل: ونخلع ونترك من يفجرك..... وقول قيس بن الخطيم (المنسرح):

نَحْنُ بِمَا عِنْدَنَا وَأَنْتَ بِمَا * عِنْدَكَ رَاضٍ وَالرَّأْيُ مُخْتَلَفٌ.

فوضع في موضع الخبر لفظ الواحد؛ لأنه قد علم أن المخاطب سيستدل به»⁽¹³⁾.

- إدراكه لدلالات الأساليب والصيغ: تتنوع الأساليب اللغوية التي يلجأ إليها المخاطب في تأليف خطابه، كما تتعدد أغراضها، إذ لكل منها غرض ودور في تحقيق معنى الخطاب، وهذا ما ينبغي على المخاطب أن يعلم به، فحينما يجد "الإغراء"؛ الذي هو تكرار للفظ، وحذف للفعل، يعلم أن المخاطب، يحثه ويرغبه في القيام بذلك الشيء، في نحو قولك مثلا: "الاجتهاد الاجتهاد". فهو هنا يرغبه في الاجتهاد، وكأنه قال له: "أقبل على الاجتهاد"، والشيء ذاته في "أسلوب التحذير" الذي فيه يحذر المخاطب على اجتناب شيء معين، يسيء إليه، نحو قولك مثلا: "إياك والأسد"، فالأصل فيه كأنه قال للمخاطب: "احذر الأسد"، أضف إلى ذلك أن دلالات الصيغ في الكلام لها أثر في بلورة معنى الخطاب، فالتعجب مثلا يجيء على صيغتين، هما: "ما أفعله"، و"أفعل به"، نحو قولك: "ما أجمل الحياة!"، وفي قولك: "أكرم بزيدي!"، وأن "التصغير" الذي يقابل عند "سيبويه" التحقير، يكون على صيغ مختلفة: "فُعِلَ"، و"فُعِيلَ"، و"فُعِيعِلَ" وأغراضه عديدة، منها، التحبب، في مثل قولك: "بني"، و"أخي"، أو تقريب الزمان والمكان، في مثل: "قُبِيلَ"، و"بُعِيدَ"، أو لغرض التحقير: وذلك قولك: في قوم "قُومَ" وفي رجل "رُجِيلَ"»⁽¹⁴⁾.

كما نبه سيبويه أيضا إلى أن إلحاق الكاف بكلمة "رويدا" هو من أجله هو؛ حتى يدرك أنه هو المخصوص بذلك الشيء، قال سيبويه: «واعلم أن رويدا تلحقها الكاف وهي في موضع أفعل وذلك قولك رويدك زيدا ورؤيدكم زيدا وهذه الكاف التي لحقت إنما لحقت لتبين المخاطب المخصوص لأن رويد تقع للواحد والجمع والذكر والأنثى فإنما أدخل الكاف حين خاف التباس من يعني بمن لا يعني وإنما حذفها في الأول استغناء بعلم المخاطب أنه لا يعني غيره.»⁽¹⁵⁾.

وهذه اللطائف اللسانية التي أوردها سيبويه بشأن المخاطب، والتي حدد فيها شروط تلقيه للخطاب، والتي نحصرها إجمالا في ضرورة امتلاكه لنظام وخصوصيات تلك اللغة، بحيث تكون لديه الإرادة والعزيمة على تلقيه، فيصبح بذلك من الفئة التي يحق لها تلقي الخطاب، ذلك أن المخاطب لا يعرض خطابه على عامة الناس، وإنما يراعي فيه المخاطب الذي تكون لديه حصيلة معرفية وعزيمة على تلقيه، فأهليته من المقتضيات التي يلح عليها الدرس اللساني الحديث؛ لأنه يقع على عاتقه فهم وتحليل الخطاب الملقى على مسمعه، مما يستدعي أن يكون كل واحد منهما (المخاطبان) على معرفة وافية بلغة التخاطب وأساليبها، وأن يكون لهما معرفة مشتركة والتي تمثل عند طه عبد الرحمن:

«جملة من الاعتقادات والتصورات والتقويمات عن الذات والغير والأشياء والمعاني، يشترك فيها المتكلم والمخاطب مع جمهور الناطقين، وقد نميز فيها أقساما أربعة: "معرفة لغوية" و"معرفة ثقافية" و"معرفة عملية" و"معرفة حوارية"»⁽¹⁶⁾. وهذا ما آل بالدراسات اللسانية الحديثة إلى الحرص على توسيع مدارك وأفق المخاطب العلمي والثقافي، مثلما نبهت إليه مدرسة "كونستانس" (Constance)، بتطوير ملكته اللغوية، حتى يتمكن من فهم الخطاب؛ لأن دوره ليس دورا محايدا، ينحصر في التقبل، بل يتعداه إلى تأويل الخطاب وتفسيره ومشاركته

المخاطب في الخطاب، فعنه تتولد الوظيفة الإفهامية (Fonction Conative) نحو ما ذهب إليه "رومان جاكسون"، وهذا ما فطن إليه "سيبويه" منذ قرون، داعيا المخاطب إلى إدراك واف بنظام اللغة ومعرفة شاملة لأساليبها، وهو ذاته الذي دعت إليه ثلة من علمائنا الذين جاؤوا من بعده، فأثموا ما يستحق الإتمام، فالشافعي-ت205 هـ ذكر المخاطب ببعض الصفات الواجب عليه العمل بها إذا ما أراد أن يكون في الخطاب فاعلا لا مفعولا، وبالتالي يسهل عليه فهمه واستيعاب مكنوناته، ولعل أهمها، هو أن يكون ذا معرفة مسبقة بأساليب العربية وطرائق التعبير فيها، ففي قوله تعالى مثلا: ((يَا أَيُّهَا النَّاسُ ضَرْبٌ مِّثْلُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ، إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَنْ يَخْلُقُوا ذُبَابًا وَلَوْ اجْتَمَعُوا لَهُ، وَإِنْ يَسْلُبْهُمُ الذُّبَابُ شَيْئًا لَا يَسْتَفِيدُوا مِنْهُ، ضَعْفَ الطَّالِبِ وَالْمَطْلُوبِ)) (الحج 73/22) يدرك: «أنَّ مخرج اللفظ عام على الناس كُلِّهم، وبينَّ عند أهل العلم بلسان العرب منهم أنَّه إنما يراد بهذا اللفظ العام المخرج بعض الناس دون بعض، لأنه لا يُخاطَب بهذا إلا من يدعو من دون الله إليها»⁽¹⁷⁾. والمقصود من هذا أن المخاطب العالم العارف بخبايا لسان العربية، يفهم من هذه الآية الكريمة أن المولى عز وجل قصد بخطابه فئة معينة من الناس، والتي تشرك بالله وتدعو من دونه إليها. وهذا لن يحصل له إلا بعدما يمتلك زمام اللغة العربية وأساليبها البيانية، فالمخاطب إذا مطالب بتعلم لغة التخاطب، ولسان العربية على وجه الخصوص الذي اعتنى به الشافعي أيما عناية، فهو يدرك أنه معني مثلا بخطاب - ما أوصى به - خير البرية جمعاء محمد عليه الصلاة والسلام في وصية الوداع على الرغم من أنه - المخاطب - لم يكن حاضرا، والشئ ذاته في قوله تعالى: ((وَكَمْ قَصَمْنَا مِنْ قَرْيَةٍ كَانَتْ ظَالِمَةً وَأَنْشَأْنَا بَعْدَهَا قَوْمًا آخَرِينَ فَلَمَّا أَحْسُوا بَأْسَنَا إِذَا هُمْ مِنْهَا يَرْكُضُونَ)) (الأنبياء 11/21، 12).

ففي هذه الآية الكريمة، كما يقول "الشافعي"، ذكر "قصم القرية": «فلما ذكر أنها ظالمة بان للسامع أن الظالم إنما هم أهلها، دون منازلها التي لا تظلم، ولما ذكر القوم المنشئين بعدها، وذكر إحساسهم بالبأس عند القصم -: أحاط العلم أنه إنما أحسَّ البأس من يعرف البأس من الآدميين»⁽¹⁸⁾. وهذا الأسلوب الذي تتميز به العربية، حيث يخرج فيها الكلام عن مقتضى الظاهر، به يكتسي الخطاب رونقا وجمالا في التأليف، ولفت انتباه المخاطب، إلى إعمال فكره، لفهم مضمونه، فالمولى جلت قدرته، أخرج الكلام عن مقتضى الظاهر، وهو نوع من الالتفات والعدول باللفظ عن ظاهره إلى معناه العميق، إذ خاطب القرية، ويقصد أهلها، والقرينة التي أحالت إلى هذا المعنى، هو استعماله للفظ "ظالمة"، فالظلم لا يكون من القرية، باعتبارها شيئا غير عاقل، وإنما يصدر عن العباد، وهم أهلها. وهذا المعنى لا يبلغه المخاطب إلا بعدما يكون مطلعاً على وجوه وأساليب تصريف الكلام في العربية، ذلك أن المخاطب قد يلبس خطابه، ألفاظا ظاهرها غير باطنها، أو يدلّسه كما يدلّس الحديث مما يحتاج إلى تبين كلامه، بقوله "حدثني" أو سمعت" فيقبله المخاطب. ومن هنا نجد "الشافعي"، يؤكد كلام سيبويه فيما ذهب إليه بخصوص، ضرورة إحراز المخاطب على ملكة لسانية ومعرفة بنظام تلك اللغة وأساليبها، وهو ذاته ما نبهت إليه نظريات اللسانيين المحدثين، وبخاصة نظرية التواصل عند رومان جاكسون. ورأى الجاحظ^{ت255 هـ} أن المخاطب طرف أساسي في عملية التخاطب، إذ له فضل كبير في نجاحها، فإليه:

«جعل اللفظ، وجعل الإشارة للناظر»⁽¹⁹⁾.

وقد أظهر الجاحظ - ت255 هـ - دوره من خلال مساعدته المخاطب في عملية الفهم، معتبرا إياه شريكا في صنع ونجاح عملية التخاطب، فقال: «والمفهم لك والمتفهم عنك شريكان في الفضل»⁽²⁰⁾. لكن لن نثمر وظيفته

هذه إلا بعدما يتحلى بجملة من الصفات والخصوصيات، ويحرص على تأديتها، أوجزها الجاحظ - برأينا - في المبادئ الآتية:

- **أن يكون متجاً** (أي سائلاً): يدعو الجاحظ المخاطب إلى المبادرة بالسؤال والاستفسار عما يرد مستعصيا عليه فهمه في الخطاب، وهذا من شأنه أن يفيد، أجلاً أم عاجلاً في تحليل الخطابات التي يسمعها مستقبلاً، ذلك أن تزوده بالمعرفة المسبقة، يساعده بلا شك على الإلمام بمعاني الخطاب، وهنا يروي لنا الجاحظ قصة عن علي بن صالح الحاجب، عن العباس بن محمد قال: «قيل لعبد الله بن عباس: أتى لك هذا العلم؟ قال: قلب عقول، ولسان سؤال»⁽²¹⁾ فبالسؤال يدرك المخاطب معرفة ومعاني لم يكن على علم بها من قبل، فيحاول استثمارها في أثناء سماعه لخطاب يلقي على مسمعه، وهذا يضيف إليه أن ملكته وحصيلته المعرفية، تتطور شيئاً فشيئاً، ويزداد هذا بخاصة عند مجالسته لأهل البيان، قال الجاحظ: «والإنسان بالتعلم والتكف، ويطول الاختلاف إلى العلماء، ومدارسه كتب الحكماء، وجود لفظه ويحسن أدبه، وهو لا يحتاج في الجهل إلى أكثر من ترك التعلم، وفي فساد البيان إلى أكثر من ترك التخيير»⁽²²⁾ واستحسن الجاحظ من قال: «مذاكرة الرجال تلقح لألبابها»⁽²³⁾. فالعقول تنمي من خلال التعايش ومخالطة أهل العلم والمعرفة، فبمخالطة المخاطب مثلاً لأبناء المجتمع الذي يتحدث بتلك اللغة، يستطيع فهم خطاباتهم وأساليبهم اللغوية، وقد روى الجاحظ في هذا المضمار رواية عن قول أبي الجهمر الخراساني النخاس، حين قال له الحجاج أتبيع الدواب المعيبة من جند السلطان؟ قال: «شريكنا (جمع شريك في الفارسية) في هوازها، وشريكنا في مدينها. وكما تجيء نكون. قال الحجاج: ما تقول ويلك؟! قال بعض من قد كان اعتاد سماع الخطأ وكلام العلوج بالعربية حتى صار يفهم مثل ذلك: يقول شركاؤنا بالأهواز وبالمدائن، يبعثون إلينا بهذه الدواب، فنحن نبيعها على وجوهها. ... ولولا طول مخالطة السامع للعجم وسماعه للفساد من الكلام، لما عرفه»⁽²⁴⁾. فمخالطة أهل العلم، ومساءلتهم، من شأنهما أن يؤديا إلى تكون حصيلة معرفية لدى المخاطب، يستغلها في تحليل الخطاب.

- **أن يكون حريصاً على تلقي الخطاب**: ذهب الجاحظ إلى أن المخاطب، ينبغي عليه العمل بهذا الشرط، لكي تحصل الفائدة من عملية التخاطب، بحيث تكون لديه الإرادة والرغبة الكافية والعزيمة على استيعابه وتحليله، وكشف مضامينه، وهذا يفرض عليه أن يكون باله واهتمامه منصبا إزاءه، دون غيره، فلا يجعل باله مشتتاً بين شتى الموضوعات والظروف الخارجية التي تؤثر عليه سلباً في إدراك ومشاركة المخاطب في تحصيل المعنى والفائدة من الخطاب، وهذا يستدعي منه، أن يكون متمتعاً بنوع من الأريحية ورغبة في تلقيه، قال الجاحظ: «ولا يمكن تمام الفهم إلا مع تمام فراغ البال»⁽²⁵⁾. فأقبال المخاطب على الخطاب عن قصد وإرادة وحرص من لدنه، شرط ضروري في اكتمال وتحقيق الغاية التي يرمي إليها الخطاب. ذلك أن: «مدار الأمور والغاية التي يُجرى إليها: الفهم ثم الإفهام»⁽²⁶⁾. وهذا لن يحصل إلى بعد أن يحسن ويخلص المخاطب الإصغاء إلى المخاطب، على اعتبار أن: «للقائل على السامع ... جمع البال...»⁽²⁷⁾، أو كما قال "أبو عقيل بن درست": «إذا لم يكن المستمع أحرص على الاستماع من القائل على القول، لم يبلغ القائل في منطقه..»⁽²⁸⁾. وفيما يتبدى لنا من هذا كله أن الجاحظ أولى عناية خاصة بالمخاطب باعتباره هو ناظم الكلام أكثر من عنايته بالمخاطب الذي طالبه بأن يسمع مخاطبه ويجالس العلماء حتى تتضح ملكته اللغوية، ويكتسب نظام تلك اللغة، مبيناً أنه شريك أساسي في عملية التخاطب، وهذا ما تذكره الدراسات الحديثة وفي مقدمتهم رومان جاكبسون (Roman Jakobson)⁽²⁹⁾.

وراح ابن قتيبة^ت 276 هـ يبين للمخاطب أن هناك للعرب ما في كلامها تتكلم به مثني والعامّة تتكلم بالواحد منه، مقدما أمثلة، إذ: «يقال اشتريت زوجي نعال. ولا يقال زوج نعال؛ لأن الزوج ههنا الفرد، ويقال: اشتريت مِقْرَاضَيْنِ و"مقسين". ولا يقال "مقراض" ولا "مقص". وجاءت المرأة بتوأمين ولا يقال توأم؛ إنما التوأم أحدهم...»⁽³⁰⁾.

وذهب "المبرد" -ت 285 هـ إلى أن المخاطب عليه أن يعرف نظام الجملة ومكوناتها، وأنه بها يخاطب، باعتبارها تركيبا إسناديا يحسن السكوت عليه، فالفعل والفاعل جملة، نحو قولك: "قام عبد الله". قال المبرد بشأن الجملة: «... تجب بها الفائدة للمخاطب... كجلس زيد. فالفعل والفاعل جملة. أو قولك: القائم زيد»⁽³¹⁾، ثم أعلمه بأن هناك جملا تؤدي معاني في مقام، وهي ذاتها مرفوضة في مقام آخر، محددا نماذج الكلام المختلفة التي هي مرفوضة في اللسان العربي، نحو قولك مثلا: أنا عبد الله منطلقا. أو قولك: هو زيد. فهذان التركيبان فاسدان من حيث المعنى؛ لأنه لا يجوز أن تضمر ثم تظهر في آن واحد إلا في حالة علم المخاطب بمن تقصده وفي مقام محدد، كتصغير نفسك إزاء خالقك، فتقول: أنا عبد الله ضعيفا، جاء ذلك في قوله: «وتقول: زيد أبوك حقا، وهو زيد معروفا، وأنا عبد الله أمرا واضحا. وذلك لأن هذه الحالات إنما تؤكد ما قبلها، لأنك إذا قلت: هو زيد وأنا عبد الله. فإنما تخبر بخبرين، فإذا قلت: معروفا وبيّنا - فإنما المعنى أنني قد بينت لك هذا وأوضحته، وفيه الإخبار، لأنه عليه يدل. ولو قلت أنا عبد الله منطلقا. لم يجز. لأن المنطلق لا يؤكدني. ألا ترى أنك لو قلت: أنا عبد الله منطلقا، لكان المعنى فاسدا، لأن هذا الاسم لا يكون لي في حال الانطلاق، ويفارقي في غيره، ولكن يجوز أن تقول: أنا عبد الله. مصغرا نفسك لربك، ثم تقول: أكلا كما يأكل العبيد، وشاربا كما يشرب العبيد، لأن هذا يؤكد ما حدثت به، وكذلك لو قلت مفتخرا أو موعدا: أنا عبد الله شجاعا بطلا. وهو زيد كريما حلما، أي فاعرفه بما كنت تعرفه به، كان جيدا. وهذا باب إنما يفضل ويفسده معناه، فكل ما صلح به المعنى فهو جيد، وكل ما فسد به المعنى فمردود»⁽³²⁾ وهو بنصه هذا يعكس لنا بوضوح وجوه وضروب الكلام في العربية التي يرد عليها، محددا لنا معيار قبوله ورفضه، بالتركيز على المعنى، فبفساده يرفض الخطاب وبحسنه وموافقه له يكون مقبولا لدى المخاطب. ولهذا دعاه "المبرد" إلى مراعاة المعنى في التفريق بين دلالات الخطاب أو الكلام، فالمبرد حينما استعصت على الكندي مسألة لغوية ورأى أنها حشو في الكلام، بقول العرب: "عبد الله قائم"، و"إنَّ عبد الله قائم"، و"إنَّ عبد الله لقائم"، أجابه من خلال إدراكه لمعاني الأدوات التي أضيفت للتركيبة، الشيء الذي كان يجله الكندي، باعتباره مخاطبا، معتبرا الجملة الأولى "عبد الله قائم". مجرد إخبار، و"الجملة الثانية" هي جواب عن سؤال سائل، والجملة الثالثة، هي جواب عن إنكار منكر بقيام زيد⁽³³⁾. وهذه برأينا التفاتة من "المبرد" إلى توجيه المخاطب إلى الغوص في دراسة أساليب التعبير في اللغة العربية، حتى لا يتهم اللغة بالحشو أو ما شابه ذلك، فحصوله على مستوى ثقافي، أمر هو من المقتضيات التي توجبها عملية التخاطب.

وهذا لا يختلف كثيرا عما ذكره - من بعده - ابن جني^ت 392 هـ الذي هو الآخر خصَّ "المخاطب" بعدد من النصائح، تساعده على تلقي الخطاب ببسر وسهولة، من ذلك مثلا، أن يكون على علم بأن الكلام في العربية يصرف بوجوه مختلفة، فالتام من الكلام مثلا، حينما يزداد عليه يعود ناقصا: «في مثل قولك: قام زيد؛ فهذا كلام تام، فإن زدت عليه فقلت: إن قام زيد صار شرطا، واحتاج إلى جواب. وكذلك قولك: زيد منطلق؛ فهذا كلام مستقل فإذا زاد عليه أنَّ (المفتوحة فقال أنَّ زيدا منطلق) احتاج إلى عامل يعمل في أنَّ وصلتها»⁽³⁴⁾. وأن يعرف وجوه تصريف العرب لكلامها، بالحذف أو التقديم والتأخير، أو العدول بحرف مكان حرف آخر، ففي التقديم

والتأخير، نحو: تقديم المفعول على الفاعل، كضرب زيدا عمرو، وزيدا ضرب عمرو، وكذلك الطرف؛ نحو قام عندك زيد، وعندك زيد، وسار يوم الجمعة جعفر... ولا يجوز تقديم المفعول معه على الفعل؛ نحو قولك: والطيارة جاء البرد، من حيث كانت صورة هذه الواو صورة العاطفة؛ ألا تترك لا تستعملها إلا في الموضع الذي لو شئت لاستعملت العاطفة فيه؛ نحو جاء البرد والطيارة. ولو شئت لرفعت الطيارة عطفًا على البرد»⁽³⁵⁾، وأن يدرك مواضع التحريف في العربية، والتي تكون في الاسم، والفعل، والحرف فالاسم مثلاً يأتي برأي "ابن جني" على: «ضربين: أحدهما مقيس، والآخر مسموع... وذلك قولك في الإضافة إلى نمر: نمر،.... وإلى قاض: قاضوي... وكذلك التحقير وجمع التكسير؛ نحو (رجل) ورجيل ورجال...»⁽³⁶⁾. وكأني بآبن جني، يريد أن يقول للمخاطب عليك بالإلمام بباب شجاعة العربية (من مجاز، وحذف، وزيادة وتقديم وتأخير، وزيادة...) حتى تتمكن من تحليل وفهم الكلام وما يحتويه من أفكار، وأن تعلم أن: «ما قيس على كلامهم فهو من كلامهم. وحكى الكسائي أنه سأل بعض العرب عن أحد مطايب الجزور، فقال: مطيب؛ وضحك الأعرابي من نفسه كيف تكلف لهم ذلك من كلامه. فهذا ضرب من القياس ركبه الأعرابي، حتى دعاه إلى الضحك من نفسه، في تعاطيه إيّاه. وذكر أبو بكر أن منفعة الاشتقاق لصاحبه أن يسمع الرجل اللفظة فيشك فيها، فإذا رأى الاشتقاق قابلاً لها أنس بها وزال استيحاشه منها. فهل هذا تثبيت اللغة على القياس»⁽³⁷⁾.

كما دعاه إلى مشاهدة المخاطب في أثناء عرضه للخطاب، لما فيها من فائدة جمة، إذ تمكنه من فهم مقاصد ومعاني الخطاب، ذلك أن المخاطب، يلجأ في أثناء إلقائه له إلى استخدام بعض الإشارات والملاح التي تبدو على تقاسيم وجهه، فتعيّنه في إدراك مضمونه والتنبه لبعض الأفكار التي قد استعصى عليه فهمها، فقال: «أولا تعلم أن الإنسان إذا عناه أمر فأراد أن يخاطب به صاحبه، وينعم تصويره له في نفسه استعطفه ليقبل عليه؛ فيقول له: يا فلان، أين أنت، أرني وجهك، أقبل عليّ أحدثك، أما أنت حاضر ياهناه. فإذا أقبل عليه، وأصغى إليه، اندفع يحدثه أو يأمره أو ينهاه، أو نحو ذلك. فلو كان استماع الأذن مغنيا عن مقابلة العين، مجزئاً عنه لما تكلف القائل، ولا كلف صاحبه البال عليه، والإصغاء إليه. وعلى ذلك قال (من البسيط):
العين تبدي الذي في نفس صاحبها * من العداوة أو ود إذا كانا»⁽³⁸⁾.

أفلا ترى إلى اعتباره بمشاهدة الوجه، وجعلها دليلاً على ما في النفوس»⁽³⁹⁾. فمشاهدة حال المخاطب - بلا شك - تساعد المخاطب في استيعاب الخطاب، ولذلك تمنى "ابن جني" لو شاهد علماء العرب وهم يتعاطون الكلام لما لها من فائدة في تأديته، بعكس الروايات والحكايات التي قد تقصر في أدائه ونقله، لما يصحبها من تحريف أو تصحيف، فيقول: «فليت شعري إذا شاهد أبو عمرو وابن أبي اسحاق، ويونس، وعيسى بن عمر، والخليل، وسيبويه، وأبو الحسن... ومن في الطبقة والوقت من علماء البلدين، وجوه العرب فيما تتعاطاه من كلامها، ونقص له من أغراضها، ألا تستفيد بتلك المشاهدة وذلك الحضور ما لا تؤديه الحكايات، ولا تضبطه الروايات، فتضطر إلى قصود العرب، وغوامض ما في أنفسها، حتى لو حلف منهم حالف على غرض دلّته عليه إشارة، لا عبارة، لكان عند نفسه وعند جميع من يحضر حاله صادقا فيه...»⁽⁴⁰⁾. وهذا آل بآبن جني إلى اعتبار أن ما يصاحب المخاطب من إشارات له دور في تحقيق الفائدة من الخطاب، إلى درجة أنه أيد مشايخه الذين قالوا: «رب إشارة أبلغ من عبارة»⁽⁴¹⁾؛ نتيجة لفائدتها في كشف اللثام عن مضمون الخطاب/الكلام. فمشاهدة حال المخاطب من قبل المخاطب، تعينه على فهم الخطاب وتحقيق محموله كما يقول ابن جني، خاصة وأن المخاطب هو الذي يعمل في خطابه الرفع أو النصب⁽⁴²⁾، ليعلن صراحة رفضه للتفسير الذي وضعه النحاة لفكرة العامل، فالرأي عنده

أنَّ العامل في الكلام مرده إلى المخاطب نفسه لا لشيء غيره؛ مصرّاً على نقده البناء للنظرية النحوية العربية، وبالأساس فكرة العامل في النحو، والهدف من نقده اللساني لهذه النظرية النحوية العربية، هو محاولة منه توضيحها في المهمة الأساسية التي كانت تعترض اللسانيات العربية، بتسويق مشروعية الخطاب اللساني⁽⁴³⁾، بنقده للخطاب النحوي، فهو لم يقتنع بالحجج التي ساقها النحاة في تفسير ضبط أواخر الكلم، وعزا ذلك للمخاطب موضحاً أن مشاهدة حاله وهو يخطب من قبل المخاطب لها نفع كبير في فهم الكلام، طالما أنه هو الذي يضبطه بالشكل، وتبنيه لهذه الفكرة- المشاهدة- جعلته يؤيد مشايخه، بقوله: «قلو كان استماع الأذن مغنيا عن مقابلة العين مجزئاً عنه، لما تكلف القائل ولا كلف صاحبه الإقبال عليه، والإصغاء إليه. وقال لي بعض مشايخنا- رحمه الله - أنا لا أحسن أن أكلم إنساناً في الظلمة»⁽⁴⁴⁾. وهي ذاتها - مشاهدة حال المخاطب - التي دعا إليها اللساني الوظيفي "ل. بلومفيلد" من أن: «كل ما هو موجود في محيط المتكلم بما في ذلك استعداداته الداخلية في الوقت الذي يصدر فيه الخطاب، يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار»⁽⁴⁵⁾.

وذهب التوحيدي "ت 400 هـ" إلى أن من أسباب قصور أو تعذر عملية التخاطب من تحقيق هدفها هو أن يكون المخاطب بطئ الفهم، أو يعاني عيوباً سمعية، فيقول: «فقد بان الآن أن مركب اللفظ لا يحوز مبسوط العقل؛ وليس في قوة اللفظ من أي لغة كان أن يملك ذلك المبسوط ويحيط به، وينصب عليه سورا...»⁽⁴⁶⁾، أو أنه يجهل قواعد اللغة، مما يبعث في نفسه الضجر والملل، ويصير يوسوس مع نفسه حائراً غير مستوعب لما سمعه، وفي هذا الصدد يروي لنا التوحيدي "قصة" الرجل الذي سمع كلاماً يتحدث فيه أصحابه عن مسائل نحوية، جاعلين كلامهم وفق سنن العرب في كلامها ليصرفوه بوجوه مختلفة، لكن هذا الرجل يجهل تلك الأساليب، مما بعث في نفسه القلق والارتباك، قال "أبو حيان التوحيدي": «وقف أعرابي على مجلس الأخفش فسمع كلام أهله في النحو وما يدخل معه، فحار وعجب، وأطرق ووسوس، فقال له الأخفش: ما تسمع يا أبا العرب؟ قال: أراكم تتكلمون بكلامنا في كلامنا بما ليس من كلامنا»⁽⁴⁷⁾. ويتبين من كلام التوحيدي أن الرجل يدعو المخاطب إلى امتلاك حصيلة لغوية ومعرفة بنظام لغة التخاطب، فلا يبقى جاهلاً بها، ذلك أن: «الجهل ليس من الأخلاق»⁽⁴⁸⁾. وأن يتدبر الكلام ويحسن تأويله: «وأما بلاغة التأويل فهي التي تُحوِّجُ لغموضها إلى التدبر والتصفح، وهذان فيفدان من المسموع وجوها مختلفة كثيرة نافعة»⁽⁴⁹⁾. وأن يعمل فكره في المعاني التي يحويها الخطاب: «فإذا لقيها الفكر بالذهن الوثيق والفهم الدقيق ألقى ذلك إلى العبارة»⁽⁵⁰⁾.

واضح أن "التوحيدي" كغيره ممن سبقوه من علماء العربية، ممن يدعون إجمالاً المخاطب إلى تأهيل نفسه علمياً، حتى يكون ممن لهم أهلية تلقي الخطاب، ويستطيع بذلك استيعاب معناه وهذا يحصل له بعد امتلاكه لنظام اللغة وأساليب التعبير فيها. وإلى هذا أيضاً قصد "القاضي عبد الجبار- ت 415 هـ" الذي نبّه المخاطب إلى جملة من المبادئ، تساعد على تحليل ما يلقي على مسمعه من كلام، منها ضرورة توحيه مبدأ التأويل للخطاب، مستخدماً اللغة التي تواضعت عليها العرب، بوصفها وسيلة، يتم بواسطتها إرساء الفهم: «لأن الغرض بالأدلة الوصول بها إلى المعارف دون سائر الأفعال»⁽⁵¹⁾. وهذا بالاستناد للعقل، باعتباره قوة، تساعد على إدراك الكلام⁽⁵²⁾. وتتأني مزيته من قدرته على الكشف والإبانة، فإذا كانت الدلالات متشابكة فإن العقل قادر على الفصل بينها. ومن ثم فإن دقة التأمل بالنظر وإعمال الفكر والعقل من شأنها أن تؤدي إلى حصول الدلالة والمعنى لديه، قال القاضي عبد الجبار: «إن الناظر في الدليل يقع له العلم»⁽⁵³⁾. وهذا يحصل بإدراكه العلاقات التركيبية للكلام وإخراج عناصرها، ومعرفة قصد وحكمة المخاطب المبنوثة في الخطاب، مادامت وظيفته تكمن

في فهم الخطاب وإبانة أنساقه، وهذا يتوقف أيضا على معرفته الوافية لكلام العرب، وما تواضعت عليه من أساليب مختلفة في كلامها، مدركا لمزايده وأغراضه في التركيب: «وأما العلم بالبيان، فهو العلم بكلام العرب ومواضعها، ومواقع فائدته»⁽⁵⁴⁾. وفي حال انطواء الخطاب على غموض دلالي في بنائه، يستجد بحال المخاطب؛ لأن معرفتها هي المنقذ من حالة التردد والتذبذب الدالين، وهي المرجح الوحيد لمعرفة دلالاته، مثلما يقول "أب والحسن البصري- ت 436 هـ": «واعلم أن كل خطاب، فإنه لا بد في الاستدلال به من اعتبار حال المتكلم به. ألا ترى أننا نعتبر حكمته؟ وإنما أردنا الأحوال التي لها نعدل بالخطاب من معنى إلى معنى، مع كونه مترددا بينهما»⁽⁵⁵⁾. أمّا عبد القاهر الجرجاني "ت 471 هـ" فقد وضع للمخاطب شروطا في تلقي الخطاب، وهي على هذا النحو: - **العلم باللغة**: طالب عبد القاهر الجرجاني المخاطب الذي استعاض عنه بمصطلح المفسر، والسامع- إلى الإلمام بقضايا اللغة ونظامها النحوي، حتى يتمكن من تفسير معاني الكلام، فلا يعقل أن يكون جاهلا بها، فيقول: «... لا يخلو السامع من أن يكون عالما باللغة وبمعاني الألفاظ التي يسمعها...»⁽⁵⁶⁾، فإن كان غير ذلك فإنه لا يستوعب مضمونه، ولذا حثه على اكتساب قواعد اللغة وأساليب العرب في التعبير، ذلك أن نظم الكلم يكون وفقا لمعاني النحو، ولهذا نلاحظ على الجرجاني في تحليله للعلاقات النحوية ميله إلى ربطها بالمخاطب، جاعلا مهمة الناظم تهدف إلى توصيل المعنى إليه - المخاطب - باعتبار وجوده في عملية النظم وجودا بينا، فيقول: «وليت شعري هل يتصور وقوع قصد منك إلى معنى كلمة من دون أن تريد تعليقها بمعنى كلمة أخرى، ومعنى القصد إلى معاني الكلم أن تعلم السامع بها شيئا لا يعلمه، ومعلوم أنك أيها المتكلم لست تقصد أن تعلم السامع معاني الكلم المفردة التي تكلم بها، فلا تقول: خرج زيد لتعلمه معنى خرج في اللغة، ومعنى زيد كيف ومحال أن تكلمه بألفاظ لا يعرف هو معانيها كما تعرف؟»⁽⁵⁷⁾.

ويجب عليه - المخاطب - إدراك ضروب الكلام وأساليبه المختلفة، فهناك ما يبنى على الحقيقة نحو قولك مثلا: خرج زيد، حيث يكون واضحا من ظاهره، وضرب آخر يحتم عليه إدراك معناه من طريق معرفته المسبقة بالصور البيانية، كالمجاز، والكناية، وغيرها، ذلك أن العرب تنقل كلامها من صورة إلى صورة أخرى، مراعية أساليبها وسننها في الكلام، فقد تستخدم فيه المجاز طريقا في نظم الكلام: «ومدار هذا الأمر على الكناية والاستعارة والتمثيل.... ألا ترى أنك إذا قلت: هو كثير رماد القدر، أو قلت: طويل النجاد، أو قلت في المرأة نؤوم الضحى، فإنك في جميع ذلك لا تفيد غرضك الذي تعني من مجرد اللفظ ولكن يدل اللفظ على معناه الذي يوجبه ظاهره ثم يعقل السامع من ذلك المعنى على سبيل الاستدلال معنى ثانيا هو غرضك كمعرفتك من كثير رماد القدر أنه مضياف ومن طويل النجاد أنه طويل القامة ومن نؤوم الضحى في المرأة أنها مترفة مخدومة لها من يكفيها أمرها»⁽⁵⁸⁾ ومن ثم فإن بلوغه التفسير الكامل للكلام لن يتأتى إلا بمعرفته الضمنية لنظام اللغة وقواعدها ووجوه تصريف الكلام فيها، حتى: «... (لا) يبقى من معنى المفسر شيء لا يكون إلى العلم به سبيل»⁽⁵⁹⁾. فإدراكه لدلالات الصور البيانية، نحو قولك مثلا: فلان كثير الرماد. فهذه استعارة مكنية، وظفها الناظم، للدلالة على معنيين، **معنى ظاهري** أو لنقل: بنية سطحية، وهي **رماد القدر** الذي ينتج عن احتراق الحطب، فيتشكل الرماد ويطهى الطعام، و**معنى باطني**، يتطلب من المخاطب الوصول إليه، والمتمثل في الدلالة على **الكرم**، فكثرة الطهي، تدل على نبالة وحسن الكرم ولذلك لا يبقى المخاطب حبيس المعنى الظاهري في أثناء تحليله للخطاب الملقى عليه، وإلا فإنه يشوه مضمونه، ولا يصل إلى المراد منه.

- **تهيؤه لتلقي الكلام:** رأى عبد القاهر الجرجاني أن حرص المخاطب على تلقي الكلام/الخطاب أمر ضروري ليتمكن من استيعابه، ولذا حثَّ المخاطب إلى أنه لا يوجه خطابه لمن هم ليسوا أهلاً له، أو لا يعيرونه عناية واهتماماً به، فيقول: «أنت لا تستطيع أن تتبه السامع لها (مزايًا النظم وفروقه في المعنى النحوي)، وتحدث له علماً بها، حتى يكون مهياً لإدراكها، وتكون فيه طبيعة قابلة لها، ويكون له ذوق وقريحة يجد لهما في نفسه إحساساً»⁽⁶⁰⁾. ومن ثم فإن إقباله على تلقيه بإرادة وعزيمة، وتذوقه له، من شأنها أن تساعد على فهمه، وبالتالي تحصل الفائدة العامة التي يهدف إليها الخطاب، قال عبد القاهر الجرجاني: «واعلم أنه لا يصادف القول في هذا الباب موقعا من السامع ولا يجد لديه قبولا حتى يكون من أهل الذوق والمعرفة»⁽⁶¹⁾. ولذلك فإن معرفته بعلم اللغة، وتهيؤه لاستقبال وتلقي الكلام، يعينانه على بلوغ مقاصد ومعاني الكلام/الخطاب ومزاياه.

- **إعمال الفكر في تحليل الخطاب:** ينبه "عبد القاهر" المخاطب إلى أن المعرفة بحال ناظم الكلام تساعد على إدراك وفك رموز الخطاب، ذلك أن: «الاعتبار ينبغي أن يكون بحال الواضع للكلام والمؤلف له...»⁽⁶²⁾، حاثاً إياه على إعمال فكره للوصول إلى معانيه، وهذا لن يتأتى له إلا بالمشقة والغوص في مضامينه، يقول: «قد تحمل فيه المشقة الشديدة وقطع إليه الشقة البعيدة، وأنه لم يصل إلى دره حتى غاص، وأنه لم ينل المطلوب منه حتى كابد منه الامتناع والاعتياص»⁽⁶³⁾، فهو يتحمل مشقة بلوغ معاني الخطاب، مثل المخاطب الذي أبدع المعنى بعد أن كابد منه الامتناع والاعتياص، وكأنني به يطلب من المخاطب أن يعيش التجربة ذاتها التي عاشها المخاطب، متحملاً مغامرته ومشقته، معيدا صياغة الخطاب في صورة أخرى أو لنقل أنه يعيد بناء الخطاب من حيث الدلالة، قال عبد القاهر الجرجاني: «المعنى إذا أتاك ممثلاً فهو في الأكثر ينجلي لك بعد أن يحوجك إلى طلبه بالفكرة، وتحريك خاطر له... وما كان منه أطف، كان امتناعه عليك أكثر وإبأؤه أظهر، واحتياجه أشد، ومن المركز في الطبع أن الشيء إذا نيل بعد الطلب له كان نيله أحلى وبالميزة أولى، فكان موقعه من النفس أجل وأطف... فإن قلت فيجب على هذا أن يكون التعقيد والتعمية فالجواب أي لم أرد هذا الحد من الفكر والتعب، وإنما أردت القدر الذي يحتاج إليه»⁽⁶⁴⁾، مفضلاً المعاني التي يصل إليها المخاطب بالمشقة وبذل الجهد وإعمال فكره، مشيراً إلى أن الخطاب لا ينبغي أن يكون كله مبنياً على الحقيقة وإنما مزيتة تكمن في احتوائه على قدر من الصور البيانية؛ وهي ليست بقصد التعمية أو التعقيد والاعتياص على المخاطب، وإنما يستعان بها لأجل إعمال المخاطب فكره في كشف الغموض عن الخطاب وبلوغ معناه، معتبراً الغموض الذي يجيء عن جهل المخاطب بأسس بناء الخطاب الذي يعلق به بالأمر الطبيعي، وسببه، هو سوء ترتيب ألفاظه، الشيء الذي يقود المخاطب إلى طلب معنى الخطاب بالحيلة، واصفاً هذا الضرب من الكلام بالمذموم، لأنه يتطلب جهداً يفوق طاقة المخاطب. والجرجاني - هنا - يقدم دعوة صريحة إلى المخاطب بضرورة إعمال عقله/فكره في تحليل وتفسير الخطاب، وهو ذات الأمر الذي يحث عليه مذهبه الأشعري، وعليه فإن العلاقة التي تربط المخاطب بالمخاطب - بنظر الجرجاني - علاقة معقدة متشابكة، تتطلب زادا معرفياً، وجهداً مضنياً، لبلوغ قراءة ممتعة للخطاب، وحدوث الانسجام بين المتخاطبين، ولهذا لم يغفل أسلافنا عن الإشارة إلى هذه العلاقة الحميمة بين المتفاعلين في الخطاب، بل حفلوا الموضوع بشتى دراساتهم وقراءاتهم للمخاطب، الذي اشترطوا فيه توافره كما أسلفنا على جملة من الصفات التي لا تقل أهمية عما يدعو إليه الدرس اللساني، حديثاً، ذلك إنَّ العلاقة بين المخاطب والمخاطب جد متميزة؛ لكون الخطاب: «لا يقول إلا بمشيئة كائن مدرك يطلق الكلام من قيد العلامات ويستخرج المعاني من منجم الألفاظ، والنص يرشح بعلامات منصوبة تشيء بجماله، ولكن الجمال لا ينتج ولا يفعل فعله إلا إذا احتضنه

المتقبل الصريح»⁽⁶⁵⁾، بمنأى عن صفة الارتجال في تلقي الخطاب، متميزا عن غيره من الناس، في الحكم، الخالي من الانفعال النفسي، مرتقيا إلى مرتبة إمعان النظر في الخطاب، وسبر أغواره والإحاطة بتفاصيله. ومن ثم يتأتى له الحكم على جودته ومدى تماسكه، يقول "عبد القاهر": «واعلم أنك لا تشفي العلة ولا تنتهي إلى تلج اليقين حتى تتجاوز حد العلم بالشيء مجملا إلى العلم به مفصلا، وحتى لا يقنعك إلا النظر في زواياه والتغلغل في مكانه»⁽⁶⁶⁾.

وبنوع من التحفظ يمكن الحديث عن "المخاطب المستهدف" الذي يعنيه الجرجاني، حين قال: «... لا يصادف القول موقعا من السامع، ولا يجد لديه قبولا حتى يكون من الحسن واللفظ أصلا، وحتى يختلف الحال عليه عند تأمل الكلام فيجد الأريحية تارة ويعرى منها أخرى، وحتى إذا أعجبت عجب، وإذا نبهته لوضع المزية انتبه»⁽⁶⁷⁾. وبهذا يقرّ الجرجاني بتفاضل وتفاوت المخاطبين في الفهم والتصور والتبين، إذ ميّز بين السامع العالم باللغة ومعاني الألفاظ والجاهل بها، لذلك فهو يؤكد تفاوت درجات فهم المتلقين لأي خطاب، حيث يقول: «ألا ترى أنه لا يفهمه حق فهمه إلا من له ذهن ونظر، يرتفع به عن طبقة العامة، فلا تراه إلا في الآداب والحكم الماثورة عن الفضلاء وذوي العقول الكاملة»⁽⁶⁸⁾، فالخطاب إذا يتلقاه المخاطب، وهو الذي يقوم بفك ألغاز مختلف مستوياته الواحد تلو الآخر، وينتقل فيه من البنى السطحية إلى البنى العميقة، وعندما يفك رموز الكلمات فإنه لا يعير اهتمامه إلا للمعاني اللازمة لفهم الخطاب؛ أي للعناصر التي تتضمنها شبكات الخطاب الدلالية، وهو مرهون بمعرفة حاله من لدن المخاطب، حتى يصل إلى مغزى ومعنى الخطاب، فيجني الفائدة منه. ويتضح لنا جليا مما سبق مدى عناية "عبد القاهر الجرجاني" بعملية التخاطب وأركانها ويبلغ شأوها عنده في حديثه عن الإعجاز، إذ يستتفر في المخاطب كل طاقاته في التسامي إلى ميزة الخطاب المعجز، وما يعرض له فيه من تقديم وتأخير، وذكر وحذف وفصل، ووصل، وقصر: «حيث تنتظر بقلبك، وتستعين بفكرك، وتعمل رويّتك، وتراجع عقلك، وتستجد في الجملة فهمك»⁽⁶⁹⁾. وهي التي أطلق عليها الدرس اللساني الحديث اسم "قواعد التماسك النحوي"⁽⁷⁰⁾، فأداة العطف مثلا عند "عبد القاهر" من الروابط التي لا غنى عنها في وصل الجمل بعضها ببعض، ومن أشهرها "الفاء" التي تفيد الإشراف في الحكم، والترتيب، والفصل، في نحو: «إذا قلنا: زيد قائم وعمرو قاعد، فإننا لا نرى ههنا حكما تزعم أن الواو جاءت للجمع بين الجملتين فيه....»⁽⁷¹⁾، ينضاف إليها الربط بالتقديم والتأخير، والحذف، والتكرار... الخ.

فالعلاقات بين أجزاء النسق التعبيري اللغوي، وخصوصية الإبداع فيها، لا تدرك إلا بتلك الخصوصية في المخاطب، مستندا في تفضيله لكلام على آخر على حجج وأسس علمية، قال عبد القاهر الجرجاني: «لابد لكل كلام تستحسنه، ولفظ تستجده، من أن يكون لاستحسانك ذلك جهة معلومة، وعلّة معقولة، وأن يكون لنا إلى العبارة عن ذاك سبيل وعلى صحة ما ادعينا من ذلك دليل»⁽⁷²⁾ ويظهر من كلامه هذا أيضا أن "الجرجاني" يحكم المعنى في تمييز الخطابات، وليس باختلاف اللفظ: «لو كان القصد بالنظم إلى اللفظ نفسه دون أن يكون الغرض ترتيب المعاني في النفس ثم النطق بالألفاظ على حذوها، لكان ينبغي أن لا يختلف حال اثنين في العلم بحسن النظم أو غير الحسن فيه، لأنهما يحسان بتوالي الألفاظ في النطق إحساسا واحدا ولا يعرف أحدهما في ذلك شيئا يجهله الآخر»⁽⁷³⁾، كما نبّه المخاطب إلى حسن الانتباه، عند تلقي الخطاب، وعدم الاقتصار على السمع بالأذن فحسب؛ لأنّ مزية النظم: «من حيز المعاني دون الألفاظ، وأنها ليست لك حيث تسمع بأذنك، بل حيث تنتظر بقلبك، وتستعين بفكرك، وتعمل رويّتك، وتراجع عقلك، وتستجد في الجملة فهمك»⁽⁷⁴⁾، فحصول

عملية التخاطب وتحقيق هدفها، يجب أن يكون فيها المخاطب الذي هو أحد أركانها متصفا بهذه الخصوصيات، ويعمل بها في تحليله للخطاب، وهي: معرفته وعلمه بلغة التخاطب وإدراك واف بنظامها النحوي وأساليب التعبير فيها، وثانيها أن يكون مهياً لتلقي الخطاب بعزيمة وإرادة وتدق له من خلال ما يتركه فيه من أثر في نفسيته، وثالثها، معرفته بحال المخاطب، لما لها من نفع في شرح وإدراك معنى الخطاب، ورابعها، ضرورة سبره وتغلغله في أعماق الخطاب؛ لاستجلاء معانيه العميقة، وهذا بإعمال فكره، وفي هذا المضمار يورد لنا عبد القاهر الجرجاني مثالا عن المخاطب المدرك للتركيب اللغوية، والذي له قدرات خيالية في الغوص في مكونات الخطاب، فانطلاقاً من معرفته الدقيقة بالتركيب اللغوية يدرك الفروق بين معانيها، فدخل "إن" على الجملة، أو عدم دخولها ليس سواء كما يقول عبد القاهر، مستشهداً بقول: «بشار بن برد⁽⁷⁵⁾ (الخفيف):

بَكَرًا صَاحِبِي قَبْلَ الْهَجِيرِ * إِنَّ ذَاكَ النَّجَاحُ فِي التَّبْكِيرِ.

وما أنشدته معه من قول بعض العرب (الرجز):

فَغَنَّا وَهِيَ لَكَ الْفِدَاءُ * إِنَّ غَنَاءَ الْإِبِلِ الْحُدَاءُ.

وذلك أنه هل شيء أبين في الفائدة، وأدل على أن ليس سواء دخولها، وأن لا تدخل؛ من أنك ترى الجملة إذا هي دخلت ترتبط بما قبلها وتأنف معه، وتتحد به حتى كأن الكلامين قد أفرغا إفراغا واحداً، وكأن أحدهما قد سبك في الآخر؟ هذه هي الصورة حتى إذا جئت إلى "إن" فأسقطتها، رأيت الثاني: منهما قد نبا عن الأول، وتجافى معناه عن معناه، ورأيت لا يتصل به، ولا يكون منه بسبيل، حتى تجيء بـ"الفاء"، فنقول: "بكرًا صاحبي قبل الهجير، فذاك النجاح في التبكير، و"غناها" وهي لك الفداء، فغناء الإبل الحداء". ثم لا ترى "الفاء" تعيد الجملتين إلى ما كانتا عليه من الألفة، وترد عليك الذي كنت تجد بـ"إن" من المعنى⁽⁷⁶⁾ من هذا النص نرى الجرجاني، يقدم تعليلاً وتفسيراً لاستعمال "بشار بن برد" في بيته الشعري للفظ "إن"، ولم يستعمل الفاء في مطلع القصيدة في بيان وجه قول هـ: "إنّ ذاك النجاح في التبكير"، وأنه قال: إنّ ذاك النجاح ولم يقل: بكرًا فالنجاح، حيث تكمن الغرابة في إفادة التعليل، وهي غرابة شاملة، يحتاج إدراكها إلى معرفة الفروق الدقيقة، والأسرار الخفية بين الألفاظ، وبين الأساليب، ومن ثم فإن تفضيل بشار لـ (إن) في هذه القصيدة، يرجع إلى إخفاء دلالتها ولطف المعنى، بعيداً عن الاستكراه؛ ولئلا تكون اللفظة أعرايية أو وحشية. ربطاً ملائماً ولم تعده إليه، فأحدث فجوة بينهما. محدثة تناعماً في موسيقى البيت بعكس إذا استعمل "الفاء" في مطلع البيت فإنها لا تعيد الشطر الأول ولا تربطه بالثاني ربطاً يولد انسجاماً بينهما، ولا تأنس الأذن لسماعه، بل إنها تحدث فجوة بين شطري البيت. وجعل "الجرجاني" ذوق المخاطب العنصر الفيصل في إدراك دقائق النظم، ومزايده، منبهاً غير مرة إلى أن من لا ذوق له لن يدرك أسرار النظم، ولا جمالياته، فهو يعول عليه في فهم دقائق النظم، في قوله: «فانظر إلى قول البحراني⁽⁷⁷⁾ (الكامل):

دَانَ عَلَى أَيْدِي الْعَفَاةِ وَشَاسِعُ * عَنْ كُلِّ نَدٍّ فِي النَّدَى وَضَرِيبُ.

كَالْبَدْرِ أَفْرَطَ فِي الْعُلُوِّ وَضَوْؤُهُ * لِلْعَصْبَةِ السَّارِينَ جَدُّ قَرِيبُ.

وفكر في حاله وحال المعنى معك وأنت في البيت الأول لم تنته إلى الثاني، ولم تتدبر نصرته إياه، وتمثيله له فيما يُملَى على الإنسان عيناه، ويؤدي إليه ناظره، ثم قسمهما على الحال وقد وقفت عليه، وتأملت طرفيه فإنك تعلم بُعد ما بين حالتك، وشدة تفاوتهما في تمكّن المعنى لديك وتحببه إليك ونبله في نفسك، وتوفيره لأنسك، وتحكم لي بالصدق فيما قلت، والحق فيما ادعيت⁽⁷⁸⁾.

ومحصل القول: إنّ عبد القاهر الجرجاني استطاع أن يقدم لنا تصورا متكاملًا لعملية التخاطب، من خلال حديثه عن نظم الكلم، محددًا الشروط الواجب توافرها في كل ركن من أركانها، فمن نصوصه تبيننا مقتضيات ودور المخاطب التي تسند إليه وظيفة فهم الخطاب عند تلقيه له، ولن يتحقق له ذلك إلا بعدما يعمل بالشروط التي أوردها عبد القاهر الجرجاني ومن سبقوه من العلماء، الذي هو برأيه القسيم - المفسر - الموضوعي للنظم أو لنقل شريك الناظم في عملية التخاطب، فإليه تعزى عملية تحليل وتفسير الكلم/ الخطاب بتحليله بهذه الشروط:

- معرفة اللغة

- معرفة مواضع الكلم.

- معرفة النحو (الإعراب، التصريف) والنظم (النص/الخطاب)

- التهيو لتلقي الكلام

- التدقيق

- التمتع بثقافة (ينجم عنها) تعجب أو هزة أو لذة أو متعة)

- حسن الانتباه والنظر بالقلب، وإعمال الفكر.

وهي التي أكدّها رولان بارت الذي اعتبر أن حجم ثقافة المخاطب التي يتمتع بها هي التي تحدد تلذذه بالخطاب ومدى تأثيره فيه⁽⁷⁹⁾، مسويا بين المبدع (المخاطب) والمخاطب، بل إنه وحد بينهما: حتى قال بوجود الكتابة الفائرة⁽⁸⁰⁾ ذلك في رأيه أن الخطاب يتكلم كما يريد القارئ. ونبعت نظرية التخاطب الألمانية إلى ضرورة مراعاة المخاطب في عملية التخاطب، حيث أحدثت ثورة في جمالية التخاطب وفي الدراسات الأدبية - يعد هانس روبيرت يابوس أحد دعايتها - دراسات الأدبية، فوسعوا مفهوم التلقي، وأقاموه: «على مفهوم التجربة الجمالية بأبعادها الثلاثة: البعد الاستقبالي، والبعد التطهيري، والبعد التخاطبي»⁽⁸¹⁾ من خلال اتجاه مدرستها التي تعرف بـ"مدرسة كونستانس"(Constance)، ورأت أنّ المشاركة الفعالة بين المخاطب والمخاطب هي التي تحدد قيمته، وذلك بالالتقاء على القراءة الجادة من لدن المخاطب، ذلك أنّ المبدع أو المؤلف أو المخاطب، ما هو إلا قارئ أولي للعمل السابق، ليأتي المخاطب المتسلح بثتى المعارف ليعيد إنتاج ذلك الخطاب الذي ألفه

خاتمة:

ومما لا مراء فيه، يتبين لنا جليا أن العلاقة بين الخطاب ومتلقيه جد مهمة، ينبغي على مؤلفه مراعاة سمات المتلقين ومستواهم العلمي، وكذا جماليات الخطاب، وحسن التأليف بين عناصره حتى تترك أثرا جميلا في نفسية المتلقي، الذي هو الآخر، ينبغي عليه أن يكون مزودا بزد معرفي، وذوق جميل في تلقي الخطاب، وإجمالا يمكننا حصر تلك الخصوصيات الواجب توافرها في المخاطب في العناصر الآتية:

- أن يكون عارفا بنظام لغة الخطاب، مدركا لمختلف أساليب التعبير فيها، ووجوه تصريف الكلام فيها، مما يتطلب منه العمل على امتلاك حصيلة معرفية متنوعة (لغوية وثقافية وحوارية) يشرك فيها المخاطب.

- الحرص على تلقيه للخطاب؛ قصد فهمه ومعرفة معانيه، وهذا يحصل له من خلال تهيه لسماعه، بإرادة وعزيمة قوية، لافتا عنايته واهتمامه إزاءه، غير مشتت البال بين أشياء أخرى، تلهيه أو تشغله عن فهمه.

- إعمال فكره وعقله في تحليل وتفسير مضمون الخطاب، وسبره لأغواره وأعماقه، ولا يبقى حبيس التفسيرات السطحية أو الساذجة، انطلاقا من ثقافته الواسعة. وهي ذات الأفكار التي يدعو إلى تبنيها الدرس اللساني الحديث، وبخاصة ما أورده أنصار نظرية التخاطب في الدراسات اللسانية الحديثة. وهذا لعمرى يبرز بجلاء مدى أصالة الثقافة العربية الإسلامية وفطنة علمائها في إثراء البحث اللساني بعباءات علمية فكان لهم بحق فضل

السبق، وعليه فإننا ندعو الدارسين إلى النهل ودراسة التراث العربي الإسلامي لأنه غني بشتى المعارف ومعينه لا ينضب؛ وذلك لاستلهم أفكار جديدة لم يطرقها البحث اللساني الحديث، والعمل على نقلها وترجمتها إلى الآخر تثمينا لجهود علمائنا.

هوامش البحث / الإحالات:

- 1- سيبويه (1316 هـ)، الكتاب، المطبعة الأميرية ببولاق، ط 1، مج 1، ج 1، القاهرة، ص 26.
- 2- الكتاب، مج 1، ج 1، ص 22.
- 3- الكتاب، مج 1، ج 1، ص 240.
- 4- الكتاب، مج 1، ج 1، ص 72.
- 5- الكتاب، مج 1، ج 1، ص 51.
- 6- الكتاب، مج 1، ج 1، ص 27.
- 7- مقبول إدريس (سبتمبر 2004)، البعد التداولي عند سيبويه، مجلة عالم الفكر، مجلة دورية محكمة تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مج 33، الكويت، ص 267.
- 8- الكتاب، مج 1، ج 1، ص 384.
- 9- الكتاب، مج 1، ج 1، ص 89.
- 10- الكتاب، مج 1، ج 1، ص 109.
- 11- الكتاب، مج 1، ج 1، ص 109.
- 12- الكتاب، مج 1، ج 1، ص 114.
- 13- الكتاب، مج 1، ج 1، ص 37.
- 14- الكتاب، مج 2، ج 2، ص 142.
- 15- الكتاب، مج 1، ج 1، ص 124.
- 16- طه عبد الرحمن (1998)، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، ط 1، الدار البيضاء، ص 152.
- 17- الرسالة (1309 هـ)، بتحقيق وشرح أحمد محمد شاكر، ص 60.
- 18- الرسالة، ص 63.
- 19- الجاحظ (1986)، الحيوان شرح وتحقيق يحيى الشامي، منشورات دار مكتبة الهلال، ط 1، مج 1، ج 1، بيروت، ص 37.
- 20- الجاحظ (2003)، البيان والتبيين، وضع حواشيه موفق شهاب الدين، منشورات علي بيضون، دار الكتب العلمية، ط 2، مج 1، ج 1، بيروت، ص 14.
- 21- البيان والتبيين، مج 1، ج 1، ص 66.
- 22- البيان والتبيين، مج 1، ج 1، ص 67.
- 23- الجاحظ (1979)، الرسائل، رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، ط 1، ج 3، مصر، ص 29.
- 24- البيان والتبيين، مج 1، ج 1، ص 115.
- 25- البيان والتبيين، مج 1، ج 2، ص 28.
- 26- البيان والتبيين، مج 1، ج 2، ص 26.
- 27- البيان والتبيين، مج 1، ج 2، ص 27.
- 28- البيان والتبيين، مج 1، ج 2، ص 206.
- 29- (Auditeur= n.personne qui écoute un discours, une émission Radiophonique, etc.))
-Dictionnaire usuel 760, dessins regroupé en 140 planches 288 photos et un atlas 48 pages, Larousse, (paris cedex 06, 1989), p. 71.
- 30- ابن قتيبة (1999)، أدب الكاتب، حققه محمد الدالي، مؤسسة الرسالة، ط 2، بيروت، ص 421.
- 31- المبرد (1963)، المقتضب، تحقيق عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب، ج 1، بيروت، ص 8.
- 32- المقتضب، ج 4، ص 310.

- 33- هذا المثال استشهد به عبد القاهر الجرجاني (2001)، في دلائل الإعجاز في علم المعاني، صحّح أصله علامتا المعقول والمنقول، محمد عبده ومحمد محمود التركي الشنقيطي، علّق عليه رشيد رضا، دار المعرفة، ط 3، بيروت، ص 209.
- 34- ابن جني (1999)، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج 2، مصر، ص 274.
- 35- الخصائص، ج 2، ص 385.
- 36- الخصائص، ج 2، ص 438.
- 37- الخصائص، ج 1، ص 370.
- 38- أورد الجاحظ الشطر الثاني من البيت على هذا النحو "من المحبة أو بغض إذا كانا" خلافا لابن جني. - ينظر، البيان والتبيين، مج 1، ج 1، ص 62.
- 39- الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ج 1، ص 248.
- 40- الخصائص، ج 1، ص 249.
- 41- ينظر، الخصائص، ج 1، ص 81.
- 42- ينظر، الخصائص، ج 1، ص 111.
- 43- ينظر، فاطمة الهاشمي، بكوش (2004)، نشأة درس اللساني العربي الحديث دراسة في النشاط اللساني العربي، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، مصر، ص 59.
- 44- الخصائص، ج 1، ص 247.
- 45- نقلا عن بشير إبرير (2007)، دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار، عنابة، مطبعة المعارف، الجزائر، ص 73.
- 46- التوحيدي (2004)، الإمتاع والمؤانسة، تحقيق وتعليق وفهرسة غريد الشيخ محمد وإيمان الشيخ محمد، دار الكتاب العربي، ط 1، بيروت، ص 77.
- 47- الإمتاع والمؤانسة، تحقيق وتعليق وفهرسة غريد الشيخ محمد وإيمان الشيخ محمد، ص 217.
- 48- الإمتاع والمؤانسة، ص 91.
- 49- الإمتاع والمؤانسة، ص 219.
- 50- الإمتاع والمؤانسة، ص 216.
- 51- متشابه القرآن (1966)، تحقيق عدنان زرزور، دار التراث، القسم الثاني، القاهرة، ص 732.
- 52- ينظر القاضي عبد الجبار (1996)، شرح الأصول الخمسة، تحقيق عبد الكريم عثمان، مكتبة وهبة، ط 3، القاهرة، ص 600.
- 53- القاضي عبد الجبار (1960)، المغني في أبواب التوحيد والعدل، تحقيق أمين الخولي، 1960، ج 15، القاهرة، ص 348.
- 54- متشابه القرآن، القسم الثاني، ص 488.
- 55- أبو الحسن البصري، (1964)، المعتمد في أصول الفقه، تحقيق محمد حميد الله بتعاون أحمد بكير وحسن حنفي، المعهد العلمي الفرنسي للدراسات العربية، ج 2، دمشق، ص 913.
- 56- دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص 180.
- 57- دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص 375.
- 58- دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص 177.
- 59- دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص 273.
- 60- دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص 348.
- 61- دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص 195.
- 62- دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص 267.
- 63- دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص 145.
- 64- أسرار البلاغة في علم البيان، ص 118.
- 65- شكري المبخوت (1993)، جمالية الألفه، النص ومتقبله في التراث النقدي، المجمع التونسي للعلوم والآداب، ص 53.

- 66- دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص 175.
- 67- دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص 123.
- 68- دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص 225.
- 69- دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص 26.
- 70- ينظر: إبراهيم خليل (2007)، في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1، الأردن، ص 219.
- 71- دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص 153.
- 72- دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص 45.
- 73- دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص 52.
- 74- دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص 59.
- 75- ديوانه، تقديم إحسان عباس (2000)، الناشر دار صادر للطباعة والنشر، ط 2، بيروت، ص 215.
- 76- دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص 209.
- 77- الديوان، (بيروت، دار صادر)، ج 2، ص 334.
- 78- أسرار البلاغة في علم البيان، ص 98، 99.
- 79- رولان بارت، لذة النص، ترجمة فؤاد صفا والحسين سبحان، (الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، 1988)، ط 1، ص 53.
- 80- نقلا عن محمد عبد المطلب (1994)، البلاغة والأسلوبية، مكتبة لبنان، الشركة المصرية العالمية للنشر، ط 1، القاهرة، ص 239.
- 81- محمد خير البقاعي (1998)، "تلقي رولان بارت في الخطاب العربي النقدي واللساني والترجمي" كتاب لذة النص "تمونجا"، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ج 27، ع 1، الكويت، ص 26.
- المصادر والمراجع:
- الكتب التراثية:
- (علي بن محمد بن العباس أبو حيان التوحيدي ت 400 هـ)، 2004، الإمتاع والمؤانسة، تحقيق وتعليق وفهرسة غريد الشيخ وإيمان الشيخ محمد، دار الكتاب العربي، ط 1، بيروت.
- (محمد بن علي بن الطبيب أبو الحسن البصري ت 436 هـ)، 1964، المعتمد في أصول الفقه، تحقيق محمد حميد الله بتعاون أحمد بكير وحسن حنفي، المعهد العلمي الفرنسي للدراسات العربية، دمشق.
- (عمرو بن بحر الجاحظ ت 255 هـ)، 2003، البيان والتبيين، وضع حواشيه موفق شهاب الدين، منشورات علي بيضون، دار الكتب العلمية، ط 2، بيروت.
- (عمرو بن بحر الجاحظ ت 255 هـ)، 1986، الحيوان، شرح وتحقيق يحيى الشامي، منشورات دار مكتبة الهلال، ط 1، بيروت.
- (أبو الفتح عثمان ابن جني ت 392 هـ)، 1999، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- (أبو محمد بن عبد الله بن مسلم بن قتيبة ت 276 هـ)، 1999، أدب الكاتب، حققه محمد الدالي، مؤسسة الرسالة، ط 2، بيروت.
- (أبو بكر بن عبد الرحمن بن محمد عبد القاهر الجرجاني ت 471 هـ)، 2001، دلائل الإعجاز في علم المعاني، صحح أصله علامتا المعقول والمنقول محمد عبده ومحمد محمود التركيبي الشنقيطي علق عليه رشيد رضا، دار المعرفة، ط 3، بيروت.
- (أبو بكر بن عبد الرحمن بن محمد عبد القاهر الجرجاني ت 471 هـ)، (د-ت)، أسرار البلاغة في علم البيان، دار المعرفة، بيروت.
- (أبو بشر عثمان بن قنبر سيويوه ت 180 هـ)، 1316 هـ، الكتاب، مكتبة المتنبّي، المطبعة الأميرية ببولاق، ط 1، القاهرة.
- (أبو عبد الله محمد بن إدريس الشافعي ت 204 هـ)، 1309 هـ، الرسالة، شركة مكتبة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بتحقيق وشرح أحمد محمد شاكر، مصر.
- (أبو الحسن الأزدي القاضي عبد الجبار ت 415 هـ)، 1966، متشابه القرآن، القسم الثاني، تحقيق عدنان زرزور، دار التراث، القاهرة.

- (أبو الحسن الأزدي القاضي عبد الجبار ت 415 هـ)، 1960، المغني في أبواب التوحيد والعدل، تحقيق أمين الخولي، المكتبة الشاملة، لقاهرة.
- (أبو الحسن الأزدي القاضي عبد الجبار ت 415 هـ)، 1996، شرح الأصول الخمسة، تحقيق عبد الكريم عثمان، مكتبة وهبة، ط3.
- (أبو العباس محمد بن يزيد المبرد ت 285 هـ)، 1963، المقتضب، تحقيق عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت.
- (بشار بن برد)، 2000، الديوان، تقديم إحسان عباس، دار صادر للطباعة والنشر، ط 2، بيروت.
- (البحثري)، د - ت، دار صادر، بيروت.
- **المراجع الحديثة:**
- (إبراهيم خليل)، 2007، في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1، الأردن.
- (بشير إبرير)، 2007، دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية. مطبعة المعارف، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.
- (طه عبد الرحمن)، 1998، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، ط 1، الدار البيضاء.
- (رولان بارت)، 1988، لذة النص، ترجمة فؤاد صفا والحسين سبحان، دار توبقال للنشر، ط 1، الدار البيضاء.
- (فاطمة الهاشمي بكوش)، 2004، نشأة الدرس اللساني العربي الحديث دراسة في النشاط اللساني العربي، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، مصر.
- (محمد عبد المطلب)، 1994، البلاغة والأسلوبية، مكتبة لبنان ناشرون الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، ط 1، القاهرة.
- محمد خير البقاعي، تلقي رولان بارت في الخطاب العربي النقدي واللساني والترجمي كتاب لذة النص نموذجاً، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد 1، مج 27، 1998.

المراجع الأجنبية:

- Dictionnaire Larousse, paris cedex06, 1989usuel 760 dessins regroupé en 140 planches 288photos et un atlas.

**Exploring Personal and Cultural Taboos in Indigenous Communities: A Case Study of
Richard Wagamese's *Medicine Walk*
Imane SAIDIA⁽¹⁾ Pr. Selma MOKRANI⁽²⁾**

1- Department of Letters and English Language, Faculty of letters and languages, Badji Mokhtar-Annaba University, Mailbox 12 Annaba 23000-Algeria, imane.saidia@univ-annaba.dz

2- Department of Letters and English Language, Faculty of letters and languages, Badji Mokhtar-Annaba University, Mailbox 12 Annaba 23000-Algeria, selma.mokrani@univ-annaba.dz

Received: 17/05/2025

Revised: 28/12/2025

Accepted: 31/12/2025

Abstract

*This article examines how personal and cultural taboos in Indigenous literature can promote empathy, support, and social healing within Indigenous communities. Canadian Indigenous author Richard Wagamese's novel *Medicine Walk* (2014) depicts the challenges of Indigenous men in finding their true identity in the midst of a morally tabooed world. Hence, by means of a psychoanalytical approach, this study posits that tackling taboo subjects in Indigenous literature can foster a better understanding to deeper societal issues related to Indigenous communities. Consequentially, discussing these overlooked subjects can lead to the destigmatization of Indigenous socio-cultural practices.*

Keywords: *Indigenous, taboos, Wagamese, cultural practices.*

استكشاف المحظورات الشخصية والثقافية في مجتمعات السكان الأصليين: دراسة حالة لرواية "مسيرة التداوي" لريتشارد واغاميز

ملخص

يتناول هذا المقال كيف يمكن لدراسة المحظورات الشخصية والثقافية في أدب السكان الأصليين أن تعزز التعاطف، الدعم والتعافي داخل هذه المجتمعات. تصور رواية "مسيرة التداوي" (2014) للكاتب الكندي الأصلي ريتشارد واغاميز التحديات التي يواجهها رجال السكان الأصليين في سعيهم لإيجاد هويتهم الحقيقية في خضم عالم تحيط به المحرمات الأخلاقية. وبناءً على ذلك، ومن خلال اتباع منهج التحليل النفسي، تفترض هذه الدراسة أن تناول المواضيع المحظورة في أدب السكان الأصليين يمكن أن يساعد في فهم أعمق للقضايا الإنسانية المتعلقة بمجتمعاتهم. وبالتالي فإن مناقشة هذه المواضيع المهملة قد تقضي إلى إزالة الوصمة عن الممارسات الاجتماعية والثقافية للسكان الأصليين.

الكلمات المفتاحية: *سكان أصليين، محظورات، واغاميز، ممارسات ثقافية.*

Introduction:

Ranging from an explicit depiction through language to addressing highly controversial topics such as, mental health, alcoholism, or trauma, taboos, in indigenous literature have always been a source of controversy, challenging readers and the society at large to confront delicately uncomfortable and often frowned-upon subjects. Echoing Michel Foucault's observation that literature speaks of taboo subjects, listens to the words of the "insane," and explores human desires as the most fascinating source of taboos and insanity⁽¹⁾. Therefore, this article explores how examining personal and cultural taboos in Indigenous literature can foster understanding and eliminate stigma surrounding these issues, ultimately promoting empathy, support, and social healing within Indigenous community. Accordingly, Native-Canadian author Richard Wagamese's novel *Medicine Walk* (2014) can be the best epitome, as it deals with the sufferings of Indigenous men in finding their true identity in the midst of a morally tabooed matrix. The novel delves deep into the experiences of the main protagonist Franklin Starlight, as he struggles with deep-seated pain, trauma and suppressed emotions along his alcoholic, dying father. These unspoken of taboos presented in the novel are often rooted in the characters' Indigenous heritage, profoundly influencing the molding of their identities. By means of a psychoanalytical approach, our research paper emphasizes the importance of shedding light on personal as well as socio-cultural taboos in Indigenous literature, as a means to rectify the inaccurate and stereotypical depictions of the Indigenous community in mainstream literature. Our present investigation culminates in a critical distinction between traditional Indigenous accounts and modern accounts found in mainstream literature. that focused primarily on exposing non-Natives' exploitative intentions and the Indigenous people's resistance, contemporary Indigenous literature, especially Wagamese's, focuses on social connectedness and spiritual as well as cultural healing.

1- Understanding Taboos in Literature:

Authors such as J. D. Salinger, Salman Rushdie, and Franz Kafka share a common trait: causing an upheaval of anger and consternation among readers and critics. These authors' works often challenge the conventional norms of artistic expression, tackling highly sensitive topics such as sexuality, rape, race, religion etc. The terms vulgar, prohibited or obscene, usually describe texts containing explicit language or taboo subjects, which challenge conventional morality. As Florin Busu suggests:

Taboo is based on the belief that the action a person is going to perform is too sacred but at the same time it is too violent to take the same step by any other ordinary person of the society. Taboo is also performed under the threat of supernatural punishment in most of the societies of the world. But everything related to term taboo exists in all nearly all the societies of world and "breaking a taboo" is usually considered objectionable by society in general. It is also believed that if taboo is broken or disobeyed, it will cause some kind of trouble for the offender⁽²⁾.

Historically, the term 'taboo' was first coined by James Cook in the 18th century during his expedition to Tonga Island where he closely observed the natives' socio-cultural practices. During his stay on the island, Cook noticed various peculiar customs for instance, Indigenous women on the island were forbidden to feed themselves if they had touched a dead body or attended a funeral before⁽³⁾. Hence, by borrowing it from the Tongan word 'tabu', Cook seems to define a 'taboo' as a sacred and spiritual prohibition that is deeply entrenched in Indigenous communities.

While James Frazer's contributions to the field of anthropology have been influential, his work emphasizes the limitations of using a single concept like 'taboo' across diverse cultures without considering cultural nuances. Frazer contends that taboos are a representation of a diversity of social and spiritual practices⁽⁴⁾. Therefore, taboos are not arbitrary prohibitions applied universally but are subjective societal norms specific to each social group; what is prohibited in one community may be allowed in another.

Moreover, Bergner suggests that literature provides a platform where taboo subjects can be addressed, which allows for the exploration of silenced narratives and the deconstruction of dominant discourses. He further explains that literature's capacity to represent the "collective unconscious", enables it to serve as a powerful tool for challenging and transforming cultural beliefs and values. Hence, literary works addressing tabooed subjects can provide opportunities to explore the interconnectedness of race, sex, and power dynamics⁽⁵⁾. Bergner's view seems to align with the arguments put forth by Canadian Métis author Maria Campbell who contends that discussing taboos and sociocultural realities through literature could pave the way for a global awareness of these underlooked concerns. According to her, this advocates for culture preservation, authenticity, and most notably social healing⁽⁶⁾.

In his book *Taboo and Transgression in British Literature from the Renaissance to the Present* (2010), author Stefan Horlacher pinpoints the seminal role of literature as a valuable medium for the depiction and analysis of phenomena such as taboos. He argues that literature, especially works that challenge conventional norms, can articulate marginalized voices by fostering their cultural resilience as well as communal values ⁽⁷⁾. Thus, the exploration of taboos in literature not only does it serve as a means for preserving cultural practices of marginalized communities, but also for rectifying stereotypical misconceptions surrounding them. Indigenous authors such as Wagamese utilize cultural and personal taboos as a narrative device so as to explore, celebrate, and preserve Indigenous cultural identity in their works. Through tackling taboo subjects, these authors offer readers a window into the complexities of the Indigenous legacy, which contributes to a more authentic representation of Indigenous cultures in literature.

By addressing taboo subjects in their literary works, authors shed light on overlooked aspects of culture, debunk excruciating truths, and trigger productive discussions about sensitive topics. Hence, taboos in literature, mainly Indigenous literature, can be a means to reveal the underlying tensions and contradictions within a society. This offers readers a thorough comprehension of the cultural dynamics of Indigenous communities, while reflecting the different nuances of cultural identity and the evolving nature of societal norms. Subsequently, this paper highlights the ways in which literature serves as a potent tool for the exploration of the complex and often paradoxical nature of taboos found in Indigenous communities. Through illuminating some of the lesser-known socio-cultural practices and rituals of native people, Indigenous literature debunks modern colonial attempts to alter these practices as another form of identity obliteration and forced assimilation. For example, in Wagamese's masterpiece, *Medicine Walk* the author explores one of the less recognized spiritual practices within Canadian Indigenous communities which is the 'warriors' burial'. According to Indigenous communities, great warriors and courageous men are usually buried via a very special ritual called "the warriors' burial" throughout which the deceased is buried in a sitting position facing east. In the novel, Franklin's dying father summons him so as to be buried the warriors' way, however, as the story unfolds franklin comes to realize that his father is the anti-thesis to a valorous warrior. This contradictory presentation of Indigenous spiritual practices, is the core essence of the complex nature of taboos within native communities.

