نقد وتنوير
مجلّة فكريّة تربويّة فصليّة محكمة

مقاربات نقديّة في التّربية والمجتمع

تصدر عن مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية

العدد الأول
مايو/أيار - صيف (2015)

كلمات مضيئة
أ.د.علي وطفة

رؤية نقدية للأوضاع التربوية الراهنة بمصر في ضوء الفكر التربوي المعاصر
أ.د.مجدي يونس

نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربي
أ.د.جمال الدهشان

الدور التنموي للجامعات العراقية : تحديات وفرص
أ.د.عدنان مصطفى

السياسات اللغوية في الإصلاحات التربوية بين ضرورات الهوية المجتمعية وتحديات العولمة
أ.د.العربي فرحاتي

المعرفية الاجتماعية و مهارات القراءة الذهنية
أ.د.هشام خباش

نقد وتنوير

مجلّة فكريّة تربويّة فصليّة محكمة

تصدر عن مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية

العدد الأول – مايو/أيار – صيف (2015)

جميع الدراسات والمقالات المنشورة تعبر عن رأي كتابها
ولا تعبر بالضرورة عن رأي المركز أو المجلة

رئيس هيئة التحرير

أ.د. علي أسعد وطفة

نائب رئيس التحرير

أ.د. عبدالقادر تومي

مديرا التحرير

أ.د. عبدالله المجيدل

د. محمد آيت ميهوب

سكرتير التحرير

د.عبدالله بدران

المراسلات

د. علي أسعد وطفة

ص. ب 17122 – الخالدية – الرمز البريدي 72452– الكويت

عنوان المجلة

www. Tanwair. net

facebook : https://www.facebook.com/abdullahalmjedel?fref=ts

www. Tanwair. net

للاستفسار والتواصل عبر الوتس آب : 00965 -99567650

هيئة التحرير

د.أحمد نصحي الباز
الجامعة الخليجية
البحرين

د. أحمد عبد الفتاح الزكي
جامعة الملك فيصل
السعودية

د . أمثال هادي هايف الحويلة
جامعة الكويت
الكويت

د. جمال العاسمي
جامعة السوربون
فرنسا

د. حسن طنطاوي
جامعة القاهرة
مصر

أ.د. حليم اسمر
جامعة حلب
سوريا

د. سيف بن ناصر بن علي المعمري
جامعة السلطان قابوس
عمان

د. شاهر الشاهر
جامعة دمشق
سوريا

د. عبد اللّه بدران
الجامعة العربية المفتوحة
الكويت

أ.د.عبد اللّه المجيدل
جامعة دمشق
دمشق

د . عبير عيد جمعان الدويلة
المعهد العالي للفنون الموسيقية، وزارة التعليم العالي
الكويت

د. علي عاشور الجعفر
جامعة الكويت
الكويت

أ.د علي أسعد وطفة
جامعة الكويت
الكويت

د.عمر نقيب
المدرسة العليا للأساتذة
الجزائر

د. غنام محمد خضر
جامعة تكريت
العراق

د. ليليا بين صويلح
جامعة قطر
قطر

أ.د. مجدي محمد يونس
جامعة المنوفية
مصر

د. محمد آيت ميهوب
جامعة تونس
تونس

أ.د. محمد سليم عودة الزبون
الجامعة الأردنية
الأردن

محمد يوسف المسيليم
جامعة الكويت
الكويت

أ.د. وحيدة السعدي
جامعة عنابة
الجزائر

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د. بدر ملك	الكويت	كلية التربية الأساسية
أ.د. بسام العويل	بولندا	جامعة بيدغوش
أ.د. جمال الدهشان	مصر	جامعة المنوفية
أ.د. درغام يوسف رحال	سوريا	جامعة حماة
أ.د. سهير محمد حوالة	مصر	جامعة القاهرة
د. صالح هويدي	دبي	جامعة جميرا
أ.د. عبد الغني عماد	لبنان	الجامعة اللبنانية
أ.د. عبد القادر تومي	الجزائر	المدرسة العليا للأساتذة
أ.د. عبد اللّه البريدي	السعودية	جامعة القصيم
أ.د. عدنان ياسين مصطفى	العراق	جامعة بغداد
أ.د. عيسى محمد الأنصاري	الكويت	جامعة الكويت
أ.د. محمد الطبولي	ليبيا	جامعة بني غازي
أ.د. محسن خضر	مصر	جامعة عين شمس
أ.د. نزار عيون السود	سوريا	جامعة دمشق
أ.د. هشام خباش	المغرب	جامعة فاس
أ.د. يعقوب أحمد الشراح	الكويت	مركز تعريب العلوم الطبية
أ.د. يعقوب يوسف الكندري	الكويت	جامعة الكويت

شروط النشر في المجلة

ترحب المجلة بنشر الأبحاث والدراسات النقدية في مجالي العلاقة بين التربية والثقافة والمجتمع كما ترحب بالمقالات والبحوث المترجمة عن اللغات الأجنبية .والمجلة تهتم بالعلوم البينية ما بين التربية ومختلف العلوم - أدب، فن ، سياسة، علم اجتماع، أنتربولوجيا ، علم نفس ، طب، صحافة،...الخ .

ويمكن للباحثين إرسال بحوثهم إلى هيئة التحرير على العنوان التالي:

watfaali@hotmail.com

١- ترحب المجلة أيما ترحيب بالمقالات التربوية النقدية المترجمة عن اللغات الأجنبية والتي يمكنها أن تتخاصب مع الثقافة العربية وتغني العقل التربوي العربي بمستجدات الفكر في مجال التربية والمجتمع.

٢- تنشر المجلة من الأعمال: الدراسات من جهة والمقالات النقدية من جهة أخرى.

٣-تنشر المجلة المقالات والدراسات الفكرية النقدية الأصيلة التي تتوافر فيها الشروط المنهجية في الجدّة والإحاطة والاستقصاء والتوثيق، في العلوم التربوية والاجتماعية، على أن تكون مكتوبة باللغة العربية.

٤-يفضّل أن يصحب المقال بملخّص في حدود١٥٠ كلمة باللغة العربية وآخر باللغة (الفرنسية أو الانجليزية).

٥- يشترط في البحث ألا يكون قد نُشِرَ (ورقيًّا أو إلكترونيًّا) أو قدّم للنشر في أيّ مكانٍ آخر.ويتقدم الباحث بتعهد أن البحث أصيل ولم يسبق نشره .

٦- أن يتسم البحث بالأصالة وبالقيمة العلمية والمعرفية وبسلامة اللغة ودقّتها.

٧- تعبّر المواد المقدّمة للنشر عن آراء مؤلفيها، ويتحمّل المؤلفون مسؤولية صحة المعلومات والاستنتاجات ودقتها.

٨- يخضع ترتيب المواد عند النشر لاعتبارات فنية لا علاقة لها بمكانة الباحث أو بقيمة العمل.

٩- تخضع البحوث المقدمة للتحكيم ، وتعامل وفق الأصول العلميّة المتّبعة في المجلة.

تعليمات النشر

١- ينضد البحث باستخدام البرنامج الحاسوبي (Word)بمسافات مزدوجة بين الأسطر وهوامش ٢,٥ سم، بحيث لا يزيد عدد صفحاته على(٤٠) صفحة ، ونوع الخط وحجمه (Simplified Arabic ١٤)، بما في ذلك الأشكال والرسوم والجداول والهوامش والملاحق، وترسل نسخة إلكترونية على البريد الإلكتروني للمجلة.

٢- أن يكتب الباحث ملخصاً للبحث، باللغة العربية، على أن يكتب في أعلى الصفحة عنوان البحث واسم الباحث (الباحثين) مع العنوان (البريد الإلكتروني) ورقم الهاتف والرتبة العلمية.

٣- أن يتضمّن البحث كلمات دالة (مفتاحية) على الموضوع الدقيق .

٤- لا يحقّ للباحث نشر البحث أو جزء منه في مكان آخر بعد إقرار نشره في مجلة (نقد وتنوير) إلا بموافقة رئيس هيئة التحرير.

٥- يفضل في التوثيق الاعتماد على التوثيق التقليدي (اسم المؤلف ، عنوان الدراسة أو المؤلف ، دار النشر، بلد النشر ، تاريخ النشر) ولا ضير في اعتماد أسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

٦- تحتفظ المجلة بحقّها في أن تختزل أو تُعيد صياغة بعض الجمل لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.

٧- موافقة الكاتب على نقل حقوق النشر كاملة إلى المجلة.

٨- ترسل البحوث والمقالات والدراسات والترجمات إلى هيئة التحرير على البريد الإلكتروني

٩- watfaali@hotmail.com

١٠- يتقدم الباحث بإقرار يعلن فيه أن العمل المقدم أصيل لم ينشر سابقا ولم يرسل إلى النشر.

١١- تتعهد هيئة التحرير بالتعامل مع المواد بجدية وأن ترسل لأصحابها ردا سريعا على استلام البحث وأن ترسل إليهم أيضا خلال فترة شهر في الحد الأقصى بقبول البحث أو رفضه من قبل الهيئة.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام

هيئة التحرير

المحتويات

في هذا العدد

الافتتاحية

watfaali@hotmail.com

بقلم: أ.د. علي أسعد وطفة

رئيس هيئة التحرير

افتتاحية العدد
بقلم رئيس التحرير

11

أبحاث علمية

magdnes@hotmail.com

بقلم: أ.د. مجدي محمد يونس

أستاذ أصول التربية بكلية التربية
جامعة المنوفية - مصر

رؤية نقدية للأوضاع التربوية
الراهنة بمصر في ضوء الفكر
التربوي المعاصر

17

g_eldahshan@yahoo.com

بقلم:أ.د. جمال علي الدهشان

عميد كلية التربية – جامعة المنوفية

نحو رؤية نقدية للبحث
التربوي العربي

45

yasinadn@yahoo.com

بقلم: أ.د.عدنان ياسين مصطفى

أستاذ علم اجتماع التنمية
جامعة بغداد

الدور التنموي للجامعة
العراقية: تحديات وفرص

69

أ.د. لاهاي عبد الحسين
lahay2014dami@gmail.com
أستاذ علم الاجتماع- كلية الآداب، جامعة بغداد
صراع الحضارة والبداوة في الانتخابات النيابية العامة في العراق لعام 2014
105

بقلم: أ.د.العربي فرحاتي
flarbi1956@gmail.com
جامعة باتنة - الجزائر
السياسات اللغوية في الإصلاحات التربوية بين ضرورات الهوية المجتمعية وتحديات العولمة.
135

دراسات ومقالات

بقلم: أ.د.مختار مروفل
moktariada@yahoo.com
أستاذ محاضر، قسم علم الاجتماع، جامعة معسكر، وهران - الجزائر.
في نقد المعادلة التربوية لثلاثية التعليم والمجتمع والعملإشكالية تكافؤ الفرص التعليمية في السوسيولوجيا الفرنسية
175

بقلم: أ.د. هشام خباش
hichamcogn@gmail.com
جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس-المغرب
المعرفية الاجتماعية ومهارات القراءة الذهنية
189

المحتويات

في هذا العدد

بقلم: أ.خاليد الخطاط
khettat.insp@gmail.com
باحث في الفلسفة والتربية المغرب

مفهوم الطفولة عند روسو: من التربية إلى علم التربية

233

بقلم: د. صابر الحباشة
habacha@gmail.com
باحث لساني وتربوي ومترجم من تونس

مقدمة في نمذجة المعلمين: عرض نقدي

245

رواد في التنوير

بقلم: د.محمد حبش
habash2005@gmail.com
كاتب وناقد ومفكر سوري
مقيم في الإمارات العربية

الميثولوجيا .. مركب المعرفة
دان براون نموذجاً

255

بقلم: أ.د. عمر نقيب
watfaali@hotmail.com
أستاذ في المدرسة العليا للأساتذة
بوزريعة الجزائر

منظور مالك بن نبي لتناول المشكلة التربوية في العالم الإسلامي.
نحو تأهيل الإنسان المسلم لاستئناف وظيفته في التاريخ

265

بقلم: د. عماد الدين ابراهيم
كلية الآداب جامعة بني سويف
dr.emad67@gmail.com
قراءة نقدية في مشروع أركون النقدي
291

بقلم: أ.د.فائق مصطفى
جامعة السليمانية-العراق
ahmedfm86@yahoo.com
التربية العقلانية في مقالات زكي نجيب محمود
307

بقلم: بيير بورديو
ترجمة: د.محمد آيت ميهوب
جامعة تونس
mohamedmihoub@hotmail.fr
من أجل معرفة ملتزمة
325

آفاق ثقافية

بقلم: أ.د. علي أسعد وطفة
أستاذ علم الاجتماع التربوي
جامعة الكويت
watfaali@hotmail.com
في رحاب الضمير
331

قراءة في الكتب

مراجعة نقدية: الدكتور عبد الله بدران
الجامعة العربية المفتوحة
badran64@hotmail.com
أصول التربية : إضاءات نقدية
337

الافتتاحية

الافتتاحية

كلمات مضيئة في التنوير

«أعني بالحكمة:
النظر في الأشياء بما تقتضيه طبيعة البرهان»
ابن رشد.

بقلم: أ.د. علي أسعد وطفة
رئيس هيئة التحرير

يحاول أفلاطون عبر «أسطورة الكهف» أن يحدد لنا طبيعة العلاقة بين عالمي الظلام والنور. في هذه الأسطورة يحدثنا أفلاطون عن كهف مظلم فيه أسارى مثقلون بأصفادهم، مشدودون بأغلالهم، يستمتعون بالنظر إلى غور الكهف حيث ترتسم لهم ظلال وأشباح، تلقيها عليهم نار مشبوبة في الخارج، وهم يخالون ما يرونه على الجدِار، من إسقاطات وخيالات وظلال وأشباح، حقائق كونية لا تقبل الشك أو الجدل.وحينما أُتيحَ لأحد الأسرى (وهو الفيلسوف المنوِّر) أن يتحرر من أغلاله وأن يكسر أصفاده ليخرج من بوابة الكهف، يرى الشمس حقيقة مشرقة بضيائها وسحرها الكوني، فيعود إلى الكهف ليساعد المخدرين بالأوهام على تحطيم أغلالهم وتبديد أوهامهم، والخروج من عالم الظلام إلى عالم الحق والجمال والخير والنور، لكن المنوّمين يأبون ويرفضون الخروج لمواجهة الحقيقة ورؤية النور، مفضلين البقاء في ظلام الكهف، تحت سطوة أهوائهم وغرائزهم وأوهامهم، بعيداً عن العيش في الأنوار التي تفيض بها شمس الكون الساطعة.

فالتنوير إذًا، كما ترمز أسطورة أفلاطون، هو حالة ذهنية وقّادة، يدك فيها الإنسان جدران الأوهام، ويدمر عبرها أركان الوصاية على العقل بوصفه الجوهر الإنساني في الإنسان. إنها وفقاً لمنظور «كانط» الوضعية التي يخرج فيها الإنسان من دائرة الخرافات

والأوهام، ليحطم كل أشكال العطالة الذهنية والجمود ومقاليد الوصاية على العقل. وفي هذا كله تأكيد لسيادة العقل وسلطانه حيث لا يكون سلطان فوق سلطانه؛ لذا غالبا ما يقترن مفهوم العقل بمفهوم النور أو التنوير في الحضور والغياب، يقابله هذا الاقتران الكبير والجوهري بين الجهل والظلام. وضمن توجهات هذه المعادلة التنويرية، يكون حضور العقل حضوراً للتنوير وغيابه حضوراً للجهل والظلام. ومن الواضح تاريخياً في هذا السياق، أن حضور العقل والعقلانية كان في أصل كل حضارة وتقدم، حيث كان العقل، وما ينتجه من حكمة وعلم وبرهان، هو أداة الإنسان لفهم الكون والاستفادة الرشيدة من الطبيعة؛ بما يحقق الغايات الإنسانية النبيلة. فالعقلانية هي التي منحت الإنسان القدرة على التحرر من غوائل الطبيعة والانتصار على كل أشكال الضعف والقصور لبناء حضارة الإنسانية والإنسان.

والسؤال الكبير الذي يطرح نفسه هنا الآن هو: أين نحن العرب اليوم من سؤال التنوير؟ وأين نحن من عصر الأنوار؟ وما الدور الذي قام به المفكرون العرب لإخراج العقل العربي والإنسان من دائرة اختناقاته الحضارية إلى عالم النور والجمال؟

إنها حالة مأساوية في حقيقية الأمر عندما تأخذنا المؤشرات الإحصائية العالمية الموظفة عادة لقياس مدى تقدم الأمم وتحضرها، إلى استحضار الصورة المأساوية للتخلف الذي تعيشه أمتنا العربية في مختلف مستويات الحياة والوجود. فالمجتمعات العربية تصنف وفقاً لهذه المؤشرات، بين أكثر المجتمعات الإنسانية تخلفاً وجهلاً وعسكرةً وتسلطاً ودمويةً واستبداداً وغرقاً في مستنقعات الظلام. فالدول العربية تأتي دائما في أدنى سلم التحضر الإنساني من حيث التعليم والإبداع والبحث العلمي والتصنيع والديمقراطية وحقوق الإنسان!.

إنها صورة صادمة حقاً، عندما نتأمل في مدى غياب العقل والنقد والتنوير والعقلانية عن العقلية العربية، وفي مستوى انحسار العلم وتراجع المعرفة العلمية والنظرة العقلانية إلى الوجود. وتكون هذه الصورة أكثر صدماً ومأساوية، عندما نتأمل في مستوى الانحدار الأخلاقي والقيمي، وفي مستويات انتشار الفساد والرشوة والتسلط والظلم والخرافة

والأوهـام والتعصب والتسلط والطائفية والحـروب الدموية والانقسام، وغياب حقوق الإنسان، وتغييب حقوق المرأة والطفل، إنه عالم متخلف بنيوي التخلف بامتياز.

لقد أبلى المفكرون والباحثون العرب في الكشف عن عوامل هذا التخلف الأسطوري الذي تعيشه الأمة اليوم، وقد أجمع معظمهم على أن غياب العقل وتغييبه كانا من أبرز عوامل تخلف هذه الأمة، وأكثرها أهمية وخطورة. وقد بين كثير منهم أن تخلف هذه الأمة يتم تحت تأثير استبداد سياسي، يقوم على محاصرة العقل والعقلانية؛ بتغييب كل أشكال الحرية والديمقراطية، وإخضاع الأمة لحالة من الاستبداد الوجودي الشامل.

وفي مواجهة هذه الوضعية المتردية، حاول المفكرون والمصلحون العرب، منذ عصر النهضة حتى اليوم، اختراق جدار الظلام الحضاري للأمة، وتفجير أعتاب العتمة الوجودية التي لحقت بها. ومما يؤسف له أن المساعي التنويرية لهؤلاء المفكرين التنويريين لم تؤت أكلها، كما كان يتوخى أصحابها. ويعود هذا الإخفاق إلى نسق من العوامل الموضوعية والتاريخية التي حالت دون نهوض هذه الأمة وتحضرها، كما حالت دون استحضار الحالة التنويرية العامة في المجتمعات العربية، على غرار الحالة التي شهدتها أوروبا في القرن الثامن عشر، إذ بقي الفكر التنويري سجين النخب، ولم يتحول إلى حالة تنويرية جماهيرية فاعلة في العالم العربي.

صورة صادمة حقاً، عندما نتأمل في مدى غياب العقل والنقد والتنوير والعقلانية عن العقلية العربية

وضمن هذه الوضعية خفتت أضواء التنوير، وتراجع تأثيره، وبقيت الساحة الثقافية غارقة في العتمة، لأن محاولات النهضة في العالم العربي أخفقت تحت تأثير الطابع النخبوي للتنوير، فلم تستطع هذه المحاولات أن تخترق حجب الظلام، وبقيت الجماهير العربية تحت سيطرة الغرائز والعواطف والميول البدائية المناوئة بطبيعتها لكل أشكال العقلانية والتنوير. وكانت القوى المناوئة الظلامية أكثر قدرة على تدمير منصات التنوير، وحجب أضوائه، ومحاصرة مريديه، وتجريدهم من القدرة على التأثير حضاريا في الحياة والمجتمع.

ومع الزمن، وبفعل هذه العزلة التنويرية، تكاثفت في المجتمع عقلية سحرية خرافية ظلامية تنتفض، إيمانا بكل أشكال الخرافة والأساطير، لتتحول إلى عقلية عمياء تتميز بخصائص الانصياع والاتِّباع والخضوع والقبول الصاغر لكل الإيحاءات التقليدية، التي تفرضها نصوص وتعاليم مفرغة تماما من جدواها، لا تسندها أدلة وبراهين مقبولة، لترسِّخ ثقافة جماهيرية استلابية، بنيوية التخلف، تعاند كل توجه منطقي عقلاني.

ومن المدهش أن هذه الموجات الاغترابية التسطيحية، استطاعت أن تجد طريقها إلى فئات الأكاديميين الضالعين في حمل الشهادات العلمية العالية. حتى إنك لَتُذْهل عندما تجد أن جوهر ثقافة الأكاديميين ربما لا يختلف كثيراً عن ثقافة العامة، ولاسيما في مدى قبولها لمختلف أشكال وأنماط التفكير الخرافي الأسطوري النصي المنغلق على الأصول الذي فرض نفسه في عقولهم كمقدسات غير قابلة للنقد والنقض والتحليل. ويبقى هذا دليلاً على أن الإنتاج الثقافي التربوي ما زال يعمل بقوة على إنتاج أجيال مصممة على القبول الصاغر لشكليات النص، والتناغم مع مستويات عالية من الانصياع التلقائي المبرمج، وإضفاء الطابع القدسي على كل ما تعلّموه من خرافات ونصوص وتعاليم وأوهام وأساطير.

>>
بفعل العزلة التنويرية، تكاثفت في المجتمع عقلية سحرية خرافية ظلامية تنتفض، إيمانا بكل أشكال الخرافة والأساطير

في مواجهة هذا الواقع الفكري العربي المأزوم، الذي يجأر بكل دلالات التخلف ومؤشرات السقوط، ما زالت فئة واسعة من المثقفين تحمل شعلة التنوير والضياء، وفي قلب هذه العتمة الوجودية التي خيمت على صدر الأمة بدأت الشموع الثقافية المضيئة تتلألأ هنا وهناك، حيث انبرت طائفة كبيرة من المفكرين –من كل الاختصاصات والمشارب العلمية والفكرية – للعمل بصمت وصبر وإيمان وعمق وتُؤَدَةٍ من أجل تشكيل حزمة هائلة من الضوء قادرة على تبديد الظلام الذي تعيشه الأمة.

ومما لا شك فيه، أنَّ الساحة الفكرية العربية تضم بين جناحيها اليوم عددا كبيرا من المفكرين التنويريين الراغبين في عملية البناء الحضاري للأمة، ولكنَّ تفرقهم وتشرذمهم في الأنحاء ، كان وما زال يضعف مسيرتهم التنويرية، ويقلل من دورهم الحضاري الفاعل،

وهم اليوم في أمسّ الحاجة إلى تشكيل حزمة ضوء كبيرة ، قادرة على ممارسة الدور الحضاري المنشود، في مجالي النقد والتنوير.

و من هذا المنطلق عقدت مجلتنا "مجلة فكر ونقد" رايتها بين الرايات، لتحمل رسالتها التنويرية في مواجهة التردي الفكري الذي يخيم على الحياة الثقافية العربية في مجالي التربية والمجتمع. وهي راية تنويرية رفعتها جماع إرادة نخبة من المثقفين والمفكرين وأساتذة الجامعات العربية، وهم نخبة من هؤلاء الذين جمعهم الهم الفكري والثقافي المشترك، فعملوا بعزيمة وإيمان وتصميم على تأسيس هذه المجلة منارةً فكرية وثقافية تومض وتضيء في الحقل المعرفي الثقافي، وهي تروم اليوم أن تجمع بين رواد الفكر أهل التنوير وتوحد جهودهم في عملية البناء الحضاري تأصيلا لقيم العقل والنقد والعقلانية في ثقافتنا العربية.

وإذا كانت الحكمة القديمة تقول:"أن تُشعل شمعة خير لك من أن تلعن الظلام"، وهو قول جميل نبيل، فإننا نستلهم هذا القول لنوقد – عبر مجلتنا هذه – شمعة تنوير تستمد طاقتها من نور الإيمان الكبير لمؤسسيها بالدور الحضاري للثقافة في بناء حضارة العقل والإنسان.

وإنني باسم هيئة التحرير والهيئة الاستشارية أوجه خالص الشكر والتقدير إلى الكتاب والباحثين الذين أضاؤوا فكرياً في هذا العدد التأسيسي من مجلة نقد وتنوير، والشكر واجب علينا إلى كل من أسهم، ومن يريد أن يسهم، في إنارة شمعة مضيئة، في محراب هذه المجلة، التي تجسد طموحنا الثقافي التنويري.

أبحاث علمية

رؤية نقدية للأوضاع التربوية الراهنة في مصر

في ضوء الفكر التربوي المعاصر

أ.د. مجدي محمد يونس

أستاذ أصول التربية كلية التربية - جامعة المنوفية

magdnes@hotmail.com

رؤية نقدية للأوضاع التربوية الراهنة في مصر

في ضوء الفكر التربوي المعاصر

أ.د. مجدي محمد يونس

أستاذ أصول التربية - كلية التربية - جامعة المنوفية

تمهيد: الفكر بوجه عام هو الإطار المرجعي النظري لتجارب البشر أينما كانوا، وهو يمثل مجموع الأسس النظرية والمفاهيم والمعاني التي تكمن خلف السلوك الإنساني. وإذا كانت الحياة تتغير وت تجدد باستمرار فإن الفكر يتغير ويتجدد باستمرار هو الآخر ويتخذ صوراً متنوعة تبعاً للنشاط البشري، فهناك الفكر الفلسفي، والفكر الاجتماعي، والفكر الاقتصادي، والفكر السياسي، والفكر التربوي. والفكر لا ينشأ من فراغ، لأنه يمثل البناء الفوقي الذي يعبر عن الواقع الاجتماعي الذي يمثل البناء التحتي. وبالرغم من أن العلاقة بين البناءين علاقة معقدة ومتشابكة، إلا أنها علاقة تبادلية تقوم على أساس التأثير والتأثر فيما بينهما. وفي هذا السياق نجد أن الفكر التربوي في أي مجتمع من المجتمعات يستمد أهميته من كونه الإطار النظري الذي يوجه الممارسات التربوية في المجتمع، فالعمل التربوي التطبيقي لا يمكن أن يؤتي ثماره ما لم يكن هناك إطاراً فكرياً نظرياً من ورائه يحكمه ويوجهه ويسهم في رسم سياساته وتحديد أولوياته.

وإذا كان مصير المجتمعات والشعوب في القرن الحادي والعشرين يتوقف إلى حد كبير على مدى نجاعة نظمها التعليمية وفعالية استراتيجياتها التربوية في إعداد الإنسان القادر على مواكبة تطورات العصر الجديد ومواجهة تحدياته المتعددة، فإن الفكر التربوي الذي يمثل الشهادة الصادقة على العصر بشتى أوضاعه المجتمعية، والذي يوجه الخطط والسياسات والممارسات التربوية في أي مجتمع من المجتمعات بات في الآونة الأخيرة تعترضه العديد من المشاكل والصعوبات التي تعبر لدى أغلب المهتمين بالشأن التربوي عن حالة من التردي والتأزم.

والمجتمع المصري، شأنه شأن باقي المجتمعات الأخرى، يتوقع من النظام التعليمي أن يسهم في تشكيل الإنسان الملائم للتعامل مع تحديات العولمة والثورة المعرفية والثورة

الرقمية وتكنولوجيا المعلومات، إلا أنه يبدو في هذا الإطار متعثر التحركات، ومحدود الإمكانات، فالمجتمع المصري في سعيه نحو التقدم والتجديد يجد نفسه أمام جملة من المعوقات يأتي في مقدمتها الواقع الاقتصادي الهزيل الذي يحد انطلاقته، والتركيب الاجتماعي الذي يعطل حركته، والوضع الثقافي الذي يعرقل مسيرته، وإلى جانب الرغبة في التشبث بأصالة الماضي والميل إلى الانفتاح على حداثة الآخر، فهو يتحرك داخل بنية مجتمعية، تسيرها عقلية تعتمد على الحلول والشعارات الفضفاضة، وتستند إلى خطاب تربوي يغلب عليه البعد عن الواقع، وهذا أمر يدركه ويشعر به كل مهتم بأمور التربية والتعليم، بل هو واقع فكري يُعبر عن مضمون العمل التربوي في الوقت الراهن.

ولعل نظرة عابرة على واقع التربية والتعليم في مصر تكشف عن أزمة حقيقية تكاد تعصف بالنظام التعليمي، وتتجلى آثار هذه الأزمة في مظاهر كثيرة نراها، ونسمعها، ونعيشها كل يوم في حياتنا العامة والخاصة، فهناك الشكوى العامة من تدني مستوى طلاب التعليم العام والجامعي، وهناك الشكوى من تدني مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للمتعلمين، وهناك الشكوى من ضعف مستوى أداء المعلمين، هذا فضلا عن تدني مستوى طلاب التعليم الفني، وتدني نظرة المجتمع إليهم، وانصراف الغالبية العظمى من طلاب المرحلة الثانوية العامة عن الدراسات العلمية، والانسياق الجماعي إلى الدراسات الأدبية ليس حبا فيها، بل هو وهم الحصول على مجموع يمكنهم من دخول الجامعة، هذا إلى جانب تفشي مشكلة الدروس الخصوصية وانتشارها في كل المراحل التعليمية بدءً من الابتدائي وحتى التعليم الجامعي، أما واقع التعليم الجامعي فهو أشد تأزماً حيث التوسع في التعليم الجامعي الخاص على حساب التعليم الجامعي الحكومي، وزيادة أعداد الطلاب الملتحقين بالجامعات، وتقليدية مناهج التعليم الجامعي وطرق التدريس المستخدمة، واتجاه الطلاب للالتحاق بالدراسات النظرية بعيدا عن التخصصات العلمية والتطبيقية التي تحتاج اليها عمليات التنمية، وعدم مناسبة تمويل التعليم الجامعي الحكومي مع متطلبات تحقيق جودته، هذا فضلا عن ضعف الربط بين سياسات وأهداف التعليم العالي وخطط التنمية ما أدى إلى عدم القدرة على تحقيق الموائمة بين مخرجات التعليم الجامعي واحتياجات سوق العمل كماً وكيفاً .

هناك شكوى من ضعف مستوى أداء المعلمين، فضلا عن تدني مستوى طلاب التعليم الفني

ولعل محاولة تقديم رؤية نقدية للأوضاع التربوية الراهنة في ضوء اتجاهات الفكر التربوي المعاصر قد يسهم في تقديم رؤية تربوية قد تساعد في التغلب على تلك الأزمات التي تعصف بقدرة النظام التربوي على إعداد المواطن المصري القادر على مواكبة العصر ومواجهة تحدياته، وهذا ما سوف تتعرض له هذه الورقة من خلال تناول ما يلي:

ستعراض أبرز اتجاهات الفكر التربوي المعاصر لتحديد كيفية الاستفادة منها في بناء المواطن القادر على التعامل مع معطيات الحاضر وكيفية التهيؤ للمستقبل.

تحليل الواقع التربوي المصري في إطار الظروف المجتمعية ومستجدات العصر وتحدياته.

تقديم رؤية تربوية للنهوض بالواقع التربوي المصري في ضوء توجهات الفكر التربوي المعاصر.

ولقد اعتمدت الورقة في منهجيتها على أسلوب التحليل النقدي، حيث تتم المزاوجة بين التحليل وإعادة التركيب، والورقة في إطار هذه المنهجية اعتمدت على المتاح من الأدبيات في مجال الفكر التربوي المعاصر والأوضاع التربوية الراهنة، بغرض معالجتها للموضوع برؤية بحثية تعتمد على البحث النظري بعيدة عن البحث الإمبريقي.

أولا: أبرز اتجاهات الفكر التربوي المعاصر:

لقد كان للتطورات العلمية والتكنولوجية التي شهدها العالم منذ منتصف القرن العشرين وحتى الآن انعكاساتها الواضحة على الفكر التربوي المعاصر، فجاء استجابة لهذه المتغيرات التي فرضتها معطيات عصر العولمة والتي تمثلت أهمها فيما يلي:

الاتجاه نحو ديمقراطية التعليم:

تشير اتجاهات الفكر التربوي المعاصر إلى المزيد من توسيع دائرة الفرص التربوية والاجتماعية المتكافئة، وتعميمها، بُدءاً من شروط الالتحاق إلى نهاية السلم التعليمي، ووصولا إلى الاستثمار الرشيد لمخرجات النظام التربوي عبر دمجها في النظام الإنتاجي والاجتماعي العام. ويتطلب الأمر ضمان الاستفادة المستمرة والمتجددة من حقوق التربية والتعليم بالنسبة لكافة المواطنين. لأن ديمقراطية التعليم تستلزم ضرورة الربط التكاملي بين التخطيط التربوي والتخطيط الاجتماعي الشامل، القائم على إستراتيجية تنموية تشاركية، مستهدِفة تحقيق ديمقراطية التربية والتعليم، وموجِّهة للانتقال بالنظام

التربوي – أفعالا وممارسات ومضامين و ميكانيزمات عمل – من وضعية إسهامه في إعادة إنتاج التمييز التربوي والاجتماعي، إلى وضعية يتجه فيها أكثر نحو ديمقراطية التعليم من جهة، وتدعيم المشروع الديمقراطي والتنموي في المجتمع من جهة ثانية (1) فالإنسان الذي هو محور العملية التربوية هو في الآن ذاته محور الديمقراطية والتنمية في المجتمع. وإذا كان العنصر البشري هو هدف وغاية كل من التربية والديمقراطية، فإن تأهيله للانخراط بفاعلية في البناء التنموي والتغيير الديمقراطي، لا يتطلب فقط تعليمه وتربيته وفق توجهات تمهينية واقتصادية بالأساس، وإنما يستوجب ذلك أيضا إعداده وفق ثقافة تربوية واجتماعية مبنية على قيم الديمقراطية. وتأسيسا على هذا، فإن ديمقراطية التربية التي تنادي بها الاتجاهات التربوية المعاصرة هي منهج وثقافة، ومنظومة قيم وتصورات و معايير كونية ومحلية في الآن ذاته وبالتالي فإنها ليست أداة لتنميط الشعوب والمجتمعات في قوالب جاهزة أو مناهج مطبقة سلفا وإنما هي عملية تربوية يُفترض أن يتم فيها تفاعل تكاملي بين الذاتي والموضوعي، والمحلي والكوني. الأمر الذي يسمح بتجاوز المنظور الاختزالي الضيق للديمقراطية على صعيد المجتمع الواحد، إلى المفهوم الديمقراطي الواسع على الصعيد الكوني بشكل عام (2) وعلى ضوء ما تقدم فإن أوضاع التردي والتدهور التي يعيشها نظام التربية والتعليم في مصر، تشير إلى أننا مازلنا بعيدين عن جعل مؤسساتنا التربوية قادرة على أن تكون دعامة للبناء الديمقراطي كمشروع مجتمعي وحضاري عام (3).

التوجه نحو التعليم الإلكتروني:

أدى التقدم التكنولوجي المستمر إلى ظهور أساليب جديدة للتعليم غير المباشر، وترتب على هذا التقدم انتشار التعليم عبر الشبكة الإلكترونية، وفي السنوات الماضية ظهرت ثورة هائلة في تطبيقات الكمبيوتر التعليمية، وما زالت استخدامات الكمبيوتر وشبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) في مجال التعليم تزيد يوما بعد يوم، فمن التعلم القائم على الكمبيوتر Computer Based Learning إلى استخدام الإنترنت في التعليم On Lin Learning ثم التعليم الإلكتروني. ELearning وأخيرا وليس آخرا التعليم بالمحمول M Learning. وتكمن فلسفة التعليم الإلكتروني في أنه مفهوم يتميز بالكثير من المميزات التي تجعله يفوق النظام التقليدي في التعليم والتعلم، فهو يساعد في التغلب على مشاكل الأعداد الكبيرة من المتعلمين في قاعات الدرس، ويلبى الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم، ويوسع فرص القبول في مختلف مراحل التعليم (خاصة التعليم العالي) كما أنه يسهل مهمة التدريب والتأهيل والتعليم المستمر والتعليم الذاتي دون

ارتباط بالز مان والمكان والعمر الزمني (4).

والتعليم الالكتروني. Electronic Learning هو نظام تفاعلي يعتمد على بيئة الكترونية متكاملة، ويستهدف بناء المقررات الدراسية بطريقة يسهل توصيلها، بواسطة الشبكات الإلكترونية، وهو أيضا منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية او التدريبية للمتعلمين او المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي او غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتمادا على التعلم الذاتي والتفاعل الافتراضي بين المتعلم والمعلم.(5)

وقد لقيت فكرة التعليم الإلكتروني صدى مقبولا نظرا لعدة أسباب منها:

أسباب تربوية: تتمثل في قصور الأساليب التقليدية للتعليم في مواجهة الأعداد الكبيرة من المتعلمين، ونقص الكوادر البشرية من المعلمين والإداريين في بعض الأحيان، وعدم كفاية الخدمات التربوية والنمطية في المقررات الدراسية وأساليب التدريس.

ديمقراطية التعليم تستلزم ضرورة الربط التكاملي بين التخطيط التربوي والتخطيط الاجتماعي الشامل

أسباب اجتماعية: تتمثل في تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم في الوقت الذي تعجز فيه مؤسسات التعليم عن تلبية الطلب الاجتماعي بما يناسب الشرائح الاجتماعية المختلفة

أسباب اقتصادية: تتمثل في زيادة كلفة التعليم وتناقص الدعم الحكومي،و إمكانية تعليم أعداد كبيرة بتكلفه قليلة، وتقديم برامج تعليمية تتناسب مع حاجات سوق العمل.

أسباب جغرافية: تتمثل في بعد المسافة بين المتعلمين ومؤسسات التعليم ووجود مناطق جغرافية شبه معزولة و عدم التوازن في التوزيع الجغرافي لمؤسسات التعليم مما يتنافى مع ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية

أما أهم المبادئ التي يستند اليها التعليم الإلكتروني فهي:

التعليم المستمر والتعلم الذاتي الذي يعتمد على قدرات الأفراد واستعداداتهم.

المرونة في توفير فرص التعليم للمتعلمين ونقل المعرفة إليهم وتفاعلهم معها بصرف

النظر عن الزمان والمكان.

ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص بين المتعلمين دون تفرقة بسبب الظروف الاجتماعية والاقتصادية وغيرها.

التعليم التشاركي أو التعاوني الذي يسمح بتبادل الخبرات بين المتعلمين وتداول المعلومات بحيث يستفيد كل المشاركين من بعضهم البعض.

المشاركة المجتمعية في التعليم:

أصبح التعليم منذ نهايات القرن الماضي يعاني العديد من الصعوبات، التي تمثلت في تزايد النمو السكاني وازدياد الطلب الاجتماعي على التعليم، وغموض الأهداف ونقص التخطيط للسياسة التعليمية، وعدم مواءمة مخرجات التعليم لاحتياجات سوق العمل مما ترتب عليه ارتفاع معدلات البطالة، وأدى ذلك إلى تعالي الأصوات التي تطالب بضرورة توجه التعليم نحو الجودة ما يعني ارتفاع تكلفة التعليم في الوقت الذي يعاني فيه من قلة الإنفاق الحكومي. ومن هنا ظهرت الدعوات إلى ضرورة المشاركة المجتمعية في التعليم انطلاقاً من عدد من المبررات التالية (6):

>> **ظهور بعض المشكلات التعليمية والاجتماعية التي لها انعكاساتها السلبية على المتعلم والمدرسة والمجتمع**

سرعة التغيرات الناشئة عن التقدم العلمي وتطبيقاته التكنولوجية، وما يصاحبه من قابلية الفرد والجماعة لإدراك المنجزات الحضارية لهذا التقدم.

ضرورة وجود شراكة بين كافة التنظيمات الاجتماعية والمهنية من أجل تعليم له مغزى، ويتطابق مع مواقف الحياة المعاصرة، ويفي بحاجات سوق العمل.

ضعف المؤسسات التربوية النظامية وعجزها في تقديم الخدمات التعليمية للمواطنين، وخاصة في ظل أزمات الإنفاق على التعليم، مما أظهر دعوات لترشيد الإنفاق، وضرورة وجود شراكة ما بين الحكومات والمجتمع في مجال التعليم.

ويضيف الشخيبي (2004) إلى هذه المبررات ما يلي (7):

– الشعور العام بضرورة عودة التعاون والتكامل المفقود بين الأسرة والمدرسة والمجتمع، والذي أدى فقدانه إلى تدهور العملية التربوية.

–ظهور بعض المشكلات التعليمية والاجتماعية التي لها انعكاساتها السلبية على المتعلم

والمدرسة والمجتمع بمؤسساته المختلفة، ومنها ارتفاع كلفة التعليم وتدني الإنفاق الحكومي على التعليم ومشكلة الدروس الخصوصية، والتسرب، والإدمان والعنف، ومواجهة مثل هذه المشكلات وغيرها تحتاج لتضافر جهود المجتمع بأفراده ومؤسساته المختلفة لتتعاون مع المدرسة. وبناءً على ذلك كان من بين أهداف المشاركة المجتمعية في التعليم الإسهام الإيجابي في التعامل مع هذه المشكلات وتنقية النظام التعليمي والمجتمع بأسره منها.

وبصفة عامة فإن المشاركة المجتمعية تسعى إلى تنمية قيمة الانتماء والولاء، وهي إحدى صور التعبير عن حق الفرد في ممارسة حريته خاصة في المجتمعات الديمقراطية التي تؤمن بحقوق الإنسان. فالمشاركة حق إنساني أكدته الدساتير والمواثيق الدولية والقومية المرتبطة بحقوق الإنسان التي تؤكد حقه في إبداء الرأي، وتقديم المعرفة للآخرين، والاشتراك في الشئون العامة لمجتمعه بطريق مباشر أو غير مباشر، والمشاركة بحرية في الحركة الثقافية لمجتمعه(8)، كما أن مدخل الشراكة يساعد على انسجام المدرسة مع محيطها والانفتاح على بيئتها. كما يقدم العديد من الموارد البشرية والمادية لدعم المدرسة وتمويل أنشطتها في ظل الشكوى من تراجع موارد التمويل، فشراكة الآباء مع المعلمين هي السلاح السري الذي يمكن أن يغير مستقبل التعليم لما له من تأثير على تحصيل الطلاب وأدائهم في الاختبارات وانتظامهم في الدراسة و تنمية مهاراتهم الاجتماعية. (9)

الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين:

من التأكيدات التي بدت واضحة في اتجاهات الفكر التربوي المعاصر أن المعلم لا يستطيع أن يؤدي أدواره مدى الحياة بمجموعة محددة من المعارف والمهارات في عصر يتميز بسرعة التطور والتغيير في كافة المجالات، فقد ساعدت الثورة الهائلة في مجال المعلومات و الإلكترونيات و الحاسبات و الاتصالات على ظهور اتجاهات حديثة في مجال إعداد المعلم و تنميته مهنياً كنتيجة مباشرة لتفاعل مؤسسات إعداد و تأهيل المعلم مع المتغيرات المعاصرة، إذ ليس من المعقول أن تواجه التحديات التي تفرضها المعطيات الحالية والمستقبلية للعولمة ببرامج إعداد المعلمين التي صيغت في الماضي وبالتالي ظهرت الحاجة لإعادة هيكلة برامج إعداد المعلم وتأهيله مهنيا بالمواصفات والمعايير التي تتناسب مع حجم التحديات التي يواجهها نظام التعليم. وقد تركزت المبررات الداعية للاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم فيما يلي (10):

1. الثورة المعرفية والتفجر المعرفي في جميع مجالات العلم والمعرفة.

2. الثورة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

3. تعددية ادوار المعلم وتعدد مسؤولياته في المجال التعليمي.

4. المستجدات المتسارعة في مجال استراتيجيات التدريس والتعليم.

5. التوجه العالمي نحو التقيد بالجودة الشاملة في التعليم.

وانطلاقًا من ضرورة الاهتمام بإعداد المعلم و تنميته مهنيًا فقد كان من الضروري التركيز على التكامل بين إعداد المعلم ينقبل الخدمة و تنميتهم مهنيًا أثنائها. والاهتمام بتحديث برامج إعداد المعلمين قبل الالتحاق بالمهنة وتدريب المعلمين أثناء الخدمة. والاهتمام بتطوير الهيئة التدريسية في كليات التربية. و تطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات إعداد المعلم و تحديث طرق التدريس و أساليبه في مؤسسات إعداد المعلم وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في مؤسسات إعداد المعلم والاتجاه نحو تطبيق الرخصة المهنية لمزاولة مهنة التعليم.

التوجه نحو تطبيق الإدارة التربوية الإلكترونية:

منذ أواخر القرن العشرين و معبدايات القرن الحادي و العشرين،حدثت طفرة هائلة في المجال التكنولوجي على المستوى العالمي، ترتب عليها انه أصبح من الضروري على جميع المنظمات المجتمعية استخدام أساليب إدارية حديثة تواكب هذا التطور التكنولوجي،وبرز من بين هذه الأساليب ما أصبح يعرف بالإدارة الإلكترونية التي تمكّن الكثير من المؤسسات و منها المدارس من معالجة وثائقها وعملياتها بطريقة الكترونية،أدت إلى انحسار المعاملات الورقية،و التخلي عن أساليب الإدارة التقليدية لتحل محلها الإدارة الإلكترونية.

وتركز فلسفة الإدارة الالكترونية على استخدام نتاج الثورة التكنولوجية في تحسين مستويات أداء الأجهزة الحكومية ورفع كفاءتها لتحقيق الأهداف المرجوة منها، ويعتبر مفهوم الإدارة الإلكترونية واحدًا من المفاهيم الحديثة في الفكر الإداري المعاصر، الذي يرى أن الإدارة الإلكترونية هي إدارة بلا أوراق تسعى إليها المؤسسات العامة والخاصة على مختلف أنشطتها للوصول إلى الشفافية في التعامل الإداري ورفع كفاءة تقديم الخدمات والتقليل من الإجراءات البيروقراطية (11). وبذلك أصبحت الإدارة الالكترونية مدخلا مهما يسهم في حل الكثير من مشكلات الإدارة التربوية والمدرسية وفي نفس الوقت تعد استجابة لمتطلبات سرعة الانجاز ودقة المعلومات التي يجب أن تتوفر في الإدارة التربوية. ولعل استجابة الإدارة التربوية للتوجه نحو الإدارة الإلكترونية يرجع إلى عدد من المبررات يمكن أن نذكر منها ما يلي:

التوجه نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات في اتخاذ القرارات.

ازدياد حدة المنافسة بين المؤسسات التربوية، وضرورة وجود آليات للتميز داخل كل مؤسسة تسعى للتنافس.

الاستجابة لتحقيق التواصل المستمر بين العاملين مع اتساع نطاق العمل وتشعب تخصصاته.

شروط التوظيف التي تشترط على المتقدم للوظائف القيادية فهم التكنولوجيا الحديثة، وتطويعها في حل المشكلات التربوية بفعالية وكيفية التعامل معها.

ثانياً: ملامح الواقع التربوي المصري:

تشير الأوضاع الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تعيشها مصر في الوقت الراهن إلى أنها تحمل في طياتها تحديات شرسة على المستوى الدولي والمحلي، أما التحديات على المستوى الدولي فهي عديدة ويأتي في مقدمتها تحدى العولمة، وتحدى الخصخصة وتحدى الثورة التكنولوجية وثورة المعلومات والاتصالات والتي تفرض على المجتمع ضرورة مواكبة التغيرات التكنولوجية في العمل والحياة واستيعاب الانفجار المعرفي. ولعل أخطر انعكاسات هذه التحديات يتمثل في مردودات التقدم التكنولوجي والمعرفي على الهياكل و البنى الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية، والتي تؤدي بدورها إلى تغيرات سريعة تفرض مطالبها على مؤسسات التعليم وتضعها أمام واقع سريع التغير حتى تتمكن من توفير الموارد البشرية القادرة على التصدي للتحديات ومواكبة التغيرات والانخراط في عصر العلم والتكنولوجيا ومعرفة كيفية التعامل مع مستجدات العصر (12).

أما على المستوى المحلي فيلاحظ أن الواقع المصري بصفة عامة وبعد قيام ثورتين متتاليتين في غضون ثلاث سنوات نتج عنهما أوضاع مجتمعية تمثلت في وجود دولة غير قادرة على تشييد مشروع مجتمعي قائم على التكامل والوفاق، واضح في مكوناته وأهدافه وتوجهاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية بل والفكرية بصفة عامة، والدولة في هذا السياق لا تمتلك مقومات المشروع الديمقراطي المتكامل العناصر الذي يستند إلى فلسفة واضحة أو رؤى محددة، وقد ترتب على هذا الوضع ضعف النسق الثقافي والأيديولوجي الموجه للمجتمع والمؤطر له فكرا وممارسة، فأصبح يعيش حالة من عدم الانسجام، والتضارب، والتناقض في الغايات والأهداف كما في الوظائف والنتائج، وقد انعكس ذلك كله على الأوضاع التربوية فجاءت انعكاسا صادقا للأوضاع المجتمعية السائدة بما فيها

من احباطات وما يعتريها من تخبطات بل إنها أيضا تعبر عن أسس وتوجهات فكرية تتسم بحالة من الفوضوية وعدم الوضوح .

ويشير الواقع التربوي إلى أن نظام التعليم في مصر ما زال دون مستوى تحقيق طموحات المجتمع من التربية والتعليم، ولعل ذلك يبدو واضحاً من خلال تحليل بعض الأوضاع التربوية، التي تشير إلى أن هناك العديد من المشكلات التي يعاني منها هذا النظام والتي يمكن الإشارة إلى بعضها فيما يلي:

غياب الفلسفة الاجتماعية والتربوية الواضحة:

إن غياب الفلسفة الاجتماعية العامة أو ضعفها يمثل واحدة من أهم الإشكاليات التي تعوق صياغة وبناء فلسفة تربوية لأي مجتمع، فالفلسفة التربوية هي صورة من صور فلسفة المجتمع عامة، وهي ليست مجرد مرآة تعكس سلبيا ما يحيط بها فحسب انما هي تشتبك في حركة جدل وتفاعل مع الظروف المحيطة بها، ومن ثم فإن فلسفة التربية هو منظومة فرعية من نظام أكبر هو الفلسفة الاجتماعية العامة وهذا يعني أن المنظومة التربوية لا تعمل وحدها، إذ لابد أن تعمل في تناغم وتكامل واتساق مع سائر المنظومات المجتمعية الأخرى مما يستوجب حتمية الارتكاز إلى منطلقات مجتمعية عامة مستمدة مما يسمى الفلسفة العامة التي تعبر عن الأهداف الكلية للمجتمع ونهجه العام وتطلعاته المستقبلية. وعليه فإن غياب هذه الفلسفة الاجتماعية العامة أو ضعفها أو ضبابيتها يمثل واحدة من أهم الإشكاليات التي تعوق صياغة وبناء فكر تربوي لأي مجتمع.

هناك تيار المحافظة على الموروث الفكري الحافل بالنظريات والاتجاهات التربوية المستمدة من عصور الازدهار الإسلامي

وفي هذا السياق نجد أن فلسفة التربية التي توجه العمل التربوي في مصر تنقسم بين تيارين يبدو للوهلة الأولى أنهما متضادان وهما: التيار الذي يدعو إلى محاولة تلمس معالم الفكر التربوي من خلال جهود التأصيل الإسلامي في جوانبه النظرية والتطبيقية، والتيار الثاني الذي يتمثل في الفكر الليبرالي الذي يعتمد على النظم المستمدة من التجربة الغربية. وهذا يعني أن السمة المميزة لفلسفة التربية هي التأرجح بين اتجاهين: الاتجاه الأول يمثله دعاة إحياء التراث التربوي أو إعادة اكتشافه من منطلق الأصالة والمحافظة على الموروث الفكري الحافل بالنظريات والاتجاهات التربوية المستمدة من عصور الازدهار الإسلامي بصفة عامة والذي كانت مصر تمثل جزءا مهما وحيوياً منه. أما الاتجاه الثاني

فيمثله دعاة المعاصرة والانفتاح على الغرب والذين ينادون بالاستعانة بالكفاءات والخبرات والأدوات الأجنبية من أجل تحقيق المكانة التربوية المنشودة، وأصحاب هذا الموقف يميلون لتقليد الغرب ومحاكاته في تصوراته وممارساته التربوية بغرض اللحاق بركب الحضارة العالمية وتربوياتها الحديثة وهؤلاء لا يرون في إحياء التراث التربوي الوسيلة المثلى للانطلاقة النهضوية التي يسعى اليها المجتمع. (13)

والحقيقة أن الآراء والتصورات المنبثقة من هذين الاتجاهين، وإن كانت توظف لتحقيق نفس الغايات والأهداف، إلا أنها تختلف في الأساليب والوسائل، إذ أن النقاش الدائر بين أنصار هذين الموقفين بخصوص التأثير في الواقع التربوي، يزداد حدة يوما بعد يوم دون أن يلوح في الأفق احتمال التوصل إلى حد أدنى من التفاهم. وأمام هذا الوضع المتردي الذي يفتقر إلى الإجماع حول تحديد رؤية تربوية توافقية، نجد أن فلسفة التربية والأهداف التربوية المستمدة منها والسياسة التربوية الحالية جاءت متذبذبة ومعرضة باستمرار إلى التغيرات المفاجئة والمبادرات العشوائية والإصلاحات الترقيعية (14).

فلسفة التربية والأهداف التربوية المستمدة منها جاءت متذبذبة ومعرضة باستمرار إلى التغيرات المفاجئة والعشوائية

وقد انعكس ذلك على نظام التعليم المصري فرغم كل الجهود والمبادرات في مجال تعميم التعليم وتوسيع قاعدة انتشاره، ورغم كل الإصلاحات والتعديلات في الأهداف والسياسات والخطط، وفي المناهج التعليمية ومحتوياتها وفي استراتيجيات التدريس وأساليبها، إلا أن الواضح هو أن جميع هذه الخطوات والترتيبات تشكو من ثغرات ونواقص عديدة بدت واضحة في ظهور بعض الأعراض السلبية على بنية الإنسان المصري ومقوماته وانعكس ذلك على سلوكياته، فاتسمت بالفردية والسطحية في التفكير، وضعف الرغبة في العمل والإنتاج وقلة الانضباط، وانتشار مشاعر اللامبالاة وعدم تحمل المسئولية، والعشوائية في التخطيط والعمل (15). هذا فضلا عن أحادية الرؤية في تفسير الأحداث والدوافع الكامنة وراءها، فالسلوك الاجتماعي السائد يتميز بدرجة عالية من الحدية، فالأشياء إما خطأ وإما صواب، والمواقف من هذه الأشياء إما الرفض وإما القبول، مع تجاهل احتمالات التعامل المرن والأخذ بالوسطية. وفي أغلب الأحوال لا مكان لحسن النية والحق في الاجتهاد عندما يكون التعامل مع الآخر من موقف الاختلاف في الرأي والتباين في تقدير الظروف (16) وقد يرجع ذلك كله إلى أن الفكر التربوي الحالي باختلاف مرجعياته ومنطلقاته قد انعكس على الممارسات التربوية المعتمدة في النظام التعليمي والتي جاءت في غالبيتها

تفضل اجترار المعلومات وخزنها على معالجتها وتنقيتها وتحديثها، وترجح كفة ما هو نظري مجرد على ما هو عملي محسوس، وتغلب الجدل العقلي على التفكير المنهجي و تستهوي التقليد والمحاكاة على التجديد والابتكار(17).

ولقد اشارت العديد من الدراسات (18) إلى أن غالبية مشكلات بناء الإنسان المصري، إنما مردها إلى غياب فلسفة واضحة يمكن الاسترشاد بها في رسم السياسات التربوية، ووضع الخطط لمواجهة سلبيات تعليم الإنسان المصري والحد منها. وقد ترتب على ذلك العديد من المشكلات التربوية مثل: فقدان التوازن بين الكم والكيف، والاختلال بين الحاجات والإمكانيات، وبين تربية الأسوياء والمعاقين، وبين النظرية والتطبيق، وغيرها من المشكلات، وهذا يشير إلى أن معظم الممارسات التربوية الموجهة لبناء الإنسان المصري، إنما تفتقر إلى الاستناد إلى فلسفة تربوية معاصرة واضحة المعالم ومحددة الأسس، تعبر عن أهداف المجتمع وقيمه واتجاهاته وحاجات أفراده، وغالباً ما تعتمد تلك الممارسات على الاجتهادات الفردية غير المخططة علمياً في مجال بناء الإنسان المصري وتربيته. (19)فجاء الإنسان الذي تعده التربية الحالية اغترابياً سلبياً لا يمتلك القدرة على مواجهة التحديات التي تفرضها روح العصر بسبب غياب المرجعية الفكرية والاجتماعية التكاملية التي يفترض أن تكون مؤطرة وموجهة للنظام التربوي.

قصور المناهج التعليمية عن مواكبة مستجدات العصر:

إذا كان إكساب المعرفة، والتكيف مع المجتمع، وتنمية الذات والقدرات الشخصية هي غايات رئيسية لابد أن تفي بها التربية في كل عصر من العصور، فإن عصر المعلومات قد أضاف بعداً تربوياً رابعاً ألا وهو ضرورة إعداد الإنسان لمواجهة مطالب الحياة في ظل عصر المعلوماتية،ولعل ذلك يأتي انطلاقاً من إن الارتباط بين المعلومات التي يستقيها الإنسان ومكونات الحياة نفسها يمثل الطريق الطبيعي والمدخل الحقيقي لاستيعاب المعرفة والتفاعل معها والتأثر بها، مما يعطى الحياة حيويتها وديناميكيتها وتأثيرها القوي لدى الإنسان وتفاعله معها(20).

ولكن بالرغم من كل ذلك فإن المناهج التربوية الحالية ما تزال تقليدية في محتوياتها ومضامينها، صلبة في أساليبها وطرقها، ورافضة لمنطق التجديد والتحديث. فبالإضافة إلى كونها يغلب عليها الطابع النظري الأكاديمي والتلقين المعرفي على حساب الجانب التطبيقي المهاري، فهي تفتقر إلى الاتساق بين محتوياتها وأهدافها وبين قدرات التلاميذ ومهاراتهم وميولهم وواقع المجتمع ومشكلاته وحاجاته. وأكثر من هذا فهي مبنية على

ترجيح كفة التعليم الكمي على كفة التعليم النوعي وباعتماد منطق السيطرة والامتثال على حساب منطق الحرية والمبادرة وهكذا يلاحظ أن كل ما تعبر عنه هذه المناهج بفعل نزعتها الماضوية وتركيزها على كل ما هو خالد في التراث، لا تبدو على ما هي عليه الآن مستعدة لمواكبة معطيات العصر. فهي على عكس المبادئ التي تدعيها، وخاصة مبادئ الديموقراطية والعقلانية والحداثة والحرية، نجدها تسهم في بزوغ وانتشار مظاهر التعصبات الفردية والجماعية، وكل ما يرافقها من سلوكيات وتصرفات عدوانية تحركها الغرائز والانفعالات والأيديولوجيات أكثر مما يحكمها العقل والواقع والتفكير العلمي (21)، فلقد وظفت المناهج التربوية توظيفاً أيديولوجيا، وما زالت تلعب دوراً طبقياً يعزز اتجاهات التسلط، والإكراه، والانتقائية إلى حد كبير، فهى بمحتوياتها، وآليات تدريسها تعمل بصورة واعية شعورية أو لا شعورية على تعزيز قيم التسلط، والتمايز، والإكراه، والاصطفاء وتعطل بصورة عامة اتجاهات العمل الحر والإبداع والنزعة العقلية وتحقيق التكامل في الشخصية الإنسانية (22) هذا إلى جانب قصور المناهج الحالية عن إعداد الأفراد للتعامل مع معطيات العصر و مستجداته بوعي وبتفكير، فلقد حدثت تطورات عديدة في مختلف مجالات الحياة في السنوات الأخيرة تستلزم إعادة النظر في المناهج الحالية وتطويرها لمواكبة هذه التطورات بما يتناسب مع التقدم العلمي والتحولات الاجتماعية والاقتصادية والتغيرات العالمية وتلبيتها لمطالب التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع (23)

غياب الرؤية المستقبلية في اعداد المعلم وتنميته مهنياً:

يمثل التفكير في المستقبل أحد النوازع الإنسانية على مر العصور، غير أن أهمية هذا التفكير بدأت تزداد مع سرعة التحولات التي يشهدها العالم في الوقت الحالي في مختلف المجالات. ولقد شاع في الآونة الأخير حوار واسع لإصلاح النظم التعليمية لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل ولأنه لا يمكن الحديث عن إصلاح التعليم بمعزل عن إصلاح المعلم وأحواله، فقد حظي معلم المستقبل بمساحة كبيرة من هذا الحوار باعتباره أحد المكونات الأساسية لمنظومة المستقبل، ولكن بالرغم من ذلك فما زال اعداد المعلمين بمصر يمثل إحدى وجوه الأزمة التربوية الراهنة حيث برامج الإعداد مصممة على أساس الماضي والمعلمون مطالبون بالتعامل مع المستقبل وإعداد الطلاب لمواجهة تحديات هذا المستقبل وهنا تبرز مفارقة التضارب بين الماضي الذي تقوم عليه برامج إعداد المعلمين وبين المستقبل الذي سيتعاملون معه.

ويشير الواقع التربوي إلى أن هناك تحديات عدة تفرض نفسها على قضية تطوير

برامج إعداد المعلم وتنميته مهنيا، لمواجهة تحديات مستقبل الاشتغال بمهنة التعليم وهذه التحديات تتمثل في:

تحديات خارجية: تأتي من خارج نظام التعليم مثل تحديات التكنولوجيا والمعلوماتية، وتحديات العولمة والديمقراطية، والتحديات الاجتماعية والسكانية والبيئية والاقتصادية.

تحديات داخلية: تأتي من داخل نظام التعليم كالأنماط الجديدة للتعليم، والطبقية الأكاديمية وما يرتبط بها من تراخيص مزاولة مهنة التعليم، وانتشار العنف داخل المدارس، وضغوط العمل.

تحديات التوتر بين التعليم والأنظمة المحيطة سواء كانت اقتصادية " كهيمنة القيم الاقتصادية وقيم الجودة والاعتماد، وربط التعليم بسوق العمل وربط الأجر بالأداء والمحاسبية (24) أو اجتماعية (كضغوط الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم، وضغوط الشراكة المجتمعية في التعليم)

وعلى ضوءهذه التحديات يصبح هناك حاجة ماسة لإعادة هيكلة برامج إعداد المعلم وكذا برامج التنمية المهنية المستدامة لتتلاءم مع المواصفات والمعايير اللازمة لإعداد وتنمية المعلم.

تقليدية الإدارة التربوية وعدم مواكبتها للتطور العلمي والتكنولوجي.

لقد أصبحت تقنية المعلومات الإدارية عنصراً أساسياً ومهماً في المؤسسات بمختلف أنواعها لكونها أداة مهمة في إنجاز الأعمال بشكل كفء ودقيق وسريع، وكذلك لمواجهة التحديات الجديدة التي تفرضها الثورة المعلوماتية في الوقت الحاضر، وأصبح من الضرورة بمكان استخدام هذه التقنيات الحديثة لضمان استمرار هذه المؤسسات في أداء أعمالها بكفاءة عالية خاصة مع ازدياد التنافسية وزيادة الوعي بأهمية الجودة في المخرجات والسرعة في إنجاز الأعمال، وهذا ما يستدعي تغيير المفاهيم السائدة في الإدارة التقليدية بالتعليم. ولكن بالرغم من ذلك فإن الواقع الفعلي لمستوى إدارة التعليم في مصر يشير إلى وجود عدد من جوانب الضعف والقصور والمشكلات التي تتعلق بإدارة التعليم، ويبدو ذلك واضحاً في محدودية أدوارها، وعدم التوازن بين المسئوليات والصلاحيات الممنوحة للقيادات الإدارية، وغلبة النمط المركزي على أداء العمل الإداري. وتقليدية العمل الإداري وعدم مواكبته للتطور العلمي والتكنولوجي العالمي على صعيد جمع ومعالجة المعلومات وتصريف المعاملات الإدارية.

وبالرغم مما تبذله الدولة من جهود في مجال الأخذ بتكنولوجيا المعلومات في العملية التربوية والإدارية داخل مؤسسات التعليم، إلا أن هذه الجهود ما زالت دون المستوى المطلوب، والمعوقات مازالت كثيرة، منها ما يتعلق بالتمويل والإمكانات المادية، ومنها ما يتعلق باللوائح والتشريعات التي تحد من الإسراع في الأخذ بالتكنولوجيا في الإدارة، ومنها ما يتعلق بمدى وعي القائمين على أمر التعليم والعاملين فيه بمدى أهمية الأخذ بالتكنولوجيا في ادارة التعليم، كما أن المناخ الإداري السائد داخل المؤسسات التربوية لا يشجع على الابتكار، نظرا لتمسك القيادات الإدارية بالأساليب التقليدية خوفا على أماكنها الوظيفية، هذا إلى جانب أن واقع اتخاذ القرار في إدارة التعليم ما زال يتسم بالمركزية الشديدة، فالأجهزة الإدارية العليا لها السلطة العليا، لأنها تضع بمفردها القرارات واللوائح و قواعد العمل، أما الأجهزة الإدارية التابعة، فليس عليها إلا التنفيذ، حيث لا يمكنها اتخاذ ما تراه مناسباً من قرارات أو مبادرات في مجال إدارة التعليم إلا بعد الرجوع للإدارة العليا بالوزارة. وقد يرجع ذلك إلى هرمية الهيكل التنظيمي الذي يؤكد على أن خط السلطة يأتي من أعلى إلى أسفل، وضعف المشاركة الفعالة من المتأثرين بهذه القرارات، مما يمثل عائقاً نحو تطوير إدارة التعليم العام في مصر.

انخفاض مستوى التمويل والانفاق على التعليم:

أصبحت أزمة تمويل التعليم من الهموم المشتركة للكثير من الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، فقد تزايدت القيود على ميزانيات التعليم باستمرار بسبب التزايد في عجز الموازنة، وانخفضت بالتالي نسبة الإنفاق على التعليم إلى الدخل القومي، كما زادت حدة أزمة التمويل عندما أصبح العائد المادي للتعليم العالي على وجه الخصوص لا يمثل إلا نسبة ضئيلة مما يستثمر فيه بسبب توجه الطلبة نحو تخصصات تقليدية وابتعادهم عن التخصصات التي يحتاجها سوق العمل.

والتعليم باعتباره استثماراً في رأس المال البشري له عائد إيجابي ملموس ليس على الدخل الفردي أو على المستوى الاقتصادي فحسب و لكن على الدخل القومي أيضا و على المستوى الاجتماعي و السياسي و التنموي بصفة عامة، و رغم الاعتراف الواسع بأهمية التعليم، إلا أن قضية التمويل تظل أحد القضايا الحاكمة في قدرته على تحقيق الأهداف التنموية في البلدان النامية مثل مصر التي تعاني بصفة عامة من محدودية الموارد و عجز الموازنة، و تسعى في الوقت ذاته إلى توفير خدمة تعليمية متميزة و عالية الجودة للأعداد المتزايدة من الطلبة في مراحل التعليم المختلفة. ويشير التحليل الكمي لواقع التعليم بمصر الصادر عن مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار التابع

لمجلس الوزراء في مارس 2013 لما يلي (25):

نسبة الإنفاق على التعليم الجامعي من اجمالي الموازنة العامة للدولة في 2012/2013 بلغ 0.9 %.

عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الجامعي بلغ 2.1 مليون طالب في 2012/ 2013. منهم 51% مقيدين بالجامعات الحكومية، و49% مقيدين بالتعليم العالي الخاص.

نسبة الانفاق على التعليم قبل الجامعي من اجمالي الموازنة العامة للدولة يصل إلى 2.7% في 2012/ 2013.

عدد التلاميذ المقيدين في المدارس قبل التعليم الجامعي في 2012 / 2013، بلغ 18.3 مليون تلميذ بمتوسط كثافة وصل إلى 45 تلميذ لكل فصل.

نسبة التلاميذ المقيدين بالمدارس الحكومية بلغ 91%. مقابل 9% بالمدارس الخاصة.

مؤسسات التعليم الحكومي تقدم خدمات تعليمية أقل جودة من نظيرتها المقدمة في المؤسسات الخاصة

96.9 % نسبة القيد (الاستيعاب) بالمدارس الابتدائية و93 % نسبة القيد في المدارس الاعدادية و30% نسبة القيد بالثانوي العام و18% نسبة القيد بالتعليم الثانوي الصناعي و17% نسبة القيد بالتعليم الثانوي التجاري وفقاً لإحصائيات 2012 / 2013.

اجمالي عدد المدارس التي تعمل بنظام الفترتين عام 2013/ 2014 بلغ 2100 مدرسة تضم 2.187.227 تلميذاً (26)

و يلاحظ من القراءة السريعة لهذه الاحصاءات أن مؤسسات التعليم الحكومية ما زالت تستحوذ على ما لا يقل عن ٨٠ % من جملة الطلبة المقيدين في منظومة التعليم في مصر بشقيها الجامعي و قبل الجامعي . ويعني ذلك أن الإنفاق العام الحكومي مازال هو المصدر الأساسي لتمويل التعليم في مصر حتى الآن. وتدني مستوى الإنفاق على التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة. وأن مصر حققت معدلات كبيرة في الاستيعاب في التعليم،إلا أن هذا لم يتواكب مع توفير التمويل اللازم للمحافظة على خدمة تعليمية ذات جودة مرتفعة و هو ما أدى إلى تدهور نوعية التعليم الذي يحصل عليه الطالب في مصر و عدم ملاءمته ليس فقط لاحتياجات سوق العمل بل و لمتطلبات التنمية

بمعناها الواسع. ومن مؤشرات عدم كفاية التمويل وجود 2100من المدارس التي تعمل بنظام الفترتين، إلى جانب ارتفاع كثافة التلاميذ بالفصول.

ومن الحقائق الهامة التي يجب الانتباه إليها عند الحديث عن بُعد الإنفاق العام على التعليم، أن مؤسسات التعليم الحكومي تقدم خدمات تعليمية أقل جودة من نظيرتها المقدمة في مؤسسات التعليم الخاصة، و من ثم فإن الطلبة المقيدين في هذه المؤسسات الحكومية و الذين غالبا ما ينتمون للشرائح الأفقر من السكان يحصلون على تعليم أقل جودة و يكتسبون مهاراتلا تتناسب عادة مع الاحتياجات الفعلية لسوق العمل التنافسي، و هو ما يجعلهم أكثر عرضة لخطر البطالة و يجعل العائد الاقتصادي الذي يحصلون عليه نتيجة التعليم أقل من نظرائهم من خريجي التعليم الخاص في شكل أجور أعلى وظروف عمل أفضل(27).

ثالثاً: ملامح رؤية تربوية لتحسين الواقع التربوي:

اتضح من خلال تحليل الواقع التربوي أن النظام التربوي المصري يعاني من كثير من المشكلات التي ترجع في معظمها إلى تعارض وتباين تيارات الفكر التربوي المطروحة على الساحة المصرية والتي تتناحر من أجل التأثير في الواقع التربوي ولذلك فإن التغلب على هذه المشكلات والخروج من تلك الأزمات يتطلبان الوفاق حول الفكر التربوي الذي يوجه حركة التربية في المجتمع والذي ينبغي أن يوجه المجتمع لامتلاك مقومات التربية التي تتفاعل مع محيطها الإنساني المحلي دون أن تنعزل عما هو سائد في العالم من حولها، أو أن تفقد في الوقت ذاته خصائصها الذاتية. فالتربية التي نحن بحاجة إليها هي التربية المراعية للمزاوجة بين ما هو ذاتي محلي وما هو إنساني عالمي، فمعطيات العصر التكنولوجية والمعرفية لم تعد تسمح لأي نظام تربوي بالتقوقع أو الانغلاق على ذاته لأنه حتى وإن أراد ذلك فإن تحديات العصر ومستجداته المعرفية والتكنولوجية ستخضعه لمنطق الانفتاح التربوي. ولذلك ستحاول الورقة الحالية أن تقدم بعض الرؤى التي من الممكن أن تسهم في تحسين الأوضاع التربوية المصرية انطلاقا من اتجاهات الفكر التربوي المعاصر التي تم الاشارة اليها من قبل وتتمثل هذه الرؤية فيما يلي:

أولا: في مجال فلسفة التربية:

اتضح من خلال تحليل الواقع التربوي أنه بحاجة إلى فلسفة تربوية جديدة تقود التغيير التربوي الشامل انطلاقاً من معرفة الواقع وفحصه وتحليله ونقده، ثم الانطلاق بعد ذلك لرسم غايات وأهداف ممكنة التحقيق لا تلقى مقاومة من المجتمع لأنها منبثقة

منه ومعبّرة عما يصبو إليه من تطلعات، ويمكن لهذه الفلسفة أن تلقى الترحيب من الظهير المجتمعى حين تجيب عن تساؤلات المجتمع المستقبلية و مخاوفه من مؤثرات العولمة و إشكالياتها المتواترة ومن ثم تكون فلسفة التربية المرجوة عامل تجديد فعلي لكل من التربية والمجتمع، ولذلك فلابد للتربية أن تستعين بفلسفة واضحة يفترض فيها ألاّ تكون ثابتة أو نهائية، حيث يجب أن تتّسم بالمرونة والقابلية للتجديد ولا سيما في هذا العصر الذي يشهد تغيرات متلاحقة وتدفقات معرفية على كافة الأصعدة .

إن فلسفة التربية المرجوة ينبغي أن تكون « واقعية » و « مستقبلية » في آن واحد، تكون واقعية حين تنطلق من السياق الاجتماعي القائم بمختلف موروثاته وأبعاده السياسية والاقتصادية والثقافية ومشكلاته الملحّة، وتكون مستقبلية حين تتخذ من هذا التحليل منطلقاً لاستشراف مستقبلها وصورة النظام التربوي المرجو في ضوء البعدين (الواقع) و (المتوقع)، والفلسفة التربوية حين تمتلك هاتين الخاصيتين يصبح بمقدورها دفع العمل التربوي كله – أهدافاً، ومناهج، وتنظيمات، وطرائق، وإدارة وتقنيات .. وغيرها، لمواجهة تحديات العصر والتفاعل معها برؤية ومنهجية متبصرة، وليس باجتهادات شخصية،أو باستجابات سلبية أو بتحجر فكري و تنظيمي (28).

وعلى ضوء ذلك يصبح النظام التربوي المصري بحاجة إلى بناء فلسفة تربوية واجتماعية واضحة الأهداف والمعالم، عليها تُبنى السياسات والاتجاهات والمشاريع التربوية، المتعلقة إما بالتجديد أو التطوير أو الإصلاح الشمولي لأنساق التربية. وتقتضي نجاعة هذه الفلسفة صياغة مفهوم متكامل للإنسان/ المواطن ولأهداف تربيته وتأهيله للاندماج في محيطه الوطني والعالمي، وللتكيف مع مختلف المعطيات المتجددة لعصر سريع التغير والتحول، وهو عصر يشكل الآن ما يمكن تسميته «نهاية التربية» بتوجهاتها وغاياتها وأدوارها الكلاسيكية، ويستلزم إعادة بنائها على أسس وأهداف وتوجهات جديدة منافية للانغلاق الثقافي أو القيمي أو المعتقدي أو الحضاري،مكرسة للانفتاح على التغير والتجدد والتنوع والاختلاف المتعدد الأنماط والأطر المرجعية المتباينة، وذلك لتصبح « تربية للتغير السوسيوحضاري والمعرفي والمهاري، وللتطور والتقدم، وللمستقبل بشكل عام(29) .

ثانياً:في مجال المناهج وطرق التعليم:

اتضح من خلال تحليل الواقع التربوي أن المناهج الحالية تركز على الحفظ والاستظهار، وتتسم بالبعد عن احتياجات العصر والافتقار إلى تنمية الفكر النقدي والعلمي المتجدد، إلى جانب انشغال هذه المناهج بتقديم المعرفة المجزأة، ولكي تتوافق هذه المناهج مع توجهات

الفكر التربوي المعاصر، ولكي تكون قادرة على بناء وتربية الإنسان القادر على التعايش في ظل التحولات المجتمعية العالمية منها والمحلية فإنها يجب أن تسعى لتحقيق ما يلي:

تحديث مناهج التعليم وتطويرها باتجاه فتح مضامينها على ثقافة حقوق الإنسان، وتكريس قيم التسامح، والمشاركة، واحترام الآخر، ونبذ العنف، والاعتراف بالحق في التنوع والاختلاف، وإعلاء روح الجماعية والمصلحة العامة بدلا من الأنانية والتطرف والانغلاق.

المراجعة النقدية الشاملة لمضامين مناهج التعليم وفق المرجعية الفكرية الناقدة، وذلك بغرض تجديدها وتحديثها وجعلها أكثر وظيفية مما هي عليه الآن. ومستهدفة لإقامة توازن عقلاني ومعقول بين الكم والكيف، وبين المنحى المعرفي و المنحى المهاري، وبين ما ينبغي أن يظل مرتبطاً بالواقع المحلي والوطني والقومي من جهة، وبين ما ينمي القدرة على التفاعل مع المتغيرات المعرفية و القيمية للنظام العالمي القائم من جهة أخرى مما يسهم في الاندماج التفاعلي مع المحيط المحلي والعالمي.

تركيز المناهج الدراسية على تدريب الطلاب على تطبيق منهج النقد المجتمعي الذي يعتمد على الدقة والموضوعية

تركيز المناهج الدراسية على تدريب الطلاب على تطبيق منهج النقد المجتمعي الذي يعتمد على الدقة والموضوعية، وتنمية مفاهيم ومهارات النقد المعرفي والعلمي لدى الطلاب، وهذا من شأنه أن ينعت هذه المناهج بالديناميكية والحركة والتغيير.

تضمين المناهج الدراسية لمحتويات تعليمية تدعو إلى إعادة الإنتاج المجتمعي، وتقديم ثقافة واعية بمشكلات المجتمع، بغية تكوين إنسان لديه وعي اجتماعي و قادر على المشاركة الإيجابية في حل مشكلات مجتمعه.

مراعاة الاهتمام بمكون المستقبل في المناهج الدراسية، خاصة بعد أن أضحت المناهج الدراسية بوضعها الحالي لا تصلح لمجتمع تتعاظم فيه التطورات والتغيرات المتلاحقة بصورة غير مسبوقة، كما تتسارع فيه الأحداث على نحو لم يكن موجوداً من قبل.

تصميم المناهج بطريقة تركز على فلسفة التعلم الذاتى، والتي تعين المتعلم على الاهتمام بدوره الفعّال وبمشاركته المباشرة في التعليم، وتغير دوره من متلق سلبي إلى مشارك فعال وباحث عن المعرفة، وناقد لها بل ومقوّم لنتاج جهده وتحصيله.

التنويع فيطرق واستراتيجيات التعليم لتمكين المتعلم من ممارسة التفكير النقدي،

وذلك من خلال أنشطة تعليمية مختلفة تعتمد على العصف الذهني والتعلم النشط ولعب الأدوار والتعليم التعاوني، لمساعدة الفرد المتعلم على تنمية قدرته على التعبير وإبداء الرأي والتحاور مع الآخرين، وإعمال العقل وتنمية خياله العلمي، وتنمية قدرته على الاكتشاف.

اعادة النظر في تصميم مناهج التعليم الفنى و المهنى لتناسب احتياجات العمل، وإكساب المتعلمين المهارات اللازمة لمزاولة المهن من خلال الارتباط بعالم العمل الحقيقي. وبما يتيح فرص حقيقية للطلبة للعمل المنتج وتواصلهم مع مواقع الإنتاج بما يؤدى إلى دمج الخبرة التدريسية بالخبرة التطبيقية في مواقع العمل والإنتاج.

وإجمالا فإن المناهج الدراسية واستراتيجيات التعليم والتعلم يجب أن تصاغ بطريقة تركز على التعلم الذاتي وترفض أساليب التلقين والحفظ والاستظهار، والتركيز على إكساب مهارات النقد البناء، والتنوع في الأساليب التي تنمي التفكير العلمي لدى الفرد المتعلم، لتعينه على التفكير الإبداعي .

ثالثاً: في مجال إعداد المعلم و تدريبة :

تؤكد الاتجاهات المعاصرة في التربية على تجدد أداور المعلم و أهميته المتزايدة في العملية التعليمية، حيث يتحول من مجرد ملقن إلى مرشد لمصادر المعرفة، ومنسق لعمليات التعلم، ومصحح لأخطاء المتعلم، ومقوّم لنتائج التعلم، وهذه الأدوار تستلزم معلماً من طراز جديد، ومُعد إعداداً ملائماً للأهداف المحدثة، ومدرب تدريباً مستمراً على المستحدثات التربوية المتطورة. وذلك بما يمكنه من أن ينظم بيئة التعلم، ليدفع التلاميذ إلى التفكير في نشاطاتهم التعليمية، ويعودهم على التفاعل فيما بينهم داخل حجرة الدراسة بل والتفاعل مع البيئة التي تحيط بالمدرسة وفهمها فهما جيدا بكل مكوناتها ومعطياتها. ولعل ذلك يتطلب إعادة النظر في وضعية إعداد المعلم الحالية بما يسمح بالآتي:

إعادة النظر في دور المعلم للانتقال به من دوره التقليدي إلى معلم نقدي يرتبط بمشروع وطني وإنساني للتغيير في المجتمع. فالمعلم وفقاً للتربية الليبرالية أصبح ضمن منظور تمهين التعليم مجرد فاعل مهني متخصص في مجال المهارة التعليمية التي يتقنها دون غيرها.

التأكيد على دور المعلم المتنور الفيلسوف الذي يحمل رسالة ورؤية فلسفية نقدية للعالم بما ينطوي عليه من تفاعلات كونية بالغة الأهمية والخطورة. وفي هذا السياق

ينبه (جيرو) على أهمية بناء المعلم النقدي المسلح بثقافة الرغبة في تغيير المجتمع إلى الأفضل.ويجب أن يتجلى ذلك في قاعات الصف وفي الممارسة التربوية اليومية حيث يمكن للمعلم الناقد أن يرسخ في نفوس طلابه القيم النقدية والممارسات الديموقراطية في الحياة المدرسية اليومية(30).

إدراك المعلم أنه يعيش في عالم له حقائقه ومنجزاته الطبيعية وله أساليب فكرية وتجريبية متنوعة وله منابع فكرية متباينة، ومن ثم يجب على المعلم توسيع أفق التلاميذ من خلال النقد البناء والتشجيع عليه، وتزويدهم بمهارات النقد والتحليل، وتشجيعهم على تقبل تغيرات الحضارة العلمية والتكنولوجية المعاصرة والتعامل معها بعقلية علمية ناقدة

ينبغى إعداد المعلم وتدريبه في إطار التغير الجذري الذي يجب أن يتم في بنية التعليم ومناهجه وطرائقه، وفي أهدافه الأساسية، ولاسيما فيما يتصل بتمرس المعلم بأساليب التعلم الذاتى، وبالتعليم عن طريق فريق من المعلمين، وبأساليب التعاون مع الآباء ومع المجتمع المحلى، وتدريبه على الوسائل الجديدة في تقويم الطلاب.

ينبغى إعداد المعلم وتدريبه في إطار التغير الجذري الذي يجب أن يتم في بنية التعليم ومناهجه وطرائقه

تمكين المعلم من القدرة على توجيه طلابه إلى ممارسة التفكير النقدي الحر والبحث في الدلائل والبراهين، والاتجاه للحلول الجديدة والمبتكرة للمشكلات التي تواجههم بناء على فكر عقلاني ناقد، كما ينبغي أن يشجع المعلم الطالب على اتخاذ قراره بعد التفكير في النتائج التي قد تترتب على هذا القرار، والوصول بالطلاب إلى القدرة على بناء صور ذهنية نقدية عن المشكلات التي تواجههم أو تلك التي تطرح عليهم، وهذا يحتاج من المعلم أن يطور من أساليبه وطرقه في التدريس.

التأكيد في برامج إعداد وتأهيل المعلمين على أن أفكار التلاميذ هي نتاج للمجتمع الذي يعيشون فيه وان منظومة التعليم هي جزء من منظومة المجتمع ككل وبالتالي لابد من مساعدة المتعلم على فهم كل ما يحيط بالمجتمع المدرسي وكيفية التعامل مع هذا المحيط بصراعاته وتحدياته وتباين مرجعياته.كا ينبغي أن يدرك المعلم أن التعليم جزء من عملية التغيير الاجتماعي نفسها.

على المعلم أن يدرك أن مهمة التربية هي مساعدة المتعلمين على تفهم أفضل لثقافة مجتمعهم الخاصة، الماضى منها والحاضر، وأن ذلك يجب أن يتم في نطاق فهم المجتمع

العالمى وإيجابية التعامل مع الثقافة العالمية من منطلق الوعي بها في ضوء المحافظة على الهوية الثقافية للمجتمع.

رابعاً: في مجال الإدارة التربوية :

لقد أصبح مفهوم السلطة والإدارة في الفكر الإداري المعاصر يختلف عما كان عليه، فقد أصبحت الإدارة تعني التعاون والمشاركة مع أفراد العمل بدلا من التسلط وفرض العقوبات عليهم، وفي ظل التقدم التكنولوجي وتزايد المعرفة أصبحت هناك ضرورة ملحة لإدخال نظم جديدة في إدارة المعلومات والبيانات من خلال (الإدارة الإلكترونية) التي تعني التحول من النموذج التقليدي الإداري إلى نموذج يستند إلى أجهزة الحاسب الآلي وشبكة الانترنت والمعرفة الافتراضية. وترتب على ذلك ضرورة إجراء تغيير استراتيجي في مكونات وأنشطة أعمال المنظمة، ونقل الارتباطات المادية التقليدية للمنظمة إلى وصلات رقمية تعمل على أساس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (31)

وفي ضوء تحليل واقع الإدارة التربوية في المجتمع المصري اتضح أنها تعاني من كثير من المعوقات التي تحد من قدرتها على المساهمة في حل المشكلات الإدارية والتمسك بالمركزية في اتخاذ القرارات وبطء انتقال المعلومات، وغيرها من المشكلات التي تعاني منها الإدارة التربوية في مصر ولتحقيق نقلة نوعية في مجال الادارة التربوية يصبح من الضروري الأخذ بالإدارة الإلكترونية تمشياً مع متطلبات العصر ورغبة في تحسين الآداء الإداري في المنظومة التربوية و شيوع العدل بين الأفراد، ولتحقيق الانتقال الآمن إلى الإدارة الإلكترونية يجب العمل بما يلي:

نشر الثقافة الإلكترونية بين العاملين بمؤسسات التعليم للتغلب على تخوفهم من تأثير التقنية الحديثة على مصالحهم، وما قد يترتب عليه من تقليص العمالة وانخفاض الحوافز، والتشديد الرقابي.

الاهتمام بتدريب العناصر البشرية التي تتولى التحول نحو الإدارة الإلكترونية باعتبار أن ذلك يعد مدخلا مهما من مداخل تطوير القوى البشرية من ناحية، ومحاولة الوفاء بمتطلبات تحقيق الإدارة الإلكترونية من ناحية ثانية ، فالإدارة الإلكترونية تتطلب مهارات خاصة في التعامل مع الحاسب، وطرق إدخال البيانات واسترجاعها، وحفظها ونقلها، وأرشفتها، أو التعامل مع برامج وأساليب حماية البيانات ومتابعتها، وطرق تنفيذ الرقابة الإلكترونية.

الاهتمام بإنشاء البنية التحتية اللازمة للانتقال إلى الإدارة الالكترونية، إذ أن الإدارة الالكترونية تتطلب وجود مستوى مناسب من البنية التحتية التي تتضمن توفير اجهزة الكمبيوتر وشبكة حديثة للاتصالات السلكية واللاسلكية تكون قادرة على تأمين التواصل ونقل المعلومات بين المؤسسات الإدارية نفسها من جهة و بين المؤسسات و المواطن من جهة أخرى.

وضع التشريعات والنصوص القانونية التي تسهل عمل الإدارة الالكترونية وتضفي عليها المشروعية والمصداقية وكافة النتائج القانونية المترتبة عليها.

وإلى جانب العمل على الأخذ بالإدارة التربوية الإلكترونية يجب مراعاة ما يلي:

تنمية وعي القيادات الإدارية التربوية بأن الأوضاع الحالية التي فرضت نفسها على المجتمع المصري تتطلب بناء فكر ديمقراطي أصيل يبدأ من المدرسة، وأن إدارة المؤسسات التعليمية لها دور بارز في بناء هذا الفكر من خلال عملها بطريقة عادلة وديمقراطية مع جميع عناصر العملية التعليمية.

تدريب أعضاء الجهاز الإداري بالمؤسسات التعليمية المختلفة على تنمية مهارات التفكير النقدي، بحيث يتمكنوا من استخدامه في أسلوب عملهم، بما يساعد في انتظام العمل المدرسي وتحسين ادائهم.

توعية القيادات الإدارية التربوية بأن مبادئ الديمقراطية والشورى والحرية والعدل والمساواة وتقبل الآخر لا يقتصر تطبيقها على المجال السياسي فحسب، وإنما يتسع تطبيقها ليشمل كافة قطاعات المجتمع بما فيها المجال التربوي. مع الاهتمام ببناء مناخ ديمقراطي داخل مؤسسات التعليم يقوم على تشجيع التعاون بدلا من الصراع بين أفراد العمل المدرسي.

ضرورة تركيز القيادات الإدارية على أن مؤسسات التعليم (المدرسة، والجامعة) حيز إنساني يمارس من خلالهما عملاً اجتماعياً تربوياً يعكس كل أبعاد المجتمع المصري وقضاياه الحاضرة والمستقبلية، ومن ثم فعليهم تطبيق المبادئ الاجتماعية الأكثر انسجاماً وأكثر دينامية وأكثر ارتباطاً بطبيعة المجتمع.

خامساً: في مجال تمويل التعليم :

اتضح من تحليل واقع تمويل التعليم و الانفاق عليه تدني مستوى التمويل الحكومي

للتعليم، في الوقت الذي يتزايد فيه الإقبال على التعليم، كما اتضح ايضا أن الغالبية العظمى من الطلاب المقيدين بمراحل التعليم المختلفة يتركزون في مؤسسات التعليم الحكومي مما يزيد من أعباء الحكومة في الانفاق على التعليم في الوقت الذي تعاني فيه من عجز واضح في الموازنة العامة للدولة. وللتغلب على هذه الإشكاليات تقترح الورقة ما يلي:

ضرورة تعزيز الشراكة بين الجمعيات الأهلية وبين الحكومات في مجال الإنفاق على التعليم، فالحكومة ملتزمة بتوفير التعليم للجميع، بيد أنه لا يتوقع منها أن تقدم جميع المتطلبات البشرية والمالية والتنظيمية اللازمة لهذه المهمة، فهناك حاجة ماسة إلى جهود أهلية تقف جنباً إلى جنب مع الجهود الحكومية للعمل على الارتقاء بمستوي التعليم، الأمر الذي يتطلب مشاركة فاعلة من قبل الجمعيات الأهلية لتقديم خدمات تعليمية ذات مستوي عال، وبتكلفة اقتصادية مقبولة.

أن نجاح مشروع الشراكة المجتمعية يرتكز على توفير مناخ تسود فيه الثقة بين أطراف الشراكة على جميع المستويات وفي جميع القطاعات، وكافة العاملين في مجال التربية، ويتطلب توفير هذا المناخ والمحافظة عليه وضع معايير تبين بوضوح صلاحيات وأدوار كل طرف من الأطراف بالنظر إلى الاستقلالية والمسئولية والمشاركة. وبالضرورة تأتي أدوار الجمعيات الأهلية والقطاعات الخيرية في المجتمع في مقدمة هذه الأدوار الفعالة لكي تأتي الشراكة المجتمعية بثمارها المرجوة.

نجاح مشروع الشراكة المجتمعية يرتكز على توفير مناخ تسود فيه الثقة بين أطراف الشراكة على جميع المستويات

تبني فلسفة الاستثمار في الصناعات التعليمية ومنها إقامة مصانع خاصة بالتربية والتعليم تعمل على تزويد المدارس بالأثاث المدرسي متعدد الاستخدام، وكذا الأجهزة المعملية. وهنا يجب الاستفادة من التسهيلات المادية المقدمة من الدولة لإقامة مناطق استثمارية مملوكة لوزارة التربية والتعليم، أسوة بمدينة الإنتاج الإعلامي المملوكة لوزارة الإعلام، وتكون أولويات مهامها طبع الكتب المدرسية ونشرها، إلى جانب طبع وإنتاج الأدوات الكتابية، وصناعة الوسائل التكنولوجية التي تحتاجها العملية التعليمية.

تحويل المدارس إلى وحدات إنتاجية، وهناك العديد من المشروعات التي يمكن أن تندرج تحت هذا التوجه، فمن الممكن أن تنشئ المدرسة بالتعاون مع التنظيمات الاجتماعية والمهنية متجراً صغيراً، أو مركزاً للتدريب على الكمبيوتر، أو التدريب على فنون التطريز

والتفصيل والخياطة، أو تقوم بإنتاج بعض المصنوعات الجلدية أو الخشبية أو الورقية.

التفكير في بناء محلات حول أسوار المدارس والجامعات وعرضها للإيجار المشروط بمقابل مالي يسخر لتطوير البيئة التعليمية، وتخصص هذه الأبنية لبيع السلع الخاصة بالطلاب مثل الكتب والأدوات الكتابية والملابس والحاسبات الآلية وغيرها مما يهم الطلاب ويلبى احتياجاتهم اليومية.

تفعيل دور الوقف في مجال التعليم، ونشر الوعي بين أفراد المجتمع عن الحاجة إليه وأنه ضرورة ملحة في سبيل تحقيق المنافع والخدمات العامة، وأنه لا يقتصر على بناء المساجد فحسب، وإنما هناك العديد من أولويات العمل الوقفي التي يحتاج إليها المجتمع مثل انشاء المدارس والمعاهد، مما يؤدي إلى تفعيل دور الوقف الثقافي والعلمي لديهم، ولتحقيق هذا الوعي لابد من الإكثار من الندوات والمؤتمرات والاستفادة من وسائل الإعلام في ذلك، وإعداد الكتب والنشرات وتوزيعها على نطاق واسع في المجتمع، وأن تتولي الجمعيات الأهلية نشر هذا الوعي بين أعضائها وأفراد المجتمعات المحلية التي تتواجد فيها من أجل إحياء مفاهيم الوقف ودورها في تمويل التعليم .

تشجيع البنوك والمؤسسات المصرفية على تمويل التعليم، من خلال إصدار سندات للاستثمار في التعليم على غرار سندات قناة السويس الجديدة، وتشجيع الاكتتاب في المشروعات التعليمية، وإنشاء مصرف قومي يتولي تلقي أموال الزكاة التي يتم توجيهها إلى تمويل التعليم. وإنشاء صندوق استثماري خاص لدعم وتمويل التعليم.

التفكير في استحداث نمط ثالث في التعليم بجانب النمطين المتعارف عليهما حتى الآن وهما التعليم الحكومي والخاص، هذا النمط الثالث في التعليم يقوم على الشراكة بين القطاع الخاص والنقابات المهنية والجمعيات الأهلية والحكومة من خلال تملك أسهم محددة في هذا النظام التعليمي. هذا النمط من التعليم ليس حكوميا خالصا، وليس استثماراً خالصا، إنما هو تعليم قائم على الشراكة بين التعليم الحكومي وأطراف المجتمع المدني الفاعلة.

وفي النهاية لابد من الأخذ بمبدأ التكامل والاندماج بين هذه المجالات مجتمعة في سبيل النهوض بالواقع التربوي، لأن أي خطة تقترح لتطوير وتحديث النظام التعليمي، سواء تعلقت بالهياكل أم بالمناهج والطرق والوسائل، لا بد وأن تصيب الكل قبل الجزء وتراعي التكامل والانسجام بين مختلف مكونات المنظومة التعليمية، حتى لا تؤول إلى ما آلت إليه الإصلاحات الجزئية والظرفية التي حاولت النهوض بالتعليم.

المراجع:

- ن. باتريس وآخرون (1980) ديمقراطية التعليم وسيكولوجية التربية، ترجمة زهير السعداوي، بيروت: دار ابن خلدون، ب، ص36.
- غليون برهان، (2001) منهج دراسة مستقبل الديمقراطية في البلدان العربية، مقدمة نظرية في: مجموعة مؤلفين: المسألة الديمقراطية في الوطن العربي، بيروت ص ص 235-257.
- بدران، شبل (2006) ديمقراطية التعليم في الفكر التربوي النقدي، القاهرة: عين للدراسات الاجتماعية والبحوث.
- غنايم، مهني محمد إبراهيم (2006) فلسفة التعليم الإلكتروني وجدواه الاجتماعية الاقتصادية في ضوء المسئولية الأخلاقية والمساءلة القانونية، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر التعليم الإلكتروني: حقبة جديدة في التعلم والثقافة مركز التعليم الإلكتروني . جامعة البحرين أبريل 17 19-
- سالم، حمد محمد (2004) تكنولوجيا التعليم والتعلم الالكتروني،الرياض: مكتبة الرشد .
- سليم، محمد الأصمعي محروس(2006). الإصلاح التربوي والشراكة المجتمعية المعاصرة، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- الشخيبي، على السيد (2004) المشاركة المجتمعية في التعليم – الطموح والتحديات، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة " آفاق الإصلاح التربوي في مصر " 2-3 أكتوبر.
= شنودة، إميل فهمي شنودة (٢٠٠١) فعالية المشاركة الشعبية في التنمية المحلية التربوية في جمهورية مصر العربية 'دراسة مستقبلية، دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي التاسع (التربية وتنمية ثقافة المشاركة وسلوكياتها في الوطن العربي) كلية التربية، جامعة حلوان، ٣-٢ مايو، ص ص 59-88.
- أبو السعود، سعيد طه محمود (٢٠١٠) إعداد المعلم ومواجهة تحديات المستقبل، مجلة دراسات تربوية ونفسية كلية التربية جامعة الزقازيق، عدد (67) ابريل.
- بركات، هشام (٢٠٠٥) التنمية المهنية عبر الانترنت أداة لتطوير الأداء التدريسي للمعلم: متاح على www.gulfkids.com/ar/print.php?page=topic&id=1474. تاريخ زيارة الموقع 2014/9/1.
- نجم، نجم عبود(2009) الإدارة و المعرفة الإلكترونية، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع.
- فرج الله، سمعان بطرس (2000) موقع النظام العربي من النظام العالمي في القرن الحادي و العشرين، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية،القاهرة، ص 413.
- أحرشاو، الغالي (1998) الفكر التربوي العربي المعاصر مقوماته وخصائصه وتفاعلاته من منظور عالمي دراسة مقدمة إلى: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ص 10
- العروي، عبد الله (1993) ثقافتنا في ضوء التاريخ، بيروت: المركز الثقافي العربي، ص200-204.
- الصغير، أحمد عبد الله (2013) متطلبات بناء الطفل المصري في ضوء بعض المتغيرات الإيجابية لثورة 25 يناير 2011: دراسة استشرافية مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد (26) العدد (2) أكتوبر.
- فرجاني، نادر (1998) نحو رؤية استراتيجية للتعليم في الوطن العربي، اتجاهات الحاضر والمستقبل، القاهرة: مركز المشكاة للبحث، القاهرة.
- عبد الدايم، عبد الله (1998) نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ص ٦.

راجع:

- عطية، أحمد عبد الحليم (2010) الفلسفة الغربية والفكر العربي المعاصر: التوازي والتكافؤ المؤجل، في كتاب: رهانات الفلسفة العربية المعاصرة،الرباط.

- مطر، سيف الإسلام، وفرج، هاني عبد الستار (2009) خطايا السياسة التعليمية في مصر: رؤية تحليلية ناقدة، المؤتمر العلمي الرابع (أنظمة التعليم في الدول العربية: التجاوزات والآمال) قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، من 5-6 مايو.

- وهبة، عماد صموئيل (2014) ملامح رؤية تربوية مقترحة لبناء الإنسان المصري في ضوء الفلسفة النقدية المعاصرة، المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية، جامعة المنوفية " التربية وبناء الإنسان في ظل التحولات الديمقراطية" 29-30 إبريل

- عرفة، صلاح الدين (2002م). المنهج الدراسي والألفية الجديدة: مدخل إلى تنمية الإنسان العربي وارتقائه، القاهرة: دار القاهرة. ص 162.

- عبد الدائم، عبد الله (1998) التربية العربية والقيم الإنسانية، بيروت، المستقبل العربي، العدد 230، أبريل، ص ص 75-82.

- الخميسي، السيد سلامة (2004) التجديد في فلسفة التربية العربية لمواجهة تحديات العولمة (رؤية نقدية من منظور مستقبلى) ندوة العولمة وأولويات التربية كلية التربية، جامعة أم القرى، 20 – 22 ابريل.

- عبد السلام، عبد السلام مصطفى (2006) تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة، مؤتمر التعليم النوعى ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، المؤتمر العلمى الأول لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة ١٣-١٢ أبريل.

- أبو السعود، سعيد طه محمود (2010) إعداد المعلم ومواجة تحديات المستقبل، مجلة كلية التربية بالزقازيق، عدد (أبريل ٦٧).

- مجلس الوزراء (2013) واقع التعليم في مصر .. حقائق وآراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، التقرير الدوري، السنة السابعة، العدد (68) مارس.

- وزارة التربية والتعليم (2014) كتابالإحصاء السنوي لعام 2013 / 2014، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي.

- العربي، أشرف (2010) تقييم سياسات الإنفاق العام على التعليم في مصر في ضوء معايير الكفاية والعدالة والكفاءة، المؤتمر الدولي الخاص بتحليل أولويات الإنفاق العام بالمزانات العامة في مصر والدول العربية، القاهرة: فبراير.

- عمار، حامد (1998) نحو تجديد تربوي ثقافي،القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

- محسن، مصطفى (2001) التربية ومهام التنمية والتحديث في عالم متغير: تحديات ورهانات في زمن العولمة:

- http://www.m.ahewar.org/s.asp?aid=421824&r=0&cid=0&u=&i=3424&q تاريخ الزيارة 2014/8/12.

- وطفة، علي أسعد (2012) قراءة نقدية في كتاب: التربية والتحول الديمقراطي: دراسة تحليلية للتربية النقدية عند هنريجيرو، متاح على: http://civicegypt.org/?p=32463 تاريخ زيارة الموقع 20/ 8 /2014.

- ياسين،سعد غالب (2005) الإدارة الإلكترونية وأفاق تطبيقاتها العربية،معهد الإدارة العامة الرياض.

نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربي

أ.د. جمال على الدهشان

عميد كلية التربية
جامعة المنوفية

g_eldahshan@yahoo.com

نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربي

أ.د. جمال على الدهشان

عميد كلية التربية – جامعة المنوفية

مقدمة: يلعب البحث العلمي دورا أساسيا في تقدم المجتمعات وتطورها وأصبح الاهتمام به من المقاييس الرئيسية التي تقاس بها حضارة الشعوب وتقدمها ، وتعد مؤسسات التعليم العالي مثل الجامعات والمعاهد ومراكز البحوث ، البؤر الرئيسة التي تصدر عنها البحوث العلمية ، حيث يشكل البحث العلمي العمود الفقري لها ، وأهم الأنشطة التي تناط بالعاملين بها .

يُعد البحث التربوي مجالاً من مجالات البحث العلمي يهتم بمعالجة المشكلات والقضايا التربوية، بهدف الوصول إلى حلول ممكنة ومناسبة لها ، كما يمكن أن يساهم في رسم السياسة التربوية، وتوفير المعلومات والبيانات اللازمة لصنع القرار التربوي بطريقة رشيدة ، ويمهد لعمليات التغيير والتجديد التربوي وإثراء المعرفة وتوظيفها لحل المشكلات.

فالبحث التربوي يُعد أحد الأدوات الهامة التي لا غنى عنها لمواجهة المطالب المتجددة لمنظومة التعليم ، سواء من حيث تقديم معالجة علمية موضوعية للمشكلات والقضايا، أو من حيث صوغ الحلول والقرارات التي يقود تبنيها نحو تطوير الأداء التربوي عموما، وضمان القوة والفاعلية للمؤسسة التعليمية في ظل عالم يتجه بقوة نحو الإبداع ، وتصنيع المعرفة باعتبارها وقود النهضة الحديثة، ووسيلة أساسية للانضمام إلى مجتمعات المعرفة، فالمنظومة التعليمية في أي بلد لا يمكنها أن تستقيم وتنجح في أداء دورها كقاطرة للتنمية، وركيزة أساسية في البناء الحضاري إلا إذا تمتع البحث التربوي بدور في تدبير وتوجيه السياسة التعليمية الخاصة بها، ورصد العوائق والمشكلات التي تحد من فاعلية المخططات والمشاريع التربوية ، سواء كانت هذه المعوقات داخلية ناشئة عن خلل في التصورات، أو خارجية منبثقة عن تفاعل المؤسسة مع محيطها الاجتماعي والاقتصادي.

فالعملية التربوية لا تستقيم ولن تنجح في إعطاء النتائج المرجوة إذا لم تتأسس على بحث علمي يساعد على فهمها، وإظهار عللها، والوعي بجوانب القصور والضعف فيها

والمعيقات التي تقف في وجه نجاحها، إن العمل التربوي الذي لا يوجهه أو يدعمه البحث العلمي يكون عملاً عشوائياً عبثياً، كما أن التربية التي يعوزها البحث التربوي تكون غير قادرة على رؤية إمكانات المستقبل لأنها تكون مشدودة أكثر إلى الماضي.

الأمر الذي يتطلب ضرورة أن يرتبط البحث التربوي بالعملية التربوية في مختلف أبعادها وبالقضايا التي تطرحها من خلال الاهتمام بتطوير المناهج وبتقويمها وبأساليب التدريس، وبالسياسة التعليمية وبإعداد المدرسين وبتدريبهم أثناء الخدمة وبتقويم الكفاية الداخلية والخارجية للمؤسسات التعليمية وبأساليب التقويم التربوي وتقنياته عامة، إضافة إلى اهتمامه بالمسائل ذات الطابع الاستشرافى من خلال اهتمامه بوضع السياسات والاستراتيجيات التربوية إلى غير ذلك من الأمور المتعلقة بمستقبل النظام التعليمي بكافة جوانبه، بالشكل الذي يساعد على اتخاذ كثيرا من القرارات الرشيدة من اجل تقويم وتطوير النظم التربوية في كافة جوانبها، ان العملية التربوية لن تستقيم لن تستقيم العملية التربوية ولن تنجح في إعطاء النتائج المرجوة إذا لم تتأسس على بحث علمي يساعد على فهمها، وإظهار عللها والوعي بجوانب القصور والضعف فيها والمعيقات التي تقف في وجه نجاحها.

إن البحث التربوي أصبح في الوقت الحاضر مطلبا اجتماعيا لمواكبة الحاضر والاستجابة لمطالبه، في ظل ما تعانيه مؤسستنا التربوية من تراجع في أدوارها، وعجزها عن الاستجابة للإقبال المتزايد على التعليم، بل والعجز في تقديم التعليم الذي يرضى طموحات طالبيه، والبطء الشديد في مسايرة التطور التكنولوجي والعلمي المُذهل، وضعف ارتباطها في أهدافها ومناهجها وأساليبها بالواقع. والاعتماد الشديد على استيراد مخططات ونظريات منزوعة من سياق اجتماعي وفكري يبلغ حد التصادم مع واقعنا. . وقيمنا. .ومعتقداتنا.

ومن ناحية أخرى يعد البحث التربوي في عالمنا العربي حاجة اجتماعية ضاغطة على القيادات السياسية والتربوية، لان الواقع التربوي العربي كما يرى الطاهر الابراهيمى (2014) لم يمسه الفحص العلمي بالقدر الكافي ولم يستوف حقه من الفحص الدقيق والاستقصاء المكين، فى ظل ما يشهده هذا الواقع من تحديات عديدة داخلية وخارجية تؤثر بصورة واضحة على الاجيال الجديدة.

والواقع انه على الرغم من الأهمية الواضحة للبحث التربوي ودوره فى تطوير العمل

التربوي وتوجيهه، إلا أن العديد من الدراسات والمؤتمرات والندوات، أكدت أن واقع البحث التربوي في بلادنا لا يبعث على الارتياح، بل انه سببا مهما من أسباب الشلل الذي يصيب العملية، وانه يعانى أزمة حقيقة، تحتم على كل المعنيين والمشتغلين به، ضرورة البحث في جوانب تلك الأزمة، وتقديم مقترحاتهم العملية للخروج منها، بما يمكن ان يزيد من كفاءته، والدور المأمول منه لإحداث نقلة نوعية في نظم التعليم بالبلاد العربية.

ان المتابع او المعايش للبحث والفكر التربوي فى البلاد العربية سواء كان ممارسا أو منظرا حين يتامل ما يكتب وما ينشر من كتب ودوريات وبحوث لأعضاء هيئات التدريس والباحثين، وإنتاج وإجازة ما يتم من رسائل للماجستير والدكتوراه والتى تمثل كما هائلا وجهدا، يجد انها تدور فى طريق نهج واحد مكرر يغلب عليه النمطية، ويتعرض لموضوعات ودراسات وبحوث سبق تناولها من قبل، او تم نقلها عن تفكير ومنهجية الآخرين، حتى لا ندرك جديدا فيه، فالكلام مكرر ومعاد دون ادنى اضافة او نقد وتمحيص، ودون إخضاع هذا المجال للفكر الرصين، بل الأمر قد وصل إلى تشابه البحوث بعناوينها دون رؤية فكرية حاكمة تضبط حركة البحث التربوي العربي تقوم على دراسة الواقع ونقده وتقديم تصورات ورؤية واضحة عن ذلك.

على الرغم من القفزات النوعية التي تحققت فى مجالات التربية والتعليم بالبلاد العربية إلا أن النتائج ليست فى مستوى الطموح

فعلى الرغم من القفزات النوعية التي تحققت فى مجالات التربية والتعليم بالبلاد العربية إلا أن النتائج ليست فى مستوى الطموح، والمخرجات في اغلب الأحوال دونها، فعوائد التنمية التربوية قليلة ولا تحظى بثقة عالية من صانعى القرار، وهو ما يثير التساؤل حول قدرة استجابة التربية في العالم العربي للمتغيرات والتحديات المعاصرة، ودور البحث التربوي في تامين نجاح التربية والمدرسة فى تحقيق أهدافها.

وانطلاقا من أهمية الإنتاج والبحث العلمي التربوي في إصلاح وتطوير البيئة التربوية العربية بكافة جوانبها ومستوياتها ومراحلها، ومع الأخذ في الاعتبار كم الإنتاج العلمي التربوي الذي يتزايد يوما بعد يوم، في ظل تزايد عدد الباحثين في هذا المجال سواء في مرحلتي الماجستير والدكتوراه أم بحوث الترقية لأعضاء هيئة التدريس، ومع ظهور دوريات ومجلات عربية جديدة وعديدة، وتزايد انعقاد المؤتمرات والندوات التي تعكس كم وكيف هذا الإنتاج في البيئة العربية، فالبحث العلمي التربوي لم يعد مقصورا على عدد محدود من الاكاديمين، وعدد قليل من الاجهزة والجهات، وانما اصبح من

المشاغل الوظيفية أو الاهتمامات الرئيسية لالاف الأكاديميين من جهات عديدة رسمية وغير رسمية حكومية وغير حكومية (جامعات، مراكز بحثية جمعيات علمية وغيرها)، كل هذه الأمور تتطلب ضرورة إلقاء نظرة نقدية لواقع البحث التربوي العربي، ولمدى ارتباطه بطبيعة الظاهرة التربوية والبيئة التربوية العربية، ومدى التزامه ومراعاة مناهجه للأسس والقواعد المتعلقة بذلك، وجدوى نتائجه. من خلال تناول النقاط التالية:

أولا: التحديات التي تواجه البحث التربوي العربي:

يواجه البحث التربوي العربي العديد من التحديات والمتغيرات الآنية والمستقبلية – هذه التحديات تتنوع ما بين تحديات موجودة بالفعل ، وتحديات من المتوقع حدوثها فهي ما زالت تتجمع في سبيلها للتشكل والتبلور، وتحديات أخذت طريقها إلي التشكل بالفعل – لابد من التعرف عليها، وعلي مدي انعكاسها علي البحث التربوي قبل تناول الرؤية النقدية للبحث التربوي العربي، كما يرتبط بعضها بطبيعة التربية ويرتبط بعضها الآخر بالواقع والظروف التي تمر بها الدول العربية ونظم التعليم بها من أبرز هذه التحديات ما يلى:

لا نجد إجماعا على محتوى البرامج التربوية أو كفاءة طريقة من طرق التعليم أو طريقة من طرق التقويم

طبيعة التربية نفسها والتي لا يوجد اتفاق حول مادتها محتواها وإجراءاتها وأهدافها، فالناس غير مجتمعين على الأهداف التي ينبغي أن تسعى إليها التربية، ولا على مفهوم الطبيعة الإنسانية وطبيعة المعرفة، كما أننا لا نجد إجماعا على محتوى البرامج التربوية أو كفاءة طريقة من طرق التعليم أو طريقة من طرق التقويم، حيث يقرر بيترز Peters أنه لا يوجد إجماع على أهداف التربية، والمنهج محل خلاف فى كل مكان، ولا تسلم طرق التعليم من النقد، وليس لدينا معرفة أكيدة عن كفاءة كل طريقة، وعدم الاتفاق ليس وليد اليوم، بل أنه موجود بين المفكرين والفلاسفة – منذ وقت طويل من ذلك ما نجده فى إحدى ملاحظات أرسطو نفسه إذ يقول "ينبغي ألا تغيب عن أذهاننا طبيعة التربية أو الوسائل الصالحة لتحقيقها، ويشهد الوقت الذي يقيس فيه خلافاً فعلياً حول الموضوع، فالناس غير مجتمعين على الموضوعات التي ينبغي أن يتعلمها الصغار، ولا يتفقون على الغاية المنشودة من تعليمها، هل هى الفضيلة مجردة أم الحياة الطيبة؟ والناس فى شك فى الاتجاه السديد للتربية هل تسعى إلى تنمية العقل أم إلى غرس القواعد الأخلاقية؟.

هذا الأمر يشكل احد ابرز التحديات التي تواجه إجراء البحوث فى ذلك المجال خاصة

عندما يسعى الباحثين فيه إلى تطبيق الإجراءات المنهجية في العلوم الطبيعية عليها، أو عندما يسعون من وراءها إلى التوصل إلى قوانين تشبه تلك القوانين التي توجد في العلوم الطبيعية.

والواقع أن الظاهرة الإنسانية (النفسية والتربوية) هي ظاهرة معقدة متشابكة يختلط فيها الذاتي بالموضوعي، ويمر فيها المنهج وأدواته وتفسير النتائج من خلال مدركات الباحثين ووسائل إحساسهم، وهو ما يشكل تحديا يواجه العديد من الباحثين في هذا المجال.

فعمل الباحث في هذا المجال ليس بالسهولة الممكن تصورها لأن البحث في ظاهرة إنسانية معقدة مثل التربية تحتاج جهدا وصبرا وبحثا مضنيا عن الحقيقة، كما عليه التريث والتأني وعدم التسرع في إصدار الأحكام إذا ما أراد لعمله قيمة علمية ومصدرا يمكن الإعتماد عليه لتصويب وتقويم اعوجاجات العملية التربوية.

صعوبة إقناع أصحاب القرار بوجاهة البحث التربوي وبأهميته في توجيه السياسات التربوية والممارسات التعليمية التعّلمية، ووجود فجوة بين الباحثين والممارسين، بسبب عوامل متعددة من بينها تباين ثقافة كل من الباحثين وصناع السياسة، وإنتاج أنواع من البحوث لا تخدم صناعة السياسات، وضعف الآلية البحثية التابعة لـوزارات التربية والتعليم وعدم تكامل الجهات البحثية المنتجة للبحوث وعدم التنسيق فيما بينها، إضافة إلى ندرة وجود شراكات بين مؤسسات البحث التربوي ووزارات التربية في القضايا ذات الصلة بالعملية التربوية.

ففي كثير من الأحيان لا تصل نتائج البحوث إلى صنّاع القرّار ممّا يجعل الاستفادة منها في مجال التطبيق ضعيفة، ويرجع ذلك إلى عدم إيمان صنّاع القرار بالأبحاث ونتائجها، كتابة الأبحاث بلغة علمية وغير إجرائية يصعب على صناع القرار التربويين فهمها، والاستفادة منها وتطبيق نتائجها، حتى وصل الامر إلى وصف البعض للتربويين باللفظية والثرثرة وقلة الجدية فى اتباع المنهج العلمى الصحيح فى اجراء بحوثهم، واعتقاد بعضهم أن تطوير العملية التربوية والتعليمية مسؤولية قاصرة بالقائمين على السياسة التعليمية والمنفذين لها دون غيرهم، ولكن الحقيقة تؤكد أنها مسؤولية مشتركة بينهم وبين الجهات المعنية بالبحث في الجامعات وكليات التربية ومراكز البحث وبين المسؤولين عن السياسة التعليمية.

فنتائج البحث التربوي العربي لم تحسم كثيرا بل لا نبالغ إذا قلنا كافة القضايا المتعلقة بالتربية، ولم تنجح في تقديم إجابات شافيه لقضاياه أو حلول واضحة لمشكلاته، أن أغلب

الأبحاث التربوية التي يتم إنجازها، لا تخرج بعيداً عن نطاق الجامعات ومراكز البحوث، بل إن معظم البحوث التي تجرى في أروقة الجامعات تمثل تمارين بحثية، أما البحوث التي ترتبط بالواقع وتنبثق من حاجاته الفعلية، التي يقوم بها فرق من العلماء والخبراء كبحوث كبرى تتبناها هيئات تصرف عليها وتوفر لها الميزانيات وتؤكد علاقة وثيقة بينها وبين صاحب القرار، فهي نادرة إن لم تكن غير موجودة.

هذا التحدي يتطلب ضرورة تحسين قنوات الاتصال بين منجزي الأبحاث ومستخدميها، وتقليص الهوة والتفاوت بين ثقافة المنتج للبحث وثقافة المستخدم له، وإعادة صياغة عملية صناعة السياسات التعليمية وربطها بمؤسسات البحث التربوي وما تقدمه الدراسات التي تتم فيها من نتائج ومقترحات فى هذا المجال.

قلة الموارد المالية اللازمة للارتقاء بالبحث التربوي إلى درجة تجعله أكثر فاعلية في معالجة القضايا التربوية ذات الأولوية لكلّ دولة من الدول، وندرة مشاركة القطاع الخاص في تمويل أنشطته، نظرا لارتباط البحث التربوي بالقطاعات التى لازالت بعض الدول العربية تعتبرها وزارات خدمية، فلا زالت فكرة النظر إلى التعليم على انه استثمار بل انه أفضل استثمار قاصرة على التصور النظري دون أن يكون له صدى واضح في الواقع التطبيقي من خلال توافر الميزانيات الكافية للانتقال بتلك الفكرة من الواقع النظري إلى جانب التطبيق .

ان قلة الموارد المالية المخصصة للبحث التربوي هى جزء قلة الموارد المالية المخصصة للبحث العلمي والتعليم بصفة عامة، فلا زالت نسبة المخصصات الموجه لقطاع التعليم والبحث العلمى والتربوي اقل بكثير من المستهدف، واقل بكثير من تلك النسب فى الدول المتقدمة.

حيث تؤكد إحصائيات اليونسكو لعام 2004م أن الدول العربية مجتمعة خصصت للبحث العلمي ما يعادل 1.7 مليار دولار فقط، أي ما نسبته 0.3٪ من الناتج القومي الإجمالي، اما فى اسرائيل فقد وصلت النسبة 4.7٪ من الناتج القومي الإجمالي. علمًا أنه ينفق على البحث والتطوير المدني في مؤسسات التعليم العالي ما يوازي 30.6٪ من الموازنة الحكومية المخصصة للتعليم العالي بكامله.

صعوبة الحصول على البيانات والإحصائية البحثية الدقيقة، وعدم توافرها بالصورة التي تساعد الباحث على إجراء بحثه بصورة صحيحة وبكفاءة، ولعدم وجود قواعد صحيحة للمعلومات أو ندرتها، فهذه الإحصاءات وتلك البيانات قد لا تكون متوفرة،

أو تصدر متأخرة سنة أو سنتين (نظراً لأن أجهزة الإحصاء فيها متخلفة بشرياً وفنياً)، أو بسبب قلة الوعي بأهمية البيانات وضرورتها للبحث العلمي، مما يجعل الكثير منها قديماً، وغير كاف، بالإضافة إلى ما تتسم به هذه الإحصاءات بعدم الدقة، مقصوداً بها الدعاية، ولذلك تعتمد على المبالغة، لا على الواقع، مما يجعل البيانات المتوفرة – حتى ولو كانت حديثة – عاجزة عن مساعدة الباحث في الوصول إلى الحقيقة التي ينشدها، هذا بالإضافة إلى صعوبات تفسير تلك البيانات والإحصاءات لأنها جافة جامدة، لا تفسر الواقع الذي ينشده الباحث، ولا تلقى عليه إلا ضوءاً خافتاً.

عدم وجود فلسفة تربوية عربية محددة وواضحة المعالم توجه كافة الممارسات التربوية العربية ومن بينها الممارسات المتعلقة بالبحث التربوي، فقدرة أي نظام تعليمي وكفايته تتوقف بدرجة كبيرة على انطلاقه من فلسفة تربوية تضطلع بدور نقدي وتحليلي يمكن أن نصف جانباً منه بأنه (ابستيمولوجي) وبدور تنسيقي (للتنسيق بين معطيات العلوم التربوية المختلفة وجوانب التربية الواقعية المتباينة)، وبدور توجيهي (عن طريق تعرف الاتجاهات التي يشير إليها تحليل الواقع التربوية والاجتماعي في مسيرته نحو المستقبل، والكشف عنها وتوضيحها وتأييدها.

غياب الفلسفة التربوية يؤدي بالضرورة إلى عدم الجدوى من وضع أي إستراتيجية لتطوير النظام التعليمي

إن غياب الفلسفة التربوية يؤدي بالضرورة إلى عدم الجدوى من وضع أي إستراتيجية لتطوير النظام التعليمي، وإن عدم إعلان المجتمع عن فلسفته التربوية، يترتب عليه غياب المرجعية التي يلجأ إليها القائمون بصناعة البشر ليتبصروا بما ينبغي عمله، وما لا ينبغي عمله، وإذا غاب الإطار المرجعي (أي الفلسفة التربوية) أصبح الباب مفتوحاً أمام التخبط والاجتهادات الفردية، ومن ثم التعثر في تحقيقي التنشئة الصحيحة المرغوب فيها.

أن غياب فلسفة تربوية عربية أصيلة أدى إلى استيراد فلسفات تربوية أجنبية غير ملائمة أعاقت النظام التعليمي أكثر مما ساعدت على مواجهة كثير من مشكلاته، فالوطن العربي يعاني من تبعية فكرية للغرب لا تتضح في مجال كما تبرز في ميدان التربية والفكر التربوي، وأنه لا يكاد يوجد فكر تربوي أصيل، بل يوجد آراء ونظريات تربوية غربية (أوروبية وأمريكية) نقلت من أوطانها الأصلية، وغرست في البلاد العربية رغم الاختلاف الكبير بين البيئات العربية والغربية.

كما أن غياب تلك الفلسفة أدى بدوره إلى افتقاد الرؤية الشاملة لدى كثير من الباحثين في المجال التربوي، حيث تقتصر معظم البحوث التربوية علي معالجة أثر عدد محدود من المتغيرات علي ظاهرة معينة ومن ثم يصعب علي أي باحث بمفرده أن يكون صورة شاملة عن كل العوامل المؤثرة في الظاهرة وذلك أنه محكوم بعوامل الوقت والجهد والكلفة وتزداد المشكلة حدة عندما لا يتقرب باحث أخر من نفس المشكلة لدراسة العوامل الأخرى المؤثرة فيها حتي تكتمل تصوراتنا عن جميع الأبعاد والعلاقات المتصلة بالظاهرة موضع الدراسة، صحيح انه مع وجود الظواهر التربوية في كليتها فإنها تنطوي كذلك علي جوانب فردية جزئية ونظراً لأنه بين الكل والجزء علاقة دينامية فإن فهم الظواهر التربوية لا يتم بكفاءة إلا باعتبار الكليات والجزئيات في آن واحد، ولذلك فإن الباحثين في التربية في حاجة إلى بحوث كلية للظاهرة التربوية من خلال فهم جوانبها الجزئية وتفاعل الكلية مع الجزئية في الظاهرة.

ثانيا: واقع البحث التربوي العربي :

يشير واقع البحث التربوي العربي من خلال ما تم تداوله في عدد من الأبحاث والدراسات حول الوضع الراهن للبحث التربوي، إلى عدد من الأمور التي لابد من الوقوف أمامها وتحليلها والوعي بكافة جوانبها قبل تقديم الرؤية المستقبلية المقترحة وهذه الأمور تتمثل فيما يلي:

1 - غياب الخريطة القومية البحثية وعدم وجود سياسة واضحة المعالم للبحث التربوي على المستوى العربي، يمكن أن تستند إليها المراكز البحثية والجامعات لتحديد محاور البحوث وتنفيذها إضافة إلى عدم وجود استراتيجيات تضبط الأولويات بالرجوع إلى مطالب المجتمع واحتياجاته ومشكلاته ومتطلبات خطط التنمية الخاصة به، مما ترتب عليه القيام بالبحوث بصورة اجتهادية أن لم تكن عشوائية، كما ترتب عليه تكرار البحوث، وأصبح الأمر متروكا للمزاج الشخصي في الاختيار والسهولة في الإجراء.

2 - افتقاره للأصالة والإبداع حيث تقر عدد من الدراسات ضعف الأصالة والإبداع في البحوث التربوية على مستوى الأقطار العربية، وان كان ذلك بنسب متفاوتة، وتتمثل هذه الظاهرة في أن البحوث المنجزة عبارة عن تكرار لأبحاث الغير مع إدخال بعض التعديلات الطفيفة عليها ولا توجد بها إضافات حقيقية للمعرفة في مجالات تخصصها، يعجز أصحابها عن إعطاء تفسير كامل لنتائجها أو استخلاص المؤشرات الهامة منها، لذلك تظل أهميتها متدنية ومحدودة.

إن قصارى ما يمكن أن يضطلع به الباحث هو «تجميع ما تفرَّق» – على حدٍّ تعبير أحمد أمين – وبصورة «مبتذلة» وصلت إلى حد «القص واللصق» (cut and paste) مع سطوة «الحاسب الآلي»، وتعاظم استخداماته، وتتفاقم «الأزمة»، ومع «فوضى» استخدام «الإنترنت» حيث يستطيع أي باحث أن يكتب عن «دراسات سابقة لم يرها، ولم يقرأها !!.

أن كثيراً من رسائل الماجستير والدكتوراه ليست في جوهرها إلا محض استعادة لبحوث أجنبية أو محض تطبيق لأدوات بحث غربية على عينات من العرب، كما أن الكثير من هذه الأبحاث – كما يرى البعض –ما هي إلا مبادرات لملء الفراغ التربوي باستيراد مخططات ونظريات منزوعة من سياق اجتماعي وفكري يبلغ حد التصادم مع واقعنا. . وقيمنا. .ومعتقداتنا، وعدم التعامل مع البحث التربوي باعتباره فرعاً معرفياً يمتلك فكره الخاص ويحمل دينامية نموه وتطوره وتاريخه الخاص وفلسفته وسوسيولوجيته ومدارسه ومناهجه وأزماته، من المجتمع الذي يوجد فيه.

وفى هذا الإطار يرى هاني عبد الستار « أنه يجب أن نميز بين فئتين من الباحثين: الفئة الأولى – النادرة – تمثل نماذج فريدة، وبديعة، ومتميزة. .. باحثون جادون، وملتزمون. .. متمكنون من العلم، وأساليب التفكير فيه. .. تلك الفئة الواعدة أشبه ما تكون بحبات لؤلؤ منثور، تبعث على الأمل، والرجاء في مستقبل مأمول، وقدموا بحوث أصيلة رصينة متميزة فكانت لهم الكلمة والإسهام والإضافة، وشاركوا في إنتاج معرفة حقيقية، تلك التي تُصنف فلسفياً بأنها first hand knowledge – وإن كنا نخشى عليها من الأمواج العاتية للحياة العامة، والخاصة، والمهنية– أمَّا الفئة الثانية، وهي الكثرة الغالبة، فهم من "صائدي الشهادات" degree hunters – حسب التوصيف الفلسفي –، يمثلون خليطاً من "الهواة" ، و"المقلدين"، يتأرجحون بين "انتحال" ، أو "استنساخ" بحوث سابقة، يفتقرون – لقلة الحيلة !! – إلى أيسر قواعد الصنعة !! أفرزوا إنتاجاً مشوهاً ، ومشوشاً، يعوق نمو الميدان، ويقوِّض مستقبله، فجاءت الأبحاث مفككة فى مبناها ومعناها، ولا جديد فيها، ومشوشة مشوهة، معرفة مستعملة أو مستهلكة، ولا تُمثِّل قيمة ولا يرجى منها نفع أو فائدة ويصدق عليها التصنيف الفلسفي بأنها second hand knowledge ومن ثم فإني لا أجد لتلك الأطروحات وصفاً أصدق، ولا أدق من كونها "نفايات بحثية" !! يتعين التخلص منها و"دفنها" حتى لا تلوث حياتنا التربوية".

<< **كثيراً من رسائل الماجستير والدكتوراه ليست في جوهرها إلا محض استعادة لبحوث أجنبية أو محض تطبيق لأدوات بحث غربية**

3 – معظم البحوث التربوية غير مرتبطة بمدرسة فكرية معينة وينقصها العمق، والإجراءات البحثية غير دقيقة تماماً، ولذلك فإن نتائجها غير موثقة بدرجة كافية، والكثير من هذه الأبحاث يعجز أصحابها عن إعطاء تفسير كامل لنتائجها، أو استخلاص المؤشرات الهامة منها، ولذلك تظل أهميتها متدنية ومحدودة، فهي مبعثرة وغير مرتبطة بمدرسة فكرية تربوية معينة، وفى هذا الإطار فهناك من يرى أن « البحث التربوي قد أضحى – في الأغلب الأعم – بحثاً تجزيئياً، يمارس في ظل غياب نظرية مترابطة (نموذج إرشادي)، وبمنأى عما يجرى من أبحاث في الميادين الحليفة allied disciplines، "وإنه أصبح – وبصفة متزايدة – معزولاً عما يجرى من تطورات في الميادين القريبة منه والمشابهة له إلى الحد الذي معه يمكن القول أن الدراسات التربوية أضحت في حالة ركود وجمود".

4 – كثيرا من البحوث التربوية تخلو من دراسة مشكلاتنا التربوية الحقيقة والواقعية، بل تستمد مجالاتها من اتجاهات البحوث التربوية في المجتمعات الغربية – إضافة إلى الاستغراق في المسائل الأكاديمية والبعد عن المشكلات الواقعية – ومن ثم فهي تبدو مغتربة عن واقعنا التربوي، وليس أدل على ذلك من تلك البحوث التي تستقر على رفوف مكتبتنا التربوية، ولا نجد اى صدى او تفاعل مع هذا الواقع، فبحوثنا التربوية لازالت حبيسة التنظير الغربي، تنهل من مصادره، وتلتزم مناهجه، والاستغراق في دراسة موضوعات تقليدية وهامشية «مزيفة»، وحين يتصدى لمشكلات حقيقية – إذا حدث ذلك –، فلا يحدث ذلك إلاَّ في إطار تجزيئي، ومن ثم باتت وظيفته إعادة إنتاج المجتمع أكثر من نقد الواقع، والعمل على تغييره، وتطويره.

>> **بحوثنا التربوية لازالت حبيسة التنظير الغربي، تنهل من مصادره، وتلتزم مناهجه، والاستغراق في دراسات تقليدية وهامشية**

وهى لذلك لا تفلح في فهم وتفسير الواقع التربوي الذي تعلنه مجالا لها، وتأتى نتائجه هجينا بلا تماسك أو وحدة، لا توجد بها إضافات حقيقية للمعرفة في مجالات تخصصها وذلك لتشعبها من ناحية وعدم أصالتها من ناحية ثانية.

5 – التركيز في معظم بحوثنا علي البحوث التربوية الكمية ومع غياب البحوث الكيفية أو النوعية، تلك البحوث التي عجزت عن فهم وتفسير بعض مفاهيم وقضايا الفكر والتربوي ومشكلاته، وضحالة ما أعطت خلال ما يقارب من قرن من الزمان، ولعدم تركيزه على قضايا التربية المفصلية والكبرى، بسبب عدم ملاءمتها أصلا لدراسة الظواهر التربوية والاجتماعية المعقدة، والتي لا يجوز افتعال تفتيتها أو تكميتها بصورة

غير صحيحة من أجل دراستها، حيث اكتفت تلك البحوث بالتركيز على دراسة المتغيرات المدرسية «من خلال علاقات الارتباط الإحصائية، فربطت بين المدخلات والمخرجات، وتركت المدرسة وما يدور بداخلها من تفاعلات اجتماعية وثقافية كصندوق أسود لا نعلم ما يدور داخله».

لقد تسيد البحث العلمي في ميدان التربية نموذجاً إرشادياً " كمياً " تمت صياغته وفقاً لما هو سائد في العلوم الطبيعية، يعلي من شأن الملاحظة والوقائع الرقمية، ويتسلح بأساليب الإحصاء وفنونه، لبلوغ الغاية والمقصد ألا وهي إثبات العلاقات السببية، وتعليلها.

لقد أدت النجاحات المبهرة التي حققها البحث العلمي في مجال العلوم الطبيعية، إلى حالة من "الافتتان" أو قل "الانحسار"، وانشغل أهل الميدان بالمتغيرات التي تتحكم في الظاهرة وتحديدها وتثبيتها، وانشغلوا بحجم العينة وكيفية اختيارها، وبالأدوات وكيفية بنائها، وتحكيمها، وحساب صدقها، وثباتها. .. إلى آخر تلك المنظومة؛ في محاولة للإمساك بالظاهرة "التربوية" في حياد مطلق، وموضوعية موهومة.

وأن البحث التربوي يسير وفق نمط (نموذج !!) تقليدي متوارث؛ منقطع الصلة مع ما تشهده الميادين الحليفة من تطورات، وأنه يشهد حالة من "الافتتان" بالنموذج الكمي، وحالة من الجفاء – يصل عند البعض إلى حد العداء – مع النموذج الكيفي.

إن دراسة الظواهر الاجتماعية والإنسانية (السلوكية) تختلف عن دراسة الظواهر في العلوم الطبيعية والفيزيائية، لذا فإنها تحتاج إلى طرق بحث مختلفة، يكون التركيز فيها على فهم السلوك الاجتماعي والإنساني من منظور داخلي، يرتبط بطريقة تعايش الأفراد المشاركين مهنياً في مؤسسة معينة، ومن دوافع اجتماعية محددة، حيث أن السلوك الإنساني مرتبط بالسياق الذي حدث فيه، والواقع الاجتماعي الذي يعايشه.

فالظاهرة التربوية والاجتماعية تتفرد بخصيصة هي: تغلغل العوامل الثقافية والحضارية في بنيتها، ومن ثم فإن وعي وفهم واستيعاب الباحث "للفضاءات" – حسب التي تتشكل فيها ووفقاً لها الظاهرة يُعدُّ واجباً ابتداءً ، وملزماً انتهاءً، وتلك الفضاءات هي: الفضاء التاريخي، والفضاء الثقافي، والفضاء التربوي، فالظاهرة التربوية "نبت أصيل" للفضاء التاريخي الذي نشأت فيه ونمت وتطورت، ولخصوصية الفضاء الثقافي الذي ولدت فيه وعاشت، وطبيعة الفضاء التربوي الذي حدَّد طريقة تناولها والتعامل معها، فهي ظاهرة متعددة الميادين" Multidisciplinarity، الأمر الذي يُحتم على

الباحث أن يكون على تواصل "حقيقي" مع ما يجري من تطورات في "الميادين الحليفة" allied disciplines.

أن الاقتصار على أساليب البحث الكمي وتطويع الظواهر الاجتماعية لتتماشى معها لا يمكن الباحث من قياس وتفسير الظواهر الاجتماعية ولا يتعدى كونه إسقاطا لمناهج العلوم الطبيعية التي تختلف في خصائصها عن الظواهر الاجتماعية.

إن أخطر ما يهدد البحث في جامعاتنا يتمثل في ضعف الطرق التي ينفذ بها؛ فهي تسير على "منهج التقليد لا منهج التجديد"، فبالرغم من تنوع مداخل وأساليب وأدوات البحث (في العلوم الإنسانية بالتحديد: العلوم التربوية، والإدارية، والنفسية والاجتماعية)، إلا إن المتتبع للإنتاج البحثي يلحظ غلبة أدوات وأساليب المدخل الكمي (الدراسات المسحية والتجريبية، وخلافها)، في إغفال واضح للمدخل النوعي، بالرغم من الجهود المكثفة التي تبذل في سبيل تطوير إطاره الفلسفي والمفاهيمي، وأساليبه ، وأدواته، وإجراءاته، وتزايد عدد الكتب والمجلات والجمعيات المتخصصة فيه، فالسيادة ما تزال قائمة للأساليب الكمية، مما يعني، حتماً انخفاض جودة البحث العلمي، من المقبول أن نجادل أن الباحثين بجامعاتنا تطرقوا لكثير من المواضيع ولكنهم لم يبحثوها، وإن توهموا ذلك، لأن المدخل الكمي وحده غير صالح لدراسة جميع القضايا البحثية في مجتمع يحظى بحراك اجتماعي كبير، ويواجه العديد من القضايا المختلف عليها العولمة، الجودة، المواطنة، التسرب،العنف. ..وغيرها، كما ان" الكثير من هذه الأبحاث في ظل الأسلوب الكمي يعجز أصحابها عن إعطاء تفسير كامل لنتائجها أو استخلاص المؤشرات الهامة منها، لذلك تظل أهميتها متدنية ومحدودة.

أخطر ما يهدد البحث في جامعاتنا يتمثل في ضعف الطرق التي ينفذ بها؛ فهي تسير على "منهج التقليد لا منهج التجديد"

وتنبع أهمية الأساليب والأدوات النوعية فى أنها تبحث جوانب في السلوك الإنساني يصعب على الأساليب والأدوات الكمية بحثها، وانطلاقاً من مسلمة أن الأساليب والأدوات الكمية، لا تكفي للإجابة بصدق عن جميع الأسئلة البحثية، فبينما تهتم الدراسات الكمية بتحليل العلاقات السببية بين المتغيرات، في مقاييس كمية مختصرة، تذهب الأبحاث النوعية بصورة عميقة لتكشف عن المعاني والعمليات التي ينشأ منها السلوك الإنساني، الفردي والجماعي.

فالبحث النوعي لا يكتفي بوصف الأشياء كما هي بل يسعى للحصول على فهم أعمق للصورة الكبرى التي يكون فيها ذلك الشيء، ويسعى إلى معرفة كيف وصلت الأمور إلى ما وصلت إليه، وكيف يشعر الناس المحيطين بها، وما آراؤهم حولها وما المعاني التي يحملونها عنها.

6 - ينظر أعضاء هيئة التدريس إلى الإنتاج العلمي على أنه شأن ذاتي وينشرون أبحاثهم لأغراض الترقية وليس لأغراض التنمية والحاجة المجتمعية إليها، وبما أن الترقية بحاجة إلى عدد من البحوث المنشورة في مجلات محكمة، فيضطر الباحث إلى تجزئة البحث الواحد وتقسيمه وبعثرته في عدة بحوث بالدوران حول الموضوع نفسه، فمرة دراسة استطلاعية وأخرى ميدانية ثم تحليلية وأخيرا تطبيقية، فهذا ما يحدث في البحوث التربوية والاجتماعية وأحيانا في مجالات أخرى، فهي صدى مباشر لبعض اهتمامات أعضاء هيئة التدريس وليست جواب لمشكلة أو قضية تربوية معينة تعاني منها البيئة التربوية المحلية أو العربية، وحتى تأتي أبحاث عضو هيئة التدريس على مستوى جيد، فمن المفروض أن ينتمي إلى مدرسة فكرية معينة من شأنها أن تحدد له اهتماماته من ناحية وأن تحدد مساراته البحثية من ناحية ثانية.

<< ينظر (هيئة التدريس) إلى الإنتاج العلمي على أنه شأن ذاتي وينشرون أبحاثهم لأغراض الترقية وليس لأغراض التنمية والحاجة المجتمعية

7 - قلة البحوث الجماعية وقلة التعاون بين أعضاء هيئة التدريس في التخصص الواحد سواء على مستوى الجامعة أو القطر أو الإقليم، أو بين التخصصات في العلوم الأخرى، نتيجة ضعف التعاون بين الباحثين لإعداد بحوث مشتركة، أو ما يعرف بالتأليف المشترك (co-authorship). - ففي التأليف المشترك يقوم أكثر من باحث بإعداد بحث علمي ضمن خطة عمل تنطوي على مساهمة كل باحث بعمل أو دور محدد - فالتأليف الفردي هو النمط السائد في إعداد البحوث في كافة التخصصات التربوية، على الرغم من أن ذلك يخالف طبيعة التربية وطبيعة مشكلاتها المتشابكة والمتداخلة، فالكثرة الغالبة من المشكلات تتطلب ضرورة التكامل والتعاون والتنسيق بين التخصصات التربوية من اجل التصدي لها، وبذلك يمكن أن يكون للبحوث تأثيرها وأهميتها في الواقع العملي، وتعمل على تضيق الفجوة بينها وبين هذا الواقع.

إن هذا يتنافى مع طبيعة المشكلة التربوية في مجالها الحيوي وواقعها العملي، فالمشكلة التربوية في هذا الواقع لا تعرف التصنيفات أو الأقسام في التخصصات التربوية، لأنها

واحدة ولا تقبل التجزيء، فلها متغيراتها المتعددة وعلاقاتها المتعددة المتفاعلة، المتأثرة ببعضها والمؤثرة في بعضها، صحيح هناك بعض المشكلات النوعية التي يمكن أن يختص بها قسم أو تخصص معين، ولكن هذه المشكلات قليلة للغاية أما الكثرة الغالبة من المشكلات فدراستها تتطلب التكامل والتنسيق والتعاون بين التخصصات التربوية من اجل التصدي لها.

ان ما يشهده العصر الحالى من تحديات ومشكلات عديدة معقدة ومتنوعة فى شتى مجالات الحياة ومن بينها التربية فى ظل الثورة المعلوماتيه والاتصالية، يستوجب عند دراستها والبحث فيها وجود كم متنوع ومتعاون من الخبرات والقدرات والمهارات البشرية، وهو ما يستوجب العمل فى شكل فرق بحثية مصممة ومتعاونة بطريقة فعالة تمتلك مهارات وقدرات مختلفة ومتكاملة لدراسة القضايا التربوية من كافة جوانبها، وهو ما يتطلب نشر ثقافة العمل الجماعى او العمل بروح الفريق بين جميع الباحثين، من خلال دورات تدريبية عن اهمية الجماعى وتدريبهم على تكوين الفرق البحثية، مع وجود خريطة بحثية تتضمن قضايا وموضوعات تتعلق بذلك.

ان من ابرز مظاهر ازمة الفكر التربوي العربي – كما يرى عزيز حنا داود– تتبلور فى تسيد الوضعية المنطقية Logical Positivism كمنهجا للفكر والتي تتحدد معالمها في التعامل مع الخبرات المحسوسة والتي يمكن ملاحظتها وقياسها، والاعتماد على المدخل الذرى الضيق فى التفكير والبحث والاستغراق فى الاستخدام غير الرشيد للتقنيات كالأدوات والأجهزة والمقاييس والاستفتاءات والإحصاء للمزيد من التكميم والضبط، والتركيز المعالجة الميكانيكية للظاهرة، والبعد عن النظرة الكلية التي تنظر إلى كل قضية بوصفها جزء في شبكة علاقات (زمانية – مكانية) ولا يمكن فهمها أو تأويلها إلا بدراسة المنظومة التي تنخرط فيها.

8 – المبالغة في استخدام الأرقام والوسائل الإحصائية لتحليل بياناته، وبصورة أكثر مما يتحمله البحث، إن الأرقام وحدها هي وسيلة فقط وان وجودها واستخدام الإحصاء المعقد لتفسيرها لا يضمن مطلقا التوصل إلى تحليلات واستنتاجات دقيقة، ولكن الإطار المرجعي للباحث ونظرته النوعية للأمور وسعة اطلاعه وإلمامه بمجالات التربية من فلسفة وأصول، تمكنه من تفسير نتائجه والاستفادة منها وتوظيفها.

إن حشو البحوث التربوية بالمعطيات الإحصائية والأرقام لإضفاء العلمية والموضوعية دون التنبه إلى كونها مجرد حقائق جامدة صماء، تستلزم حسا بحثيا يُضفي عليها

التفسيرات النفسية والتربوية والخلقية اللازمة من واقع الخبرة المهنية ، مما يقضي على روح البحث ، وشخصية الباحث.

ومع التسليم بأهمية وقيمة الإحصاء في معالجة المعطيات التي تتوافر لدى الباحث، فيمكن القول: إن الإحصاء – ككل التقنيات – ليس خيراً، ولا شراً في ذاته، بل تتحدد قيمته حسب الوظيفة التي يؤديها. وإنه لمن المؤسف أن يتصور البعض أن نتائج المعالجات الإحصائية هي نتائج البحث !! ، فالأرقام– في يسر شديد – ليست أكثر من مؤشرات يستخدمها الباحث في تأويل المعطيات للوصول إلى النتائج الحقيقية للبحث.

ومع سطوة وهيمنة ثقافة الاستبيان، وأساليب الإحصاء وفنونه، عانى البحث العلمي في ميدان أصول التربية (والتربية بعامة) من ظاهرة «القراءة التقليدية للمعطيات الميدانية»: هكذا قالت العينة !!، وبلغت النسبة المئوية !!، وبلغ مستوى الدلالة !!. .. إلى غير ذلك من التعبيرات الشائعة. تلك القراءة هي التي اُصطُلح على تسميتها «النزعة الإمبريقية المبتذلة» vulgar empiricism – في لغة فلسفة العلم – والتي أعاقت، ولم تزل، نمو العلم التربوي «إنسانياً»، وما زالت تقيده وتكبله رافعة شعارها المبتذل «الحقائق تتحدث عن نفسها»، والأرقام تنطق». ... إلى غير ذلك مما يروق كثيراً من الباحثين ترديده، والترويج له. الحقائق لا تتحدث عن نفسها، والأرقام لا تنطق، وإنما « نحن» نتحدث عنها ونستنطقها؛ فالرقم لا يحمل – بصفته رمزاً رياضياً – أي مُكوِّن معياري داخل بنيته التجريدية. .. هنا يلعب التحيز المعرفي (الخريطة الإدراكية) دوراً لا يتعين التهوين من شأنه، ولا التقليل من تداعياته.

<< معظم الأدبيات تؤكد أن الباحث لا يكون جديراً بهذا اللقب ما لم تتوافر لديه جملة من المهارات البحثية

9 – ضعف التكوين العلمي للباحث في العلوم التربوية بسبب نوعية التعليم والتدريب الذي يتلقاه في مختلف مراحل نموه وإعداده خاصة مرحلة الدراسات العليا، والقصور الذاتي وقناعته بما حصل عليه خلال مراحل إعداده دون محاولة الاحتكاك العلمي والاستزادة والاطلاع على الجديد في مجال تخصصه، وغياب المدارس العلمية والنموذج أو المثال العلمي وغيرها، الأمر الذي أدى إلى غياب الأصول والقيم العلمية وغياب العقلية الناقدة والقدرة على الابتكار والتحديد والتحليل والتفسير الرؤية الشاملة، ولعل ما يؤكد ذلك ما لاحظه الباحث من خلال مناقشاته للعديد من رسائل الماجستير وتحكيم البحوث المقدمة للنشر في المجلات العلمية والمؤتمرات المتخصصة وحتى البحوث المقدمة للترقية

من وجود أخطاء – وللأسف أصبحت شائعة – عديدة منها ما يتعلق ببناء تلك البحوث وتصميمها وتنفيذها وعرض نتائجها، إضافة إلى غياب التماسك الناتج عن الترجمة الحرفية المُخلة بخصائص التراكيب العربية مثلا.

فمعظم الأدبيات تؤكد أن الباحث لا يكون جديراً بهذا اللقب ما لم تتوافر لديه جملة من المهارات البحثية تؤهله، وتمكنه من ارتياد رحلة البحث العلمي بمكنة وتميز. ولسوف يقتصر تناولي تلك المهارات على جانب واحد بعينه لما له من أهمية، وخطورة، وأثر بالغ في مجمل إجراءات البحث التربوي، وعملياته، وأعني به تحديداً: اللغة، والأسلوبية، والترجمة.

وعليه، فامتلاك الباحث للحس اللغوي يُعدُّ «فرض عين» لا تستقيم عمليات وإجراءات البحث من دونه، فمن خلاله سوف يعرف كيف يقرأ، وكيف يفهم: أمَّا حينما يتلاشى الحس اللغوي لدى الباحث – كما هو حاصل اليوم – فإنه يصير « نموذجاً « لتوصيف «الجاحظ» حين قال: إنه يعي غير ما قلنا، ويقول غير ما يعيه، ويكتب غير ما يريده. هذا هو تحديداً «حال» معظم الباحثين في زماننا هذا !!

النقد التربوي توظيف متكامل ومنسجم ومتناغم لضروب المعرفة الإنسانية، والممارسات المهنية

هذا الأمر يتطلب إعادة النظر بالخطط والبرامج الدراسية في الجامعات في مرحلة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وتضمين هذه الخطط والبرامج مواد تركز على إعداد الطلبة لإتقان المهارات البحثية.

10 – غياب الرؤية النقدية في البحوث التربوية والتى يمكن أن تتم من خلال معايشة الباحث لموضوع بحثه، وان يندمج في الموقف الذي يدرسه بدرجة تمكنه من معرفة آليات وديناميات التفاعل الاجتماعي، ومعرفة القوى الاجتماعية المرتبطة به وتبنى آليات، فبدون هذه الرؤية يفقد العمل الاكاديمى قيمته وأهميته.

إن النقد التربوي كما يرى احمد المهدى يمثل عدسة لامة لكل، أو لمعظم ما تولد من خلال المعارف المختلفة والممارسات المتنوعة. إنه توظيف متكامل ومنسجم ومتناغم لضروب المعرفة الإنسانية، والممارسات المهنية ذات العلاقة بالظاهرة التربوية المنقودة، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى بصر شامل، وبصيرة نافذة.»

فأفكار البشر هي نتاج المجتمع الذين يعيشون فيه، ومن ثم لا يمكن عزلها عن السياق

المجتمعي، الذي تعمل من خلاله، ولا يمكن تفسيرها إلا في هذا السياق، ولذا فمن الضروري النظر الي المعرفة نظرة نقدية كاشفة عن القوي المتحكمة فيها، والفئات التي يتاح لها الحصول عليها، وتلك المحرومة منها بفعل القوي والفئات المهيمنة المسيطرة.

ويرتبط بهذا التوجه ما نلحظه من ندرة وغياب او محدودية الدراسات والتصورات الفلسفية أو المفاهمية التى يمكن ان تبحث المشكلات فى إطارها، حيث الاهتمام المبالغ فيه للرؤى المنهجية قد حجم كثيرا من الاستبصار المفاهيمى والفلسفي للمشكلات البحثية ونتائج البحوث، وقلل الاهتمام بالتنظير الذي يعتبر الضوء الكاشف للعمل الميداني.

إن التحليل السسيولوجى الذي يتم بناؤه فى إطار فلسفي يعد أمرا ضروريا في البحوث التربوية وذلك لدعم البدائل التربوية الممكنة، فنموذج البحث النقدي Critical Research Paradigm الذي يهتم بالتطور التاريخي للظواهر التربوية والإنسانية هو شيء مطلوب بل وضروري لتنمية وتعزيز التعليم التحرري بدلا من تعزيز الوضع القائم والإبقاء عليه وهو ما يسعى إليه نموذج البحث الامبريقى Emprical Analytic Research Paradigm

<< يشير تحليل واقع البحوث التربوية إلى أن الفرضيات الارتباطية والفرقية هي أكثر الفرضيات المهيمنة على الأبحاث

11 - هيمنة البحوث التي تتعلق بالفرضيات الارتباطية والفرقية على حساب الفرضيات السببية والشرطية، حيث يشير تحليل واقع البحوث التربوية إلى أن الفرضيات الارتباطية والفرقية هي أكثر الفرضيات المهيمنة على الأبحاث التربوية العربية لبساطة التنظير من جهة والسهولة النسبية لاختبارها امبريقيا وتجريبيا من جهة أخرى، وهو ما أسهم كثيرا في التقليل من أهمية نتائج تلك الدراسات وجدوها وقدرتها على تفسير الظاهرة التربوية.

إن تفسير الواقع التربوي من خلال العلاقات المباشرة والارتباطات او الفروق بين متغيرات الموقف التربوي، لا تعنى نفى التشابك والتلاحم والتعقيد بين المتغيرات، وما دراسة العلاقة المباشرة إلا تبسيط اصطناعيا تعسفيا لنسيج العلاقات المكونة للظاهرة، الأمر الذي يتطلب مراعاة تلك العوامل المتداخلة، وتجاوز مجرد الارتباط والفرق في العلاقات الشرطية والسببية بما يسهم فئ رفع قدرة الفرضية على التنبؤ والوصف والتفسير.

إن بساطة التنظير أدى إلى شيوع الفرضيات الارتباطية والفرقية، وبساطة التنظير لا تعنى بساطة الواقع، ويمثل في الغالب اتجاها ذهنيا مخلا بثراء الواقع، وتبقى الفرضيات

الشرطية والسببية هي الفرضيات التي تفتقر إليها الساحة التربوية اقدر على استيعاب ثراء الواقع التربوي وتحليله وتفسيره.[1]

12- الاستخدام والتفسير غير الدقيق لمصطلح الدلالة الإحصائية حيث تعتمد البحوث التربوية على مستوى الدلالة (٠,٠٥) باعتباره الحد الأعلى حسابيا لقبول النتيجة على أساس أنها حقيقة ولم تخضع للصدفة، ونظر لان بعض التربويين يعتبرون هذا المعيار عاليا ومبالغ فيه نظرا لأنه مستعار من العلوم الطبيعية نظرا لأهمية وخطورة موضوعاتها حيث يجب أن يكون احتمال الصدفة فى ظهور النتيجة فى مثل هذه الموضوعات اقل ما يمكن وحسب خطورة الموضوع، أما فى مجال القضايا المتعلقة بالبحوث الاجتماعية والتربوية فقد لا يكون هذا المعيار ضروريا، بل إن الأمر يتطلب تبنى مستويات دلالة أعلى، نظرا للاعتقاد أن كثيرا من التجارب الجديدة والأساليب الحديثة فى التربية تفشل فى إظهار نتائج ذات مستوى دلالة وفق هذا المعيار وبالتالي تؤول النتائج إلى رفض هذه الأساليب وإضاعة الجهود التي بذلت في بناءها وحرمان ميدان التربية من تطبيقها.

ويرتبط بتلك النقطة مسالة الفروق بين المجموعات البحثية، فعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لا يعنى أن المجموعتين متساويتين او لم يظهر اثر للمتغير التجريبي، بل قد يكون هناك فرق ولكن هذا الفرق لم يرتق إلى مستوى الدلالة الإحصائية المحددة أو اقل منها.

أن « الدلالة الإحصائية وحدها ليست كافية لصنع قرار تربوي أو نفسي، فهي شرط ضروري فقط ولكنه ليس كافياً، الكفاية تتحقق إذا ما حسبنا قوة العلاقة Strength of relationship بين المتغير التابع والمتغير المستقل، وقوة العلاقة هنا المقصود بها «الدلالة العملية، والتي قد يسميها الباحث النفسي بالدلالة السيكولوجية، ويسميها الباحث التربوي بالدلالة التربوية.

(١) على الرغم من وجود فرضيات عديد فى البحث التربوى وتتمثل فيما يلى: الفرضية الارتباطية: وتتمثل فى توقع علاقة بين متغيرين او اكثر، والفرضية الفرقية: وتستهدف دراسة علاقة بين متغيرن من منظور فارقى او تباينى، حيث يتم اتخاذ احد المتغيرات كاساس لتقسيم العينة الى مجموعتين او اكثر واختبار الفروق بينهما، والفرضية الشرطية: وهى تفترض ان العلاقة ليست مطردة او مباشرة بل مشروطة بمتغير او متغيرات اخرى، والفرضية السببية: تستهدف توقع علاقة تتجاوز مستوى العلاقة الارتباطية الى تاثير احد المتغيرات على غيره، والفرضية العاملية: والتى تقوم على التحليل الداخلى للمفهوم الواحد، الا ان والواقع يشير الى ان الفرضيات الارتباطية والفرقية هى اكثر الفرضيات المهيمنة على الابحاث التربوية العربية لبساطة التنظير من جهة والسهولة النسبية لاختبارها امبريقيا وتجريبيا من جهة اخرى.)

والنتيجة أن كلا منهما يكمل الأخر ويعوض النقص الكامن فيه، إذاً هما كوجهي العملة الواحدة، يؤدي استخدامها معا إلي أثراء نتائج البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية بل البحوث في مجالات المعرفة الأخرى.

أن ذلك يستدعي استخدام ما يعرف بالدلالة العملية كعنصر يعضد الدلالة الإحصائية فيكون اتخاذ القرار بذلك أكثر دقة، وأفضل في الاستدلال بصفة عامة.

والواقع أن ما تم عرضه عن واقع البحث التربوي العربي ما هو إلا محاولة فردية لتقديم ملامح رؤية نقدية وتحليلية لهذا الواقع، وهى محاولة أولية تتطلب مزيد من الدراسات التحليلية والنقدية حول هذا الواقع وحول غيره من القضايا المرتبطة بالتربية العربية سعيا نحو تقديم رؤية شاملة وواضحة المعالم عن واقع تربيتنا العربية وما يكتنفها من معوقات وصعاب تحول بينها وبين القيام بدورها المطلوب للانطلاق بالمجتمعات العربية لتتبوء مكانتها المأمولة بين غيرها من الأمم كما كانت من قبل فى عصور ازدهار الحضارة العربية والإسلامية.

إننا فى حاجة إلى القيام بثورة على الميراث المنهجي والفكري الذي يحمل الكثير من المساوئ، والذي لم يعد بدوره ملائم لروح العصر وتحدياته، ثورة على المناهج البحثية التقليدية بهدف ظهور روح جديدة تبدو من خلالها مناهج البحث والياته المناسبة، تحمل فيها ومن خلالها رؤية نقدية أصيلة تسهم فى تأصيل الفكر النقدي فى البحث التربوي العربي، وفي تعميق ثقافة الفكر النقدي في البحث الاجتماعي عموما، والتربوي خصوصا، وتحدث تحولا فكريا ربما يسهم فى ظهور علم تربوى يرتبط بالواقع ويسهم فى تغييره وتطويره، فلا يكتفي بتفسيره بل الأهم هو أن يمتد إلى محاولة تغييره.

إننا نرى انه على الرغم من كل ما سبق، فان من الجحود أن ينكر احد أن حركة نقدية محدودة واعدة هي الآن في حيز الوعي والتفكير – من خلال بعض الدراسات فى هذا الاتجاه بل والجهود المتمثلة في ظهور بعض المجلات المعنية بذلك من أحدثها « مجلة نقد وتنوير مقاربات نقدية فى التربية والمجتمع http://edusocio.net/ » – تحاول ان تدخل حيز التنفيذ بحذر وتخوف ولكن بثبات وإصرار لتحريك العقل العربي وتحرره وتحفيزه على الإبداع، وهذه الحركة وان كانت محدودة التأثير فإنها على الانجاز قادرة على الإسهام فى تشريح الواقع التربوي تشخيصا وعلاجا فى ضوء هوية المجتمع العربي الثقافية واطره المرجعية

المراجع

1. إبراهيم الشرع، طلال الزعبي: مشكلات البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية – أبحاث مؤتمر التربية في عالم متغير– الجامعة الهاشمية 7–8 نيسان 2010.

2. احمد عبد الله الصغير البنا: بحوث الفريق كمدخل لضمان جودة البحث التربوي فى كليات التربية المصرية – مجلة الثقافة والتنمية – السنة 15 – العدد84 سبتمبر 2014.عدد خاص يضم بحوث المؤتمر العلمى العربي الثامن، الدولى الخامس – الانتاج العلمى التربوي فى البيئة العربية القيمة والأثر – جامعة سوهاج 27/26 ابريل 2014

3. أسياد محمد محمد عوض: خريطة مقترحة للبحوث التربوية في مجال التعليم الجامعي حتي عام 2025– رسالة دكتوراه في غير منشورة – كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر فرع القاهرة– 2008.

4. الطاهر الابراهيمى: رؤية فى واقع البحث التربوي فى العالم العربي – مجلة العلوم الانسانية – جامعة محمد خيضر بسكرة – العدد الثانى – جوان 2002.

5. بشار عوض جيدوري: أثر غياب الفلسفة التربوية وانعكاساته على العملية التعليمية متاح على // :http /wwwbasharjd.blogspot.com

6. جامعة القدس المفتوحة/ عمادة البحث العلمي والدراسات العليا إحصائيات مختصرة حول واقع البحث العلمي في العالم العربي http://www.anntv.tv/new/showsubject.aspx?id=5 693

7. جمال على الدهشان: كيف تكتب خطة بحث بطريقة جيدة؟ How to write a research proposal؟ – فى كتاب قراءات فى البحث التربوي – دار الكتب الجامعية – شبين الكوم 2015.

8. ملامح رؤية مقترحة للارتقاء بالبحث التربوي العربي – – مجلة الثقافة والتنمية – السنة 15 – العدد84 سبتمبر 2014.عدد خاص يضم بحوث المؤتمر العلمى العربي الثامن، الدولى الخامس – الانتاج العلمى التربوي فى البيئة العربية القيمة والاثر – جامعة سوهاج 27/26 ابريل 2014

9. مناهج البحث العلمي التربوي – دار الكتب الجامعية – شبين الكوم – 2011.

10. حميد بن خيبش: البحث التربوي وسؤال الجدوى متاح على /http://www.anfasse.org -07-2011-4421/19-19-17-05-12-2010/13-04-16-30-12-index.php/2010 33-19-11-26

11. خليل إبراهيم السعادات: معوقات البحث التربوي متاح على .http://www.al-jazirah ar1.htm/20011207/com/2001

12. رضا مسعد السعيد: آليات البحث التربوي بين الخطية والمنظومية– المؤتمر العربي الرابع حول

«المدخل المنظومى فى التدريس والتعلم» – دار الضيافة جامعة عين شمس 3–4 إبريل 2004.

13. رشيد أو خطو: أزمة البحث التربوي متاح على

14. /Source: http://www.oujdacity.net/national-article-58477-ar

15. شعبان أحمد محمد هلل: البحث التربوي بوصفه أحد أساليب التنمية المهنية للمعلمين «دراسة تحليلية» رسالة ماجستير غير منشورة – «– كلية التربية – جامعة دمنهور – 2006.

16. صلاح الدين محمد توفيق، هانى محمد يونس موسى: اتجاهات الخطاب التربوي فى مجلة كلية التربية ببنها،"دراسة فى سياق بناء وإنتاج المعرفة التربوية" – مجلة كلية التربية ببنها – المجلد 17 – العدد (71) – يوليو 2007

17. طلال عبد الله الزعبي: أولويات البحث العلمي في الوطن العربي – الندوة الثانية لآفاق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في العالم العربي – خلال الفترة (18 – 19 / 3 / 2014) بفرع الجامعة العربية المفتوحة في الأردن.

18. عبد الرحمن عدس: البحث التربوي فى العالم العربي بين الواقع والطموح – ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر البحث التربوي فى الوطن العربي إلى اين؟ فى الفترة من 3–5 نوفمبر– 1998.

19. عبد القادر حسن خليفة: اشكالية التنظير فى البحث التربوي، رؤية نقدية حول ميثودلوجيا دراسات وبحوث اجتماعيات التربية بحوث المؤتمر السنوى الحادى عشر لقسم اصول التربية جامعة المنصورة – 27–28 ديسمبر 1994.

20. على اسعد وطفة: المثقف النقدى مفهوما ودلالة – مجلة دراسات (نقد وتنوير) – العدد 39 خريف 2014

21. عماد أحمد البرغوثي، محمود أحمد أبوسمرة – مشكلات البحث العلمي في العالم العربي مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الخامس عشر، العدد الثاني، ص 1133 – ص 1155، يونيه 2007.

22. فريال محمد أبو عواد، محمد بكر نوفل: البحث الاجرائى – دار المسيرة للنشر والتوزيع – عمان – 2012.

23. فؤاد علي العاجز: «البحوث العلمية وتنمية المجتمع بين الركود والفعالية»، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الرابع بعنوان "دور الجامعات في التنمية" جامعة الأقصى– غزة– فلسطين في الفترة ما بين 13–15 ربيع أول/ 1425هـ الموافق: 3–5/ مايو/ 2004م

24. مجدى صلاح طه المهدى: البحث العلمى التربوي بين دلالات الخبراء وممارسات الباحثين – دار الجامعة الجديدة للنشر – الاسكندرية – 2007.

25. محبات أبوعميره: أسئلة عن أزمة البحث التربوي: جريدة الاهرام عدد 26 مارس 2004 متاح على ARTS10.HTM/26/3/http://yyy.ahram.org.eg/archive/2004

26. محمد الأحمد الرشيد، عبد الرؤوف العاني: البحث التربوي أزمته، نواقصه، مقترحات تطويره – متاح على: http://www.abegs.org/Aportal/Research/GolfResearchDetails?id=56

27. محمد الدريج: البحث الإجرائي، تحسين للممارسات التربوية للمعلمين .http://www taalimnet.com/opinion/studies/666.html

28. محمد سكران: البحث التربوي من منظور نقدى – التربية المعاصرة – رابطة التربية الحديثة بالقاهرة – السنة الثالثة – العدد الثامن – سبتمبر 2010.

29. المنهج النقدي في البحث التربوي- جريدة الأهرام – السنة 127 العدد 42788 30 يناير 2004- مؤسسة الأهرام بالقاهرة.

30. محمد عبد الخالق مدبولي: إدراك المعلمين للعلاقة بين البحوث الإجرائية والنمو المهني دراسة ميدانية .

31. محمد عبد الرحمن اسماعيل: أهمية التأليف المشترك للبحوث العلمية- التنمية الادارية – معهد الادارة العامة بالمملكة العربية السعودية العدد 113 محرم 1435هـ.

32. محمود ابو زيد ابراهيم: ازمة البحث التربوي، دراسة تحليلة فى بحوث المناهج – مجلة التربية المعاصرة – رابطة التربية الحديثة بالقاهرة – العدد الرابع – 1986.

33. محمود حسن الأستاذ: النسق القيمي البحثي المصاحب لإنتاج الخطاب التربوي الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا كمؤشر لجودة التعليم في الجامعات الفلسطينية – ورقة علمية مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة 3-2004/7/5.متاح على .http://www qou.edu/homePage/arabic/qulityDepartment/qulityConfernce/pepars/session2/mahmod.htm

34. موضي بنت صقر التمياط: توصيات البحوث التربوية ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر المشرفات التربويات: دراسة ميدانية في مدينة الرياض – رسالة ماجستير – كلية العلوم الاجتماعية بالرياض – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- 1428ه

35. مهنى محمد ابراهيم غنايم: الانتاج العلمى التربوي فى البيئة العربية، الواقع والمامول – مجلة الثقافة والتنمية – السنة 15 – العدد84 سبتمبر 2014.عدد خاص يضم بحوث المؤتمر العلمي العربي الثامن، الدولي الخامس – الإنتاج العلمى التربوي فى البيئة العربية القيمة والاثر – جامعة سوهاج 27/26 ابريل 2014

36. هانى عبد الستار فرج: بنية البحث العلمي التربوي، رؤية فلسفية- ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمى الذي نظمته كلية التربية جامعة الأزهر بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية – القاهرة فى الفترة من 17-19 فبراير – 2007.

37. حال المعرفة التربوية، موقف فلسفي من الأطروحات العلمية في ميدان أصول التربية- ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الذي تنظمه كلية التربية - جامعة طنطا بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة تحت عنوان « حال المعرفة التربويَّة المعاصرة : مصر نموذجاً «فى الفترة من 2 ـ 3 نوفمبر 2010.

38. هاني محمد يونس موسى: دور الجامعة في تطوير البحث العلمي كمدخل لتحقيق مجتمع المعرفة: دراسة في المعوقات وإمكانية التأسيس بحث مقبول النشر بمجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مجلد 24، ع 2، 2014م

39. Gomaa S. Tohamy: Quality of Educational Research in Egypt – Theory and Practice http://www.eeraecer.de/index.php?id=421للهAction=showContributionDetailللهconferenceUid=2للهcontributionUid=2214للهcHash=b0f1c4414790bf01ef017dc5bff68192، 4790bf01ef017dc5bff68192،

40. Joshua، John: «The Philosophical and Sociological of Educational Research»، Paper Presented at the A. A. R. E.، Annual Conference، Adelaide، 29 November: 3 Decemer، 1998، University of Melbourne، P. 13، available at: http://www. aare.edu.au/ 98pap/jos98386htm.

الدور التنموي للجامعة العراقية
تحديات وفرص

أ.د. عدنان ياسين مصطفى

أستاذ علم اجتماع التنمية
جامعة بغداد

yasinadn@yahoo.com

الدور التنموي للجامعة العراقية
تحديات وفرص

(في حقب التغير السريع المتلاحق لن تزدهر إلا تلك المؤسسات الجامعية التي يغامر أهلها بعملية التغيير)

جيمز ديوديير ست
رئيس جامعة شيكاغو

أ.د. عدنان ياسين مصطفى
أستاذ علم اجتماع التنمية - جامعة بغداد

مقدمة: يمر العالم بتأثير ثورة الاتصالات والانترنيت بمرحلة يطلق عليها مجتمع المعلومات العالمي (Global Information Society)، إذ يرى أصحاب الفكر التنموي أنه يمكن استغلاله في بناء مجتمع معاصر مغاير تماما لسوابقه، هو مجتمع المعرفة (Knowledge Society). وان بناء هذا النموذج في البلدان النامية يشكل تحديا هائلا بكل المقاييس، لعل أول ما يتطلبه، استغلال الموارد والطاقات التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتضييق الفجوة المعرفية التي تهدد المجتمع الإنساني وتعرقل مساعي التنمية المستدامة.

ويشكل التعليم، وخصوصا التعليم العالي، أحد الحلقات المفصلية لتمكين البلدان النامية لإقامة مجتمع المعرفة كمحور للنهضة. إذ تزايد الاهتمام في العالم اليوم بموضوع توظيف التعليم العالي كقناة إنتاجية وتنموية، إلى الحد الذي أصبح فيه تقويم فعالية التعليم العالي يعتمد بشكل أساسي على ملائمة أهدافه لمتطلبات التنمية الشاملة في البلد الذي يمارس فيه التعليم وظائفه ومدى قدرته على مواجهة التحديات المختلفة. وبات

من المسلم به أن الجامعة الحديثة لم يقتصر دورها على مواجهة التحديات الآتية فقط، بل صار يمتد إلى ممارسة الاستشراف والتنبؤ بالتحديات المستقبلية واتخاذ الإجراءات اللازمة لمجابهتها قبل حدوثها. وان الجامعات تقوم بدورها في التنمية من خلال قيامها بأدوار متعددة ومتشعبة من أهمها الإسهام في تنمية الأفراد تنمية كاملة وشاملة، وهذا يعني أن تنمية الموارد البشرية وزجها في المجالات الإنتاجية بشكل فاعل، وهذا الجانب بالذات أعطي أهمية كبيرة من قبل خبراء الإنتاج والتنمية والمختصين.

فهل تحقق الجامعات في العراق اليوم هذا الدور التنموي؟

إن هذه الورقة تحاول أن تطرح تساؤلات منها:

- ما هو المسار الواقعي للنهوض في التعليم العالي في العراق؟ من أسفل؟ أم من أعلى؟.
- كيف يكون التعليم العالي سبيل العراق الحقيقي إلى التحديث؟.
- لتعليم العالي، هو قضية أمن إنساني مجتمعي بالدرجة الأولى، فهل يشمل ذلك البعد التربوي -السلوكي -القيمي- المهاري؟.
- هل فشل نظام التعليم العالي الحالي في القدرة على تنمية الحراك الاجتماعي في المجتمع؟.
- هل التعليم العالي في كل مراحله في العراق في حاجة إلى تغيير المناهج جذريا؟
- هل يوجد لدينا إستراتيجية متكاملة للنهوض بالتعليم العالي في العراق؟.
- هل يحمل المستقبل ازدواجية في نظام التعليم، تعليم عام وتعليم خاص(مميز)؟.
- هل المهم أن نقارن بالإنفاق على التعليم أم بالمنتج من العملية التعليمية بكل المراحل؟.
- هل المؤشرات التي تقيس أداء النظام التعليمي في الجامعة حاليا في ظل شروط جديدة لأسواق العمل والاشتراطات الواجب توافرها في الكم المتراكم من خريجي المراحل المختلفة؟.

إن السبيل لتحقيق النهوض العلمي في الجامعات العراقية، عنوان ورقتنا هذه، ينطوي على إقرار بتراجع المسار العلمي ليس في جامعاتنا فحسب، بل وفي كل المستويات العلمية، وانحسار دوره، وتعثر أدائه، وأدواته في آن، وبالتالي فهو حديث نقدي بالدرجة الأولى.

غير أن النقد هنا لا ينطلق من مواقع الإحباط والانكسار أو التشهير، بل من مواقع الثقة بالطاقات الكامنة الخلاقة، المنجزة، المبادرة إذا أحسن استخدامها وتوظيفها، إذا توفرت لها الشروط الموضوعية. ومن منطلق التمسك بالثوابت العلمية التي ترجمتها الجامعات العراقية في تاريخها المعاصر، وشهدت أبهى أيامها وأجمل عطاءاتها.

أولا: التعليم وتحديات المستقبل:

إن الزمن لا يعرف التوقف، ومن لا يتقدم لا يبقى في موضعه النسبي إنما يتخلف. وفي عالم يتغير بإيقاع غير مسبوق، تصبح معرفة آفاق واحتمالات المستقبل عنصرا حاسما من عناصر القدرة على الفعل الهادف والمؤثر، ويجعلنا نعيش في عصر التجدد والتحول. وحين ينتقل الناس ويتجددون يأخذون معهم خزينا من القصص عن فشلهم ونجاحهم في السابق ويقارنون أنفسهم بالآخرين، وهم يعلون من شأن القيم الأخلاقية ويبحثون عن أمل متجدد. واليوم ونحن نعيش تحت سقف واحد في قرية كونية عالمية يشكل فيه الاعتماد المتبادل حياتنا المستقبلية، علينا إن نتخذ القرارات في الوقت المناسب، كما يجب أن ندخل مفهوما جديدا هو "أخلاقيات الزمان والمكان" وإلا فالأحداث السلبية تصبح غير قابلة للانعكاس، وتقودنا إلى طريق اللاعودة.

وفي مواجهة التحديات الكثيرة لابد من استنهاض التعليم، لاسيما الجامعي كي يقوم بدور رئيس، ولكن قبل ذلك لابد من تحديد التحديات التي تواجه التعليم من أجل المستقبل وهي:

1: التصادم بين العالمي والمحلي، ففي الوقت الذي تحاول فيه العولمة ضبط إيقاع الناس على أنغام التانغو الأمريكي وقولبة المواطن العالمي بمسارات وسياقات محددة، فان الخصوصيات الثقافية والقواعد الشعبية والمكونات المجتمعية ينبغي الحفاظ عليها. فالتنوع الثقافي العالمي الثري الذي تشكل عبر آلاف السنين سيكون مهددا بهيمنة ثقافة واحدة ربما تجعل العالم رتيبا ومملا، الأمر الذي يتطلب وضع نظام تعليمي يتفهم ويقدر الثقافات الأخرى، كي نتفادى هيمنة الثقافات الدخيلة .

2: التوازن بين الأصالة والمعاصرة ، أو بين العراقة والحداثة، لقد أسهمت التغيرات الهائلة التي تمخضت عن الاندلاع المعرفي الناجم عن ثورة المعلومات والاتصالات والتي أنتجت مجتمع المعلومات العالمي، في خلق نموذج متكامل له أبعاد سياسية واقتصادية وثقافية. وستساهم ثورة المعلومات في الوصول إلى ما كان يصعب الوصول إليه وتشمل ما كان مستبعدا، لكنها ستتدخل بشكل مباشر أو غير مباشر في خصوصياتنا. فهي ستعيد

تقسيم العالم من جديد إلى، أغنياء المعلومات وفقرائها، وبالتالي فان المعرفة والحصول على المعلومات سيكونان المعايير الرئيسية التي ستتحكم بالتقدم وتسود اقتصاد السوق العالمي. إن هذه المتغيرات ستنقل العالم من بيئة طبيعية Natural Environment إلى Virtual Environment ، مما يجعل وسائل الإعلام المتعددة المتفاعلة فيما بينها(Interactive Multimedia) و الجامعة الافتراضية) Virtual University) ستغير مفهوم الجامعة الذي لدينا اليوم بأكمله. إذ سيكون بالإمكان القيام بعمليات جديدة للتعلم ، والحصول على التعليم لمدة طويلة ، ربما يستغرق مدى الحياة، وكذلك نيل مستويات دولية مختلفة من الشهادات : كل ذلك يمكن أن يتم داخل المنزل من خلال كلمات وصور وأصوات تأتيك على شاشة الحاسوب عند استخدام أحدث ما وصلت إليه التكنولوجيا من طرق التعلم المتفاعل (Interactive Learning) ، والتي جرى تصميمها من قبل نخب من المفكرين والباحثين في شؤون المعرفة.

ينبغي ان نطبق نظريات ومناهج سوسيولوجيا العلم لكي نبحث المجتمع العراقي ونعرف ما هي المعوقات الحقيقية الموجودة

3: التوازن بين الأهداف الطويلة والأهداف القصيرة الأمد: وقد جرى التأكيد على هذه القضية منذ مطلع التسعينات من القرن الماضي، بعد أن أدركت العديد من بلدان العالم المخاطر والتحديات الناجمة عن تبديد الموارد والتفريط باستحقاقات الأجيال القادمة، فانطلقت فكرة التنمية البشرية المستدامة(Sustainable Human Development) لتؤكد أهمية التوازن بين الأهداف القصيرة والبعيدة للمحافظة على الموارد الطبيعية والحد من تبديدها ، ويدخل في هذا المجال القضايا المتعلقة بظاهرة الاحتباس الحراري، والغازات المنبعثة من البيت الزجاجي، والتصحر، والفقر، والتضخم السكاني، التي تهدد نظام إسناد الحياة على الكرة الأرضية.

4: افتقاد التعليم إلى الرؤية الإستراتيجية Strategic Vision، وقد حلت هذه الكلمة في الأدبيات الحديثة محل مفهوم قديم اسمه المشروع الحضاري. يكشف هذا عن غياب رؤية محددة للتعامل مع المتغيرات العالمية.

5: الافتقار إلى سياسة تكنولوجية محددة، ذلك أننا لم نحدد بعد أولويات مبادراتنا التكنولوجية، فلا توجد سياسة تكنولوجية فيها منطلقات محددة وأهداف ووسائل. ليست لدينا سياسة محددة للبحث العلمي، العلماء والباحثين الموجودين في العراق استثمرت في إعدادهم الأكاديمي ملايين الدولارات، وفيهم كوادر قادرة وتستطيع أن تنتج على أعلى

مستوى، ولكن البيئة الاجتماعية والثقافية لا تسمح لهم بالإنتاج. وهنا ينبغي ان نطبق نظريات ومناهج سوسيولوجيا العلم لكي نبحث المجتمع العراقي ونعرف ما هي المعوقات الحقيقية الموجودة.

6: التحدي بين المنافسة والمساواة في الفرص، مع إن المنافسة ضرورية للتنمية وتحقيق الكفاءة والجودة والتنوع في المواد، لكن كيف يمكن أن نبرر التباين الصارخ بين عالم الشمال وعالم الجنوب. إذ يتمتع 20% فقط من سكان دول الشمال بحوالي 80% من موارد الأرض.

7: الخلل بين الطلب والعرض، فكثيرا ما يلجا التنفيذيون إلى الاعتماد على خبراتهم أو على ضغوط سياسية في اتخاذ قرارات أو حل مشكلات دون طلب على البحوث التي تقتضي هداية خيارات القرار؛ أي أن القرار في كثير من الأحيان سلطوي فوقي لا علمي. لذلك لجأ الباحثون من ناحية إلى الاعتماد على خبراتهم، أو تصوراتهم في اختراع مشكلات من عندهم لإجراء بحوثهم. ومن هذا النوع كثير من بحوث درجات الماجستير والدكتوراه، والتي لا تتشابك مع الواقع أو لا علاقة لها بمجرياته ومشكلاته ومطالبه الحقيقية.

السؤال الذي يطرح نفسه هنا: هل نحن بحاجة فعلا إلى الرجوع للأساسيات؟

الجواب نعم.

وهنا نعود إلى فكرة التنمية البشرية المستدامة التي تنظر إلى إن الفقر هو فقر القدرات (الصحية والتعليمية وغيرها). لذا ركزت الأهداف الإنمائية على توسيع الخيارات المتاحة أمام الناس لتأمين حياة طويلة وصحية وخلاقة.

وتأسيسا على ما تقدم ينبغي أن يكون التعليم للجميع؛ على أن يكون ذا نوعية جيدة من أجل تمكين الناس من التعامل مع الأوضاع والمتغيرات الجديدة. ولعل الطريقة الوحيدة في تحقيق ذلك هو أن نقنع أنفسنا والآخرين بأن التعليم هو: أن يتعلم كل إنسان كيف يمكنه أن يتعلم.

وفي هذا الإطار لابد أن نشير إلى توصيات لجنة جاك ديلور التابعة لمنظمة اليونسكو/ الأمم المتحدة، حيث أكدت على أربعة دعامات رئيسية للتعليم من أجل القرن الحادي والعشرين هي:

أ-أن نتعلم كيف نكون.

ب-أن نتعلم كيف نعرف.

ج-أن نتعلم كيف نعمل الأشياء.

د-أن نتعلم كيف نعيش معا.

من هنا فان آفاق التنمية المستقبلية ينبغي أن تركز على قضية: إن نتعلم كيف نعيش معا عن طريق تنمية تفهمنا للآخرين، للتاريخ والتقاليد والقيم الروحية بأننا نسير أكثر فأكثر نحو الاعتماد المتبادل.

إن بذل أقصى الطاقات من اجل اجتناب التخلف عن ركب المجتمعات المتقدمة في ميادين العلم والتكنولوجيا والتعليم هو ما تجسده عبارة «أن نتعلم كيف نعمل» أو «أن نتعلم كيف نعرف». فالجهد المبذول له أهمية اجتماعية فائقة، ذلك أن نصف الوظائف التي تحتاج إلى مؤهلات عالية سوف تكون في الربع الأول من هذا القرن، مرتبطة بالأساليب التكنولوجية الحديثة. وسيظل تشغيل الحاسبات الالكترونية والإنسان الآلي قائما مقام جهد الإنسان في كل ما لا يتطلب قدرة إبداعية. وتظل السمات التي تتميز بها مجتمعاتنا الحاضرة من كونها مجتمعات استهلاكية لا إنتاجية هي التي تحدد بصفة نهائية إيقاع الاقتصاد القومي لهذه المجتمعات. و يتطلب ذلك جهدا استثنائيا طالما أن مجتمع المعرفة يقوم على استغلال المعرفة كأهم مورد لتنمية جميع القطاعات الاقتصادية والنماء الاجتماعي، ويتمحور حول بناء القدرات Capacity Building والتأهيل المهني وجعله مسايرا للظروف الجديدة. إن هذا النمط من المجتمعات يسعى للبحث عن المعلومات وتنظيمها ومعالجتها وتحويلها، والاهم من هذا كله استخلاص المعرفة من كم المعلومات الهائل من أجل تطبيقها لأغراض التنمية الإنسانية. علاوة على ما تسهم به المعرفة في تنمية القطاعات الاقتصادية المختلفة، تمثل صناعة المعرفة قطاعا اقتصاديا قائما بذاته يشمل -على سبيل المثال-البحوث والتطوير، وصناعة البرمجيات، وصناعة الإعلام والإنتاج الإبداعي[1].

وعلى صعيد التعليم والمعرفة فينبغي أن يراعى فيه قدر كبير من التنوع وبشكل متجدد ومستمر بطرح مواد جديدة تدرس بصورة مكثفة على النحو الذي يساير الألوان الجديدة

(1) نبيل علي، إقامة مجتمع المعرفة كمحور للنهضة، المستقبل العربي، العدد 342، آب (8/2007)، ص116-83.

من المعارف وطرق تطبيقها العلمي. أما الوظائف الجديدة فسيكون طرحها مستجيبا للتغير العميق الذي يطرأ على سوق العمل التقليدية والعقول الالكترونية خير حليف للمتغيرات الجديدة، وصولا إلى خطط تعليمية مرنة إلى أبعد حد.

إن ذلك يتطلب درجة عالية من الاقتدار من قبل المسئولين التنفيذيين لاتخاذ القرارات المناسبة بكفاءة وسرعة، ومن اجل هذا ينبغي أن نعزز قضية الثقة في كل جوانب العملية. وبهذا نشير إلى كتاب فرانسس فوكوياما الذي نشره في مطلع عقد التسعينات من القرن الماضي بعنوان» الثقة فضيلة اجتماعية منشئة للازدهار».

و تدلنا تجارب دول النمور الآسيوية أن البناء الثقافي والعلمي للموارد البشرية هي العامل الحاسم في خدمة التغيير الشمولي. إذ ظل الجامع المشترك بين التجارب الآسيوية هو التركيز على الإنسان الحر، والمؤمن بقدرة شعبه على مواجهة التحديات. وهو مؤهل للاستجابة على التحدي الحضاري بعد تملكه للعلوم العصرية، و التكنولوجيا المتطورة.

<< المعرفة في العصر الراهن من تطور البشرية، هي سبيل بلوغ الغايات الإنسانية الأخلاقية الأعلى: الحرية، والعدالة، والكرامة الإنسانية

من هنا فان المسار ألتأريخي للمجتمع يتطلب إعداد العلم والتكنولوجيا من أجل التنمية المستدامة. وبذلك ينبغي أن تشكل قضية تهيئة الموارد البشرية لمواجهة تحديات المستقبل الأولوية القصوى في كل خطة. لان التنمية في المستقبل ستكون مكثفة بالمعرفة ومبنية، بصورة خاصة، على أسس علمية متينة، والتعليم ذو النوعية العالية هو الوسيلة لبلوغ مثل هذا الهدف.

ثانيا: الفجوة المعرفية

يعد اكتساب المعرفة أحد الاحقيات الإنسانية الأساسية التي يكون للبشر حق أصيل فيها لمجرد كونهم بشرا. ويعد اكتساب المعرفة كذلك سبيلا للتنمية الإنسانية في جميع مجالاتها. فالتنمية الإنسانية في الجوهر، هي نزوع دائم لترقية الحالة الإنسانية، من أوضاع تعد غير مقبولة في سياق حضاري معين إلى حالات أرقى من الوجود البشري، تؤدي بدورها إلى ارتقاء منظومة اكتساب المعرفة.

من هنا يمكن القول أن المعرفة في العصر الراهن من تطور البشرية، هي سبيل بلوغ الغايات الإنسانية الأخلاقية الأعلى: الحرية، والعدالة، والكرامة الإنسانية. وفي

المجتمع العربي عموما، والمجتمع العراقي خصوصا، فان تعزيز الأبعاد الثقافية المعرفية، المرتبطة بقضايا التنمية، تكتسب أهمية قصوى، إذ أن نقل القضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية إلى حيز النقاش-ومن ثم الفعل-المجتمعي، تكسبها دفعا للأمام. إلا انه ينبغي، مع ذلك، الاعتراف بوجود مشكلتين مرتبطتين تكبحان هذا التوجه: تتمثل الأولى منهما بالإطار المعرفي السائد والقائم على ثقافة ترزح تحت مخلفات الماضي. أما الثانية فتتمثل في عدم فاعلية منظومات اكتساب المعرفة في المجتمعات العربية عموما.

إن تسارع التقدم العلمي بفضل ثورة الاتصالات والمعلومات زاد من اتساع الفجوة المعرفية بين أولئك الذين يولدون المعرفة وبإمكانهم الوصول إليها وبين بقية الناس، وخصوصا في بلدان الجنوب، مما يتطلب حشد كل الطاقات والإمكانات واستغلال الموارد التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لجسر الفجوة المعرفية التي تعمل على تصدع المجتمع الإنساني، الأمر الذي يدفع بالتعليم والمجموعة العلمية للالتحام مع التيار الرئيسي حيث ستعم المنفعة البشرية جمعاء. من هنا فلابد إذا من إقامة توازن بين ثوابت الأصالة ومعطيات الحداثة، وكذلك توازن بين الكرامة الإنسانية وحرية البحث والتضامن الإنساني كي نتغلب على سوء التنمية ونحسن نوعية الحياة ووضع البيئة.

وهنا نجد من المناسب أن نفرق بين مجتمع المعلومات Information Society ومجتمع المعرفة Knowledge Society. الأول يركز على النسق التكنولوجي الاتصالي، أما الثاني، فهو مفهوم أعمق واشمل يقوم على استغلال المعرفة كأهم مورد لتنمية جميع القطاعات الاقتصادية والنماء الاجتماعي بصفة عامة. ويتمحور مجتمع المعرفة حول بناء القدرات Capacity Building للبحث عن المعلومات وتنظيمها ومعالجتها وتحويلها والاهم من هذا كله استخلاص المعرفة من كم المعلومات الهائل من اجل تطبيقها لأغراض التنمية الإنسانية. فضلا عما تسهم به المعرفة في تنمية القطاعات الاقتصادية المختلفة، تمثل صناعة المعرفة قطاعا اقتصاديا قائما بذاته، يشمل-على سبيل المثال: -البحوث والتطوير، وصناعة البرمجيات، وصناعة الإعلام والإنتاج الإبداعي[2].

إن مجتمع المعرفة يتجاوز النفاذ إلى المعلومات وإتاحتها للجميع، إلى تحويلها إلى موارد ملموسة من المعارف النظرية والتطبيقية والأساليب الهندسية والتكنولوجية والتنظيمية التي تسهم بصورة مباشرة في التنمية المستدامة للمجتمع، وتضمن توفير الاحتياجات

(2) نبيل علي، المصدر السابق نفسه، ص84-83.

الضرورية وتكفل الحريات الأساسية للجميع[3].

لذا فان شروط بناء مجتمع المعرفة يتطلب توفر شروط ومقومات عديدة على نطاق بالغ الاتساع، يكاد يغطي جميع جوانب المنظومة المجتمعية، والتي تشمل أمور السياسة والاقتصاد والتعليم ومنظومة القيم والمعتقدات والعلم، والتكنولوجيا، والإعلام، وكذلك العلاقات التي تربط المنظومة بخارجها. ولكل جانب من هذه الجوانب أبعاده التنموية التي طرأت عليها تغيرات جذرية بفعل المتغير ألمعلوماتي.

ثمة قضية تجدر الإشارة إليها، هو أن تكنولوجيا المعلومات أدت إلى تقليل كلفة أدوات إنتاج العلم وعلى رأسها الكومبيوتر الذي حقق في هذا المجال المعادلة الصعبة: تناقص الكلفة مع زيادة الإمكانات، وتوافر المعامل الافتراضية Virtual Lab. التي لا تقارن كلفتها بكلفة المعامل الحقيقية الباهظة التكاليف[4]. من هنا فإننا بحاجة اليوم إلى تصنيع الإنسان المبدع المنجز المبادر. ويشهد تاريخ العلم أن كثيرا من انجازاته الضخمة تمت بوسائل رخيصة. ونكتفي بالإشارة إلى ثلاثة أمثلة بسيطة هي:

الأول: نموذج الحلزون المزدوج الذي بناه واطسون وكريك من شرائح الصفيح والأسلاك.

الثاني: الرياضيات البيولوجية Bio math التي دشنها كيلر وسيغلز باستخدام الورقة والقلم.

الثالث:عصيات كوخ التي اكتشفها العالم كوخ بإمكانات بسيطة معروفة.

وكيف لنا لن ننسى أن الكثير من انجازات صناعة الكومبيوتر والبرمجيات تمت في الكراجات والإنفاق. والتوقعات الحالية تؤكد إن الإنسان سيتمكن قريبا من شراء جهاز تحليل شخصي لتحديد تتابعات حامض ال D.N.A .

في إطار ما تقدم، وما دمنا نعيش في عصر المعلومات، ينبغي أن يكون المجتمع العراقي قادرا على التفاعل مع معطيات الثورة المعلوماتية وان يكون هدف مؤسساته التعليمية والبحثية تحقيق تفاعل ايجابي مع مجتمع بالمعلومات، فليس من قبيل المصادفة أن البلاد الغنية والمتقدمة هي تلك التي تتمتع بغنى ووفرة في مصادر المعلومات، والعكس صحيح، فحيثما تندر المعلومات يزداد الفقر والتخلف. فالمعرفة لن تكون أساس القوة فقط وإنما

(3) المصدر السابق نفسه، ص84.
(4) المصدر السابق نفسه.

أساس الرخاء أيضا. وهنا لابد من الاعتراف إن المستخدمين لأجهزة الحاسوب من قبل أساتذة الجامعة في العراق لا يزال محدودا، ولا يقارن بمستوى مستخدمي الحاسوب في البلدان المتقدمة، ومن ثم يجب ألا ندخر جهدا في صنع مجتمع غني بالمعلومات إذا أردنا أن نتطور ونتقدم. من هنا ينبغي التأكيد على أهمية: أطلاق حرية التعبير؛ وضمان الحريات الأساسية؛ ووجوب المشاركة الجماعية؛ وضرورة الحشد المجتمعي والتكتل الثقافي والتأكيد على أهمية التكامل المعرفي. لقد بات واضحا ان ثورة المعلومات أكدت سطوة المعرفة العلمية والتكنولوجية، مفضلة إياها على غيرها من صنوف المعرفة، مثل المعرفة المحلية، والمعرفة الذاتية، ومعرفة الخبرات العلمية، ومعرفة التقاليد الشفهية.

من هنا فان الفجوة المعرفية تمثل الهوة التي تفصل بين العالم المتقدم والعالم النامي من حيث قدرته على تفعيل دورة اكتساب المعرفة المشار إليها آنفا لتحقيق أغراض التنمية وبناء القدرات الذاتية لاقتفاء موارد المعرفة وتوظيفها وإنتاجها، وتقاس الفجوة المعرفية بعدة مؤشرات منها:

- نسبة عدد العلماء والمهندسين إلى إجمالي عدد السكان.
- عدد براءات الاختراع والتراخيص الممنوحة والبحوث المنشورة.
- نسبة الالتحاق إلى التعليم العالي[5].

لقد أظهرت العديد من الدراسات الارتباط الوثيق بين التنمية والمعرفة، وان نجاح عمليات التنمية مرتبط بقدرة الدول على بناء مجتمع المعرفة الذي يمثل فيه التعليم عموما والتعليم العالي خصوصا ركيزته الأساسية. وقد أثبتت دراسة حديثة أجريت لبحث العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي في 66 دولة نامية أن التعليم لا يؤثر بقوة فقط في النمو الاقتصادي، ولكن الاستثمارات بصفة عامة تصبح أيضا ذات أثر محدود على معدل النمو الاقتصادي إذا ابتعد تركيزها عن الاستثمارات في التعليم. وهنا لابد من القول إن مفهوم التربية من أجل التنمية المستدامة لم يعد خيارا فحسب بل بات أولوية ملحة. ومن هنا جاء اعتماد الأمم المتحدة للعقد العالمي للتربية 2005-2015 من أجل التنمية المستدامة[6].

إن النهوض المجتمعي الذي تحقق في تجارب التحديث الآسيوية انطلقت أساسا

(5) نبيل علي، المصدر السابق نفسه، ص86.
(6) المصدر السابق نفسه، ص98.

من إصلاح البنى التعليمية والتربوية والثقافية الذي أسس لحداثة غير قابلة للارتداد. لقد أصبح التعليم الهاجس الأول للإنسان في دول النمور الآسيوية، فحب العلم والمعرفة والاهتمام المجتمعي بقضية التعليم جعلها تعيش نشوة هذه الرؤى والأحلام وتعمل بشكل دؤوب نحو تحقيقها. ويذكر الدكتور عبد العزيز الحر في كتابه التربية والتنمية والنهضة، انه أثناء زيارته لمعهد تطوير التعليم بكوريا، سأل مدير المعهد: ما أكبر إشكالية تواجهونها في تطوير التعليم في كوريا فقال: مبالغة الشعب الكوري في قيمة التعليم، ... وهذا قد تسبب في زيادة الأعباء النفسية والضغوط الاجتماعية على الأطفال وتسبب في تحميل ميزانيات الأسر لأعباء مالية كبيرة تدفع للتمدرس خارج المدرسة لتغطية دروس خصوصية أو دراسة مواد إثرائية وغيرها[7].

ثالثا: الجامعة والمتغيرات المجتمعية العالمية:

إن التغيرات الكبرى التي يشهدها العالم في الفكر التربوي كجزء من الثورة العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية، التي تضخ متغيرات العولمة بتوجهاتها الحداثية وما بعد الحداثة تتطلب المراجعة لكثير من قضايا المنظومة التعليمية، سواء في وظيفة التعليم وأهدافه، وفي إتاحة الفرصة للجميع ذكورا وإناثا، وتوفير تعليم متميز للجميع، وفي تغيير دور الأستاذ والجامعة، وفي النقلة من التعليم والتدريس إلى التركيز على التعليم ومصادره المتعددة.

إلى تطوير المناهج والتكامل فيما بينها، إلى قضايا تعليم اللغات الأجنبية مع الاهتمام باللغة القومية، إلى تكوين الفكر العلمي الناقد المبدع. كل ذلك يتطلب تصحيح وضع التعليم ومخرجاته في مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل بغرض الاهتمام بعمليات البحوث في مختلف المواقع الإستراتيجية للتطوير ليكون التعليم الجامعي أداة فعالة في تكوين الثروة البشرية وارتفاع معدلات إنتاجها، وتطوير وعيها لتنمية خصائصها ومقومات إبداعاتها العلمية والثقافية في تفاعلها مع معطيات الحضارات العالمية. انطلاقا من هذا التصور يمكن تحديد أهم المتغيرات تتحكم في أوضاع التعليم في بلداننا وهي:

1 - المسألة الديمغرافية -(مجتمع فتي ونسبة إعالة مرتفعة):

تشكل المسألة الديمغرافية وتزايد حجمها العددي إحدى التحديات في مستقبل التعليم العالي في جميع البلدان النامية. إذ يصل مجموع سكان العراق حاليا، حسب تعداد 1997 بحدود 25 مليون نسمة، ويتميز ببنية شبابية كبيرة الحجم في الفئة المناظرة للتعليم

(7) الدكتور عبد العزيز محمد الحر، التربية والتنمية والنهضة، بيروت، الطبعة الأولى 2003، ص 133.

الجامعي. ويكفي أن نشير إلى أن نسبة السكان في عمر 19 سنة أو أقل حوالي 50% من مجمل السكان[8].

وتساهم كل من نسبة الخصوبة المرتفعة وانخفاض نسبة الوفيات بين الأطفال في تشكيل أحد أبرز الخصائص السكانية في العراق، وهي اتسام المجتمع بأنه مجتمع فتي، حيث يشكل الأفراد في عمر 15-64 سنة عام 2004 حوالي 47% من السكان[9]. ويعود ذلك إلى العدد الكبير للنساء في عمر الإنجاب. ويبلغ عدد الأسر في العراق (4،252،000) أسرة، ويرأس الأسرة الذكور في 89% منها، والإناث في 11% منها. ويعيش أكثر من ثلثا السكان في المناطق الحضرية حيث بلغ 76.1%، أما الثلث الباقي فيعيش في المناطق الريفية. يبلغ العمر المتوقع لدى الولادة 59.2 سنة للرجال و62.3 سنة للنساء، وذلك حسب تقديرات تقرير التنمية البشرية 2001 (UNDP) وتختلف قليلا عنها تقديرات وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي حيث قُدر العمر المتوقع لدى الولادة بـ 58 سنة للرجال و59 سنة للنساء[10].

لقد أثرت سنوات الحصار وما تبعها من ظروف احتلال وبشكل كبير على أوضاع المجتمع العراقي، ونتج عن ذلك انخفاض منزلة العراق بين الدول حسب تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي للتنمية البشرية من المرتبة 67 بين دول العالم في عام 1991 إلى 131 في عام 2013[11].

>> **الاقتصاد المعولم لم يفشل فحسب في تحقيق مستوى مرتفع من النمو، والحد من ظاهرة البطالة، بل انه قد أطاح بكل المكاسب الاجتماعية القديمة**

من جانب آخر ظلت نسب القبول في الجامعات العراقية منخفضة تقدر بنحو 14%، وهي اقل بكثير من المعدلات العالمية التي تقدر ب 27%، بلغت نسبتها للإناث 13% مقارنة بالذكور 16%. وقد سجلت أعداد المتقدمين لعملية القبول المركزي ارتفاعاً من 88837 في عام 2010/2009 إلى 112019 في عام 2011/2010 (زيادة بنسبة 26%)[12].

---

(8) وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي بالتعاون مع الأمم المتحدة، مسح الأحوال المعيشية في العراق 2004، ج2، ص18.

(9) المصدر السابق نفسه.

(10) الصحة في العراق، 2003. للمزيد من التفاصيل أنظر: الدكتور علاء العلوان،

(11) United Nation Development Programme. Human Development Report. 2001.

(12) وزارة التخطيط، خطة التنمية الوطنية 2017-2013، فصل التنمية البشرية والاجتماعية.

2 - قوى السوق وثقافته:

لا شك إن المفاعل المفصلي الذي يلعب دورا حاسما في المتغيرات المجتمعية الحالية بما فيها الجامعة، هي قوى السوق العالمية، أو ما تسمى أذرع العولمة (البنك الدولي، صندوق النقد الدولي، الشركات متعددة الجنسيات ومنظمة التجارة العالمية) لتشكل عاملا ضاغطا من أجل التحول من مفهوم الجامعة الحالي إلى جامعة المستقبل المتوقع على الأفق الزمني القريب والبعيد.

ولعل أهم ما تميزت به جامعاتنا عند نشأتها أنها تشكلت في سياق ليبرالية صفوة تنشد المعرفة من أجل المعرفة والاستنارة، ممتزجة مع معارك الاستقلال والتحرر الوطنية واعتبار الجامعة رمزا لتأكيد السيادة الوطنية، ثم انتقالا بتوجهها إلى مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، لتركز اليوم على مطالب سوق العمل كما هو الشأن في جميع البلدان النامية الأخرى.

وبعد أن كانت قوى الثقافة في المجتمع التقليدي تلجم آليات السوق وتحد من شراهة الربح، أدت الليبرالية الجديدة إلى هيمنة السوق العالمية والاقتصاد الحر، ومؤسساته الدولية، مما ترتب عليه احتدام التنافس، إلى التسابق المرعب نحو الربح، ومزيد من الأرباح، وإلى «تسليع» كثير من القيم ومقومات الحياة.