2- A Philosophical and Psychoanalytical Approach to Taboos:

In order to understand Indigenous cultural manifestations and human behavior, it is essential to understand the psychological as well as sociological foundations of symbolic language in taboos in literature. Therefore, through a Psychoanalytic critical approach, our research paper attempts to explore the multiple facets in which psychological and socio-cultural factors intersect in the creation and interpretation of literary works. A key principle of the psychoanalytic approach is that literature can be used to explore and understand the human psyche, by delving into unconscious and repressed desires and fears.

Psychoanalytic criticism enables us to explore the multiple ways characters in a story are shaped by their early childhood experiences or their relationships with their parents. For

instance, Wagamese's *Medicine walk*, is a story that interweaves the intricacies of a troubled father-son relationship. Throughout the novel, the son's relationship with his estranged father can be analyzed in terms of three seminal social taboos: silence and repressed emotions, unresolved issues, and the impact of intergenerational trauma, and personal taboos such as alcoholism and sobriety as means for healing. In his groundbreaking work, *Totem and Taboo* (1913), Sigmund Freud defines taboos as a social prohibition associated with sacredness, consecration, and danger, suggesting that primitive societies set up a system of intricate rituals in to mitigate the danger associated with taboos⁽⁸⁾. He later explains that taboos were triggered by ambivalent social attitudes and in effect represent forbidden actions, for which there is a strong "unconscious inclination"⁽⁹⁾. Hence, it is safe to say the concept of taboo is deeply embedded in the collective unconscious of primitive societies worldwide, often accompanied by the fear of supernatural punishment for those who dare to defy it.

Furthermore, according to Freud, social taboos are chiefly determined by the superego, the part of the psyche embodying internalized societal values and norms. He believes that the superego is responsible for controlling our moral conscience, and thus; guiding our behavior and punishing transgressions⁽¹⁰⁾. In the same vein, critics such as Carl Jung, Alfred Adler, Erik Erikson, and Karen Horney, who were greatly influenced by Freud, their mentor, also contributed to the understanding of social as well as cultural taboos from a psychoanalytic perspective. Jung, for instance, contends that archetypes and the collective unconscious play an irrefutable role in shaping individual behavior and societal norms. Adler, on the other hand, argues that breaking social taboos stems from an individual's sense of inferiority and desire for power and superiority⁽¹¹⁾.

In his influential work *Propaganda* (1928), Edward Bernays perceives taboos differently, suggesting that they are subjective, even though they can cause controversy and discomfort, taboos can be manipulated through skillful propaganda techniques to alter public opinion and acceptance of previously taboo concepts or practices⁽¹²⁾. In this context, euphemism or euphemistic conceptual metaphors could be an example for the propaganda techniques Bernays implies. Through euphemisms one can render taboo words less derogatory and more acceptable, for instance, in describing the native inhabitants of a certain place, words like 'savages' and 'primitive people' are replaced by more neutral ones such as 'Indigenous people' to attenuate the offensiveness of the original words.

Moreover, in psychoanalytic theory, family is a fundamental factor in the shaping of an individual's sense of self in society, for individuals are shaped by the roles they assume within their family. In other words, the formation of the unconscious is influenced by one's perception of their place within the family one grows up in. According to Freud's theory of the Oedipal conflict, family ties, especially the relationship between parents and children, are crucial in shaping an individual's identity. In *Medicine Walk*, Franklin's perception of the world around him is bound by his relationship with his father. As a child, Franklin was abandoned by his father who left him in foster homes. Hence, growing up, Franklin has struggled to reconcile with his father's past mistakes, and it was difficult for him to trust others in his life too. By exploring the myriad ways both characters manage to reconcile with their past and overcome their traumas, this breaks a very sensitive taboo within Indigenous communities that is intergenerational trauma. Intergenerational trauma is among the most under-looked social taboos within Indigenous communities. Thus, it is quite essential to tackle such an important theme so as to promote healing and emotional support for these communities.

Finally, psychoanalytical theory approaches literary texts as manifestations of the author's unconscious mind, which is shaped by his repressed desires, fears, and traumas. For example, in *Medicine Walk* Franklin, the main protagonist, seems to share so much in common with the author Wagamese, who, just like Franklin, had faced all sorts of injustices and forced assimilation by the Canadian government. Like many other Indigenous children of his generation, Wagamese was also separated from his roots and compulsorily put in residential

schools and foster care undergoing a process aimed at erasing his identity. Therefore, by expressing his own deeply rooted personal taboos through his protagonist, Wagamese seeks healing and relief from past traumas.

2-1- Wagamese's Own Journey towards Healing:

Wagamese is an Ojibwe author whose works are greatly influenced by his personal experiences as well as the significant challenges he faced as an Indigenous child, which was marked by a continual transition between diverse foster homes. As a child, Wagamese experienced beatings and abuse in foster care which led him to flee at the age of sixteen, seeking to reconnect with his native culture. As he vividly recalls in his essay *One Story, One Song* (2011) "There had been moments when the pain and the confusion were so intense I felt as though my skin was peeling off." The traumatic childhood experiences that Wagamese endured ultimately led him to seek refuge in the streets, where he found consolation in drugs and alcohol abuse⁽¹³⁾. However, amidst his grimmest moments of defeat Wagamese realized that reading books and writing were his only chance for healing and the best way to transmit his communities' Indigenous legacy to the world.

In his works, Wagamese showcases a remarkable talent for addressing very sensitive topics ranging from spirituality and Indigenous social practices as in *Keeper n' Me* (1994), to abuse and trauma as depicted in his masterpiece *Indian Horse* (2012), to alcoholism and drug abuse as portrayed in *Medicine Walk* (2014). Critic Joanna Croston clearly describes her awe and admiration of Wagamese's gift for storytelling, mainly when discussing taboo topics, stating:

Wagamese is an expert weaver of threads of memory and emotion. He creates a tapestry of grace, reconciliation and hidden truths. His uncanny ability to discuss taboo issues like alcoholism, domestic violence, and child abuse within the everyday conversations of his characters is the secret element that pulls the reader into the story and refuses to relinquish its hold until all has been revealed⁽¹⁴⁾.

Throughout history, a multitude of research has been conducted in the field of Indigenous literatures, dealing with diverse topics such as acculturation, decolonization, and forced assimilation. However, little attention is paid to the exploration of personal and cultural taboos in Wagamese's works. Similarly, considerable theoretical writings have focused on concepts such as land/space and environment in relation to the Indigenous community. In her article "Contemporary Adult Canadian Books for Strong Teen Readers" Margaret Mackey contends that, most of Wagamese's works emphasize the unbreakable relationship between Indigenous people and their land, as she depicts it while describing *Medicine Walk*: "He (Wagamese) is often lyrical about the appeal of the land, but he is hardnosed about ways in which people abuse their relationship to that land, and this book pulls no punches"⁽¹⁵⁾.

Furthermore, in her article "Story Words: An Interview with Richard Wagamese", Canadian scholar Blanca Schorcht highlights that Wagamese's writing, both fiction and nonfiction, explores what it means to be human within the context of an often-complicated cultural diversity and oppressive history⁽¹⁶⁾. In the same vein, scholars Ben J. Milton and J. Sundarsingh both assert that Wagamese's novel *Medicine walk* explores the complex relationship between an estranged father and son⁽¹⁷⁾. As the novel progresses, Franklin and Eldon's relationship undergoes series of epiphanic moments that challenge and eventually strengthen their bond.

In her article "Métis and first nations autobiographies as a means of healing in: *Mémoires canadiennes*" Scholar Eszter Szenczi affirms that Wagamese's works, and mainly *Medicine Walk* are a part of a new phase of Aboriginal literature in Canada with less need for resistance. Instead, it focuses on consolidation and healing as a way towards transformation. Furthermore, while most of traditional indigenous works primarily focused on themes such as resistance, land preservation, and indigenous heritage, contemporary works written by indigenous authors such as Wagamese's, rather focus on the healing process of the indigenous community, as Szenczi's observes: "Regarding their themes, the more recent these books are, the less harsh they point to past injustices. Instead of chastising the non-Natives for the

Natives' miseries, these novels consciously search for healing"⁽¹⁸⁾. Hence, one might conclude that by intricately weaving his narrative, Wagamese aspires to find some healing and relief from his past traumas. As explained in Margaret Mackey's words: "Wagamese never overplays his hand, never reaches beyond the confines of the personal for larger meaning. It reads like a conscious choice, as if we need reminding that every trend, every sociological movement, is, at its heart, the stories of individual people, individual choices, individual losses"⁽¹⁹⁾.

3- Taboos as Cultural Markers of Indigenous Heritage:

Taboos play a crucial role in shaping the cultural identity of Indigenous peoples. Taboos are often deeply rooted in the core of indigenous heritage, encompassing sacred beliefs, principles, and rituals passed down through generations over centuries. By adhering to taboos, indigenous communities strengthen their cultural distinctiveness and maintain a connection to their ancestral legacy. Therefore, taboos help define acceptable behavior, protect sacred knowledge, and preserve the spiritual and ecological balance within indigenous societies. Consequently, reinforcing taboos allows indigenous peoples to safeguard their heritage, assert their individuality, and demonstrate resilience against external influences and modernization.

Taboos are an essential aspect of indigenous cultural heritage, shaping their social norms and practices. These taboos often come with strict adherence expectations. Moreover, violating a taboo can lead to social consequences such as shame or punishment, and the severity of these consequences varies depending on the taboo, the culture, and the specific context of its violation. For instance, in a number of North-American indigenous communities it is believed that after death, the human soul reincarnates in plants, trees, animals, or birds, imbuing these natural elements with sacredness and awe. As a result, actions such as killing, consuming, or even touching these elements are strictly prohibited.

Ray B. Browne intriguingly likens taboos to a 'camera-aperture' which, according to him, allows light and action to imprint on the film of social and cultural development. He extends the metaphor, noting that both the camera and taboos act as cultural conservators, capturing the past and parts of the present while often resisting much of the future⁽²⁰⁾. Hence, while the word taboo is almost always associated with past actions and attitudes pertaining to ancestral communities, it is crucial for contemporary indigenous generations to revive taboos in daily practices to safeguard their culture and traditions.

In addition, throughout history, globalization is among the primal reasons leading indigenous people to face numerous challenges in adjusting to societal norms, causing significantly drastic changes in their traditional lifestyles, customs and rituals resulting in social exclusion and marginalization. Despite their strong sense of belonging and attachment to their own land and cultural heritage, indigenous people has always been struggling to stay connected to their own roots as taboos such as historical trauma, discrimination, geographic isolation and obliteration of cultures and traditions further hindered their adaptation. Indigenous groups have also been subject to a myriad of health disparities, food insecurity, violence, and poverty, rendering their social and cultural re-connectedness almost impossible. Hence, it is of vital importance to explore these tabooed, disregarded matters so as to provide healing and resurgence for the indigenous communities.

Furthermore, through the use of authentically indigenous words, labels and names through language, indigenous writers are able to convey their cultural heritage to the world, and hence; challenge dominant stereotypical narratives by normalizing taboo subjects and reducing stigma. By integrating taboo words and expressions into their narratives, these authors can celebrate the richness and diversity of their indigenous culture, offering readers a deeper understanding of their cultural heritage. In literature, this variability can be depicted through character dialogues or the narrative style reflecting the different attitudes each community member has towards taboo language. For instance, younger characters may use taboo words more comfortably as a form of rebellion against conventional norms, while older characters may adhere strictly to cultural norms and prohibitions. This intergenerational

dynamic highlights the ongoing tension between tradition and modernity within indigenous communities.

Taboo language often involves terms related to sacred beliefs, and socio-cultural taboos surrounding sexuality, death, and spirituality. For indigenous writers, taboo words are not mere linguistic artifacts or figures of speech; but they also represent the complexities of their cultural identity and linguistic heritage. Hence, through the incorporation of taboo language, indigenous writers can evoke a sense of authenticity and connection to their cultural roots, allowing readers to partake in the nuances of indigenous worldviews. The deliberate use of taboo words in literature can also be employed to recover narratives historically marginalized, erased, or misrepresented in Western dominated discourse. As pointed out by Rahmayani and Fitrawati (2018): “One of the essential functions of taboo words, in which verbal obscenity provides to its user, is to provide catharsis”⁽²¹⁾. Similarly, the cathartic power of taboo language in indigenous literary narratives lies in its ability to restore authentic accounts of indigenous identity.

4- The Nuanced Manifestations of Taboos in *Medicine Walk*:

Medicine Walk by Richard Wagamese is a groundbreaking work of literature that follows the journey of Franklin Starlight, a First Nations teenager, who leaves his rural foster home to embark on a life-changing journey along with his dying father, Eldon, a chronic alcoholic. Upon his father's request, Franklin leads a forty-mile journey through the wilderness of Canada in order to bury him in the Ojibway tradition, known as “the warrior way”⁽²²⁾. According to the Ojibway or Anishinaabe tradition, burying the deceased through the warrior way embodies a spiritual rite throughout which the deceased, dressed in traditional clothing, is buried in a sitting position facing East, so as to glorify and honor his brave accomplishments and help him reincarnate in the spirit world. Throughout their journey both characters experience a profound exploration of identity, indigenous heritage, and most importantly of one another's relationship as estranged father and son.

Throughout the novel, and through highly nuanced language Wagamese ingeniously explores a multitude of cultural and personal taboo themes pertaining to the indigenous community, such as resilience, reconciliation, alcoholism, intergenerational trauma and healing. Wagamese's lyrical prose engenders the essence of the natural world and the profound spiritual connection between the characters, immersing readers in a rich tapestry of cultural diversity. As Margaret Mackey contends “Eldon's is a resolutely small story, intimately told, but with ripples to the larger world, echoes and iterations of the journey of so many First Nations men through the twentieth century.”⁽²³⁾.

4-1- Taboo of Alcoholism in *Medicine Walk*:

Indigenous communities in British Columbia and North America in general, are known for their voracious alcohol consumption. Aboriginal youth are two to six times more likely to consume alcohol than non-Aboriginals⁽²⁴⁾. Using alcohol as a means to cope with past traumas, the injustices, and the cultural erasure inflicted by the Canadian government. In the novel, alcohol abuse is a repetitive taboo that's associated with deeply-seated psychological issues. For instance, Eldon, Franklin's father is an alcoholic man who's frequently unconscious or intoxicated. Eldon's alcoholism symbolizes escapism and a coping mechanism for unresolved psychological conflicts, as it is described by the narrator “Eldon has learned to deal with the guilt of painful memories by pushing them deeper inside learning too late that this place of 'no reminders' doesn't really exist; it can only be faked through drinking.”⁽²⁵⁾.

Similarly, most of the novel's characters are weighed down by their own personal losses and agonies, yet each character seems to have his own coping mechanism. Among Eldon Starlight's numerous losses that pushed him to immerse himself into a serious alcohol addiction are his estrangement from his mother as a child, his harrowing experience in the Korean War after having to kill his own friend, and also for feeling responsible for the death of the love of his life, Angie, in childbirth, due to his absence and negligence. To cope with the guilt and grief of his losses, Eldon turned to alcohol as his only chance for oblivion “After

Eldon killed his friend Jimmy during the Korean War, his drinking grew worse: He sought a place that carried no reminders, believing that a place existed that was barren of memory and recollection.”⁽²⁶⁾ Franklin was then raised by Bunky, his non-indigenous step-father whose coping mechanism, unlike Eldon's, was to take care of her son after losing Angie was by choosing to take care of her son, since Eldon was too unconscious to raise his own child.

After years of reluctant rupture, Franklin visits his father Eldon, upon the latter's call. Franklin felt pity for his father's deteriorating health condition caused by alcohol. Being a curious kid, Franklin wondered why Bunky did not turn to alcohol despite also suffering the loss of his loved ones, but Bunky explained to him that he was wise enough to comprehend that escaping the past through such a lethal poison could mean losing the present:

“He smells funny,” the kid said.

“He's been rinsed through pretty good.”

“With that whisky?” the kid asked.

“Yes, sir. Some men take to it. I never did.”

“Why not? Does it do bad things?”

The old man looked at him over his shoulder. “Keeps varmints away,” he said.

“Savvy what a varmint is?”

“Yeah,” the kid said. “Pests. Things you don't want around.”

“Well, whisky keeps things away that some people don't want around neither. Like dreams, recollections, wishes, other people sometimes.”⁽²⁷⁾

Eldon's drinking problem initially sparked when he was at a very young age, when he used to witness his mother being violently abused by her companion. “Love an' shame never mix,” he tells Frank. “One's always gonna be runnin' roughshod over the other. Lovin' her. Feelin' guilt an' shame then gettin' angry as hell at myself.”⁽²⁸⁾ Finding himself stuck in a vicious cycle of pain, regret and lots of alcoholism, Eldon's health got gradually weaker as he got older and even more bitter by the painful memories that perpetuate to haunt him. Therefore, as a means for redemption to his past sins Eldon requests Franklin to accompany him on a journey in the ragged landscapes of British Columbia in order to bury him the Warrior way which is a burial tradition in indigenous culture. Throughout their walk together, both Eldon and Franklin come to terms with their past conflicts, each confiding to the other his deepest sorrows and darkest fears. As a way to justify his drinking addiction, Eldon explains to Frank, “The dark [...] always sucked me back into drinkin'. I woke up to the belief that I'd always lose or destroy them things or people that meant the most to me cuz I always done that.”⁽²⁹⁾

Among Eldon's very rare instances of sobriety occur when he meets Angie, Bunky and Frank. For him these are the moments that require his full presence and consciousness, “Eldon's drinking often connects to the personal shame he feels, but he sobers up after meeting Angie and Bunky.”⁽³⁰⁾ Therefore, Eldon chooses alcohol as an escape from the judgmental society he lives in. While people constantly point out his foibles and past mistakes, Angie and Bunky are the exceptions; they see the good in him, allowing Eldon to feel free from self-shame and disgrace. When sober, Eldon tends to be more present and less numb, as his sobriety re-awakens his senses and clarifies his perception of the the world around him. The narrator provides the following is a description of Eldon's unique state of sobriety:

It was the feel of the land at his back when he slept and the hearty, moist promise of it rising from everything. It was the feeling of the hackles rising slowly on the back of your neck when there was a bear yards away in the bush and the catch in the throat at the sudden explosion of an eagle from a tree. It was also the feel of water from a mountain spring. Ice like light splashed over your face. The old man brought him to all of that.⁽³¹⁾

4-2- Taboos Surrounding Trauma and Mental Health in *Medicine Walk*:

Trauma is a prevalent mental health condition in Indigenous communities, particularly in Canada, as Peter Menzies explains “many of the mental health conditions Aboriginal people are suffering from are a direct result of the relationship Aboriginal people have had

historically to the Canadian government.”⁽³²⁾. At a very young age indigenous children are forcibly snatched away from their indigenous families, and put into Canadian residential schools and foster homes so as to annihilate their cultural identity, leading these children to face severe consequences including trauma and chronic mental health challenges. In *Medicine Walk*, for instance, the characters’ traumas are reflected in their shared experiences with losses, emotional abuse, cultural obliteration and death.

Wagamese’s *Medicine Walk* explores a variety of taboo-related themes, including personal and social taboos, particularly the impact of psychological trauma on the characters’ lives. In the novel, the characters’ traumatic experiences are passed down from one generation to the next creating what is known as intergenerational trauma. However, each character copes with his or her perpetuating pains, and traumatic experiences differently. While Eldon turns to alcohol as a way to numb his pain, his son, Franklin, handles his trauma more introspectively, analyzing his father’s actions and attempting to understand his motives. Despite being completely traumatized by his father’s drinking problem, and his abandonment at a very young age Franklin did not hate him, instead, he chose to confront his fears and seek answers to the lingering questions surrounding his relationship with his estranged father.

Franklin’s inherited trauma is manifested in his introspection and reticent nature. Unlike Eldon, who copes with his trauma outwardly through alcohol abuse. For Franklin “he’d grown comfortable with aloneness and he bore an economy with words that was blunt, direct, more a man’s talk than a kid’s. So that people found his silence odd and they avoided him, the obdurate Indian look of him unnerving even for a sixteen-year old.”⁽³³⁾. One of the reasons behind Franklin’s wise and mature conduct in handling his sorrows is Bunky, or the old man, a white non-Indigenous man who loved Franklin’s mother, Angie, so dearly that he adopted her son after her passing. The old man was Franklin’s role model as he instilled in the latter noble moral values such as the value of hard work especially farm work and the importance of nature as an undeniable source for peace and harmony.

Another form of trauma in the novel arises from the characters’ experiences with the loss of their mothers. Both Eldon and Franklin were distanced from the nurturing warmth of their mothers. Each was separated from his own mother for different reasons: Eldon by physical abuse and Franklin by death. The absence of the mother in both characters’ lives has a deep impact on their psychological development and the accumulation of trauma. Frank’s lack of a mother figure in his life, results in his sense of disconnection and lack of belonging. Thus, feeling unable to fill the void left by Franklin’s mother, Eldon left his son. Instead, he immersed himself in a whirlpool of alcohol to forget his helplessness and despair, as he describes it “All’s I could do was walk away because I guess I come to know right there that some holes get filled when people die. Dirt fills ‘em. But other holes, well, ya walk around with them holes in ya forever and there weren’t nothin’ in the world to say about that. Nothin’.”⁽³⁴⁾.

5- Taboo Destigmatization through Language and Storytelling:

In his groundbreaking work *Medicine Walk*, Richard Wagamese destigmatizes taboo topics related to the Indigenous community through a carefully crafted language. The author’s construction of a powerful narrative, blending precise diction, figurative language, and dialogue, paves the way for a deeper understanding and empathy toward the characters’ experiences. The novel’s title *Medicine Walk* serves as a metaphor for the journey, both physical and emotional, that Eldon and Franklin undertake. This journey ultimately leads to the healing of their strained relationship. Moreover, the journey, referred to as a ‘medicine walk,’ symbolizes the importance of communication in a father-son relationship, and its healing effects on their psyches, as they approach their destination, the characters gradually open up, sharing their fears and reproaches with each other.

Furthermore, Wagamese utilizes storytelling as a vital tool through which he tackles taboo topics. Woven into the mold of everyday conversations between the characters, the story looks into the intricacies of the human relationships. Thus, this normalization of sensitive

topics through natural dialogue helps to destigmatize them. For example, the sharing of stories between Eldon and Frank helps repair their relationship, fostering understanding, and promoting healing. Eldon's tendency to tell stories of his past stems from his own childhood memories when his own mother used to share stories of her own past. This transmission of stories accross generations embodies the Indigenous people's efforts to preserve their cultural heritage through oral tradition and storytelling.

Throughout their dialogue the tone of conversation for both characters' changes, ranging from a mockingly satirical tone to a more serious and emotional one. At the beginning of their journey Franklin mocked his father's sudden interest in him, stating "Guess you're doing your Father thing now?"⁽³⁵⁾ Yet, as their conversation gets more and more serious and deep, Franklin seems to gain more empathy towards his father's motives especially when the latter expressed sincere remorse for his past actions, hence the tone of the conversation changes, marking a positive shift in their relationship. Thus, it can be inferred that both characters' relationship stages can be tracked by the fluctuating dynamic of their conversational tone.

Angie, Frank's mother, is another character that's associated with storytelling. For Angie storytelling is a cathartic process that cleanses people's souls from their past sorrows and pains. Upon his return from the Korean war where he experienced traumatizing moments, including the moment he had to end Jimmy's life after being shot by the enemy, Eldon developed a post-traumatic stress disorder, which is a disorder that develops in people who have experienced traumatic events resulting in feelings of depression, melancholy and constant distress⁽³⁶⁾. To help her husband overcome his depression "Angie persistently pesters Eldon with questions, stubborn in her attempts to break through his walls constructed by PTSD." So as to compel Eldon to open up Angie addresses him saying "Watching you, you're like a kid with a stick making circles in the sand because you don't know how to shape words yet."⁽³⁷⁾ Hence, Angie's efforts to break the taboo of communicating mental health issues are evidence of the importance of storytelling as a means of psychological healing.

In indigenous culture, names are of paramount importance. When indigenous babies are born spiritual ceremonial acts should be performed by wise elders so as to decide their names, for according to them, not only does a person's name represent his identity but it also foreshadows his fate and role in indigenous community. Accordingly, in the novel, the name Starlight, which is the family name of Eldon and Franklin, bears a great symbolic significance. While discussing the origins of their family name, Eldon addresses Franklin saying "I never even knew where my name came from. Never Thought to ask." Eldon's ignorance of the origin of his own name clearly epitomizes his displaced sense of identity. It was only through his friend in the Korean War, Jimmy, who told him what his name meant "Starlight's a teacher's name. Jimmy told me that." Then he continues to explain "He (Jimmy) said that a man oughta know why he's called what he is. You oughta know that too, Frank."⁽³⁸⁾ Despite his ignorance of his own lineage, through telling this story, Eldon emphasizes to Franklin the necessity of knowing one's cultural heritage and identity.

6- Reconciliation as a Key to Healing:

Franklin and Eldon's journey can be interpreted as a rite of passage, marking significant milestones in their evolving relationship as father and son. As Eldon gradually opens up to Frank, sharing his stories and fears, their relationship undergoes a transformation. Frank gains empathy and understanding for the challenges Eldon faced and the reasons behind his past actions. Therefore, the novel highlights the undeniable power of empathy and forgiveness in building resilience and healing from past trauma. Only through reconciliation and empathy can individuals gain a deeper understanding of themselves and the world at large. This understanding enhances their ability to process emotions, paving the way for peace and personal growth. Throughout their journey, both characters express their deepest feelings and pains to one another, fostering mutual understanding and reconnecting on a deeper level. Despite his reticent nature, Franklin finally confides in his father: "I ain't never had no hurt

like that. But I think I get it now.” Amazed by his son’s extraordinary capacity for understanding, Eldon responds: “I’m surprised you don’t hate me outright.”⁽³⁹⁾

During his final moments, Eldon comes to the realization of his past sins, repeatedly apologizing to Franklin “I’m sorry... I’m sorry.”⁽⁴⁰⁾ Eldon’s urgent need for forgiveness demonstrates that despite his past mistakes, he is willing to change, and to reconcile with his son. On the other hand, Franklin’s eagerness to listen to his father’s stories throughout their journey reflects his capacity to forgive and let go of negative feelings, as well as his desire to move beyond the need for punishment for his father’s past failings. Moreover, Eldon’s heart-wrenching sense of guilt over abandoning his son leaves Franklin feeling empathetic and willing to let go of their past hostility. After listening to his father’s stories and understanding the motives behind his actions, Franklin addresses his father with a mix of blame and understanding: “You shoulda told me the whole story a long time ago.” Eldon responds, “I don’t know that I coulda.”⁽⁴¹⁾ By reproaching his father for not reaching out sooner, Franklin shows that he has always been open to forgiveness and reconciliation with his estranged father. Additionally, this conversation between Eldon and Franklin reveals Eldon’s long-standing desire to reconnect with his son, though his efforts were hindered by fear and shame.

The novel’s title *Medicine Walk* is an acknowledgement of the therapeutic effects the natural environment has on human beings. For the journey undertaken by both characters in the bosom of nature exhibits a symbolic quest for reconciliation and healing. In indigenous culture, nature holds a quite sacred position, its where spiritual ceremonies and rituals are usually performed. In the same vein, following the traditional Ojibway burial practices, Eldon’s last wish was to be buried the warriors’ way, according to Ojibway traditions, warriors and brave men are buried in nature, in which the deceased faces east while in a sitting position as if he is still alive and watching from afar his victories looming from the horizon. Hence, by choosing this type of burial, Eldon finally reconciles with his past, and is no longer guilt-ridden. Eldon’s self-perception shifts from seeing himself as a helpless alcoholic, to a hero. This mirrors the positive transformation of his relationship with his son and being able to accept his past and gain Franklin’s forgiveness, Eldon was finally able to die in peace. On that account, “the medicine walk” both characters embarked on is ultimately crowned with healing to their emotional wounds and a resuscitation to their relationship.

Conclusion:

In their literary works Indigenous authors use personal and social taboos as a potent tool to explore and depict cultural identity and heritage, fostering healing and resurgence within these communities. By incorporating taboo topics, words and ideas into their narratives, these authors can dig into the intricacies of indigenous values, and beliefs, offering a better understanding of their cultural heritage by redressing mainstream worldviews and misconceptions regarding the indigenous community. Therefore, taboos serve as a lens throughout which authors can address a plethora of topics deemed to be highly sensitive, such as historical and intergenerational trauma, cultural erasure, alcohol abuse, among others. While in the meantime highlighting the resilience and indefatigability of indigenous people.

Throughout his masterpiece *Medicine Walk*, Wagamese manages to challenge stereotypical narratives, and celebrate the richness and heterogeneity of his Indigenous culture. By integrating taboo themes and topics into the narrative, Wagamese aims to provide readers with a close look at the nuances of indigenous people’s experiences, the impact of intergenerational trauma, and the importance of storytelling in offering insight into their traditions and identity by redressing mainstream worldviews. Moreover, through showcasing the characters’ interactions with taboos, and with one another, Wagamese discloses the resilience and strength of Indigenous communities in the face of their multiple hardships. To conclude, indigenous authors use personal and cultural taboos to probe, celebrate, and preserve heritage, contributing to a more authentic representation of their culture in literature.

Endnotes:

- 1- Foucault, M. *Madness and civilization: A History of Insanity in the Age of Reason*, p. 27.
- 2- Florin Buşu, A. “Taboo In Language And Literature.” pp. 323-333

- 3- In an attempt to discover the Northwest Passage between the Atlantic Ocean and the Pacific coast of North America James cook set sail to find himself in a different route that is Tonga island or as he named it the “friendly island”, in which he made contact with the native inhabitants. Later Cook extended his stay to better explore the natives’ costumes, practices and traditions.
- 4- Frazer, J. *Taboos and the Perils of the Soul*, p. 92.
- 5- Bergner, S. *Taboo Subjects: Race, Sex, and Psychoanalysis*, p. 136.
- 6- Campbell, M. *Halfbreed*, p. 127.
- 7- Horlacher, S. *Taboo and Transgression in British Literature from the Renaissance to the Present*, p. 92.
- 8- Freud, S. *Totem and Taboo: Resemblances Between the Mental Lives of Savages and Neurotics*, p. 55.
- 9- Ibid. p. 56.
- 10- Tyson, L. “Psychoanalytic Criticism. In *Critical Theory Today: A User-Friendly Guide*.” p. 127.
- 11- Tarzian, M. Ndrio, M., et al. “An Introduction and Brief Overview of Psychoanalysis.” p. 9.
- 12- Bernays, E. *Propaganda*. p. 45.
- 13- Slotnik, E. “Richard Wagamese, Whose Writing Explored His Ojibwe Heritage, Dies at 61”, p. 15.
- 14- Croston, J. “Book Review: ‘Medicine Walk’ by Richard Wagamese”. p. 6.
- 15- Mackey, M. “Contemporary Adult Canadian Books for Strong Teen Readers.” p. 23.
- 16- Schorcht, B. “Story Words: An Interview with Richard Wagamese.” Pp. 74-91.
- 17- Milton, J. Sundarsingh, J. “Prudentia: An Analysis of Select Novels by Richard Wagamese”. p. 48.
- 18- Szenczi, E. “Métis and first nations autobiographies as a means of healing”. Pp. 7.
- 19- Mackey, M. “Contemporary Adult Canadian Books for Strong Teen Readers”. p. 14.
- 20- Browne, Ray B. *Forbidden Fruits: Taboos and Tabooism in Culture*. p. 2.
- 21- Rahmayani, D. P., & Fitrawati, F. “Analysis Types and Functions of Taboo Words in the Wolf of Wall Street Movie”. p. 3.
- 22- Wagamese, R. *Medicine Walk*. p. 23.
- 23- Mackey, M. “Contemporary Adult Canadian Books for Strong Teen Readers”. p. 20.
- 24- Health Canada. “A second diagnostic on the health of first nations and Inuit people in C anada”, p. 5.
- 25- Wagamese, R. *Medicine Walk*. p. 18.
- 26- Ibid., p. 21.
- 27- Ibid., p. 18.
- 28- Ibid., p. 35.
- 29- Ibid., p. 87.
- 30- Ibid., p. 101.
- 31- Ibid., p. 32.
- 32- Menzies, P. “Intergenerational Trauma from a Mental Health Perspective”, p. 64.
- 33- Wagamese, R. *Medicine Walk*. p. 140.
- 34- Ibid., p. 204.
- 35- Ibid., p. 78.
- 36- PTSD: stands for post-traumatic stress disorder, is a psychological disorder that affects people having experienced traumatic events in their lives such as military exposure or a strong personal distress which will lead them eventually to behave in quite defensive and tense manners.
- 37- Wagamese, R. *Medicine Walk*. p. 196.
- 38- Ibid., p. 185.
- 39- Ibid., p. 245.
- 40- Ibid., p. 234.
- 41- Ibid., p. 246.

References:

- 1- Bergner, S. (2005). *Taboo Subjects: Race, Sex, and Psychoanalysis*. University of Minnesota Press.
- 2- Bernays, E. (1928). *Propaganda*. Simon & Schuster.
- 3- Browne, Ray B. (1984). *Forbidden Fruits: Taboos and Tabooism in Culture*. Bowling Green University Popular Press.
- 4- Campbell, M. (1973). *Halfbreed*, Halifax, Goodread Biographies.
- 5- Cook, J. Beaglehole, J. (1962) *The Journals of Captain James Cook: The Voyage of the Resolution and Adventure* (vol.2). Cambridge University Press: UK.

- 6- Croston, J. (2016). "Book Review: 'Medicine Walk' by Richard Wagamese". Banff Centre for Arts and creativity. Accessed: February 2024.
- 7- Florin Buşu, A. (2023). "Taboo in Language and Literature." In E. Soare, & C. Langa (Eds.), Education Facing Contemporary World Issues - EDU WORLD 2022, vol 5. European Proceedings of Educational Sciences (pp.323-333). European Publisher.
- 8- Foucault, M. (1988) *Madness and civilization: A History of Insanity in the Age of Reason*. Vintage books.
- 9- Frazer, J. (1911). *Taboos and the Perils of the Soul*. Macmillan: London.
- 10- Freud, S. (1913). *Totem and Taboo: Resemblances Between the Mental Lives of Savages and Neurotics*. Translated by Abraham Brill and James Strachey, Beacon Press.
- 11- Health Canada. (1999). "A second diagnostic on the health of first nations and Inuit people in Canada." Ottawa: Supply and Services. Accessed: March 2024.
- 12- Horlacher, S. (2013). *Taboo and Transgression in British Literature from the Renaissance to the Present*. Cambridge University Press: UK.
- 13- Mackey, M. (2006). "Contemporary Adult Canadian Books for Strong Teen Readers". Edmonton: University of Alberta School of Library & Information Studies.
- 14- Menzies, P. (2010). "Intergenerational Trauma from a Mental Health Perspective". Native Social Work Journal, Vol 07, Toronto.
- 15- Milton, J. Sundarsingh, J. (2020). "Prudentia: An Analysis of Select Novels by Richard Wagamese." Solid State Technology, vol.63 (2020).
- 16- Schorcht, B. (2008). "Story Words: An Interview with Richard Wagamese." Studies in American Indian Literatures, vol.20: 74-91.
- 17- Slotnik, E. (2017). "Richard Wagamese, Whose Writing Explored His Ojibwe Heritage, Dies at 61". New York Times. nytimes.com. Accessed: October 2023.
- 18- Szenczi, E. (2018). "Métis and first nations autobiographies as a means of healing." Rennes: Presses universitaires de Rennes, France.
- 19- Tarzian, M. Ndrio, M., et al. (2023) "An Introduction and Brief Overview of Psychoanalysis." Cureus. 2023 Sep 13;15(9) <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10575551/> Accessed: April 2024.
- 20- Tyson, L. (1999). "Psychoanalytic Criticism. In Critical Theory Today: A User-Friendly Guide." New York and London: Garland Publishing, Inc.
- 21- Wagamese, R. (2012). *Indian Horse*. Douglas & McIntyre.
- 22- Wagamese, R. (2010) *Keeper'n Me*. Vintage Canada.
- 23- Wagamese, R. (2014). *Medicine Walk*. Milkweed editions: Canada.
- 24- Wagamese, R. (2011). *One Story, One Song*. Douglas & McIntyre: Vancouver.

**Le traumatisme, une instance génératrice de l'écriture de l'indicible dans
Le Démon de la colline aux loups de Dimitri Rouchon-Borie
Fethi BELFATNACI**

Laboratoire LILETI « Interdisciplinaire des Langues Étrangères et des Technologies Innovantes »
Département de français, Faculté Lettres et langues, Université Ahmad Ben Yahya El Wancharissi-
Tissemsilt, fethi14magister@gmail.com

Soumis le: 19/05/2025

révisé le: 08/12/2025

accepté le: 16/12/2025

Résumé

*Le besoin de « matérialiser » une expérience traumatique, de traquer ses tentacules là où elles se logent dans les interstices du Moi, s'est considérablement accru dans les écrits à caractère indicible. C'est dans cette optique que nous nous sommes interrogé, dans le présent travail, sur les extensions discursives qu'e pourraient générer les expériences traumatiques. Cet article se propose donc d'examiner la configuration discursive du traumatisme dans *Le Démon de la colline aux loups* de Dimitri Rouchon-Borie, et partant, de la fraction psychologique de l'être.*

Mots-clés: Traumatisme, indicible, animus générateur, rédemption.

Trauma, a generative force for writing the unspeakable in the contemporary novel *The Demon of Wolf Hill* by Dimitri Rouchon-Borie.

Abstract

*The need to "materialize" a traumatic experience, to track its tentacles where they lodge themselves in the interstices of the self, has significantly increased within writings that deal with the unspeakable. It is from this perspective that the study questions, the discursive extensions that traumatic experiences might generate. This article, thus, aims to examine the discursive configuration of trauma in *Le Démon de la colline aux loups* (*The Demon of Wolf Hill*) by Dimitri Rouchon-Borie, and consequently, the psychological dimension of the self.*

Keywords: Trauma, unspeakable, generative animus, redemption.

Introduction:

Les écrits, à caractère indicible, se veulent souvent des espaces privilégiés pour explorer les multiples facettes de l'expérience traumatique que l'être porte dans les interstices de soi. La blessure antérieure indélébile influe, à divers degrés, le parcours existentiel de l'individu. Se sachant si fragile devant la nature insaisissable de l'expérience traumatique, l'écriture ne peut que s'évertuer à décrire le processus de sa mutation, et c'est ici que les ressorts conflictuels -entendus ici au sens de rapports ambivalents avec les déterminants psychoaffectifs -s'immiscent dans le processus de l'écriture. Ces ressorts refont surface textuellement et se manifestent, ainsi, à travers l'identitaire, les conflits existentiels, les élans affectifs. Cependant, toute tentative de matérialiser discursivement ces fractions psychiques s'avère un échec.

Prendre la plume, c'est inévitablement engendrer une réalité différente de celle que l'on a vécue. Le lien entre blessure et écriture, à la fois étrange et indispensable, repose selon Imre Kertész (1995) sur « *l'échec à concrétiser linguistiquement les fissures émotionnelles: non pas un échec total, mais celui d'une négociation entre le trauma et sa transcription scripturale* »⁽¹⁾. Cette incompatibilité entre le sensuel et le verbe ouvre un espace de créativité irremplaçable, où le décalage et la dissonance deviennent des moteurs générateurs de création artistique. C'est précisément cet échec qui fait de l'écriture de l'indicible une expérience esthétique singulière.

L'écriture de l'indicible est l'art de tendre un pont sur l'abîme de l'inexprimable. C'est une alchimie littéraire qui ne consiste pas à nommer l'innommable, mais à en construire le contour, à en suggérer l'ombre portée, à en faire ressentir le poids par son absence même. Elle naît de la confrontation entre la finitude du langage et l'infini de certaines expériences humaines: la terreur de la Shoah, l'extase mystique, la douleur absolue, la complexité du souvenir ou la monstruosité de l'horreur. L'indicible est ce qui, ayant été vécu ou imaginé, défie le vocabulaire existant et menace de réduire au silence celui qui en est le témoin ou le porteur. Les écrivains se font grands clercs dans cette forme discursive, ils y trouvent une substance qui, désormais, leur procure un défi esthétique et une valeur symbolique.

Le Démon de la colline aux loups de Dimitri Rouchon-Borie (2021) explore parfaitement les limites du langage face à la matérialisation de l'horreur humaine. Ce texte se veut une tentative paradoxale de donner une forme linguistique à ce qui échappe au langage, en utilisant ses failles, ses silences et ses détours pour en faire sentir la présence obsédante. Par ailleurs, dans *La souffrance n'est pas la douleur*, Paul Ricœur traite cette tension entre *le sentir et le dire* en parlant de « *l'expérience vive de l'incommunicable* »⁽²⁾. Malgré l'impuissance à exprimer pleinement certaines expériences atroces, Dimitri Rouchon-Borie souligne la puissance d'interpellation de la parole, portée par l'esprit anéanti. Ainsi, même au plus profond du fait traumatique, dans les abysses de son enfer personnel, la parole persiste, désignant cet espace où l'être cherche encore à dire, à partager, malgré tout.

L'œuvre ne prétend nullement « guérir » ou « résoudre » le trauma chez le protagoniste emblématique *Duke*; elle l'incarne, dans toute son opacité, à travers une alliance entre fond et forme. Le chaos narratif reflète le chaos intérieur, et c'est dans cette adéquation que réside la puissance du texte. En ce sens, l'œuvre s'inscrit dans la lignée d'une littérature contemporaine du trauma, où l'écriture se fait à la fois impuissante et nécessaire – impuissante parce qu'elle ne peut restituer l'événement dans sa totalité, nécessaire parce qu'elle en préserve la mémoire malgré tout. Dans la même logique, Gosselin-Noat précise que la mémoire traumatisée « *ne se contente pas de vouloir dire l'indicible; elle veut faire émerger au seuil du langage, presque sans mots, par une entreprise de transposition sensible, un réel qui affleure, mais que tout mot déformerait, écraserait* »⁽³⁾. Mais comment dire ou se dire « *au seuil du langage* »? Autrement dit, comment se matérialise-t-elle, aux frontières du langage, l'expérience traumatique?

Cela étant exposé, venons-en à la problématique que nous soulevons dans ce cadre et formulons en ces termes: Eu égard à la teneur traumatique de l'œuvre de Dimitri Rouchon-

Borie ici considérée, comment la blessure se transforme en un « animus » générateur d'une écriture indicible, laquelle affecte foncièrement les cadres narratifs et se meut-elle dans une dynamique pragmatique?

1- Du traumatisme à l'indicible, la trajectoire d'une enfance saccagée:

Premier roman de Dimitri Rouchon-Borie, *Le Démon de la colline aux loups* se dévore dans un souffle retenu, tant la voix du narrateur, Duke – dont on ne découvre le prénom qu'après plusieurs dizaines de pages –, nous immerge dans l'horreur d'une existence tout entière vouée au désastre et au saccage. Duke grandit dans un environnement familial violent et dysfonctionnel dans lequel son existence a été dévastée par une enfance saccagée et une vie adulte chaotique. Son père, figure tyrannique et abusive, et sa mère, passive et absente, lui infligent des souffrances physiques et psychologiques sans merci. L'enfant ne voit en ses parents que « *des silhouettes* », « *des ombres* » qui crient, frappent et jettent à peine de quoi ne pas mourir de faim. « *Je ne me souviens pas d'avoir vu des personnes. Et je ne sais pas comment ces formes qui s'invitaient dans notre nid nous filaient à bouffer, j'ai bien dû croûter sinon je serais mort mais je sais que là non plus je n'aurais pas su identifier ou nommer un repas, tout était confondu dans tout* »⁽⁴⁾. Il est en effet difficile d'imaginer que quiconque puisse concevoir un tel déchaînement de cruautés infligées par des parents à leurs propres enfants.

Paradoxalement, la fiction miroite parfaitement ici le réel: elle devient une lentille à travers laquelle le réel nous apparaît plus net. C'est une alchimie narrative qui transforme le vraisemblable en vrai, *l'inventé en éprouvé*. Ce n'est pas un mensonge auquel on croit, mais une vérité à laquelle on adhère. Il est presque rassurant de se dire que les parents de Duke ont bel et bien existé, qu'aucun esprit n'aurait pu les inventer, qu'ils ne sont pas nés de la conscience d'un auteur, mais d'une réalité sordide, presque innommable, située bien en deçà de tout ce qui pourrait définir une existence humaine. Il serait même insultant pour le règne animal de prétendre que ces enfants ont grandi – on ne saurait écrire « ont été élevés » – comme des bêtes. La référence au monde animal, récurrente dans le roman, évoque généralement un instinct de protection qui rassemble les enfants, nus et blottis les uns contre les autres, dans « le nid », pour se réchauffer. Duke, avec ses frères et sœurs, constitue un amas indistinct avec lequel il forme un « nid ». « *Museau contre museau* », les enfants se trouvent entassés par terre les uns sur les autres subissant ainsi la terreur dans toute sa monstruosité. Les petits animaux sont nourris et soignés par leur mère; ici, les enfants dorment affamés, entourés de leurs excréments. Il faut sans doute avoir arpenté les cours d'assises, comme l'entreprenait Dimitri Rouchon-Borie, qui fut longtemps chroniqueur judiciaire en Bretagne, pour être capable de juxtaposer les maux et les mots d'enfants saccagés dont on a du mal à concevoir qu'ils puissent exister.

À l'âge adulte, Duke sombre dans une spirale de violence, de drogue et de criminalité. Ses relations sont marquées par la toxicité et la destruction, notamment avec Clara, une femme qu'il aime profondément mais qu'il ne parvient pas à protéger, et Billy, une junkie rencontrée sur la route. Ces relations reflètent son incapacité à échapper à son passé, à son Démon et à trouver la sérénité.

Le roman en question s'articule autour de la voix de Duke; il en fait son principe gravitationnel, son centre de masse et de sens. L'univers entier du récit, ses événements, ses autres personnages et ses émotions, n'existent que dans le champ de force de cette conscience unique. Ce n'est pas une simple technique narrative, mais un choix ontologique: le monde du roman n'a d'existence que filtré, interprété et souvent déformé par cette voix qui en est l'unique source. En prison, poussé par l'impérieuse nécessité de revisiter son passé, le personnage entreprend de consigner sa vie à l'aide d'une vieille machine à écrire que le directeur de l'établissement consent à lui fournir. Il tente de faire le tri dans son histoire violente et chaotique, et de comprendre comment le démon né lors de ses premières années a eu un rôle déterminant sur son devenir.

2- Écrire la blessure: la mise en épreuve du langage:

L'entreprise d'écriture de l'indicible, telle que l'illustre *Le Démon de la colline aux loups*, pose inévitablement une question centrale: peut-on tout dire? Et si l'on peut, doit-on tout dire? Ce double questionnement engage les limites éthiques et esthétiques de la représentation littéraire du trauma. Écrire l'indicible, ce n'est pas seulement tenter de dire ce qui résiste à la parole, c'est aussi se confronter à la responsabilité du dire, au risque de trahir la douleur, de fasciner par l'horreur, ou encore de normaliser l'innommable. Cependant, l'un des premiers malentendus à lever est celui qui confond indicible et ineffable, deux concepts frères mais qui désignent des réalités distinctes. La nuance réside dans l'origine et la nature de ce qui échappe aux mots: l'ineffable est lié à une transcendance, à un surplus de sens et de beauté. C'est l'expérience d'une réalité si sublime que le langage humain, limité, ne peut la contenir. Nous sommes saisis par l'ineffable avec ravissement, et nous tentons de le chanter en reconnaissant que les mots ne sont que des approximations d'une réalité trop lumineuse.

L'indicible, quant à lui, est lié à une incapacité, souvent d'origine humaine, traumatique ou éthique. C'est l'échec du langage face à une expérience qui le dépasse. Nous nous confrontons à l'indicible avec effroi, et nous tentons de le dire malgré tout, souvent en montrant les cicatrices de cette tentative. Selon Georges Didi-Huberman, dans *Écorces ou Images malgré tout*, l'indicible n'est pas ce qui ne peut pas être dit, mais ce qui exige une autre forme de parole, une parole indirecte, fissurée, fragmentaire, respectueuse du silence. Didi-Huberman écrit: « *L'indicible n'est pas le mutisme. C'est le langage mis en crise* »⁽⁵⁾. Dans ce sens, *Le Démon de la colline aux loups* ne cherche pas à tout dire. Il ne reconstitue pas les scènes de violence de manière frontale: il les fragmente, les détourne, les entoure de silences, et surtout, il met en scène la difficulté même de les dire. Par exemple, lorsqu'il s'agit d'évoquer l'inceste, Duke écrit: « *Il l'a fait. Le père. Je sais plus combien de fois. Pas la peine de raconter. Ça se voit* »⁽⁶⁾. Ce passage constitue un exemple-choc du pouvoir du non-dit. Le refus de raconter est ici plus évocateur que le récit explicite. Le silence devient acte de langage, stratégie de préservation, mais aussi accusation muette. Il engage le lecteur dans une position de témoin: on voit sans qu'on nous montre. Ainsi, ce choix narratif répond à une exigence éthique: ne pas rendre visible ce qui a précisément détruit le regard, ne pas faire de la souffrance un spectacle, mais la restituer dans son opacité, sa tension, son retrait. Le silence dans le texte n'est donc pas une absence, mais la mémoire vivante d'un trauma irreprésentable. Il constitue une forme d'écriture de la pudeur, mais aussi de l'éthique du témoignage.

Dans *Le Démon de la colline aux loups*, l'expérience traumatique ne se donne pas à lire de manière directe, explicite ou linéaire. Elle exige une forme d'écriture en rupture avec les normes discursives habituelles. Pour dire l'indicible, Dimitri Rouchon-Borie met en œuvre une série de stratégies littéraires et stylistiques qui traduisent, à même le texte, les effets psychiques de la violence et de la mémoire traumatique. Ces procédés ne relèvent pas de l'ornementation, mais d'une nécessité formelle, éthique et existentielle. L'écriture devient ainsi le lieu d'un combat entre la parole et le silence, la mémoire et l'oubli, l'ordre et la dislocation.

Dans ce présent article, il s'agira d'analyser comment cette littérature du trauma mobilise plusieurs procédés spécifiques: un langage altéré, syntaxiquement disloqué, une profusion de métaphores corporelles et bestiaires, des silences et ellipses significatifs, une temporalité brisée, une polyphonie intérieure troublée, et enfin une tension vers une possible fonction cathartique de l'écriture. Ces dispositifs formels traduisent l'impuissance du langage à contenir l'horreur, mais aussi son pouvoir de la faire sentir, indirectement, au lecteur.

3- Langage altéré et récit sans balises, un choix stylistique révélateur:

Dans *Le Démon de la colline aux loups*, l'écriture de l'indicible se manifeste d'abord par un langage profondément disloqué, qui semble incapable de contenir l'expérience traumatique de Duke. Cette langue n'est pas seulement appauvrie: elle est brisée, comme le sujet qui la parle. À travers une syntaxe chaotique, des phrases inachevées, des répétitions maladroitement

volontairement insistantes, Dimitri Rouchon-Borie donne forme à l'échec même du langage à dire l'irreprésentable. Ce style heurté devient alors une traduction formelle du trauma.

L'usage massif de phrases courtes, souvent sans verbe, ou d'une syntaxe télégraphique, dépouillée des articulations logiques du discours, renvoie à une conscience perturbée, figée dans la sidération. Comme le souligne Cathy Caruth, « *le traumatisme n'est pas ce qui est intégré dans la mémoire, mais ce qui revient, sous forme de réminiscences non assimilées, et résiste au symbolique* »⁽⁷⁾. Ainsi, la langue du narrateur ne s'organise pas autour d'une logique temporelle ni causale, mais autour de bribes de souvenirs et d'affects éclatés, où les émotions débordent la structure grammaticale. Dès les premières pages du roman, le narrateur confesse: « *j'ai un parlement qui est à moi et pendant tout ce temps ces mots c'était ma façon d'être moi et pas un autre. Et comme je n'ai pas fait l'école longtemps à cause du père, du Démon, de la mère et des autres, il manque des cases dans mon entendement des choses* »⁽⁸⁾. Ce "parlement", terme enfantin et déformé pour "langage" ou "faculté de parole", signale l'effort de Duke pour construire un espace de subjectivité à partir d'une parole diffractée. L'expression "il manque des cases dans mon entendement" évoque une altération cognitive liée au trauma, mais aussi un rapport déficient au langage normatif, celui de l'école, de la société, de la loi. Par ailleurs, la ponctuation minimale du texte, l'absence fréquente de points, la rareté des virgules, l'usage quasi inexistant du point-virgule ou du tiret dialogique — produit un effet de souffle continu, haletant, proche d'un flux de conscience, qui mime la confusion mentale et émotionnelle du personnage. L'absence de ponctuation délimite mal les idées, les phrases se succèdent comme les pensées d'un esprit pris de vertige. Barthes disait que « *la langue est fasciste* »⁽⁹⁾, parce qu'elle impose des structures. Ici, Rouchon-Borie libère le langage de ses normes pour laisser jaillir une parole informe, brute, organique, où l'émotion prime sur la clarté.

Contrairement à la plupart des romans qui délimitent les chapitres par des titres, des espacements ou des numéros de page visibles, *Le Démon de la colline aux loups* opte pour une forme continue, dense, sans pauses, où le texte coule sans interruption. L'absence de pagination dans certaines éditions telles que celle du *Le Tripode* constitue un choix stylistique révélateur qui se traduit comme un symptôme formel de l'écriture de l'indicible. Cette absence de repères de mise en page n'est pas une simple anomalie matérielle; elle révèle une volonté esthétique et narrative: celle de renoncer à toute hiérarchisation, à tout ordonnancement lisible du récit. Cette structure immerge le lecteur dans un flot verbal ininterrompu, mimant un flux de conscience désorganisé, comme si la parole était débordée et incapable d'organiser le récit en unités cohérentes. L'absence de pagination est bien plus qu'un simple choix éditorial; c'est un geste esthétique et symbolique fort qui engage profondément la relation entre le lecteur, le texte et le sens. Il n'y a plus d'"ordre du monde" à inscrire dans le texte, car le monde de Duke est désarticulé, sans centre ni repère. C'est ce qu'il exprime lui-même, dans un passage qui met en abyme son écriture: « *Je raconte sans mettre d'ordre, je ne pourrais pas* ». En effet, il ne s'agit pas d'un refus conscient, mais d'une incapacité psychique à structurer. L'écriture est donc sans bornes, sans séquences, sans numérotation visible non parce qu'elle veut choquer, mais parce qu'elle épouse la désorganisation mentale du narrateur: « *Je suis resté des jours au lit je ne pouvais plus marcher et j'avais un mal de chien à aller déféquer je vous raconte même pas je haïssais les latrines* »⁽¹⁰⁾. Ici, aucune coordination grammaticale ne vient lier les propositions, qui s'empilent dans une urgence narrative. Ce type de construction témoigne d'une parole qui tente de contenir la douleur mais déborde toujours, qui trébuche sur elle-même parce qu'elle lutte contre le silence intérieur.

Cette dislocation du langage n'est pas seulement stylistique: elle mime littéralement le traumatisme. Dans *Le degré zéro de l'écriture*, Roland Barthes évoque « *la nécessité d'un style qui ne soit ni rhétorique ni ornemental mais "blanc", presque sans forme, capable de refléter la fracture du réel* »⁽¹¹⁾. Le roman de Rouchon-Borie s'inscrit dans cette esthétique: le style minimaliste, presque atonique, devient l'écho direct du mutisme intérieur du survivant.

On peut aussi rapprocher cette écriture de la notion de parole gelée dans la théorie psychanalytique: une parole où le sujet n'est pas totalement sujet de ce qu'il dit, mais où c'est le trauma lui-même qui parle, ou plus exactement qui fissure le discours, de l'intérieur. Cela s'observe notamment dans l'incapacité de Duke à ordonner son récit chronologiquement ou à formuler des jugements sur ses agresseurs. La langue semble engourdie, comme la mémoire traumatique elle-même.

Ainsi, la langue altérée, déformée, parfois même enfantine ou animale de Duke, ne traduit pas une pauvreté langagière, mais au contraire une esthétique volontairement désarticulée. Elle est le lieu où l'indicible cherche à se dire non pas dans la maîtrise rhétorique, mais dans l'éclat, la fissure, la déformation. En ce sens, le style du roman est lui-même traumatique: il reproduit formellement le chaos psychique d'un être broyé par la violence et la solitude, tout en le donnant à ressentir au lecteur. Le malaise stylistique devient alors une expérience de lecture du trauma.

4- La matérialisation du trauma: du silence à la trace:

La structure narrative du roman épouse celle du traumatisme. Ce dernier, selon Cathy Caruth, n'est pas d'abord un événement, mais une répétition d'un non-événement qui n'a pu être symbolisé. Le trauma revient sous forme de fragments, de bribes, d'échos. Le style de Dimitri Rouchon-Borie épouse ce mécanisme: langue déchirée, absence de ponctuation logique. Cette désarticulation formelle mime le heurt intérieur, le chaos mémoriel, et permet de faire exister sur la page ce qui ne peut être représenté frontalement. « *Des fois je me demande si je suis pas mort depuis longtemps. Que je suis un bout de souffle qui reste coincé dans le monde.* »⁽¹²⁾. Ce syntagme, surgi de son for intérieur, incarne la dissociation post-traumatique. L'écriture devient ici un acte de mise en scène de l'absence, une manière d'approcher le réel sans le représenter, ce que Barthes appelle la « *signifiance* » dans *Le Plaisir du texte*: une tension entre le dit et l'indicible. Mais comment une blessure indélébile prend-elle forme dans des cadres figuratifs et se meut-elle dans une dynamique narratologique?

Le protagoniste induit un effet ambivalent lequel recouvre, on le verra, une pluralité de valeurs. Duke n'est ni un héros ni un monstre: il est le lieu d'un conflit intérieur profond, qui résonne chez celui qui lit. Pour Vincent Jouve, « *l'effet-personnage repose sur la capacité du texte à créer une illusion d'existence et à provoquer un investissement émotionnel du lecteur* »⁽¹³⁾. Duke n'est pas seulement un sujet traumatisé: il devient une figure affective, un miroir noir dans lequel le lecteur perçoit, malgré lui, une part de vulnérabilité humaine. « *Ils m'ont tout mis dans la tête comme des clous rouillés.* »⁽¹¹⁾. Cette image fait appel à l'imaginaire sensoriel du lecteur. Elle induit une réception corporelle, presque douloureuse. L'effet-personnage ici ne repose pas sur la cohérence psychologique, mais sur la force des projections qu'il suscite. Cette conception fait écho aux travaux de Dominique Rabaté qui, dans *Figures du sujet lyrique*, met en lumière des voix narratives qui se donnent comme « *blessées et vulnérables dans le paysage littéraire contemporain* »⁽¹⁴⁾. L'implication du destinataire est ici centrale. L'instance énonciative semble murmurer: *je vous parle, entendez-moi*. Ce que Wolfgang Iser nomme le « *lecteur implicite* » prend ici toute son importance: « *le texte postule un destinataire actif, prêt à interagir avec le manque, le silence, l'ellipse, à remplir les blancs* »⁽¹⁵⁾: « *J'avais six ans ou sept, je sais plus, c'est flou. Il faisait noir dans ma mémoire. J'ai fermé les yeux, mais c'était pire.* »⁽¹⁶⁾. Le flou invite le lecteur à s'immiscer dans l'expérience plutôt qu'à la contempler de l'extérieur. C'est une invitation à explorer les frontières incertaines entre ce qui fut, ce dont Duke se souvient, et ce qu'il invente pour continuer à vivre. Cet appel rejoint aussi ce que Susan Sontag évoque dans *Regarding the Pain of Others*: « *Confronted with pain, the viewer is called upon, summoned to take a position.* »⁽¹⁷⁾ (*Face à la douleur, le spectateur est interpellé, sommé de se positionner*) [notre traduction].

Ce que Rouchon-Borie réussit ici, c'est une éthique de la réception: il ne cherche pas à faire pleurer ni à choquer, mais à faire éprouver, en bousculant les certitudes du lecteur.

L'écriture agit alors comme un espace de déplacement de soi, comme un miroir émotionnel déformant.

L'œuvre ne se limite pas à la seule exploration des maux individuels: elle prend une dimension collective. L'œuvre de Dimitri Rouchon-Borie met en scène un protagoniste dont le passé révèle des souffrances partagées par une société plus large. La colline aux loups, lieu de repli et de confrontation avec les fantômes du passé, devient le symbole d'une mémoire collective hantée par les violences subies et perpétrées.

Duke, ses frères, Clara et Billy appartiennent à ces enfants saccagés dont on a du mal à concevoir qu'ils puissent exister. *Le Démon de la colline aux loups* est appréhendé ici comme un médium contribuant à l'articulation d'une critique sociale relativement aux enfants opprimés et infériorisés comme par nature. Cette critique est donc celle qui stigmatise la tyrannie et la violence pour faire valoir la dignité de l'être.

Un autre effet pragmatique majeur réside dans l'usage symbolique et poétique de la langue pour dire ses obsessions. Le personnage n'utilise pas le langage ordinaire de la justice ou de la psychanalyse: il crée ses propres images, ses métaphores de survie. « *Le démon, il me suit partout. Il vit dans mes os. Il me chuchote que je suis sale* »⁽¹⁸⁾. Selon Gilbert Durand, « *le sujet traumatisé construit un imaginaire propre pour figurer ce qui est irréprésentable* »⁽¹⁹⁾. La présence du démon fonctionne comme une personnification de la culpabilité, de l'auto-haine, mais aussi comme un exutoire, un double symbolique à qui attribuer le mal. Dans la même logique, Françoise Davoine et Jean-Max Gaudillière, avancent que « *la parole du sujet-traumatisé crée une cosmologie personnelle où les figures imaginaires servent à dire ce que la société ne veut pas entendre* »⁽²⁰⁾. Chez Duke, cette cosmologie transparaît à travers le vide affectif, le silence réprobateur et la destruction du langage.

5- Le vide affectif et l'incommunicabilité émotionnelle:

La notion du vide revient avec insistance dans le roman, elle résonne fortement avec la trajectoire de Duke et prépare également le lecteur à un récit où la parole est entravée, où la réalité est souvent indicible, et où l'expérience humaine est perçue sous un angle brut sans artifice. L'enfance de Duke fut marquée par une absence totale d'amour et de repères, créant un gouffre intérieur qui, faute d'être comblé par des expériences positives, se remplit de violence et de souffrance. Ce vide affectif se traduit ainsi par une difficulté à verbaliser ses expériences, à donner un sens à ce qu'il vit. L'écriture du roman elle-même, dans son style fragmenté et brutal, reflète cette impossibilité de dire, d'expliquer, une impossibilité qui rejoint la notion d'indicible souvent évoquée par Maurice Blanchot dans *L'espace littéraire*.

Duke est une entité remplie d'horreurs et de quelques éclairs de lumière. Il est cet espace de tension, où le bien et le mal coexistent sans jamais se départager entièrement. « *J'ai dit les hommes sont des choses vides et des fois leur vie se remplit de bien et des fois de mal et des fois c'est partagé et ça fait une lutte* »⁽²¹⁾. En effet, lorsque ces deux forces entrent en confrontation, elles engendrent un tiraillement psychique qui peut mener à une souffrance inexprimable.

Loin d'être un simple constat, ce vide affectif devient donc un moteur génératif qui pousse Duke à chercher des moyens, même inadaptés, pour combler ce manque fondamental où le bien et le mal se disputent l'espace vacant. Une telle dualité qui structure à la fois l'œuvre et la réalité de tant d'enfants opprimés se fait dans une dialectique manichéenne dont Duke n'a pas choisi les prémisses. Sans doute, y aurait-il ici à voir dans l'enfance la somme des expériences les plus tumultueuses qui continuent, tenacement, à subdiviser encore le personnage. Or, le bien et le mal ne sont pas des états figés mais des flux qui, tour à tour, investissent l'existence. Marquée par la violence et l'abus, l'existence de Duke sombre dans la noirceur, mais certaines lueurs d'affection refont surface malgré tout. Les sentiments que porte Duke pour Clara sont à la fois profonds, complexes et tragiques. En effet, cet amour est l'un des rares signes de lumière dans la vie sombre et chaotique de Duke. Clara cristallise chez lui un idéal de pureté dans un monde traversé par la violence et la désolation. C'est d'ailleurs l'un des seuls sentiments authentiques et optimistes qu'il éprouve. Cependant,

malgré ses efforts, Duke ne parvient pas à soustraire sa bien-aimée aux dangers de leur environnement violent et destructeur. Cette impuissance renforce son sentiment de culpabilité et d'échec. En outre, l'amour qu'il porte à son frère, par exemple, représente un de ces moments où le bien parvient à prendre place dans un monde hostile. Cependant, ces valeurs communautaires qu'il s'agisse du sacrifice ou de la fraternité, sont toujours fragiles, labiles, et ne parviennent guère à s'installer durablement. Ce va-et-vient constant entre lumière et ténèbres reflète l'une des tensions fondamentales de l'œuvre, qui ne donne jamais de réponse définitive sur la nature complexe du personnage: est-il une victime ou un bourreau? Un homme en quête de rédemption ou un être irrémédiablement perdu? Ce tiraillement entre le bien et le mal, souligné supra, devient ainsi l'un des axes de lisibilité du récit. Toutefois, le bien et le mal ne sont pas toujours distincts, ils coexistent parfois au sein d'un même individu, générant inéluctablement des conflits d'ordre psychologique (schizophrénie, paranoïa). Il sera judicieux d'assigner à cette binarité le terme d'ambivalence dont fait usage la psychanalyse pour désigner « *la juxtaposition de deux aspects opposés l'un à l'autre dans une même entité* »⁽²²⁾. Une ambivalence qui se redécouvre sous une inscription nouvelle dans les sciences humaines, celle des théories de la psychanalyse freudienne et des courants linguistiques. Ces approches, s'appuyant sur le conflit entre le *Ça* – siège des pulsions primaires – et le *Surmoi* – instance des interdits et des valeurs sociales –, tentent d'appréhender la complexité de la nature humaine.

Duke agit de manière contradictoire tout en étant à la fois bienveillant et cruel, et ce, selon les situations. Il s'affiche comme une personne énantiosémique en raison de ses contradictions internes dont le comportement, les paroles et les émotions peuvent être interprétées de manière paradoxale et ambiguë. Ce qualificatif- énantiosémique - met en relief la complexité et la dualité inhérente propre à la nature humaine. Tout au long de la trajectoire romanesque, Duke est sous le prisme de contradictions internes: il aspire à l'apaisement mais ne sait qu'exprimer sa rage par la violence; il ressent de l'amour mais craint de l'exhiber. Cette tension entre ses instincts destructeurs et une forme de désir d'humanité rend le personnage profondément complexe et empêche toute lecture « paisible » de son parcours. Le lecteur est ainsi invité à ressentir cette ambivalence et l'incapacité de donner une forme langagière au caractère indicible de l'expérience traumatique. Maurice Blanchot explique dans *L'espace littéraire* que « *certaines expériences sont impossibles à exprimer directement et que la littérature doit alors les suggérer par des images et des métaphores* »⁽²³⁾. L'indicible ouvre donc un espace d'interprétation qui dépasse le langage ordinaire et prépare le lecteur à une immersion dans un univers où l'innommable règne.

6- Quête salvatrice et rédemption plausible:

Malgré l'horreur de l'histoire, Duke est guidé par une lueur d'espoir, une lampe sourde qui l'empêche de sombrer complètement dans le désespoir. Cette espérance, bien que fragile et inaccessible, lui permet de continuer à avancer et de chercher un sens à sa vie. Son parcours, souvent comparé à un cheminement christique, est marqué par la souffrance mais aussi par une quête de salut.

Roman d'une noirceur profonde, *Le Démon de la colline aux loups* plonge le lecteur dans les tréfonds de l'âme humaine en dépeignant une existence hantée par la violence et ravagée par la souffrance. À travers le personnage de Duke, Dimitri Rouchon-Borie nous invite à réfléchir sur la nature du mal, la possibilité de la rédemption et la quête d'une lumière dans les ténèbres. C'est une œuvre qui, malgré son intensité dramatique, laisse entrevoir une lueur d'espoir, aussi ténue soit-elle.

Dimitri Rouchon-Borie parvient à restituer avec une justesse remarquable le « parlement » de son personnage, et, conscient de la difficulté d'un tel exercice discursif – où la moindre fausse note, le moindre mot superflu ou manquant peut rompre l'harmonie de l'ensemble –, on ne peut qu'admirer cette prouesse. La langue de Duke saisit le réel et les émotions qui s'y rattachent à une acuité rare, les effleurant à peine, les suggérant au lecteur, tout en leur conférant une présence obsédante. Par son rythme phraséologique et le décalage entre

l'agitation des péripéties et leur traitement stylistique, Duke nous impose son regard au point que nous le faisons nôtre.

La rencontre avec un aumônier et la lecture des fragments bibliques de saint Augustin constituent autant d'éléments déclencheurs, mais c'est de Duke lui-même que jaillit la confession, dans une éruption de douleur et de colère à laquelle il imprime le rythme d'une parole singulière. Le narrateur s'approprie cette matière innommable qui compose son existence pour en devenir l'auteur. Il se métamorphose en une instance narrative à part entière, et c'est précisément cette transfiguration, dépourvue d'étincelle spectaculaire et de métaphysique, qui confère à ce premier roman toute sa puissance et son accomplissement.

Les fragments du monde qui avaient toujours échappé à Duke depuis son enfance se reconstituent peu à peu, l'univers s'organise selon une logique qui se révèle à travers le langage, mais aussi grâce à l'amour, aussi étrange soit-il: celui de Clara et celui de Billy, une junkie croisée sur la route. Les deux scènes de procès – celui du père et celui du fils – se répondent avec une force poignante, illustrant le regard de l'enfant, puis du jeune adulte, posé sur une réalité qui lui est extérieure mais qu'il a pourtant intégrée en profondeur, une réalité qui devient objet. *Le Démon de la colline aux loups* raconte ainsi l'émergence d'un sujet, sa venue au monde.

Cette éclosion évolutive-évaluative, dont on suit les étapes avec une profonde émotion, se révèle d'autant plus éprouvante qu'elle est parfois d'une violence extrême. Cependant, au cœur de la violence qui imprègne le roman émergent, vers le milieu du récit, quelques pages admirables dédiées à la nature nous offrent une pause salutaire pour reprendre souffle. Certaines expressions, glissées au détour d'une phrase, suscitent un sourire, par leur tendresse ou par la grâce enfantine qui transparait malgré l'horreur ambiante. Quelques personnages, des adultes qui veillent – avec plus ou moins de succès – sur ces enfances brisées, constituent également des moments de répit. On est touché par le regard que le narrateur porte sur ce qui l'entoure, quelle qu'en soit la brutalité, car c'est aussi de sa propre brutalité intérieure qu'il est question dans ce roman.

Mais pour Duke, il est désormais révolu le temps de « faire des grimaces au futur ». Si ses jours sont comptés, l'avenir n'en brille pas moins d'une lumière éclatante. Étrange paradoxe, qui pourtant ne confère aucune valeur intrinsèque à la mort. Duke avance résolument vers ce qui l'attend, en pleine possession de sa voix, de sa conscience, de son intégrité enfin retrouvée, au cœur d'une « solitude absolue, totale et pleine, une exigence forte » dont il est lui-même l'artisan, désormais « libéré du Démon de la colline aux loups »⁽²⁴⁾.

Conclusion:

Le Démon de la colline aux loups se révèle comme une œuvre littéraire audacieuse, qui relève le défi de dire l'indicible, de représenter l'irreprésentable, de donner une voix à ce qui, par essence, résiste au langage. À travers le personnage de Duke, fracassé par un passé innommable, le roman explore les frontières troubles de la narration, où la souffrance ne peut se dire que par une parole brute, heurtée, viscérale. Cette écriture du trauma, à la fois déchirée et libératrice, ne cherche pas seulement à témoigner: elle tente, dans un même mouvement, d'exorciser la douleur tout en la transmettant au lecteur, faisant de la littérature un espace de confrontation avec l'inhumain.

L'hypothèse selon laquelle l'indicible se manifeste par des projections figuratives s'est avérée féconde: plutôt que de nommer directement la violence subie, le texte la suggère à travers une syntaxe disloquée et un vide révélateur. L'entreprise narrative, marquée par les ellipses, les répétitions obsessionnelles et les silences, mime la dissociation psychique du personnage. Cette esthétique de la rupture rejoint les travaux de Cathy Caruth sur le trauma, où l'événement insupportable ne se donne jamais directement, mais à travers des retours hallucinatoires et des lacunes narratives. Dimitri installe son lecteur dans une position inconfortable: il ne s'agit plus de juger Duke, mais de ressentir, d'être traversé par une parole qui refuse l'apaisement. Le texte produit ainsi un effet de témoignage indirect, où le lecteur devient le dépositaire d'une mémoire blessée. Cette stratégie narrative rejoint les réflexions de

Dori Laub sur la « *crise du témoignage* »: dans les récits de trauma, « *la parole ne vise pas à expliquer, mais à faire exister une douleur, à en produire une trace irréductible* »⁽²⁵⁾. L'écriture, ici, est un acte de survie, une manière de résister au silence et à l'effacement. En somme, *Le Démon de la colline aux loups* ne propose pas de réponse facile, mais il impose une vérité troublante: face à l'indicible, la littérature ne triomphe pas, elle persiste. Elle est ce langage fragile, sincère, qui continue de dire malgré tout, et qui, ce faisant, permet peut-être de survivre à l'inhumain.

Référence:

- 1- Kertész Imre (2001), *Le Refus*, traduit du hongrois par Natalia Zaremba-Huzsvai et Charles Zaremba, Paris, Éditions Actes Sud, coll. Littérature étrangère, p. 101.
- 2- Ricœur Paul (1994), *La souffrance n'est pas la douleur*, in *Autrement*, n°142, p. 58.
- 3- Gosselin-Noat Monique (2002), *Nathalie Sarraute et la recherche de la vérité*, dans *Critique, Nathalie Sarraute ou l'usage de l'écriture*, p. 24.
- 4- Rouchon-Borie Dimitri (2021), *Le Démon de la colline aux loups*, édition Voir De Près, Paris, p. 35.
- 5- Didi-Huberman Georges (2003), *Images malgré tout*, Minuit, Paris, p. 74.
- 6- Rouchon-Borie Dimitri, op.cit., p. 18.
- 7- Caruth Cathy (1996), *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, p. 102.
- 8- Rouchon-Borie Dimitri, op.cit., p. 97.
- 9- Barthes Roland (1973), *Le Plaisir du texte*, Seuil, Paris, p. 42.
- 10- Rouchon-Borie Dimitri, op.cit., p. 62.
- 11- Barthes Roland (1953), *Le Degré zéro de l'écriture*, Seuil, Paris, p. 53.
- 12- Rouchon-Borie Dimitri, op.cit., p. 121.
- 13- Jouve Vincent (1992), *L'Effet-personnage dans le roman*, Paris, Presses Universitaires de France (PUF), coll. Écriture, p. 251.
- 14- Rabaté Dominique (1996), *Figures du sujet lyrique*, Paris, Presses Universitaires de France (PUF), coll. « Perspectives littéraires », p. 24.
- 15- Iser Wolfgang (1976), *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, Munich, Wilhelm Fink Verlag. Traduction française: *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga, 1985, p. 87.
- 16- Rouchon-Borie Dimitri, op.cit., p. 76.
- 17- Sontag Susan (2003). *Regarding the pain of others* Un commentaire. *Diogène*, n°201, p. 139.
- 18- Rouchon-Borie Dimitri, op.cit., p. 102.
- 19- Davoine Françoise et Gaudillière Jean-Max (2005), *Histoire et trauma. La folie des guerres*. Stock, p. 56.
- 20- Rouchon-Borie Dimitri, op.cit., p. 81.
- 21- Ibid., p. 39.
- 22- Eugen Bleuler (1910), *Zur Theorie des schizophrenen Negativismus*. Psychiatrisch- Neurologische Wochenschrift, Vol.12: p. 171.
- 23- Blanchot Maurice (1955), *L'espace littéraire*, Gallimard, Paris, p. 67.
- 24- Rouchon-Borie Dimitri, op.cit., p. 75.
- 25- Laub Dori (2020), *Testimony. Crises du témoignage*, traduit de l'anglais par Claude Mouchard et Régine Waintrater, Paris, Éditions Kimé, coll. Détours littéraires, p. 51.