إن الاقتصاد المعولم لم يفشل فحسب في تحقيق مستوى مرتفع من النمو، والحد من ظاهرة البطالة، بل انه قد أطاح بكل المكاسب الاجتماعية القديمة وألقى بفئات متعددة إلى حافة الفقر. وليس من باب المبالغة القول إن أخطر النتائج سلبية في المجال الاجتماعي هو سحق الطبقة الوسطى ودرجتها إلى حافة الفاقة، وهي صمام الأمان في المجتمع التي تشكل النواة الصلبة للمجتمع المدني. وباتت قوى السوق تفرض مستوياتها ومواصفاتها العالمية في كل مجالات العمل والأداء والقدرة على الدخول والمنافسة في السوق العالمية بل وفي السوق المحلية أيضا، إن ذلك يتطلب مستويات عالمية من المعرفة تستوعب الثورة المعرفية الجديدة والمتجددة، وتوظيف آلياتها التكنولوجية المتقدمة. كما يعني ذلك أيضا فرص عمل اقل أمام المرأة وذوي القدرات المحدودة.

3 - كلفة التعليم الجامعي:

يمكن القول أن أغلى استثمار في العالم هو استثمار العقل البشري. وقد شهد قطاع التعليم في العقدين الأخيرين ارتفاعا سريعا في تكاليفه، وسوف تستمر في التزايد مع تنامي الطلب على مستوى التعليم الجامعي الذي يبلغ نصيبه من الإنفاق العام على التعليم

في كثير من الأقطار العربية ما يعادل 30%، أضف إلى ذلك ارتفاع تكلفة التوسع في إدخال تكنولوجيا المعلومات وسيلة ومصدرا في أداء عمليات التعليم والتعلم.

ولعل ما يثير القلق هنا، إن تبني الدولة لثقافة السوق العولمية (الانتقال نحو اقتصاد السوق)، والتي يتم بموجبها انسحاب الدولة من تأمين العديد من المتطلبات الأساسية للمجتمع بغية التخفيف من أعباء الدولة، ربما يهدد مجانية التعليم الجامعي الرسمي، من خلال استرداد التكلفة من المنتفعين بهذا التعليم، ومن ضرورة المشاركة المجتمعية بغية الإسهام في الموارد الحكومية للأنفاق عليه.

إن هذه السياسات تتعارض مع مبدأ حق التعليم للجميع، فضلا عما يصاحبها من مخاطر على نمو مجمل الكفاءة الإنتاجية لقوة العمل، سيما وان العراق من بين البلدان التي ظل فيها متوسط دخل الفرد متدنيا.

>> **طغيان الجو البيروقراطي الإداري بقوانينه ونظمه ولوائحه وتحكمها في أداء الجامعة لرسالتها، من العوامل المقيدة لفاعلية الأداء الجامعي**

إن ثقافة السوق العولمية قد خفت في تقاريرها وتوجهاتها الدولية والمحلية لحن العدالة الاجتماعية، بينما تعالت أصوات التميز والجودة والإتقان والقدرة على التنافس. وهي قضايا حق قد يراد بها اخفات الصوت الآخر للعدالة.

وختاما يمكن القول إن سياسة التوازن بين الطرفين (العدالة والتنافس) من تحديات التطوير في جامعة المستقبل. ولعل ذلك يتوقف على نتائج ما يتمخض عنه القرار الديمقراطي والوفاق الوطني في هذا الشأن.

رابعا: إشكاليات المنظومة الجامعية في العراق:

لعله من المفيد أن نذكر بإيجاز أهم ما تتعرض له المنظومة الجامعية من خلل وقيود وضغوط:

1 -التآكل في مبدأ استقلالية الجامعة والمركزية المتزايدة للوزارة. إذ تغلب على توجهاتها ما توحي به الأوامر والنواهي الفوقية، وخصوصا فيما يتصل بشئون الضبط والربط لحريتها الأكاديمية في التفكير والتعبير لدى أساتذتها وطلابها. إن فرض الإرادات والتدخل في جميع الحلقات الجامعية يشكل عبئا يقلل من هامش المرونة ويخفض مجالات الإبداع.

2 -طغيان الجو البيروقراطي الإداري بقوانينه ونظمه ولوائحه ومجالسه وتحكمها في أداء الجامعة لرسالتها، يمثل واحدة من بين تلك العوامل المقيدة لفاعلية الأداء الجامعي. وكثيرا ما تطغى الجوانب الإدارية على جلسات مجلس الجامعة.

3 -عدم اعتماد معيار الاقدمية والفترات الزمنية، والكفاءة والتميز والأداء كعنصر حاكم لاختيار القيادات الجامعية.

4 -ثمة إشكاليات تجسدها مستويات الطلبة المقبولين في الدراسات العليا، فالبعض منهم يتهرب من الأساتذة الجيدين، لأن القضية لدى الطالب هي الحصول على الشهادة بأقصر الطرق. وقد أخذت ظاهرة انتشار الجامعات التي لا تتوافر فيها الشروط الكاملة بالازدياد.

5 - ومن الممارسات والآليات التي تخنق الروح الجامعية المنشودة في فضاء المعرفة الجديدة والمتجددة، ما يعرف بالكتاب الجامعي المقرر كمصدر أساسي للمعرفة، مع تقادم مضامينه في كثير من الحالات، واعتباره الأداة الرئيسية للتدريس والتلقين، على الرغم من تحفظ سلفنا من الأساتذة والعلماء على هذه الطريقة، فضلا عن أن ثورة المعلومات والاندلاع المعرفي الذي يشهده العالم اليوم قد أتاح وسائط جديدة لنقل المعرفة واستيعابها، وتحويل نمط التعليم والتدريس إلى نمط التعلم واهتمامات المتعلم، ونقل مركز الثقل من التلقين والحفظ إلى الحوار والتفكير وتنمية الوعي الناقد والخيال المبدع.

6 -ضعف دور الجامعات على الصعيد المجتمعي والوطني: يبدو إن الجامعة شأنها شأن كثير من المؤسسات، قد وقعت في مصيدة ما يطلق عليه (الحقبة الاستهلاكية)، خصوصا في مرحلة التحول السريع و اللا يقين الذي يمر به المجتمع العراقي فقد تحول الأستاذ الجامعي من شخص له مهام معرفية إلى شخص لديه طموحات استهلاكية تتجسد في الاهتمام المتزايد بقضايا العقارات، أو ركوب سيارات فارهة، فاشتغل الأساتذة بالحصول على المكاسب والمقتنيات، فالاختلال العميق في دور الجامعات له علاقة بمنظومة القيم والمثل العليا التي كانت تحدو الأستاذ الجامعي.

7 -غالبا ما يرتكز النظام التعليمي في مؤسساتنا على التربية الامتصاصية وليس على التربية الاستكشافية. فالمتعلم يعد مستهلكا سلبيا للمعرفة، لا يشارك فيها، وهو لا يعد شريكا فاعلا وطرفا معنيا في بناء المعرفة.

8 -يلاحظ أن أولويات الأستاذ الجامعي هي البحث بهدف الترقية، والتدريس بهدف

البقاء وليس بهدف الإبداع، وزد على ذلك أن الظروف البحثية والبيئة البحثية غير موجودة، وما يقوم به الأكاديمي من خدمة للثقافة هو شيء تطوعي. وما يتم في الغرف الصفية لا يصب في نهر الثقافة. علينا أن نعلم الطالب كيفية التعامل مع المعلومة، صحيح إن هناك شريحة من الأساتذة مازالت تؤمن بالكتاب المنهجي والأوراق الصفراء والمحاضرات، ولكن توجد شريحة أخرى تحاور الطالب لتوسع مداركه وآفاقه في عالم يتغير بإيقاع غير مسبوق. ويرتبط بهذا الموضوع توقف بعض أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة عن الإنتاج العلمي بمجرد حصوله على درجة الأستاذية في الوقت الذي يتوقع منه المزيد من العطاء البحثي والعلمي. ولا يفوتنا أن نذكر في هذا المجال إن هناك شعارين يترددان بين أساتذة الجامعات الأمريكية، هما (أنشر أو أختفي Publish or Perish) وشعار (جدد أو تبخر Innovate or Evaporate)[13].

9 – ثمة قضية أخرى تتعلق بالجانب المادي، فالجامعات العراقية والعربية تقع في عداد الأقل حظا. فما هي ميزانية الجامعة قياسا بالجامعات العالمية، ميزانية جامعة كوب نهاكن على سبيل المثال حوالي بليون دولار سنويا[14]. والجامعة عندنا لا تتجاوز ميزانيتها دينار. فكيف تتمكن الجامعة من أداء رسالتها على أكمل وجه، وماذا تفعل لاجتذاب أساتذة وعلماء متميزين يعززون الصرح العلمي للجامعة ويثرون المعرفة العلمية. وكيف تستطيع أن تنهض في ميدان البحث العلمي وما مخصص لا يسد إلا جزءا يسيرا من متطلباته.

10 – محدودية النشاط ألابتكاري: إن تدني تمويل البحث العلمي من قبل القطاعات الإنتاجية والخدمية في المجتمع العربي يفسر، إلى حد ما، محدودية النشاط ألابتكاري فيها، خصوصا إذا أخذنا في الاعتبار إن التمويل الحكومي الذي تصل نسبته إلى 89% من مجمل التمويل يستهلك معظمه في تغطية الرواتب[15].

11 – غياب الوعي المجتمعي بضرورة دعم العلم والعلماء، وعلى وجود حاجة ملحة لتحفيز المجتمعات العربية على النهوض بمسؤولية تنموية لا غنى عنها في دعم أنشطة البحث والتطوير. ففي البلدان المتقدمة يقوم الأغنياء ومؤسسات المجتمع المدني غير

(13) حامد عمار، الإصلاح المجتمعي، اضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية، مكتبة الدار العربية للكتاب: القاهرة، 2005، ص100

(14) المصدر السابق نفسه.

(15) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003، ص 73

الربحية بتمويل مثل هذه النشاطات، كما يقوم القطاع الخاص بتمويل الجزء الأكبر من عمليات البحث والتطوير[16].

12 – في الوقت الذي ينظر فيه إلى التعليم العالي كعنصر أساسي في تحقيق التنمية البشرية كونه الأساس لتمكين الناس وتحقيق تطلعاتهم إلى الارتقاء لمستوى استيعاب متطلبات العصر وتحقيق المنافسة الحضارية مع العالم في ظل مناخ العولمة بفضاءاتها المفتوحة لحركة المنتجات والمعلومات وحتى الكفاءات البشرية في عام لم يعد فيه مكان للعزلة ... لا ترقى بعد إستراتيجيات التعليم في العراق إلى الأخذ الجاد بالاعتبار أهمية تقاسم مسؤولية التعليم الجامعي مع القطاع الأهلي من جهة وضرورة تدعيم ذلك الاتجاه بالاعتراف باستقلالية الجامعات من جهة أخرى ، أما في مراحل التعليم العالي فأن تمويلها لا يختلف من حيث الصفات والخصائص عن التمويل للمراحل التربوية ما قبل الجامعية إلا باستثناءات قليلة ، فهو حكومي المصدر بالنسبة للجامعات والمعاهد الرسمية

هناك إشكالية تتعلق بالإنتاج العلمي في العلوم الإنسانية، حيث تفرض قيود كثيرة وخطوط حمراء متزايدة

13 – ما يتعلق بالترقيات العلمية، إذ جرى مؤخرا تعديلات في وزارة التعليم العالي على آليات الترقية العلمية، ولكنها تحتاج إلى مزيد من التطوير، وبالأخص ما يتعلق ببراءة الاختراع، والنشاطات العلمية والثقافية وكذلك المواقع الإدارية التي يشغلها الأكاديمي. وظلت الاعتبارات التي تعتمد على البحوث المنشورة الأساس الوحيد المعتمد في الترقية العلمية. إن النشاطات المتعلقة بالترقية تحتاج إلى شيء من التطوير تأخذ بالحسبان اعتبارات النشاطات الثقافية والعلمية الأخرى فضلا عن المراكز العلمية والإدارية التي يشغلها المرشحين للترقية.

14 –على الرغم من التوجهات الواسعة المبذولة في إدخال الحاسوب إلى قاعات الدرس كوسيلة للتعلم، إلا إن توظيفه سيظل قليل الجدوى إذا لم يقترن بتنمية طرائق التفكير والبحث العلمي، والتمكين من اكتساب القدرة الفارزة لما تطرحه الشبكات الالكترونية من فيض المعلومات. ومن المعروف أن بها حشودا هائلة من تلال المعلومات تتطلب الحكم على صدقيتها، وفرز ما بها من أتساق وتناقض، وصحيح وزائف، وما هو علمي وتجاري، وما هو أخلاقي وغير أخلاقي.

(16) المصدر السابق نفسه، ص 73.

بيد أن كل هذه القضايا الفكرية والتنظيمية في رسالة جامعتنا المستقبلية ربما لا تحتل ما هو جدير بها من أولوية واهتمام في تكوين عقلية الطالب ومقدراته. ومرة أخرى نقول ما قاله المفكر التربوي البرازيلي (باولو فيري) «إننا نعلم قراءة الكلمة لكي نتمكن من تعلم قراءة العالم».

15 – أما بخصوص مجالات البحث العلمي، والبحوث التي تنتجها جامعاتنا، فلن نجد صورة أو مستوى أفضل في تعرضها للنقد والشكوى من قطاعات التنمية واحتياجات مواقع الإنتاج والخدمات. ومن المعروف أن إنتاج المعرفة الجديدة والمتجددة من خلال البحوث، يعد عاملا محركا رئيسيا لنجاعة مشروعات التنمية. وهي في جميع الأحوال مدفوعة باقتصاديات المعرفة والتنافس في قوى السوق الداخلية والخارجية، وما تفرضه من مستويات معرفية ومهارات بحثية فائقة، وبخاصة في المجالات العلمية والتكنولوجية. وعلى أية حال، فان حصاد جامعاتنا كمراكز للبحوث في مجالات العلوم وتكنولوجيا المعرفة والاتصال وغيرها من التخصصات الحديثة، محدود للغاية، وهو معني بالكم دون النوعية والتأثير والتوظيف في حياة المجتمع. ويشير تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003 (والذي يركز على إقامة مجتمع المعرفة) إلى أن حفز البحث والتطوير يحتاج إلى رغبة سياسية جادة في توطين العلم وتأسيس البنية التحتية اللازمة له، وهو أمر يحتاج إلى مخصصات مالية تفوق ما تنفقه البلدان العربية على البحث والتطوير والذي لا يتجاوز 0.2 من الناتج القومي. وتتفاوت هذه النسبة من بلد لآخر. و للمقارنة نجد أن النسب في البلدان المتقدمة تتراوح بين 2.5% – 5%. من جانب آخر تأتي 89% من الإنفاق على البحث والتطوير في البلدان العربية من مصادر حكومية، وتساهم القطاعات الإنتاجية والخدمية بنحو 3% فقط، بينما تزيد هذه النسبة في الدول المتقدمة عن 50%.[17]

16 –غلبة الكم والحشد في طلاب الدراسات العليا حتى بلغت أعداد المسجلين بهم في جامعتنا لا يتناسب مع الطاقات والإمكانات المتوفرة. وإذا كنا من الداعين إلى التوسع في التعليم الجامعي على مستوى درجة البكالوريوس، باعتبار أن هذه المرحلة قد غدت جزءا من التعليم الأساسي للمواطن في عصر المعلوماتية، إلا أن الضرورة تتطلب التضييق في الأعداد على مستوى الدراسات العليا وشهاداتها. وهذا يعني الارتفاع بمعدلات الالتحاق بها من تقدير متوسط إلى تقدير جيد على الأقل؛ حتى يمكن تركيز الجهود التعليمية في إعدادهم لمهمات البحث الشاقة وتخريج باحثين على درجة عالية من الاقتدار في إجراء

(17) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، المصدر السابق نفسه، ص72.

البحوث؛ كما ينبغي منح التقدير المستحق دون مجاملات للدرجات الجامعية، حيث طغت على التقدير فيها درجة الامتياز وتبادلها مع الجامعات الأخرى.

17 – هناك إشكالية تتعلق بالإنتاج العلمي في العلوم الإنسانية، حيث تفرض قيود كثيرة وخطوط حمراء متزايدة، وكثيرا ما يمنع الباحثين من تناول المشكلات الاجتماعية المتفاقمة والحديث عنها، وكأن بحثها فضيحة، لأنها تقارب الفضيحة فعليا في واقعها. وبذلك تضيع جهود جيل بأكمله من الباحثين الذين يقتصرون على تناول القشور والأمور الهامة بشكل سطحي، والتي نجدها تملأ مجلات البحث الأكاديمي في العلوم الإنسانية، ولا تستخدم لغير أغراض الترقية. وإذا حدث أن تمكن إبداع من الإفلات من هذه البنية المتحكمة بالعقل والآسرة للفكر، فان الرقابة له بالمرصاد على مستوى النشر والتوزيع[18].

18 – انتشار القيم المادية، والتغييرات غير المحكومة التي تطرأ على منظومة القيم، سواءَ على مستوى الفرد او المجتمع تمثل تحدياَ جسيماَ لنظام التربية والتعليم في العراق.

19 –ثمة إشكاليات تتعلق بالمناهج البحثية التي يستخدمها الباحثون في العلوم الاجتماعية، إذ مع تعدد المناهج البحثية في العلوم الاجتماعية والتربية، يسود حاليا استخدام منهج واحد في معظم البحوث، وهو المعروف بالمنهج الامبيريقي على اعتبار انه المنهج العلمي المعتمد اقتداء بمنهج العلوم الطبيعية وفيه تقتصر المشكلة التي يتم تناولها على جزئية صغيرة محددة من المشكلات المجتمعية أو القضايا التعليمية بما عرف بالطريقة الوصفية، من وصف لمفردات الموضوع، واستعانة بأساليب الإحصاء والقياس في المتغيرات. و هو منهج إن صلح في بعض الحالات فانه لا يصلح لمعظمها نظرا لتعقد المشكلات الاجتماعية والتربوية التي لا يمكن اقتطاعها كمفردة مستقلة عن سياقها الكلي.

وهنا تجدر الإشارة أن فهم تلك المشكلات لا يقتصر فهمها على مجرد إعداد استبانه لاستطلاع الرأي من عينة محدودة، متفادية بذلك المناهج العلمية الأخرى التي تحيط بالمشكلة أو مجموعة المشكلات من المنظور التاريخي والاجتماعي والاقتصادي والثقافي، مستخدمة المقاربات التحليلية، والجدلية، والتدبيرية، والتركيبية، وتصور البدائل المتاحة والممكنة. لهذا كله ولغيره، أصبح كثير من بحوث الماجستير والدكتوراه عقيما قليل الجدوى، تجهد نفسها في الوصول إلى نتائج مدركة بالخبرة، ولا تحتاج إلى هذه المظهرية الشكلية

(18) مصطفى حجازي، الإنسان المهدور، دراسة تحليلية نفسية اجتماعية، بيروت، 2005، ص173.

في إجراء البحوث. إن ذلك يتطلب التجديد في أساليب البحث واختيار الموضوعات الحيوية التي تهم الشأن المجتمعي وتواكب التطورات في مجالات المعرفة حتى لا تظل هذه البحوث مركونة في رفوف المكتبات.

خامسا: الجامعة والتنمية:

إن الوظيفة الأساسية للجامعة هي خدمة المجتمع خدمة شاملة. وقد ارتبطت الجامعات في العالم بالتنمية بشكل قوي، وبشكل متصاعد بعد الحرب العالمية الثانية، حيث ازداد ارتباطها بالمجتمع بواسطة البحوث التطبيقية ذات العلاقة، ووجهت الخطط الدراسية نحو الإعداد الهادف للقيام بأعمال موصوفة ومحددة في المجتمع سواء في الصناعة أو الزراعة أو الإدارة.

إن التعليم هو طريق العراق للتحديث، لا سبيل غيره ولا سبيل دونه. من هنا أصبح من المسلم به إن المعرفة هي التنمية، وفي ظل العولمة بات الكلام عن المعرفة Knowledge بوصفها هي الفيصل، وهي العنصر الحاكم في قضية التنمية. حيث إن التنمية هي معرفة، والمعرفة هي تنمية. فلا يمكن تحقيق تنمية حقيقية شاملة للمجتمع بدون المعرفة. وباتت المعرفة تؤثر على مستوى الرفاهية ونوعية الحياة والأجور...الخ، لأنها تتحكم في مفهوم ومستوى الرفاهية، وكيفية تعامل الإنسان مع مدخلات الرفاهية.

لقد أصبحت المعرفة هي أساس النمو الاقتصادي، والتطوير الذي حدث في موقع التعليم ومكانة المعرفة بصفة عامة أنتقل بنا إلى ما يطلق عليه اقتصاد المعرفة Knowledge Economy. وبات اليوم أكثر من أي وقت مضى، إن كل نماذج قياس مصادر النمو تعتبر إن الزيادة في الناتج لا تعود فقط أو بالأساس إلى كمية رأس المال المادي وكمية العمل المستخدمة، ولكن إلى الاستخدام الذكي لهذه الموارد، من خلال المعارف وفي قلبها التعليم.

وعلى الرغم من إن توسيع قاعدة التعليم العالي تعد مسألة في غاية الأهمية، وهي قضية جوهرية في العراق ولكن الموقف يبدو أكثر ارتباكا. البعض يعتبر إن المشكلة تتعلق بعلاقة التعليم بسوق العمل، وهو إن لدينا أعداد كبيرة من طلبة الجامعات، وهذا عكس ما تطلبه التنمية في العراق.

التعليم الأساسي هدف واضح، هو دعامة نظام التعليم مدى الحياة. ولكن الاختلاف في الرواية ينصب على التعليم العالي حينما نقارن بين العراق وكوريا، نجد أنه بكل

المقاييس قاعدة التعليم العالي-من منظور قاعدة رأس المال البشري-ضعيفة.

لقد بات من المسلم به، انه لا سبيل لبناء المهارات والقدرات واستيعاب وتطوير التكنولوجيا إلا من خلال التعليم العالي. فالتعليم عملية مستمرة، وهذا مفهوم سائد، ولم يعد التعليم ينتهي بحصول الإنسان على درجة جامعية، وبعض النخبة المحدودة تكمل دراسات عليا. وبعد الحصول على الدكتوراه، أو الترقي إلى الأستاذية تنقطع صلته بالعلم والتعليم.

إن الآفاق المستقبلية لمسارات التعليم ينبغي أن تستهدف إحداث طفرة ونقلة نوعية في قضية التعليم والحراك الاجتماعي في العراق. التحدي الحقيقي للعراق هو أن يتحقق التحديث من خلال تحقيق هذه الطفرة الكبيرة في التعليم.

هناك علاقة جوهرية بين معدل النمو الاقتصادي ومستوى التعليم وقاعدة رأس المال البشري.

ثمة قضية أخرى تجدر الإشارة إليها، وقد ثبت في العديد من البلدان هو ان التعليم هو الوسيلة الحقيقية لحل مشكلة إعادة توزيع الدخل والتصدي لمشكلة الفقر. وهنك تجربة في العراق في الخمسينات والستينات من القرن الماضي. ينبغي إحداث تغيير في هيكل ونمط توزيع الدخل من خلال إعادة توزيع الثروة والأرض والإصلاح.

إن القضية الجوهرية التي نركز على إثارتها في هذا المجال هو عدم وجود ترابط بين نظم التعليم العالي وخطط التنمية؛ ففي أحيان كثيرة نجد إن النهج الذي يتبعه المخططون في التعليم العالي يبدو غير ملائم ولا يتناسب مع احتياجات التنمية في القوى العاملة؛ وربما يعد هذا احد الأسباب الرئيسة التي تشكل عائقا كبيرا أمام عدم تمكن نظم التعليم من إن تكون أكثر تجاوبا مع حاجات التنمية؛ ونتيجة لهذا الوضع نجد إن هناك فائضا كبيرا في أعداد الخريجين الذين يعانون من البطالة في مجالات اختصاصهم من جهة؛ ونلاحظ من جهة أخرى نقصا كبيرا في أنواع الخريجين الذين نحتاج إليهم في ميادين أخرى. والسبب الرئيسي لهذه المعضلة يكمن في السياسات الحالية للقبول والمعايير التي تتبعها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

على صعيد آخر نجد إن مؤسسات التعليم العالي غالبا ما تركز على القيام بوظيفة واحدة هي وظيفة التعليم، مع بروز نوع من الإهمال في التقدم لوظائف البحث العلمي وخدمة المجتمع التي تعد من الوظائف الأساسية لهذه المؤسسات.

كما نجد انخفاضا نسبيا للجوانب النوعية للنظام التعليمي وانخفاض مستوى الخريجين؛ وعدم قدرة المؤسسات على تكييف مناهجها وبرامجها مع المتغيرات السريعة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والتغيرات التي تحدث في طبيعة المهن في سوق العمل.

من هنا نقول انه في الوقت الذي تتغير فيه الجامعات العالمية بسرعة غير مسبوقة، تبقى جامعاتنا في سمتها المحافظة، مما يضطرها إلى إعادة تأهيل وتدريب العاملين فيها؛ مع ما يعنيه ذلك من تكريس ظاهرة عدم التوافق بين التعليم العالي وحاجات المجتمع الفعلية للتنمية والازدهار؛ وإلى هدر كبير في الجهد والمال؛ وإلى تصاعد البطالة؛ ويدفع الكثير من الخريجين إلى الهجرة طلبا للرزق. هذا دون أن ننسى أن بطالة خريجي الجامعات أقسى من العاطلين من الأميين.

ثمة قضية تجدر الإشارة إليها في هذا المجال، إذ بينما ينشأ الطلب على إنتاج العلم في الدول المتقدمة من قبل القطاع الخاص، وهو ما لا يتوافر في الدول العربية، إذ بموجبها يمكن، أن تكون المؤسسات الأكاديمية: الجامعات والمعاهد ومراكز البحوث بمنزلة حلقة الوصل بين اقتصاد المعرفة والقطاع الخاص، أي التحرك في اتجاه معاكس لذلك في الدول المتقدمة من حيث قيامه على مبدأ العرض من قبل المؤسسات العلمية إلى القطاع الخاص الذي عادة لا يدرك الفرص العديدة للاستثمار في مجال اقتصاد المعرفة. يتطلب تحقيق ذلك أن يتم التوسع في إقامة الحاضنات Incubators في داخل المؤسسات العلمية لرعاية المبادرات والأفكار، وتحويلها إلى مشاريع بحثية إيضاحية Pilot Projects لإثبات صحة الأساس العلمي، ويتم بعدها إقامة نماذج أولية Prototypes لإثبات جدواها فنيا واقتصاديا، وغالبا ما يتم ذلك في المشاتل التكنولوجية، وذلك تهيئة لعرضها على القطاع الخاص[19].

علينا أن نعيد النظر في مسألة تحديد وظيفة الجامعة في المجتمع. ومن هنا تأتي أولوية التفكير في عقد مؤتمر وطني، تطرح فيه تصوراتنا لوظيفة الجامعة في المجتمع. ويجب عدم الهروب من هاجس الحريات خصوصا في هذه المرحلة التي يقع فيها الطالب بين إلزام الحكومة ونار المجتمع. فالثقافة أصبحت في كثير من الأحيان خطرا على الإنسان في هذا المجتمع.

فالأستاذ والطالب مراقب ومحاصر ومستهدف، والإحصاءات التي تعكس التضحيات الجسام كثيرة في هذا المجال.

(19) نبيل علي، مصدر سابق، ص 108.

بعض أهداف الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم العالي في العراق (2011-2020)

- استكمال اصدار قوانين وزارتي التربية والتعليم العالي وقانون الجامعات والكليات الاهلية
- تطبيق مبدأ الحريات الاكاديمية والالتزام الكامل بمضامينه
- إشاعة السلوك الاخلاقي وأخلاقيات المهنة لدى كافة العاملين في قطاع التربية والتعليم
- ايقاف العمل بأية استثناءات من القوانين وتجاوز التعليمات
- التزام المؤسسات الدستورية بتطوير قطاع التربية والتعليم ودعمه
- إيجاد نظام متكامل للتأهيل يشمل الاختصاصات المهنية والتقنية
- تأسيس مراكز ومعاهد وطنية مستقلة عن وزارتي التربية والتعليم العالي متخصصة بتطوير المؤسسات التعليمية
- اعتماد ممارسات الحوكمة في مؤسسات التربية والتعليم العالي كافة
- إعداد التوصيف الوظيفي الكامل في الوزارتين والالتزام التام بتطبيقه
- إبقاء الوزارتين بعيدا عن أي تدخلات في شؤونهما، وجعلهما فوق الميول والاتجاهات السياسية والعرقية والدينية، واحكام ذلك دستوريا وقانونيا

سادسا: -الجامعة وخدمة المجتمع

ترتبط الجامعات عضويا بمجتمعاتها في البلدان المتقدمة وتعبر في أدائها عن الفلسفات التربوية لهذه المجتمعات وتسهم في صياغة مستقبلها. لذا فان خدمة الجامعة للمجتمع تعني الإسهام في معالجة مشاكله، كما تعني الموقف الناقد الايجابي منه للإسهام في تطويره والارتقاء به.

ولعل التساؤل الذي يطرح نفسه اليوم، هل تؤدي الجامعة وظيفتها المؤثرة في تطوير المجتمع وبنائه أم العكس؟

أن ما نشاهده على صعيد الواقع إن وظيفة الجامعة الآن متأثرة إلى حد كبير بالمحيط الثقافي والاجتماعي. فالمجتمع هو الذي يسير الجامعات وليست الجامعات هي التي تؤثر في المجتمع وتقوده. ادخل الجامعات لتجد الواسطة والمحسوبية والتدخل في العلاقات وهذه الظاهرة تبرز بشكل واضح في المجتمعات التقليدية، إذ تسبق فيها تكويناتها الاجتماعية تنظيماتها السياسية ، أي إن المجتمع (society) إنما يكون فيه أسبق زمنا وأقدم عمرا من الدولة (State). هذا السبق للمجتمع على الدولة في المجتمعات ، زاد

في حجم المجتمع على حساب الدولة إلى الحد الذي يمكن فيه للمجتمع من أن يحتوي الدولة نفسها.

و مما يلاحظ إن مثل هذا التفاوت بين ثقل وفاعلية كل من المجتمع والدولة، إنما يبرز في اختلاف وظيفة كل من هذين النظامين. إذ في الوقت الذي تؤكد فيه الدولة على القوة (Power) تكيفها لتتحول إلى سلطة Authority وحكومة Government وإدارة Administration ووضعه موضع التنفيذ عن طريق القضاء، فان المجتمع يعتمد على الإقناع الذي عن طريقه يحقق التوافق مما يسقط الخلافات بين الجماعات والأفراد عرفيا

من هنا يمكن القول ، إن في المجتمع العراقي اليوم يوجد خطين متوازيين لكل من الدولة والمجتمع، الأول: خاص بالدولة يجمع بين : القوة- السلطة-الحكومة-الإدارة-القانون-القضاء. والثاني خاص بالمجتمع يعتمد الإقناع-التوافق-العرف-الفصل-التصالح. إن الاختلاف في خطي هاتين الممارستين لكل من الدولة والمجتمع هو المحور الأساس في تكوين خصائص وسمات كل من المجتمعين الثابت والنابت. ففي المجتمع النابت يتبع فيه المجتمع الدولة بفعل سبق الدولة للمجتمع زمنيا، فإن المجتمع يكون متقدما على الدولة في المجتمع الثابت. وقد يستغل المجتمع تقدمه وسبقه للدولة فيعمد إلى احتوائها أو نقل أساليب تعامله إليها، مما يجعل الخط الفاصل بين العرف والقانون والقيم والمعايير واهيا، ويحول دون بناء مؤسسات تحديثية فاعلة. وقد يخترق مثل هذا التداخل بين أسلوبي عمل كل من الدولة والمجتمع حتى الدوائر القرارية العالية. ويظهر هذا التداخل جليا في العراق اليوم في إدارة الدولة ومؤسساتها وصولا إلى أعلى سلطة تشريعية وتنفيذية. وقد تجلت هذه الحالة فأحدثت حالة من الاختلال ألانتمائي، إذ أن التغيرات الاجتماعية التي شهدها المجتمع العراقي لم تتمكن من بلورة وعي اجتماعي صحيح يقوم على حسن المواطنة والانتماء، بل أدى إلى ارتباك انتمائي وهذا أدى إلى ارتباك اجتماعي ومن ثم ارتباك مجتمعي، وهذه القضية هي محور المشكلة (مشكلة الانتماء ومشكلة المواطنة) والتي هي مشكلة المجتمع المحلي في محاولته لإقامة المجتمع المدني.

نقف هنا قليلا لنؤكد إن من بين أهم العوامل الضاغطة والدافعة إلى النموذج المعرفي الجديد لجامعة المستقبل دور الجامعة في خدمة المجتمع، وتعزيز قيم التماسك الاجتماعي، والوحدة الوطنية، وإشاعة ثقافة التسامح والحوار إلى جانب القضايا المتعلقة بتحقيق التنمية المستدامة. لقد تمخضت العولمة بالياتها المعروفة إلى تجاهل دور الجامعة أو على الأقل اعتباره دورا ثانويا، بسبب تركيزها على مطالب السوق والجودة والتكنولوجيا

واختزال قدرة الدول على تقرير مصائرها وتخفيف أعبائها ومسؤولياتها، وفتح باب الاستثمار للقطاع الخاص والأجنبي في التعليم العام والجامعي[20]. وقد صاحب ذلك شيوع مقولة أن التعليم الخاص والأجنبي أفضل وأجود من التعليم الرسمي، كما شاع الحكم على كفاءة التعليم الجامعي بمعيار واحد، هو ملاءمته لاحتياجات سوق العمل، مع ما في هذا السوق من اختلالات وفساد محليا وعالميا[21].

إن نظام العولمة، وتداعياته التربوية والتعليمية والاجتماعية التي أشرنا إلى بعض مظاهرها في انتشار موجات التعليم الخاص والأجنبي، وفي رسائل الفضائيات التلفزيونية لا تعبأ كثيرا بقضايا الصالح العام والمصالح المرسلة، بل تسعى بطرق مباشرة وغير مباشرة إلى اقتلاع الفرد من جذوره، وإلى خلخلة التماسك الاجتماعي وثقافته المشتركة، إلى جانب إثارة النعرات الطائفية والعرقية. وقد أدت فعلا إلى تنامي موجات هجرة الأدمغة إلى الخارج أو على الأقل إلى أحلام الهجرة التي تراود الشباب وتشل فاعليتهم في الأوطان.

لقد تمخضت العولمة عن زيادة التناقض في أهداف التعليم الجامعي بين أولويات تكوين المواطن في مواجهة أولويات التركيز على تكوين الفرد في شخصيته العالمية تحت مظلة دعاوى التكنولوجيا ووسائطها. ولعل في هذه المفارقة والتحول في منظومة الأولويات التعليمية ما دعا الباحثين والمفكرين إلى دق ناقوس الخطر، ومن بين هؤلاء الدكتور حسين كامل بهاء الدين في كتابه (الوطنية في عالم بلا هوية-تحديات العولمة). ولعل هذا ما يبرز من تأكيد باعتبار التعليم قضية أمن وطني، وعلى انه أداة رئيسة في تنمية الهوية والخصائص الوطنية و القومية[22].

نقف هنا قليلا لنقول إن قضية الموازنة بين تكوين الفرد العالمي وتنمية المواطنة ودعم مقومات حيوية الهوية والثقة في إمكاناتها وإبداعاتها وتعبئة طاقاتها في التنمية المستدامة، مسألة في غاية الأهمية بالنسبة للنظر في شروط قيام جامعة المستقبل. وتترجم المقولة الصينية في هذا الإطار المضامين الحقيقية للقضية (لنجعل كل ما هو عالمي محمود في خدمة ما هو وطني منشود).

(20) للمزيد أنظر: العولمة-الطوفان أم الإنقاذ، تحرير فرانك جي لتشنر وجون بولي، ترجمة فاضل جكتر، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2004.
(21) حامد عمار، مصدر سابق، 177.
(22) المصدر السابق نفسه، ص178.

وما دامت الوظائف الأساسية للجامعة تتركز على التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، فان خدمتها للمجتمع اليوم تعد أبرز أركانها الأساسية ، حيث توسعت مستويات الخدمات التي تقدمها وخصوصا في العقود الثلاثة الأخيرة، بحيث أصبحت الجامعات مركزا رئيسا من مراكز الثورة التقنية والعلمية التي يشهدها العالم المتقدم حاليا، فكان لملاكاتها العلمية ومختبراتها ومراكز البحث العلمي فيها الدور المتميز في هذا المجال.

وتجدر الإشارة هنا انه مع بدايات عصر المعلومات تم تطوير فلسفة جامعية جديدة أشد ارتباطا بالتقانة العالية والتي تتخصص في الحافات الأمامية للعلم والصناعات المستقبلية. وهنا نشير إلى التجربة التي أنشأها فرد ترمان عميد كلية الهندسة في جامعة ستانفورد (الخاصة) عام 1951 الذي سمي في حينها بمنتزه البحوث Research Park ثم عرف بعدئذ باسم وادي السيلكون وهو ما يسمى اليوم أيضا بمتنزه العلم Science Park أو مدينة العلم. فقد أقيمت قرب جامعة ستانفورد في جنوب سان فرانسسكو في كاليفورنيا مراكز للبحوث العلمية المتقدمة وصناعات ريادية تعتمد على الابتكارات وعلى نتائج البحث والتطوير. وحققت هذه المنظومة تبادلا سريعا جدا للمعلومات بين الجامعة ومراكز البحوث والصناعة الريادية. علم وقد انتشرت هذه الفلسفة في الولايات المتحدة حيث أقيمت ما يزيد على 150 مدينة علم حتى العقد الأخير من القرن الماضي[23].

لقد أوصلت الثورة العلمية والتقنية وثورة الاتصالات العلم إلى أن يكون عنصر إنتاج إضافة إلى عناصر الإنتاج الأخرى، كالأرض ورأس المال والعمل والتنظيم. وهذا العنصر الجديد المهم لا ينفذه إلا ذوو الكفاءة والإعداد العلمي العالي والعمل الرصين من الباحثين والمفكرين والعلماء والتقنين المهرة. لذا فقد أصبحت الجامعات مصدرا لهذه الكفاءات وبناء قدرات الملاكات الأخرى في حقل العمل بالمعارف والخبرات الجديدة، مما قاد إلى توسع خدمة المجتمع كوظيفة من وظائف الجامعات.

وانطلاقا من أن الإصلاح الثقافي هو المدخل السليم للتنمية والتغيير، يمكن تقديم الكثير من الأدلة على حالات نهوض مجتمعي في العديد من البلدان تظهر أن النهضة انطلقت أساسا من إصلاح البنى التربوية والثقافية الذي أسس لحداثة غير قابلة للارتداد. فالنهوض المجتمعي هو نتاج نضج في البنى الثقافية والتربوية أولا، وهي تقاس بالمراحل غير القابلة للارتداد، وتؤسس كل منها لمرحلة أكثر تطورا وثباتا من سابقتها، وقد اقترنت

(23) ليث إسماعيل نامق، نظرة في التعليم الجامعي، بحوث مؤتمر المجمع العلمي العراقي المنعقد للمدة 23-26/11/ 1998، ص 179

بكثير من مظاهر التحديث على المستوى العمراني والاقتصادي والاجتماعي والسياسي. فتجاوزت بسرعة معوقات التنمية والتغيير الشمولي التي تمنع تحول حركة التحديث فيها إلى حداثة مكتملة، وأقامت دولا عصرية على أسس نظم قانونية سليمة تعتمد معيار الكفاءة الشخصية والنزاهة والولاء للوطن. وليس من شك في أن العراق اليوم بحاجة ماسة إلى الاستفادة من التجارب الناجحة وخصوصا تجارب دول جنوب شرق آسيا، التي تمثل الأقرب إلى منظوماتنا المجتمعية والثقافية.

إن التعليم ما هو إلا منظومة فرعية من نظام أكبر هو البنية المجتمعية، وبالتالي فهذه المنظومة الفرعية تصح بصحة الجسم الكبير وتمرض بمرضه، ومعنى هذا إن المجتمع إذا كان متخلفا فسوف تشيع علل التخلف في التعليم نفسه، سواء في الفلسفة أو الأهداف أو في التنظيم أو مناهج التعليم أو إدارته، ومن ثم يعمل التعليم على إعادة إنتاج مفاهيم وأساليب وقوى بشرية تكرس التخلف وتعززه[24].

سابعا: البحث العلمي ومراكز البحوث (الأوعية الفكرية Think Tanks)

الجامعات هي أكثر المؤسسات المجتمعية التي تتوفر فيها الفئات العمرية ذات الطاقات الإنتاجية المحفزة وتتمتع أكثر من غيرها بحرية نسبية في التفكير والتعبير وفي الحركة والتفاعل، مما يجعل منها قاعدة إطلاق العنان للإبداع الإنساني .

لذا تطرح اليوم وبشدة تحت ضغط الشعور بالثغرة المتزايدة التي يفتحها تقدم الثورة التقنية والمعلوماتية في مسيرة التحديث المجتمعي، مسألة تطوير البحث العلمي في جامعاتنا ومؤسساتنا. وتتكشف للمسئولين وللرأي العام معا النتائج الخطيرة المترتبة على تخلف هذا القطاع والأهمية الحاسمة لتطور قطاع البحث العلمي في ولوج عصر هذه الثورة، أو على الأقل في تجنب البقاء على هامشها أو بعيدا منها. وقد أصبح البحث العلمي أكثر من أي حقبة تاريخية سابقة بالفعل، ميدانا رئيسيا من ميادين التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، أو الحضارية بعامة .

ومن علامات الصحة ما يبرز اليوم في دول العالم كافة من رغبة حقيقية في مناقشة هذا الموضوع ، والسعي لبلورة الإشكالية المتعلقة به ، والإجابة عن التساؤلات الكبيرة والعديدة التي تثيرها تنمية البحث العلمي ، ومعالجة العوائق التي تحول دون نهضته.

(24) – سعيد إسماعيل علي، نحو صيغ تعليمية جديدة في إطار التنمية الشاملة، جمعية المعلمين الكويتية-كتاب ندوة التعليم والمستقبل، 1994 ، ص222.

ويطرح موضع البحث العلمي في إطار هذه الإشكالية مسائل عديدة : أولها تحديد المشكلة التي يتعين معالجتها بالضبط وتوضيح المفاهيم الرئيسية المستخدمة في هذه المعالجة ، وفي مقدمتها العلم والبحث والمجتمع العلمي والسياسة العلمية والثقافة والمعرفة والمثقف والدولة وغير ذلك من المفاهيم التي يتطلب تحليل الوضع العلمي استدعاءها والتعامل معها.

وتعد مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحوث أدوات النهضة الأساسية لارتباطها بتنمية العنصر البشري والذي يعتبر محور النهضة وقوامها. والاهتمام بهذه المؤسسات والمراكز لم يعد خيارا للأمم الناهضة أو التي تريد النهوض. وعليه فلا بد من إستراتيجية شاملة لمراجعة واقع مؤسسات البحث العلمي ومراكز البحوث في ظل مشروع تنموي متكامل يكون التعليم أحد مكوناته الأساسية.

وفي ظل المتغيرات العالمية الحديثة في عصر العولمة يعد التكامل بين التعليم العام والتعليم العالي من أبرز المؤشرات على سلامة العلاقة بين قطاع التعليم وسوق العمل، وبالتالي يعد من أهم مراحل المواءمة بين احتياجات التنمية ومخرجات التعليم العام والعالي في المجالات والتخصصات المختلفة[25]. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل لدى مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحوث في بلداننا الإمكانات المادية والموارد البشرية للقيام بهذه الأدوار؟ أم إن هذه المؤسسات في حد ذاتها تعاني من إشكالات كثيرة وتحتاج لإعادة النظر في خططها وبرامجها وأساليب تدريسها؟ إن دور مؤسسات التعليم العالي وخصوصا مراكز البحوث في الأمم المتقدمة كبير جدا، إذ تلعب دورا كبيرا في تحريك عملية التنمية وتساهم بفاعلية في إثراء المعرفة من خلال البحوث والدراسات الأدبية والعلمية والتطبيقية والتي بدونها يصعب إحداث التقدم الاقتصادي المطلوب ومواكبة التطورات العالمية في الميادين كافة وبالتالي إحداث التغيير الاجتماعي المنشود.

وبنظرة سريعة إلى واقع مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحوث نجد أنها تعاني كما وكيفا في جميع مجالات عملها. فعلى سبيل المثال في مجال البحث العلمي هناك علاقة مقطوعة بين مراكز البحوث ومتخذي القرار وبين مراكز البحوث فيما بينها. إضافة إلى ضالة الإنفاق على البحث العلمي. وتشير تقارير التنمية البشرية في هذا الصدد إلى أن نسبة العلماء والباحثين لكل ألف من السكان لم تتعد عام 1992 (1.5) في الكويت، و

(25) -عبد الرحمن صائغ ومصطفى متولي، التكامل بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام في دول الخليج العربية، الرياض، 2000.

(0.8) في مصر، و (0.6) في ليبيا، و (0.5) في تونس، و (0.1) في الأردن. في حين أن المعدل العام للدول النامية يبلغ (0.8) ويبلغ (4.6) في البلاد الصناعية[26]. وهنا تجدر الإشارة إلى الرقم المخيف في نسبة الاعتمادات التي تنفقها إسرائيل على البحث العلمي والتي تساوي 17 ضعفا ما تنفقه الدول العربية جمعاء[27].

ان السمة البارزة على الجامعات العربية إنها جامعات تعليم وتدريب ولم تنطلق إلى البحث العلمي، لذا جاءت جامعة القاهرة في المرتبة 400 في تصنيف جامعة شنغهاي من بين 500 جامعة اعتمدها التصنيف، على الرغم من تخريجها 3 من حملة جائزة نوبل[28].

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الإشكالية تتجاوز نسبة العلماء والباحثين وعددهم إلى إنتاجية هؤلاء العلماء والباحثين، حيث تؤكد التقارير أن معدل الإنتاج العلمي للباحث الواحد في العالم العربي لم يتجاوز نصف بحث في العام، أي أن البحث يستغرق قرابة العامين لدى الباحث العربي، بينما تبلغ معدل إنتاجية الباحث في الدول الصناعية تصل إلى بحثين في العام الواحد.

ومما هو جدير بالذكر إن العديد من المراكز المتخصصة للبحث العلمي ترتبط بالجامعات وتتفاوت في أحجامها وإمكاناتها وإنتاجيتها، لكن غالبيتها متخصص في مجالات الأبحاث الزراعية والصحية والهندسية، ويبلغ العدد الإجمالي لهذه المراكز وفق التقديرات المتاحة 126 مركزا في عموم البلدان العربية. أما مراكز وهيئات البحث العلمي والتي تتضمن الأجهزة البحثية المركزية (مراكز وأبحاث وطنية) أو تلك المرتبطة ببعض الوزارات أو المؤسسات الصناعية والزراعية، فيبلغ عددها الإجمالي 278 مركزا أو معهدا عام 2000 [29].

وترجع الكثير من الدراسات أسباب التخلف في مجال البحث العلمي إلى:

1 -غياب الاقتناع الحقيقي بالعلوم الأساسية والتطبيقية لدى الكثيرين كوسيلة لحل المشكلات الاجتماعية.

(26) -عبد العزيز محمد الحر، مصدر سابق، ص211.

(27) -حوار العرب: مشاكل وتحديات التعليم العالي في العالم العربي، برنامج عرض على قناة العربية استضاف نخبة من الوزراء والمفكرين العرب، تشرين أول/اكتوبر 2007.

(28) - المصدر السابق نفسه.

(29) - تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003، مصدر سابق، ص 73.

2 -غياب الاعتماد على الذات في العلوم والتقانة، وعدم الإيمان بالقدرة الذاتية في التعامل مع العلوم والتقانات المتقدمة.

3 -ضعف الأطر القانونية والمؤسسية والتشريعية التي تشجع على البحث وتدفع عجلة التطور على الصعيد الوطني.

4 -ضالة الاستثمار في البحث العلمي، ففي الوقت الذي تخصص فيه الدول الصناعية حوالي 2 إلى 3% من مجموع الدخل القومي للبحث العلمي، نجد أن النسب في الدول العربية لا تتجاوز 0.5% حتى عام 2000.

5 -قلة عدد الكفاءات القادرة على البحث، وعدم وجود سياسات واضحة، وعدم توفر قاعدة للبيانات، وضعف التفاعل الايجابي بين البحث ومؤسسات الإنتاج، ونقص التدريب على البحث العلمي ومناهجه[30].

لقد أحدثت الحرب والاحتلال بكل إفرازاتها شرخا كبيرا وعميقا في الجسم العراقي، الذي كان ينتج ثقافة التوحيد على كل المستويات، على مستوى المثقف والأستاذ الجامعي والباحث والمؤسسة الثقافية والجامعة.... ويأتي الغزو الثقافي التجاري المستمر والمكثف عبر وسائل الاتصال كافة، ليزيدا من أعباء المرحلة ويدفعها إلى مزيد من الغربة والضياع في الشخصية الثقافية العراقية المميزة.

لذا تنبغي المواجهة لدفع هذه الضواغط وتجاوز الحالة والمرحلة، والولوج إلى آفاق الاستقرار النفسي والثقافي والسياسي والاجتماعي. ولعل الانطلاق في بناء المؤسسات الفكرية والثقافية ما يساعد على رفع الضواغط ويحقق طريق الوحدة الثقافية المنشودة، التي هي منطقيا وعمليا ضرورة لتوحيد البلاد.

إن المؤسسات الفكرية والعلمية في العراق مدعوة اليوم إلى مزيد من التضامن والتكامل وإلى مزيد من الالتزام بالقضية الوطنية: بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وإلى مقاومة ثقافة التقسيم، وإلى العمل على تفعيل دورها في مجتمعها، وإلى الالتزام وتشجيع الإنتاج الثقافي السلمي والدفاع عن حقوق الإنسان (كل إنسان من حقه في الحياة والثقافة والحرية والسلام والتقدم).

(30) -محمد عبد العزيز الحر، مصدر سابق، ص212.

- فما هو دور الأوعية الفكرية Think Tank في العراق في عملية التغيير من أجل التحديث؟.
- وهل هناك عملية تحضيرية للانتقال من التغيير إلى التحديث؟ أين تتم؟ وكيف تتم؟.
- وهل يصلح التخطيط بالمشاركة للمساهمة في العملية التحضيرية للتحديث؟.

إن آفاق النهوض المجتمعي تضع المسؤولية على المفكرين والباحثين ليصنعوا جهدا ثقافيا مسؤولا وليضع المؤسسات الثقافية والمثقفين في وطننا في أجواء تفاعل خلاق يوسع مدى الرؤية ويشحذ العقل ويعيد إلى ثقافة البناء دورها والأمل.

إن موقع الثقافة ودور المؤسسات الثقافية والفكرية المستقبلي هو أحد الأهداف البارزة لهذا المشروع، وصولا إلى تحديد تصورنا لمعالم ثقافة التغيير الملتزمة بالإنسان والوطن. فذلك بعض من واجب تلك المراكز وجانب من مسؤولية المفكرين والباحثين كمثقفين ومواطنين في آن معا: أن ينصرفوا إلى محاولة الإمساك بمصير البلد وإرساء أسس الغد الآتي على أرض صلبة.

وإذا كان لطموحاتنا أن تجد لها سبيلا إلى تأثير فاعل في الواقع القائم، فلا بد من أن نولي دور المؤسسات العلمية والثقافية ولاسيما مراكز البحوث والدراسات اهتماما خاصا، بما هي أرض اللقاء والحوار والتفاعل بين الباحثين والمثقفين من جهة وبينهم وبين كل المتطلعين إلى الثقافة والمهيئين لقبولها من جهة أخرى.

وإذا كانت المؤسسة العلمية والثقافية، بشكل عام، تمثل هيئة متقدمة على صعيد التطور الاجتماعي تسهم في إنتاج الثقافة، وتعمل على إيصالها إلى الناس وتعميمها على أكبر قدر منهم، فان دورها في العراق يكتسب أبعادا خاصة ومميزة على ضوء الأزمة المصيرية التي يتخبط فيها الوطن، ومن خلال التنوع الذي يميز المجتمع وفي ظلال الحاجة إلى تفعيل الثقافة وترسيخ دور بناء لها، ينشئ المستقبل انطلاقا من اندماج اجتماعي يقدم الولاء للكل على الولاء للجزء، ويرسي قيم الحرية والعقلانية والانفتاح والإبداع في مختلف جوانب الحياة.

لذا فان الدور المرجو لمراكز البحوث والأوعية الفكرية في العراق ينطلق من فهمنا للثقافة باعتبارها "الجهاز الفعال الذي ينتقل بالإنسان إلى وضع أفضل". فالثقافة فعل تغيير، والتحولات التي تنجم عن الفعل الثقافي لا تبدو واضحة للعيان إلا بعد مضي وقت

طويل ولكنها غالبا ما تكون تحولات من النوع الذي يغدو راسخا رسوخا شديدا لا يمكن زعزعته.

فالثقافة تملك للعالم في عملية من التحويل، تروض العناصر وتبتدع الجديد. والمثقفون خلال هذا الفهم للثقافة هم المنتجون، بأيديهم وأدمغتهم ضد التخلف والجهل والاستغلال: فكرا وفنا وجمالا.

في سياق ما تقدم، فان الضرورات العملية والنظرية تستلزم بناء البرامج والمناهج التي تزاوج بين التراث والحداثة، بين الأصالة والمعا صرة، وإنها لمصالحة حتمية تستوجبها مصالحة الإنسان مع ذاته أولا، ومع لغته ومع كل المعطيات الفكرية التي تهيأت لها أسبابها.

الخاتمة

على الرغم من أن قضايا ومشكلات الحاضر كثيرة وملحة وضاغطة، فان الضرورة تجعلنا ألا نفكر ونعمل إلا للمستقبل، بل إن مشكلات الحاضر ليست إلا تراكمات الماضي، ووضعها في سياق التفكير والعمل للمستقبل هو الطريق الأمثل للحل.

إن قضية التحديث هي قضية المصير في عالم لن يرحم الضعفاء والمتخلفين، ولن يكون فيه مكان إلا للأقوياء. وفي هذا العالم المتسارع الخطى أمامنا أهداف كثيرة يجب أن نسعى لتحقيقها جميعا، فعلينا أن نحسن ترتيب الأولويات حتى لا نتيه في زحام المشكلات والأهداف. نحتاج اليوم أكثر من أي وقت مضى إلى الرؤية الشاملة(Vision) للكيفية التي يتم فيها تحديث المجتمع ووضع خطط محكمة للعمل والتنفيذ وتعبئة المجتمع كله لإنجازها

وفي عالم اليوم الذي يشهد تجليات العولمة، تنتشر معها ظاهرتين الأولى هي تفكيك المجتمعات الزراعية والصناعية، وبالتالي تفكيك العلاقات الاقتصادية والاجتماعية التي تقوم عليها هذه المجتمعات، وثانيا بناء مجتمع ما بعد الصناعي، مجتمع الاتصالات والمعلومات والمؤسسات المعرفية، والدول التي تحاول أن تعولم المجتمعات بطريقتها الخاصة تقوم أولا بالاعتماد على نظرة معرفية موحدة للعالم بأجزائه المختلفة، ثم اعتماد ميكانيكية تفكيكية للتعامل مع الآخر، ولا يمكن أن نواجه هذه القوى أو نتحاور معها معرفيا إلا ببناء ثقافة معرفية موحدة تركيبية وتحليلية، لأن المعرفة هي القوة، والبلد الذي يقوم على ثقافة منغلقة مفككة لا يمكن أن ينتج معرفة وبالتالي تفقد بإرادتها أهم مقومات

القوة في المجتمع المستقبلي.

وما دام التركيز على التعليم الجامعي، فان التخطيط في هذا الميدان يعاني من الآتي:

1 - غالبا ما تفتقر دوائر التخطيط لمؤسسات التعليم العالي للمعلومات الكافية والدقيقة والحديثة.

2 -ضعف التنسيق بين التخطيط الجامعي وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

3 -قلما يوجد تخطيط طويل المدى في معظم الدول العربية، إذ يعتمد المخططون على الاستجابة السريعة لمطلب الجمهور للمواضيع الشائكة المرغوبة.

4 -غالبا ما يتم التركيز في الخطط على الكم على حساب النوع؛ فالتركيز على أعداد الطلبة المقبولين يأتي بالدرجة الأولى.

5 -تغفل الخطط التعليمية بعض المجالات؛ ولم تكن قادرة على إحداث تغيير ملموس فيها ومنها: مجالات تعليم الإناث، إذ لا زالت أعداد الذكور تفوق أعداد الإناث في المستويات التعليمية عموما والجامعي خصوصا.

وفي هذا الإطار ينبغي العمل على تحقيق الآتي :

أولا: -إجراء الدراسة التقييمية لفاعلية برامج الجامعة في العراق بشكل عام، وبرامج الدراسات العليا بشكل خاص.

ثانيا: -توفير المعلومات والبيانات الدقيقة عن هذه البرامج ونشرها وتبادلها بين الجامعات العراقية.

ثالثا: تجويد العملية التعلمية والتعليمية وتطوير المناهج، ويتم ذلك بالخروج من جمود قالب التعليم التقليدي المعتمد على التلقين واستظهار المعلومات واسترجاعها إلى حيوية التعلم الناتج عن الاستكشاف والبحث والتحليل والتعليل وصولا إلى حل المشكلات، وذلك بإحداث تطوير نوعي في مصادر التعلم ووسائطه المتنوعة.

رابعا: تنمية الكفاءات المهنية للتدريسيين والباحثين، من خلال رفع الكفاءة المهنية للعاملين على صعيد الجامعة لاستيعاب المستجدات العلمية والتربوية والتقنية، والاستعداد للقيام بأدوارهم المتجددة في المستقبل. فالحاجة تبقى إلى بناء القدرات Capacity

Building، وتنميتها من خلال التدريب المستمر والورش والدورات داخل العراق وخارجه. إذ إن تدعيم القدرات البشرية وبالتالي زيادة الإنتاجية، ومن ثم زيادة الأجر، أو الدخل هدف أصيل للتعليم. فضلا عن ذلك فانه في مفهوم التنمية البشرية أو التحديث، يصبح التعليم والمعرفة غاية في ذاتها، تجعل من الإنسان أنسانا، أو هي ما يميز الإنسان عن سائر مخلوقات الله. وبالتالي لا يدخل في روع أحد أن أهمية التعليم تتحد باعتباره مدخلا لزيادة الإنتاجية، أو انه مطلوب فقط كوسيلة، وإنما التعليم مطلوب في ذاته، لان الإنسان المتعلم أكثر قدرة على التعامل مع المجتمع والطبيعة والناس والأشياء، وتوسيع المدارك والمعارف.

خامسا :- توجيه الأساتذة وطلبة الدراسات العليا إلى إجراء البحوث التطبيقية حول المشكلات التنموية التي يمر بها المجتمع بالمجتمع.

سادسا: - وضع مشاريع تحث على ضرورة التنسيق بين القطاع العام والخاص من جهة، وبين أقسام الدراسات في الجامعة من جهة أخرى لحصر المشكلات التي يمكن التعاون على حلها عن طريق توظيف البحث العلمي.

سابعا: -تطوير وتجديد مصادر المعرفة، وبخاصة المكتبات المدرسية والجامعية، وتوفير وسائط التعليم التكنولوجي والقنوات الفضائية التعليمية، تمكينا للطلبة والأساتذة من الاستعانة بها لإثراء معارفهم وتعويدهم على التعليم الذاتي من مختلف مصادر المعرفة. إلى جانب ذلك ينبغي إدخال برامج ودراسات عليا متداخلة في الحقول المعرفية تخدم حاجات التنمية بشكل أكثر فاعلية.

ثامنا:- التنويع والمرونة في إنشاء دراسات عليا تستجيب للمتغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية مثل برامج التنمية المستدامة، والمعلوماتية ، وتعليم الكبار، وبرامج البيئة ، وتشعيب التخصصات داخل الحقل الواحد.

تاسعا:-الجامعات هي التي تعلم وتبحث وتوجه مسيرة التعلم، فهي قاطرة التعلم، في حين أن التعليم الثانوي هو مدخله، وما قبل الثانوي هو زارع بذرته، لذا فإصلاح التعليم الثانوي يقع في قلب مجتمع التعلم، وان لم يضف التعليم الثانوي مرحلة قوية وفعالة في حياة الفرد التعليمية فلا جدوى من الحديث عن مواصلة التعلم.

عاشرا :- الإفادة من طاقات الأساتذة في الإنتاج والبحث ؛ وبالتعاون مع طلابهم عوضا عن الاكتفاء بالتعليم والبحث الذي تغلب عليه الناحية النظرية.

حادي عشر:-التأكيد على استقلالية الجامعة، والعمل على تحقيق نسبي من الاكتفاء الذاتي للجامعة عن طريق مردود إنتاجها وتغذية الأبحاث التي تحقق المردودات الاقتصادية لها.

ثاني عشر-تنظيم الإثابة والحوافز بحيث ينال التدريسي والباحث المنتج نسبا مئوية من مردود إسهامه، فضلا عن تمكينه من توكيد ذاته كقيمة علمية إنتاجية. ولعل إنشاء كراس جديدة مثل كرسي الأستاذ المتميز، أو الأستاذ المنتج أو الأستاذ المبدع أو غيرها من الأسماء قد يكون حافزا لأولئك الأساتذة على مواصلة جهودهم في مجال البحث العلمي، فضلا عن إعداد الباحثين الجدد الذين يعتبرونهم قدوة في العطاء، كما تسعى الجامعة إلى تكريمهم بين الحين والآخر اعترافا بتواصل عطائهم.

ثالث عشر:-أهمية التنوع في مجال البحوث، بحيث لا تنحصر في الموضوعات التقليدية، وإنما عليها أن تعالج أولوية الجوانب الإستراتيجية في أبعاد المنظومة التعليمية لا أن تقتصر –مع أهميتها- على المناهج، وتكوين الأستاذ، والمسائل التوجيهية والإرشادية، في التصورات المجردة العامة، بل عليها أن تقتحم ميادين التمويل، والإدارة الحديثة، والمعلوماتية، والتفاعلات في داخل مجتمع الجامعة، فضلا عن تناول أوضاع مختلف الشرائح الاجتماعية والتحليل العميق لأثر وسائل الإعلام الداخلية والخارجية، وتغيير أنماط التفكير والسلوك وبخاصة في حالات الحراك الاجتماعي السريع وظروف الأزمات وما يصاحبها من مظاهر العنف والانحراف عن آليات الضبط الاجتماعي.

رابع عشر:-اعتماد معايير الجودة في البحوث والدراسات المنجزة، وتطوير دور التدريسي ومؤسسات إعداده التي تتجاوز دورها من مجرد تكوين مهارات مهنية محددة كما لو كان عاملا فنيا في التعليم، إلى دوره الثقافي والمجتمعي كصاحب رسالة نحو بناء الأجيال صاحبة المستقبل، ونحو مشاركته الفاعلة كمواطن ايجابي في تطوير مجتمعه.

خامس عشر: تمكين الفئات الفقيرة ومنخفضة الدخل من استمرار أبنائها بالتعليم وإبقائهم في الجامعات يتطلب أساليب متجددة لدعم هذه الفئات ومساعدتها على توفير احتياجات أبنائها الجامعية.

سادس عشر: ينبغي أن يحقق نظام التعليم التوازن بين التعليم من أجل التعليم والتعليم لتلبية الطلب في سوق العمل. وهذه السياسة كثيرا ما تمت التضحية بها لصالح قبول أكبر عدد من الطلاب.

سابع عشر: التأكيد على أهمية إدخال علوم المستقبل وبصورة مطردة في التعليم العالي، ونقترح أن تنشئ الجامعات العراقية مركزا للعلوم والدراسات المستقبلية في كل جامعة، بالإضافة إلى مركز تابع للوزارة نفسها. والمفترض أن تقوم هذه المراكز بمتابعة التطورات في مجالات العلم والتكنولوجيا وتبحث وسائل إدخال هذه التطورات في التعليم الجامعي. ومن أجل مساندة البحث العلمي في الجامعات العراقية، ينبغي إنشاء شبكة للمعلومات ترتبط فيما بينها الكترونيا عن طريق الانترنيت.

ثامن عشر: وما دام التعليم يهدف إلى (تمكين الناس) بمراحله كافة، إذ أصبح أهم التحديات الأساسية لمستقبل العراق، الأمر الذي يحتم الوعي بدور المؤسسة التعليمية التربوي باعتبارها وسيلة لتثبيت اتجاهات وقيم، وتعديل سلوك اجتماعي، وخلق مهارات في المجالات المختلفة بعيدا عن التأثيرات السياسية أو الحزبية، ولا يمكن ضمان انجاز هذه المسئوليات الجسام إلا في ظل حيادية المؤسسات التعليمية التي تضمنها استقلالية الجامعات.

تاسع عشر: الاستفادة القصوى من الكفاءات المعرفية العالية التأهيل في مختلف المجالات وديمومة الاستفادة من تمرسها وخبرتها واستثمارها في تقديم الاستشارات للدولة والطلبة وعموم المجتمع.

عشرون: التأكيد على وضع برامج لتحديث التعليم بمختلف مستوياته وتطوير المهارات العلمية بما في ذلك التعليم المهني الذي يجب ان يعطى أولوية متقدمة لكي يستجيب لمتطلبات سوق العمل مع التأكيد لمسايرة التوجهات العالمية الحديثة في مجال اقتصاد المعرفة.

واحد وعشرون: تسهيل وتشجيع تأسيس المدارس والجامعات الأجنبية لاسيما في اللغات الحية الإنكليزية والفرنسية والألماني بهدف خلق عملية التنافس ومواكبة التطور العالمي وتنمية المهارات.

اثنان وعشرون: تشجيع مساهمة ومشاركة الشركات الأجنبية لتقديم الخدمات ونقل التكنولوجيا لاسيما في مجالي تطوير الحاضنات التكنولوجية والجامعات المنتجة.

ثلاثة وعشرون: تشجيع التوأمة مع الجامعات الأجنبية.

أربعة وعشرون: تأسيس مجلس وطني لضمان الاعتمادية.

إننا في العراق اليوم بحاجة إلى بناء البشر قبل بناء الحجر، وذلك بالاهتمام بتنمية الموارد البشرية بالدرجة الأولى، ثم تأتي بعد ذلك القضايا الأخرى في سلم الأولويات والحاجة ماسة في العراق لإعادة ترتيب الأولويات ووضع التنمية البشرية على رأس قائمة الأولويات.

إن الجهد التنموي الحقيقي المطلوب هو الذي يعي الأصالة والمعاصرة وعيا عميقا ويحقق فيهما نموا متكاملا، لا ثنائية منفصلة أو تناقضا منفردا. فالأصالة صنعتها أجيال مضت لكنها وهي تضرب جذورها في التاريخ ترسم لمسارات المستقبل أفقا روحيا وأخلاقيا.

وفي هذا الصدد يقول محمد الأنصاري إننا بحاجة لرؤيا شاملة تتخطى الجزئيات وتتناول الكليات تناولا شموليا من الناحية الفكرية والاجتماعية والروحية والمادية والنفسية والاقتصادية، وضمان نجاح ذلك هو القدرة على استصحاب المجتمع في مشروع النهضة، فالطريق للنهضة طريق شاق وطويل ويحتاج كما قال (المهاتير محمد) إلى الكثير من التضحية وإن لم نقدمها نحن، لن يقدمها لنا أحد[31].

(31) – تجديد النهضة باكتشاف الذات ونقدها، المؤسسة العربية للدراسات والنشر: بيروت، 1998. الأنصاري، محمد

صراع الحضارة والبداوة في الانتخابات النيابية العامة في العراق لعام 2014

أ.د. لاهاي عبد الحسين

أستاذ علم الاجتماع
كلية الآداب- جامعة بغداد

lahay2014dami@gmail.com

صراع الحضارة والبداوة في الانتخابات النيابية العامة في العراق لعام 2014

أ.د. لاهاي عبد الحسين

أستاذ علم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة بغداد

حققت الانتخابات النيابية العامة التي أجريت في العراق 30 نيسان / إبريل 2014 نجاحاً كبيراً من النواحي الفنية والتقنية، حيث انخفضت نسب التزوير والتلاعب بدرجةٍ كبيرة، وسارت الممارسة الديموقراطية في ظل أجواء مستقرة وآمنة نسبياً، بالنسبة للغالبية العظمى من المحافظات العراقية. وكان ذلك قد حدث بسبب عدد من الإجراءات التي اتخذتها المفوضية العليا المستقلة للانتخابات النيابية، والتي كان من بينها توفير بطاقة الناخب لكل من يحق له التصويت وبمواصفات دولية والالتزام بالسقوف الزمنية المحددة والسماح للمراقبين المحليين والدوليين بمراقبة سير العملية الانتخابية إلخ. مع ذلك لم تنج الانتخابات النيابية العامة من انتقادات حادة وبخاصة في ضوء النتائج النهائية المعلنة من قبل المفوضية، حتى عند قبولها على ما هي عليه. ولا يجد المرء والحالة هذه إلا أنْ يعود إلى بعض مفهومات وأفكار عالِم الاجتماع العراقي الدكتور علي الوردي، علّه يجد تفسيراً مقنعاً ومرضياً. فبعد سنوات من 'تطبيق' الديموقراطية، والتعبئة لها، والتوعية بشأنها، يصوّت الناخب العراقي بطريقة هي أقرب إلى البداوة منها إلى الحضارة على حدّ تعبير الوردي. يستدل على ذلك من خلال ملاحظة أنماط النتائج التي ركزت على شخص زعيم الائتلاف الفائز في الغالب، أو انحسار الفوز للأطراف ذات العلاقة في محافظات ذات صبغة مذهبية معينة وسائدة. كما كانت الانتخابات مثقلة بما أسماه الوردي 'الازدواجية الاجتماعية' حيث اجتمع الغربي بالشرقي على نحوٍ يدعو إلى العجب

والتساؤل حقاً. فمن جانب، بدا المجتمع من خلال سلوك ناخبيه متحضراً تقنياً، مبرمجاً بدرجةٍ عالية؛ يتناول إستمارة التصويت المصممة بطريقة علمية منهجية رفيعة المستوى، ويؤشر على المربع الذي يعنيه. كان على الناخب أنْ يتعرف على رقم الائتلاف الذي يرغب بالتصويت له، ومن ثم التعرف على رقم المرشح المعني الذي يرغب بمنحه صوته. من جانبٍ آخر، خرجت النتائج بميول طائفية وقبلية وقومية عرقية واضحة كما سنأتي على توضيحه. وهي، أي الانتخابات، مترعة بـ 'التناشز الاجتماعي'، التوصيف الذي

وضعه الوردي للسلوك الاجتماعي على مستوى الأفراد في العراق، مما يجد مكانه- بنظرنا - في صلب أحد أهم البنى الاجتماعية في المجتمع، وهي المؤسسة الدستورية التي تعبر عن تبني نظامين فكريين متقاطعين، يتمثل أولهما في النظام الديموقراطي التعددي الحديث،فيما يتمثل الثاني في التركيز على أهمية الالتزام بالدور الذي تؤديه الضوابط الفكرية والآيديولوجية الدينية الأخرى، المستمدة من التراث العربي الإسلامي، على وجه التعيين.

الإطار النظري

تتجلى هذه الظواهر -الحضارة والبداوة، الازدواجية الاجتماعية و التناشز الاجتماعي-في أشكال متعددة من السلوك الاجتماعي الجمعي للمواطنين، كما في الولاء المطلق، والتكتل والعصبية بكل ألوانها: القبلية والمذهبية و المحافظاتية بل وحتى المحلاتية، من خلال ما يستشف من النتائج النهائية الإجمالية للانتخابات. يبدو هذا على أوضح ما يكون في دليل النتائج الإحصائية والاسمية والائتلافية والمناطقية التي أعلنتها المفوضية العليا المستقلة للانتخابات في العراق، منتصف أيار / مايو الماضي. ولغرض تسليط الضوء على ما جرى، وما قد يجري في المستقبل، في هذا المجال، نقوم هنا بقراءة وتحليل نتائج الانتخابات النيابية العامة في العراق، في ضوء أفكار ومفهومات أحد أكثر علماء الاجتماع العراقيين أصالةً وتميزاً وتفرداً الدكتور علي الوردي،ممن تمتلئ أعماله بطاقة تنبؤية علمية نادرة، يؤهلها لتكون مرجعاً مهماً في محاولة فهم ما يدور ويجري في المجتمع. فبالرغم من الحضور الناطق والمؤثر والفعال لقوى التقدم والتطور والحداثة، تظهر كذلك قوى التقليد والماضي والأصالة بمستويات ضاربة في العمق.سبق للوردي أنْ حذر أي حكومة عراقية جديدة من مغبة الإهمال لما أسماه 'إصلاح ذات البيْن، بين الحكومة والشعب'، نتيجة تراكم خيبات الأمل لدى المواطنين تجاه أي نظام سياسي جديد. فقد أظهرت التجربة الشاخصة للعيان، في أذهان الأحياء قبل الأموات، أنّه سرعان ما تذوي الآمال وتتلاشى الأحلام ونعود القهقرى إلى صياغات لغوية وأخلاقية غير علمية، من قبيل 'الطبيعة' و'الفطرة' وما إليهما. وكما يظهر لنا فإنّ المجتمع العراقي لم يتغير بصورة جوهرية عما كان عليه في الماضي القريب، منذ قدم الوردي أفكاره المميزة قبل ما يقرب من ستة عقود، في سلسلة متواصلة من الكتب العلمية المعروفة، مما سنأتي على ذكرها،بحسب ورودها في السياق، وبعد ما يقرب من عقدين من الزمان على رحيله بعد معاناة مع المرض. يتجلى هذا في مظاهر العوْد إلى الكثير مما عبر الناس عن رفضه في

مراحل زمنية وعهود سياسية ماضية. فلا زالت النزعة التسلطية والرغبة في الاستئثار هي السائدة على أصعدةٍ شتى، ولا زال التذمر والشكوى هما الظاهرتان السائدتان على مستوى السلوك الفردي للأشخاص في الحياة العامة، وما فتئ المواطن يعبر عن خيبة أملٍ كبيرة، بسبب الإهمال وعدم الاستماع إلى صوته أو احترام إرادته في صياغة حاضره وٍ تمكينه من التخطيط لمستقبله ومستقبل عائلته. من جانب آخر، لا يزال المدح والإطراء وليس النقد والتقويم هما السمتان السائدتان حتى في أكثر القطاعات ميلاً إلى الحداثة والتحضر كما في القطاع التربوي والتعليمي والقطاعات المهنية الأخرى بشتى تخصصاتها. إلا أنّ للمدح والإطراء وجهاً آخر مختلفاً على صعيد الجلسات المغلقة والخاصة أو الكيدية حيثما تسنح الفرصة لذلك.

انسجاماً مع ما جاء في العنوان، نتناول هنا المصطلحات الثلاثة الرئيسية تباعاً. ولنبدأ بفكرة 'الحضارة والبداوة' التي تنطوي بنظر الوردي على مجموعة من القيم والمقاييس الاجتماعية المتمدنة وغير المتمدنة1. ولما كانت البداوة هي المقصودة هنا، دعونا نبدأ بتعريفها. تعني البداوة أنّ يتصرف الأشخاص بحسب ما يؤمّن مصالحهم ويزيد من منافعهم، للاستحواذ على الغنيمة والشروع بالتصرف، حتى عندما يكون هناك مجرد وعدٍ بالغنيمة. لذلك نبني على ذلك لنقول إجرائياً: إنّه علىً صعيد الانتخابات، صوّت الناس لمن اعتقدوا أنّه الأقدر على تأمين الغنائم وحصدها.فقد خرجت الانتخابات بنصرٍ واضح ومبين لصالح دولة رئيس الوزراء الأستاذ نوري كامل المالكي وائتلافه؛ائتلافٍ 'دولة القانون'. إذا ما أخذنا في الاعتبار أنّ السيد رئيس الوزراء وائتلافه بحكم وجوده في السلطة وتمكنّه من مصادر التمويل والترغيب والحثّ والتشجيع على التصويت له، نحا بذلك نحواً بدوياً – بحسب الوردي – داعب من خلاله أذهان المصوتين؛ لأنّه وعدهم بالزاد والمال والخير الوفير، فإنّه يمكن تفهّم النتيجة التي آلت لصالحه. لا يغيبنّ عن الأذهان في هذه الحالة ما رافق الحملة الانتخابية للائتلاف الفائز من مزايا وهدايا وسندات تمليك للدور والأراضي، لأعداد مختارة من المواطنين، موزعين على مناطق مختارة. إلا أنّ للحقيقة وجهاً آخر لا يقل أهمية عما أشرنا إليه في هذا المجال. فائتلاف 'دولة القانون' مدعوم إبتداءمن قبل

<< ائتلاف 'دولة القانون' مدعوم إبتداءمن قبل شرائح سكانية واسعة، يقف في مقدمتها عموم موظفي الدولة والمتقاعدين

(1) الوردي، علي، دراسة في طبيعة المجتمع العراقي: محاولة تمهيدية لدراسة المجتمع العربي الأكبر في ضوء علم الأجتماع الحديث (بغداد: مطبعة العاني، 1965)

شرائح سكانية واسعة، يقف في مقدمتها عموم موظفي الدولة والمتقاعدين والمستفيدين من الهيئات الخاصة، مثل هيئة الشهداء ومؤسسة السجناء السياسيين، ممن يشكلون ما يقرب من ثلث السكان في سن العمل (15 سنة – 65سنة) أو ما يقدر بعشرة ملايين مواطن يكوّنون الأساس المادي لهذا الائتلاف ورئيسه السيد المالكي. برأي الوردي، لو كان الناخب العراقي متحضراً مدركاً لحقوقه وواجباته لما صوّت لصالح الائتلاف المتنفذ. فهناك الكثير من المشكلات التي لا تؤهل هذا الائتلاف للفوز بحسب المعايير الموضوعية ذات الصلة بالإخفاق على مستوى الخدمات والفساد الإداري والفضائح الفردية بالنسبة للجماعات المقربة من الحكومة وما إليها. هذا إلى جانب الاضطرابات الأمنية المستمرة، إذْ لا يمر يوم واحد دون حدوث حادث إرهابي مروّع في أماكن متعددة في بغداد والمحافظات العراقية الأخرى؛ شمالها وجنوبها، شرقيها وغربيها. وبحسب الوردي، كان يمكن للطبيعة المتحضرة للمصوتين أنْ تقلب النتائج لصالح قوة معارضة مختلفة اختلافاً جذرياً. إلا أنّ الذي حدث أنْ فشلت القوى المعارضة في تحقيق الفوز وفي مقدمتها 'التحالف المدني الديموقراطي' الذي وعد بسياسات وبرامج عمل مختلفة اختلافاً نوعياً، ودعا إلىدولة المواطن من خلال إعادة بناء مؤسسات الدولة العراقية على أساس المواطنة والمساواة للجميع أمام القانون. ولم يستقطب 'التحالف المدني'، على وجه العموم في كل أنحاء العراق أكثر من ربع مليون ناخب فقط، ليؤمّن الحصول على أربع مقاعد ثلاثة منها في محافظة بغداد. في حين حصل الائتلاف الفائز، إئتلاف 'دولة القانون' على ما يزيد على ثلاثة ملايين صوت و(95) مقعداً موزعة على إحدى عشرة محافظة، كما سنأتي إلى تفصيله، بسبب سيادة المدّ البدوي الذي أخذ صيغة قيم ومعايير وأعراف، تتأنى كثيراً ولا تتوقع الكثير من الإنجاز ممن لم تخبرهم على صعيد شخصي،وتتصرف وفق مقاييس الشعور بالولاء والانتصار لولي الأمر، ظالماً كان أم مظلوماً.

فشلت القوى المعارضة في تحقيق الفوز وفي مقدمتها 'التحالف المدني الديموقراطي' الذي وعد بسياسات وبرامج عمل مختلفة اختلافاً نوعياً

وبقدر تعلق الأمر بموضوع اهتمامنا هنا، الانتخابات النيابية العامة في العراق، فقد وجدت فكرة 'التناشز الاجتماعي'2طريقها سهلاً ومعبداً، ليس الآن فحسب أو ما يصطلح عليه هذه الأيام بفترة ما بعد 2003، إنّما قبل ذلك بكثير. عرّف الوردي 'التناشز الاجتماعي' على أنّه هذا النسيج غير المتناسق من القيم والأفكار التي تسكن عقل الإنسان

(2) الوردي، نفس المصدر

ووجدانه، وتضطره إلى التصرف بطريقة غير متجانسة. وهذا ما نجده مجسداً ومتواتراً في واحدة من أهم البنى ذات الطبيعة الاجتماعية والسياسية في المجتمع وهي المؤسسة الدستورية. يلاحظ في هذا المجال تأكيد المواد الأولى في دساتير الدولة في العراق منذ عام 1964 على اجتماع تقليدين فكريين متباينين، هما: التقليد الفكري الغربي ممثلاً بفكرة 'العراق دولة ديموقراطية'، وفيما بعد 'اشتراكية'، واليوم العراق دولة تأخذ بالاقتصاد الرأسمالي الحر.بالمقابل فإنّ العراق دولة 'تستمد أصول ديموقراطيتها واشتراكيتها من التراث العربي وروح الإسلام'. جاء ذلك في المادة الأولى للدستور المؤقت لعام 1964. أعقبته المادة الثالثة والتي جاء فيها 'الإسلام دين الدولة والقاعدة الأساسية لدستورها'3. وتكررت ذات الفكرة في المادة الأولى من الدستور المؤقت لعام 1968 التي جاء فيها 'الجمهورية العراقية دولة ديموقراطية شعبية تستمد أصول ديموقراطيتها وشعبيتها من التراث العربي وروح الإسلام'. وجاء في المادة الرابعة 'الإسلام دين الدولة والقاعدة الأساسية لدستورها'4. ولم يتغير الكثير بعد 2003، إذ جاء في 'قانون إدارة الدولة' لعام 2004 في المادة الثالثة (أ) الإسلام دين الدولة الرسمي، ويعد مصدراً للتشريع ولا يجوز سن قانون خلال المرحلة الانتقالية يتعارض مع ثوابت الأسلام المجمع عليها ولا مع مبادئ الديموقراطية والحقوق الواردة في الباب الثاني من هذا القانون ...'5. وجاء في الدستور الدائم لعام 2005 الذي يعمل العراق بموجبه اليوم، عبارات مماثلة من قبيل 'أولاً: الإسلام دين الدولة الرسمي وهو مصدر أساس للتشريع: (أ) لا يجوز سن قانون يتعارض مع ثوابت الإسلام؛ (ب) لا يجوز سن قانون يتعارض مع مبادئ الديموقراطية ...'6. لا يخفى على القارئ ما لهذه العبارات الدستورية الهامة من تأثيرات متعارضة على لبّ المواطن والناخب العراقي على وجه التعيين في ممارسة من هذا النوع.

ولننظر قليلاً في نظرية الوردي في علم الاجتماع السياسي التي يرى من خلالها أنّ الحكومة في العراق والبلدان المماثلة لا تتكون من خلال التعاقد الطوعي الحر بين المواطن والدولة الذي تكلم عنه هوبز وروسو وهيوم ولوك وغيرهم من فلاسفة عصر النهضة الأوربية. بل إنّ الدولة هنا تأتي من خلال الغلبة والقوة والقسر كما عبر عنها إبن خلدون. ويؤكد الوردي على الصلة بين تنامي 'العصبية القبلية' من جانب و'تكوين أو بناء الدولة'،

(3) الخيون، رشيد، المجتمع العراقي، تراث التسامح والتكاره (بيروت: معهد الدراسات الأستراتيجية، ص 168، 2008)

(4) الخيون، نفس المصدر، ص 168، 2008

(5) الخيون، نفس المصدر، ص 170، 2008

(6) الخيون، نفس المصدر

من جانب آخر. واقترح أنْ يتصاعد المدّ البدوي كلما كانت الدولة ضعيفة والعكس صحيح. كما افترض الوردي بأنْ يكون المدّ البدوي معيقاً لعملية بناء وتقوية الدولة حتى وإنْ بدا وظيفياً هنا وهناك، في ظلّ ظروف محددة وإستثنائية7.

وعليه، شتّان بين مواطن يخشى السلطة وبطشها، ويحاذر من تهديداتها كما في الشرق العربي ومواطن آخر يشعر بأنّ السلطة مدينة له؛ لأنّه قَبِلَ بالتنازل عن بعض حقوقه وامتيازاته وموّلها من جيبه؛ لأنّه يدفع ضريبة ويسمى في الغالب 'دافع الضريبة'، ليمكنّها من إقامة ميزان العدل والمساواة بين الجميع، كما قال بذلك هوبز والمنظرون الغربيون الآخرون،ممن أسسوا للفكر السياسي الحديث للدولة الغربية المعاصرة.

يلاحظ كدنز 8(Giddens) أنّ الديموقراطية بالعرف الغربي تعني ببساطة 'حكم الناس وليس حكم الملوك والأباطرة والأرستقراطيين'. وهي تشير على وجه العموم إلى النظام السياسي الذي يضمن المساواة السياسية ويحمي الحرية ويدافع عن المصالح العامة ويلبي حاجات المواطنين ويرتقي بالتنمية الذاتية الأخلاقية، ويمكّن من إتخاذ قرارات مؤثرة لضمان مصالح العامة قدْر المستطاع9. ويتعرف كدنز على أشكال متعددة للديموقراطية، لعلّ من أشهرها ما يسمى بـ 'الديموقراطية التشاركية' التي تمثل الوجه الأول والأقدم للديموقراطية، كما مورست في بلاد الإغريق، مولد الديموقراطية كنظام سياسي حديث10. بالتأكيد لا بدّ من الحذر في تفسير مفهوم 'الديموقراطية التشاركية' كي لا تعطى تفسيراً فجاً يكتفى من خلاله بالتفسير الذي تتيحه الصياغة اللغوية لترجمة المفهوم من اللاتينية إلى العربية فحسب.إذْ يختزل معناها بالمطالبة بالمناصب والحصول على الامتيازات، وإنّما ضمان إعطاء كل المواطنين فرصة التعبير عن آرائهم وقناعاتهم، وبالتالي مشاركتهم في اتخاذ القرار بصورة مسؤولة، من خلال التصويت الحر والعلني والمباشر. وبما أنّ هذا النوع من الممارسة الديموقراطية لم يعدْ ممكناً في ظلّ التزايد المتسارع والمهول في حجم السكان اليوم في العالم، فقد أُتفق على ضرورة ابتكار آليات جديدة ومختلفة،مثل:الاجتماعات الدورية على مستوى التجمعات السكانية المحدودة، أو إجراء الاستفتاءات المحدودة، كما في الاستفتاء على الانضمام إلى الاتحاد الأوربي، أو الموافقة على تبديل العملة، أو حتى الترويج لشخصية سياسية معينة. ولما ثبتتْ

(7) الوردي، علي، لمحات إجتماعية من تاريخ العراق الحديث: من بداية العهد العثماني حتى منتصف القرن التاسع عشر عليه السلام الجزء الأول (بغداد: مطبعة الأرشاد، 1969)
(8) (Giddens، Anthony، Society (4th edition) (London: Polity، p. 422، 2001
(9) Ibid، p. 423
(10) Ibid، p. 424

محدودية هذا النوع من الديموقراطية أيضاً،اتجهت الأنظار إلى تقديم أشكال أخرى من الديموقراطية،كما في 'الديموقراطية التمثيلية أو النيابية' التي تتبع في الولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوربية.

وأخيراً وليس آخراً، هنا كما يسمى بـ 'الديموقراطية الليبرالية' التي تراعى في اليابان وبريطانيا والهند11. على صعيد بلدان الشرق الأوسط، قام دانيال ليرنر بدراسة مهمة عام 1958 ما زالت تؤكد مصداقيتها حتى اللحظة، ونحن ندخل العقد الثاني من الألفية الثالثة، مما يؤهلها بنظرنا إلى مراجعة سريعة هنا12. بنظره، تعتبر الديموقراطية شكلاً من أشكال المشاركة السياسية التي تأتي متأخرة لأنّها تتطلب عدداً من المستلزمات البنيوية، وبخاصة تلك التي تعنى بترسيخ مؤسسات الدولة كالبيروقراطية والتحضر والتعليم وما اليها. والديموقراطية كما يرى ليرنر لا تأتي بالأوامر أو مجرد الإقرار الدستوري لها، على أهميته، بل لا بدّ من عمل سياسي وإعلامي توعوي دؤوب لصنع الاستعداد الشعبي اللازم لها والذي ينبغي أنْ يقود إلى مشاركة جماهيرية واسعة على أسس وطنية لا تضع تمايزات اجتماعية أو ثقافية تعيق مثل هذه المشاركة المفترضة. أما أنْ يكون التثقيف على أسس طائفية أو مذهبية كما في لبنان فإنّ النتيجة وسيلة للتقسيم والشرذمة. ويردف ليرنر في هذا المجال قائلاً: أدتْ خيبة الأمل من الديموقراطية في لبنان إلى أنْ يتساءل اللبنانيون عن جدوى الحكومة الدستورية المكلِفة جداً التي تأسست عام 1943 والنظام النيابي الذي جاء بالوجهاء ورؤساء الطوائف والجماعات داخل قبة البرلمان ليتشاجروا ويتصادموا و يتطاحنوا دون إنتاجية تذكر13. ويؤكد ليرنر على حاجة القيادة السياسية إلى قاعدة جماهيرية واسعة ومؤثرة كما في الغرب، حيث وجد السياسيون الغاية المنشودة في الطبقة الوسطى التي تعطي القوة لأي تشكيلة حكومية. ويخلص ليرنر إلى القول إنّ الديموقراطية جزء من منظومة تشمل مستوى معيناً من التعليم والثقافة والوعي، التحضر، الدخل المرتفع نسبياً، التصنيع، العلمانية والمدنية14.

لعل أحد أهم المنظّرين المعاصرين المهمين في هذا المجال، ممن قدم نظرية ذات صلة ضمن نظريته العامة في 'التحول' هو عالِم الاجتماع الأمريكي الوظيفي المعاصر تالكوت بارسونز الذي ألمح إلى أنّ من العبث تصور أنْ تنجح الديموقراطية في مجتمع قبلي

(11) Ibid، p. 427

(12) Lerner، Daniel، The Passing of Traditional Society: Modernizing the Middle East (New York: The Free Press، pp. 64 – 68، 1958)

(13) Ibid، p. 172؛ p. 208

(14) Ibid، p. 268؛ p. 438

تحكمه قيم البداوة والقبلية والتقاليد البالية15.

اقترح بارسونز في مقاربته النظرية هذه أربعة متغيرات رئيسية، مطبقاً إياها على المجتمع الأمريكي المعاصر، وهي: التباين ويستفاد منه في أنّ يكون المجتمع مستعداً للسماح بالتنوع والاختلاف وقبول التعايش معه، من حيث أنّ الديموقراطية نظام تعددي بطبيعته، ما يتطلب توفير الأساس المادي له، ممثلاً في قبول مختلف الفئات والشرائح والجماعات السكانية والثقافية في البلاد؛ التكيف التصاعدي،ويعرّف على أنّه القدرة والاستعداد لإعطاء الفئات والشرائح والجماعات المتعددة الفرصة للصعود والوصول إلى مراكز اتخاذ القرار؛ الإدماج، ويشير إلى القدرة والاستعداد لقبول أعضاء الفئات والشرائح والجماعات المتعددة بلا تمييز، على أساس الجندر، العرق، الدين أو المذهب، وما إلى ذلك من مقومات التمييز والتفرقة والتفاوت. بالتأكيد لا يعني ذلك القبول على صعيد المواقف الأدبية والأخلاقية،المعنوية المجردة فحسب،وإنّما القبول من خلال السماح لتأسيس الحضور الكونكريتي لهذه الجماعات، كما في دخول مؤسسات العمل على اختلافها، بحسب القدرة والكفاءة والمهارة أو النفاذ إلى المؤسسة السياسية وتوسم المناصب المتقدمة فيها، والاستمتاع بكل ما تمليه المشاركة من مزايا وامتيازات، إلى جانب تحمل الأعباء والمسؤوليات؛ قيم ذات صبغة تعميمية، ويُعنى بها أنْ يُصار إلى زرع قيم ومعايير تسهّل أمر تبني ودعم التغيير على الصعيد المعنوي والأدبي أو الأخلاقي. أنظر الشكل رقم 1 .، لتوضيح مقاربة بارسونز في مجال التحول نحو الديموقراطية:

شكل 1. مقاربة بارسونز في التحول نحو الديموقراطية ذي المتغيرات الأربعة

التباين — التكيف التصاعدي — الإدماج — قيم تعميمية16

في ضوء هذه المقاربة، لنا أنْ نتساءل: هل توفرت في المجتمع العراقي المعاصر هذه المستلزمات الأربعة المذكورة في مقاربة بارسونز. بمعنى هل قَبِل الأفراد مبدأ التباين والاختلاف، وقبلوا التعايش معه، وعدم النفرة منه، أمْ أنّ المختلف لا يزال غريباً شاذاً ولا يستحق الثقة. وتترتب على المتغير الأول المتغيرات الثلاثة الأخرى، كالتكيف التصاعدي،

(15) Wallace، Ruth A. و Alison Wolf، Contemporary Sociological Theory: Expanding the Classical Tradition (Sixth Edition) (New Jersey: Upper (Saddle River، 2006

(16) Ibid، p. 172

والإدماج والقيم التعميمية. ففي مجتمع ما زال يبحث عمن يشبهه دينياً، مذهبياً، عشائرياً، وإنْ لم يكن ففي الأقل مناطقياً،فمن الصعب - حسب بارسونز - أنْ يُشرَعَفيه ببناء الديموقراطية على الإطلاق.

وعليه، فإنّها، أي الديموقراطية، إذا ما أقحمت فيه، فإنهالابدّ أنْ تفرز نتائج مشوهة، تساهم في خلق مشاكل شتى،لا أنْ تحلّها. والظاهر، هذا ما يجري في المجتمع العراقي الآن، حيث لم يحن أوان الديموقراطية بعد برغم الولع فيها والتطلع إليها ذهنياً ونظرياً.

ونأتي إلى الفكرة الأخرى للوردي 'الازدواج'17، لنلاحظ كيف أنّ الانتخابات النيابية العامة في العراق جاءت ملغومة بالازدواج بسبب القدرة على 'استيراد' العملية الانتخابية كآلية سخرت لضمان مصداقيتها وموضوعيتها، من النواحي الفنية والتقنية،إمكانات مالية ومادية جمّة،إلا أنّها جاءت كما يبدو منزوعة من المنظومة الأدبية والأخلاقية المرافقة لها. بمعنى أنّه ما إنْ يتم الدخول في الانتخابات، فإنّ ثمة عهداً على المشاركين فيها الوفاء به، وهو القبول بما يصدر عنها من نتائج. ولكنّ ما الذي حصل حال إعلان النتائج! كان هناك الكثير من التكذيب والاتهام بالتزوير والتلاعب، حتى بلغ عدد الطعون التي استلمتها المفوضية العليا المستقلة للانتخابات،ما يقرب من الألف طعن. وهو عدد غير مسبوق،فاق كل التصورات،وقدم قبل إعلان النتائج وبعدها.

في الواقع، أظهرت دراسة ميدانية لتوجهات النازحين داخل العراق، عشية الاضطرابات السياسية و العسكرية التي إجتاحت البلاد عامي 2009 و 2010 أنّهم تحركوا وفقاً لحسابات مذهبية وقبلية واضحة حيث نزح الشيعة، إلى مناطق الشيعة وذهب السنّة، إلى مناطق السنّه تلتها في ذلك التطابقات القبلية18. ويدعم هذا بتقديرنا فكرة 'الازدواج' المجتمعي حيث تصرف المجتمع بعقلية 'ميكانيكية' فيما ينبني بطريقة 'عضوية' بحسب تصنيف إيميل دوركهايم المعروف للمجتمعات الإنسانية.

إذا ما أخذنا 'الطائفة'، بأعتبارها 'نوعاً من العصبية القبلية' ذات الصلة الوثيقة بفكرة 'المد البدوي'، كما يذهب الوردي،فمن البين أنّها أخذت حيزاً واضحاً. في الواقع، فإنّ نتائج انتخابات 2014 لم تكن أقل طائفية من إنتخابات 2010 بل كانت امتداداً لها.

(17) الوردي، مصدر سابق، 1965

(18) مفتن، أحمد قاسم، علاقة الأنتماءات التقليدية بتحركات النازحين داخلياً: دراسة ميدانية في مدينة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الأجتماع، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2010

أي أنّه لم يحدث في ضوء هذه النتائج أي تغيير بنيوي جوهري يذكر خارج التغيير الكمي الذي أعطى ذات الائتلافات المتنافسة قدراً أكبر من الأصوات هنا أو هناك، ليس إلا. أضف إلى ذلك أنّ الانتخابات الأخيرة عبرتْ عن تعميق للتوجهات الطائفية للناخبين، ممن استجابوا على ما يظهر لخطابات مشحونة على مستوى النخب السياسية الحاكمة و المتنفذة، كما سنأتي إلى توضيحه بالدليل الإحصائي الرسمي، الصادر عن مفوضية الانتخابات.

منهجياً، وفرت الانتخابات النيابية العامة فرصة، تكاد تكون خيالية، بالنسبة للمتخصصين في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية من حيث أنّها جرت في ظلّ ظروف طبيعية، وشملت كل مجتمع الدراسة، ولم تستثن أحداً بحكم القانون. في العادة، لا يتمكن أكثر الباحثين قدرة وإمكانية من تغطية عينة يفترض أنْ تكون ممثلة للمجتمع الأصلي برمته. ولكننا هنا أمسكنا بالمجتمع بكليته وإنْ كان هناك من تغيب عن ممارسة حقه / حقها في الانتخابات، لأسباب شتى، لعلّ من بينها، من لم يكن يهمه التعبير عن خياراته السياسية الفردية لأربع سنوات قادمة، هي عمر الدورة النيابية المقبلة حتى عام 2018، أو لأسباب أخرى كثيرة، ليس أقلّها عدم القناعة، ابتداء بالعملية السياسية وطريقة تطبيقها.

نتائج الانتخابات19:

لتوضيح الظروف العامة الأساسية التي رافقت العملية الانتخابية من حيث المبدأ، نعرض فيما يلي بعض البيانات الأساسية. جرت الانتخابات لاختيار (328) عضواً، فيما بلغ عدد المرشحين المتنافسين فيها (9032) بينهم (2607) مرشحة من النساء، توزعوا على (277) كياناً سياسياً. شارك في هذه الانتخابات أكثر من (13) مليون ناخب، فيما كان يحق لـ (21) مليون مواطن، ممن بلغ السن القانونية المشاركة فيها. انظر جدول 1.، لعرض البيانات الأساسية بحسب المحافظات. يلاحظ في هذا المجال الارتفاع البيّن لعدد النساء المرشحات، وبالتالي معدل النساء المرشحات بالنسبة للمجموع الكلي للمرشحين، مما يظهر استعداد النساء للدخول في منافسات حامية، شأنهن في ذلك شأن الرجال.

بل إنّ معدل النساء المرشحات قارب النصف (47%) في محافظة بغداد، وجاوز الـ 30% في محافظات بابل، الديوانية، واسط والبصرة. وكان المعدل على أقلّه في محافظات إقليم كردستان،

(19) كل الشكر والتقدير للمفوضية العليا المستقلة للانتخابات العراقية، لتوفيرها البيانات الأساسية التي لم يكن ممكناً القيام بهذه الدراسة بدونها. يمكن مراجعة الرابط التالي للمفوضية بالنسبة للراغبين في الاطلاع على البيانات الأساسية:
http://www.iq.ihec.gov/archive-news/php.index/ar/html.6075

حيث تراوح ما بين 9% في محافظتي السليمانية وأربيل إلى 7% في محافظة دهوك.

جدول 1. يبين القاعدة التي استندت إليها الانتخابات النيابية العامة لعام 2014 بحسب عدد المرشحين، عدد المقاعد المخصصة للمحافظة، عدد النساء المرشحات، معدل النساء المرشحات، النسبة المخصصة للنساء بالنسبة للمجموع الكلي للمرشحين، عدد المقاعد التي فازت بها النساء بالمحافظة حسب المحافظات

المحافظة	عدد المرشحين	عدد المقاعد	عدد النساء المرشحات	معدل النساء المرشحات	النسبة المخصصة للنساء	مقاعد النساء
بغداد	3305	70	988	47	30	17
بابل	573	17	160	34	28	4
كربلاء	306	12	85	26	28	3
النجف	303	12	80	25	26	3
ديالى	296	14	87	21	29	4
الديوانية	394	11	غير متوفر	36	غير متوفر	3
واسط	414	11	117	38	28	3
المثنى	158	7	44	23	28	2
البصرة	771	25	217	31	28	6
ذي قار	651	19	180	34	28	5
ميسان	204	10	54	20	26	3
نينوى	457	34	135	13	30	9
الأنبار	272	15	82	18	30	4
صلاح الدين	227	12	64	19	28	3
كركوك	314	13	88	24	28	3
السليمانية	155	18	45	9	29	5
أربيل	139	16	41	9	29	4
دهوك	89	12	727	7	30	3

المصدر: تكييف الباحثة

اختيار طائفي

اكتسح إئتلاف 'دولة القانون' بزعامة السيد نوري كامل المالكي إحدى عشرة محافظة ذوات أغلبية شيعية، وهي: بغداد، وحصد فيها 38% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة، تلتها البصرة، وحصد فيها 40% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة؛ بابل (31%)؛ ذي قار (33%)؛ المثنى (51%)؛ ديالى (19%)؛ النجف (44%)؛ واسط (35%)؛ القادسية (36%)؛ كربلاء (48%)؛ ميسان (36%). من جانبٍ آخر، لم يحصل ائتلاف 'دولة القانون' على أي صوت في عدد من

المحافظات ذات الأغلبية السنية، كما في محافظات نينوى، كركوك، صلاح الدين والأنبار. هذا إلى جانب عدم حصوله على أي صوت في محافظات إقليم كردستان (أربيل، السليمانية ودهوك).

إلى جانب ائتلاف 'دولة القانون'، فازت ائتلافات شيعية معروفة أخرى، مثل ائتلافي 'الأحرار' و'المواطن'، وإنْ كان بفارق كبير عن الائتلاف الأول، الفائز في ذات المحافظات. ففي محافظة بغداد، فاز ائتلاف 'الأحرار' بـ 8% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة. وحصد في البصرة 9% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة؛ بابل (12%)؛ ذي قار (10%)؛ ديالى (6%)؛ النجف (15%)؛ القادسية (10%)؛ كربلاء (14%)؛ واسط 16%. وحصل ائتلاف 'الأحرار' على أكبر نسبة من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة له، وهي (27%) في محافظة ميسان؛ وأخيراً المثنى، وحصل فيها على ما يقرب من 10% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة. وكما حصل مع ائتلاف 'دولة القانون'، لم يحصل إئتلاف 'الأحرار' على أي صوت يذكر في المحافظات ذات الأغلبية السنية مثل نينوى، كركوك، صلاح الدين والأنبار، إلى جانب محافظات إقليم كردستان (أربيل، السليمانية ودهوك). وتكرر ذات النمط الانتخابي مع ائتلاف 'المواطن' بزعامة السيد عمار الحكيم الذي حصد 7% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة في محافظة بغداد. وحصل على أعلى نسبة له في محافظة البصرة (20%)؛ (15%) في بابل؛ (15%) في ذي قار؛ (7%) في ديالى؛ (10%) في النجف؛ (13%) في واسط؛ (9%) في القادسية؛ (11%) في كربلاء؛ (15%) في ميسان وما يقرب من (19%) في المثنى.

>> **أخطر ما يهدد البحث في جامعاتنا يتمثل في ضعف الطرق التي ينفذ بها؛ فهي تسير على "منهج التقليد لا منهج التجديد"**

بالمقابل، استطاعت الائتلافات السياسية المعروفة بتوجهاتها السنيّة،مثل ائتلاف 'الوطنية' بزعامة الدكتور إياد علاوي، 'متحدون للإصلاح' بزعامة السيد أسامة النجيفي وائتلاف 'العربية' بزعامة الدكتور صالح المطلك إحداث اختراق في محافظة بغداد، فيما لم تستطع أنْ تفعل ذلك في محافظات الفرات الأوسط والجنوب العراقي. فقد حصل ائتلاف 'الوطنية' على 12% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة في بغداد، ومثلها في محافظة ديالى، وكذلك محافظة نينوى. وحصل على 16% في محافظة صلاح الدين؛ (13%) في محافظة الأنبار؛ (4%) في محافظة بابل. إلا أنّ الائتلاف لم يحصل على شئ يذكر في محافظة كركوك ومحافظات إقليم كردستان (أربيل، السليمانية ودهوك).

وتميز ائتلاف'متحدون للإصلاح' بحضور بيّن في محافظة نينوى أولاً، حيث حصد 37% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة، تلتها محافظة الأنبار التي حصد الائتلاف فيها 22%

من الأصوات؛ وحصد في محافظة صلاح الدين 18% من الأصوات. ولم يحصل الائتلاف على أي صوت في محافظتي كركوك وديالى ومحافظات إقليمكردستان، إضافة إلى الإحدى عشرة محافظة أخرى في منطقة الفرات الأوسط والجنوب العراقي. وفيما يتعلق بائتلاف 'العربية' فقد حصل على أقل النتائج، بالمقارنة مع ائتلاف 'الوطنية' وائتلاف 'متحدون للإصلاح'. وحصل ائتلاف 'العربية' على أعلى نسبة له من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة في محافظة صلاح الدين (23%)؛ (9%) في محافظة الأنبار ومثلها في محافظة كركوك و(7،5%) في محافظة نينوى و(2%) في محافظة بغداد. بالتأكيد لم يستطع ائتلاف 'العربية' تحقيق أي اختراق في المحافظات المتبقية في الفرات الأوسط والجنوب العراقي، إضافة إلى محافظة ديالى والمحافظات الثلاث في إقليم كردستان،وهي:أربيل، السليمانية ودهوك. لغرض الإيجاز والتوضيح ينظر جدول2.

جدول 2. يبين توزيع الائتلافات والكتل الرئيسة الفائزة حسب نسب الأصوات لكل محافظة، عدا محافظات إقليم كردستان، 2014

الكتلة	القانون	الأحرار	المواطن	الوطنية	متحدون	العربية
بغداد	38	8	7	12	6	2
البصرة	40	9	20	صفر	صفر	صفر
نينوى1	صفر	صفر	صفر	12	37	8
بابل	31	12	15	4	صفر	صفر
ذي قار	33	10	15	صفر	صفر	صفر
كركوك2	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	9
ديالى3	19	6	7	12	صفر	صفر
النجف	44	15	10	صفر	صفر	صفر
واسط	35	16	13	صفر	صفر	صفر
القادسية	36	10	9	صفر	صفر	صفر
كربلاء	48	14	11	صفر	صفر	صفر
صلاح الدين	صفر	صفر	صفر	16	18	23
ميسان	36	27	15	صفر	صفر	صفر
الأنبار4	صفر	صفر	صفر	13	22	9
المثنى	51	10	19	صفر	صفر	صفر

المصدر: تكييف الباحثة

النزعة القبلية

إلى جانب النزعة الطائفية فقد تداخلت نزعة أخرى لا تقل وضوحاً عن سابقتها، وهي ميل الناخب العراقي إلى التصرف بطريقة قبلية، ليس بالضرورة من خلال التصويت للأشخاص المرشحين،ممن ينتمونإلى عشائر معينة ينتمي اليها الناخب، وإنّما بالمعنى الذي قصده علي الوردي الذي ينطوي على قيم ومعايير واعتبارات معينة، ترجح كفة المرشح، ليس على أساس مهني علمي محدد، وإنّما على أساس مزيج غير متجانس من العواطف والتطلعات والتوجهات. تظهر النسب التي حصل عليها رؤساء الكتل أو الائتلافات المتنافسة أنّ هناك نزعة قبلية واضحة لدى الناخب العراقي للتصويت لصالح رئيس الائتلاف. وقد أخذنا في هذا المجال فقط السادة الفائزين ممن تجاوزوا سقف الـ (100) ألف صوت لبيان ذلك. فقد حصل السيد نوري كامل المالكي رئيس ائتلاف 'دولة القانون' على 85% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة الفائزة المخصصة لائتلافه أو (721782) صوتاً، فيما حصل ثاني فائز في نفس الائتلاف على 1% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة فقط، وهكذا نزولاً إلى الفائز الأخير، تسلسل (30) الذي حصل على 0،2%. وكذلك الحال بثاني أكبر فائز وهو الدكتور إياد علاوي رئيس ائتلاف 'الوطنية'الذي حصل على نسبة مقاربة (86%) من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة على صعيد ائتلافه أو(229709) فيما حصل ثاني فائز في نفس الأئتلاف على 3% وهكذا نزولاً إلى الفائز الأخير تسلسل (10) الذي حصل على 0،4%. وحصل السيد أسامة النجيفي رئيس إئتلاف 'متحدون للإصلاح' على (112551) صوت أو 51% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة على صعيد ائتلافه في محافظة نينوى،فيما حصل ثاني فائز ضمن نفس الائتلاف على ما يقرب من 9% من الأصوات الصحيحة. يلاحظ هنا أنّ نسب الفوز في محافظة نينوى،اختلفت قليلاً، إذ على الرغم من تقدم رئيس الائتلاف (النجيفي) إلا أنّ الفائزين التالين البالغ عددهم (12) لم ينخفضوا إلى مستويات واطئة جداً وإنّما تدرجوا في الانخفاض، وصولاً إلى الفائزة الأخيرة بتسلسل الائتلاف،السيدة نورة سالم محمد حمد التي بلغت ما يقرب من 2%. وقد ترتبط النتائج على صعيد محافظة نينوى بالطبيعة المتحضرة نسبياً لها،بالمقارنة مع بقية المحافظات، بما فيها العاصمة بغداد، حيث ينخفض مستوى البداوة فيها بصورة واضحة. تعرف محافظة نينوى باعتبارها مركزاً تجارياً وخزيناً عسكرياً للدولة العراقية عبر تاريخها الحديث.

وحصل السيد نجم الدين عمر كريم فتاح، رئيس قائمة 'الاتحاد الوطني الكردستاني' في محافظة كركوك على (150084) من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة،على صعيد قائمته، أو ما يقدر بـ 87% من الأصوات، فيما سجل ثاني فائز على مستوى القائمة 3%، وهكذا نزولاً

إلى الفائز الأخير حسب التسلسل الذي حصل على 1% فقط. وفي محافظة السليمانية حصل آرام محمد علي على (150613) من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة، في قائمته عن حركة 'تغيير' أو 60% من الأصوات الصحيحة. وهنا أيضاً بدا تأثير النزعة القبلية أقل بكثير، حيث حصل ثاني فائز من نفس القائمة على ما يقرب من 17%، وحصل الثالث على ما يقرب من 14% من الأصوات وهكذا نزولاً إلى الفائزة الأخيرة السيدة تافكة أحمد ميرزا محمد التي حصلت على أقل من 1% من الأصوات الصحيحة. وفي محافظة البصرة حصل السيد خلف عبد الصمد رئيس إئتلاف دولة القانون على (126848) من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة أو 56% من الأصوات الصحيحة فيما حصل ثاني فائز من نفس الائتلاف على ما يقرب من 9% من الأصوات الصحيحة. وحصل الثالث في نفس الائتلاف على 5% وهكذا نزولاً إلى آخر الفائزين السيدة فاطمة سلمان زباري سالم التي حصلت على 1% فقط من الأصوات الصحيحة. انظر جدول 3.، لإيجاز النتائج.

جدول 3. يبين توزيع عدد من الفائزين، ممن تجاوزوا سقف الـ (100) ألف ناخب حسب المحافظة، الائتلاف، عدد الأصوات والنسبة بالمقارنة مع نظرائهم في الائتلاف أو الكتلة الفائزة

الفئة	المالكي	علاوي	النجيفي	فتاح	نارم	خلف
المحافظة	بغداد	بغداد	نينوى	كركوك	السليمانية	البصرة
الأئتلاف	القانون	الوطنية	متحدون	الأتحاد	الأتحاد	القانون
الأصوات	712782	229709	112551	150084	150613	126848
النسبة	85	86	51	87	60	56

المصدر: تكييف الباحثة

يلاحظ أنّ المدن التي صوتت بالأغلبية الواسعة، إنّما هي مدن حضرية بالمعنى التقني لمفهوم الحضرية، مثل بغداد (العاصمة)؛ نينوى؛ البصرة؛ كركوك والسليمانية. إلا أنّ نينوى والبصرة وإلى حد ما السليمانية أظهرت توازناً أكثر، بتوزيع الأصوات بنسبِ تفاوتٍ أقل مما حصل في بغداد وكركوك، مما يقدم دعماً لفكرة ارتفاع نسب البداوة والترّيف في هاتين المدينتين المتحضرتين تقليدياً،والمبتليتين على ما يعرف بهجرات داخلية متعاقبة.

انتخاب عرقي قومي

وكما يتضح من جدول 4، لم تحقق أيٌّ من الائتلافات والكتل الستة الرئيسة المذكورة اختراقاً على الإطلاق، في محافظات إقليم كردستان الذي احتكرته أحزاب كردية رئيسة ثلاثة

خالصة،هي:'الاتحاد الوطني الكردستاني'، 'التغيير' و'الحزب الديموقراطي الكردستاني'. فقد هيمنت الأحزاب الكردية الرئيسة المذكورة، ولم تسمح لغيرها بالنفاذ. ليس هذا فقط، بل توزعت الأحزاب المشار إليها بحسب معاقلها التقليدية. ساد 'الحزب الديموقراطي الكردستاني'بزعامة السيد مسعود البارزاني في أربيل ودهوك، فيما هيمن 'حزب الأتحاد الوطني الكردستاني'بزعامة السيد جلال الطالباني على محافظة السليمانية. وكما يوضح الجدول 3، حصل 'الحزب الديموقراطي الكردستاني' على 48% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة في محافظة أربيل، تلاه حزب 'الاتحاد الوطني الكردستاني' الذي حصل على 23% من الأصوات الصحيحة فيما حصلت كتلة 'تغيير' على 14%. وتقدمت كتلة 'تغيير' في محافظة السليمانية بحصولها على 39% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة، وتراجع حزب 'الاتحاد الوطني الكردستاني' إلى 33% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة. وحصل 'الحزب الديموقراطي الكردستاني' على 10%. وحصل 'الحزب الديموقراطي الكردستاني' على 70% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة في محافظة دهوك، فيما حصلت كتلة 'تغيير' على 17%، وتراجع 'الاتحاد الوطني الديموقراطي' إلى 8% من الأصوات الصحيحة. انظر جدول 4، لإيجاز النتائج.

جدول 4. يبين توزيع الأحزاب الرئيسية الثلاثة بحسب محافظات إقليم كردستان للانتخابات النيابية في العراق، 2014

الكتلة أو الحزب	الديموقراطي	الاتحاد الوطني	تغيير
أربيل	48	23	14
السليمانية	10	33	39
دهوك	70	8	17

المصدر: تكييف الباحثة

من جانبٍ آخر، أظهرت نتائج الانتخابات في محافظات الإقليم نمطاً مماثلاً لنمط التصويت لأشخاص محددين، وهو النمط الذي وصفناه بـ 'القبلي'. فقد حصل رؤساء الأحزاب المتنافسة على نسب عالية بوضوح، كما في السيد أردلان نور الدين محمود هيبة الله الذي حصل على 37% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة على صعيد 'الحزب الديموقراطي الكردستاني' في محافظة أربيل، عاصمة الأقليم. وحصد السيد ناريز عبد الله أحمد محمود على 80% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة في 'الاتحاد الوطني الكردستاني' في أربيل أيضاً، وحصد السيد اكاوة محمد مولود حويز 70% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة في كتلته 'تغيير'

في أربيل. وفي محافظة السليمانية، حصد السيد ئارام محمد علي 60% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة على صعيد الكتلة التي يمثلها 'تغيير'، فيما حصد السيد شيركو ميرزا محمد أمين أحمد 59% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة على صعيد 'الاتحاد الوطني الكردستاني'. من جانب آخر،وعلى الرغم من تقدم السيدة نجيبة نجيب إبراهيم خالد قائمة 'الحزب الديموقراطي الكردستاني' الذي حصد 70% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة في محافظة دهوك، إلا أنّها شخصياً وبالمقارنة مع رفاقها من الرجال الفائزين، لم تحصد أكثر من 17% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة، فيما حصل الفائز الأول في كتلة تغيير التي جاءت ثانياً في المحافظة،على 99% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة.

المرأة في انتخابات 2014

على الرغم من مسحة التفاؤل والكبرياء التي سادت المجتمع العراقي وبخاصة في صفوف الجماعات المدنية الليبرالية، نتيجة إعلان المفوضية العليا المستقلة للانتخابات في العراق، فوز (22) امرأة خارج الكوتا، إلا أنّ الذي تبين فيما بعد، أنّ هذا العدد لم يدعم تمثيل المرأة في مجلس النواب القادم، لأنّه ببساطة أضيف إلى عدد النساء اللواتي فزن بالكوتا، لكي لا تتجاوز حصة النساء 25% فقط بحسب ما هو مقرر لها دستورياً. بالتأكيد، كان هناك توقع أنْ ترتفع النسبة عن الربع المحددة لها أصلاً بسبب هذا الفوز،إلا أنّ ذلك لم يحدث.ولا ينبغي أن يغيب عن البال في هذا المجال، ما للمواقف الذكورية من تأثير. يلاحظ أنّه على الرغم من حدة بل وشراسة النزاعات والصراعات والاختلافات بين الائتلافات والكتل السياسية الداخلة في العملية الانتخابية، واستخدامها المرأة بطرق شتى، منها أنْ تكون الناطق الرسمي أو المتحدث الرئيس،للتعبير عن مواقفهم السياسية المتشنجة في الغالب، إلا أنّهم اتفقوا هنا، على ما يظهر بطريقة ملفتة للنظر. اتفقوا على خفض نسبة تمثيل النساء، وعدم تمكينهن من الحصول على ما يزيد على النسبة المحددة لهن دستورياً، مما ينذر باحتمال مقاومة أي تقدم يمكن أنْ تحققه المرأة في المستقبل، بمحض مشاركتها وقدرتها على محو التصورات التقليدية التي تقلل من حكمتها وذكائها وبراعتها. وبلغ الاتفاق مبلغ 'الاحترام' لحصة المرأة في التمثيل، ولم تبذل جماعة من أي لون قومي أو ديني؛مذهبي أو قبلي أو محافظاتي جهداً لتحسين فرص النساء في الحضور.علماً بأنّ فكرة 'الكوتا' تعني بالأساس تمكين المرأة من الظهور ريثما تستطيع الوقوف على قدميها، بأنْ تنال حصة مساوية لنظرائها من الرجال. يذكر أنّ نسبة النساء اللواتي رشحن للمشاركة في الانتخابات النيابية العامة لعام 2014 بلغت 28% وكذلك الحال في الانتخابات التي سبقتها عام 2010. وكما تدل النتائج، فقد سمح للنسبة المحددة بالفوز، وهي أنْ لا تتعدى 25% فقط،وهذا ما حصل فعلاً. جدول 5، يبين عدد النساء الفائزات بالكوتا وخارجها من

المجموع الكلي للفائزين من الرجال في الانتخابات النيابية العامة لعام 2014 حسب الائتلافات الرئيسة والمحافظات.

جدول 5. يبين عدد النساء الفائزات بالكوتا وخارجها، من المجموع الكلي للفائزين، من الرجال، حسب الائتلافات الرئيسة والمحافظات.

الفئة	القانون	الأحرار	المواطن	الوطنية	متحدون	العربية	ديموقراطي	اتحاد
بغداد	30/ 8	6 / 2	5 / 1	3/10	4 / 1	صفر	صفر	صفر
البصرة	12/ 3	3 / 1	6 / 2	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
نينوى	صفر	صفر	صفر	4 / 1	12 / 3	3 / 1	6 / 2 ت	صفر
بابل	7 / 2	3 / 1	3 / 1	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
ذي قار	8 / 2	2 / 1	4 / 1	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
كركوك	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	2 / 1	6 / 2
ديالى[5]	3 / 1	صفر	صفر	2 / 1	صفر	صفر	صفر	صفر
النجف	6 / 2	صفر	2 / 1	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
واسط	6 / 2	3 / 1	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
القادسية	5 / 2	2 / 1	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
كربلاء	7 / 2	2 / 1	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
صلاح الدين	صفر	صفر	صفر	2 / 1	3 / 1	3 / 1	صفر	صفر
ميسان	4 / 1	3 / 1	2 / 1	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
الأنبار	صفر	صفر	صفر	صفر	4 / 1	2 / 1	صفر	صفر
المثنى	4 / 1	صفر	2 / 1	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر
أربيل	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	7 / 2	6[6] /2
سليمانية	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	2 / 1	4/13
دهوك	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	8 / 2	1/3

المصدر: تكييف الباحثة

يذكر في هذا المجال أنّ ثلاث نساء من هؤلاء الفائزات تقدمن ائتلافاتهن وحصلن على الأولوية، بحسب العدد المطلق للأصوات الصحيحة،التي حصلن عليها. فقد جاءت السيدة حنان سعيد الفتلاوي بالمرتبة الأولى، من حيث عدد الأصوات في ائتلاف 'دولة القانون' في محافظة بابل (90781) أو 61% من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة في الائتلاف. تلتها السيدة هدى سجاد محمود في ائتلاف 'دولة القانون' أيضاً،إذ حصدت (39691) من المجموع الكلي للأصوات

الصحيحة، في الائتلاف الذي تمثله، أو 41% من الأصوات الصحيحة في محافظة القادسية. وحصدت السيدة نجيبة نجيب إبراهيم خالد (29468) من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة أو 17% في 'الحزب الديموقراطي الكردستاني' في محافظة دهوك. تجدر الإشارة إلى أنّ هذه المدن التي صوتت لهؤلاء النساء ومكنتهن من بلوغ الأولوية في أنْ يكنّ في صدر ائتلافاتهن هي مدن أقرب إلى الزراعية الريفية منها إلى الحضرية مما يستدعي التأمل بما فعلته هؤلاء النساء لكسب دعم السكان الناخبين بهذه المديات العالية. أنظر جدول 6.، للثلاث نساء الفائزات الأُول خارج الكوتا.

جدول 6. يبين النساء الفائزات الأُول خارج الكوتا بالاسم، عدد الأصوات، النسبة، والمحافظة

حنان سعيد الفتلاوي	هدى سجاد محمود	نجيبة نجيب إبراهيم
بابل	القادسية	دهوك
90781	39691	490452
61%	41%	17%

المصدر: تكييف الباحثة

من جانب آخر، فأنّ الغالبية العظمى من النساء الفائزات المتبقيات في كل الائتلافات والقوائم الانتخابية في عموم محافظات العراق وإقليم كردستان رضين بأنْ يقبعن في آخر سلّم الفوز، مسجلات أقل حصة من الأصوات بالمقارنة مع زملائهن من الرجال في، الائتلاف أو الكتلة الفائزة. فمن الثماني فائزات في ائتلاف 'دولة القانون' في محافظة بغداد جلست أربع منهن أو 50% من مجموعهن في آخر تسلسل القائمة التي بلغت ثلاثين مقعداً. وهؤلاء النساء هن: زينب عارف عبد الحسين وتسلسلها 27 من 30، وحصلت على (2930) صوتاً؛ سميرة جعفر علي محمد، تسلسل 28 من 30 وحصلت على (2566) صوتاً؛ إيمان رشيد حميد عيسى، تسلسل 29 من 30 وحصلت على (2501) صوتاً، وهناء تركي عبد محسن، تسلسل 30 من 30، وحصلت على (2285) صوتاً. أوطأ عدد من الأصوات،بالمقارنة مع عدد الأصوات التي حصل عليها نظرائهن من الفائزين الذكور، في نفس الائتلاف في محافظة بغداد. فقد حصلت السيدة صباح عبد الرسول على (3001) صوتاً، بتسلسل 7 من 10، وحصلت السيدة ميسون سالم فاروق على (1300)، تسلسل 9 من 10 صوت، وأخيراً حصلت السيدة زيتون حسين مراد على (1203) صوت، تسلسل 10 من 10. وتكرر المشهد ذاته على صعيد إئتلاف الأحرار وائتلاف المواطن ومتحدون من أجل الاصلاح، إلخ.انظر جدول 7.، لعرض النتائج.

جدول 7. يبين توزيع النساء الفائزات في الانتخابات النيابية العامة لعام 2014 من الحاصلات على أقل عدد من الأصوات، حسب الائتلاف الفائز والمحافظة في العراق، عدا محافظات إقليم كردستان.

الاسم	تسلسل	قانون	أحرار	مواطن	وطنية	متحدون	عربية
بغداد							
زينب	27/30	+					
سميرة	28/30	+					
إيمان	29/30	+					
هناء	30/30	+					
ميسون	10 / 9				+		
زيتون	10/10				+		
زينب	6 / 5		+				
ختام	6 / 6		+				
أحلام	5 / 5			+			
عائشة	4 / 4					+	
البصرة							
عواطف	10/12	+					
رحاب	11/12	+					
فاطمة	12/ 4	+					
منوة	6 / 5			+			
عهود	6 / 6			+			
لمى	3 / 1		+				
نينوى							
انتصار	10/12					+	
جميلة	4 / 4				+		
ساجدة	3 / 3						+
بابل							
منال	7 / 7	+					
حمدية	3 / 3			+			
زينب	3 / 3		+				
ذي قار							
أمل	8 / 7	+					
زينب	8 / 8	+					
منى	4 / 4			+			
نوال	2 / 2		+				
ديالى							
منى	3 / 3	+					
هدى	2 / 2				+		

النجف							
أزهار	6 / 6	+					
بان	2 / 2		+				
واسط							
انتصار	6 / 5	+					
إقبال	6 / 6	+					
وفاء	3 / 3		+				
قادسية							
إقبال	2 / 2		+				
كربلاء							
ابتسام	7 / 6	+					
فردوس	7 / 7	+					
فطم	2 / 2		+				
صلاح الدين							
أمل	3 / 3						+
هناء	3 / 3					+	
أشواق	2 / 2				+		
ميسان							
عديلة	4 / 4	+					
أنغام	3 / 3		+				
عبير	2 / 2			+			
الأنبار							
نجاة	4 / 4					+	
لقاء	2/ 2						+
المثنى							
خولة	4 / 4						
خديجة	2 / 2			+			

المصدر: تكييف الباحثة

ويظهر الوضع مطابقاً تماماً في محافظات إقليم كردستان كما يبين جدول 8.

جدول 8. يبين توزيع النساء الفائزات في الانتخابات النيابية لعام 2014، من الحاصلات على أقل عدد من الأصوات،حسب الائتلاف الفائز في محافظات إقليم كردستان.

الاسم	تسلسل	ديموقراطي	الاتحاد	تغيير
أربيل				
بيريوان	7 / 6	+		
ندى	7 / 7	+		
سوزان	4 / 4		+	
سروة	2 / 2			+
سليمانية				
شيرين	7 / 6			+
تافكة	7 / 7			+
ريزان	6 / 5		+	
رهنكين	6 / 6		+	
دهوك				
شيرين	8 / 7	+		
آسيا	2 / 2			+

المصدر: تكييف الباحثة

التصويت الخاص

أجريت انتخابات التصويت الخاص الذي شمل القوات المسلحة من جيش وشرطة وأجهزة أمنية مختصة، قبل يومين من إجراء الانتخابات النيابية العامة، لعموم المواطنين في العراق. وظهر من النتائج النهائية أنّ التصويت الخاص سار باتجاه موازٍ للتصويت العام. فقد هيمن ائتلاف 'دولة القانون' على إحدى عشرة محافظة، وبمعدلات مقاربة من المجموع الكلي للأصوات الصحيحة على صعيد النتائج النهائية للانتخابات النيابية العامة. ووفقاً لبيانات المفوضية العليا المستقلة للانتخابات، حصل ائتلاف 'دولة القانون' على النتائج التالية: بغداد (43%)؛ البصرة (42%)؛ ميسان (34%)؛ المثنى (58%)؛ النجف (50%)؛ كربلاء (51%)؛ ديالى (34%)؛ بابل (45%)؛ واسط (41%)؛ القادسية

(45%) وذي قار (44%). وتلا ذلك ائتلافا'الأحرار' و'المواطن'، بنسب تكاد توازي ما ظهر في الانتخابات النيابية العامة. فقد حصل ائتلاف 'الأحرار' على النسب التالية، في المحافظات الإحدى عشرة التي ظهرت له فيها نسب تصويت: بغداد (12%)؛ البصرة (11%)؛ ميسان (28%)؛ المثنى (8%)؛ النجف (10%)؛ كربلاء (12%)؛ ديالى (8%)؛ بابل (9%)؛ واسط (16%)؛ القادسية (8%)؛ ذي قار (9%). وحصل ائتلاف 'المواطن' الذي تقاسم المرتبة الثانية والثالثة مع ائتلاف 'الأحرار' في نفس المحافظات الإحدى عشرة على ما يلي: بغداد (8%)؛ البصرة (21%)؛ ميسان (18%)؛ المثنى (18%)؛ النجف (11%)؛ كربلاء (10%)؛ ديالى (9%)؛بابل (12%)؛ واسط (14%)؛ القادسية (8%)؛ ذي قار (16%).

الا أنّ الوضع اختلف قليلاً في محافظة نينوى، حيث حقق الأكراد حضوراً قوياً وواضحاً. وتقدمت في هذا المجال قائمة 'التحالف الكردستاني' بـ 31% من نسبة المصوتين، إلى جانب 14% لصالح قائمة 'الاتحاد الوطني الكردستاني' فيما حصل ائتلاف 'متحدون للإصلاح' على 16% وحصل ائتلاف 'الوطنية' على 12%. وفي محافظة صلاح الدين حصل ائتلاف 'العربية' على 28% من نسبة التصويت، تلاه ائتلاف 'الوطنية' الذي حصل على 14% من نسبة التصويت، وحصل ائتلاف 'متحدون للإصلاح' على ما يقرب من 13%. وظهرت نتائج موازية في محافظة كركوك حيث حصل 'الاتحاد الوطني الكردستاني' على 41% من الأصوات تلاه 'الحزب الديموقراطي الكردستاني' الذي حصل على 13%. ولم يحصل ائتلاف 'العربية' إلا على ما يقرب من 8% من نسبة التصويت،في حين حصل ائتلاف 'عرب كركوك' على 5% فقط. أنظر جدول 9.، لعرض نتائج التصويت الخاص في عموم العراق عدا محافظات أقليم كردستان.

جدول 9. يبين نتائج التصويت الخاص للائتلافات الفائزة بالنسب المئوية حسب المحافظات، عدا محافظات إقليم كردستان، 2014

الفئة	القانون	الأحرار	المواطن	الوطنية	متحدون	العربية
بغداد	43	12	8	10	3	1
البصرة	42	11	21	صفر	صفر	صفر
ميسان	34	28	18	صفر	صفر	صفر
المثنى	58	8	18	صفر	صفر	صفر
النجف	50	10	11	صفر	صفر	صفر

كربلاء	51	12	10	صفر	صفر	صفر
ديالى	34	8	9	صفر	صفر	صفر
بابل	45	9	12	4	صفر	صفر
واسط	41	16	14	صفر	صفر	صفر
صلاح الدين	صفر	صفر	صفر	14	13	28
القادسية	45	8	8	صفر	صفر	صفر
ذي قار	44	9	16	صفر	صفر	صفر
الأنبار	صفر	صفر	صفر	13	26	11
نينوى	صفر	صفر	صفر	9	16	5
كركوك	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	8

المصدر: تكييف الباحثة

وتقاسم الحزبان الكرديان الرئيسيان، 'الحزب الديموقراطي الكردستاني' وحزب 'الاتحاد الوطني الكردستاني' بحسب حضورهما التقليدي، الأصوات في المحافظات الثلاث لإقليم كردستان. فقد ساد 'الاتحاد الوطني الكردستاني' في محافظة السليمانية، حاصلاً على 57% من نسبة التصويت، وجاءت بعده حركة 'تغيير' بحصولها على 29% من نسبة التصويت. وحصل 'الحزب الديموقراطي الكردستاني' على ما يقرب من 7% من نسب التصويت في المحافظة. وساد 'الحزب الديموقراطي الكردستاني' في محافظتي أربيل ودهوك، حيث حصل فيهما على 65% و79% من نسب التصويت الكلية على التوالي. وجاء 'الاتحاد الوطني الكردستاني' ثانياً، ليحصل على 21% في أربيل و8% في دهوك. وحققت كتلة 'تغيير' ما يقرب من 9% من نسبة التصويت في أربيل، ولم يظهر لها شئ في محافظة دهوك.

الخسارة ونمط الوعي الاجتماعي

تسلط نسبة الخسارة لمن دخل العملية الانتخابية، للنساء والرجال، ضوءاً آخر على نمط الوعي الاجتماعي السائد في العراق. لعل أكثر الخاسرين شهرة ما أطلق عليه 'التحالف المدني الديموقراطي' الذي ضم شخصيات معروفة سياسياً مثل السيد مثال الآلوسي رئيس حزب الأمة العراقية،ومرشح الحزب الشيوعي العراقي السيد جاسم الحلفي. وهناك شخصيات مهمة أخرى مثل السيد فائق الشيخ علي،ممن حظي باهتمام المواطنين أثناء الحملة الانتخابية،لأسلوبه النقدي المباشر والمحدد. هذا إلى جانب نخبة من المثقفين والأكاديميين العراقيين ممن يجمعهم

التوجه العلماني المدني، ومن أبرزهم عميد كلية القانون في جامعة بغداد سابقاً الدكتور علي الرفيعي. فيما سادت الائتلافات ذات الصبغة الدينية في كل المحافظات، باستثناء محافظات إقليم كردستان الذي لم تحصل الائتلافات الإسلامية الكردية فيها إلا على قدْرٍ محدود من نسب التصويت.يلاحظ في هذا المجال أنّ المال السياسي اللازم لتمويل الحملات الانتخابية كان أحد العوامل التي أدت إلى ما يشبه أفول نجم 'التحالف المدني الديموقراطي' المعروف بإمكانات ذاتية محدودة جداً. إنّما إلى جانب ذلك، يبدو أنّ الناخب العراقي لم يكن ليطمئن لإمكانات هؤلاء المرشحين لعدم تجريبه لهم. أضف إلى ذلك أنّهم يتكلمون بمنطق سرعان ما تقمصته الائتلافات الأخرى، وهو المنطق الوطني العلماني المدني، مما تركهم بدون علامة فارقة تميزهم عن سواهم. إلى جانب هؤلاء، يلاحظ خسارة عدد من أعضاء مجلس النواب السابقين والمشتغلين في ائتلافات قوية حاكمة، كما في أعضاء ائتلاف 'دولة القانون'، من أمثال: السيد حسن السنيد، سامي العسكري، كمال عبد الله الساعدي، وآخرون من إئتلافات أخرى، مثل: السيد طلال الزوبعي ومشعان الجبوري وغيرهم. تشير هذه الحقيقة المتمثلة في هؤلاء الرجال، وخروجهم من السباق الانتخابي إلى أنّ الناخب 'اختار'. فقد أختار وشعر وقال وهذه بارقة أمل جيدة، وإنْ لم تكن بكافية. يمكن القول إنّه في ضوء النتائج فقد جاءت جماعات وائتلافات دينية مذهبية واضحة إنّما بتسميات وعناوين علمانية،فقد صوّت المجتمع للدين والمذهب،بل ونحا نحواً قبلياً بدرجة كبيرة.وقد تفصح هكذا نتائج عن شعور عالٍ بالقلق من التسلط المذهبي للبعض دون البعض الآخر، الأمر الذي يتطلب اهتماماً استثنائياً.

الخاتمة

أما وقد أجريت الانتخابات وتمّ إعلان نتائجها فإنّ المنطق الذي تقوم عليه فكرياً ونظرياً وتطبيقياً يتطلب إبتداء قبول النتائج والاعتراف بمن فاز بها فرداً وائتلافاً. واضح أنّ ائتلاف دولة القانون حاز على أكثر من ثلاثة ملايين صوت من مجموع ما زاد على 13 مليون عراقي وعراقية، ممن أدلوا بأصواتهم، وعبروا عن خياراتهم الحرة بقدر ما يرون. وهذا ما يحدث في الديموقراطيات العريقة، عادةً. إلا أنّ ما يحدث في العراق اليوم، وبعد الانتهاء من الانتخابات وإعلان النتائج شئ مختلف.إنّه يقدم مصداقاً لكل الأفكار التي أضفت بعض المعنى على ما حدث ويحدث في مجتمع ما زال يحمل ولاءاً لقيمه ومقاييسه الطائفية والعشائرية. فبدلاً من التهنئة والتبريك للطرف الفائز، والتعاون معه للإسراع في تشكيل الحكومة، وإقرار الميزانية، وإدارة شؤون المواطنين،تنادت الائتلافات والكتل التالية في معدلات الفوز، من حيث عدد المقاعد التي حصلت عليها، أو عدد الأصوات الكلية التي ضمتها في أكثر من محافظة، لتشكيل التحالفات والائتلافات الجديدة لفترة ما بعد الفوز في الانتخابات بقصد المنافسة

والمحاججة مع الائتلاف الرئيسي الفائز،بل ومحاولة الإطاحة به، دون اعتبار يذكر لجمهور الناخبين الذين صوتوا له. ويعيد هذا إلى الأذهان ما جرى في الانتخابات النيابية العامة التي جرت عام 2010 حيث أعيد تشكيل التحالفات والتوافقات لهدف رئيس واحد هو الاستحواذ على رئاسة السلطة التنفيذية على وجه التعيين. وكأنّي بلسان حالٍ المتنافسين والمتدافعين على المناصب الحكومية يقول:'يوم لك ويوم عليك'. أضف إلى ذلك أنّ وسائل الإعلام تتناقل هذه الأيام أخباراً متواترة عن الاختلافات والتصادمات التي دبّت في صفوف المتنافسين نتيجة تفكك عرى التحالف ضد الطرف الرئيس الفائز،مفادها أنّ بعضهم مستعد لمباركة الائتلاف الفائز والتعاون معه، بل وقبول شرطه لتسنم الولاية الثالثة للفائز،مقابل تأمين الحصول على بعض المناصب المرضية. ويحضر هنا أمر 'التغالب' على كرسي السلطة والحكم الذي قال به علي الوردي. فهذه الائتلافات والكتل السياسية التي تختلف مع الائتلاف الفائز بقضايا جوهرية،مثل قانون العفو العام، وقانون الأجتثاث، وتحقيق التوازن المذهبي والقومي والعرقي، على مستوى العمل في كل مؤسسات الدولة، وتعديل الدستور وغيرها من القضايا الجدالية،لا تمانع في التحالف مع الائتلاف الفائز، وتسهيل أمر تشكيل الحكومة، مقابل الحصول على مناصب حكومية تهمها. المشكلة هنا هي أنّ العمل الحكومي الناجح يتطلب فريقاً قوياً ومتعاوناً ومنسجماً،من حيث الرؤية الجوهرية لبرنامج العمل وأسبقياته،ليتمكن منْ أنْ يقوم بمهامه بمسؤولية وجدارة وحرص. والظاهر أنّ الائتلافات المتنافسة على نحو تصادمي،لا تدرك أنّها فائزة وأنّها ليست بحاجة إلى مناصب حكومية،من حيث أنّها تمارس دوراً أكثر أهمية،على صعيد العمل في عضوية مجلس النواب، الذي يتولى أمر صياغة القوانين اللازمة لتسيير شؤون الدولة والحكومة إلى جانب الدور الرقابي الذي يقوم به، مما يؤهل الفريق الراغب والمستعد والحريص على خدمة شؤون البلاد والعباد، لأنْ يكون في صفوف المعارضة النيابية اللازمة لمراقبة الأداء الحكومي وتقويمه والتنافس معه في دورة نيابية قادمة، بعد أربع سنوات من التئام عقد الدورة النيابية الحالية. إلا أنّ طريقة تفكير الكثير من الفائزين بعضوية مجلس النواب الجديد،ممن فازوا فعلاً،تمنعهم على ما يبدو من أنْ يعتبروا أنفسهم فائزين حقيقةً إلا إذا ضمنوا كرسي الوزارة أو ما يزيد عليها، علماً بأنّ مكانتهم كأعضاء في مجلس النواب أهم وأكبر. وهم فائزون بكل الأحوال، لكونهم بلغوا عضوية المجلس، ونالوا ثقة المصوتين من الناخبين العراقيين. وهذا ما يستدعي تصحيح هذه المواقف المعرقلة لبناء الدولة والمجتمع،من خلال التخلص من منظومة التفكير القبلية والبدوية المصممة لشكلٍ آخر من أشكال الحكمغير الحكم الديموقراطي التعددي. فالدولة الديموقراطية الحديثة تتطلّب منظومة فكرية وبنيوية وسياسية وقيمية مختلفة كماً ونوعاً عما درج عليه هؤلاء الرجال والنساء،من مفاهيم وأفكار، يختلط فيها الأصفر بالأحمر والأخضر بالأسود. إنّ العمل في السياسة يتطلب بيروقراطيات

تقوم على أسس سليمة وراسخة، يرقى فيها الأداء إلى مستوى الـ 'مهنة' أو الـ 'صنعة' بحسب تعبير عالم الاجتماع الألماني ماكس فيبر20.

إنّها ليست عملاً عشوائياً ينطوي على حضور الجلسات والاجتماعات وينتهي بالتسليم بما يملى على الحاضرين من أفكار وقرارات. إنّه عمل ينطوي على قدرة فردية وجماعية تعمل بعقلية الفريق الواحد القادر على الخلق والإبداع في الاستجابة لآراء العامة وتلبية احتياجاتهم ومتطلباتهم. ولنا أنْ نحذر من تزايد المخاوف حول مستقبل الديموقراطية في العراق، إذا ما إستمر الشدّ والجذب بين الائتلافات والكتل والأحزاب المتنافسة على ما هو عليه، دون إهتمام جدي ومنهجي بتلبية الاحتياجات المؤجلة لعموم المواطنين،نتيجة جمود حركة الآلة الحكومية، وانغماس المشتغلين فيها بشؤونهم الخلافية، بدلاً من الاهتمام بشؤون المواطن وحاجاته، في ظلّ أوضاع متزايدة في صعوبتها.

من جانب آخر، لنا أنْ نتساءل عما يتحقق من شروط التحول الديموقراطي التي خاض فيها ليرنر كما أسلفنا قبل ما يزيد على ستين عاماً في العراق اليوم. وكذلك الحال في مقومات التحول الديموقراطي الحديث لدى تالكوت بارسونز. فبعد فترة حكم دكتاتوري شمولي استغرقت أربعين عاماً، واختتم بسياسات طائشة، أدت إلى استنزاف إمكانات العراق المادية والبشرية في حروب دموية مكلفة، واعتداء على دولة جارة آمنة مثل الكويت عام 1990. بعد تلك الفترة التي انتهت بفترة حصار أممي متعدد الجوانب من اقتصادي وسياسي واجتماعي شامل ومحكم، غدا بموجبها المجتمع في حالة خصومة بالغة التأثير فيما بين جماعاته المتنوعة والمتعددة،حتى صار أمر القفز إلى الديموقراطية أياً كان شكلها، تشاركياً أم نيابياً أم ليبرالياً أم توافقياً، محفوفاً بالمخاطر. الخلاصة فيما نرى أنّه كان أمام العراق أنْ يُترك للتعافي من جديد، حتى تقف الطبقة الوسطى على قدميها من جديد بعد أنْ استنزفتها سنوات الحصار الإحدى عشرة، ليعاد إصلاح بيروقراطية الدولة التي طالتها عمليات النهب والسلب والتخريب، وتعالج مشكلات التعليم الأساسي الابتدائي والثانوي والعالي، ويصار إلى معالجة مشكلات التحضر، كالبطالة والسكن العشوائي والجريمة المنظمة، وتبث الحياة في القطاعات المدنية التي أنهكتها سياسات العسكرة وما شابهها. كان ينبغي لكل هذا أنْ يحدث قبل أنْ يُصار إلى الدخول في عملية سياسية كبيرة من وزن التحول من النظام الشمولي الدكتاتوري إلى نظام الحكم على أساس ديموقراطي نيابي جماهيري حديث. لقد كان مبكراً جداً الدخول في النظام الديموقراطي الحديث في العراق.

Weber, Max, Bureaucracy, pp. 7 – 38 in Sociology of Organization: Basic (20) Studies edited by Oscar Grusky & George Miller (Second Edition) (New York: The Free Press, 1981)

1 – الوردي، علي، دراسة في طبيعة المجتمع العراقي: محاولة تمهيدية لدراسة المجتمع العربي الأكبر في ضوء علم الاجتماع الحديث (بغداد: مطبعة العاني، 1965)

2 – لمحات اجتماعية من تاريخ العراق الحديث: من بداية العهد العثماني حتى منتصف القرن التاسع عشر، الجزء الأول (بغداد: مطبعة الأرشاد، 1969)

3 – الخيون، رشيد، المجتمع العراقي: تراث التسامح والتكاره (بيروت: معهد الدراسات الأستراتيجية، 2008).

4 – مفتن، أحمد قاسم، علاقة الانتماءات التقليدية بتحركات النازحين داخلياً: دراسة ميدانية في مدينة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2010

4 –Giddens، Anthony، Society (4th edition) (London: Polity، 2001)

5– Lerner، Daniel، The Passing of Traditional Society: Modernizing the Middle East (New York: The Free Press، 1958)

6– Wallace، Ruth A. لله Alison Wolf، Contemporary Sociological Theory: Expanding the Classical Tradition (Sixth Edition) (New Jersey: Upper Saddle River، 2006)

7– Weber، Max، Bureaucracy، pp. 7 – 38 in Sociology of Organization: Basic Studies edited by Oscar Grusky لله George Miller (Second Edition) (New York: The Free Press، 198

السياسات اللغوية في الإصلاحات التربوية

بين ضرورات الهوية المجتمعية وتحديات العولمة

أ.د.العربي فرحاتي

جامعة باتنة - الجزائر

flarbi1956@gmail.com

السياسات اللغوية في الإصلاحات التربوية

بين ضرورات الهوية المجتمعية وتحديات العولمة

أ.د.العربي فرحاتي

جامعة باتنة- الجزائر

يشير موضوع" السياسة اللغوية بين ضرورات الهوية وتحديات العولمة" كما هي مركبة مفاهيمه المفتاحية (السياسة اللغوية، الإصلاحات التربوية، ضرورات المجتمع، تحديات العولمة) إلى إشكالية مركبة معمقة في أبعادها ومتغيراتها، تتجاوز التوفيق بين ما هو محلي وما هو عالمي من المسألة اللغوية التربوية، ولضبط المشكلة وإيضاحها في الذهن في كل ما هو معقد منها، يمكن أن تصاغ في ثلاثة تساؤلات تستوعب السياسة التربوية اللغوية في أبعادها ووظائفها التعليمية الديداكتيكي Didactique[1] والأكاديمية البحثية، والمجتمعية الثقافية. من حيث هي إدارة لمادة تعليمية (اللغة) إجبارية بحكم ارتباطها بالهوية المجتمعية من جهة، وحضورها كشرط للنمو من جهة ثانية، وضرورة للتواصل الإنساني من جهة ثالثة.

أ- فأما البعد الأول، فيتعلق بسؤال عن كيفية مواجهة السياسة التربوية لمشكلة اللغة، كماهية وجوهر وبنية من الرموز المعبرة، تحمل معاني ودلالات اتفقت عليها الجماعة اللغوية بطريقة اعتباطية على حد رأي بعض النظريات اللغوية، ويتحتم عليها تطويرها والارتقاء بها. وهي مشكلة تطرح على مستوى الابداع والتطوير لعلوم اللغة (الأم) الخاصة بكل مجتمع وأمة، كعلوم اللغة العربية وأنشطتها العلمية التعليمية (لسانيات، علم الدلالة والمعاني، القواعد، الأدب، الشعر، التعبير، الخطاب التواصلي، الترجمة، التأويل، علوم النص والتناص، والخطابة وعلم الصوتيات. فونيطيقا...الخ) أو ما عرف عند المتخصصين في علم الاجتماع اللغوي بـ "تخطيط المتن "[2] وأن إدراجها كمشكلة أكاديمية مخبرية بحثية إبداعية بالأساس .

ب- أما في بعدها الثقافي السوسيولوجي فتطرح المشكلة على السياسة اللغوية، كما لو أنها سؤال يتعلق بالهوية وتكوين الشعور بـ "النحن " التاريخية والتراثية والآنية، وهو

سؤال واجه الإنسان كجماعات مبكرا، فما ينعم به كل مجتمع في نطاق حدوده التاريخية والجغرافية من حيث هما معلمان مركزيان للهوية بفطرة التعدد والتنوع الثقافي واللغوي (نعمة اختلاف الألسن واللون) جعلت سؤال الهوية يطرح عند كل تداخل ثقافي بين الجماعات، من حيث هو سؤال لغوي اتصالي بالدرجة الأولى. لاسيما عندما تأخذ الدوائر الانتمائية للفرد أو للجماعة تتسع، فبرزت اللغة كما لو أنها أهم مرتكزات سؤال الهوية لدى كل المجتمعات البشرية منذ البداية، فبها تحفظ معايير وأخلاقيات الجماعة وقيمها وتتوارث، وبها تثرى الهوية بالتنوع وتنمو وتتجدد، وبها تحفظ من كل زيغ أو زيف أو تفكك، وبها تحمى من التناثر والاندثار.

ج- أما البعد العولمي؛ فيواجه السياسة اللغوية على مستويين على الأقل:

- مستوى مواجهة هيمنة لغات الأمم ذات الريادة الحضارية (الإنجليزية، الألمانية، الفرنسية ...الخ) حيث بدت هذه اللغات في عصر العولمة وكأنها حاجات لغوية ذات أولوية قصوى، بما تتمنع به من عالمية وثراء يستوعب المنتوج الحضاري لا يمكن الاستغناء عنها، فصارت لغات منافسة للغات الأم حتى في النطاق المحلي، مما يهدد اللغة الأم بزهد أهلها فيها والاستغناء عنها.

- مستوى آخر يتعلق بتعلم اللغات الأجنبية ذات الحضور الحضاري الشامل المهيمن في بعده التقني والعلمي الأكاديمي، والتواصل الإنساني، حيث التجاوز لإكراهات الثقافية واللغوية واكتساب مهارات التواصل العالمي الفردي والمجتمعي والمؤسسي، وفك الأنساق الرمزية بفعل التطورات المعلوماتية، الأمر الذي قد يشكل إذا ما تم التعاطي معه بانفعالية خطرا على اللغة المحلية والهوية ذاتها، إن في حالة الانفتاح وإن في حالة الانغلاق. فتطرح على اللغة المحلية والهوية مهما كان شأنهما سؤال التكيف العولمي، إذ لم يعد الاحتماء بالتاريخ والالتزام باللسان العربي القديم كافيا لحصن اللغة والهوية من التفكك، بل إن التقوقع على الذات قد يكون سببا في فنائها ونهايتها من التاريخ، حيث أن التاريخ بدأ ينحاز إلى التواصل والتفاعل والتثاقف كشروط للبقاء فيه.

تلك هي الإشكالية المعبر عنها بالتساؤلات المذكورة طرحت على اللغة العربية زمن الوحي، فاستجابت للتحدي، وهي تساؤلات متجددة مع كل عصر وتطرح اليوم كتحد في وطنها المترامي الأطراف والمتعدد اللهجات والمتنوع الثقافات، وتتحكم فيه المخابر العلمية أحيانا أخرى، فهي موزعة بين سلطتين (سياسية وعلمية) لا تفلتان من سيطرة الأيديولوجية. لاسيما في حالة

التباس الهوية المجتمعية، وسوف نطرق تفاصيلها في ما يلي بالبحث والتحليل والمعالجة بما يتوفر لنا من إمكانات معرفية

1 - سؤال اللغة من حيث هو سؤال المتن:

لم يعرف عن اللغة العربية ما إذا كانت كغيرها من اللغات من حيث نشأتها، كأصوات، ومحاكاة، ولهجات ومعان، ودلالات، وعلوم ...الخ أي ما إذا خضعت لإرادة التطوير، أو خضعت لما يمكن أن نسميه، بالحتمية التاريخية اللغوية من جنس الحتمية الاجتماعية والثقافية، (أطوار اللغة)، أم هي معجزة فوق إرادة الأفراد والجماعات، حيث ولدت مكتملة الأركان والقواعد ولا دخل للإنسان القديم في نشوئها، ولا في حفظها من الاندثار والانقراض، كما انقرضت آلاف اللغات3فالعربية هي من القدم ما أعجز العرب الباحثين المتخصصين عن تحديد تاريخ ميلادها، ولا طفولتها، ولا كيف تم اكتمالها في صورتها، كما وصلت إليهم وورثوها في جزيرة العرب بوصفها (لنجوافرانكا)4، أو لغة الجامعة للقبائل العربية، فالعرب لم يفصلوا القول في مسألة النشأة والماهية والقدرة على البقاء (ما قبل الإسلام) أو الاندثار، فلم يعرفوا بعد الشروط الناشطة في بقائها واستمرارها، ولم يعرفوا بعد، ما جعلها (لنجوافرانكا) أهل هو ثراؤها في المفردات، أو قابليتها وقدرتها على التكيف والتأقلم الثقافي مع الحقب التاريخية؟ أم ماذا ؟5. ومع هذا اللبس في النشأة فقد أكدت دراسات أنها من أقدم اللغات6. كما في دراسات "الأرسوزي" حيث تأكد أنها أم اللغات السامية، وأن بقاءها واستمرارها كان بفضل ما تتمتع به من مرونة وقدرة فائقة على التكيف، مما ساعدها على النمو والاستمرارية والتطور7.

غير أن استمرار وبقاء اللغة وتطورها مرهون بمتغير آخر يتعلق بالتدخل الإرادي الخارجي، إن على مستوى ترقية المتن، أو المنزلة الاجتماعية، فالتاريخ المتحرك القائم أصلا على معادلة تفاعل عنصري الإنسان والبيئة في نطاق زماني محدد، حيث بدأ التاريخ الزمني للغة في منظورنا الإسلامي بإطلاق الأسماء على الموجودات من الأشياء والكائنات المحيطة به، حيث تحويل تعلم الإنسان الأزلي (وعلم آدم الأسماء كلها)8 إلى ممارسة للتاريخ اللغوي. فاللغة إذن من منظور نظرية التجربة التاريخية كما يقول علماء الاجتماع كائنا ينمو ويتطور، يخضع لإرادة الإنسان، حيث تنمو إذا حظيت بالرعاية في الدفع بها نحو مزيد من كسب القوة الفكرية، وتموت وتنقرض إذا لم تحظ بالرعاية، وتلك ما نسميه بـ «السياسة اللغوية». وبهذا تفسر حركية اللغات وديناميتها وتولد اللهجات وتنقرض أخرى وتنطفئ اللغات بسبب سمنها كما حدث لـ اللاتينية، كما تنطفئ من فقرها وعدم الاعتناء بها كما حدث للغات عديدة. فاللغة الانجليزية بسبب قوة منظومتها الفكرية هي اليوم تتكاثر في مفرداتها، بما يزيد عن

ثلاثمائة كلمة سنويا وتتغذى من أزيد مائة وخمسين لغة ومنها العربية،9.

فتطوير اللغة العربية كمشكلة، لم يشذ عن مشكلة تطوير أية لغة أخرى، فهي سؤال معرفي تكويني ابتداء، حيث مر تكوينها عبر خاصية الإنسان وانفراده في إطلاق الأسماء على الموجودات، وإخراج ظواهر الكون الفيزيائية والبيولوجية والاجتماعية إلى حيز المعروفات، ثم سؤال الرسم والحرف والتدوين واختراع الكتابة، فإلى سؤال القواعد والنصوص، فإلى وسائل التبليغ العقيدي، وإلى السؤال الأيديولوجي اللغوي وصناعة الرأي العام، فإلى سؤال تقنوي يتعلق بالتكنولوجيا المعلوماتية في الزمن العولمي ورقمنة اللغة، وفي كل محاولة للإجابة عن تلك الأسئلة من حيث هي أسئلة تطوير المتن، توجد مصاعب وعوائق ويوجد تقدم وانكسار. وعليه توصف اللغة العربية في ضوء هذا الضعف البشري، بما توصف به اللغات الأخرى، حيث توصف بالضعف تارة في القدرة على إطلاق الأسماء والاكتشاف والاستيعاب والتجاوب الحضاري، كما هو حالها اليوم الممتد في الماضي منذ عصر السقوط، وقد توصف تارة أخرى بالقوة والغناء في استيعاب التغير الحضاري، كما هو الحال في زمن الوحي وأنشطة الدعوة والإبداع الحضاري، وبالتالي فهي عندما تطرح على المستوى الوظيفي مسألة إرادية أكثر منها فطرية أو حتمية تاريخية في كل أطوارها.

اللغة العربية وإن هي كباقي اللغات يحكمها قانون التفاعل المشار إليه، إلا أنها أيضا حفظت من فوق السموات

غير أن اللغة العربية وإن هي كباقي اللغات يحكمها قانون التفاعل المشار إليه، إلا أنها أيضا حفظت من فوق السموات إن صح التعبير بحكم ارتباطها لفظا ومعنى بالقرآن الكريم، ومن ثمة فهي أزلية سرمدية، يعتقد أنها لا تخضع في وجودها للشروط الموضوعية والشروط الذاتية، وما تقتضيه عمليات تطوير المتن والمنزلة وحدها، بقدر ما تخضع لشروط أخرى تتعلق بمسألة بقاء الكون وفنائه كله (إرادة المطلق الكلي)، فهي باقية ما بقي القرآن المحفوظ.

أما في بعدها الثقافي السوسيولوجي، فتطرح المشكلة على السياسة اللغوية كما لو أنها مواجهة لمشكلة الثنائيات اللغوية والاقتراض الناتج عن التداخل الثقافي والتدريج اللغوي، وكما كانت سؤالا معرفيا، كانت أيضا سؤال التواصل والتفاهم والتخاطب والتكلم، وهي مشكلات ترتبط بالهوية وتكوين الشعور بـ النحن « التاريخية والتراثية والآنية، أو ما يسميه المتخصصون في علم الاجتماع اللغوي بـ « تخطيط المنزلة» من حيث هو تخطيط العلاقة بين اللغة والمجتمع وتحديد منزلتها10.

ولعل أكثر اللغات معنية بالتجاوب السوسيولوجي والتناغم من حيث هو تنوع لغوي وثقافي، هي اللغة العربية بوصفها لغة الاتصال الدعوي بالأساس، حيث يبدو الاتصال والتواصل كما لو أنه فريضة، إذ كان سؤال اللغة في بداية الانتشار والتوسع من القبلية إلى العالمية، هو بالأساس سؤال الدعوة والتواصل السوسيولوجي في داخل الجزيرة العربية وحواشيها ومحيطها، ثم سؤال معرفي تعلق بإنتاج العلوم والمعارف والاسهام في الإثراء الحضاري، فإلى سؤال تعلق بالتفاعل والإثراء اللغوي والعلمي بترجمة ما عند الآخرين من معارف ومدهم بما لدينا من معارف. وهو ما جعل اللغة العربية أكثر اللغات القائمة على فرضية التعايش مع اللهجات واللغات الأخرى، أي مع الثنائيات اللغوية، بل إن تعلم اللغات الأخرى في نظر بعض الفقهاء كاد أن يكون فريضة شرعية استنادا إلى هذا النص (من تعلم لغة قوم أمن مكرهم) وكاد في نظر اللغويين أن يكون بمثابة التنوع الموجب لانتعاش الثروة اللغوية المغذية للفكر والعقل والهوية، كما يتغذى الاقتصاد من تعدد روافده الإيكولوجية. ذلك مع أن فرضية الصراع اللغوي ومنطق الاستبدال التي يطرحها بعض اللسانيين11 قائمة حتى في حال اللغة العربية، حين تنحرف بها السياسات اللغوية نحو وظائف الهيمنة والإقصاء، فتصبح مهيمنة أو مهيمن عليها. فتنشط النضالات والصراعات من أجل المنزلة الاجتماعية لكل لغة ولهجة، حيث تتحول نعمة التنوع اللغوي إلى نقمة، لاسيما في وضعيات الحفاظ عن هوية الجماعة التي تكون مهددة بفعل الاستعمار وسياسة فرق تسد، أو هيمنة لغة بفعل القوة الاقتصادية، فيتم إقصاء اللغات وتثار النزعات الشوفينية وقصة حقوق الأقليات اللغوية واللهجات المحلية داعية للتحرير من هيمنة اللغة المشتركة التقريبية الجامعة، كما يحدث الآن في صيغة ما أسميه بالفوضى اللغوية الخلاقة جراء الفساد اللغوي في السياسة والتربية.

ثانيا: المسألة اللغوية التربوية بوصفها سؤال الهوية:

1 - في جدل اللغة والهوية:

لا نخوض في الأعماق الفكرية لمفهوم الهوية وتشاكلها، إلا بما يوضح العلاقة بينها وبين اللغة، وكيف تصبح اللغة جزءا من كينونتها وجوهرها. فالهوية مفهوم ملتبس في الثقافة الغربية من حيث استعمالاته، ويتأسس على أن الشيء يوجد هنا أو هناك فهو هو،كما يقال، له هويته المنفصلة المميزة له بحدود، تجعله في وضعية انفصال عن الآخر، وقد قال الفرابي إن هوية الشيء هو عينيته وتشخصه ...وما لا يقع فيه اشتراك) ومن ثمة فالهوية مفهوم يستعمل للدلالة على التفرد وعدم الاشتراك مع الآخر في عناصر الدلالة على كونه هو هو، ومن ثمة طفت إلى السطح مشروعية البحث وتكوين العلاقة بما هو منفصل (بين الأنا كهوية، والآخر كهوية مغايرة، أي بين الهويات) فكل من الإنسان والحيوان ك«عوالم» متميزان

كل بهويته، والتميز بالهوية كخاصية للإنسان والأشياء والحيوان، يجعل من مفردات الكون الفيزيائي وضعيات وجودية علائقية في نطاق التكوين الوظيفي.

وإذا تأملنا هوية الإنسان من حيث هي ما يميزه عن الموجودات الأخرى، فهي هذا الكائن المتميز بكونه كائنا رمزيا بيولوجيا، ومركزية بعده الرمزي، هي بنص القرآن الحكيم «اللغة» (الإنسان كائن لغوي) من حيث هي تعلم الأسماء، وهي خاصية تميزه عن غيره من الموجودات، وأن حصول الاتفاق على الأسماء، بين أفراد جماعة معينة، كما تقول كتب تاريخ اللغة هو ما يميز الجماعات البشرية عن بعضها بعض، وهو ما أدى إلى تعدد الألسن والثقافات، ولعل هذا ما دعا أهل النسبية اللغوية إلى القول بأن « لغتي هي عالمي، وحدود لغتي هي حدود عالمي « 12 فاللغة وإن هي أصل في هوية الإنسان الرمزية، فإنها لا تكون أصلا لهوية جماعة ما، إلا إذا حصل الربط بين الدال (أصوات، ألفاظ، كلمات، جمل، ترميزات أخرى ...) والمدلول (الأشياء، الأفعال، الممارسات) عبر اتفاق يوصف بالاعتباطي، ويحدث بالتذاوت وينجز كثقافة عبر التاريخ في نطاق جغرافي، ينتج عنه ما يسمى بـ " العقل الجمعي " أو الشعور الوجداني بالانتماء والوحدة العضوية، يتوارث عبر الأجيال..وهو ما يفيد أن التخلي عنها هو تخل عن الهوية والذات، وأن ضعفها هو ضعف للهوية والذات، وهو ما يجعل الاستهتار بها استهتارا بالهوية والتاريخ المشترك لا يجوز في عرف كل الثقافات.

وبهذا يكاد مصطلح الهوية يكون مطابقا ومرادفا مع استعمالات الذات والذاتية، حيث يعبر بهما عن الخصائص المتعلقة بتميز موضوع معين (شخص، فكر، أمة،) وهو ما قاد إلى الإعلاء من كلمة الهوية والذاتية الثابتة نسبيا لتقابل الشيء الموضوعي المتسارع في تغيره مع الزمن13 والتذاوت والتهاوي إن صح التعبير إن هو إلا تدامج بيني، يحدث بين عدة مواضيع أو أشخاص أو أمم...الخ. ومن ثمة يصعب الحديث عن مطلقية الهوية وثباتها عبر الزمن في حدود جغرافية، كما يصعب الحديث عن تغيرها عبر الزمن، فما يحدث من اختفاء لعنصر ما من عناصر الهوية، تحت وطأة ظروف معينة، لا يعني فقدانه، إذ بفعل التذاوت والتهاوي يمكن الحديث عن انصهار هوية ما، تحت ظروف ما، في هوية أخرى أو انصهار عدة هويات لتنتج هوية جديدة أخرى مجمعة تكوينيا، كما هو الشأن في تجميع وتكون عدة شعوب في هوية واحدة (الشعوب الإسلامية) ولكن دون أن يفقد المجتمعون والمتفقون هوياتهم الأصلية، ومن ثمة يصعب الحديث عن تغير يطرأ على جوهرها ولو حدث انصهار، فتشخص جماعة متفقة في هوية راسخة، يندر أن تتغير عناصرها، وما يظهر عليها من تغير كما هو في حالات القسر وتفكك العناصر، إنما هو تغير شكلي، والأمثلة في التاريخ كثيرة، فالقبائل العربية التي تأمزغت (صار لسانها أمازيغي) في الشمال الأفريقي كثيرة، والقبائل الأمازيغية التي تعربت

كثيرة أيضا . ولكن ذلك لا يعني تغير في هويتها الأصلية، بقدر ما يعني إعادة التشكل للعناصر ضمن ثقافة معينة، بل إن ما ينتج من أوضاع ثقافية جديدة، إنما هو من تفاعل عناصر الهوية ذاتها، سواء أكان ذلك طوعا أو كرها . حيث تبقى عناصرها المركزية ثابتة تتجدد في صيغ وصور، تبدو أحيانا متغيرة، ولكنها ليست كذلك. وهو ما يجعلنا نقبل فرضية التجدد في الهوية من حيث هو إعادة لتركيب عناصرها وأولوياتها عبر الزمن، ونرفض التغير في ثوابتها من حيث هو تغير في عناصرها المؤلفة لها .فشخصية الطفل من حيث هي هويته، تتجدد بما يحدث لها من تفاعل وتذاوت في نطاق موروثها البيولوجي والنفسي، وما يحدث لها من تبدل وتحول جزئي أو كلي لا يعني بالضرورة تغيرا في عناصرها المركزية.

ومن ثمة فاللغة العربية من حيث هي محصلة الرموز المتفق عليها في نطاق تاريخ جماعة عرقية يمكن أن تشمل عدة فئات وجماعات دينية، وهو ما يفسر ظاهرة القومية العربية التي تضم المسيحيين واليهود والمسلمين وغيرهم. وإذا كانت اللغة غير مستوفية لشرط اتفاق الجماعة التاريخانية، في منطقة ما، فلا تستطيع أن تكون جامعة أو عنصرا من هويتها، إلا بمدى ارتباطها بإحدى مكونات الهوية المركزية والذي لا يكون إلا الدين، فارتباط اللغة العربية بالدين، هو ما يجعلها لغة محورية لكل المجتمعات الإسلامية غير الناطقة بالعربية المتعددة الأعراق واللغات واللهجات، ومن ثمة فالعربية هي لغة أصلية مركزية في نطاق الشعوب المتفقة على دلالات مفرداتها ورموزها ذات التاريخ المشترك والجغرافيا المشتركة، والتي حظيت بالتوريث، ومحورية لدى كل الشعوب الإسلامية غير الناطقة بالعربية،.واحترامها ضمن ثقافات هذه الشعوب من احترام الدين ذاته، ومعرفية لدى شعوب باقي العالم وهو ما يجعلها عنصرا حيويا في التواصل الحضاري .

سؤال تطوير اللغة العربية في المتن والمنزلة في التجربة الإسلامية الأولى:

بالعودة إلى استقصاء سؤال التطوير وكيف واجه العربي، فإن إرادة النخبوي العربي، قد استفزت وقت أن تمشكل الوضع اللغوي في بعده الثقافي وتنوع، وتعدد لسان ناطقيها، وامتدت جغرافيته، وارتقى نظامها المعرفي، من نظام حسي واقعي وأسطوري، إلى حسي تجريدي غيبي، وانتقلت من بيداغوجيا14 التقليد والمحاكاة اللفظية، إلى بيداغوجيا الدعوة والترشيد،، حيث أعاد العربي تركيب عناصر هويته ضمن المركزية الدينية، ولم يعد للمركزية القبلية والقومية العربية كعرق، أولوية في اللسان العربي أيام الحكم الرشدي (حكم الخلفاء الراشدين)خاصة .فقد بدت مفردات اللغة الجديدة (لغة القرآن) زمن تلقي الوحي بألفاظها، وكأنها أعادت صياغة النظام اللغوي في نظام كلي، مستعص عن الفهم والإدراك في كثير من أجزائه، لولا البعد البيداغوجي العملي للوحي والمتمثل في السنة النبوية المطهرة، فكانت هي

مفتاح كل ما استغلق فهمه على العربي المتآلف أصلا مع عالم الحس وأخيلته الخرافية.

فأما السؤال الناشئ عن الارتقاء المعرفي الروحي للغة العربية، ففرض على العربي بما حملت به لغته من مفردات ومعان مشبعة بالمفاهيم الكونية والروحية العليا، واصطفاها الله من فوق السماوات، لتحمل رسالة الوحي، لمجرد أن أختارها الله لكلامه وخطابه الموجه لكل الناس، وهو إطار معرفي مرجعي إضافي خارج نطاق الإرادة المعرفية الحسية للعربي الصحراوي، يقتضي نقل اللسان العربي من مفردات أسطورية وخرافية ووهمية وشركية وصنمية وشيئية حسية تجارية وتعاملية أخلاقية، إلى مفردات عقيدة التوحيد وأسماء الله الحسنى والجنة والنار، وما سينبثق عنها لاحقا من علوم ومعارف، وكأن الإرادة العربية في ذلك واجهت منذ فجر الإسلام في نطاقها اللغوي، سؤال إعادة بناء اللغة واللسان العربي من مركزية مفردات عالم الحس والخيال الأسطوري والأخلاق القبلية التجارية، كلغة تعج بمفردات الطبيعة وتنوعها البيولوجي (الحيوان، النبات، الإنسان...الخ) والإيكولوجي (صحارى جبال رمال مناخ،زراعة نبات...الخ)والحياة الريفية وقيم القبيلة من الفخر والاعتزاز والكرم والجود والتنافس في قول الشعر واللفظ البلاغي...الخ وحياة التجارة (البيع والشراء والتبادل وقيمة الأشياء.. الخ إلى مركزية مفردات عالم الشهادة والغيب والتجريد والروح، وتستجيب تطويعا لما هي محملة به كلغة عقيدة إلى الناس كافة. تحمل مفردات الوحدانية وتعيد صياغة مفاهيم الأخلاق ونظام القيم والمعايير، وفق علاقات التآخي، فألقت بذلك في روح العربية بمفاهيم جديدة استثارت في العربي الصحراوي أسئلة جوهرية، كان عليه أن يشرع في صياغة فرضياته التاريخية المعرفية والمجتمعية للإجابة عنها، والاستفادة من التراكيب الجديدة للعالم (الروح والمادة) كما أنبأت به المفاهيم الجديدة، فبقيت تنتج دلالات ومعاني إلى اليوم (كمفهوم الروح والبرزخ والاستواء على العرش، وسدرة المنتهى...الخ) بل إن هذه المفاهيم وغيرها كأسماء الله الحسنى ما زالت بما هي مستعصية على الحصر والفهم، تقود البحث العلمي إلى إنتاج مفاهيم في الجغرافيا والتاريخ والعلوم والنفس، وحتى اكتشاف القوانين والسنن الكونية. إذ أن الإعجاز اللغوي القرآني مستمر في استفزاز العقل البشري للتفكير والتدبر إلى اليوم.

>> استثارت في العربي الصحراوي أسئلة جوهرية، كان عليه أن يشرع في صياغة فرضياته التاريخية المعرفية والمجتمعية للإجابة عنها،

وأما السؤال الناشئ عن تعدد جغرافيا لسان ناطقيها، فهو سؤال سوسيولوجي بالأساس، استوحي من مقتضيات وجوب تعارف الناس(وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا)15 فسنة التعارف تقتضي من اللغة أن تتمدد وتتجدد في معانيها ودلالاتها ومفرداتها وبنياتها بتمدد

جغرافيا العقيدة الآخذة في التوسع البشري والجغرافي، نتيجة فريضة الدعوة، ومن ثمة فهو سؤال التثاقف ابتداء، فمنذ أن اصطفيت اللغة العربية كلغة لأهل الجنة، ولغة اختارها الله من فوق سبع سموات لتكون خطاب الله يتكلم بها إلى الناس كافة، انفتحت على كل العوالم والكينونات، على الأشياء والثقافات والأقوام والحضارات، ولم تتعال عن الواقع، فكان عليها أن تتمدد لغة الجزيرة، إلى لغة لأهل الشام ومصر وشمال أفريقيا وفارس والتركمان والهند وبلاد القوقاز وبلاد البلقان...الخ وكان عليها أن تستوعب مفردات الثقافات الأخرى وصياغة نظام معرفي تتعايش فيه اللغات واللهجات دون تنافر معرفي، وهو ما كان جاريا بالفطرة أيام الخلافة في نطاق أخلاق الأخوة الإسلامية الإنسانية. دون اللجوء إلى ممارسة العنف اللغوي حيث تثرى اللغة العربية من حين لآخر بفعل الاحتكاك أو التبادل التجاري ونظام الاتصال المفتوح دوما، بمفردات وألفاظ نحتت من ثقافات أخرى كالفارسية والتركمانية والأفريقية وحتى الهندية، فاستوعبتها في كلياتها، إلا من حيث ما يدل على الشرك، فالقرآن الكريم ذاته كما تفيد الدراسات اللغوية بشأنه، تضمن كلمات ليست من لسان العرب، ففيه من الفارسية (سندس استبرق، وإبريق ..الخ) وفيه من اللاتينية واليونانية (القسطاس والدرهم والقنطار، وفيه من العبرية الملكوت الجبروت والكاهن والحبر، وفيه من الحبشة مشكاة ونفاق وحواري ومصحف، وفيه من السنسكريتية صبح وبهاء وضياء ومسك...16. واشتقت العرب من الأسماء الدخيلة أفعالا (زركش، وكهرب، ومغطس). وكما أخذت اللغة العربية من الثقافات الأخرى، فسحت المجال واسعا للمساهمة في إثراء اللغات الأخرى بما تنتجه من مفردات وأسماء، حيث أخذت اللغات الأوربية من العربية الجبر والصفر واللوغرتمات والقهوة، وقد كانت اللغة الأكثر ترجمة في العالم 17.وقد قاد هذا الانفتاح لا حقا إلى إبداع شبكة من العلوم المتفاعلة منفتحة على بعضها بالاقتباس والاستعارة والاستنبات، ولكل علم مفرداته ومصطلحاته ولغته الخاصة، والكل محكوم بأنظمة معرفية (عرفانية وبرهانية وبيانية) كما يسميها خبراء الفكر والمعرفة. وازدهرت علومها بفضل تفاعل هذه الأنظمة، كما أثريت بما ليس أصل فيها أو مشتق منها، إن في المجال الفلسفي والمذهبي، وإن في المجال العلمي، وكذلك في المجال الثقافي، حيث صار العالم الإسلامي بكل أعراقه وأطيافه يتحدث اللغة العربية بلكنة خاصة، حيث اللكنة العربية الخليجية واللكنة العربية الشامية واللكنة العربية المصرية واللكنة العربية المغاربية ...الخ، والكل يأخذ من بعضه، دون مسخ الهوية الأصلية للغة العربية واللسان الفصيح. حيث تأسست قواعد تحفظ للغة العربية هويتها من ما ليس منها ودخيل عنها. بفضل ما كان يجري من تكوين منظومة بيداغوجية تكون أكثر استجابة لمقتضيات بيداغوجيا الدعوة .

وأما السؤال الناشئ عن مقتضيات الدعوة وشروطها البيداغوجية التربوية بموجب الآية

الكريمة (أدع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة)18 اقتضى الانتقال من بيداغوجيا قوة التقليد والتوريث المتآلفة مع مفردات التحصين القبلي والانتماء الشديد، والقول البلاغي اللفظي والحكم البالغة، والمآثر الشعبية القبلية، ومحاكاة اللسان العربي، وتقليد الفصيح وما توارثته قبائله من عنف اللغة ولغة القوة والعنف، إلى مفردات اللين والتسامح والدعوة والتبليغ والترشيد والهداية، إلى الخير والابتعاد عن الشر، وتوخي قيم العدل والميزان والقسطاس المبين، فاقتضى من اللغة أن تبتكر ما أمكن من مفردات وصيغ بلاغية متآلفة مع معاني التوحيد والإيمان، ونظام الأخلاق المعيارية الجديدة، بحيث يكون مصدرها قرآنيا. كما أن عليها أن تبتكر لغة متخصصة متدرجة في العمق العلمي وإنتاج ألفاظ كلية مفتاحية أو اصطلاحية، يعبر بها عن مجال معرفي معين، وهي لغة خاصة بالنخب العلمية المتخصصة والبحث العلمي، وعليها أن تبتكر لغة ميسرة للفهم وسلسة في النطق والاستعمال اليومي، وهو ما كان جاريا بالفعل زمن الخلافة، حيث تجتمع في المسجد النخب العلمية في حواراتهم الخاصة يتداولون لغتهم الخاصة، في مسائل قد تكون من جنس القول الفلسفي الموغل في التجريد، وفي الوقت نفسه يدرسون بلغة العامة الميسرة البسيطة ما تدارسوه بلغتهم الخاصة المجردة المعاني، ويبلغونه للعامة بلغة حسية بسيطة، تكون في مستوى فهمهم، حتى وإن اختلفت أصولهم الثقافية، فكان أن قضي على الفجوة الثقافية والتعليمية بين عدة مستويات الوجود الثقافي للناس.

وهكذا كانت أسئلة اللغة في العهد الإسلامي الأول، وهكذا كانت استجابة التطوير في المتن والمنزلة الاجتماعية متممتان لبعضهما، حيث أن ارتباطها بالمطلق المقدس أكسبها صفة الكونية، فغدت لغة عابرة للزمان والمكان ومتجاوزة حتى لآليات المنطق العقلي البشري، فبدت وكأنها غير قابلة للحجز والحجر والتحديد والحصر، وغير قابلة للذوبان في الآخر، بما تضمنته من مفردات تعجيزية غير قابلة للإدراك البشري المحدود، تقتضي التصديق والمنطق الإيماني، وبما تضمنته من مفردات أخرى تخطت حياة الدنيا إلى وصف الآخرة والتعبير عن الحياة فيها، حيث يولد المسلم منها مفاهيم يغذي بها حياته الفكرية والرمزية، ويثري بها خياله، ويكوثر بها لسانه في كل حين، ويولد مفردات أخرى زمنية مكانية انتقائية حصرية قابلة للتجديد والإبداع والابتكار، تتأثر بنسبية السلطة الزمنية السياسية والعلمية والاجتماعية، حيث تضعف بضعفها إلى أن ينقضي نحبها، وتقوى بقوتها إلى أن يفيض نبعها. والعامل المركزي في كل ذلك إنما هي الإرادة. ولعل هذا ما يفسر التراجع المذهل للغة العربية من لغة منتجة إلى لغة استهلاكية لعلوم وثقافات الآخرين منذ الصدمة الحضارية، حيث سقطت كلغة عالمية بسقوط الريادة العلمية والفكرية واستمر السقوط زمن بناء الوطنيات، وهو مستمر إلى اليوم زمن العولمة من حيث هو زمن الآخر المختلف صاحب القوة الفكرية والاقتصادية، يمارس عنفه على لغتنا بشكل ينذر بالخطر

ثالثا: سؤال اللغة كسياسة ثقافية وتربوية في الوضع الحداثي :

استنادا إلى مفهوم "لويس جان كالفي" للسياسة اللغوية من حيث هي مجموعة من الاختيارات الواعية المتعلقة بالعلاقات بين اللغة/ واللغات والحياة الاجتماعية 19 وتأسيسا على أن السياسة اللغوية سياسة منهجية تتعلق بتخطيط وإدارة الوضع اللغوي المتعدد في أمة من الأمم، إن على مستوى المتن أو على مستوى المنزلة، فإنها بدون شك سوف تكون إما تدخلا لسلطة علمية أو سياسية بالتقييس من حيث هو بحث تطوير لغة ما وتحسين وضعها لإحراز منزلة ووظيفية اجتماعية بين عدة لغات، وهو ما يعزز التعدد والتنوع والتغير اللغوي، أو تكون باستبدال لغة ما وإقصائها لصالح لغة أخرى، بحيث يصبح الوضع اللغوي خطابا للاستقرار والثبات والانسجام، وعليه فالسياسة اللغوية ليست منفصلة عن السياسة الثقافة، بل هي سياسة تطال عمق الهوية المجتمعية ذاتها في بعدها الثقافي الرمزي. ذلك أنه إذا كان التعدد اللغوي، هو أحد بواعث الاحساس بتعذر التفاهم بين المختلفين لغويا، مهما كانت جغرافيتهم متواصلة ومتقاربة كما تؤكده على الأقل بعض تحليلات التعدد الثقافي فإن السياسة اللغوية من أجل التقارب والتفاهم هي إحدى الشروط الأساسية في بناء الهوية على مركزية لغة معينة.20.

والتعدد الثقافي في الوجود البشري كما رصده "ميالاري " من حيث هو وضعية تتعايش فيها النماذج الثقافية المتعددة أو تتصارع، ليس نموذجا واحدا، فإما أنه تعدد داخلي طبيعي، كوجود الأفراد طبيعيا منذ الولادة في تجمعات أولية مختلفة، أو في فئات مهنية وجمعوية، (ثقافة التجار، ثقافة الفلاحين، ثقافة المزارعين ثقافة المهنيين ...الخ أو تعددية بوجود ثقافة راجحة، مع ما تطرحه من مشكل الأقليات الثقافية، التي ستنعزل وتتموقع في مربع المقاومة، وتعددية ثقافية مفروضة ناتجة عن ظروف تاريخية، وتعددية ثقافية أخرى نتيجة لأوضاع أيديولوجية، ولكل هذه النماذج والوضعيات الثقافية لغة تعبر عنها، وبالتالي تتموضع كوضعية تفرض نفسها على التربية والمدرسة، حيث ينحدر إليها جمع غفير من الثقافات وتتجمع في قسم تعليمي واحد، بل إن التاريخ يتجمع في الحاضر كما لو أنه متعدد الأوجه، فأي مجتمع إنما هو لوحة متحركة ومتجددة غير ثابتة في نمطيته الثقافية، مما يصعب معه ضبط متغيراته الثقافية، في ظل النسبية الزمانية والمكانية، الأمر الذي يحتم على المدرسة رسم سياسة تعليمية لإدارة التنوع اللغوي.

والتجارب المدرسية في هذا الشأن تعاطت مع التعدد اللغوي كما لو أنه تعدد ثقافي، فتعاطت بالأحادية اللغوية ففرضت لغة، كما هو في حالة الاستعمار، حيث فرضت ثقافات ولغات الإنسان الأبيض (سياسات التمركز حول الذات) على شعوب أخرى بوصفها غير

ثقافية وغير لغوية، ولا تتعاطى معها إلا واستحضرتها كمعادية ومنافسة، وهي ثقافة تعود إلى تقسيم العالم في الثقافة الأثينية إلى أثينيين وبرابرة، فقد حدث أن تعلم أطفال إفريقيا أنهم يعودون إلى "الأجداد الغاليون ". وتعاطت تجارب أخرى مع الوضعية التعددية بالاعتراف والإقرار بفعل ما جادت به بحوث الأنثروبولوجيين، أمثال لفي ستراوس، ومارغريت ميد، ومالينوفسكي وبروهل وغيرهم، حيث أقنعوا العالم بوجود ثقافات أخرى، وتعددت بفعل ذلك السياسات وأفرزت نماذج

. منها نموذج التمثلية الاستيعابية، حيث يتم وضع إستراتيجية تسيير اللغات بنزعة ترجيح كفة اللغة التمثيلية عن الأخرى وممارسة بيداغوجيا الاندماج السلبي (القسري) أو الإيجابي (الطوعي) يحدث مثل هذا النموذج في وضعيات تعدد اللهجات والعميات واللغات الطارئة ...الخ

. ومنها ما يمكن أن نسميه نموذج العلمنة اللغوية التربوية، من حيث هي تجل من تجليات العلمنة الثقافية، وتتمظهر في تجسيد نظاميين تربويين متوازيين، أحدهما يمركز اللغة الجامعة المهيمنة، أو الوطنية الرسمية والشرعية، ونظام آخر مواز له يتيح للغات الأخرى النماء، كما هو الحال في تنمية الثقافات الفرعية، حيث تفتح مدارس خاصة وبرامج خاصة، من أجل التكيف والتوافق وتفادي الاحساس بالتهميش والإقصاء .

. ومنها نموذج التبادلية بين الثقافات، ويعني بها تجميع عناصر مشتركة لعدة لهجات أو لغات والاعتراف بها تربويا،

إلا أن هذه النماذج لا تعدو في مجملها أن تكون من منظور علم اجتماع اللغة استبدالية، أو تكون كما حللها "ميالاري " هي الأخرى إقصائية، لأنها لا يمكن أن تستوعب كل المشترك، ولا يمكن أن تجمع بين المتناقضات، مهما بدت تعادلية، فتسقط بالضرورة في الإقصاء وعزل بعض الخصوصيات من المشهد الثقافي واللغوي العام، فتقع التربية من وجهة نظر التحليل النفسي على الأقل في ما هو محضورا سيكولوجيا، حيث أنه بتثبيت اللغة الجامعة في سياق الوطنية أو التبادلية الثقافية أو الأيديولوجية القسرية أو الشرعية التاريخية، أو بأي صيغة كانت، تتراجع بالضرورة "اللغات الأم" إلى اللاشعور، فتصير من وقود الصراع الباطني وضغط الحنين إلى لغة مسقط الرأس واللهجة العامية، فينمو الإحساس بالتهميش والاضطهاد اللغوي، حيث تتعرض الهوية للقصف باسم الوطنية والمواطنة. وعلى المدرسة حين ذاك أن تواجه في ظل هذه الحلول (جيتوهات ثقافية ولغوية) تواجه الثقافات الجامعة من حيث هي ثقافات إقصائية.

إن هذه المقاربات التربوية السياسية، وإن هي أتت أكلها في بعض التجارب، إلا أنها ليست هي الحل القابل للتعميم المفترض للتعدد الثقافي واللغوي الطبيعي، لاسيما زمن الترويج للعقل التواصلي، وهو ما جعل "ميالاري" من موقعه الثقافي وما عايشه من مشكلات المغتربين في المدارس، يقترح شكلا آخر لمواجهة التعدد الثقافي ومنه التعدد اللغوي يقضي بوجوب ابتكار النماذج التربوية المعترفة بالاختلاف والتنوع، وليس الاعتراف بالتفاوت الثقافي، وأسماه (التربية التثاقفية) تتجاوز الحواجز والأنوية، حيث تغدو ثقافة المرء أو الجماعة، إن هي إلا معبرا للثقافات الأخرى، ولا يتم ذلك إلا بتأسيس المشروع التربوي على الاختلاف والتنوع والإثراء الثقافي، عبر تعلم أفضل للغات المختلفة والتاريخ البشري المشترك والتعايش على كوكب الأرض الأم الجامعة للجنس البشري ...الخ. وهي إجراءات تنسجم كثيرا مع سياسة المقايسة اللغوية، حيث تسمح بممارسة عمليات التطوير والتحسين للغة وتأهيلها لتتبوأ مكانتها كلغة للتربية والتعليم بجانب لغات أخرى. 21

ولئن هذه الحلول لمواجهة التعدد اللغوي، هي ما جادت به تجارب وأفكار من سبقنا في مواجهة المشكلة، فإن المشكلة عندنا من حيث هي مشكلة مستعارة لوضع مستعار، لم تخرج عن هذه المقاربات التي باتت هي الأخرى في حكم المشكلات، لأنها لم تلد في وضعها المعياري إلا المشكلات، فإنها بالضرورة سوف لن تلد في وضعها المستعار، إلا المشكلات المركبة كما سنرى في مقاربة مشكلة التعريب عندنا.

رابعا: سؤال اللغة العربية من حيث هو سؤال التعريب في مرحلة التحديث :

1 - إطلالة على حركة التعريب التاريخية ومواجهة مشكلاته في الوطن العربي.

من المفيد في هذا المقام أن لا نخوض كثيرا في الجدل حول مفهوم التعريب وما أشكل فهمه كسياسات متنوعة ومقاربات مختلفة 22 ونقتصر على مفهومه اللغوي، فهو كما جاء في لسان العرب يخص الكلمة غير العربية والبحث عن ما يقابل اللفظ الأجنبي في العربي، وتطور إلى مفهوم يتعلق بتعميم اللغة العربية واستخدامها في كل ميادين المعرفة البشرية. وهو ما يفيد تجاوز تعريب المصطلح وترجمته إلى التعريب النفسي والفكري، وبمقتضيات النهضة الحديثة، صار الحديث عن تعريب الإدارة والاجتماع والفكر والعلم والتعليم والقضاء ...الخ مشروعا ومقبولا، وهو ما قاد إلى تضمين مفهوم التعريب دلالة نشر اللغة العربية وتمكينها من كل أنشطة الحياة، وليس مجرد تعريب المصطلح الأجنبي بأوزان عربية. وطور هذا المفهوم تحت سلطة المشروعية التاريخية للتعريب، وفوق ذلك بمشروعية القرآن ذاته، حيث ورد من الكلمات القرآنية ما هو معرب رغم اعتراض البعض على ذلك ومصدر اللفظ المعرب يوجد

قديما كما أحصي في الدراسات في أكثر من عشر لغات (الحبشية، الفارسية، الهندية، السريانية، العبرية، النبطية، التركية، البربرية، البيزنطية، القبطية.) 23.

والتجربة التاريخية لتفاعل اللغة العربية مع الوضع الحضاري المتجدد، هي من الغنى ما يكفي للتصدي لهذه الصعوبة، كما رصد ذلك "محمد المنجي "وغيره من تجربة إمكانية اكتساء المفهوم وتوسيع دلالاته العلمية، في المنطق والفلسفة والطب والهندسة والإدارة ...الخ فهي كذلك اليوم تستطيع أن تستوعب مفاهيم التكنولوجيا الحداثية وما نشأ عنها من وضعيات مهنية تستدعي الترميز اللغوي، إن بالتوليد وإن بالترجمة كما هو جار منذ عصر المأمون24 فلهذه التجربة الثرية أثرها الكبير في تحفيز النخب العربية والرسميات من مواجهة صعوبة تعريب المصطلح في الجامعات وتجاوز العائق النفسي، حيث كان لمركزية السياسة التربوية في بعض الأقطار العربية أثر كبير في تعريب العلوم كالعراق وسوريا وتعريب المنظومات التربوية واعتماد اللغة العربية لغة للتدريس وحيدة كما في مصر والجزائر وسائر الأقطار العربية، كما واجهت الحركات المضادة للتعريب بوسائل ديمقراطية كالاستفتاءات والإقناع العلمي، ورصد الظاهرة من مختلف الآراء، زيادة على ما تكفلت به ولو بصورة محتشمة السفارات العربية من ترويج للغة القرآن من حيث هي لغة للعلم والجمال والفن والإدارة والقانون والسياسة ...الخ 25. ومما يثير الدهشة أن اللغة العربية وارتباطها المتين بالدين والقرآن، لم يجعل منها لغة عنف تقصي اللغات واللهجات الأخرى، فكثير من المسلمين لا يعرفون اللغة العربية، ودخل في الإسلام أقوام وهم محتفظون إلى اليوم بلغاتهم ولهجاتهم، ولم يسبب ذلك أي حرج عقيدي، وهو ما يدل على أن الإسلام أكثر الأديان تسامحا لغويا، بل وانفتاحا على لغات أخرى بما تفرضه العقيدة من وصل وتواصل مع الآخرين، عبر ترجمة القرآن إلى لغات أخرى عالمية، وقد ترجم إلى اللهجات المحلية ومنها اللهجات البربرية الأمازيغية في الجزائر. ولم تثر الصراعات اللغوية إلا بعد الاستعمار. وهو ما نعتبره تفنيدا ثقافيا وتاريخيا لما ذهب إليه " غرانيوم " بأن التعريب في جوهره ليس إلا (جعل ما هو ليس بعربي عربيا).26 وهو رأي يمكن أن يصدق على محاولات تفصيح ما ليس من الأصل اللغوي العربي، كما حدث في المغرب أثناء وبعد الاستعمار ولا يصدق على ما عداها.

وعلى الرغم من هذه المشروعية، ونضج جهود التجربة التاريخية في تطوير اللغة من حيث المتن والمنزلة، إلا أن انتشار الشعوبية، والصراع الأيديولوجي، أضحى التعريب سؤالا متعدد الأوجه، حيث أنه ومن خلال مقاربة "محمد المنجي الصيادي" للتعريب كقضية قومية، بدا وكأنه مشكلة متعددة الأوجه، ومن التعقيد والصعوبة ما يصعب لملمته واختزاله في مشكلة المتن والمنزلة كما هو الحال في التشخيص المنهجي المعتمد في مقاربات الشأن اللغوي في علم

الاجتماع اللغوي، فقد ظهر كمشكلة في المفهوم والمشروعية والوسائل، ومشكلة في المصطلح العلمي وترجمته واستنباته وتوليده وتنسيقه بين الجامعات(التعريب العلمي)، وهو مشكلة معجمية تصنيفية، ومشكلة ألسنية وبنيوية الكلمة، ومشكلة نحوية إعرابية ومشكلة محلية وهوية وصراع الإرادات والأيديولوجيات، ومشكلة عقيدية إسلامية ومشكلة حضارية ومشكلة مستقبلية...الخ.

فالتعريب بفعل الفجوة الحضارية كما تظهره التجربة التاريخية هو سؤال يتعلق بصعوبة التعريب العلمي، أو صعوبة تعريب المصطلح العلمي الرياضي والفيزيائي والبيولوجي والطبي والنفسي، أي تدبير الشأن اللغوي من حيث المتن بتداعياته، كصعوبات في الوسائل والمنهج والإمكانات، وما نتج عن حركة التعريب العشوائية من تباينات أدت إلى الحاجة إلى تنسيق التعريب، حتى لا يصبح التعريب عائقا إبستمولوجيا يواجه الطالب العربي بتعدد المفهوم لتصور واحد، وبالتالي بلبلة فكره وتفكيره.

أما من حيث هو مشكلة ألسنية، فهو مشكلة لفقه اللغة المقارن، وبحث اللغة العربية في وضعها اللساني المحكي، قبل الكتابي كبحث سيمياء المباني وسيمياء المعاني، وبحث العلاقات المنطقية والنفسية كنظام قائم، وبحث الدلالة والأصوات وأصول الكلمات، وقواعد التأويل وضوابطه، حيث اقتضى الأمر بحث أصول اللغة العربية وموقعها من بين اللغات السامية، والبحث عن درجة التفاعل اللغوي، وقدرة اللغة العربية على حفظ هويتها وتميزها. وهو ما قاد إلى الوعي بضرورة تأسيس منهج العلاقات المقارنة بين اللغات الأخرى، وبحث الصلة بين بنية اللغة والفكر، ثم معرفة قدرة اللغة العربية على التقارب والاشتقاقات،. وقد بدأت مثل هذه البحوث تقليديا منذ فجر الحضارة الإسلامية، وارتقت بفضل بحوث إبن خلدون و عبد القادر الجرجاني وغيرهم من القدامى، وهو اليوم بحث متقدم يستخدم الآليات المنهجية الحديثة في بحوث الصوتيات واللسانيات الحديثة، ومشكلات اللحن، وكذا ما ظهر ما يسمى بالحرب السيمنطيقية (حرب المعاني والدلالات والمفاهيم) وعلم أصول الألفاظ أو التأثيل كما يسمى، ويعني به التأكد من أن اللفظ عربي ولا أصل له في اللغات الأخرى .27

أما وهو (أي التعريب)مشكلة نحوية وصرفية وإعرابية، فلأن الكلام يجب أن يحفظ بالقواعد من اللحن والخطأ، وهي مسألة أثيرت عند دخول أفواج الناس الأعاجم إلى الإسلام، فطفا إلى السطح مسألة صيانة ألفاظ القرآن الكريم من الخطأ في النطق، فكان القرآن والحديث والشعر مرجعيات لحفظ اللغة وتقعيدها، وبدأ النحو كعلم مفسر وضابط للكلام، ثم ارتقى في صيغة علم ببحوث سيبويه، وتطور بظهور مدارس الكوفة والبصرة وكتاب الكسائي خاصة، وهو ما قاد إلى تعميق البحث في الحروف ومعانيها والأسماء والأفعال وتركيب

الكلمات وبنية الجمل، ومسائل التذكير والتأنيث والضمائر، وأدوات الاستفهام والإعراب والحركات والتنوين ...الخ.28 فكل هذه المسائل بدت مشكلات ملحة في مسألة التعريب .

أما من حيث هو (أي التعريب) مشكلة ثقافية تتعلق بصعوبة تثقيف العوام من الناس ومحو أميتهم، بألفاظ وكلمات وأساليب فصيحة، من حيث هم المستعملون للغة بدون قواعد وضوابط نحوية، وهي مشكلة ظهرت بعد أن صارت اللغة العربية لغة أدبية معيارية لا قبل للعوام بها، لاسيما الأعاجم منهم، يحترم مستعمليها قواعدها النحوية والصرفية بصرامة، وبالتالي فهي مسألة تربوية بيداغوجية تطرح على مستوى اللغة المدرسية كمشكلة بيداغوجية تتعلق بالتدرب على النطق والتقعيد النحوي والصرفي لا علاقة لها بتثقيف الناس، فكانت الفجوة بين العوام والنخبة تثار كمشكلة لغوية بالدرجة الأولى.تتعلق بالوضع الثنائي للغة وما حصل من فجوة رغم ظهور اللغة الوسطى بين لغة الأدب ولغة الحياة،، حيث لم يعد ممكنا تجاهل أثر العاميات في الخطاب الديني أو الإعلامي أو السياسي أو التعليمي البيداغوجي، أو البيروقراطي الإداري، وباتت العامية تطرح كواقع يجب الاعتراف به كبديل محتمل للفصحى، حيث وجهت في ما يسمى بعلم اللهجات المقارن نحو أهداف نبيلة وسامية، تتعلق بتفصيح العاميات وتقريبها من أصولها العربية الفصيحة، غير أن الأهداف النبيلة كثيرا ما اختلطت بأخرى غير نبيلة، وصارت مدخلا للقضاء على الفصحى 29 كما يحدث في سياسة التفصيح إلى لهجات ولغات ليست من أصول عربية، كمشاريع الأمازيغية المؤدلجة، و هي أيديولوجية التي يقصدها « غرانيوم « يمكن أن توصف بأنها « جعل ما هو ليس بعربي عربيا .30. مما أثار مخاوف من نوع المنزلة للهجات المحلية، في بعض الأقطار العربية ومخاوف من سياسة الاستبدال في أخرى، ومخاوف عقدية ترتبط بلفظ الدين وتعجيمه وتلحينه في بعضها الآخر.

ولعل هذه الخصوصيات اللغوية، هي ما جعل سياسة التعريب (قطرية) تتباين من قطر إلى آخر حسب تلك المخاوف، إذ يمكن الحديث عن تعريب المشرق وتعريب المغرب، بل وتونسة التعريب وجزأرته ومغربته، ومن ثمة كان سؤال اللغة العربية كجزء من سؤال الهوية المجتمعية في المنطقة المغاربية كما أوضحنا لم يكن مطروحا في كل الدول العربية بنفس الحدة، إذ يكاد لا يلمس في دول الخليج العربي، بحكم أصالة اللغة العربية فيها وارتباطها الشديد بأركان ثلاثة (الدين، الثقافة، وحدة العرق) فغاب سؤال التعريب، إلا من حيث هو سؤال الفهم العقيدي من جهة، وسؤال التطوير والتحديث والاستيعاب التكنولوجي الحداثي، أو الاقتراض والتهجين والتدريج من جهة أخرى، والتأصيل باللسان القبلي من جهة ثالثة،31. غير أنه في بلدان أخرى تعقدت المسألة أكثر؛ حيث وجد في تلك البلدان من بين الحداثيين من يرفضها

كلغة مشتركة، بل يرفضون حتى كتابة تلك اللهجات بالحروف العربية أسوة بالفارسية، بحجة استقلالية اللهجات والتحرر من هيمنة اللغة المشتركة 32 بل ظهر من يرفض مصطلح المغرب العربي، من أصله ويقترح البعض استبداله بالمغرب الإسلامي والبعض بالشمال الأفريقي الأمازيغي، ومن ثمة التشكيك في شرعية تعريب المنظومة التربوية من أساسها. فكانت أيديولوجية منحازة إلى منهج الاستبدال والإقصاء، تأسست على مقولة (فزاعة الإرهاب والتخلف والتعصب).

2 - أدلجة التعريب والسياسة اللغوية في المنظومات التربوية:

على الرغم من ما يبدو من جهود مضنية لإصلاح «المتن» وكذا إصلاح (المنزلة) حيث التدخلات لتجهيز اللغة العربية في الكتابة والإملاء والنحو والمعاجم وتعريب المصطلح وجهود التقييس، وكذا بحث قضايا لسانية كالتوليد والتأويل والاقتراض، وتزويدها بترسانة من القوانين والقواعد الدستورية في ظل مركزية السياسة اللغوية ومحاولات ترقية اللغات واللهجات المحلية لتأخذ وظائفها الاجتماعية، إلا أن تلك الجهود كانت ضحية الإسقاط الأيديولوجي، فخضع التعريب لما يمكن أن نسميه بالاستقطاب في الغرف المظلمة والصراع المعطل، حيث المراوحة في المكان.

وسياسة الأدلجة يمكن تصنيفها ضمن إصلاح « المنزلة» أكثر من إصلاح المتن، ومنهج الاقتياس أكثر من منهج الاستبدال، فقد انطلقت من حتمية إقحام اللغة العربية في حتميات الحياة العصرية من جهة، والتعاطي مع اللغة العربية كحتمية دينية وتاريخية (هوية) من جهة أخرى، وانطلقت التجارب في معظمها من « مفهوم التعريب « في مجال البرامج والمحتويات، وإدراج اللغة العربية كلغة للتدريس في كل مراحل التعليم وحيدة، وانتهجت في ذلك منهج التكييف التدريجي لما هو موروث، وفق معطيات الوطنية الجديدة، التي توسم بالانتفاعية، ولذلك تباينت مشاريع الأدلجة، واحتدت وتنافست وتعددت في ذلك، لا بحسب المشاريع المجتمعية التحديثية المطروحة، بل بحسب الوطنية الانتفاعية، فلكل مشروع مجتمعي أيديولوجي مفهومه للتعريب بناء على نفعه أو ضرره، ويمكن إجمالها في أربعة (أسلمة التعريب، وتغريب التعريب، وعوربة التعريب، وتوطين التعريب) فكلها مشاريع متعارضة ومتصادمة معطلة لبعضها، جعلت من اللغة العربية في المدارس لغة استعارية ناقلة مستهلكة من الماضي (التراث) أو من المستقبل (الحداثة) فتخلفت كهوية وكلغة منتجة. فباستثناء الاهتمام بتدريس القواعد، وما أسفر عنه من تكريس لفضيلة التفكير الرياضي والمنطقي، لم تتعد تلك السياسات المأدلجة الاندفاعية، سقف النزعة الوطنية الانتفاعية، فكانت سياسة لرسوخ اللغة الانتفاعية، تهيمن فيها اللغة النافعة ماديا، وهو ما يتساوق مع منطق العلمنة.