Bibliographie

- Kertész Imre (2001), *Le Refus*, traduit du hongrois par Natalia Zaremba-Huzsvai et Charles Zaremba, Paris, Éditions Actes Sud, coll. Littérature étrangère.
- Ricœur Paul (1994), *La souffrance n'est pas la douleur*, in *Autrement*, n°142.
- Gosselin-Noat Monique (2002), *Nathalie Sarraute et la recherche de la vérité*, dans *Critique, Nathalie Sarraute ou l'usage de l'écriture*.
- Rouchon-Borie Dimitri (2021), *Le Démon de la colline aux loups*, édition Voir De Près, Paris.
- Didi-Huberman Georges (2003), *Images malgré tout*, Minuit, Paris.
- Caruth Cathy (1996), *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Barthes Roland (1973), *Le Plaisir du texte*, Seuil, Paris.

-
- Barthes Roland (1953), *Le Degré zéro de l'écriture*, Seuil, Paris.
 - Jouve Vincent (1992), *L'Effet-personnage dans le roman*, Paris, Presses Universitaires de France (PUF), coll. Écriture.
 - Rabaté Dominique (1996), *Figures du sujet lyrique*, Paris, PUF, coll. Perspectives littéraires.
 - Iser Wolfgang (1976), *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, Munich, Wilhelm Fink Verlag. Traduction française: *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga, 1985.
 - Sontag Susan (2003). *Regarding the pain of others* Un commentaire. Diogène, n° 201.
 - Davoine Françoise et Gaudillière Jean-Max (2005), *Histoire et trauma. La folie des guerres*. Stock.
 - Eugen Bleuler (1910), *Zur Theorie des schizophrenen Negativismus*. Psychiatrisch- Neurologische Wochenschrift, Vol.12.
 - Blanchot Maurice (1955), *L'espace littéraire*, Gallimard, Paris.
 - Laub Dori (2020), *Testimony. Crises du témoignage*, traduit de l'anglais par Claude Mouchard et Régine Waintrater, Paris, Éditions Kimé, coll. « Détours littéraires ».

La rupture amoureuse dans "la Vagabonde" de Colette
Dr. Gad Gad Gad Gomaa

Faculté des lettres, Université de Tobruk-Libye, gadgalal60@gmail.com

Soumis le: 16/04/2025

révisé le: 03/12/2025

accepté le: 16/12/2025

Résumé

Cette recherche analyse "La Vagabonde" de Colette comme un roman de la désillusion amoureuse et de l'émancipation féminine. Inspirée de son expérience personnelle, Colette met en scène la rupture conjugale et la souffrance intime de Renée. L'étude adopte une approche analytique et thématique. Elle s'intéresse particulièrement à la rupture, à la mémoire affective et à la reconstruction de soi. La douleur du divorce y apparaît comme un moteur de transformation et d'affirmation personnelle. Malgré la solitude et la précarité, l'indépendance féminine ouvre une voie vers la liberté intérieure. Ainsi, Colette fait de la souffrance intime une œuvre universelle sur la résilience et l'identité féminine.

Mots-clés: Amour, fidélité, trahison, bonheur, vagabondage.

Emotional detachment in Colette's novel "The Tramp"

Abstract

This research analyzes Colette's "La Vagabonde" as a novel of romantic disillusionment and female emancipation. Inspired by her personal experience, Colette portrays the marital breakdown and the intimate suffering of Renée. The study adopts an analytical and thematic approach. It focuses particularly on the breakup, emotional memory, and self-reconstruction. The pain of divorce emerges as a driving force for transformation and self-affirmation. Despite loneliness and insecurity, female independence opens a path to inner freedom. Thus, Colette transforms intimate suffering into a universal work on resilience and female identity.

Keywords: Love, loyalty, betrayal, happiness, homelessness.

Introduction:

"*La Vagabonde*" de Colette est riche des premières expériences conjugales de Colette. C'est aussi un hymne à l'amour, et un poème satirique à la rupture amoureuse qui la hante. *C'est le* roman de la désillusion, de la nostalgie et de la rupture, mais aussi celui du combat intérieur et de la victoire sur soi. Tout au long de son œuvre, Colette parle des deux thèmes bien fixés et mêlés: le renoncement à l'amour et la nostalgie de la sécurité du foyer. Colette dépeint méticuleusement les histoires de la vie quotidienne. Elle exprime les sentiments cachés de la femme franchement, ce qui lui a permis d'occuper une position de premier plan dans la littérature française.

Dans "*la vagabonde*", Colette dépeint l'éveil de l'amour chez une femme divorcée. *Ce roman* témoigne aussi de son affranchissement et de sa libération des dominations de l'homme. C'est une œuvre généreuse qui retrace l'itinéraire d'une femme indépendante, soucieuse de réaliser pleinement sa nature profonde. De plus, la vie personnelle de Colette influe considérablement sur cette œuvre.

Dans l'univers romanesque de Colette, le détachement émotionnel du bien-aimé est horrible, car celui-ci présente, pour l'être aimé, la personne idéale qui emporte avec elle toute la possibilité d'une vie amoureuse. Pour Colette, dans la séparation, les bien-aimés sont frappés par la dépression et l'angoisse. Leur pensée se base sur le fait de se connaître eux-mêmes, de découvrir leurs possibilités cachées, de réévaluer le parcours de leur vie pour découvrir les points forts et faibles dans leurs relations amoureuses. Ils visent à se rapprocher de leur propre désir, de leurs possibilités réelles d'obtenir l'amour qui suffise à satisfaire leurs besoins affectifs. En séparation de Taillandy, Nérée devient angoissée et la vie devient ennuyeuse. Certains amants vivant une séparation émotionnelle peuvent même poser un geste d'isolement. En effet, le lien entre la rupture amoureuse et le comportement de fuite est bien noté dans l'univers romanesque de Colette.

Pour Colette, ses personnages féminins vivent en conflit intérieur entre leurs caractères féminins, leurs désirs sensuels et la cruauté des souvenirs douloureux. *La Vagabonde* est semée de la poésie de Colette sur l'amour. L'écrivaine y expose avec finesse, à travers le portrait d'une femme divorcée travaillant comme actrice pour gagner sa vie, les sentiments refoulés de la femme, les raisons poussant une femme à épouser un homme qu'elle n'estime pas: le besoin d'affection au quotidien, la sécurité et le confort matériels, le plaisir des sens, la pitié pour l'homme qui la désire.

Dans cette étude, on va montrer la décision du départ de Renée de la vie de Maxime, sa préférence de la solitude, ses justifications psychologiques et logiques. On se demande si sa décision de l'évasion a des difficultés. Et quels sont ces obstacles? On va aussi mettre l'accent sur la possibilité de la femme de vivre seule tout au long de la vie. Et si la vie peut s'arrêter devant les échecs, et si c'est facile de vivre sans famille et sans amour. On se demande aussi quelle solution a-t-elle choisie? On va montrer si cette solution est une fuite ou une vengeance des hommes. Est-ce que cette douleur psychologique influe sur les réactions de Renée? On va mettre l'accent sur les états d'âme, les passions et les conflits psychologiques des personnages. Cette étude va mettre en relief le conflit interne chez Renée, le désir de l'indépendance du servage du mari et les effets de ce conflit sur Renée. Enfin, on montre les tentatives de Renée pour dépasser ses obstacles. Des questions ne manquent pas alors de surgir du tréfonds de notre conscience et de notre réflexion:

- En quoi "*La Vagabonde*" de Colette illustre-t-elle la lutte de la femme entre dépendance affective et désir d'indépendance?
- Comment Colette transforme-t-elle une expérience personnelle douloureuse (la rupture) en une œuvre littéraire d'émancipation féminine?
- La "*Vagabonde*" est-elle un roman de la douleur amoureuse ou de la libération intérieure?

- En quoi Colette parvient-elle, à travers Renée, à redéfinir l'identité féminine au début du XX^e siècle?

- Dans quelle mesure la solitude, vécue comme une souffrance, devient-elle chez Colette une forme de victoire sur soi-même?

Cette recherche traite la rupture conjugale, les souvenirs et les relations amoureuses avec l'ex-mari, les mobiles poussant la femme à se libérer: la négligence sentimentale, la trahison, la domesticité conjugale, et les effets de la rupture amoureuse: -l'isolement, le vagabondage et le sentiment de l'échec et la fuite en tournée.

Objectifs de la recherche:

Cette recherche vise à:

- Analyser en profondeur la représentation de la rupture conjugale et de ses implications psychologiques, sociales et affectives dans *La Vagabonde de Colette*, en mettant en lumière les mécanismes internes et externes qui déterminent le destin de la protagoniste Renée Néré.

- Comprendre comment la séparation d'avec Taillandy reconfigure l'univers intérieur, social et professionnel de Renée.

- Etudier la force des souvenirs amoureux et des relations passées, en démontrant comment la mémoire affective, la fidélité, la passion et la douleur constituent des éléments structurants du rapport de Renée à son ex-mari.

- Montrer comment Colette met en scène la persistance du passé conjugal dans le présent de l'héroïne, transformant le souvenir en source de souffrance, de réflexion et de reconstruction identitaire.

- Identifier et analyser les mobiles qui poussent la femme à se libérer.

- Explorer la représentation de la femme chez Colette, envisagée comme être sensible, passionné, mais aussi capable de résistance, de lucidité et d'autonomisation.

- Comprendre comment Renée incarne la femme-double, à la fois vulnérable et forte, oscillant entre soumission affective et conquête de liberté.

Hypothèses:

- La rupture conjugale, chez Colette, constitue un facteur structurant de l'identité féminine et entraîne un double appauvrissement: matériel et psychologique.

- Les souvenirs amoureux renforcent la dépendance affective et complexifient l'émancipation féminine.

- Colette construit la figure masculine comme source d'aliénation permettant d'expliquer la genèse du vagabondage féminin.

- La négligence sentimentale et la trahison fonctionnent comme mécanismes littéraires déclenchant la rupture.

- Le vagabondage constitue une métaphore de la condition féminine moderne en quête d'identité

- L'expérience de la trahison produit une reconfiguration profonde de la subjectivité féminine.

- Le discours colettien valorise implicitement une supériorité féminine fondée sur la résistance, la sensibilité et la créativité.

- Le travail artistique permet à Renée de transformer la douleur en puissance créatrice.

Méthodologie:

Cette recherche adopte une méthodologie qualitative fondée sur l'analyse littéraire interne et comparative afin de saisir la représentation de la rupture conjugale dans *La Vagabonde* de Colette. Elle repose d'abord sur une lecture analytique et thématique du roman, visant à dégager les motifs structurants du texte (rupture, trahison, jalousie, souvenirs amoureux, émancipation féminine) ainsi que les procédés stylistiques et narratifs par lesquels Colette construit l'expérience psychologique de Renée. Cette analyse interne sera complétée par une approche socio-historique permettant de replacer l'œuvre dans son contexte, celui de la condition féminine à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle afin d'éclairer les enjeux juridiques, sociaux et affectifs

du divorce à cette époque. L'étude mobilisera également un corpus critique composé de travaux de spécialistes (Anglard, Ozouf, Rosanvallon, etc.) pour confronter l'interprétation proposée aux lectures existantes et renforcer la validité scientifique de l'analyse. Cette méthodologie combinée permettra d'examiner de manière rigoureuse comment Colette met en scène les mécanismes psychiques et sociaux de la séparation et comment son écriture contribue à redéfinir la figure féminine face au divorce.

1- La rupture conjugale (divorce):

Dans *La Vagabonde*, Colette montre que la rupture amoureuse est très fréquente dans la société. Elle est une épreuve difficile qui provoque une détresse émotionnelle importante. La rupture est: «une séparation plus ou moins brusque des personnes qui étaient unies»⁽¹⁾ Colette décrit habilement l'état d'âme de Renée après la séparation du corps et du fait avec Taillandy: une âme angoissée, sanglante de trahisons: «Enfin, au rez-de-chaussée, il y a moi, qui ne crie point, qui ne joue pas de piano, qui ne reçois guère de messieurs, encore moins de dames...»⁽²⁾ La vie de Renée a tout à fait changé après la séparation: l'habitat, sa vie quotidienne, ses compagnons, et la souffrance intérieure et la torture psychologique s'augmentent sans crier...

Chez Colette, la rupture conjugale est définie comme une violation de fidélité entre les bien-aimés, qui peut constituer une cause de séparation de corps, et «des personnes qui étaient liées»⁽³⁾ La vie de Renée nous prouve que les épreuves de la vie peuvent conduire à la rupture surtout dans la relation amoureuse des bien-aimés impatients et indécis. Ils s'aiment provisoirement et l'attirance physique est le facteur primordial de leur union. Selon Rosanvallon Pierre, «une majorité, parfois très large, de personnes ont le sentiment de vivre dans une société injuste. »⁽⁴⁾.

D'une part, Colette souligne l'insuffisance du partenaire qui est responsable de la rupture. Véronique Anglard dit que: «la relation conjugale dégénère en rapport de maître à esclave, à cause de l'insuffisance du partenaire incapable de mesurer l'ampleur du don, total, de la liberté première»⁽⁵⁾.

Dans l'univers romanesque de Colette, la séparation ne met pas inexorablement un terme à la vie conjugale seulement, mais les amants se torturent psychologiquement car ils manquent une valeur précieuse dans leur vie. Ils se sentent de la désespérance, de la disqualification et de l'incompétence devant eux-mêmes et l'autre. La séparation présente sans aucun doute le manque existentiel; le manque de cette relation amoureuse, et de la sécurité pour les plus fragiles. Souvent, lors de la séparation, la désespérance se substitue à l'illusion; tous deux sont en quête de ce qui leur appartient. Ils supposent avoir été volés par l'autre comme si ce dernier avait pris, au moment de la séparation, une grande partie de leur âme qu'ils cherchent en vain à retrouver. Pour ces personnes, le plus insupportable de tout cela, c'est de savoir qu'un jour cette douleur ne passe pas. En cas de rupture, la femme déteste la vie. Elle préfère plutôt la mort à la vie humiliée: «Ce que je voulais? au fond, je le savais très bien. J'en avais assez. Ce que je voulais? Mourir, plutôt que traîner encore ma vie humiliée de femme «qui a tout pour être heureuse»⁽⁶⁾.

En séparation de Taillandy, Renée devient angoissée et doit travailler pour vivre. Pour Colette, la séparation signifie pour une femme comme Renée la solitude et la lutte pour vivre. La vie d'une femme divorcée est semée de misère et de souffrance: «Depuis que je vis seule, il a fallu vivre d'abord, divorcer ensuite, et puis continuer à vivre Tout cela demande une activité, un entêtement incroyable... Et pour arriver où? N'y a-t-il point pour moi d'autre havre que cette chambre banale, en Louis XVI de camelote, d'autre halte qu'à ce miroir infranchissable où je me bute, front contre front?»⁽⁷⁾.

Colette nous révèle que le résultat d'une vie troublée semée d'irrespect et d'humiliation d'un mari qui ne s'intéresse pas à la vie conjugale, est la rupture, et que la vie devient difficile pour gagner du pain. Dans *La Vagabonde*, se séparer appauvrit matériellement et émotionnellement les bien-aimés. Colette démontre que les jeunes filles quittant leur ex-mari souffrent justement et ont besoin de temps pour se débarrasser de leur souffrance et de leur culpabilité. Par ailleurs, elle

nous apprend qu'il est normal qu'une femme soit vulnérable face à son mari au moment de la séparation. Cette grande romancière indique comment le manque des ressources financières empêche les jeunes filles de couper complètement les liens avec leur ex-mari, augmentant ainsi leur vulnérabilité. Cette réalité touche un grand nombre d'adolescentes dans la société occidentale. Selon Colette, un très grand nombre se retrouve dans la pauvreté ou dans le besoin suite à une séparation ou une rupture.

Renée voit que le nouveau mariage avec le nouvel amant Maxime ne lui présente rien. Pour elle, le mariage n'est qu'un abri, et non un home: «*Singulier cadeau de nocces à un nouvel amant! un abri, et non un home, -c'est tout ce que je laisse derrière moi*»⁽⁸⁾. L'abri est le: " lieu où l'on protège du danger" ⁽⁹⁾, mais le home est le: " lieu où l'on habite." Home d'enfants, sorte de pension de famille pour enfants,"⁽¹⁰⁾. On constate que Colette veut dire que le nouvel amant ne sera qu'un abri pour un temps précis, et non un home pour toute la vie.

2- Les souvenirs et les relations amoureuses avec l'ex-mari:

Dans *La vagabonde*, Colette dépeint la femme comme une créature fine et délicate, se caractérisant par l'exagération dans ses sentiments. Elle nous montre que si la femme aime, elle donnera sans frontière avec folie et même aussi, si elle déteste, elle haïra avec une haine profonde. Dans ce roman, Renée a confiance en Taillandy son mari. Il l'aime sans dire pourquoi, elle l'adore follement par ses sentiments. La relation entre Renée et Taillandy se base sur l'amour. Renée dit: «*Je l'aimerais si imbécilement!*»⁽¹¹⁾.

Colette reflète franchement les sentiments refoulés de la femme à la jeunesse et son attachement à son bien-aimé. A cet âge, elle vit le fol amour et la violence de la passion. Renée souffre de ses souvenirs amoureux après la séparation de son ex-mari: «*Mon Dieu! Que j'étais jeune, et que je l'aimais, cet homme-là! Et comme j'ai souffert!*»⁽¹²⁾. Colette affirme aussi que le mariage d'amour laisse des souvenirs douloureux pour la femme. Son héroïne Renée aime beaucoup Taillandy à l'âge de la puissance et de la violence, c'est pourquoi elle souffre beaucoup à cause de cette fidélité infinie. Renée devient soumise à son mari, le premier amour. Dans ses écrits, Colette explique que l'amour semble souvent opposé à la liberté. Défini comme une passion, c'est-à-dire quelque chose dont on pâtit, l'amour est ce qui arrive à l'individu humain de l'extérieur, de manière incontrôlable et qui a le pouvoir de provoquer les bouleversements intimes les plus importants en entraînant soudainement la volonté humaine dans la direction indiquée par cet amour.

Pour Renée, cet amour se caractérise par l'attachement, la fidélité et en même temps par la souffrance. Renée souffre péniblement à cause de l'adultère de son mari et son état psychologique est totalement changé. Véronique Anglard nous affirme cette conception en disant: «*Proust ne cessera de le répéter: celui des amants qui avoue son amour se place en position d'infériorité et dispense à jamais l'autre d'éprouver un quelconque sentiment; il ne reste plus au narrateur de la recherche qu'à emprisonner l'aimée pour tenter de la garder*»⁽¹³⁾.

Dans *la Vagabonde*, Colette décrit inexorablement les traits de la femme qui aime fidèlement s'intéressant à son bien-aimé. Renée incarne la femme idéale qui se déploie pour faire plaisir à son mari, toute sa vie est consacrée à son bien-aimé: «*J'avoue que je n'y ai jamais pensé. Je n'avais pas le temps, quand j'étais mariée, occupée d'amour d'abord, de jalousie ensuite, accaparée, en un mot, par Taillandy, qui ne se souciait pas, d'ailleurs, d'une progéniture encombrante et coûteuse ...*»⁽¹⁴⁾.

De plus, dans ses écrits, Colette nous explique pourquoi la femme s'attache bien à son bien-aimé. La femme adore l'homme qui la respecte devant les autres, qui comprend bien ses besoins: elle aime l'homme passionné, fou, démesuré et si décent qui s'est épris d'elle, et qui parle de son joli talent aux étrangers. Renée est incapable d'oublier les souvenirs de son ex-mari car il a joué un rôle efficace en la présentant comme femme de talent: «*nous devînmes Adolphe et moi «le couple le plus intéressant», celui qu'on invite à dîner, qu'on montre aux étrangers de marque ...*

« Vous ne connaissez pas les Taillandy? Renée Taillandy a un très joli talent. »⁽¹⁵⁾. Renée était fidèle à Taillandy, elle entre en amour comme en religion. Selon Véronique Anglard, Renée est: «*fidèle par nature, comme Colette, Renée entra en amour comme en religion, sacrifiant à ses rites avec une impétueuse et maladroite abnégation.*»⁽¹⁶⁾.

Dans *la Vagabonde*, la femme de Colette préfère l'homme libéral qui lui donne une liberté de s'exprimer, de se réaliser soi-même, de l'accompagner dans les fêtes galantes. Renée, femme de talent, est heureuse d'être avec son bien-aimé, et aussi Taillandy est fier d'être mari de Renée. Colette indique que Renée complète son bien-aimé et lui aussi la complète. Elle insiste pour que les deux couples aient une relation intime comme celle-ci. Ces liens amoureux poussent la femme de Colette à présenter des sacrifices de sa part: Renée accepte son bien-aimé sans conditions, sans dot car l'homme chez son personnage féminin est son existence. Elle l'aime sans frontières et a confiance en lui. Renée était fière de Taillandy en sortant avec lui: «*Et moi donc, quand j'aimais Adolphe! Mais ça, c'était de l'idiotie consciente, presque voluptueuse. Vous rappelez-vous, les soirs où nous dînons en ville, Adolphe et moi, et que je prenais mon air pauvre, « mon air de fille épousée sans dot », comme disait Margot? Mon mari pérorait, souriait, tranchait, brillait ... On ne voyait que lui. Si on me regardait un instant, c'était pour le plaindre, je crois. On me faisait si bien comprendre que, sans lui, je n'existais pas!*»⁽¹⁷⁾.

L'héroïne Renée est sensible et se voit qu'elle appartient à une vraie race de femelle, elle est noble par ses qualités. Renée dit que: «*Adolphe connut vite que j'appartenais à la meilleure, à la vraie race des femelles ...*»⁽¹⁸⁾. Ces relations intimes et le fol amour de la part de Renée la conduisent à l'angoisse et à la souffrance en cas de séparation conjugale de son mari Taillandy.

Dans *La Vagabonde*, l'amour se vit toujours au présent. Au début de la rencontre, il est de l'ordre de la grâce qui émerveille, et par la suite, il sera de l'ordre de la création, ou de la destruction. C'est à ce moment qu'intervient la lassitude. Un malentendu ou un piège dans la relation, provoque chez certaines personnes un moment d'ambiguïté qui peut les pousser à se lasser trop vite. Cela devient souvent source de souffrance quand l'un prend la décision de quitter l'autre sans vouloir réellement se séparer, car les sentiments existent encore mais l'un des deux partenaires vit difficilement la nature de la relation qui lui est proposée ou imposée. Tous les sentiments de Renée se concentrent sur son premier amour, et la séparation sentimentale lui cause un pincement au cœur. Pour Renée, Taillandy devient une désertion de l'amour, quand sa flamme est remplacée par un pincement au cœur.

3- Les mobiles poussant la femme à se libérer:

Dans la vagabonde, Colette parle des mobiles conduisant à la rupture amoureuse tels que:

a-La négligence sentimentale et la jalousie:

A travers l'œuvre romanesque de Colette, l'amour est très fragile. Qu'il peut être facilement menacé, déserté et détruit. Il ne peut pas résister longtemps. Il peut être facilement détruit par un mot ou par une situation grossière. Autant l'amour constitue notre besoin le plus fondamental, autant nous sommes limités par nos blessures affectives et notre maturité dans la capacité à aimer vraiment l'autre. *La Vagabonde* de Colette est un roman révélateur qui met en évidence les motifs de la rupture conjugale chez le couple. Elle nous montre des facteurs qui conduisent directement au divorce: la négligence sentimentale, la trahison et la jalousie. Renée souffre beaucoup de négligence de son mari capricieux qui ne découvre plus les valeurs de sa femme. Colette met aussi en garde la négligence sentimentale en amour car elle est un danger. La négligence est un: «*manque de soin et d'attention*»⁽¹⁹⁾.

Colette nous indique que le manque d'amour n'est pas la cause de tant de séparations, mais c'est la négligence sentimentale qui conduit trop souvent la relation amoureuse à la ruine. Renée voudrait se fondre en Taillandy. En cas de trahison et de négligence, les bien-aimés demeurent ensemble, mais les personnes trompées perdent le désir et leur sentiment amoureux se baisse: «*Après les premières trahisons, après les révoltes et les soumissions d'un jeune amour qui*

s'opiniâtait à espérer et à vivre, je m'étais mise à souffrir avec un orgueil et un entêtement intraitables, et à faire de la littérature.⁽²⁰⁾... Dans *La Vagabonde*, la vie conjugale de Renée commence par l'amour aveugle de sa part et finit par la haine profonde à cause de la négligence.

Dans ce texte, l'amour n'est pas une relation sensuelle seulement, mais c'est une relation basée sur les sentiments d'amour, la tendresse et l'affection sur le même pied d'égalité. Chez Colette, l'image de la femme y apparaît mieux que celle de l'homme. Elle a le pouvoir de dominer son instinct sensuel, et de déterminer son destin. Sa volonté de préciser son parcours est bien claire et minutieuse. En plus, elle se révolte contre les chaînes illogiques imposées aux femmes dans la société occidentale. Elle est vraiment une écrivaine de rupture contre les coutumes de sa société.

Colette trouve aussi que la jalousie est une manifestation de l'amour. Elle montre évidemment que la jalousie est une simple composante de l'orgueil de l'être humain: «*un orgueil de possession, non plus, consistant à montrer aux autres sa proie*»⁽²¹⁾. Elle souligne les horribles conséquences de la jalousie. Pour elle, la jalousie est présentée comme une passion incontrôlable qui peut prendre entièrement possession d'une personne de sorte qu'elle devient capable des plus grands méfaits. Elle a excellé à bien montrer «*le caractère irrationnel de la jalousie, par son lien avec la passion amoureuse et par son aspect imaginaire développé dans les théories psychanalytiques.*»⁽²²⁾ Renée a l'habitude de la jalousie à la présence de l'être aimé: «*On s'habitue à ne pas manger, à souffrir des dents ou de l'estomac, on s'habitue même à l'absence d'un être aimé, on ne prend pas l'habitude de la jalousie.*»⁽²³⁾. A travers l'œuvre romanesque de Colette, la jalousie est considérée comme une émotion négative résultant d'une menace de la perte anticipée ou de la perte réelle d'un(e) partenaire due à un rival.

Pour Colette, l'amour, c'est la chandelle qui allume le parcours et le chemin que l'on suit jusqu' à la mort. Cette romancière montre que la jalousie existe toujours comme si elle était née avec l'homme. C'est un sentiment plus fort et plus intense. Chaque personne le vit de façon très différente. A cause de la réputation de son mari, un peintre, Renée est devenue jalouse car Taillandy a certainement beaucoup de belles admiratrices. En même temps, Colette nous révèle un mauvais caractère de Taillandy, c'est une personne qui n'aime pas avoir une progéniture pour des raisons parmi lesquelles l'argent, l'avarice, l'occupation de son travail. Ce mauvais caractère la rend malheureuse. Par les sensations de la femme, Colette nous montre la souffrance pénible des souvenirs chez Renée.

b- La trahison:

Dans *La Vagabonde*, Colette dessine une image mystérieuse du mari infidèle, et nous montre le côté odieux du personnage de Taillandy. Il est comme le serpent qui se cache dans la peau d'un artiste pour dévorer sa proie et vaincre une petite dame mariée et mère de deux enfants. Il veut enlever une femme mariée de son mari et de ses deux enfants. Taillandy essaie de vaincre ses dernières résistances, métaphore montrant ses tentatives pour faire une liaison amoureuse avec une dame mariée. Il fait l'impossible pour arriver à son but: il pleure, il exploite: «*le même Taillandy s'insinue, sans transition, dans la peau de « l'artiste », non moins conventionnel, mais plus démodé, qui, pour vaincre les dernières résistances d'une petite dame mariée et mère de deux enfants, jette ses crayons, déchire son esquisse, pleure de vraies larmes qui mouillent sa moustache ...*»⁽²⁴⁾. Colette défend féroceement la femme à cette époque-là car la femme, à la fin du XIXe et au début du XXe siècle, était négligée sans droits aux yeux de la société et de la loi. Véronique Anglard l'affirme en disant: «*A cette époque, la femme, considérée comme mineure au regard de la loi.*»⁽²⁵⁾.

Dans *la Vagabonde*, Colette nous dessine le personnage de Renée comme une femme idéale qui résiste se caractérisant par de bonnes qualités. Colette essaie aussi de présenter la femme marginalisée, souvent écrasée par la suprématie, du moins physique, de l'homme sous un deuxième visage. Elle apparaît, dans ce roman, comme un être fort et combatif qui ne se soumet pas complètement à sa condition de femme-objet. Elle lutte, même pour un temps, contre sa

marginalisation. Ce que Colette appelle « la femme idéale » peut se présenter selon quatre visages: femme-double, femme-forte, femme-initiatrice et femme déesse. Dans ce roman, Renée représente la femme-double qui, malgré sa condition de femme soumise, arrive, même momentanément, à se dégager de l'emprise des hommes et à se défaire de ses carcans en agissant selon sa volonté ou en faisant entendre sa voix malgré sa surprenante faiblesse.

Dans *la Vagabonde*, Colette présente Taillandy comme un modèle de chaque mauvais homme, plein de défauts, profiteuse qui n'a pas de principes, terrible, manieur et escamoteur d'argent, cynique et brutal. Renée parle de son ex-mari en disant: «*Il y a encore bien d'autres Taillandy, que je ne connaîtrai jamais, sans parler de l'un des plus terribles: le Taillandy homme d'affaires, le Taillandy manieur et escamoteur d'argent, cynique et brutal, plat et fuyant selon les besoins de l'affaire*»⁽²⁶⁾.

Dans roman, la femme craint l'homme traître et menteur. Elle dévoile minutieusement ses peurs et ses inquiétudes à l'égard de l'homme. Au début de la vie conjugale, Renée aime son mari et voudrait le posséder et vit pour lui et voudrait que lui aussi doive vivre pour elle, mais Renée exprime sa rancune à l'égard de son ex-mari à cause de son adultère et son mensonge: «*Je ne lui ai pas connu, pour ma part, d'autre génie que celui du mensonge. Aucune femme, aucune de ses femmes, n'a dû autant que moi apprécier, admirer, craindre et maudire sa fureur du mensonge, avec volupté, inlassablement, presque involontairement. Pour lui, l'adultère n'était qu'une des formes et non la plus délectable- du mensonge.*»⁽²⁷⁾.

La Vagabonde de Colette nous révèle la méfiance et le soupçon de la femme contre l'homme, ce qui aide à détruire les rapports familiaux. Colette nous reflète les effets psychologiques et désastreux de l'adultère sur la femme. De plus, Colette nous présente la femme comme les anges en lui dotant des traits et qualités qu'elle met en valeur. Colette parvient à créer, non pas une image qui traduirait l'égalité entre les sexes, mais une image qui affirme "la supériorité du féminin, indique Mona Ozouf"⁽²⁸⁾.

Colette révèle aussi que l'adultère blesse l'orgueil de la femme. Elle n'est qu'une forme du mensonge et détruit la confiance et les liens amoureux. Le sentiment de trahison éteint la chaleur des sentiments entre les bien-aimés. Dans *La Vagabonde*, Renée dépeint amèrement la malice et la tromperie de Taillandy. Pour elle, C'est un mari qui «*fleurissait en mensonge avec une force, une variété, une prodigalité, que l'âge n'a point épuisées. En même temps qu'il ciselait l'ingénieuse trahison, agencée avec mille soins, parée de toutes les recherches d'une fourberie magistrale, je lui voyais gaspiller sa fougue astucieuse en impostures grossières, superflues, goujates, en contes enfantins et presque imbéciles*»⁽²⁹⁾.

La conception de Colette à l'égard de l'homme menteur et traître est parfaitement négative. Elle lui porte un grand mépris, un dégoût infini et un écœurement insupportable. La femme de Colette regarde à l'homme comme il est la source de son malheur et de son vagabondage. Le choix du titre du roman reflète la tristesse et l'incertitude de la femme. Elle manque d'assurance et de sécurité loin de l'homme. Elle sent le vagabondage. Le « Vagabond » est une " personne sans domicile fixe sans ressources, qui se déplace à l'aventure"⁽³⁰⁾ et qui mène une vie errante. C'est le destin de la femme de Colette qui se sépare de l'homme: une vie errante, c'est pourquoi Colette a choisi ce titre pour cette œuvre.

Pour Colette, l'amour est un élément essentiel dans la vie de la femme. Elle souligne que la femme a besoin de se sentir reconnue en se sentant aimée. En amour, elle retrouve confiance en elle, elle se sent exister. Helen Fisher⁽³¹⁾ assimile la puissance du sentiment de l'amour à une addiction proche de la cocaïne-dépendance. Jean-Paul Sartre dit aussi:« Être aimé, c'est se sentir justifié d'exister. »⁽³²⁾. L'amour est un sentiment qui grandit et évolue avec le temps, alliant approfondissement de la connaissance mutuelle des amoureux et partage des buts et valeurs de chacun. Chez Colette, nous trouvons le contraire à cause de la trahison et du mensonge de l'homme. « *Après les premières trahisons, après les révoltes et les soumissions d'un jeune amour*

qui s'opiniâtait à espérer et à vivre, je m'étais mise à souffrir avec un orgueil et un entêtement intraitable, -et à faire de la littérature."⁽³³⁾. Renée essaie de garder son amour, une fois par les révoltes ou par les soumissions; mais elle s'était mise à souffrir avec un orgueil et un entêtement intraitable. De plus, Colette nous incarne les malheurs de Renée, elle perd la confiance en ses amies, qui essaient d'enlever son mari, elles ont peut-être couché avec Taillandy: *«Elles ont peut-être couché avec mon mari.»*⁽³⁴⁾.

Pour Renée, Taillandy était âpre, entêté, égoïste, capricieux, chasseur des femmes, surtout hostile aux choses de l'amour et a beaucoup de belles admiratrices. Par contre, Renée est obéissante, sacrifiée, se caractérisant par l'abnégation et le dévouement. Ce que la femme refuse dans l'homme, Colette le résume dans les réflexions de Renée: *« Si j'évoque un instant Adolphe Taillandy dans l'exercice de ses fonctions, je veux dire travaillant, avec l'âpreté, l'entêtement chasseur qu'on lui connaît, à séduire une femme ou une jeune fille, me voilà refroidie, contractée, toute hostile aux « chose de l'amour » ...je revois trop bien sa figure de conquête, l'œil voilé, la bouche enfantine et rusée, et cette affection de battre des narines au passage d'un parfum ... »*⁽³⁵⁾. Une fois examiné, nous constatons que Colette défend férocelement la liberté de la femme, elle nous invite à nous méfier de tomber complètement dans le puits de la trahison.

c- La domesticité conjugale:

Dans ses écrits, Colette est la voix de la femme refoulée et exprime franchement ses douleurs et ses souffrances devant les caprices de l'homme désastreux. Elle nous montre les motifs du dédain et de la haine de Renée contre son ex-mari. Chez Colette, le mariage de Renée avec Taillandy a un autre goût, c'est l'esclavage d'un adulte pour la femme. Le mariage avec Taillandy signifie la trahison et la domesticité conjugale: *« Souvenez-vous, Hamond, de ce que fut pour moi le mariage Non, il ne s'agit pas des trahisons, vous vous méprenez! Il s'agit de la domesticité conjugale, qui fait de tant d'épouses une sorte de nurse pour adulte... »*⁽³⁶⁾.

Renée voit que sa vie avec Taillandy n'est qu'une vie de nurse à l'hôpital qui s'intéresse à son malade pour se guérir, cette métaphore indique la douleur psychologique de Renée et son mépris du mariage à cause de sa relation instable avec son ex-mari. Cette domesticité conjugale naît chez Renée un dédain et une haine pour tous les hommes, ce qui détruit définitivement les relations amoureuses de la femme au futur avec l'homme.

Colette dépeint habilement la psychologie d'une femme ayant une tentative échouée de mariage avec un égoïste, paresseux, avare ayant des mauvaises impressions. Renée ne voit dans le mariage que des responsabilités de la part de la femme seulement: *« Être mariée, c'est Comment dire? C'est trembler que la côtelette de Monsieur soit trop cuite, l'eau de Vittel pas assez froide, la chemise mal empesée, le faux col mou, le bain brûlant, --c'est assumer le rôle épuisant d'intermédiaire-tampon entre la mauvaise humeur de Monsieur, l'avarice de Monsieur; la gourmandise, la paresse de Monsieur ... »*⁽³⁷⁾.

Dans *la Vagabonde*, Colette cherche à libérer la femme de toutes ses responsabilités conjugales, même les tâches ménagères, le servage du mari. Elle les considère comme un outil d'esclavage. Colette voudrait débarrasser la femme de ces tâches qui ont été une des causes de la séparation conjugale de Renée. La femme de Colette voudrait rester seulement la maîtresse de Willy. Claude Francis et Fernande Gontier affirment que Colette regrette son mariage en disant: *«Dans la vagabonde Colette exprime le regret de s'être mariée, elle aurait préféré être la maîtresse de Willy.»*⁽³⁸⁾.

Colette nous incarne la supériorité de la femme en Renée et la modestie de l'homme en Taillandy. Elle veut se venger de Taillandy son ex-mari, elle nous le présente comme un homme exploiteur, avide....et Renée, femme libre, cherche de vivre loin des contraintes des hommes, mais Colette oublie que l'être humain ne peut pas vivre seul, l'homme cherche une femme qui lui donne la tendresse et l'amour et la femme aussi cherche un homme qui la protège et lui fasse plaisir. Colette cherche la noblesse pour la femme et oublie l'égalité et la justice entre les deux.

4-Les effets de la rupture amoureuse:

a-l 'isolement:

L'isolement est une «situation de celui qui vit habituellement seul, qui a peu de contacts avec autrui»⁽³⁹⁾. Dans *la vagabonde*, Colette dépeint la vie de la divorcée: une vie ennuyante, pleine de fatigue et de chagrins, en plus son milieu social se change. Avec Taillandy, Renée a déjà fréquenté des gens de la haute classe, milieu artistique puisque son mari Taillandy est peintre. Maintenant, il habite au rez-de-chaussée en disant: « *Comme d'habitude, c'est avec un grand soupir que je referme derrière moi la porte de mon rez-de-chaussée. Soupir de fatigue, de détente, de soulagement? Ou l'angoisse et la solitude? Ne cherchons pas!* »⁽⁴⁰⁾. L'isolement et l'angoisse hantent Renée après sa séparation avec Taillandy. Chez Colette, nous trouvons des raisonnements paradoxaux dans ses attitudes à l'égard de l'homme: avec l'homme, sa vie devient un esclavage et un servage du mari. Et elle est frappée de l'isolement et du vagabondage loin de l'homme. Véronique Anglard dit: « *Cependant, bien qu'elle ait demandé le divorce, elle n'assume pas pleinement sa solitude* »⁽⁴¹⁾.

En plus, le désespoir et le sentiment de la dépression comblent la vie quotidienne de Renée. Pas de nouveau dans sa vie, Pour elle, la vie lui est égale: hier comme aujourd'hui et aujourd'hui sera comme demain. Le manque d'espoir au lendemain la conduit à l'isolement: « *Les jours passent. Il n'y a rien de nouveau dans ma vie* »⁽⁴²⁾. Les malheurs, la mélancolie, la haine contre la vie accablent Renée. Elle vit seule parmi les autres, elle fréquente son petit groupe d'amies par son corps seulement, mais son esprit est distrait. Sa relation avec les hommes ayant les mêmes caractères que Taillandy a été attaquée par le soupçon et la tyrannie. La vie lui déplaît. Braconnier Alain dit: « *Tout être humain peut éprouver de la sympathie ou de l'antipathie pour autrui. Les raisons sont parfois évidentes, une attitude amicale ou hostile, une communauté de vue ou une franche divergence. Cependant, les motifs restent parfois secrets. C'est une impression diffuse, difficile à définir mais consciemment ressentie.* »⁽⁴³⁾. L'attitude hostile de Renée à l'égard des hommes s'explique par ses motifs évidents refusant le mariage avec Maxime.

Après la séparation conjugale, l'isolement devient une nécessité comme le remède pour guérir. Renée est blessée psychologiquement et sentimentalement après son divorce de Taillandy. Elle a peur de: « *l'isolement, oui, je m'en effrayai, comme d'un remède qui peut tuer. Et puis, je découvris que ...je ne faisais que continuer à vivre seule.* »⁽⁴⁴⁾. Colette, en disant un remède qui peut tuer, nous faisons vivre sa tristesse. Nous fabriquons le remède pour aider à guérir, c'est la fonction vitale pour n'importe quel remède, mais nous faisons un remède pour tuer, c'est une chose bizarre et qui nous invite à étudier profondément l'état d'âme de la femme de Colette qui ne supporte pas cet isolement qui est comme le remède tueur pour elle.

L'isolement accable Renée. Elle continue difficilement sa vie déchirée. Nous trouvons que Renée a recours à l'isolement pour fuir ses problèmes, ou pour bien étudier ses points forts et faibles. Renée choisit l'isolement comme une solution. Elle le voit avec des différentes phases: une fois comme un vin qui la soûle de liberté, une autre fois comme un tonique amer qui l'aide à vivre, une autre comme un poison qui lui jette la tête aux murs: « *Tout court. Seulement, voilà Il y a des jours où la solitude, pour un être de mon âge, est un vin grisant qui vous soûle de liberté, et d'autres jours où c'est un tonique amer, et d'autres jours où c'est un poison qui vous jette la tête aux murs ...* »⁽⁴⁵⁾.

Colette a bien montré l'état psychologique de Renée dans cette situation et son point de vue sur l'isolement: un vin, un tonique et un poison: trois mots ayant des sens différents: un vin pour oublier ses problèmes, un tonique amer pour l'aider à continuer à vivre; et enfin un poison qui la tue. Elle ne peut pas supporter cet isolement. Renée voudrait vivre comme les autres femmes, mais elle ne peut pas. L'isolement ou la mort: les deux sont des remèdes pour ceux qui sont faibles devant les épreuves de la vie. Renée est Colette, ce roman est considéré comme l'autobiographie de Colette avec Willy, la même souffrance, la même douleur psychologique, les

mêmes événements: « *Très vite, elle découvre que Willy la trompe et, plus grave lui ment. Dès lors, elle se replie sur elle-même, se console auprès de rares amis, aussi solitaires et débroussés qu'elle.* »⁽⁴⁶⁾.

Dans *la Vagabonde*, les personnages féminins de Colette souffrent toujours de l'isolement et du désespoir dans leurs relations amoureuses. Colette nous présente des personnages incapables d'assumer leurs responsabilités. Ils sont toujours dans la méfiance. Son héroïne Nérée veut travailler pour gagner sa vie, mais elle ne trouve pas en elle-même la possibilité de faire cette démarche. Elle est semée de doute et de scrupules. Elle ne sait parfaitement quel amour elle cherche. Elle fuit perpétuellement. Sa vie paraît chaotique et ennuyeuse sans l'homme. Elle le désire, et sent sa grande valeur à côté de lui. Renée s'habitue à l'homme. Après la séparation, Taillandy n'existe pas dans sa vie et il a disparu. Elle vit la vraie solitude dans les quatre coins de sa chambre avec son grand miroir. Personne n'est avec elle. Son miroir ne reflète que Renée: « *Oh! je peux chercher partout, dans les coins, et sous le lit, il n'y a personne ici, personne, que moi. Le grand miroir de ma chambre ne me renvoie plus l'image maquillée d'une bohémienne pour music-hall, il ne reflète ... que moi.* »⁽⁴⁷⁾. L'œuvre de Colette décrit l'isolement, l'ennui et la tristesse. Véronique Anglard dit: « *Renée Nérée incarne une nouvelle version de la femme de trente ans dont Balzac évoquait déjà la triste destinée dans la Comédie humaine.* »⁽⁴⁸⁾. Colette insiste sur la place de l'amour, de la fidélité et de la sincérité des sentiments. Elle décrit minutieusement le vrai conflit psychologique entre la réalité et l'illusion chez les jeunes amoureux, de même le côté mordant de la vie conjugale.

Dans *la Vagabonde*, Renée se trouve seule avec son miroir qui ne reflète que Renée la malheureuse, une métaphore très distinguée dans laquelle Colette montre que le miroir partage la tristesse et la solitude avec elle. Renée se replie dans les souvenirs de Taillandy avec ses craintes et ses mépris: « *Eh! Jette Hamond soulagé, au moins, vous voilà sauvée de ce passé qui fermentait encore en vous! J'en avais assez, vraiment, de vous voir assombrie, défiante, repliée dans le souvenir et la crainte de Taillandy! Pardonnez-moi, Renée, mais j'aurais fait de bien vilaines choses pour vous doter d'un nouvel amour!* »⁽⁴⁹⁾. Au music-hall, elle rencontre un séduisant et riche jeune homme, Maxime Dufferein-Chautel, qui lui offre le mariage. Renée le quitte et renonce à l'amour parce qu'elle craint la douleur de ne plus s'appartenir, d'être dépossédée d'elle-même: à cela, elle préfère l'isolement.

b- Le vagabondage et le sentiment de l'échec:

Après la séparation conjugale, Renée commence à travailler pour gagner sa vie: « *Une petite commerçante honnête et dure. C'est un métier que la femme la moins douée apprend vite, quand sa liberté et sa vie en dépendent* »⁽⁵⁰⁾. Avec Taillandy, Renée possédait une vie aisée et luxueuse. Sa vie dépend de son mari, un peintre ayant une source de revenu. Mais avec le divorce, Renée travaille au music-hall comme artiste. Pour elle, c'est le début d'une vie de vagabondage: « *Colette est consciente d'explorer un univers peu ou mal connu, cet univers du music-hall qui, avec ses personnages fiers et besogneux, d'une pauvreté orgueilleuse, constitue déjà la toile de fond de la vagabonde.* »⁽⁵¹⁾.

Les héroïnes du music-hall vivent dans un milieu inconfortable, souffrant pour vivre. Renée est un membre du music-hall se déplaçant de ville en ville en tournée. Elle travaille pendant la nuit. Elle ne se repose pas, toujours fatiguée du travail et des voyages. Michel de Castillo dit: « *pour gagner sa vie, elle se produit sur les planches -mime et comédienne. Des tournées harassantes de ville en ville.* »⁽⁵²⁾. Renée, délaissée par son mari, commence à prendre des cours de mime, à apprendre à danser avec ses rares amis. Pour elle, la vie du vagabondage commence par vivre sans domicile fixe dans une petite chambre au rez-de-chaussée sans abri, seule avec son miroir. Véronique Anglard dit: « *Dès 1905, Colette prend des cours de mime avec Georges Wague. Délaissée par son mari, elle se trouve contrainte de gagner sa vie en travaillant.* »⁽⁵³⁾. Colette subit sa vie et court de théâtre en théâtre: « *Colette court de ville en ville, de théâtre en*

théâtre. Tournées souvent exténuantes. »⁽⁵⁴⁾. Dans *la Vagabonde*, Renée défend avec orgueil sa liberté loin de Taillandy. Colette affirme que la liberté et l'indépendance sont difficiles à atteindre. Et la femme doit lutter forcément pour les ôter.

Renée est une jeune femme, elle ne peut pas recommencer le mariage. Elle se sent fourbue, faible sans espoir devant son unique épreuve: « *Malgré l'unique épreuve dont je me sens encore fourbue. Je suis plus assez jeune, ni assez enthousiaste, ni assez généreuse pour recommencer le mariage...* »⁽⁵⁵⁾. Julia Kristeva montre que: « *une blessure -rupture amoureuse, maladie, etc. constitue le désespoir d'un individu* »⁽⁵⁶⁾. Renée pense toujours à Taillandy, elle le voit comme sa première défaite: « *je ne le souhaite point, mais je pense à lui. Je pense à lui, comme je mesurerais ma première défaite...* »⁽⁵⁷⁾.

c-La fuite en tournée:

Renée décide de vivre libre loin des hommes. Elle fuit au prétexte des tournées dans les villes françaises. Elle justifie sa fuite à des causes illogiques qui montrent la psychologie d'une femme déchirée et déconcertée. Elle dit qu'elle a une maternité ratée: « *Voici que j'ai passé trente-trois ans, sans avoir envisagé la possibilité d'être mère! Suis-je un monstre?* »⁽⁵⁸⁾. Elle se regrette de ne pas avoir un enfant. Elle devient une vieille femme incapable de la reprise de l'habitude de l'amour. D'une autre part, elle voudrait protéger Maxime contre elle-même, elle est devenue une femme ayant un cœur désaffecté incapable d'aimer encore une fois: « *Je voudrais le protéger contre moi-même, m'excuser de ne lui donner qu'un cœur désaffecté, sinon purifié. Je voudrais le garder contre le mal que je peux le faire* »⁽⁵⁹⁾.

A cause de ces doutes émotionnels, les personnages féminins de Colette ont perdu le goût de l'amour et de la confiance en l'homme. Ils ont vécu la plupart du temps avec leur délire et leurs illusions et s'en sont convaincus. Ils ont refusé d'abandonner leurs souvenirs douloureux, et n'ont pas saisi l'opportunité propice, quand ils ont rencontré le bien-aimé. Dans *La Vagabonde*, Renée était vraiment la maîtresse unique de son cœur aussi bien que de son corps. Elle a décidé enfin de fuir en tournée. Mais elle hésite à cause de Renée elle-même, de son corps voluptueux, et de Maxime le bien-aimé: Renée veut Maxime, mais avec une nouvelle Renée avec un visage nouveau, un nouveau cœur dans un pays inconnu: « *Je puis alors fermer les yeux, et rêver, et rêver que je pars, avec lui, pour un pays inconnu où je n'aurais pas de passé, pas de nom, où je renaitrais avec un visage nouveau et un cœur ignorant...* »⁽⁶⁰⁾. Renée voudrait effacer le passé avec son beau et son mal. Renée ne peut pas s'adapter à son réel.

Son corps voluptueux empêche de fuir, elle ne supporte pas ses besoins de l'amour, elle dit: « *Les seaux de cuivre fourbi, où le lait mousseux gicle en jets fins et raides. Quelle soif, quel douloureux désir j'avais de ce lait tiède, couronné d'écume! C'était un vrai petit supplice quotidien, je vous assure* »⁽⁶¹⁾. Elle veut fuir, mais elle se sent coupable à l'égard de Maxime qui l'aime: « *Je n'ose plus dire mon amoureux, non, il m'aime trop!* »⁽⁶²⁾.

Colette présente Renée comme un bon exemple de la femme idéale qui désire un amour fusionnel loin de ses souvenirs douloureux. Selon Jean-Louis Genard, « *un amour fusionnel qui libère de la solitude. Il est l'amour désir et plaisir qui s'inscrit avant tout dans le corps.* »⁽⁶³⁾. Colette met en relief les sentiments sincères de la femme et sa conception sur la fidélité. Elle montre que la femme aime par son esprit et son corps.

Enfin, Renée fuit et laisse Maxime. Elle préfère la liberté de vivre seule loin de la soumission de l'homme. Véronique Anglard dit: « *le roman suit les progrès d'une libération intérieure: telle une incarnation moderne de Madame de Clèves, Renée Néré sacrifie son amour naissant à la conscience nouvelle qu'elle prend de son besoin d'indépendance. Elle refuse de reprendre les chaînes conjugales et de souffrir de nouveau des angoisses de la jalousie.* »⁽⁶⁴⁾.

Dans ce texte, il est évident que sa fuite est une vengeance de l'homme qui l'humilie et l'exile. Renée quitte Maxime et renonce à l'amour parce qu'elle craint la douleur de ne plus s'appartenir, d'être dépossédée d'elle-même. A travers son récit, Colette nous y souligne que notre vie est

vraiment un long voyage plein d'aventures, de douleurs, de fatigue, de pleurs, d'épreuves, et d'événements: tantôt heureux, tantôt mélancoliques. Ce qui soulage le mal de la vie, c'est le départ ou la fuite. Le poète portugais Fernando Pessoa dit que " *la vie est un voyage expérimental, accompli involontairement*⁽⁶⁵⁾. Ce voyage constitue une fuite vers un monde inconnu dans lequel on pourrait rencontrer des gens ayant des comportements et des caractères tout à fait différents de ceux qui nous fréquentent. Colette affirme également que cette fuite est une réponse à des interrogations préoccupantes et existentielles. Selon Fischer, Christian, le voyage "devient ainsi la possibilité d'échapper à un mode de pensée incapable de fournir à l'individu des éléments de réponse à ses interrogations existentielles, de l'amener à goûter à un exotisme nouveau..."⁽⁶⁶⁾.

Dans *la Vagabonde*, pour la femme chez Colette, la rupture est inévitable quand l'homme la néglige ou ne comprend pas ses siens. Sa négligence pour elle augmente sa tristesse et lui fait perdre le sens de l'existence. Taillandy traître, lâche a abandonné sa bien-aimée et l'a poussée à l'isolement et à l'évasion. Chez Colette, la femme n'a pas tendance à changer de vie et à avoir une incohérence, car elle ne veut pas découvrir plus d'hommes et en jouir.

Conclusion:

Colette a commencé son roman à partir de la réalité concrète avec ses troubles, problèmes, obstacles, conflits et luttes et arrive à l'évasion et au lancement d'un monde inconnu avec ses frustrations et ses échecs qui ne reposent pas sur les constantes de la réalité. A la fin de son œuvre romanesque, son héroïne fuit la réalité et préfère vivre libre loin de l'homme. Nous observons que les protagonistes de Colette ne savent pas bien s'adapter à toutes les situations pour vivre et dépasser les obstacles: Renée ne supporte pas la négligence sentimentale de la part de Taillandy et préfère la séparation conjugale. En plus, elle ne pouvait pas construire un lien amoureux avec Maxime et l'évasion était son choix.

Nous constatons que Colette présente le conflit interne chez ses personnages féminins en cas de la rupture amoureuse: la nostalgie de la sécurité du foyer et de l'amour, et le désir de l'indépendance de la domesticité conjugale. Ses héroïnes préfèrent la vie loin de l'homme et ses carcans à cause de leurs épreuves échouées. Colette nous expose aussi des personnages féminins respectant l'amour et sublimant la vie conjugale. Chez Colette, l'amour signifie se donner à l'être aimé, ne pas vouloir se posséder soi-même, il est un atout pour devenir libre. Ses personnages féminins trouvent que l'amour a un goût particulier qui pousse l'amant à faire des actions presque impossibles jusqu'à ce qu'il atteigne le goût de l'amour, mais devant les épreuves de la vie, ils sont faibles, et cet amour se détruit facilement et se change rapidement en haine profonde, en mépris entier.

La recherche a abouti au résultat suivant: la négligence sentimentale, la jalousie, la trahison et la domesticité conjugale conduisent à la rupture amoureuse causant un pincement du cœur. Elles sont des handicaps, et non des atouts pour les personnages féminins de Colette. Cette romancière nous invite à accorder du temps, de la valeur, de l'énergie à la relation amoureuse de l'autre. A travers cette étude, nous découvrons que quand le cœur de la femme refuse l'homme, la relation se dégrade petit à petit, les rancœurs s'exacerbent, et les épreuves de la vie conduisent à la rupture. De plus, nous trouvons que les héroïnes de Colette ont recours à la solitude aux moments difficiles et aux cas de la faiblesse et de l'échec.

À travers "*La Vagabonde*", Colette a dressé un tableau puissant et réaliste de la condition féminine marquée par la rupture conjugale, la désillusion et l'angoisse, mais aussi par la quête d'indépendance et de dignité. L'étude de ce roman révèle que la séparation, chez l'écrivaine, n'est pas seulement un fait social ou intime, mais une véritable épreuve existentielle. Elle engendre l'isolement, la souffrance psychologique, le vagabondage intérieur, et confronte la femme à la précarité matérielle autant qu'affective.

Les résultats de cette recherche montrent que la rupture amoureuse, si douloureuse, devient chez Colette un passage initiatique vers l'émancipation féminine. Renée incarne la femme double: à la fois blessée et fragile, mais aussi forte et capable de se libérer de l'emprise masculine. Le roman illustre ainsi la tension constante entre le désir de sécurité affective et matérielle et le besoin vital de liberté.

Colette fait de *"La Vagabonde"* non seulement le roman de la souffrance intime, mais surtout celui du combat intérieur et de la renaissance. La séparation, loin d'être une fin, se transforme en une possibilité de recommencement, une voie vers l'affirmation de soi. C'est dans cette perspective que Colette s'impose comme une pionnière de la littérature féminine française, donnant voix aux douleurs et aux aspirations de la femme moderne.

Dans *La Vagabonde*, Colette affirme que la femme a besoin d'amour et que celui-ci tient dans son œuvre une place prépondérante parce qu'il a simplement quelque chose de très spécial, ce qu'on peut appeler transcendance. Elle nous prouve aussi que certes, on ne peut pas voir l'amour seulement du côté physique, même si celui-ci est important, chez elle, l'amour va plus loin. Et voilà de nouveau le sens de transcendance qu'accorde Colette à l'amour: il va au-delà du corps et peut rendre les amants plus heureux que les plaisirs eux-mêmes.

En conclusion, nous pouvons dire que l'œuvre de Colette *"La vagabonde"* s'inscrit dans un espace psychologique grâce à son style fin et expressif comprenant deux domaines bien distincts: le choix des mots et l'art de les placer dans la phrase. Colette est une grande écrivaine, ayant un talent pas comme les autres.

Référence:

- 1- Robert, Paul. *"Micro Robert: dictionnaire du français primordial"*. (1986). P. 964.
- 2- Willy, Colette, *"La vagabonde"*, Paris, librairie Paul ollendorff, éd. 18. 1910. P. 10.
- 3- Fouquet, Emmanuel, ed. *Dictionnaire Hachette: encyclopédique illustré*. 2001. P. 1668.
- 4- Pierre Rosanvallon, *La société des égaux*, Edition du SEUIL, 2011, P. 16.
- 5- Véronique Anglard: *Colette*, Ed. Nathan 1996, P. 69.
- 6- Willy, Colette, *"La vagabonde"*, Op. cit. P. 36.
- 7- Ibid. P. 16.
- 8- Willy, Colette, *"La vagabonde"*, Op.cit. P. 247.
- 9- Robert, Paul. *"Micro Robert: dictionnaire du français primordial."*, OP. cit, P. 4.
- 10- Ibid, P. 527.
- 11- Willy, Colette, *"La vagabonde"*, O p. Cit. P. 119.
- 12- Ibid. P. 32.
- 13- Veronique Anglard:"*Colette*", Op.cit, P. 70.
- 14- Ibid, P. 221.
- 15- Willy, Colette, *"La vagabonde"*, Op.cit. P. 33.
- 16- Véronique Anglard: *"Colette"*, Op. Cit, P. 68.
- 17- Willy, Colette, *"La vagabonde"*, Op. cit. P. 119.
- 18- Ibid. P. 35.
- 19- Rey-Debove, Josette. "Le robert & cle international." *Dictionnaire du Francis, Paryz*: 1993. P. 672.
- 20- Willy, Colette, *"La vagabonde"*, Op. cit. P. 32.
- 21- Cf. Pasini, Willy. *La jalousie*. Odile Jacob, 2004. P. 7.
- 22- Steisel, Marie-Georgette, *"Etude des couleurs dans" La Jalousie"*. *La revue française*, 38. 4 (1965). P. 5.
- 23- Willy, Colette, *"La vagabonde"*, Op. cit. P. 37.
- 24- Ibid. P. 31.
- 25- Véronique Anglard: *"Colette"*, Op. Cit, P. 70.
- 26- Willy, Colette, *"La vagabonde"*, Op. cit. P. 31.
- 27- Ibid. P. 29.

- 28- Cf. Mona Ozouf, *"les mots des femmes"*, Paris, Ed. A. Fayard, 1995, P. 253.
- 29- Willy, Colette, *"La vagabonde"*, Op. cit. P. 30.
- 30- Robert, Paul. *"Micro Robert: dictionnaire du français primordial."* Op.cit, P. 1116.
- 31- Helen Elizabeth Fisher est une anthropologue américaine, chercheuse en comportement humain, et auteure de plusieurs livres de développement personnel. Elle est chercheuse à l'Institut Kinsey, et membre du centre pour l'étude de l'histoire évolutive des hominins au département d'anthropologie à l'Université Rutgers. «*Fisher, Helen:Anthropologis*», Connect ion.ebscohost.com (consulté le 31 juillet 2016).
- 32- L'existentialisme en France:Article disponible au site:
- 33- <http://www.phil.muni.cz/rom/vyuka/FJIA025/mat3.rtf>
- 34- Willy, Colette, *"La vagabonde"*, Op. cit. P. 32.
- 35- Ibid. P. 60.
- 36- Ibid. P. 44.
- 37- Willy, Colette, *"La vagabonde"*, Op. cit. P. 211.
- 38- Ibid. P. 212.
- 39- Claude francis et fernande Gantier: *"Colette"*, Perrain 1997-2004. P39, P. 111.
- 40- Paul Robert, *"Dictionnaire Micro Robert"*, Op. cit, P. 1005.
- 41- Willy, Colette, *"La vagabonde"*, Op. cit. P. 9.
- 42- Veronique Anglard: *"Colette"*, O p. Cit.,P. 187.
- 43- Willy, Colette, *"La vagabonde"*, O p. cit. P. 60.
- 44- Braconnier Alain, *"Le sexe des émotions"*, Op. cit, P. 187.
- 45- Willy, Colette, *"La vagabonde"*, Op. cit. P. 38.
- 46- Willy, Colette, *"La vagabonde"*, Op. cit. P. 13.
- 47- Michel del castillo, *Colette, une Certaine France*, éd. Stock, 1997, P. 44, P. 16.
- 48- Willy, Colette, *"La vagabonde"*, Op. cit. P. 11.
- 49- Veronique Anglard, *"Colette"*, Op. cit. P. 70.
- 50- Willy, Colette, *"La vagabonde"*, Op. cit. P. 210.
- 51- Ibid. P. 34.
- 52- Michel de Castillo, *"Une Certaine France"*, Op. cit, P. 247.
- 53- Ibid, P. 18.
- 54- Véronique Anglard, *"Colette"*, Op. cit. P. 73.
- 55- Michel de Castillo, *"Une Certaine France"*, Op. cit., P. 239.
- 56- Willy, Colette, *"La vagabonde"*, Op. cit. P. 213.
- 57- Julia Kristeva, *Soleil noir. Dépression et mélancolie*, Paris, Éd. Gallimard, 1987, p. 13.
- 58- Willy, Colette, *"La vagabonde"*, Op. cit. P. 158.
- 59- Ibid. P. 221.
- 60- Ibid. P. 227.
- 61- Ibid. P. 232.
- 62- Ibid. P. 218.
- 63- Ibid. P. 149.
- 64- GENARD, Jean-Louis. 1995. *Réciprocité, sexe, passion: les trois modalités de l'amour*. Disponible sur: <https://dipot.ulb.ac.be> [site consulté le 21/03/2016], p. 7.
- 65- Véronique Anglard, *"Colette"*, Op.cit. P. 70.
- 66- Citations disponibles au site: <https://dicocitations.lemonde.fr/citation/voyage/1/20.php> 66- Fischer, Christian. *"La solitude dans l'œuvre romanesque de Le Clézio."* Diss. Université Paul Verlaine-Metz, 1985. P. 40.

Bibliographie:

- Willy, Colette, *"La vagabonde"*, Paris, librairie Paul ollendorff, éd. 18. 19106!
- Braconnier, A. (1996). *"Le sexe des émotions"*,. Paris: Odile Jacob.
- Claude francis et fernande Gantier (1997). *"Colette"*, Perrain.
- Dupont, J. (2003). *"Physique de Colette"*. Toulouse: Presses Univ. du Mirail.

- Eliane Tonnet, L. (1993), *"la littérature française de l'entre deux guerres"*. Paris: Nathan.
- Gilles, L. (1997). *"la troisième femme"*. Paris: Gallimard.
- Fischer, Christian. (1985) *"La solitude dans l'œuvre romanesque de Le Clézio."* Diss. Université Paul Verlaine-Metz.
- Foucault, M. (1975). *"Surveiller et punir: Naissance de la prison."*. Paris: Gallimard.
- Julia Kristeva, (1987) *Soleil noir. Dépression et mélancolie*, Paris, Éd. Gallimard.
- KRISTEVA, J. (1980). *"Pouvoirs de l'horreur"*, Paris: Seuil.
- Kristeva, J. (1987). *"Soleil noir. Dépression et mélancolie"*, Paris: Gallimard.
- Kristeva, J. (2002). *"Le Génie féminin, III: Colette"*. Paris: Fayard.
- Mona Ozouf, (1995) *"les mots des femmes"*, Paris, Ed. A. Fayard.
- Michel del castillo, (1997) *Colette, une Certaine France*, éd. Stock.
- Michineau, S. (2008). *"L'Autofiction dans l'œuvre de Colette"*. Saint-Denis-France: Publibook.
- Monbrun, E. (2012). *"Meurtre chez Colette"*. Paris: Viviane Hamy.
- Pichois, Alain, C. (1999). *"Colette"*. No Title.
- Pasini, Willy. *La jalousie*. Odile Jacob, 2004. P. 7.
- RICO, J. (2004). *"Colette ou le désir entravé,"*. No title.
- Rosanvallon, P. (2011). *"La société des égaux"*. Paris: SEUIL.
- Thurman-Collon, J.-H. (2002). *"Secrets de la chair: une vie de Colette."*. No Title: No Title.
- Steisel, Marie-Georgette, *"Etude des couleurs dans" La Jalousie*. *La revue française*, 38. 4 (1965). P. 5.
- Valynseele, F. (1989). *"Colette, ROMANS-RECITS-SOUVENIRS"*, éd. RobertLaffon S. A. 1989. P Préface. Paris: RobertLaffon.
- Véronique Anglard (1996). *"Colette"*, Ed. Nathan.
- Willy, C. (1910). *"La vagabonde"*. librairie Paul ollendorff.
- **Sitographe:**
- GENARD, Jean-Louis. 1995. *Réciprocité, sexe, passion: les trois modalités de l'amour*. Disponible sur: <https://dipot.ulb.ac.be> [site consulté le 21/03/2016], p. 7.
- Citations disponibles au site: <https://dicocitations.lemonde.fr/citation/voyage/1/20.php>.
- L'existentialisme en France: Article disponible au site: <http://www.phil.muni.cz/rom/vyuka/FJIA025/mat3.rtf>.
- **Dictionnaires:**
- Fouquet, Emmanuel, ed. *"Dictionnaire Hachette: encyclopédique illustré"*. 2001. P. 1668.
- Josette Rey-Debove, *"Le Robert cle international"*, éd.ISBN; Paris 1993.
- Paul Robert, *"Dictionnaire Micro Robert"*, ISBN 1986. P. 661.

التدفق النفسي كمتنبئ بدافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله حياه محمد عبد الفتاح عناتي⁽¹⁾ د. عمار ميلود⁽²⁾

- 1- مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية والاجتماعية (AQQDPSB)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم، hayat.mohammedabedalfatahanati.etu@univ-mosta.dz
- 2- مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية والاجتماعية (AQQDPSB)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم، miloud.ammar@univ-mosta.dz

تاريخ القبول: 2026/01/14

تاريخ المراجعة: 2025/12/03

تاريخ الإيداع: 2025/05/21

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التدفق النفسي كأحد المتنبئات بدافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله. استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من 61 مديراً ومديرة للعام الدراسي 2024/2025. اعتمدت الدراسة على مقياسي التدفق النفسي ودافعية الإنجاز بعد التحقق من خصائصهما السيكومترية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وبيّنت قدرة تنبئية واضحة للتدفق النفسي بدافعية الإنجاز. وأوصت الدراسة بتبني برامج تدريبية وإدارية تعزز التدفق النفسي لما له من دور مهم في تحسين الإنجاز والقيادة.

الكلمات المفتاحية: تدفق النفسي، دافعية الانجاز، مديري المدارس.

Psychological Flow as a Predictor of Achievement Motivation among Public School Principals in Ramallah and Al-Bireh Governorate

Abstract

The present study aims to examine psychological flow as a predictor of achievement motivation among public school principals in Ramallah Governorate. A descriptive correlational approach was adopted with a sample of 61 male and female principals during the 2024/2025 academic year. The study used research-developed scales after verifying their psychometric properties. The findings revealed statistically significant gender differences and confirmed the predictive power of psychological flow on achievement motivation. By the end, the study recommended training and administrative.

Keywords: Psychological flow, achievement motivation, school principals.

مقدمة:

يشكل الأداء القيادي لمديري المدارس أحد المرتكزات الأساسية في تطوير البيئة التعليمية وتحسين جودة المخرجات المدرسية، إذ يعتمد تحقيق الأهداف التربوية على قدرة المدير على توجيه الجهود واتخاذ القرارات وتفعيل بيئة عمل داعمة. ففي ظل تزايد الضغوط الإدارية واتساع الأدوار المنوطة بمدير المدرسة، برزت أهمية البحث في دور العوامل النفسية للمدير والتي تسهم في رفع كفاءته المهنية، ومن أبرزها التدفق النفسي الذي يعد حالة من الانغماس العميق في العمل والشعور بالكفاءة والارتباط بالمهام بما يعزز الاستمرارية والإنتاجية.

ويكتسب التدفق النفسي أهمية خاصة في السياق التربوي لارتباطه بفعالية المدير في إدارة متطلبات العمل المدرسي، الأمر الذي ينعكس على مستوى دافعية الإنجاز باعتبارها المحرك الأساسي للسعي نحو تحقيق الأهداف والتطوير المستمر. ومن هنا تتضح العلاقة المتبادلة بين التدفق النفسي ودافعية الإنجاز، إذ يسهم كل منهما في تعزيز قدرة المدير على أداء مهامه بكفاءة أعلى داخل المدرسة.

وفي ضوء ما تشهده المدارس الحكومية في محافظة رام الله من متغيرات وتحديات تنظيمية، تزداد الحاجة إلى فهم مدى توافر التدفق النفسي لدى المديرين، وكيف يمكن أن يسهم في رفع دافعيتهم للإنجاز، إضافة إلى استكشاف الفروق المحتملة المرتبطة بمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، نظراً للاحتمال تأثيرها في طبيعة الخبرات المهنية والإدراكات النفسية.

وبناءً على ذلك، تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على مستوى التدفق النفسي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله، والكشف عن قدرته على التنبؤ بدافعية الإنجاز، إلى جانب تحليل الفروق تبعاً لمجموعة من المتغيرات الديموغرافية. بالإضافة إلى الإسهام في تقديم إطار معرفي يساعد في تطوير برامج وسياسات تدعم المديرين وترفع من مستوى فاعليتهم القيادية داخل المؤسسات التربوية وتقديم رؤى جديدة حول تحسين أدائهم المهني وتعزيز قدراتهم القيادية.

- الإشكالية:

يشكل المدير المدرسي أحد الركائز الجوهرية في العملية التربوية، إذ يرتبط أدائه الإداري والقيادي بمستوى جودة البيئة المدرسية وفاعلية البرامج التعليمية ومخرجات التعلم. وفي ظل ازدياد المتطلبات المهنية والضغوط الإدارية التي تواجه مديري المدارس، يبرز الاهتمام بدراسة العوامل النفسية التي تسهم في تعزيز كفاءتهم ودافعيتهم نحو الإنجاز. ويُعدّ التدفق النفسي أحد المفاهيم المعاصرة التي تناولتها الأدبيات بوصفها حالة من الانغماس العميق في العمل، حيث تتسم بالتركيز العالي، والشعور بالمتعة والكفاءة، والالتزام، والقدرة على مواجهة التحديات بفاعلية. وتشير الأطر النظرية إلى أن الوصول إلى هذه الحالة يسهم في تحقيق مستويات مرتفعة من الدافعية الداخلية، ويؤثر إيجابياً في الأداء المهني واتخاذ القرار.

وعلى الرغم من أهمية التدفق النفسي ودوره المتوقع في تعزيز دافعية الإنجاز لدى المديرين، إلا أن الواقع الميداني في المدارس يكشف عن تباين في مستويات الدافعية بين مديري المدارس، وهو ما قد يعكس وجود فروقات في قدرتهم على الوصول إلى حالة التدفق النفسي أثناء ممارسة مهامهم. كما تشير معطيات البيئة التعليمية في محافظة رام الله والبيرة إلى تحديات متنوعة تشمل ضغوط العمل، وتعدد المهام، ومحدودية الموارد، وارتفاع مستوى المسؤوليات، وهي عوامل قد تعيق أو تعزز تحقق التدفق النفسي، وبالتالي تؤثر في مستوى دافعية الإنجاز.

من هنا تتبلور مشكلة البحث في الحاجة إلى فهم العلاقة بين التدفق النفسي ومستوى دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس، وتحديد مدى قدرة التدفق النفسي على التنبؤ بمستويات هذه الدافعية. كما تظهر الحاجة إلى تحليل الأبعاد النظرية المرتبطة بالمفهومين، وتقصي الواقع العملي لمديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة للكشف عن العوامل التي قد تعزز أو تضعف هذه العلاقة.

لذا تتمثل الإشكالية بالسؤال الرئيس التالي:

هل يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال التدفق النفسي لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة؟ وتتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مستوى التدفق النفسي لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة؟
- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدفق النفسي لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)؟
- فرضيات الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات السابقة، حيث يتوقع الباحثان أنه يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال التدفق النفسي لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة.

كما يتوقعان ما يلي:

- مستوى التدفق النفسي لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة متوسط.
- مستوى دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة متوسط.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات التدفق النفسي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة تعزى إلى متغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة).
- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الى الوقوف على:

- مستوى التدفق النفسي ودافعية الإنجاز لدى مديري المدارس.
- الفروق المحتملة في التدفق النفسي ودافعية الإنجاز لدى مديري المدارس حسب متغير: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة.

ومنه، الوقوف على إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال التدفق النفسي لدى مديري المدارس.

أهمية الدراسة: للدراسة أهمية مردّها حادثة موضوعها أولاً، وما ذكرته الدراسات النفسية والتربوية التي اطلع عليها الباحثان حول أهمية هذا الموضوع ثانياً، ويظهر ذلك على النحو الآتي:

J الأهمية النظرية:

- تعدّ هذه الدراسة؛ الوحيدة - في حدود علم الباحثين- التي تناولت العلاقة بين التدفق النفسي كأحد المتنبئات بدافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.
- تتناول الدراسة متغيرات هامة لها بالغ الأثر على النواحي النفسية، الاجتماعية لدى مديري المدارس الحكومية. وهما: التدفق النفسي، ودافعية الإنجاز.
- تسهم هذه الدراسة في التعرف إلى طبيعة العلاقة بين التدفق النفسي لدى مديري المدارس ودافع الإنجاز.
- تستهدف الدراسة شريحة هامة؛ وهي مديري المدارس للنهوض بها واستثمار طاقاتها، لتكون قادرة على البناء والعطاء والتميز في مجتمعها ومؤسساته.

J الأهمية التطبيقية:

- تفيد نتائج الدراسة الحالية وزارة التربية والتعليم العالي وجهة الاختصاص فيها - دائرة الإدارات التربوية - في الوقوف على أهم احتياجات هذه الفئة، والمساهمة في تذليل العقبات التي تواجهها في تعزيز دافعية الإنجاز لديها.
- تفيد نتائج هذه الدراسة مؤسسات المجتمع المحلي التي تعنى بهذه الفئة؛ من خلال الوقوف على أهم الاحتياجات وتوفير الدعم بأشكاله، والقيام بتوعية المجتمع الفلسطيني وإرشاده حيال أهمية رعاية هذه الفئة عبر تنفيذ الندوات، وتفعيل دور وسائل الإعلام.
- تفيد نتائج الدراسة العاملين في مجال الإدارات المدرسية في وزارة التربية والتعليم في استحداث برامج إرشادية تدريبية؛ من شأنها تعزيز التدفق النفسي ودافعية الغنجاز لهذه الفئة.
- يمكن أن تفيد هذه الدراسة الجهات الوصية في وضع معايير لاختيار مديري المدارس مع التركيز على متغيرات علم النفس الإيجابي.
- الاستفادة من الجانب الإيجابي للشخصية وتفعيله بتوفير الظروف المناسبة لذلك، وذلك بالاهتمام بنقاط القوة لدى مدير المدرسة وتعزيزها. وتطوير بيئات عمل إيجابية تسهم في تحفيز مديري المدارس على الإنجاز.
- الوقوف الميداني على مفهومي حيويين في مجال القيادة التربوية، وهما التدفق النفسي ودافعية الإنجاز.
- **حدود الدراسة:**
- **الحدود البشرية:** اقتصر تطبيق الدراسة على مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظة رام الله والبيرة.
- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.
- **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية (2024-2025)
- **منهج الدراسة:** تم الاعتماد على المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية.
- **مصطلحات الدراسة:**
- **التدفق النفسي:** يشير إلى الحالة النفسية الإيجابية التي يعيشها الفرد عند استغراقه في أداء مهمة ما، فالتركيز الشديد والمثابرة والإحساس بالتحكم والسيطرة مع إدارة جيدة للوقت وتأجيل للرغبات والاحتياجات الشخصية، يرافقها شعور بالسعادة والحيوية والنشاط، مع انخفاض الشعور بالوقت والزمان والمكان حتى يصل الفرد إلى أقصى حد من الإتقان للأداء.
- **دافع الإنجاز:** الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو شعور ذاتي ينشط سلوك الفرد ويوجهه، ويعد من المكونات المهمة للنجاح.

- **مدير المدرسة:** هو الشخص الذي تم تعيينه من قبل وزارة التربية والتعليم لإدارة شؤون المدرسة والإشراف عليها، ويشترط فيه أن يكون مؤهلاً تربوياً وتعليمياً للمرحلة التي يعمل بها، وحصوله على مؤهل في إدارة المدرسة، وذا خبرة في التعليم، لا تقل عن خمس سنوات.
- **المدارس الحكومية:** هي المؤسسات الحكومية التي تمول من قبل السلطة الوطنية وتقدم تعليمًا مجانيًا أو بتكاليف رمزية.

1- الإطار النظري للدراسة:

1-1- التدفق النفسي:

يشير التدفق في السياق السيكلوجي إلى اندماج الفرد في المهمة والمهارة وانسياب حركته وأدائه في هذه المهارة، كما يوصف بالمجال المغناطيسي، فالطاقة الروحية للفرد في حالة التدفق النفسي تكون في مجالات حركية وإدراكية وانفعالية. وعلى هذا الأساس يكون الفرد في استغراق وانشغال تام بالأداء، مما يعزز سرعة الأداء وبلوغ مستوياته العالية، حيث يعزز هذا كله "الشعور بالسعادة وانخفاض الوعي بالزمان والمكان أثناء الأداء، ونسيان احتياجات الذات والاستفادة القصوى من الحالة الوجدانية في التعرف والتعلم ودقة الأداء⁽¹⁾.
فالتدفق النفسي هو خبرة ذاتية إيجابية يشعر فيها الفرد أثناء أدائه لبعض الأنشطة والمهام ذات الأهمية بالنسبة له، وتعتبر هذه المهام مثيرة للتحدي ولكنها تتناظر مع قدرات الفرد على أدائها بفاعلية، ويصاحب هذه الخبرة إحساس الفرد بالتركيز والتوحد الشديد مع النشاط⁽²⁾.

1-1-1- أبعاد التدفق النفسي:

- **التوازن بين التحدي والمهارة:** يعتبر من أهم مؤشرات التدفق النفسي، حيث يستند هذا البعد على تصورات الفرد وثقته بقدرته على مواجهة التحديات، وهذا يعتمد على عاملين مؤثرين في حالة التدفق النفسي وهما:
أ- درجة صعوبة المهمة التي يؤديها.
ب- مستوى كفاءة الفرد.

حيث يصبح الفرد في حالة التدفق النفسي حين تكون درجة صعوبة المهمة تتلاءم مع قدراته ومهاراته، ولا تحدث حالة التدفق النفسي حين تكون درجة صعوبة المهمة أعلى أو أقل بكثير من إمكانية الفرد، فحين تكون المهمة صعبة يشعر الفرد بالقلق والتوتر، وعندما تكون سهلة جداً يشعر بالملل⁽³⁾.

- **الأهداف الواضحة:** تعتبر الأهداف المحرك الأول للسلوك، وترتبط بالسببية والدافع في تدفق السلوك بتشابهها وتفرعاتها المختلفة، ويشترط أن تلائم قدرات الفرد. فالاندماج في أي مهمة بحاجة إلى هدف كبير وسامٍ واضح قابل للتحقيق يسعى الفرد لتحقيقه كي تتحقق المتعة والتدفق النفسي.

- **التغذية الراجعة الفورية:** يتلقى الفرد أثناء التدفق النفسي تغذية راجعة تكون نابعة من داخله، وتغذية خارجية المصدر تقيم مدى نجاح الفرد نفسه في أداء المهمة التي يؤديها، فهي توفر المعلومات حول نوعية الأداء المراد تحقيقه وبدورها تؤثر على طبيعة خبرة التدفق النفسي المعاشة⁽⁴⁾.

- **الاندماج في المهمة:** حتى يتم النجاح في أداء المهمة على أكمل وجه يجب أن يكون هناك اندماج جسدي وعقلي وتركيز موجه بشكل كامل لأداء المهمة⁽⁵⁾.

1-1-2- أهمية التدفق النفسي:

لخص محمود⁽⁶⁾ أهمية التدفق النفسي في ما يلي:

- يمنحنا فرصة لضبط وتنظيم أو السيطرة على وعينا وشعورنا.
 - يسمح لنا بالتطور والرفي كأفراد.
 - يسمح لنا بالوصول للخبرة المثالية.
 - يمكننا من تشييد وبناء مجال نفسي إيجابي للفرد.
- مما سبق يتبين أن حالة التدفق النفسي حالة ذاتية وتأثيرها ينبع من ذات الفرد، وذلك عندما يمتلك الفرد المهارة والرغبة في التحدي لتحقيق أعلى درجات الإنجاز باستخدام تلك المهارة، وذلك لتحقيق هدف محدد يسعى له الفرد بعيدا عن التعزيز الإيجابي. وبالتالي يندمج فيما يفعله بحيث ينعدم الشعور بالوقت أو التعب، ويكون في مستوى عال من التركيز والسيطرة على المهمة.

1-2- دافع الإنجاز:

تلعب الدافعية دورا مهما في تحريك السلوك الإنساني بصفة عامة وفي الإبداع والإنجاز بصفة خاصة، ويعد دافع الإنجاز مكونا جوهريا في تحقيق الفرد لذاته من خلال ما ينجز، وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف، بالإضافة إلى حل المشاكل الصعبة التي تفرض تحديا. فحاجة الفرد للإنجاز وتحقيق الذات يمثلان أرقى الحاجات التي يسعى إلى تحقيقها، فدافع الإنجاز هو الرغبة أو الميل الداخلي الذي يدفع الفرد إلى تحقيق النجاح، والتفوق، والوصول إلى أهداف محددة، ويتمثل في السعي إلى أداء المهام بكفاءة عالية وتحقيق مستويات متقدمة من الإنجاز مقارنة بالمعايير الذاتية أو المجتمعية، كما يتجلى في الجهود المبذولة لتحقيق التفوق الشخصي أو المهني، ويعتمد على مدى إدراك الفرد لأهمية الإنجاز وأهدافه الشخصية⁽⁷⁾.

1-2-1- مكونات دافع الإنجاز: يصنفها⁽⁸⁾ إلى ما يلي:

- الرغبة في النجاح (Need for Success):
- تمثل الحاجة الأساسية لتحقيق أهداف محددة.
- الأفراد ذوو الرغبة العالية في النجاح يتميزون بتحديد أهداف طموحة والعمل بجهد لتحقيقها.
- تجنب الفشل (Avoidance of Failure):
- الأفراد الذين يسعون لتجنب الفشل يركزون على تخطيط استراتيجيات لتقليل الأخطاء وتحقيق أداء أفضل.
- التنافسية (Competitiveness):
- الرغبة في التفوق على الآخرين والتميز في الأداء.
- الإصرار والمثابرة (Persistence):
- القدرة على مواجهة الصعوبات والتحديات وعدم الاستسلام بسهولة.
- وضع الأهداف (Goal Setting):
- يرتبط دافع الإنجاز بوضع أهداف طموحة لكنها واقعية، والعمل باستمرار على تحقيقها.
- الشعور بالكفاءة الذاتية (Self-Efficacy):
- الإيمان بقدرة الفرد على تحقيق النجاح، وتعزيز الثقة بالنفس ومواجهة تحديات أكبر⁽⁹⁾
- ومن خلال المكونات السابقة الذكر، تبرز أهمية دافع الإنجاز في تحقيق الأهداف الشخصية والمهنية، إلى جانب تحسين الأداء الفردي والجماعي، وتطوير المهارات وزيادة الكفاءة، وتعزيز الشعور بالرضا الذاتي والثقة بالنفس.

1-2-2- العوامل المؤثرة في الدافع للإنجاز:

يتأثر دافع الإنجاز بالعديد من العوامل النفسية، والاجتماعية والبيئية والتي تسهم في تشكيل مستوى الحافز لدى الفرد، ومن أبرز هذه العوامل:

■ العوامل النفسية وتتمثل فيما يلي:

- الشعور بالكفاءة الذاتية (Self-Efficacy): ويتمثل في إيمان الفرد بقدرته على تحقيق النجاح في المهام المختلفة، حيث كلما زاد شعور الشخص بالكفاءة الذاتية، ارتفع دافعه لتحقيق الإنجازات⁽¹⁰⁾.
- الشخصية (Personality): فالأفراد ذوو الشخصية الطموحة يميلون إلى امتلاك دافع إنجاز أعلى، والمثابرة، والالتزام، والتنافسية التي تسهم في تعزيز الدافع.
- تقدير الذات (Self-Esteem): الأفراد الذين يتمتعون بتقدير عالٍ للذات تكون لديهم رغبة أقوى في الإنجاز، أما انخفاض تقدير الذات فيقلل من الدافع نتيجة الخوف من الفشل.
- التوجه نحو الأهداف (Goal Orientation): يظهر الأشخاص الذين يركزون على الأهداف الطموحة والمحددة دافعا أكبر للإنجاز⁽¹¹⁾.

■ العوامل البيئية والاجتماعية: من بين أهم العوامل البيئية المعززة لدافع الإنجاز نجد ما يلي:

- التنشئة الأسرية (Family Upbringing): وتتمثل في دعم الأهل وتوقعاتهم العالية، حيث البيئة المشجعة على الاعتماد على النفس والمقدرة للجهـد تعزز السعي نحو التفوق، وهذا التعزيز الإيجابي يعزز بدوره دافع الإنجاز.
- التأثير الاجتماعي (Social Influence): يرتبط هذا التأثير بالأقران والمعلمين والموجهين الذين يلعبون دوراً في تشكيل دافع الإنجاز، وهذا من خلال وجود نماذج ناجحة تلهم الأفراد لتحقيق أهدافهم.
- الضغوط والتوقعات المجتمعية: حيث إن التوقعات المرتفعة من المجتمع أو المؤسسة تحفز الأفراد على الإنجاز، بينما قد تؤدي الضغوط المفرطة إلى التوتر والقلق، مما يُثبط الدافع⁽¹²⁾.

■ العوامل الاقتصادية: ترتبط بما يلي:

- الوضع الاقتصادي للفرد أو الأسرة: ويتمثل في الحاجة إلى تحسين الوضع المادي مما يدفع الأفراد للعمل بجد لتحقيق النجاح.

- الفرص المتاحة: تساعد البيئة المشجعة الأفراد على تحقيق طموحاتهم⁽¹³⁾.

■ العوامل المرتبطة بالخبرات السابقة: من بينها:

- التعزيز الإيجابي: كالثناء والمكافآت على الإنجازات، فهو يعزز دافع الفرد لمواصلة العمل⁽¹⁴⁾ مما سبق، يمكن صياغة إرشادات عملية لتحفيز الأفراد وتعزيز رغبتهم في الإنجاز وتحقيق التميز:

* توفير بيئة داعمة ومشجعة على الإبداع.

* تعزيز المهارات الشخصية مثل إدارة الوقت والتخطيط.

* تشجيع التفكير الإيجابي والإيمان بالقدرات الشخصية.

في ضوء ما عُرِض في الإطار النظري:

يُعدّ التدفق النفسي أحد المفاهيم المعاصرة التي أخذت تحظى باهتمام ملحوظ في ميدان الإدارة التربوية، لما يمثله من حالة عقلية-وجدانية يبلغ فيها الفرد درجة عالية من التركيز والانغماس الواعي في المهام المهنية، بما يسمح بتوظيف مهاراته وقدراته بصورة متوازنة ومتنامية. وتظهر هذه الحالة بوضوح لدى المديرين الذين يواجهون

أعباء تنظيمية وإدارية متعددة، مما يجعل قدرتهم على الوصول إلى حالة التدفق عاملاً جوهرياً في جودة أدائهم القيادي.

وتشير الأدبيات إلى أن التدفق لا يقتصر على كونه حالة نفسية مؤقتة، بل يمثل نمطاً من الاستجابة المهنية التي تتشكل بفعل الخبرة، والدافعية الذاتية، وإدراك معنى المهمة. وعليه، فإن المدير الذي يعيش حالة من الانغماس الهادف أثناء التخطيط أو معالجة المشكلات أو إدارة التفاعل المدرسي، يكون أكثر قدرة على تشكيل توقعات عالية لأنفسهم وللفرق التربوية العاملة معهم، الأمر الذي يرفع مستويات دافعية الإنجاز لديه.

ومن منظور الباحثين، فإن العلاقة بين التدفق النفسي ودافعية الإنجاز لدى مديري المدارس تتخذ طابعاً تفاعلياً؛ إذ إن التدفق النفسي يسهم في تعزيز الدافعية من خلال آليات نفسية-معرفية متعددة. فحالة التركيز العميق التي يتميز بها التدفق تولد شعوراً بالسيطرة على المواقف المدرسية، كما تدفع إلى البحث عن تحديات جديدة تحقق الإشباع المهني، وهذا بدوره يعزز رغبة المدير في تحقيق مستويات أعلى من الإنجاز. ويلاحظ أن المدير الذي يمتلك مستوى مرتفعاً من الوضوح في الأهداف، والقدرة على تنظيم وقته، وتوقع نتائج عمله، يميل إلى الاستمتاع بمهامه بدرجة أكبر، مما يجعل السلوك الإنجازي نتيجة طبيعية لتفاعله مع بيئته المهنية.

ويؤكد الباحثان كذلك أن الطبيعة القيادية لمديري المدارس تجعل أثر التدفق النفسي أكثر عمقاً مقارنة بالوظائف التربوية الأخرى؛ فالإدارة المدرسية ترتبط بمواقف تتطلب اتخاذ قرارات متتابعة، والتعامل مع ضغوط ميدانية، وبناء علاقات إنسانية مستمرة مع المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي. وفي هذا السياق، يتوقع أن يشكل التدفق النفسي متغيراً تنبئياً فعالاً لدافعية الإنجاز، نظراً لكونه يمدّ المدير بطاقة نفسية-انفعالية تساعده على الإصرار، والمثابرة، واستثمار الفرص التطويرية داخل المدرسة.

ويبدو أن مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة—نظراً لخصوصية البيئة المدرسية وضغوط العمل—أكثر حاجة إلى مستويات مرتفعة من التدفق النفسي للحفاظ على حماسهم المهني. فالتحديات اليومية التي يواجهونها مثل إدارة الموارد، ومتابعة الخطط، وتعزيز التحصيل، تجعل دافعية الإنجاز لديهم مرتبطة بدرجة الانغماس في العمل وقدرتهم على الشعور بالمتعة المهنية رغم الضغوط. وعليه، فإن ارتفاع التدفق النفسي يُتوقع أن يسهم في رفع دافعية الإنجاز من خلال تشجيع المديرين على تبني استراتيجيات أكثر ابتكاراً، والبحث عن حلول فعالة للمشكلات، وتنمية شعور متواصل بالنجاح. فالربط بين المتغيرين التدفق النفسي ودافع الإنجاز يعتبر إضافة معرفية تسهم في فهم أعمق لمحددات النجاح القيادي في البيئة المدرسية ويوفر أساساً نظرياً يمكن البناء عليه في تطوير برامج قيادية تستثمر التدفق النفسي في رفع دافعية الإنجاز وتحسين النتائج المدرسية.

2- الطريقة والإجراءات:

2-1- منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة، حيث تم استقصاء آراء مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة حول التدفق النفسي كمنبئ بدافعية الإنجاز.

2-2- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من ثمانين (80) مديراً من مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من كلا النوعين، وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي (2024 / 2025).

2-3- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الكلية من واحد وستين (61) مبحوثا ومبحوثة من كلا الجنسين وذلك نظرا لاعتقال (19) مدير ومديرة مدرسة من قبل الاحتلال لذلك اقتضت العينة على (61) مديرا ومديرة تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة، يبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

جدول رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

المجموع	النسبة المئوية	العدد	المتغير
61	42.6	26	ذكر
	57.4	35	أنثى
61	60.7	37	بكالوريوس
	39.3	24	دراسات عليا
61	13.1	8	أقل من 5 سنوات
	18.0	11	من 5-10 سنوات
	68.9	42	أكثر من 10 سنوات

3- أداة الدراسة :

—مقياس التدفق النفسي: يهدف لقياس مستوى التدفق النفسي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، حيث قام الباحثان بتطوير المقياس بعد مراجعة المقاييس التي تقيس التدفق النفسي (البحيري⁽¹⁵⁾، المالكي⁽¹⁶⁾، باضة⁽¹⁷⁾، Bakker⁽¹⁸⁾، Csikszentmihalyi⁽¹⁹⁾). ويتكون مقياس الدراسة الحالية من خمسة وعشرين (25) مؤشرا، كلها في الاتجاه الإيجابي باستثناء المؤشرات (5، 17، 20) التي هي في الاتجاه السلبي.

—مقياس الدافع للإنجاز: يهدف لقياس مستوى الدافع للإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، حيث قام الباحثان بتطويره بعد مراجعة أدبيات البحث في هذا المجال (عبد الخالق⁽²⁰⁾، الشعراوي⁽²¹⁾، العنبي⁽²²⁾). ويتكون مقياس الدراسة الحالية من اثنين وعشرين (22) مؤشرا، كلها في الاتجاه الإيجابي باستثناء المؤشرات (3، 12، 17، 22) التي هي في الاتجاه السلبي.

مع العلم أن السلم الخماسي المتدرج من 1 إلى 5 هو السائد في كل من مقياس التدفق النفسي والدافع للإنجاز، مع الأخذ بعين الاعتبار اتجاه المؤشرات (الفقرات). وبناء على هذه الدرجات وبعد حساب طول الفئة، تم تحديد ثلاثة مستويات لكل مقياس كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول رقم (2) يوضح: درجات احتساب مستوى دور المدارس في تعزيز مهارات التفكير الإبداعي

الدرجات	المستوى
2.33 فأقل	مستوى منخفض
2.34 - 3.67	مستوى متوسط
3.68 - 5	مستوى مرتفع

صدق المقياسين:

صدق المحكمين: عُرض المقياس في صورته الأولى على (5) محكمين يعملون في الجامعات الفلسطينية والإدارات التربوية، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياسين، ومدى انتماء الفقرات إلى المقياسين، والحكم على مدى وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل فقرات أخرى. وقد دلت النتائج على تشبع كل المؤشرات على عواملها، إلى جانب وجود ارتباطات قوية ودالة بين العوامل الكامنة لكل مقياس والدرجة الكلية له، وهذا يؤثر على صدق الاتساق الداخلي. كما دلت النتائج أيضاً على تمتع المقياسين بثبات الاتساق الداخلي.

ثبات المقياسين Reliability:

أ. طريقة ألفا كرونباخ: جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا، نظراً لملاءمته للمقاييس النفسية المعتمدة على مقياس ليكرت. وقد تضمن مقياس التدفق النفسي (25) فقرة موزعة على أبعاد المقياس، بينما تضمن مقياس دافعية الإنجاز (22) فقرة. وبعد تحليل البيانات، أظهرت النتائج أن معاملات كرونباخ ألفا لكل من المقياسين تجاوزت الحد المقبول علمياً مما يشير إلى تمتع الفقرات بدرجة جيدة من التجانس الداخلي واتساقاً يعكس قدرة الأدوات على قياس البناءات النظرية المستهدفة بدقة. وبناءً على ذلك، تُعد أدوات الدراسة مناسبة من حيث الثبات ويمكن الاعتماد عليها للقياس في البيئة الميدانية للبحث. استخدم الباحثان إحدى طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ؛ سعياً لإيجاد ثبات الاتساق الداخلي للمقياسين والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3): يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل مقياس من المقياسين

المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي	25	0.948
الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز	22	0.938

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات لمقياس التدفق النفسي بلغ (0.948) ولمقياس الدافع للإنجاز بلغ (0.938)، هذا يدل على أن المقياسين يتمتعان بدرجة عالية من الثبات تظمن الباحثين إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

- إجراءات التطبيق والتفريع:

بعد التأكد من صلاحية أداتي الدراسة، قام الباحثان بتوزيعهما معاً على العينة المتاحة، وهذا في بداية الفصل الأول من العام الدراسي (2024-2025). وبعد جمعها وفحصها للتأكد من اكتمالها، تم إدخالها في الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية بعد ترميز متغيراتها، ومنه القيام بالتحليلات اللازمة. اعتماداً على أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي.

المعالجات الإحصائية: تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، وجرى استخدام الإحصاء الوصفي باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة واستجاباتهم لمقياس الدراسة وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات وبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SpSS).

4- عرض ومناقشة النتائج:

4-4- عرض النتائج المتعلقة بمستوى التدفق النفسي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة:

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات التدفق النفسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	10	أتمكن من المحافظة على أدائي الإداري في المدرسة.	4.43	0.56	88.52	مرتفع
2	9	أعرف تماماً ما أريد تحقيقه أثناء الدوام المدرسي.	4.41	0.59	88.20	مرتفع
3	11	أشعر بأن الوقت يمضي بسرعة أثناء تأدية مهامي داخل المدرسة.	4.38	0.58	87.54	مرتفع
4	2	أستمتع أثناء قيامي بمهامي في المدرسة.	4.34	0.57	86.89	مرتفع
5	8	أخطط جيداً لعملي في المدرسة وفق خطوات واضحة.	4.31	0.56	86.23	مرتفع
6	1	أفكر بعملتي حتى بعد انتهاء الدوام المدرسي.	4.30	0.56	85.90	مرتفع
7	18	أشعر بالارتياح أثناء تواجدي بين زملائي في العمل.	4.30	0.64	85.90	مرتفع
8	23	أشعر بالرضا عما حققته من إنجازات في عملي.	4.28	0.61	85.57	مرتفع
9	16	أميل لإنجاز المهام المطلوبة مني حتى لو تطلب مني التأخر بعد الانتهاء من الدوام المدرسي.	4.26	0.68	85.25	مرتفع
10	13	أستطيع القيام بالمهام المطلوبة مني بإنقار.	4.25	0.57	84.92	مرتفع
11	12	أجد نفسي مستغرقاً في المهمة التي أقوم بها.	4.20	0.68	83.93	مرتفع
12	24	أقبل وجهات نظر الآخرين بصدق ورحب.	4.20	0.65	83.93	مرتفع
13	4	ألتقي الاحترام والتقدير كوني مدير مدرسة.	4.18	0.62	83.61	مرتفع
14	7	أحرص على أن تشارك مدرستي في كافة الفعاليات والأنشطة..	4.15	0.77	82.95	مرتفع
15	19	أستطيع ضبط انفعالاتي أثناء المواقف الطارئة في المدرسة.	4.13	0.62	82.62	مرتفع
16	25	تدفعني قدراتي وإمكاناتي للاستمرار في مواجهة التحديات.	4.13	0.62	82.62	مرتفع
17	3	أتعلم من مشكلات العمل ولا أتاثر بها.	4.11	0.71	82.30	مرتفع
18	6	عملي كمدير مدرسة شيء ممتع.	4.10	0.68	81.97	مرتفع
19	22	أستطيع اتخاذ قرارات صائبة عند مواجهة المشكلات.	4.10	0.62	81.97	مرتفع
20	21	أسعى جاهداً لتطوير قدرات العاملين والارتقاء بها من خلال الدورات التدريبية والدروس التوضيحية وغيرها.	3.98	0.65	79.67	مرتفع

21	14	أكاد أن أنسى حاجاتي الشخصية عند انسجامي في مهمة ما.	3.93	0.77	78.69	مرتفع
22	15	أهتم بتقييم الآخرين لي في العمل.	3.75	0.77	75.08	مرتفع
23	17	أشعر بالضيق بسبب التحديات التي تواجهني في البيئة المدرسية والتي تفوق قدراتي.	3.41	1.04	68.20	متوسط
24	5	أشعر بالملل بسبب الروتين في العمل الإداري.	2.92	0.99	58.36	متوسط
25	20	ينتابني الشعور بالضيق بسبب مهنة الإدارة.	2.48	1.01	49.51	متوسط
		الدرجة الكلية للتدفق النفسي	4.04	0.41	80.81	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (4) أن الدرجة الكلية لمستوى التدفق النفسي من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة جاءت بدرجة "مرتفعة" بمتوسط حسابي قدره (4.04)، ونسبة مئوية مقدارها (80.8%)، وعن أهم فقرات التدفق النفسي فقد تمثلت في الفقرة رقم (10) والتي تنص على (أتمكن من المحافظة على أدائي الإداري في المدرسة) بمتوسط حسابي قدره (4.43) ونسبة مئوية مقدارها (88.5%) معبرة عن درجة مرتفعة، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (20) والتي تنص على (ينتابني الشعور بالضيق بسبب مهنة الإدارة) بمتوسط حسابي قدره (2.48) ونسبة مئوية مقدارها (49.5%) معبرة عن درجة متوسطة.

لقد جاءت هذه النتائج عكس توقعات الدراسة الحالية التي توقعت أن يكون مستوى التدفق النفسي لدى المدراء متوسطاً، وهذا بالنظر لظروف العمل الحالية المرتبطة بممارسات الاحتلال، والسياق العام الحالي في الأراضي الفلسطينية المحتلة عامة، إلى جانب الظروف الاقتصادية والاجتماعية.

ورغم عدم وجود دراسة محلية مشابهة على مدير المدارس التعليمية، غير أن دراسة عياد⁽²³⁾ توصلت إلى أن مستوى التدفق النفسي لدى طلبة التربية الرياضية في جامعة القدس مرتفع. كما توصلت دراسة النوايسة⁽²⁴⁾ لنتيجة مشابهة في الأردن؛ في حين أظهرت دراسة العبيدي⁽²⁵⁾ أن مستوى التدفق النفسي للقيادات التربوية متوسط إلى مرتفع؛ وتؤكد دراسة الشمري والعتيبي⁽²⁶⁾ المستوى المرتفع للتدفق النفسي لدى قادة المدارس؛ كما أشارت دراسة Makikangas⁽²⁷⁾ إلى النتيجة ذاتها.

4-2- عرض النتائج المتعلقة بمستوى دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة:

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس دافعية الإنجاز مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	11	أحرص على الالتزام بالدراسات المدرسية.	4.69	0.59	93.77	مرتفع
2	19	أتحمل المسؤولية تجاه القرارات التي أتخذها.	4.43	0.64	88.52	مرتفع
3	20	أميل إلى مواجهة الصعوبات والتحديات التي تواجهني في إطار عملي كمدير.	4.39	0.69	87.87	مرتفع

4	2	أسعى للارتقاء بأدائي مهنيًا وأكاديميًا.	4.31	0.62	86.23	مرتفع
5	1	أخطت جيدًا بشأن عملي ومهنتي.	4.30	0.59	85.90	مرتفع
6	13	أميل لإنجاز المهام المطلوب مني حتى وإن استغرقت وقتًا طويلاً.	4.28	0.69	85.57	مرتفع
7	12	ينتابني الضيق حين أهدر وقتي دون أي إنجاز.	4.26	0.70	85.25	مرتفع
8	14	أقوم بعملي دون الشعور بالملل.	4.26	0.57	85.25	مرتفع
9	16	أقوم بإنجاز مهامي وفق خطة محددة مسبقاً.	4.26	0.57	85.25	مرتفع
10	18	أشارك زملائي المعلمين في مناقشة القضايا التي تخص المدرسة.	4.25	0.79	84.92	مرتفع
11	21	أسعى لإيجاد حلول إبداعية للمشكلات التي تواجهني في العمل.	4.20	0.70	83.93	مرتفع
12	9	أطالع كل ما هو جديد في الإدارة المدرسية.	4.18	0.67	83.61	مرتفع
13	5	أتجنب الفشل في أداء المهام المطلوبة مني كمدير نظراً لعدم الاستعداد الكافي لها.	4.15	0.68	82.95	مرتفع
14	6	أبذل جهداً واضحاً للحصول على تقديرات عالية في إطار عملي.	4.10	0.62	81.97	مرتفع
15	4	أكمل المهمة التي بدأت بها مهما كلفتني من الوقت والجهد.	4.08	0.74	81.64	مرتفع
16	7	أسعى جاهداً لأن أكون في مقدمة زملائي مديري المدارس.	4.08	0.67	81.64	مرتفع
17	15	أحرص على توظيف وسائل التكنولوجيا الرقمية في العمل الإداري.	4.08	0.64	81.64	مرتفع
18	8	أتميز في إنجازي لمهام إدارية لم يقم بها الآخرون.	3.90	0.77	78.03	مرتفع
19	17	أشعر بالإحباط عند إخفاقي في إيجاد حلول لمشكلة ما قد تواجهني في العمل.	3.38	1.04	67.54	متوسط
20	22	ينتابني الضيق بسبب كثرة المهام المطلوبة مني كمدير.	3.10	0.87	61.97	متوسط
21	10	أعتقد أن الحظ يلعب دوراً كبيراً النجاح في الحياة الشخصية والمهنية.	3.02	0.96	60.33	متوسط
22	3	أقوم بتأجيل عمل المهام المطلوبة مني الآن إلى وقت آخر.	2.74	0.89	54.75	متوسط
		الدرجة الكلية لدافعية الانجاز	4.02	0.41	80.39	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (5) أن الدرجة الكلية لمستوى دافعية الإنجاز من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة جاءت بدرجة "مرتفعة" بمتوسط حسابي قدره (4.02)، ونسبة مئوية مقدارها (80.4%)، وعن أهم فقرات دافعية الإنجاز تمثلت في الفقرة رقم (11) والتي تنص على (أحرص على الالتزام بالدوام المدرسي) بمتوسط حسابي قدره (4.69) ونسبة مئوية مقدارها (93.8%) معبرة عن درجة مرتفعة، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (3) والتي تنص على (أقوم بتأجيل عمل المهام المطلوبة مني الآن إلى وقت آخر) بمتوسط حسابي قدره (2.74) ونسبة مئوية مقدارها (54.8%) معبرة عن درجة متوسطة.

هذه النتائج تتطابق مع نتيجة دراسة الشيخ وحجازي⁽²⁸⁾ حيث كان مستوى دافعية الإنجاز لدى مديري مدارس محافظة غزة مرتفعاً بنسبة 82.1%؛ ودراسة الحرثي⁽²⁹⁾ حيث كان مستوى الدافع للإنجاز في محافظة الطائف

مرتفعا (بمتوسط حسابي 4.22)؛ ودراسة العتيبي⁽³⁰⁾ التي أشارت إلى أن المستوى مرتفع (بمتوسط 4.14) لدى مديري المدارس السعودية؛ إلى جانب دراسة أبو سمرة وحمارشة⁽³¹⁾.

3-4- عرض النتائج المتعلقة بالفروق في متوسطات التدفق النفسي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس.

جدول رقم (6): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية بالتدفق النفسي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تبعا لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية للتدفق النفسي	ذكور	26	3.94	.48	-1.712	59	0.092
	إناث	35	4.12	.33			

يتبين من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التدفق النفسي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير (الجنس)، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للتدفق النفسي لدى (الذكور) (3.94)، بينما بلغ المتوسط الحسابي (للإناث) (4.12)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (-1.712) والقيمة الاحتمالية (0.092) والتي هي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). تتفق النتيجة الحالية مع دراسة النوايسة⁽³²⁾، والشيخ وحجازي⁽³³⁾، وعبد القادر⁽³⁴⁾، والحرثي⁽³⁵⁾.

4-4- عرض النتائج المتعلقة بالفروق في متوسطات التدفق النفسي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جدول رقم (7): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية بالتدفق النفسي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية للتدفق النفسي	بكالوريوس	37	4.05	.42	.316	59	0.735
	دراسات عليا	24	4.02	.40			

يتبين من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التدفق النفسي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للتدفق النفسي لدى المدراء الذين مؤهلاتهم العلمية (بكالوريوس) (4.05)، بينما بلغ المتوسط الحسابي (للدراستات العليا) (4.02)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (.316) والقيمة الاحتمالية (0.735) والتي هي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

في حين توصلت دراسة الشمري والعتيبي⁽³⁶⁾، والحرثي⁽³⁷⁾، وعبد القادر⁽³⁸⁾، لوجود فروق حسب متغير المؤهل العلمي.

4-5- عرض النتائج المتعلقة بالفروق في متوسطات التدفق النفسي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير سنوات الخبرة:

جدول رقم (08): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التدفق النفسي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للتدفق النفسي	أقل من 5 سنوات	8	3.89	0.40
	من 5-10 سنوات	11	4.26	0.36
	أكثر من 10 سنوات	42	4.01	0.41

يتضح من الجدول رقم (08) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول رقم (11) يوضح ذلك:

جدول رقم (09): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية للتدفق النفسي	بين المجموعات	0.736	2	0.368	2.304	0.109
	داخل المجموعات	9.260	58	.160		
	المجموع	9.995	60			

يتبين من الجدول رقم (09) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة على الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة؛ كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha < 0.05$)، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (2.304) وبما أن القيمة الاحتمالية (0.109) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) فإنه لا توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وقد جاءت نتيجة هذه الدراسة معاكسة لنتائج دراسة النوايسة⁽³⁹⁾، والخاتنتة والمدانان⁽⁴⁰⁾، وعبد القادر⁽⁴¹⁾، ومحمود⁽⁴²⁾.

4-6- عرض النتائج المتعلقة بالفروق في متوسطات دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس:

الجدول رقم (10): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لدافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تبعاً لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز	ذكور	26	4.03	0.47	0.055	59	0.956
	إناث	35	4.02	0.36			

يتبين من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير (الجنس)، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز لدى (الذكور) (4.03)، بينما بلغ المتوسط الحسابي (للإناث) (4.02)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (0.055) والقيمة الاحتمالية (0.956) وبناء عليه، لا توجد فروق حسب متغير الجنس. في حين أظهرت دراسة الرويلي⁽⁴³⁾ وأبو سمرة والحمارشة⁽⁴⁴⁾ نتائج معاكسة.

7-4- عرض النتائج المتعلقة بالفروق في متوسطات دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (11): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية بدافعية الإنجاز تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز	بكالوريوس	37	4.01	0.40	-0.168	59	0.867
	دراسات عليا	24	4.03	0.43			

يتبين من الجدول رقم (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز لدى المدراء الذين مؤهلاتهم العلمية (بكالوريوس) (4.01)، بينما بلغ المتوسط الحسابي (للدراستات العليا) (4.03)، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (-0.168) والقيمة الاحتمالية (0.867) بناء عليه، لا توجد فروق حسب متغير المؤهل العلمي.

8-4- عرض النتائج المتعلقة بالفروق في متوسطات دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ومن أجل فحص الفرضية السادسة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعا لمتغير سنوات الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق تبعا لمتغير سنوات الخبرة. والجدولان رقم (14) و(15) يبينان ذلك:

جدول (12): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تبعا إلى متغير سنوات الخبرة

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز	أقل من 5 سنوات	8	3.90	0.34
	من 5-10 سنوات	11	4.19	0.30
	أكثر من 10 سنوات	42	4.00	0.43

يتضح من الجدول رقم (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (13) يوضح ذلك:

جدول رقم (13): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز	بين المجموعات	.432	2	0.216	1.326	0.273
	داخل المجموعات	9.454	58	0.163		
	المجموع	9.886	60			

يتبين من الجدول رقم (13) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة على الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.326) والقيمة الاحتمالية (0.273) وبالتالي لا توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

9-4- عرض النتائج المتعلقة بالقدرة التنبؤية للتدفق النفسي على دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة:

جدول رقم (14): يوضح نتائج اختبار تحليل الانحدار البسيط لتأثير التدفق النفسي في التنبؤ بدافعية الإنجاز.

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية بيتا Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين المفسر R^2	معامل الارتباط المعدل
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري						
الثابت	0.761	0.308		2.474	0.016			
دافعية الإنجاز	0.806	0.076	0.811	10.638	0.000	0.811	0.657	.651
قيمة "ف" المحسوبة لدافعية الإنجاز = 113.165 دالة عند مستوى دلالة 0.000 *								

يوضح الجدول رقم (14) تأثير التدفق النفسي في دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن درجات التدفق النفسي (المتغير المستقل) تسهم في تباين المتغير التابع (دافعية الإنجاز)، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (0.811)، وقد أحدث متغير التدفق النفسي تباين قدره (0.657)، وذلك بنسبة (65.7%) من تباين المتغير التابع، وهذا يدل على أن (65.7%) من التباين في درجات دافعية الإنجاز ترجع إلى التباين في درجات التوافق النفسي، وهذا مؤشر على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التدفق النفسي ودافعية الإنجاز، وقد بلغت قيمة النسبة الفائية لهذا الارتباط (113.165) وهي دالة

عند مستوى دلالة (0.000)، وهذا يدل على أنه يمكن لدرجات التدفق النفسي التنبؤ بدافعية الإنجاز، وتكون المعادلة الإنحدارية الدالة على التنبؤ على النحو الآتي:

(761. + 806.y)، أي كلما تغيرت وارتفعت درجة التدفق النفسي درجة واحدة يحدث تغير طردي إيجابي

في دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة بمقدار (761).

واستناداً إلى ما سبق، فقد تم رفض الفرضية الصفرية السابعة وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: توجد قدرة تنبؤية للتدفق النفسي في التنبؤ بدافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية محافظة رام الله والبيرة. وبالتالي أسفرت نتائج الدراسة عن وجود قدرة تنبؤية واضحة للتدفق النفسي في تفسير دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، مما يؤكد أن الأفراد الذين يتمتعون بدرجات أعلى من التدفق النفسي يميلون إلى امتلاك دافعية أكبر نحو تحقيق الإنجاز ترتبط بشكل أكبر بالعوامل النفسية الداخلية، لا بالعوامل الديموغرافية أو الخبرات العملية.

وترى الباحثة أن نتائج الدراسة تشير إلى وجود علاقة وطيدة بين التدفق النفسي ودافعية الإنجاز وأنه يمكن لدرجات التدفق النفسي التنبؤ بدافعية الإنجاز لدى مديري المدارس وهذا يتوافق مع دراسة عياد⁽⁴⁵⁾ التي أكدت وجود علاقة ارتباطية بين التدفق النفسي ودافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة القدس، ودراسة المسما وآخرون⁽⁴⁶⁾ والتي أكدت وجود علاقة بين دافع الإنجاز الأكاديمي بأبعاده والدرجة الكلية للتدفق النفسي فيما عدا فقدان الشعور ووجود فروق دالة إحصائية بين مرتقي ومنخفضي التدفق النفسي حيث يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال التدفق النفسي.

خاتمة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن الاستنتاج أن التدفق النفسي يشكل عاملاً نفسياً مهماً يسهم في تعزيز دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة. فقد أظهرت النتائج أن مستوى كل من التدفق النفسي ودافعية الإنجاز كان مرتفعاً لدى أفراد العينة، مما يعكس توفر بيئة عمل مهنية تمكن المديرين من الاندماج العميق في مهامهم، وتحفزهم نحو بلوغ أهدافهم بكفاءة وفاعلية.

كما أظهرت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التدفق النفسي ودافعية الإنجاز، حيث يُعد التدفق النفسي متغيراً متنبئاً قوياً يمكن أن يفسر نسبة كبيرة من التباين في مستوى الدافعية لدى المديرين. وهذا يشير إلى أن توفير الظروف والمقومات التي تمكن المدير من الوصول إلى حالة التدفق النفسي التي تسهم في تحفيز دافعيته للإنجاز، مثل وضوح الأهداف، والشعور بالكفاءة، والتوازن بين التحدي والمهارة.

فيما يتعلق بالمتغيرات الديموغرافية، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستويات التدفق النفسي أو دافعية الإنجاز تعزى للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، مما يشير إلى أثر التكوين العلمي والتجربة المهنية في تعزيز الحالة النفسية الإيجابية والدافعية الداخلية للمديرين.

وتعزز هذه النتائج أهمية تبني استراتيجيات إدارية وتربوية تستند إلى مبادئ علم النفس الإيجابي، وتدعم الصحة النفسية والرفاه المهني للقيادات التربوية، بما يسهم في رفع كفاءتهم وبلوغ الأهداف التعليمية بفاعلية أكبر.

التوصيات:

- العمل على تعزيز بيئة العمل التي تشجع على التدفق النفسي من خلال توفير الدعم الإداري والمهني للمديرين.
- تصميم برامج تدريبية تستهدف تنمية مهارات التنظيم الذاتي والتفكير الإيجابي، بما يعزز دافعية الإنجاز.

- دمج الجوانب النفسية، كالتدفق النفسي، ضمن الخطط التطويرية لرفع مستوى الأداء الإداري في المدارس.
- توفير فرص التحدي والتحفيز الإيجابي في بيئة التعلم، بما يسهم في تحقيق اندماج نفسي أكبر لدى مديري المدارس.
- تشجيع إجراء دراسات مستقبلية تتناول متغيرات نفسية وسلوكية أخرى مرتبطة بدافعية الإنجاز في السياقات التربوية المختلفة.
- الاهتمام بالجانب النفسي كعنصر أساسي في تقييم أداء مديري المدارس وتنمية قدراتهم التطويرية.
- الإحالات والهوامش:**
- 1- باظة، أمال عبد السميع. (2010). مقياس التدفق النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
 - 2- خزام، نجيب، وإبراهيم، تامر، وغنيم، زهراء. (2016). تقدير الخصائص السيكو مترية لمقياس التدفق النفسي على عينة من طلبة الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي - مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 1(48): 309-340.
 - 3- أبو زيد فاطمة. (2017). الرضا الوظيفي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى المعلمين في مدارس الصم في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة فلسطين.
 - 4- المرجع السابق.
 - 5- محمود، هويدا سعيد. (2017). التدفق النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من القيادات التربوية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 85، 313-358.
 - 6- المرجع السابق.
 - 7- مرزوق، عبد الحميد. (1990). أساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
 - 8- منصور، عبد الرحمن. (2001). دافعية التعلم القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
 - 9- عطية، عمر. (2002). دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين: دراسة ارتقائية مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
 - 10- المرجع السابق.
 - 11- حسين، أحمد. (1999). دافعية الإنجاز وأثرها على الأداء الأكاديمي. القاهرة: دار النهضة العربية.
 - 12- عبد العزيز، صالح. (2001). أثر الدعم الاجتماعي على دافعية الإنجاز لدى الطلاب. مجلة الدراسات التربوية، 12(1)، 45-60.
 - 13- حسن، محمد. (2001). أثر العوامل الاقتصادية على دافعية الإنجاز في المجتمعات العربية. مجلة العلوم الاقتصادية، 14(2)، 58-72.
 - 14- الزهراني، محمد. (2007). أثر القيم الثقافية على دافعية الإنجاز في المجتمعات العربية. مجلة دراسات اجتماعية، 15(1)، 83-112.
 - 15- البحيري، محمد رزق. (2018). التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 72(4)، 448-505.
 - 16- المالكي، فهد بن عبد الله. (2019). التدفق النفسي وعلاقته بالإبداع الإداري لدى القيادات التربوية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 3(7)، 137-160.
 - 17- باضة، أمال عبد السميع. (2021). التدفق النفسي وعلاقته بالإبداع والأداء الأمثل: دراسة تحليلية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 12(3)، 145-167.
 - 18- Bakker, A. B. (2008). The Work-Related Flow Inventory: Construction and Initial Validation of the WOLF. Journal of Vocational Behavior, 72(3), 400-414. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.11.007>.
 - 19- Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow and the Foundations of Positive Psychology. Springer Netherlands.
 - 20- عبد الخالق، أحمد محمد. (2016). مقياس الدافع للإنجاز. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- 21- الشعراوي، علاء محمود. (2017). الدافعية للإنجاز الأكاديمي والمهني: الأسس النظرية والمقاييس. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 22- العتيبي، سعد مرزوق. (2018). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتمكين الإداري لدى القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للبحوث التربوية، 42(3)، 211-240.
- 23- عياد، لانا عبد الحميد. (2023) التدفق النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة القدس، رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- 24- النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. (2017). مستوى التدفق النفسي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمستوى الإبداع الإداري لديهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25(2)، 243-267.
- 25- العبيدي، محمد جاسم. (2019). التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى القيادات التربوية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 3(11)، 111-136.
- 26- الشمري، فيصل عواد والعتيبي، خالد سعد. (2020). التدفق النفسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى قادة المدارس. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، 72، 475-511.
- 27- Mäkikangas, A., Bakker, A. B., Aunola, K., & Demerouti, E. (2010). Job Resources and Flow at Work: Modelling the Relationship via Latent Growth Curve and Mixture Model Methodology. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 83(3), 795-814.
<https://doi.org/10.1348/096317909X476333>.
- 28- الشيخ، نسرين محمد وحجازي، نظمية سعيد. (2020). التدفق النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز والكفاءة المهنية لدى مديري المدارس في محافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(4)، 709-742.
- 29- الحارثي، علي محمد. (2021). مستوى التدفق النفسي ودافعية الإنجاز لدى القيادات المدرسية في محافظة الطائف: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 37(1)، 326-357.
- 30- العتيبي. (2018). مرجع سابق.
- 31- أبو سمرة، محمود أحمد وحمارشة، وفاء نايف. (2019). مستوى دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة رام الله والبيرة وعلاقتها بمستوى فاعلية الإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين. مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث، 5(2)، 92-124.
- 32- النوايسة. (2017). مرجع سابق.
- 33- الشيخ وحجازي. (2020). مرجع سابق.
- 34- عبد القادر، محمد أحمد. (2019). التدفق النفسي وعلاقته بالدافع للإنجاز والفاعلية الذاتية لدى عينة من مديري المدارس. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 66، 189-234.
- 35- الحارثي. (2021). مرجع سابق.
- 36- العتيبي. (2018). مرجع سابق.
- 37- الحارثي. (2021). مرجع سابق.
- 38- عبد القادر. (2019). مرجع سابق.
- 39- النوايسة. (2017). مرجع سابق.
- 40- الختاتنة، سامي محسن والمدانات، راند فايز. (2018). التدفق النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المديرين في المدارس الحكومية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(3)، 584-606.
- 41- عبد القادر. (2019). مرجع سابق.
- 42- محمود، هويدا سعيد. (2017). التدفق النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من القيادات التربوية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 85، 313-358.
- 43- الرويلي، سعود فرحان. (2017). دافعية الإنجاز لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في منطقة الحدود الشمالية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 10، 333-382.
- 44- أبو سمرة وحمارشة. (2019). مرجع سابق.

45- عياد. (2023). مرجع سابق.

46- المسما، موفي خالد سليمان وعبد الله، هشام إبراهيم، وعجاجة، صفاء أحمد. (2019). التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي من مستوى التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت. المجلة العربية التربوية والنفسية، كلية التربية. جامعة الزقازيق، المجلد 3 العدد 11.

قائمة المصادر والمراجع العربية:

الكتب:

- 1- الشعراوي، علاء محمود. (2017). الدافعية للإنجاز الأكاديمي والمهني: الأسس النظرية والمقاييس. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 2- باظة، آمال عبد السميع. (2010). مقياس التدفق النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 3- حسين، أحمد. (1999). دافعية الإنجاز وأثرها على الأداء الأكاديمي. القاهرة: دار النهضة العربية.
- 4- عبد الخالق، أحمد محمد. (2016). مقياس الدافع للإنجاز. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 5- منصور، عبد الرحمن. (2001). دافعية التعلم القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المجلات والدوريات:

- 6- أبو سمرة، محمود أحمد وحماشة، وفاء نايف. (2019). مستوى دافعية الإنجاز لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة رام الله والبيرة وعلاقتها بمستوى فاعلية الإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين. مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث، (2)5، 92-124.
- 7- البحيري، محمد رزق. (2018). التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (4)72، 448-505.
- 8- الحارثي، علي محمد. (2021). مستوى التدفق النفسي ودافعية الإنجاز لدى القيادات المدرسية في محافظة الطائف: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، (1)37، 326-357.
- 9- الختانتة، سامي محسن والمدانات، رائد فايز. (2018). التدفق النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المديرين في المدارس الحكومية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (3)26، 584-606.
- 10- الرويلي، سعود فرحان. (2017). دافعية الإنجاز لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في منطقة الحدود الشمالية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 10، 333-382.
- 11- الزهراني، محمد. (2007). أثر القيم الثقافية على دافعية الإنجاز في المجتمعات العربية. مجلة دراسات اجتماعية، (1)15، 83-112.
- 12- الشمري، فيصل عواد والعتيبي، خالد سعد. (2020). التدفق النفسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى قادة المدارس. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، 72، 475-511.
- 13- الشيخ، نسرين محمد وحجازي، نظمية سعيد. (2020). التدفق النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز والكفاءة المهنية لدى مديري المدارس في محافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (4)28، 709-742.
- 14- العبيدي، محمد جاسم. (2019). التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى القيادات التربوية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (11)3، 111-136.
- 15- العتيبي، سعد مرزوق. (2018). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتمكين الإداري لدى القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للبحوث التربوية، (3)42، 211-240.
- 16- المالكي، فهد بن عبد الله. (2019). التدفق النفسي وعلاقته بالإبداع الإداري لدى القيادات التربوية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (7)3، 137-160.
- 17- المسما، موفي خالد سليمان وعبد الله، هشام إبراهيم، وعجاجة، صفاء أحمد. (2019). التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي من مستوى التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت. المجلة العربية التربوية والنفسية، كلية التربية. جامعة الزقازيق، المجلد 3 العدد 11.

- 18- النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. (2017). مستوى التدفق النفسي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمستوى الإبداع الإداري لديهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25(2)، 243-267.
- 19- باضة، أمال عبد السميع. (2021). التدفق النفسي وعلاقته بالإبداع والأداء الأمثل: دراسة تحليلية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 12(3)، 145-167.
- 20- حسن، محمد. (2001). أثر العوامل الاقتصادية على دافعية الإنجاز في المجتمعات العربية. مجلة العلوم الاقتصادية، 14(2)، 72-58.
- 21- خزام، نجيب، وإبراهيم، تامر، وغنيم، زهراء. (2016). تقدير الخصائص السيكو مترية لمقياس التدفق النفسي على عينة من طلبة الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي - مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 1(48): 309-340.
- 22- عبد العزيز، صالح. (2001). أثر الدعم الاجتماعي على دافعية الإنجاز لدى الطلاب. مجلة الدراسات التربوية، 12(1)، 60-45.
- 23- عبد القادر، محمد أحمد. (2019). التدفق النفسي وعلاقته بالدافع للإنجاز والفاعلية الذاتية لدى عينة من مديري المدارس. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 66، 234-189.
- 24- محمود، هويدا سعيد. (2017). التدفق النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من القيادات التربوية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 85، 358-313.
- 25- محمود، هويدا سعيد. (2017). التدفق النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من القيادات التربوية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 85، 358-313.
- الاطروحات والرسائل الجامعية:**
- 26- أبو زيد فاطمه. (2017). الرضا الوظيفي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى المعلمين في مدارس الصم في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة فلسطين.
- 27- عطية، عمر. (2002). دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين: دراسة ارتقائية مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- 28- عياد، لانا عبد الحميد. (2023). التدفق النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة القدس، رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- 29- مرزوق، عبد الحميد. (1990). أساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

■ قائمة المصادر والمراجع الأجنبية:

- 30- Mäkikangas, A., Bakker, A. B., Aunola, K., & Demerouti, E. (2010). Job Resources and Flow at Work: Modelling the Relationship via Latent Growth Curve and Mixture Model Methodology. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(3), 795-814. <https://doi.org/10.1348/096317909X476333>.
- 31- Bakker, A. B. (2008). The Work-Related Flow Inventory: Construction and Initial Validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 400-414. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.11.007>.
- 32- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Springer Netherlands.

الصحة في الذاكرة الشعبية: استكشاف الأمثال الجزائرية بوصفها خطاباً صحياً
فتيحة لقدر⁽¹⁾ د. صليحة سبغاق⁽²⁾

- 1- مخبر وحدة التكوين والبحث في نظريات القراءة ومناهجها، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر - بسكرة، fatiha.lagder@univ-biskra.dz
- 2- مخبر وحدة التكوين والبحث في نظريات القراءة ومناهجها، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر - بسكرة، saliha.sebgag@univ-biskra.dz

تاريخ القبول: 2025/12/16

تاريخ المراجعة: 2025/12/14

تاريخ الإيداع: 2025/05/20

ملخص

تسعى هذه الورقة إلى تحليل الخطاب الصحي في الأمثال الشعبية الجزائرية، باعتبارها انعكاساً لوعي جمعي تراكمي مرتبط بالجسد والبيئة والمرض. فالأمثال، لما تحملها من كثافة رمزية واختزال بلاغي، تُعدّ مرآة لتصوّرات المجتمع حول مفهومي الصحة والمرض، وتكشف تداخلاً بين المعارف الشعبية والتجربة الحياتية والدين. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في استقراء أمثال مختارة، لاستجلاء دلالاتها الرمزية والصحية والأنثروبولوجية. وتبرز أهميتها في إعادة الاعتبار للتراث الشفهي كمصدر بديل وفعال للمعرفة الصحية، يساهم في تشكيل السلوك الجماعي وتوجيهه. وعليه، توصي الورقة بدمج هذا المورد في برامج التثقيف الصحي الحديثة، بوصفه عنصراً حياً من عناصر الهوية الثقافية الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: تراث شعبي، أمثال جزائرية، صحة، مرض، ذاكرة جمعية، جسد.

Health in Popular Memory: Exploring Algerian Proverbs as a Health Discourse

Abstract

This research paper examines the health discourse in Algerian popular proverbs, as a reflection of collective awareness shaped by views on health and illness. Using a descriptive-analytical method, it reveals the symbolic and cultural meanings behind selected proverbs. The study shows how these sayings influence social behavior. It highlights the value of oral heritage as a simple yet powerful source of health knowledge. Finally, it calls for integrating this heritage into modern health education, as part of the Algerian cultural identity.

Keywords: Folk heritage, Algerian proverbs, health, illness, collective memory, body.

مقدمة:

تعدّ الأمثال الشعبية أحد أهم روافد التراث الثقافي في الجزائر، إذ تختزل في صيغ موجزة تجارب الحياة، وخلاصة الحكمة الجماعية التي تراكمت عبر أزمنة طويلة. ولا تقتصر هذه الأمثال على الجوانب الأخلاقية أو الاجتماعية فحسب، بل تتناول أيضاً موضوعات حيوية تمسّ صميم الحياة اليومية، ومن أبرزها الصحة والطب، حيث تتجلى فيها تصوّرات المجتمع حول الجسد، والمرض، وأساليب الوقاية والعلاج. إنّ دراسة هذه الأمثال لا تكشف فقط عن طريقة تفكير الناس في الشأن الصحي، بل تتيح أيضاً فهماً أعمق للوعي الصحي الشعبي، ومدى تجذره في الثقافة المحلية، بوصفه بديلاً معرفياً للخطاب الطبي الرسمي.

تتبع أهمية هذه الدراسة من سعيها إلى حفظ المعرفة التقليدية المتعلقة بالصحة من الاندثار، وإبراز دور الأمثال الشعبية في نشر الوعي بالعوادات الصحية والغذائية، كما تسهم في الكشف عن طبيعة السلوكيات والقيم الاجتماعية المرتبطة بالصحة في المجتمع الجزائري. وعليه، تهدف هذه الورقة إلى تحقيق جملة من الأهداف، من أبرزها: تحليل الأمثال الشعبية لفهم الكيفية التي تجسّد بها قضايا الصحة والمرض، ورصد الممارسات الصحية التي توصي بها، وتقييم أثر الثقافة الشعبية في تشكيل التصوّرات الصحية لدى الأفراد. كما تسعى إلى تقديم معطيات نوعية تُفيد المهتمين بقطاعات الصحة العامة، وصنّاع السياسات الثقافية والصحية على السواء.

وتتطلب الدراسة من مجموعة من الإشكاليات المحورية، من بينها: كيف تعكس الأمثال الشعبية المفاهيم الصحية في الثقافة الجزائرية؟ ما العادات والسلوكيات التي تروج لها؟ كيف تساهم هذه الأمثال في بناء الوعي الصحي لدى الفرد؟ وما نوع العلاقة التي تجسدها بين الثقافة والطب؟ وهل تظهر الأمثال تبايناً في الفهم الصحي بين الأجيال المختلفة؟

وتعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استقراء عينة مختارة من الأمثال الشعبية الجزائرية المرتبطة بالصحة، وتحليل مضامينها من منظور ثقافي، سعياً إلى تفكيك بنيتها الرمزية، واستجلاء تمثّلاتها للصحة والمرض في المخيال الجمعي.

1- تعريف الصحة وعلاقتها بالثقافة الشعبية:

عرّف "بيركنز" Pirkens الصحة بأنها حالة من التوازن النسبي لوظائف الجسم، والتي تنتج من تكيف الجسم مع العوامل الضارة التي يتعرض لها للمحافظة على التوازن⁽¹⁾، وتتحقّق الصحة بصورة فعّالة حين تنتشر ثقافة شفوية حية بين أفراد المجتمع، تقوم على تناقل الأمثال الشعبية التي تتبع من تجارب حياتية ملموسة. فحين ينتشع الفرد بهذه الحكم المتوارثة، يصبح أكثر وعياً بكيفية حماية توازنه النفسي والاجتماعي، ما يجعله أكثر قدرة على الوقاية من الأمراض والتعامل معها ضمن سياق جماعي يعزز الصحة الشاملة⁽²⁾، ويختلف مفهوم الصحة من ثقافة إلى أخرى ويلاحظ أن معاييرها تتباين ليس جغرافياً وثقافياً فحسب إنما تاريخياً أيضاً، حيث تتعرض للتغير بمرور الزمن استجابة للتغير الذي يطرأ على أنماط الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ومستويات الرعاية الصحية السائدة في كلّ بيئة، كما يرى ابن المنظور: "أنّ صحة الناس تعكس الأسلوب الذي يختارونه للحياة، فأنواع الأمراض ومعدّلات الوفيات وأنواعها في المجتمع تتأثر كثيراً بالقيم المتصلة بتنظيم الأسرة والعمل..."⁽³⁾، فالصحة تعتمد على التكيف مع العوامل الضارة، ويختلف مفهوم الصحة باختلاف الثقافات ويؤثر عليه نمط الحياة والقيم الأسرية، لذا فهي توازن يتشكل من تفاعل الفرد مع بيئته، والثقافة الشفوية الشعبية كالأمثال مثلاً تعزز الصحة النفسية والاجتماعية وتساعد في الوقاية من الأمراض.

2- تعريف المثل الشعبي وخصائصه وعلاقته بالصحة:

المثل لغة مأخوذ من الفعل مثل: بمعنى شابه مثل فلان فلانا أي صار مثله يسدّ مسدّه، ويقال مثل فلان فلانا وبه شبهه به وسواه، ومن الفعل مائل الشيء شابهه، ويقال مائل فلانا بفلان شبهه به وقدره على قدره وتمائل الشيطان تشابها وتمثل الشيء تصور مثاله وتمثل بالشيء ضربه مثلاً، وكل الألفاظ الواردة سالفا إنما تشترك في المشابهة، وإنما سمي المثل مثلاً لمشابهة مضربه لمورده⁽⁴⁾، وعرف "الفيروز آبادي" المثل بأنه: «الحجة والحديث. وتمثل بالشيء: ضربه مثلاً، ومثله له تمثيلاً: صورته له حتى كأنه ينظر إليه، وامثله هو: تصوّره»⁽⁵⁾. ويرى أبو هلال العسكري أن أصل المثل التماثل بين الشيئين في الكلام؛ كقولهم: كما تدين تدان ويقولون: الأمثال تحكي؛ يعنون بذلك أنها تضرب على ما جاءت عن العرب⁽⁶⁾، وجاء في لسان العرب "لابن منظور" المثل بمعنى "التسوية" و"الشبه"، في مادة (مثل): كلمة تسوية، يقال: هذا مثله ومثله كما يقال شبهه وشبهه⁽⁷⁾.

ونستنتج من هذا أن "المثل" في جذره اللغوي واشتقاقاته المتعددة، يقوم على فكرة المشابهة والتصوير الرمزي، إذ لا يقال مثل إلا لما يحاكي غيره أو يجسده في صورة ذهنية قريبة ومدرّكة. ومن هنا، يكتسب المثل قوته التعبيرية باعتباره صورة مكثّفة تحاكي الواقع وتقرّبه إلى الفهم الشعبي، فيتحوّل إلى أداة رمزية تختزل التجربة وتوجّه السلوك لنقل العبر والدروس المستفادة من تجارب الحياة، وتجعل من اللغة وعاءاً للذاكرة والمعرفة، ويستخدم لمقارنة صفات أو خصائص معينة، مما يعزز دوره في الثقافة العربية كوسيلة لنقل الحكمة والمعرفة.

اصطلاحاً: لقد اختلف الدارسون أيضاً في تعريف المثل انطلاقاً من اختلافهم في الزاوية التي نظروا منها إليه، وابتنعنا لمجموعة من التعاريف نرى أنها تنقسم إلى قسمين، قسم نظر إلى شكل المثل، ومنهم العلامة سوكولوف الذي قال: "إن المثل جملة قصيرة صورها شائعة تجري سهلة في لغة كل قوم، أسلوبها مجازي، وتسود مقاطعها الموسيقى اللفظية"⁽⁸⁾، فالمثل جملة قصيرة تحمل معاني عميقة، وتتميز بالبلاغة والسهولة. وتمثل الأمثال جزءاً من التراث الثقافي، مما يعكس دورها في تشكيل الوعي الجمعي عبر الزمن، بما في ذلك في الثقافة الغربية، وقد اختلفت تعريفاته ومنها:

عرف "فريدريك زيلر" المثل الشعبي في مؤلفه الأمثال الشعبية الألمانية بوصفه قولاً شائعاً على ألسنة الناس، يتميز بطابعه التعليمي وصيغته الأدبية المتكاملة، التي تسمو على أنماط التعبير المألوفة. أما "ألكسندر كراب"، فيرى أن المثل هو شكل تعبيرى مكثّف، يقدّم حقيقة مألوفة بلغة موجزة، تتيح له الانتشار بين فئات واسعة من الناس. ومن منظور موسوعة دائرة المعارف الأمريكية، فالمثل جملة قصيرة وموقّعة في معناها، تعبر بدقة عن حكمة متداولة، نشأت غالباً في المجتمعات الأولى بلهجة دارجة لا تخلو من الطابع الفلكلوري، وتحافظ على استمراريته جيلاً بعد جيل. ووفق الرؤية الغربية عموماً، يعدّ المثل تعبيراً شعبياً أصيلاً نابعاً من بيئته، يحمل بعداً تعليمياً محاطاً بإطار أدبي جذاب، وصيغة موجزة تُسهّل تداوله وتكراره بين الناس⁽⁹⁾.

ويعرف ابن التكتيت: المثل هو لفظ يخالف لفظ المضروب له ويوافق معناه معنى ذلك اللفظ شبهوه بالمثل الذي يعمل عليه غيره⁽¹⁰⁾، ويعرف أحمد أمين المثل بأنه: "توع من أنواع الأدب يمتاز بإيجاز اللفظ وحسن المعنى ولطف التشبيه وجودة الكتابة، ولا تكاد تخلو منها أمة من الأمم. ومزية الأمثال أنها تتبع من كل طبقات الشعب"⁽¹¹⁾، وحاول الدكتور أحمد مرسى الجمع بين كثير من التعاريف ليخلص إلى: "أن المثل هو عبارة قصيرة تلخص حدثاً ماضياً، أو تجربة منتهية، وموقف الإنسان من هذا الحدث، أو هذه التجربة في أسلوب غير شخصي، وأنه تعبير شخصي يأخذ شكل الحكمة، تبنى على تجربة أو خبرة مشتركة"⁽¹²⁾، كما عرف المثل بأنه

قول مأثور موجز العبارات يتضمن فكرة صائبة في السلوك الإنساني أطلق في فترة من الزمن ثم شاع على الألسن، ليعبر عما يجول في صدور الناس الأدبية، قائما بذاته، وقسيما للشعر والخطابة، والقصة والمقالة والرسالة والمقامة، ويعتبر المثل جنسا من أجناس مما لا يمكن حسن التعبير عنه، ومضرب المثل هو الحال الذي استخدم فيه المثل. والمثل هو صوت الشعب ويأتي المثل في مقام التعبير عنه⁽¹³⁾.

ونستنتج من هذه التعاريف أن المثل الشعبي هو تعبير مختصر ومؤثر يعكس الحكمة الجماعية للمجتمع، ويتميز بالطابع التعليمي والأسلوب الأدبي، يعتبر المثل نتاجا ثقافيا يتجلى في أشكال متنوعة، وينتقل عبر الأجيال بفضل بساطته وبلاغته، يجسد المثل تجارب الناس ويعبر عن حقائق مألوفة، مما يجعله شائعا وذا تأثير في الحياة اليومية، ورغم تنوع التعريفات، يجمعها جميعا مفهوم المثل كوسيلة فعالة للتواصل ونقل القيم والمفاهيم، وتعتبر بهذا الأمثال عن تجارب الإنسان وحكمته، وتتميز بجودة الصياغة وقوة التعبير، وترتبط بالمواقف الحياتية وتعكس سلوكيات معينة، مما يجعلها أداة تعبيرية قيمة، ولكل شعب أمثال خاصة به تعكس ثقافته وتجربته، وتتميز الأمثال بالإيجاز وحسن المعنى، فهي نتاج تفاعل الأفراد في المجتمع، وتعكس تجاربهم المشتركة. ويتصف المثل الشعبي بجملة من الخصائص يشترك في أكثرها مع باقي أنواع الأدب الشعبي وهذه الخصائص هي:

- لغة الأمثال الشعبية تنبع من اللغة السائدة في الحياة اليومية، المتداولة بين مختلف فئات الشعب عبر العصور والبيئات، غير أن الذوق الشعبي يتدخل في صقلها وتنذيبها، لتبدو أكثر عذوبة ووقعا وتأثيرا في النفوس.

- المثل الشعبي لا ينسب غالبا إلى قائل معروف، وإن وجدت له نسبة فهي غالبا محل شك، ولا تمنع هذه النسبة من تداوله الواسع بين الناس مع قابلية التغيير بالزيادة أو النقصان.

- لا يدون المثل في مراحله الأولى، بل يتشكل شفويا، ويستكمل نموه وتثبيته على ألسنة الناس، ثم يكتب لاحقا بعد أن يصبح جزءا من الذاكرة الجماعية.

- يعكس المثل الشعبي صدق التجربة المجتمعية، إذ يقال بعفوية وتلقائية، دون تهيب من رقابة السلطة أو تخوف من نقد النخبة، مما يجعله أصدق مرآة لحال الفرد والمجتمع⁽¹⁴⁾.

يتضح من تأمل خصائص المثل الشعبي أنه ليس مجرد تعبير لغوي متداول، بل هو خلاصة تجربة إنسانية عميقة، تنبع من صميم الحياة اليومية، وتعبّر عن الوعي الجمعي بأسلوب مكثف وبسيط في آن. فهو ينقل خبرات الناس، ويحفظ عاداتهم وتقاليدهم ولهجاتهم، ويتشكل في وجدانهم بوصفه أداة تواصل شفهي عبر الأجيال. ويمتاز المثل بقدرته على الجمع بين الدقة والرمز، وبين واقعية المضمون وجمالية الأسلوب، مما يجعله مرآة صادقة للثقافة الشعبية، ودليلا لغويا على تنوع البيئات وتباين السياقات. ومن ثم، فإن المثل الشعبي يمثل مستودعا حيويا للذاكرة الجماعية، يحمل في طياته حكمة التجربة وسحر اللغة، وينفرد بقدرته على البقاء حيا في ضمير الأمة رغم تغير الزمان والمكان.

وللأمثال أهمية كبيرة، لا يمكن الاستغناء عنها في كل حديث، ونظرا لما تتميز به الأمثال من قصر عبارة، وجمال تشكيل وعمق محتوى، اهتم بها العرب وأعطوها الأولوية في حديثهم، فهي تتصرف في أكثر وجوه الكلام، وتدخل في جل أساليب القول⁽¹⁵⁾، وتعتبر الأمثال جزءا مهما من ملامح الشعب وقسماته وأسلوب عيشه ومعتقداته ومعاييره الأخلاقية، والأمثال وإن اختلفت في تركيب جملها أو في صلاحها أو مدلول حكمتها أو سخريتها، فهي كتاب ضخم يتصفح فيه القارئ أخلاق الأمة وعبقريتها وفطنتها وروحها، وتحتوي الأمثال الشعبية الجزائرية على

مضامين تعتبر بالغة في الدقة والمصادقية من الوجهة الطبية الحديثة⁽¹⁶⁾، فالأمثال الشعبية تعكس جوانب مهمة من حياة الشعب، مثل القيم والمعتقدات، وبعض هذه الأمثال تحتوي على حكمة طبية دقيقة، تعكس كيفية تفكير الناس حول الصحة والمرض، ويساعد تصنيف هذه الأمثال في فهم كيف يؤثر المجتمع على سلوكيات الأفراد فيما يتعلق بالصحة، ويمثل المثل الشعبي أداة فعالة للتعبير عن تجارب الأفراد ومشاعرهم، مما يعزز التواصل داخل المجتمع، ويعمل كوسيلة لتخفيف الألم وتقديم النصائح.

3- حضور موضوع الصحة في التراث الجزائري في الأمثال الشعبية الجزائرية-دراسة نماذج:

تؤثر القيم الثقافية السائدة في المجتمع على المستوى الصحي لأعضائه، ويتجلى تأثير هذه القيم مثلاً في أنها تقرض قيوداً على تناول أطعمة معينة موجودة بالفعل⁽¹⁷⁾، والصحة والمرض لا يرتبطان بالعوامل البيولوجية فحسب وإنما يرتبطان أيضاً بالمصادر الثقافية للشعوب والسلوك الاجتماعي الذي يستند إلى البيئة الاجتماعية والثقافة التي اكتسبها⁽¹⁸⁾، وتؤكد الدراسات الأنثروبولوجية الطبية على أن العادات الاجتماعية ترتبط بالصحة والمرض، وتمارس دورها في تحديد نوعية الإجراءات العلاجية ونوعية الخدمة الصحية التي يلجأ إليها المريض الرسمية أو غير الرسمية والجدير بالذكر أن العادات تحدد لنا كيفية الإعلان عن المرض، وأساليب التعبير عنه وطرق العلاج التي يمكن الاعتماد عليها، وهي تساعدنا بوعي أو بدون وعي في تحديد طريقة إعلاننا عن المرض والشكوى منه وتحديد الأساليب العلاجية الأساسية والبدلية في مواجهة المرض⁽¹⁹⁾، وقضايا الصحة والمرض من أكثر المضامين التي ترد في الأمثال الشعبية بحيث توردها الشعوب في شكل جمل متناسقة ذات وزن معين تختصر تجاربهم العديدة مع المرض والموت والصحة والعلاج⁽²⁰⁾، ونستنتج من هذا أن القيم الثقافية تؤثر في صحة الأفراد، حيث تحدد عاداتهم الغذائية وطرق التعبير عن المرض والعلاج، والدراسات تبين أن العادات الاجتماعية تلعب دوراً في اختيار الخدمات الصحية، بينما تعكس الأمثال الشعبية تجارب الشعوب مع الصحة والمرض من خلال تداول مجموعة أفراد المجتمع العديد من الألفاظ والعبارات التي هي حقيقة الأمر، محاكاة لما يعيشه الفرد ويمر به في حياته اليومية الناتجة عن ما يشعر به من فرح أو قرح، أو بمعنى آخر، تجسيد صورة فنية بطريقة شفوية من مقاطع وعبارات لغوية تتميز بخصائص وسمات تختلف في بعض الأحيان عن لغتنا الرسمية، لهذا أصبح المثل الشعبي يمارس كطقس رمزي في التخفيف من حدة ألم الفرد داخل مجتمعه هذا من جهة، ومن جهة أخرى، تقديم بعض النصائح حتى لا يقع الفرد في فخ العلة نفسها.

ارتبطت الكثير من الأمثال ارتباطاً وثيقاً بالجانب الصحي البالغ الأهمية بالنسبة للفرد، حيث تشير إلى مضامين علاجية ووقائية وبعضها ينطوي على معانٍ صحيحة بالغة الدقة من الوجهة الطبية⁽²¹⁾، فهي ليست مجرد أقوال متداولة، بل تمثل مرآة صادقة للمنظومة الصحية التقليدية في المجتمع، وتعكس تجربة علاجية جماعية تستند إلى الملاحظة، والمعاناة، والتجريب عبر الزمن. فمثل "آخر الدوا الكي"، يختزل تصوراً شعبياً للعلاج قائماً على التدرج، ويعطي للكي مكانة "الخيار الأخير"، بما يحمله من دلالة على الجدية والحسم. كما يكشف عن فهم نفسي واجتماعي للألم بوصفه ثمناً ضرورياً للشفاء، ويؤكد أن الصحة في الوعي الشعبي لا تُفصل عن التحمل، والخبرة، والإرث الجماعي، مما يجعل من المثل وثيقة ثقافية تختزن معرفة ضمنية تتوارثها الأجيال.

إن الأمثال الشعبية العربية تعكس تجارب الناس في التعامل مع الصحة والمرض، حيث تركز على الوقاية وتحذر من مخاطر الحسد، وتفضل بعض المجتمعات الاعتماد على نصائح وتجارب الآخرين بدلاً من زيارة

الطبيب، مما قد يؤثر سلباً على صحتهم، وتشير كثير من الأمثال الشعبية الجزائرية إلى تصور صحي تقليدي ينبع من التجربة اليومية والمعتقدات الراسخة، حيث يُنظر إلى الحسد والعين كمسببين رئيسيين للمرض، كما في قولهم: "العين تصيب الحجر"، ما يبرر شيوع التمايم والتحاويل للوقاية، خاصة عند الأطفال. وتُعكس أمثال مثل "اللي ما يتهوّى يتدوّى" وعياً بأهمية التهوية والنظافة كوقاية، وإن جاء بصيغة شعبية. كما يلاحظ تفضيل التجربة على الطب، في أمثال مثل: "اللي جرب ما ينسى"، مما يبرز هيمنة الخبرة الجماعية على السلوك الصحي. وتُظهر هذه الأمثال أن الصحة في الميخال الجزائري تُدار بالحذر والوقاية الرمزية أكثر من اعتمادها على العلم، ما قد يؤثر سلباً على سرعة التعامل مع المرض واللجوء إلى الطبيب، ومن ناحية أخرى تلعب الأمثال الشعبية دوراً خطيراً في عيادة المرضى وفي حثهم على اللجوء إلى الخدمات الصحية الرسمية، وعلى سبيل المثال، فإن كل المرض خطيراً ويستدعي إجراء عملية جراحية خطيرة، فإن عواد المريض يحثونه و يشجعونه على الإقدام على تلك الجراحة بتعبئته معنوياً ونفسياً من خلال الأمثال الشعبية، كالمثل القائل "ضربة بقادوم ولا عشرة بالفأس(22)".

تُظهر الأمثال الشعبية الصحية في الجزائر وعياً بسيطاً لكنه عميق بمسببات المرض، خصوصاً تلك المرتبطة بعادات الأكل. فمثل "الأكل في الشبعان خسارة" يحذر من الإفراط، ويُعبّر عن فهم شعبي لأضرار التخمّة، بينما يبرز مثل "الخبزة المبلولة دوا المعلولة" أثر الأطعمة اللينة في تهدئة بعض الأوجاع، لا سيما المعدية. أما القول "تغدى وتمدى وتعشى وتمشى"، فيجمع بين أهمية التغذية المنتظمة والراحة والحركة، مما يعكس فهماً تقليدياً متوازناً للصحة الجسدية. وتكشف هذه الأمثال عن تصورات شعبية لا تخلو من حكمة، وتشير إلى أن العادات اليومية هي خط الدفاع الأول ضد المرض في الميخال الجزائري فالأمثال الشعبية تلعب دوراً محورياً في تشجيع المرضى على اتخاذ خطوات صحية، تعزز من معنوياتهم تجاه العلاج، كما تعكس هذه الأمثال الوعي بالعادات الغذائية وتأثيرها على الصحة، مما يساهم في الوقاية من الأمراض، ويتمثل دور هذه الأمثال في الحفاظ على الصحة الجسدية والنفسية من خلال:

- **الدور التربوي الوقائي:** تعكس الأمثال الشعبية آلية المجتمع في تمرير القيم والسلوكيات الصحية كنوع من التطبيع الثقافي للوقاية. فهي لا تُعلّم فقط "ما يجب فعله"، بل تُشكّل البنية الذهنية للفرد منذ الصغر، بحيث تصبح العادة جزءاً من الهوية، يقول المثل "اللي يعود صغيرو ما يخاف من كبيرو"، ويدعو هذا المثل لغرس السلوك الصحي في الطفولة، كوسيلة لضمان استمراريته، أما مثل "ربي صغيرك كيما تحبّو يكبر" فيشير إلى أن الإنسان يُشكّل من خلال التربية، بما في ذلك تربيته الصحية، فالأمثال هنا لا تكتفي بالتوجيه، بل تمارس "إعادة إنتاج للمعايير"، حيث تتحول العادة الصحية إلى جزء من البنية النفسية والاجتماعية للفرد.