3 - سؤال اللغة الوطنية في السياسة التعليمية:

للحديث عن السياسة التربوية اللغوية، يجدر بنا أولا استحضار المقصود من المنظومة التربوية، ثم أهمية اللغة في تلك المنظومة، فنعني بها في هذا المقام وبدلالة الموضوع الذي نحن بصدده، تلك المراحل التعليمية الهرمية التي يتدرج في سلمها المعرفي كل مواطن وفقا لقدراته كحق من حقوقه في المواطنة، اقتضته شروط استكمال النمو والنضج والتأهيل الشخصي للمشاركة في الانتاج والمجهود الوطني الكلي بفعالية في إطار العقد الاجتماعي المدني، أي من حق كل فرد أن يتعلم الخبرة التشاركية وآلياته (كاللغة، والرياضة، والأخلاق، والعلم الطبيعي، والبيولوجي، والعلم الاجتماعي والنفسي،..الخ).

فاللغة بالنسبة للمنظومة التربوية وفقا لمقتضيات العقد الاجتماعي وشروط التأهيل، تعد العجلة التي تتيح حركية المعرفة في كل فروعها وحقولها، وهي العجلة التي يتم بها نقل المعرفة وبحث المعرفة وإنتاج المعرفة، وهي العجلة التي يتم بها نقل الذات إلى الثقافة وإلى الآخرين، ونقل الآخرين إلى الذات، إنها العجلة التي تجعل العلوم وكذا الناس في العلاقات البينية والإرساء في مواقع ما يسميه الفيمينولوجيين (البينذاتية).

ومما لا شك فيه أن المواطنة قد تعززت كثيرا بإنتاج اللغة المشتركة، وقللت من خطورة التمركزات الفئوية في اللهجات أو اللغات الخاصة، .وكما هو متحسن في علم السوسيولوجيا، أن تتقارب الفئات الاجتماعية بما تنتجه من اتفاق سوسيولوجي، أو عقد لغوي تفاهمي تقاربي، فإنه أيضا يعد من الحسن أن تتقارب العلوم في مصطلحاتها حتى تكون علوما ممتدة إلى بعضها، دون أن تفقد خصوصياتها اللغوية، ومن الحسن أن تتقارب الأعراق في ألسنتها، حتى تمتد خبراتها لبعضها.

ويستحسن أن نذكر هنا بما ذهب إليه الباحثون السوسيولوجيون في مسألة تسيير التعدد اللغوي والثقافي، حيث «ميز لويس» بين نوعين من تسيير التعدد اللغوي، فهناك تسيير متأت من الممارسة الاجتماعية، وتسيير آخر يتم عبر التدخل في تلك الممارسات (السلطة). وأن التسيير المتأتي من الممارسات اليومية، هو ما ينتج التوليد اللغوي وابتكار الكلمات، في حالة الاستعارات التكنولوجية والثقافية كما هو الشأن في بلدان العالم العربي، وأما التسيير المتأتي عبر المخابر وما يسميه «لويس» بالتسيير الموضوع، وهو تسيير تقوم به السلطة التي تتبنى الفرضيات التي يضعها الأخصائيون واللغويون اللسانيون ويحللونها، من أجل فرض لغة مشتركة على الجميع. وهو ما يثير مشاكل من نوع ديمقراطية المراقبة الشعبية للممارسة اللغوية الرسمية. هي مشكلات ناتجة عن تداعيات ما ينشئه التسييران إذا صح التعبير من

أوضاع لغوية متناقضة صراعية 33. ومن هنا يجب التحذير من عنف اللغة المهيمنة تجاه اللغات الأخرى، بأن تعمل على صهرها، إذ أن اللغة الجامعة كثيرا ما كانت مهيمنة تقصي اللغات الأخرى، إن لم تكن هناك سياسة تعايشية متفاعلة انفتاحية، تحمي اللغات من هيمنة بعضها على بعضها الآخر. وهو ما قاد إلى تركيز الاهتمام بيداغوجيا اللغة المستند على النظريات وديداكتيكا اللغة، من حيث أن ذلك سبيل علمي يقود إلى التخلص من الهيمنة الأيديولوجية والقسر اللغوي في تناول المسألة اللغوية في التربية .

4 - المحاولات البيداغوجية لتجاوز مشكلة الهيمنة اللغوية:

تطورت مشكلة تعليم اللغة في البحوث العلمية الأكاديمية وتراوحت في تطورها بين من يؤسسها على معتقدات فلسفية وميتافيزيقية وأدبية واجتماعية ولسانية، وفي ضوء هذا المنحى الاعتقادي العام، طورت استراتيجيات ديداكتيكية عدة، في تدريس اللغة، وفي المقابل هناك من يؤسسها على مركزية الدماغ والنظام العصبي ومعطياته في المعالجة المعرفية للمثيرات التربوية في وضع تدريسي محدد.

فارتبطت معالجات المسألة اللغوية في التربية في المقاربات المستندة إلى المعتقدات، بمفاهيم تتعلق بماهية اللغة ذاتها كظاهرة صوتية ونحوية، ومفاهيم تتعلق بنظام الاكتساب اللغوي كظاهرة ثقافية مجتمعية وقوة وسلطة المثير، فتأثر نظام الاكتساب التعلمي (المحاكاة) بمقولات بيداغوجيا المعلومات والتمثلات، وبمقولات التمايز الثابت بين مراحل النمو، والتمايز بين الفئات العمرية والطبقية والأيديولوجية، وصعوبات تعلم اللغة العائدة إلى الثقافة المجتمعية، وصعوبات تعود إلى اللغة ذاتها من التراكيب النحوية والأدبية واللسانية...الخ. في حين ارتبطت في المقاربات التربوية للغة المستندة على معطيات الدماغ بمفاهيم النظام المعرفي النفسي، كأنظمة الذاكرة والتفكير والتذكر والذكاء والتصور والتخيل والإحساس والإدراك، أو بمنظور «تشومسكي» القائل بفطرية اللغة عند الإنسان، وضرورة التعاطي معها كما لو أنها ملحقة بالأنظمة البيولوجية والعصبية والعقلية .مما عزز البحث في الربط بين التعليم وعلم اللغة لاسيما في بعده اللساني (أي اللسانيات التطبيقية) في ضوء مفهوم الكفاية، من حيث هي من منظور تشومسكي قدرة المتعلم على إنتاج وتأليف عدد لانهائي من التوليفات والتراكيب اللغوية. والمسافة بين المقاربات الديداكتيكية ومحاولات التنقل بين هذه المقاربة وتلك، أصبحت من المواضيع أو الظواهر المشكلة أكاديميا في التربية، حيث تتدخل عدة علوم في الشأن اللغوي البيداغوجي وتتجاذبه،كعلم النفس وعلم الاجتماع واللسانيات وعلوم الاتصال. ذلك فضلا عما تثيره مشكلات النقل الديداكتيكي للمعرفة عبر عمليات تشكل المفهوم وبنائه في مراحلها الثلاثة كما هي عند برومر (حسية، فإيقونية، فرمزية)

.34 ذلك أن المعرفة الواجب تدريسها (المدرسية) ليست هي المعرفة المتداولة لدى العلماء والمتخصصين، والمعرفة التي يتعلمها الطفل والمتداولة في القسم، ليست هي المعرفة الواجب تعلمها. فالتغيرات التي تحدث عبر هذه التنقلات، هي ما يسمى بالنقل الديداكتيكي، ومن ثمة فالوسط الأصلي للمعرفة، إنما يمر حتما بمصفاة السياسة التربوية ويخضع لها .35.

. ويعتقد في إدراج هذه النظريات والمقاربات الديداكتيكية كمرجعيات عليا في إدارة الشأن البيداغوجي اللغوي، من شأنه أن يحمي السياسات اللغوية من طغيان المقاربات الأيديولوجية والاستقطابات الحادة، إلا أن انحياز المستعارين التربويين لهذه النظرية العلمية أو تلك، أطاح بها في عمق الاستقطاب الأيديولوجي، فصارت هي الأخرى أيديولوجيات بيداغوجية، يطغى عليها أساليب الهيمنة والسلطة، حيث ساد الاستقطاب المركب (البيداغوجي، والديماغوجي، الأيديولوجي) .ومن ذلك ما نلاحظه في تشنج المقاربات العقلانية للمسألة اللغوية واتخاذ منتحليها مداخل علمية رياضية أو أداتية، وأخرى نظمية (تحليل النظم) وأخرى رضوية (رضا الأطراف واستحداث التوازن) ...الخ. كأساس لرفض التعريب كهوية، حيث أنهم يلحون على الاستناد إلى ما يمكن أن نسميه المشروعية العلمية، بدل الشرعية الدينية أو التاريخية أو السياسية في اتخاذ أي قرار تجاه السياسة اللغوية التربوية. مع أن مسألة اللغة العربية هي في عمق المسائل الاجتماعية لا تستطيع المقاربات الموصوفة بالموضوعية والعلمية القائمة على الترييض والتكميم (كدراسة الاتجاهات نحو اللغة العربية، وصعوبات تعلم اللغة، ومستويات التحصيل اللغوي، والقدرة على التواصل اللغوي وعلاقة اللغة بالقدرة على الفهم أو الإدراك، وحساب المفردات والجمل وتحليل النصوص وتكميمها ...الخ أن تلج إلى طبيعة الصراع اللغوي وتفسره، ومن ثمة فهمه ومعالجته في عمقه، فكل هذه الدراسات، وإن هي ضرورية كمؤشرات ومعطى حسي وواقعي، إلا أنها لا يمكن أن تكون بعقلانيتها ولا بمشروعيتها العلمية التجريبية تلك، بديلا عن الشرعية الدينية والتاريخية في اتخاذ أي قرار بشأن اللغة في المنظومات التربوية العربية. فلا يعقل أن نستند إلى الفروق بين الجنسين في التحصيل اللغوي أو العلمي أو الذكاء والقدرات كما تؤكدها المشروعيات العلمية الحداثية ذات المصداقية الأمبيريقية والوثوقية العالية، ونلغي بناء عليه مبدأ المساواة بين الذكور والإناث من حيث هو مبدأ إنساني فرضته شرعيات عدة (عقيدة حقوق الإنسان أو أيديولوجية، أو دين من الأديان..الخ) كما لا يمكن أن نبني على أيديولوجية المساواة، ونلغي الفروق الفردية، وبالتالي لا يمكن لنا بناء على التحصيل الضعيف للتلاميذ المعربين مثلا أن نلغي شرعية اللغة العربية كشرعية تاريخية ودينية في التدريس والتعليم. كما لا يمكن أن نستند إلى فشل التحصيل الدراسي للتلاميذ في الاكتساب اللغوي ونرفض التعريب.

وهكذا عاشت اللغة العربية وتعيش في ظل الوطنيات الانتفاعية هذا الصراع والاستقطاب الحاد على مستوى تطوير المتن وعلى مستوى تطوير المنزلة الاجتماعية المحلية، والإنسانية تتأهب إلى الدخول في الوضع العولمي وتأسيس المجتمعات المعرفية، وهو وضع يستند أكثر إلى معطيات العلوم التجريبية الأداتية وما ابتدعه العقل التواصلي من حيث هو مشكل لغوي أساسا سيواجهنا ونحن لم ننجز بعد حداثتنا.

خامسا: اللغة في الوضع العولمي:

1 - حول عولمة الفرد كصيغة ومفهوم:

لا نتعجب إذا رأينا ما كان هدفا معياريا للمشروع الشيوعي من تفكيك لديكتاتورية الدولة وكل ما نشأ عن الانحراف الأول أو الخطيئة الأولى (الملكية) والدفع نحو إعادة المساواة الأولى (ما قبل الملكية) المصطلح عليها بـ «المشاعية» آخذ الآن في التحقق بصيغة أخرى عبر غريمتها التقليدية اللبرالية، فالعالم منذ مدة آخذ كما نراه يرتسم في الأفق كمعالم عامة في التشكل في المشهد اللبرالي العالمي المنتصر كما يعتقد، حيث أن الحرية الفردية بدأت تفصح عن ذاتها منذ الإعلان عن «الانتصار الأبدي» من حيث هو انتقال سلس للعالم بدون ثورة بروليتارية، إلى أرقى صيغ «الفردنة» كما يريدها منظروها، حيث التخلص من كل ما أنتجه العقل الحداثي من أنساق وأوضاع وصفت بـ (اللاعقلانية)، يعتقد أنها كبلت إلى حد كبير حرية الأفراد والجماعات نحو تحقيق أفضل لحرياتهم، من حيث هي حرية للجسد واللذة والمتعة والرفاهية والإحساس الشبقي للذات والمرور والانتقال، والقضاء على كل ما يمنع ذلك، ويسبب الألم بما فيها حالة التعطيل أو العطالة، التي شهدها العالم زمن ما عرف بالحرب الباردة التي كانت صراعا مريرا بين الكل العالمي متصادم معطل، على تحقيق رغبة التمدد والهيمنة اللانهاية، إذ كان المشهد العالمي هو سعي محموم لكل طرف من أطراف الصراع، في أن يصير عابرا للقارات، مهيمنا مستفردا بصياغة العالم لغويا وتكنولوجيا واقتصاديا وحتى قيميا، فالدفع نحو تفكيك ما بني من أنساق وتشكل بوصفه حداثيا قوة وتحكما وسيطرة (الدولة، المؤسسة، الأسرة، الفئة،الشركة، التقنية،العلم العقلاني والعقل الإستراتيجي) وكذلك الدعوة إلى التخلي عن كل ما هو فينا جوهر يميزنا، وكل ما يعتقد أنه عناصر قوة وتحكم (اللغة، الأخلاق، الانتماء للجماعة، الدين،) من حيث هي من منظور العقل التواصلي (المابعد) عناصر قوة خارجية ضابطة مضادة مهيمنة، تعمل في الشخصية على إضعاف عناصر الحرية، من حيث هي إطلاق للرغبة والغريزة والإشباع والاختيار، هي دعوة أو دعوات إلى تفكيك الحدود الجغرافية، والإيكولوجية والرمزية اللغوية والمؤسسية الاجتماعية. والتموقع أكثر في الجوهر البيولوجي والفروق الفردية الطبيعية، للتقرب نحو الفردية العالمية، فأن تكون

بلا جوهر بلا حدود جغرافية، وبلا حدود لغوية، وبلا حدود ثقافية، وبلا حدود مجتمعية، وبلا حدود دينية، فأنت معولم هلامي منزوع الأطر والحدود، تمر إلى حيث تشاء، غير قابل للتحكم أو السيطرة، من حيث أنك حر في اختيار أكلك وشربك وجنسك ووطنك وجغرافيتك ودينيك ولغتك، وحتى شكل بيولوجيتك وأسرتك، كما تعد ذلك فتوحات الرقمنة المعلوماتية والبيولوجيا خاصة، وكأن ذلك انبعاث جديد لـ « دعه بعمل دعه يمر » .والسير قدما نحو تجسيد شعار «ياعوليو العالم اتحدوا» وهو شعار لا معنى له، إلا إذا مر وعبر، عبر تفريغ الهوية، من ما يحصرها ويحاصرها، بما فيها اللغة التي لا تكف عن الإيقاع بالفرد في شرك الأخطاء التعبيرية، فيقول الفرد ما قد لا يريد أن يقوله، ويقول ما قد لا يعني قوله، حيث يصبح الفرد المعولم منزوع اللغة من حيث هي معاني مسبقة خارج نطاق الجسد، ويقترب أكثر أو ينسجم مع التواصل اللاشفوي الأكثر فصاحة،36 فتصبح لغته لغة محمية من احتمالات الخطأ، ويستطيع التعبير بها عن جسده بلسان صدق وحركة فصيحة، من حيث أن الجسد عند الفينومينولوجيين موطن المعنى الحقيقي، ومكان ولادة الدلالة التي تخرج الذات من ذاتها لتستقر بها في عالم «البينذاتي Intersubjectif « مرمزة37.

غير أن الإنسان الذئب الهوبزي، يبدو أنه يعد بويل من يوم مشهود لكل الذين تعولمو، فهو بالمرصاد دوما لرصد الشاة القاصية للانقضاض عليها، بعد أن تفقد أطر حمايتها ومحميتها لتصبح جاهزة، فالأمركة هي اليوم ذلك الإنسان الذئب الذي يصطاد كل من تخلى عن عناصر قوته (الدين، اللغة، الأخلاق، الانتماء ...الخ) وأصبح بلا قوة (بلا هوية) أو هو في قوة وهمية (الفردية) حيث يكتشف ضعفه، فلا يجد نفسه في النهاية، إلا وهو مضطر للخضوع للمعنى المعطى للعالم المفروض عليه، وهو المعنى التسويقي للحياة، فيخضع لما تمليه عليه تقلباتها، من حيث هي سوق للأقوى لا يلعب فيها إلا الأقوياء (الأمركة) بلغتهم، وربما في المستقبل، دينهم الذي ارتضوه لكل الناس. فما هو اليوم جار، هو هيمنة للغة الإنجليزية الأمريكية تفرض نفسها في كل محفل ودائرة وجود. لا قبل للأفراد ألمنزوعي الهوية واللغة، من مواجهتها في العوالم الافتراضية والفيزيائية على السواء.

2 - العولمة المجتمعية كصيغة:

إذا كانت العولمة الفردية تقضي بتوهيم الفرد وتوهين شخصه كهوية، فإنها أيضا خطاب لتوهين المجتمع كمؤسسة ولغة جامعة معيارية رمزية، فالعلمويون من حيث هم دعاة في الوقت الذي ينفون عنهم هذه الصفة بمقولاتهم في النهايات (نهاية الداعية) ينصحوننا بتوخي تفكيك أنساقنا المجتمعية الرمزية والمؤسسية والإيكولوجية، من أجل إحراز التقدم نحو تحقيق الحرية الفردية (أفراد بلا مجتمع أو بلا انتماء) فلا يجب أن يبقى في زمن العولمة

لون واحد للحكم، ولا لون واحد للبرلمان، ولا لون واحد للفكر، ولا لون واحد للدين، ولا لون واحد للغة، ولا لون واحد للشركة والسلعة، ولا لون واحد حتى للمكتب الإداري ومحتوياته. فيجب تفكيك كل مظاهر الهيمنة والقوة والسيطرة على الأفراد، حتى تلك الهيمنة الصادرة عن المؤسسات الضابطة للسلوك، كالأسرة والمدرسة والنظام والقانون والسوق الموحدة سلعيا. ويجب السير قدما نحو المزيد من التعدد في الرأي والشيئية، وشكل الوجود الاجتماعي، وتعدد الانتماءات، احتراما للفوضى الخلاقة، من حيث هي المقابل للنظام الخلاق. تفاديا للهيمنة الأحادية، فالتنوع في التجهيزات المكتبية والأسرية مثلا (كرسي صيني، كومبيوتر أمريكي، طاولة فرنسية، قلم بريطاني أريكة ألمانية، إناء عربي شراب محلي...الخ) من شأنه أن يعزز سياسة التفريد العولمي، فالتفكيك يجب أن يبلغ مداه، بحيث لا يسمح بإعادة التركيب وإنتاج ذات الأنساق القديمة، ذلك مثلما يعجز مفكك النص من أعادة تركيب مفرداته التي قد آلت إلى معان وصيغ أخرى مناقضة لأصلها. وهو ما يعد عوليا استحداث ما يشبه القطيعة الابستيمولوجية مع كل صيغ التجانس التعسفي للحياة،

غير أن هذا التعدد لا يجب أن تبقى مفرداته منفصلة، أو هو تعبير عن مجرد التميز والانفصال، ويصير العالم في حكم تعدد الأقطاب، وهو ما يتناقض والنزعة العالمية نحو الوحدة القطبية، بعد أن تخلص من الثنائية القطبية وصراعاتها المضنية، وإذا ما كان من الضروري إعادة البناء «البروسترويكا» فانه يجب أن تعزز فكرة الوحدة القطبية، ولعلها هي ما وصفها البعض بالأمركة المتدثرة بالمقدس المسيحي (تركيب المتعدد في الواحد) تلك هي العولمة التي تحرر الأفراد من الانتماء العرقي واللغوي والايكولوجي، والإلقاء به في جهنم اللاانتماء والصراع. حيث تسحقهم في قطبية عالمية تهدد أمنهم الجماعي الذي أحرزوه في كنف جماعة إنتمائية لغوية تفاهيمية رحيمة.

3 - وهم المظهر التعددي للسياسة اللغوية المعولمة.

يبدو أن مظهر التعدد اللغوي في الوضع العولمي بارزا، لا غبار عليه في كل الأقطار العربية، تأسس زمن الحداثة، بالاعتراف بداية بضرورة الثنائية اللغوية العلمية، عندما تأكد أن اللغة العربية فقدت منذ زمن بعيد قوتها الفكرية والعلمية وصارت لغة استهلاكية. وعليه جسد التعدد اللغوي كواقع تربوي في كل مراحل التعليم العربي زمن الحداثة و التحديث للوطنية الانتفاعية، فلا توجد مدرسة ولا جامعة في دول المغرب أو المشرق، خالية من لغة ثانية أو حتى ثالثة ورابعة، تنافس اللغة الأم في المنزلة، بل إن التوظيف في سلك أساتذة التعليم العالي(بالنسبة للأجنبي)والمهن القيادية والمتوسطة الإدارية (بالنسبة للعمالة الوطنية)لا يناله إلا من استوفى شرط التحكم في اللغة الثانية، (إحدى اللغات العالمية الحية) بل

إن الإقبال الملحوظ على استقطاب الأجنبي خارج نطاق الدول العربية وتفضيل اليد العاملة الأجنبية في سياسات التوظيف في الوطن العربي، لا يفسر بالكفاءة المهنية وحدها، بل بحاجتنا إلى التعدد اللغوي أيضا، فلا يناله من الأجانب إلا من استوفى التحكم في إحدى اللغات العالمية. وقد كانت اللغة الفرنسية في المغرب العربي، بفعل الاستعمار، هي أشبه في منزلتها الوظيفية باللغة الأم، في حين تعد اللغة الأنجليزية في دول الخليج هي اللغة الشبيهة باللغة الأم من حيث المنزلة، بفعل توجهها الاقتصادي، وتختار الدول العربية اللغة الثالثة والرابعة كل حسب ميزان تعاملها التجاري والاقتصادي والثقافي.38

وقد زيد من تعميق هذه السياسة اللغوية الانتفاعية وتكريس الثنائية اللغوية، ما يمكن وصفه بالاندفاعية والهرولة الدائبة نحو رقمنة الاقتصاد واستباق للوضع العولمي قبل أوانه، وقبل أن تنضج آلياته وتنتشر بالقدر المطلوب، إلا من حيث شراء وجلب أدوات المجتمع المعرفي والتمظهر بمظهره قبل معايشته، ومنها نقل التكنولوجيا الرقمية والتعاطي اللامحدود مع الانترنت والعوالم الافتراضية، وما يقتضيه ذلك من معرفة لغوية وبرمجة وإتقان العتاد وتعلم مهارات تقنية تيسر التواصل، والتعاطي مع الوافد من البشر والتقنيات الالكترونية بإيجابية، ذلك كحتمية تقتضيها الظروف الاقتصادية المعولمة في جانبيه الخدماتي والإنتاجي على حد سواء. بل إن التقارير ذاتها تؤكد على أن المجتمعات التي تضم أقليات مختلفة ثقافيا، وافدة للعمل كحالة الخليج، هي الآن مضطرة للاعتراف بالتعدد اللغوي، وتعمل على توظيف لغات في إدارة اقتصادياتها وأعمالها التجارية، لإحراز شروط التنافس العالمي المتعدد الأقطاب اللغوية. إن لم تكن غدا ستضطر إلى الاعتراف بالحقوق اللغوية والسياسية أيضا.

غير أن ما أحرزته اللغة الانجليزية من انتشار أفقي وعمودي في العالم، وما تؤديه من خدمات في مجال التعليم والعمل والعلم والاتصال، وما أحرزته من هيمنة على البيئة المرقمنة الفضائية، حيث تفيد الإحصاءات بأنها تحتل أزيد من 313 مليار صفحة، يليها في الهيمنة اللغات الأوربية العابرة للقارات، فكان أن ارتقى تبعا لذلك الوضع الوظيفي للغة الثانية المهيمنة، لتحل محل لغة الأم لاسيما في المجتمعات العربية الخليجية، كما تشير إليه التقارير المتخصصة. حيث تفيد أن اللغة الانجليزية من حيث هي اللغة المهيمنة بفعل تنشيط الموارد المادية للعولمة من تجارة وحركة وتنقل قد احتلت مكان الصدارة في مستويات مجتمعية ثلاثة، حتى كادت تصبح اللغة الشبيهة بالأم، أو اللغة التقريبية، حيث صارت في دول الخليج العربي لغة للتعليم، ولغة للتنظيم الإداري، ولغة التحدث الشخصي، إن في العائلة وإن في مجاميع العمل39. الأمر الذي يسمح بالقول بأن التعدد اللغوي في ظل هذه الهيمنة، بدأ يختفي لصالح الأحادية القطبية كما تريدها العولمة المأمركة.

4 - المشكلات اللغوية في الوضع العولمي .

لم ننه بعد مشكلات التحديث والحداثة، حتى فوجئنا بالعالم يتغير ويتشكل في مرحلة جديدة اصطلح عليها « العولمة » وعلينا أن نتكيف مع التحول ونواجه هذا التراكم من التحديات، على رأي من يسلم بمنطق الحتميات، وفي ما يلي بعض هذه المشكلات .

4- 1- علمنة اللغة العربية وعلمويتها وعولمتها:

الوضع اللغوي الاستيعابي لما هو حسي وما هو تجريدي وما هو دنيوي وما هو ديني أخروي، وما هو واقعي وما هو خيالي للغة العربية، جعلها تتعدد في وظائفها لتتجاوز الوظائف المألوفة والمعروفة كما يحصيها الأخصائيون أمثال جاكبسون(كالوظيفة الجمالية والشعرية والتواصلية والتنبيهية والتعبيرية والمرجعية) إلى وظائف أخرى كوظيفة التذكير (اللسان الذاكر) وهي وظيفة حملت اللغة العربية أكثر من كل آليات الذكر الأخرى كالقلب. وهو ما جعل اللغة العربية في مركزية الخطاب التعبيري البياني والبرهاني الموجه إلى الذات والمنبعث منها، وفي الوقت نفسه يجعلها في مركزية الخطاب البلاغي الذي يعني أكثر المتلقي كخطاب للفهم والإدراك والتفسير والتأويل. فلا تفهم وظيفة الذكر إلا من خلال مفهومي البلاغة والبيان أو التعبير والتبليغ .40

غير أن العلمنة كانت قد دفعت باللغة المدرسية إلى تكريس مفاهيم المؤسسة والتخطيط والعقل الإستراتيجي والدولة المدنية والوطنية والعقد الاجتماعي والاقتصاد ومنطق الحريات والحقوق والإنتاج والصناعة الميكانيكية ...الخ وقد أسهمت تلك السياسة اللغوية، من حيث هي تكنلجة اللغة وعلمويتها، في إنتاج العقل التقني المغلق والمحدد في وجوده وانتمائه، ومتعين في محيطه بهويته المجتمعية المؤسسية، وفصلته عن دينه وثقافته التراثية ورموزه. بل فصلته عن إدراك الآخر وجعلته متمركزا أكثر حول ذاته. فلم يعد ذلك الارتباط المتين للغة بالأدب متينا،، وحل محله الارتباط بالعلم والتكنولوجيا، فعالم الأدب واللغة يعيش مع موجة يمكن أن يطلق عليها «علموية اللغة»حيث أصبحت اللغة تتعاطى مع مفردات كالتشاكل والتوالد والتوازي والمربع والطاقة والفراغ ...وغيرها من المفردات المستعارة من الفيزياء والكيمياء وعلوم الطبيعة، من حيث هي المعارف المهيمنة، تفيض بمفرداتها عن غيرها حتما، وبدأت مفردات من مثل البيت، والفاعل، والمفعول، والظرف والعمود والقافية والموشح والتقنين والتقعيد ...الخ من حيث هي مصطلحات من جنس اللغة وماهيتها الطبيعية، تفقد جذوتها وحتى وظيفتها، فهذه الحركية في اللغة العربية الناتجة عن الثورة التكنولوجية، قد أحدث مشكلات إن لم نقل أزمات، في المفهوم والمصطلح على حد سواء، فأما أنها أزمة في المفهوم،

فلأن المفاهيم المهيمنة التكنولوجية ليست من إبداع ثقافتها، ولا من تراثها، ولا من واقعها، ويصعب التعبير بها عن المعاني والدلالات التي تحملها في أصله الثقافي، وأما أنها أزمة المصطلح، فلأن الإرساء على مصطلح محدد يعبر عن الشيء أو الفعل التكنولوجي المستعار من ثقافات أخرى من المتعذر جدا، ولا يمكن حصول الاتفاق في ذلك، فيتعدد المصطلح في مبناه ومعناه، مما يعدد من اللغة ذاتها، ونصبح بعدئذ نجوز الحديث عن «اللغات العربية ونتقبله في نطاق ثقافة التسامح « ولو أن الحديث عنه، قد يكون سابقا لأوانه اليوم، إلا أن التأسيس له بما هو جار على المستوى التداولي، وما يجري من تكثيف حثيث لمؤشراته الفعلية، سيجعل مصطلح اللغة العربية الواحدة، يغرب عنا تدريجيا، وما نعيشه من تعدد في الألفاظ العربية في الكتب المدرسية هو أحد أوجه هذا التجويز والاغتراب.

أما في زمن العولمة من حيث هو زمن الحضور المكثف للصورة وتعدد وسائط تكنولوجيا المعلومات والعوالم الافتراضية، قد تجاوز بشكل لم يسبق له مثيل كل إكراهات العوالم الفيزيائية المألوفة، وأخذ منذ مدة، يمارس عنفه على الأنماط التقليدية للغة والأدب والفكر والمعرفة بشكل عام، بل يمارس عنفه على ما يعد من الطبيعة البشرية، وحق لنا أن نسأل ماذا بقي من مقولة الإنسان ذلك الكائن اللغوي؟ في زمن يجري فيه تكريس مفهوم الإنسان الضوئي الصامت الشاشوي، البديل عن الإنسان اللغوي الفيزيائي، بفعل تضاؤل فرص الحديث والكلام والتلفظ والنطق، مع كل حضور لتكنولوجيا الاتصال، التي باتت هي الأخرى من ضمن الحاجات الأولية المصيرية المرتبطة بالحياة (كالماء والهواء) كوجود اتصالي تقنوي، بدل الوجود الاجتماعي الوجداني.

كما أصبح البحث اللغوي أكثر تعاطيا مع نزعة الترييض والتكميم والدقة، وكل ذلك يندرج ضمن فلسفة التفكيك بدون بناء، حيث بدت اللغة والبحث اللغوي في زمن المعلوماتية والعولمة الفكرية وتفكيك الأنساق وموت السرديات، تعلن وتفصح عن تمردها حتى على تلك الضوابط والقواعد التي بنيت عليها (النحو والقواعد والقافية) بوصفها أنساقا ومرجعيات وطابوهات للنص والخطاب الأدبي، يلتزم بها في كل ألوانه وأشكاله. وأن كل ما كانت اللغة تعده إجراما بحقها وعبثا بنظامها، بدءا بتجاوز نظام القافية وبعض قواعد النحو، أصبح من أهدافها وإنجازاتها، بل أصبحت من مبتكرات البحث اللغوي ذاته ومحل خروقاته، في زخم موجة التغيير التي تجتاح الثوابت والمبادئ.

ويجري في هذا الزمن المسمى بزمن الموجة الإلكترونية الثالثة، تفريغ الإنسان الاتصالي من كل اهتمام بالقضايا المصيرية المرتبطة بوجوده الحضاري، حيث يعيش حالة من فك الارتباط، بأنساق محيطه، من حيث هو رحم وجوده الاجتماعي والثقافي، بل يعيش حالة

تفكك في البنى الإدراكية المعرفية الذاتية، وصار أكثر ارتباطا ومحاكاة وتفاعل بالعوالم الشاشوية (الكومبيوتر التلفزيون الموبايل...الخ. وهو عالم مفتوح ويفتح كل ما هو مغلق، ابتداء من فتح الصفحة الورقية المغلقة، وفتح النص الكتابي المغلق، وفتح المعنى المثبت في الصحف، وفي الذاكرة الثقافية، وفتح للقواعد، وفتح المنظومات الإدراكية المغلقة، وفتح للتأويل بدون ضوابط، فحل بذلك الفتح الكلي محل الغلق الكلي، وأطلقت عليه منظومة المابعد مصطلح «العقل التواصلي» وهو عقل قابل للتشكل وإعادة التشكل في كل حين، لا هوية مستقرة له. فالعالم المفكك يمنح لكل مفردة منه حرية غير محدودة، في أن تصير كما تريد، ومنه الفرد يصبح هو الآخر حرا في أن يصير كما يريد. ونتيجة الانفتاح اللامتناهي الذي فيه تفتقد الهوية والحدود الأنطولوجية، يصاب فيه الفرد أو هو معرض للإصابة بالاغتراب، إن في الذات وإن عن الذات

ومما يزيد الوضع استشكالا لغويا، وإضافة إلى ما تثيره المصطلحات من مشكلات التي ذكرت، تتعرض اللغة العربية في ظل العولمة إلى دوغمائية عنصرية معولمة، تجلت في ما يبدو من ظهور حركة تهميش نشيطة على مختلف الأصعدة السياسية والتكنولوجية والبيروقراطية، حيث برزت بعض مساعي إلغاء اللغة العربية من بين اللغات العالمية في منظمة الأمم المتحدة، لأسباب تسوقها المنظمة في عدم التزام الدول العربية بدفع النفقات، وعدم استعمالها في التخاطب في المحافل الدولية، وعدم وجود مترجمين عرب41

4- 2- مشكلات تدريس اللغة العربية:

إذا كان قد ألفنا الحديث عن المشكلات اللغوية، كما لو أنها مشكلات تتعلق بالأدب والقواعد والنحو وفن الخطاب وتحليل النصوص والتداولية الترجمة، تأسيسا على العلاقة المتينة التي تحكم اللغة بالأدب، كما يصفها ادوارد سابير بقوله « اللغة هي وسيلة الأدب كالرخام أو الطين في يد النحات42. إلا أن علوم اللغة فتحت آفاقا لا حد لها في العمق والاتساع، فاللغة أيا كان جنسها وأصولها وقواعدها، هي مشكلة ترتبط بالتفكير أكثر من الأدب، وبالتالي فهي من ضمن المشكلات المعرفية 43. وارتباطها بالتفكير هو المدخل الذي يسمح لنا بمقاربتها، كما لو أنها مشكلة بيداغوجية تتعلق بتعلم التفكير.

فمنذ أن أرسى كانط قواعد المنهج ومن قبله علماء المنطق من قواعد يجري بناء العملية التدريسية لاسيما في مواد اللغة والرياضيات على ما يستلهمونه من طرق تدريسية من تلك القواعد، ابتداء من مرحلة بناء المادة التعليمية، مرورا بالإلقاء وعمليات التحويل، إلى الاستنتاجات، وهم بذلك من حيث يدرون أو لا يدرون، من الذين يكرسون قاعدة «المنطق

المسيطر على العقل» المتساوقة مع مبدأ الحتمية، المضادة لقاعدة «المنطق في خدمة العقل» المتساوقة مع منطق الاحتمالية العالية 44وهي القاعدة المفترضة كطبيعة للعقل، من حيث أن العقل أكبر من تلك القواعد التي أنتجها لذاته، وعادت تكبله وتعيقه، مثله في ذلك كمثل قائد السيارة عندما تصبح هي المتحكمة في السائق حتى تقتله .

ومن تأثير أهمية القواعد في السياسة اللغوية التربوية في بعدها البيداغوجي، يحرص المعلمون على أن يحضر في أي تقويم سؤال عن مجاهيل القواعد وغريبها،. ولم ينفرد المعلمون بهذا الاهتمام المبالغ فيه بالقواعد، بل أن مكانة المعاجم العربية في العمل الأكاديمي المدرسي والجامعي، يدنو من التقديس، قد يماثل ما للنص القرآني أو الحديث من تقديس، ونسي الأكاديميون النحويون منهم خاصة، أن القواميس القديمة، تضم في طياتها كثيرا مما لا يفيد التلميذ، لا من قريب ولا من بعيد، بل إن ما يعدونه معرفة لغوية يمكن أن تكون عوائق لتعلم اللغة ذاتها، وليست في ذلك أقل من ما تثيره الرياضيات من صعوبات الفهم لدى التلاميذ جراء التجريد والابتعاد عن الواقع، فهم في غياب التربويين وعلماء النفس والأعصاب، يصممون المعرفة اللغوية المدرسية خارج المعرفة بالدماغ ووظائفه اللغوية، والجهاز النفسي ووظائفه التعلمية، أي دون إعطاء أي اعتبار لعلاقة اللغة بالدماغ والفكر، والمشكلة التدريسية عندهم تختزل في طريقة يخضع لها الجميع وتؤدي إلى حفظ تلك القواعد النحوية والالتزام بها، واستنباتها في النظام المعرفي للطفل وتخزينها في الذاكرة، عبر بيداغوجيا « التكرار يعلم الحمار « مثلهم في ذلك كمثل من يحاول ملاءمة حجم رأسه حتى يتناسب مع حجم القبعة التي اشتراها لرأسه. فالهيمنة الشديدة للقواعد، هو ما جعل منظرو السياسة اللغوية لا ينتبهون إلى إمكانية وضع القواعد النحوية موضع النقد الديداكتيكي والبحث عن ملاءمتها نفسيا وعقليا وعصبيا وفق مقتضيات بحوث الدماغ والجهاز العصبي وعلاقة الفكر باللغة.

والنتيجة المنطقية لهذه السياسة المرتكزة على المحتوى واللغة كقواعد والتجاهل التام للطفل كذات، تجلى في ضعف اللغة في نواح عدة كطغيان الجملة القصيرة في حديثنا، وعدم القدرة على التوليد وضعف الثروة اللغوية، وضعف التفسير والتأويل، وفقر الخيال وصعوبة إدراك المجرد وإدراك الكلية في النص واحتمالاته في المعنى، وضعف الرسم والإملاء والخط. فضلا عن الآثار السلبية الجانبية المتعلقة بطرق التفكير وتسطيحه .ولهذا السبب نرى أن اللغة وإن هي كما تبدو في دراسات متخصصة كائن أو جسد مغلق يولد من ذاته ولذاته أو تنتج قطع غيارها من ذاتها، فهي أيضا شبكة مفتوحة اتصالية تواصلية قبل أن تكون قواعد جامدة كما أكدتها دراسات حول اللغة والمعنى45 وأنها في دراسات

فيقوتسكي وبياجيه وغيرهم ذات علاقة عضوية بالتفكير، ويجري تعلمها وفق التفاعل بين الذات والموضوع أو وفق ما يسميه نشومسكي بـ «بنيات لغوية عميقة» المتأصلة في الذات، والتي تكاد تكون فطرية، فكل ذلك يستوجب استحضار الطفل كذات في كل موقف تعلمي، لاسيما إذا ما تأكد ما ذهب إليه «جي بي. ثورن» من أنه بإمكان المرء لأن يشرح البنية اللغوية لنص ما، دون أن تكون له معرفة شكلية بالقواعد، رغم ما للقواعد من أهمية قصوى على مستوى الأسلوبية والصياغة الصحيحة، وهي زاد المكون الدلالي التأويلي، كما يعتقد تشومسكي، ذلك أن الصياغات غير القواعدية النحوية (الجمل الزائفة) تثير مشكلات تدخل المتواصلين في عالم من التأويلات حتى أن «كاتز «يقترح من أجل تفسير الجمل الزائفة (غير القواعدية) إنتاج قواعد خاصة. تساعد على تفسيرها كما تساعد القواعد النحوية على إنتاج الصيغ الصحيحة.46.

وعلى الرغم من أن القواعد كما يقول «روجر فاولر» يضعها النحوي لتوضيح وقائع بنيوية معينة في اللغة خارج نطاق الأفراد، إذ لا يوجد في دماغ المتكلم العربي مثلا خانتين تسمى إحداها الفاعل والثانية المفعول47. فإنه يجب التنبيه إلى أن هذه الفتوحات المعرفية الدماغية إذا صح التعبير وتداعياتها البيداغوجية، لا يمكن قبولها إن تعدت إلى رفض قواعد اللغة من أصولها وأساسها، إذ أنها قد تؤول إلى دعوة غير مؤسسة علميا عندما تصبح من ضمن أيديولوجية الرفض، ولا تقف عند حدود المشكل البيداغوجي الصرف، لأن اللغة بدون قواعد كأي شيء، إذا لم يتأسس على قواعد يقف عليها وتكون طاقة له تحركه، فإنه سيصبح في حكم المجمد يندثر تدريجيا، إلى أن ينقرض .ذلك أن رفض القواعد ودراسة مبنى اللغة، يعني في ما يعنيه رفض البحث في المعنى، وتناول للغة كما لو أنها إشارات ورموز صوتية وإيقونات كتابية بدون معنى، أي فصلها عن معنى الحياة، وهو ما يرفضه تيار عريض في علم النفس له باع في معرفة معنى الحياة. واللغة العربية كما تبدو هي الأخرى رهينة الوضع الحضاري وضعفها وقوتها من ضعفه وقوته، فإنها أيضا تمتلك عجلات الدفع نحو الحركة والتفاعل ذاتيا، بما توفر لها من قواعد نحوية وما توفر لها من قوة تجريدية، وغيبية وهي الخاصية البارزة في اللغة العربية، من حيث هي لغة ممتدة إلى ما هو حسي وما هو تجريدي وما هو دنيوي وما هو أخروي وما هو ذاتي وما هو موضوعي...الخ. وهي ميزات جرى ويجري تهديمها وتجريد اللغة في أطوار السياسات المعلمنة والعلموية والعولمية.

سادسا: التدخل العاجل :

من أجل لغة فصحى جامعة تربطنا بمنظومتنا القيمية الحضارية، ومن أجل فصحى ذات الجسور بالعامية واللهجات المحلية تحفظ ارتباطنا بمعيشتنا وحياتنا اليومية، ومن

أجل وظائف للغة تتعلق بالفهم والإفهام والتبليغ والتلقي، ومن أجل تحرير لغتنا من تعسف ثقافي وسلطة خارجية، ومن أجل إحياء الوظيفة المعجمية للغتنا ووظيفتها العقلانية والتقنين والبلاغة والقفه والكلام، ومن أجل إحياء الوظيفة التشريعية واستنباط الأحكام ومن أجل إنتاج القول الأدبي والشعر والخطابة، ومن أجل الكف والإقلاع عن لغة الأوامر وقمع السامع وإخضاع المجادل، ومن أجل إدراج المتلقي كفاعل في النظام التواصلي وإحياء بيداغوجيا سيكولوجية المتلقي، ومن أجل ممارسة اللغة المنطقية والعقلنة، ومن أجل التجويز والتأويل وفق المرجعية القرآنية، فمن أجل ذلك كله يجب أولا بناء مشروع التعريب المدرسي وفق التراكمية المعرفية، لأن تلك الوظائف خبرة سابقة بناها الأسلاف وجعلوا من اللغة العربية لغة أدب وعلوم وإعجاز وتواصل وتأويل وفهم وإفهام ...الخ. ومن أجل مكافحة ما أسميه بـ «الفساد اللغوي» في الكتابة والخطابة، فمن أجل ذلك كله، يجب أن نؤهل البحث العلمي اللغوي المعاصر عندنا لمواجهة كل ما يتحدى اللغة العربية من المذكور آنفا، ويتأسس ذلك بداية على إقرار جملة من التدخلات السريعة على مستويات عدة نذكر منها .

1 - دائرة المصطلح العلمي:

وإذا كان المصطلح العلمي لم يعد مشكلة جوهرية، فالتجارب في تعريب المصطلح الرياضي والفيزيائي والبيولوجي والإيكولوجي والتكنولوجي كثيرة ومتعددة وناجحة في تجربة العراق وسوريا خصوصا، ومصر ومختلف المجامع العربية. ولعل أبرز ما يجب التركيز عليه حاليا كما يرى بعض الدارسين، ليس هو تعريب المصطلح، بل هو الاتفاق على تسميته ودلالاته، والبحث عن سبل التقريب ما بين المناهج التعليمية في الوطن العربي، حيث بدا عشرات الترجمات وإنتاج عدد من أسماء لمسمى واحد يؤدي إلى بلبلة الفكر لدى الطلبة الجامعيين خاصة، كما يجب دراسة الجوانب الاجتماعية والنفسية التي تتحكم في نشر مستوى لغوي معين، وهو جانب يهم اللغة المعيارية (الفصحى)48. كما يجب البحث عن سبل نشر المصطلح وإشاعته وليس مجرد الاتفاق بشأنه؛ بل العبرة بتوظيف ذلك الاتفاق وإعداد آليات استعماله في كل إنتاج أكاديمي علمي، وهي مهمة المجامع العلمية خاصة ومراكز البحث العلمي في الجامعات.

2 - دائرة الهوية والثقافة:

، فعلى الرغم من مشاريع التجزيء التي أصابت العالم العربي، وما تثيره من مشكلات وعوائق تبقى الهوية محتفظة بمركزيتها الدينية ومحوريتها في اللغة والتاريخ، حيث يبدو أن الهوية العربية

وإن هي تراجعت وعادت لتصبح مشروعا للإنجاز، كما هو حال الإسلام ذاته، منذ فقدان الهوية المركزية للإسلام كمؤسسة، إلا أن بقاءها كوجدان محرك للشعوب لا يمكن نكرانه.

وتأسيسا عليه، ومن حيث أن اللغة العربية هي الأقدر على أن تتبوأ مكانة الأستاذية التاريخية والثقافية للأمة العربية إن لم نقل للأمة الإسلامية فلا نرى التعريب في سياق الهوية، مجرد مشروع للعلمنة والترويج للعلم الغربي ليس إلا، فذلك استهتار بالتاريخ والهوية ذاتها، ولا نراه كذلك مشروعا لترويج « كان أبي » والعودة إلى محاسن الماضي والاحتماء به، فذلك تحنيط للغة وتقزيم لدورها في تمجيد الماضي، ولا نراه تكريسا لهيمنة إقصائية للغات واللهجات الأخرى، فذلك خروج عن طبيعة اللغة العربية القائمة على فلسفة الدعوة من حيث هي تواصل واتصال وتكريس لوظائفها، ولا نراه مشروعا للحياة الدنيا، دون الآخرة، فذلك تجريد للغة العربية من رمزيتها الدينية، ولا مشروعا للحياة الآخرة دون الدنيا، فذلك إقصاء لها من دوائر الحياة المؤسسية المجتمعية، فمشروع التعريب إذا فقد أحد أبعاده، فقد مركزيته أو محوريته في سياق الهوية. وإذا أريد له أن يكون صمام الهوية، يجب أن يحتفظ بالمنهج القرآني في التبليغ والحوار (رب اشرح لي صدري ويسر لي أمري واحلل عقدة من لساني يفقهوا قولي) بأن ينطلق من فكرة الارتقاء بفطرة الإنسان، ليس بتهذيب ألسنة الأقوام وإضفاء المعاني الجديدة للظواهر والمفاهيم وإطلاق الأسماء، بل للاستفادة أيضا من خبرة الإنسان الآخر المختلف، فكل من الإسلام واللغة العربية بوصفها أداته الخطابية المفضلة، لا يتموقعان في دائرة مغلقة تفرض على الناس التخلي عن هوياتهم والدخول فيها، بل أن الإسلام واللغة وفي سياق بيداغوجيا الدعوة هما من ينتقل إلى الهويات الأخرى لزرع النبل والفضيلة والمفاهيم الراقية للحياة، بحيث يؤهلان الكل ويستثيران الجميع بالرمزية الجامعة (للقرآن) للتعبير عن الحياة الآخرة والبحث في الإعجاز والمفاهيم والاستمرار في توليد العلوم، وبالدرجة نفسها يجب أن تتكيف اللغة ومفرداتها مع الوضع الحضاري في إنتاج واستثمار المفاهيم والمصطلحات والتعبير عن منتجات الآخرين، وتعزيز التفاهم والتواصل العالمي، ذلك ما نعده مشروعا يوفر الأمن اللغوي كهوية، كما كان وقت الرسول والعهد الرشدي يحفظ اللغة العربية ويحفظ بالدرجة نفسها لغات الأقوام الأخرى، وهو منهج بحكم صلاحيته الزمكانية، فإنه ينسجم مع الأوجه المختلفة للتعاطي مع مفهوم العولمة المضطرب اليوم، فإن هي توحيد وانسجام وتقارب ووفاق لغوي عالمي، كما تبدو في بعض المقاربات فتلك هي خاصية اللغة العربية من حيث هي من ضمن اللغات البشرية الأولى، والنزوع نحو توحيد الأصل اللغوي للإنسان، وإن هي تميز وتكتل إقليمي وتنوع، فاللغة العربية رغم ما تتعرض له من هيمنة وتهميش عالمي، يمكن لها بما تتمتع بها من مرونة وفلسفة التآخي والتوسط والتوازن اللغوي، وما أثبتته من تكيف سريع والقابلية الفائقة للبرمجة والرقمنة، أن تجعل من التكتل تنوعا

كما هو في وضعها الانتشاري والتوسع دون استحداث أي صراع، بل ويمكن القول بأنها أكثر اللغات قدرة على قيادة الوضع العولمي إيجابيا على اختلاف مفاهيمه. فإحراز اللغة العربية لعالميتها الأولى، لم يكن بوازع الهيمنة ولا بوازع الصراعات والتكتلات كما هو الشأن اليوم في الوضع العولمي، بقدر ما كان بدافع التعارف والتعاون وبدون عنف لغوي، وتأسيس عالمية اللغة العربية على غير فلسفة ما للعنف اللغوي، هو المشروع المفتقد الآن في العولمة، وهو المشروع الذي نراه بحس متفائل يقضي على ثنائية الأصالة والمعاصرة، ويقضي على العنف اللغوي والتمييز اللغوي والوأد اللغوي، بل يوظف الثنائيات في كل تجلياتها اللغوية كجدل إيجابي في الميلاد والانبعاث الجديد، ويقضي على ثنائية الدنيا والآخرة من ضمير الفرد، ويقضي على ثنائيات الازدواجية اللغوية، ويقضي على ثنائيات المذكر والمؤنث، ويقضي على التعصب والإثني والعرقي، ويقضي على الاستقطاب الفكري(الأيديولوجي العلمي الحاصل) وتلك هي أسس التخلص مما علق بالمشاريع التطويرية للغة العربية من علمنة و علموية وعولمة .

3 - دائرة الأمن اللغوي: (من تعلم لغة قوم أمن مكرهم)

يشدني هذا النص الذي يسنده البعض إلى رسول الله وأحس بارتياح شديد عندما أقرأه كحديث إن صح سنده في ضوء نظرية الإخاء الإسلامية، وهي إحدى القراءات الممكنة للنص، على الرغم من عنفوان دلالته الظاهرية التي تحاول أن ترغمني كلماته بدلالاتها الظاهرية على قراءته في سياق نظرية المؤامرة، وهي دلالة أأبى الركون لها، لأنني أحس عند استحضارها باضطراب ونفور المعاني مع المنظور الإسلامي للعلاقات بين بني الإنسان، وهي علاقات يحكمها الأمن من الخوف والتسامح والتآخي والحب والتعاون والتعارف، مما يجعل المسلم بعيدا عن توقع المكر أو الخداع من أحد من بني جنسه، إلا من اتخذه عدوا. فليس هناك في أصل البشر ما يدعو للقول الهوبزي (الإنسان ذئب لأخيه الإنسان). إلا وهي حالات استثنائية تظهر كانحراف كما هو اليوم في حالة الأمركة.

وقراءة النص في ظل معاني الأخوة وحقوق الآخرين علينا، من حيث هي قراءة ممكنة، تسمح لنا بأن نضع النص كقاعدة لمشروع الأمن اللغوي، ويتأسس على وجوب الاعتراف بالآخر، مهما كان، ثم وجوب تعلم لغته كحق من حقوقه علينا، فإذا استوفيناه، استوفينا شرط أمننا من مكره، إذ أن أمننا من مكر الآخر، يمر حتما بموجب هذا النص بحق الآخر الشرعي علينا في قراءة وتعلم لغته، وهو ما يؤسس للتقارب والتعارف والانفتاح لمنع أي إحساس بالإقصاء .

فالأمن اللغوي الجماعي من حيث هو مشروع للسلامة والنماء اللغويين في نطاق الأمن القومي، لا يتحقق إلا عندما ننفتح على لغات الأقوام الأخرى ونتعلمها، إذ أن المقصود من « كلمة أمن مكرهم « من منظور الإخاء لا تعني فقط كما يحيلنا معناها الظاهري تفادي خداعهم وشرهم، ولا تفيد مجرد المعرفة بأساليبهم الماكرة حتى لا تصيبنا، بل هي قبل ذلك دعوة للانفتاح عليهم والتقرب الوجداني والرمزي منهم، فمكر القوم كما قد يصيبنا من جهلنا للغتهم وأسلوب تفكيرهم وحياتهم، وجهلنا بما يكنوه لنا من عداءات وبغضاء لا نعلمها، قد يصيبنا أيضا من تهميش لغتهم من حيث هو تهميش لهويتهم وكياناتهم وخصوصياتهم الثقافية، لاسيما في حالة التقارب الجغرافي، حيث ننغلق وينغلقون على الذات وتسود التمركزات، فلن يسود العلاقات البينية بعد ذلك، إلا اضطراب وبروز ما يسمى بـ (الغيتو المتبادل)الذي يؤدي بالضرورة إلى التصادم الثقافي.

ومن ثمة يمكن القول بأن تعلم لغات الآخرين حتى ولو لأغراض معرفية نفعية، لا ينفصل عن أمن الهوية القومية، فهو بداية شرط لنماء لغتنا وانتعاشها وحفظها من الانغلاق، وهو أيضا طريق إلى الود والوجد، فلا شك أن من تعلم لغتي وتحدث إلي بها وفهم وجداناتي وتفكيري وأساليب حياتي، سأشعر حياله بالحب والتقرب والدفء والأمن، ولاشك أن الأحاسيس النبيلة الناشئة عن تبادل تعلم اللغات بين الأقوام والعواطف والشعور بالتقارب البيني، وتقليص للمسافات الاجتماعية، هي إنماء للود والحب المتبادل، له تداعيات إيجابية على الأمن اللغوي القومي،. وعليه فالأمن اللغوي وفقا لهذا النص يطرح كما لو أنه ممارسة للتثاقف والتبادل اللغوي، ولا يتأتى بمجرد وضع الحواجز والقواعد الصارمة والانحياز والدفاع عن اللغة الأم، بقدر ما يتأتى بالانفتاح وتفادي أشكال الإقصاء والانغلاق والمقاومة. من حيث هو انفتاح على تعلم اللغات الأخرى، فالعربي (المسلم) عندما ينفتح على اللهجات واللغات الأمازيغية والتركمانية والفارسية، لا شك أنه سيبعث برسائل إيجابية لدى أهلها ويؤسس لانطباعات حسن الجوار والمعاملة، وتبادل التفاهم والخبرات، من حيث يشعر أو لا يشعر، تماما كما حس بذلك العربي عند إقبال الأمازيغ على تعلم اللغة العربية ووضعها موضع هويتهم، وأن الازدراء من اللغات واللهجات، سوف لن ينمي إلا البغضاء والتحاسد من شأنه أن يهدد أمن اللغة والقوم على حد سواء.

4 - الدائرة الديداكتيكية والبحث العلمي البيداغوجي:

دائرة تعاني هي الأخرى صعوبات ومشكلات كما تظهرها الدراسات الألسنية إن على المستوى المعرفي، أو المستوى التدريسي، أو على المستوى المنهجي. ولا يسمح لنا في هذا المقام

رصد جميع أبعاد هذه الدائرة الملتبسة أصلا في المعرفة اللغوية، وسنكتفي ببعض الأساسيات التي تنير لنا السبيل لتطوير الدرس اللغوي، من حيث هو أحد أهم الأسس البنائية في إستراتيجية النهوض بالعربية في بعدها العلمي وبعدها التعليمي التعلمي .

وتختصر الأسئلة الديداكتيكية اللغوية عادة في كيفية الاكتساب اللغوي كنسق، وكيفية تعلم اللغة كمفردات وبنيات وتراكيب. وعلاقة النسق اللغوي بالمحيط النفسي والاجتماعي. وهي أسئلة لا تجيب عنها استراتيجيات تدريس النحو التقليدي كما هو مشاع عندنا كقواعد صرفية وإعرابية، الأمر الذي يحتم من اجل النهوض باللغة علينا أولا كما ينصح به الدارسون الانتقال إلى النحو الوظيفي واستراتيجياته التعليمية التعلمية (العربية كمادة تعليمية) في نطاق مستجدات علوم الألسنية الجديدة وما تقتضيه عمليات النقل الديداكتيكي للمعرفة العلمية النحوية (النحو الوظيفي كنظرية لسانية لغوية عالمة).

. ولما استقر الأمر في التراكم المعرفي اللغوي الديداكتيكي على أن تعلم اللغة، إن هو إلا تعلم لكفايتها التواصلية من حيث هي قدرات لسانية وكتابية ومنطقية ومعرفية وإبداعية وتداولية، فإن ديداكتيك اللغة لا يكون نافعا ومحققا لتلك الأسئلة، إلا بالانفتاح اللغوي على السياق النفسي والاجتماعي والثقافي. أي أن المقاربة البيداغوجية المتمركزة حول نشاط الجماعة (السوسيوبنائية) هي الأرقى والأفضل من تلك المتمركزة حول المادة أو الشخص في تعلم اللغة العربية، من حيث هي تعلم للنحو الوظيفي، سواء في النماذج الديداكتيكية الاستقرائية أو الاستنباطية، وهي الأكثر انسجاما مع تدريس الظواهر اللغوية (الجمل. النص. العطف، والروابط، والحروف، الإعراب، التراكيب، البنيات، الوظائف، التداول، التأويل، التواصل ...الخ) 49. ولذلك لا يجب أن يقف تعليم اللغة عند حدود تعلم النظام النحوي وصرامة القواعد، وبعض الأنشطة كالقراءة والخط والتعبير بالصور التقليدية المعتادة، فالنظرية التوليدية للقواعد كما هي عند تشومسكي تفيد أن اللغة لا تعتمد على الحفظ والتكرار، بل تعتمد على نظام يولد البنية. 50

وديداكتيكا اللغة من منظور المقاربات الإعلامية الاتصالية، لا يقف عند هذه الحدود بما أضافه العقل التواصلي والثورة التكنولوجية المعلوماتية من معارف تزاوج بين العوالم الافتراضية والعوالم الفيزيائية، وهو ما يطرح معرفة ديداكتيكية تتعلق بما يسمى اليوم بـ "هندسة الحوار" من حيث هو جدل المتواصلين ينسجم أكثر مع ما يمكن أن نسميه الفعالية التواصلية المنسجمة مع مبادئ العقل التواصلي، وهو البديل المفترض لديداكتيكا الإبلاغ والدمج المنسجمة مع العقل الاستراتيجي التحكمي السيبرنيطيقي السائد في العصر الصناعي. ذلك أن الفعالية التواصلية تتطلب ديداكتيكا مبنية على معطيات علوم التواصل (العلوم المعرفية والعصبية،

والعلوم المعرفية الفيزيائية والهندسية، والعلوم الإنسانية والاجتماعية. 51 وهي معطيات غيرت من النموذج الفيزيائي الاتصالي المعقلن الذي أخفى أو تجاهل كما يعتقد "إدغار موران" معظم هذه الأبعاد في هندسة الحوار، كما هو الحال في نمذجه " شانون" الصناعية. وبعد ذلك لا ننسى معطيات العلوم المعلوماتية وما ضاعفه "اللوغوس" الجديد، (الكومبيوتر) وما أتاحه من تمدد الإنسان عقليا بالحاسوب، وتمدد جهازه العصبي الاتصالي بالإلكترونيات، كما تمدد في الوضع الصناعي قبل ذلك بالآلات الميكانيكية وضاعف جهوده، فغير من الاتصال ليجعله أكثر إنتاجا للإجماع عبر الوسائل الإعلامية الجماهيرية، وهو اليوم يسعى أكثر لإنتاج الفردانية والفاعلية التواصلية. 52. ومع هذا التطور الحاصل في عتاد الاتصال وأنماطه، وما نشأ عنها من معارف، إلا أن الاتصال الإنساني يبقى بخاصيته الإنسانية (نقدي في جوهره) يضعه ذلك في ما وراء الفيزيائي والنمذجة السيبرنيطيقية والافتراضي والنمذجة المعلوماتية، فله معطياته الخاصة تلك هي آراء من يبحثون في أحشاء اللغة .

دائرة العولمة :

كما أن للعلوم والمعارف والأشخاص والمجتمعات هويات تعكسها لغاتها، فللزمن أيضا لغته، تعكس طرق عيشه وتواصله ومنجزاته وتفكيره، إذ يميز الباحثون لغة خاصة كانت سائدة في الوضع الزراعي، تميزه بأشكاله التواصلية الشفوية والكتابية، ولغة خاصة تعكس جوهر وماهية الوضع الصناعي والتجاري، ولغة خاصة تعكس طرق تواصله وتفاعله، وللعهد المعولم كما تبدو معالمه لغته الخاصة آخذة في التشكل في معالمه الرئيسية. فإذا كانت اللغة في زمن تمركز الاتصال الشفوي تكرس انتماء الفرد وتماهيه مع الجماعة، وفي زمن تمركز الكتابة في النسق الاتصالي، تكرس اللغة توكيد الأنا القيمية الخاصة، وفي طور ازدهار وسائل الإعلام الجماهيرية وثقافة المؤسسة في الوضع الصناعي، هي لغة لتكريس الانتماء المؤسسي والوطني والجمعنة الصناعية، وثقافة التجاور المكاني والزماني وتعزيز التواصل الجمعي وصناعة الرأي العام وإنتاج الفردية الممثلة للجماعة المحلية...الخ فإن اللغة في الزمن العولمي تنحاز أكثر لإنتاج وتعزيز الفردية العالمية والاتصال عن بعد، وثقافة التجاور الافتراضي، والتعامل مع الآلة، وتكريس ثقافة الصمت، وتقليص التواصل الشفهي لصالح التواصل الرقمي عن بعد. 53.

ولعل تكنولوجيا المعلوماتية، أدت إلى تحوير أساسي في الوجود الإنساني، من وجود فيزيائي أكثر، إلى وجود افتراضي أكثر، فاليوم بدأنا نعيش مع الفرد الإنترنتي، والمجتمع الأنترنتي، والمؤسسة الأنترنتية، والحكومة الأنترنتية والمدرسة الأنترنتية...الخ من حيث هم موجودات افتراضية اتصالية حقيقية. تحتاج من أجل فهمها ككينونات إلى تطوير أساسي في معارفنا اللغوية، للتعبير عن هذه الوضعيات الافتراضية، بصفتها وضعيات معيشية، لها

حاجاتها ورغباتها وطموحاتها وسلوكاتها ووجداناتها، أي لها هويتها تحتاج إلى تأسيس علوم افتراضية، ومنها اللغة الافتراضية المرقمنة. والمشكلة قبل ذلك تطرح كقلق وجودي على مستوى الأنترنت، إذ أن الريادة اليوم للغة الانجليزية واللغات الأوربية، بما تحتكره من إنتاج معرفي هائل، مقابل وجود للغة العربية، في المستويات ما دون الأدنى بالمقاييس العالمية. بل إن الوضع يبدو أخطر من ذلك، فالنخب العربية الانترنتية وفي زحمة مشاريع التكيف ونزعة اللحاق بالركب الحضاري، سلكت الطرق السهلة المبتذلة في ذلك، حيث أكثرت من الاقتراض اللغوي من الانجليزية خاصة، وقليل ما تلجأ إلى تعريب الكلمة والمصطلح والاسم، بل أن كتابة اللغة العربية بالحروف اللاتينية، أخذت في الانتشار في تبادل الرسائل الإلكترونية القصيرة(SMS) مع ظهور حروف برسم جديد، مما قد يثير مشكلة تقنية أخرى مضافة، وهو ما قد يؤدي كذلك إلى تهجين اللغة العربية وتشويهها نطقا وكتابة، فتغدو لا هي في ذلك تعبر عن هويتها الثقافية وأفكارها و وجداناتها وتاريخها، ولا هي تعبر بشكل واضح وأمين عن علوم ومنتجات الغير، وهو ما عدنا نلمسه بوضوح اليوم، إذ تدحرجت لغتنا من كونها لغة إنتاجية، إلى لغة استهلاكية وترويجية لما ينتجه الآخرون من علوم ومعارف وخبرات.

والخلاصة:

يبدو أن الوعي اللغوي العربي ما زال بعيدا يراوح تحت وطأة الحماس وعقدة «كان أبي » وتحت تأثير النزعة التعليمية التسطيحية للمسألة، ولم ينتقل بعد إلى النضج الوجداني والقوة العقلية المطلوبة، كما يهدينا إليه القرآن الكريم بقوله (يا يحيي خذ الكتاب بقوة) وما زال الوعي العربي لم يفقه بعد، قوله تعإلى (وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم)54وإدراك أهمية اللغة الدعوية باعتبارها مفردات التواصل مع الآخر كما أدركها الأولون منا، من حيث هو إدراك لواجب الاتصال يفيد في الدنيا والآخرة له مهاراته الخاصة. فما ظهر من الاهتمام اللغوي المعلمن في السياسات اللغوية للدول العربية المجزأة، لا يعدو أن يكون شحنات عاطفية عابرة متدثرة بالحداثة والأوضاع المحلية، أضرت بمشاريع التعريب وأفشلته في مواجهة مشكلات اللغة العربية، إن في المتن وإن في مشاريع المنزلة الاجتماعية، دون مناقشة مسلماتنا اللغوية والمقولات في نطاق مستجدات علم النفس والاجتماع، ودراسات عمل المخ والأجهزة العصبية، وعلم اللسانيات والتكنولوجيا الحديثة، ودون مناقشتها حتى في بعدها الأخروي التعجيزي كخاصية للغة العربية تدعو للإبداع .فعالم اليوم هو عالم يدعو اللغة أن تستوفي شروط الاستجابة لجملة من المؤتلفات يحصيها "نبيل علي " خاصة في ثنائيات (الحيوي الفيزيائي، الإنساني والآلي، الواقعي والخائلي، الفردي والجمعي، المحلي والعالمي، الشعبي والنخبوي الميكرو والماكرو ...الخ)55.

ومن الطبيعي أن لا تتمكن أية لغة من استيفاء ذلك، إلا بمواجهة صعوبة التنظير،

والخروج من أحبولة الاستقطاب العلمي اليقيني للنظريات الحداثية، وكذا تحرير مشاريع التعريب من الأدلجة وسحبه من أيديولوجية الإرادات، ووضعه موضع البحث الأكاديمي الحر،

وكما نرى أنه لإنجاز التنظير اللغوي، يجدر بنا أن نستأنف التجربة التاريخية بوعي، من حيث هي تجربة لبناء الجسور بين الفصحى واللهجات المحلية واللغات الأجنبية، كما فعل قديما الجاحظ وابن خلدون والفرابي وغيرهم، ومد الجسور بين اللغة وفلسفة العلوم، قصد إعادة فلسفة واقع لغتنا والتعبير عنه بصدق، ومد الجسور بين لغة آخرتنا بلغة دنيانا كما هي في ديننا، وهي مقاربة تمكننا من لغة تهيمن عليها العلاقات النفعية التي تحكم لسان المتكلم والمستمع، إلى لغة تكريم الإنسان كوضعية من حيث هي وضعية دنيوية وأخروية، وهي الحالة التعبيرية التي تتأسس على قيم القرآن، وتجعلنا في مقدمة المتحاورين الأحرار، حيث ندرجهم وعلومهم كألسنة ووجدانات وعقول وعلوم وفهم خاص للعالم، نأتمن بهم، ونأمن منهم، وبذلك تصبح لغتنا العربية نقدية للذات وللآخر على حد سواء، فيكسبها ذلك أهم عناصر الحياة

وبعد ذلك يجب علينا مواجهة مشكلة حوسبة اللغة العربية ورقمنتها كمشكلة تطرح على مستوى البرمجيات وعتادها الإلكتروني، فما أنجز وتحقق في هذا الشأن ليس بالهين ولا باليسير، إن على مستوى الحرف أو الكلمة أو الجملة، حيث كان إنتاج أنظمة إلكترونية (صخر، ويندواوز عربي، لوحات المفاتيح، وشاشات العرض ونظم اكتشاف الأخطاء والمعالجة الإملائية، وتصميم البرمجيات اللغوية العديدة ...الخ كل ذلك له قيمته في مواكبة مستجدات العولمة اللغوية، غير أنها ما زالت بالمقارنة العالمية بعيدة عن أن تتبوأ مكانتها اللائقة بها تجعلها في مصاف اللغات العالمية، والتأسيس العلمي للمشكلة اللغوية كبديل عن التأسيس الأيديولوجي، هو ما قد يتيح لنا إمكانية لا محدودة في الاستفادة من لا زمنية النص القرآني وزمنيته في الوقت نفسه، فنفتح معانيه في كل حين على البحث المستمر، وهو مفتاح تطوير اللغة ذاتها وإنتاج علوم لغوية نثري بها حضارة اليوم ونساهم فيها كما نعتقد، بما يتيحه لنا ذلك من إمكانية إنتاج الفكر، من حيث هو الوقود اللازم لقوة اللغة وديناميتها، وانتشالها من وضعية الاستهلاك وزمن سقوطها في اللهث وراء التعبير عن الوضعيات الاقتصاد والاجتماع بمفاهيم ليست من صلبها، بدل أن تساهم في إدارتهما، والوضع العالمي يدعونا لننطلق في المساهمة والإثراء حالا، ولا نلتفت إلى اللذين يلغون في لغتنا وقرآننا.

الهوامش.

يقصد بالدبداكتيكا دراسة وضعيات تعليم اللغات أو المعارف (أو طرق التدريس الخاصة) .
لويس جان كالفي . السياسات اللغوية . ت . محمد بحياتن . ط1/2009 . الدار العربية للعلوم ناشرون . منشورات الاختلاف . الجزائر . ص23 .
مجدي عزيز إبراهيم . موسوعة التدريس . ج4 (ع م) . دار المسيرة . عمان . الاردن. ص1563.
يعني به كما جاء في موسوعة التدريس لمجد عزيز إبراهيم الصفحة 1561 1562 اللغة السائدة أو الشائعة . وهو تعبير أطلق في أوائل القرن التاسع عشر يدل على تكوين مزيج لغوي من الايطالية والفرنسية والاسبانية والعربية كلغة في البحر الأبيض المتوسط .
المرجع نفسه . ص 1556
مزيد الظاهر .(نقد كتاب) العربية تواجه العصر من تأليف إبراهيم السامرائي . دراسات عربية .ع 1 2/ 1982 مجلة .فكرية اقتصادية اجتماعية . دار الطليعة . بيروت . لبنان . 88
المرجع نفسه . ص 80
. البقرة . الآية . 31
مجدي ابراهيم . موسوعة التدريس . مرجع سابق صص 1562 1563
لويس جان كالفي . السياسات اللغوية . ت . محمد بحياتن .مرجع سابق . ص23 .
لويس جان كالفي . علم الاجتماع اللغوي . ت. محمد يحياتن . مرجع سابق . صص 26 27
. محمد عابد الجابري : نقد العقل العربي . ج 2 (بنية العقل العربي) دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية ط 5 . مركز دراسات الوحدة العربية . لبنان بيروت 1996 .ص 228 .
علي محمد رحومة . الانترنت والمنظومة التكنو. اجتماعية . لحث تحليلي في الآلية التقنية للأنترنت ونمذجة منظومتها الاجتماعية . ط1/2005 سلسلة أطروحة دكتوراه . 53 . مركز دراسات الوحدة العربية . بيروت لبنان.ص 304
(البيداغوجيا) كلمة اغريقية تعني نقل الطفل من الحالة الطبيعية إلى الحالة الثقافية ووظفناها هنا لتعني نقل المجتمع من ثقافة البداوة الطبيعية إلى ثقافة التجريد والمدنية والتواصل
الحجرات . الآية 13
محمود السيد . اللغة العربية واقعا وارتقاء . ط/2010 الهيأة العامة السورية للكتاب . وزارة الثقافة . دمشق . سوريا . ص16
المرجع نفسه . ص 17
. الآية . النحل . الآية : 125
ا لويس جان كالفي . علم الاجتماع اللغوي . مرجع سابق. . ص 111
المرجع نفسه . ص 112
غاستون ميالاريه . التعددية الثقافية والتربية . ت. محمد بن الشيخ . فكر ونقد . السنة الثانية . ع/12/1998 . الرباط . المغرب . صص 93 113
محمد المنجي الصيادي . التعريب وتنسيقه في الوطن العربي . سلسلة أطروحات الدكتوراه . (1) ط5 /1993 . مركز دراسات الوحدة العربية . بيروت . لبنان .ص 100
المرجع نفسه . صص 87 89
محمد المنجي الصيادي . التعريب وتنسيقه في الوطن العربي . مرجع سابق . ص 17
المرجع نفسه . صص 9 69
لويس جان كالفي . السياسات اللغوية. مرجع سابق . ص 122
محمد المنجي الصيادي . التعريب وتنسيقه في الوطن العربي. مرجع سابق .ص 411
المرجع نفسه . صص 428 453

المرجع نفسه . صص 457 479
لويس جان كالفي . السياسات اللغوية . مرجع سابق . ص 122
محمد المنجي الصيادي . التعريب وتنسيقه في الوطن العربي. مرجع سابق . ص 116
مازن البندك . قراءة في كتاب نحو وعي لغوي (مؤسسة الرسالة) . التربية . ع6 /1983 . وزارة التربية والتعليم الأساسي . الجزائر. ص 90
لويس جان كالفي . السياسات اللغوية . مرجع سابق . صص 112 113
علي آيت أوشان . اللسانيات والديداكتيك . نموذج النحو الوظيفي . من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية .السلسلة البيداغوجية 25 . ط2005/1 . مطبعة النجاح الجديدة . الدار البيضاء . المغرب . ص 30
المرجع نفسه . ص 36
دليل محمد بوزيان . وآخرون . اللغة والمعنى . مقاربات في فلسفة اللغة . ط1/ 2010 . منشورات الاختلاف . الدار العربية للعلوم ناشرون . الجزائر . ص 199
المرجع نفسه . ص ص 194 195
حسن مظفر الرزو . الفضاء المعلوماتي . ط1/ 2007 . مركز دراسات الوحدة العربية . بيروت . لبنان. صص 422 ..
المرجع نفسه . ص 416 .
محمد الصغير بناني . اللغة العربية بين التعبير والتبليغ. مجلة الثقافة . السنة 15 . ع/85 . وزارة الثقافة والسياحة بالجزائر .ص ص 79 87
محمود السيد . اللغة العربية واقعا وارتقاء . ط/2010 الهيأة العامة السورية للكتاب . وزارة الثقافة . دمشق . سوريا. ص25
إدوارد سابير . وآخرون . اللغة والخطاب الأدبي . ت. سعيد الغانمي . ط1993/1 . المركز الثقافي العربي . بيروت . لبنان .ص 30 .
دليل محمد بوزيان . وآخرون . اللغة والمعنى . مقاربات في فلسفة اللغة . مرجع سابق . ص41
إدوارد ديبونو . التفكير الجانبي . كسر للقيود المنطقية . ت. نايف الخوص .ط2010/1 . الهيأة العامة السورية للكتاب . دمشق . سوريا . صص 9 14
دليل محمد بوزيان . وآخرون . اللغة والمعنى . مقاربات في فلسفة اللغة. ص ص 44 45 .
إدوارد سابير . وآخرون . اللغة والخطاب الأدبي . ت. سعيد الغانمي. صص75 76
المرجع نفسه . ص66
المؤتمر الخامس . اللغة العربية ومشروع الأمة الحضاري . مكتبة الأسد . منشورات الهيآة العامة للكتاب . وزارة الثقافة . دمشق 2009 . ص ص 82.76
آيت أوشان . اللسانيات والديداكتيك . نموذج النحو الوظيفي . من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية. مرجع سابق . ص 107
المؤتمر الخامس . اللغة العربية ومشروع الأمة الحضاري . ص 528
جاكبسون وآخرون . التواصل . نظريات ومقاربات . ت. عز الدين الخطابي ، زهور حوتي . ط2007/1 . منشوربات عالم التربية . مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء . المغرب . صص 114 154
المرجع نفسه . صص 166 167
جاكبسون وآخرون . التواصل . نظريات ومقاربات . ت. عز الدين الخطابي ، زهور حوتي . مرجع سابق . صص 182 187
الحجرات . الآية : 31
نبيل علي . نادية حجازي . الفجوة الرقمية. رؤية عربية لمجتمع المعرفة . عالم المعرفة. ع318/ 2003 . المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب . الكويت . ص . 241.

دراسات ومقالات

في نقد المعادلة التربوية لثلاثية التعليم والمجتمع والعمل

إشكالية تكافؤ الفرص التعليمية في السوسيولوجيا الفرنسية

أ.د.مختار مروفل

أستاذ محاضر -، قسم علم الاجتماع
جامعة معسكر، وهران - الجزائر

moktariada@yahoo.com

في نقد المعادلة التربوية لثلاثية التعليم والمجتمع والعمل

إشكالية تكافؤ الفرص التعليمية في السوسيولوجيا الفرنسية

أ.د.مختار مروفل

أستاذ محاضر، قسم علم الاجتماع - جامعة معسكر، وهران - الجزائر

تقديم: إذا ما أردنا التباحث في إشكالية المجتمع والتعليم خلال الفترة الحديثة، فإنه من المهم أن نسلّط الضوء على التجربة الغربية التي عرفت حراكا استثنائيا في هذا المجال، تمخّض عنه حدوث طفرات غير مسبوقة، طاولت المجتمعات الغربية في بعديها المادي والأدبي، وتجاوزت الحدود الجغرافية لتشمل بعد ذلك الإنسانية جمعاء. لقد ارتبط تاريخ التعليم في الغرب منذ اللحظة الأولى بالتحولات الاجتماعية وبتوزيع المكانات والامتيازات، لذلك كانت المسألة البيداغوجية تحمل في طياتها الوجه الآخر، لتطلعات المجتمع على اختلاف فئاته ومذاهبه، تطلعات تضع على المحك المستقبل السوسيو- مهني لخريجي التكوين والتعليم من مختلف المدارس والمعاهد والمؤسسات الجامعية، وتضع معه سؤال التعليم والتغير الاجتماعي، على رأس أولويات التفكير السياسي والاقتصادي الذي طالما أرّق وشغل بال الحكومات والعاملين في الشأن العام.

حول هذا الموضوع سنحاول التساؤل، عن الكيفية التي تم بها معالجة إشكالية التعليم والمجتمع من الناحية الأكاديمية؟ وكيف تطورت هذه المسألة في فرنسا على وجه الخصوص التي عرفت أحداث سنة ١٩٦٨ الطلابية، والتي كان لها بالغ الأثر في إعادة ترشيد النظام الديمقراطي وإعادة التفكير في مبدأ تكافؤ الفرص؟.

إن مقاربتنا هنا تود أن تكون ابستيمولوجية المشرب، نعيد من خلالها بسط أهم المفاهيم والمصطلحات المتصلة بهذا الموضوع وإعادة مراجعتها وفق المقتضيات الزمنية، والتحولات الكبرى التي تعرفها المجتمعات اليوم. تستوجب منا هذه المسألة التركيز على مؤسسة الجامعة، وذلك باعتبار أنها تشكل رأس حربة التكوين والتعليم العاليين، المنتج للنخب وللمهارات التي يفترض أن تقود قاطرة التقدم والتنمية في المجتمعات.

١.الجامعة لمحة تاريخية:

تعتبر الجامعة الوارث الشرعي لأولئك الرواد القروسطيّين،إذ حافظت على طول مدة القرن التاسع عشر على تلك الروح "السكولاستيكية"، في تنظيم الكليات من حيث الدرجات والامتحانات وكذا تمسكها بالمؤثرات الثقافية الكلاسيكية، التي تمنح المجال الأوسع لتدريس اللغة اللاتينية واليونانية والنماذج العامة غير المشخصة. إن الإنسان هنا كان هو محور هذا التعليم وغايته،هذا التعليم الذي لا يأبه ولا يلتفت إلى الأبعاد ولا إلى الجذور التاريخية، إنه تعليم يتصف بالتجريد وبالتصورات الشكلية أي بمعنى، "تعليم مفرغ من أيّ انتماء قومي وتاريخي"(E.Durkheim، 1969 : p.318)[1]، إن هذا النمط من التعليم الافتراضي تصادم في مرحلة من مراحل تطوره،بالبيداغوجية الثورية التي تلتزم بالواقعية من خلال الأحداث والمتغيرات المعيشة، والأشياء الملموسة على التصورات النظرية العامة، لذلك عدّا لتفاهم بين البيداغوجيتين أمرا متعذرا.

من هذا المنطلق نعى الاتجاه الثوري، التعليم الجامعي وأعلن عن موته وذلك بعد عجز الأخير عن التكيف مع الثورة. ضمن هذا السياق أنشأ التوافقيّون مدارس مركزية متعددة، تشتغل بالأساس على التخصّصية العلمية، لكن دون إهدار لكونية الفكر الكلاسيكي الموجود في التصور الموسوعي للمعرفة، والمبني على المحافظة على الوحدة في تعليم العلم،لذلك تمّ تأسيس نظام مدرسي يمثل جميع التخصصات العلمية النافعة للإنسان،بوصفه مواطنا وبناءً لمستقبل مهني.

مع دمقرطة التعليم وتعميمه سنة ١٩٦٠، وظهور الجامعة العمومية التي كانت من قبل ذات صدى طيب وليس مثلما عليه الحال اليوم،كان الحديث يدور آنذاك حول فضائل المدرسة وحول الرفع من وتيرة التكوين والتعليم، ذوي الصلة الوثيقة بالحياة الاقتصادية. لقد سجّل Boltanskiحينها الملاحظة التالية قائلا: "إن التنامي الملحوظ للطلبة وللإطارات، شكل في بداية الستينيات أرضية مشتركة، بين المؤسسات وبين التنظيمات الأيديولوجية، فاليسار الجديد من جهته نظر إلى العملية التعليمية، على أنها انتصار للطبقة الشغيلة الجديدة وللمجتمع الما بعد الصناعي، أما الليبرالية الجديدة فلقد اعتبرت ذلك على أنه نجاح "لمجتمع الوفرة"، وأنه إعلانعلى نهاية الأيديولوجيات واستبدالها بعد ذلك "بالتقنيات العقلانية في أخذ القرارات"(L. Boltanski، ١٩٨٢)[2].

لقد عززت تلك المواقف الرغبة في مضاعفة الإنتاج على مستوى النظام التربوي، وذلك

من أجل تقوية الصناعة بحسب ما تمليه القيم والمعايير الغربية في التعليم. لقد كانت أغلب الخطابات حينها تصب في هذا المعنى، وذلك عندما كانت تتحدث عن علاقة المدرسة بالمجتمع، فالتوجس الغالب آنذاك كان من ندرة الأيادي العاملة المؤهلة، ندرة تتطلب معالجتها بالتحفيز على التمدرس وتحصيل التكوين. لكن بعد سنوات قليلة من ذلك، تم التراجع عن هذا التوجه الطموح، وانكفأ الكثيرون ليشككوا في قيمة الشهادات وفي أهمية المتخرجين، فكيف تم تجاوز خطاب الندرة وتعزيز التربية، واستبدال ذلك كله بأيديولوجية التضخم التي أدت إلى تدني قيمة الشهادات وتراجع الطلب عليها؟.

٢.الورثة و السمت الاجتماعي:

في ستينيات القرن الماضي، تعرض العديد من حاملي الشهادات إلى انتقادات واسعة طعنت في قيمتهم وأهميتهم وطالبت بالاستغناء عن كفاءاتهم،فلم يعودوا مطلوبين كما من ذي قبل في سوق العمل الذي أصبح بدوره مبعث قلق لدى الجميع.لقد أثر هذا السياق الجديد في جمهور الطلبة كمّا ونوعا،فالجامعة التي كانت قبلة يحجّ إليها طالبو الثقافة العليا،والتي كانت حكرا على النخب القليلة المقتدرة على تحصيل التعليم، أصبحت الآن موضع تساؤل من قبل جميع "طلاب الثقافة". لقد انتقلت هذه المؤسسة بذلك من مرحلة التناظر والاستقطاب الذي كان حاصلا، بين الثقافة العلمية وبين الثقافة الإنسانية، إلى مرحلة التساؤل عن مدى تناسب الجامعة ومكانتها النخبوية، مع الأعداد الهائلة من الطلبة المنتمين إلى الطبقات الدنيا من المجتمع. لقد كان سؤال تدني المستوى هنا حاضرا بقوة آنذاك،بالأخص بعد اكتساح هذه الفئات الجديدة مقاعد التعليم الجامعي.

عند هذه المرحلة بالذات نشر كل من Bourdieuو Passeronكتابهما "الورثة"وذلك سنة ١٩٦٤، وكانعنوانه الفرعي الطلبة والثقافة

(P.Bourdieu، J.-C. Passeron Les Héritier، ١٩٦٤)[٣]، أي بمعنى أن تحليل الرجلين لم يقتصر على الثقافة والجامعة وحسب، وإنما اتسع نطاقه ليشمل أيضا الطلبة والثقافة. لقد أوضح الباحثان بما فيه الكفاية، أن الطلبة وإن كانوا على نفس القدر من المساواة، من حيث الحق في الدخول إلى الجامعات، إلا أنهم في واقع الأمر ليسوا سواء،فهم في الحقيقة عبارة عن مجموعتين غير متجانستين، مجموعة قادرة على اكتساب المعرفة الجامعية بكل سهولة وسلاسة، ومجموعة أخرى عاجزة عن ذلك،فأين مكمن الخلل إذن؟

بحسب الباحثين Bourdieu و Passeron فإن المجموعة الأخيرة هاته،وعلى الرغم من تلقيها من الناحية البيداغوجيةالمعرفة نفسها التي تتلقاها الفئة الأولى،إلا أنها في واقع الأمر

تعاني باستمرار من مؤسسة لا تدعمهابالدليل السلوكي، الذي يمكّنها بشكل مرن وسهل من تحصيل تلك المعرفة. فالدليل السلوكي هذا كما يؤكد الباحثان المذكوران، هو موجود خارج المؤسسة التعليميّة، إنه متوفر لدى العائلات والطبقات العليا من المجتمع، لذلك فإن الفئات الاجتماعية الأخرى التي لا تمتلك هذا الموروث،ستتعرض لعوائق ومطبات، لا يستطيع تخطيهاولا التخلص منها إلاالقليل من الناس.

إن هذا التذكير السريع بالتوجهات الكبرى للورثة،وعجز الجامعة عن التكيف مع جمهورها، يحملان في طياتهما إرهاصات ما سيأتي في ما بعد. فحركة ٦٨[٤] وكذلك قلّة التوظيف الناجم عن هبوط قيمة الشهادة،والذي أدى في ما بعد إلى أزمة ١٩٧٣، كلها مؤشرات تذهب في الاتجاه نفسه، الذي كان قد أشار إليه Bourdieu وزميله Passeron من قبل.

يتأكد مما تقدم، أن الحديث عن التمدرس لا ينبغي أن يكون عنصرا مستقلا بذاته، إنما هو متواجد في صلب الرابطة التي تجمع مؤسسة التربية بسوق العمل، فلا داعي إذن لتقديم التبريرات للمناقشات التي تدعوا إلى فك الارتباط بين الجانبين،ولا تعترف بالصلة الوثيقة الموجودة بين ما يعرف بديمقراطية التمدرس وبين ديمقراطية المجتمع. من هنا تأتي أهمية الطرح الذي جاء به كل من Bourdieu وPasseron، فلقد فكك الرجلان بعمق مسلّمة وظيفة إعادة إنتاج النظام القائم،إذ لاحظا أن جهاز المدرسة وبالأخص جهاز الجامعة يعملان بشكل ممنهج على إعادة إنتاج ذلك، وهذا من خلال ترسيخ قيم ومعايير بعينها يتبناها الجهاز وتكون في صالح فئة دون الأخرى. بهذه الكيفية فإنه يسهل على الورثة تبرير سيطرتهم،على المناصب القيادية المختلفة لمؤسسات الدولة مستندين في ذلك إلى ذريعة الرأسمال الثقافي الذي يملكونه دون غيرهم،والذي عادة ما يكون متسقا و منسجما مع قالب الجامعة.

إن الحياد الشكلي الذي تبديه مؤسسة المدرسة، إنما يخفي من ورائه وظيفة اجتماعية تعمل على شرعنة وعلى تبرير التباين والاختلاف،الموجودين بين الطبقات وذلك تحت اسم وذريعة الوظيفة التقنية لإنتاج المؤهلات. فالمدرسة إذن تملك بالمرة وظيفة تقنية إنتاج شهادات التمكن والتأهل، ووظيفة اجتماعية أخرى تتعلق بالمحافظة وبتكريس السلطة وكذا الامتيازات،"فهي بذلك تعيد تحويل الامتيازات الاجتماعية والمدرسية إلى امتيازات اجتماعية مجددا"(P. Bourdieu، J.-C. Passeron ١٩٧٠: p٢٠٤)[٥]، "لذلك تعد المدرسة من أفضل الوسائل الداعمة لإعادة إنتاج النظام القائم"(نفس المرجع، ص: ٢٠٦)[٦].

وخلاصةً للقول نلحظ،أنّ علاقة الجامعة بالتغير الاجتماعي من وجهة نظر Bourdieu وصاحبه Passeron، تتلخص في ثلاث محطات رئيسية، الأولى منها تتصل بعلاقة الجامعة

بالثقافة والثانية تعنى بعلاقة الجامعة بجمهورها الطلابي،أما الثالثة فهي ترصد علاقة الجامعة بالاقتصاد .إن البعد الأخير هذا هو ما أثار النقاش العمومي، نقاشا ارتبط برهان الدمقرطة من جهة، ورهان مهنية التعليم العالي من جهة أخرى.

٣. نظرية إعادة الإنتاج في الميزان:

لم تكن نظرية إعادة الإنتاج التي قدمها كل من Bourdieu و Passeron محل اتفاق الجميع، إذ ثمة ممّن ينتسب إلى سوسيولوجية التربية في فرنسا، من وصف أطروحة تبعية المدرسة للنسق الاجتماعي بالسطحية،من ذلك M. Crozier إذ أكد أن النسق التربوي الفرنسي يخضع شأنه في ذلكشأن باقي الأنساق الحيوية الأخرى الموجودة في المجتمع،إلى نسق بيروقراطي عام، يسري على جميع هياكل ومؤسسات الدولة وتقوم ركائزه على أربعة معايير رئيسة (M. Crossier،١٩٦٣: p٢٩٠)[٧] نجملها هنا وفق الترتيب الآتي: النظام المركزي غير المشخصن،البيداغوجية المكرسة للتفاوت الطبقي داخل النظام الاجتماعي،الاعتماد على التجريد وليس الممارسة والتطبيق، وأخيرا الوظيفة التصفوية لنظام التربوي التي تنتقي الأقلية من بين الأغلبية.

لم يستسغ Bourdieu و Passeronهذا الطرح، واعتبراه قد تجاهل مسألة "الاستقلالية النسبية" التي لطالما أكدا عليها .إن نظرية إعادة الإنتاج لا تختزل فقط في بعدها الوظيفي المشير للطبقية،فالذين لم يستطيعوا استيعاب فكرة وجود استقلالية نسبية،تفصل بين النسق التعليمي وبين البنى المشكّلة للروابط الطبقية، إنما يعود"إلىتصورهم الذي يربط بشكلآليبين الدولة وبين الطبقات المهيمنة، لذلك فإنالنبش في مواصفات البنية وفي كيفياتاشتغالها، من شأنه أن يقوض المسلمات التي ينهض عليها النظام ويستمر في أداء وظائفه، لهذا السبب ذاته نجد أن النظام يرفضبالمطلقالمساسبالعلاقة الموجودة بين المدرسة وبين الطبقات الاجتماعية، وكأن الحديث هنا عن مسألة الاستقلالية يقصد به الحديث الوهمي عن حياد النظام التعليمي...

إنه من مصلحة النظام القائم إذن، المداراة على بعض الخدمات غير المعلنة التي يقدمها جهاز الدولة إلىالطبقات المهيمنة.من هنا فإن الوقوف على قضية استقلالية هذا الجهاز يقتضي قبل أي حديث آخر،طرح إشكالية هوية الثقافة المدرسية وثقافة الطبقات المهيمنة، والتلقين الثقافي والترسيخ العقدي والأيديولوجي الذي تمارسه، كل من السلطة البيداغوجية والسلطة السياسية على حد سواء، وهنا يصبح واضحا لدينا سر الحظر الذي تضربه تلك الأجهزة على التحليل،الذي يود تسليط الضوء على ميكانزمات سير النظام وتفكيك مفاصله"(P. Bourdieu،J.-C. Passeron، ١٩٧٠: p٢٣٠-٢٣١)[٨].

٤. للمدرسة إذن دور مزدوج:

من غير الممكن إدراك وظيفة المدرسة، دون الوقوف على إسهاماتها في إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية والتي يمكن لمسها، من خلال الفصل بين العمل اليدوي والعمل الفكري الذي يستلهم مرجعيته الأصلية، من التقسيم الموجود بين ثنائية النظريوالعملي.هكذا نظر كل من Baudelot وEstablet [٩] إلى نظريةإعادة الإنتاج،التي لم يختلفا معها من حيث المبدأوإنما تحفظا على القائلين بها، من أمثال Bourdieuو Passeronخصوصا فيإسراف الأخيرين، في تفسير الفوارق المدرسية بالفوارق الطبقية،وتوسعهم في تمديد آلية إعادة الإنتاج لتشمل مختلف مراحل التعليم وأطواره،بينما الأمر لا ينطبق من وجهة نظر Baudelot وEstablet، إلا على أعلى الهرم التعليمي والمتمثل في الجامعة.

لقد أقر كل من Bourdieu وPasseron، في معرض تحليلهما وتفسيرهما للفوارق المدرسية والفوارق الطبقية، بشرعية معيار اللغة كأداة منتجة لتمايز والمردودية الاجتماعية، بينما اعتبرBaudelot وEstabletذلك المعيار ما هو إلا تعبير عن سيطرة البورجوازية على البروليتاريا، فلا مجال للحديث إذن عن وجود عوائق ثقافية تفصل بين الفئتين كما يذهب إلى ذلك Bourdieu وزميله، بل كل ما هنالك أن الفريقين تحكمهما علاقة احتقان وصراع طبقي مزمنين، ففي الوقت الذي يرى فيه Bourdieu وزميله أن أصل المسألة يعود إلى عدم المساواة أمام المدرسة، رأىBaudelotوزميله أن الأصل في ذلك يعود إلى التناقض الموجود داخل المدرسة.

أما أعمالR. Boudo المعروفة في مجال علم الاجتماع التربية، فهي ترفض بالمرة المقاربات المذكورة أعلاه. إنها لا تعترف بالبعد البنيوي ولا الصراعي في تحليل قضايا المجتمع والتعليمفهذا شأن غير مهم بالنسبة إليها، إنما الأهم من ذلك كلهو "إستراتيجيات الأفراد الفاعلين، فهنا تكمن الأهمية السوسيولوجية للموضوع"(R. Boudon، ١٩٧٩ :p. ٣٣) [١٠].

إن Boudon وعلى الرغم من اعترافه الواضح، بأن الفاعلين على اختلاف مشاربهم، لا يتصرفون من فراغ مؤسساتي أو اجتماعي، وأفعالهم ليست معزولة عنسياق الاكراهات والضغوطات الاجتماعية،إلا أنه لا يرى أن سلوكيات الأفراد تحددها تلك الاكراهات البنيوية بشكل مسبق.من هنا رفضBoudonبالمطلق ما يسميه بالنموذج الحتمي الذي يشتغل في ظله العديد من الباحثين،لكنهم جُرفوامن قبل النزعة السوسيولوجيةle sociologisme التي لا ترى في "أفعال الأعوان واهتماماتهم، سوى أنها نتيجة لتأثيرات وليس للأسباب"(R.

Boudon،١٩٧٧ :p.١٥)[١١].بالإمكان أن نشير هنا على سبيل المثال لا الحصر، إلى الصفحة ٢٣٥ من كتابEffets pervers et ordre social ، التي يفتتحها Boudonبالعنوان الدال التالي، النماذج الحتمية: من السوسيولوجية إلى النزعة السوسيولوجية.

إن النموذج الحتمي بحسبBoudon، يقيّم أفعال الناسويفهم دلالاتها ومعانيها من خلال الرجوع إلى الأفعال والممارسات السابقة. بهذه الكيفية يكون هذا النموذج قد أقصى من علم الاجتماع الذات الفاعلة والمبادرة الفردانية،مانحا بذلك الأولوية إلى الافتراض القائل بأن كل اختيار هو في حقيقته، اختيار محتوم يخضع إلى نفوذ البنى الاجتماعية. إن وجود التوازنات الاجتماعية بحسب Boudon، "لا يلزم منه في حقيقة الأمر إلحاق السلوكيات الفردية بشكل مباشربالبنى الاجتماعية،كما لايلزم منه أيضا أن تكون نتاجا خالصا لتلك

البنى " [١٢]، فهذا يطعن في قيمة ذلك التفكير ويجعله لا يختلف في شيء عن التفكير الثيولوجي،بالأخص لما ينظر "إلى بنية النسق المدرسي ويعتبرها مرتبطة بشكل جبري ببنية تقسيم العمل، فتقوم بتحديد وضبط السلوكيات المدرسية لدى الأفراد وفق احتياجات سوق العمل أو متطلبات البنية الاجتماعية" [١٣].

إن كتابles effets pervers أو المؤثرات المضلّلة إن شئنا، هو نموذج قوي دحض فيه Boudonأطروحة النموذج الحتمي، التي بذل فيها أصحابها الكثير من الجهد و ذلك حتى يؤكدوا أهمية البنية الاجتماعية في إنتاج عدم المساواة. إن المثال الأكثر دلالة للمؤثرات المضللة موجود في نصه الذي يحمل عنوان، عدم تكافؤ الفرصl'inégalité des chances[١٤]حيث تحدث فيهBoudonبوضوح، أنه لا مجال للحديث عن مسألة عدم تكافؤ الفرص بالأخص في فترة نهاية الحرب العالمية الثانية، التي شهدت في الغرب ارتفاعا ملحوظا في طلب الأفراد للتربية. إن هذا التوجه الايجابي كان له أثر سيّئ على المردودية الاجتماعية للشهادات.

إن هذا التراجع لقيمة الشهادات يعودسببه، إلى الوتائر المتباينة التي تتطور بها كل من البنية الاجتماعية والبنية المدرسية على حد سواء، بحيث تُهَندس الأولى وتُصَمم وفق انتشار الأفراد في المكانات وفي الوضعيات المختلفةالمتاحةعلى حسب الإمكان.إن ذلك يعني أن التحول ضمن البنية المذكورة،يتحركببطء شديدمقارنةبالبنية المدرسية التي يحددها انتشار الأفراد بحسب مستوياتهم الدراسية المستحقة،وتخضع فيهاالفرص إلى المستوى المدرسي المضبوط في الجداول الزمنية المرسومة مسبقا، فهي بذلك أكثر سرعة من حيث التطور مقارنة بالبنية الاجتماعية، التي تخضع في نموها وتطورها إلى عناصر داخلانية endogéne لا تشبه بحال، العناصر المتغيرة في البنية السوسيو مهنية[١٥].

إجمالا، فإن حصول الامتيازات على خلفية مفهوم الحراك الاجتماعيمن وجهة نظر Boudon،تكاد تكون وهمية بالأخصمع استمرارية ديمقراطية التعليم،التي تكفل فرص التمدرس للجميع،فمن هذا الباب فقط يمكن القول أن لا علاقة تذكر بين مسألة عدم تكافؤ الفرص الاجتماعية المستمرة في الحياة وبين بنية المدرسة.

٥. تعقيب:

يؤشر"الانفجار المدرسي" الذي شهدتها المجتمعات الغربية في القرن الماضي، إلى التحولات الكبرى التي عرفتها أوروبا على مستوى النظم الاجتماعية،فالانتقال من نظام تسيطر عليه مؤسسة العائلةالتقليدية، إلى نظام قائم على المؤسسات الصناعية والتجارية ذات البنية القوية، ترتبعليه ظهور نظام اجتماعي تحكمه المعايير العقلانية وليست المعقدة.مع هذا السياق الجديدجاء دور الطبقة البورجوازية التي استثمرت نشاطاتها في القطاع المدرسي، وثمّنت بعد ذلك من قيمة الشهاداتوأهميّتها وذلك حتى تضمن إستراتيجياإعادةإنتاج نفسها، لقد كان من آثار ذلك بروز حالة التضخم العارم التي شملت الحياة الاقتصادية ومست مختلف الطبقات الاجتماعية.إن هذا التحليل وعلى الرغم من توفيقه في تشخيص حالة التناقض المجتمعي، التي عرفتها فرنسا في ستينيات وسبعينيات القرن الماضي، إلا أنه يبقى تحليلا أحادي السبب يرتبط دومابمبدأ حتمية العلاقات الاجتماعية، الطاغي على كتاب إعادة الإنتاج[١٦].