- **الدور العلاجي النفسي:** يُستخدم المثل كمُسكن نفسي، لا يُنكر الألم، بل يؤنسه ويضفي عليه بعداً روحياً وفلسفياً، والفلسفة الكامنة في هذا الدور هي تصور شعبي للمرض بوصفه جزءاً من "مشيئة أعلى" أو "تجربة وجودية"، ما يُقلّل من العبء النفسي، ويحوّل الألم إلى معنى. مثل "اللي جابها ربي فيها الخير" حيث يقبل المرض باعتباره من تدبير حكيم، ما يُنتج نوعاً من السلام الداخلي، أما مثل "الضربة اللي ما تقتلك تقويك" فيقدّم الألم كوسيلة للنضج والقوة، في انسجام مع الفكر الرواقي.

- **الدور الاجتماعي التعاطفي:** تُعيد الأمثال تعريف الصحة على أنها ليست فقط حالة جسدية، بل أيضاً علاقة إنسانية، حيث يصبح التفاعل الاجتماعي نفسه "علاجاً رمزياً"، حيث تُجسّد الأمثال وعياً جماعياً يرى في المرض

حالة لا تُعاش فردياً فقط، بل تواجه جماعياً، لأن الإنسان كائن علائقي، لا يكتمل إلا بالآخر، وهذا ما يظهره المثل القائل: "اللي يواسيك في مرضك، كايين في قلبو خير" الذي يؤكد أن العزلة تقاوم المرض، بينما الجماعة تساهم في الترميم، وهذا ما يضيف قيمة أخلاقية على المواساة، ويجذرها في نبيل الوجود.

- **الدور السلوكي التنظيمي:** تعبر الأمثال عن أخلاقيات الجسد والزمن، حيث الصحة تتبع من تناغم الإنسان مع نفسه ومع إيقاع الحياة، وكثير من الأمثال الجزائرية يتجلى فيها المبدأ الفلسفي القائل بأن التوازن والتناغم مع الزمن شرط للسلامة الجسدية والنفسية. فالصحة ليست في العشوائية، بل في الانضباط والاعتدال، مثل: "تَعْشَى بكري ونعس بكري تولي صحيح فكري"، يربط بين انتظام العادات الجسدية وصفاء العقل، وهذا ما يظهر أيضاً في مثل: "كل شي بوقتو حلو" الذي يؤكد أن الفعل الصحي هو فعل موزون في الزمان، يخضع لنظام داخلي.

- **الدور التراثي العلاجي:** تحفظ التقليدي الأمثال هنا الذاكرة الصحية الجماعية، وتنتج معرفة بديلة تقوم على التجربة والمعاشية لا على النص والتخصص فقط، كما تُعيد الأمثال هنا الاعتبار للمعرفة الموروثة بوصفها خبرة جسدية وروحية مكتسبة عبر الأجيال، وتشكل نقداً ضمنياً للمركزية الطبية الحديثة، كما يظهر في هذا المثل: "آخر الدوا الكي" الذي يشير إلى أن العلاج قد يكون مؤلماً لكنه ضروري، ويعكس حكمة التجربة، أما مثل "الدوا ماشي غير فالصيدلية، راهو فدار العجوزة" فيثمن الطب الشعبي، ويؤكد أن الخبرة المتوارثة لا تقل قيمة عن الطب الرسمي.

ومن خلال تحليل دور الأمثال الشعبية الصحية في الجزائر، يتبين أنها لا تُعد مجرد تعبيرات لغوية عابرة، بل تشكل منظومة معرفية متكاملة تُعبر عن فلسفة شعبية عميقة تجاه الجسد، والمرض، والعافية. فالمثل الشعبي يتجاوز التوجيه السلوكي إلى أداء أدوار وقائية وتربوية ونفسية واجتماعية وتراثية، تُرسخ الوعي الصحي ضمن سياق ثقافي عريق. ويكشف هذا عن قدرة الموروث الشعبي على صياغة نمط خاص من الصحة، متجذر في التجربة، ومبني على الحكمة الجماعية لا على التخصص فقط. لذلك، فإن الأمثال تُعبر عن علاقة مركبة بين الإنسان وذاته، وبين الجسد والمجتمع، وبين الماضي والممارسة المعاصرة، ما يجعل منها أداة رمزية لفهم الذات والبيئة الصحية في آن واحد.

ولأن الصحة والقوة والعافية هي الأساس في مجتمع يعتمد كلياً على القوة العضلية في أعماله واحتياجاته، فقد ركز المثل الشعبي على هذا الجانب، فكثير من الأمثال تدعو إلى الوقاية من الأمراض، وتوضح بعض طرق العلاج لها، معتمدة على المثل الشعبي القائل: "اللي عضو الحنش يخاف من الحبل" وهذا القول الشعبي يحث على ضرورة الحيطة والحذر والوقاية اللازمة لأن الإنسان الفطن يتعلم من تجارب⁽²³⁾، ويظهر من هذا أن المثل الشعبي يعكس أهمية الصحة والعافية في مجتمع يعتمد على القوة البدنية، ويشدد على ضرورة الوقاية والحذر من الأمراض، مستنداً إلى تجارب سابقة لتجنب المخاطر، لذلك، يسعى المجتمع لتعزيز الوعي الصحي وتعليم طرق الوقاية والعلاج كجزء من الثقافة الشعبية، ومن الأمثال الشعبية التي تحمل مضمون الصحة:

-كول ما يعجبك والبس ما يعجب الناس.

-واللي يبذل الهوا ما يلزموا دوا.

-بدل المراح تستراح.

-هذا دواك وعلى الله شفاك.

-لي ياكل حتى يمرض يصوم حتى يرتاح

- زرق ولدك ولا تعرقو.
- البس ما ستر وكول ما حضر
- الي ما ذاق المر لا يعرف قيمة الحلو
- العمشا وسط العميان مكحولة الانظار
- الخبزة المبلولة دوا المعلولة.
- الثوم قتال السموم.
- كل فاكهة في وقتها تداوي.
- خفف طعامك تحمد منامك وتأمين سقمك.
- كول الحلو واشرب عليه وكول الحامض واصبر عليه.
- تغدى وتمدى، تعشى وتمشى.
- البارد قاتل والسخون شافي.
- كل شيء لو طبيب إلا الموت ما لوش دوا.
- الفقير ما عندوش غير صحتو.
- المرض من ري والدوا من عند ري
- البرد والقلة سبب كلّ علّه.
- البيت اللي تدخلو الشمس ما يدخلو الطبيب.
- برد الصيف أقوى من ضربة السيف.
- في الشتا ثقل فراشك وخفف غطاك، وفي الصيف ثقل غطاك وخفف فراشك.
- الدوا مثل السيف، إذا ما قتلك شفاك.
- الصبر أحسن دوا.
- الغلة على قد العلة.
- الوجعك راسك كرمه ولو جعك بطنك احرمه.
- كول مع كافر وما تكلمش مع طويل الأظافر.
- نظف بيتك ما تعرفش أشكون يدوسه، ونظف خذك ما تعرفش أشكون يبوسه...
- الصحة زينة.
- اللي يخاف من الطبيب يموت بلا علاج.
- الطبيب كي ما يعرفش، يقولك استنى وصبر
- المرض اللي ما لوش دوا، الموت هو دواه.
- قبل ما تروح للطبيب، خليك تصبر شوية.
- الطبيب ما يشفيش، ري هو اللي يشفي.
- الدوا مر، ولكن الصحة حلوة.
- الدفا عفا ولو بعز الصيف.
- للي ما يسمع الكلمة، يسمع للدواء المر.

-اللي ما يرتاحش عقله، يدوخ.

-الضحكة دوا، تحل كل المشاكل.

-اللي يخلي همومو في قلبو، يمرض.

-الكلمة الحلوة تعالج أكثر من الدوا.

-اللي ما يهتمش بصحتو، ما ينفعوش الدوا.

-عيش كل يوم بيومو، ما تخلّش الهموم تسبقك.

-لازم تعطي وقت لنفسك.

-كل شيء عندو حد.

تتجلى أهمية هذه الأمثال في كونها تعكس الثقافة والقيم الاجتماعية، وتقدم رؤى عميقة حول كيفية العيش بصحة جيدة نفسياً وجسدياً. فهي تعتبر أدوات تعليمية تحمل نصائح قيمة تتناسب مع تجارب الحياة اليومية، مما يساهم في تعزيز الفهم الذاتي والتوازن الشخصي. تحمل هذه الأمثال الشعبية معاني عميقة تتعلق بالصحة النفسية والجسدية. تقدم نصائح قيمة حول كيفية العيش بسلام داخلي والتكيف مع التحديات الحياتية. من خلال تعزيز قيم مثل الاحتشام، والاستثمار في النفس والأبناء، والقدرة على التكيف، وتساهم هذه الأمثال في تعزيز الصحة العامة والرفاهية.

تعكس الأمثال الشعبية أبعاداً متشابهة تمتد من النفسي إلى الجسدي، ومن الاجتماعي إلى الديني، في إطار ثقافي واسع يُجسّد رؤية المجتمع تجاه مفهومي الصحة والمرض. فهي لا تعبّر عن موقف فردي، بل هي نتاج جماعي يتفاعل مع الأخطار الصحية التي تواجه الإنسان باستمرار، باعتبار المرض والصحة جزءاً من حتمية الوجود داخل بيئة اجتماعية وثقافية محدّدة. ورغم اختلاف الشعوب والبيئات، تبقى الأمثال الشعبية وسيلة لفهم كيف يُفسّر الناس أسباب التدهور الصحي، وكيف يبنون تصوراتهم حول الوقاية والعلاج، استناداً إلى معتقداتهم وتجاربهم المتراكمة، مما يمنحها دوراً مركزياً في تشكيل الوعي الصحي داخل المجتمع، وفيما يلي تحليل بعض النماذج من الأمثال الشعبية التي تحمل مدلول الصحة الجسدية والنفسية:

-كول الحلو واشرب عليه وكول الحامض واصبر عليه: في هذا المثل، نرى تداخلاً بين الحسي (النكهة) والنفسي (التحمل). "الحلو" يرتبط باللذة والقبول، أمّا "الحامض" فيرتبط بالمعاناة والمثابرة، والرسالة تتجاوز مجرد التغذية إلى مفارقة وجودية: الصحة تتطلب التنوع، والتنوع يتطلب الشجاعة، ويشير هذا إلى ضرورة تنويع الغذاء وتأثير ذلك على الصحة، وهذا من شأنه أن يعزز من أهمية تقبل التحديات وتطوير المرونة النفسية، مما يؤثر إيجاباً على الصحة العامة، ويظهر المثل أهمية التوازن بين ما يُحب الإنسان وما يجب عليه تحمله، فالتوازن بين المتعة والانضباط يُعتبر شرطاً لنمو الشخصية، وتجنب أحادية السلوك.

-الخبز والنّعناع يداوي الجوعبة: يعكس المثل مبدأ الاقتصاد الوجودي أو "العيش بالكفاف"، كما لدى الرواقيين، حيث القيمة ليست في الكثرة بل في الاكتفاء الحكيم، ويربط هذا المثل بين أبسط المواد الغذائية (الخبز) والنباتات الطبية (النّعناع)، ليُظهر أنّ الشفاء لا يتطلب أدوية باهظة بل يكفي الاعتماد على ما هو متاح وبسيط، وفي هذا بعد "إيتيقي" في التقدير لما هو متاح دون طمع، والصحة جزء من هذا الاتزان.

-الي ما ذاق المر لا يعرف قيمة الحلو: يحمل هذا المثل دلالات فلسفية حول التوازن في الحياة، حيث يتطلب تقدير اللحظات الجيدة تجربة الصعوبات، ويعبّر عن أهمية التجارب السلبية في بناء الشخصية والفهم العميق

لقيمة الحياة، ويرتبط هذا المفهوم بالصحة النفسية، حيث تساعد المعاناة على بناء مقاومة نفسية وتقدير للنعمة، مما يساهم في تعزيز الرفاهية النفسية، ويظهر كيف تساهم الصعوبات في تقدير النعم، ويعكس أهمية التجارب السلبية في تشكيل الشخصية، ويرتبط بتعزيز القدرة على مواجهة التحديات النفسية، حيث إن الخبرات الصعبة تُساعد في بناء مرونة نفسية، وتُعزز هذه المرونة من القدرة على التعامل مع الضغوط الصحية.

-البس ما ستر وكول ما حضر: يُشير هذا المثل إلى أهمية الاحتشام والبساطة في المظهر الخارجي، مما يُعتبر قيمة ثقافية مهمة في كثير من المجتمعات، بينما يُشجع على قبول ما هو متاح من الطعام. يُعزز المثل قيم الاعتدال والشكر على النعم، كما يعكس هذا التوجه تأثيره على الصحة العامة، حيث أن تقبل ما يتوفر يشجع على تجنب الإسراف ويعزز من القيم الغذائية، ويشجع على البساطة والاعتدال في الاختيارات، سواء في المظهر أو الطعام، ويُعبر عن قيمة الاحتشام في الثقافة، ويعكس المثل أهمية النظافة الشخصية والاعتدال في الطعام، مما يساهم في الصحة الجسدية والنفسية، فتناول الطعام المتاح يعزز من تقبل النعم، مما يُحسن من الصحة النفسية.

-كول ما يعجبك والبس ما يعجب الناس: هذا المثل يعكس التوتر بين الرغبات الشخصية والمعايير الاجتماعية، إذ يُشجع الأفراد على تناول ما يروق لهم، لكن في الوقت نفسه، يحثهم على الالتزام بمظاهر اجتماعية مقبولة، وهذه الثنائية تعكس الصراع الذي يواجهه الكثيرون بين الهوية الشخصية والضغط الاجتماعي، ويدعو هذا المثل الأفراد إلى اتخاذ خيارات غذائية تتماشى مع اهتماماتهم، بينما يشير إلى ضرورة الاندماج في المجتمع من خلال الملابس، ويعزز هذا المثل أهمية الصحة النفسية من خلال احترام الذات، ويشدد على أن التغذية السليمة تساهم في الحالة المزاجية الإيجابية.

-التوم قتال السموم: يحمل المثل رمزية التطهير والوقاية، ويشير إلى الفوائد الصحية للثوم كعلاج طبيعي، ويُجسد هذا المثل العلاقة بين الإنسان والطبيعة كعلاقة علاجية لا تقابلية، فالثوم، باعتباره "قاتل السموم"، يمثل رمزية التطهير العضوي والروحي. إنه دعوة ضمنية للعودة إلى "الطبيعة كحكمة"، حيث لا حاجة لتدخل صناعي طالما أن النبات يحمل القدرة العلاجية ويعكس هذا المثل الفهم الشعبي لعلاج الأمراض، ويبرز أهمية استخدام المواد الطبيعية في تعزيز الصحة والوقاية من الأمراض، وهذا ما يعكس الوعي الشعبي بعلاج بعض الأمراض بطرق طبيعية، والطبيعة كمصدر للمعرفة الصحية تتقاطع مع فكر هايدغر في "الانكشاف"، حيث تتكشف الحقيقة للإنسان البسيط من خلال التجربة اليومية، وليس عبر الوسائط العلمية فقط. وهنا، يمكن القول بأن المعرفة الشعبية هي شكل من أشكال الوجود الصحي البديل.

-نظف بيتك ما تعرفش أشكون يدوسه ونظف خدك ما عرفش أشكون يبوسه: يبرز أهمية النظافة الشخصية والمنزلية، وتعكس النظافة دورها في الوقاية من الأمراض، وتُعزز النظافة الجيدة من الصحة العامة وتُساعد في تجنب العدوى.

-خفف طعامك تحمد منامك وتأمين سقمك: يُعبر عن أهمية الاعتدال في تناول الطعام، ويرتبط النظام الغذائي بالنوم الجيد والصحة العامة، ويعكس تأثير العادات الغذائية على جودة النوم والصحة النفسية، فالنظام الغذائي المعتدل يساهم في تحسين مستوى الطاقة والقدرة على التعامل مع الضغوط اليومية، هذا المثل يُرسخ مبدأ "الاعتدال"، كشرط للسلام الداخلي، وهذا يعيدنا إلى الأخلاق الرواقية، حيث يحقق الإنسان الانسجام مع الطبيعة بكبح الشهوات والتوازن في العيش، وهو مفهوم مركزي في الفلسفة الأرسطية، بوصفه طريقاً للسعادة والانسجام

النفسي والجسدي، والربط بين تقليل الطعام وتحسين النوم يشير إلى وحدة الكيان الإنساني: الجسد والنفس، ويكشف عن وعي شعبي مبكر بفكرة الهوميوستاز (التوازن الداخلي).

- **ما يداويك غير يدي:** يركز هذا المثل على فكرة أن الرعاية الذاتية (يديك) أهم من أي علاج خارجي، وتعكس هذه العبارة تصوراً وجودياً مشابهاً لمفاهيم التحكم الداخلي (Locus of Control) في علم النفس الحديث، حيث يفهم أن الإنسان يمتلك القدرة على ضبط صحته إذا اهتم بذاته، إذ فيه دعوة للمسؤولية الفردية تجاه الجسد.

- **زرق ولدك ولا تعرفو:** هذا المثل يبرز أهمية الاستثمار في مستقبل الأبناء، وتوفير ظروف أفضل لهم ويعكس قيمة التربية والتعليم في تشكيل شخصية الفرد، ويحمل المثل دلالة على ضرورة توفير الظروف الأفضل للأبناء لتجنب مشقات الحياة، مما ينمي الشعور بالأمان والاستقرار لديهم، ومن جهة أخرى، يعكس أهمية الصحة النفسية للأهل، حيث إن العناية بالأبناء تخفف من الضغوطات التي قد تؤثر سلباً على صحتهم. هذا المثل يعكس أهمية الصحة النفسية للأبناء، فالرعاية الجيدة تساهم في نموهم بشكل سليم.

- **العمشا وسط العميان مكحولة الأنظار:** يظهر هذا المثل كيف يمكن للفرد أن يظهر بمظهر إيجابي أو متفوق في سياق معين حتى مع وجود عيوب، ويعزز هذا المثل أهمية الثقة بالنفس، مما يُعتبر عاملاً مهماً في الصحة النفسية، كما يشير إلى تأثير البيئة على الصحة النفسية، حيث تلعب النظرة المجتمعية دوراً كبيراً في الشعور بالقبول، ويعكس كيفية ظهور الفرد بشكل إيجابي حتى مع وجود عيوب، ويشير إلى التأثيرات البيئية والاجتماعية على تقدير الذات، فالشعور بالقبول والتقدير من قبل الآخرين يعزز من الصحة النفسية وبقي من الاكتئاب والقلق.

- **تغدى وتمدى تعشى وتمشى:** هذا المثل يمثل تجلياً لفكرة الزمن الجسدي: الصباح وقت النشاط والاستعداد، والمساء وقت التفرغ والحركة الختامية، فالغداء يسبق "المد" أي الراحة، والعشاء يتلو "المدى"، وهذا ما يبين أهمية تنظيم الوجبات وتأثيرها على نمط الحياة، ويعكس الفوائد الصحية للنظام الغذائي المنتظم، فتنظيم الوجبات يساعد على تحسين مستويات الطاقة والتمثيل الغذائي، مما يعكس وعياً بدورة الطاقة الحيوية.

- **الوجعك راسك كرمه ولوجعك بطنك احرمه:** يظهر اختلاف طبيعة الألم وأهميته في فهم حالات الجسم. ويشير إلى أهمية الانتباه إلى أنواع الألم ومدى تأثيرها على الصحة، ويميز المثل بين نوعين من الألم: ما يدلّل (كرم الرأس) وما يُقنع (حرمان البطن). فالرأس محلّ التفكير والمقام الرفيع، بينما البطن مصدر الشهوة والتجاوز، وفي ذلك تأويل ضمني للألم كرسالة أخلاقية/جسدية: قبض الآلام تستحق الاحترام وبعضها يستوجب الكبح، ويعكس هذا المثل وعي الناس بمشاكلهم الصحية ويعزز من أهمية الرعاية الذاتية.

- **البرد والقلّة سبب كل عله:** يعبر عن تأثير الظروف المناخية على الصحة، ويسلط الضوء على كيفية تأثر الجسم بالعوامل الخارجية، مما يعزز من أهمية اتخاذ احتياطات صحية في مواجهة الطقس السيئ.

- **البيت اللي تدخلو الشمس ما يدخلو الطبيب:** يعكس هذا المثل الفكرة القائلة بأن المنزل المشرق والمهوى يعزز من الصحة العامة، فالضوء الطبيعي يُعتبر ضرورياً للحفاظ على المزاج الجيد والصحة النفسية، فدخل الشمس يُحسن من جودة الهواء داخل المنزل ويقلل من خطر الأمراض، والبيئة الصحية تسهم في تقليل القلق والاكتئاب، مما يؤدي إلى نوعية حياة أفضل.

- **برد الصيف أقوى من ضربة السيف:** يشير هذا المثل إلى قوة تأثير درجات الحرارة العالية على صحة الإنسان، ويعبر عن التحذير من مخاطر الحرارة، مثل الإجهاد الحراري أو الجفاف، ويعزز الوعي بأهمية شرب السوائل

وتجنب التعرض المفرط لأشعة الشمس، ويُعتبر التكيف مع درجات الحرارة أساسياً للحفاظ على الصحة الجسدية والنفسية.

-**كول مع كافر وما تكلش مع طويل الأظافر:** يُعبر عن أهمية اختيار الصحبة وارتباطها بالتأثيرات الاجتماعية، ويعكس تأثير العلاقات الاجتماعية على الصحة النفسية، فاختيار الرفقة الجيدة يُعزز من الصحة النفسية ويُقلل من الضغوط.

-**في الشتا ثقل فراشك وخفف غطاك وفي الصيف تقل غطاك وخفف فراشك:** يبرز هذا المثل أهمية التكيف مع تغيرات المناخ من حيث النوم وراحة الجسم. يُعبر عن الحاجة إلى تعديل العادات وفقاً للفصول، وتلعب الراحة الجيدة دوراً حيوياً في تعزيز النوم الجيد، ويتطلب كل فصل عناية خاصة لتهيئة بيئة مريحة، مما يُعزز من الصحة النفسية والجسدية.

-**اللي يتداوى بالزيت، يموت بالزيت:** يُظهر هذا المثل أهمية الاعتدال في استخدام العلاجات الطبيعية، مما يشير إلى أن الإفراط قد يؤدي إلى نتائج عكسية، فهذا المثل يُعزز من الوعي بأن ليس كل ما هو طبيعي هو آمن، ومن المهم استشارة المتخصصين قبل استخدام أي علاج، ويدل هذا على أهمية الفهم الجيد للصحة والعلاج.

-**الدوا مثل السيف، إذا ما قتلك شفاك:** يشير هذا المثل إلى خطورة الأدوية وأنها يمكن أن تكون لها آثار سلبية على الجسم إذا لم تُستخدم بشكل صحيح، ويُسلط الضوء على أهمية استشارة الأطباء قبل تناول الأدوية، ويعكس الفهم الشعبي للمخاطر المرتبطة بالعلاج الذاتي ويشجع على السعي للحصول على مساعدة مهنية.

-**البارد قاتل والسخون شافي:** يُظهر هذا المثل التوجه نحو استخدام الحرارة في العلاج، حيث يُعتبر بعض العلاجات الدافئة أكثر فاعلية، ويُعزز من فهم الفوائد الصحية للحرارة، مثل الاسترخاء وتحسين الدورة الدموية، وهذا ما يعكس أيضاً أهمية استخدام العلاجات الطبيعية بالشكل الصحيح.

-**الحاجة فالراس، والطبيب فالعباد:** يُظهر هذا المثل قيمة التفكير الذاتي في اتخاذ القرارات الصحية، وهذا يعني أن الوعي بالاحتياجات الشخصية يمكن أن يُجنب الذهاب غير الضروري إلى الطبيب، ويُعزز من أهمية الرعاية الذاتية وفهم حالة الجسم، مما يساعد في تحسين الصحة العامة ويقلل من الزيارات غير الضرورية للطبيب.

-**كل شيء لو طبيب إلا الموت ما عندوش دوا:** يعكس هذا المثل الحقيقة القاسية حول الموت ويؤكد على أن الصحة تتطلب العناية والاهتمام. ويُسلط الضوء على ضرورة العناية بالصحة والوقاية من الأمراض، مما يُعزز من أهمية أسلوب الحياة الصحي في زيادة طول العمر.

-**قبل ما تروح للطبيب، قلب فالمطبخ:** يُشير إلى أهمية الغذاء كعلاج، حيث يُعتبر النظام الغذائي الجيد وقائياً وشفائياً، ويشجع على التفكير في التغذية كجزء أساسي من الرعاية الصحية، ويعكس أهمية اتباع نظام غذائي متوازن لتحسين الصحة العامة والوقاية من الأمراض.

-**الخبرة المبلولة دوا المعلولة:** يُظهر كيف يمكن للطعام البسيط أن يكون شافياً، ويحمل دلالة على قوة الطبيعة في العلاج، ويعكس قيمة التغذية السليمة وتأثيرها الإيجابي على الصحة، ويسلط الضوء على أهمية البساطة في الغذاء، مما يساهم في تجنب الأمراض ويعزز من المناعة.

وللوقاية من الأمراض مجموعة من الطرق والأسباب التي انتبه إليها المثل الشعبي ودعا إلى الاعتماد عليها لعل في مقدمتها نوعية الطعام وجودته من أجل بناء الجسم وصحته، فالطعام الجيد هو الذي يبني جسماً صحيحاً

قوياً يساعد صاحبه في أداء دوره ووظيفته على أحسن وجه⁽²⁴⁾، وكثير من الأمثال الشعبية تظهر أهمية الطعام الجيد في الحفاظ على الصحة، وتشير إلى أن جودة الطعام تساعد في بناء جسم قوي وصحيح، مما يمكن الشخص من أداء مهامه بشكل أفضل، وتظهر الأمثال الشعبية الجزائرية اهتماماً بالصحة الجسدية والنفسية، حيث تبرز أهمية التغذية السليمة والراحة والعلاقات الاجتماعية المترابطة، وتعكس هذه الأمثال حكمة المجتمع وتجارب الحياة اليومية، مما يعزز الوعي بأهمية الصحة ويشجع على سلوكيات إيجابية لتحسين جودة الحياة.

خاتمة:

تعتبر الأمثال الشعبية الجزائرية مرآة تعكس تجارب المجتمع وفهمه لقضايا الصحة والعلاج، فهي ليست مجرد أقوال تقليدية، بل تحمل في طياتها قيماً ومبادئ تدعو للعادات الصحية السليمة، ومن خلال دراسة هذه الأمثال، يتبين أنها تساهم في رفع الوعي الصحي وتعزز الهوية الثقافية، مما يساعد الأفراد على اتخاذ قرارات صحية أفضل.

وتشير النتائج إلى أن الأمثال تلعب دوراً مهماً في توجيه السلوكيات الصحية، وتنقل المعرفة الطبية التقليدية من جيل إلى آخر، ومع التحديات التي تواجهها مثل العولمة، من الضروري الحفاظ على هذه المعارف وتكييفها مع العصر الحالي، خاصة أن الأمثال هذه تُستخدم كأداة فعالة في الحملات التوعوية وتعليم الأجيال الجديدة أهمية الصحة.

ولتعزيز دور الأمثال الشعبية في الصحة، يُوصى بما يلي:

- إدماج الأمثال الشعبية في المناهج الدراسية لتعزيز فهم الطلاب لقضايا الصحة.
 - استخدام الفيديوهاوت ووسائل الإعلام الاجتماعية لنشر هذه الأمثال بشكل جذاب.
 - إقامة ورش لتعليم المجتمع كيفية استخدام الأمثال في حياتهم اليومية لتعزيز العادات الصحية.
 - التعاون مع الهيئات الصحية لتطوير برامج توعوية تعتمد على الأمثال الشعبية.
 - إعداد كتيبات تحتوي على الأمثال مع تفسيرات صحية بسيطة تساعد الناس على فهمها وتطبيقها.
- ومن خلال هذه التوصيات، يمكن استثمار الحكمة الشعبية في تعزيز الصحة العامة والمساهمة في بناء مجتمع واعٍ صحياً.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- جلاوي، عز الدين، (2021)، الأمثال الشعبية الجزائرية، أسئلة اللغة، أسئلة المعنى، منشورات المنتهى، السداسي الأول.
- 2- بشير، عبد العالي، (2016)، "الجوانب الصحية في الأمثال الشعبية الجزائرية"، مجلة بحوث سيميائية، مجلد 6، عدد 10.
- 3- حبيطة، أم هاني، بن دومة كرفاوي، "المثل الشعبي في منطقة الجلفة مقاربة تداولية"، مجلة آفاق للعلوم.
- 4- حوحو، عائشة، ورابي، إسماعيل، (2017)، "فعالية الأنثروبولوجيا الطبية في فهم الصحة والمرض - المثل الشعبي أنموذجاً"، مجلد 2، عدد 2.
- 5- بلعباس، هناء، (2024)، "القيم الفنية والجمالية في المثل الشعبي الجزائري دراسة تحليلية وصفية"، المجلد 108، العدد 01، جوان.
- 6- عساسلة، فوزية، (2022)، "التداولية في المثل الشعبي الجزائري (نماذج مختارة)"، مجلة منتدى الأستاذ، المجلد 18، العدد 1.
- 7- باحي، فاطمة الزهراء، (2022)، "جوانب صحية في الأمثال الشعبية الجزائرية"، مجلة أنثروبولوجيا، مجلد 08، عدد 02.

الإحالات والهوامش:

- 1- إسماعيل رابي، عائشة حوحو (2017)، فعالية الأنثروبولوجيا الطبية في فهم الصحة والمرض - المثل الشعبي أنموذجاً، مجلد 2، عدد 2، ص 439.

- 2- ينظر: فاطمة الزهراء ياحي، (2022)، الجوانب الصحية في الأمثال الشعبية الجزائرية، مجلة أنثروبولوجيا، مجلد 08، عدد 02، ص 126.
- 3- المرجع نفسه، ص 126.
- 4- عز الدين جلاوي، (2021)، الأمثال الشعبية الجزائرية، أسئلة اللغة، أسئلة المعنى، منشورات المنتهى السداسي الأول، ص 19.
- 5- هناء بلعباس، (2024)، القيم الفنية والجمالية في المثل الشعبي الجزائري دراسة تحليلية وصفية، المجلد: 108 العدد 01، ص 161.
- 6- فوزية عساسلة، (2022)، التداولية في المثل الشعبي الجزائري، (نماذج مختارة)، مجلة منتدى الأستاذ، م 18، ع 1، ص 328.
- 7- أم هاني حبيطة، بن دومة كرفاوي، المثل الشعبي في منطقة الجلفة مقارنة تداولية، مجلة آفاق للعلوم، ص 40.
- 8- عز الدين جلاوي، مرجع سابق، ص 20.
- 9- ينظر: هناء بلعباس، مرجع سابق، ص 161.
- 10- ينظر: إسماعيل رابحي، مرجع سابق، ص 443.
- 11- أم هاني حبيطة، بن دومة كرفاوي، مرجع سابق، ص 41.
- 12- عز الدين جلاوي، مرجع سابق، ص 21.
- 13- هناء بلعباس، القيم الفنية والجمالية في المثل الشعبي الجزائري دراسة تحليلية وصفية، ص 161.
- 14- ينظر: المرجع نفسه، ص 25.
- 15- بنظر: فوزية عساسلة، مرجع سابق، ص 328.
- 16- عبد العالي بشير، (2016)، الجوانب الصحية في الأمثال الشعبية الجزائرية، مجلة بحوث سيميائية، مجلد 6، عدد 10، ص 224.
- 17- إسماعيل رابحي، مرجع سابق، ص 441.
- 18- المرجع نفسه، ص 440.
- 19- المرجع نفسه، ص 441.
- 20- المرجع نفسه، ص 443.
- 21- عبد العالي بشير، مرجع سابق، ص 128.
- 22- المرجع نفسه، ص 444-445.
- 23- إسماعيل رابحي، مرجع سابق، ص 445.
- 24- المرجع نفسه، ص 445.

الحكاية الشعبية بمنطقة القبائل من الرواية الشفوية إلى وسائل الإعلام الحديثة "حكاية سليونة أنموذجاً"

أعدودة سايبى⁽¹⁾ د. زاهية طراحة⁽²⁾

- 1- مخبر التمثلات الفكرية تواصل، إبداع ونقد، قسم اللغة والأدب العربي، كلية اللغات والآداب، جامعة مولود معمري - تيزي وزو، adouda.saibi@fll.ummtto.dz
- 2- مخبر التمثلات الفكرية تواصل، إبداع ونقد، قسم اللغة والأدب العربي، كلية اللغات والآداب، جامعة مولود معمري - تيزي وزو، zteraha@yahoo.fr

تاريخ القبول: 2025/12/16

تاريخ المراجعة: 2025/12/07

تاريخ الإيداع: 2025/05/21

ملخص

الحكاية الشعبية القبايلية كغيرها من الفنون النثرية الشعبية تأثرت بموجة التكنولوجيا التي اجتاحت مختلف وسائل الاعلام. وهو ما سنحاول معرفته من موضوع بحثنا من خلال الوقوف عند التحولات التي طرأت على نص الحكاية من كونه أدبا شفويا إلى أدب مرئي ومسموع من خلال أعمال تلفزيونية أفلام ومسلسلات وحصى إذاعية... وهل استطاعت أن تجسد هذه الحكاية دون أن تغير من مضمونها ومحتواها. مع بيان وتحليل الدور الواقعي الذي تقوم به وسائل الإعلام للحكاية الشعبية سلبا أو إيجابا. وكان هدفنا من هذه الدراسة أولا معرفة طبيعة العلاقة بين الإعلام الحديث والتراث الشفوي القديم. ثانيا الكشف عن جانب من المرتكزات الرمزية غير المادية للإنسان الأمازيغي. المشاركة ولو بقدر قليل في إحياء هذا التراث الجزائري الأمازيغي نظرا لقلّة الدراسات والأبحاث في هذا الموضوع.

الكلمات المفتاحية: حكاية شعبية، منطقة القبائل، شفوية، وسائل الإعلام.

The tribal folk tale from oral narration to modern media, a Salyouna story as a model

Abstract

The Kabyle folk tale has been influenced by modern media and technological developments. This study examines the transformation of the folk tale from an oral tradition to audio and visual forms such as television, films, and radio programs. It explores whether these media adaptations preserve the original meaning and content of the tale. The research also analyzes the positive and negative role of the media in presenting folk narratives. In addition, it highlights the relationship between modern media and traditional oral heritage. The study reveals aspects of the symbolic and cultural values of the Amazigh people. Finally, it aims to contribute to preserving and reviving Algerian Amazigh heritage despite the lack of studies in this field.

Keywords: Folktale, Kabyle region, orality, media.

توطئة (مقدمة):

لا تزال لذة نص الحكاية الشعبية قوية ومتواصلة بين الأجيال وبين الأمكنة والأزمنة المختلفة. لقد تعلق بها الأجداد والآباء ومارسوها إبداعا واستهلاكاً محققين بها في عوالم إنسانية أسطورية وأخرى حيوانية غيبية. فسار على نهجهم الأبناء والأحفاد فأوكلوا مهمة التكفل بها للمخيل الشعبي الجماعي الذي تفاعل معها تفاعلا شعبيا توليديا محققا بها وفق حركة ذهاب وإياب بين المحطات الإنسان والحيوان الواقع والخيال الظاهر والباطن... فجاءت نصوصها ترجمة لفلسفة الإنسان الشعبي إزاء الحياة والموت الطبيعة... حاملة في طياتها قيما ووظائف مستمدة من الواقع الاجتماعي والثقافي.

لكن لذة الحكاية بدأت تفقد حلاوتها بعد أن اصطدمت بموجة التكنولوجيا الحديثة التي اجتاحت العالم وتغلغلت في جميع مجالات الحياة. فتقهقرت الحكاية عن موضعها، لكن الأنا الجمعي ظل يحتفظ بتوقده كشعلة تنتظر هبة ريح، وظل الصغار يحنون لتلقي الحكيم، وتظن المؤلفون إلى أهمية ذلك فواصلوا الإنتاج بمختلف الأشكال والوسائط المكتوبة منها والمسموعة والمرئية... لتستعيد الحكاية بريقها وتصدرت عناوينها المؤلفات المختلفة وحجزت لها نصيبا من البرامج الإذاعية والتلفزيونية فتحوّلت الكثير من الحكايات إلى سيناريوهات للكثير من الأفلام التلفزيونية والسينمائية منها **حكاية سليونة** التي تحظى بمكانة خاصة، فهي تجمع بين التجربة الإنسانية للصمود والطيبة، وبين الرمزية الأسطورية الغنية. يهدف هذا المقال إلى دراسة التحويل الإعلامي لهذه الحكاية مع تحليل الإيجابيات والسلبيات مع مقارنة الحكاية الشفوية بنسختها الإعلامية، وإظهار مدي تأثير هذا التحويل في الحفاظ على التراث الشعبي ونقله إلى الجمهور.

1- الحكاية الشعبية في المجتمع القبائلي:

عندما نتحدث عن الحكاية الشعبية فإننا نتحدث عن ميراث تهيأت قريحة إبداعه منذ زمن بعيد فهو ليس وليد لحظة ولا إنتاج فنان أو أديب بل هو تراث المجتمعات وهويتها التي لا تطمس ولا تندس، صمدت لقرون بفضل خاصيتها الشفوية التي تتميز بها. مما فتح لها أفقا للإبداع البشري. تنسج من خلالها الكلمات والمعاني بطريقة إبداعية خيالية " تنفخ الروح في الشخصيات عن طريق تشخيص أحداثها وتقليد حركاتها، وهي بذلك لعبة مصممة بطريقة ذكية وبشكل مبني على العادات والتقاليد الموروثة"⁽¹⁾ إذن فالحكاية الشعبية هي إبداع بشري "تتدفق من خلالها الأفكار والمعاني التي تأتي من نسيج الخيال لتشكل بذلك جزءا لا يتجزء من المخيال الاجتماعي. وتعد منطقة القبائل من بين المناطق الجزائرية الثرية بتراثها الأدبي الشعبي فنجد بها الأغاز الأمثال الشعبية والأغاني النسوية والحكايات الشعبية، والأساطير... الخ وتمثل الحكاية الشعبية أساس هذا التراث الذي رافقها لقرون خلد من خلالها تفاصيل حياته وتقاليد في الذاكرة الجماعية وهو ما أكده ابن خلدون قائلا "أن الأمازيغ يسردون عددا هائلا من الحكايات الشعبية إلى درجة لو حاولنا تدوينها لمألت مجلدات كثيرة"⁽²⁾.

وأهم ما يميز الحكاية الشعبية بهذه المنطقة أن رواية الحكاية الشعبية من اختصاص المرأة التي تمثل أساس البيت القبائلي (ثاكجديث با خام) فهي التي تتحمل مسؤولية تربية الأطفال وغرس قيم المجتمع وتقاليد وعاداته في مخيلة الطفل بفضل ما ترويه من حكايات شعبية خاصة قبل النوم الأمر الذي ينمي لدى الأطفال القدرة على التخيل والتمثل والتذكر. وهذا ما أكده Hanri Basset "أن سرد الحكاية الشعبية القبائلية مهمة خاصة بالمرأة القبائلية إذ لا يحبذ الرجال الاستماع إليها أو روايتها حيث ينصرفون إلى حكايات أخرى أكثر رجولة"⁽³⁾.

2- الرواية الشفهية للحكاية الشعبية:

شكلت الحكاية الشعبية رداً من الزمن المنهل العذب للأدب والثقافة الشعبية. فكانت للكلمة المنطوقة القوة الفعالة في تجسيد أفعالهم وأعمالهم، وتناقلت القصص والحكايات من جيل لآخر بفعل قوة الذاكرة "فالصوت له الدور في الحفاظ على المجتمعات البشرية والذي غدا اليوم أمراً ثابتاً لا جدال فيه، لأن مجموع ما يسمى بالمأثورات الشفهية لمجتمع ما يشكل فيه شبكة من المبادلات الصوتية التي تمثل أعرافاً وتقاليد سلوكية ثابتة بالدرجة أو بأخرى. وتتضمن وظيفتها الأولى في تأمين استمرار الحياة" (4).

وعلى ضوء هذا يمكن أن نقر بتلك المواهب القولية والصوتية التي تبتناها الإنسان الأمازيغي منذ القديم في بناء حواراته وحكاياته مستعينا في ذلك ببعض الأساليب والوسائل التي تساعده على تذكر تلك الحكايات والمرويات كالبلاغة والارتجال... ولذا نجد الراوي يحاول جاهداً تقوية ذاكرته باستخدام بعض الوسائل كاستعادة الحكاية باستمرار وتوفير طقوس إلقاءها وإحداث إيقاع موسيقي وتعبير جسدي.. وهنا تتمحور قدرة الراوي في الحفاظ على الذاكرة الجماعية والتواصل الشعبي دون وسائط. وله كل الفضل في الحفاظ على الموروث الشفهي. حيث اتخذوا منه طابعاً مقدساً يحفظ إرث أجدادهم. فهم من ساعدوا على صمود الحكاية الشعبية القبائلية ووصولها إلينا عبر عصور مختلفة. وهنا تكمن أهمية الدور الذي تلعبه الرواية الشفهية في تشابه التراث الشعبي في جميع أنحاء العالم بسبب التأثير والتأثر (5).

2-1- الراوي ودوره في الحكاية الشعبية:

لقد جسد الراوي للحكاية الشعبية وجودها فكان بمثابة القلب النابض لها والأرض التي نبتت منه وترعرعت عليها. وجعل منها وسيلة لتربية الشباب على القيم والفضائل، وتوعيتهم بما لهم وما عليهم بأسلوب فني جميل ومؤثر. فكان بمثابة "الواسطة بين مادة القصة والمتلقي وله حضور فعال لأنه يقوم بصياغة تلك المادة" (6) فلا وجود للحكاية بدون راوٍ لأنه "الشخصية الرئيسية في الرواية.. ففي كل حكاية مهما قصرت متكلم يروي الحكاية ويدعى المروي له إلى سماعها بالشكل الذي يرويها به" (7) لذا يجدر بنا هنا الوقوف عند الدور الذي لعبه الراوي في الحفاظ على الموروث الشفهي معتمداً على إمكانياته البسيطة من الصوت والحركة والتفاعل مع الجمهور... قبل أن تأخذ سبيلها إلى الشاشة وتتوسع دائرة الجمهور لتنتقل من الحضور الجسدي إلى المتابعة البصرية والسمعية.. وهو ما سنحاول معرفته في حكاية سليونة على لسان الرواية "عمير ويزة".

تندرج حكاية سليونة ضمن الحكايات الأسطورية الخرافية، تروى في عرش "ايت غبري" اشتهرت بها منطقة القبائل التي يتواجد فيها هذا العرش، ويعرف بكونه عرشاً كبيراً، وأشار اليهم "ابن خلدون" في مقدمته يمتد من جبال جرجرة إلى "ثمقوت". وصولاً إلى "أكفادو" ويقع بذلك على الجانب الأيمن لواد سيباو، نجد فيه العاصمة "أورير" التي كانت في أزمنة قديمة عاصمة مملكة "كوكو" لمتزعمها "أحمد ولقاضي".

2-2- الحكاية الشعبية القبائلية الشفهية:

1- متن الحكاية:

يُحكى أن هناك سلطاناً كان له ولدان. بنت ذات شعر أشقر طويل إلى حد قدميها اسمها "سليونة" وابن في سن الزواج. في أحد الأيام ذهب الابن إلى الينبوع كان يقع قرب قصرهم وأمامه توجد شجرة نخل كبيرة كالعادة ليشرّب بغلته ولكن هذه الأخيرة كانت كلما قربت من الينبوع تتراجع إلى الوراء فاحتار الشاب من أمر البغلة وأراد معرفة السبب فاقترّب من الينبوع ليعرف السبب، فنظر إلى العين فرأى خصلة شعر ذهبية طويلة منبسطة على

سطح الماء. فأخذها ووضعها داخل جيبه. وقطع على نفسه وعدا بأن صاحبة هذه الخصلة من الشعر ستكون زوجته ولو كانت أخته.

عاد الشاب إلى البيت والفرحة تغمر وجهه فأخبر والديه بأنه قرر الزواج أخيرا ففرحا وأخبروه من هي صاحبة الحظ، فرد عليهم قائلاً لقد أخذت على عاتقي عهداً بأن تكون صاحبة هذه الخصلة من الشعر زوجتي ولو كانت أختي. فأمر السلطان حاشيته بالبحث عن صاحبة الخصلة. فشرعوا بالبحث عنها. فأتوا بكل فتيات القرية ولم يعثروا عليها ولم تبقى إلا أخته فطلب الشاب من أمه أن تنتظر فيما إذا كانت خصلة الشعر لأخته. فكان الأمر كذلك فقرر الزواج منها.

أخذوا يحضرون حفل زواج الابن دون مصارحة البنت. بينما كانت تشارك في التحضير لعرس أخيها أخبرتها الدجاجة قائلة "قي... قي... قيعوا سليونة أتساغ غماس" أي أنها ستكون زوجة أخيها. فردت عليها قائلة "شكين...شكين...أروقروبيم...فيعد أكين" أي ابتعدي عني هذا كذب وافترض. وأخذت الدجاجة تردد ذلك مرات...فجاءت "سليونة" إلى أمها مسرعة تخبرها: هل صحيح سأكون زوجة أخي فردت عليها أمها أن ما سمعته صحيح فهربت من القصر مسرعة فصعدت إلى أعلى النخلة فتبعها أهلها وهم يرددون "أغلد...أغلد..." أي عودي ولكنها لم تسمعهم بل بقيت فوق النخلة تبكي حظها وهي تردد قائلة "زيكني دقمينوا...أعزيزن دقولينوا...أعزيزن دقولينوا...ما تسرا ذرقزينوا...ذرقزينوا...أعلايكان أزن أرنوا..." أي "في الماضي كنت أخي عزيزا على قلبي أما الآن أصبحت زوجي فريدي علوا يا شجرة النخلة" فتعلو النخلة. فيرد عليها أخوها قائلاً "زيكني دوتمينوا...تسعزيزنت دقولينوا...تسعزيزنت دقولينوا...ما تسرا ذرجينوا...ذرجينوا...أرخيكان أزن أرنوا...أرخيكان أزن أرنوا..." أي "في الماضي كنت أختي عزيزة على قلبي أما الآن زوجتي اهبطي يا شجرة النخلة فتهدئ النخلة إلى الأسفل" ويدعوها والداها للعودة معهم ولكنها ترفض وتقول لهم: زيكني ديموينيو...أعزيزت دقولينوا...أعزيزت دقولينوا...ما تسرا ذمغارنينوا...أعلايكان أزن أرنوا...أعلايكان أزن أرنوا..." أي "في الماضي كنتم أهلي عزيزين على قلبي أما الآن أصبحتم حموي زيدي علوا يا شجرة النخلة ثم تعلو شجرة النخلة. فيرد عليها والداها قائلين: "زيكني ذليثناغ...تسعزيزنت دقولونناغ...تسعزيزنت دقولونناغ...ما تسرا تسيثناغ...تسيثناغ...أرخيكان أزن أرنوا...أرخيكان أزن أرنوا...ثم تهدئ النخلة إلى الأسفل وسليونة تهرب منهم مرة أخرى إلى الجبل فاخترت هناك داخل الكهف وبينما كانت هناك سمعت صوت الراعي وهو يرقى غنمه وينهاها عن الشجار فتد على قائلة "أواقي إيغن أرس أججيص أكهرس...أكهرس...إيناس إيفافا أك ذيماسليونة أتنس قفرس" ذهب الراعي مسرعاً إلى القصر ليخبر أصحابها عن مكان ابنتهم "سليونة". ولما عرفوا مكانها جاءوا مسرعين إلى الجبل فدعوا للعودة معهم. لكنها رفضت.

احتار الشاب من الأمر فلجأ إلى حيلة أخرى أخبر أخته بأن تريه فقط أصبعها الصغير فصدقته سليونة وأرته أصبعها الصغير فقام بقطعها فصرخت بأعلى صوتها وهي تردد قائلة "روح أقما...مناغك إيغنص أكينتا...أوكثيدتسكسان اما تكساكثيد ثضضجثقي إثجيص تئسروا..." لم تنتهِ "سليونة" من كلامها حتى سقط أخوها من فوق حصانه ودخل في يده عظم. ومنذ تلك اللحظة والألم لم يفارقه فقد أتا له بأشهر الأطباء ولكن دون جدوى فبقي ضريح الفراش ولما سمعت "سليونة" بحال أخيها حن قلبها له، فقررت المجيء لمساعدته. فتكررت في ثوب عجز كبيرة. ولما وصلت إليه مدت بأصبعها المقطوع إلى يده وسحبت العظم منه فتعجب كل

من كان في القصر من الأمر فنزعت تلك الملابس وتحولت إلى فتاة جميلة. فأدركوا أنها "سليونة" ففرح أبواها وأخوها وطلبوا منها السماح والعفو. فسامحتهم فأقاموا حفلا كبيرا استمر عدة أيام وليالٍ. **عمير زينة**

2- تحليل الحكاية:

الحكي يمر بمراحل سردية واضحة هي:

أ- اللازمة: افتتحت الراوية حكايتها بذات اللازمة التي عادة ما تبدأ بها الحكاية الشعبية القبائلية وهي "ما شهوا تلام شاهوا، ثماشهوتسيو أتسلهوا سيبسم نربي أدنبذوا، أتسفغ امو ساروا" "استمعوا إلى الحكاية تصبحون حكماء، الحكاية تكون جميلة نبدأها باسم الله وتكون طويلة كالحزام وهي عبارة تشد المستمعين وكأنها تبدأ الآن تحمل في طياتها الحكمة. وعبارة الختام تتمثل في "ثماشهوتسيو لود لود حكيغتسد إوارو لجواد أو شن أئخذع ربي نكني أغيعفوا ربي" حكايتي طويلة مثل الود، حكيبتها لأولاد البلاء الشياطين يلعبها الله أما نحن فيعفو عنا"

ب- وضعية الانطلاق: تبدأ الراوية بتحديد شخصية الحكاية الرئيسية وهي "سليونة" بالحديث عن جمالها ومكانتها بين سكان القرية التي تعيش فيها وعن ظروفها الاجتماعية ممهدة للأحداث الموالية...

ت- الحدث المحرك: انتقال الراوية من وضعية الاستقرار إلى وضعية التشويق والانتظار بإيراد حدث محرك وهو قرار أخيها بالزواج منها. بعد أن أخذ عهدا بأنه سيتزوج صاحبة خصلة الشعر التي وجدها في العين ولو كانت أخته.

ث- العقدة: هروب سليونة عند سماعها الخبر من الدجاجة إلى الجبل والاختباء في مغارة يوجد فيها كهف يسمى أفولكو.

ج- الحل: دعاء سليونة على أخيه بعد أن قطع خنصر يدها بأن تصيبه شوكة في رجلة لن يستطيع أحد نزعها إلا ذلك الخنصر الذي تركها تبكي. فكان لها ذلك. فشل كل الأطباء والمشايخ في شفاؤه.

ح- النهاية: تتكرر سليونة بلباس متسولة والمجيء إلى القصر وتمكنها من شفاء أخيها وبعد معرفة أهلها بأنها سليونة طلبوا منها السماح. ليقيموا حفلة على عودتها إلى القصر بعد غياب وشفاء ابنهم.

خ- اللغة: وظفت الراوية اللغة المحلية القبائلية لأنها الأقرب إلى الجمهور المستمع وشد انتباههم. باختيارها للكلمات والعبارات البسيطة التي تكتنز في طياتها معاني ودلالات قادرة على شد انتباه المتلقي مثل تكرار الحديث عن جمال وطيبة سليونة...

د- الأصوات: تغير نبرات صوت الراوية من حدث إلى آخر فعند حديثها عن سليونة مثلا لاحظنا أن صوتها جاء حنونا خفيفا رقيقا كركة وطرافة سليونة وأخلاقها العالية. لتغير صوتها إلى نبرة خشنة عند حديثها عن أخيها كتعبير عن قوة هذه الشخصية. وعند سماع سليونة بالخبر بدأ صوتها يميل إلى الخفة مليء بالحزن والضعف تعبيرا عن صدمة سليونة بالخبر وعدم تصديقها لما تسمعه....

ذ- الحركة: يستعين الراوي بالحركة كوسيلة فعالة للوصف والتمثيل ويستمر في ذلك من بداية الحكي إلى نهايته فتكون حركته اعتيادية بتحريك اليدين والأصابع والرأس وملامح الوجه إذا كان السرد أو الوصف مستقرا. كما لمحناه عند الراوية عند حديثها عن سليونة وجمالها أين لاحظنا في ملامح وجهها الفرح والسرور مستعينة بحركة جسمها. ثم تشدد عندما يهم بتجسيد الأفعال والأحوال النفسية كما في وصف صدمة سليونة عند سماعها خبر زواجها من أخيها أو عند تمسك أخيها بوعده رغم معرفته أن صاحبة الخصلة هي أخته...لنتقمص الراوية دور

كل منهما فتصور بجسدها قوة وصلابة ابن السلطان.. بينما تجسد صورة سليونة بملامح حزينة ضعيفة مهزوزة الخاطر.

فلاحظنا تتاغم الصوت مع السياق والحركة لدرجة يجد المتلقي نفسه كأنه يتابع عرضا مسرحيا تنهض به شخصيتان متقابلتان بين القوة التي يمثلها الأخ والضعف التي تجسده سليونة ولكن في الأخير تنتصر صلة الرحم والأخوة.

3- الحكاية الشعبية القبائلية من الرواية الشفهية إلى عالم التمثيل:

TAMACHAHUT N SELYUNA عنوان الفيلم من تقديم Ciné de lux production للمخرج عزيز شلموني الذي نال تقدير لجنة التحكيم في المهرجان الثقافي الوطني السنوي للفيلم الأمازيغي. مدته الزمنية 1:25:00 تم عرضه أول مرة على شاشة السينما ثم انتشر على مواقع التواصل الاجتماعي. وقنوات التلفزيون الجزائري بربر تقي Berbère tv. والفيلم مقتبس من حكاية شعبية عجيبة تحمل العنوان نفسه "سليونة" وفي بعض القرى القبائلية تحمل عنوان "زلقما".

3-1- ملخص الفيلم:

يتحدث فيلم TAMACHAHUT N SELYUNA عن فتاة شابة وجميلة ذات أخلاق عالية اسمها " سليونة" ورغم كونها ابنة السلطان إلا أنها عرفت بتواضعها وبساطتها التي جعلتها محبوبة عند الناس خاصة الأطفال. ولكنها تتصدم بحقيقة زواجها من أخيها بسبب الوعد الذي قطعه على نفسه. ولم تجد أمامها إلا الهروب من المنزل. وعندما يعلم أخوها بأمر هروبها يخرج للبحث عنها ليجدها في الغابة فوق شجرة الزان العجيبة فيغني للشجرة حتى تنزل، وعندما تبدأ بالهبوط تصرخ سليونة قائلة للشجرة "تجردي من أوراقك" لتنتثر على "ماستن" الذي يسقط أرضا مغميا عليه. فتمكن من الهروب إلى مغارة أين تتواجد صخرة تسمى "أفالكو". لتترك والديها وأهل القرية صغيرا وكبيرا في قلق وحزن عليها. وعندما يكتشف راعي الملك مكانها بفضل عنزة "سليونة". يذهب مسرعا إلى الملك لإخباره بمكان تواجدها. فيأتي الملك وزوجته إلى الصخرة ويطلبان منها العودة معهم لكنها ترفض العودة ليرجعا خائبين. وعندما يعرف "ماستن" بمكان تواجد "سليونة" يذهب إليها. وبعد عدة محاولات لإقناعها أمرها بأن تريه وجهها أو خنصر يدها لترى خنصر إصبعها فيقطعها بالسيف وتصرخ داعية له. وفي طريق عودته يسقط من على الحصان لتدخل في رجله شوكة حادة. فعجز كل الأطباء والسحرة والمشايخ عن شفائه حتى جاءت سليونة بهيئة متسولة. نزعت ضمادة يدها ومدت خنصرها المجروح نحو رجله فانتزعت الشوكة. وبعدها نزع الغطاء وتبين أنها سليونة. لتعود السعادة أخيرا إلى القرية.

3-2- آليات تحول الحكاية من الرواية الشفهية إلى فيلم:

1- السيناريو:

تعتبر اللقطة أساس وعمود أي عمل تلفزيوني أو سينمائي وباتحاد اللقطة مع العناصر الفنية الأخرى يكتمل المشهد السينمائي أو التلفزيوني. ومن أبرز التقنيات والآليات التي وظفت في هذه الحكاية لتتحول إلى الطابع المرئي المتحرك نجد "السيناريو" وهو عملية إعداد القصة فيلما، وتحويلها إلى مناظر ولقطات وتحديد التفاصيل بكل لقطة من ديكورات وتوقيت، وغير ذلك مما يستلزمه من عملية تحويل عمل مقروء إلى عمل مشاهد. أي أنه وصف تفصيلي تسلسلي لأحداث الفيلم متضمنا وصف المكان والزمان، ووصف الشخصيات جسمانيا ونفسانيا، وقد يكون الحوار أو الديالوج السيناريو.

فيلم سليونة للمخرج الجزائري عزيز شلموني صورت مشاهدته في إحدى قرى منطقة القبائل "بوغني". أما السيناريو فقد بني على الروابط الأسرية والرجولة. ويتلخص مضمون السيناريو في علاقة الأخوة التي تربط بين سليونة وماستن التي تتحول إلى علاقة زواج بسبب الوعد الذي قطعه الأخ على نفسه بالزواج من صاحبة الخصلة ولو كانت أخته. ولما تبين أنها أخته لم يتراجع عن وعده بل بقي متمسكا بها خوفا على رجولته.

تتأزم الحالة النفسية لسليونة عند معرفتها بالخبر وتقرر الهروب على أن تتزوج أخاها. وهنا تجسيد للنظرة الدونية للمرأة وسلطة الرجل. ومع ذلك تتمكن في الأخير من إقناع أخيها وأبويها بالعدول عن قرار الزواج مقابل علاج أخيها. فالمخرج عمل على تحويل هذه الحكاية إلى خطاب سينمائي قابل للعرض على الشاشة لمدة ساعة وخمس وعشرين دقيقة الذي استطاع الحفاظ على نص الحكاية دون تغييره، وما لاحظناه أن المخرج كان أميناً في نقله لمقاطع الحوار كما حافظ على شكل الحكاية الشعبية القبائلية من حيث رواية أحداث الحكاية لازمة البداية والنهاية الغناء الذي تخللها.. اللباس التقليدي "البرنوس" و"الجبة القبائلية".. فأوردها باللغة الأمازيغية لعلها تكون الأقرب لنفسية المتلقي وتثير إحساسه وعاطفته. مع ذلك نجد بعض الإضافات مثل الخادمة "تكليث" لم ترد في الرواية الأصلية، الأطفال... وهو ما يعكس الرؤية السينمائية للمخرج وفق ما تقتضيه اللقطة أو المشهد. فلمسنا وفاء وأمانة المخرج في نقل أحداث الحكاية،

2- الشخصيات:

تلعب الشخصيات في أي فيلم تلفزيوني أو سينمائي دورا بارزا في جذب الجمهور واستمراره في متابعة الأحداث فلا حياة فنية للفيلم ما لم تتفاعل الشخصيات ومنه تتولد بنية الفيلم ومن خلاله تنمو الشخصيات مع الحدث الدرامي، من هنا يمكن القول إنها "الوجه المستعار الذي يظهر به الشخص أمام الغير".

أ- الشخصيات الرئيسية: هي المحرك الأساسي لأحداث الفيلم حيث تتميز بخصال فريدة عن باقي الشخصيات الأخرى والهدف الرئيسي لشخصية البطل هي "تزويد الجمهور بنافذة يطل منها على القصة وبشخصية يمكن الاندماج معها، ورؤية عالم القصة من خلالها"⁽⁸⁾

- سليونة: هي الشخصية الرئيسية التي يتمحور حولها الفيلم، جسدت صورة المرأة التي رفضت الرضوخ والاستسلام لأوامر أخيها ووالديها وفضلت الهروب على أن تتزوج أخاها وفي النهاية تنتصر لذاتها. وتتمكن من لم شمل العائلة من جديد.

- ماستن: "ابن السلطان وهو أخ سليونة" الذي يقرر الزواج من أخته سليونة، وقراره هذا كان هو المحرك لأحداث الحكاية. ويظهر في الفيلم بلباس تقليدي ممتطيا حصانه وهو يتجول في القرية مع حارسين مكران وزقدان.

ب- الشخصيات الثانوية: هي التي تساعد على تفاعل الأحداث وتأزمها، فهي التي تساعد البطل على إبراز شخصيته وتوضيح قراراته" وتساعد الجمهور على معرفة الكثير من تفاصيل الصراع... وكل شخصية ثانوية تمثل خطأ منفصلا ذا علاقة بالصراع إما بالإيجاب أو السلب"⁽⁹⁾.

- الوالدان (السلطان وزوجته): يظهران في الفيلم في قصرهما وهما بلباس تقليدي أمازيغي قديم، في البداية يندھشان من سماع خبر زواج ابنتهما من ابنتهم ثم يرضخان لقراره لأنه السلطان القادم ولا يجب أن يخلف بوعده والحفاظ على هيئته أمام أهل القرية، ولكن في النهاية يعدلان عن موقفهم لأن ابنتهم هربت من البيت وابنتهم أصيب بالشلل.

- **الراعي (مكسي):** هو راعي الملك يظهر في الفيلم دائما يرعى الغنم بلباس تقليدي رث وعلى كتفه برنوس، وسليونة تسلم عليه وتساله عن عنزها الذي تحبه. وكان دوره الأساسي الكشف عن مكان اختباء سليونة في مغارة تسمى "أفالكو" وإخبار أهلها بمكان تواجدها.

- **الدجاجة:** كان دورها إخبار سليونة بقرار أخيها بالزواج منها وهي نقطة التحول في الفيلم.

- **الخادمة:** "ثاكليث" بمعنى الخادمة أو الآمة. بشرة سمراء ولباس الخدم المتواضع ترافق سليونة عند خروجها من البيت، لم يسند إليها كلام أو حوار كثيرا، فقط عندما أخبرت ماستن بأن سليونة ذهبت إلى العين وأن الخصلة التي وجدها هي لأخته.

- **الأطفال** كانوا كالملاك الحارس لسليونة وأخذوا حيزا كبيرا من اللقطات في الفيلم من بدايته عندما ظهرها وهم يركضون نحو سليونة بلباس تقليدي وهم يلعبون ويمرحون معها، وعندما اختبأت في المغارة كانوا يذهبون إليها ويأخذون لها الطعام وهم من أخبروها بمرض أخيها وإقناعها بزيارته... وإن كان دورهم ثانويا إلا أنهم أضافوا للفيلم نوعا من التشويق والإثارة.

- **شيوخ القرية:** ظهرها بلباس تقليدي وهم مجتمعون عندما جاءت سليونة إليهم لتسألهم عن وأحوالهم وماستن عندما أعلمهم بقراره.. وكان حضورهم شكليا فقط.

- **نساء القرية:** هن فتيات ونساء وعجائز القرية ظهرن في الفيلم بلباس تقليدي أمام منازل تقليدية وسليونة تمر عليهن وتسألهن عن أحوالهن وكل واحدة ماذا تفعل، البعض يقمن بفرز القمح والبعض يحملن السلال على ظهرهن...

- **الحارسان مقران وزقدان:** وهما مرافقا ابن السلطان ومساعدته...

- **الصيدان:** ظهر مرة واحدة في الغابة مع كليهما واندھاشهم مما شاهدوه في الغابة من هبوط وصعود الشجرة بأمر من سليونة. هربا ودورهم كان إعلام ماستن بأن في الغابة فتاة عجيبة بلباس أحمر.

- **الراوي:** استبدال الرواية بالراوي وذلك عندما طلب الأطفال من جدتهم أن تروي لهم حكاية فأخبرتهم أنها متعبة اليوم وأن أباهم هو من سيحكي لهم ويدخل الأب ويبدأ بسرد الحكاية. مع أنه من المعروف أن سرد الحكاية منوط بالمرأة إلا أن المخرج فضل الرجل عن المرأة وهو ما يبين الهيمنة الذكورية للمخرج.

3- الحوار:

يعتبر الحوار أداة أساسية في أي عمل درامي تلفزيوني أو سينمائي فهو أحد العناصر الصوتية المكونة للفيلم ومترجم اللغة ومجسدها من خلال الكلام المتبادل بين شخصيات الفيلم...

ومن خلال دراستنا لفيلم سليونة لاحظنا الدور الذي لعبه الحوار في إبراز البعد الثقافي والفكري للفيلم فجاء على شكلين: الحوار الداخلي (المونولوج) والحوار الخارجي.

أ- **الحوار الخارجي** هو كل نقاش بين الشخصيات ويتجلى ذلك في حوار سليونة مع الراعي...

سليونة: تبدو متعبة اليوم هل ذهبت إلى مكان بعيد.

الراعي: نعم أنا متعب اليوم كثيرا لو تعرفين اليوم ذهبت إلى مكان بعيد.

حوار الأم مع سليونة عندما عرفت حقيقة زواجها من أخيها.

سليونة: أمي يا له من الحلم الذي رأيته، وما تقوله الدجاجة، هل صحيح ماستن هو الذي سأ تزوجه.

الأم: ما دام أنك عرفت فالحقيقة التي تؤلم خير من الكذب المفرح، لماذا ذهبت إلى العين. ألم يمنعك أخوك من ذلك....

ومن هنا يمكن القول إن الحوار أضفى على الفيلم النكهة الواقعية أي تجسيد واقعية الحكاية الشعبية.

ب- الحوار الداخلي: وهو حوار مع النفس أي أنه "تمط تواصلني لا يستدعي وجود الآخر بل هو حوار من جهة واحدة وبوجه من الداخل فهو يعبر عن وجهة نظر مؤدي الدور ويبرز هذا المونولوج في اللقطة التي قررت فيها سليوننة الهروب من القصر... وهي تردد في نفسها مستحيل مستحيل أن أتزوج أخي.

4- الصورة:

تمثل الصورة التلفزيونية أحد أهم الوسائل البصرية التي تطورت مع تطور التكنولوجيا فهي المفتاح السحري للنظام الثقافي الجديد نظام إنتاج وعي الإنسان باعتبارها مزيجا سحريا بين العناصر الصوتية والحركية والبصرية. كما تعتبر لغة عاطفية⁽¹⁰⁾ وأداة لاستمالة رغبة المشاهد وتظهر جماليات الصورة التلفزيونية بجمالية الأشكال والشخصيات، والألوان والإضاءة فقوتهم هي التي تساعد في إيصال الرسالة الإعلامية المبتغاة حيث تخاطب جميع الفئات العمرية ومن خلالها تنقل الثقافات وتكسر حواجز اللغات. كما يقال "الصورة أفصح من ألف كلمة ويتجلى ذلك بوضوح في الفيلم عندما واجهتها أمها بحقيقة زواجها من أخيها لترجع متوسلة لأنها أن هذا الأمر مستحيل... لتزكن إلى أحد زوايا البيت حزينة ومكسورة خاطر لتجد من الهروب المفر الوحيد. فالصورة استطاعت أن تعبر في الفيلم في بعض المواقف عن اللغة التي اختفت رضوخا للعنة العادات والتقاليد. وذلك ما يتجلى بوضوح في صورة "ماستن" الذي عاهد أن يتزوج من صاحبة خصلة الشعر ولو كانت أخته وعندما اتضح أنها لأخته بقي متمسكا بقراره فقط لأنه عاهد ولا يجب أن يتراجع عن عهده حفاظا على رجولته وشرفه أمام أهل القرية لكنه في قرارات نفسه حزين ولا يريد ذلك. مع أنه لم ينطق ولو بكلمة إلا أن غضبه وحزنه وتقريب المخرج لصورته أفصح عن ألمه. وتلك الصورة بمثابة الإحالة اللغوية التي تعطينا الشفرات بمعرفة ما وراء ذلك الصمت.

5- الزمان والمكان:

يمثلان عاملين أساسيان في تكوين مادة النص الدرامي ولا يمكن الفصل بينها واقعا حيث "يختلط كل واحد منها بالآخر بنسب مختلفة وعلاقات متفاوتة فالأحداث والوقائع من ناحية والشخصيات والمدرجات والأهداف من ناحية أخرى وربما كان الفرق الواضح بينهما هو أن الشخصيات والأشياء تحدد وتمثل في المكان وأن الأحداث والوقائع توصف من خلال معطيات وتوالي الزمان"⁽¹¹⁾.

- الزمن:

يتجلى الزمن في فيلم سليوننة من خلال افتتاحية الفيلم أين يظهر زمان عملية الرواية الشفوية باعتبار الفيلم حكاية من التراث الشفوي بحد ذاته في أحد ليالي الشتاء وهو الفصل المحبب لروايات الحكايات الطوال. لم يظهر لنا المخرج هذا الفصل بشكل مباشر لكن موقد النار المشتعل وأفراد الأسرة يحيطون به للتدفئة والأب بالبرنوس، كل هذه الصور تحيل إلى زمن الفيلم. فالزمن في هذا الفيلم قدمه المخرج من خلال قوة الصورة المتمثلة في البيوت التقليدية المصنوعة من الأحجار والطين اللباس التقليدي القديم للشخصيات والآثار الرومانية إضافة إلى الديكورات التقليدية من زرابي وأواني فخارية... الأمكنة والشخصيات الخ كل هذا يحيلنا إلى زمن وقوع الأحداث وهو الزمن القديم.

- المكان:

يتمثل الفضاء العام لفيلم سليونة في إحدى القرى لمنطقة القبائل ببيوتها التقليدية وجبالها وغاباتها الخضراء، التي صورت لنا الحياة الواقعية لسكان منطقة القبائل وقصة سليونة مع أهلها الذين أجبروها على الزواج من أخيها "زواج المحارم".

وقد انقسم هذا الفضاء إلى أماكن مغلقة وأخرى مفتوحة وأخرى متنقلة.

أ- **الأماكن المغلقة:** هي التي تحدها الجدران من كل الجهات، أين يتخذ الإنسان حريته في التعامل. وتتجلى هذه الأماكن بالنسبة لفيلم "ثماشيهوت أن سليونة" فيما يلي:

- **البيت التقليدي القبائلي:** هي أول مكان توجهت إليه عدسات الكاميرا لموقد نار مشتعل يضيء، وبعدها نشاهد الأطفال مع جدتهم يجتمعون حوله ويتبادلون الأحاديث في جو عائلي مليء بالحب والسعادة ووراءهم نشاهد أئانا وأواني تقليدية، وجدران مرسومة برموز أمازيغية...

- **قصر الملك:** هو المكان الذي تعيش فيه سليونة مع أخيها ووالديها.

- **المغارة:** صخرة كبيرة تقع في الجبل أين اختبأت سليونة من أخيها "ماستن" التي تحيلنا إلى الزمن الغابر الزمن الذي عاش فيها الإنسان البدائي في المغارات والكهوف.

ب- **الأماكن المفتوحة:** هي أماكن غير محدودة مثل الجبال، الصحراء، الغابة.. والتي تعبر عن الانفتاح الفكري والاجتماعي... أين تتحرك الشخصيات بكل حرية وتتواصل مع بعضها، والذي يوحي بالجمال الطبيعة "فهو الحيز الذي يحتضن نوعيات مختلفة من البشر وأشكال متنوعة من الأحداث"⁽¹²⁾ وتمثلت من خلال فيلم سليونة في:

- **الآثار الرومانية الموجودة أمام القصر:** ظهر عندما خرجت سليونة من القصر هروبا من واقعها المؤلم.

- **الغابة:** المكان الذي يذهب إليه سكان المنطقة لصيد وجمع الحطب... وفي الفيلم يمثل المكان الذي هربت إليه سليونة.

- **العين:** هي فضاء مفتوح يمثل نقطة تدفق الماء وهي مصدر الشرب والاعتسال لأهل القرية. وفي الفيلم يمثل نقطة تطور الأحداث وتأزمها.

- **الجبل:** هو المكان الذي ترعى فيه الأغنام. وفيه تتواجد صخرة "أفالكو".

- **ثاجماعث:** هو مكان موجود في كل قرية قبائلية، أين يجتمع سكان القرية لحل المشكلات وتبادل الآراء...

ج- **الأماكن المتنقلة:** يمثل حركة الشخصيات وتجلى في الفيلم من خلال الشجرة العجيبة التي تهبط وتنزل بأمر أبطال الفيلم سليونة وماستن.

6- الإضاءة والألوان:

أ- الإضاءة:

تلعب الإضاءة دورا مهما في عملية تصوير الأفلام سواء التلفزيونية أو السينمائية حيث تساعد على خلق صورة بصرية جميلة ذات تعبير دلالي عندما تمتزج مع العناصر الصوتية والصورية مثل الأرياء واللون والديكور... فالإضاءة عنصر أساسي في عملية التصوير. وقد لعبت الإضاءة في فيلم "ثماشيهوت أن سليونة" دورا في شد انتباهنا ما أضفى على العمل الدرامي حركية وحيوية. وقد وظف المخرج أنواعا مختلفة من الإضاءة منها:

- **الإضاءة الطبيعية:** وهي الإضاءة التي تعتمد على ضوء الشمس ولون السماء وتجلت في الفيلم من خلال الطبيعة الخلابة التي تم التصوير فيها.
- **الإضاءة الاصطناعية:** تجلّى استعمال الإضاءة الاصطناعية في بعض المشاهد من الفيلم في البيت التقليدي الذي ظهر في بداية الفيلم والقصر أين تعيش سليونة.
- **الإضاءة الأمامية:** هذا النوع يعطي للصورة جاذبية وجمالا أكثر، وذلك بالاعتماد على اللقطة القريبة جدا أو المقربة. وهو ما سجلناه في اللقطات التي تظهر فيها البطلة حزنها أو خوفها أو سعادتها.
- **الإضاءة الخلفية:** يأتي هذا النوع من خلف الموضوع الذي تم تصويره من الأعلى أو الجانب أو الأسفل وتمثل في مشهد سليونة 24:29.

كما وظف المخرج الإضاءة الباهرة للتعبير عن الفرح والسعادة.

فهذه التشكيلات الضوئية المختلفة استمدها المخرج من الطبيعة كالشمس والإنارة الاصطناعية (الفوانيس، قبس من نار)، حيث كانت الإضاءة واضحة كلما كان الحدث قويا، في حين تميل إلى الخفوت لتدل على الحزن والخوف...

ب- اللون:

يعد اللون أقوى العوامل المؤثرة في صناعة الأفلام ويعرف بأنه " لغة غير لسانية لكنها تماثل الأنساق اللسانية وهو أحد المعايير التي تحكم من خلالها على الأشياء، إنه أحد محددات التمييز بين الأعمال البصرية، واللون مفهوم فيزيائي وسيكولوجي"⁽¹³⁾ من خلال الفيلم لاحظنا أن المخرج قام بالمزج بين الألوان بين الأبيض والأسود، الأحمر والأبيض، الأبيض والبنّي، البرتقالي.

- **اللون الأبيض:** يرمز للنقاء والسعادة والحياة، تمثل في لباس سليونة في بداية الفيلم الذي يعكس الصفاء والعفة التي بداخلها.

- **اللون الأحمر:** ظهر جليا في لباس البطلة عندما علمت بزواجها من أخيها والذي يرمز إلى القوة والطاقة الطموح والنصر.. كما يرمز إلى الدم وهو ما يعكس الحالة النفسية لسليونة الحزينة. ولاحظنا أن المخرج استعمل هذا اللون بكثرة.

- **اللون البنّي:** يرمز إلى الثقة وتحمل المسؤولية... وظهر في لباس ماستن والراعي.

- **اللون الأخضر:** هو لون الاخضرار والأمل والهدوء والسكينة تجلّى في الصورة الطبيعية للجبل في أجمل حلة له من اخضرار النباتات والأشجار والغابات... وعند الأطفال.

- **اللون الأزرق:** لون السماء الذي يوحي إلى السلام السكينة...

أضفت هذه الفسيفساء من الألوان جمالية ورونقا على الفيلم، كما ألبسته حلة ابداعية. فجاءت منسجمة ومتناغمة مع الشخصيات والمشاهد الدرامية.