أما بخصوصالأدوات المفاهيمية التي يستعملهاBoudon، فهي لم تعطنا الجواب الكافي المتعلقبالأفعال غير المنطقية والسلوكيات غير العقلانية، ذلك أن الاستراتيجيات العقلانية الفردية غير المضلّلة من الناحية المبدئية على الأقل، سرعان ما يتم التحايل عليها وحرفها عن مسارها وذلك بمجرداختلاطها بالسلوكيات الجماعية.فهي لا تشمل إذن جميع السلوكيات الاجتماعية، إذ يعود جزء مهم منهاإلى المخيال الاجتماعي الذي يقتبس مصادره من البنية الثقافية أو التاريخية، الخاصة ببعض المجموعات الاجتماعية والتي لها دور بنائي ضاغط، لا يقل أهمية عن مبدأ العقلنة الذي يعتمدهBoudon.

أخيرا إذا راجعنا نموذج التفسير القائم على مبدأعدم تكافؤ الفرص، فيمكننا القول إنّ له الفضل في إحداث قطيعة مع التحليل السببي الأحادي الجانب، الذي يصفهJ.M. Berthelot بالمغامر وذلك "لوضعه مبدأ عدم تكافؤ الفرص، خارج حدود الحراك الاجتماعي واعتبار ذلك أمرا نسقيا"

(J.-M. Berthelot، ١٩٨٢: pp.٥٨٥-٦٠٤) [١٧]، لقد تساءل Berthelotفي هذا الصدد قائلا، أين يكمن وجود الضرورة في التفريق- كما يزعم في بذلكBoudon-بين عدم المساواة

في النجاح المدرسي، وبين الأصل الاجتماعي وبين مجال أخذ القرارات القائمةعلى خلفية التباين في الأصل الاجتماعي؟[١٨]ثم هل ثمة فعلا قانون ينتج أنساقا اجتماعية كهذه الأنساق؟ كيف يمكننا أولا تصور النسق الاجتماعي؟ لنفصّل الجواب المتعلقبهذه التساؤلات المطروحة.

٦. التحليل النسقي:

بحسبY. Barel فإن ثمة نموذجين تصوريين للنسق الاجتماعي، يوصف الأول بأنه عبارة عن كيان اجتماعي عقلاني متكامل، يمتلك هوية خالصة وحدودا واضحة وينطوي على منطق موحد، "إنه يسعى إلى التوسع وإلى اكتساح جميع مناحي الحياة الاجتماعيةوذلك حتى يتمكن من بسط سيطرته ونفوذه، إنه ذو اتجاه تنسيقيأي بمعنى آخر يعمل على إدراج كل التفاعلات الاجتماعية بشكل مغلق وشمولي تحت إمرته وحكمه"(Y. Barel،١٩٧٩: p.١٣) [١٩]، ما يعني في المقابل أن الجوانب الاجتماعية الخارجة عن سيطرته لا تعدّ ولا تعتبر نسقا.

في أولى ردود الفعل الواردة على هذا التعريف النسقي، نفىBarelأن يكون التكامل والانسجام هما الصفتين الوحيدتين اللتين يتميز بهما النسق،بل إن صفة اللانسجام وعدم التكامل المواكبتين دوما للنسق تعدان أساسيّتين في التعريف.بهذا المعنى فإن النسق بحسب Barel"يتحمل الشيء وضده، فلا مجال إذن للتفريق بين النسق واللانسق لأن ذلك يشبه بكل بساطة الحديث الذي يفرق بين الفرد وبين المجتمع، ويعتبرهما كيانين مختلفين بعضهما عن بعض وهذا أمر مستحيل"[٢٠].

النموذج التصوري الثاني للنسق الاجتماعي، إنما يأتي بديلا للنموذج الأول إذ يقترح علينا Barel طريقة جديدة في النظر إلى هذا الموضوع.إنه ينظر للنسقعلى أنه آلة لكن ليست آلة منطقية تقصي من يعارضها، إنما هي آلة مفارقة، يقول Barelفي هذا الشأن "...إن النسق الاجتماعي هو عبارة عن نظام، لذلك عليه أن يُبسِط ويُوجه ويُحدد غليان الحياة الاجتماعية لكنه لن يبلغفي ذلك مداه، هنا تكمن مفارقته فهو يجمع بشكل موحد حالة النظام واللانظام في آن واحد"[٢١]، إنه يخضع بشكل مستمر إلى فعلالإنتاج والتوالد فهو ينتج دوما العناصر الجديدة التي تحل محل العناصر القديمة، تماما مثلما يحصل في عالم البيولوجيا،حيث يتولد من الجينات الميتة الجينات الحية أو المتجددة.

"إن عملية إعادةالإنتاج الذاتي هي عبارة عن مسار، متناقض يتحقق عن طريق إستراتيجية مزدوجة تظهر في شكل آلي، لـردود الأفعال الاجتماعيةfeedback socialإنها عبارة عن مسار من إعادةإنتاج التوازن للتناقضات، بالتناقضات التي تفرز باستمرار وبشكل غير مؤكد،إنه ينبغي أن ينظر إليها على أنها أنشطة افتراضية مستمرة دون توقف للإنتاج،وأنهاترتكز على

آليةالهدمالذاتي الموجودة في صلب النسق والعكس صحيح"(Y. Barel، ١٩٧٨: pp.٥٠٩-٥١٠)[٢٢].

٧. الحوصلة العامة:

إن الإضافة التي قدّمها Barel من خلال هذا الطرح التجريدي ليست بالهيّنة، فهو على خلاف مع من سبقه من الدارسين لمواضيع التغير الاجتماعي، سواء أولئك الذين قالوا إنّ إعادةالإنتاج الاجتماعي مرتبطة بشكل لصيق وضيق بالبنية الاجتماعية، أو أولئك الذين قالوا إنّ التغير الاجتماعي مبني على استراتيجيات عقلانية، يمارسها الأفراد الفاعلون بشكل معزول عن أي تأثير اجتماعي.

لقد رفض Barel البعد الأحادي الجانب لكلا الطرفين، فلا يمكن القبول من وجهة نظره بفكرة وجود علاقة حتمية قدرية، بين إعادة الإنتاج الاجتماعي وبين بنى تسلطية قمعية، تسد الباب في وجه التغير الجاري في التاريخ والذي من غير الممكن، أن يكون سائرا في اتجاه واحد ولا تظهر فيه ردود الفعل المعاكسة أو حتى المتساقطة من بين ثناياه، مشكّلة بذلك مبادرات مغايرةأو إضافية لا تخضع بالضرورة إلى كيان البنية الحتمي، كما لا يمكن القبول بالنسبة إلى الطرح الثاني،بالمقاربة العقلانية الصرفة التي لا تراعي الأبعاد الثقافية والتاريخية، الداعمة للسلوكيات والممارسات غير المنطقية الموجودة في الواقع. فالطرح السببي الأحادي هنا يبدو عاجزا عن استيعاب هذه الظواهر، من هنا جاء طرح Barelبديلا عن التحليلين السابقين المشار إليهما، فهو مد جسور التواصل بين إعادة الإنتاج وبين التغير الاجتماعي بشكل مرن ومنتج، واعتمد مفهوم المفارقة حتى يشمل بشكل واسع المخيال المنطقي والمخيال غير المنطقي.

الهوامش:

1.E.DURKHEIME,1969, L'Evolution Pédagogique en France, Paris,PUF.

2. L.BOLTANSKI, 1982, Les Cadres. La formation d'un groupe social, Paris, Minuit.

3. P.BOURDIEU ET J.-C. PASSERON, 1964, Les héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Minuit.

4. يتعلق الأمر بأحداث 3 ماي 1968 التي عرفتها فرنسا، إذ استطاع الطلبة أن يستجمعوا ضمن صفوفهم شرائح واسعة من الثانويين، ومن الشباب عموما المنتمين إلى الضواحي الشعبية. فقد أعلنوا عن أنفسهم تنظيما طلابيّا شاملا، يتبنى الأيديولوجية الثورية البروليتارية، ذات المرجعية المركسية وذلك من أجل المطالبة بالحقوق العمومية. لقد حددت الحركة الطلابية وجهتها منذ البداية، فهي لم تكتف بتقديم نفسها على أنها مكون أساسي في المجتمع ينبغي الرجوع إليه في قضايا الشأن العام، بل طرحت نفسهابديلا يود الانقلاب على الكهول والمسنين، «فمطامحها كانت أكبر من أن تحصر في حدود المطالب الفئوية، إنها تحمل على كاهلها الدفاع عن المصالح العمومية، لكافة الشرائح الاجتماعية وحتى الإنسانية مدمجة في ذلك الآمال والأحلام المراهقة مع متطلبات الثورة»، أنظر في هذا الشأن

Morin (E), «Culture adolescente et révolte étudiante» ,Annales. Economies, Sociétés, Civilisations. N 3, 1969. PP765776-, ww.peresse.fr/web/revues/ home/prescript/ article/ahess/.

5. P.BOURDIEU ET J.-C. PASSERON, 1970, La Reproduction, Paris, Minuit.

6. R.BOUDON,1973, L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, A.Colin.

7.M.CROZIER ,1963, Le phénomène bureaucratique, Paris, Seuil.

8. مرجع سبق ذكره.

9. تتصل أعمال الرجلين هي الأخرى بنظرية إعادةالإنتاج. لكن بمنظور يختلف عن ذاك الذي يطرحه كل من Bourdieu و Passeron أنظر :

C.BAUDELOT ET R.ESTABLET, 1971, L'école capitaliste en France, Paris, Maspero.

10. R.BOUDON, 1979, La logique du Social, Paris, Hachette.

11. R.BOUDON, 1977, Effet Pervers et ordre social, Paris, PUF.

12. المرجع السابق، ص،121.

13. المرجع نفسه.

14. R.BOUDON, 1973, L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, A. Colin.

15. لقد سبق وأن تحدث Passeron عن هذا الموضوع، وذلك لما أشار إلى التباين الملحوظ في

سرعة النمو لدى بنيتين مختلفتين، أ) بنية تقوم بتوزيع الأشخاص توزيعا تسلسليا على حسب الشهادات المدرسية، ب) بنية تقوم بتوزيع الأشخاص توزيعا تسلسليا وذلك على حسب مناصب الشغل المتاحة في سوق العمل، ترتب على هذا أن التزايد المتسارع المستمر والمنهج لشهادات فقد مردوديته الاجتماعية وذلك في ظل النمو البطيء للبنية الثانية. أنظر J.-C. PASSERON، «L'inflation des diplômes» Revue Française de Sociologie، N23 ،1982،p.555.

16. أي إنه إنه ناتج عن تفاعل نسقين اثنين، ألا وهما نسق الوضعيات الاجتماعية ونسق المسارات المدرسية، والذي يمكن ترجمته وفق المعادلة التالية: نسق اجتماعي متدرج + نسق مدرسي تراتبي عدم المساواة.

17.ما يؤاخذ علي بودون بحسب بارتلوا ليس في وجود نسق الوضعيات الاجتماعية ونسق المسارات المدرسية، الموجودان في الواقع ولا يمكن نكرانهما، إنما التحفظ كله في اعتبار ذلك ضروريّا. أنظر:

J.-M. BERTHELO, «Réflexion sur les théories de la scolarisation », Revue Française de Sociologie,22 (4), 1982, p.585604-.

18. المرجع نفسه.

19. Y.BAREL, 1979, Le paradoxe et le système. Essai sur le fantastique social, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

20. المرجع نفسه .

21. المرجع نفسه .

22. Y.BAREL, 1978, La Ville médiévale. Système urbain, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

ببليوغرافيا:

1. BAREL Y، 1978، La Ville médiévale. Système urbain، Grenoble، Presses universitaires de Grenoble.

2. BAREL Y، 1979، Le paradoxe et le système. Essai sur le fantastique social، Grenoble، Presses universitaires de Grenoble.

3. BAUDELOT C ET ESTABLET R، 1971، L'école capitaliste en France، Paris، Maspero.

4. BERTHELO J.-M، «Réflexion sur les théories de la scolarisation »، Revue Française de Sociologie، 22 (4)، 1982، p.5855 604-. BOLTANSKI L، 1982، Les Cadres. La formation d'un groupe social، Paris، Minuit.

6. BOUDON R، 1973، L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles، Paris، A.Colin.

7. BOUDON R، 1977، Effet Pervers et ordre social، Paris، PUF.

8. BOUDON R، 1979، La logique du Social، Paris، Hachette.

9. BOURDIEU P ET PASSERON J.-C.، 1964، Les héritiers. Les étudiants et la culture، Paris، Minuit.

10. BOURDIEU P ET PASSERON J.-C.، 1970، La Reproduction، Paris، Minuit.

11. CROZIER M، 1963، Le phénomène bureaucratique، Paris، Seuil.

12. DURKHEIME E، 1969، L'Evolution Pédagogique en France، Paris، PUF.

13. Morin E، « Culture adolescente et révolte étudiante. Annales. Economies، Sociétés، Civilisations. N 3، 1969. PP765776-، ww.peresse.fr/web/revues/home/prescript/ article/ahess/.

14. PASSERON J.-C، «L'inflation des diplômes». Revue Française de Sociologie، N23، 1982، p.555.

المعرفية الاجتماعية ومهارات القراءة الذهنية

أ.د. هشام خباش

كلية الآداب والعلوم الإنسانية- سايس فاس
جامعة سيدي محمد بن عبد الله

hichamcogn_99@yahoo.fr

المعرفية الاجتماعية ومهارات القراءة الذهنية

أ.د. هشام خباش

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - سايس فاس - جامعة سيدي محمد بن عبد الله

المقدمة: ما السر الكامن وراء اهتمامنا بقراءة أفكار الآخر؟ هل من أجل فهم طبيعة شخصيته وتيسير عملية التواصل والتعاون معه؟ أم من أجل التحكم فيه بشكل ماكيافيلي وتسخيره لتحقيق جملة من الغايات الشخصية؟ وما هي الآليات والعمليات الذهنية التي نعمد إليها للكشف عما يفكر فيه الآخر؟ وما حدودها؟ وبعبارة أوضح هل نحن قادرون على معرفة بدقة ما يتوارى في ذهن الآخر من أفكار وتصورات؟ أم لا يخرج الأمر عن كون معرفتنا بذهن الآخر تظل مجرد نشاط افتراضي قد يصيب وقد يخطئ؟ ومتى نكون أكثر رغبة في معرفة ما يروج في أذهان الآخرين؟ أي ما هي السياقات الأكثر تحفيزا للمرء لقراءة حالات الآخرين الذهنية والعاطفية؟ وهل في السياقات التواصلية الرقمية (شبكة الانترنيت وغرف الدردشة) يتم اللجوء إلى نفس استراتيجيات قراءة الذهن المعتمدة في الحياة اليومية؟.

تتطلب منا الإجابة عن هاته الأسئلة الوقوف عند أحد المفاهيم الأساسية في حقل العلوم المعرفية، وبالضبط فيتخصص المعرفية الاجتماعية، وهو مفهوم نظرية الذهن، والذي لا نعني به شيئا أخر غير تلك القدرة التي تميز الإنسان عن بقية الكائنات في كونه مدركا بكون الآخر مثله يتوفر على حالات ذهنية من قبيل القصدية الفهم والتنبؤ... وحالات عاطفية مثل الحب والكراهية والغيرة.... الشيء الذي يحث فضوله للتعرف عليها وسبر أغوارها[1]. وهكذا فما دامت المعرفة الذهنية، بوصفها نشاطا قرائيا لحالات الآخرين الذهنية والعاطفية، تميز الإنسان عن الحيوان[2]. ألا يجوز القول أن خريطة جهازنا العصبي مصممة بشكل قبلي لالتقاط هذا النمط من المعرفة الذهنية؟

معلوم أن المرء عارف إلى حد ما بنواياه ورغباته ومقاصده وعواطفه لكن ليس بمقدوره الولوج إلى ذهن الأخر لمعرفة فيما يفكر فيه هذا الآخر وما يحس به وما يحبه وما يكرهه[3]. فنحن بالطبع لسنا كائنات تخاطرية. فعلى الرغم مما توصل إليه الإنسان في العصر

الحالي من اختراعات مذهلة فهو لم يكتشف بعد جهازا منظاريا معرفيا 'cognoscope' يوصله إلى قراءة حالة الآخرين الذهنية والعاطفية. لذا علينا الاعتراف بعدم قدرتنا على النفاذ إلى ذهن الآخرين[4]. وبالتالي فإن أي معرفة بدواخل الآخر تظل معرفية تخمينية وافتراضية لا توصلنا إلى نتائج يقينية[5]. ومع ذلك نجد هذا الإنسان يتحدث بأدنى حرج وبشكل أحيانا إدعائي [6] عن هموم الأخر ورغباته وأحاسيسه ومواقفه ونواياه ومقاصده.

غني عن البيان كون الإنسان يجازف في مناسبات عدة للحديث بلسانه عن هواجس الآخرين وهمومهم ورغباتهم. كما نجده مهووسا بالتساؤل عما يفكر فيه هؤلاء ومهتما بالكشف عن نواياهم وطبائعهم. إذ نجده يستنفر مجهودا معرفيا كبيرا من أجل البحث عن إجابات وإن كانت غير يقينية عن أسئلة ذهنية من قبيل: هل الآخر صادق في طبعه أم مخادع؟ جشع أم معطاء وكريم؟ هل تصرفه هذا عفوي وبريء أم قصدي ومتضمن لنيات مبيتة؟. كما نجده في وضعيات معينة، مشدود البال لمعرفة هل الآخر يشبهه في معتقداته وعواطفه وأذواقه ومقاصده. وإذا كان يشبهه، فهل سيتفق معه في مخططاته وبرامجه؟ وإذا كان الجواب بنعم فهل يمكن الوثوق به؟

ومن هنا نفهم أن المصادرة التي يركن إليها المرء في تعامله مع الآخر والتي مفادها: ما دمت أنا والآخر نتشابه في حالاتنا الذهنية والعاطفية ونشترك في أذواقنا ومواقفنا وأحكامنا فيحق لي أن أخلع عليه عدة دلالات إنسانية. ومادامت أنظر إلى هذا آخر بوصفه غريبا عني وليس بشبيهي فإنني أجد نفسي ملزما بأن أنزع عنه أية دلالة إنسانية وأصد أية رغبة لدي للتعاطف معه. وبهذا، يمكن الحكم على أن الإنسان بكونه كائنا غريب الأطوار، فهو يسند حالات ذهنية وعاطفية، ويضفي صفات إنسانية، لكيانات غير بشرية من قبيل الكيانات الميتافيزيقية، الآلات والحيوانات التي تحكمه بها علاقة ألفة وتعاطف[7]. وفي المقابل نجده ينزع تلك الحالات الذهنية والعاطفية عن أناس يختلفون عنه إما فكريا أو طبقيا أو عرقيا... أو إما تحكمه بهم عداءات معينة، إذ ينظر إليهم بوصفهم موضوعات وأشياء ليس إلا [8].

لكن السؤال الذي يطرح نفسه بهذا الصدد، متى يهتم الإنسان بقراءة أذهان الآخرين؟ أي ما نوعية الوضعيات المحفزة للمرء للاهتمام أكثر بما يفكر فيه الآخرون؟

لا شك في كون المرء كلما كان محتاجا للآخر، كلما انشد أكثر لمعرفة أذواقه ورغباته ومقاصده ومخططاته. فعندما نرغب، مثلا، في اتخاذ قرار يهم وضعية يفترض أن

نواجهها مستقبلا، فإننا سنهتم كثيرا بمعرفة الحالات الذهنية والعاطفية لقريب سبق له أن عاش تلك الوضعية. الشيء الذي يعني أن الأشخاص الذين هم في حاجة للآخرين هم أكثر ميولا لمعرفة حالات هؤلاء الآخرين الذهنية والعاطفية مقارنة بمن يتمتعون بنوع من الاستقلالية الذاتية عن هؤلاء الآخرين[9]. وبناء على هذا المعطى نفهم بأن الناس الذين يتوفرون على مراكز اجتماعية قوية والتي تتيح لهم نوعا من الاكتفاء الذاتي في عملية تدبير مشاريعهم، هم أقل مراعاة لمنظور الآخرين إن في كيفية تسييرهم لمحيطهم أو في اتخاذهم لقرارات تهم مستقبلهم، وذلك مقارنة بمن يحتلون مراكزا هشة اجتماعيا. فالأشخاص الضعاف اجتماعيا هم دائما في حاجة إلى الآخرين لتحقيق مشاريعهم وطموحاتهم وبالتالي نجدهم يعملون جاهدين للتعرف على حالات الآخرين الذهنية والعاطفية كي يكون بمقدورهم التواصل معهم والاستئثار بعطفهم ودعمهم لهم[10].

لا جدال في كون الأفراد الذين يتوفرون على قوة اجتماعية – الأغنياء مثلا- يتمتعون باستقلالية أكبر عن الآخرين في تخطيطهم لمستقبلهم. الشيء الذي يقلص من مستوى انفتاحهم على وجهات نظر الآخرين. لكن هل يعني ذلك الجزم بشكل قطعي واعتماد المصادرة التي انتهينا إليها سابقا ومؤداها أن هناك علاقة تضايف دالة بين قوة الفرد الاجتماعية وقصوره في قراءة أذهان وعواطف الآخرين؟

نلفت الانتباه، بهذا الصدد،إلى ما خلصت إليه جملة من الدراسات الميدانية من إمكانية توفر من يتمتع بقوة اجتماعية، بدوره، على كفاءات نوعية لقراءة أذهان الآخرين وعواطفهم[11]. بحيث، ووفقا لمعطيات ميدانية، تم التوصل إلى أن الشخص النافذ والقوي اجتماعيا، يرغب أحيانا كثيرة، في تحقيق مستوى معين من التقدير الذاتي، وذلك من خلال إتاحته الفرصة للآخرين لامتداحه والافتخار به. ولكي يتمكن من إشباع إحساسه بالتقدير الذاتي هذا، فهو يتخلى، وإن بشكل مؤقت، عن أنانيته و تمركزه حول ذاته في تعامله مع للآخرين. ويشرع في المقابل في الإنصات لهموم الآخرين ومشاكلهم والتفاعل معهم والتعاطف مع معاناتهم[12]. وعلينا أن لا ننسى، كذلك، أن قوةالفرد الاجتماعية لهي قائمة، في جملة من السياقات، على مدى تمتعه بكفاءات متقدمة في قراءة أذهان الآخرين و عواطفهم قصد التحكم فيهم وتسخيرهم لأغراضه الشخصية[13].

إغناء لما سبق، نود التنبيه إلى أن كفاءة قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم لا ترتبط بعاملي القوة و الهشاشة الاجتماعيتين فقط، وإنما ترتبط كذلك بنوعية التنشئة الثقافية والاجتماعية التي حصلها الفرد. فعلى مستوى المحيط الأسري توصل الباحثون إلى أن الطفل الذي لديه إخوة أقدر ممن هو وحيد والديه على قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم[14].

كما أن الأطفال الصم البكم الذين أهتم آباؤهم بتنمية لغة الإشارات لديهم أثناء تحاورهم معهم هم أكثر قدرة على التعرف على حالات الآخرين الذهنية العاطفية ممن لم يحظوا بهاته الرعاية[15]. أما على مستوى المجتمع فعلينا التمييز بين مجتمع محكوم بثقافة فردانية تعزز لدى المرء الميول نحو استقلال أناه عن الآخرين واعتماده كليا على نفسه؛ إن في حله لمشاكله أو في إعداده لمشاريعه. كما تربيه على مصادرة مؤداها أن أي جهد يبدل لمساعدة الآخر سيشكل لا محاله ضربا من المجازفة غير المحسوبة والتي قد تؤثر سلبا على مختلف الإمكانيات التي استنفرها في مشروعه الشخصي (الثقافة الغربية نموذجا). ومجتمع آخر ينشئ أفراده على قيم تعاونية وذلك من قبيل: علاقة الاعتماد المتبادل وتوقف البعض في معيشه على البعض الآخر والمشاركة الجماعية وتغليب مساحة الفضاء العام المشترك على الفضاء الشخصي.

وهكذا يفترض في أن يكون أفراد المجتمعات التشاركية أكثر اهتماما بمنظور الآخرين ووجهات نظرهم وأكثر إدراكا لحالاتهم الذهنية والعاطفية، وذلك مقارنة بالمجتمعات الفردانية حيث نجد المرء ملتهما كليا في التفكير في حالاته الذهنية الذاتية وأموره الشخصية وغير مبال بمعرفة الآخر. الشيء الذي يؤثر سلبا على تنمية كفاءته في قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم [16].

وتجدر الإشارة هنا، إلى دراسة تجريبية لكل من وين وكيسار قدما فيها لعينة مكونة من أشخاص ينتمون لثقافات جماعية وآخرين ينتمون لثقافات فردية جملة من التعليمات لإنجاز مهمة ما. فلوحظ أن أصحاب الثقافة الجماعية، على عكس المنتمين إلى الثقافة الفردانية، يهتمون بحركات عيني مقدم التعليمات وحركاته الجسدية ويحاولون الكشف عن نواياه ومقاصده[17].

إن الآخر في فلسفة سارتر عبارة عن مرآة تكشف لنا صورتنا الشخصية. فيكفي أن ينظر إلي هذا الآخر لأعرف من أكون وما سأكون عليه مستقبلا [18]. يبدوا أن هذا التصور الوجودي، لا يخرج عما انتهت إليه بعض أطروحات المعرفية الاجتماعية الحديثة من كون تعرفنا على حالات الآخر الذهنية والعاطفية يمكننا من توقع الحالات الذهنية العاطفية التي سنكون عليها مستقبلا[19]. بعبارة أدق يبني الفرد تصوره لحالاته الذهنية المستقبلية من خلال ما رصده من معطيات أثناء قراءته لحالات الآخرين الذهنية والعاطفية[20]. وهكذا برجوعنا إلى فلسفة سارتر [21] يصبح الآخر تلك الأنا المفترض أن أعيشها مستقبلا. وهنا تتجلى أهمية قراءة أذهان الآخرين في تمكيننا من استباق الزمن والتعرف على الحالات الذهنية والعاطفية المتوقع أن نكون عليها مستقبلا. فكون الناس محكومين بهاجس

السؤال عن حالتهم الذهنية والعاطفية والكيفية التي سيكونون عليها مستقبلا- بمعنى هل سيكونون سعداء وفي وضعية مريحة أم سيعرفون ظروفا صعبة ومقلقة؟! - فهم يتخذون جملة من القرارات التي يعتقد أنها ستفيد وضعهم المستقبلي؛ وذلك من قبيل أن يقدموا على الزواج أو يقبلوا عملا ويستقلون عن آخر أو ويدخروا بعض المال يعينهم على التقاعد. وفي واتخاذهم لمثل هاته القرارات يعمدون على استقراء وضعيات عاشها الآخرون[22]. وهم في ذلك يعتمدون نوعا من التعلم غير المباشر: أي أنهم يتعلمون من حالة الآخرين الذهنية والعاطفية أمام مشكلة ما، طبيعة الاحتياطات الممكن اتخاذها إذا ما واجهوا نفس المشكل مستقبلا [23].

زد على ما سبق، تتجلى أهمية الأنشطة القرائية لحالات الآخرين الذهنية والعاطفية في كونها تدعم بشكل إيجابي عملية التواصل لأنها تسمح بفهم مضمر ما قاله الآخر وما يتوجب علي قوله له. فنجاح العملية التواصلية مرتبط بمعرفة حالات الآخر الذهنية ومقاصده ونواياه أكثر من الإتقان الجيد للغة التخاطب [24]. كما لا يفوتنا التأكيد على الدور الفعال لهذه الأنشطة القرائية لأذهان الآخرين في كيفية تدبير وتسيير مهام ووظائف أفراد جماعة ما. فالتعرف مثلا ضمن جماعةw عمل معينة على من يعرف ماذا؟ "Who knows what" يؤدي بنا إلى رصد من هم أكثر خبرة لأداء مهمة ما، وذلك وفقا لقاعدة وضع الرجل المناسب في المكان المناسب. ونكون بالتالي، بصدد تشغيل ذاكرتنا التفاعلية Transactive memory[25] التي تعمل على تخزين واستذكار سمات الأشخاص الأكثر خبرة لإنجاز مهمة ما. هكذا وبناء على مدى فعالية تلك الذاكرة نتمكن من اتخاذ القرارات المناسبة والفعالة وفي وقت وجيز[26].

وتتضح أهمية قراءة أذهان الآخرين، كذلك، أثناء عمليات التفاوض بين المجموعات. فتعرف كل مجموعة عن رغبات المجموعة الثانية واختياراتها يسهل من مهمة حل المشاكل العالقة بين المجموعتين، مع اقتصاد في الوقت وفي الجهد المعرفي[27].

إجمالا سواء على مستوى العلاقات القائمة بين الأفراد أو بين المجموعات إن تعرفنا على رغبات الآخر أثناء قراءتنا لحالاته الذهنية وإمساكنا بمنظوره الشخصي(Perspectivetaking)[28] حول الموضوعات المطروحة فيما بيننا، يؤدي بنا في الغالب الأعم إلى التقارب أكثر معه. ولكن حري بالتنبيه، إلى أن عملية الإمساك بمنظور الآخر قد تعيق أحيانا عملية التواصل لكونها تكشف عن نوايا الآخر الأنانية والعدائية اتجاه محاوره أو اتجاه موضوع التفاوض[29]. ومع ذلك لا يمكن الاستغناء عن المعلومات التي توفرها لنا عملية قراءة أذهان الآخرين بشكل عام أو عملية الإمساك

بمنظورهم الشخصي بشكل خاص في تضبيطنا للعلاقة البنينذاتية التي تجمعنا بهؤلاء الآخرين ومراقبتها وتوجيهها. فالشروع في الانخراط في علاقة تعارف مع الآخر ليس بالأمر السهل والعفوي ولا بالأمر المباشر والتلقائي. إذ لا يمر دائما في أجواء هادئة، فهو محاط بجملة من الطقوس العلائقية المركبة وعدم احترامها سيؤدي لا محاله إلى خلافات وخصومات مع الآخر[30].. ومن هنا فمعرفتنا فيما يفكر فيه الآخر والتعرف على حالاته الذهنية والعاطفية سيسمح لنا بالتعرف على تلك الطقوس التي يؤثث بها فضاءه مع الآخرين والتي يتوجب علينا احترامها أثناء تواصلنا معه. كما سنتمكن من تضبيط عملية تواصنا معه وتوجيهها نحو غايات حددنها سلفا. زد على ذلك سنتمكن من تحقيق نوع من الاقتصاد التواصلي (L'économie communicative) المتمثل في تركيزنا في حديثنا معه على نقط التلاقي بين انتظاراتنا و انتظاراته، دون أن نهدر طاقتنا المعرفية في اللغو والكلام الفارغ الذي لا يفيد مقاصد كلينا من عملية التواصل [31].

معلوم أن غايتنا من عملية التواصل لا تنحصر في الإخبار فقط ولكن التأثير في الآخرين والتحكم فيهم وإبراز ذاتنا أمامهم وجذب اهتمامهم والدفاع عن مواقفنا الشخصية [32].وهنا، لا يمكن بأي حال من الأحوال، وسم مقصدنا من معرفة ما يروج في ذهن الآخر بسمة النبل والبراءة. إذ أننا لا نبتغي دائما وراء اجتهادنا في البحث عن مكنونات الآخر الذهنية والعاطفية بناء صداقة معه ولا مساعدته على الخروج من مشكلة نفسية، وإنما تحركنا في الكثير من الأحيان غايات ذاتية مصلحيه. منها ما هو طبيعي فينا ولا يثير إشكالا أخلاقيا حقيقيا، وهو عامل الرغبة في إثبات الذات والاستئثار بإعجاب الآخر. وإن كنا نحجم، في غالب الأحيان، عن الاعتراف للآخرين بكون هذا العامل هو الذي يشكل، في حقيقة الأمر، حافزا قويا لرغبتنا في التعرف على حالاتهم الذهنية والعاطفية.

فالشخص قبل البدء في التحاور والتفاوض مع الآخر، يشرع في محاولة التعرف على حالات هذا الآخر الذهنية والعاطفية ليؤثر فيه من جهة و ليحضى بإعجابه من جهة ثانية، وبخاصة إذا كان مهما بالنسبة له. وإذا كان كذلك فسيحاول ما أمكن أن يكيف ما يود بسطه من أفكار مع انتظارات هذا الآخر ورغباته وأذواقه. متسائلا في ذلك؛ أثناء وبعد العملية التواصلية هل ترك انطباعا إيجابيا لديه وهل كان محط إعجابه. و يؤكد كوفمان، بهذا الصدد أن رغبتنا في معرفة الأخر يحركها رهان أساسي وهو رغبتنا في أن نموضع ذاتنا أمامه[33](Positionnement de soi) . ويتلخص هذا الرهان في كوننا نود معرفة ما يفكر فيه الآخر لنستبين حدود فضائه الشخصي التي علينا احترامها وعدم

تخطيها دون إذنه. ولنعرفه كذلك، بحدود فضائنا الشخصي التي عليه بدوره احترمها. وبهذا يكون بمقدورنا معرفة إلى حد كبير ما يجب قوله للآخر والطريقة المثلى لقوله وما يجب التحفظ فيه وعدم البوح به. وغايتنا في ذلك التأثير فيه وأسره بقوة شخصيتنا وتسويق صورة نموذجية ومثالية لذاتنا، والتمكن من الدفاع عن هويتنا الشخصية، وإقناعه بوجهات نظرنا.وبعبارة أدق، إن الهدف من قراءة حالة الآخر الذهنية والعاطفية الرفع من مستوى الربح والتقليص من هامش الخسارة. فعندما أعرف ميولات الآخر وقناعاته و تعاطفاته وما يحب وما يكره، فإنني سأنتقي كلامي وعبارتي لتنسجم مع انتظارته. وبالتالي لن أجازف بقول شيء يزعجه ويجعلني أدخل في خلاف مباشر معه. كما أني لن أخاطر بالكشف له عن أسراري الشخصية والتي من الممكن أن يستغلها يوما ما ضدي. هكذا فإن الغاية من آخذ الحيطة والحذر في التعامل مع الآخر هو الابتعاد ما أمكن عن الخسارة وتحقيق أكبر قدر من الربح إما مادي (التمكن من إنجاز مشروع ما بدعم من الآخر) أو رمزي؛ (مثل أن أظل موضع رضا من طرف الآخر)[34].

وبناء على ما سبق نؤكد أن الرغبة في معرفة حالات الآخر الذهنية والعاطفية تحركها مجموعة من الحاجيات الذاتية، منها وكما أسلفنا1/ حاجتنا لأن نظل موضع اهتمامه واحترامه وأن تأخذ وجهة نظرنا بعين الاعتبار وان يفضلنا على الآخرين في تعامله معنا 2/ حاجتنا لمراقبة علاقتنا مع الآخر وتتمثل في وضعنا لجملة من المعايير التي نسمح –أو لا نسمح – من خلالها للآخر أن يلج فضاءنا الشخصي وينخرط معنا في علاقات حميمية. وتتجلى كذلك في المجهود الذي نبذله للحفاظ على تلك الصورة الإيجابية لشخصنا التي صغناها في ذهن الآخرين، أي الحفاظ على سمعتنا الطيبة لدى الآخرين 3/ حاجتنا للتميز: بمعنى نهتم بقراءة أذهان الآخرين وعواطفهم لنستطيع إقناعهم بكوننا نتمتع بشخصية متميزة عن بقية أفراد المجموعة مثلا، وأن عليهم تقبلها بوصفها أنموذجا يحتدى به. 4/ حاجتنا للاندماج: ننتظر من معرفتنا بحالة الآخرين الذهنية والعاطفية أن نكسب ودهم وثقتهم ليسمحوا لنا بالانخراط في فضاءات انتمائهم (حزب، جمعية...) وأن يتم التعامل معنا لا كدخلاء ولا كمبتدئين وإنما كأناس لديهم حظوة أو على الأقل يتم النظر إليهم على قدم المساواة مع بقية أفراد الجماعة[35].

ارتباطا بما سبق ذكره، نود الإشارة إلى غاية أخرى تتميز بكونها، بخلاف سابقتها، تطرح إشكالا أخلاقيا حقيقيا يتمثل في الاستثمار الماكيافيلي للآخر بناء على المعطيات التي جمعنها من قراءتنا لحالاته الذهنية والعاطفية[36]. فلا يخفى على أحد الكلام المأثور عن ماكيافيل [37]في كتابه الأمير والذي وضح فيه لمن يرغب في أن يظفر بأصدقاء كثر وحلفاء

مهمين،عليه أن يدعي، أولا،الاستقامة في سلوكه والنزاهة في مواقفه وأن ينظر،ثانيا، إلى الأشياء لا وفقا لمنظوره الشخصي ولكن بناء على وجهات نظر الآخرين ورغباتهم واختياراتهم. وهنا يطرح علينا إشكالا بين ذاتي حقيقي، مفاده؛ هل تود من خلال رغبتك في التواصل مع الآخر ومن خلال إصرارك على معرفة حالاته الذهنية العاطفية أن تظل وفيا لذاتك ولقناعاتك ومواقفك أم أن همك الوحيد أن تظل موضع إعجابه وذلك بمجاراته في معتقداته وتصوراته، إذ من الصعب الجمع بين المعادلتين. فاختيارك أن تظل موضع إعجاب الآخرين يحيل إلى ما يسميه Mark Synder بالشخصية القوية في مراقبتها الذاتية (good self monitoring) وتتميز بكونها تعمل، من خلال معرفتها ببواطن الآخرين، على تكييف وجهات نظرها مع مواقفهم وقناعاتهم واتجاهاتهم. فهي تتحدث لغة تتماشى و انتظارات الآخرين ورغباتهم. كما أنها تتميز بكونها شخصية منفتحة على الآخرين. فهي تعمل جاهدة على فهم طبائعهم واستيعاب ميولاتهم وأذواقهم. ومن هنا نجدها تستنفر طاقة معرفية أكبر مقارنة بغيرها لقراءة أذهان الآخرين وعواطفهم. وتتميز، كذلك، بكونها تتقبل إمكانية مراجعة قيمها والتفاوض حول هويتها لإرضاء الآخرين. فهي تعمل على حل خلافاتها مع الآخرين لا بالمواجهة والحزم وإنما عن طريق التسويات (Les compromis) والتراضي. وبالرغم من كون هذا النمط من الشخصية مقبولا ومحبوبا من طرف أغلب الناس ومحط إعجاب حتى الخصوم أحيانا[38].فهو يتميز بكونه برغماتيا نفعيا و مصلحيا. إذ نجده يعمد لذكائه الماكيافلي للتخطيط في كيفية تسخير الناس لتحقيق أهدافه الشخصية ومطامعه الذاتية[39]. وعلى النقيض من ذلك نجد الشخصية الهشة في مراقبتها الذاتية (Bad self monitoring) تناضل لتظل منسجمة مع قناعتها الأخلاقية ومبادئها. فهي تتصرف دائما لا وفقا لرغبات الآخرين وانتظاراتهم ولكن وفقا لمنظومة القيم التي تؤمن بها بشكل صارم وغير قابل للتفاوض. الشيء الذي يجعل منها شخصية اصطدامية وغير مقبولة من طرف الآخرين ومنكمشة على ذاتها ومحدودة في علاقاتها الاجتماعية. ومادامت على هذا النحو فستظل أقل اهتماما بقراءة أذهان الآخرين عواطفهم[40].

إن فعل قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم مرتبط بثلاث عمليات معرفية مركزية وهما الفهم والتواصل والتنسيق لغرض التوقع.

ونعني بعملية الفهم خلع الذهن المعنى على جملة من السلوكات والانفعالات الملاحظة لدى الأفراد لاستنباط الحالات الذهنية والعاطفية التي تتوارى وراءها[41].وبالنظر لكون الإنسان كائنا إضماريا فإن حاجتنا لفهم دلالات ومقاصد حالاته الذهنية والعاطفية تظل

قائمة، ولاسيما أن تصرفاته وسلوكياته لا تعكس في اغلب الأوقات حقيقة ما يفكر فيه. كما أن تحليل كلام الآخر لا يمكننا دائما من معرفة حقيقة ما يخفيه في ذهنه. فمعلوم بحسب مدرسة بول أولتوا أن نفس الملفوظة تحمل أحيانا معانيين مختلفين احدهما مضمر والآخر صريح. فمثلا قول شخص لآخر"سلوكك هذا ينم عن ذكاء باهر" يفهم منه معنيين مختلفين: الأول إنشداد المتكلم إلى هذا السلوك وإعجابه به، والثاني أن في كلامه هذا ضربا من التهكم[42]..

زد على ما سبق، نود الإشارة إلى أن من الصعوبات التي تطرح لفهم حالات الآخر الذهنية والعاطفية اعتمادا على منطوقه، كون العلامات اللسانية المعتمدة في أي رسالة شفهية تكون متعددة الدلالات ..Polysémique فمثلا كلمة بياض تحيل إلى اللون كما تحيل إلى النقاء والطهارة والبراءة والصفاء[43]. ومن هذا المنظور، علينا أن نقر بكون قراءة أذهان الآخرين اعتمادا على منطوق المتكلم هي عملية معقدة. فالأمر هنا يشبه مشاهدة فيلم بلغة أجنبية لا نعرفها فنشرع في عملية تأويل مقاطعه وإسقاط معان ذاتية على مختلف مشاهده. آملين من خلال ذلك أن نصل إلى مضامينه الحقيقية. وبناء عليه، نفهم أن الإنسان يلجأ إلى الفهم لكونه يرفض حالة الغموض وللانتظام التي تشكل وضعيات غير قابلة للتوقع. ولتجاوز تلك الوضعيات يضفي المعنى عليها.

هكذا، نرى أن العلاقة الاجتماعية التواصلية بين شخصين تبنى من خلال كيفية فهم كل شخص لحالات الآخر الذهنية والعاطفية والتي تنتهي إما إلى صياغة حكم إيجابي حول الآخر، وبالتالي الثقة فيه والتعاون معه أو العكس إصدار حكم سلبي في حقه، مما يترتب عنه عدم الثقة في شخصه والدخول معه في ضرب من الصراع الحاد والمنافسة الشديدة[44].

وفيما يخص عملية التواصل فهي تظل وثيقة الصلة بأنشطة قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم. فمعرفتنا بحالات الآخرين الذهنية لا تمكن من معرفة ما يبتغيه الآخرون من أفعالهم فقط ولكن ما يقصدونه من أقوالهم، وما علي بدوري أن أقوله لهم. وبالتالي إن فشل أي عملية تواصلية مرتبط بقصور في فهم حالة الآخر الذهنية والعاطفية ونجاحها ذي صلة بالأخذ بعين الاعتبار رغبات الآخر، معتقداته نواياه ومقاصده[45]. بحيث أن المعلومات المقدمة للمتلقي والتي تمس فضاء اهتمامه ولا تتناقض مع مرجعياته الثقافية ومعتقداته تخزن في ذهنه وتفهم بسهولة ويسر. وينصح، بهذا الصدد، اعتماد مبدأ التصميم المتفائل الذي يتلخص في الإبقاء فقط على المعلومات التي تنسجم مع تصورات ومعتقدات المتلقي [46] .principle of optimal design إذ وتبعا لأطروحة التنافر

المعرفي لـ[47] Leon Festinger (Dissonance cognitive)؛ يميل المرء إلى أن يلغي من ذهنه كلما من شأنه أن يتضارب مع معتقداته. ومن هنا فكون المتحدث قادرا على قراءة ذهن المتلقي فهو عارف بما يعرفه المتلقي وما لا يعرفه وهو كذلك مدرك تمام الإدراك ما على هذا المتلقي معرفته وما عليه عدم معرفته[48]. أي باستطاعته تشخيص مستوى المعارف لديه (مستواه المعرفي، تخصصه العلمي، معارفه المسبقة) (Knowledge gap)[49]. وفي مقابل ذلك،يعمل المتلقي، بدوره على تبيان النيات والمقاصد الكامنة وراء كلام مخاطبه. فلا يمكن، بهذا الصدد، وسم المتلقي بالذات السلبية التي ينحصر دورها في تخزين المعلومات المقدمة من طرف المتكلم وإنما يخضعها لعملية الغربلة والتصفية والانتقاء بحسب أهميتها بالنسبة إليه. فمعلوم بأن الإنسان قادر على الإنصات أكثر إلى الخبر الذي يمس مجال اهتمامه وإن كان، ذاك الخبر، خافتا بسبب الضوضاء[50]. كما أن المصادرة القائلة بأن مواقف المشاهد تتأثر بشكل سلبي بالأخبار التي تبثها وسائل الإعلام السمعية البصرية لهي مسألة فيها نظر، فقد بينت دراسة لـ Lazrsfeld لله katz أن أغلب المشاهدين يستدخلون المعلومات وفقا لنموذج معالجة المعارف المزدوج الخطوات (Two steps model) والذي بموجبه يستوعبون تلك المعلومات وفقا لقناعتهم ومعتقداتهم ووجهات نظرهم الشخصية وتبعا لفضاءات انتمائهم الطبقية والحزبية والمهنية[51].

إجمالا ومن خلال المعطيات السابق ذكرها يتبين لنا، ما مدى ارتباط عملية التواصل بكفاءة قراءة أذهان وعواطف الآخرين. وبهذا الصدد كشفت جملة من دراسة لهار Hare أن ارتقاء الأنشطة اللغوية لدى الطفل متضايفة مع التقدم الحاصل في قدرته على قراءة حالة الآخرين الذهنية والعاطفية[52]. فالأطفال الصم البكم الذين لم يعمل آباءهم على تطوير لغة الإشارات لديهم، يعانون من صعوبة في قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم[53].

يبدوا جليا، مما سبق بسطه من أفكار، أن لسيرورة فهم حالات ذهن الآخرين دور إيجابي في تدعيم عمليات التواصل. ونثير الانتباه، كذلك، إلى أن لقدرة الفرد على التنسيق بين علمية فهمه لحالات الآخرين الذهنية وعملية التواصل معهم لها أهميته جمة على مستوى تمكينه من توقع سلوكات الآخرين وحالاتهم الذهنية المستقبلية[54]. فالتفاعلات الاجتماعية تشبه أحيانا كثيرة لعبة الشطرنج واعتماد معرفتنا بحالات الآخرين الذهنية لتوقع سلوكاتهم سيسمح لنا بالتحكم في مسار تلك اللعبة. وهنا نود أن نوضح أننا عندما نربط بين القدرة على قراءة حالات الآخرين الذهنية وفعل التوقع، فإننا لا نقصد بذلك، تلك البصيرة السحرية التخاطرية الخارقة للعادة التي رسمتها في أذهاننا السينما الهوليودية. ولكن ما نطمح تبيانه كون الإنسان عندما ينسق بين ما يعرفه

عن أحوال الآخرين وحالاتهم الذهنية والعاطفية والسياق التواصلي الذي يجمعه بهم، وذلك بطرحه مثلا السؤال التالي، لماذا قام فلان بذاك الفعل؟ ولماذا قال ذاك القول؟ يتمكن من وضع سلسلة من الاحتمالات التوقعية الممكن أن يتحقق جزء منها مستقبلا. ومعلوم أن دماغ الإنسان أكبر بثلاث مرات عن دماغ الحيوان، و لربما هاته ميزة من بين أخريات تجعله ممتلكا لعدد من القدرات الخلاقة، الغائبة لدى بقية الثدييات ومنها قدرته على التوقع[55].

إن المرء قد يخطئ أحيانا و قد يصيب أحيانا أخرى عندما يحاول خلع المعنى على بعض حالات الآخرين العاطفية الكامنة وراء تصرفاتهم من رغبات وهواجس. بل الأكثر من هذا، فهو يظل مجازفا عندما يتحدث بلسانه، وبدون أدنى حرج، عن معتقدات هؤلاء الآخرين، تصوراته و همومهم مدعيا في ذلك كونه يمثلهم ويمثل قضاياهم ومعاناتهم أفضل تمثيل[56]. ويتجلى نزوعه للمجازفة كذلك في إسناده حالات ذهنية وعاطفية لوكلاء غير بشريين (آليات، حيوانات، كائنات ميتافيزيقية). فإذا ما راجعنا سلوكاتنا اليومية سنجد أننا كثيرا ما أنسنا كثيرا من الجمادات، وذلك من قبيل أن نغضب على حاسوبنا لأنه تعطل أو نقوم بركل سيارتنا لأنها توقفت فجأة عن السير[57].

حري بالتذكير بهذا الصدد، كوندرجة حميمية العلاقة التي تجمعيني بشخص ما، إلى حد اعتقادي كونه شبيها بي، تدعوني إلى قياس حالاته الذهنية العاطفية على حالاتي وذلك من أجل فهم سلوكاته وتبرير تصرفاته. ولكن في حالة ما اعتبرته هذا الآخر غريبا عني، فإن تلك المسافة النفسية التي أضعها بيني وبينه، تجعلني ألغي عنه أي وجه من أوجه التشابه مع شخصي. ومن هنا فإنني لن أبدل أي مجهود ذهني لمعرفته ولن ألجأ بالطبع لإستراتيجية التقييس لفهم حالاته الذهنية والعاطفية التي هي مكلفة من الناحية المعرفية والتي ادخرتها لمعرفة المقربين مني و من يشاطروني أفكاري ومعتقداتي فقط وإنما ألجأ إلى إحكام جاهزة ومسبقة وإجابات نمطية لتعريف هذا الأخر الغريب والمختلف عني. وبالتالي فإن تشغيل هذا النمط من التفكير لن يكلفني أي مجهود معرفي.

خلاصة القول، يعتمد الإنسان لمعرفة الآخر أحيانا إستراتيجيات غير مكلفة معرفيا، وذلك من قبيل لجوئه إلى الإشاعات والأحكام الجاهزة والنمطية والأفكار المسبقة التي استقاها من المجتمع. وأخرى مكلفة من الناحية المعرفية والمتضمنة لإستراتيجيتين أساسيتين الأولى إستراتيجية التقييس أو المحاكاة ومؤداها الاعتماد على الحالات الذاتية بوصفها مقياسا للتعرف على حالات الآخرين الذهنية والعاطفية. وإستراتيجية التنظير الحدسي والتي تفيد أن الإنسان،وإن لا ينتمي إلى فئة النخب المثقفة، في مسار تعرفه

على الآخر،ومثل أي باحث في أي تخصص علمي ما، يصيغ فرضيات حدسية حول حالات الآخر الذهنية، وليتحقق من مدى مصداقيتها يستدل بجملة من المعطيات التي استقاها من وقائع معيشة. وبهذا فهو يبني نظريات سيكولوجية ساذجة حول الآخر وتصرفاته والتي يعمد إليها لتعميمها على جملة من السياقات والوقائع[58].

حسب أصحاب النظرية التقييسية إن حل إشكال كيفية قراءة أذهان الآخرين لا يتحقق إلا باعتماد حالاتي الذهنية الشخصية وتقيسها على حالاتهم الذهنية. وذلك بناء على معطى سبق وأن أكده الفيلسوف راسل مؤداه؛ ما دام سلوك الآخر شبيها بسلوكي فإنني افترض أن الأسباب المؤدية لتلك السلوكات متماثلة[59].

وبهذا الصدد نجد الإنسان يلجأ إلى نوع من الاستبطان الداخلي المتمثل في قيامه بفحص دقيق لأحاسيسه وعواطفه الداخلية ومعارفه حول ذاته وحول تجاربه الخاصة، مشكلا بذلك قاعدة بيانات تسمح له بالاستدلال على مقاصد الآخرين ونواياهم وعلى فهم الحالات العاطفية التي تتوارى وراء انفعالاتهم[60].

وفي السياق ذاته، يبسط لنا الفيلسوف مالبرانش اعتمادا على مفهومه"العودة للذات لمعرفة الآخرين الصورة التوضيحية التالية: مادمت أجد نفسي عاجزا عن الخروج من الذاتي لولوج ذوات الآخرين، فإنني ألجأ إلى عملية القياس بواسطة المماثلة للتمكن من معرفتهم. ومن مأثورات مالبرانش في تفسيره لما يعنيه بالقياس بواسطة المماثلة قوله «مادام الآخر يهتم بي كثيرا فهو قطعا يحبني، إذ سبق لي أن اهتممت بالآخرين بهذا الشكل فكنت، بالطبع، أحبهم. إنها تجارب داخلية سبق لي أن عشتها».[61]..

هكذا عند الحديث عن عملية القياس بواسطة المماثلة نكون في خضم نظرية المحاكاة theory simulationالتي كشفت على أن المرء بوجه عام يميل إلى ضرب من التمركز حول الذات في استقصائه حالات الآخرين الذهنية والعاطفية.ويتجلى هذا الميول بوضوح في كون السواد الأعظم من الناس يعمدون إلى إسقاط عواطفهم الشخصية على الآخرين لمعرفة نواياهم ومقاصدهم[62]. ومرد اعتماد المرء على ذاته لتعريف الآخرين إلى اعتقاد راسخ في ذهنه مستمد من التشابه البيولوجي القائم بين أفراد النوع البشري والذي يوحي بكون مختلف حالات الأشخاص الذهنية ومعتقداتهم وعواطفهم متشابهة. وبالتالي فإن فهم أي شخص لذهن الآخر لا يتحقق إلا برجوعه إلى نظامه الذهني الذاتي. بمعنى لفهم الآخر علي قياس حالاته الذهنية والعاطفية على حالاتي الذهنية والعاطفية وذلك اعتمادا على إستراتيجية التفكير في الذات (Self-reflectionstrategy) والتي تتلخص في

قيامي بنوع من الاستبطان الداخلي (Introspection) الذي سيمكنني من التعرف أولا على مختلف حالاتي الفكرية والعاطفية وإدراكي لتمظهراتها السلوكية والانفعالية. والعمل بعد ذلك على إسقاط (Projection) ما استخلصته من معرفة حول حالاتي الذاتية على الآخرين لكي أستطيع فهمهم ومعرفة نواياهم ومقاصدهم[63].

وبشكل عام إن لعملية القياس بواسطة المماثلة وجها إنسانيا إيجابيا يجد مضمونه في كونها تحفز المرء المقيس على طرح السؤال التالي لفهم تصرفات الآخرين: ماذا كنت سأفعل لو كنت في نفس وضعية الآخر وأواجه نفسه ظروفه؟ إن الإجابة عن هذا السؤال ستمكن الفرد من تفهم أوضاع الآخرين و معاناتهم و البحث أحيانا عن أعذار لتصرفاتهم[64].. وبحسب دراسات حديثة يمكن اعتبار عملية القياس بواسطة المماثلة مصدرا أساسي المختلف أشكال تعاطفاتنا مع الآخرين[65].

لكن يبقى أن نشير إلى أن المرء يكتشف أحيانا حدود عملية القياس بواسطة المماثلة في تعرفها على الآخر لكونها تتضمن انحيازا مفرطا نحو مركزية الذات والتي تنتهي إلى اعتبار أذواق الآخر وأحكامه ما هي إلا انعكاسا لأذواق الأنا وأحكامها[66].ويشرع في المقابل في استدعاء معطيات موضوعية لفهم الآخرين. وهذا ما تسميه أنيكا ولين بالانحياز (RealityBiases) الواقعي الذي يمكن الأشخاص من بناء نظريات تفسيرية وسببية حول الآخرين وسلوكاتهم[67].

كشف الفيلوسوف مالبرنش منذ 1674 كون الإنسان يلجأ إلى إستراتيجية التقييس بواسطة المماثلة لمعرفة مكنونات الآخر الذهنية والعاطفية والتي تظل بحسب نفس الفيلسوف تمثل إجراء افتراضيا وتخمينيا لا يوصلنا إلى نتائج يقينية. ومادام الإنسان يطمح دائم البلوغ مستوى معين من اليقين في إدراكه لذهن الآخر فهو يستنفر أنشطة تنظيرية تفسيرية والتي تعمل، في الكثير من الأحيان، على تعميم ما تم رصده من تصرفات ناجمة عن حالات بعض الناس الذهنية على السواد الأعظم من الناس[68].

وعليه فإن رغبة الإنسان في فهم أذهان الآخرين تحثه على الكشف عن الأسباب والدواعي التي أدت بهؤلاء إلى أن يعيشوا هاته الحالة العاطفية أو الذهنية دون سواها. وهنا يتعامل الفرد في تواصله مع الآخرين كعالم نفس أو عالم إجتماع. إذ نراه يجتهد لرصد لطرائق تفكيرهم ولتبين دلالات انفعالاتهم. والسؤال المطروح علينا في هذا الصدد: لماذا نشبه الفرد أثناء محاولته الكشف عن حالات الآخرين الذهنية والعاطفية بعالم النفس أو عالم إجتماع؟

يجيبنا هيدر Heider[69] في كون الإنسان يعتمد في إدراكه لمحيطه الاجتماعي على نفس الأسلوب المتبع من طرف الباحث في العلوم الطبيعية. إذ تحركه نزعتين أساسيتين. تتجلى الأولى في إصراره على إبراز مدى تماسك المحيط الاجتماعي واستقراره وانسجامه. فالعالم الاجتماعي وحتى النفسي في اعتقاده مثله مثل العالم الفيزيقي. فهو محكوم بقوانين وأسباب لا مخرج له منها: وأي انفعال هو نتيجة حتمية لحالة عاطفية ما، ووراء كل حالة عاطفية سبب وجيه إما نفسي داخلي أو اجتماعي/ بيئي خارجي. ومن هنا فالمرء يعمل بشكل مستمر على إسناد النتائج إلى أسباب، وعلى تفييئ حالات الآخرين العاطفية والذهنية ضمن قوائم ذهنية تجمع عناصر كل منها سمات وخصائص مشتركة.

إضافة إلى ما سبق، يميل الإنسان إلى صياغة الفرضيات حول حالات الآخرين العاطفية والذهنية. كما يعمل بشكل مستمر ودءوب على التحقق من مدى مصداقيتها، بتتبعه تصرفات الآخرين والتعرف على أساليب تعاملهم وطرائق تواصلهم. ليبقي في الأخير فقط على الفرضيات المنسجمة مع ملاحظات هو مع ما جمعه من معطيات ميدانية. وضمن ذات السياق يمكن فهم مضمون العبارة التالية الشائعة التداول: «كنت أضنه شخصا منغلقا على نفسه، منعزلا عن الآخرين، وإذا بي أجده شخصا منفتحا وجد اجتماعي».

نود التنبيه هنا إلى أن الإنسان يميل في الكثير من الأحيان وبشكل جزافي إلى إسناد الدلالات والمعنى لمختلف حالات الآخرين العاطفية والذهنية، وذلك لكي يبدو له عالمه الاجتماعي أكثر وضوحا وتماسكا وأكثر تحديدا ودقة وأقل غموضا وغرابة وخال من الشواش واللانتظام [70]. وتأسيسا على ذلك، يبدأ في الاعتقاد بكونه قادرا على الإحاطة بمختلف المتغيرات المؤثرة في عالمه الاجتماعي وفي كيفية سيره. وهنا تبرز نزعة ثانية لدى الإنسان غايتها التحكم في العالم الاجتماعي والتنبؤ بمستقبله. وعليه، يمكن وسم الإنسان في عمله الدءوب على ابتكار تصورات اجتماعية جديدة بعالم الاجتماع أو عالم النفس الوضعي. فهو مهووس بالبحث عن الأسباب الكامنة وراء تصرفات الآخرين، إذ يرجعها إما لأسباب إثنية أو بيئية أو مجتمعية أو نفسية ويحولها إلى قوانين وقواعد ويعممها على فئات عريضة من الناس. ويعد من خلال ذلك قاعدة معطيات يعتمدها في الكثير من الأحيان لفهم والتنبؤ بتصرفات أشخاص جدد على فضائه الاجتماعي[71].

لكن مع ذلك تظل تصوراته إن في علم نفس أو علم الاجتماع توسم بالنظرية النفسية الاجتماعية الساذجة[72] أو النظرية النفسية الاجتماعية الشعبية –Folk theory[73] لكونها تبنى، أولا، من خلال عملية عقلنة –Rationalisation– أحيانا مبالغ فيها

لتصرفات الناس. حيث يتم افتراض أن وراء أي تصرف سبب ما وإذا لم يكن يتم اختلاقه. وتتأسس، ثانيا، على نوع من التداخل بين الذات والموضوع. فالإطار المرجعي التفسيري و التنظيري الذي يعتمده الفرد في دراسة لمحيطه الاجتماعي هو ذاته و أناه. فذاته تشكل قاعدة بيانات أساسية لمعرفة الآخرين[74].

مما لا شك فيه كوننا لا نلجأ لاستراتيجيه التفكير في الذات لفهم حالات الآخرين الذهنية وتوقع مقاصدهم ونياتهم إلا إذا ما اعتبرناهم شبيهين بنا وقريبين منا. وفي حالة ما إذا غربناهم عنا فإننا نركن في حكمنا عليهم إلى مصادرات جاهزة وآراء شائعة وتصورات نمطية (Stereotype opinion). ومن هنا ندرك أن قصور بعض الحالات النرجسية في فهمها للآخرين والتعاطف مع معاناتهم مرده إلى تضخم أناها وعدم قدرتها على تقييم ذاتها بشكل موضوعي وحيادي. ويترتب عن ذلك، تغييبها لإستراتيجية التفكير في الذات أثناء تعرفها على الآخرين،وعجزها عن وضع ذاتها موضع هؤلاء الآخرين لتفهم ظروفهم. وبالتالي ركونها إلى ضرب من الإجابات نمطية في تقييمها لتصرفاتهم، وذلك من قبيل إدلاؤها بالمصادرة التالية: "لم يقم فلان بأداء ما هو مطلوب منه لأنه غير كفء أو لقد تصرف بهذا الشكل لأنه شخص عدواني "[75]. ويبقى أن نشير إلى أن من بين مؤشرات استجابة بعض الحالات النرجسية للعلاج النفسي تراجع أعداد أحكامها النمطية لصالح الإجابات القياسية، بحيث تصبح الحالة أقدر على فهم ظروف الآخر والتعاطف معه قياسا على ظروفها الشخصية.

إن تغليب الأحكام النمطية (Stereotype judgment) عن الإجابات القياسية هي سلوكيات لا تخص الحالات النرجسية المرضية فقط وإنما تهم الجماعات البشرية. بحيث كثيرا هم الأشخاص الذين يعتمدون الإستراتيجية القياسية (Simulation strategy) في تعاملهم مع الأفراد الذين ينتمون إلى جماعتهم و يشاركونهم ذاكرتهم الجماعية (Mémoire partagée)[76]. لهذا نجدهم يستدعون تاريخهم الشخصي وتجاربهم الذاتية ومعاناتهم السابقة لتفهم ظروف أفراد جماعتهم والتعاطف معها. و يعتبرون،في المقابل، من هم خارج جماعتهم (Out-group) غرباء عنهم ويعمدون في تعاملهم معهم إلى ما يسميه إبرليب الإستراتيجية الازدرائية(Derogatory stratégies)، بحيث يجردونهم من جملة من السمات الإنسانية ويعتبرونهم، أحيانا، موضوعات لا ذهنية[77]. وعلى أساس من هذا، تتشكل لدى الجماعة الأحكام النمطية والمواقف العنصرية التي تصدرها، بوعي أو بدون وعي منها،بحق جماعة أخرى مختلفة عنها إما سياسيا أو إثنيا أو دينيا...

وعموما عندما يتعلق الأمر بتعريف الإنسان لشخص يعتبره غريبا عنه،يلزمه طبعه

بعدم استنفار سيرورات ذهنية تستوجب مجهودا معرفيا كبيرا. فهو، بهذا الصدد، لا يشغل عمليات ذهنية مركبة مثل عملية الاستدلال على حالات الآخرين الذهنية و العاطفية قياسا على حالاته الذاتية. وإنما يركن إلى إجابات جاهزة وأحكام مسبقة وتوصيفات نمطية في تفسيره لتصرفات هذا الآخر المختلف عنه[78]. فمثلا، في وضعيات مشحونة بالخوف والعدائية (fearful activation) يعمد عدد من الأشخاص ذوي الأصول الأوروبية إلى إسناد، وبشكل متسرع وتعسفي بعض التصرفات العدائية إلى العرب والسود[79]. كما أن المرء أي كان بطبيعته يميل في حياته اليومية إلى تفسير تصرفات شخص، غير مرغوب فيه، بإرجاعها إلى سمات ثابتة في شخصيته وليس إلى عوامل سياقية ولا إلى أسباب موضوعية. ففي حواراتنا اليومية نلاحظ، في الكثير من الأحيان، سيطرة واضحة المعالم لهذا النمط من الإجابات على تعابيرنا: كقولنا إن فلان غاضب لأن طبعه دائما غاضب، بدل قولنا إنه غاضب لكونه يمر بظروف صعبة[80].

ويبقى أن نشير هنا، إلى أن مرد هذه الأحكام النمطية كون الإنسان بوجه عام محكوم في تمثله لسلوك الآخر،بخطاطة ذهنية يطلق عليها اسم خطاطة التمركز حول أنموذج الفئة (Protocentrism): فمن خلال رصده للتشابهات القائمة بين الأحداث، ومن خلال إدراكه للعلاقات السببية القائمة بين الموضوعات، وبناء على استدخاله لسمات نماذج أشخاص أثروا فكريا وعاطفيا وأخلاقيا على مسار حياته، وتأسيسا على الذاكرة المشتركة التي تجمعه بوسطه الاجتماعي، يبني تمثلات عامة (Generic representation) تشكل بالنسبة إليه أنموذج الفئة (Prototype). وعندما يرغب في تفسير سلوك الآخرين، فهو يركن كليا إلى أنموذجه للفئة المخزن في ذاكرته[81] . وفي حالة عدم توافق سمات أولائك الآخرين مع سمات أنموذجه للفئة فسيظلون مرفوضين من طرفه.

وتجدر الإشارة إلى أن أنموذج الفئة يختلف لدى الشخص باختلاف مجتمعه ودينه وثقافته وانتمائه الطبقي و معيشه السيكولوجي. ومن هنا سيعتقد كل فرد بأن أنموذجه للفئة، والذي من خلاله يفسر تصرفاته وتصرفات الآخرين ويتوقعها هو اقدر من غيره على فهم مختلف الظواهر الاجتماعية التي تحيط به. الشيء الذي سيسقطه من جديد في ضرب من التمركز حول الذات وإنتاج المزيد من الأحكام النمطية.

تمثل غرف الدردشة ومنتديات الويب بحق وضعيات لا كفية–Disinihibitioneffect– فهي تحفز الفرد على التواصل أكثر مع الآخر وتتيح له إمكانية البوح بأشياء لا يمكنه التصريح بها في الوضعيات التواصلية الطبيعية؛ إذ نراه، فيها، أكثر جرأة على التعبير عن مكنوناته ومشاعره وأكثر إفصاحا عن ذاته. فكون تلك الغرف خالية من مختلف أشكال

الرقابة والعقاب وخالية من الممنوعات والمحرمات، فهي تسمح لهذا الأخير بالتحرر أكثر في كلامه والإفصاح عن جملة من الأمور كان يحجبها في حياته اليومية عن أقرب المقربين منه، والقيام بمجموعة من التصرفات التي كان يخجل من أدائها في السياقات التواصلية الطبيعية[82] . فنجده في الكثير من الأحيان مندمجا كليا في غرفة الدردشةوغير متحفظ في كشفه عن أسراره والتصريح بمواقفه ومخاوفه للآخرين[83] . هكذا تساهم غرف الدردشة على الإنترنيت، وما توفره من أريحية في التواصل بين الأفراد، في خلق جو من الثقة المتبادلة بين مريديها،كما تنمي بينهم الشعور بالمودة والحميمية والتعاطف. الشيء الذي يقوي لديهم حس الانتماء إلى جماعة المنتدى[84] groupe bonding.ويبلغ هذا الإحساس مداه حد إدمان الفرد على الولوج المستمر إلى تلك الغرفة واعتبار العلاقات الاجتماعية الافتراضية الناجمة عنها علاقات اجتماعية طبيعية، بحيث يصبح حضوره للمشاركة في حواراتها نوعا من الالتزام اليومي[85]. ومادمت حرية التعبير في غرف الدردشة لا سقف لها فهي تؤدي أحيانا بأشخاص ما إلى تجريح الآخرين وشتمهم والتصريح بعبارة نابية في حقهموقذفهم بكلام خارج عن منطق الأخلاق. إن هذه الفئة من الأشخاص لهي عاجزة عن القيام بهذا التصرف في الواقع الطبيعي. ولخلو غرف الدردشة من أي رقابة زجرية، فهذا يشجعها على تفريغ مكبوتاتها الدفينة والقيام بنوع من التصفية السلبية للذات-Blind Catharsis- والتي وإن كانت تحقق نوعا من الراحة النفسية المؤقتة لصاحبها ففي المقابل ستعمل على تقويض أية علاقات إنسانية إيجابية بين أعضاء الغرفة[86].

ويبقى أن نشير إلى أن ما يميز الفرد في غرف الدردشة ميوله لتعريف ذاته والتعبير عن مكنوناته أكثر من رغبته في معرفة الآخر. هكذا فنزوعه للانكشاف أمام الآخرين يجعل عملية قراءة أذهان وعواطف الآخرين ميسرة أكثر في عالم الدردشة على الويب مقارنة بالعالم الاجتماعي الطبيعي.

إجمالا مرد يسر عملية قراءة أذهان وعواطف الآخرين في غرف الدردشة لا لكونها تشكل وضعيات لا كفية فقط، وإنما لكونها تتضمن مجموعة من المواصفات نجملها فيما يلي:

- الذات المجهولة الاسم Anonymity: ليس من الضروري أن يكشف الفرد في غرف الدردشة عن بطاقة هويته الشخصية، ولكن الأهم أن يتعاون مع الآخرين ويعبر عن مكنوناته الداخلية بكل أريحية. ومن هنا عندما يجد الفرد نفسه قادرا على إخفاء هويته الشخصية وحمايتها أثناء حواره مع الآخرين. فإنه سيلغي أية مقاومة نفسية لإفراغ ما في جعبته، لينطلق نحو التعبير الصريح عن مكبوتاته ومعاناته ومواقفه والتي كثيرا

ما يتحفظ على البوح بها في حياته اليومية. إن هذا الاطمئنان الذي يسكن الإنسان في غرف الدردشة، والذي يشجعه على قول كل شيء وأي شيء، يرجع إلى إدراكه بأن الآخرين ماداموا يجهلون اسمه ومن يكون، فبالطبع ليس بمقدورهم أن يستغلوا ما باح به من أسرار وهواجس، يوما ما ضده. فكل ما قاله سيظل حبيس جدران الغرفة الرقمية[87].

إذا ما دامت هويتك ستظل مخفية وما دمت ستعتمد اسما مستعارا في دردشتك مع الآخرين فلا داعي للخوف في تعرفك عليهم ولا في تعريفك لذاتك لهم. لا معنى، كذلك، لها جس الربح والخسارة الحاضر بقوة في حساباتنا المعتادة أثناء تعارفنا على مع الآخرين في الواقع الاجتماعي. وليس هناك من مدعاة من استدعاء استراتيجيات تتطلب مجهودا معرفيا كبيرا لقراءة ذهن الآخر وعواطفه من قبيل الإستراتيجية التنظيرية التفسيرية. ولا حاجة للأحكام النمطية الجاهزة لتعريف هذا الآخر. فالمطلوب هنا إما أن تتعاطف معه وتعتمد حالاتك الذهنية والعاطفية للتعرف عليه، أي اللجوء لإستراتيجية القياس أو الانسحاب من غرفة الدردشة.

يتم الحوار في أغلب الأحيان في غرف الدردشة ومنتديات الويب دون رؤية وجوه المتحاورين ودون سماع صوتهم وإنما اعتمادا على فعل الكتابة فقط. إن غياب رؤية المحاور والمحاور هنا وغياب سماع نبراتهما الصوتية قد يوحي لكل منهما بكونه يتحدث مع نفسه. الشيء الذي يمنحهما الشجاعة الكافية للبوح بأفكار كان يحتفظا بهما لنفسيهما. زد على ذلك أن غياب الإدراك الفيزيقي المباشر للآخر، والمتمثل أساسا في جهل كل عضو شكل جسد بقية الأعضاء ونبرات صوتهم يخلق وضعيات لا كفية ممتازة لعملية التواصل[88]..

هكذا نلاحظ أن المترددين على غرف الدردشة غير حاملين لهاجس السؤال كيف يبدون في أعين مخاطبيهم وهل هم أنيقين في ملبسهم؟ وهل صورتهم الجسدية مقبولة من طرف هؤلاء المخاطبين؟ وهل نبرات صوتهم دافئة وهادئة؟ أم مزعجة ومقلقة لسامعيهم؟ إذ تظل الكتابة هي أساس عملية التواصل في منتديات الويب وغرف الدردشة وليس التخاطب وجها لوجه. الشيء الذي يضمن لمن يود التعبير عن فكرة ما عدم اعتراضه من طرف شخص ذي وجه عبوس أو متجهم قد يؤثر سلبا على إبلاغه لتلك الفكرة. بينما في الواقع الاجتماعي نجد المرء في حديثه مع الآخر متابعا بامتياز لإيماءات وجهه وحركات جسده وهمساته .فحركة رأس المتلقي التي تفيد الرفض وابتسامته الساخرة ونظراته التحذيرية قد تغير من مسار حديث المخاطب نحو وجهة نظر يرضى عنها هذا الملتقي[89].

من هنا، نرى بأن التواصل على الويب أكثر يسرا وأريحية من التواصل في الواقع

الاجتماعي المحكوم بسلطة التعبير الجسدي.

ما يميز عملية التواصل عبر شبكة الانترنيت سواء عبر الرسائل الرقمية أو من خلال غرف ومنتديات الدردشة أو المواقع الاجتماعية مثل الدفتر الورقي Facebook كونها لا تلزم المتلقي بالرد على الرسالة في الحين. فمن الممكن أن يتريث في الإجابة ويأخذ قسطا من الوقت يراه كافيا للرد والذي لربما قد لا يتعدي ثوان ودقائق أو قد يدوم ساعات وأيام. وعلى العكس من ذلك يشترط في الوضعيات التواصلية الطبيعية وبخاصة الشفهية منها والتي تتم وجها لوجه بين المرسل والمتلقي، الإجابة الفورية على الرسالة. الشيء الذي يخلق لدى هذا المتلقي هاجس الرد الآني وما يترتب عنه من وضعيات كفية لا تسمح له بالإبحار في أفكاره وتقليبها على عدة وجوه وإعادة ترتيبها وصياغتها. لتخرج تلك الأفكار إلى الوجود بشكل متسرع يلفها الغموض وعدم الوضوح، وتتخللها أحيانا فلتات اللسان وأخطاء التعبير، ويغيب عنها الإقناع وفن الإبلاغ.

وفي المقابل، يكون بمقدور أي متلقي في التواصل الرقمي أخذ وقته الكافي في الرد، وفي الكثير من الأحيان، لتجاوز عائق الخجل والخوف من مواجهة الآخر. ومادام لديه الوقت الكافي ليأخذ نفسه ويفكر مليا في الإجابةفسينظم أفكاره على مهل ويراجعها ويرتبها ويبحث عن اللفظ الملائم للتعبير عن تلك العواطف والأحاسيس العميقة التي لم يتمكن من الإدلاء بها في الوضعيات الطبيعية. كما يمكن لأي عضو من أعضاء غرف الدردشة أن يبعث برسالة رقمية تتضمن عواطف سلبية يجد نفسه حبيسها وهواجس مزعجة تؤرقه ولا يستطيع البوح بها حتى لمقربيه. وبهذا الفعل،سيغمره الإحساس بكونه قد تخلص فعلا من تلك العواطف وبالتالي نكون أمام ممارسة نفسية علاجية، تمكن الفرد من فهم انفعالاته الغامضة والوعي بها وتفريغها والخروج من حالة القلق التي يعيشها[90].

ومهما يكن من أمر، فما دام الإنسان يتجه إلى غرف الدردشة في الغالب الأعم لتفريغ مكبوتاته والبوح ببواطنه وليس لممارسة إخفاء السلوك والإضمار اللغوي، فنحن لسنا في حاجة لاستراتيجيات متقدمة ولا لعمل تأويلي دقيق ولا لمجهود ذهني كبير لمعرفة حالات الآخر الذهنية والعاطفية، وذلك لكونه أصلا يقدم حالاته الذهنية على طابق من ذهب.

إن التحاور في غرف الدردشة ومنتدياتها يعتمد في الغالب الأعم على فعل الكتابة. وبسبب أجواء الصمت التي تخلقها الكتابة ينتاب الفرد شعور بكونه لا يتحاور مع الآخرين ولكن يفكر معهم. حيث ينتابه إحساس كونه يحتوي أذهانهم. فإعجابه بأفكار الآخرين بالنظر لتناغمها مع أفكاره وتعاطفه مع معاناتهم الشبيهة بمعاناته يجعله يشعر كون تلك

الأفكار هي أفكاره وتلك المعاناة هي معاناته. وكأن هؤلاء الآخرين يفكرون ويتحدثون داخل ذهنه[91].

وإذا كنا في تواصلنا اليومي مع الآخر نقوم بإلصاق جملة من الأحكام الجاهزة والنعوت النمطية به، بناء على ملاحظتنا لطريقة حديثه وتصرفه. فإن الأمر يختلف في عالم الدردشة الرقمية الذي يخلق لنا نوعا من الإحساس بكون حديث الآخر وتصرفه هو جزء من حديثنا وتصرفنا. إذ نجد أنفسنا ننظر إلى ذواتنا من خلاله و نتماهى معه، ونعتبره انعكاسا لعوالمنا النفسية الداخلية. والأكثر من هذا ننتظر من كلامه أن يجاري كلامنا ومن أمانيه أن تكون شبيهة بأمانينا، مما يجعلنا أكثر تعاطفا معه وأكثر تفهما لمشاكله. وبهذا الصدد نعتمد نوعا من التقمص النفسي لقراءة حالات الآخر الذهنية والعاطفية والذي يتلخص في فكرة مؤداها أن نضع أنفسنا مكان الآخر لمعرفته[92].

لا خلاف في كون جل المجتمعات محكومة بمنظومة تراتبية من العلاقات إن كانت اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية والتي تمكن البعض من الناس دون غيرهم من النفاذ إلى الموارد المادية والطبيعية للمجتمع بسهولة ويسر. وترسخ تلك المنظومة في أذهان الناس اعتبار الطبقية المجتمعية والهرمية السياسية واحتكار وسائل الإنتاج في يد فئة قليلة من الأشخاص أمرا بديهيا لا محيد عنه. الشيء الذي يتيح لتلك الفئة المحظوظة نفوذا سياسيا واجتماعيا يمكنها من التحكم في الآخرين ومصائرهم. ولكن شراهتها غير المحسوبة تدعوها، أحيانا، إلى البحث أكثر فأكثر عن المزيد من النفوذ والهيمنة الاجتماعية. والنتيجة دخول بعض المستضعفين في مواجهات حادة معها. بينما يعمل البعض الآخر على التكيف مع هذا الواقع غير العادل وذلك من خلال اعتماد مجموعة من العمليات المعرفية والعاطفية التي ترسخ في ذهنهم كيفية الامتثال والطاعة العمياء للفئة السائدة وتعلمهم كيفية توقع غضب تلك الفئة وتجنب شرها[93].

وعلى العكس مما سبق لا وجود لعضو في غرف الدردشة الرقمية يتمتع بنفوذ اجتماعي أو سلطة سياسية مهيمنة على بقية الأعضاء. وذلك لكون الشرط الأساسي للالتحاق بالغرفة يتمثل في تحييد المركز- Neutralizing of status- حيث يتم تغييب أية إشارة تحيل إلى مراكز المتحاورين ومستويات نفوذهم السياسي والمؤسساتي. بينما نرى في الوضعيات التواصلية الطبيعية جملة من الزخارف و الأكسيسوارات و التوسيمات والألقاب التي تبين درجة نفوذ المخاطب اجتماعيا (لباس غالي الثمن، مكتب فاخر، شواهد ودبلومات معلقة على حائط المكتب، كتب كثيرة مرفوفة في المكتبة). والغاية من كل هذا أن يبين لمستمعيه مدى قوة مركزه الاجتماعي مبتغيا وضع مسافة نفسية بينه

وبين هؤلاء المستمعين، المحكومة بضرب من التعالي الذي يمنح لشخصه نوعا من الهيبة التيتؤهله للتحكم فيهم وتوجيههم بشكل طوعي أحيانا، بحيث يتشكل لدى المحاور الاعتقاد التالي: أن من يخاطبه هو شخص مهم وعليه احترامه والانصياع له. ومن الطبيعي أن مناخا مثل هذا مشحون بجملة من الصور التي تحاول إبراز مدى قوة الأفراد الاجتماعية ومدى نفوذهم يطرح جملة من التعقيدات لقراءة أذهانهم وعواطفهم ويستدعي مجهودا معرفيا كبيرا لمعرفة دواخلهم. وفي المقابل يشكل جهلنا التام في مواقع الدردشة بمركز الآخرين الاجتماعية، سببا رئيسا في تساوي الأفراد في عرضهم لأفكارهم وتصوراتهم[94]. وتجدر الإشارة هنا إلى أن التقدير والاحترام لا ينبع من بمدى تمتع زيد أو عمر بمركز اجتماعي قوي ولكن بمدى قدرة الشخص على إبداع أفكار نوعية ومدى تمكنه من فهم الآخرين والتعاطف مع معاناتهم. إذ يتم التعامل مع المرء في غرفة الدردشة بوصفه إنسانا أولا وأخيرا دون اعتبار للونه أو لجنسه أو لنسبه أو لانتمائه الطبقي. ومن هنا تنتفي جميع أشكال السلطة الموجهة للحوار وفي غيابها يجد الفرد في وضعية لا كفيه تدعوه إلى التعبير عن حالته الذهنية بكل طلاقة وحرية[95].

إضافة إلى ما سبق، تشجع خاصية تحييد المركز التي تتميز بها غرف الدردشة على التفتح الذاتي self-disclose على الآخرين. وهو ضرب من الانفتاح الطوعي على الآخر والذي تنتفي فيه مختلف الميكانيزمات الدفاعية المعتمدة في حياتنا اليومية التي تحول دون تفريغنا لمكبوتاتنا الداخلية. وما يشد الانتباه بهذا الصدد، كون طبع الإنسان بدوره يتغير. فالشخص الخجول ومثال يصبح أكثر جرأة في غرفة الدردشة الرقمية، والشخص الذي يتصف بالمسرحي في سلوكه، بحيث يتقنع بشخصية غير شخصيته ويتصرف بشكل مختلف عن طبعه، نجده في غرفة الدردشة يتعامل على طبيعته. ذات الأمر بالنسبة للشخصية الوسواسية في شؤون حياتها و الدقيقة في مواعيدها و المهووسة بالتنظيم والتخطيط المبالغ فيه، تصبح في غرف الدردشة أكثر مرونة في تعاملاتها وفي الكثير من الأحيان غير مبالية بعدد من الأمور[96].

وعليه، لا يمكن الركون إلى مفاهيم سيندر Synder[97]والحديث في غرف الدردشة الرقمية عن الشخصية القوية والشخصية الهشة في مراقبتهما الذاتية. لكون إيقاعات المراقبة وأشكال المتابعة القائمة في واقعنا اليومي لاحضور لها في غرف الدردشة.

لاجدال في كون الكتابة في غرف الدردشة الرقمية تشكل إحدى الوسائل الرئيسية للتعرف على الآخرين وقراءة حالاتهم الذهنية والعاطفية وتتمثل أهميتها في كونها تخلع المعنى والدلالة على جملة من الأحاسيس والعواطف الغامضة لدينا والدفينة فينا. فهي

تنظم شحنتنا الانفعالية وتؤطرها ضمن قوالب لغوية لنتمكن من الوعي بها وتصريفها للآخرين. فدورها بهذا الصدد يتمثل في التنظيم المعرفي والعاطفي لجهازنا النفسي ولعلاقتنا بالآخرين. وبعبارة أدق فهي تعمل على تنظيم انفعالاتنا وعواطفنا ومواقفنا على شكل أفكار وعبارات واضحة الدلالات. كما تسمح لنا بالحصول على جملة من المعلومات المهمة والمفيدة وإعادة نشرها وتوزيعها على الآخرين. إضافة إلى ما سبق يساهم التعبير بواسطة الكتابة من تقليص إحساس الفرد بالعزلة النفسية. فقلق الإحساس بالعزلة ينخفض نسبيا عندما يشرع الفرد في الكتابة لأنه يفترض ضمنيا أن هناك من سيقرأ ما دونه من خواطر وأفكار. وتجدر الإشارة هنا، أن للكتابة أهمية علاجية نفسية في كونها تمكن الشخص من تحديد مصدر قلقه. وبخاصة إذا كان يعاني من القلق العائم "Angoisse flottant". وإضفاء المعنى عليه وجعله مفهوما للآخرين ليشاركوه إياه. الشيء الذي يجعل هذا الشخص يدرك بأنه ليس الوحيد الذي يعيش هذا الضرب من القلق وإنما حتى الآخرين. وبالتالي يجد نفسه شيئا فشيئا يخرج من عزلته النفسية وينفتح على الآخرين. زد على ما سبق، تمنح الكتابة للفرد نوعا من الإحساس بالاطمئنان والثقة بالنفس لكونها تمكنه من التعبير عما هو عميق فيه[98]. إجمالا تفتح الكتابة المجال أمام عملية التوصيف الذاتي التي تسمح للفرد بالتشخيص الدقيق لمعيشه النفسي الداخلي وتجاربه الباطنية و سيروراته الذهنية وتقويم كفاءاته وقدراته المعرفية والوعي بنقط قوتها وضعفها[99]. كما تمكن من تضبيط الانفعالات والعواطف ومراقبتها وتدبيرها وترشيدها لتصبح مواقف وسلوكيات إيجابية. وبهذا تساهم الكتابة بوصفها نشاطا توصيفيا لمكنونات الذات من التنظيم الإيجابي للانفعالات الشيء الذي يسهل عملية اتخاذ القرارات الملائمة لمواجهة وضعية ما[100] . وفي السياق ذاته كشفت دراسة لمجموعة من الباحثين أن الكتابة الواصفة لتجارب الفرد الذاتية ومعاناته الشخصية تؤدي لديه إلى الزيادة في الانفعالات الإيجابية وتقلص حجم الانفعالات السلبية. بينما هذا الأمر غير قائم عندما نكتب عن أحداث محايدة عن الذات[101].

إجمالا يظل فعل الكتابة عاملا مهما لتقوية الشخصية Genertor of empowerment. ففي دراسة اسكندينافية حول 15 امرأة مصابة بسرطان الثدي تمت دعوتهن إلى توصيف معاناتهن في غرف الدردشة بواسطة الكتابة. وقد لوحظ بأن لعملية تفريغ معاناتهن بواسطة الكتابة وإبلاغها للآخرين دور مهم في تمكينهن من التحكم بشكل أفضل في قلقهن واضطرابهن النفسي الناجم عن معاناتهن مع السرطان[102]. هكذا فلتنويع أشكال الكتابة بين الكتابة الساخرة والدرامية أهميته في تحكم مرضى السرطان في معاناتهم النفسية. (نفس المرجع). ففي إحدى الدراسات تم التوصل إلى أن اعتماد

مرضى سرطان وكذا بعض المعاقين جسديا، في غرف الدردشة، عنصر النكتة للسخرية من مرضهم أو إعاقتهم مكنهم من تفريغ قلقهم والتقليل من الضغط النفسي الذي يعانون منه[103].

تعرف مجموعة الدردشة بوصفها مجموعة ديناميكية، كغيرها من المجموعات الطبيعية، علاقات ألفة وتآخي وتآزر بين أفرادها كما تعرف أحيانا علاقات تشنج وتوتر بين هؤلاء. وكون فن الإنصات للآخر ميزة قائمة بوضوح في غرفة الدردشة،فهو يؤسس لمناخ الثقة فيما بين منخرطيها .ففيها، مثلا، يعبر المرضى عن معاناتهم وما يحسونه اتجاه المرض دون ضجر أو ملل أو كلل. بينما لا يجدون في الوقع اليومي من يصغي إليهم لمدة طويلة ولأدق تفاصيل معاناتهم، اللهم إذا كان من سينصت إليهم هو المعالج النفسي. وبالتالي سنكون هنا أمام سلطة علاجية ستخلو، بالطبع، من أي تجاوب أفقي مع المريض وأي تواصل فعلي معه. في حين نجد في غرفة الدردشة غيابا تاما لأي شكل من أشكال السلطة، فكون جميع أفراد الغرفة يعانون من نفس المرض يؤسس لعلاقة تساوي وتشارك فيما بينهم، ويمنحهم الفرصة لتفريغ أحاسيسهم السلبية من المرض والتوصيف الدقيق لانفعالاتهم مع هذا المرض والوعي بها والتحكم فيها والخروج بتصور متفائل وإيجابي للحياة[104].

وتأسيسا على ما سبق، نفهم أن الفرصة السانحة التي تمنحها غرفة الدردشة والمتمثلة في مشاركة الفرد لمشاكل الآخر النفسية الداخلية وإنصاته لمعاناته تمكن منخرطي الغرفة من التخلص من انفعالاتهم وعواطفهم السلبية وتروح على أنفسهم، كما تدعم نظرتهم المتفائلة للحياة. ونلفت الانتباه بهذا الصدد إلى دراسة تمت حول عينة مكونة من مصابين باضطراب في حاسة السمع كانوا يعانون من العزلة الاجتماعية والإحساس بالقلق والقهر والدونية. وقد تمكنوا بالفعل من تجاوز هاته الأحاسيس النفسية السلبية، عندما انخرطوا في مجموعة دردشة وشرعوا في التحاور مع أقران لهم يعانون من نفس الإعاقة[105].

وتجدر الإشارة هنا إلى مفهوم سبق وأن بسطناه في فقرات سابقة من هذه الدراسة وهو مبدأ التصميم المتفائل "principle of optimal design"[106] ويتلخص في كون عملية تقبل شخص ما لشخص آخر تتحقق بشكل أفضل عندما يثير هذا الأخير مضامين تمس فضاء اهتمام الأول وتنسجم وتوقعاته. ومن الواضح أن مبدءا كهذا ينمي تلك العلاقات التعاطفية و الحميمية بين أفراد غرف الدردشة. فمادام جميع الأفراد منخرطين في الحديث عن معاناتهم و همومهم المشتركة، فهم ينتهون في الكثير من الأحيان إلى إنتاج لغة خاصة بهم لا تحتاج إلى تقديم الكثير من المبررات ولا إلى بسط الكثير من التفسيرات لإبلاغ الأفكار التي تراودهم. وذلك لكون تلك اللغة نابعة أساسا

من عمق نفسي يشترك فيه الجميع. وعلى العكس من ذلك عندما يواجه عضو ما من أعضاء غرف الدردشة، تخص مثلا المصابين بالسرطان، أشخاصا لا يقاسمونه نفس الهم والمعانات ولا يشاركونه مراكز اهتمامه، فإننا سنلاحظ كون أولائك الأشخاص غير مدركين معاناة المصاب بالسرطان، بل الأكثر من ذلك نجدهم أحيانا يسيئون فهم المريض وخصوصيته. هكذا يشجع مبدأ التصميم المتفائل أفراد غرف الدردشة على الإصغاء إلى القصص الشخصية لبعضهم البعض والتفاعل معها والانتهاء بخلاصة مؤداها حكاية فلان مع المرض شبيهة بحكايتي[107]. الشيء الذي يتولد عنه نوع من التقمص العاطفي بين أفراد الجماعة تتولد عنه رغبة هؤلاء الأفراد في التضامن والتآزر مع كل شخص مصاب، كما يقوي لديهم الإحساس بالانتماء إلى جماعة الدردشة–Belongingness–[108]، ويدعم نفسياتهم في مواجهة المرض (Personnel Empowerment). وهنا يبدو جليا أن معرفة الآخر وقراءة ذهنه تتحقق من خلال عملية التعاطف بمعنى اعتماد إستراتيجية القياس بواسطة المماثلة للتعرف على حالات الآخر الذهنية والعاطفية.

لا جدال في كوننا نثق أكثر في المعلومات التي نحصل عليها من مصدرها الأصلي مقارنة بالمعلومات التي تصلنا من خلال سلطة معرفية أو عبر وسيط انتقائي للمعارف Filtering agent.ومن هنا فالمعلومات المأخوذة من مصدرها الأصلي تمكننا من اتخاذ قرارات فعالة وناجعة وأحيانا شجاعة. ففي غرف الدردشة لمرضى السرطان مثلا، حصول المصاب على المعلومة من مصاب آخر وذلك من خلال سرد هذا الأخير لقصته مع المرض. سيمكن الأول من فهم جيد لمرضه وإدراك كيفية الإمساك بمختلف تداعياته. الشيء الذي يقوي كفاءاته الشخصية في مواجهته للمرض[109].

وتجدر الإشارة إلى أن تقوية الذات في مواجهة المرض لا يتحقق فقط لدى من يحصل المعلومة وإنما كذلك حتى بالنسبة للفرد المصاب الذي يقدم تلك المعلومة، بحيث من خلال تقديمه للمعلومة ونشرها فهو يلعب دور الموجه والداعم والمساعد للآخرين. وبقيامه بهذا الدور فهو يقوي كفاءاته الذاتية حول كيفية تحكمه في المرض[110]..

إجمالا إن لعمليات معرفية من قبيل تحصيل معلومة حول مشكل ما ونشرها دور جد هام في تقوية شخصية الفرد. وقد تم رصد ذلك في عدد من مجموعات الدردشة منها: مجموعة المهتمين بتربية الأطفال[111] ومجموعة الذين يعانون من اضطرابات نفسية[112]والمعاقين جسديا[113]والنساء المصابات بسرطان الثدي[114]، والذين يعانون من حساسية غذائية[115]، والمصابون بتصلب الأنسجة[116]، واللواتي تعانين من استئصال الرحم hysterectomy [117].

وننوه بهذا الصدد إلى دراسة لبريتوايت[118] اعتمدت على منهج تحليل الرسائل الرقمية لمجموعات من المعاقين جسديا،وقد خلصت إلى أن عملية ترويج المعلومات بين أعضاء تلك المجموعات يدعم ويعزز قوة شخصيتهم. وفي دراسة ثانية حول مرضى سرطان الثدي تم التوصل إلى أن قيام الأشخاص الذين تعافوا تماما من مرض، بسردهم لقصة شفائهم لبقية المرضى شكل محفزا هاما وباعث أمل لهؤلاء المرضى لتجاوز معاناتهم مع المرض [119].

وتأسيسا على ما سبق لا يمكن نعت المعلومات المتداولة بين مجموعة الدردشة التي يعاني أفرادها من مرض أو إعاقة ما بالمعلومات الخاطئة وغير المفيدة[120]، فهي تظل أكثر تقبلا وأكثر إقناعا لأفراد مجموعة الدردشة من تلك التي يحصلونها من طرف خبير أو متخصص -طبيب-. لكونها نابعة من مصدرها الأصلي، بمعنى من شخص عاش ذاك المرض واستطاع إما تجاوزه أو التعايش معه وذلك بتكيف وضعه المرضي مع محيطه. الشيء الذي يسمح لبقية أعضاء غرفة الدردشة من نقل الاستراتيجيات والخبرات المعتمدة من طرف ذاك الشخص وتداولها في حياتهم اليومية[121].

ينخرط بعض الناس، في الغالب الأعم، في غرف الدردشة لتقليص إحساسهم بالعزلة والتهميش والإقصاء الاجتماعي، وبخاصة أولائك الذين يعانون من الوصم الاجتماعي stigmatized بسبب إما إعاقة جسدية أو ذهنية أو أولائك الذين لديهم هوية خاصة أحيانا مرفوضة من طرف المجتمع، ومنهم المصابين بالسيدا و الأقليات العرقية والمهاجرين.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن من الناس من يعاني من اضطراب نفسي ولا يمتلكون الشجاعة الكفاية للخضوع للعلاج النفسي المباشر. ويبدو ذلك جليا من خلال رفضهم الانخراط في مجموعة علاجية قائمة في واقعه الاجتماعي. ليظل ملاذهم الوحيد هو العالم الافتراضي المتمثل في غرف الدردشة الرقمية، والتي تمنحهم فرصة التواصل مع أشخاص يشاركونهم نفس المعاناة النفسية، وذلك دون أية رقابة اجتماعية ومؤسساتية. وعليه، عندما ينتمي المرء إلى غرفة رقمية يتقاسم هو وأفرادها نفس المعاناة والهموم، فإن هناك الإحساس بالتضامن والتآزر الذي يبدأ في التنامي بين أعضاء الغرفة[122]. الشيء الذي يشجع الفرد على التفكير في وضعه ليس بوصفه كائنا معزولا ومضطهدا وإنما من خلال كونه قوة اجتماعية قادرة على التغيير... مما يمنح نوعا من القوة لشخصيته. فيشرع في التعبير للآخرين عن معاناته دون هاجس الخوف من التهميش والإقصاء[123]. كما يبدأ هو وأفراد جماعته في التفكير في ابتكار استراتيجيات وتكتيكات لمواجهة وصمات المجتمع لفئته[124].

ما يميز غرف الدردشة كونها تمكن أي فرد من حشد أكبر عدد من المعلومات والاستشارات في وقت وجيز وذلك من خلال ما يدور فيها من حوارات ومحادثات. فالمرء في إطلاعه على مشاكل الآخرين في غرف الدردشة وفي تعرفه على الإجراءات المتخذة لمعالجتها، يتمكن من فهم طبيعة مشكلته الشخصية وكيفية اتخاذ القرارات المناسبة لمعالجتها.

عموما تمكن غرف الدردشة الفرد من التعرف على حالات الآخرين الذهنية والعاطفية في تعاملها مع وضعيات يواجهها هو حاليا أو سيواجهها مستقبلا. بمعنى أن العملية هنا لا تخرج عن إطار التعلم غير المباشر الذي يمكن من اقتصاد الوقت والمجهود الذهني وعدم المغامرة بالانخراط في تجارب جديدة، إلا بعد الرجوع إلى خبرات الآخر والاستفادة منها.

وبهذا الصدد كشف الباحث سارف على أن عملية المحادثة على الشبكة العنكبوتية بين المصابات بسرطان الثدي قد أسفرت على قيام البعض منهن بمراجعة نقدية لجملة من المواقف التي كانت تحد من تكيفهن مع مجتمعهن. كما تمكن من اتخاذ جملة من قرارات الجريئة واللواتي لم يكن يمتلكن، قبل انخراطهم في غرفة الدردشة، الشجاعة الكافية للقيام بها وذلك من قبيل الخضوع لعملية إزالة الثدي[125].

ومن هنا نفهم وبحسب معطيات ميدانية أن للمحادثات على الانترنيت تأثير إيجابي على عدد من الحالات المرضية يتمثل في تمكينها من الثقة بالنفس واختيار وجهة النظر المناسبة لمواجهة المرض واتخاذ القرارات الفعالة والناجعة لمعالجته منها مرضى سرطان الثدي ومرضى سرطان البروستات والنساء عندما يبلغن سن اليأس[126].

ما يمكن الوقوف عنده في العشر سنين الأخيرة من تاريخ تطور العلوم المعرفية، الحضور البارز لدراسات قيمة؛ ابتغت الكشف عن أوجه العلاقة بين الأنشطة العصبية والأنشطة قراءة أذهان وعواطف الآخرين. وقد خلصت إلى النتائج التالية:

– إن تمثل أفعال الآخرين ومحاكاتها يحرض في الجهاز العصبي ما يسمى بالعصبونات المرآتية. فقد لوحظ إشعالا لهذا النمط من العصبونات في الباحة الدماغية الأمامية للقشرة الحركية البطينية (Ventral premotor cortex) لدى الإنسان عندما يتمثل فعلا ينجزه شخص ما وكذلك عندما يحاكي ذلك الفعل[127]. وتظل هاته العصبونات في وضعية سكون عندما يتمثل هذا الإنسان فعلا ناجما عن جهاز ميكانيكي (رافعة مثلا)[128]. وهذا يؤشر عن أهمية هاته العصبونات المرآتية في تمكين الإنسان من تمييز الذات

البشرية الفاعلة عن آلة ومن تحديد معنى الكائن البشري الحامل لحالات ذهنية وعاطفية والذي يختلف عن الآلة الميكانيكية الخالية من الأحاسيس والعواطف[129]. ولتأكيد ما سبق تتجلى قدرة ذهننا الأوتوماتكية وغير الواعية على التمييز بين الآلة المتحركة والكائن البشري، في كون الإنسان يتأثر أحيانا بشكل لا شعوري، أثناء إنجازه لسلسلة من الأفعال، بأفعال الأخر (Action interferes): كأن يتثاءب شخص ما بجوارك، فتجد نفسك تتثاءب بدون وعي منك. في حين عملية التأثر هاته غير قائمة عندما يقوم رجل آلي بفعلا ما[130].

– معلوم أن عملية قراءة ذهن وعواطف الآخرين تعتمد في جزء كبير منها على قياس حالاتهم الذهنية والعاطفية على الحالات الذهنية والعاطفية الذاتية.

و هاته المسألة لا تتحقق إلا من خلال التعاطف مع هؤلاء الآخرين والرغبة في تقمص شخصيتهم. وهنا نجد عدة معطيات نورولوجية تتماشى وفرضية مماثلة ذاتي لذات الآخر وقياس ذات الآخر على ذاتي لفهمها. فباعتماد تقنية التصوير الدماغي تم الكشف على أن هناك جزءا كبيرا من القشرة الدماغية الحركية والقشرة الجدارية (Parietal cortex) ينشط بطريقة التموضع الجسدي (Somatotopicmanner) ، بحيث عندما نلاحظ شخصا ما يقوم بفعل بواسطة أحد أعضاء جسده، فإن ما يحرض في دماغنا هو نفس المنطقة العصبية المسؤولة عن تحريك العضو المعتمد من طرف ذلك الفرد في قيامه بالفعل: كأن دماغنا يتقمص الفعل الذي يقوم به الآخر أو بالأحرى كأننا نحن نقوم بنفس الفعل الذي يقوم به الأخر. و نحن في حقيقة الأمر نكتفي بملاحظته فقط[131]..