7- الديكور:

يعد الديكور عنصرا دراميا هاما في عملية الإبداع السينمائي أو التلفزيوني فهو يساهم في استحداث البعد الدرامي المناسب. وهو يحتل المرتبة الثانية في الفيلم من حيث الأهمية بعد عنصر الممثلين لما يشمله من "المناظر والأثاث والخلفيات وعادة ما يعنى به التجميل والزخارف، وتثير في الذهن بعض الصور الجمالية التي ترتب بها البيوت"⁽¹⁴⁾ ومن خلال مشاهدتنا لفيلم "تماشيهوت أن سليونة" لا حظنا أن المخرج اعتمد على الديكور

الطبيعي فأغلبية المشاهد تم تصويرها في الجبل، والغابة والقرية، ما عدا بعض المشاهد التي تم تصويرها داخل القصر. والبيت القبائلي التقليدي عند بداية الفيلم...مما شكل لوحة جمالية أضفت على الفيلم الإبهارية بعيدا عن التصنع والخيال. فجاءت اللقطات انعكاسا لحياة الإنسان الأمازيغي.

لقد تراوحت العلامات الجمالية في الديكور بين جمال الشخصيات التي تم اختيارها بعناية، وبين جمالية اللباس المزركش بالألوان والنقوش الأمازيغية، وهو ما ظهر جليا في لباس النساء والأطفال والبرنوس الذي يرمز للطهارة والعفة والستر للمرأة ورمز الرجولة للرجل الأمازيغي. وهو ما يعكس الأبعاد الثقافية لمنطقة القبائل، مع بعض الصور مثل الآثار الرومانية التي نلمس من خلالها الماضي البعيد وهو ما أضفى على الفيلم لمسة إبداعية. إلى جانب بعض الرقصات دون نسيان جمال المرأة القبائلية التي ظهرت في الفيلم بكامل أنوثتها وعفتها فالكحل والحلي الفضية..هي أدوات الزينة التي تتجمل بها. وهو ما عكس جمالية المظهر في الفيلم.

أما العمران فنجد نوعين الأول يتمثل في القصر أما النوع الثاني فيتمثل في البيوت الحجرية التقليدية التي تتميز بسقف القرمود والزخرفة الحائطية الموجودة في كل بيت.

8- الموسيقى التصويرية:

تمثل عنصرا من العناصر الجمالية للعمل الدرامي وتعرف بأنها "الموسيقى التي تصاحب المشاهد أو تكون خلفية للحوارات القائمة بين الشخصيات وتأتي لخدمة الفيلم، لذلك على صانع الفيلم أن يهتم بها اهتماما خاصا"⁽¹⁵⁾. وقد وظف المخرج الموسيقى توظيفا مناسباً فجاءت متباينة بين الحزن والفرح من خلال المزج بين الألحان التراثية والناي.

9- الإخراج:

يمثل التقنية الأساسية التي تكشف عن العمل الدرامي أو السينمائي وإخراجه إلى قلبه النهائي ويعرف بأنه "تنظيم مجمل مكونات العرض من الديكور وموسيقى وإضاءة وأسلوب والآراء والحركة وصياغتها بشكل مشهدي"⁽¹⁶⁾. وهو ما تجلى في فيلم سليونة حيث استطاع عزيز شلموني أن يحقق هذه الرؤية الإخراجية التي نتجت بدورها عن تظافر وحدات البناء الدرامي، المكان والزمان، الشخصيات اللباس، الإضاءة الإكسسوار، الحركة اللغة الموسيقى التصويرية...لينحت لوحة فنية راقية. فتمكن من تحويل هذه الحكاية الشعبية القبائلية إلى عمل فني تلفزيوني مستوفيا كل الشروط. وتوجيه عدسة الكاميرا إلى هذا النوع من الأدب الشعبي الذي يحمل في طياته أبعادا اجتماعية وأخلاقية ودينية. وما هذا إلا دليل على الرؤية الخصبة والمتفتحة للمخرج والمحفة للطاقات البشرية الأخرى.

4- أثر الإعلام على الحكاية الشعبية القبائلية:

1- إجابيات فيلم سليونة:

- الحفاظ على التراث الشفهي والهوية الثقافية الأمازيغية: استخدام اللغة الأمازيغية والبيئة الطبيعية التي تتميز بها منطقة القبائل من جبال وتلوج...يعزز صلة الفيلم بالتراث المحلي.

- تجسيد الشخصيات الرئيسية بأبعاد نفسية وإنسانية واضحة: تظهر شخصية سليونة كبطل صبرة ومقاومة بينما يعكس الفيلم الصراع الأخلاقي للأخ والشخصيات الأخرى.

- إبراز الرموز الميثولوجية الأساسية مثل خصلة الشعر، العين، المغارة، الحصان...مع إمكانية قراءة متعددة المستويات (سيمائية، اجتماعية أخلاقية).

- تقريب الحكاية إلى الجمهور الحديث: عبر الأداء التمثيلي والموسيقى والمونتاج، يصبح الفيلم وسيلة فعالة لنقل القيم والمعاني الرمزية للحكاية.

- إظهار البعد الاجتماعي والأخلاقي للحكاية: يعكس الفيلم صراع الخير والشر بطريقة بصرية قوية تسهم في فهم المعاني الأساسية للحكاية.

2- سلبيات الفيلم:

- اختزال بعض الأحداث الأساسية: فقدت الحكاية بعض العمق الدرامي والتوتر النفسي المميز للنسخة الشفوية.

- ضعف الشخصيات الثانوية: بعض الشخصيات الرمزية لم تستثمر بشكل كاف مثل الصيادين، ما قلل من تعدد المستويات السردية.

- الإيقاع السري والمونتاج: بعض المشاهد جاءت سريعة أو انتقالاتها غير سلسة مما أثر على متابعة التسلسل الدرامي.

- تبسيط الرموز الميثولوجية: ركز الفيلم على الواقعية وهو ما قلل من الغنى الأسطوري والتجربة الخيالية.

- ضعف عناصر الإنتاج في النسخ المتاحة: مثل الإضاءة، والصوت وزوايا التصوير... ما أثر على جودة المشاهدة.

5- الحكاية الشعبية بين الرواية الشفوية والفيلم:

فيلم سليونة هو حكاية مقتبسة من حكاية شعبية قبائلية، أي أن الفيلم هو مرجع والحكاية الشعبية تمثل الأصالة والقدم. من هنا هل يمكن القول أن المخرج كان أميناً في نقل أطوار الحكاية وهو ما سنحاول معرفته من خلال تحليل أهم العناصر السردية للحكاية الشعبية من خلال هذا الجدول:

العنصر	الحكاية الشفوية	الفيلم
الزمان	مرن ورمزي يمتد حسب الأحداث	محدد نسبياً ويفهم من خلال قوة الصورة من بيوت تقليدية وجبال مغطاة بالثلوج، الأمطار... التي تحيل إلى فصل الشتاء.
المكان	تجريدي وواسع العين، الجبال...	بصري وواقعي، تفاصيل دقيقة للبيئة
الراوي	راوٍ خارجي أو شفوي مباشر يرتبط بالبعد الأخلاقي والتربوي	غائب فالأحداث تعرض بالتمثيل والحوار والموسيقى، مع أنه في الفيلم ظهر كرمز لخصائص الحكاية الشعبية الشفوية.
الشخصيات	سليونة، الأخ، السلطان وزوجته، الدجاجة، الراعي وهي شخصيات رمزية	نفس الشخصيات مع تقليص أو تبسيط الشخصيات الثانوية.
الحبكة / السرد	غنية بالتفاصيل، اختبارات رمزية متعددة	مبسطة، تسلسل خطي، تركيز على اللحظات الدرامية.
الوسائل التعبيرية	اللغة الشفوية، الرموز، التكرار، الأغاني...	الصورة المتحركة، الموسيقى الإضاءة، الأداء التمثيلي...

الرموز والمعاني	خصلة الشعر، الحصان، العين...	موجودة لكنها مرئية ومبسطة لأن التركيز على الدراما أكثر.

انطلاقاً من هذا التحليل يمكن القول إن عملية تحويل الحكاية الشفوية إلى فيلم تمثل جسراً بين التراث الشعبي التقليدي ووسائل الإعلام الحديثة. فهذا التحويل السينمائي حافظ على الهوية اللغوية والرمزية للحكاية، وساهم في تقريب الحكاية من الجمهور. ولكنه في نفس الوقت غير بعض عناصر العمق الرمزي والتجربة السردية، وهو ما يستلزم قراءة نقدية توازن بين القيمة التراثية للأصل الشفوي والجاذبية السينمائية للفيلم. إذن يمكن القول إن المخرج كان أميناً لحد ما في نقل أحداث الحكاية.

خاتمة:

انطلاقاً مما تقدم خلصنا إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- نجحت وسائل الإعلام الحديثة نوعاً ما في إحياء التراث الشعبي القبائلي ونقله بصرياً وسمعيّاً للأجيال الحديثة.
- أدى التحويل من الشفوية إلى فيلم إلى تبسيط بعض الرموز والأساليب السردية مقارنة بالنسخة الأصلية.
- الزمان والمكان أصبحا محددين ومتراپطين بصرياً مما قلل من المرونة الرمزية والخيال الشفوي.
- أتاح الفيلم مشاهدة درامية جذابة، لكنه يستدعي قراءة نقدية للتوازن بين الحفاظ على التراث والجاذبية السينمائية.
- يؤكد التحليل أن التحويل الاعلامي للحكايات الشعبية في منطقة القبائل يمثل فرصة مهمة للحفاظ على التراث لكنه يحتاج إلى انتباه نقدي للحفاظ على الرموز والمعاني الأصلية.
- حققت وسائل الإعلام للحكاية الشعبية القبائلية قاعدة جماهيرية كبيرة، وأكسبتها خاصية البصرية، إذ أصبح بالإمكان مشاهدة أحداث الحكاية على أرضية الواقع صورة وصوتاً. لتحقيق بذلك إشباعاً ورغبات الجمهور بمختلف فئاته.

- تكشف دراسة تحويل الحكاية الشعبية من النسخة الشفوية إلى فيلم ثنائية التراث والحداثة في الإعلام الثقافي بمنطقة القبائل. فقد أتاح الفيلم نقل الحكاية بصرياً وسمعيّاً إلى جمهور جديد مع الحفاظ على عناصر الهوية اللغوية والرمزية الأساسية، لكنه في الوقت نفسه قلص بعض الرموز والاختبارات السردية التي تميز النسخة الشفوية. مع ذلك تبقى هذه التحولات وسيلة فعالة لفهم ديناميات التراث الشعبي وتأثير وسائل الإعلام الحديثة في حفظه وتطويره. كما تمثل أساساً لتجارب مستقبلية أكثر تكاملاً في إنتاج السينما الأمازيغية القائمة على التراث الشفوي.

الإحالات والهوامش:

- 1- Bouhdiba, Abdelwaheb, l'imaginaire Maghrebin. étude de dix contes pour enfant, Tunis, édition Cérés, 1994, p. 07.
- 2- Amrouche, Taos, Le grain magique, Nouvelle édition, Paris, 1975, p. 06.
- 3- Bassat, Hanri, Essai sur la littérature des Berbères, Ibis press awal, Paris, 2001, p. 71.
- 4- محمد حسين عبد الحافظ، سيرة بني هلال: الشفوية ودرس الاختلاف، مجلة الفنون الشعبية، العدد 79-80، ديسمبر 2008.
- 5- نبيلة إبراهيم، أشكال التعبير في الأدب الشعبي، دار المعارف القاهرة، ص 166.
- 6- جريدة حماش، بناء الشخصية في حكاية عبد الجماح والجل، مقارنة في سرديات مصطفى قاضي، منشورات الأوراس، 2007، ص 28.
- 7- لطيف زيتوني، معجم المصطلحات، نقد الرواية، مكتبة دار النهار، لبنان، ص 176.
- 8- سعد الصالح، فن الإخراج وكتابة السيناريو، دار مجدلاوي، 2010، ص 575.

- 9- عدلي رضا، دار النهضة العربية، مصر 2007، ص 85.
- 10- بلعمر فاطمة، ثقافة الصورة الإعلامية وتأثيرها على ثقافة الشباب الاستهلاكية، جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيد، سعيدة، مجلة متون، 2016/13/04، ص 170.
- 11- فاضل الأسود، السرد السينمائي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر 1996، ص 90.
- 12- عبد الحميد بورايو، منطق السرد، دراسة في القصة الجزائرية الحديثة، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 1964، ص 180.
- 13- رضوان بلخير، قراءة في الأبعاد السيميائية للخطاب السينمائي بين تجليات الظاهر والتحليل الضمني، مجلة العلوم الإنسانية، 2017، ص 89.
- 14- كرم شلبي، الإنتاج التلفزيوني وفنون الإخراج ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، السعودية، 1977، ص 177.
- 15- عز الدين عطية المصري، الدراما التلفزيونية مقوماتها وضوابطها الفنية، فلسطين، 2010، ص 255.
- 16- وسيلة، براهيم، حمر العين، خيرة، الإخراج بين المسرح والسينما (أوجه التشابه والتداخل)، مجلة آفاق، جوان 2019، ص 126.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع باللغة العربية:

- 1- محمد حسين عبد الحافظ، سيرة بني هلال: الشفهية ودرس الاختلاف، مجلة الفنون الشعبية العدد 79-80، ديسمبر 2008.
- 2- بلعمر فاطمة، ثقافة الصورة الإعلامية وتأثيرها على ثقافة الشباب الاستهلاكية، جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيد، سعيدة، مجلة متون، 2016/13/04.
- 3- جريدة حماش، بناء الشخصية في حكاية عبد الجماجم والجل، مقارنة في سرديات مصطفى قاضي، منشورات الأوراس، 2007.
- 4- رضوان بلخير، قراءة في الأبعاد السيميائية للخطاب السينمائي بين تجليات الظاهر والتحليل الضمني، مجلة العلوم الإنسانية، 2017.
- 5- سعد الصالح، فن الإخراج وكتابة السيناريو، دار مجدلاوي، 2010.
- 6- عبد الحميد بورايو، منطق السرد، دراسة في القصة الجزائرية الحديثة، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 1964.
- 7- عدلي رضا، دار النهضة العربية، مصر 2007.
- 8- عز الدين عطية المصري، الدراما التلفزيونية مقوماتها وضوابطها الفنية، فلسطين، 2010.
- 9- فاضل الأسود، السرد السينمائي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1996.
- 10- كرم شلبي، الإنتاج التلفزيوني وفنون الإخراج ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، السعودية، 1977.
- 11- لطيف زيتوني، معجم المصطلحات، نقد الرواية، مكتبة دار النهار، لبنان.
- 12- نبيلة إبراهيم أشكال التعبير في الأدب الشعبي، دار المعارف، القاهرة.
- 13- وسيلة، براهيم، حمر العين، خيرة، الإخراج بين المسرح والسينما (أوجه التشابه والتداخل)، مجلة آفاق، جوان 2019.

المراجع باللغة الأجنبية:

- 1- Amrouche, Taos, Le grain magique, Nouvelle édition, Paris, 1975.
- 2- Bouhdiba, Abdelwaheb, l'imaginaire Maghrebien. étude de dix contes pour enfant, Tunis, édition Cérés, 1994.
- 3- Bassat, Hanri, Essai sur la littérature des Berbères, Ibis press awal, Paris, 2001.

افتكاك الهوية الزنجية عند فرانز فانون

د. نبيل مسيعد

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار. عنابة، nabil.meciad@univ-annaba.dz

تاريخ الإيداع: 2025/04/11

تاريخ المراجعة: 2025/11/12

تاريخ القبول: 2026/01/08

ملخص

بعد دراسة متأنية قام بها فرانز فانون لأهم الأعمال الفكرية والأدبية التي طرحها أصحابها، في إطار الدراسات ما بعد الكولونيالية، ونظرية الزنوجة مستهدفين نشر الوعي بين صفوف الأفارقة، وحثهم على التمسك بهويتهم وثقافتهم والاعتزاز بشخصيتهم. تبين له أنها لم تسفر إلا على مزيد من الاضطهاد والاستغلال لهذا الجنس من البشر. لهذا فكر في إيجاد أسلوب مغاير يُرغم الاستعمار الأوروبي على الاعتراف بوجودهم، ويفرض على العنصريين التعامل معهم وفقا لمبدأ المساواة. فكانت نتيجة تفكيره هي دعوة الزنوج لاستعمال العنف بكل أشكاله لنيل الاعتراف، وافتكاك التقدير والاحترام بالقوة، وكان متأثرا في ذلك إلى حد كبير بالأسلوب الذي انتهجه الثوار في الجزائر لطرد الاستعمار، وهذا ما نسعى للإحاطة به في هذا المقال.

الكلمات المفتاحية: فرانز فانون، زنوج، استعمار، عنصرية، هوية.

*Frantz Fanon and Taking Back Black Identity***Abstract**

After a careful study conducted by Frantz Fanon about the main intellectual and literary works within the post-colonial studies and the theory of Negritude, aiming at spreading awareness and urging Africans to adhere to their identity, culture, and pride, he found that these efforts caused further oppression and exploitation. This led Fanon to seek ways to force colonialism to recognize their existence and to ask for equal treatment from racism. As a result, he called for Negroes to use violence to gain recognition and respect. Fanon was influenced by the Algerians' methods of resisting colonialism, which we aim to clarify in this article.

Keywords: Frantz Fanon, negroes, colonialism, racism, identity.

ليس من السهل تحديد بداية معاناة الزوج، لكن مأساتهم الكبرى كانت مع بداية عصر الاكتشافات الجغرافية في القرن السادس عشر، حيث اندفع الأوروبيون بقوة نحو إفريقيا بحثاً عن الذهب، وبفضل تحكمهم في الملاحه، وامتلاكهم للأسلحة المناسبة، أحكموا سيطرتهم بشكل شبه كامل عليها. ومنذ ذلك الزمن وحتى النصف الثاني من القرن العشرين عرف الزوج فيها كل أنواع الظلم والاستغلال.

ومع بداية حركات التحرر في العالم، وانتشار الأفكار الداعية إلى الانعتاق، ظهر من الزوج كُتاب وشعراء حملوا على عاتقهم مهمة نشر الوعي بالحرية لدى السود، وإقناعهم بأن مصيرهم بأيديهم. ومن هؤلاء الرواد كوامي نكروما، وليبولد سيدار سينغور، وإيمي سيزار، وفرانز فانون. وفي هذه المقالة سنركز على المجهود الذي قدمه هذا الأخير في سبيل النهوض بإفريقيا، والانتصار للزوج، باعتباره واحدا منهم، وكان شاهداً على معاناتهم في أماكن مختلفة في إفريقيا وأوروبا، بالإضافة إلى ما كان يصله من أخبار مؤلمة حول واقعهم في أماكن كثيرة من العالم. وكان يأمل في أن الأعمال الفكرية التي قام بها رواد ما بعد الكولونيالية وأنصار نظرية الزنوجة، قد تساهم في نقل معاناتهم لمصادر القرار في الهيئات والمحافل الدولية، لكن تبين له أن هذه النظريات لم تنزل إلى الواقع، بل ظلت حبيسة الكتب، وأحيانا كان ضررها أكبر من نفعها.

لهذا فكر فرانز فانون في طريقة أفضل لمواجهة العنصرية والتصدي لاستغلال الزوج، فلم يجد إلا العنف طريقاً لذلك، وهذا بعد اتصاله المباشر بحركات التحرر في إفريقيا خاصة جبهة التحرير الوطني الجزائرية، وما شاهده لدى الثوار من قدرة على إرغام العدو على الخضوع والاستسلام، ذلك لأنهم خاطبوه باللغة التي يفهمها، ألا وهي العنف. فشرع في نشر الوعي والتأكيد على أن ما أخذ بالقوة لن يعود إلا بالقوة. وعليه سنعمل في هذه المقالة على إبراز موقف فرانز فانون من مسألة الاعتزاز بالهوية الزنجية، وكيفية الدفاع عنها، من خلال الإجابة على هذه المشكلة: كيف يمكن للزوج إعادة الاعتبار لأنفسهم والاعتزاز بهويتهم عند فرانز فانون؟

1- مفهوم الزوج:

1-1- لغة:

يحيينا غالباً البحث عن المعنى اللغوي للزوج في اللغة العربية إلى ورد في لسان العرب لابن منظور، ففي مادة زنج، تشير كلمة الزوج عنده إلى الناس القاطنين في شرق إفريقيا ويعرفون باسم السودان⁽¹⁾. وبالعودة إلى التراث العربي يتبين أن كلمة الزوج لم تكن مستعملة في الشعر الجاهلي، وأول ظهورها كان مع شعراء العهد العباسي، كما غابت هذه الكلمة عن كتب المتن. وهذا يعني غالباً أن اللفظ غير عربي. وبالفعل نجد من يرد الكلمة إلى أصول فارسية. فكلمة زنج بفتح الزاي أو كسرهما مقتبسة من كلمة زنك الفارسية، ومعناها الحبشة، وتطلق عندهم على الأرقاء السود الذين يؤتى بهم من شرقي إفريقيا خصوصاً الحبشة للعمل في الأراضي الزراعية. أما الكلمة التي كانت مستعملة في التراث العربي للتعبير عن هذه الفئة من الناس، فهي كلمة السودان كما سنرى عند الحديث عن واقع الزوج في العالم الإسلامي.

والزوج أو الزوج يقابلها في أغلب اللغات الأوروبية كلمة *negro*، وهي كلمة شرع في استعمالها في إسبانيا بداية من القرن السادس عشر. وتتحد من الكلمة اللاتينية *niger* وتعني اللون الأسود، ثم لاحقاً أصبحت تطلق على الإنسان ذي البشرة السوداء⁽²⁾. إلا أن هناك من يرد كلمة *nègre* الفرنسية إلى موقع جغرافي وهو نهر النيجر، أين كان البرتغاليون يصطادون العبيد، ويطلقون عليهم هذا الاسم، لأنهم يقطنون بجوار هذا النهر.

2-1- اصطلاحاً:

أصبحت كلمة الزوج تستعمل لدى البحارة والتجار البرتغاليين كلفظ مقابل للعبيد، لتنتشر بعدها بهذا المعنى في أوروبا، ويقصد بها جنس بشري بشرته سوداء يستقر قسم كبير منهم في إفريقيا، وبعضهم في الهند وجنوب شرق آسيا، والبعض الآخر في أمريكا الجنوبية. وعادة ما تنسب لهم صفات لا تليق بكرامة الإنسان، وينسحب هذا الكلام على بعض الآراء في العالم الإسلامي⁽³⁾. وبالمقابل ثمة من ينسب لهم صفات إيجابية مثل قوة البدن، والشجاعة، والكرم الوافر، وحسن الخلق، وقلة الأذى، وضحك السن، وطيب الأفواه، وسهولة العبارة، وعذوبة الكلام⁽⁴⁾.

2- الزوج في الفكر الإسلامي:

كانت العبودية متفشية في الحضارات القديمة لدواعٍ اقتصادية واجتماعية، وكان العبيد يشكلون المورد الأساسي للطاقة، فيستعملون في كل المجالات التي تتطلب القوة العضلية. ففي بلاد الإغريق كان الرق ممارساً على نطاق واسع، لدرجة أن مدينة أثينا رغم ديمقراطيتها كان معظم سكانها من العبيد⁽⁵⁾. ولم تكن العبودية ظاهرة محدودة في اليونان، بل كانت جزءاً أساسياً في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والإدارية، حيث اعتمد اليونانيون، على العبيد في كل مجالات الحياة⁽⁶⁾. ولعل موقف الإغريق من العبيد نجده مختصراً في الحكم الذي أصدره أرسطو في حقهم، فهو يعتبرهم مجرد آلات. ولا ينبغي أن ينصرف الذهن هنا إلى الزوج، لأن العبيد في اليونان كان أغلبهم من ذوي البشرة البيضاء يؤتى بهم من شمال اليونان وشرقها⁽⁷⁾. أما تواجد الزوج فيها فكان نادراً. وعلى النقيض من ذلك كان حضورهم في بلاد الإسلام بارزاً، خاصة بعد وصول الإسلام لما وراء الصحراء الكبرى جنوباً. وكان التعامل معهم أحياناً لا يتفق مع روح الإسلام التي تتبذ التمييز على أساس العرق واللون.

ففي كتاب الروض المعطار في خبر الأقطار، لابن عبد المنعم الحميري في نهاية القرن الخامس عشر للميلاد، نقرأ نصاً يكشف عن السائد بين المسلمين حول السود حيث كتب: للعرب في قلوب الزنج رعب عظيم ومهابة، فلذلك متى عاينوا رجلاً من العرب تاجراً أو مسافراً سجدوا له وعظموا شأنه⁽⁸⁾. وأورد المؤرخ المسعودي في تاريخه قصة منسوبة لأحد السلف وهو طاووس اليماني صاحب عبد الله بن عباس، أنه كان لا يأكل من ذبيحة الزنجي، لأنه عبد مشوه الخلقة. وذكر أيضاً المسعودي أن أبا العباس الرازي بالله ابن المقدّر بالله، كان لا يتناول شيئاً من أسود، ويقول إنه عبد مشوه خلقه⁽⁹⁾. وفي كلا الموضعين الزنجي غير مرغوب فيه عند هؤلاء خاصة قبل الإسلام.

2-1- الزوج في الجاهلية:

كان ذكر الزوج أو السودان قبل الإسلام في الجزيرة العربية مقترناً بالحبشة وسيطرتها على اليمن، وصراع الحميريين لاسترداد اليمن، وأشهر حادث عرفه العرب في هذا الصدد هو هجوم النجاشي على الكعبة. وفي المجمل لم يكن وضعهم في الجزيرة العربية مريحاً، ويصدق هذا أيضاً على السودان العرب⁽¹⁰⁾، وكانت معاناتهم تزداد حسب درجة لون البشرة، وقد تكون محنة عنترة بن شداد أفضل مثال.

إنه أحد أشهر فرسان العرب في الجاهلية وشعرائها، وكان من أحسن العرب شيمة ومن أعزهم نفساً، يوصف بالحلم على شدة بطشه. وقد انتشر هذا الانطباع حول عنترة فيما بعد بين المسلمين. إلا أن سواد بشرته الذي ورثه عن أمه، منعه من الاندماج في مجتمعه، وحث عليه بذل جهد مضاعف لتخطي هذه العقبة. لكنه كان غالباً

يصطدم بواقع معادٍ للزواج، لم يتردد في أن يطلق عليه إلى جانب شعراء سود آخرين لقب أغربة العرب، كناية عن سواد بشرتهم، وهو اللقب الذي حفر عميقا في نفسه الأبية، ولم يجد ما يرد به إلا قوله:

لئن أك أسود فالمسك لوني وما لسواد جلدي من دواء

محاولا بذلك تتكئ هذا الاعتداء وحجب سواد جلده عن أعينهم، بالكشف عن قدراته في الفروسية والشعر⁽¹¹⁾. وسواء نجح عنتر في ستر سواده أم فشل، فإنه من الواضح أنه كان واقعا تحت سيطرة التمثل العربي السيئ للزواج، والذي يصل لدرجة النبذ أحيانا. هذا بالنسبة لعنتر العربي النسب، فما بالك بالزنجي غير العربي الذي قُذِف به قدره في وسط لا تربطه به أي علاقة، وسط استقر في خلد الكثير من أفراده أن الأسود عبد، ولا يحق له الارتقاء إلى مكانة من هم أكثر ميلا إلى اللون الأبيض، ولحسن الحظ جاء الإسلام ليخفف من وطأة التمييز ضد هذه الفئة من الناس.

2-2- الزواج في بلاد الإسلام:

جاء في القرآن الكريم قوله تعالى: يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ الحجرات.13. ونُقل عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قوله: يا أيها الناس ألا إن ربكم واحد وإن أباكم واحد ألا لا فضل لعربي على أعجمي ولا لعجمي على عربي ولا لأحمر على أسود ولا أسود على أحمر إلا بالتقوى⁽¹²⁾. انطلاقا من هذه الآية الكريمة، وهذا الحديث الشريف، يمكن التعرف على موقف الإسلام من الزواج وغيرهم. إنه يُعلي من قيمة الإنسان بصرف النظر عن جنسه ولونه⁽¹³⁾. وهو التوجه الذي وجد انطبعا طيبا لدى المستضعفين في قريش، فتعلقوا بالدين الجديد الذي أعلن دون مواربة عن احترام وجودهم وحفظ كرامتهم، دين الإسلام الذي أنقذ سيدنا بلال بن رباح من العبودية وحرره ليكون سيدا للمسلمين ومؤذنا للرسول صلى الله عليه وسلم.

إن الإسلام يقف على مسافة واحدة من البشر، ومقياسه هو التقوى كما تقدم، لكن مع هذا فإن ذوي البشرة السوداء المتواجدين على أراضيهم، ومع مرور الزمن، أخذ نصيبهم في الكرامة يتقلص، ومن ذلك المحنة التي تعرض لها الشاعر سحيم عبد بني الحساس. وهو أحد الشعراء المجيدين. لكن عبوديته وسواده حالاً بينه وبين الاندماج الطبيعي مع غيره من المسلمين، وكرد فعل على الصد الذي اصطدم به من إخوانه في الإنسانية والدين، انتقم لنفسه عن طريق التشبيب بنسائهم وبناتهم، وكان مصيره الإعدام⁽¹⁴⁾.

وزدادت معاناة الزواج في العالم الإسلامي مع بداية الدولة الأموية، وتفاقم وضعهم أكثر في زمن الدولة العباسية⁽¹⁵⁾. لقد عرف المسلمون في هذه الدولة وضعاً اقتصادياً مريحا، فتحولت إلى قبلة للمهاجرين الزواج الباحثين عن حياة أفضل، مثلما يفعل أحفادهم في زمننا هذا عندما يغامرون بحياتهم، ويركبون أهوال البحر نحو أوروبا⁽¹⁶⁾. وأجد مبالغة في القول أن صيادي العبيد في إفريقيا كانوا يستعملون القوة في جلب العبيد إلى بغداد، والأقرب إلى الحقيقة أن الأفارقة وصل إلى أسماعهم حياة الرغد في حاضرة العلم آنذ بغداد، فسعوا برغبتهم إلى القدوم إليها، ولا استبعد أنهم كانوا يدفعون أموالا مقابل نقلهم إلى بغداد.

لكنهم اصطدموا هناك بواقع مؤلم، فكانوا يتعرضون لأبشع أنواع الاستغلال، وامتهان كرامة الإنسان من طرف أصحاب الأراضي وسيخ الملح في البصرة، وعلى ضفاف نهري دجلة والفرات. فكانت هذه المعاملة السيئة من العوامل الأساسية التي دفعت الزواج للانخراط في الحركات الاحتجاجية، والثورات ضد الدولة العباسية، وأشهرها ثورة الزنج، التي قال عنها طه حسين في كتابه ألوان: ثورتان كانت إحداها في إيطاليا أثناء القرن الأول قبل

المسيح بقيادة سبارتاكوس، والثانية كانت في العراق أثناء القرن الثالث للهجرة، بقيادة عبد الله بن محمد. وقد عرضت أولاهما الجمهورية الرومانية كلها لخطر عظيم. وعرضت ثانيهما الخلافة الإسلامية كلها لخطر عظيم، وأبدى تعاطفه معها، مؤكدا أنها كانت رد فعل ومظهرا من مظاهر المطالبة بالعدل الاجتماعي في بغداد. ويرى أن المؤرخين قد تحاملوا على هذه الثورة وعلى صاحبها، الذي لم يكن بنظرهم، إلا مغامرا شريرا، أثر نفسه بالخير. وكانوا لا يصفونه إلا بالخبيث، واللعين، وأنه عدو الله وعدو المسلمين⁽¹⁷⁾. ذلك لأنه فشل في تأسيس دولته، لكن لو انتصر صاحب الزنج لكان حكم المؤرخين عليه معاكسا تماما.

هذه إطلالة على واقع الزنج في العالم الإسلامي الذي لا يمكن بأي حال أن يكون وسطا معاديا للزنج، على الرغم من وجود هذه المظاهر فيه، والتي لازالت موجودة إلى يومنا هذا. لكن العداء الحقيقي سيعرفه الزنج في بلادهم مع بداية الاستعمار الغربي لأفريقيا، وهذا ما نستعرضه بعد التعرف على موقف ابن خلدون من الزنج.

2-3- الزنج عند ابن خلدون:

يسكن الزنج عند ابن خلدون، الكهوف والغياض، ويأكلون العشب، متوحشون غير مستأنسين، يأكل بعضهم بعضاً، وملابسهم من أوراق الشجر يخصفونها عليهم أو من الجلود، وأكثرهم عرايا من اللباس، أما أخلاقهم عنده فهي أقرب من خلق الحيوانات، وكذلك أحوالهم في الديانة أيضاً، فلا يعرفون نبوة ولا يدينون بشريعة، إلا من قرب منهم من جوانب الاعتدال فوق خط الاستواء شمالاً، وهو في الأقل النادر، مثل الحبشة المجاورين لليمن الدائنين بالنصرانية فيما قبل الإسلام وما بعده لهذا العهد، ومثل أهل مالي المجاورين لأرض المغرب الدائنين بالإسلام لهذا العهد. ومن سوى هؤلاء من أهل تلك الأقاليم المنحرفة جنوباً وشمالاً، فالدين مجهول عندهم، والعلم مفقود بينهم، وجميع أحوالهم بعيدة من أحوال الأناسي قريبة من أحوال البهائم⁽¹⁸⁾. وعندما بحث ابن خلدون في سبب هذه الفعال والأخلاق، تبين له أن الأمر له صلة وثيقة بالإقليم الحار الذي يتواجدون فيه. فكتب في مقدمته: " قد رأينا من خلق السودان على العموم الخفة والطيش وكثرة الطرب، فتجدهم مولعين بالرقص على كل توقيع، موصوفين بالحمق في كل قطر. والسبب الصحيح في ذلك أنه تقرر في موضعه من الحكمة، أن طبيعة الفرح والسرور هي انتشار الروح الحيواني وتقيشه، وطبيعة الحزن بالعكس، وهو انقباضه وتكاثفه... ولما كان السودان ساكنين في الإقليم الحار، واستولى الحر على أمزجتهم، وفي أصل تكوينهم، كان في أرواحهم من الحرارة على نسبة أبدانهم وإقليمهم، فتكون أرواحهم بالقياس إلى أرواح أهل الإقليم الرابع أشد حراً فتكون أكثر تقيشاً، فتكون أسرع فرحاً وسروراً وأكثر انبساطاً، ويجيء الطيش على أثر هذه"⁽¹⁹⁾.

لكنه يؤكد أن هذا الوصف يخص الزنج المتواجدين في المناطق غير المعتدلة جنوب الصحراء، ويرى أن السبب في ذلك يعود لموقعهم الجغرافي، لهذا كان رافضاً للتفسير العرقي الذي عرضه المسعودي في تاريخه نقلاً عن الحكيم اليوناني جالينوس، وكرره الفيلسوف العربي يعقوب بن إسحاق الكندي. لأن هذا التفسير المستند للعرق بنظره يربط تخلف الزنج بأسباب عضوية مستقرة في أدمغتهم، مع أنه لا يوجد دليل يؤكد هذا الفرض⁽²⁰⁾. إلا أن هذا التفسير عاد للظهور بشدة في أوروبا الحديثة والمعاصرة.

3- الزنج في الفكر الغربي الحديث والمعاصر:

مع بداية عصر الاكتشافات الجغرافية وتوسع الاستعمار الغربي في إفريقيا مصحوباً غالباً بحملات التبشير، شرع الغرب في التعرف على مجتمعات جديدة في هذه القارة، وفي مقدمتها زنج جنوب الصحراء الكبرى، وكان الغرب في اكتشافه لهذه المجتمعات خاضعاً للتصور الذي صاغه بعض الانتروبولوجيين عن سكان إفريقيا،

بالإضافة لانتشار فكرة الاستعلاء العرقي بين الكثير من الغربيين. فكانت النتيجة تصنيف الزواج في مرتبة أقل من الإنسان الأبيض. الأمر الذي شجع الغرب على التماذي في استعمارهم لأرض إفريقيا، مدعيا أنه في مهمة حضارية، الغرض منها الرفع من مستوى السكان المحليين، بالعمل على تعليمهم، والخروج بهم من حالة التخلف الشامل إلى نور الحضارة، وتحسين مستوى معيشتهم. واشترك في إذاعة هذه المسوغات رجال السياسة والاقتصاد ورجال الدين، وللأسف كان من بينهم أيضا فلاسفة مرموقون أمثال هيوم، وكانط، وهردر، وهيغل.

3-1- دفيد هيوم:

للفيلسوف الأسكتلندي دفيد هيوم *David Hume* 1711 . 1776 م مساهمة معتبرة في الفكر الفلسفي العالمي، دفعت الفيلسوف كانط للاعتراف بفضله عليه، وأنه هو الذي أيقظه من سباته. لكن هذه المكانة لم تمنع هيوم من التورط في التحامل على الزواج، والمشاركة في رسم خريطة إدراكية سيئة لهم في المخيال الغربي، ويتضح موقفه هذا فيما كتبه حول السمات القومية *Essay of national characters*، يميل في هذا المقال إلى الظن بأن الزواج متدنون بشكل طبيعي عن البيض، واستدل على ذلك بعدم وجود أي أمة زنجية لها مساهمة معتبرة في الحضارة الإنسانية، ونفى فيه وجود زواج لهم اهتمام كبير بالتأمل والتفكير العقلي المحض، ويرى أن صناعاتهم وفنونهم لم ترتفع كثيرا عن المرحلة البدائية⁽²¹⁾.

واضح تماما أن هيوم يميز هنا بين الأجناس البشرية، ويحط من قيمة الزواج دون تردد، متكئا على غياب دورهم في الحضارة الإنسانية، وفسر غيابهم هذا بضعف مستقر في طبيعتهم. وكان عليه التساؤل عن العوائق الموضوعية التي حالت دون مشاركة الزواج في الحضارة الإنسانية. وهو الموضوع الذي تناوله بعض المهتمين بفلسفة الحضارة، وتبين لهم أن الظروف الطبيعية في إفريقيا السوداء هي السبب الأساسي الذي حال دون مشاركة قاطنيتها في الإبداع الحضاري. لقد ساهم هذا الفيلسوف بقصد أو غير قصد في نشر الانطباع السيئ حول الزواج في أوروبا وغيرها، وقد انعكس ذلك على تعامل الغرب مع الأفارقة في فترة الاستعمار، ولا زال الأمر على ما هو عليه إلى يومنا هذا.

3-2- إيمانويل كانط:

من المعروف للمهتمين بفلسفة إيمانويل كانط *Emmanuel Kant* 1724 - 1804 مدى شغفه بالأخلاق، وحرصه على أن يعامل الإنسان كغاية في حد ذاته، وألا يتم استعماله كوسيلة، وعمل ما في وسعه ليعم السلام العالم. إلا أنه عندما تعلق الأمر بالزواج يسقط في مستنقع العنصرية. فوصفهم بمصطلحات لا تتفق مع مبادئه التي أعلنها في مؤلفاته، إنهم بنظره لا يملكون إحساسا يدفعهم للارتقاء فوق الثقافة والوضاعة. وكان مستندا في ذلك للحكم الذي أصدره من قبل دفيد هيوم. ومثله يتحدى أن نجد فيهم من له القدرة على الإبداع والابتكار. وفي رده عن القول بأن الظروف الطبيعية في إفريقيا هي التي حالت دون إبداع الإنسان هناك، ويحاجج بأن الأفارقة المتواجدين خارج إفريقيا لا زالوا أبعد الناس عن الإبداع، وهذا برأيه يؤكد أن الظروف الطبيعية ليست هي العائق الذي وقف أمام الإبداع لدى الزواج، وإنما المشكلة تكمن في طبيعتهم نفسها. وعلى غرار هيوم، لم يشعر كانط بالأسى تجاه الظلم الذي تعرض له الأفارقة بسبب الاستعمار الغربي لبلادهم، بل كان يشجع عليه⁽²²⁾.

3-3- فريدريك هيغل:

وفي نفس الإطار نجد الفيلسوف الألماني فريدريك هيغل *Georg Wilhelm Friedrich Hegel* 1770 - 1831 الذي قبل أن يشرع في تسديد أحكامه العنصرية ضد الزواج، يمهّد لذلك بتقسيم إفريقيا لمناطق. أولها شمال إفريقيا،

ويطلق عليها اسم أرض الساحل، ويعتبرها أرض أوروبية، وهي بنظره إقليم رائع كانت توجد فيه قرطاجة فيما مضى ثم الرومان والعرب، ويتكون من مراكز الحديثة والجزائر وتونس وطرابلس. ويعتقد أنه كان من الواجب ربط هذا الجزء من إفريقيا بأوروبا، ولهذا استحسن استعمار فرنسا لهذه المناطق⁽²³⁾. ومع أن مصر تقع في الشمال الشرقي لإفريقيا، إلا أنه أفردا بتصنيف خاص معتبرا إياها حلقة وصل بين الشرق والغرب، وهو الموقع الذي أهلها لصنع حضارة رائدة⁽²⁴⁾. أما باقي مناطق إفريقيا السوداء فيعتبرها موطننا لا يشجع على نشاط الإنسان، الذي ظل محافظا هناك على أصالته. الأمر الذي منعه من تجديد روحه⁽²⁵⁾.

ويرى أنه من أجل التعرف بشكل أفضل على الزنجي، وفهمه بشكل صحيح، على الباحثين في هذا الموضوع استبعاد الأخلاق والتعاطف مع هذا النوع من البشر، لأنهم ببساطة مختلفون عن الإنسان الأبيض، ولا يوجد لدى الزنجي حسب هيجل ما يشير إلى الإنسان الذي نعرفه⁽²⁶⁾. ويعتقد أن الوعي لدى الزوج لم يبلغ بعد مرحلة التحقيق الفعلي، وأنه يفتقر إلى معرفة أن هناك وجودا مطلقا آخر أعلى من ذاته الفردية، إنه يمثل الإنسان الطبيعي في حالته الهمجية غير المروضة تماما⁽²⁷⁾.

أما موقفه من استبعاد الزوج، فهو يقر بأنه أمر سيئ، لكن من جهة أخرى يقول إن مصيرهم لدى مستعبدتهم قد يكون أفضل من حياتهم السابقة⁽²⁸⁾. ليخلص إلى نتيجة أن إفريقيا السوداء ليست جزءا من تاريخ العالم، ولا تكشف عن حركة الشعوب أو تطورها. أما ما فيها من حركات تاريخية، فهي غريبة عنها. إنها تنتمي إلى العالم الآسيوي أو العالم الأوروبي⁽²⁹⁾. وما يؤخذ على هيجل أن تحامله على الزوج، لم يكن مؤسسا على أدلة علمية، بل كان يستند في ذلك لتقارير المبشرين القادمة من إفريقيا، مع أنه وفي تناقض صارخ، كان يحذر في كتابه الموسوم بفلسفة الدين من مغبة الاعتماد على آراء المبشرين في تكوين التصورات حول الشعوب والثقافات الأخرى.

3-4- غوستاف لوبون:

بالنظر إلى الصفات النفسية صنف عالم النفس الاجتماعي غوستاف لوبون *Gustave le bon* 1841 - 1931 الزوج ضمن جنس بشري، أطلق عليه اسم العرق الأدنى. ويتصف هذا العرق عنده بضعف الانتباه، وضعف التأمل إلى أقصى حد، وبتضخم ملكة التقليد، وبعادة استخراج النتائج العامة الفاسدة من الأحوال الخاصة، وبالعجز عن ملاحظة ما يؤدي إليه الترصد من النتائج المفيدة، وبالعجز عن استنباط هذه النتائج، وبتقلب كبير في الأخلاق، وبغفلة عظيمة، كما أن وحي الساعة الحاضرة هو دليل هذه العروق⁽³⁰⁾. حسب هذا المفكر.

وفضلا عن هذا، كان لوبون يحذر من الزوج، فهم بالنسبة إليه يشكلون تهديدا مباشرا للحضارة سواء انتقلت إليهم هذه الأخيرة عن طريق الغزو والاستعمار، أو في حالة انتقالهم إلى مواقع التمدن في العالم عن طريق الهجرة. وهنا لا يرى حلا يُجَنَّب الحضارة شر هؤلاء، إلا بمنعهم من الاحتكاك بها. وقد نظر في تاريخ العالم فلم يجد كما قال: "في التاريخ القديم أو الحديث مثالا عن ارتقاء أمة زنجية إلى مستوى الحضارة"⁽³¹⁾، وهو حكم يبدو أنه لا يختلف في شيء عما ذهب إليه أصحاب النظرية العرقية. وقد تأثر هتلر بهذه الأفكار، فقال في كتابه كفاحي محذرا الألمان: "إن عالما تجتاحه سلالة من الزوج لابد له من الاضمحلال"⁽³²⁾.

ولا زالت هذه النظرية العرقية مستمرة في زمننا، فهذا جيمس واطسون *James Dewey Watson* الحاصل على جائزة نوبل في الطب سنة 1962م، أعلن في مقابلة صحفية مع صحيفة الصنداي تايمز البريطانية، نشرت

يوم 17 أكتوبر 2007م، أن الزوج أقل ذكاءً من الأوروبيين⁽³³⁾، وهذا بحكم الأصول التي ينحدرون منها. ولا زال المهاجرون السود يتعرضون لكل أنواع المضايقات في الدول الغربية.

بعد هذا العرض الذي جمعنا فيه عينة من المواقف الصادرة ضد الزوج، نعود للكشف عن إنسانية الإنسان الزنجي، ورغبته في إعادة الاعتبار لنفسه، والعمل على تصحيح نظرة الآخر تجاهه، وقد تكون مخرجات الدراسات ما بعد الكولونيالية مفيدة في تمزيق التصور الذي تشكل حول الزوج، بالإضافة لما تقدمه البيولوجيا وعلم النفس في هذا المجال.

4- الشعور بالاعتزاز والكرامة عند الإنسان:

الاعتزاز بالنفس من الصفات التي يحرص الإنسان على امتلاكها، إلا أنه معرض لفقدانها نتيجة لظروف اجتماعية أو سياسية، وبالنظر لأهمية هذا العنصر أي الاعتزاز بالنفس، ويدخله الفيلسوف الألماني فريدريك هيجل في منظومته الفكرية، ويرى بأن البحث عنه في حركة الأفراد والشعوب يسمح لنا بالفهم الجيد لمسار التاريخ. مؤكداً أنه ليس من السهل امتلاك الشعور بالعزة والكرامة أو على الأقل لن يحصل عليهما الفرد بالمجان، بل عليه أن ينتزع ذلك انتزاعاً من غيره.

إن الشعور بالكرامة والتقدير والاعتزاز بالنفس، يفترض وجود فرد أو مجموعة من الأفراد أو أمة، في مقابل أفراد آخرين أو أمة أخرى. ولما كان الجميع يبحث عن التقدير ويريد الحصول عليه بكل وسيلة، فإن باب الصراع سيكون مفتوحاً دائماً. هذا ما أشار إليه هيجل في كتابه فينومولوجيا الروح، حيث بيّن أن الشعور بالاعتزاز والكرامة، يُعد من الأشياء التي تميز الإنسان عن الحيوان، إنه يرغب في أن يُعترف به من طرف الغير. ويعتقد أن الإنسان لن يعي ذاته ككائن بشري مستقل بشخصيته إلا عندما يعترف به إنسان آخر، لأن إحساسه بقيمته وهويته مرتبط بمدى تقييم الآخرين له⁽³⁴⁾.

هذا ما نقله فرانسيس فوكوياما Francis Fukuyama عن أليكسندر كوجيف Alexandre Kojève الذي نقل الفكرة بدوره عن هيجل، لكن بالعودة إلى نصوص هيجل، وقراءة أحد نصوصه في هذا الموضوع الذي جاء فيه: "هذا كائن، وهذا كموضوع، وإذا تفكرنا في هذا الاختلاف، اتضح أنه لا الأول، ولا الآخر يكونان كلاهما في الايقان الحسي في الحال وحسب، بل يكونان كلاهما في الوقت ذاته بتوسيط، وهذا الشيء يكون كذلك في الإيقان من خلال آخر"⁽³⁵⁾. فكانت الفكرة التي دافع عنها هيجل، هي أن الإنسان في حاجة للآخر حتى يشعر بالفعل أنه موجود.

وبالنسبة لفوكوياما فإن مسألة الاعتزاز بالذات قديمة تعود إلى الإنسان الأول الذي كان يريد الاعتراف به كإنسان، من طرف غيره من البشر، وعندما تتعارض الإرادات يؤول الأمر إلى صراع عنيف يسعى كل متنافس فيه إلى إجبار الآخر على الاعتراف به من خلال المخاطرة بحياته. وقد تُسفر هذه المعركة الدموية على نتيجة من ثلاث: إما يموت المتصارعان، أو يموت أحدهما لكن في هذه الحالة يظل المنتصر غير راض عن الوضع الجديد، إذ لم يعد ثمة وعي بشري آخر ليعترف به. خلافاً للحالة الثالثة وهي التي يقرر فيها أحد المتنافسين الإذعان لوضع العبودية مفضلاً إياها على خطر الموت، وحينها يشعر المنتصر بالارتياح، لأنه خاطر بحياته ونال الاعتراف والتقدير، عن طريق مخاطرته بحياته إزاء كائن بشري آخر، وهنا نكون مع سيد وعبد، كلاهما يعي ذاته في ظل وجود الآخر.

إن الإنسان حسب هذا التصور لا يسعى إلى الراحة المادية فحسب، وإنما يسعى كذلك إلى كسب الاعتراف بالتقدير والكرامة، ويُحس بأنه جدير بالاحترام. وهذا موضوع جدير بالاهتمام ولا ينبغي لعلوم النفس والسياسة والاجتماع إهماله، أعني به رغبة الإنسان في كسب الاعتراف والتقدير.

ويرى فوكوياما أن الرغبة في نيل الكرامة والاعتزاز بالنفس ما هي إلا العاطفة الإنسانية التي نطلق عليها اسم الكبرياء، أو احترام الذات، حين نكون راضيين عنها، أو الغرور والصلف والأنانية حين لا نكون راضين عنها⁽³⁶⁾. وفي الواقع فإن علم النفس الاجتماعي لم يغفل هذه المسألة. لأنه تبين أن الكثير من الصراعات التي تنشأ بين عصابات الأحياء والجماعات الدينية والأمم، تستند على مشاعر الافتخار المبالغ فيها بالانتماء إلى الزمرة أو الجماعة⁽³⁷⁾. ويزداد الوضع تعقيدا بسبب وجود الدوافع التدميرية لدى الإنسان، يضاف إليها الميول السادومازوخية والسيكوباتية وهذات العظمة⁽³⁸⁾. كما حاول بعض الفلاسفة الكشف عن أهمية هذه العناصر ذات البعد النفسي في سلوك الإنسان والجماعات.

فهذا أفلاطون يخصص في محاورة الجمهورية جزءا مهما للحديث عن هذا الشعور لدى الإنسان من خلال التطرق لفكرة التيموس. في هذه المحاورة يكشف عن وجود علاقة بين التيموس وتقييم المرء لنفسه. ويتمظهر التيموس لدى أفلاطون في صورتين، أو يتفرع إلى نوعين، الأول عندما يرغب الإنسان في نيل الاعتراف بالتفوق على الآخرين، وأطلق عليه كلمة الميجالوتيميا أو تضخم الذات، وتظهر لدى المغرورين عادة. والنوع الثاني من التيموس يكون عندما يرغب الإنسان في نيل الاعتراف بوصفه مساويا لغيره وأطلق على هذا النوع مصطلح الايسوثيميا أو التعادلية. والتيموس سواء في صورتها المتواضعة الايسوثيميا، أو في صورتها المترفعة الميجالوتيميا، فإنها بحسب فوكوياما كانت موضوعا محوريا في الفلسفة السياسية الغربية مع اختلاف الأسماء التي أطلقها المفكرون على هذه الظاهرة⁽³⁹⁾.

5- الزواج والعنصرية:

لقد صنع الاستعمار الأوروبي في إفريقيا وفي مناطق مختلفة فئات من الشعوب مسلوقة الإرادة، مقتنعة تماما بأن حياتها مرتبطة بالإنسان الأبيض. مجسدا بذلك الأفكار العنصرية على أرض الواقع. فكان الامتهان للملونين هو السائد، ولم يقتصر الأمر على سلب خيرات إفريقيا، بل امتد التدمير ليشمل وعي الأفارقة، عن طريق اختلاق تاريخ جديد لهم، واصطناع وعي جديد لا يمت بصلة إلى ما كان يعرفه الآباء والأجداد. وقد نجح الاستعمار في ذلك إلى حد كبير، لدرجة أن بعض الأفارقة يجدون صعوبة في التحرر من النماذج الزائفة والقوالب التي صنعها الغرب وألبسهم إياها⁽⁴⁰⁾.

5-1 اتصال الأوروبيين بالزواج:

يعود اتصال الغرب بزواج إفريقيا لبداية القرن السادس عشر، عندما شرع البرتغاليون في اكتشاف غرب هذه القارة بحثا عن الذهب، ولم يمر وقت طويل حتى أسسوا هناك مراكز لتجارة الرقيق ونقلهم نحو أوروبا، ثم لاحقا أمريكا دون أدنى اعتبار لأدميتهم. متأثرين في ذلك بما يزخر به المخيال الغربي من أفكار عنصرية تجاه الملونين بشكل عام، والزواج على وجه الخصوص. إنهم ينظرون إلى الزواج باعتبارهم كائنات مركبة من الغباء والأوهام، والخضوع مع افتقارهم إلى الذكاء، إنهم مجرد أطراف وأعضاء، ولون، ورائحة، ولحم وشهوة. هذا ما ذكره باستكار المفكر الكاميروني أشيل مبمبي Achille Mbembe⁽⁴¹⁾. ثم حذت دول أوروبا الغربية حذو البرتغال، والكل يريد أن ينال حظه من خيرات إفريقيا. فتم اقتسامها بين بلجيكا وفرنسا وألمانيا وبريطانيا وإيطاليا وإسبانيا، واستمر

الاستعمار هناك زما غير يسير. وعندما انسحب في الستينيات من القرن العشرين، ترك خلفه دولا اصططنعها بعد تفكيكه لوحدة القبائل التي كانت قائمة من قبل، ليسهل عليه التحكم فيها ونهب خيراتها بعد جلائه⁽⁴²⁾.

5-2- مأساة الزواج:

في أحد نصوصه التي كتبها فرانز فانون *Frantz Fanon 1925 - 1961* في كتابه بشرة سوداء أقنعة بيضاء، *Peau noire, masques blancs* يمكن تلمس مأساة الزواج، قال فيه: "في القطر لا يعود الأمر متعلقا بمعرفة جسمي بصيغة شخص ثالث، بل بصيغة عدة أشخاص، بدلا من مقعد واحد في القطر، كانوا يتركون لي مقعدين، ثلاثة مقاعد"⁽⁴³⁾. إنه يشعر بالتمييز العنصري في كل مكان، كونه منبوذاً، بدليل أن المسافرين البيض يتحاشون الجلوس إلى جانبه. وفي نفس الصفحة يعبر عن حجم الألم الذي يشعر به إزاء التمييز والعنصرية: "كنت في آن مسؤولا عن جسمي، مسؤولا عن عرقي عن أجدادي، كنت ألقى على ذاتي نظرة موضوعية اكتشف سوادي، سماتي الإثنية، وكانت تخترق طيلة أدني: أكل لحم البشر، التخلف العقلي، الفتشية، العيوب العرقية"⁽⁴⁴⁾. ثم ذكر قصة تراجيدية لتأكيد هذا المعنى، وفحواها أن طفلاً أبيض كان يتجول مع أمه البيضاء في يوم بارد، وفجأة وقعت عيناه على زنجي يرتعد من البرد، فظن الطفل أنه يرتعد من الغضب، فأخذ يرتعش خوفاً ثم ارتدى بين ذراعي أمه، صارخا: سيأكلني الزنجي⁽⁴⁵⁾. من الوصف ندرك أن مشكلة الطفل ليست مع البرد، لأن صناعة النسيج في أوروبا تتكفل به، وإنما مشكلته مع لون الزنجي، وحركات جسمه. مشكلته مع ما سمع في محيطه حول الزواج، وأنهم يختلفون عن الإنسان الأبيض. وأنه نموذج أولي لصورة قبل بشرية، غير قادر على التخلص من حيوانيته⁽⁴⁶⁾، مشكلته مع الصورة النمطية للزواج باعتبارهم يشكلون مصدر خطر.

وقد انعكس هذا الانطباع على قطاع واسع من الغربيين، فأصبح الشر عندهم مقترنا بالسود، والطاعون أسود، والجحيم أسود، وكذلك الخطيئة والموت والحرب والمجاعة، في المقابل كل خير أبيض، والعدالة بيضاء، والحقيقية بيضاء⁽⁴⁷⁾. ومع أن الأديان لا تقر التمييز العنصري، والعلم أكد أنه لا يوجد فرق بين أنواع البشر على المستوى البيولوجي، إلا أن الزواج لازالوا يعانون من التمييز العنصري، ويُنظر إليهم على أساس أنهم أدني من الإنسان الأبيض وفي أفضل الأحوال هم مجرد آلات ومصدر للطاقة⁽⁴⁸⁾. وما يلفت الانتباه أن المستعمر تمكن من خلق تمييز عنصري آخر بين الزواج أنفسهم، أو ما يمكن وصفه بالعنصرية البينية.

5-3- البرجوازية الزنجية والعنصرية البينية:

ظهرت في بعض المستعمرات خاصة الفرنسية ومع مرور الوقت طبقة وسطى تتألف من الزواج الأوفياء للمستعمر، وهم في الغالب موظفون حكوميون، هذه الطبقة كانت تساعد المستعمر في التغلغل داخل المجتمع، مقابل تمكينها من بعض المزايا، مثل السماح بتعليم أبنائها في المدارس النظامية، مع إمكانية مواصلة المتفوقين منهم الدراسة في الجامعات الأوروبية، لذلك كانت هذه الطبقة تأنف الاتصال بأبناء جلدتها.

هذه الظاهرة رصدها فرانز فانون في المارتنيك مسقط رأسه، المستعمرة الفرنسية التي لازالت تابعة للمستعمر حتى يومنا هذا. هناك لاحظ كيف يتحول الزنجي بعد زيارته لفرنسا، فيشعر أنه ابتعد عن جنسه كثيرا وأصبح غريبا عنهم، قال فانون: "الأسود الذي عاش بعض الوقت في فرنسا، يعود منها ويتحول جذريا، ولكي نعبّر عن فكرتنا بمصطلحات من علم الوراثة، نقول إن نمطه المظهري يتعرض لتحول نهائي مطلق... حتى تشعر من خلال مشيئه شبه اللطيفة، أن قوى جديدة قد انفلتت من عقالها، وعندما يلتقي صديقا أو رفيقا لا يعود يُعرب عن نفسه بالحركة العضدية الزراعية الواسعة. ينحني باحتشام، فالصوت الأبح عادة يتناهي إلى أسماعنا، فيُغيّر من

مخارج الحروف عند نطقه بالفرنسية، فيحذف الراء من كلمة مارتينيك فتصبح مانتيك، ومن كلمة فرانس فتصبح فانس⁽⁴⁹⁾. كل ذلك تزلفا وتقربا للإنسان الأبيض. وحتى تؤكد هذه الطبقة للمستعمر أنها تخلصت من ماضيها وثقافتها، فإنها تشرع في التنازل طوعا عن هويتها ولغتها، وتلتزم الحديث بالفرنسية، وهذا هو ديدن البرجوازية في الأنتيل التي تفرض على أبنائها احتقار اللغة العامية⁽⁵⁰⁾.

إن الأنتيليين حسب فرانز فانون يخلون عندما يُستَبَّ بأنهم سينيغاليون، ذلك لأن الأنتيلي أضحى في نظرهم ويتوجيه من المستعمر أفضل من الأسود الأفريقي، بمعنى أنه أقرب من الأبيض. بل ويغضبون من أقاربهم في الكارييب والغوادلوب عندما ينتحلون شخصية الأنتيلي. يعني أن الأنتيلي أصبح تقريبا إنسان آري (أسود). والغريب أن هذه الفكرة تسلت لبعض الأفارقة الذين يسعون دائما لإرضاء سيدهم الأبيض، فينكر البيني والكونغولي أصولهم ويدعون أنهم أنتيليين⁽⁵¹⁾. ليخلص فانون إلى حقيقة أن الأسود الأنتيلي بعدما كان عبدا للأبيض راح يستعبد نفسه بنفسه⁽⁵²⁾.

شكلت هذه الفئة ما يُعرف عنده بالبرجوازية الزنجية في المارتينيك، والتي كانت تعمل بدون هوادة على الاقتراب قدر الإمكان من المستعمر، في الوقت الذي تسعى للابتعاد عن بني جلدتها. فالأنتيلي حسب فانون لا يحسب نفسه أسود، بل أنتيلي، أي أفضل من الزوج الآخرين. يتصرف الزنجي الأنتيلي هنا كأنه أبيض والحال أنه زنجي. وسيعرف الزنجي طال الزمن أو قصر أنه لا يختلف عن بني جلدته في نظر المستعمر، عندما يصل إلى أوروبا، وحينها سيتأكد أنه مثل السنيغالي أو غيره من الأفارقة، فالكل زوج بنظر المستعمر⁽⁵³⁾. نفس الملاحظة سجلها أشيل ميمبي في الولايات المتحدة فقال: لقاء زوج الولايات المتحدة مع زوج إفريقي يشكل من الوهلة الأولى لقاء مع آخر⁽⁵⁴⁾، وكأنهم لا ينحدرون من جنس واحد.

وفي الواقع كتاب فرانز فانون بشرة سوداء أقتعة بيضاء، هو دراسة في سيكولوجية العنصرية، حاول من خلاله فضح الهيمنة الكولونيالية على نفسية المستعمر في ضوء نتائج علم النفس الحديث، ومقولات التحليل الماركسي للثقافات الطبقي بين أفراد المجتمع. ويرى البعض أنه كان موجها تحديدا لهذه الطبقة من الزوج التي تسعى للاندماج مع المستعمر، وتتفر من التعامل مع الزوج الآخرين. إنه يعني بأصحاب البشرة السوداء والأقنعة البيضاء، تلك النخبة البرجوازية الزنجية، التي تبادلت الأدوار مع الطبقة الكولونيالية البيضاء، لترسخ أقدامها أكثر في مناطقها الجديدة. وقد اكتشف فانون وهو الطبيب النفساني بملاحظته الدقيقة، أن النخبة الزنجية كانت تشعر أن البشرة السوداء، تحول دون انصهارهم واندماجهم التام مع المستعمر الأبيض، فحاولت هذه الفئة ستر لونها بالانغماس دون حدود في ثقافة المستعمر، والتغني بقيمه والتحلي بها⁽⁵⁵⁾، ونبذ كل ما له علاقة بثقافتها الأصلية. ولو صح ما نقله محمد الميلي عن مصطفى الأشرف فإن فانون نفسه كان يعتقد أنه أوروبي⁽⁵⁶⁾. وبالتالي هو نفسه كان ضحية لهذا الذوبان في المستعمر والطموح للاندماج فيه، لكن فانون وبعد اطلاعه على آراء مناهضة للاستعمار واحتكاكه بمناضلين يعملون على إعادة الاعتبار للزوج في المارتينيك وغيرها، عقد العزم على دراسة مشكلة السود وكيفية رفع الظلم المسلط عليهم.

وظهرت في الجزائر إبان الاحتلال الفرنسي نخبة شبيهة بالبرجوازية الزنجية في المارتينيك، كلاهما يحرصان على إرضاء الاستعمار وأقصى ما يريدون هو أن يتفضل عليهم المحتل بالمساواة مع المواطنين القادمين من أوروبا في الحقوق أو ما يعرف بالاندماج، مع نفورها من السكان الأصليين لا سيما من يرفض الخضوع للمحتل. وقد كان انسجام هذه الفئة مع المستعمر في الجزائر أسهل نسبيا منه في جزر الأنتيل وإفريقيا السمراء، بسبب

تقارب لون البشرة بين الطرفين. بالإضافة إلى اقتناع البعض منهم وبوحي من الفرنسيين أنهم ينحدرون من أصول أوروبية، في حين كان على الزوج في المارتينيك بذل جهد مضاعف من أجل الانسجام مع المحتل لتخطي فارق اللون.

لقد وجد في الجزائر نفس الممارسات التي يعاني منها السكان الأصليون في المارتينيك، رغم أنهم من جنس متوسطي، ولونهم قريب إلى حد ما من لون المستعمرين، لكن هذا لم يشفع لهم، فكانت معاملة الاستعمار لهم لا تختلف عن معاملة السود. وهنا أدرك أن الجزائريين بالنسبة للفرنسيين هم زوج بشرتهم ليست سوداء، أو زوج بيض إن صح التعبير. وهذا ما يفسر استخدام فرانز فانون لكلمة العرب إلى جانب الزوج عندما يكون في معرض الحديث عن الاضطهاد الذي يتعرض لهم الانديجان.

هذه الظاهرة التي جلبت انتباه فرانز فانون هي نفسها الظاهرة التي عالجها من قبل العلامة ابن خلدون في إطار أشمل وهو خضوع المنهزم للمنتصر، ولم يجد تفسيراً مقبولا لها، إلا باستناده إلى العوامل النفسية، فتبين له أن الرغبة في تقليد الأمم القوية تنطلق من داخل الأنفس المهزومة، والمغلوبة على أمرها، وهنا وضع ابن خلدون قاعدة عامة تفيد بأن المغلوب يقلد الغالب دائماً، والسبب في ذلك كما يقول هو: "أن النفس أبداً تعتقد الكمال في من غلبها وانقادت إليه، إما لنظره بالكمال بما وقر عندها من تعظيمه، أو لما تغالط به من أن انقيادها ليس لغلب طبيعي، وإنما هو لكمال الغالب، فإذا غالطت بذلك حصل اعتقاداً فانتحلت جميع مذاهب الغالب وتشبهت به وذلك هو الاقتداء"⁽⁵⁷⁾. ودليله على ذلك أن المغلوب يتشبه بالغالب في ملبسه ومركبه وسلاحه وفي سائر أحواله⁽⁵⁸⁾.

6- العنف سبيل لنيل الاعتراف:

كان فرانز فانون يدرك أن غيره من الزوج يقاسمونه نفس الشعور بالظلم والامتهان وسلب الإنسانية منهم، لكنه يعلم أيضاً أنه ليس من السهل إقناع السود بالتصدي للعنصرية لاسيما بعد أن تعود الكثير منهم على مكانتهم، واستسلموا لمصيرهم، فخضعوا للمستعمر الأبيض. لكنه لم يستسلم فحاول عن طريق كتاباته، تنبيه بني جلدته أن الأمر ليس كما يتصورون، وأنه بالإمكان التصالح مع أجسامهم وألوانهم، مستعينا في ذلك بأدوات وفرها التوجه اليساري في الفكر الغربي والفلسفة الإنسانية التي أصبحت تُقدس الإنسان بصرف النظر عن جنسه ولونه، ومتمكناً على الزخم الثوري الذي اقتبسه من الثوار في الجزائر ضد المستعمر الفرنسي.

6-1- القابلية للاستعمار من وجهة نظر فانون:

حاول فرانز فانون نقد نظرية عالم النفس أوكتاف دومينيك ماموني Dominique Octave Mannoni 1899. التي مفادها أن الزنجي فطرياً له القابلية للاستعمار، فقال: لقد توصل - السيد ماموني - بكل أسف إلى نظرة مفرطة في شموليتها للظواهر البسيكولوجية التي تحكم علاقة المستعمر بالمستعمر⁽⁵⁹⁾. إن هذه النظرية تبرر للمستعمر ما يقوم به من أعمال شنيعة ضد الشعوب المستعمرة، خاصة عندما أدعى دون دليل وجود بذور الدونية والانحطاط بصفة فطرية لدى الزوج، وأن الدونية كانت موجودة فيهم قبل الاستعمار⁽⁶⁰⁾. وأن هذا العائق النفسي والبيولوجي سيمنع الزنجي من تغيير مصيره. لأن القابلية للاستعمار عند مانوني مستقرة في أعماق النفس الزنجية، وليس من السهل التخلص منها. بل يكون الاستعمار هو مطلبهم وغايتهم⁽⁶¹⁾. الأمر الذي دفع فرانز فانون لاستتكار هذه النظرية، ودعا صاحبها إلى التحلي بالشجاعة في قول الحقيقة، التي تفيد بأن الزنجي إنسان له كرامته، وإن كانت تبدو عليه سمات الانحطاط، فإن الاستعمار الغربي هو السبب، الذي استعمل أساليب

منحطة دفعت الزوج للظهور بهذا المظهر البائس، ولا علاقة لذلك بمقولة القابلية للاستعمار، إن المستعمر هو الذي خلق هذه الشخصية ولم تكن فطرية في الزوج⁽⁶²⁾. و بالإمكان التخلص من هذه الصفات وإرغام المستعمر على الاعتراف بإنسانية وكرامة الزوج ولو تطلب الأمر استخدام العنف.

6-2- دعوة لنيل الاعتراف بالعنف:

كان فرانز فانون يدعو لمواجهة مشكلة استرداد الهوية بالعنف مع أنه في بداية تكوينه الفكري كان مسالما وداعيا لافتكاك الحقوق بالحوار، لكنه وجد الأمر لا يفي بالغرض، فتحول إلى ثائر داعيا لمقارعة المستعمر بالعنف، جالبا لنفسه غضب الجميع، بداية من المستعمر، مروراً بأصدقائه اليساريين الذين يرفضون العنف بكل أشكاله، وصولاً إلى الزوج ومن هم في حكم الزوج. وكانت البداية بتوجيه النقد لنظرية الزوجية.

6-2-1- نقد نظرية الزوجية:

كان فانون معجبا بآراء الشاعر المارتينيكي إيمي سيزار *Aime Cesaire* 1913 . 2008 ودفاعه عن الزوج عبر ما بات يُعرف بنظرية الزوجية، وهي حقل معرفي ظهر في أوروبا في النصف الثاني من القرن العشرين، أهتم مؤسسوه وهم غالبا ينحدرون من أصول إفريقية أمثال الشاعر السينغالي ليوبولد سيدار سينغور *Leopold Sedar Senghor* 1906 - 2001 والزعيم الغاني كوامي نكروما *Kwame Nkrumah* 1909 - 1972، بالإضافة إلى إيمي سيزار كما تقدم، هؤلاء كان لهم دور في الارتقاء بالأدب الإفريقي، ودور في نشر الوعي لدى الزوج بأهمية الشعور بانتمائهم لأفريقيا وضرورة انسجامهم مع ذواتهم.

إلا أن فرانز فانون، وبعد نقد ذاتي لهذه النظرية، قرر التراجع عن الأفكار التي تطرحها، ثم راح يحذر منها. لأنه اكتشف فيها فلسفة تحاول حل مشاكل الحاضر بتصورات من الماضي، فلسفة تكتفي بالوعي بسواد البشرة أو الوعي بعدم بياضها، ثم تسعى لتمجيد الزوجية باستعراض بعض القيم الزنجية التي ذكرتها الأساطير القديمة هنا وهناك. وتبين له أن هذه النظرية لن تنجح إلا في خلق لدى من يستمع إليها شعورا بالارتياح، لكن مشاكله تظل عالقة وربما تتعد أكثر. إنها في الواقع حسب فانون تخنق كل ثورة نفسية قد تعود بالفائدة على الزوج. واستدل على ضررها باحتفال المستعمر بها وبرموزها، لأنها تساعد في هيمنتها على المستعمرين، فتقطن فانون لضررها، وشرع يحذر منها بفكره وعمله في الميدان⁽⁶³⁾.

ومن جهة أخرى استنتج أن مفكري ومنتسبي هذا التيار متناقضون مع أنفسهم، فبينما يمجدون إفريقيتهم ويدعون لإحياء التراث الحضاري الإفريقي، وجدهم في نفس الوقت على اتصال وثيق بالمحتل، الأمر الذي دفعه للرد بقوة على أستاذه إيمي سيزار بسبب ترويجه للتصويت على الاستفتاء الخاص ببقاء جزر المارتينيك ضمن السيادة الفرنسية مع تمتعها بالحكم الذاتي، ووجده يدعو في نفس الوقت وفي تناقض صارخ الأهالي للتمسك بثقافتهم الإفريقية. متناسيا أن زنجية الزنجي أمر مسلم به ولا تحتاج إلى الكتابات لبلورتها وإبرازها.

وقد يكون لهذه الانتقادات دور في تراجع فكرة الزوجية وافتقادها لزخمها وتجاوب الجماهير معها في الدول الإفريقية المستقلة، ثم انحسارها لاحقا تاركة المجال لمصطلح آخر وهو الإفريقانية *panafricanisme* التي تسعى للبحث عن حلول ملموسة لمشاكل القارة الإفريقية، دون الاكتفاء بالحلول النظرية، إلا أنها كسابقتها لم تفلح بعد في الرفع من قيمة الأفارقة.

6-2-2- العنف لنيل الاعتراف:

بدل الاكتفاء بالتطهير الذي قد يساهم في تعقد وضعية الزواج، حاول قانون إقناع العالم والإنسان الأبيض في أوروبا وأمريكا الشمالية أنهم مخطئون. ذلك لأن مشكلة الزنوجة معقدة. فعندما قارن وضع الزنجي بوضع اليهودي في النصف الأول من القرن العشرين، وجد أن اليهودي أقل ضررا من الزنجي، فاليهودي في نهاية المطاف هو أبيض، ولولا بعض السمات يمكنه أن يمر أمام الناس دون أن يجلب الانتباه، لكن مع الزنجي ما من فرصة تتاح له، فهو مُحَدَد ومُتَعَيَّن من الخارج، إنه ليس عبد الفكرة التي يُكوِّنُها الآخرون عنه مثل اليهودي، بل مظهره الخارجي ولون جلده هو سبب مشاكله⁽⁶⁴⁾. فما هو الحل لتجاوز هذه الأزمة وإرغام الآخر على الاعتراف بالزنجي؟

يكن الحل في ممارسة العنف ضد المستعمر، وضد العنصري، إن العنف يحقق للمُضطَهَدِين فائدة مزدوجة، ففي حالة قيام شخص أسود بالقضاء على مستعمر أبيض دفاعا عن هويته وكرامته، فإنه في الوقت الذي يقضي فيه عدوه، فإنه سيقْتَلُ في نفسه أيضا ذلك العبد الضعيف المُستَكِين الذي ورثه عن أجداده. وهذا يعني أنه بفعله هذا يكون قد تحرر خارجيا وداخليا بضربة واحدة. وهذا ما شاهده فانون في جبال الجزائر عبر الملاحم التي سجلها ثوارنا. ومنه ليس على الأسود أن يصارع الطبيعة محاولا أن يكون أبيض، وليس في حاجة لوضع قناع أبيض، وليس في حاجة لاستعطاف المستعمر، بل عليه فقط اكتشاف قدراته وإمكانياته، ثم تجسيد ذلك في صورة مقاومة عنيفة ضد العدو وفي هذا قال: "قررت أن أؤكد لنفسني كأسود طالما أن الآخر متردد في الاعتراف بي، لم يبق سوى حل واحد: جعله يعرفني"⁽⁶⁵⁾. كيف ذلك؟ عن طريق الكفاح ضد المستعمر بكل الأساليب المتاحة من أجل التحرر ومن ثم استرجاع الكرامة والاعتزاز بالأمة.

وبالنسبة لمحمد الميلي فإن تحول فانون نحو العنف في التعامل مع المستعمر، كان مقترنا بالتحاقه بصوف الثورة الجزائرية، ليؤكد أن هذه الأخيرة هي التي أمدته بتصورات جديدة ساعدته على الفهم الصحيح لطريقة التعامل مع الاحتلال. وهذا يعني عند الميلي، أنه لا قيمة للآراء التي يدعي أصحابها أن الثورة الجزائرية كانت في حاجة لإسهامات فانون النظرية، ولا معنى لوصفه بأنه مفكر هذه الثورة مثلما كان جان جاك روسو مفكر الثورة الفرنسية⁽⁶⁶⁾. والصحيح عنده أن فانون هو الذي استفاد من الثورة الجزائرية، فغيرت وجهة نظره في كيفية التعامل مع المستعمر⁽⁶⁷⁾.

6-2-3- واقع الزواج في عالمنا المعاصر:

بدأت المُعاناة الحقيقية للزواج مع الاستعمار الغربي لأفريقيا، الذي لم يتردد في حرمانهم من خيراتهم واستغلالهم إلى أقصى الحدود، ثم أخذ يتعامل معهم كسلعة فنقلهم إلى الولايات المتحدة وأمريكا الجنوبية لاستغلالهم في الزراعة وغيرها. إلا أن السود وتحت تأثير الأفكار التحررية، نجدهم كغيرهم من البشر يسعون للتحرر من رقة الاستعباد، فكانت البداية في الولايات المتحدة الأمريكية، التي شهدت حربا أهلية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، بسبب تباين المواقف حيال حقوق السود بين مؤيد ومعارض. وفي النهاية رجحت كفة المؤيدين بزعامة أبراهام لينكولن *Abraham Lincoln* 1809 . 1865، وتم إلغاء العبودية سنة 1863 بشكل رسمي في ربوع الولايات المتحدة الأمريكية.