إن فرضية القياس بواسطة المماثلة أو تقمص عواطف وحالات الآخر الذهنية لمعرفته تم تأكيدها، كذلك، من خلال تجربة اعتمد فيها تقنية التصوير الدماغي، حيث تم استدعاء عينة مكونة من عدد من الأزواج وتم تعريض أحد الزوجين لصدمات كهربائية. وقد لوحظ أن المناطق العصبية التي تحرض لدى الشخص الذي يتألم هي نفسها التي تحرض لدى زوجه المتفاعل والمتعاطف معها[132]. بمعنى، نحن هنا أمام ضرب من التشارك في نفس الشبكة العصبية بين المتعاطف والمتعاطف معه. وما كشف بهذا الصدد اعتمادا على تقنية التصوير الدماغي من تحريض لنفس المنطقة العصبية لا يقتصر على المتألم والمتعاطف معه فقط، وإنما يشمل المبحوث الذي يلمس من طرف شخص ما والذي يرصد عملية اللمس هاته، وبين من يشم رائحة مقرفة ومن يستشف من خلال تعابير وجه الآخر كون تلك الرائحة مقرفة بالفعل. فالمسألة هنا تتعلق، باختصار شديد، بدوي لرنين حالات الآخر الذهنية من انفعالات وعواطف ومقاصد في الجهاز الذهني والعصبي للشخص

المتعاطف معه[133].

وتأسيسا على ما سبق، ندرك كون الصفة التي تميز الإنسان عن بقية الكائنات، كونه كائنا متعاطفا مع بني نوعه. فمعلوم أن الطفل في سن مبكر يصرخ بشدة عندما يجد طفلا مثله يبكي بسبب الأسى والحزن. وهنا يتحدث هوفمان عن نوع من التعاطف الأولي لدى الطفل الذي يسميه بالتعاطف الآسي (Emphatic distress) والذي سينمو ويتطور لديه عندما يكبر ليأخذ شكل تعاطف غيري (Emphaticaltruism) المتضمن لجملة من العواطف ذات المرجعية الأخلاقية مثل الشفقة والرحمة والمواساة. بالتالي هذا الطرح النور و معرفي لعملية التعاطف مع الآخر تنسجم وما سبق أن قاله كل من الفيلسوف هيوم وسميت بكون الأخلاق تبنى من خلال تقمصنا العاطفي لمعانات الآخرين وهمومهم.

لكن السؤال الذي يستوجب منا الإجابة بهذا الصدد؛ هل عمليتي قراءة أذهان وعواطف الآخرين موزعة على عدد من المناطق العصبية أم ممركزة في منطقة معينة من الدماغ؟

القول بكون العمليتين مموضعة في منطقة عصبية بعينها دون غيرها يدعونا إلى اعتماد النظرية القالبية (La théorie modulaire) لفهمها وتفسيرها. ومعلوم أن صاحب هذه النظرية هو جيري فودور[134] (1983).فقد افترض أن نظامنا الذهني موزع على عدة ميادين، كل ميدان متخصص في معالجة نمط معين من المعارف. ويقابل هاته الميادين الذهنية المتخصصة مناطق عصبية، كل منها مسؤول عن مباشرة نمط معين من العمليات المعرفية؛ فهناك مناطق عصبية تخص الأنشطة اللغوية وثانية تهم الأنشطة الذاكروية وأخرى تحرض الأنشطة الإدراكية البصرية إلخ... بمعنى إن جهازنا العصبي بدوره موزع على قوالب متخصصة في تحريض أنماط معينة من المعارف [135].

وحري بالتنبيه هنا، إذا كانت مجموعة من الباحثين قد اعتمدت التصور القالبي في تفسيرها لكيفية اشتغال بعض الأنشطة المعرفية؛ من قبيل اللغة والإدراك البصري والذاكرة، فإنه يصعب الركون إليه كليا في دراستنا لسيرورات المعرفية الاجتماعية. لكون هاته الأخيرة تتطلب، إن على مستوى إنتاجها أو فهمها، تدخلا لعمليات معرفية متنوعة لغوية وإدراكية وحسية وحركية وذاكروية... الشيء الذي يفترض توطينا لعدد من الباحات العصبية لمباشرتها[136].

هكذا وباعتماد تقنية التصوير الدماغي تم التوصل إلى أن هناك أكثر من منطقة عصبية مسؤولة عن إنتاج عمليات قراءة أذهان وعواطف الآخرين، والتي تشتغل على شكل شبكات عصبية تستغرق مساحات كبيرة من الدماغ وتشمل الفص الجبهي(frontal

lobe) والوصل الصدغي الجداري (temporal partial junction) والتلفيف الجداري العلوي (Superior temporal sulcus) والفص الصدغي[137](temporal poles).

و نعرض، فيما يلي، لبعض التجارب التي اعتمدت من طرف الباحثين لرصد الشبكات العصبية المسؤولة عن المعرفية الاجتماعية:

ففي دراسة تصويرية دماغية اعتمدت على مجموعة من المثلثات، التي تشخص أثناء تحريكها إما انفعال الفرح أو الحزن أو الغضب، تمكن الباحثون من تحديد المناطق الدماغية المسؤولة عن إقران المبحوثين حركات المثلثات بالانفعالات التي تناسبها وهي: الفص الجبهي الإنسي (Medialfrontal lobe) والثلم الصدغي العلوي (Superior temporal sulcus) والأقطاب الصدغية[138](Temporal poles) إضافة إلى ما سبق تم التوصل إلى أن لمنطقة الفص القبل جبهي دور جد هام، في قراءة أذهان الآخرين من جهة وفي عملية الكذب على الآخرين والتحايل عليهم من جهة ثانية. ففي تجربة طلب فيها من عدد من الأشخاص حجب المعلومات الصحيحة حول تاريخهم الشخصي عن مستجوبيهم وتقديم معلومات زائفة. وما تم التوصل إليه أن المنطقة الدماغية المسؤولة عن قراءة أذهان الآخرين والمتمثلة في الفص القبل جبهي هي نفسها المسؤولة عن عملية الكذب[139]. الشيء الذي يفيد أن علمية الكذب تتطلب من المرء أن يتساءل عن نوايا الآخرين ومقاصدهم ومدى تصديقهم وتقبلهم لكذبه هذا، مما يستوجب منه استدعاء كفاءات قراءة أذهان الآخرين.

هناك منطقة ثالثة لها دور هام في قراءة أذهان وعواطف الآخرين وهي منطقة اللوزة (Amygdale)؛ إذ توصلت مجموعة من الدراسات التصويرية الدماغية إلى ما يفيد أن منطقة اللوزة تحرض لدينا عندما نستخدم تقاسيم وجهنا للتعبير عن انفعالاتنا[140]. كما أن هناك دراسة ثانية خلصت إلى أن استجابة اللوزة للانفعالات تختلف باختلاف طبيعة الشخصية هل هي انطوائية أم انبساطية[141]. وفي تجربة لوينستون ومعاونيه باعتماد تقنية التصوير الدماغي، تمت مواجهة عدد من المفحوصين بصور وجوه أشخاص توحي بكونها جديرة بالثقة وأخرى ليست جديرة بالثقة، وما تم الخروج به مستوى التحريض العصبي جد مرتفع في منطقة اللوزة عند مباشرة الفرد لوجوه غير جديرة بالثقة مقارنة بالوجوه الجديرة بالثقة.

وفي ذات السياق لوحظ تحريض واضح المعالم لمنطقة اللثم الصدغي العلوي (Superior temporal sulcus) وذلك عندما يعلن المفحوص وبشكل صريح بكون هذا

الوجه جديرا أو غير جدير بالثقة. ومن هنا لا بد من التأكيد على أن تحريض اللثم الصدغي العلوي مقترن بتعبير الفرد الصريح عن مدى ثقته بسحنة وجه شخص ما. بينما عندما يظل الحكم ضمنيا فإن النشاط العصبي سينحصر في منطقة اللوزة [142].

إجمالا يبقى للثم الصدغي العلوي دوربارز في عمليات قراءة أذهان وعواطف الآخرين، وذلك من حيث كونه يعرف نشاطا دالا أثناء تمثلنا للوجوه البشرية أو في تمييزنا بين حركة يقوم بها كائن بيولوجي وآلة.

نضيف لما سبق منطقة أخرى لها أهميتها في معرفيتنا الاجتماعية وهي القشرة الجبهية الإنسية (MedialFrontal Cortex) والتي تنشط أكثر عند مواجهة الفرد لوضعيات مشاكل أخلاقية[143]. ويمكن اعتبار هذه المنطقة المسؤولة الأولى عن عمليات التفكير الأخلاقي. فالأشخاص الذي يعانون من إصابة في القشرة الجبهية الإنسية لديهم صعوبة في التفكير الأخلاقي الاجتماعي[144].

لا أحد يجادل في كون بلوغ مستوى التفاهم مع الآخر، وإن كان مختلفا عنا عرقيا وثقافيا ودينيا، يقتضي فهم حالاته الذهنية والعاطفية. وعملية الفهم هاته، ليست بالعملية السهلة والميسرة. وذلك من حيث كونها تُبنى من خلال نشاط قرائي وتأويلي لبواطن ذهن الآخر. الذي يختلف في نتائجه باختلاف الآليات والاستراتيجيات المعتمدة فيه وباختلاف مقاصده. فإذا ما اعتمدنا الاستراتيجية الازدرائية والأحكام الجاهزة والإشاعات، التي لا تتطلب أي مجهود ذهني مكلف، سننتهي إلى تصورات نمطية وتوسيمات قدحية وأحيانا صيغا عنصرية. وإذا ما لجأنا إلى الاستراتيجية التنظيرية الحدسية، فهذا يعني أننا سنضع مسافة اختباريه بيننا وبين الآخر. وبالتالي سننظر إليه بوصفه موضوعا تجريبيا ليس إلا. وأما إذا استدعينا الاستراتيجية التقيسية المكلفة من حيث المجهود الذهني، فهذا سيؤشر على حضور البعد الإنساني في تعاملنا مع الآخر. إذ سنضع أنفسنا مكانه وسنحاول التعامل مع ظروفه ومعاناته، كأنهما جزءا لا يتجزأ من ظروفنا ومعاناتنا. وبهذا سننتقل من مستوى فهم الآخر إلى مستوى التفاهم معه.

وبناء على ما سبق نرى أن ترسيخ قيم التفاهم، ومنها حق الاختلاف وقبول التعددية في وجهات النظر، يتم من خلال الاعتماد على منظومة تربوية تنمي لدى الناشئة ملكة الإمساك بمنظور الآخر، وكذا كفاءة قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم. الشيء الذي سيمكن الأجيال الصاعدة من الوعي بكون منظور الآخر ليس بالضرورة مماثلا للمنظور الشخصي، وليس خطأ أو جريمة أن يختلف عن هذا المنظور الشخصي.

كما لا يفوتنا أن نؤكد ضمن نفس السياق، أن فتح حوار فعال ومفيد بين الثقافات بشكل عام وبين الأديان بشكل خاص، يقتضي الانفتاح على أدوات منهجية حديثة للحوار، ومنها تلك التقنيات وطرائق التفكير الواعدة التي تؤسس لها المعرفية الاجتماعية، والتي تحاول الاجابة عن سؤال محوري، ماذا يحدث في أذهان الأطراف المتحاورة؟ وقد أبانت عن أهميتها في تخصصات حديثة النشأة ومن بينها أنثروبولوجيا الأديان المعرفية وعلم النفس السياسي المعرفي.

هوامش الدراسة

1. Kwan, V.S.Y., & Fiske, S.T. Missing links in social cognition: The continuum from nonhuman agents to dehumanized humans. SocialCognition, 26, 125–128.2008.

2. ما يميز الإنسان عن بقية الكائنات كونه يتوفر على القدرة على إسناد حالات ذهنية وعاطفية لذاته وللآخرين. والتي هي غير قائمة بشكل متطور لدى الحيوان. فتصرفات الحيوان لا تتضمن أي نشاط لتقفي حالات نوعه الذهنية. فهو مثلا ليس بقدوره توجيه أصبعه لشيء ما لإخبار الآخرين بمكانه. كما لا يستطيع أخذ موضوع ما ليريه للآخرين. زد على ذلك ليس بمقدوره إحضار الآخرين إلى موقع ما ليريهم موضوعا ما لم يتمكنوا بعد من رؤيته.ولا يستطيع تعليم خبراته واكتشافاته للآخرين.
Mameli, M.Mindreading, mindshaping and evolution. Biology & philosophy, 16 (5). pp. 598. 2001.

3. Epley, N. & Waytz, A., Mind perception, Hand book. In press.
4. Peterson, D. M. and K. J. Riggs."Adaptive Modeling and Mindreading". Mind and Language 14(1), P 80. 1999
5. Malebranche, N. De la recherche de la vérité,T1, Ed. Vrin, 1674.

6. بحسب المقاربة المعرفية الاجتماعية لا يمكن بأي حال من الأحوال اعتبار السلوك ألإدعائي أو التظاهري (Pretending behavior) سلوكا سلبيا. فبه يتمكن الطفل من إدراك وجود عالم متخيل بجوار العالم الواقعي. ومن خلاله يتعلم كيف يستخدم مجموعة من الروابط اللغوية التي تحيل إلى ما هو مفترض وذلك من قبيل : لو، ما إذا، وإن كان... فالطفل عندما يدعي أثناء لعبه أنه كلب ،أو ما صنعه من الوحل كعكا، لا يعني أنه يؤمن بما يدعيه على أنه حقيقة. ولو كان الأمر كذلك لتصرف مثل الكلب وأكل العظام أو لأكل الوحل على أنه كعك. لكنه يرفض القيام بهذا الفعل. وهذا يعني أن الطفل في لعبه الإدعائي هذا يكشف عن مدى قدرته على الفصل بين نماذج متعددة لتمثل العالم (Decoupling to multiple models) ومدى تمييزه بين العالم كواقع وكإفتراض. وهكذا فكون اللعب الإدعائي يسمح للطفل بتمثل الأشياء من زوايا متعددة فهو ينمي لديه القدرة على تمثل وضعيات لم تجري أحداثها أمامه مثل الأحداث التاريخية والروائية أو تلك التي يرغب في حدوثها. و يطور لديه، كذلك، القدرة على فهم دلالة الرسوم والصور والرموز التي يعتمدها الناس في تواصلهم. ومن هنا فتتميز الطفل بين تمثله للوضعيات الواقعية الحقيقي والوضعيات الافتراضية

المضادة للواقع (Counterfactual situation) ينتهي به إلى بناء ما يطلق عليه النشاط المطا تمثلي. والذي نعني به تلك القدرة على التمييز بين مختلف التمثلات التي تصيغها الذات أو يصيغها الآخر حول موضوع ما وتصنيفها والحكم عليها هل هي قائمة بالفعل في الواقع أم غير قائمة وهل هي ممكنة التحقق أم لا، وذلك بشكل واع وإرادي.

Meini, C. and Voltolini, A.. How pretence can really be metarepresentational, Mind and Society: Cognitive Studies in Economics and Social Sciences, .vol. 9, issue 1, pages 31-33. 2010

Epley, N., Waytz, A., & Cacioppo, J.T.. On seeing human: A three–factor .theory of anthropomorphism. Psychological Review,114, 864–886. 2007

7. Haslam, N., Dehumanization: An integrated review. Personality and Social Psychology Review, 10, 252–264. 2006.
8. Epley, N. & Waytz, A. op.Cit. In press.

9. ونود الإشارة هنا، إلى جملة من الدراسات الميدانية الحديثة التي خرجت بنتيجة مؤداها أن الفرد الذي يتمتع بقوة اجتماعية لا يكترث بحالة الآخر الذهنية والعاطفية لكونه ببساطة ليس بحاجة إليه. ومن هنا نراه يعزف عن استثمار طاقاته المعرفية لقراءة حالات الآخرين الذهنية والعاطفية. الشيء الذي يجعله غير موفقا في الإصغاء لمشاكل الآخرين ومعاناتهم. وأقل قدرة على التعرف على مواقفهم والكشف عن وجهات نظرهم حول موضوع ما. وأقل تعاطفا مع المعوزين وأقل إشفاقا عليهم:

Goodwin, S. A., Gubin, A., Fiske, S. T., & Yzerbyt, V. Y. Power can bias impression processes: Stereotyping subordinates by default and by design. .Group Processes & Intergroup Relations, 3, 227–256. 2000

Keltner, D., Gruenfeld, D. H., & Anderson, C. Power, approach, and .inhibition. Psychological Review, 110, 265–284. 2003

Galinsky, A.D., Magee, J.C., Inesi, M.E., & Gruenfeld, D.H, Power and perspectives not taken. Psychological Science, 17, 1068-1074. 2006

Van Kleef, G.A., Oveis, C., Van der Löwe, I.,LuoKogan, A., Goetz, J., & Keltner, D. Power, distress, and compassion: Turning a blind eye to the .(suffering of others. Psychological Science, in press

10. من بين هذه الدراسات الميدانية نذكر:

Hall, J. A., & Halberstadt, A. G. “Subordination” and sensitivity to nonverbal cues: A study of married working women. Sex Roles, 31, 149– .165. 1994

Hall, J. A., Halberstadt, A. G., & O’Brien, D. E.. “Subordination” and

nonverbal sensitivity: A study and synthesis of findings based on trait measures. Sex Roles, 37, 295–317.1997.

Overbeck, J. R., & Park, B. When power does not corrupt: Superior individuation processes among powerful perceivers. Journal of Personality and Social Psychology, 81, 549–565. 2001.

11. Mast, M. S., Jonas, K., & Hall, J. A. Give a person power and he or she will show interpersonal sensitivity: The phenomenon and its why and when. Journal of Personality and Social Psychology, 97, 835-850. 2009.
12. Gruenfeld, D.H, Inesi, M.E., Magee, J.C., &Galinsky, A.D.. Power and theobjectification of social targets. Journal ofPersonality and Social Psychology, 95, 111-127. 2008.
13. McAlister, A., & Peterson, C. A longitudinal study of child siblings and theory of mind development. Cognitive Development, 22, 258-270. 2007.
14. de Villiers, P. A. The role of language in theory-of-mind development: What deaf children tell us. In J.W. Astington & J.A. Baird (Eds.), Why language matters fo theory of mind (pp. 266-297). New York: Oxford University Press. 2005.
15. Cohen, D., & Gunz, A. As seen by the other…: Perspectives on the self in the memories and emotional perceptions of Easterners and Westerners. Psychological Science, 13, 55-59. 2002.
16. Leung, A. K.-Y., & Cohen, D. The soft embodiment of culture: Camera angles and motion through time and space. Psychological Science, 18, 824-830. 2007.
17. Wu, S., & Keysar, B. Cultural effects on perspective taking. Psychological science 18, 600-606. 2007
18. Sartre, J.P., L'être et le Néant. Collection Tel, Ed. Gallimard, pp. 316-317. 1943.
19. Buckner, R. L. & Carroll, D. C. Self projection and the brain. Trends in Cognitive Sciences, 11, 49–57. 2007.
20. Pronin, E., Olivola, C.Y., & Kennedy, K.A. Doing unto future selves as you would do unto others: Psychological distance and decision making. Personality and Social Psychology Bulletin, 34, 224-236. 2008.
21. Pronin, E., & Ross, L.. Temporal differences in trait self ascription: When the self is seen as an other. Journal of Personality and Social Psychology, 90, 197-209. 2006.

22. Wilson, T.D. & Gilbert, D.T. Affective forecasting: Knowing what to want. Current Directions. 2005.
23. Sartre, J.P., Op.cit. p 115.1943.
24. Epley, N.. Solving the (real) other minds problem. Social and Personality Psychology Compass, 2, 1455-1474. 2008
25. Van Boven, L., & Loewenstein, G. (2003). Projection of transient drive states. Personality and Social Psychology Bulletin, 29, 1159–1168.
26. ونود شد الانتباه هنا، إلى أن فعل التعلم ليس دائما فعلا مباشرا يبنى من خلال تحصيل مباشر للفرد من تجارب عايشها في الواقع. ولكن هو كذلك فعل غير مباشر يعتمد على جملة من المعلومات الاجتماعية المستفادة من معاينة الآخرين وهم يعيشون وضعيات معينة في الواقع دون أن يكون المتعلم ملزما بأن يعيش تلك الوضعيات. وهذا أمر ينطبق، كذلك، على عالم الحيوانات فالفأر عندما يتعامل مع أكل غير مألوف يرسل جملة من الإشارات لبقية الفئران ليتجنبوا تناول ذلك الأكل. والطفل صغير السن بدوره يلجأ إلى إستراتيجية التعلم غير المباشر، من خلال ملاحظة تجارب الآخرين وتفاعلاتهم مع الواقع. أنظر:
Frith, C. D. Social cognition: Hi there! Here is something interesting. .Current Biology 18 (12). 524-525. 2008

Keysar, B., & Barr, D. J.. Self anchoring in conversation: Why language users do not do what they «should». In T. Gilovich, D. W. Griffin, & D. Kahneman (Eds.), Heuristics and biases: The psychology of intuitive .judgment. (pp. 150-166). Cambridge University Press. 2002

27. يتلخص دور الذاكرة التفاعلية (Transactive memory) في تخزين المعلومات المستفادة من الإجابة عن السؤال التالي من يعرف ماذا ؟ (who knows what). فهي تسجل كلما يتعلق بخبرات الأشخاص وكفاءاتهم المهنية. ويؤدي التنسيق بين الذاكرات التفاعلية لأفراد منتمين إلى وحدة إنتاجية ما إلى تطوير مجموعة ذهنية (group minds) يكون بمقدورها اختيار الرجل الملائم مهنيا لإنجاز مهمة ما.
Wegner, D.M. .Transactive memory: A contemporary analysis of the group mind. In B. Mullen & G.R. Goethals (Eds.), Theories of group behavior (pp. 185-208). New York:Springer-Verlag. 1986

28. Zhang, Z.X., Hempel, P.S., Han, Y.L., & Tjosvold, D. Transactive memory system links team characteristics and performance. Journal of Applied Psychology, 92, 1722-1730. 2007.
29. Ren, Y., Carley, K.M., Argote, L. (2006). The contingency effects of transactive memory: When is it more beneficial to know what others know? Management Science, 52, 671- 682.
30. Elfenbein, H., Foo, M.D., Tan, H., & Aik, V. The benefit of understanding

others> emotions for effectiveness in negotiation. Journal of Nonverbal Behavior, 31, 205-223. 2007.

31. Galinsky, A.D., Magee, J.C., Inesi, M.E., & Gruenfeld, D.H. Power and perspectives not taken. Psychological Science, 17, 1068-1074. 2006
32. الإمساك المنظوري: إحدى مهارات قراءة أذهان الآخرين التي تمكن الفرد من فهم وجهة نظر الآخرين حول موضوع ما وأخذها بعين الاعتبار والإلمام بالحيثيات والظروف التي دعت هؤلاء إلى اعتماد وجهة نظر هذه دون غيرها.
33. Lee, D. Game theory and neural basis of social decision making. NatureNeuroscience, 11, 404-409.
34. McCabe, K.A., Smith, V.L., & LePore, M. Intentionality detection and "mindreading": Why does game form matter? Proceedings of the National Academy of Sciences, 97, 4404-4409. 2000
35. Rilling JK, Sanfey AG, Aronson JA, Nystrom LE, & Cohen JD. The neural correlates of theory of mind within interpersonal interactions. NeuroImage, 22, 1694-1703. 2004.
36. Picard, D. Les rituels du savoir–vivre, Seuil, 1995
37. Dortier, J-F. (). Sciences Humaines, Hors Series, 16, 6-11, 1997
38. Ibid., P 6
39. Goffman. E. Rites d'interaction, Ed. Minuit. 1974
40. Khabbache H. « Are You a Mind Reader ? » in Berdai Abdelhamid, Khabbache Hicham, Gaucher Charles, Smith Roger (éd.),Travail Social à l'Epreuve des Coopérations Ouvertes et des Coopération Fermées, Fès, Presses Universitaires de Sidi Mohamed Ben Abdellah- Fès, p. 129-142.2010
41. Edmond–Marc، Identité et communication، PUF، Paris، 1992
42. Paal T. and Bereczkei T. Adult theory of mind، Machiavellianism، and cooperation: theeffect of mindreading on social relations. Personality and IndividualDifferences 43: 541-551. 2007
43. Nicolas Machiavel, Le Prince, Paris, Livre de Poche, p. 92, 1972,
44. Synder, M."Self-monitioring of expressive behaviour" Journal of personality and socialpsychology, 30(4), 526-537.1974.
45. Gruenfeld, D.H, Inesi, M.E., Magee, J.C., &Galinsky, A.D. Power and the objectification of social targets. Journal of Personality and Social Psychology, 95, 111-127. 2008.
46. Synder, M. Op.cit. p 526
47. Epley, N. & Waytz, A., Op.cit, p 5. in press.
48. Gregory Bateson.Steps to and Ecology of Mind. Collected Essays in

Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemplogy. Jason Aronson Inc., Northvale, New Jersey, London, , pp.205-233, 1987
49. Nicolas, David.. "Ambiguïté". In D. Godard, L. Roussarie et F. Corblin (éd.), Sémanticlopédie: dictionnaire de sémantique, http://www.semantique-gdr.net/dico/index.php/Ambigu%C3%AFt%C3%A9. 2006
50. Gilovich, T. How we know what isn't so: The fallibility of human reason in everydaylife. New York: The Free Press. P.9.1991.
51. Keysar, B., & Barr, D.J. Op. cit. p. 150.
52. Grice, H. Logic and conversation. In P.Cole & J.L. Morgan (Eds.), Syntax andsemantics: Speech acts. New York: AcademicPress.1975.
53. Festinger, L. A theory of cognitive dissonance. Stanford, CA: Stanford University Press.1957
54. Lau, I.Y-M., Chiu, C-y., & Hong, Y. Iknow what you know: Assumptions about
55. others' knowledge and their effects onmessage construction. Social Cognition, 19,587-600.2001.
56. Tichenor, P.J., Donohue, G.A. and Olien, C.N.. Mass Media Flow and Differential Growth in Knowledge, Public Opinion Quarterly 34: Colombia University Press.1970.
57. Dortier, J-F. Op.cit 7
58. Katz, E., & Lazarsfeld, P., Personal Influence, New York: The Free Press.1955.
59. Hare, B. From nonhuman to human mind: what changed and why. Current
60. Directions in Psychological Science. 16, 60-64. 2007.
61. De Villers .
62. Epley, N. & Waytz, A. Op.cit.
63. Herrmann, E., Call, J., Hernández-Lloreda, M.V., Hare, B., & Tomasello, M. (). Response to de Waal et al. Science, 319, 570-571.2008.
64. Epley, N. & Waytz, A. Op.cit.
65. وبتصرفنا هذا لا نختلف كثيرا عن تلك القبائل البدائية التي تؤنسن مجموعة من الظواهر الطبيعة، ومن ذلك بعض الشعوب الأصلية بأستراليا التي تصنف كل من الشمس والنار والماء والمعارك في نفس الفئة التي تصنف فيها النساء. فهي تنظر إلى تلك الموضوعات وبوصفها تنتمي إلى فئة الأشياء الخطيرة. ومن هنا ندرك أن قيمة الأشياء وأهميتها بالنسبة لنا هي التي تجعلنا نخلع عليها حالات ذهنية وعاطفية، وذلك على غرار ما تفعله الشعوب البدائية بموضوعات الطبيعة وذلك لصلتها الوثيقة بها.
Lakoff، George، ، Women، Fire، and Dangerous Things. What Categories

.Reveal about theMind، Chicago، The University of Chicago Press.1987
66. AI Goldman. Précis of Simulating Minds: The Philosophy, Psychology, and Neuroscience of Mindreading, Philo stud, Springer; p 432.2009.
67. Bertrand Russell, Problèmes de philosophie, Editions Payot, Paris. 1989.
68. Epley, N., Keysar, B., Van Boven, L., & Gilovich, T.. Perspective taking as egocentric anchoring and adjustment. Journal of Personality and Social Psychology, 87, 327-339. 2004.
69. Malebranche. De la recherche de la vérité. T1, Ed. Vrin. 1674.
70. Alvin, I, Goldman. Précis of simulating minds: the philosophy, psychology, and neuroscience of mindreading, Philos.sud, Springer. 144, 431-434. 2009.
71. Apperly. I.A., Beyond Simulation-Theory and Theory-Theory: Why social cognitive neuroscience should use its own concepts to study “Theory of Mind”. Cognition, 107, 266-283.2008.
72. Remy Debes; Which empathy? Limitation in the mirrored « understanding » of emotion.Syntese, 175, 219-239.2010.
73. Hisashi Nakao & Shoji Itakura . An Integrated view of empathy: Psychology, Philosophy, and Neuroscience. Integr Psych Behav, 43, 42-52.2010.

ومن الأمثلة التوضيحية حول انحياز الفرد نحو التمركز حول ذاته لمعرفة الآخر توهمه أن الموضوعات الشخصية

74. المهمة بالنسبة إليه والتي يعتبرها تحفا نادرة لا يجب التفريط فها هي مهمة حتى بالنسبة للآخرين الذين في اعتقاده ينافسوه على اقتنائها . بينما في الواقع الآخرون لا يأبهون بتلك الموضوعات، إذ لا حضور لها في مجال اهتمامهم. .

75. Annika Walin. Is egocentrism bias evidence for simulation theory? Synthese, 172-210-211.2008.
76. Derek W. Strijbos and Leon C. de Bruin. Making Folk Psychology Explicit The Relevance of Robert Brandom’s Philosophy for the Debate on Social Cognition, (forthcoming in Philosophia).2010.
77. Heider, F. The psychology of interpersonal relations. New York: John Wiley & Sons. 1958.
78. Heider, F. Social perception and phenomenal causality. Psychological Review, 51, 358–374.1944.
79. Fiske, S.T., & Taylor, S.E. Social cognition (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.1991
80. Hirschfeld, L. A. Do children have a theory of race? Cognition, Volume 54, Issue 2, February 1995, Pages 209-252.1995.

81. Derek W. Strijbos and Leon C. de Bruin.P. 12.Op.cit .
82. Meltzoff, A. N. The 'like me' framework for recognizing and becoming an intentional agent. Acta Psychologica, 124 26–43.2007.
83. Apperly. I.A., Beyond Simulation-Theory and Theory-Theory: Why social cognitive neuroscience should use its own concepts to study "Theory of Mind". Cognition, 107, 266-283. P277.2008
84. Candau, J. Anthropologie de la mémoire. Paris: Armand Colin.2005.
85. Apperly. I.A., Op.cit, P.281
86. Ames, D. R.. Inside the mind reader's toolkit: Projection and stereotyping in mental state inference. Journal of Personality and Social Psychology, 87, 340-353.2004.
87. Dimaggio, G., Lysaker, P. H., Carcione, A., Nicolò. G, & Semerari A. Know yourself and you shall know the other... to a certain extent: Multiple paths of influence of self-reflection on mindreading. Consciousness and Cognition 17, 778-789.2008.
88. Hugenberg, K., & Bodenhausen, G. V. Ambiguity in social categorization: The role of prejudice and facial affect in racial categorization. Psychological Science, 15, 342-345.2004.
89. Idson, L.C., & Mischel, W. The personality of familiar and significant people: The lay perceiver as a social-cognitive theorist. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 585–596.2001.
90. Karniol, R. Egocentrism versus protocentrism: The status of self insocial prediction. Psychological Review، 110، 564–580.2003.
91. Suler, J.R. The online disinhibition effect. CyberPsychology and Behavior, 7, 321-326.2004.
92. Tanis, M. Online Social Support Groups. In A. Joinson, K. Y. A. McKenna, T. Postmes & U. D. Reips (Eds.), Oxford Handbook of Internet Psychology (pp. 137-152). Oxford, UK: Oxford University Press.2007.
93. Tanis, M., & Postmes, T. Two faces of anonymity: Paradoxical effects of cues to identity in CMC. Computers in Human Behavior, 23, 955-970. 2007.
94. Barak, A., Boniel-Nissim, M., & Suler, J. Fostering empowerment in online support groups. Computers in Human Behavior, 24, 1867-1883.2008
95. Jean Baudrillard .Simulacres et Simulation, Galilée, 1981
96. Barak, A., & all. Op.cit P 1870
97. Christopherson, K. M. The positive and negative implications of anonymity in Internet socialinteractions: ''On the internet, nobody knows you're a

dog''. Computers in Human Behavior, 23, 3038–3056.2007.
98. Suler, J. R. The psychology of text relationships. In R. Kraus, J. Zack, & G. Stricker (Eds.), Onlinecounseling: A handbook for mental health professionals (pp. 19–50). San Diego, CA: Elsevier.2004.
99. Barak, A., & all. Op.cit P 1871
100. Taylor, J., & MacDonald, J. The effects of asynchronous computer-mediated group interaction on groupprocesses. Social Science Computer Review, 20, 260–274.2002.
101. Turkle, S. Whither psychoanalysis in computer culture? Psychoanalytic Psychology, 21, 16–30.2004.
102. Barak, A., & all. Op.cit P 1871
103. Cummins, D.D. How the social environment shaped the evolution of mind. Synthese, 122, 3-28.2000.
104. Barak, A., & all. Op.cit P 1872
105. Galegher, J., Sproull, L., & Keisler, S. Legitimacy, authority, and community in electronic supportgroups. Written Communication, 15, 493–530.1998.
106. Barak, A., & all. Op.cit P 1871
107. Synder, M. Op.cit. p 527
108. Barak، A.، لله all. Op.cit P -18721873
109. هشام خباش. نظرة إلى الطفولة من خلال مد الجسور بين المعرفية التعددية وعلوم التربية، مجلة الطفولة العربية، العدد 32، المجلد 8، 2007.93-89
110. Pennebaker, J. W., & Seagal, J. D. Forming a story: The health benefits of narrative. Journal of ClinicalPsychology, 55, 1243–1254.1999.
111. Esterling, B. A., L'Abate, L., Murray, E. J., & Pennebaker, J. W. Empirical foundations for writing inprevention andpsychotherapy: Mental and physical health outcomes. Clinical Psychology Review, 19, 79–96.1999.
112. Hoybye, M. T., Johansen, C., & Tjornhoj-Thomsen, T. Online interaction: Effects of storytelling in anInternet breast cancer support group. Psycho-Oncology, 14, 211–220.2005.
113. Braithwaite, D. O., Waldron, V. R., & Finn, J. Communication of social support in computer-mediatedgroups for people with disabilities. Health Communication, 11, 123–151.1999.
114. Barak, A., & all. Op.cit P -18741875
115. Cummings, J. N., Sproull, L., & Kiesler, S. B. Beyond hearing: Where the real-world and online supportmeet. Group Dynamics, 6, 78–88.2002.

116. Grice, H.. Op.cit. P 35..
117. Radin, P. ‘‘To me, it’s my life”: Medical communication, trust, and activism in cyberspace. Social Scienceand Medicine, 62, 591–601.2006.
118. Tanis, M. Online social support groups. In A. Joinson, K. McKenna, T. Postmes, & U. D. Reips (Eds.),The Oxford handbook of internet psychology (pp. 139–154). New York: Oxford University Press.2007
119. Barak, A., & all. Op.cit P.1875.
120. Bakardjieva, M. Virtual togetherness: An everyday-life perspective. Media, Culture andSociety, 25,291–313.2003
121. Worotynec, Z. S. The good, the bad and the ugly: Listserv as support. CyberPsychology and Behavior, 3,797–810.2000.
122. Hoybye, M. T., Johansen, C., & Tjornhoj-Thomsen, T. Online interaction: Effects of storytelling in anInternet breast cancer support group. Psycho-Oncology, 14, 211–220.2005.
123. Braithwaite, D. O., Waldron, V. R., & Finn, J. Communication of social support in computer-mediatedgroups for people with disabilities. Health Communication, 11, 123–151.1999.
124. Radin, P. Op.cit. p592.
125. Coulson, N. S., & Knibb, R. C. Coping with food allergy: Exploring the role of the online support group.CyberPsychology and Behavior, 10, 145–148.2007.
126. Weis, R., Stamm, K., Smith, C., Nilan, M., Clark, F., Weis, J., & Kennedy, K. ().Communities of care andcaring: The case of MSWatch com. Journal of Health Psychology, 8, 135–148.2003
127. Bunde, M., Suls, J., Martin, R., & Barnett, K. Online hysterectomy support: Characteristics of websiteexperiences.CyberPsychology and Behavior, 10, 80–85.2007.
128. Braithwaite, D. O., Waldron, V. R., & Finn, J. Op.cit.P 124,
129. Hoybye, M. T., Johansen, C., & Tjornhoj-Thomsen, T. Opcitp 211.2005.
130. Hwang, K. O., Farheen, K., Johnson, C. W., Thomas, E. J., Barnes, A. S., & Bernstam, E. V. Quality ofweight loss advice on Internet forums. American Journal of Medicine, 120, 604–609.2007.
131. Coulson, N. S., & Knibb, R. C. Op.cit. P. 146.2007.
132. Barak, A., & all. Op.cit P.1875
133. نتوقف عند حالة تونس ومصر كيف أن الإحساس بالتضامن والتآزر مكن مدوني المواقع الاجتماعية من نقل المواجهة من العالم الافتراضي إلى عالم الواقعي، متجاوزين الإحساس بالخوف من السلطة

المؤسساتية القائمة.

134. Sharf, B. F. Communicating breast cancer on-line: Support and empowerment on the Internet. Womenand Health, 26, 65–84.1997.

135. Sharf, B. F. Communicating breast cancer on-line: Support and empowerment on the Internet. Womenand Health, 26, 65–84. 1997.

136. حول المعطيات الميدانية نذكر ما يلي:

دراسة حول مرضى سرطان الثدي

Hoybye, M. T., Johansen, C., & Tjornhoj-Thomsen, T. Online interaction: Effects of storytelling in anInternet breast cancer support group. Psycho-Oncology, 14, 211–220. 2005

دراسة حول سرطان البروستات.

Seale, C. F. Portrayals of treatment decision-making on popular breast and prostate cancer web sites.European Journal of Cancer Care, 14, 171–174. 2005.

دراسة حول والنساء عندما يبلغن سن اليأس

Bresnahan, M. J., & Murray-Johnson, L.. The healing Web. Health Care for Women International, 23, 398–407. 2002.

137. Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, & Rizzolatti, G. Action recognition in the premotor cortex. Brain, 119, 593-609. 1996.

138. Rizzolatti, G., Fadiga, L., Matelli, M., Bettinardi, V., Paulesu, E., Perani, D., &Fazio F., Localization of grasp representations in humans by PET: 1. Observation versus execution, Experimental Brain Research, 111 (2), 246-252. 1996.

139. Rizzolatti G, Fogassi L, Gallese V. Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. Nature Rev Neurosci 2:661–670. 2001.

140. Blakemore S-J, Winston, J, Frith, U. Social Cognitive Neuroscience: where are we heading? Trends in Cognitive Science 8, 216-222. 2004

141. Brass, M., Bekkering, H., & Prinz, W. Movement observation affects movement execution in a simple response task. Acta Psychologica 106, 3-22. 2001.

142. Buccino G, Binkofski F, Fink GR, Fadiga L, Fogassi L, Gallese V, Seitz RJ, Zilles K, Rizzolatti G, Freund HJ. Action observation activates premotor and parietal areas in a somatotopic manner: an fMRI study. Eur J Neurosci. 13(2):400-4. 2001.

143. Singer, T.,Seymour B., O'Doherty, J. P., Stephan, K. E., Dolan, R. J., & Frith, C. Empathy for pain involves the affective but not sensory component of pain, Science, 303, 1157-1162, 2004.
144. De Vignemont, F. Drawing the boundarybetweenlowlevel and high-level, Philos Stud, Springer, n° 144, p. 458. 2009.
145. Fodor, J. A. Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1983.
146. Adolphs, R., Tranel, D., & Damasio, H., "Emotion recognition from faces and prosody following temporal lobectomy." Neuropsychology 15: 396-404. 2001.
147. Cosmides, L. & Tooby, J. Social exchange: The evolutionary design of a neurocognitive system. In The New Cognitive Neurosciences, III (Michael S. Gazzaniga, Ed.). Cambridge, MA: MIT press. 2004.
148. Beer, J. S., & Ochsner, K. N. Social cognition: A multi level of analysis. , Brain Researches 1 0 7 9, 98-105. 2006.
149. Amodio، D.، Frith، C.D.، Meeting of minds: the role of themedial frontal cortex in social cognition, Nat. Rev., Neurosci. V 7,268-276. . 2006
150. Frith, U., Frith, C.D.,(). Development and neurophysiology ofmentalizing. Philos. Trans. R. Soc. London, Ser. B Biol. Sci. 358(1431), 459–473. 2003.
151. Lee, T. M., Liu, H. L., Tan, L. H., Chan, C. C., Mahankali, S., Feng, C. M., Hou J, Fox PT, &Gao JH . Lie detection by functional magnetic resonance imaging. Human Brain Mapping, 15, 157–164. 2002.
152. Morris JS, Frith CD, Perrett DI, Rowland D, Young AW,Calder AJ, Dolan RJ. A differential neural response in the human amygdala to fearful and happy facial expressions.Nature 383:812-815. 1996
153. Breiter HC, Etcoff NL, Whalen PJ, Kennedy WA, Rauch SL, Buckner RL, et al: Response and habituation of the human amygdala during visual processing of facial expression. Neuron 17:875– 887. 1996
154. Canli T, Sivers H, Whitfield SL, Gotlib IH, Gabrieli JD. Amygdala response to happy faces. as a function of extraversion. Science 296: 2191. 2002.
155. Winston,J.S., Strange,B.A. , O'Doherty, J., & Dolan, R.J. Automatic and intentional brain responses during evaluation of trustworthiness of faces. Nat.Neurosci., 5, 277-283. 2002.
156. Greene, J.D., Sommerville, R.B., Nystrom, L.E., Darley, J.M., & Cohen, J.D.. An fMRI investigation of emotional engagement in moral Judgment.

Science, Vol. 293, Sept. 14, 2001, 2105-2108. 2001

157. Anderson SW, Bechara A, Damasio H, Tranel D, Damasio AR. Impairment of social and moral behavior related to early damage in the human prefrontal cortex. Nature Neuroscience: 2; 1032–1037. 1999

مفهوم الطفولة عند روسو: من التربية إلى علم التربية

أ.خاليد الخطاط

باحث في الفلسفة والتربية - المغرب

khettat.insp@gmail.com

مفهوم الطفولة عند روسو: من التربية إلى علم التربية

أ.خاليد الخطاط

باحث في الفلسفة والتربية-المغرب

من هو الطفل؟ فيم تنفعنا معرفة الطفولة؟ وهل يمكن أن ننظر إلى الطفل على أنه راشد؟ أسئلة تبدو غريبة. لم يطرحها الذهن البشري بشكل جلي وواضح حين نظر إلى الكائنات الحية على أنها متمتعة بالثبات. أفراد النوع الواحد متماثلين لا فرق بينهم، مادام التفكير فيهم لا يتم إلا وهم في حالة النضج والاكتمال. فبالرغم من أن كل فرد من أفراد النوع قطع مسارا تطوريا، فإننا لا نعير هذا الأخير أي اهتمام بقدر ما نبقى منشغلين بالأفراد وقد تأتى لهم النضج والرشد. وإذا ما نظرنا إلى الطفولة على أنها جزء رئيس من هذا المسار صار السؤال عنها أمرا جديرا بالبحث.

إن التطور الذي طال العلوم الطبيعية، والتداعيات التي خلفتها النظرية التطورية قاد الإنسانية إلى إعادة النظر في السؤال المطروح، بل صارت تستشعر حدته وأهميته. كيف لا والإنسانية تقف مندهشة من عدم الانتباه إلى أهمية مرحلة الطفولة لقرون طويلة. مرحلة تهم النوع الإنساني الذي يتربع على سلم وهرم الحيوانية.

من في عالمنا الأكثر ضعفا والأكثر شكرا لمن يحيطون به؟ من حاجاته إلا الرحمة والحب لا تنقطع؟ من هو هذا الكائن غير الطفل. لماذا أرادت الطبيعة للإنسان أن يكون "له مكانه المحدد في ترتيب الموجودات، والطفولة لها مكانها المحدد في ترتيب البشرية. ألا يجب أن نعتبر الرجل في الرجل وأن نعتبر الطفل في الطفل."[1] ؟ لماذا حمت الطبيعة هذه المرحلة المؤقتة أن حفتها برعاية غريزة الأمومة؟ إننا لا نستطيع الإجابة عن هذه الأسئلة إلا إذا ما اعترفنا أن الطفولة نافعة للفرد كما هي كذلك بالنسبة للنوع الإنساني.

لقد ظل الطفل يستمد صورته من الراشد، إنه راشد صغير. وما كان لهذه الصورة أن تتغير إلا بظهور مجال معرفي يتخذ من الطفل موضوعا للدراسة السيكولوجية. حيث يتم الكشف عن طبيعة بنيته النفسية وقدراته العقلية. فإلى حدود بدايات القرن الثامن عشر، لم يكن لسيكولوجيا الطفل وجود. والكتابات التي همت موضوع الطفل كانت تربوية

صرفة تتخذ من التوجيه غاية لها. في هذا الإطاريرى كلاباريدClaparède أن الكتابات الفلسفية كانت مدعوة لدراسة طبيعة الطفل بحكم انشغالها بأسئلة نظرية المعرفة [2]: أهناك أفكار فطرية؟ أم أن الطفل يأتي إلى العالم وذهنه صفحة بيضاء؟ هل التجربة هي الكفيلة باكتساب الأفكار؟ وهذه الأسئلة من جملة ما تطرق له جون لوك John Locke سنة 1693 في مقالته المعنونة بـ»أفكار في التربية "Pensées sur l'éducation فانشغاله بالطفل وطبيعته لم يسفر عن نتائج إيجابية تخص سيكولوجيا الطفل ولا نموه المعرفي.

بدون شك أنه في نهاية القرن التاسع عشر تحت هيمنة سلطة الأفكار الداروينية استشعرت الحاجة لإعادة النظر في إشكال الطفولة . ويبقى جون فيسك John Fiske من الذين اهتموا بهذا الموضوع، حيث كتب مقالة في الموضوع تحت عنوان:The meaning of infancy [3](la signification de l'enfance) وقف فيها على الدور الذي تلعبه الطفولة في تطور الإنسان . وأكد كارل كروسKarl Groos سنة 1896 على أهمية اللعب في نمو الحيوانات واقترح أن تعتبر الطفولة كمرحلة تتيح للفرد إمكانية إنماء قدراته التي يحتاجها في كبره. ومع ذلك يبقى جان جاك روسو رائد علم الطفل. عندما جعل معرفة الطفل وعالمه الخاص شرطا للتربية. وهو المبدأ الذي لم تخرج عنه كل الأبحاث والدراسات اللاحقة على روسو وإلى حدود الفترة المعاصرة. فكيف استطاع روسو أن يجعل من فكره في الطفولة لحظة فارقة .

يؤكد روسو على أن موضوع الطفولة لم ينل حظه الكافي من الاهتمام. فعلى "كثرة تلك الكتب ... نجد أشد الفنون جميعها منفعة للناس، ألا وهو فن تكوين الرجال، لم يزل رهين الاهمال. وحتى بعد أن كتب لوك كتابه في الموضوع، تركت المسألة فلم يمسسها أحد تقريبا."[4].

لقد كان انشغال روسو بسؤال الطفولة واضحا. ففي مستهل مؤلفه «إميل» يقول روسو منبها على الجهل الذي يلف الطفولة:» إننا لا نعرف شيئا عن الطفولة. ولضلال أفكارنا عنها نزداد بالمضي في أمرها ضلالا على ضلال. وأحكم الكتاب يوجهون إلى ما ينبغي للرجل أن يعرفه، من غير اعتبار لما يستطيع الطفل أن يتعلمه. ذلك أنهم ينشدون الرجل دائما في الطفل، من غير أن يراعوا ماذا يكون الطفل فعلا قبل أن يغدو رجلا.»[5] إن معرفة ما يكون عليه الطفل يعتبر أمرا أساسيا عليه ترتسم معالم التربية التي ستأخذ بعين الاعتبار الفهم الذي نمنحه للطفولة. إن هذا المعطى يسمح لنا بالتيقن من أن

المنظومة التربوية لدى جان جاك روسو تستند على فهم ما للطفولة منه تمتح مبادئها وقواعدها وأفعالها. فروسو نفسه يرى على أن الموقف الذي نتخذه من الطفولة يعود إلى ما نحمله عنها من تصورات وأحكام. وهذا هو ما يشكل أولى الأمور التي ينبغي للمربي الانتباه إليها.

أليس كل معنى معطى للتربية يعود إلى الدلالة الإيجابية أو السلبية التي تلحق بالطفولة؟ إن روسو اتخذ لنفسه موقفا إيجابيا من الطفولة عندما قال: « وإن من يضيق بفترة الطفولة لا يدرك أن النوع البشري كان حريا أن يهلك لو لم يبدأ الإنسان طفلا... فنحن نولد ضعافا، في حاجة إلى القوة، ونولد مجردين من كل شيء، في حاجة إلى العون. ونولد حمقى، في حاجة إلى التمييز. وكل ما يعوزنا حين مولدنا، ونفتقر إليه في كبرنا، تؤتينا إياه التربية.»[6].

إن هذه الملاحظة البالغة الأهمية أطلقت العنان للثورة التربوية التي أحدثها كتاب «إميل» في عالم التربية ،لأنه أثار على الفور سؤال الطفولة الذي لا محيد عن طرحه في المجال التربوي. إن الطفولة تكتسي قيمة أكبر في الفكر التربوي لدى روسو. إنها شرط وجود النوع الإنساني بأكمله الذي سيكون معرضا للهلاك إن لو لم يبدأ الإنسان طفلا. فالطفولة بمقتضى ذلك هي نافعة وصالحة للنوع البشري. ففيم يتمظهر نفعها إذن؟ وإذا كانت نافعة فهل هذا يعني أنها خالية من النقص والعيب، وأنها خير عوض أن تكون شرا ضروريا؟.

يقدم لنا روسو إجابات وتعليلات متميزة، من خلال صياغة افتراضات يفضي تحليلها إلى الإقرار بقيمة الطفولة كمرحلة مفصلية في حياة الكائن الإنساني. «فمن ولد قاهرا قويا، لن تجديه قامته وقوته إلى أن يتعلم كيف يفيد منها، بل تكونان مصدر ضرر له بما تمنعان غيره من التفكير في مد يد العون إليه، وإذ يتركونه لشأنه يموت صبرا قبل أن يفطن إلى حاجاته.»[7] قول يبدو للوهلة الأولى أنه متناقض: فكيف أن الإنسان الذي يولد قويا يموت لأنه بقي دون رعاية، أليس القوي في غنى عن كل رعاية خارجية؟ لنقف على مقصد روسو في هذا القول مسترشدين بالافتراض[8] التالي:»لنفترض أن طفلا كانت له منذ ولادته بنية وقوة إنسان مكتمل. هذا الإنسان الطفل سيكون مكتملا لكنه غبي وآلي ، إنه كالتمثال الساكن، لا إحساس فيه تقريبا، لا يبصر ولا يفهم شيئا...هذا الإنسان المتشكل في لحظة ما لا يمكنه البتة الوقوف على رجليه لأنه في حاجة إلى وقت ليتعلم كيف يحصل على توازنه...إنه يحس بانزعاج تجاه حاجات هو لا يعرفها.»[9].

يميز روسو هاهنا بين مظهرين هما: البنية والوظيفة. فهو لا يحصر المسألة في امتلاك أعضاء، وإنما يتعداها إلى قدرة هذه الأعضاء على أداء وظيفتها التي تمكن الإنسان من خدمة نفسه والآخرين. فكلما نمت وتطورت هذه الأعضاء، كان المطلوب منها أداء دورها بشكل أفضل وأكثر دقة. فالوظيفة شرط تكون وتطور البنية العضوية للإنسان. إنهما مظهران لا ينفصلان. فروسو يشترط – كما هو الأمر مع البيولوجيين المعاصرين – الاستثارة والتمرين المستمر للأعضاء المراد تنميتها. فالطبيعة أرادت ذلك، والمرحلة التي خصصتها لبلوغ مقصدها هذا هي مرحة الطفولة. يقول روسو: «راقبوا الطبيعة وانظروا كيف تبين لكم السبيل. فإنها تعمل على تمريس الأطفال بالأحداث والأشياء... هذه سنة الطبيعة. فلماذا نخرج عليها؟»[10] لذلك وجب علينا احترام الطفولة[11] وترك الحرية لها في الحركة، لأن الأطفال يحتاجون إلى "أن يقفزوا ويجروا ويصيحوا كما راق لهم ذلك. إن جميع حركاتهم، إنما هي في الواقع احتياجات بدنهم وتكوينهم الذي يريد أن يتقوى بالنشاط والرياضة."[12]. إن روسو لا يريد منا أن نحل محل الطبيعة لأن من شأن ذلك أن يعوق بلوغ غاياتها.

يقر روسو في مؤلفه "إميل" أن الطفل ينمو نموا طبيعيا تبعا لمراحل محددة ومضبوطة وثابتة. سنتها الطبيعة وفق قانونها العام. وهذا النمو يطال الجانب الفيزيقي والجانب العقلي والجانب الوجداني. ويتم بشكل متواز فـ «مع نمو قوة (الأطفال) تنمو معرفتهم بحيث يكونون قادرين على استخدام قواهم وتوجيهها. وبهذا تبدأ بصورة دقيقة حياة الفرد. إذ يبدأ عندئذ وعيه بذاته."[13] وعليه فالتربية عليها أن تتوافق وتحترم المسير الطبيعي لنمو الطفل، إن هي أرادت لنفسها احترام السنة الطبيعية التي يدعونا روسو لملاحظتها والاقتداء بها.

يؤكد روسو على أنه لا ينبغي النظر إلى الطفل على أنه كائن ناقص التكوين، بل هو يعيش في حالة تكيف مع ظروفه الخاصة. ولذلك كان نشاطه العقلي متوافقا مع حاجاته. هذا التناغم الوظيفي الذي يحكم سيكولوجية الطفل، ينجم عنه أن الوظيفة الجديدة لا تظهر لدى الطفل إلا إذا استدعتها حاجة ضرورية للطفل.[14] ما يجعله حرا مكتفيا بما لديه من قوة وقدرات. وهذا المبدأ الذي أقرته الطبيعة بات مفروضا على المربي احترامه في علاقته بالطفل حتى لا يتحول الإفراط في توفير ما ينقصه من قوة وسيلة للتسلط. يقول روسو:" ولا تضف إلى ما ينقص (الطفل) من قوة إلا بمقدار ما يحتاج إليه بالضبط كي يغدو حرا لا متسلطا."[15] ولكون الطفل كائنا حرا بموجب طبيعته، فهو ليس في حاجة لتأكيد شعوره بالحرية عن طريق الأعمال الطائشة. وما علينا إلا أن نتركه لوحده

حرا طليقا. ونلاحظ طريقة عمله ولننظر ماذا سيعمل من غير أن نقول له شيئا. حينها سندرك أنه بارع مرن الحركة لا يبتغى من وراء فعله إلا غاية يقدر عليها[16]. إنه يعرف بخبرته « حدود تلك القدرة. ويعرف كيف يلائم بين أغراضه وقدرته ولذا قلما يجانب التوفيق في أعماله.»[17].

لا يلائم منطق الواجب الطفولة أبدا. ولذا فإن روسو يرى أنه من العبث والسابق لأوانه أن نطلب من الطفل الإتيان بأفعال تتطلب امتلاك ملكات وانفعالات لم يمتلكها بعد، ولم تؤهله الطبيعة لها. فالطفولة لها "أساليبها في النظر والتفكير والإحساس، لا يمكن الاستعاضة عنها. فمن الخرف والعنت أن نحاول استبدالها بوسائلنا."[18].لأن هذا الاستبدال ينذر بخرق قاعدة أساسية نادى بها روسو: «عاملوا التلميذ بما يوافق عمره. وضعوه أولا في مكانه الطبيعي، ولا تحاولوا اخراجه منه، ولا تسمحوا له بالخروج منه.»[19]

يعتبر روسو أن التعامل مع الأطفال بمنطق التعاليم والأوامر الأخلاقية المستوحاة من مجتمع الراشدين، سيكون عديم الجدوى والنفع، لأنها خارجة وغريبة عن منظومته القيمية التي يتمثلها والتي تتوافق مع مرحلته العمرية. ف «منطق الواجب لا يلائم سن (الأطفال). وكل ما هناك أن الخوف من العقاب والأمل في الصفح. والمفاجأة، والعجز عن الإجابة، كل ذلك ينتزع منهم الاعترافات المطلوبة. فيظن المرء أنه أقنعهم، مع أنه ضايقهم، وأخافهم."[20]. وعليه فكل محاولة لاقناع الأطفال بواجب الطاعة تكون مقرونا بالقوة والوعيد أو التزلف والوعد تجعلهم إما منقادين بالطمع والمنفعة أو مجبرين على الطاعة بالضغط والجبر. وتكون استجابتهم عبارة عن تصنع الاقتناع . ف«هم في الحقيقة يرون أن الطاعة أجدى عليهم، وأن العصيان أضر بهم.»[21].

إن الطفولة من منظور روسو لا تقبل التعامل بمنطق الواجب وحسب، بل لا تكون قادرة على تعقل الأفعال والأشياء كما هو الحال مع الراشدين. ويرجع ذلك لسبب بسيط يكمن في أن الطفل ليس في حاجة إلى هذا التعقل أصلا. فهو لا يليق والأسلوب الذي يستطيع به الطفل إشباع حاجاته. إنه تكبيل لحريته في توظيف ملكاته وقواه[22]. وفضلا عن ذلك يعتبر روسو أن المشاكل التي تصادف الطفل لا تستلزم بالضرورة حلولا عقلية[23]. فلكي يعرف الطفل الصغير أن عضوا من أعضائه أنه جزء منه لا يحتاج إلى تفكير، إذ يكفي مثلا أن تهتز قدمه فوقه ويتحسس هذا الاهتزاز حتى يرتسم في ذهنه الاحساس بانتماء هذا العضو لجسمه وامتلاكه له دون أي برهان عقلي.

يعي روسو جيدا أن النمو العقلي للطفل يتطلب وقتا ليس بالهين، لا ينبغي لنا أن نلهث وراء تقليصه وألا نسرع في الحكم على حالات أطفالنا العقلية. فروسو يوجه لنا دعوة صريحة مفادها .» دعوا الحالات الخارقة تثبت نفسها بنفسها، وتفحصوا جيدا خصائصها قبل أن تتخذوا لها مناهج خاصة غير المناهج المتبعة في تربية الأطفال العاديين. وامنح الطبيعة الفرصة كي تعمل عملها بهدوء تام، ولا تفسدها بتدخلك المتسرع.»[24].

إن روسو يرفض التضرع بضياع الوقت وهدره، بل يجعل من تدخلنا المتسرع هدرا حقيقيا للوقت. ويركز صاحب مؤلف إميل على ضرورة فهم الكيفية التي تنمو بها ملكات التفكير. ولذلك كانت قاعدة هدر الوقت عوض ربحه قاعدة ذهبية في تصوره للتربية السلبية. وهذا الأمر ينطبق على نمو الأهواء والانفعالات أيضا. فروسو يرى أنه «من الخير أن تنمو الأهواء والانفعالات نموا بطيئا بحيث يعد بعضها للبعض الآخر، وتنتظم فيما بينها بمجرد تولدها».[25]

يرى روسو أنه من الضروري أن تنطلق تربية هذه الملكات من ما هو محسوس وملموس. فمعارف الأطفال مجالها الحواس: الطفل لا يفكر إلا بطريقة ملموسة ولا يستطيع أن يرتمي بفكره في المستقبل المجرد، لأن عالمه المدرك هو عالم الحاضر الحسي. ولما كانت الحساسية شرطا لتنمية الذكاء في الأطفال، كان الانطلاق من تنمية حواس الطفل شرطا لذلك. وعليه ففي مرحلة الطفولة «لا تكون لدى الطفل إلا أفكار جوفاء مشوشة.»[26] فالأطفال من منظور روسو يحسنون التفكير في أمور محدودة جدا تلك التي تتصل بإحساساتهم واهتماماتهم الفعلية الآنية[27]. إن الارتباط الوثيق بين مرحلة الطفولة وهيمنة الإحساس عليها دفع روسو لاطلاق قولته الشهيرة:» الطفولة هي نعاس العقل» . فهل هذا الزعم يقصد أن الأطفال لا تفكير لديهم على الاطلاق؟

لا ينفي روسو التفكير عن الأطفال، بل يعتبر أن عقل الطفل لم يهيأ بعد ليباشر عملية التعلم بشكل سهل. فالسهولة دليل على انتفاء التعلم. فعقل الطفل مصقول لامع كالمرآة، عليه ينعكس ما يتم التقاطه، كما تنعكس الصور على المرآة. فالغوص في أعماق ما يتم التقاطه من لدن الطفل أمر مستحيل. فما يتذكره[28] الطفل هو في الحقيقة لا يبرح دائرة الألفاظ وعند ترديدها لا يفقه معناها[29].

إن هذا التحليل الذي يقدمه لنا روسو بخصوص وضع الملكات العقلية والانفعالية في مرحلة الطفولة يسمح لنا بالحكم عليه أنه تحليل وظيفي. فكل مرحلة عمرية تتحدد قيمة الملكات فيها بالحاجة إلى وظيفتها. وظيفة لا يطلق لها العنان إلا في لحظة محددة

بالضبط. إن هذا الحدس العميق قاد روسو إلى بناء تصور خصب عن الطفولة معه تأسست المنظومة التربوية لدى روسو على صخرة صلبة اتخذ منها منطلقا لتوجيه نقده للتصورات التقليدية بشأن الطفولة.

يعلن روسو أن الطفل كان دائما كائنا كاملا. لا بالمعنى الذي نرى به الرجل في الطفل، وإنما بالدلالة التي تفيد أن الطفولة بما هي مرحلة متميزة عن المراحل النمائية الأخرى للإنسان، تتمتع بخاصية السير الطبيعي نحو الاكتمال بالشكل الذي يجعل درجة نضجها موافقة لها[30]. فنحن دائما نتكلم ونبصر الإنسان وقد صار راشدا، لكن لا نعتبر الطفل وقد تمت له النضج الموافق لمرحلة طفولته. إن روسو يدعونا لنرى الطفل في الطفل لا في الرجل.

إن التصور الذي يمنحه روسو على الطفولة يجعل من الطفل كائنا نوعيا، له خصائص تميز مرحلته عن باقي أطوار النمو الإنساني. فالخلط الذي يلف الأحكام والمواقف التقليدية الجاعلة من الطفل راشدا صغيرا، إنما تعزى إلى غياب تمييز دقيق انتبه إليه روسو: «إن المبدأ الذي يحكم نشاط الطفل هو نفسه الذي يحكم نظيره لدىالرجل، لكن ميكانيزمات هذا النشاط وطبيعة الحاجات والاهتمامات هي التي تختلف بينهما»[31]. إذن لكل من الطفل والرجل هوية وظيفية، التشابه الحاصل بينهما من جهة المبدأ هو الذي يوقعنا في الحكم الخاطئ ويجعلنا نماثل بين الطفل والراشد.

فيما سبق ذكره، يتكلم روسو عن طفل واحد متخيل هو إميل، إلا أن هذا لا يعني نفيا للاختلافات بين الأفراد فيما يخص خصائصهم الفيزيقية والنفسية[32]. فإذا ما اعتبرنا تفاوت درجات الذكاء بين الأفراد، فـ«سنجد أن الواحد منهم يتفوق في نوع من العمل على زملائه، ويختلف في نوع آخر من العمل عن هؤلاء الزملاء.»[33] وإذا كان الاختلاف حاصلا فيما يخص ما هو عقلي، فإن المبدأ نفسه قائم فيما يهم طبائع الأفراد وأمزجتهم، وهو ما «يجعل المواعظ غير ذات أثر أنها تلقى على كلفة الناس من غير تدبر لاختلاف طبائعهم. (ولذلك) كيف يمكن أن تلائم الموعظة الواحدة صنوف السامعين على اختلاف أفهامهم وأمزجتهم وأعمارهم وأجناسهم وآرائهم... لا أعتقد أن هناك اثنين تصلح لهما موعظة واحدة من جميع الوجوه وانفعالاتنا متغيرة. حتى لا يكاد يوجد يومان في حياة الفرد الواحد يتشابه فيهما تأثير خطبة واحدة عليه."[34]وهذه القضية نجد التنبيه عليها قائما عند جون لوك. ففي مؤلفه «أفكار في التربية» دعا إلى ضرورة الانتباه إلى اختلاف أمزجة الأطفال. كتوجيه مفيد للآباء والمربين في تربيتهم للأطفال.[35]

إن تصور روسو للطفولة ذا قيمة كبيرة، فهو يقدم لنا إجابات عن مرحلة الطفولة بما هي مرحلة مشتركة بين الأطفال. خصائصها متحققة في كل الأفراد الذين يندرجون تحتها. فحتى وإن أقر روسو بوجود اختلافات بين الأطفال إلا أنه عند كلامه عن الطفولة يبحث في ما هو ثابت ومشترك . فالطفولة هي الطفولة بعينها في جميع أحوالها، كما أن «الإنسان هو الإنسان بعينه في جميع الأحوال... فالاحتياجات الطبيعية واحدة لدى الجميع. ووسائل كفايتها يجب أن تكون متساوية لدى الجميع.»[36] ولذلك وجب أن تكون تربية الطفل من حيث هو، لا تربية طفل من حيث ليس هو. ووجب البحث عن الطفل في الطفل.

الواضح إذن أن الطفولة نافعة بموجب ما حددته لها الطبيعة من وظيفة. وما علينا إلا أن نخصها باعتبار خاص معه يسلب النقص والعجز عن الطفل. فهو ليس في حاجة إلى تجاوز نقص من صنيعة الراشد الذي يريد أن يصنع منه إنسانا وفق نموذجه الخاص. إن الطفل في حاجة إلى أن يعيش طفولته وحياته الخاصة متمتعا بحقه في العيش السعيد.

يتمثل أعظم ما قدمه روسو للتربية في عبقرية الكشف عن طبيعة الطفل المفارقة لما هو معهود ومألوف في عصره وفي العصور التي سبقته. إذ يرفض المبدأ التربوي الذي ينظر إلى الطفل بوصفه راشدا صغيرا، وهو بذلك يرى أن الطفل صغير الراشد. فطبيعته مفارقة لطبيعة الراشد نوعيا. فالطفل يختلف في مستوى قدرته على الإدراك والنظر والتحليل والحكم اختلافا نوعيا. فالطفل لا يمتلك التفتح الذهني الذي يمكنه من فهم العالم على المنوال الذي يدركه الراشدون. ومن هذا المنطلق ينادي روسو بأهمية معرفة طبيعة الطفل على نحو ما تفرضه هذه الطبيعة من خصوصية مفارقة لطبيعة الراشدين.

هكذا، احتل الطفل موقع المركز في المنظور التربوي لدى روسو، فطبيعته صارت تشكل نبراسا ومنطلقا للتربية وتصوراتها. ما اعتبر ثورة تربوية قلبت المواقع والتصورات واستحق بفضلها روسو لقب كوبرنيك[37] عالم التربية. فلأول مرة معه نصادف في الأدبيات الفلسفية والعلمية والتربوية محاولة لتوصيف المراحل النمائية التي يمر منها الطفل. ولأول مرة نلاحظ انشغال فيلسوف بالكشف عن الطريق الذي تسلكه الطبيعة في تنمية الطفل فكريا وعضويا وأخلاقيا.

إن روسو مقتنع أن فن التربية يستلزم علما يسبق كل أفعالها. قناعة تنبع من كون المجال

التطبيقي للتربية غير قادر على إمدادنا بالتصورات النظرية التي تبقى مخصوصة بمجال النظر. وهو ما حصل مع فلسفة روسو التي طرقت باب الطفولة، وجعلت منها إشكالا نظريا.[38]فمؤلف إميل ينص على أنه لا يمكن لأي مربي أن يطور أساليبه التربوية دون أن يكون له فهم للطفولة وطبيعتها وأحوالها. لذلك جاءت دعوة روسو الشهيرة القاضية بضرورة حسن معرفة الطفولة.» ابدأ إذن بإحسان دراسة تلاميذك. فأنت يقينا لا تعرفهم اطلاقا.»[39] ويؤكد على أهمية وفرادة موضوع الطفولة. ويقر أن إصابة غايته قد لا تكلل بالنجاح. وقد تلفها بعض الأخطاء المنهجية أو المضمونية، لكنه يبقى مصرا على أنه استطاع أن ينتبه للموضوع الذي ينبغي الانتباه إليه. لذلك قال: «وإلى هذه الدراسة وجهت أكثر عنايتي. فلئن ثبت أن منهجي متخبط غير قويم، فلن تنفك ملاحظاتي ذات نفع وعناء. وقد أخطئ كثيرا فيما ينبغي أن يكون ويصنع، ولكن أخالني أحسنت تصور المادة التي ينصب عليها العمل والصنع...فإن أنت قرأت هذا الكتاب بهذه النية، فلا أظنك تعدم من وراء قراءته شيئا من الجدوى.»[40]

يمكننا أن نعتبر روسو أول من قعد لطريقة التعامل مع موضوع التربية «الطفل L'enfant" معه خرج الطفل من دائرة التأمل الميتافيزيقي إلى دائرة الملاحظةالعلمية. فروسو اقتنع بأن التربية كمجال عملي عليها أن تستمد وتستنبط مبادئها وقوانينها انطلاقا من الملاحظة[41]. فإقراره بالجهل الذي يطال الطفولة الذي ردده روسو كثيرا في مؤلف «إميل» لا ينبغي أن نفهم منه أن الطفل غاب عن اهتمام الفلاسفة والمفكرين، وإنما يتمثل قصده في كون أن كل ما توصلت إليه الإنسانية بشأن الطفل والطفولة كان مفتقرا للمنهج[42] ولم يتخذ من الملاحظة[43] والقياس أساسا له.

الهوامش:

(1) جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، ترجمة نظمي لوقا، تقديم أحمد زكي محمد، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة، (د.ت)، ، ص.82.

(2) "لقد كان الفلاسفة مدعوين للاهتمام بطبيعة الطفل عندما تناولوا موضوع نظرية المعرفة. أهناك أفكار فطرية؟ هل ذهن الطفل يأتي إلى هذا العالم وهو عبارة عن صفحة بيضاء ترسم عليه التجربة كل ما يصادفه فيما بعد؟ بدون شك هذه المشكلة هي التي حملت جون لوك زعيم التجريبية، على الاهتمام بالطفولة وعلى كتابة أفكاره في التربية الشهيرة. لكن لوك هذا، الطبيب الفيلسوف لم يكن ممارسا للتربية، كان عازبا لاأطفال له يتولى رعايتهم. فبالرغم من التأثير الكبير الذي أحدثه كتابه هذا، فإنه لم يتضمن أية ملاحظة إيجابية تخص سيكولوجيا الطفل ولا أية صورة بخصوص تطوره."انظر:

D.ED.CLAPAREDE, Psychologie de l'enfants et la pédagogie expérimen-

.tale, LIBRARY BUREAUOF EDUCATIONS,6ème Edition , 1916,p.42
Source(https://archive.org/stream/psychologedele00clap#page/ n1/ mode/2up)

(3)-John. Friske,Themeaning of infancy, edited by Henry Suzzalo,1883.
Source :www.gutenberg.org/files/12359/12359.txt

(4) جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، مصدر سابق، ص.18.

(5) المصدر نفسه، ص.18.

(6) المصدر السابق، ص.26.

(7) المصدر السابق، ص:25 .26-.

(8) هذا الافتراض أخذ به روسو نفسه.

(9)جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، مصدر سابق، صص:38-39.

(10) Jean-François Dupeyron, Nos idée sur l'enfance, L'harmattan, Paris,2010, p.115.

(11) جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، مصدر سابق، ص.84.

(12) المصدر نفسه، ص.80.

(13) J.J.Rousseau, Emile ou de l'éducation, Ibid,p.108.

(14) جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، مصدر سابق، ص.84.

(15) المصدر نفسه،ص. 148.

(16) المصدر نفسه،صص: 148-149.

(17) المصدر السابق.95.

(18) المصدر السابق، ص.96.

(19) المصدر السابق، ص.96.

(20) المصدر السابق،ص.95.

(21) " فيما سيفيده العقل في هذا السن؟ إنه كابح للقوة والطفل ليس في حاجة إلى هذا الكابح"انظر:

J.J.Rousseau، Emile ou de l'éducation، Ibid،p.123.

(22) لاحظ أن روسو يبقى منضبطا للمبدأ القاضي بأن الحاجة هي التي تحدد ظهور الملكة التي تفترضها.

(23) جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، مصدر سابق، ص.115.

(24) المصدر نفسه، ص.187.

(25) المصدر السابق، ص.114.

(26) المصدر السابق، ص.116.

(27) يميز روسو بين الذاكرة والعقل قائلا:" ومع أن الذاكرة مباينة للعقل، فهما ملكتان مختلفتان، إلا أن إحداهم لا تنمو مستقلة عن الآخرين تمام الاستقلال. وقبل سن التعقل يتلقى الطفل صورا لا أفكارا. وإليك الفرق الفاصل بين الصور والأفكار: إن الصور ما هي إلا الأشكال الخارجية للأشياء، أما الأفكار فمعلومات عن تلك الأشياء تتعلق بعلاقتها فيما بينها. وحين نتذكر الصورة قد نتذكرها قائمة برأسها في الذهن. أما الفكرة فلا تكون إلا مرتبطة بسواها من الأفكار. ولذلك حين

نخال الصور لا نكون إلا متصورين. أما حين نفكر فإننا نقارن ونربط ونميز. الصور احساسات، والاحساسات سلبية. أما أفكارنا فثمرة عملية التفكير أو التعقل أو الاستدلال الإيجابية.". المصدر السابق، ص.116.

(28) المصدر السابق، ص.117.

(29) J.J.Rousseau, Emile ou de l'éducation, Ibid,p.226.

(30) - Ibid,p.525.

(31) هذا الأمر تأخذ به مدارس علم النفس وتنص على ضرورة اعتباره في كل سيرورة تربوية **بيداغوجية، بل يشكل أساسا لما يعرف في الأدبيات التربوية بالبيداغوجيا الفارقية** La péd-gogie différencier.

(32) جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، مصدر سابق، ص.164.

(33) المصدر السابق،صص:222-223.

(34) John Locke, quelques pensée sur l'éducation, Traduit de l'anglais par G.Compayré, Edition électronique,2001,p.94

(35) جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، مصدر سابق، ص.164.

(36) "إن المنظومة التربوية رضي الله عنه لدى روسو ﷺ تدور حول الطفل... هاهي الثورة الكبرى التي أحدثها روسو كوبرنيك الحقل البيداغوجي. إن روسو لا يتوقف عند حدود رسم برنامج، وإنما يبذل قصارى جهده لملئه."انظر:

D. ED. CLAPAREDE، Psychologie de l'enfants et la pédagogie expérimentale، .LIBRARY BUREAU OF EDUCATIONS،6ème Edition ، 1916،p.43

(37) في رسالته إلى فيليبركرامر المؤرخة بـ13 أكتوبر1764، يصرح روسو بأن مؤلفه "إميل" ليس بالرسالة الحقيقية في التربية:"إنه مؤلف فلسفي يرمي لإثبات خيرية الطبيعة البشرية.

(38) جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، مصدر سابق، ص.18.

(39) المصدر نفسه،18.

(40) J.J.Rousseau, Emile ou de l'éducation, Ibid, p.367.

(41) -Ibid, p.277

(42)-Ibid, p.287.

مقدمة في نمذجة المعلمين: عرض نقدي

د. صابر الحباشة

باحث لساني وتربوي ومترجم من تونس

habacha@gmail.com

مقدمة في نمذجة المعلمين: عرض نقدي

د. صابر الحباشة

باحث لساني وتربوي ومترجم من تونس

قد يكون من النافل القول إنّ التعليم هو المحور الذي تدور عليه رحى المدرسة. وكلّ مدرسة لا يكون مدار عملها التعليم هي محلّ شكّ وموضع ريبة. غير أنّ تعريف التعليم يقتضي وقفة رصينة لأنّ الأدبيّات في هذا الشأن متكاثرة، والرؤى متصارعة. ومن ثمّة، فإنّ الباحث الجادّ يحتاج إلى إعمال النظر في المقاربة التعليمية من زاوية نظر مُحكمة، دون الوقوع في التباس تعدّد الدلالة أو التباس المصطلح.

وإذا كان علماء التراث يشيرون إلى أنه لا مُشاحّة في الألفاظ إذا بانت المعاني»، فإنّ التدقيق الاصطلاحيّ يظلّ – مع ذلك – مفيدا – لأنّ المعوَّل في المقاربة الطريفة يكون على الشكل والمضمون معًا.

ولعلّ الحديث عن «المدرسة المتعلّمة» يبدو لأوّل وهلة قائما على ضرب من الاستعارة ونوع من المجاز. ألا ترى أنّ نسبة التعليم إلى المدرسة على وجه التوصيف، لا على وجه الإضافة، إنّما هو ضرب من تشبيه المدرسة بالبشر الذين ينطبق عليهم وصف المتعلّم.

إلّا أن يقول القائل إنّ «المدرسة» في قولنا «المدرسة المتعلّمة»١ إنّما يُراد بها أحد وجوه المعنى، فـ«المدرسة» تقوم على اشتراك دلاليّ، إذ يُطلق لفظها الواحد على معانٍ كثيرة، يمكن اختصارها في ثلاثة معانٍ:

(١) نغضّ الطرف ههنا عن التباسات الترجمة الحرّفية عن اللغات الأعجمية ولاسيّما اللغة الإنجليزية، لما يحفّ بهذا الضرب من الترجمة من مفاسد سوء التأويل، وعدم تدبُّر خصائص اللغة المنقول إليها، أي اللغة العربية، في سياق الحال. وكثيرا ما ينشأ الالتباس والغموض والضبابية وسوء الفهم عن الترجمة غير الدقيقة وغير المكترثة بأعراف اللغة المصدر واللغة الهدف.

١/ المدرسة = المؤسسة

٢/ المدرسة = البناية

٣/ المدرسة = الأفراد الذين يُوجدون داخل حرَمِها.

وعلى المعنى الأوّل نضرب مثالا:

تقوم المدرسة البحرينية بتخريج كثير من الكفاءات في مختلف المجالات.

وعلى المعنى الثاني نضرب مثالا آخر:

بُنيتَ المدرسة في غضون ستّة أشهر.

وعلى المعنى الثالث نضرب مثالا ثالثا:

ج- فازت المدرسة في مسابقة الألعاب الفكرية.

ومن ثمّة فإنّنا أمام أحد خيارَيْن:

- **أحدهما:** إمّا أن نحمل نعت "المتعلّمة" على المدرسة بمعانيها الثلاثة المذكورة أعلاه، فنُجيز انطباقه على أحدها ونمنع انطباقه على الاثنين الباقيين، اعتمادا على مبدأ السبر والتقسيم.

- **الآخر:** أن نعبُر بنعت "المتعلّمة" من دلالته المحدوسة إلى دلالة أخرى يقتضيها السياق. هنا نؤوِّل معنى "المتعلّمة"، وقبل أن أفعل ذلك، نسأل مرّة أخرى: ماذا نقصد بأن تكون المدرسة "متعلّمة"؟

ويمكن أن تتوالد الأسئلة وتتكاثر وتتعدّد. غير أنّ سيل التسآل ينبغي ألا يجرفنا، فنحن أحْوَج ما نكون إلى ضبط المصطلح وتبنّي قراءة صالحة له لكي يتأسّس العمل على أرضيّة صلبة ويقوم على بناء متين.

ولقد انتهضت منذ بداية القرن العشرين نقاشات متضاربة عن البيداغوجيا. وظهر خطابان بيداغوجيّان متصارعان: أحدهما يركّز المعلّم والآخر يجعل المتعلّم هو مركز الثقل.

ففي البيداغوجيا الأولى يكون المعلّم محور الاهتمام: كيف يُدرَّبُ، وما الصلاحيّة العلمية

والثقافية التي يتمتّع بها، وذلك دون الاهتمام بما إن كانت تلك المعارف وتلك الثقافة التي يتوفّر عليها المعلّم مُكَيَّفَةً على قدر فهم الطالب وطاقة استيعابه وهل مُهِّدَت لها طرائق توصيل المعلومة إليه أم لم تُمهَّد، وهل تلك المعارف وتلك الثقافة قابلة للاندماج ضمن معارف الطالب السابقة وتتماشى مع تطوّره ونمائه أم لا. وهل تلك المتعلَّمات الجديدة تُكوِّن شخصية الطالب وتنحتها أم لا.

أمّا البيداغوجيا الثانية فتتمحور فيها العملية التعليمية حول تعليم المتعلّم انطلاقا من معارفه الخاصّة: ويتحوّل دور المعلّم إلى طبيب يُشخِّصُ احتياجات كلّ متعلّم، ويوفّر له الوثائق والأنشطة والتمارين الم (40) لائمة ويرافقه في مسار متفرّد.

في البيداغوجيا المتمركزة حلو المعلّم يتعلق الأمر بإغواء المتلقّي وجذبه لجعله يُعيد إنتاج سلوك ثقافيّ مُنمَّط.

أمّا في البيداغوجيا المتمركزة حول المتعلّم، فننشئ "عُقُودًا" انطلاقا من الأهداف المتفاوَض حولها، مع الهاجس الثابت المتمثل في حشر كلّ متعلّم في هذا المسار، ويجعْله "إيجابيّا" في إشراكه في تقويمه الذاتيّ.

في البيداغوجيا الأولى تسيطر الانتقائيّة الجذريّة التي تفرضها قاعدة الانصياع إلى "المحاكاة من حيث المبدأ". أمّا في البيداغوجيا الثانية، فينشأ بالتدريج منوالٌ للنجاح إفراديٌّ (= فارقيٌّ)، حيث يقدر كلّ واحد على بلوغ أهداف مختلفة، ولكنها تقوم على تكريم لَبني آدم على قدم المساواة.

٢. "البيداغوجيا المتمركزة حول المعلّم" و"البيداغوجيا المتمركزة حول المتعلّم"؛ من تناقض جداليّ إلى ضرورة أخلاقيّة مؤسِّسة

لعلّ التناقض بين هاتين البيداغوجيّتين، كان ضروريّا في تاريخ الفكر التربويّ، وكان له وظيفة جداليّة صحّيّة، على وجه الخصوص. ولذلك فقد تبنّاه المناضلون التربويّون واستعملوه لإدانة أشكال التعليم الجامدة، التي لا مطلب لها إلّا ضمانُ خلودها. وتنحو بعض البيداغوجيّات – متجاهلةً حقيقة الأشخاص الواقعيّين بدعوى "نفاذ كلّ الناس إلى الكونيّ بشكل متساوٍ" – في الواقع نحوَ تفضيل أولئك الذين يتوفرون على محيط ذهنيّ أو على تخطيط وتنفيذ مألوفيْن يسمح لهم بدخول منوال مدرسيّ مُقترح، ببذل الجُهد الأدنى. بعض البيداغوجيات الأخرى، المدفوعة بالمنطق "التقليديّ" (magistrocentriste) نفسه، ولكنها محمولة على نزعة تطوّعية مُنافِسة، تبدّل التربية على الترويض بالقوّة عبر فرْض أشكال من التثاقُف تقطع

مع ماضي الأشخاص وتبحث عن دعم نمط جديد.

إنّه من المفيد أن نذكّر، من هذا المنظور، بوجود "الطفل الملموس" في ظروف وجوده الاجتماعية الاقتصادية، وفي اهتماماته وفي مكتسباته السابقة، وثقافته الأصليّة وتاريخه الشخصيّ الذي يجب أن نأخذه بعين الاعتبار – متى أردنا أن نطوّره، لا أن نحبسه في صعوباته، وتمكينه من النفاذ إلى الثقافة النقدية وإلى ممارسة حرّيّته. إنّنا لا نضع كائنا بمرسوم في "سماء الأفكار"، مُلغين بأعجوبة،كلّ التزاماته النفسية والاجتماعية عندما يدخل قاعة الدرس. لذلك فإنّ المثاليّة البيداغوجيّة التقليديّة محكومة إمّا بالاستقالة أو بالعنف. فإمّا أن تفترض التحوّل العفويّ من طفل ملموس إلى "ذات فكريّة"، وتعدّ أمرًا مُكتسَبًا ما لا يمكن أن يكون إلّا مشروعًا طويل المدى، تمتنع عن متابعته. وإمّا أن تفرض ذلك التحوّل بالقوّة، عاملةً على تدمير كلّ أشكال المقاوَمة لعملها. فالانتقاء الاجتماعيّ عبر الجبريّة السوسيولوجية، والاستعمار الفكريّ عبر الاجتثاث العنيف للفرد من تاريخه، يبدُوَانِ جانبيْ المبدأ البيداغوجيّ نفسه: لا يتعلّق الأمر بمرافقة الفرد في تكوينه الذاتيّ نحو حرّيّته الخاصّة، ولكن بتعزيز نمط ثقافيّ يسعى أوّلا وقبل كلّ شيء إلى التطابُق معه.

فلـ"لبيداغوجيا المتمحورة حول المتعلّم" فضلُ التذكير دون كلل أو ملل أنّه من الملائم أن "نضع أنفسنا على ذمّة" من نودّ تربيته، لا تخلّيًا عن المتطلّبات التربويّة، أو انغماسا في تأمّل مستريح للقدرات (les aptitudes) التي تنهض، بل للعمل يوميّا على تكوين حقيقيّ للشخص. فهذه البيداغوجيا لا ترى أنّ فكّ الارتباط بالوضعيّات المحلّيّة وبالقيود المفروضة، يكون بالاجتثاث العنيف؛ بل يفترض الأمرُ أن نضع في الاعتبار احتكاكات متقدّمة بوجهات نظر أخرى، وتطوير وضعيّات بيداغوجيّة مطوَّرة وفق هاجس المرافقة الثابت وبتملُّك إفراديّ للمعارف. فالتربية ههنا ليست فرضَ نمط (une norme)، بل هي بناء علاقة داخليّة بين الذات وبين طلب الحقيقة: فيتعلّم الطفل شيئا فشيئا التمييز بين ما هو من قبيل ذاتيّته الخاصّة، وما يمكن أن يُؤَلَّف في "موضوع مشترك".

٣. رجل الدّين والمكتبيّ والرّفيق: من تعدّديّة النّماذج إلى تصوُّر مفتوح لعمَل التّدريس

إنّ التناقض بين "البيداغوجيا المتمركزة حول المُعلِّم" و"البيداغوجيا المتمركزة حول المتعلِّم"، وبقطع النظر عن طابعه التبسيطيّ، قد مكّننا من الاقتراب من معنى العمل التربويّ ذاته، وما ينبغي أن يكون له بمثابة المرجع الرئيس في مهنة التدريس: أخلاقيّات الحقيقة والغيرية.

ثمّة حقيقة ينبغي الوقوف عليها تتمثّل في أنّنا لا نعثر على إحدى هاتين البيداغوجيتين في

الواقع في "وضعيّة صافية". ذلك أنّ كلّ معلّم، في كلّ لحظة، يقف موقفا يقع في استرسال مّا، حيث ليس للطرفيْن وجودٌ خاصّ. فعلى كلّ معلّم أن يركّز على المتعلّم بالقدر الذي يجعله يتجنّب الوقوع في شبح الهذيان الذي يتهدّده. وهذا يسمح له بتجنّب الخوض في أمر دون أن يهتمّ بجمهوره، أو بإقصاء من لا يدخل في نطاق خطابه مباشرةً، إقصاءً. وكلّ معلّم ينبغي له أن يركّز على الثقافة التي يحملها، والتي كُلِّف بأن يبثّها في جمهور المتعلّمين: وهذا من شأنه أن يُجنّبه رفض ما عُهِدَ إليه به بمصادره الخاصّة، وبتعلّة "الانضباط"، حرمانه من إسهامات حاسمة في تطويره.

بقي أن نشير إلى أن الانخراط في التدريس وفق أخلاقيّات مهنة المعلّم يتمّ عبر نماذج مهنية كثيرة. وكلّ نموذج منها تطوّر ضمن سياقات وظروف مخصوصة، بمرجعيات معيّنة وبطرائق في التصرّف خاصّة.

نموذج رجل الدين:

يظلّ هذا النموذج مرتبطا في الأذهان بفكرة «التعليم التقليدي». على الرغم من أننا سنرى، في ما يلي من البحث، أنّ النموذجيْن الآخرين يعودان هما بدورهما إلى تقليد راسخ، إلا أنّ الفرق بينهما وبين هذا النموذج الأوّل يتمثّل في الحظوة التي يتمتّع بها كلّ نموذج... فرجل الدين يملك الحقيقة، وقد وُضِعَ في دائرة من عُرفوا رسميّا بالقيام بتجارة مُفضّلة معها. السّرّ، الامتحان، الشعائر، فضروب الاعتراف تختلف من ثقافة إلى أخرى، ولكن المبدأ يظلّ واحدًا. ولمّا كان رجل الدين يستمدّ علمه وسلطانه من الأعلى، فإنّه ينتمي إلى هرَم ذي درجات، ينخرط في إحدى مراتبه، و يُضفى المعنى على نشاطه بحسب تلك المرتبة. ينبغي أن نضرب مثل من يجسّد الشرعيّة فوقك، لأنّه أدّبك بنفسه. ففي البلدان الغربية،نموذج رجل الدين هو نموذج الأستاذ الجامعي الذي يدرّس الطلبة المنتبهين في قاعة المحاضرة. إنه النموذج الذي ينبغي الاقتداء به، لأن له المنزلة الأكثر وجاهةً والراتب الأرفع. وتبدو ممارسته الأفضل، لأنّه يعلّم أفضل التلاميذ. نصائحه هي التي يجب الاستماع إليها، بما أنّ له سلطة منح الآخرين حقّ ممارسة مهنة التدريس.

هذا الحق هو حقّ الكلام: وهو كلام ليس عرضًا لمعرفة سابقة، ولكنه تطوير لفكر يُعطى، في حركة، ويُوهَب للغير في تطلُّبه الوضوح التامّ، ويبذل الوسع في إقامة النظام، عندما لا تقوم التخمينات الفرديّة إلا بإفراز القتامة والتداخُل.

لقد انتُهِضَ لنقد نموذج رجل الدين "العامّ" حقًّا وباطلًا. فأمّا النقد الحقّ فذاك الذي يشجب تطلُّب الانخراط المُسبَق من قِبَل المتلقي الذي يريد تحصيل أكبر قدر من الفائدة.

ويُؤاخذ هذا النموذج أيضا برسم حدوده وذلك ببيان أنه لا يستغني عن القيام بالضرورة على عمل شخصيّ معمّق، بحيث لا يُترك التلاميذ يتخبّطون وحدهم. مثلما يؤخذ على هذا النموذج ما يورثه من كلل بسبب تكراره الرتيب، ومن جرّاء غياب التوجيه المعرفيّ في ما يمكن أن يبدوَ بشكل خادع طريقة إملاء التوجيهات. إنّ ما تتطلّبه المحاضرة (الدّرس العامّ) من تثبيت الأجسام والأبصار في محلّ واحد، إنّما يترك الأذهان تسرح على غير هُدًى، وأمّا الوصفة الظاهرة التي يعرضها فلا تُحدث إلّا نشازًا (cacophonie) ذهنيًّا حقيقيًّا.

وقد نُقد نموذج المحاضرة (الدرس العامّ) نقدًا باطلا بأن أُشيع إنّه لا يَدَعُ مجالا للنّشاط الفكريّ في أثناء إلقائها، وذلك بنفي فائدتها في مساءلة الذهن أو في السماح باستنتاج خُلاصة بشكل سريع، وذلك بالتشكيك في قدرتها على المساءلة، قطعا إنّها ليست قدرةً مكتسبَةً بشكلٍ نهائيٍّ، ولكنّها يمكن أن تكون قدرةً فائقة، وقد جرّبها كلّ واحد على الأقلّ ولو مرّة واحدة.

ثمّة يكمن، ويا للمفارقة، الخطر الحقيقيّ للمحاضرة (الدرس العامّ). إنّ مشكلتها العظيمة لا تتمثّل في افتقارها للنجاعة، بل في أنّها أنجع أكثر من اللازم، وتُورث التبعيّة التي ينبغي أن تتحرّر منها. إنّ سلطة سطوة الكلام لكبيرة وقدرته على إيقاع الإدهاش لفائقة، إنّها لآسرةٌ ويُضحي المتعرّضون لها تبعًا.

نموذج المكتبيّ:

لقد نشأ هذا النموذج مُنفتلا في أصل نشأته في الغرب، من ثقافة بروتستنتية تنتشر في البلاد الأنجلوسكسونية، بالخصوص، إذ باسم "الاختبار الحرّ" يجب على كلّ فرد أن يدخل إلى النصوص الأصلية يقرأها ويحتكّ بها وينقدها، مستغرقا الوقت الذي يحتاجه، دون خضوع لنسق الكلام الذي يمنعه من التفكير.

هكذا نشأ نموذج المدرِّس –المكتبيّ لا يعرف كلّ شيء، وما هو بالحقيقة المتجسّدة. إنه فحسب يُعين كلّ واحد على أن يجد نفسه في متاهة المكتبة. إنه يوجّه، ينصح، يشرح إن طُلب إليه ذلك؛ لا يمنع الناس أبدا أن يتوقّفوا ليُفكّروا، أو من العودة إلى الخلف، أو من البعد في الخارج. قد نسأله نادرا، كي يُفيدنا هو نفسه بالمعارف، بالأحرى فإنه يشرح لنا أين وكيف يمكننا البحث عن تلك المعارف. وفي غمرة المعلومات التي يمكّننا من النفاذ إليها بلا تحفّظ، يكفينا شرّ الضياع.

إنّه نموذج مُغْرٍ، ونجده ملائما للعصر. ولكنّ التاريخ يعلّمنا بأنّ هذا "الاختبار الحرّ" قد أدّى بنا إلى الموسوعيّة والأخذ من كلّ شيء بطرف. فعندما تصبح المكتبة شديدة الاتساع، وعندما

تتكاثر الوثائق تكاثُرًا عظيمًا، وعندما يُحبِطُ تعقُّدُها وتركُّبُها عزيمة القارئ، وعندما تتداخل النصوص وتتقاطع، ويمتنع علينا فهْمُ رهاناتها من دون الاستناد إلى دراسات عالِمَة، عندها يتحوّل المكتبيّ إلى مؤلّف "كتب مدرسيّة": إنّه ينوّع، يرتّب،يصنّف، يعرض الوثائق ويقدّمها مُنظَّمة بحسب درجة تعقّدها من البسيط إلى المركّب، حاملا هاجسَ الاستغراقِ المشروعَ، راغبًا في أن يستنفد المادّة كلَّها.

نموذج المعلّم الرفيق أو المرافق:

على الرغم من أنّ علماء البيداغوجيا قد فكّروا منذ القديم في نموذج المعلّم الرفيق أو المرافق، فإنّ هذا النموذج الثالث يُقدَّم في الغالب بوصفه خصيصة "البيداغوجيا الجديدة". فالمرافقة تقليد موجود منذ زمن سحيق، في نطاق حضارات عديدة،بوصفها صيغة مُثلى للتعلُّم. إذ لدى المرافقين في سباق فرنسا للدرّاجات، على سبيل المثال،يعمد "المعلّم" إلى إنشاء صلات ثريّة وحازمة مع المتدرّبين: إنه لا يتخلى عن قدرته المخصوصة، ولا يسعى إلى نسيان سلطته، بل لا يتردّد في إلقاء الأوامر إن لزم الأمر. بيد أنّه لا يشرح أمرًا بشكل تجريديّ ما يجب فعلُه لكي يجعل المتدرّب يصنع ذلك الأمر وحده في بيته؛ إنه يقوم بالأمر أمامه، يقود الحركة، يعلّق على النتيجة، يُعيد ما تنبغي إعادتُه، حتّى يرتقي المتدرّب إلى درجة المعلّم ويصبح قادرًا على إنجاز "إبداعه" الخاصّ.

المراجع:

1. -Jean Château (dir.), Les grands pédagogues, PUF, 1956.
2. -Jean Houssaye (dir.), Premiers pédagogues. De l'Antiquité à la Renaissance, ESF, 2002.
3. -Franc Morandi et René La Borderie, Dictionnaire de pédagogie, Nathan, coll. Éducation en poche, 2006.
4. -Françoise Raynal, Alain Rieunier, Pédagogie. Dictionnaire des concepts clés, ESF, 2007.
5. -Kilien Stengel, Kit pédagogique de l'enseignant pour les filières techniques et professionnelles, éditions Organisation, 2008.
6. -Nathalie Bulle, L'école et son double. Essai sur l'évolution pédagogique en France, Éditions Hermann, 2009.
7. -Annick Sibué, Martin Luther et sa réforme de l'enseignement, origines et motivations, Éditions Edilivre, 2010.
8. -Richard Prégent, Huguette Bernard, Anastassis Kozanitis, Enseigner à l'université dans une approche-programme, Presses internationales Polytechnique, 2009.
9. - Robert Dilts et Todd Epstein, Dynamic Learning, Meta Publications, USA Californie, 1995.
10. -Alain Thiry, Ça y est, j'ai compris ! : Méthodes d'études et de stratégies d'apprentissage avec la PNL, Bruxelles, De Boeck Université, 2006.

رواد في التنوير

الميثولوجيا .. مركب المعرفة
دان براون نموذجاً

د.محمد حبش

كاتب وناقد ومفكر سوري
مقيم في دولة الإمارات العربية

habash2005@gmail.com

الميثولوجيا .. مركب المعرفة
دان براون نموذجاً

د.محمد حبش

كاتب وناقد ومفكر سوري -مقيم في دولة الإمارات العربية

يتناوب الأدب والفلسفة التأثير مشتركين أو منفصلين، وتقوم علاقة تخادم حقيقية بين الأدب والفلسفة، فلا معنى للأدب بدون عمق فلسفي، ولن تصل الفلسفة إلى جمهورها إلا على مركب الأدب، والفلسفة بدون أدب تنتهي إلى تحجر عقلي مريع، يتحنط في الأحبار والأوراق، والأدب بدون فلسفة يتحول إلى محض غناء هابط، لا يستعذب إلا مع فساد الأذواق وخمود الأشواق.

وقد يكون أوضح أفق لتخادم الفلسفة والأدب ما تقرؤه في النصوص المقدسة التي دخلت الى الضمير الإنساني، وفي القرآن الكريم مثلاً فإنه على الرغم من غاياته الحقوقية والتشريعية إلا أنه ظل يعالج قضاياه على مركب القصة والرواية، نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرآن وإن كنت من قبله لمن الغافلين[1].

والقرآن الكريم طافح بأدب الغموض واللغز كما نشاهده في قصة آدم وإبليس وقصص الجن وقصة ذي القرنين التي كانت تأتي على غير نسق المعقول من الأشياء، حتى قيل للأنبياء أنفسهم فيها: إنك لن تستطيع معي صبراً. ورغم قفز الروايات فوق منطق الأشياء والعوائد ولكنها استطاعت بالفعل أن تقدم رسالتها للجمهور عبر مقاربات لا تخطئها العين ولا يقلق لها القلب.

لم يكتب الأنبياء فلسفة عميقة معقدة، ولم يستخدموا تلك المصطلحات الصارمة، وإنما بشروا برسالاتهم عبر أساليب القصة والرواية، ويمكن القول بأنهم عزفوا على أوتار صحيحة حشدت من حولهم آمال الناس، وأطربت أرواحهم، ولامست قلوبهم. واليوم وفي غمرة الألف الجديد من عصر التكنولوجيا والاتصالات والفضاء، فإنه وبكل المقاييس لا توجد أدنى مقارنة بين أثر الأنبياء وأثر الفلاسفة، إذ تطبع كتب الأنبياء؛ من التوراة

(١) سورة يوسف ٣

والإنجيل والقرآن آلافاً مضاعفة من أي أدب آخر،ولا تقارنبأي نوع من كتب الفلسفة أو الحكمة. وهذا هو واقع الحال في حاضر البشرية كما هو الحال في ماضيها.

ومن العجز أن نقول إن أدب اللغز أو أدب الغموض كان من طبيعة العصور الوسطى وأن العصر الحديث أزاح الأدب اللغزي أو الميثولوجي أو أنهى تأثيره في الحياة. وفي الواقع فإن أكثر الكتب مبيعاً خلال هذا القرن بدون منازع كانت روايات خيالية لغزية قدمتها الكاتبة البريطانية جي رولينغ[2] عبر شخصية هاري بوتر التي طبعت عشرات الملايين من النسخ في أنحاء العالم، وتحولت إلى أفلام رهيبة، ونقلت كاتبتها إلى نادي الأثرياء لتكون أول قلم في التاريخ يمنح صاحبه مليار دولار.

والأمثلة كثيرة على تخادم الأدب والفلسفة.ففي الأدب العربي يمكن الإشارة إلى حي بن يقظان[3] لابن طفيل، وفاضل بن ناطق لابن النفيس[4]، وألف ليلة وليلة[5]، وهي روايات حملت مضامين فلسفية عميقة على مركب الأدب، وشاركت بقوة في رسم الثقافة الشعبية قيماً وملامح وأساطير.

وستقتصر دراستي في هذا المقال على ظاهرة دان براون....

دان براون واحد من الذين يتربعون اليوم على عرش الكتاب الأكثر مبيعاً في العالم، وهو لقب لا تمنحه جامعة أو مؤسسة وإنما يفرضه حضور الكاتب وقدراته وموهبته وإبداعه.