إلا أن هذه النتيجة لم ترق لبعض الرأسماليين البيض، فحاولوا الالتفاف على مخرجات الحرب الأهلية، وقرار إلغاء العبودية، إن لم يكن بعودة الاستعباد، فلا أقل من إشعار الزواج بأنهم أقل قيمة من البيض. وهنا ظهرت

قوانين عنصرية في الولايات المتحدة بداية من 1870 تحضر على السود ارتياد الأماكن العامة المخصصة للبيض بما في ذلك المؤسسات التعليمية، ومنعهم من ركوب المواصلات الخاصة بالبيض. واستمر التحايل على القوانين التي توجب احترام إنسانية الزوج لغاية عام 1954، وهي السنة التي عرفت ظهور حركة الحقوق المدنية. مع مارتن لوثر كينغ *Martin Luther King* 1929 - 1968، الذي عبر أحسن تعبير عما يتطلع إليه الزوج، فكان النضال عن طريق الوسائل المشروعة، لاسيما المسيرات والتظاهرات. ثم صعد الموقف زميله مالكوم إكس *Malcom X* 1925 - 1965، عندما رفع قضية السود إلى هيئة الأمم المتحدة، وكانت النتيجة إلغاء قوانين الفصل العنصري عام 1968، وإقرار قانون الإسكان العادل الذي يمنع التمييز في السكن على أساس العرق والجنس والدين. وكانت الأمم المتحدة قبل ذلك قد أعلنت في 20 نوفمبر 1963 عن قانون يمنع جميع أشكال التمييز العنصري في جميع أنحاء العالم، بكافة أشكاله ومظاهره، واعتباره ظلما لا مبرر له، وامتهانا لكرامة الإنسان، وحددت الأول من شهر مارس يوما عالميا للقضاء على التمييز العنصري، تذكيرا بالأعمال الشنيعة التي قامت بها الشرطة في جنوب إفريقيا سنة 1960، أين أطلقت النار وقتلت 69 شخصا كانوا مشاركين في مظاهرة سلمية ضد قوانين المرور المفروضة من طرف نظام الفصل العنصري.

وإذا كان زواج إفريقيا جيء بهم إلى الولايات المتحدة كعبيد، فإن الدول الاستعمارية الأوروبية مثل فرنسا وبلجيكا وألمانيا وإيطاليا وهولندا وإسبانيا هي التي استولت على أراضي الأفارقة، ثم أخذت تُسيمهم ألوان العذاب في بلادهم، وحتى بعد نيل الاستقلال عمل الاستعمار على نهب خيرات السود ونقلها إلى أوروبا، ولم يتخلص الزوج في جنوب إفريقيا من نظام التمييز العنصري حتى سنة 1992 عندما سقط نظام بريتوريا العنصري وتم تنصيب القائد الرمز نيلسون مانديلا *Nelson Mandela* 1918 - 2013 م رئيسا للبلاد.

كان العصر مليئا بالأحداث المؤلمة بالنسبة للزوج، لكنه في نفس الوقت كشف عن بارقة أمل تفيد بأن السود بإمكانهم العيش في سلام إلى جانب بني جنسهم من البشر، وبإمكانهم الحلم والمشاركة في الحضارة الإنسانية، وإثراء الثقافة العالمية. وبالفعل تمكن الكثير منهم من الانخراط في الحياة العامة، بل وتمكن أحدهم من الوصول إلى البيت الأبيض كرئيس للولايات المتحدة، إلا أن هذا لم يكن كافيا. ومن حين لآخر نسمع بمأساة هنا وهناك تذكرنا بمعاناة الإنسان الزنجي على مر تاريخه، وتؤكد أن النزعة التدميرية لدى الإنسان الأبيض مخفية عن الأنظار فقط، لكنها متوثبة للظهور كلما كانت بصدد إنسان أسود يريد أن يعيش كما يعيش غيره من الناس. ومنذ فترة قصيرة وبالضبط سنة 2020 قضى شاب أسود تحت ركبة شرطي أمريكي خنقا، وتسببت الفاجعة في موجة من الاحتجاجات والمظاهرات أعادت إلى الواجهة مقولة مارتن لوثر كينغ لدي حلم، وبعدها أصبحت أمريكا تسجل قتلى من ذوي البشرة السوداء ضحايا العنف والعنصرية، ونفس الأمر بالنسبة لأوروبا، وأصبحنا نرى مثل هذه المظاهر حتى في بلادنا الإسلامية، مع أن ديننا يحظر مثل هذه التصرفات، ويدعو للتعامل مع البشر بمقياس التقوى فقط، فكلنا لأدم وأدم من تراب.

خاتمة:

ما نخلص إليه في نهاية هذه المقالة، أن الاعتزاز بالهوية حق لكل الشعوب بصرف النظر عن ألوانهم وأديانهم وثقافتهم وأجناسهم، وهو حق يكفله القانون الدولي والأعراف والأديان. إلا أن جشع القوى الكبرى وحرصها على الاستحواذ على مقدرات الأمم الضعيفة، واستنفاد ثرواتها ومقدراتها الطبيعية. واعتبارها سوقا لمنتجاتها، حال دون حصول الدول الإفريقية على استقلالها التام، تارة بفعل الضغوط الخارجية، وتارة

بالعمالة من الداخل، وفي كل الحالات لازال الحلم الذي رواد فرانز فانون وغيره من المفكرين الأفارقة في الارتقاء بالزنج لما هو أفضل بعيد المنال. وها نحن نلج العقد الثالث من القرن الواحد والعشرين بنفس الأزمات التي كانت في بداية القرن العشرين، وأحيانا نشعر بأن الأمر يزداد سوءا، خاصة مع الاضطرابات السياسية التي تعم أغلب دول الساحل، والانقسامات التي تتعرض لها الدول الإفريقية. ولا حل لمشكلة الأفارقة إلا بالوعي، ونشر الفكر التحرري، والإيمان بقدرات شعوبها، وقد يكون من المناسب استحضار رموز النضال الإفريقي أمثال فرانز فانون وغيره، وحث الشباب على مواصلة المسيرة التي بدأها هؤلاء، لأن مستقبل إفريقيا بيد أبنائها.

الإحالات والهوامش:

- 1- ابن منظور، (1970)، لسان العرب المحيط، دار لسان العرب، بيروت، المجلد الثاني، ص 290.
- 2- أميرة الشيخ رضا فرحات، (2011)، الزنج وثورتهم المنسية، دار المحبة البيضاء، ط 1، بيروت، ص 15.
- 3- عماد الدين إسماعيل أبي الفداء، (1968)، المختصر في أخبار البشر، الجزء 1، تحقيق الدكتور، محمد زينه محمد عزب، مكتبة المثني، بغداد، ص 95.
- 4- أبو الفرج عبد الرحمن بن الجوزي، (1998)، تنوير الغبش في فضل السودان والحبش، تحقيق مرزوق علي إبراهيم، دار الشريف للنشر والتوزيع، ط 1، الرياض، ص 40.
- 5- ول ديورانت: قصة الحضارة، حياة اليونان، ترجمة محمد بدران، الجزء 2، من المجلد 2، دار الجيل، لبنان، ص 62.
- 6- زيد خلدون جميل، لماذا شرع أرسطو العبودية والعنصرية في اليونان القديمة؟ القدس العربي، اطلع عليه يوم: 30 . 04 . 2020، <https://www.alquds.co.uk>
- 7- ك، مادهو بانيكار، (1998)، الوثنية والإسلام، تاريخ الإمبراطورية الزنجية في غرب افريقية، ترجمة، أحمد فؤاد بلبع، المجلس الأعلى للثقافة، ص 38.
- 8- محمد بن عبد المنعم الحميري، (1984)، الروض المعطار في خبر الأقطار، معجم جغرافي، حققه د. إحسان عباس، مكتبة لبنان، ط 1، بيروت، ص 74.
- 9- أبو الحسن علي بن الحسين بن علي المسعودي، (1973)، مروج الذهب ومعادن الجوهر، دار الفكر، ط 5، بيروت، ص 83.
- 10- فاطمة قدورة الشامي، (2009)، الرق والرقيق في العصور القديمة، والجاهلية وصدر الإسلام، دار النهضة العربية، ط 1، بيروت، ص 56.
- 11- نادر كاظم، تمثيلات الآخر، (2004)، السود في المتخيل العربي الوسيط، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط 1، بيروت، ص 506.
- 12- أحمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد، حديث رقم 23489، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، ط 1، 2001، المجلد 38، ص 474.
- 13- فاطمة قدورة الشامي، (2009)، الرق والرقيق في العصور القديمة، والجاهلية وصدر الإسلام، مرجع سابق، ص 56.
- 14- نادر كاظم، تمثيلات الآخر، مرجع سابق، ص 529.
- 15- محمد سهيل طقوش، (2014)، تاريخ الزنج والقرامطة والحشاشين، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، بيروت، ص 19.
- 16- أحمد علبى، (2007)، ثورة الزنج وقائدها علي بن محمد، دار الفاربي، ط 3، بيروت، ص 129.
- 17- طه حسين، (1985)، ألوان، دار المعارف للطباعة والنشر، مصر، ص 164 - 165.
- 18- ابن خلدون، (2003)، مقدمة ابن خلدون، دار الفكر، ط 1، بيروت، ص 104.
- 19- المرجع نفسه، ص 108.
- 20- المرجع نفسه، ص 109.
- 21- David Hume , essay moral, political, and literary, 1V, Longmans, Green, and co. London ,1889, p 252.

- 22- علي أسعد وطفة: الوجه العنصري المظلم في الفلسفة الكانطية، منشور على موقع مجلة نقد وتحرير، اطلع عليه يوم 7 . 06 . 2022، <https://tanwair.com/archives/15104>.
- 23- فريدريك هيجل، (2008)، العقل في التاريخ، المجلد الأول من محاضرات في فلسفة التاريخ، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، ط 3، بيروت، ص 173.
- 24- المرجع نفسه، ص 173.
- 25- المرجع نفسه ص 172.
- 26- علي أسعد وطفة، الوجه العنصري المظلم في الفلسفة الكانطية، <https://tanwair.com/archives/15104>، مرجع سابق
- 27- فريدريك هيجل: العقل في التاريخ، مرجع سابق، ص 174.
- 28- المرجع نفسه، 178.
- 29- المرجع نفسه، 183.
- 30- غوستاف لوبون، (1957) السنن النفسية لتطور الأمم، ترجمة، عادل زعيتير، دار المعارف، د ط، مصر، ص 48.
- 31- المرجع نفسه، ص 10.
- 32- أدولف هتلر، كفاحي، (1975)، دار الكتب الشعبية، ط 2، بيروت، ص 61.
- 33- صفات سلامة، جيمس واطسون والتصريحات المثيرة ومسؤولية العلماء، صحيفة الشرق الأوسط، العدد، 10564، الصادرة يوم، 31 أكتوبر 2007، النسخة الإلكترونية، الموقع الرسمي للجريدة <http://www.aawsat.com/default.asp>
- 34- فرانسيس فوكوياما، (1993) نهاية التاريخ وخاتم البشر، ترجمة حسين أحمد أمين، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ط 1، القاهرة، ص 137.
- 35- فريدريك هيجل، (2006)، فينومينولوجيا الروح، ترجمة ناجي المونلي، المنظمة العربية للترجمة، ط 1، بيروت، ص 193.
- 36- فرانسيس فوكوياما، نهاية التاريخ وخاتم البشر، مرجع سابق، ص 142.
- 37- وليمو. لامبرت. وولاس إ. لامبرت، (1993)، علم النفس الاجتماعي، ترجمة سلوى الملا، دار الشروق ط 2، القاهرة، ص 206.
- 38- عبد القادر طه، (1988)، علم النفس وقضايا العصر، دار المعارف، ط 5، القاهرة، ص 298.
- 39- فرانسيس فوكوياما، نهاية التاريخ وخاتم البشر، مرجع سابق، ص 166.
- 40- أريك هويسباوم، تيرنس رينجر (2004)، ترجمة شيرين أبو النجا وآخرون، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، ط 1، جامعة القاهرة، ص 279.
- 41- أشيل مبمبي، (2018)، نقد العقل الزنجي، طواهري ميلود، ابن النديم للنشر والتوزيع، ط 1، وهران، ص 64.
- 42- الموسوعة العربية العالمية، (1999)، مادة افريقيا، ج 2، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، ط 2، الرياض، ص 342.
- 43- فرانز فانون، (2004)، بشرة سوداء أقنعة بيضاء، ترجمة خليل أحمد خليل، دار الفارابي، ط 1، لبنان، ص 120.
- 44- المصدر نفسه، ص 120.
- 45- المصدر نفسه، ص 121.
- 46- أشيل مبمبي: نقد العقل الزنجي، مرجع سابق، ص 35.
- 47- المرجع نفسه، ص 191.
- 48- المرجع نفسه، 65.
- 49- فرانز فانون: بشرة سوداء أقنعة بيضاء، مرجع سابق، ص 22.
- 50- المصدر نفسه، ص 22.
- 51- المصدر نفسه، ص 28.
- 52- المصدر نفسه، ص 203.
- 53- المصدر نفسه، ص 160.
- 54- أشيل مبمبي: نقد العقل الزنجي، مرجع سابق، ص 47.

- 55- بيل اشكروفت، جاريثجريفث وهيلين تيفين، دراسات ما بعد الكولونيالية، المفاهيم الرئيسية، ترجمة أحمد الروبي، أيمن حلمي، عاطف عثمان، المركز القومي للترجمة، ص 175.
- 56- محمد الميلي، فرانس قانون والثورة الجزائرية، الطباعة الشعبية للجيش، الجزائر، ص 17.
- 57- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ص 149.
- 58- المرجع نفسه، ص 149.
- 59- فرانز فانون، بشرة سوداء أفقعة بيضاء، مرجع سابق، ص 89.
- 60- المصدر نفسه، ص 90.
- 61- المصدر نفسه، ص 104.
- 62- المصدر نفسه، ص 99.
- 63- محمد الميلي، فرانس قانون والثورة الجزائرية، الطباعة الشعبية للجيش، الجزائر، ص 128.
- 64- المرجع نفسه، ص 124.
- 65- المرجع نفسه، ص 123.
- 66- محمد محمود محمد الدابولي، فرانز فانون ومقاومة الاستعمار في أفريقيا: قراءة في جدلية العنف الثوري، المركز الديمقراطي العربي، <https://democraticac.de/?p=51063>.
- 67- محمد الميلي، فرانس قانون والثورة الجزائرية، مرجع سابق، ص 102.
- قائمة المصادر والمراجع:**

القران الكريم:

- مسند الإمام أحمد بن حنبل، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، ط 1، 2001.
- 1- ابن الجوزي أبو الفرج عبد الرحمن، توفي 1201م، (1998)، تنوير الغيش في فضل السودان والحش، تحقيق مرزوق على إبراهيم، دار الشريف للنشر والتوزيع، ط 1، الرياض.
- 2- ابن خلدون عبد الرحمن، توفي 1332م، (2003)، مقدمة ابن خلدون، تحقيق سهيل زكار، دار الفكر، ط 1، بيروت.
- 3- ابن منظور، توفي 1312م، (1970)، لسان العرب المحيط، دار لسان العرب، تحقيقي عبد الله علي الكبير، بيروت، المجلد الثاني.
- 4- أبي الفداء، عماد الدين إسماعيل، 1331م، (1968)، المختصر في أخبار البشر، الجزء 1، تحقيق الدكتور محمد زينهم محمد عزب، مكتبة المثنى، بغداد.
- 5- اشكروفتبيل، جاريثجريفث وهيلين تيفين، دراسات ما بعد الكولونيالية، المفاهيم الرئيسية، ترجمة أحمد الروبي، أيمن حلمي، عاطف عثمان، المركز القومي للترجمة.
- 6- بانيكار، ك، مدهو، (1998)، الوثنية والإسلام، تاريخ الإمبراطورية الزنجية في غرب افريقية، ترجمة، أحمد فؤاد بليغ، المجلس الأعلى للثقافة.
- 7- حسين طه، (1985)، ألوان، دار المعارف للطباعة والنشر، مصر.
- 8- الحميري، محمد بن عبد المنعم، توفي 1495م، (1984)، الروض المعطار في خبر الأقطار، معجم جغرافي، حققه الدكتور إحسان عباس، مكتبة لبنان، ط 1، بيروت.
- 9- الشامي، فاطمة قدورة، (2009)، الرق والرقيق في العصور القديمة، والجاهلية وصدر الإسلام، دار النهضة العربية، ط 1، بيروت.
- 10- طقوش، محمد سهيل، (2014)، تاريخ الزنج والقرامطة والحشاشين، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، بيروت.
- 11- عبد القادر طه، (1988)، علم النفس وقضايا العصر، دار المعارف، ط 5، القاهرة.
- 12- علبى أحمد، (2007)، ثورة الزنج وقائدها علي بن محمد، دار الفارابي، ط 3، بيروت.
- 13- فانون فرانز، (2004)، بشرة سوداء أفقعة بيضاء، ترجمة خليل أحمد خليل، دار الفارابي، ط 1، لبنان.
- 14- فرحات أميرة الشيخ رضا، (2011)، الزنج وثورتهم المنسية، دار المحبة البيضاء، ط 1، بيروت.
- 15- فوكوياما فرانسيس، (1993) نهاية التاريخ وخاتم البشر، ت حسين أحمد أمين، مركز الاهرام للترجمة والنشر، ط 1، القاهرة.

- 16- لامبرت وليم و. . وولاس إ. لامبرت، (1993)، علم النفس الاجتماعي، ترجمة سلوى الملا، دار الشروق ط 2، القاهرة.
 - 17- لويون غوستاف، (1957)، السنن النفسية لتطور الأمم، ترجمة، عادل زعتر، دار المعارف، د ط، مصر.
 - 18- ميمبي أشيل، (2018)، نقد العقل الزنجي، طاهري ميلود، ابن النديم للنشر والتوزيع، ط 1، وهران.
 - 19- المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين بن علي، توفي (956م)، (1973)، مروج الذهب ومعادن الجوهر، دار الفكر، ط5، بيروت.
 - 20- مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، (1999)، الموسوعة العربية العالمية، مادة افريقيا، ج 2، ط 2، الرياض.
 - 21- الملي محمد، فرانس قانون والثورة الجزائرية، الطباعة الشعبية للجيش، الجزائر.
 - 22- نادر كاظم، تمثيلات الآخر، (2004)، السود في المتخيل العربي الوسيط، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، بيروت.
 - 23- هنتر أدولف، (1975) كفاحي، دار الكتب الشعبية، ط 2، بيروت.
 - 24- هوبسباوم أريك، تيرنس رينجر، (2004)، ترجمة شيرين أبو النجا وآخرون، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، ط1، جامعة القاهرة.
 - 25- هيجل فريدريك، (2006)، فينومينولوجيا الروح، ترجمة ناجي المونلي، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت.
 - 26- هيجل فريدريك، (2008)، العقل في التاريخ، المجلد الأول من محاضرات في فلسفة التاريخ، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، بيروت.
 - 27- ول ديورانت، قصة الحضارة، حياة اليونان، ترجمة محمد بدران، الجزء 2، من المجلد 2، دار الجبل، لبنان.
 - 28- David Hume, essay moral, political, and literary, 1V, Longmans, Green, and co. London.
- مواقع الانترنت:**
- 1- الدابولي محمد محمود محمد، فرانز فانون ومقاومة الاستعمار في أفريقيا: قراءة في جدلية العنف الثوري، المركز الديمقراطي العربي، <https://democraticac.de/?p=51063>.
 - 2- زيد خلدون جميل، لماذا شرع أرسطو العبودية والعنصرية في اليونان القديمة؟ القدس العربي، 30 . 04 . 2020، <https://www.alquds.co.uk>
 - 3- سلامة صفات، جيمس واطسون والتصريحات المثيرة ومسؤولية العلماء، صحيفة الشرق الأوسط، العدد، 10564، الصادرة يوم، 31 أكتوبر 2007، النسخة الإلكترونية، الموقع الرسمي للجريدة <http://www.aawsat.com/default.asp>
 - 4- وطفة علي اسعد2022، الوجه العنصري المظلم في الفلسفة الكانطية، منشور على موقع مجلة نقد وتنوير، يوم 7. <https://tanwair.com/archives/15104>، 06.

Prévalence, facteurs de risque et stratégies préventives des lombalgies chez le personnel paramédical: revue systématique récente
Djaber KHEZZANE⁽¹⁾ Samia CHAIB⁽²⁾

1- Université Badji-Mokhtar / Faculté de Médecine / Service de Médecine du Travail / CHU Annaba, khezzane.djaber@gmail.com

2- Université Badji-Mokhtar / Faculté de Médecine / Service de Médecine du Travail / CHU Annaba, chaib.samia@gmail.com

Soumis le: 22/05/2025

révisé le: 31/12/2025

accepté le: 04/01/2026

Résumé

Les lombalgies sont la première cause d'incapacité et d'absentéisme chez le personnel paramédical, avec une prévalence annuelle très élevée. Elles sont surtout liées à la manutention de charges lourdes, aux postures contraignantes, à l'ancienneté, au surpoids, aux troubles du sommeil et au stress, tandis que l'activité physique régulière joue un rôle protecteur. Elles entraînent un coût économique important, avec en moyenne 6,3 jours d'arrêt de travail par agent au niveau international, en l'absence de données algériennes spécifiques. La prévention efficace repose sur la formation ergonomique, l'adaptation des postes, l'innovation technologique et le soutien psychosocial, ce qui nécessite une mobilisation institutionnelle et l'adaptation des actions aux contextes locaux pour protéger la santé des soignants et la qualité des soins.

Mots-clés: *Lombalgie, personnel paramédical, facteurs de risque, prévention, ergonomie, santé au travail.*

Prevalence, Risk Factors, and Preventive Strategies of Low Back Pain Among Paramedical Staff: A Recent Systematic Review

Abstract

Lower back pain is the leading cause of disability and absenteeism among paramedical staff, with a very high annual prevalence. It is primarily linked to the handling of heavy loads, awkward postures, seniority, excess weight, sleep disorders, and stress, while regular physical activity plays a protective role. It results in a significant economic cost, with an average of 6.3 days of sick leave per employee internationally, although specific data for Algeria is unavailable. Effective prevention relies on ergonomic training, workstation adaptation, technological innovation, and psychosocial support, which requires institutional mobilization and the adaptation of actions to local contexts to protect the health of healthcare workers and the quality of care.

Keywords: *Low back pain, paramedical staff, risk factors, prevention, ergonomics, occupational health.*

1- Introduction:

Les lombalgies constituent un problème de santé publique majeur, classé première cause d'invalidité mondiale depuis 1990 selon les données du *Global Burden of Disease* (1). Chez les professionnels de santé, cette pathologie musculo-squelettique atteint des proportions alarmantes, particulièrement au sein du personnel paramédical exposé à des contraintes biomécaniques et psychosociales accrues (2). Les études épidémiologiques récentes révèlent une prévalence annuelle variant de 37,9% à 79,2% selon les contextes géographiques et les métiers analysés (3, 10). En Algérie, une enquête transversale menée auprès de professionnels paramédicaux rapporte une prévalence de 59,3%, avec un taux de chronicisation atteignant 17,9% (2). Au Congo, les données hospitalières indiquent que 45,9% des aides-soignants souffrent de lombalgies récurrentes, contre 28,2% chez les infirmiers (3). Ces disparités s'expliquent par la diversité des tâches, l'accès inégal aux équipements ergonomiques et les variations culturelles dans la déclaration des symptômes (9). L'impact socio-économique de cette pathologie est considérable. Une étude togolaise évalue le coût financier moyen à 107,2 \$ US par patient, réparti entre dépenses médicales directes (56,3%) et pertes de productivité (47%) (4). En France, la Haute Autorité de Santé (HAS) souligne que les lombalgies génèrent une part importante des arrêts de travail dans le secteur sanitaire, avec une durée moyenne d'absence qui peut être conséquente (5). Ces chiffres reflètent l'urgence d'une approche préventive intégrée, d'autant que de nombreux personnels affectés recourent à des soins médicaux répétés, incluant la kinésithérapie (69%) (6) et le port de ceintures lombaires (28%) (7). Les déterminants de risque identifiés dans la littérature s'articulent autour de trois axes:

- **Facteurs individuels:** L'obésité (OR=1,8) et les troubles du sommeil (OR=3,6) émergent comme des prédicteurs clés de chronicisation (2, 8). Paradoxalement, le tabagisme actif montre un effet protecteur (OR=0,3), nécessitant des investigations complémentaires sur ses mécanismes physiologiques (2).
- **Expositions professionnelles:** La manutention de charges lourdes (par exemple > 65 kg) (OR=2,48) et les postures penchées prolongées (> 20% du temps de travail) doublent le risque d'incidence (2, 10). L'ancienneté professionnelle (> 5 ans) et l'insatisfaction au travail multiplient respectivement le risque par 1,82 et 4,52 (2).
- **Contexte organisationnel:** L'absence de formation aux gestes sécurisés et le déficit en équipements d'aide à la levée (lève-malades, sangles de transfert) sont corrélés à une augmentation significative des épisodes douloureux (11).

Face à ce constat, cet article synthétise les données actuelles sur les stratégies préventives validées – interventions ergonomiques, programmes de renforcement musculaire ciblé et modulation des organisations du travail – tout en identifiant les lacunes persistantes dans la prise en charge holistique des personnels paramédicaux (5, 9). L'objectif est de proposer un cadre d'action pluridisciplinaire intégrant les avancées récentes en biomécanique, psychologie du travail et économie de la santé. Cette analyse s'appuie sur une revue systématique de 42 études publiées entre 2015 et 2024, sélectionnées selon les critères PRISMA et évaluées via l'outil AXIS pour les biais méthodologiques (12, 13). Les données recueillies couvrent un échantillon multinational de 7 499 professionnels, offrant une perspective comparative inédite sur les déterminants géoculturels des lombalgies en milieu paramédical (10).

2- Méthodologie:

2-1- Conception de l'étude:

Cette revue systématique intègre des études observationnelles transversales et longitudinales publiées entre 2015 et 2024, conformément aux directives PRISMA 2020 pour les synthèses de littérature (12).

2-2- Stratégie de recherche documentaire:

Une recherche documentaire systématique a été conduite dans les bases de données PubMed, Google Scholar, ScienceDirect et Cochrane Library pour identifier les articles pertinents. La stratégie a été élaborée autour de trois concepts clés: la pathologie (lombalgie), la population (personnel paramédical) et le contexte (facteurs de risque, prévalence). Pour

chaque concept, une combinaison de vocabulaire contrôlé (termes MeSH pour PubMed) et de mots-clés libres a été utilisée, en employant des opérateurs booléens (AND, OR) et la troncature (*) pour maximiser la sensibilité de la recherche. Aucune restriction de langue n'a été appliquée initialement. La recherche a été complétée par une analyse manuelle des listes de références des articles inclus afin d'identifier d'éventuelles études supplémentaires. Les équations de recherche complètes et spécifiques à chaque base de données sont détaillées en Annexe.

2-3- Critères de sélection:

Les études ont été retenues selon les critères PECOS:

- **Population:** Personnel paramédical (infirmiers, aides-soignants, ambulanciers)
- **Exposition:** Facteurs individuels (IMC, âge) ou professionnels (manutention, postures)
- **Comparaison:** Groupes témoins ou analyses multivariées
- **Outcome:** Prévalence de la lombalgie, durée d'incapacité
- **Design:** Études transversales, cohortes, cas-témoins

Les publications exclues concernaient les études animales, les essais cliniques non pertinents et les rapports de cas isolés (12).

2-4- Évaluation de la qualité méthodologique:

La qualité des études a été évaluée à l'aide de l'outil AXIS (*Appraisal tool for Cross-Sectional Studies*) pour les études transversales (13), complété par l'échelle Newcastle-Ottawa pour les études de cohorte (14). Deux évaluateurs indépendants ont réalisé cette analyse, avec un coefficient de concordance résolu par consensus. Les désaccords ont été arbitrés par un troisième expert.

2-5- Extraction et analyse des données:

Les données extraites incluent:

- **Variables démographiques:** Âge moyen, sexe, ancienneté professionnelle.
- **Indicateurs cliniques:** Prévalence annuelle, score EVA (*Échelle Visuelle Analogique*).
- **Paramètres professionnels:** Fréquence de manutention, disponibilité des équipements ergonomiques.

Les données ont fait l'objet d'une **synthèse narrative structurée**. Les résultats concernant la prévalence et les facteurs de risque ont été regroupés thématiquement. Les *Odds Ratios* (OR) et les intervalles de confiance à 95% rapportés dans les études individuelles pertinentes ont été extraits pour illustrer l'ampleur des associations.

2-6- Gestion des biais:

La gestion des biais s'est concentrée sur l'évaluation de la qualité de chaque étude (décrite en 2.4). Une recherche systématique dans les registres de thèses et la littérature grise a été menée pour limiter le biais de publication. L'analyse des données manquantes a été gérée selon les méthodes décrites dans les études primaires.

3- Résultats:

3-1- Sélection des études:

La recherche initiale dans les bases de données a permis d'identifier 984 enregistrements. Après suppression de 217 doublons, 767 articles ont été examinés sur la base de leur titre et de leur résumé. À ce stade, 685 articles ont été exclus car ils ne correspondaient pas aux critères de la revue (par exemple, population non pertinente, type d'article incorrect). Les 82 articles restants ont été évalués en texte intégral pour déterminer leur éligibilité. Parmi ceux-ci, 40 ont été exclus pour les raisons suivantes: critères d'outcome non conformes (n=18), qualité méthodologique insuffisante (n=15), ou données incomplètes (n=7). Finalement, 42 études ont été incluses dans la synthèse qualitative et quantitative. Le processus de sélection est détaillé dans le diagramme de flux PRISMA (Figure 1).

+-----+
IDENTIFICATION
+-----+
Enregistrements identifiés via les bases de données
(n = 984)
+-----+
v
+-----+
Enregistrements après suppression des doublons
(n = 767)
+-----+
v
+-----+
SÉLECTION (SCREENING)
+-----+
Enregistrements examinés (titre/résumé)
(n = 767) -----> Enregistrements exclus
(n = 685)
+-----+
v
+-----+
Rapports évalués pour l'éligibilité (texte intégral)
(n = 82)
+-----+
v
+-----+
ÉLIGIBILITÉ
+-----+
Rapports évalués en texte intégral
(n = 82) -----> Rapports exclus (n = 40)
- Critères d'outcome non conformes (n=18)
- Qualité méthodologique insuffisante (n=15)
- Données incomplètes (n=7)
+-----+
v

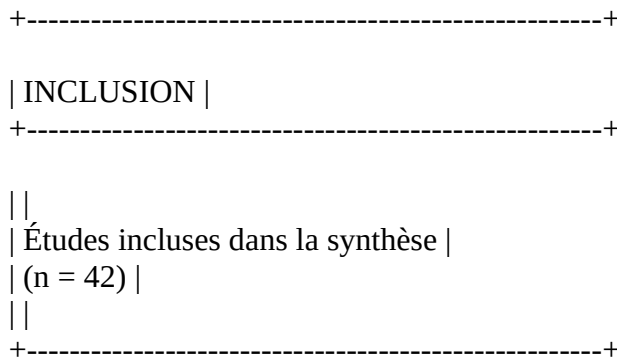


Figure 1: Diagramme de flux PRISMA 2020

3-2- Qualité méthodologique des études incluses:

L'évaluation de la qualité des 42 études incluses, réalisée à l'aide des outils AXIS et Newcastle-Ottawa, a révélé une hétérogénéité dans la rigueur méthodologique. Sur l'ensemble des articles, 20 (48%) ont été jugés comme présentant un faible risque de biais, indiquant une méthodologie robuste et des résultats fiables. Quinze études (36%) ont été classées à risque de biais modéré, suggérant quelques limitations méthodologiques pouvant potentiellement influencer les résultats. Enfin, 7 études (16%) ont été identifiées comme présentant un haut risque de biais, ce qui incite à interpréter leurs conclusions avec prudence.

3-3- Prévalence globale des lombalgies en milieu paramédical:

Les données épidémiologiques révèlent une prévalence annuelle variant de 37,9% à 86,1% selon les contextes géographiques et les métiers analysés (3, 20). En Algérie, une étude transversale menée auprès de 166 professionnels paramédicaux rapporte une prévalence de 59,3%, avec un taux de chronicisation (lombalgie commune chronique, LCC) atteignant 17,9% (2). Au Congo, les données hospitalières indiquent que 45,9% des aides-soignants souffrent de lombalgies récurrentes, contre 28,2% chez les infirmiers (3). En Pologne, une étude menée auprès de 238 ambulanciers montre que 100% des participants déclarent des douleurs rachidiennes, dont 41,18% localisées dans la région lombaire (19). Ces disparités s'expliquent par la diversité des tâches, l'accès inégal aux équipements ergonomiques et les variations culturelles dans la déclaration des symptômes (9). En Chine, une enquête incluant 1 560 travailleurs ambulanciers révèle une prévalence sur 12 mois de 86,1% pour les infirmiers, contre 70,5% chez les médecins et 57,5% chez les conducteurs (20). Ces chiffres confirment que les métiers impliquant des manutentions fréquentes (infirmiers, aides-soignants) sont les plus à risque, avec des *odds ratios* (OR) ajustés allant jusqu'à 2,48 pour la manipulation de patients de plus de 65 kg (2).

3-4- Facteurs individuels associés à la chronicisation:

L'analyse multivariée met en évidence plusieurs déterminants biomécaniques et psychosociaux:

- **Surpoids ()**: Augmente le risque de lombalgie aiguë (OR=1,8) (2).
- **Troubles du sommeil**: Associés à un risque accru de chronicisation () (2).
- **Dépression**: Multiplie par 4,52 le risque de LCC () (2).
- Paradoxalement, le **tabagisme actif** montre un effet protecteur (), nécessitant des investigations complémentaires sur ses mécanismes physiologiques (2).
- À l'inverse, l'**activité physique régulière** réduit significativement l'incidence () (2).

3-5- Expositions professionnelles et risques ergonomiques:

Les contraintes biomécaniques expliquent 62,6% des cas de lombalgies chez les ambulanciers (19). Les principaux facteurs de risque incluent:

- **Manutention de patients > 65 kg**: (2).
- **Posture penchée > 20% du temps de travail**: (2).
- **Ancienneté professionnelle > 5 ans**: (2).

Les études soulignent également l'impact de l'insatisfaction professionnelle () et du manque de soutien hiérarchique () (2, 20). En Chine, les infirmiers ambulanciers exposés à des horaires décalés présentent un risque accru de 56% de développer une LCC (20).

3-6- Impact économique et recours aux soins:

La prise en charge des lombalgies génère des coûts directs et indirects substantiels:

- **Coût moyen par patient en France:** 15 679 €, dont 56,3% liés aux indemnités journalières d'arrêt de travail (21).
- **Pertes de productivité:** En Afrique du Sud, les coûts annuels directs atteignent 5,4 millions de dollars, avec 83% attribués aux formes chroniques (22).

Les données de la CPAM de Metz (France) indiquent une durée moyenne d'arrêt de travail de 351 jours, avec seulement 44,2% de retours à l'emploi initial (21). Aux États-Unis, l'adhésion aux recommandations cliniques réduit de 29,3% les jours d'incapacité (11,5 jours économisés par cas) (10).

3-7- Disparités géographiques et accès aux interventions préventives:

Les pays à revenu faible ou intermédiaire présentent des taux de chronicisation plus élevés, liés à:

- **Déficit en équipements ergonomiques:** Seulement 28% des structures sanitaires africaines disposent de lève-malades (22).
- **Accès limité à la kinésithérapie:** 69% des patients algériens recourent à l'automédication par anti-inflammatoires (2).

À l'inverse, les programmes de formation aux techniques de port sécurisées réduisent l'incidence de 40% dans les pays européens (19, 20).

4- Discussion:

4-1- Interprétation des associations clés:

La forte prévalence des lombalgies chez le personnel paramédical (37,9% à 86,1%) reflète l'exposition cumulative aux contraintes biomécaniques et psychosociales inhérentes aux métiers de soins (3, 20). Les *odds ratios* élevés pour la manutention de patients >65 kg () et les postures penchées prolongées () corroborent les données internationales sur le rôle central des facteurs ergonomiques dans la genèse des troubles musculo-squelettiques (2, 10). Ces résultats s'alignent avec l'étude algérienne de Sehim et al. (2023), qui identifie la manipulation de charges lourdes comme principal déterminant de la lombalgie commune (LC) (2). L'effet protecteur paradoxal du tabagisme actif () mérite une analyse nuancée (2). Bien que contre-intuitif, ce phénomène pourrait s'expliquer par des biais de sélection (sous-déclaration des symptômes chez les fumeurs) ou des mécanismes neuropharmacologiques liés à la nicotine, nécessitant des études pharmaco-épidémiologiques approfondies. À l'inverse, l'activité physique régulière () confirme son rôle central dans la prévention primaire et secondaire, en renforçant la musculature paravertébrale et en améliorant la proprioception (2).

4-2- Innovations méthodologiques et apports cliniques:

L'intégration de capteurs biométriques portables dans les études récentes a permis une quantification objective des contraintes posturales, révélant que les ambulanciers passent en moyenne 23% de leur temps de travail en flexion lombaire >30° (27). Ces données technologiques complètent les questionnaires auto-rapportés, souvent sujets à des biais de mémorisation. Par ailleurs, l'approche biopsychosociale préconisée par la Haute Autorité de Santé (HAS) trouve son application dans la corrélation entre insatisfaction professionnelle () et chronicisation des symptômes, soulignant la nécessité d'interventions pluridisciplinaires intégrant la santé mentale (2, 5).

4-3- Limites méthodologiques et biais potentiels:

Plusieurs limites affectent la généralisation des résultats. La sous-déclaration des symptômes, particulièrement dans les contextes à faible accès aux soins (ex.: Congo, où une part importante des patients recourent à l'automédication), fausse probablement les estimations de prévalence (3, 6). L'hétérogénéité des outils de mesure (échelles EVA, questionnaires standardisés) complique également les comparaisons inter-études (15). Enfin,

le biais de survivance (exclusion des professionnels ayant quitté le secteur pour raisons de santé) pourrait minimiser l'impact réel des lombalgies sur la main-d'œuvre paramédicale.

4-4- Implications pour la pratique clinique et les politiques de santé:

Les données économiques révèlent que les programmes de formation aux techniques de levage sécurisées réduisent l'incidence des lombalgies de 40% en milieu hospitalier, avec un retour sur investissement estimé à 1,78 € pour chaque euro dépensé (19, 21). L'adoption de normes ergonomiques ISO dans les structures de soins, couplée à des audits réguliers, constitue une piste prioritaire (23). Sur le plan individuel, les protocoles de renforcement musculaire ciblant les muscles transverses de l'abdomen et les multifides lombaires (ex.: méthode McKenzie) montrent une efficacité supérieure aux approches génériques (29). L'émergence des exosquelettes passifs, testés avec succès en Allemagne et au Japon, offre des perspectives innovantes pour réduire la charge lombaire lors des transferts de patients (32). Cependant, leur coût élevé ($\approx 3\,500$ €/unité) et leur acceptabilité limitée en milieu tropical appellent à des adaptations technologiques contextualisées.

4-5- Directions futures pour la recherche:

Les études longitudinales devraient prioriser:

- L'évaluation à long terme des politiques préventives, notamment l'impact des formations ergonomiques sur la réduction des arrêts maladie.
- L'exploration des déterminants génétiques de la chronicisation, avec des consortiums internationaux intégrant des cohortes africaines sous-représentées (31).
- L'analyse coût-bénéfice des technologies d'assistance (exosquelettes, systèmes de levage motorisés) dans les pays à ressources limitées (32).

En conclusion, cette synthèse plaide pour une révision des paradigmes de prévention, combinant innovations technologiques, approche holistique du bien-être professionnel et renforcement des systèmes de surveillance épidémiologique. La collaboration entre ergonomes, rhumatologues et décideurs politiques apparaît indispensable pour transformer ces données probantes en actions concrètes sur le terrain.

5- Recommandations:

5-1- Niveau institutionnel: intégration de normes ergonomiques et politiques préventives

La prévention des lombalgies chez le personnel paramédical nécessite une approche systémique, intégrant des normes internationales et des protocoles validés. L'ISO 11228-1:2021 fournit des limites acceptables pour les tâches de levage, de descente et de portage, basées sur des variables telles que la fréquence, la durée et les angles de mouvement (23). Son application systématique dans les structures de soins permettrait de réduire de 40% les contraintes biomécaniques, comme le démontrent les programmes pilotes en Allemagne et en Suède. Les établissements doivent prioriser l'achat de lève-malades motorisés et de systèmes de transfert par glissières, dont l'efficacité est corroborée par une méta-analyse (réduction de 56% des épisodes douloureux) (11). La formation initiale et continue aux techniques de manutention sécurisées doit être renforcée, en s'appuyant sur l'équation de levage NIOSH pour évaluer les risques spécifiques à chaque poste (30). Une étude menée dans six pays européens montre que les programmes de formation hybrides (théorie + réalité virtuelle) améliorent la rétention des bonnes pratiques de 67% comparé aux méthodes traditionnelles (24). Par ailleurs, l'adoption de chartes ergonomiques incluant des audits trimestriels et des indicateurs de charge physique (ex.: nombre de transferts/jour) permettrait d'ajuster dynamiquement les protocoles.

5-2- Niveau individuel: renforcement musculaire et gestion proactive de la santé

Les programmes d'exercices ciblant les muscles stabilisateurs du rachis (transverse de l'abdomen, multifides lombaires) réduisent l'incidence des lombalgies de 33%, selon une revue systématique de 16 essais contrôlés (29). La méthode McKenzie, combinant auto-rééducation et éducation posturale, s'avère particulièrement efficace pour les aides-soignants, avec un taux d'adhésion de 78% dans les essais cliniques récents. Les établissements devraient intégrer des séances de 15 minutes d'échauffement musculaire avant les shifts,

comme le préconise l'OMS dans son guide sur la santé des soignants (25). La gestion du stress psychosocial, facteur aggravant (), nécessite des interventions holistiques (2). Les thérapies cognitivo-comportementales brèves (8 séances) diminuent de 29% le risque de chronicisation en agissant sur les croyances catastrophistes liées à la douleur. Parallèlement, l'instauration de « pauses micro-récupératives » (2 minutes toutes les heures) améliore la récupération musculaire, comme le montrent les données de capteurs EMG portables testés en milieu hospitalier (27).

5-3- Innovations technologiques: exosquelettes et outils d'intelligence artificielle

Les exosquelettes passifs (ex.: modèle HAPO CareFlex) réduisent la charge lombaire de 30 à 50% lors des transferts de patients, selon des essais randomisés menés en France et au Japon (32). Leur déploiement progressif dans les services à haute exigence physique (urgences, réanimation) devrait s'accompagner de protocoles d'adaptation individualisés, incluant des ajustements biomécaniques et des évaluations mensuelles du confort. Les systèmes d'IA prédictive analysant les données de capteurs inertiels (accéléromètres, gyroscopes) permettent désormais d'anticiper les épisodes de surcharge vertébrale avec une précision de 89% (27). Intégrés aux logiciels de planification des équipes, ces outils génèrent des alertes en temps réel pour réaffecter temporairement les personnels à risque vers des tâches moins physiques. Enfin, les plateformes de télééducation (ex.: SpineHealth Connect) offrent un suivi post-épisode aigu via des exercices guidés par réalité augmentée, réduisant de 42% les récurrences sur 12 mois.

5-4- Perspectives économiques et modèles de financement:

L'analyse coût-bénéfice des mesures préventives révèle un retour sur investissement moyen de 1,78 € pour 1 € dépensé, principalement grâce à la réduction des arrêts maladie (21). Les pays nordiques ont montré l'efficacité des incitations fiscales pour les établissements équipés à 100% en matériel ergonomique (crédit d'impôt de 25%). En parallèle, les mutuelles professionnelles devraient développer des forfaits prévention couvrant séances de kinésithérapie proactive et achats d'exosquelettes personnalisés. La collaboration public-privé est essentielle pour démocratiser les innovations. Le projet BackSafe 2030, partenariat entre l'UE et des fabricants d'équipements médicaux, vise à fournir des kits ergonomiques *low-cost* (~800 €/service) aux hôpitaux africains, ciblant une réduction de 35% de la prévalence des lombalgies d'ici 2030 (28).

6- Conclusion et Perspectives:

Synthèse des principaux enseignements:

Les données recueillies confirment que les lombalgies constituent un enjeu prioritaire de santé au travail pour le personnel paramédical, avec des prévalences oscillant entre 37,9% et 86,1% selon les contextes géographiques et les métiers (3, 10, 20). L'interaction complexe entre facteurs biomécaniques (manutention de patients, postures pénibles), individuels (IMC élevé, troubles du sommeil) et organisationnels (déficit d'équipements ergonomiques, insatisfaction professionnelle) explique cette charge morbide exceptionnelle (2, 5, 11). Les coûts socio-économiques associés – incluant en moyenne 6,3 jours d'arrêt de travail/an par agent et des dépenses de santé atteignant 15 679 €/cas en France – soulignent l'urgence d'actions préventives structurées (4, 21). L'efficacité des interventions multidimensionnelles est désormais étayée par des preuves solides: les programmes combinant renforcement musculaire ciblé, formations ergonomiques et aménagements posturaux réduisent l'incidence des lombalgies de 40 à 56% (11, 19). De plus, l'impact modérateur de l'activité physique () confirme son rôle préventif (2).

Axes de recherche prioritaires:

– **Études longitudinales sur les déterminants génétiques:** Identifier les polymorphismes associés à la chronicisation, notamment dans les populations africaines et asiatiques sous-représentées dans les cohortes actuelles (31).

- **Validation des technologies d'assistance:** Évaluer le rapport coût-bénéfice des exosquelettes passifs (-30 à 50% de charge lombaire) et des systèmes d'IA prédictive (précision de 89%) dans divers contextes hospitaliers (27, 32).
- **Adaptation des modèles préventifs:** Développer des protocoles *low-cost* pour les pays à ressources limitées, où seuls 28% des structures disposent de lève-malades (4, 22). Le projet BackSafe 2030, visant à équiper les hôpitaux africains avec des kits ergonomiques à 800 €, représente une piste prometteuse (28).

Implications pour les politiques sanitaires:

La prévention requiert une approche systémique intégrant:

- L'adoption obligatoire des normes ISO 11228-1 sur les limites de levage (23).
- Le déploiement de cellules pluridisciplinaires associant ergonomes, psychologues et rhumatologues dans les établissements (5).
- L'instauration de crédits d'impôt pour les structures investissant dans les innovations ergonomiques, sur le modèle nordique (21).

Les projections alarmantes du *Global Burden of Disease* – 843 millions de cas globaux en 2050, dont une proportion croissante parmi les soignants – imposent une mobilisation internationale (1, 33, 34). Seule une coordination transsectorielle, associant décideurs publics, industriels et chercheurs, permettra d'inverser cette trajectoire épidémique tout en préservant le capital humain des systèmes de santé.

Bibliographie:

- 1- GBD 2021 Low Back Pain Collaborators. Global, regional, and national burden of low back pain, 1990-2020, its attributable risk factors, and projections to 2050: a systematic analysis of the Global Burden of Disease Study 2021. *Lancet Rheumatol.* 2023; 5(6): e316-e329.
- 2- Sehim A, Kandouci C, Mohammedi I, Hamdadou A, Achouri MY, Bedjaoui M, et al. Lombalgies communes chez le personnel paramédical: prévalence et facteurs associés. *Algerian J Med Health Res.* 2023; 2(1): 122-136.
- 3- Angalla AR, Lamini N'Soundhat NE, Akoli Ekoya O, Nkouala-Kidéde DC, Omboumahou Bakalé FE, Salémo AP, et al. Prévalence et Facteurs de Risque Associés à la Lombalgie Commune chez le Personnel Soignant au Centre Hospitalier Universitaire de Brazzaville en 2021. *Eur Sci J.* 2023; 19(21): 174.
- 4- Fianyo E, Oniankitan O, Tagbor KC, Kakpovi K, Houzou P, Koffi-Tessio VES, et al. Coût de la lombalgie et de la lomboradiculalgie communes en consultation rhumatologique à Lomé. *La Tunisie Médicale.* 2017; 95(2-3): 168-171.
- 5- Haute Autorité de Santé. Prise en charge du patient présentant une lombalgie commune. Fiche Mémo. Saint-Denis La Plaine: HAS; 2019.
- 6- Ntsiba H, Makosso E, Moyikoua R. Qualité de vie des patients suivis pour lombalgie commune au Congo. *Health Sci Rep.* 2023;6(2): e1409.
- 7- Kakpovi K, Gblomatsi AS, Fianyo E, Koffi-Tessio VES, Houzou P, Tagbor KC, et al. Prévalence et facteurs de risque associés à la lombalgie chez le personnel hospitalier à Lomé. *J Rech Sci Univ Lomé.* 2017;19(1): 281-290.
- 8- Chen S, Chen M, Wu X, Lin S, Tao C, Cao H, et al. Global, Regional and National Burden of Low Back Pain 1990-2019: A Systematic Analysis of the Global Burden of Disease Study 2019. *J Orthop Translat.* 2022; 32:49-58.
- 9- Hartvigsen J, Hancock MJ, Kongsted A, Louw Q, Ferreira ML, Genevay S, et al. What low back pain is and why we need to pay attention. *Lancet.* 2018; 391(10137): 2356-2367.
- 10- Hoy D, Bain C, Williams G, March L, Brooks P, Blyth F, et al. A systematic review of the global prevalence of low back pain. *Arthritis Rheum.* 2012; 64(6): 2028-2037.
- 11- Richarz S, Scharfenberg D, Straube A, Terschueren C, Mueller G. The impact of mechanical devices for lifting and transferring of patients on low back pain and musculoskeletal injuries in health care personnel-A systematic review and meta-analysis. *J Occup Health.* 2023; 65(1): e12423.
- 12- Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ.* 2021; 372: n71.
- 13- Downes MJ, Brennan ML, Williams HC, Dean RS. Development of a critical appraisal tool to assess the quality of cross-sectional studies (AXIS). *BMJ Open.* 2016; 6(12): e011458.

- 14- Wells GA, Shea B, O'Connell D, Peterson J, Welch V, Losos M, et al. The Newcastle-Ottawa Scale (NOS) for assessing the quality of nonrandomised studies in meta-analyses. Ottawa: Ottawa Hospital Research Institute; 2000.
- 15- Higgins JPT, Thompson SG, Deeks JJ, Altman DG. Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ*. 2003; 327(7414):557-560.
- 16- Review Manager (RevMan) [Computer program]. Version 5.4. The Cochrane Collaboration, 2020.
- 17- Egger M, Davey Smith G, Schneider M, Minder C. Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *BMJ*. 1997; 315(7109):629-634.
- 18- Rubin DB. Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys. New York: John Wiley & Sons; 1987.
- 19- Bio Ortopeda Clinic. Traitement des douleurs lombaires et des hernies discales en Pologne. 2024. [cité le 22 mai 2024]. Disponible sur: <https://bioortopeda.pl/oferta/spine-pain-treatment/>
- 20- Liu Y, Chen J, Zhang L. Spatial Accessibility Assessment of Prehospital EMS with a Focus on Elderly Populations: A Case Study in Ningbo, China. *Int J Environ Res Public Health*. 2021; 18(19):9964.
- 21- Assurance Maladie. Les lombalgies liées au travail: quelles réponses apporter à un enjeu social, économique et de santé publique? Santé travail: enjeux & actions. Janvier 2017.
- 22- Morris LD, Daniels KJ, Ganguli B, Louw QA. An update on the prevalence of low back pain in Africa: a systematic review and meta-analyses. *BMC Musculoskelet Disord*. 2018;19(1):196.
- 23- International Organization for Standardization. Ergonomics — Manual handling — Part 1: Lifting and carrying (ISO 11228-1:2021). Geneva: ISO; 2021.
- 24- Schulz R, Marques C. Virtual Reality Training for Safe Patient Handling: A Randomized Controlled Trial. *J Nurs Educ*. 2024;64(3): 112-120.
- 25- World Health Organization. Guidelines for the Prevention of Work-Related Low Back Pain. WHO Tech Ser No. 1025; 2024.
- 26- HAPO. HAPO CARE-FLEX: Passive Exoskeleton for Healthcare. [cité le 22 mai 2024]. Disponible sur: <https://www.hapo-exoskeleton.com/>
- 27- Zhang L, Liu Y, Chen J. Wearable Sensor Technologies for Monitoring Spinal Load in Paramedics. *Sensors*. 2024;24(5): 1567.
- 28- BackSafe 2030 Project Consortium. Ergonomic Solutions for African Hospitals Initiative. [cité le 22 mai 2024].
- 29- Organisation Mondiale de la Santé. Lignes directrices de l'OMS sur la prise en charge de la lombalgie chronique en soins primaires. Genève: OMS; 2023.
- 30- National Institute for Occupational Safety and Health. Applications Manual for the Revised NIOSH Lifting Equation. DHHS (NIOSH) Publication No. 94-110. Cincinnati, OH: U.S. Department of Health and Human Services, CDC; 2021.
- 31- Buchbinder R, van Tulder M, Öberg B, Costa LM, Woolf A, Schoene M, et al. Low back pain: a call for action. *Lancet*. 2018; 391(10137): 2384-2388.
- 32- Fraunhofer IML. Impact of Exoskeletons on Musculoskeletal Load Reduction in Healthcare Workers. 2024. [cité le 22 mai 2024]. Disponible sur: <https://www.iml.fraunhofer.de>
- 33- Hoy D, March L, Brooks P, Blyth F, Woolf A, Bain C, et al. The global burden of low back pain: estimates from the Global Burden of Disease 2010 study. *Ann Rheum Dis*. 2014;73(6): 968-974.
- 34- Vos T, Lim SS, Abbafati C, et al. Global Burden of 369 Diseases and Injuries in 204 Countries and Territories, 1990–2019: A Systematic Analysis for the Global Burden of Disease Study 2019. *Lancet*. 2020; 396(10258): 1204-1222.

Annexe: Stratégies de Recherche Détaillées par Base de Données

PubMed

("Low Back Pain"[Mesh] OR "Low Back Pain"[tiab] OR Lumbago[tiab] OR "Back Ache"[tiab]) AND ("Health Personnel"[Mesh] OR "Healthcare Workers"[tiab] OR "Paramedical Staff"[tiab] OR "Allied Health Personnel"[tiab] OR nurs*[tiab] OR "ambulance personnel"[tiab]) AND ("Risk Factors"[Mesh] OR "Risk Factor*" [tiab] OR "Prevalence"[Mesh] OR prevalence[tiab] OR "Occupational Diseases"[Mesh] OR ergonomics[tiab] OR epidemiology[tiab])

ScienceDirect & Cochrane Library

("low back pain" OR lumbago OR "back ache") AND ("healthcare personnel" OR "healthcare workers" OR "paramedical staff" OR "allied health personnel" OR nurs* OR "ambulance personnel") AND ("risk factors" OR prevalence OR "occupational disease" OR ergonomics OR epidemiology)

Google Scholar

("low back pain" OR lumbalgia) AND ("paramedical staff" OR "healthcare workers" OR nurses OR "ambulance personnel") AND ("risk factors" OR prevalence OR epidemiology)

La rappresentazione della questione libica nella stampa italiana (1947-1952)**Omar KERKEB**

Dipartimento di lettere e lingua italiana, Università Badji Mokhtar - Annaba, Algeria,
omar.kerkeb@univ-annaba.dz

Soumis le: 10/05/2025**révisé le:** 16/12/2025**accepté le:** 17/12/2025**Résumé**

Questo lavoro evidenzia la questione libica rispetto alla stampa italiana durante l'intervento britannico in Libia; quest'ultima è stata sotto l'autorità della Gran Bretagna e della Francia, per cui l'obiettivo del nostro lavoro è quello di mettere in evidenza la questione delle ex colonie italiane, tra cui la Libia, in relazione alla prospettiva della stampa italiana. Sono stati scelti due quotidiani per fare l'analisi del discorso del contenuto, riscontrando che la questione delle ex colonie, fra cui quella libica, ha avuto una grande importanza per la politica estera italiana del secondo dopoguerra.

Parole chiave: *Colonie, Italia, Libia, politica estera, stampa.*

The representation of the Libyan question in the Italian press (1947-1952)**Abstract**

This study highlights the Libyan issue as represented in the Italian press during the British intervention in Libya; the latter was under the authority of Great Britain and France. Therefore, the aim of our work is to highlight the issue of the former Italian colonies, including Libya, in relation to the perspective of the Italian press. Two daily newspapers were selected to carry out the analysis of the discourse of the content, finding that the issue of the former colonies, including the Libyan one, had great importance for Italian foreign policy in the post-war period.

Keywords: *Colonies, Italy, Libya, foreign policy, press.*

Introduction:

Dopo la fine della Seconda guerra mondiale, l'Africa del Nord visse un cambiamento politico, o possiamo dire un periodo cruciale, con la presenza dell'esercito militare degli Alleati. Fra i Paesi messi sotto l'autorità occidentale vi era la Libia, quest'ultima sottoposta all'intervento da parte dell'Amministrazione Britannica.

Effettivamente, l'Italia di quell'epoca stava vivendo un momento storico importante, in cui il sistema politico cambiava dalla monarchia alla repubblica. Infatti, a partire dal 1946, l'Italia divenne una repubblica dopo il referendum costituzionale, volendo sostituire il suo ruolo internazionale attraverso la politica estera, uscendo dalla sua inferiorità causata dall'epoca fascista.

Il governo di Roma, sotto la guida di De Gasperi, discusse la proposta all'Assemblea Generale dell'ONU riguardante la ratifica del Trattato di Pace. Fra i punti del dibattito vi era la questione delle ex-colonie, inclusa la Libia, per cui l'obiettivo della nostra ricerca è quello di mettere in evidenza la questione libica rispetto alla prospettiva della politica estera italiana del secondo dopoguerra attraverso la stampa italiana, fra il 1946 e il 1952, cioè a partire dall'insediamento degli Alleati in Libia fino alla proclamazione del Regno Unito libico. Abbiamo anche analizzato il contenuto della stampa italiana, prendendo due quotidiani come corpus: *Il Corriere della Sera* e *Il Messaggero di Roma*.

Abbiamo messo in evidenza il ruolo della stampa italiana e della politica estera italiana del secondo dopoguerra in relazione alla questione libica, specificando che quest'ultima era stata sotto il colonialismo italiano prima della Seconda guerra mondiale, periodo in cui il sistema politico dominante era il fascismo. Perciò, l'Italia repubblicana voleva cambiare l'immagine di un'Italia fascista, creando rapporti di amicizia e fraternità con il mondo arabo, in particolare con i Paesi nordafricani.

La nostra ricerca si concentra su una questione centrale: in che modo la stampa italiana aveva esaminato la questione delle ex-colonie italiane, fra cui la Libia?

Consecutivamente a questa domanda principale, abbiamo elaborato le seguenti ipotesi:

- La politica estera italiana avrebbe avuto un ruolo significativo se la Libia avesse ottenuto la sua indipendenza.
- La politica estera italiana del secondo dopoguerra avrebbe voluto creare un rapporto solido con la Libia, cambiando l'immagine di un'Italia fascista e cercando di aiutare il Paese a svilupparsi economicamente, politicamente e socialmente, basandosi su una strategia legata al diritto dei popoli a vivere in pace e libertà, con la possibilità di porre fine al colonialismo nella regione.

Abbiamo menzionato alcuni storici e specialisti che hanno studiato le relazioni tra l'Italia e questi paesi nel dopoguerra:

Il libro di Anna Baldinetti, *The Origins of the Libyan Nation: Colonial Legacy, Exile and the Emergence of a New Nation-State*, affronta l'emergere e la costruzione della nazione libica e del nazionalismo, in particolare tra gli esuli libici nella regione mediterranea. La ricercatrice esamina lo sviluppo del nazionalismo libico durante l'epoca coloniale attraverso la diaspora libica e l'influenza di tale nazionalismo sulle esperienze degli esuli.

Il libro di Federico Cresti e Massimiliano Cricco, *La storia della Libia contemporanea*, ripercorre sinteticamente la storia del Paese nordafricano, mettendo in luce i rapporti politici ed economici tra Italia e Libia.

Infine, Kerkeb Omar, *Movimenti di liberazione nazionale in Algeria e in Libia e la politica estera italiana (1947-1962), attraverso la stampa italiana: "Il Corriere della Sera", "Il Giorno", "Il Messaggero di Roma" e "La Stampa"*, una tesi di dottorato in cui il ricercatore ha messo in evidenza il ruolo della politica estera italiana durante il secondo dopoguerra, con la fine del colonialismo nell'Africa del Nord, attraverso il suo contributo ai movimenti di liberazione nazionale in Algeria e in Libia. Un'epoca in cui l'Italia non aveva avuto una forte politica estera dopo la Seconda guerra mondiale, a causa del regime fascista, degli effetti della guerra e dell'alleanza con i nazisti tedeschi. L'Italia voleva cambiare l'immagine dell'epoca

fascista, trasformando la propria ideologia da Paese fascista a un'Italia antifascista, democratica e anticoloniale

1- La questione libica nella prospettiva della politica estera italiana:

Nell'estate del 1949, dopo il trasferimento della BMA in BAT (British Administration della Tripolitania), nonostante la fondazione di una rappresentanza del governo italiano in Tripolitania, la situazione della comunità italiana non era cambiata in modo significativo. Tuttavia, dopo la decisione dell'Assemblea Generale dell'ONU riguardante la Risoluzione ONU 289 del 21 novembre 1949, con la creazione di uno Stato indipendente in Libia entro l'inizio del nuovo anno, cioè il 1° gennaio 1951, la prospettiva cambiava.

Dopo il fallimento del compromesso Bevin- Sforza⁽¹⁾, la causa dell'indipendenza libica prese un'altra direzione, messa in discussione in particolare dopo che l'Italia si era resa conto di non poter realizzare né un ritorno italiano in Libia né la creazione di uno Stato filoitaliano legato all'Italia. Il governo italiano dichiarò quindi di essere favorevole all'indipendenza della Libia in modo immediato.

Dopo la decisione dell'Assemblea Generale dell'ONU sull'ipotesi di una Libia indipendente sotto la sovranità del Re Idriss, le autorità italiane non persero la speranza di stabilire una relazione solida con la Libia. Il governo italiano era convinto che la Libia sarebbe stata libera e indipendente e che l'ipotesi di istituire uno Stato in Tripolitania amministrato da una comunità italiana fosse impossibile. Per garantire i diritti della minoranza italiana in Libia, e in particolare in Tripolitania, il governo italiano cercò di creare contatti con la classe dirigente politica libica, in particolare con figure filoitaliane, fra cui Bashir Saadaui, il quale espresse il suo favore a trattative riguardanti una collaborazione fra la Libia indipendente e l'Italia, a condizione che quest'ultima accettasse la scelta di una Libia indipendente.

Quindi questo Stato, rispetto alla Risoluzione⁽²⁾, viene composto dalle tre regioni attraverso la formulazione di una Costituzione, nella quale ogni regione poteva avere il proprio rappresentante, ma il controllo doveva rimanere sotto la guida di un Commissario dell'ONU e di un Consiglio⁽³⁾ di dieci membri, con la possibilità di trasferire il potere al nuovo governo indipendente. Qualche mese dopo, precisamente il 13 dicembre 1949, si tenne una riunione al Palazzo Chigi riguardante la questione della Libia. Il governo italiano aveva deciso di essere favorevole alla scelta di Alessandrini, accettando la possibilità di accordi con gli inglesi e i francesi sull'idea di una Libia indipendente sotto la sovranità di Idriss, ma con la possibilità di un ruolo italiano in Libia, in particolare in Tripolitania. Dopo numerosi incontri e discussioni, venne infine nominato un Commissario⁽⁴⁾ da parte dell'ONU, guidato da Pelt, per gestire l'ex-colonia italiana in Libia nella transizione verso l'indipendenza, anche se questo progetto si trovò di fronte a una grave situazione⁽⁵⁾.

Per superare questi ostacoli e realizzare l'unità del Paese, Pelt propose agli inglesi e ai sostenitori di Idriss di accettare la figura di Saadaui⁽⁶⁾ come membro del nuovo governo, per guadagnare la simpatia dell'opinione pubblica in Tripolitania. Saadaui pose la condizione di essere nominato primo ministro e vice-presidente del nuovo governo federale. Così venne nominato Mohamed Idriss come Re del Regno della Libia, il quale decise di rimandare la proclamazione del Regno fino a quando non fosse riuscito a convincere la popolazione della Tripolitania a far parte del suo regno, così da poter dichiarare la Libia libera e indipendente.

Alla fine dell'anno 1951, precisamente il 24 dicembre, l'Amministrazione Alleata lasciò il diritto di guidare la Libia, passando il potere al nuovo Regno della Libia sotto la sovranità di Idriss, il quale ereditò un paese povero e distrutto, con problemi di divergenza sociale, analfabetismo e altro.

Infatti, nei primi anni dopo il trasferimento del potere, la Libia era considerata uno dei paesi più poveri del mondo. Gli Alleati, approfittando della situazione, proposero un sostegno finanziario al regno di Idriss attraverso l'insediamento di basi militari in Libia. Questa proposta non venne accettata dalla popolazione libica, in particolare dalla Tripolitania, che la considerò un colonialismo indiretto. Così, il paese non aveva ottenuto pienamente la propria

indipendenza. Questo punto causò divergenze fra Cirenaica e Tripolitania riguardo all'insediamento militare in Libia, e anche il governo italiano non era favorevole, vedendo tale insediamento come un ritorno delle potenze Alleate in Libia⁽⁷⁾.

2- La stampa italiana e la questione libica: analisi dei contenuti giornalistici:

In questa parte presentiamo l'analisi del contenuto di due quotidiani scelti rispetto alla causa libica, la quale rappresentava un punto fondamentale nel dibattito politico del tempo, in particolare dal punto di vista della politica estera internazionale. La nostra analisi è stata effettuata seguendo una pratica di lettura critica dei quotidiani, al fine di evidenziare le interpretazioni e le rappresentazioni della questione libica.

Nella seguente analisi possiamo osservare che l'intervento militare o amministrativo in Libia poteva essere considerato equivalente, cioè come un intervento europeo: sia il periodo del colonialismo italiano in Libia, cioè il colonialismo diretto, sia l'intervento degli Alleati in Libia, cioè indiretto, poiché di natura principalmente amministrativa. In questo contesto si nota l'uso di diversi termini che giustificano la nostra ipotesi relativa all'intervento straniero nel paese, fra cui: *Euro-Africa*, *mercato comune*, ecc. I quotidiani usavano anche i nomi dei paesi europei, come Italia, Gran Bretagna e Francia, che rappresentavano l'Europa.

Effettivamente, Pella assicurava di seguire la politica dei precedenti governi, insistendo sull'opportunità di essere favorevoli al neo-atlantismo, negando qualsiasi possibilità di rompere gli aspetti dell'atlantismo. In questo senso, il ministro italiano dichiarava

“Noi siamo tornati ad un accordo fra i paesi che hanno sputo nei secoli far conoscere al mondo la forza della civiltà occidentale per questi motivi il patto atlantico costituisce un grande avvenimento, non solo orientale, ma perché ha saldato fra loro i paesi occidentali”⁽⁸⁾. Il Messaggero di Roma scrisse: *“Il colonialismo resta colonialismo. Le autorità britanniche amano vantare le loro realizzazioni culturali nel campo coloniale”*⁽⁹⁾.

Infatti, abbiamo notato l'uso dei termini “Patto Atlantico”, “paesi occidentali”, “civiltà occidentale”, “unificazione europea”, “senza la Francia”, “amicizia”, e tutte queste parole hanno lo stesso significato e lo stesso scopo: parlano dell'Europa e dell'unità europea. Perciò possiamo dire che la politica estera italiana poteva usarli come punto di forza per aumentare la possibilità dell'ipotesi di un ritorno italiano in Libia attraverso un'amministrazione in Tripolitania

L'uso di alcuni termini e frasi potrebbe essere considerato come dei punti che giustificano l'idea del colonialismo europeo in Nord Africa e che l'insediamento straniero nella zona poteva essere considerato equivalente, condividendo gli stessi interessi, in particolare quelli economici legati alle risorse energetiche. Infatti, abbiamo notato termini come: “accordi petroliferi”, “rapporti economici”, “non urtare gli interessi e la posizione della Francia”.

Il Nord Africa ha avuto un grande interesse per i paesi europei, come dimostra la dichiarazione del Ministro degli Esteri Sforza, il quale affermava:

“Che ‘l'Italia desidera «una fraterna» collaborazione con il mondo arabo. Ma ha soggiunto, l'eliminazione e la riduzione dell'influenza di migliaia e migliaia di valorosi ed infaticabili italiani che vivono in Africa potrebbe sboccare in una pericolosissima crisi che minaccerebbe lo sviluppo della civiltà cristiana su tutto il continente africano”⁽¹⁰⁾

Possiamo notare anche un'altra dichiarazione del Ministro degli Esteri italiano Sforza, in cui si parla del legame fra i paesi nordafricani e il mondo occidentale:

“L'Egitto, la Siria, il Libano e la Libia, come generalmente tutti i territori del Nord Africa, appartengono storicamente, o per lo meno economicamente, alla costellazione europea”⁽¹¹⁾.

Inoltre, alcuni articoli dei quotidiani, quando trattavano la questione della Libia, utilizzavano termini come: “Africa del Nord”, “paesi nordafricani”, “i paesi arabi”, “il mondo arabo”, “l'Occidente”, “il mondo occidentale”, “Europa cristiana”, ecc.

Il Messaggero di Roma scrisse: *“È notevole che Londra tenda ad escludere la Francia. L'esclusione è qui spiegata con l'argomento che i sistemi coloniali francesi sono diversissimi da quelli britannici non mirando ad educare gli indigeni all'autogoverno”*⁽¹²⁾.

Si nota un cambiamento nell'uso dei termini per nominare la popolazione locale di questi territori. In precedenza venivano utilizzati termini come: indigeni, ribelli, terroristi, e altri termini dal significato negativo e razzista, che potevano considerare la popolazione locale come la categoria più bassa nella società.

Possiamo osservare anche l'uso del termine "abitanti", mentre prima la popolazione locale veniva chiamata "indigena"; in questo articolo il giornalista l'ha nominata "abitanti". A volte il giornalista utilizzava un altro termine, come "gli arabi", come nel seguente articolo, in cui il quotidiano usa questo termine per indicare che la popolazione in quei territori era divisa in due parti: la popolazione europea e quella locale o araba.

Possiamo aggiungere anche l'articolo scritto da parte il Messaggero di Roma: *“Idris El Senussi, nel proclamare pubblicamente al popolo di Bengasi nel suo atto unilaterale, ha affermato di voler combattere per dare la completa indipendenza a tutta la Libia”*⁽¹³⁾.

Il quotidiano aggiungeva:

“Appena conosciuta la proclamazione del Senussi, folle di arabi si sono immediatamente ammassate davanti alla residenza ufficiali di Idris acclamando lungamente al suo indirizzo al grido di «Vogliamo la indipendenza di tutta la Libia»”⁽¹⁴⁾.

Possiamo notare anche un altro articolo del Messaggero di Roma, che commentava la causa libica: *“Si ha da Tripoli che i capi berberi della Tripolitania hanno abbandonato il Fronte Nazionale Libico di liberazione in segno di protesta per l'appoggio dato dal fronte stesso all'emiro Idris El Senussi”*⁽¹⁵⁾.

Tuttavia, il colonialismo in Africa del Nord passò da un colonialismo militare a un colonialismo amministrativo, così la tesi d'indipendenza della Libia venne messa in discussione, in particolare considerando che la stabilità e il futuro economico dell'Europa dipendevano da un Mediterraneo stabile, cosa che non poteva realizzarsi senza l'indipendenza e la stabilità in Africa del Nord. Possiamo notare la dichiarazione dell'ex-ministro inglese, il quale affermava:

“La stabilità dell'Italia è essenziale alla stabilità dell'Europa libera: i due parlamentari convengono tuttavia nel riconoscere la vastità del contributo già arrecato dalla penisola, con la sua opera di ricostruzione interna, alla pace e alla stabilità del continente”⁽¹⁶⁾.

Quindi l'Occidente non voleva perdere l'amicizia del governo di Roma a favore dei sovietici e, allo stesso tempo, non voleva tradire i propri impegni presi con l'amministrazione britannica, secondo i quali gli italiani non avrebbero potuto ritornare nuovamente in Libia. John Davis Lodge inviò una lettera al presidente Truman chiedendogli di sostenere la scelta italiana; in questo senso, Lodge dichiarava: *“Usi il potere e il prestigio del suo alto ufficio per farsi che le colonie siano affidate all'amministrazione fiduciaria italiana”*⁽¹⁷⁾.

Infatti, la causa libica venne considerata principalmente come una questione relativa a un'ex-colonia italiana, sia dalla politica estera italiana sia dalla politica estera internazionale, in particolare dalle grandi potenze. In questo senso, possiamo notare la dichiarazione dell'ex-ministro degli Esteri americano Byrnes, il quale affermava: *“La delegazione francese abbia mai preso un atteggiamento che non fosse favorevole al ritorno delle colonie all'amministrazione italiana. Né pertanto vi sono notizie che il Governo francese abbia mutato nel suo atteggiamento”*⁽¹⁸⁾.

L'ex-ministro americano rispondeva inoltre a una richiesta del senatore Connelly, dichiarando:

“Alcuni membri della delegazione americana, a un certo momento ebbero il sospetto che i francesi osteggiassero il ritorno dell'amministrazione delle colonie prefasciste all'Italia”⁽¹⁹⁾.

Il Messaggero di Roma scrisse:

“Ognuno parteciperà in questa favorevole impressione, nel senso che dopo talune manifestazioni di governanti inglesi si poteva aspettare di peggio. Tuttavia la ipotesi che all'Italia, senza alcun onesto motivo, vengano sottratte la Cirenaica e la Somalia, fecondate dal nostro lavoro e piene di avvenire, non può davvero riempirci d'entusiasmo e neppure

ispirarci un'inerte rassegnazione. Bisogna che il nostro governo insista ancora sui diritti dell'Italia alle sua Colonie prefasciste, e che opinione pubblica unanime lo appoggia''⁽²⁰⁾.

Il quotidiano italiano aggiungeva, commentando sulla decisione inglese e il ruolo degli Stati Uniti: *“Il fatto che il Governo inglese sia uscito dalle sue posizioni di intransigenza, non ci deve fare addormentare. L'atteggiamento degli Stati Uniti, disposti a dare alle nostre Colonie un serio aiuto economico, costituisce infine un efficace incoraggiamento per agire con prudenza, ma senza abbandonare nessuna delle nostre tesi”*⁽²¹⁾.

Rispetto a questi articoli, possiamo dire che la causa libica rappresentava un elemento di grande differenza per quanto riguarda la prospettiva della politica estera italiana del secondo dopoguerra, in particolare considerando che l'Italia dell'epoca non aveva ancora sviluppato una vera politica estera. In quel periodo, il colonialismo europeo dominava gran parte dell'Africa del Nord e il mondo usciva da una grande tragedia causata dalla Seconda guerra mondiale; per questo motivo, la politica estera italiana cercava di sostituire il proprio ruolo internazionale, uscendo dalla sua condizione di inferiorità e cercando di modificare l'immagine negativa di un'Italia fascista.

Bisogna notare che la politica estera italiana, nonostante l'uso dei termini *Colonia* ed *ex-colonia*, non intendeva far rinascere l'epoca del colonialismo italiano. Al contrario, mirava ad aprire una nuova pagina con la Libia, cercando di favorire una collaborazione tra l'Italia repubblicana e le ex-colonie, tra cui la Libia, come riportava il *Messaggero di Roma*: *“Non c'è nessun accenno a un positivo amichevole atteggiamento americano per la restituzione delle colonie all'Italia; al più si parla di «facilitazioni», date ai nostri coloni e di agevolazione al commercio fra le colonie e l'Italia”*⁽²²⁾.

A sostegno di questa interpretazione, si può giustificare la nostra opinione aggiungendo la dichiarazione del ministro degli Esteri italiano Sforza, il quale parlava della collaborazione fra l'Italia e i territori che erano stati sotto il colonialismo italiano all'epoca fascista. In particolare, *Il Messaggero di Roma* riportava questa dichiarazione in un articolo del 25 febbraio 1947, intitolato «Trieste e le colonie sono problemi ancora aperti», secondo il conte Sforza; in tale occasione, il ministro degli Esteri dichiarava: *Che 'l'Italia desiderà «una fraterna » collaborazione con il mondo arabo...»*⁽²³⁾.

Da un punto di vista cronologico, la prima fase inizia alla vigilia della proclamazione della prima Repubblica in Italia, quindi tra il 1946 e il 1947, periodo che corrisponde alla ratifica del trattato di pace, durante il quale la politica estera italiana chiedeva all'ONU e alle grandi potenze di rilanciare le discussioni per la ratifica del trattato di pace tra l'Italia e gli Alleati dopo la fine della Seconda guerra mondiale. In questo contesto, il governo De Gasperi condusse un'intensa attività diplomatica affinché la politica estera italiana potesse riacquistare un ruolo internazionale, in particolare grazie alla risposta positiva dell'Assemblea generale dell'ONU, che permise di rilanciare nuovamente i trattati di pace con l'Italia.

All'interno di questo quadro, si possono rilevare alcuni articoli e dichiarazioni della stampa italiana e del governo dell'epoca. A tal proposito, come dichiarava il sottosegretario: *“In forza dei nuovi principi coloniali, l'Italia non rinuncia alla sua missione africana, anzi la riconferma vigorosamente anche dopo la ratifica del trattato”*⁽²⁴⁾.

Alla luce di ciò, si può affermare che la risposta positiva riguardante la ratifica del trattato di pace da parte dell'Assemblea generale dell'ONU potrebbe essere giustificata dalla volontà di garantire la stabilità in Europa, soprattutto se si considera quanto accaduto in Germania dopo la Prima guerra mondiale e le conseguenze che portarono allo scoppio della Seconda guerra mondiale. Le grandi potenze non volevano entrare in un nuovo conflitto; per questo motivo, la richiesta del governo italiano venne presa in considerazione. In questo senso, come dichiarava Macmillan, ex ministro inglese: *“La stabilità dell'Italia è essenziale alla stabilità dell'Europa libera: i due parlamentari convergono tuttavia nel riconoscere la vastità del contributo già arrecato dalla penisola, con la sua opera di ricostruzione interna, alla pace e alla stabilità del continente”*⁽²⁵⁾.

Inoltre, il sottosegretario aggiungeva, parlando della possibilità di partecipare all'amministrazione fiduciaria in Libia, qualora quest'ultima fosse rimasta sotto la gestione dell'amministrazione franco-inglese. In questo senso, Brusca dichiarava: *“In quei territori-aggiungeva il sottosegretario- come la Cirenaica, ove l'elemento italiano non c'è più, il regresso civile ed economico del Paese ha colpito la vigile attenzione dell'elemento locale. Bengasi che era una città moderna e ben attrezzata, ha ripreso il suo aspetto di borgo africano, ove le rovine delle imponenti opere costruite dagli italiani accrescono il senso dell'isolamento”*⁽²⁶⁾.

Da quanto esposto, si può affermare che la politica estera italiana del secondo dopoguerra cercava di trovare una soluzione alla questione delle ex colonie attraverso strumenti diplomatici, senza ricorrere alla forza militare, mentre il movimento di liberazione nazionale in Libia privilegiava anch'esso l'azione diplomatica. La causa libica ebbe grande importanza nella prospettiva della politica estera italiana, poiché il governo italiano era fortemente interessato alla questione coloniale, considerata fra i punti più rilevanti della politica estera dell'epoca.

Infine, si può rilevare un articolo della stampa italiana che riportava una dichiarazione del ministro degli Esteri Sforza: *“Non è ancora possibile misurare tutti gli effetti che questo atto potrà avere, ma è sicuro che il voto per la ratifica ci libera le mani e le braccia per poterci muovere meglio nei rapporti internazionali”*⁽²⁷⁾.

Rispetto a questi articoli, si può affermare che la politica estera italiana del secondo dopoguerra, nei primi anni della Repubblica, e il governo De Gasperi posero come questione di emergenza il problema delle colonie, fra cui la Libia. Quest'ultima, come si è visto, veniva considerata fra le questioni alle quali la politica estera italiana attribuiva grande importanza per la propria ripresa internazionale.

Di conseguenza, si rileva l'uso ricorrente di termini quali *Trattato di pace, ratifica del trattato, amministrazione fiduciaria*, ecc.; tutti questi elementi possono giustificare l'ipotesi relativa all'importanza della causa libica nella prospettiva della politica estera italiana del secondo dopoguerra.

In questo contesto, *Il Corriere della Sera* affrontava la causa libica e la questione dell'indipendenza, sottolineando come la Libia dovesse ottenere la propria indipendenza, soprattutto alla luce degli ostacoli incontrati dalle tre potenze occidentali, che non riuscivano a pervenire a una soluzione condivisa. A tal proposito, si può notare il seguente articolo: *“Che l'Italia ha accettato di porre come base del nuovo compromesso sulle colonie l'indipendenza dei popoli arabi e che vale sempre, anche su questa base diversa della precedente « spartizione », quella correlazione fra Eritrea e Tripolitania che sempre si è stabilita nelle precedenti trattative, per cui le concessioni nell'altra: all'indipendenza della Libia, chiesta o suggerita dagli inglesi, palazzo Chigi ha prontamente contrapposta una richiesta di indipendenza anche per l'Eritrea”*⁽²⁸⁾.

In questo articolo si può rilevare un cambiamento nell'uso dei termini da parte della stampa italiana, attraverso il quale la tesi dell'indipendenza libica appariva ormai più vicina rispetto alla soluzione parziale proposta dagli Alleati come risposta al problema della Libia.

Conclusioni:

La questione libica ha rivestito un grande interesse sia per la politica estera italiana sia per la stampa italiana. In questo contesto, l'Italia svolse un ruolo significativo, grazie al quale la questione delle ex colonie italiane in Africa, e in particolare della Libia, venne posta in discussione su un piano internazionale e non soltanto regionale.

Nel corso del tempo, la stampa italiana ha esaminato con grande attenzione la questione delle ex colonie italiane, tra cui la Libia. L'Italia di quell'epoca non disponeva di una politica estera forte quanto quella britannica o francese; pertanto, essa cercò di svolgere un proprio ruolo per rivendicare un maggiore protagonismo nel contesto africano.

In una prima fase, la questione libica venne considerata prevalentemente come una questione italiana, o comunque strettamente legata agli interessi italiani. Ciò emerge dall'uso

dei termini *colonie* ed *ex colonie*, interpretazione che può essere giustificata alla luce della situazione generale del Nord Africa, della condizione interna della Libia e dell'intervento britannico nel Paese.

Tuttavia, a seguito delle numerose discussioni diplomatiche, con il passare del tempo e con il mutamento delle dinamiche regionali e internazionali, la stampa italiana modificò progressivamente il proprio punto di vista, così come l'uso dei termini legati alla questione libica, all'indipendenza libica e al cosiddetto problema libico.

In conclusione, la questione libica, nel rapporto tra la stampa italiana e il governo italiano, attraversò due fasi principali: una prima fase relativa alla questione delle ex colonie italiane e una seconda fase incentrata sul diritto del popolo libico a vivere in pace e a ottenere la propria indipendenza

Referenze:

1- Questo progetto viene messo in discussione fra il Ministro degli Esteri italiano Sforza e quello francese Bevin per lo scopo di una divisione del territorio libico fra i tri alleati europei (la Francia, l'Italia e la Gran Bretagna) questo accordo viene composto le seguenti decisioni: la Cirenaica sarebbe stata sotto la guida di un trusteeship internazionale in cui la Gran Bretagna sarebbe stata il responsabile, il Fezzan sarebbe andato al trusteeship internazionale con la guida dell'amministrazione francese mentre la Tripolitania sarebbe stata sotto la guida del trusteeship internazionale in cui l'amministrazione italiana sarebbe stata il responsabile. Bisogna ricordare che l'amministrazione non era stata favorevole a questo progetto opponendo qualsiasi insediamento totale ed esclusivo sul territorio libico per cui l'amministrazione statunitense dichiarava nella Conferenza di Tangeri fra il 06 e il 10 giugno 1949 in occasione della conferenza dei consular americani in Nord Africa, che il territorio della Libia dovrebbe essere libero assicurando che gli interessi britannici in Libia facevano parte di quelli americani. Quindi l'amministrazione Americana aveva avuto paura di qualsiasi moto nazionalismo arabo a causa della questione libica assicurando di dover creare uno stato indipendente e sovrano in Libia. Vede il libro di: Cresti F, Cricco M, Storia della Libia contemporanea, p. 143-144. Vede anche il libro di: Morgante S, L'Italia e la Libia, Dal mito della "Quarta Sponda" agli sviluppi post-Gheddafi, p. 65-67.

2- Il 21 novembre 1949 l'Assemblea Generale dell'ONU aveva dichiarato l'uscita della decisione che riguardava la Risoluzione ONU 289 di creare uno Stato indipendente in Libia entrando in pratica all'inizio dell'anno 1952.

3- Questo consiglio viene composto dai deleganti di dieci paesi: Egitto (Muhammad Kamil Salim), Francia (Georges Balay), Italia (Giuseppe Vitaliano Confalonieri), Pakistan (Abdur Rahim Khan), Gran Bretagna (sir Hugh Stonehewer-Bird), Stati Uniti d'America (Lewis Clark), più un delegato per ognuna delle tre regioni libiche (Mustafa Mizran per la Tripolitania, Ali Assad el Gerbi per la Cirenaica, Mohammed Othman al-Said per il Fezzan), e un rappresentante per le minoranze (Giacomo Marchino). Per più profondità vede il libro di: Morgan S, L'Italia e la Libia, dal mito della quarta sponda agli sviluppi post-Gheddafi, p. 69.

4- Questo consiglio viene composto dai rappresentanti di seguenti paesi: l'Egitto (Muhammad Kamil Salim), Francia (Georges Balay), Italia (Giuseppe Confalonieri), Pakistan (Abdur Rahim Khan), Gran Bretagna (sir Hugh Stonehewer- Bird), Stati Uniti d'America (Lewis Clark), più un delegato per ognuna delle tre regioni libiche (Mustafa Mizran per la Tripolitania, Ali Assad El Gerbi per la Cirenaica, Mohammed Othman al-Said per il Fezzan), e un rappresentante per le minoranze (Giacomo Marchino).

5- Bisogna ricordare che la Commissione di Pelt aveva trovato diversi ostacoli per gestire la Libia e realizzare l'obiettivo messo da parte l'Assemblea Generale dell'ONU il quale riguardava l'indipendenza di una Libia unita senza divergenza politica e sociale per garantire la tranquillità interna e estera fra cui erano in due punti più importanti: il primo era quello della regione di Tripolitania nel quale la popolazione locale non era stata favorevole alla scelta di un regno in Libia sotto la sovranità di Idriss e questo era un grande problema per realizzare l'unità del paese per cui Pelt sperava di convincere la popolazione della Tripolitania ad accettare la sovranità di Idriss il quale viene considerato la figura dell'unità della Libia, mentre il secondo era quello che riguardava l'inserimento o l'integrazione della minoranza e di più quella italiana. (per diversa profondità vede il libro di: Morgan S, L'Italia e la Libia, dal mito della quarta sponda agli sviluppi post-Gheddafi, p. 68-69)

6- In questo senso il governo italiano voleva garantire una figura filoitaliana per non perdere il ruolo italiano alla regione ma allo stesso momento non si affidava a Saadaui il quale, secondo il governo

italiano, non era un uomo di fiducia e potrebbe includere la collaborazione con l'Italia e il suo discorso era stato solamente una propaganda per aver dei vantaggi politici, così il governo italiano aveva deciso ad essere favorevole scelta di Pelt, quest'ultimo dopo il suo rapporto mandato agli inglesi, ai francesi e alle forze politiche locale che riguardava la decisione dell'Assemblea Generale la quale era stata che la Libia potrebbe essere indipendente sotto la guida di uno Stato federale con un governo monarchico. (per diversa profondità vede il libro di: Morgan S, L'Italia e la Libia, dal mito della quarta sponda agli sviluppi post-Gheddafi, p. 65-67.

7- La questione delle basi militare degli alleati in Libia di quell'epoca nel quale il governo libico aveva fatto accordo con gli inglesi il 29 luglio 1953 di confidare all'Occidente a fare delle basi militare in Tripolitania e in Cirenaica, erano già state presenti prima dall'anno 1942 l'anno con cui vedeva l'insediamento degli alleati in Libia, e con l'arrivo di Mustafa Ben Halim come primo ministro federale il 12 aprile 1954 aveva fatto accordo con l'USA riguardava una cooperazione attraverso l'affido dell'area di Weels Field in Tripolitania fino al 1970. quindi questi accordi avevano fatto il contrasto fra la Libia e la Lega Araba, quest'ultima considerava il fatto libico come una politica contraddittoria cioè il trattato con gli alleati (i francesi e gli inglesi) da una parte e il in sostegno libico alla guerra algerina e la crisi di Suez in Egitto. (per ulteriore approfondimento vede il libro di Morgan Simone, L'Italia e la Libia, dal mito della "quarta sponda" agli sviluppi post-Gheddafi, p. 72).

8- A.R, Il Corriere della Sera, del martedì-mercoledì 15, 16 ottobre 1957 Anno XIII n: 244, p. 1 (corriere d'informazione).

9- Leo Rea, Il Messaggero di Roma il giornale del mattino, venerdì 22 aprile 1949 n: 112 anno: 71, p. 1.

10- Il Messaggero di Roma il giornale del mattino martedì 25 febbraio 1947 n: 55 anno: 69, p. 01.

11- Il Corriere della Sera del 16, 17 luglio 1947 n: 168 anno 7 II 2, p. 01, (edizione della notte).

12- Ottone Pietro, Il Messaggero di Roma il giornale del mattino, venerdì 08 aprile 1949 n: 98 anno: 71, p. 01.

13- Il Messaggero di Roma, Giovedì 02 giugno 1949 n: 152 anno:, p. 01.

14- Il Messaggero di Roma, Giovedì 02 giugno 1949 n: 152 anno: 71, p. 01.

15- Il Messaggero di Roma il giornale del mattino, sabato 28 agosto 1948 n: 285 anno: 70, p. 01.

16- Trevese Pietro, Il Corriere della Sera, il lunedì-martedì 13, 14 dicembre 1948 n: 292 anno IV (edizione del pomeriggio).

17- Il Corriere della Sera del martedì 24 agosto 1948, p. 04.

18- Il Messaggero di Roma, il giornale del mattino, Venerdì 07 marzo 1947 n: 65 anno: 69, p. 01.

19- Il Messaggero di Roma, il giornale del mattino, Venerdì 07 marzo 1947 n: 65 anno: 69, p. 01.

20- Il Messaggero di Roma il giornale del mattino giovedì 20 marzo 1947 n: 78 anno: 69 p. 01.

21- Il Messaggero di Roma il giornale del mattino giovedì 20 marzo 1947 n: 78 anno: 69 p. 01.

22- Il Messaggero di Roma il giornale del mattino, lunedì 24 marzo 1947 n: 82 anno: 69 p. 01.

23- Il Messaggero di Roma il giornale del mattino martedì 25 febbraio 1947 n: 55 anno: 69 p. 01.

24- Il Corriere della Sera del 03 agosto 1947 articolo n: 184 anno 72, p. 01.

25- Trevese Pietro, Il Corriere della Sera, il lunedì-martedì 13, 14 dicembre 1948 n: 292 anno IV (edizione del pomeriggio).

26- Il Corriere della Sera del 03 agosto 1947 articolo n: 184 anno 72, p. 01.

27- Il Corriere della Sera del 03 agosto 1947 articolo n: 184 anno 72, p. 01.

28- A A, Il Corriere della Sera, del martedì 26 luglio 1949 anno 74 n: 177, p. 01.

Bibliografia:

Libri:

-Angelo Del Boca, (1988), *Gli Italiani in Libia. Dal fascismo a Gheddafi*, La Terza, Roma – Bari.

-Baldinetti A, (2009), *The Origins of the Libyan Nation: Colonial Legacy, Exile and the Emergence of a New Nation-State* (Routledge Studies in Middle Eastern History), Routledge, Londra.

-Canevari Emilio, (1935), *La conquista inglese dell'Africa*, Istituto Grafico Tiberino, Roma.

-Cresti F e Cricco M, (2015), *Storia della Libia contemporanea*, Carocci, Roma.

-Di Nolfi E, (2011), *Storia delle relazioni internazionali dal 1918 ai giorni nostri*, La Terza, Roma.

-Di Nolfo E, (2015), *Storia delle relazioni internazionali dalla pace di Versailles alla conferenza di Potsdam 1945*, Laterza, Roma, 2015.

-Duroselle, J, B, (1998), *Storia diplomazia dal 1919 ai giorni nostri*, LED Edizioni Universitarie, Milano.

-E. Di Nolfo, R.H. Rainero, B. Vigezzi, (a cura di), (1985), *L'Italia e la politica di potenza in Europa (1950-1960)*, Marzorati, Milano.

- Ginsborg P ; (2006), *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Einaudi, Torino.
- Giuseppe Bottai, (1900), *Diario 1944-1948*, Rizzoli, Milano.
- Indro Montanelli, Mario Cervi, (2003), *Storia d'Italia*, Volume 9, Fabbri, Milano.
- Luigi Federzoni, (1926), *Venti mesi di azione coloniale*, Mondadori, Milano.
- Luigi Scoppola Lacopini, (2015), *I "dimenticati". Da colonizzatori a profughi, gli italiani in Libia 1943-1974*, Umbra, Perugia.
- M.DE LEONARDIS, (2000), *La «Diplomazia atlantica» e la soluzione del problema di Trieste (1952-1954)*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1992.
- N.Mack S, *Storia d'Italia dal 1861 al 1997*, Laterza, Bari.
- Mammarella G, (2012), *L'Italia contemporanea 1943-2011*, Il Mulino, Bologna.
- Sabbatucci G, (2018), *Storia contemporanea: Il Novecento*, Laterza, Roma.
- Mammarella G, (2012), *Storia d'Italia contemporanea 1943-2011*, Il Mulino, Bologna.
- Mammarella G, Paolo Cacace, (2010), *La politica estera dell'Italia dallo Stato unitario ai giorni nostri*, Laterza, Roma.
- Mammarella G, (2013), *Storia e politica dell'unione europea (1926-2013)*, Laterza, Roma.
- Ottolenghi Gustavo, (1997), *Gli italiani e il colonialismo. I campi di detenzione italiani in Africa*, Sugarco edizione, Milano.
- Paolo Soddu, (1998), *L'Italia del dopoguerra. 1947-1953*, Editore Riuniti, Roma.
- Pastorelli P, (1987), *La politica estera italiana del dopoguerra*, Il Mulino, Bologna.
- Ragionieri E, (1979), *Storia d'Italia. Dall'unità a oggi la storia politica e sociale*, Einaudi, Torino.
- Sabbatucci G, (2002), *Il mondo contemporaneo. Dal 1848 a oggi*, LaTerza, Roma.
- Sabbatucci G, (2008), *Storia contemporanea: il novecento*, LaTerza, Roma.
- Salerno Eric, (1979), *Genocidio in Libia*, Sugarco, Milano.
- Saon Liliana, (2006), *La politica estera italiana dall'unità a oggi*, La Terza, Roma.
- Segré, Claudio, *L' Italia in Libia: dall'età giolittiana a Gheddafi*, Milano, Feltrinelli, 1978.
- Serri S, (2009), *Fanfani nel 1958 una nuova politica estera per l'Italia*, Lucca, Roma.
- SFORZA C., (1952), *Cinque anni a Palazzo Chigi, la politica estera italiana dal 1947 al 1952*, ATLANTE, Bologna.
- Ginsburg P, (1998), *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Einaudi, Torino.
- Varsori A, (1998), *L'Italia nelle relazioni internazionali dal 1943 al 1992*, La Terza, Roma.

Archivi:

- L'archivio storico del Corriere della Sera 1946-1952.
- L'archivio storico del Messaggero di Roma 1946-1952.
- Morgante S, *L'Italia e la Libia, Dal mito della "Quarta Sponda" agli sviluppi post-Gheddafi*, (2018), https://www.academia.edu/38625955/LITALIA_E_LA_LIBIA_DAL_MITO_DELLA_QUARTA_SPONDA_AGLI_SVILUPPI_POST_GHEDDAFI

Tesi:

- Kerkeb O, (2024), *Movimenti di liberazione nazionale in Algeria e in Libia e la politica estera italiana (1947-1962). attraverso la stampa italiana: Il Corriere della Sera, Il Giorno, Il Messaggero di Roma e La Stampa*, tesi dottorato, Università Algeri 2, Algeria.

**The Bektashi Order in the Ottoman Empire:
Between Political Influence and Heterodox Sufism
Nacer FEDOUL**

Hassiba Ben Bouali University of Chlef, nacerfedoul0@gmail.com

Received: 21/05/2025

Revised: 16/12/2025

Accepted: 05/01/2026

Abstract

This study explores the prominent role of the Bektashi order in the Ottoman Empire, tracing its emergence in Anatolia's Sufi and doctrinally diverse environment shaped by political and religious conflicts among the Mongols, Safavids, and Turks. The research shows how Sufism intertwined with philosophy and popular beliefs, including extremism and deviations. made the Bektashi order a major religious, political, and social force. It also explains how the order gained influence within ruling structures by exploiting shifts in state power. Its dominance lasted until the Ottoman Empire's decline.

Keywords: Sufi orders, Bektashism, ottoman empire, political influence, heterodox Sufism.

الطريقة البكتاشية في الدولة العثمانية: بين النفوذ السياسي والتصوف المنحرف

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف الدور البارز الذي اضطلعت به الطريقة البكتاشية في الدولة العثمانية، من خلال تتبع نشأتها في بيئة مشبعة بالفكر الصوفي والتعدد العقائدي بمنطقة الأناضول، والتي تأثرت بالصراعات السياسية والدينية بين المغول والصفويين والأتراك؛ وتسلب الضوء على تداخل التصوف بالفلسفة والمعتقدات الشعبية، وما شابه من غلو وانحرافات؛ جعلت البكتاشية فاعلا دينيا وسياسيا واجتماعيا بارزا؛ كما تبرز الدراسة كيف تمكنت هذه الطريقة من فرض نفوذها داخل دواليب الحكم، مستفيدة من تذبذب قوة الدولة؛ إلى غاية أقولها مع نهاية الحقبة العثمانية.

الكلمات المفتاحية: طرق صوفية، بكتاشية، دولة عثمانية، نفوذ سياسي، تصوف منحرف.

Introduction:

Sufism is regarded as a religious phenomenon and a spiritual, experiential practice that has historically represented a fundamental dimension of Islam. It spread widely across many regions of the Islamic world. However, during the Ottoman era, Sufism evolved into a social phenomenon, which significantly contributed to the rise and proliferation of numerous Sufi orders—particularly in the context of the empire's territorial expansion. The Turks, by nature, were inclined toward Sufism and held its practitioners and spiritual leaders in high esteem. As a result, these Sufi orders acquired substantial social influence within Islamic societies, regardless of their theological orientations, beliefs, or behavioral norms.

This influence extended across various aspects of life, including the religious, political, and military domains of the state. A notable example is the Bektashi Order, which emerged as a syncretic framework encompassing elements from multiple religions, sects, and civilizations. The order succeeded in asserting its presence, solidifying its ideological tenets, and attracting a wide base of followers, including many communities, scholars, and sultans. Its doctrines and beliefs—marked by extremism, polytheistic tendencies, and various manifestations of societal deviation, gained traction and acceptance across different segments of the population.

The Bektashi Order, thus; represented a convergence between political authority and deviant mysticism. It exerted influence over the state and the reins of power while also being deeply affected by the empire's internal strength or weakness. Its trajectory was closely tied to the Ottoman state's rise and decline, ultimately reaching its downfall alongside the empire's collapse. In this way, the order played a double-edged role—on the one hand, contributing to the weakening of the Ottoman state, and on the other, sealing fate and that of its beliefs,

Given the nature of the subject, we adopted a synthetic-analytical historical approach. This study, therefore; aims to examine the historical spread of the Bektashi Order, to clarify its core doctrines, and to analyze its relationship with political authority and heterodox mysticism. It also seeks to answer a fundamental question: Was it the order's political entanglement or its doctrinal deviation that led to the eventual decline of its influence?

1- The Emergence of the Bektashi Order:

Sufism spread from Central Asia to the region of Antalya during the 12th century, a time when merchants, dervishes, scholars, and craftsmen frequently traveled to and settled in the area. In this context, Sufi ideas became intertwined with the local cultures, sects, and religions as well as with the beliefs of the tribes that had migrated from Khorasan. The Ottomans capitalized on the presence of dervishes, a group they strategically relied upon—particularly in military contexts—to extend their control over new territories.

The Sufi landscape of Anatolia was significantly shaped by incoming and emerging orders and movements, such as the Qalandariyya, Haydariyya, and Hurufiyya, in addition to the migration of numerous saints and spiritual figures from the lands of Khorasan. From that point onward, the Ottomans began to show increasing interest in and patronage of Sufi lodges (tekkiyas)⁽¹⁾, recognizing their role in spiritual and social life. The dissemination of Sufi thought in the region is largely credited to Sheikh Yassawi (d. 265 AH / 869 CE), considered the founder of the Yassawiyya Order. He played a pivotal role in transferring Sufism from Turkestan and Central Asia to Anatolia. In addition to spreading Islam in the region, he laid the foundational principles of Sufism there, shaping its future development within Anatolian society⁽²⁾.

The Ottomans relied heavily on Sufism during their territorial expansions, beginning with the foundation of their state in the late 13th century CE (7th century AH). Sufism played a crucial role in restoring spiritual tranquility to Anatolia, a region that had endured severe turmoil under Mongol domination and their hostile campaigns against the Turks, coupled with economic deterioration. In such a climate, Anatolia a receptive environment for Sufi thought, particularly under the influence of the mystical ideas of *Muhyiddin Ibn Arabi*. The Ottomans embraced Sufism and recognized it as a vital tool for expansion, especially into Christian territories, starting with the Byzantine Empire and across Anatolia, and later into the broader

Islamic regions that came under Ottoman control. In the early stages, the Ottomans formed alliances with dervishes and their spiritual patrons, employing them in the conquest of Byzantine lands. Dervishes enjoyed considerable respect and spiritual authority among local populations, which conferred a form of religious legitimacy upon Ottoman military campaigns and territorial gains⁽³⁾.

It was within this dynamic religious and political context that the Bektashi Order emerged as a successor to several earlier Sufi traditions, including the Mevleviyya, Khalwatiyya, and Naqshbandiyya. The Bektashi Order rapidly established itself on the regional stage, particularly along the important commercial route between Ankara and Kayseri, an area densely populated by large Turkmen tribes known for their strong affinity for Sufism⁽⁴⁾.

The Bektashi Order constitutes a mixture of various beliefs and diverse philosophies. The political circumstances that encompassed the region, along with the structure of Ottoman society—composed of multiple religions, ethnicities, and philosophies—contributed to giving Bektashism a distinctive character. As one Turkish writer stated, *“At its inception, Bektashism was a purely Turkish order in thought, language, culture, sentiment, and even in literature. Everything attributed to it belonged to the Turks. Moreover, it was an Islamic order that, in its own crucible, melted together many religions and philosophies of Asia. In other words, it was a contradictory doctrine that encompassed a wide range of beliefs, both divine and non-divine.”*⁽⁵⁾

The Bektashi Order traces its origins to Haji Bektash Veli, and it is considered one of the Sufi orders that followed a heterodox path in Sufism, deviating from Islamic law, as evidenced by its practices. Most of the available information about the order links it to Shiite Sufism, given that the majority of its followers venerates Ali, deify him, and hold the Twelve Imams in reverence. Furthermore, they denigrate and belittle the Companions of the Prophet, and they perform religious rituals and supplications at the graves of Imams and saints, considering such acts of invocation an integral part of their religious practice⁽⁶⁾.

Some Western historians trace the origins of Bektashi followers back to Christian roots, citing their adoption of a form of trinitarianism similar to that found in Christianity, albeit in a different configuration: “Allah, Muhammad, Ali.” They are also known to have permitted the consumption of alcohol, and their women do not wear the veil. Additionally, followers often ask their sheikhs to absolve them of their sins and mistakes, openly confessing their transgressions to them seek resolution⁽⁷⁾.

2- The Founder of the Bektashi Order:

2-1- His Lineage and Birth:

He is Muhammad Bektash Wali, son of Sheikh Ibrahim II, son of Sayyid Musa, son of Sayyid Ishaq, son of Sayyid Muhammad, son of Sayyid Ibrahim, son of Sayyid Imam al-Mahdi, son of Sayyid Muhammad, son of Sayyid Hassan, son of Sayyid Ibrahim, son of our Master Imam Musa al-Kazim, son of our Master Imam Ja‘far al-Sadiq, son of our Master Imam al-Baqir, son of our Master Imam Zayn al-Abidin, son of our Master Imam al-Husayn, son of our Master Imam Ali ibn Abi Talib—may Allah honor his countenance. Sheikh Bektash was born in the year 645 AH / 1240 CE in the city of Nishapur, located in the region of Khorasan. His father was Sayyid Ibrahim II, and his mother was Lady Khatam, the daughter of Sheikh Ahmad Effendi, one of the most distinguished scholars and nobles of Nishapur⁽⁸⁾.

2-2- His Upbringing and Education:

Upon reaching the age of maturity, miraculous signs began to appear in him, and his reputation spread among the people. Delegations started coming to him, and many gathered around him, seeking his supplications and blessings. However, he withdrew from public life and entered into seclusion in a monastic retreat, dedicating himself to worship and piety for a period of forty years, during which he did not interact with others. At the end of this period, he traveled to Sheikh Ahmad Yassawi, from whom he acquired profound knowledge. Sheikh

Ahmad then directed him to Badakhshan to engage in struggle against the invaders and subsequently instructed him to proceed to the lands of Rum (Anatolia)⁽⁹⁾.

On his journey, he stopped in Najaf, where he stayed for forty days, during which he studied Islamic jurisprudence in a corner of the shrine. This corner housed a school frequented and inhabited by students and Sufis, and it received great care and attention. Its walls were adorned with a type of tilework known as *qashani*, and the structure itself was well-built and richly decorated. During his stay, he visited the grave of Imam Ali—may Allah honor his countenance. He then traveled to Mecca, where he remained for three years, further deepening his knowledge. Afterward, he departed for Medina, where he stayed for forty days, visiting the grave of the Prophet Muhammad, peace and blessings be upon him. From there, he journeyed to al-Quds, and then passed through it to Damascus, before heading toward the region to which his Sheikh had directed him -arriving finally at the area of Sulayjah Qarah Ayuq, now known by his name as "The District of Haji Bektash". His fame soon spread throughout the region and across neighboring lands, and people began coming to him from all directions. News of him even reached Sultan Orkhan, who personally visited him to seek his blessings and prayers, and had his soldiers receive his blessings as well. He passed away in the year 738 AH / 1320 CE, at the age of ninety-three, in Turkman, where his grave is located beneath a large dome, surrounded by a Sufi lodge (zawiyah)⁽¹⁰⁾.

Sheikh Haji Bektash recorded the principles of the Bektashi Order in a collection of writings known as "al-Wilāyah", composed in Arabic prose. This text was later translated into Turkish in poetic form by the author Oghlu Khatib in 1490 CE, and subsequently rendered into prose as well⁽¹¹⁾.

3- The Spread of the Bektashi Order:

The Bektashi Order began to spread during the 13th century, which marks the era of Sheikh Haji Bektash. It was Sheikh Ahmad Yassawi who sent him to Anatolia, reportedly saying: "*O Haji Bektash, you have received your share of spiritual labor. Rejoice, for you shall become the Pole of Poles (Qutb al-Aqtab) and will rule for forty years. We are now on this path, and the authority shall be handed to you after us. Indeed, the time of our departure has come—goes forth to the land of Rum, as I have sent you there. I have already subjected to you the Substitutes (Abdal) of Rum and appointed you as their leader.*"⁽¹²⁾

The Bektashi Order experienced significant growth within the Ottoman Empire starting in the late 15th century and continuing into the early 16th century, particularly during the era of Sheikh Balım Sultan (1475–1516 CE). Balım Sultan introduced new ideas into Bektashism, including concepts such as coexistence within Islam, the unity of religions, moral elevation, and tolerance toward Christianity, even incorporating some of its beliefs. These developments sparked widespread debate around Balım Sultan, especially given that his mother was a Christian from Bulgaria and his father a Bektashi. As a result, many began drawing parallels between Bektashi trinitarianism and Christian trinitarianism, between monasticism and dervishhood, and between the Twelve Imams and the Twelve Apostles—with some even claiming that the Apostles had found continuity in the Bektashi tradition⁽¹³⁾.

The social group that most widely adopted the Bektashi Order was the Arnauts. From Anatolia, the order expanded into other regions of Rumelia and the Balkans. It is especially prominent in Albania, where a large portion of the population adheres to Bektashism. The same holds true in North Macedonia and Kosovo, where the order also enjoys a significant following.

However, the presence of Bektashism in Bosnia has remained very limited. It maintained only a single zawiyah (Sufi lodge), which has since been converted into a school, and the order's presence in the country has gradually faded⁽¹⁴⁾.

The Bektashi Order expanded widely across many regions of the Islamic world, similar to other Sufi orders, including Egypt and the Levant. In Egypt, the Bektashi Order notably spread during the reign of Khedive Ismail. This order was notably open to Christians, many of whom joined it. Consequently, numerous ribats (Sufi lodges) and zawiya emerged, where

practices varied between religious chanting (madh), sama' (spiritual listening), and dhikr⁽¹⁵⁾. Sufi orders extended eastward as far as India and westward to the Islamic Maghreb. The most significant influence on these regions came from Ottoman Sufi orders, which reached the lower strata of society, particularly the poor. They emphasized styles of Sufi music and dance. This influence was largely due to the political and cultural dominance of the Ottoman Empire over both the Mashriq and the Maghreb. Notably, orders such as the Mevleviyya and the Bektashiyya spread Sufi music, singing, and chants among the Janissary soldiers in Algeria, although their presence there was relatively limited, focusing primarily on themes related to military victories and wars. Additionally, they addressed themes of spiritual love and divine longing⁽¹⁶⁾.

The close association between the Janissaries⁽¹⁷⁾ and the Bektashi Order facilitated the order's widespread dissemination across many regions of the Ottoman Empire. Numerous sheikhs and followers of the order joined the Janissary corps, often occupying the front ranks in military ceremonies, adorned in their distinctive green garments, accompanied by spirited Sufi hymns. The Janissaries played a pivotal role in embedding the characteristics of Bektashi Sufism in various locales. Devotees within the Janissary ranks established domes, zawiyas (lodges), and shrines over the graves of their sheikhs in the regions where they settled. Consequently, the order's mausoleums and sanctuaries became widespread throughout the empire. When off duty, Janissaries would travel between weddings and coffeehouses, performing vocal chants and playing instruments such as the violin and drum. The majority of their repertoire centered on themes of spiritual love (ishq), their own heroic exploits and victories, as well as their disappointments⁽¹⁸⁾.

The Bektashi Order reached the peak of its influence during the reign of Sultan Suleiman the Magnificent, a period that coincided with the Ottoman Empire's expansion into the Arab world and Algeria. As a result, Bektashi centers proliferated throughout the empire, with their leader residing in Istanbul and known as the "Çelebi." Due to the Bektashi Order's significant political and social influence within the state, the Ottoman authorities grew wary of its power. This apprehension led the government to support other Sufi orders, such as the Mevlevi, in order to create a balance of power within the empire⁽¹⁹⁾.

Since its inception, the Bektashi Order has experienced periods of turbulence and instability. While some Ottoman sultans supported and endorsed it, others opposed it, favoring different Sufi paths instead. Toward the end of the Ottoman era, Sultan Mahmud II ordered the abolition of the Janissary corps. Subsequently, according to the September 1925 law, the Bektashi Order and its affiliated tekkes were officially dissolved, along with all other Sufi orders throughout the state⁽²⁰⁾.

Sheikh Saleh Niazi is considered the last sheikh of the Bektashi Order. He was exiled in 1931 CE and immigrated to Albania, where he continued the order's activities in a land fertile for its presence, given the prior establishment of the Bektashi tradition in Albania. Around him, the disciples of the Bektashi dervishes gathered and bestowed upon him the title of "Dede Baba." However, in Turkey, the Bektashi Order remained a body without a soul, persisting only through cultural heritage and the history of Turkish society—particularly through poetry. Its ideas continued to circulate among Turkish intellectuals, especially amidst the ideological conflicts experienced by Turkey.

4- Factors Behind the Spread of the Bektashi Order:

- The dire conditions experienced by the Islamic ummah and the harsh reality endured by Muslims during that period—characterized by widespread backwardness, injustice, tyranny, poverty, and ignorance—led many peoples to seek refuge in heterodox Sufism, thus living in a reality far removed from the one they had fled.
- The security turmoil and its complete absence created a bleak environment and harsh circumstances, wherein the leaders of Sufism lived peaceful lives, secure and tranquil, far from the seditions and conflicts that afflicted the masses. *"The poor were, in fact, more at ease and tranquil than the peasants in their fields, merchants in their shops, and artisans in*

their workshops. They were safe from the enforcement of laws and, for much of the period marked by severe oppression, were spared from these evils altogether. This was because the soldiers feared their power and respected their spiritual authority, believed in their connection to Allah, and thus sought their favor and approval. Consequently, many were drawn to enter the order, motivated by the peace of mind and stability they found within the confines of the zawiyas.”

– The luxury enjoyed by some within the Sufi orders: *“The poor were above the burdens of daily life then, not exerting themselves in mastering trades from which they earned their living. Instead, they lived in the zawiyas, fed and clothed at the expense of benefactors and wealthy patrons, under the pretext of dedicating themselves to dhikr, night vigils, and pure worship of Allah. One of the ironies of this era was that these ascetics, who claimed austerity and contentment with the most trivial of life’s concerns, actually lived more comfortably and luxuriously than peasants, merchants, and craftsmen.”*

– The Ottoman Turks’ love for dervishes and Sufism: *“The Turks loved Sufism and tended to venerate the people of faith, sincerely honoring their spiritual guardianship.”*⁽²¹⁾

5- Beliefs of the Bektashi Order:

5-1- Veneration of Sheikh Bektash and Shi‘ism:

The Bektashi Order is considered a heretical Sufi path that deviates from orthodox Islamic creed. It encompasses within its doctrines elements of Christianity, paganism, and Shi‘ite rejectionism (Rafidism). Its adherents venerate Ali (may Allah honor his countenance), elevating him to a position analogous to that of Jesus (peace be upon him). Followers of this order propagate myths about Sheikh Bektash. The Bektashi mystics display strong devotion to the Ahl al-Bayt (the Prophet’s family), exhibiting zealotry in their love, and hold Imam Ja‘far al-Sadiq in high reverence. Conversely, they oppose and disparage the Companions of the Prophet. They believe in a form of trinitarianism whose slogan is "Allah, Muhammad, Ali."⁽²²⁾

The Bektashis also recite a specific supplication to Sheikh Bektash, which includes the following: *"Allah, Allah, there is no deity but Allah; the head is shorn, the chest is burnt, and the sword is bloodied. In this battlefield, how many heads are severed, yet none feel it? By Allah, our might and sharp sword harm our enemies, and our servitude to our Sultan is manifest. Whether we are three, seven, or forty, by the Muhammadan prayer and the light of the noble Prophet, our Sheikh and Sultan is Haji Bektash Wali."*⁽²³⁾

The Bektashis attributed many legends and myths to Sheikh Bektash. According to the author of *Manaqib al-‘Arifin*, Sheikh Bektash’s heart was filled with knowledge, despite his views not fully aligning with Islamic law. His ideas were considered moderate, situated somewhere between those of himself and Jalal al-Din Rumi. Numerous tales were circulated about him, including that he could command deer and speak to birds, ride lions, and order them to spread carpets to fly him through the sky. He was also credited with various other miraculous attributes, such as restoring sight to the blind, reviving the dead, and healing the sick⁽²⁴⁾.

5-2- Polytheism (Shirk) with Allah:

Allah, the Exalted, said: *“Indeed, Allah does not forgive associating others with Him [shirk], but He forgives what is less than that for whom He wills. And whoever associates others with Allah has certainly fabricated a tremendous sin.”*⁽²⁵⁾ He also said: *“Indeed, Allah does not forgive associating others with Him [shirk], but He forgives what is less than that for whom He wills. And whoever associates others with Allah has gone far astray.”*⁽²⁶⁾

The Bektashi Order falls into shirk through its adoption of beliefs associated with the Rafidah and esoteric sects. Followers seek forgiveness from their sheikhs and attribute supernatural miracles to their saints⁽²⁷⁾. They believe in the equality of religions and hold that the human being is a reflection of the divine. Their Sufi life is considered a mirror of God’s existence. Sheikh Bektash expressed this concept by saying: *“If you ask the lovers, ‘How did you come to know Allah?’ they will answer: ‘We have known Him through ourselves, for He is latent within us. Our proof is the saying of the Prophet (peace be upon him): ‘He who*

knows himself knows his Lord.’ The lovers mean that Allah resides within the human self; so how can one reach Him by searching elsewhere?⁽²⁸⁾”

They venerate and deify Ali, believing in the incarnation of Allah within the human body—*glory be to Allah above such an attribute*—. They hold that Allah first incarnated in the body of Ali and subsequently transferred into the body of Haji Bektash. Additionally, they believe that humans can transform into birds. According to their beliefs, Haji Bektash himself transformed into a dove and traveled from Khorasan to the land of Rum. They also venerate the bird known as the “karkı” or “turana.”⁽²⁹⁾

5-3- Negligence in Obligatory Duties:

Followers of this order are lax in observing the obligatory acts of worship such as prayer, almsgiving (zakat), fasting, and pilgrimage (hajj). They believe that these duties have been lifted from them and apply only to new entrants into the order, thus exempting established members from these obligations⁽³⁰⁾.

5-4- Veneration of Saints:

They engage in prayer to saints, an act considered major shirk (associating partners with Allah) and a violation of Islamic creed. They believe in the unity of revealed religions and permit the consumption of alcohol. Moreover, their women do not wear the veil. Followers of the order undertake pilgrimage to the region of Nuşehir in Turkey, known as “al-Hadra,” where they circumambulate the sacred shrine with special dances and recitations over three days of celebration⁽³¹⁾. Bektashism holds that the order is inseparable from both spiritual truth and Islamic law (sharia). It asserts that whoever truly understands the sharia also understands the order and that performing the rituals of the order constitutes engaging in spiritual truth⁽³²⁾.

5-5- Use of Music:

The Sufis incorporate musical instruments and dance into their dhikr (remembrance) rituals as an act of drawing closer to Allah. This represents a stage of deep love and devotion to the order. Their gatherings feature a variety of melodies and percussion instruments, such as the duff, flutes, flags, and banners. During the chanting, they engage in dancing, which attracted many people inclined toward sin and desires to Sufism. The sheikhs permitted leniency in worship, obligatory duties, and other religious obligations, as singing and music played an effective role in attracting people to the order⁽³³⁾. Bektashi poetry, which they chant to the accompaniment of music within the tekkes, contains corrupted and heretical doctrines. For example, Azmi Baba, in his supplication to God, says: *“You created the earth and the heavens, mankind and jinn. Are you the architect, O chief of the builders? You fashioned the sun and the moon, the days, and the celestial sphere. You hold dominion—are you the Illuminator? You created the seas without a cover, set rivers flowing without feet or legs, established the earth without a foundation, and the sky without pillars. How strange! Are you accountable for habitation? Do you take reckoning, or are you a caretaker of an inn? If you have a thousand hellfires, I fear none of them. Is not the name of the Merciful bestowed upon you? Did You not say You forgive sins? So forgive my faults, or are you a violator of promises? If you pardon me, does that diminish your glory? Even kings forgive such rebellion...”⁽³⁴⁾”* This poetry seems to challenge God—*glory be to Allah above such a statement*.

5-6- Equality Between Men and Women:

The Bektashi believe there is no distinction between men and women, thus advocating equality between the two. Consequently, married and unmarried women have their own specific rituals during celebrations held in the tekkes, known as “Ayin Cem.”⁽³⁵⁾

The date of August 16th is considered a festival by followers of the Bektashi Order, during which they celebrate around the sacred shrine, in contradiction to Islamic communal practice⁽³⁶⁾.

5-7- Seeking Intercession (Istimdad):

This is one of the beliefs of the Bektashi, which holds that **Imam Ali** (may Allah honor his countenance) forgives them, erases their sins, and intercedes on their behalf. Such beliefs are

widespread in their poetry, for example: *"Supplication is written upon your brow, aid to you, O Ali, and honor to you. Know that my sins have exceeded all bounds. Aid to you, O Ali, and honor in your path. We recognized Allah in a moment—am I not afraid to lose that budding virtue..."*⁽³⁷⁾?

5-8- Incarnation and Reincarnation:

The Bektashi venerate the numbers four and twelve, which symbolize the Twelve Imams and the four essential elements representing existence: fire, air, earth, and water. They believe that Allah created the universe through these four elements by means of love and that humans are created from these elements⁽³⁸⁾.

6- Principles of the Bektashi Order:

6-1- The Theory of Emanation (Sudur):

This theory holds that there is no creator except Allah and that all that exists emanates from the essence of Allah. It further posits that Allah—glory be to Him—can increase or decrease. This belief is shared among various Sufi orders and scholars, such as Sheikh Muhyiddin Ibn Arabi.

6-2- Veneration of Imam Ali:

The belief in and love for Imam Ali is considered one of the core principles of authentic Bektashism. reflects the influence of Shi'ite thought on Bektashi doctrine.

6-3- Wilayah (Spiritual Authority):

They believe in wilayah as a rank specially bestowed by Allah upon the Wali (Saint). This rank is considered equivalent to that of the prophets and is regarded as superior in status to all other ranks, reaching the level of divinity.

7- Clothing of the Bektashi Order:

Followers of the Bektashi Order wear a white cloak (aba) and a white cylindrical cap called a "sikke." The sikke features multiple edges—specifically twelve—symbolizing the Twelve Imams of Shi'ism. They wrap their necks with a stone-colored veil known as "teslim taş." The leader, or sheikh, wears a green turban over the sikke. They are armed with a double-edged axe and carry a long staff. Additionally, unmarried dervishes of this order wear earrings, distinguishing them from others⁽³⁹⁾.

8- Ranks of the Bektashi Sufi:

The basic ranks within the Bektashi Order are arranged from the lowest to the highest as follows:

8-1- Al-'Ashiq (The Lover):

This is a person who is inclined toward the beliefs and principles of the Bektashi Order, becoming spiritually attached to the Bektashi spirit. They develop the desire and determination to practice its teachings and to formally enter the order. Such a person becomes eligible to advance to the rank of Talib.

8-2- Talib (The Seeker):

This individual spends a period as an 'Ashiq and, upon wishing to formally join the order, is endorsed by three sheikhs known as the Ikhwan (Brothers). However, they remain in this rank until they receive the Bektashi pledge and the approval of the Sheikh al-Akbar (the Grand Sheikh) of the order.

8-3- Murid or Muhib (The Disciple or the Lover):

A Talib who adheres strictly to the order's teachings, accepts its allegiance (mubaya'ah), listens attentively to the Sheikh's advice, teachings, and conditions, and is honored with a grand ceremony. Upon acceptance by the Sheikh and taking the pledge, the person attains the rank of Murid or Muhib.

8-4- Al-Dervish:

The Murid or Muhib advances to the rank of Dervish, which is divided into two categories:

a) Mutajarrid (The Celibate):

This refers to the unmarried dervish who dedicates himself entirely to the welfare and service of the order. He resides in the tekke, engaging in worship and serving the community.

He is called *Mutajarrid* because he renounces his own desires and worldly matters. He precedes the *Mutahhil* dervish in the dhikr circles⁽⁴⁰⁾. These celibate dervishes wear iron earrings in their ears and are referred to as “Mankush.” They sing praises of the Sheikh and his attendants⁽⁴¹⁾.

b) Mutahhil (The Married):

This refers to the married dervish, who is assigned specific times for work within the tekke and performs service only during his free time. He is prohibited from wearing the order's garments outside the tekke. The unmarried followers of the order are called “Mutabtalın,” and they have a sheikh who resides in the tekke, known as “Mujarrad Baba,” meaning “Father of the Mutabtalın.” The most famous tekke for this group is located in the region of Edirne⁽⁴²⁾.

8-5- Baba:

is one of the three major ranks within the Bektashi Order. The Baba is also referred to as Sheikh. This rank is far above that of a dervish and is attained only after a long period of study. The individual must deeply immerse himself in the sciences of Sharia and the Order and taste the mysteries, meanings, and manifestations of Sufism.

8-6- Dede Jad:

Known as the Khalifa (Deputy), this is one of the higher ranks. A Baba advances to this rank after climbing the hierarchical ladder. The Dede Baba is responsible for promoting a Baba to the rank of Khalifa.

8-7- Dede Baba:

This is the highest rank and position of general leadership within the Bektashi Order. The Sheikh of the Bektashi Order is titled “Çelebi.” This supreme position is based in the tekke known as “Pir Evi” (House of the Pole). The entire order operates under his authority. He is also called Sheikh of Sheikhs and the Greatest Guide (Murshid al-Azam). He is promoted from among the Babas and is responsible for appointing or dismissing the sheikhs of the tekkes⁽⁴³⁾.

9- The Bektashi Order and Its Relationship with Politics:

9-1- Its Relationship with Authority:

During the Ottoman era, Sufi orders held considerable power, especially in Islamic countries. They extended their control over Islamic centers and universities. For example, during Ottoman rule in Egypt, the appointment of the Sheikh of Al-Azhar required the approval of the Sheikh of the Sufi Orders. Those scholars who opposed them often faced imprisonment or execution due to their proximity to the centers of power⁽⁴⁴⁾.

These orders exerted significant influence on social, religious, and political life. Their roles oscillated between contributing to religious revival and social cohesion and, conversely, causing decline, backwardness, and doctrinal fragmentation. Amidst this complexity, rulers viewed Sufi orders as tools to stabilize social and political conditions in many regions of the Ottoman Empire, supporting them materially and morally⁽⁴⁵⁾.

Sufism had already spread in Egypt prior to Ottoman rule. The 13th century CE / 7th century AH witnessed the arrival of many prominent Sufi sheikhs from the Maghreb, such as Sheikh Ahmad al-Badawi (d. 675 AH), founder of the Ahmadiyya Order, and Sheikh Abu al-Hasan al-Shadhili (d. 656 AH), founder of the Shadhiliyya Order. Also arriving from Iraq was Sheikh Abu al-Fath al-Wasiti, who established the Rifa'iyya Order in Alexandria, tracing its lineage to Ahmad al-Rifa'i (d. 578 AH). Additionally, the Brahmaniyya Order appeared in Egypt under Sheikh Ibrahim al-Disuqi (d. 676 AH). Most of these orders had a profound impact on social and political life.

The Sufi orders that arrived in or were established in Egypt generally exhibited moderation, which has contributed to their acceptance and their adherence to correct Islamic teachings and beliefs. contrasts with other Sufi orders that deviated from orthodox doctrine⁽⁴⁶⁾. The continued existence of these moderate orders to this day underscores this distinction.

The Ottoman state contributed significantly to the establishment of Sufism in many regions, which in turn opened the door for various extreme Sufi orders, such as the Bektashi,

to assert their presence—particularly as the Ottomans recognized the sheikhs of philosophical Sufism, who flourished under Ottoman rule.

An example is Muhyiddin Ibn Arabi, who faced considerable opposition from many scholars due to his Sufi ideas. During the reign of Sultan Selim I, upon entering Damascus, a large mosque was constructed and named after Sheikh Muhyiddin Ibn Arabi. Later, Sultan Suleiman the Magnificent officially recognized Ibn Arabi and his Sufism by instructing the Ottoman state's Mufti to approve all of Ibn Arabi's works and acknowledge their validity. Ibn Arabi was also protected by a prohibition on cursing or defaming him throughout the empire⁽⁴⁷⁾.

The Ottomans' interest in Sufism and Sufi orders is partly attributed to their belief that Sheikh Muhyiddin Ibn Arabi foretold the conquest of Constantinople. As noted by al-Sha'rani in his book *al-Tabaqat al-Kubra*: "In some of his writings, he described the coming of Sultan Suleiman the Magnificent and the conquest of Constantinople at a certain time, and indeed, this came to pass as he predicted, approximately two hundred years separated him from the Sultan."

The Ottoman sultans relied on the Bektashi Order to develop the army and strengthen its jihadist spirit, particularly during the reigns of Sultan Orhan (1288–1362 CE) and Sultan Murad I (1326–1389 CE), in their conquests across Europe and Asia⁽⁴⁸⁾. Sufism also played a role in the installation of rulers and sultans. The order was involved in rebellions against six sultans, whom they assassinated and replaced with new rulers. For instance, in 1032 AH, they killed the Grand Vizier Hussein Pasha, and similarly, they assassinated Sultan Osman II (1618–1622 CE), who attempted to abolish the Janissaries, as well as Sultan Ibrahim. They also dominated Sultan Murad IV (1623–1640 CE)⁽⁴⁹⁾.

The Bektashi Order intervened in the Ottoman-Safavid political conflict, which had a sectarian dimension. The Ottoman state feared the Safavid expansion reaching eastern Anatolia. The Kizilbash Turkmens, aligned with the Safavids, embraced Bektashism and were influenced by Shi'ism, leading them to rebel against the Ottomans. However, they were subdued by the Ottoman army during the reign of Sultan Selim I (1512–1520 CE)⁽⁵⁰⁾.

During the period of Sultan Selim II (1566–1574 CE), there was a reconciliation between the authority and the Bektashi Order. Sultan Selim II was influenced by the Bektashis despite the majority of Turks at that time adhering to the Sunni Hanafi school, a trend established by Sultan Selim I, who brought 2,000 scholars from Al-Azhar following the conquest of Egypt⁽⁵¹⁾.

The rulers and princes of Egypt also showed interest in the Bektashi Order. Muhammad Said Pasha (1854–1863 CE), the fourth ruler of the Muhammad Ali dynasty, designated the cave where Abdullah al-Maghrabi was buried as a site for the Bektashi Order, indicating the close relationship between authority in Egypt and the order. The Muhammad Ali family facilitated the return of Shi'ism to Egypt and allowed the study of its jurisprudence, such as the Ja'fari school, at Al-Azhar⁽⁵²⁾.

The state's shift toward modern means and new administrative institutions led to the decline of Janissary influence and, consequently, the waning of Bektashi power. The government increasingly relied on modern financial, military, and administrative institutions. The gap widened further after the Janissaries' establishment gained autonomy with privileges. Matters worsened as the Janissaries exploited the Bektashi Order and its influence, fostering state fears of their authoritarian practices, which included seizing lands and controlling agricultural production⁽⁵³⁾.

9-2- Relationship with the Janissaries:

Sufi orders found fertile ground for expansion within the Ottoman Empire, imposing their teachings on many segments of Ottoman society and spreading across vast areas of the empire. The military, particularly the Janissary corps and the Akinci army (known in Turkish as Akıncılar), were among the most receptive to Sufi thought. The Akinci were light cavalry units stationed along the empire's frontiers, highly trained, with camps. They conducted

military raids against neighboring hostile states to inflict damage before returning to their bases. Their number reached approximately 30,000 soldiers⁽⁵⁴⁾.

The Bektashi Order maintained a close relationship with the Ottoman state from its inception. It was favored by the authorities, forming a strong bond with the ruling power. Due to the Janissaries' devotion to the order, the Bektashi attained a prestigious position over other Sufi orders, becoming a foundational support for the state. However, this relationship became hostage to the dynamics between the authorities and the Janissaries. Due to the Janissaries' conduct and actions, the order suffered severe blows, impacting its stability. While it enjoyed privileges and benefits from the state, it was also a cause of the order's decline and its strained relationship with the government.

Following the dissolution and suppression of the Janissaries, the Bektashi Order faced exclusion and repression, finding itself outside the spheres of power and state influence—particularly as Turkey transitioned to secularism. The order's activities continued mainly in other regions, such as Egypt and Albania⁽⁵⁵⁾.

9-3- Stages of the Bektashi-Janissary Relationship:

- The First Stage:

This stage was characterized by cooperation between the Janissaries and the Bektashi Order, dating back to the transformation of the Ottoman tribal solidarity and its expansion into the Ottoman Caliphate. This period coincided with the Islamic world suffering setbacks such as the fall of Al-Andalus and Christian dominance in the West. The Ottoman state emerged to exploit this spiritual and moral vacuum by combining Turkish Sufi inclinations with Sunni jurisprudence. This alliance manifested in the close relationship between the sultan and Sheikh Haji Bektash. During the reign of Sultan Orhan (d. 761 AH), Sheikh Khankar was entrusted with the upbringing of the children of Christian captives and prisoners in the Ottoman state. From each family, one child out of every five was taken and raised according to Sufi doctrine. The sultan's aim was to form a strong army of slave soldiers loyal to him and the state, grounded in Sufi teachings⁽⁵⁶⁾.

Sultan Orhan personally approached the first unit of Janissary soldiers to receive blessings from Sheikh Haji Bektash. The Sheikh placed his hand upon one of the soldiers, and the Sultan declared: *"The forces you have established shall bear the name 'Yeni Çeri' (New Soldiers). Their faces will be fair and clear, their right arms strong, their swords swift, and their thumbs sharp. They will be victorious in battle and shall never leave the battlefield without the banners of triumph raised."* Sheikh Bektash then presented the sultan with a red flag bearing a crescent and sword in its center. This became the official banner of the Janissaries thereafter. The Janissaries immortalized the influence and blessing of Sheikh Bektash in their attire, wearing a white kalansuwa (cap) with a piece of wool draped behind it⁽⁵⁷⁾. The Janissaries underwent rigorous training in various combat arts and were raised within an Islamic Sufi-Bektashi framework of loyalty to the Sultan, following the Devshirme system⁽⁵⁸⁾.

Bektashi sheikhs led Janissary units in the camps, motivating them in battle while reciting the Qur'an and prayers for their protection. During processions, they wore green robes and called out to the army "Karim Allah," meaning *"Allah is Generous,"* to which the Janissaries responded with "Hu," meaning *"Allah."* This group was known as "Hu Keshan," meaning *"those who call out the name of Allah."*⁽⁵⁹⁾

The Second Stage:

This stage marks the abolition of the Janissaries' subordination to the Sultan. Sultan Suleiman the Magnificent issued a decree that ended the Janissaries' direct dependence on the Sultan, thereby liberating them and granting them privileges. Consequently, their ambitions escalated toward political power. Due to their military organization, they became an independent entity feared by the sultans, who showered them with gifts and money to prevent rebellion.

The Third Stage:

This stage represents the complete severance of ties between the state authority and the Janissaries, especially as the Ottoman state and its army weakened. Sultan Mahmud II contemplated military reforms aimed at curbing Janissary influence while retaining them in their positions and restricting their roles to military interventions. The Janissaries rejected these reforms, leading to a prolonged conflict with the authority that Sultan Mahmud II (1818–1839 CE) failed to suppress. The struggle lasted over eighteen years, during which Janissary corruption and rebellion spread widely, causing extensive destruction of property and the burning of shops and neighborhoods. Rejecting the Sultan's reforms in 1826 CE, the state launched a military assault against them at the Battle of Kheiriyye, resulting in the deaths of approximately 6,000 Janissary soldiers. Following this decisive victory, the Sultan ordered the final dissolution of the Janissaries⁽⁶⁰⁾.

From the late 17th century, Bektashi tekkes proliferated across many regions of Anatolia and the Balkans. However, Sultan Mahmud II perceived their threat and influence. He invited 196 tekkes to a banquet and ordered their massacre in 1829 CE, during which approximately 40,000 Bektashis were killed. Most survivors emigrated abroad⁽⁶¹⁾.

The Bektashi Janissaries prepared to revolt on the 8th of Dhu al-Qi'dah, 1241 AH. They began harassing Janissary military units, prompting Sultan Mahmud II to consult religious scholars about the rebels. The scholars advised their elimination, leading to artillery bombardments on their strongholds, destruction of Janissary tekkes, and the issuance of a decree abolishing the Janissaries and the Bektashi Order. Subsequently, a new military system was established under the leadership of Hussein Pasha "Serasker."⁽⁶²⁾

10- Factors Leading to the Decline of the Bektashi Order:

- Its inability to reconcile with the cultural diversity of Turkish society contributed to the decline of its influence, especially with the weakening and eventual collapse of the Ottoman Empire. The emergence of religious, political, and cultural associations weakened the traditional ties of the order, diminishing the leadership role of the sheikh as the actual reference point, which gradually shifted to the political authorities and heads of these associations⁽⁶³⁾.
- The relationship it maintained with the Janissaries, particularly following the military's dominance and influence during the period of expansion, granted the Bektashi Order significant power within the state. This influence alarmed and threatened the ruling authority, which ultimately led to the order's suppression and dissolution.
- Its association with Shi'ite Sufi thought and Christian doctrines influenced its principles, bringing it into conflict with the Hanafi Islamic school and orthodox Islamic thought.
- Its adherence to extreme beliefs, polytheism (shirk), and deviation rendered it ostracized by many orthodox Sufi orders and the Ottoman authority over an extended period.

Conclusion:

In summary, the Bektashi Order was a product of a phase in the development of Sufism that spread throughout Anatolia and expanded alongside the Ottoman Empire. Its doctrines and beliefs grew in tandem with the spread of philosophical ideas in Rumelia and Anatolia, influenced by the conflicts between the Mongols and the Seljuks. This expansion was also facilitated by the Ottoman state's reliance on the order to strengthen the army and ignite jihadist zeal within it. However, this close association with the military ultimately weakened the state and contributed to its downfall.

The study concluded the following points:

- The Bektashi Order represented a threat to the Ottoman state and Islam in general, historically and in contemporary times, being a source of corruption within Islamic culture and an instigator of rebellions, sedition, and disobedience.
- Bektashism is a heterodox Shi'ite order cloaked in Islamic guise, blending Shi'ite thought with European, Greek, and Anatolian philosophical ideas, Turkish culture, and fragments of pagan religions and corrupt doctrines from India and Iran.

- The order's staunch support for the Janissaries in all matters weakened its standing with the ruling authority, particularly due to its endorsement of rebellions against the state, which ultimately led to its collapse.
- The Bektashi Order spread and developed within Sunni-majority regions such as Turkey, Egypt, and the Balkans, where its doctrines and rituals found compatibility with local Sufism. However, its influence has since contracted and is now confined to limited areas, primarily in the Balkans.
- The Bektashi Order was among the factors contributing to the weakening and eventual collapse of the Ottoman Empire. Its ideas continue to circulate among Turkish intellectuals amid the ideological conflicts that challenge modern Turkey.
- The order amalgamated exaggerated Shi'ite esoteric beliefs and served as a vessel for many sects that arrived and emerged in Anatolia, such as the Qalandariyya and the Akhiya.
- Sheikh Bektash is regarded as the founder of the order, while Sheikh Balım Sultan, his successor, consolidated its principles, ranks, stages of spiritual practice, and the roles of the disciples, making belief in Haji Bektash a condition for initiation.
- The Ottoman state relied on the Bektashi Order during its formative and expansionist phases, but with the empire's decline, it grew wary of the order and dismantled its religious centers during the reign of Sultan Mahmud II in 1826 CE.
- Despite the doctrinal deviations and negative aspects of Bektashism, it contributed to the spread of the Turkish language and sufi culture across many regions, especially in the Balkans, where it remains prevalent to this day.

Endnotes:

- 1- Mamdouh Ghaleb Ahmed Bari, (2019), *Tarikh al-Tasawwuf fi al-Dawla al-'Uthmaniyya, al-Tariqa al-Baktashiyya Namudhajan*, Berlin, al-Markaz al-Dimuqrati al-'Arabi lil-Dirasat al-Istratijiyya wa al-Siyasiyya wa al-Iqtisadiyya, p. 20.
- 2- Mamdouh Ghaleb Ahmed Bari, (2019), *Ibid*, p. 27.
- 3- 'Amer 'Abd Zayd al-Wa'ili, (1439H/2018), "al-Tariqa al-Sufiyya al-Baktashiyya: al-Usul wa al-Tahawwulat fi al-Khitab," *Majallat al-'Aqidah*, Vol. 15, Jumada al-Thani, p. 243.
- 4- Badi'ah Muhammad 'Abd al-'Al, (2010), *al-Fikr al-Batini fi al-Anatoli, al-Imam 'Ali (karam Allah wajhahu) fi Mu'taqad al-Baktashiyya Namudhajan*, Cairo, al-Dar al-Thaqafiyya lil-Nashr, pp. 9–10; also see: 'Amer 'Abd Zayd al-Wa'ili, (1439H/2018), *Ibid*, p. 244.
- 5- Badi'ah Muhammad 'Abd al-'Al (2010), *Ibid*, p. 14.
- 6- Lothrop Stoddard, (1932), *Hadhr al-'Alam al-Islami*, trans. 'Ajaj al-Nuwayhid, edited by Amir Shakib Arslan, Vol. 4, Cairo, Matba'at 'Isa al-Babi al-Khalili, p. 349.
- 7- 'Ali 'Ali Abu Shami, (2017), *al-Tasawwuf wa al-Turuq al-Sufiyya fi al-'Asr al-Muta'akhir*, Beirut, Bisan lil-Nashr wa al-Tawzi', p. 283.
- 8- Ahmad Sari Baba, (1934), *al-Risala al-Ahmadiyya fi Tarikh al-Tariqa al-'Aliyya al-Baktashiyya bi Misr al-Mahrousa*, Cairo, Matba'at al-Shabab, p. 10.
- 9- Ahmad Sari Baba, (1934), *Ibid*, p. 7.
- 10- Ahmad Sari Baba, (1934), *Ibid*, pp. 8–9; also see: 'Amer 'Abd Zayd al-Wa'ili, (1439H/2018), *al-Tariqa al-Sufiyya al-Baktashiyya: al-Usul wa al-Tahawwulat fi al-Khitab, Majallat al-'Aqidah*, Vol. 15, p. 246; also see: Lothrop Stoddard, (1932), *Ibid*, p. 349.
- 11- Khalid Muhammad 'Abduh, (n.d.), "Khulasat Bahth: al-Tasawwuf fi Turkiya, al-Baktashiyya," *Great Middle East Gate*, www.greatmiddleeastgate.com.
- 12- Badi'ah Muhammad 'Abd al-'Al, (2010), *Ibid*, p. 28.
- 13- *Ibid*, p. 36.
- 14- 'Ali 'Abd al-Rahman al-Qar'awi, (2020), "al-Tasawwuf fi Bilad al-Bosna wa al-Hirsik: Asbabuhu wa Atharuhu," *Majallat 'Ulum al-Shari'a wa al-Dirasat al-Islamiyya*, No. 82, Muharram, p. 517.
- 15- 'Abdullah bin Dujayn al-Suhaili, (2005), *al-Turuq al-Sufiyya: Nashatuha wa 'Aqa'iduha*, Seville, Dar Kunuz Ishbiliya lil-Nashr wa al-Tawzi', p. 95.
- 16- 'Amer 'Abd Zayd al-Wa'ili, (1439H/2018), *Ibid*, p. 257.
- 17- **Al-'Inkishariya**: Turkish origin word "Yeni Çeri," composed of "Yeni" (new) and "Çeri" (army), meaning "new army." Arabic pronunciation evolved to "Al-Yenijariya," then to "Al-'Inkishariya." See: *Tarikh al-Tasawwuf*, (2019), *Ibid*, p. 48; and 'Amer 'Abd Zayd al-Wa'ili, (1439H/2018), *Ibid*, p. 262.

- 18- ‘Amer ‘Abd Zayd al-Wa’ili, (1439H/2018), *Ibid*, p. 263.
- 19- ‘Amer ‘Abd Zayd al-Wa’ili, (1439H/2018), *Ibid*, p. 264.
- 20- ‘Amer ‘Abd Zayd al-Wa’ili, (1439H/2018), *Ibid*, pp. 246–247.
- 21- Muhammad ‘Ali al-Sallabi, (2013), “Min Asbab Suqut al-Dawla al-‘Uthmaniyya al-Tasawwuf al-Munharif,” www.alsalabi.com
- 22- ‘Abdullah bin Dujayn al-Suhaili, (2005), *Ibid*, p. 94; also see: ‘Abd al-Mun‘im al-Hafni, (1993), *Mawsu‘at al-Firaq wa al-Jama‘at wa al-Madhahib al-Islamiyya*, 1st ed., Dar al-Rashad lil-Tib‘ wa al-Tawzi‘, p. 108.
- 23- Badi‘ah Muhammad ‘Abd al-‘Al, (2010), *Ibid*, p. 42.
- 24- *Ibid*, pp. 33–34.
- 25- *Al-Qur’an al-Karim*, Surah An-Nisa, Ayah 48.
- 26- *Al-Qur’an al-Karim*, Surah An-Nisa, Ayah 116.
- 27- ‘Abdullah Dujayn al-Suhaili, (2005), *Ibid*, pp. 100–101.
- 28- ‘Amer ‘Abd Zayd al-Wa’ili, (1439H/2018), *Ibid*, p. 254.
- 29- ‘Ali ‘Ali Abu Shami, (2017), *Ibid*, p. 283.
- 30- ‘Ali ‘Ali Abu Shami, (2017), *Ibid*, p. 283; also see: Lothrop Stoddard, (1932), *Ibid*, p. 350.
- 31- ‘Abdullah Dujayn al-Suhaili, (2005), *Ibid*, p. 95.
- 32- ‘Amer ‘Abd Zayd al-Wa’ili, *Ibid*, pp. 255.
- 33- *Ibid*, p. 255; also see: ‘Ali bin ‘Abd al-Rahman al-Qar‘awi, *Ibid*, p. 491.
- 34- Badi‘ah Muhammad ‘Abd al-‘Al, *Ibid*, p. 69.
- 35- *Ibid*, p. 66.
- 36- ‘Ali bin ‘Abd al-Rahman al-Qar‘awi, *Ibid*, p. 517; also see: ‘Abdullah bin Dujayn al-Suhaili, *Ibid*, p. 95.
- 37- Badi‘ah Muhammad ‘Abd al-‘Al, *Ibid*, pp. 128–129.
- 38- *Ibid*, p. 138.
- 39- ‘Ali ‘Ali Abu Shami, *Ibid*, p. 281; also see: ‘Abd al-Mun‘im al-Hafni, *Ibid*, p. 108.
- 40- ‘Amer ‘Abd Zayd al-Wa’ili, *Ibid*, pp. 256–257.
- 41- Badi‘ah Muhammad ‘Abd al-‘Al, *Ibid*, p. 38.
- 42- ‘Ali ‘Ali Abu Shami, *Ibid*, pp. 284–285.
- 43- ‘Amer ‘Abd Zayd al-Wa’ili, *Ibid*, p. 257; also see: ‘Ali ‘Ali Abu Shami, *Ibid*, p. 284.
- 44- ‘Abdullah bin Dujayn al-Suhaili, *Ibid*, p. 152.
- 45- Muhammad Hilmi ‘Abd al-Wahhab, *Ibid*, p. 529.
- 46- Muhammad Hilmi ‘Abd al-Wahhab, *Ibid*, p. 532.
- 47- Muhammad Hilmi ‘Abd al-Wahhab, *Ibid*, pp. 533–534.
- 48- Rabia Muhammad ‘Abd al-‘Al, *Ibid*, p. 73.
- 49- ‘Amer ‘Abd Zayd al-Wa’ili, *Ibid*, p. 264.
- 50- Mamdouh Ghaleb Ahmed Bari, *Ibid*, p. 5.
- 51- *Ibid*, p. 63.
- 52- Mahmoud al-Sayyid al-Dughaym, (2005), “Muhammad Ali Pasha min Wajhat Nazar ‘Uthmaniyya,” special conference on Muhammad Ali Pasha, Alexandria Library website.
- 53- ‘Amer ‘Abd Zayd al-Wa’ili, *Ibid*, p. 264.
- 54- ‘Ali ‘Abd al-Rahman al-Qar‘awi, *Ibid*, p. 480; also see: Suhail Sabban, (2000), *Al-Mu‘jam al-Mawsu‘i lil-Mustalahat al-Tarikhiyya*, Riyadh, King Fahd National Library, p. 22.
- 55- ‘Amer ‘Abd Zayd al-Wa’ili, *Ibid*, pp. 258–259.
- 56- ‘Amer ‘Abd Zayd al-Wa’ili, *Ibid*, p. 259.
- 57- *Ibid*, p. 260.
- 58- *Al-Duwishirma*: Also called *defshirmeh*, this term refers to Christian boys recruited by the Ottoman state to serve as soldiers in the military system. Their ages ranged between eight and fifteen years. They recited the Shahada to enter Islam and had to meet physical fitness requirements. They were brought by Sultan Yıldırım Bayezid from the Balkans, then Anatolia, and other Ottoman territories. See: Suhail Sabban, *Ibid*, p. 115; also see: ‘Ali Muhammad al-Sallabi, (2001), *Al-Dawla al-‘Uthmaniyya: ‘Awamil al-Nahdah wa Asbab al-Suqut*, 1st ed., Dar al-Tawzi‘ wa al-Nashr al-Islamiyya, Egypt, p. 53.
- 59- Rabia Muhammad ‘Abd al-‘Al, *Ibid*, p. 41.
- 60- Mamdouh Ghaleb Ahmed Bari, *Ibid*, pp. 67–68; also see: ‘Amer ‘Abd Zayd al-Wa’ili, *Ibid*, p. 262.
- 61- *Ibid*, p. 70.

62- Muhammad ‘Ali al-Sallabi, *Ibid*, pp. 340–341.

63- ‘Amer ‘Abd Zayd al-Wa’ili, *Ibid*, p. 247.

References:

✓ *Al-Qur’an al-Karim*, Surah An-Nisa, Ayah 48–116.

1- Ahmad Sari Baba (1934), *Al-Risala al-Ahmadiyya fi Tarikh al-Tariqa al-‘Aliyya al-Baktashiyya bi Misr al-Mahrousa*, Matba‘at al-Shabab, Egypt.

2- Badi‘ah Muhammad ‘Abd al-‘Al (2010), *Al-Fikr al-Batini fi al-Anatoli, al-Imam ‘Ali (karam Allah wajhahu) fi Mu‘taqad al-Baktashiyya Namudhajan*, 1st ed., Al-Dar al-Thaqafiyya lil-Nashr, Cairo, Egypt.

3- Khalid Muhammad ‘Abduh (n.d.), “Khulasat Bahth: Al-Tasawwuf fi Turkiya, al-Baktashiyya,” *Great Middle East Gate*, available at: www.greatmiddleeastgate.com.

4- Suhail Sabban (2000), *Al-Mu‘jam al-Mawsu‘i lil-Mustalahat al-Tarikhiyya*, King Fahd National Library, Riyadh, Saudi Arabia.

5- ‘Amer ‘Abd Zayd al-Wa’ili (2018), “Al-Tariqa al-Sufiyya al-Baktashiyya: al-Usul wa al-Tahawwulat fi al-Khitab,” *Majallat al-‘Aqidah*, Vol. 15, Jumada al-Thani 1439 AH.

6- ‘Abdullah bin Dujayn al-Suhaili (2005), *Al-Turuq al-Sufiyya: Nashatuha wa ‘Aqa’iduha*, 1st ed., Dar Kunuz Ishbiliya lil-Nashr wa al-Tawzi‘, Seville, Spain.

7- ‘Abd al-Mun‘im al-Hafni (1993), *Mawsu‘at al-Firaq wa al-Jama‘at wa al-Madhahib al-Islamiyya*, 1st ed., Dar al-Rashad lil-Tib‘ wa al-Tawzi‘, Egypt.

8- ‘Ali ‘Abd al-Rahman al-Qar‘awi (2020), “Al-Tasawwuf fi Bilad al-Bosna wa al-Hirsik: Asbabuhu wa Atharuhu,” *Majallat ‘Ulum al-Shari‘a wa al-Dirasat al-Islamiyya*, No. 82, Muharram 1442 AH / September 2020.

9- ‘Ali ‘Ali Abu Shami (2017), *Al-Tasawwuf wa al-Turuq al-Sufiyya fi al-‘Asr al-Muta’akhir*, 1st ed., Bisan lil-Nashr wa al-Tawzi‘, Beirut, Lebanon.

10- ‘Ali Muhammad al-Sallabi (2001), *Al-Dawla al-‘Uthmaniyya: ‘Awamil al-Nahdah wa Asbab al-Suqut*, 1st ed., Dar al-Tawzi‘ wa al-Nashr al-Islamiyya, Port Said, Egypt.

11- Lothrop Stoddard (1932), *Hadhr al-‘Alam al-Islami*, translated by ‘Ajaj al-Nuwayhid, edited by Amir Shakib Arslan, vol. 4, Matba‘at ‘Isa al-Babi al-Khalili, Cairo, Egypt.

12- Mahmoud al-Sayyid al-Dughaym (2005), “Muhammad Ali Pasha min Wajhat Nazar ‘Uthmaniyya,” special conference on Muhammad Ali Pasha, Alexandria Library website.

13- Mamdouh Ghaleb Ahmed Bari (2019), *Tarikh al-Tasawwuf fi al-Dawla al-‘Uthmaniyya, al-Tariqa al-Baktashiyya Namudhajan*, 1st ed., Al-Markaz al-Dimuqrati al-‘Arabi lil-Dirasat al-Istratijiyya wa al-Siyasiyya wa al-Iqtisadiyya, Berlin, Germany.

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

e-ISSN 9865- 2352

ISSN 1111- 4932