---

(٢) جوان رولينغ موراي كاتبة بريطانية معاصرة مواليد ١٩٦٥، صنفت عام ٢٠١١حسب مجلة ليدينغ اديتورز كأكثر النساء في بريطانيا نأثيراً، اشتهرت بروايات هاري بوتر الخيالية، وقد أصدرتها في ستة أجزاء وتحولت لأكثر الكتب مبيعاً هذا القرن

(٣) حي بن يقظان رواية عربية شهيرة كتبها الفيلسوف الاندلسي ابن طفيل ت ١١٨٥ م ونسبها إلى كتاب ابن سينا في الحكمة المشرقية، وبنى القصة على منطق فتى الأدغال الذي يصل بتأمله المحض في جزيرة الواقواق إلى كل عقائد الإيمان، وقد كتبت القصة مرات متعددة لتخدم فلسفات أخرى ومن أشهرها فيلم فتى الأدغال ماوكلي الذي أخرجه فوميو كوروكاوا، وكذلك رواية دانيال ديفو المسماة روبنسون كروزو.

(٤) فاضل بن ناطق رواية كتبها الطبيب الدمشقي ابن النفيس ت ١٢٨٨م عارض فيه كتاب حي بن يقظان وطنخ طرسه لاكتشاف كعارف الطب، واستخدم فيه الميثولوجيا لنشر المعرفة

(٥) ألف ليلة وليلة سلسلة روايات شهيرة في الأدب العربي تم جمع تراث الحضارات الشرقية في الاطار الأدبي ولا يعرف لها كاتب معين، واشتهرت منها حكايا علاء الدين والمصباح السحري والسندباد وعلي بابا والاربعين حرامي، وقد ترجمت إلى الأدب الانكليزي عام ١٧٠٦م وتشير دراسات تراثية إلى أن الحكايات تعود إلى الأصل الفارسي المسمى هزار أفسان.. الألف خرافة

قفز الأمريكي دان براون المولود عام 1964 إلى قمة الشهرة العالمية كاتباً روائياً عند ظهور روايته الشهيرة شيفرة دافنتشي التي حققت بدءا من عام 2003 نسبة مبيعات تجاوزت 70 مليون نسخة، وقد ترجمت إلى 50 لغة عالمية وتحولت إلى فيلم شهير، يحشد النخب الثقافية في عواصم العالم مدرجات السينما لمتابعته وتحليله.

وتجري أحداث الرواية في متحف اللوفر في فرنسا، حين يستدعى على عجل الدكتور روبرت لانغدون أستاذ علم الرموز الدينية في جامعة هارفارد، في أعقاب جريمة قتل في متحف اللوفر لأحد القيمين على أسرار المتحف في ظروف غامضة. وحين يدخل لانغدون في التحقيقات بين اللوحات الصامتة في اللوفر تتكشف أمامه شيفرة مذهلة لشبكات سرية طويلة الأمد، تحيط نفسها بالقداسة وتتحكم بكثير من الأسرار، وتؤسس للون من الماسونية، بطقوسها وأسرارها مغرقة في القدم، سينضوي فيها أبرز المشاهير الذين اعتنى اللوفر بذكراهم وخلدهم في أعمالهم ومنجزاتهم، وأبرزهم هنا هو العالم الفيزيائي الشهير نيوتن[6] والمخترع الإيطالي ليوناردو دافنشي[7].

واستطاع دان براون أن يرسم ملامح رهيبة من الحفز والإثارة لدى كشف هذه الأسرار وارتباطها بالرموز التاريخية الكبيرة، وعبر حسناء فرنسية تدعى صوفي توفو،وهي خبيرة في فك الشيفرات المقدسة، يرسم لك داون براون حواجبها الآسرة وابتسامتها الموناليزية الغامضة وملامحها الطافحة بالأسرار الخبيئة التي تكمل رهبة اكتشاف عالم الأسرار المذهل، تقول لك ما لا تريدك أن تفهمه، وتجبرك أن تقرأ في ذؤاباتها المبعثرة ونظراتها المتحولة الى اللامكان بقية الحكاية الطافحة بالأسرار.ويشكل دان براون ببراعة وإثارة ملامح الذهول على شفتي القارئ، ويضرب بقوة في خياله الغارب مشهد قيام الحضارات وسقوطها، تاركاً القارئ يصرخ في حيرة وذهول: هل ما رآه من عجائب ينتمي إلى عالم الخيال أم عالم الواقع. وبلغة أخرى، ينقلك جون براون من عالم الواقع المحبط إلى عالم الجمال المثير، في أيقونة معرفية يمتزج فيها الخيال بالمنتج العلمي والفني الذي قدمته عباقرة عصر التنوير، عبرسلسلة متتابعة من الأسرار والذهولالتي تعصف بملامح الحكاية من أول حرف إلى آخرحرف فيها.

وقد أثار الكتاب حفيظة الفاتيكان عندما رسم سيرة المسيح في تلافيف كتابه بروح

---

(٦) أسحق نيوتن، عالم القيوياء البريطاني ١٦٤٢-١٧٢٧م أشهر علماء الفيزياء، أعتبرت دراساته وبحوثه توطئة لعصر العلم الحديث وخاصة في الجاذبية وقوانين الحركة

(٧) ليوناردو دافنشني ١٤٥٢-١٥١٥م أبرز علماء عصر النهضة الإيطالي ومحترعيه، كما عرف أيضاً بإبداعاته الفنية الهائلة التي خلدها على كنيسة القديس بطرس

مختلفة، لا تشبه في شيء ما يقدم في موعظة القداس، من مشهد الصلب ودلالاته، والخطيئة والفداء التي بنيت على أساسها تفاصيل عقيدة معقدة، حكمت أوربا ألف عام ولا تزال تعيش في قداسة المطلق خارج النقاش والبرهان. ولكن دان براون يطل على قرائه بالحكاية من زاوية أخرى، تتحدث عن يسوع الإنسان، زاوية تشبه ما كتبه الشرقاوي[8] في كتابه محمد رسول الحرية،وفيها يبدو يسوع الإله الهارب مع مريم المجدلية في أعنف قصص الغرام الساحرة، تاركاً وراءه الصليب والفداء ترسمه خيالات الكهنة الخشبية على لوح من التراتيل الجافة، ليغدو يسوع في النهاية مع مريم المجدلية حكاية حب حمراء تتعالى على قيود الشريعة الصارمة.فلم تعد مريم المجدلية[9] عنده شاهد الكنيسة على قيامة المسيح من بين الأموات، بل بدت هنا شريكه في الحب والسحر، لا تشغلهما صخب المحاكمات اللاهوتية القميئة عن التوق إلى العالم الجميل، ليعيش لحظاته بتمرد الإنسان وجنونه وليس بخضوعه وقيوده. وتخط في صفحة الحياة في النهاية روح الإنسان حين يقرر أن يضيف إلى كفاحه مجد الآلهة من أفق أفروديت وفينوس إلى روح المغامرة والتمرد على القانون الكئيب.

حين يشاهدهم يسوع يرسمون صليبه وأشواك العذاب بعد الجلجلة يضحك ساخراً مع حبيبته من كآبة الإنسان حين يفتقر إلى الذكاء والمغامرة. ويستأنف حبه وتواثبه، حيث تخط المشاعر الملتهبة سطورها في صفحة السماء الزرقاء بعيداً عن عصا الكهانة والاكليروس، حيث لا معنى في عواطف الحب المتدفقة لتراتيل الصلب والفداء والأشواك التي تقتضيها ضرورة الكهنوت.

ولكن غضب الفاتيكان من الرواية وتصريحه المستمر بمخالفتها لرسالة الكتاب المقدس قدم خدمة مجانية لدان براون، فقد ازدادت شهرة الكتاب ازدياداً عظيماً،لتصبح روايته أحد كتب التجديف التي يطاردها الكهنة. وحظيبراون بتعاطف الفولتيريين[10]

(٨) عبد الرحمن الشرقاوي ١٩٢٠-١٩٨٧م أديب وكاتب مصري، اشتهر بدراساته الفلسفية وصدر له كتاب محمد رسول الحرية الذي قدم جياة النبي الكريم على هيئة رواية بطل يتوق للحرية ويقود كفاحاً إنسانياً ضد الاستبداد.

(٩) مريم المجدلية من تلامذة السيد المسيح ومن أقرب الناس اليه شفاها بمسحة من يده، فكانت تلازمه دوماً وهي الشاهد على قيامته من بين الأموات وفق العقيدة المسيحية، ويميل معظم الباحثين أنها وصفت دوماً في الانجيل بأوصاف ثلاثة وهي المرأة الخاطئة ومريم أخت مرثا ومريم المجدلية، فيما يرى آخرون أنهن ثلاث نساء.

(١٠) أتباع فولتير وهو فرانسوا ماري أرويه الملقب فولتير، ١٦٩٤-١٧٧٨م أشهر فلاسفة فرنسا الذين كرسوا كتاباتهم للاصلاح الاحتماعي والسياسة كان دائم النقد ليساسات الكنيسة الكاثوليكية واعتبرت أفكاره تمهيداً للثورة الفرنسية.

في فرنساواللوثريين[11] في ألمانيا والطاغوريين[12] في الهند والإقباليين[13] في باكستان ورومي[14] في العرب والفرس. وعلى سبيل التأكيد على ذلك اندفع دان براون بحماس إلى روايته التالية التي كانت أدق تصويبا بعنوان ملائكة وشياطين؛ وفيها يعيد بطله الأول روبرت لانغدون بطل شيفرة دافنشني نفسه لينقب هذه المرة في الهيكل الكاثوليكي نفسه في حاضرة الفاتيكان، عن أسرار جديدة ونتائج مذهلة للماسون الخفي المتحكم في كواليس الفاتيكان، ويسطر ببراعة مخيفة مشهد مقتل الكرادلة الأربعة المرشحين لمنصب الحبر الأعظم. وحين يشرح بريشته الصاخبة مشهد التآمر الإكليروسي على المناصب العليا ويفاجئك دان براون بأن أشد مظاهر التآمر يكمن دوما في الحلقة الأخيرة التي كانت تصور نفسهاأكثر المحطات نزاهة وإخلاصاً، ولكنها تظهر فجأة وقد تصدرت في مشهد سريالي مشهد المؤامرة من شعبها الأربع، وتجبر القارئ على فتح فمه وجحوظ عينيه وهو يتابع صدمة الدخول إلى كهف التآمر الرئيسي الذي لم يكن في النهاية إلا الكهف نفسه الموصوف بالقداسة والنبالة والطهر ومكافحة المؤامرات، في مشهد يذكرك بإلقاء القبض بالصوت والصورة على أبرز عباقرة الدولة الأمريكيين في مكافحة المخدرات وهو يقوم مباشرة باستلام المبالغ المالية المذهلة من تجار المخدرات لتأمين ترويجها في أمريكا.

ويقف بك براون مباشرة أمام أدق فصول الصراع بين العلم والدين، وفي شرحه لهذا الصراعلا يقف بك على منصة منتصر، بل يرسم مشهد العلم والدين منهكين تماما من الصراع المرير، فيما يمنح وسام النصر في هذه الملحمة اللعينة لمنصة الغموض والأسرار والشيفرات المذهلة.

---

(١١) أتباع مارتن لوثر ١٤٨٣-١٥٤٦م لاهوتي ألماني مؤسس حركة الاصلاح الديني التيانتهت بولادة المذهب البروتستانتي الذي يسود اليوم في ألمانيا والولايات المتحدة ويتبعه نحو ٤٠٠ مليون مسيحي في العالم

(١٢) طاغور حكيم الهند وشاعرها ١٨٦١-١٩٤٦م اشتهر برسالته الإنسانية العابرة للاديان والثقافات ، حاز جائزة نوبل في الآداب لعام ١٩١٣ وهو أول شرقي يحظى بالجائزة

(١٣) محمد إقبال ١٨٧٧-١٩٣٨ شاعر الإسلام، ولد في سيالكوت بالبنجاب وانخرط في النضال مع محمد علي جناح لبناء دولة باكستان، ترجمت قصاءده الى اللغات العالمية ويعتبر أحد أبرز فلاسفة القرن العشرين/ من شغرع: جناح جبريل، صرب الكليم، شكوى وجواب شكوى

(١٤) جلال الدين الرومي ١٢٠٧-١٢٧٣م شاعر الاخاء الانساني، ومؤسس مدرسة العرفان الصوفي، بشر بدين للإنسانية يتجاوز المذاهب والطوائف والأعراق، له ديوان المثنوي الذي اشتهر في العالم الإسلامي حتى صار يسمى قرآن العحم، ولا زال قبره في قونية يشهد كل عام مهرجان الأديان الذي يشارك فيه رجال الأديان من مختلف أنحاء العالم عند قبره.

وفي كتبه التالية الجحيم والرمز المفقود والحصن الرقمي وحقيقة الخديعة، يبدو دان براون مزهواً بانتصار رهانه على كل الرهانات، حيث تتكفئ براهين العقل وموسيقا الدين إلى زوايا غير مثيرة في المشهد الكوني، فيما يقوم عالم الأسرار والشيفرات الملعونة والأتلانتس المخزون بالأسرار على كرسي الرواية،بالتحكم بكل تفاصيل المشهد. ومع أنه لا يذكر شيئاً من الأرقام ولكنه يدفعك لمقارنة سوق الكتاب اللاهوتي مع سوق رواياته الأسطورية التي يقدمها، وحجم المبيعات والحضور في السوق العالمي، وانتصار الخيال الحر على الخيال اللاهوتي، ومع أنه يمارس موقف الإشادة المباشرة بالعقل والنقل جميعاً،ولكنه لا يمنح أياً منهما مشهد الصدارة في منصة الحقيقة الكونية، بل يقوم بحماس وزهو برسم الحقيقة الكاملة عبر طوفان متدفق من الأسرار الخبيئة التي لا يملك مفتاحها إلا دان براون.

في لقائه بالشارقة على هامش معرض الكتاب الأخير مع جمهور كبير متدفق من عشاق الكلمة والفكرة تحدث دان براون مطولاً عن العقل والروح، وتمكن من أسر الجمهور في عالمه الخاص، حيث عاش طفولته كلها في خط التماس بين الروحي والعقلي، حيث كان أبوه أستاذ الرياضيات الصارم يرسم الطبيعة بالأرقام،ويعبر عن الموسيقا والأحاسيس بالديجتال، فيما كانت أمه الطيبة تقرأ العالم من أفق التراتيل المقدسة في الكنيسة. وكان براون بارعاً في رسم هذا العالم المزدوج في تفاصيل مثيرة، حتى في لون سيارة أمه الحمراء وسيارة أبيه السوداء، مشيراً أن أباه قد اختار عنوان متريك على سيارته في إشارة الى حساب الأشياء بالمتر الصارم، فيما تخيرت والدته كلمة كيري وهي الرب باليونانية. وكان يقول لقد عشت هذا الانقسام الصارخ في فهم الحياة،وتمكن من رسم عالم السماء نفسه بريشة أمه وأرقام أبيه. وطبعت هذه الثنائية توجهه من البداية، وتذكر بمرارة جواب كاهن الحي حين ساله ببراءة: هل من سبيل لفك التناقض بين العلم والدين، وكان جواب الكاهنأنت فتى جميل، فلا تسأل هذا مرة أخرى!!

ولكن دان براون اهتدى أخيراً إلى الشيفرة التي فك بها هذا التناقض، وذلك بإدخال المشروعين إلى عالمه الخاص المليء بالرموز والإلغازات والإيحاءات. وهناك كسر الأيقونات جميعا وأتاح لنفسه رسم أجمل ما في اللوحتين ليصل مع القارئ إلى روائع الدين والحكمة جميعاً.

وفي حواره عن العلم والدين، بدا براون كشاعر عابث يقرأ من كتاب ابن رشد[15] فصل

(١٥) ابن رشد ١١٢٦-١١٩٨م فيلسوف الأندلس وفقيهها، اشتهر أولاً بغزارة علمه في الفقه المقارن، عبر كتابه بداية المجتهد ونهاية المقتصد، ولكنه تحول فيما بعد إلى الفلسفة، وخاض حوارات عميقة في التنوير، وعرف في أوروبا بصاحب المدرسة الرشدية وأول فقهاء العلمانية في الإسلام، وكرس فكره

المقال في بيان ما بين الشريعة والحكمة من اتصال. وتحدث برهبة عن الكفاح الضروري للانتقال من عالم الشك والارتياب الذي كان يطبع علاقة الدين بالعلم، كمنبرين متلاعنين ليس بينهما أدنى وفاق.ورسم بدقة السيناريو البارع للتحولات التي طرأت على الإنسان وكيف بدأ يدرك تلقائياً أن الجدولين يقدمان الحقيقة ويجلبان الري من منبع واحد، وأن الكؤوس ذاتها يتبادلها النوادل في مركز سيرن العلماني الصارم،وعلى قداس الفاتيكان. وهي ذاتها التي يشربونها في الصوربون،وفي كنيسة القديس بطرس،وأن الصراع الذي نشأ بين الدين والعلم كان نتاج اختلاف اللغة والتجربة الثقافية بين مختلف الحضارات. وكان بارعاً، وصفه لرهبان البوذية بقمصهم البرتقالية ورؤوسهم الحليقة وهم يعودون إلى قاعات الجامعة لتعلم الفيزياء، التي لم تعد أبداً عدواً للإشراقات النيرفانية[16] بل أصبحت مظهر تعبير رقمي للإشراقات التي قدمها من قبل غوتاماما سيدهارتا بوذا[17].

ومع أنه ليس مطلوباً من الروائي أن يقدم موقفاً فلسفيا مباشراً وخاصة إذا كان من رواة الإلغاز، حيث يكون الجواب عن اللغز باللغز وعن الأسطورة بالأسطورة وعن الموناليزا بالشيفرة، لكن دان براون أتاح فرصة نادرة لمتابعيه أن يتحدث بلغة واضحة مفهومة عن رسالته في الوصول إلى عالم من المساواة والحرية والعدالة، وأن الأديان لا ينبغي أن تكرر أخطاءها في الحروب الصليبية والصراعات بين الجيزوليت والهيجونوت.

يقول براون إن المشترك أكثر مما تعتقد، وإن الغرب المادي يحتاج إلى الشرق الروحاني المجلل بالأسرار، وأننا نعيش عصراً مثيراً من التواصل، يسمح لنا بالقول بأن أصل الأديان واحد، وأن رسالتها واحدة، ولكنه في الوقت نفسه يعود ليقول: لو سألتني عن عدد الأديان في العالم، فسأقول لك إن العالم يحتوي على ستة مليارات ديانة!!

إنها إذن في مقاصدها ورسالتها واحدة، ولكنها متنوعة إلى الغاية في استجابتها لحاجات الإنسان وميوله.

للجمع بين الدين والفلسفة، وله كتاب فصل المقال في بيان ما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، وعلى الرغم من احتضان السلطان الموحدي أو يعقوب يوسف لابن رشد ولكنه عجز عن حمايته من غضب الفقهاء الذين اتهموه بالردة وأحرقوا كتبه فنفاه إلى مراكش ومات بها.

(١٦) التيرفانا .. وفق العقيدة البوذية فهي ساعات النعيم الروحي التي يبلغها المتأمل، وهي تشبه الفردوس في العقيدة الإسلامية، حيث يتسامى الإنسان عن رغائب الحسد ليهنأ بالنعيم الروحي.

(١٧) غوتاما سيدهارتا بوذا ٥٦٣ق.م -٥٨٣ ق.م حكيم هندي كبير، واجه الأساطير الهندوكية الداعية إلى تعذيب الجسد للوصول إلى النعيم، ودعا إلى دين عقلاني يبلغ فيه المرء السعادة عن طريق التأمل وخدمة الناس، تنتشر الديانة البوذية في العالم، وبشكل خاص في الهند والصين ويقدر أتباع الديانة بنحو مليار إنسان.

وفي حواره في الشارقة، خرج براون من عالم اللغز الذي تمتاز به معالجاته إلى قراءة بالغة الوضوح، أكد فيها على وجوب مواجهة القطيعة بين الدين والعلم، وأن علينا أن نبني بين الأديان علاقة ديمقراطية واقعية، تعزز الروحانية والإخاء الإنساني، وتؤسس لديكقراطية دينية واقعية: دين بين الأديان وليس ديناً فوق الأديان، ونبي بين الأنبياء وليس نبياً فوق الأنبياء، وأمة بين الأمم وليس أمة فوق الأمم.

منظور مالك بن نبي لتناول المشكلة التربوية في العالم الإسلامي

نحو تأهيل الإنسان المسلم لاستئناف وظيفته في التاريخ

د. عمر نقيب

أستاذ في المدرسة العليا للأساتذة
بوزريعة - الجزائر

onakib@yahoo.com

منظور مالك بن نبي لتناول المشكلة التربوية في العالم الإسلامي

نحو تأهيل الإنسان المسلم لاستئناف وظيفته في التاريخ

د. عمر نقيب

أستاذ في المدرسة العليا للأساتذة - بوزريعة الجزائر

الملخص: تميّزت أعمال مالك بن نبي الفكرية بمساهمته الجادّة في صياغة رؤية منهجية متميّزة لتناول المشكلة التربوية في العالم الإسلامي وعلاجها. إنّ هذا التميّز عن كثير من محاولات الإصلاح والنهوض والبناء في العالم الإسلامي برز بوضوح عندما أكّد أنّ مشكلات بلاد العرب والمسلمين تنتظم داخل مشكلة مركزية واحدة سمّاها المشكلة الإسلامية، وأنّ هذه المشكلةَ حضاريةٌ في طبيعتها وتربويةٌ في جوهرها، وذلك بالنظر إلى مركزية العامل الإنساني فيها. وبناء على هذا، فقد اعتبر أنّ أيّة محاولة للتعاطي مع المشكلة الإسلامية خارج هذا المنظور لن تكون إلاّ شكلاً من أشكال تضييع الجهد والوقت والمال. بل إنّ تعثّر مختلف محاولات استئصال العالم الإسلامي من وضعية التيه الحضاري المستديم إنّما هو مؤشّر قويّ على أهمية مراعاة هذا المنظور وضرورته.

إنّ هذا المنظور المتميّز كان يستهدف ترقية ثقافة جديدة تكون بمثابة الأساس لبناء حضارة جديدة وفقًا لقانون السنن التي أودعها الخالق عزّ وجلّ في الأنفس والآفاق، بعيدًا عن الحسابات الظرفية السياسية منها أو الفكرية أو الاجتماعية التي تتعامل مع المشكلة بناء على مبدأ التكيّف (Accommodation) لا التكييف (Adaptation).

إنّ منظورًا هذه طبيعته، قد كان له من الأثر على الأوساط الفكرية الإسلامية ما جعل كثيرًا من قيادات ومنظّري حركات النهوض والإصلاح والبناء في العالم الإسلامي يعترف بتأثّره بمنظور مالك بن نبي المنهجي في تناول مشكلات الإنسان والمجتمع والحضارة في العالم الإسلامي، وتبنّيه له في خططه الإصلاحية على الرغم من أنّ البعض الآخر لم يصرّح بذلك وإن كان يستخدم أفكاره في مختلف طروحاته الفكرية عند تناول هذه

المشكلات بالدراسة والتحليل.

ومثال ذلك، الكتابات الصادرة عن المعهد العالمي للفكر الإسلامي في أمريكا وبعض المثقّفين الإيرانيين. أمّا هؤلاء الذين عبّروا علناً عن تأثّرهم بمنظور مالك بن نبي المنهجي واستفادتهم منه فنذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر، جودت السعيد وعمر عبيد حسنة من سوريا، وراشد الغنوشي من تونس، وحسن الترابي من السودان[1] وغيرهم كثير.

إنّ هذا المنظور المتميّز يمكن اعتباره في نظر هذه الدراسة نقلة نوعية على طريق تأصيل مناهج الفكر في النظر والتناول، والتعاطي مع المشكلات صياغة وتحليلا وتفسيرا وعلاجا، والذي نعتبره في ذاته لبنةً أساسية متميّزة وذات وزن خاص من لبنات مشروع إعادة تشكيل العقل المسلم من أجل تأهيله لاستئناف وظيفته الطبيعية في الحياة البشرية.

ولعلّ السر في هذا التميّز أيضًا أن مختلف محاولات النهوض والإصلاح والبناء التي سبقت محاولة مالك بن نبي أو تزامنت معها لم توفَّق في قضية المنهج وما يتطلّبه من الآليات الفكرية التي تساعد على الصياغة المنهجية الدقيقة لمشكلات الإنسان والمجتمع والحضارة وفقًا لقانون السنن الذي أصّله العلاّمة عبد الرحمن بن خلدون في نظريته للدولة، وفرّعه مفكّرنا مالك بن نبي وتوسّع فيه في نظريته للحضارة.

هذا التميّز في منهج التناول جعل مالكَ بن نبي سابقًا لزمانه، الأمر الذي جعل كثيرين من المهتمّين بفكره الحضاري غير قادرين على الارتقاء إلى المستوى الفكري الذي دأب مالك بن نبي على طرح أفكاره الإصلاحية من خلاله، فوقع كثير منهم في التأويل غير الصحيح لفكره فأُسيءَ نتيجة لذلك التعامل معه. في حين اعتبر بعض المفكّرين الآخرين هذا التميّز عبقرية في النظر أورثته سبقًا لزمانه وتفوّقًا على أترابه، الأمر الذي جعلهم يعتبرون أنّ فكر مالك بن نبي لا زال فكرًا خامًا لم يُستَثْمر بعدُ، إذ الأصل في التعامل معه ليس الحطّ من شأنه وإبعاد القرّاء عنه بتشويهه وافتراء التهم الباطلة عليه، وإنّما تكثيف الجهود العلمية المنضبطة بالمنهجية العلمية المتخصّصة للارتقاء إلى مستوى القدرة على الكشف عنه وتمكين الأمّة من الاستفادة منه في فهم مشكلاتها فهمًا سُنَنِيًا، ومن ثمّ الاهتداء إلى سبل علاجها بما يساعدها على استئصال وراثات قرون التخلّف والانحطاط واستئناف دورة حضارية جديدة تعيد للأمة موقعها الطبيعي في التاريخ كأمّة قدوة وقيادة.

(١) زكي الميلاد، مالك بن نبي ومشكلات الحضارة، دار الصفوة، بيروت، لبنان، ١٩٩٢.

هذا الاتجاه يتزعّمه بعض الباحثين على رأسهم وجيه كوثراني فيما نقله عنه زكي الميلاد في كتابه الموسوم «مالك بن نبي ومشكلات الحضارة»[2].

في هذا السياق، تأتي هذه الدراسة من أجل تسليط الضوء على أهم مفاصل هذا لمنظور المنهجي المتميّز من خلال تناول القضايا الآتية:

المشكلة الإسلامية كمشكلة حضارة في طبيعتها.

المشكلة التربوية باعتبارها جوهر المشكلة الحضارية.

الإنسان المسلم المتخلف العامل المركزي في مشكلة الحضارة في العالم الإسلامي. "النقائص التي تعانيها النهضة الآن، يعود وزرها إلى ذلك الرجل الذي لم يكن في طليعة التاريخ".

الحضارة ظاهرة دورية.

الطبيعة الثقافية للدورة الحضارية أو مسألة الخصوصية الثقافية للأمة الإسلامية

المرحلة الحضارية التي تشهدها الأمة الإسلامية أو أهمية تحديد موقعنا في التاريخ.

الإنسان المسلم المتكامل الهدف المعياري للتربية أو النموذج التربوي المنشود.

تمهيد:

للعلم ركيزتان أساسيّتان لابد منهما حتّى يكون العلم علماً: الموضوع والمنهج. فإذا غاب أحدهما أو كلاهما لم يكن ثمّة علمٌ يذكر، وإنّما هو كلام يقال أو يكتب ويُقرأ. من هنا، كان المنهج الذي يعتمد على التشخيص العلمي المحكم والدقيق هو صمام الأمان للتعامل السليم مع المشكلة، موضوع الدراسة، فهماً وتحليلاً وتفسيراً وعلاجاً. كما أنّ الخطأ في هذا المجال مدعاة لتمادي المرض وتوسّع مضاعفاته وظهور أعراض أخرى لم تكن لِتُوجَد لولا الفشل الذي حدث في التشخيص. وإذا كنّا بصدد التفكير في مواجهة مشكلة الإنسان، فإنّ نقطة الانطلاق في التعامل معه من أجل علاج مشكلاته تكون من الفهم الصحيح لطبيعة المشكلة وأسبابها وتداعياتها وآثارها؛ بل والأهم من ذلك القوانين التي تتحكّم في الظاهرة بكلّيتها. وانطلاقاً من هذه الزاوية بالذات حمل مالك بن نبي همّ تنبيه طلائع المسلمين من علماء وحكّام ومفكّرين إلى أهمية المنهج في التعاطي مع المشكلات التي تفرض نفسها على العالم الإسلامي منذ أن اكتملت دورة الحضارة الإسلامية وتوقّف العقل المسلم عن العطاء الفعّال المؤدّي إلى المساهمة

(٢) المرجع السابق.

في صناعة التاريخ أو على الأقل توجيهه ومحاولة استثماره بما يخدم المصالح العليا للأمة.

ولهذا، فمن أهم ما ينبغي أن نستهل به هذه الدراسة هو الإشارة إلى ما جاء في كتاب شروط النهضة لمالك بن نبي وهو يشير إلى أهمية المنهج في تناول مشكلات الإنسان والمجتمع والحضارة في بلاد العرب والمسلمين. صحيح أنّ الأسئلة التي واجهته، وهو يتأمّل في طبيعة الأزمة الحضارية المستعصية، ألجَأَتْهُ إلى العودة إلى التاريخ من أجل الإجابة عنها، كما ذكرت ذلك فوزية بريون[3]، غير أنّه بسبب حساسيته المنهجية التي اكتسبها من تخصّصه العلمي الدقيق، ألزم نفسه بصرامة منهجية غير عادية. ولهذا، فقد أكّد أنّ المنهج الصحيح في هذا المقام هو «المنهج الذي يتناول الحضارة لا على أنّها سلسلة من الأحداث يعطينا التاريخ قصّتها، بل ظاهرة يرشدنا التحليل إلى جوهرها، وربّما يهدينا إلى قانونها أي، سنّة الله فيها»[4].

إنّ مسألة المنهج في التعامل مع المشكلات البحثية ليست وليدة التاريخ الحديث بل تمتد في أعماق تاريخ العلم والعلماء. ولعلّ من أشهر علمائنا الذين أشاروا إلى هذه الظاهرة في تاريخ العلوم في تراثنا الإسلامي، علماء الشريعة الإسلامية، وبالتحديد علماء أصول الفقه، على سبيل المثال لا الحصر. ولعلّ اهتمام علماء الأصول بهذه القضية إنما يرجع إلى كون التأصيل هو في الحقيقة ما يمكن تسميته عملية منهَجَة العقل لينضبط بقوانين العلم العاصمة من الانحراف عن النظر السليم فيما يواجهه من مشكلات بحثية. وهو من جهة أخرى، العلم الذي يقدّم لنا القواعد المنهجية التي تنظّم عمل العقل بالشكل الذي يضمن الربط المنطقي بين جزئيات المسائل، وإرجاعها إلى كلّياتها كشكل من أشكال البناء المنهجي المنسجم للرؤى المتعلّقة بالنظر في المشكلات البحثية المختلفة؛ إذ كما هو معلوم، لا يمكن النظر في الجزئيات إلا من خلال كليّاتها. وهذا هو المقصود بالنظرية في العلم، وهو عين ما دعا إليه مالك بن نبي بقوله المنوّه به آنفا؛ لأنّه لا يمكن النظر في المشكلات البحثية إلا من خلال منظور فكري متكامل أو رؤية نسقية شمولية تفسّر الظاهرة وتجمع بين جزئياتها سواءً أكانت أسباباً أم أعراضاً أم آثاراً، لتضع كل جزئية في موقعها الصحيح من المشكلة، الأمر الذي يمكّننا من النظر السليم في المشكلة فهما وتحليلا وتفسيرا واستشرافا لآفاق علاجها[5]، وهذا ما يُعرف في مناهج البحث العلمي بالمقاربة المنهجية (Methodological Approach).

(٣) فوزية بريون، مالك بن نبي، عصره وحياته ونظريته في الحضارة، دار الفكر، دمشق، سوريا، ٢٠١٠، ص: ٢.

(٤) مالك بن نبي، شروط النهضه، ص: ٦٨.

(٥) عمر نقيب، سؤال المقاربة سؤال المقاربة في المشروع التربوي الوطني في البلاد العربية، مداخلة ألقيت في الملتقى الدولي الأول حول التربية في الوطن العربي، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، ٢٠١٣.

وبناء على ما سبق، فإنّ المنظور المنهجي الذي تبنّاه مالك بن نبي في تناول مشكلات الإنسان والمجتمع والحضارة في بلاد العرب والمسلمين ينطوي على مجموعة من المحدّدات (Parameters) التي تشكّل باجتماعها مرتكزات المنهج عنده. وتتمثّل هذه المحّددات في العناصر التي سوف نتناولها بالعرض والتحليل في هذه الدراسة، مع الإشارة إلى أنّ ما سوف يتمّ تناوله يمثّل بعضا من هذه المحدّدات المنهجية اقتضت طبيعة الموضوع التركيز عليها دون غيرها.

المشكلة الإسلامية وطبيعتها الحضارية:

حاول مالك بن نبي أن يلفت انتباه المسلمين إلى الحاجة إلى فهم صحيح لطبيعة المشكلات التي تواجهنا في العالم الإسلامي، والتي تبدو في ظاهرها متنوعة ومختلفة ومتباينة. غير أنّها في حقيقة أمرها ليست إلا أعراضاً لمشكلة مركزية هي الأصل لكل ما نعانيه من أزمات ومعضلات عَجَزْنا إلى هذه الأيام عن علاجها. ولذلك، فلا مناص بالنسبة إليه من صياغة مجمل هذه المشكلات تحت إطار هذه المشكلة المركزية التي تمثّل القاسم المشترك بينها جميعا؛ بل الأصل الذي نتجت عنه. فهذه خطوة منهجية ضرورية تقتضيها طبيعة المنهج الذي ألزم مالك بن نبي به نفسه. ولقد سمّى هذا القاسم المشترك الذي جمع تحته جميع مشكلات المسلمين المشكلة الإسلامية (The Islamic Problem)، فيقول إنّه «... من الرجل المسلم المشكلة الإسلامية كلها...»[6]. ولهذا، فإن مختلف المشكلات التي تناولها مالك بن نبي لم تكن متعلّقة بقطر واحد من أقطار البلاد الإسلامية، وإن جاء الحديث عنها مرتبطاً عرَضا بهذا القطر أو ذاك. كما أنّ هذه المشكلات، عند التمعّن في طبيعتها، إنّما هي مشكلات جزئية تمخّضت عنها المشكلة المركزية أي المشكلة الإسلامية. والمقصود بالمشكلة الإسلامية في أدبيات مالك بن نبي أنّنا نحن أمّة قد كانت لنا تجربة تاريخية رائدة أنجزنا من خلالها دورة حضارية متميّزة، غير أنّنا أكملنا هذه الدورة الحضارية، الأمر الذي اضطرّنا إلى الخروج من التاريخ والدخول في عهد ما بعد الحضارة أي عهد التوقّف الحضاري وبما له من تداعيات وإفرازات وآثار على جسم الأمة بل على البشرية برمّتها. ولعلّ من أهم مظاهر هذا التوقّف الحضاري عجزُ الإنسان المسلم عن العطاء بكل أنواعه، العلمي والروحي والأخلاقي.

ولعلّ هذه الرؤية الحضارية السننية ليست إلا محاولة من مالك بن نبي لتمكين العقل المسلم من تجاوز العقلية الذرية العاجزة عن النظر الشمولي المتّسق للمشكلات، كما العاجزة عن التمييز بين المشكلة وأسبابها وأعراضها وآثارها. فالتفكير المنهجي المنظّم ذو الرؤية النسَقية

(٦) مالك بن نبي، شروط النهضة، ص: ٨٢.

الشاملة هو الضامن للنظر السليم. كما أنّ غيابه مدعاة للانحراف عن طبيعة المشكلة أو تحريف طبيعتها، الأمر الذي يجعل الناظر فيها مجانِباً للنظر الصحيح للمشكلة واستشراف إمكانيات علاجها.

ولذلك، فهذا الغياب هو الذي أنتج لدى المسلمين النظر السقيم أو الجزئي أو المجزّأ لمشكلاتهم، ودفع قيادات محاولات النهوض و البناء ومنظّريها، علماء وحكّاماً، إلى قضاء عقود من تاريخ ما بعد الاستقلال في علاج أعراض المشكلات بدل المشكلات ذاتها، وفي ذهول تام عن حقيقتها. فكان أن جنينا مزيداً من إهدار للأموال والجهود والأوقات؛ بل وأجيالاً كاملةً لم تنعم بعدُ بثمرة الاستقلال كما كانت تتصوّرها أيام الاحتلال. ولعلّ من أهم ما ردّ مالك بن نبي إليه عجز المسلمين عن التناول المنهجي المحكم لمشكلاتهم فهمًا وعلاجاً هو ما أصاب عقل مسلم ما بعد الموحدين من صفة الذرية (Atomism) من حيث أنّها «طراز من طُرز العقل الإنساني عامة عندما يقصر عن بلوغ درجة من التطور والنضج، أو عندما يفوِّتها فينزع إلى تجزئة مشكلات الحياة فيتناولها ذرة ذرة»[7]؛ إذ أصبح العقل المسلم بسبب ذلك يُظهِر عجزا تامّاً عن لَمْلَمَة أطراف المشكلات التي يواجهها وأعراضها وأسبابها وتداعياتها وآثارها، وعن «عَقْلَنَتِها» ليتمكّن بعد ذلك من فهمها فهماً يضع كل شيءٍ في موضعه على شكل منظور منهجي متكامل (Integrated Methodological Approach) يستوعب طبيعة المشكلات وأبعادها وعواملها وآثارها، وكذا النظر في إمكانيات علاجها؛ منظور متكامل ومتوازن، يكون في مستوى ضمان منطقية النظر إلى المشكلات وترتيبها وتصنيفها حسب أهميتها ليتمّ تناول كلٍّ على حدة بالشكل الذي يناسب طبيعة المشكلة ذاتها فلا يقع في التقديم أو التأخير، والتضخيم أو التقزيم، إلا إذا اقتضت ذلك طبيعة المنهج وشروط العمل به.

إنّ مثل هذا المنظور ومن وجهة نظر هذه الدراسة، لمن شأنه تجاوز النظرة الجزئية التجزيئية لمشكلات الإنسان والمجتمع والحضارة في العالم الإسلامي. كما أنّ من شأنه أيضًا تمكين الضمير المسلم من استرجاع إيمانه بمفهوم الأمّة الواحدة عوضاً عن التشرذم الذي عانت منه الأمّة الواحدة بعد دخولها في عهود الانحطاط والتخلف التي مهّدت لعهود الاستعمار الذي أكمل عملية التقطيع والتجزئة، ليس في الأوطان فقط بل تجاوز ذلك إلى الضمائر والعقول حتّى أضحت الأمّةُ الواحدة القوية المتماسكة الممتنعة والشاهدة على غيرها أمّةً مشهودا عليها، انشطرت إلى دويلات متناحرة ومماليك متقاطعة يتعاون بعضها على بعض استكمالا لمهمة التآكل الداخلي بإشراف خارجي، بقصد منها أو بغير بقصد.

(٧) المرجع السابق، ص: ١٧.

ولهذا، فإنّ أية محاولة للتعاطي مع مشكلات الإنسان والمجتمع والحضارة بمعزل عن هذه الحقيقة ا المتعلقة بقانون السنن، سوف يكون مآلها الفشل كما تؤكّد لنا التجربة التاريخية في مرحلة ما بعد الاستقلال على ذلك. إنّ التطور التاريخي للعالم الإسلامي، وبلاد العرب بوجه خاص، وما أفرزه من فشل مختلف محاولات إخراج الأمة من حالة التيه والضياع الحضاري لدليل على الحاجة إلى المنظور الذي اقترحه مالك بن نبي[8].

إنّ المنظور السنني الذي ينطلق من اعتبار التاريخ ظاهرة حضارة يقتضي منّا التفصيل في هذه المسألة لتوضيح المقصود من الطبيعة الحضارية للمشكلة الإسلامية. غير أنّ الضرورة المنهجية تضطرّنا إلى تأجيل الحديث عنه إلى ما بعد تحليل البعد التربوي للمشكلة وموقع العامل الإنساني فيها.

المشكلة التربوية باعتبارها جوهر المشكلة الحضارية:

من البديهيات في فكر مالك بن نبي أنّ «الإنسان هو الوحدة الأولى التي تكوّن المجتمع، فإذا تحرّك تحرّك معه التاريخ وإذا توقّف توقّف معه أيضا»[9]. والإنسان يأتي إلى هذه الحياة في حالة بدائية، والمجتمع هو الذي يتولّى تشكيله ليكيّفه طبقا لأهدافه الخاصة فيتأهّل لأداء دوره في المجتمع والتاريخ. كما أنّ الإنسان هو العنصر الرئيس لأيّ مشروع لبناء الحضارة، فهو الأداة والهدف في آن واحد.

وتعدّ مشكلات التربية من أعقد المشكلات التي تواجه الدولة الحديثة، والسياسة التعليمية مرتبطة ارتباطا كليا بالسياسة العامة للدولة. ولهذا، فالأيديولوجية السياسية للدولة تتضمّن السياسة التربوية باعتبارها تمثّل الرؤية الكلّيّة لما ينبغي أن يكون عليه الإنسان في المستقبل. وهكذا، فإنّ المنظومة التربوية لَهي مِن أهم الميادين التي تتبلور فيها إرادة الأمة وطموحاتها في التاريخ، أي إنّ التربية مرآة عاكسة لطموحات الأمة في التاريخ. ولهذا، فقد أضحت التربية تمثّل أحدى أخطر بؤَر الصراع السياسي العالمي. ولعلّ الالتفات إلى تداعيات حادثة 11 سبتمبر 2011 يجعلنا نتأكّد من هذه الفكرة؛ إذ أصبح الهمّ المركزي لخبراء الصراع في أمريكا ومن دار في فلكها هو إعادة النظر في مناهج التربية والتعليم في الدول التي ادّعت عليها أنّها هي التي صدّرت لها الحادثة. ويتضح ذلك من خلال التأمّل في التدخلات الخارجية الرامية إلى تغيير المناهج التعليمية ومقاربات التدريس في كثير من الدول بدعوى مواكبة التغيّرات الحاصلة بفعل ثورة المعلومات وتكنولوجيا والإعلام والاتصال(I.C.T).

(٨) مقابلة عبر البريد الإلكتروني مع كلّ من عمّار جيدل: ٢٠٠٠؛ محمد سعيد مولاي: ٢٠٠١.
(٩) مالك بن نبي، شروط النهضة، ص: ٧٥.

ولعل من أهم آثار هذا الوضع العالمي الجديد المسمّى "العولمة" على التربية في البلاد المتخلفة بوجه خاص، اشتداد الحملات الرامية إلى تغيير المناهج التعليمية في هذه البلاد، وبالتحديد في بلاد العرب والمسلمين. وقد أخذت هذه التدخّلات أشكالا صريحة في تقرير الكونجرس الأمريكي بعد هذه الحادثة. إذ منذ سبتمبر 2001 «تزايدت الضغوط على كثير من البلدان مركّزة على دور النظم التعليمية في إنتاج ما سمّته الإرهاب العالمي، وأنّ هذه المناهج التعليمية بيئات تولّد نوازع العنف والاعتداء على الغير، فأصدرت فعلاً التقارير لتغيير المناهج التعليمية أو تعديلها بما ينسجم والتوجّهات الجديدة لفكرة عولمة التربية»[10]

في هذا السياق، تظهر الحاجة إلى بيان منظور مالك بن نبي في صياغة المشكلة التربوية في العالم الإسلامي باعتبارها، كما تفترض هذه الدراسة، جوهر المشكلة الحضارية. من هنا، نقول إنّ مالك بن نبي يعتبر الإنسانَ العاملَ المركزي في مشكلات الحضارة في العالم الإسلامي لأنّه يرى أنّه «من الرجل تتبع المشكلة الإسلامية بأكملها وخاصة في الجزائر»[11]؛ وأنّنا –نحن المسلمين– «لا نواجه تغيّرًا في النظام السياسي، بل إنّ التغيّر يصيب الإنسان ذاته، الإنسان المتحضّر الذي فقد هِمّتهُ المحضِّرة، وليس من الصواب أن نبحث عن النظم، بل عن العوامل الإنسانية المتمثّلة في عجز الناس عن تطبيق مواهبهم الخاصة على التراب والوقت. إنّ التركيب الأساسي نفسه قد تحلّل، فتحلّلت معه الحياة، وأخلت مكانها للحياة البدائية»[12]. وعلى الرغم من أنّ هذه الرؤية تمثّل النتيجة التي توصّل إليها مالك بن نبي من خلال دراسته التحليلية النقدية للتطور التاريخي لحضارة العالم الإسلامي، فإنّها تلخّص أيضًا صياغته للمشكلة التربوية كما تواجهنا في عالمنا الإسلامي الحديث والمعاصر. ولهذا، فهو يعتبر أنّ الإنسان المسلم المتخلّف، كما سوف نعرف ذلك لاحقا، باعتباره إنساناً قد تحلّل تركيب شخصيته بعدما أكمل دورته الحضارية، هو الأصل في مختلف المشكلات التي تواجهنا في عالمنا الإسلامي. في حين نجد أنّ عدداً من الأطروحات التي أكّدت على كون المؤسسات السياسية[13] هي الأصل في مشكلات العالم الإسلامي، لم تتعامل، حسب مالك بن نبي، مع جوهر المشكلة وحقيقتها وإنّما مع أعراضها ومظاهرها بحكم أنّ الإنسان هو الذي أنتج مثل هذه المؤسسات الفاشلة

(١٠) حسن شحاتة، مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي، الدار المصرية للكتاب، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٤، ص: ١٧٨. نقلا من: مصطفى يوسف منصور، تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها، بحث مقدم إلى مؤتمر «الإسلام والتحديات المعاصرة» المنعقد بكلية أصول الدين في الجامعة الإسلامية، ٢-٢٠٠٧/٤/٣م.

(١١) مالك بن نبي، شروط النهضة، ص: ٨٢.

(١٢) مالك بن نبي، وجهة العالم الإسلامي، ص: ٣٦.

(١٣) جمال الدين الأفغاني على سبيل المثال.

عن أداء مهامها الاجتماعية في تنمية الحياة البشرية وترقيتها. ومن أجل تدعيم ما ذهب إليه، يؤكّد مالك بن نبي أنّ ما يسمّيه هو "إنسان ما بعد الموحّدين" هو «الذي خلف إنسان الحضارة الإسلامية، في أية صورة كان، باشا أو عالِمًا مزيّفاً أو مثقّفاً مزيّفاً أو متسوّلاً، يحمل في كيانه جميع الجراثيم التي سينتج عنها في فترات متفرّقة من التاريخ جميع المشاكل التي تعرّض لها العالم الإسلامي منذ ذلك الحين»[14].

ومن أجل توضيح هذه الفكرة تعرّض بالتحليل لمختلف مظاهر التخلّف التي تدل على تمادي هذا النموذج التربوي الرديء في حياة المسلمين، ودلالةً على تمادي المشكلة إلى اليوم على الرغم من مضي عدّة عقود على جلاء الاستعمار من بلاد العرب والمسلمين، يقول موضّحاً ذلك: إنّ «النقائص التي تعانيها النهضة الآن، يعود وزرها إلى ذلك الرجل الذي لم يكن في طليعة التاريخ، فنحن ندين له بمواريثنا الاجتماعية، وبطرائقنا التقليدية التي جرينا عليها في نشاطنا الاجتماعي،... لم يكفِ بأن بلغنا نفسه المريضة التي تخلّقت في جو يشيع فيه الإفلاس الخلقي والاجتماعي والفلسفي والسياسي، فبلغنا ذاته.. وهذا الوجه الكئيب ما زال حيّاً في جيلنا الحاضر، نصادفه في المظهر الرقيق الذي يتميّز به فلاحنا الوديع القاعد، أو راعينا المترحّل، المتقشّف المضياف. كما نصادفه في المظهر الكاذب الذي يتخذه صاحب المليار نصف المتعلّم الذي انطبع في الظاهر بجميع أشكال الحياة الحديثة، فأكسبه مليار أبيه وشهادة البكالوريا مظهر الإنسان العصري، بينما تحمل أخلاقه وميوله وأفكاره صورة إنسان ما بعد الموحّدين[15].

ولهذا، فإنسان ما بعد الموحّدين المتخلّف هو في الحقيقة تجسيد للقابلية للاستعمار والوجه النموذجي للعهد الاستعماري والبهلوان الذي أسند إليه المستعمِر القيام بدور المستعمَر وهو أهلٌ لأَن يقوم بجميع الأدوار، وحتى لو اقتضاه الأمر أن يقوم بدور إمبراطور»[16].

ويعترف مالك بن نبي أنّ المشكلة معقّدة وليست من السهولة كما يظن الكثير من المسلمين، وإنّما تتطلب جهدا استثنائيا لأنّ «معرفة إنسان الحضارة وإعداده أشق كثيراً من صنع محرّك أو ترويض قرد على استخدام رباط العنق»[17]. وأمام هذا الوضع المعقّد يعجب المرء من بعض السياسات التي تتّجه إلى اختزال المشكلة في بعض المشاريع «التنموية» القائمة على النظرة الذُّرية التجزيئية للمشكلة الحضارية في العالم الإسلامي والتي (هذه السياسات) ليست في

(١٤) مالك بن نبي، وجهة العالم الإسلامي، ص: ٣٧.
(١٥) المرجع السابق، ص: ٣٧.
(١٦) نفسه، ص: ٣٨.
(١٧) نفسه، ص: ٣٨.

واقع الأمر إلا تشويهاً لحقيقة المشكلة وانحرافاً بها عن طبيعتها مهما صلحت النوايا.

إنّ هذا الوضع المرَضي المتأزّم لشخصية الإنسان المسلم لم يكتف بكونه ظاهرة فردية وإنّما اتخذ في الحقيقة شكل ظاهرة اجتماعية طالت المجتمع برمّته، فأصبحت عقلية التخلف هي القاسم المشترك بين أفراد المجتمع وغدت سلوكاً جمعياً، بل أسلوب حياة يمارسه المجتمع. وأوّل ما يمكن للملاحظ أن يتوصّل إلى تسجيله في هذا المقام انهيار سلّم القيم الاجتماعية أو التراتب الاجتماعي الذي يحدّد لكل فرد كلاً من دوره الاجتماعي (Social Role) وموقعه الاجتماعي (Social Status) وطبيعة العلاقات الاجتماعية (Social Relations) التي تربطه بغيره من الأفراد لتكتمل بذلك شبكة العلاقات الاجتماعية (Social Web of Relations) باعتبارها العمل التاريخي الأول الذي يقوم به مجتمع ساعة ميلاده. وهذا الانهيار إنّما هو في الحقيقة تعبير عن الخلل الذي أصاب المنظومة الثقافية للمجتمع باعتبارها هي التي تحدد شبكة العلاقات الاجتماعية أو القانون الأخلاقي الذي يضبط القضايا الثلاث السابق ذكرها والتي هي الأصل في بناء المجتمع المتحضّر والمؤهّل لأداء وظيفته التاريخية بامتياز.

ومن هنا، فإذا كان الدور الاجتماعي هو الذي يحدّد نوعية الخدمة التي يمكن أن يقدّمها الفرد للمجتمع انطلاقا من المؤهلات الفكرية والنفسية الفطرية والمكتسبة التي يتمتع بها، فإنّ الموقع الاجتماعي يتوقّف بدوره على نوعية الدور الاجتماعي وأهميته. فهذا هو الذي يحدّده وليس العكس. فالموقع إنّما يتحدّد بنوعية الوظيفة التي يقوم بها الفرد وبالمصالح التي يستفيدها المجتمع من توفير هذه الوظيفة؛ إذ «يعظُم الأجر بعظم المصلحة»[18]. وإلاّ فلا معنى للاستمرار المادي للمجتمع. فالأمة الإسلامية دخلت عهود الانحطَاط والتخلّف في الوقت الذي كانت تمتلك فيه أكبر المكتبات العالمية وليس العلماء. إنّ القضية إذن ليست متعلقة فقط بقلة العلم، كما يبدو، بل بنوعيته وكيفيات توظيفه في إعداد وإنجاز وتقييم وتقويم المشاريع التاريخية الكبرى التي تخدم طموحات الأمة في النهوض من الكبوة التاريخية واستئناف الدورة الحضارية وتحقيق معاني الشهود الحضاري على الأمم الأخرى. وأمّا العلاقات الاجتماعية، فإنّ استقامة كلٍّ من الدور والموقع يجعل الثالثة من باب تحصيل الحاصل. فالعلاقة الاجتماعية تكون مثمرة إذا كانت مبنية على أساس احترام سلم التراتب الاجتماعي (Values System) حيث نجد كلَّ فرد في الموقع الاجتماعي الذي ينبغي أن يكون فيه، ويؤدّي من خلاله الخدمة التي تناسب ما سبق أن أشرنا إليه من مؤهّلات فطرية ومكتسبة يتمتّع بها. والسبب في ذلك هو أنّ الإنسان يكون في أقصى حالات القدرة على العطاء وذروة تفاعله مع المهام الاجتماعية الموكلة إليه من

(١٨) أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، المجلّد الثاني: كتاب المقاصد، دار الباز للنشر والتوزيع، مكة المكرّمة، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٢، ص: ٢٩٧.

قِبَل المجتمع إذا كان الدور الذي يقوم به منسجما مع هذه المؤهّلات. هذا، إذا علمنا أن النجاح في أداء الأعمال إنما يتوقف على شرطين هما الرغبة أولا والقدرة ثانيا[19].

ولعلّ هذا هو الذي دفع الإمام الشاطبي إلى اعتبار الفروض الكفائية فروضَ عين على مَنْ فيه الأهلية للقيام بها؛ ويتأكّد الأمر أكثر إذا تعيّنت عليه بأن لا يوجَد غيرُه للاستجابة لمطالب هذه الوظيفة أي، تحقيق المصالح الاجتماعية المتوخّاة منها للبلاد والعباد[20]؛ إذ يقول في هذا السياق إنّ «طلب الكفاية متوجّه على الجميع. لكن إذا قام به البعض سقط عن الباقين. غير أنّ الطلب –هنا– وارد على البعض، ولا على البعض كيفما كان، ولكن على من فيه أهلية القيام بذلك الفعل المطلوب لا على الجميع عموما... ولما كان القيام بذلك الفرض قياما بمصلحة عامة، فالجميع مطلوبون بسدّها على الجملة. فبعضهم هو قادر عليها مباشرة، وذلك من كان أهلا لها، والباقون –وإن لم يقدروا عليها– قادرون على إقامة القادرين عليها. فالقادر مطلوب بإقامة الفرض، وغير القادر مطلوب بتقديم ذلك القادر، من باب ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب»[21]

وبناءً على الاعتبارات السابقة التي ساقها مالك بن نبي محاولةً لصياغة المشكلة التربوية عندنا، ومظاهرها وتجلّياتها، فإنّه يعتقد أن نقطة الانطلاق لاستئناف دورة حضارية جديدة تكمن في إعادة الصياغة التربوية لشخصية الإنسان المسلم لتمكينه من الانتقال من وضعية الإنسان المتخلّف، بكل ما يحمل هذا المفهوم من أسباب وآثار، إلى وضعية الإنسان المتحضّر الذي يتمتّع بمؤهّلات الأداء الناجح لوظيفته في التاريخ. «فحاجتنا الأولى هي الإنسان الجديد، الإنسان المتحضِّر، الإنسان الذي يعود إلى التاريخ الذي خرجت منه حضارتنا»[22]. ويكون من أهم أهداف هذه العملية التربوية استئصال الوراثات النفسية والفكرية والاجتماعية السلبية التي أسقطت المجتمع المسلم منذ ستة قرون، وتجديد كيان الإنسان المسلم طبقاً للتعاليم الإسلامية الحقّة ومناهج العلم الحديثة[23]، وإلاّ فإنّ سعيه إلى توازن جديد لحياته وتركيب جديد لتاريخه واستئناف جديد لدورته الحضارية سيكون باطلاً عديم الجدوى[24]. ولهذا، فإنّ

(١٩) أنظر لتفصيل هذه الفكرة: جودت السعيد، العمل قدرة وإرادة، سلسلة أبحاث في سنن تغيير النفس والمجتمع، مطبعة زيد بن ثابت الأنصاري، دمشق، الجمهورية السورية، ١٩٨٤.

(٢٠) أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، المجلد الأول، باب الأحكام، والمجلد الرابع، باب أحكام السؤال والجواب، مرجع سابق.

(٢١) المرجع السابق، ص: ١٧٦–١٧٨.

(٢٢) مالك بن نبي، تأملات، ص: ١٩٠.

(٢٣) مالك بن نبي، وجهة العالم الإسلامي، ص: ٣٦.

(٢٤) المرجع السابق، ص: ٣٧–٣٨.

أية محاولة للإصلاح عندنا لن تكون سوى مزيد من إهدار الجهد والمال والثروة والوقت إذا لم تقم على أساس مراعاة هذه الحقيقة، مشكلة إعادة الصياغة التربوية لشخصية الإنسان المسلم بالشكل الذي بيّناه. هذه العملية التي ينبغي أن تستهدف أساساً «إقدار النفس على تجاوز وضعها المألوف»[25]، أي الوضع النفسي والفكري والأخلاقي الذي ورثته من عهود الانحطاط والتخلف لما بعد الموحّدين. وبعبارة أخرى، تجاوز وضعية العجز عن التغلّب على العقبات النفسية والعادات السلبية في التفكير والتصرف الموروثة من منظومات تربوية تراكمت فيها قرون متعددة من الإفلاس والفشل والتوقف الحضاري جعلت المسلم لا يتحرّج من وضعية المتفرّج على التاريخ بدلاً من دور الفاعل الذي يصنع التاريخ ويوجّهه. ومن وجهة نظر نفسية وبداغوجية، يتمّ تحقيق هذا المسعى من خلال ما أشار إليه مالك بن نبي في معرض التمييز بين مصطلحي الفرد والشخص فقال إنّ «العمل الأول في طريق التغيير الاجتماعي هو العمل الذي يغيِّر الفرد من كونه فرداً إلى أن يصبح شخصاً وذلك بتغيير صفاته البدائية التي تربطه بالنوع إلى نزعات اجتماعية تربطه بالمجتمع»[26].

ولهذا، فإنّ الإنسان المسلم المتجدِّد (The Renovated Muslim Man) أصبح في نظر مالك بن نبي، ضرورة لا مناص من تحقيقها في واقعنا التاريخي؛ «فالمسألة يجب أوّلاً أن نصنعَ رجالاً يمشون في التاريخ، مستخدمين التراب والوقت والمواهب في بناء أهدافهم الكبرى»[27]، وذلك باعتبار أنّ الأصل أنّه لا اختيار للمسلم المعاصر في الحاجة إلى إعادة الدخول في مسرح التاريخ[28]، واستئناف دورة حضارية إسلامية جديدة بالنظر إلى وضعية العالم المتأزّمة من النواحي الإنسانية على وجه الخصوص إذ يشهد إفلاساً في القيم لم يعرفه التاريخ البشري من قبل بسبب سيادة منطق القوة بدل قوة المنطق. إنّ التجديد التربوي الذي يدعو إليه مالك بن نبي إنما هو الذي يتمكّن فيه الإنسان المسلم من ممارسة وظيفته التاريخية ممارسةً إيجابية تكون في مستوى الاستجابة إلى نداء الفطرة البشرية المستغيث في كل مكان جرّاء الانحراف عن الهدى الربّاني المنزّل على الأنبياء عليهم الصلاة والسلام[29].

---

(٢٥) المرجع السابق، ص:٥٤.
(٢٦) مالك بن نبي، ميلاد مجتمع، ص: ٣١.
(٢٧) مالك بن نبي، شروط النهضة، ص: ٨٢.
(٢٨) مالك بن نبي، تأملات، ص: ١٠٠.
(٢٩) مالك بن نبي، المسلم ومشكلة الإنسان المعاصر. ٢٠٠٥. مقال مخطوط نُشِر في موقع الشهاب للإعلام بتاريخ ٢٨ يوليو ٢٠٠٥. http://www.chihab.net

الإنسان المسلم المتخلف:

العامل المركزي في مشكلة الحضارة في العالم الإسلامي.

كما سبقت الإشارة إلى ذلك، حمل مالك بن نبي همّ تنبيه طلائع المسلمين من علماء وحكّام إلى أهمية المنهج في التعاطي مع المشكلات التي تفرض نفسها على العالم الإسلامي منذ أن اكتملت دورته الحضارية وتوقّف العقل المسلم عن العطاء الفعّال المؤدّي إلى المساهمة في صناعة التاريخ، أو على الأقل توجيهه ومحاولة الاستفادة منه أو الاستثمار فيه.

وإذا كان مالك بن نبي ألحّ على أنّ المشكلة الإسلامية هي الأصل الذي تمخّض عن كل مشكلات المسلمين، وأنّ طبيعة هذه المشكلة حضارية باعتبار أنّها تعبير عن اكتمال الدورة الحضارية الإسلامية التي تخضع كما هو معلوم لقانون السنن، فإنّ جوهر هذه المشكلة هو «التغيّر الذي أصاب الإنسان المسلم الذي فقد همّته المحضِّرة فأعجزه فَقْدُها عن التمثّل والإبداع...»[30]، ممّا يؤكّد أن منطلق التفكير في مشكلات المسلمين هو الإنسان المسلم المتخلّف باعتباره «عنصراً جوهرياً في ما يضم العالم الإسلامي من مشكلات منذ أفول حضارته، «وهو عنصر لا ينبغي أن يغيب عن أنظارنا عندما ندرس نشأة المشكلات وحلولها التي تشغل اليوم فيما يبدو الضمير الإسلامي»[31].

و»طالما ظلّ المجتمع الإسلامي عاجزاً عن إدراك هذه الحقيقة كما عن الشروع في تصفية الوراثات السلبية لإنسان ما بعد الموحّدين، النفسية منها والاجتماعية والتي أسقطته منذ قرون، ومادام متقاعساً عن تجديد كيان الإنسان طبقا للتعاليم الإسلامية ومناهج العلم الحديثة فإنّ سعيه إلى توازن جديد لحياته وتركيب جديد لتاريخه، سيكون باطلاً عديم الجدوى»[32]

وهكذا يبدو واضحًا أنّ مالك بن نبي يرى في ضابط الواقعية في النظر إلى نموذج الإنسان الذي نريد أن نجعله الأداة الأساسية لمشروع البناء أمرا حاسما لا مناص منه؛ إذ ينبغي أن ننظر إليه كما هو في الواقع الفعلي باعتباره مرآةً عاكسة للمرحلة التاريخية التي يشهدها المجتمع في إطار دورة الحضارة، لا كما نتصوّره نظريا في المشروع، أعني الإنسان الحقيقي وليس الافتراضي. فالعلم في الحقيقة ينطلق من الواقع، بل هو بالأحرى مشروع متكامل لتغيير الواقع ينطلق منه ليغيِّره نحو الأفضل؛ وكيف نغيّر الواقع إذا لم نعترف له بما هو فيه ولم ننطلق

(٣٠) مالك بن نبي، وجهة العالم الإسلامي:
(٣١) المرجع السابق، ص: ٣٨.
(٣٢) المرجع السابق، ص: ٣٦.

منه لنباشر عملية تغييره. ولهذا، فالأصل أنّ نقطة الانطلاق هي الاعتراف بأنّ الإنسان المسلم الذي نريد أن نتعامل معه ونحن على طريق إنجاز مشروع البناء أو إعادة البناء إنّما هو ذلك الإنسان المتخلّف والمتحلّل من المؤهلات النفسية والفكرية التي تجعله جديرًا بالاضطلاع مرّة أخرى بوظيفته في التاريخ بعد أن كان يوما ماَ مؤهّلاً بفعل التربية القرآنية التي ورثها عن العهد النبوي النموذج وعهد الصحابة الكرام رضي الله عنهم والأتباع رضي الله عنهم. ولن يرتقي الإنسان المسلم المعاصر إلى هذا المستوى السامق الذي يؤهّله لهذه الوظيفة النبيلة، إلاّ إذا أُعيد تكييف هذه المؤهلات النفسية والفكرية وتأهيلها للاضطلاع بمقتضيات هذه الوظيفة التاريخية النبيلة.

الحضارة ظاهرة دورية لها مقتضياتها التربوية:

من القضايا الأساسية التي يسجّلها تاريخ مجتمع إبّان ميلاده هو أنّ الميلاد بوصفه حدثا تاريخيّا إنّما يبدأ عندما يتمّ تركيب معادلة الإنسان المتكامل (Integrated Man)[33] أو بتعبير آخر، الفرد المكيّف (Conditioned Individual)[34] أو الشخص (Person)[35] في اصطلاح مالك بن نبي، كما تمّ بيان ذلك في «ميلاد مجتمع»[36]. وهذا النوع من التركيب إنّما هو الذي ينبثق منه مشروع المجتمع التاريخي المتحضّر[37]. ويوضّح مالك بن نبي ظاهرة التركيب هذه بالتأكيد على أنّ نقطة البدء للتشكّل الجنيني للمجتمع في التاريخ تتقاطع -في الزمن- مع ظهور فكرة دينية يتّخذها الناس بمثابة الفكرة الدافعة[38] (Idée Force) أو العامل الذي يؤلّف بين عناصر هذا التركيب. غير أنّ هذا التركيب الذي يتمخّض عن ظاهرة تسمّى الحضارة إنّما يتخّذ شكل دورة تاريخية ذات ثلاث مراحل هي مرحلة الميلاد وامتدادها الروحي، ومرحلة الأوج وامتدادها العقلي، ومرحلة الأفول وامتدادها الغريزي[39].

---

(٣٣) أهم ما يتميّز به الإنسان المتكامل في نظر بن نبي قدرته على تطبيق مواهبه في التراب مستخدما في ذلك الوقت الذي وهبه إياه الخالق سبحانه وتعالى وهذا هو التركيب الذي نعنيه هنا.

(٣٤) مالك بن نبي، ميلاد مجتمع، ص:

(٣٥) المرجع السابق.

(٣٦) انظر تحليل مفهوم «الإنسان» عند الحديث عن المفاهيم المفتاحية لتناول الفكر التربوي عند مالك بن نبي كما هي مبيّنة في الفصل الأوّل من دراسة لكاتب هذا المقال تحت عنوان»مقومات مشروع بناء إنسان الحضارة في فكر مالك بن نبي التربوي « .

(٣٧) يميز مالكبن نبي بين نوعين من المجتمعات، المجتمع الطبيعي الساكن والمجتمع التاريخي المتحرّك. وللتوسّع انظر: ميلاد مجتمع، الفصلين الأول والثاني.

(٣٨) مالك بن نبي، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ص: ٥٣

(٣٩) مالك بن نبي، ميلاد مجتمع، ص: ٥٤، وشروط النهضة، ص: ٧٣.

وبناءً على هذا، فكل مجتمع يمرّ عَبْر هذه المراحل الثلاث. وبعبارة أخرى، كل مجتمع يعيش أثناء وجوده التاريخي إحدى هذه المراحل الثلاث. كما أنّه تسبق هذه المراحل وضعية تاريخية أخرى يسمّيها مالك بن نبي مرحلة ما قبل الحضارة (Pre-civilization)؛ كما تعقبها أيضاً بعد الأفول وضعية تاريخية أخرى يسمّيها مرحلة ما بعد الحضارة (Post-civilization). وبطبيعة الحال كما سوف نشير إلى ذلك، أن لكلّ مرحلة خصائصها التي تميِّزها عن غيرها، وبالتالي لها مطالبها ومقتضياتها. الأمر الذي يجعل التفكير في أي محاولة للبناء أو إعادة البناء مشروعًا يحمل عوامل الفشل في ذاته إذا تمّ بمعزل عن مراعاة هذه الاعتبارات. إنّ أيّ محاولة لبناء الفرد أو المجتمع لا مناص لها من مراعاة هذه الحقيقة التاريخية وذلك بالتحديد الدقيق لطبيعة المرحلة التاريخية التي يشهدها المجتمع والمقتضيات المنهجية التي تتطلّبها. إذ «من أعظم زيغنا وتنكّبنا عن طريق تاريخنا أنّنا نجهل النقطة التي منها نبدأ تاريخنا. ولعلّ أكبر أخطاء القادة أنّهم يسقطون من حسابهم هذه الملاحظة الاجتماعية. ومن هنا تبدأ الكارثة، ويخرج قطارنا عن طريقه ليسير خبط عشواء»[40].

من هنا، كان من أهم أسباب الفشل الذي منيت به مختلف المحاولات التي شهِدناها ونشهدها في العالم الإسلامي أنّها كانت تفتقر إلى خاصية الأصالة في التفكير والنظر في المشكلات وطرق علاجها؛ وأنّنا في أغلب الأحوال نذهل عن طبيعة المرحلة التاريخية التي نشهدها من وجهة نظر حضارية ومقتضياته المنهجية. ذلك لأنّ كل مرحلة لها طبيعتها الثقافية والتربوية الخاصة بها. ويتأكّد الأمر إذا كنّا بصدد نقل تجربة أجنبية ولو كانت ناجحة في موطنها الأصلي، فليس بالضرورة أن تتوفّر لها فرص النجاح نفسها في البلاد التي ننقلها إليها. ولا ينبغي أن يذهب بنا الفهم هنا إلى أنّنا نعني بذلك ما له علاقة بالاقتصاد أو التكنولوجيا فقط؛ بل الذي نعنيه هو كل ما له علاقة بمشكلات البناء، ولعلّ المشكلة التربوية تحتلّ موقعاً خاصّاً في هذا المجال. ذلك أنّ البناء الحضاري لأيّ مجتمع، إنّما ينطلق بشكل صحيح إذا ما تمّ تركيب معادلة الإنسان المتكامل بشكل محكم. وهل تركيب هذه المعادلة ليس إلاّ مشروعا تربويا متكاملا يستهدف بناء الإنسان المؤهّل للاضطلاع بمهامه التاريخية على طريق العودة إلى التاريخ الذي خرجنا منه بعد أن اضمحلّ هذا التركيب ذاته واسترجع الفرد الخام –الغريزي– حريّته ولم يعد السلطان الذي يتحكّم في السلوك البشري ويوجّهه هو الدين وإنّما هو الغريزة من حيث هي الطاقة الحيوية الخام التي تدفع الإنسان لممارسة حياته على أساس مبدأ المحافظة على النوع والاستجابة لمطالب الجسد بدلاً من إقامة الحياة على أساس المبدأ الرسالي الذي يضفي معنى على حياة الإنسان وينمّي عمره ويباركه ويزكّيه.

(٤٠) مالك بن نبي، شروط النهضة، ص: ٥٢.

ولهذا، فحريٌّ بكل مجتمع عَزم على الإقلاع الحضاري أن يقف وقفة تأمّل يصارح فيها ذاته ويتعرّف فيها على طبيعة المرحلة الحضارية التي يشهدها ويحدّد فيها موقعه فيها وموقفه منها وما هي مطالبها حتّى إذا ما عزم على السير يكون قد وضع خطاه على قاعدة صلبة من الوعي البصير والفهم الصحيح لطبيعة المرحلة ومقتضياتها بما ييسِّر الإقلاع الحضاري السليم الذي تتحقّق به طموحات المجتمع في التحضّر والازدهار والنمو عبر توفير الشروط الضرورية لذلك. وفي الفقرات الآتية تفصيل لطبيعة كل مرحلة ومقتضياتها التربوية.

الطبيعة الثقافية للدورة الحضارية أو مسألة الخصوصية الثقافية للأمة الإسلامية:

كل أمّة لها دورتها الحضارية الخاصة بها. كما أنّ المشكلات المنبثقة من السياق التاريخي لهذه الدورة لها طبيعتها الثقافية والاجتماعية الخاصة بها أيضا. وبناءً على هذا، فإنّ مشكلات الإنسان والمجتمع والحضارة في العالم الإسلامي برمّته لها طبيعتها الخاصة المتعلّقة بطبيعة الدورة الحضارية الإسلامية ذاتها على خلاف مشكلات الكيانات الحضارية الأخرى في العالم. من هذا الأساس، انطلق مالك بن نبي في صياغة الإطار المنهجي الذي يمكن، في نظره هو على الأقل، أن يساعد المسلمين على التحكّم في آليات النظر السليم في مشكلات الإنسان والمجتمع والحضارة المطروحة عليهم وصياغتها بشكل صحيح. فهو يقول في هذا السياق إنّ "علاج أيّ مشكلة مرتبط بعوامل زمنية نفسية ناتجة عن فكرة معينة في حدود الدورة التي ندرسها. فالفرق شاسع بين مشاكل ندرسها في إطار الدورة الزمنية الغربية ومشاكل أخرى تولّدت في إطار الدورة الإسلامية. ولهذا، كما يؤكّد مالك بن نبي، «فالمشكلة التي أحاول درسها في هذا المؤلف، أي كتاب «شروط النهضة» للحضارة الإسلامية، ليست من المشاكل التي تخصّ عالم 1948 م، بل هي من المشاكل التي تخصّ عالم 1367 هـ. وإنّي لأخشى ألاّ يُعجِب كلامي هذا من ألِفوا الاقتناع بالحلول المجرّبة في أمّة من الأمم... فكل شعب مسلم يعيش في عالم 1367 هـ، أي في نقطة من دورته تنطلق منها الأحداث»[41].

وبهذا، فالنظر في مشكلات المسلمين المعاصرة ينبغي أن يتمّ تناوله برؤية حضارية مستقلّة تراعي فيها طبيعة المرحلة الحضارية للأمة وما تتطلّبه هذه المرحلة من حلول خاصّة تستجيب للخصوصيات الثقافية للأمّة. ونعني بذلك أن تكون هذه الرؤية مستقلة عن الأطروحات المقَوْلَبة التي تريد فرض رؤية جاهزة تستهدف تحريف «المشكلة الإسلامية» عن حقيقتها أو على الأقل تمييعها، وذلك لخدمة مصالح النموذج الغربي الغالب والممثّل في القوى العالمية المهيمنة عل مقدّرات الشعوب المستعمرة والمستضعفة، وسواء أكان ذلك

(٤١) مالك بن نبي، شروط النهضة، ص: ٥٣.

بدعوى العولمة أو نهاية التاريخ أو بدايته.

إنّ الضرورة قائمة بإلحاح لكي نؤصِّل هذه الرؤية في مناهج التفكير عندنا أثناء التعاطي مع المشكلات التي نواجهها، إذ لا مناص لنا من ذلك. وفي اللحظة التي نتّخذ فيها ذلك الموقف نكون بذلك «قد وضعنا المشكلة في مكانها من التاريخ؛ ونكون أيضاً قد جعلنا مشكلاتنا في وضعها المناسب وفي الطور الذي تستطيع منه أن تبدأ الحضارة دورها[42] أي، كما سبق أن أكّدنا، يصبح حينئذ بإمكاننا أن نحدّد النقطة التي نستأنف منه مسيرتنا في التاريخ على طريق استرجاع مكانتنا التي تنازلنا عنها وموقعنا الذي ضيّعناه ووظيفتنا التي عطّلناها فيه. ولعلّ ما يبرّر أهمية هذا الطرح أنّ مشكلات الإنسان المجتمع والحضارة أيّاً كانت أعراضها، إنّما تتّخذ طابعاً خاصّاً ذا علاقة عضوية بالسياق الحضاري والتاريخي الذي نشأت فيه[43]. إنّ هذه الإشارة المنهجية من مالك بن نبي ضرورية بل وحاسمة لضمان أصالة وفعالية أية محاولة في هذا المجال، وينبغي أن ينتبه إليها كل من ينتمي إلى مؤسسات القيادة الفكرية والسياسية لبلاد العرب المسلمين، القائمين على أمر التنظير لمناهج تناول المشكلات، ورسم الخطط للتعاطي معها صياغة وتحليلاً وتفسيرًا وعلاجًا. وإلاّ فإن المراوحة وسط السياسات العقيمة تبقى هي سيدة الموقف والنتائج معروفة سلفًا، فقد جرّبنا في العالم الإسلامي اللهاث خلف ما أنتجه الآخرون وجرّبوه ونجحوا في تجربتهم غير أنّنا لم نصل بذلك إلى شيء ساهم في إخراجنا من وضعية التخلّف والانحطاط إن بلغة الأفكار وإن بلغة الأرقام.

المرحلة الحضارية التي تشهدها الأمة الإسلامية أو أهمية تحديد موقعنا في التاريخ:

سبقت الإشارة أثناء الحديث عن الظاهرة الدورية في الحضارة أنّ الدورة عبارة عن مراحل متعاقبة، وأنّ كل مجتمع يشهد أثناء وجوده التاريخي إحدى هذه المراحل. وباعتبار أنّ لكل مرحلة خصوصياتها، فإنها تلقي بظلالها على إنسان المرحلة لتطبعه بطابعها وتترك فيه آثارها فيصبح مرآة عاكسة لهذه المرحلة وخصوصياتها الثقافية ومقتضياتها التربوية. من هنا، يصبح من الأهمية بمكان الانتباه إلى ما يميّز إنسان كل مرحلة من هذه المراحل لنتمكّن من ثم من تحديد نقطة الانطلاق في إنجاز مشروع البناء. في هذا السياق يأتي الحديث في الفقرات الآتية عن طبيعة إنسان المرحلة الحضارية ومقتضيات ذلك التربوية.

في هذا السياق نؤكّد أنّ التنظير للتربية يتطلّب التمييز بين ثلاث وضعيّات تاريخية لا ينفك أن يعيش الإنسان واحدة منها. وكل وضعية من هذه الوضعيات الثلاث إنّما تتطلب نوعاً خاصا

(٤٢) المرجع السابق، ص: ٥٤.
(٤٣) مالك بن نبي، المسلم في عالم الاقتصاد، ص: ٦٠.

من التربية تناسبها من أجل أن تكون تلك التربية في مستوى الاستجابة لمتطلبات التفاعل الجاد والإيجابي مع الواقع التاريخي للمجتمع في هذه المرحلة بناء على قانون الحاجة. ولتحديد هذه الوضعيات التاريخية الثلاث، ينبغي الرجوع إلى نظرية الدورة الحضارية التي تتضمّن، كما هو معروف، ثلاث مراحل هي الميلاد والأوج والأفول. وكما يشير مالك بن نبي، فإنّ ثمّة وضعيتين أخريين تتعلّقان بذات الدورة هما مرحلة ما قبل الحضارة ومرحلة ما بعد الحضارة، كما سبقت الإشارة إلى ذلك. وبناءً على هذا التفصيل، يمكن ضبط الخصائص التربوية لشخصية إنسان كل مرحلة من هذه المراحل ليتم بعد ذلك تحديد نوع التربية المناسبة له، ومن ثم التفكير في الصيغ والآليات التي ينبغي اتّباعها في بناء وتصميم المنهاج التربوي اللازم لذلك. ولهذا، فثمة فرق بين إنسان ما قبل الحضارة وإنسان الحضارة بمراحلها الفرعية الثلاث، وإنسان ما بعد الحضارة. وفيما يأتي عرض مختصر لطبيعة الإنسان في كل مرحلة.

إنسان ما قبل الحضارة:

هو الفرد الخام (Raw Individual) في حالة الفطرة مع جميع غرائزه كما خُلِق بها؛ فهو الإنسان الطبيعي (Homo Natura) أو إنسان الفطرة الذي ستتولّى الفكرة الدينية إخضاعه لعملية تكييف شرطية ليس من شأنها القضاء على الطاقة الحيوية أو بتعبير آخر، الغرائز، وإنما تنظيمها في علاقة وظيفية مع مقتضيات الفكرة الدينية. فهذا الإنسان في حالة سابقة للحضارة، غير أنّه مستعد للدخول في دورة حضارية جديدة بناء على المؤهّلات الطبيعية الخام التي تنطوي عليها شخصيته. كذلك كان الشأن بالنسبة "لهؤلاء البدو المعاصرين للنبي صلى الله عليه وسلم[44] حيث كانوا في قمة الاستعداد لخوض تجربة حضارية جديدة.

ناقش كثير من علماء الإسلام هذه الظاهرة عندما تعرّضوا لأسباب اختيار الله سبحانه وتعالى الجزيرة العربية مهبطاً لختم النبوة وخطابه الأخير للبشرية[45]. فقد أكّد محمد سعيد رمضان البوطي رحمه الله تعالى، مبرّراً الاختيار الإلهي للجزيرة العربية مهبطا للوحي الخاتم للنبوات، أنّ جزيرة العرب قد تميزت عن غيرها من البقاع في تلك الفترة بصفات لم يكن من السهل العثور عليها في بقاع أخرى من الأرض. وممّا جاء في توضيحه لهذه الحقيقة التاريخية التي ميّزت العرب عن غيرهم أنّ «العرب كانت طبائعهم أشبه ما تكون بالمادة الخام التي لم تنصهر بعد في أي بوتقة محوِّلة، فكانت تتراآى فيها الفطرة الإنسانية السليمة، والنزعة القوية إلى الاتجاهات الإنسانية الحميدة، كالوفاء والنجدة والكرم والإباء والعفّة. إلاّ أنّه كانت

(٤٤) مالك بن نبي، شروط النهضة، ص: ٧٨.
(٤٥) انظر على سبيل المثال: محمد الغزالي، «فقه السيرة»، أبو الحسن الندوي، «ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين؟»، محمد سعيد رمضان البوطي «فقه السيرة».

تعوزهم المعرفة التي تكشف لهم الطريق إلى كل ذلك. إذ كانوا يعيشون في ظلمة من الجهالة البسيطة والحالة الفطرية الأولى، فكان يغلب عليهم بسبب ذلك، أن يضلّوا الطريق إلى تلك القيم الإنسانية فيقتلوا أولادهم بدافع الشرف والعفة، ويتلفوا الأموال الضرورية بدافع الكرم، ويثيروا فيما بينهم المعارك بدافع الإباء والنجدة»[46]. وهكذا، فإنّ إنسان الفطرة ليس أقل من المادة الأوّلية التي تنتظر الاستثمار وفق رؤية فكرية يتجسّد من خلالها مشروع تربوي يتبنّاه المجتمع في مرحلة من مراحل تاريخه تتحقّق من خلاله طموحاته في التاريخ.

إنسان الحضارة:

بعد إنجاز عملية التكييف (Adaptation) والإشراط (Conditioning) التربويين التي يفترَضُ منها تأهيل الفرد للاندماج (Integration) في المجتمع واستئناف وظيفته التاريخية، يكون قد استكمل مواصفات الإنسان المتكامل الذي يرى مالك بن نبي أنه هو الذي يبدأ به التاريخ أي الدورة الحضارية الجديدة. فالإنسان المتكامل، كما يؤكّد مالك بن نبي، هو الذي «يسعى دوما للمطابقة بين جهده وبين مَثَله الأعلى وحاجاته الأساسية، والذي يؤدّي في المجتمع رسالته المزدوجة، بوصفه ممثلاً وشاهداً»[47]. فهو بهذا الاعتبار الغاية القصوى لعملية إعداد الإنسان وتأهيله لوظيفته التاريخية؛ إذ لن يصبح مؤهّلاً لهذه الوظيفة إلا إذا استكمل مواصفات الإنسان المتكامل. ولعلّ أهم ما يمكن الاهتداء إليه من خلال التأمل فيما نقلناه عن مالك بن نبي أمران أساسيان. أمّا أوّلهما فهو قدرته على المطابقة بين المثل الأعلى والجهد. ومعنى ذلك أنّ قضية النموذج التربوي المنشود ليست مطروحة كمشكلة بل كفكرة واضحة تنتظر التطبيق. الأمر الذي يصبح الفرد فيه قادراً على تجسيد معاني هذا النموذج، لكل من الفرد والمجتمع، في حياته العملية كمساهمة لجعل النموذج موجوداً بالفعل لا بالقوة. وأمّا ثاني الأمرين فهو القيام بوظيفة الشهادة كما أقرّها الوحي وبيّنتها السنّة النبوية لمطهّرة. وهذا في الحقيقة مبني على الأوّل أي، لا يكون الإنسان مؤهّلاً للقيام بوظيفة الشهادة إلا إذا استوفى شروطها. ولعلّ من أهم شروطها أن يكوِّن بشخصيته التجسيد العملي لنموذج الإنسان المتكامل. وغنيّ عن البيان أنّ وحدة المجتمع المتحضِّر هو الإنسان المتكامل أو الفرد المكيّف أو الشخص. وهنا نرى من المناسب طرح السؤال الآتي: ما مدى اهتمام السياسات التربوية في العالم الإسلامي بطرح مشكلة النموذج التربوي المنشود وفقًا للطبيعة الرسالية للأمّة التي ننتمي إليها ومقتضيات الوظيفة التاريخية المنوطة بها؟. وبعبارة أخرى، ما مدى اهتمام منظّري التربية عندنا بمشكلة النموذج التربوي للفرد المنشود باعتباره الإنسان المتكامل المؤهّل للعودة إلى التاريخ والمساهمة

(٤٦) محمد سعيد رمضان البوطي، فقه السيرة، ص. ٣١.
(٤٧) مالك بن نبي، وجهة العالم الإسلامي، ص: ٣٢.

في صناعته؟ بما يمكّن البشرية من الاهتداء إلى الأصل الذي أوجدتها الإرادة الإلهية من أجله، أي إقامة حضارة إنسانية ترسّخ مبدأ التكريم والتفضيل الربّاني للجنس البشري على سائر المخلوقات.

إنسان ما بعد الحضارة:

هو مصدر المشكلات المتنوعة التي تطال المجتمع باعتباره إنساناً متحلّلاً قد تفسّخ حضارياً وسُلِبت منه الحضارة، ولم يَعُد بحكم ذلك قابلاً لإنجاز أي فعل حضاري إلاّ إذا تغيّر هو نفسه وأُعِيدت صياغة شخصيته من جديد. وبحكم أنّه يجسّد إنسان المشكلة لا الحل، فهو أقرب إلى إرباك أي مشروع يستهدف إعادة بناء الحضارة من جديد إلى حين تتمّ عملية تكييفه تربوياً مرّة أخرى ليصبح مؤهّلاً للمهام التاريخية الكبرى. ولعلّ تعثّر مختلف مشاريع مرحلة ما بعد الاستقلال مهما كانت مسمّياتها، البناء والتشييد، النهوض الإصلاح، إعادة البناء، الإنعاش وغيرها، على الرغم من كل الأموال التي يتمّ رصدها لذلك، تفسّر أهمية الانتباه إلى هذه المسألة. من هنا، فإنّ إعادة تربية الإنسان المتخلّف تشكل في ذاتها تحدّياً مهمًّا لمشروع النهوض وإعادة البناء[48]. والسبب في ذلك هو أنّ إنسان ما بعد الحضارة قد سبق له أن أنجز وظيفته التاريخية فهو يشبه في حالته هذه الماء الذي تمّ استخدامه في عملية كيميائية تسبّبت في تحلّله إلى عناصر لا تربط بينها أية علاقة عضوية تعطي معنى لتركيب كيميائي يسمّى الماء. فهو إذن، إنسان متحلّل من أهم المكوّنات التي تضمن له الفعالية في الحركة إلاّ إذا أعيد تركيب هذه المكوّنات من جديد ليصبح إنساناً متجدّداً ينطوي على مؤهّلات النجاح في القيام بالوظيفة التاريخية المنوطة به. ولعلّ هذا هو السب الذي جعل مالك بن نبي يؤكّد حاجة الأمة الإسلامية إلى ما أسماه في كتابه «تأمّلات»: الإنسان المتجدّد. كما ناقش أيضا في المعنى نفسه، أهمية التمييز بين التجديد والتجدّد في كتابه«وجهة العالم الإسلامي»، باعتبار أنّ التجدّد هو «تجدّد النفس الذي هو جوهر النهضة»[49]..

ولعلّ من أهم النتائج التي نتوصّل إليها من خلال استعراض الوضعيات التربوية المختلفة التي يمكن أن يكون عليها الإنسان في مرحلة من مراحل وجوده التاريخي، أنّ التنظير لتربية الإنسان وإعداده لمهامه التاريخية الكبرى ينطلق من النظر في طبيعة المرحلة التاريخية التي يعيشها والوضعية التربوية التي يكون عليها وتجلياتها على مستوى التفكير والنظر، والشعور والتصرّفات والأعمال. إذ لا يمكن أن نشرع في تربية إنسان لا ندرك طبيعة الوضعية التي

(٤٨) مالك بن نبي، تأملات، ص: ٢٥.
(٤٩) مالك بن نبي، وجهة العالم الإسلامي، ص: ١٥٧.

يعيشها. فماذا يكون مبرر وجود العلم إذا لم يكن مشروع تغيير واقع أو الاستعداد لمواجهة متوقّع؛ وهو الذي يفتَرَض منه أنّه ينطلق من الواقع ثم يعود إليه ليغيّره نحو الأفضل من خلال علاج مشكلاته المختلفة. وإذا كان النموذج التربوي المنشود (The Desired Model Of Man) هو نقطة النهاية التي تتجه إليها الجهود التربوية من أجل تجسيدها على أرض الواقع، فإنّ النموذج التربوي الموجود (The Actual Model Of Man) هو نقطة البداية التي ننطلق منها لتناول المشكلة التربوية، صياغةً وتحليلاً وتفسيرًا وعلاجًا على طريق تحقيق النموذج التربوي المنشود.

وفي هذا السياق تطرح مشكلة استعارة الخبرة الأجنبية ومحاولة الاستفادة من تجارب الغير تحت أي مبرّر من المبررات، إذ ينبغي الانتباه إلى أنّ نجاح تجربة ما في بلد ما نشأت فيه، لا يعني بالضرورة نجاحها في غيرها من البلاد بحكم الشروط النفسية والاجتماعية والخصوصيات الثقافية التي تتحكّم في طبيعة المشكلة التربوية. ولهذا، يكون لزامًا على القائمين على أمر التنظير للتربية في بلاد العرب والمسلمين الانتباه إلى هذه القضية، وأن اللجوء إلى الخبرة الأجنبية يكون بالتبَع وليس بالأصل لأنّ الأصل هو أنّ طبيعة المشكلة هي التي تحدِّد طبيعة العلاج ووسائله وأدواته.

الإنسان المسلم المتكامل الهدف المعياري للتربية أو النموذج التربوي المنشود:

من المحدّدات المنهجية الأساسية التي أكّد مالك بن نبي على أهمية مراعاتها كلما كان ثمة محاولة لصياغة مشروع النهوض في العالم الإسلامي وخاصة في مرحلة ما بعد الاستقلال، اعتبار أنّ الإنسان المسلم المتكامل هو النموذج التربوي للفرد المنشود (The Desired Model of Man) أو الهدف الذي ينبغي على التربية عندنا أن تجعله محور اهتمامها وغاية جهودها من أجل تحقيقه على أرض الواقع. «فالتاريخ يبدأ بالإنسان المتكامل الذي يطابق دوماً بين جهده وبين مثله الأعلى وحاجاته الأساسية والذي يؤدّي في المجتمع رسالته المزدوجة بوصفه ممثّلاً وشاهداً»[50].

وإذا كان الإنسان المسلم المتخلف هو العنصر الأساس الذي ينبغي التركيز عليه أثناء دراسة أزمة الحضارة في العالم الإسلامي لصياغة مختلف مشكلاتها باعتباره أصل كل مشكلات الحضارة الإسلامية، فإنّ الإنسان المسلم المتكامل هو النموذج التربوي المنشود الذي ينبغي أن تتّجه إليه كل الجهود وأن تستثمر من أجل تحقيقه كل الثروات. ولعلّه ليس من قبيل المبالغة القولُ إنّ غموض النموذج التربوي المنشود، ناهيك عن غيابه من سلّم اهتمامات

(٥٠) نفسه، ص: ٣٢.

القائمين على أمر المنظومات التربوية عندنا هو الأصل في اضطراب مخرجات العمل التربوي (Educational Outputs) مهما زيّنت الإحصائياتُ الفشلَ الذريع لمختلف مشاريع الإصلاح المتعاقبة أو المتكرّرة عندنا. فقد قال الإمام شمس الدين بن القيم الجوزية قديماً في هذا السياق أنّ «الجهل بالطريق وآفاتها والمطلوب يوجب التعب الكثير مع الفائدة القليلة»[51]. ويا ليت الأمر كان جهلا بالنموذج المنشود، ويا ليت جهودنا في العمل التربوي أفرزت لنا الفائدة القليلة. فالقضية التي نحن بصددها وفي الجزائر مثلاً هي أنّ «الغموض الذي ساد الانطلاقة الكبرى لإعادة بناء مجتمع ما بعد الاستقلال قد تمخّض عن أنواع من الأزمات المتداخلة لم تستثن أحداً ولا شيئاً من مقدّرات البلاد. كما أنّه قد تمخّض عن نوع من التربية لم تؤهّل الإنسان الجزائري للإسهام الفعلي في مشروع إعادة البناء بشكل يحقق طموحات جيل الثورة في استقلال تام غير منقوص»[52]. ولعلّ ما يؤكّد هذا الزعم إلحاحُ مالك بن نبي على ضرورة أن تكون لنا فكرة واضحة عن طبيعة النموذج التربوي المنشود للفرد والمجتمع وعن طبيعة العملية التربوية التي تتكفّل بإنجاز المشروع التربوي وتحقيق هذا النموذج على أرض الواقع من خلاله[53]؛ باعتبار أنّ هذه العملية ليست أقل من مشروع ثقافي يستهدف بناء المجتمع المتقدّم من خلال إعداد الإنسان المتحضِّر الذي يكوِّن نواة مجتمع يُنْتَظر منه أن يسجّل حضوره في التاريخ بفعالية واقتدار، بما يساهم به في ترسيخ معاني التكريم الربّاني للجنس البشري، وبما يضيفه إلى الحياة البشرية من أبعاد عقيدية وروحية وأخلاقية وتكنولوجية ترقّي هذه الحياة وتزكّيها وتباركها؛ ومن ثمّ تؤهّله لإنجاز الوظيفة التاريخية المنتظر منه أداؤها في هذه الحياة إنجازا ناجحا. ولا شك في أنّ رؤيةً هذه طبيعتها، تساعدنا على إدراك الحاجة إلى التركيز على أهمية البعد الحضاري لعملية التربية؛ باعتبارها فعلاً منهجيا راقيًا يستهدف نقل الإنسان، وهو موضوعها وهدفها وأداتها، من وضعية التخلّف إلى وضعية التحضّر.

غير أنّه أمام التحدّيات العالمية المتجدّدة والمتزايدة باستمرار نسمح لأنفسنا بأن نمضي أبعد من مجرّد التنبيه إلى أهمية وضوح النموذج التربوي الذي ينبغي أن تتبنّاه سياساتنا التربوية لنضمن لأنفسنا ليس البقاء فقط، بل القدرة على المنافسة أمام نماذج متصارعة بما نقدّمه للعالم من نموذج نعتقد أنّه الأجدر بالاتّباع. بل نزيد إلحاحاً على ضرورة صياغة النموذج

(٥١) شمس الدين ابن القيم الجوزية، الفوائد، دار الفكر، دمشق، الجمهورية السورية، ١٩٨٢، ص. ١٧١.

(٥٢) انظر تفصيل هذه الفكرة في الفصل الثالث من دراسة لصاحب هذا المقال وفي سياق الحديث عن الحاجة إلى الرؤية الواضحة للنموذج المنشود من مشاريع البناء لما بعد الاستقلال، عنوان الدراسة هو: «مقومات مشروع بناء إنسان الحضارة في فكر مالك بن نبي التربوي».

(٥٣) مالك بن نبي، ميلاد مجتمع، ص: ٧٨.

التربوي الذي يتوفّر على مواصفات الجدارة ليس لمجرّد الحضور في التاريخ بل المساهمة في صناعتها كما كان الشأن مع أجدادنا العظام. ذلك أنّ الحضارة بمعناها العام هي تجربة بشرية استطاعت أن تصوغ نموذجا بشريا ومجتمعيًّا للحياة، تسعى لتقديمه للآخرين بعد أن أثبت بإنجازاته أنّه الأجدر بالاتّباع[54]؛ وعلى أنّه في مستوى المساهمة في علاج مشكلات الإنسان والمجتمع والحضارة.

ملاحظات ختامية:

انصب اهتمام هذه الدراسة على بيان المنظور المنهجي الذي تبنّاه مالك بن نبي في تناول مشكلات الإنسان والمجتمع والحضارة في بلاد العرب والمسلمين. من خلال استعراض أهم مفاصل هذا المنظور المنهجي المتميّز، تبيّن لنا أهمية المنهج في التوصّل إلى صياغة الرؤى الضرورية للنظر السليم في مختلف المشكلات التي تواجهنا. انطوى هذا المنظور على مجموعة من المحّددات المنهجية التي تشكّل باجتماعها إطارا منهجيا يساعد الباحث على ما يمكن أن نسمّيه الانضباط المنهجي. أهم ما تميّز به هذا المنظور، الالتزام بالرؤية السننية لأحداث التاريخ وتطوّراتها. إنّ مراعاة هذه الرؤية أمر لازم للبحث في مثل هذه القضايا. من هنا، أصبح لزاما على كل محاولة تروم النظر في مشكلات الإنسان والمجتمع والحضارة في بلاد العرب والمسلمين أن تنضبط بهذه الرؤية السننية التي تقضي بأنّ الأصل في الدراسات هو الالتزام بالمنهج قبل التعامل مع الوقائع التاريخية من حيث أنّ التاريخ هو ثمرة تفاعل الجهد البشري مع قانون السنن الذي أودعه الله عزّ وجلّ في الأنفس والآفاق. إنّ الالتزام بهذه الرؤية السننية مكّننا من التوصّل إلى فهم مجموعة من القضايا التي نرى ضرورة مراعاتها والانتباه إليها كلما كانت هناك محاولة للنظر في مشكلات الإنسان والمجتمع والحضارة في بلاد العرب والمسلمين. من أهم هذه القضايا نذكر ما يأتي:

إن التسليم بقانون الدورة الحضارية يقتضي منا توحيد الرؤية الفكرية والإطار المنهجي اللذين ننطلق منهما في تناول مشكلات الإنسان والمجتمع والحضارة في بلاد العرب والمسلمين.

إن اعتبار الإنسان هو الأصل في الحركة التاريخية التي ينجزها أيّ مجتمع في مرحلة من مراحل تاريخه الطويل تقتضي منّا إعادة ترتيب سلّم أولويات اهتماماتنا الفلسفية والسياسية والتربوية لعلاج مشكلات ما بعد الاستقلال.

---

(٥٤) نصر محمد عارف، الثقافة، الحضارة، المدنية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا، أمريكا، ١٩٩٥، ص: ٣٨.

الطبيعة الثقافية للدورة الحضارية تقتضي منّا الحسم في مسألة الضوابط المنهجية لاستعارة الخبرة التربوية لعلاج مشكلة الإنسان باعتباره جوهر المشكلة الحضارية.

اعتبار الإنسان المسلم المتخلف العامل المركزي في مشكلة الحضارة في العالم الإسلامي.

إن اعتبار الحضارة ظاهرة دورية يقتضي منّا التفكير في صياغة من الضوابط الفكرية والمنهجية التي تمكّننا من التمييز بين الإنسان الافتراضي والإنسان الواقعي.

أولا: المصادر:

1. مالك بن نبي، الظاهرة القرآنية، دار الفكر، دمشق، الجمهورية العربية السورية، 2002.
2. --------، شروط النهضة، دار الفكر، دمشق، الجمهورية العربية السورية، 2000.
3. --------، وجهة العالم الإسلامي، دار الفكر، دمشق، الجمهورية العربية السورية، 2002.
4. --------، تأملات، دار الفكر، دمشق، الجمهورية العربية السورية، 2000.
5. --------، ميلاد مجتمع، دار الفكر، دمشق، الجمهورية العربية السورية، 2002.
6. --------، المسلم ومشكلة الإنسان المعاصر، مخطوط، نُشِر في موقع الشهاب للإعلام بتاريخ 28 يوليو 2005، http://www.chihab.net.
7. --------، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، دار الفكر، دمشق، الجمهورية العربية السورية، 2002.
8. --------، المسلم في عالم الاقتصاد، دار الفكر، دمشق، الجمهورية العربية السورية، 2002.

ثانيا: المراجع

1. ابن القيم الجوزية، شمس الدين، الفوائد، دار الفكر، دمشق، الجمهورية العربية السورية، 1982.
2. البوطي، محمد سعيد رمضان، فقه السيرة، مه موجز لتاريخ الخلافة الراشدة، دار الفكر، دمشق، الجمهورية العربية السورية، 1991.
3. بريون، فوزية، مالك بن نبي، عصره وحياته ونظريته في الحضارة، دار الفكر، دمشق، سوريا، 2010.
4. الشاطبي، أبو إسحاق، الموافقات في أصول الشريعة، دار الباز للنشر والتوزيع، مكة المكرّمة، المملكة العربية السعودية، 1982.
5. عارف، نصر محمد، الثقافة، الحضارة، المدنية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا، أمريكا، 1995.
6. الميلاد، زكي، مالك بن نبي ومشكلات الحضارة، دار الصفوة، بيروت، لبنان، 1992.
7. الندوي، أبو الحسن، ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين، الطبعة الأولى، مؤسسة دار الكلام، دمشق، الجمهورية العربية السورية، 1999.
8. نقيب، عمر، سؤال المقاربة في المشروع التربوي الوطني في البلاد العربية، الملتقى الدولي الأول حول التربية في الوطن العربي، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر. 2013.

قراءة نقدية
في مشروع أركون النقدي

د. عماد الدين إبراهيم

كلية الآداب - جامعة بني سويف

emad67@gmail.com

قراءة نقدية في مشروع أركون النقدي

د. عماد الدين إبراهيم

كلية الآداب - جامعة بني سويف

مقدمة: منذ العقود الأخيرة من القرن العشرين، بدأت المشاريع الفكرية تتصدر حقل البحث الفلسفي العربي، فلم يعد أقطاب الفكر الفلسفي العربي المعاصر، يهتمون بمذاهب فلسفية بعينها، أو تيارات تابعة للفكر الغربي، من قبيل الوضعية المنطقية، والشخصانية، وإنما أصبحوا يقدّمون أنفسهم على أنهم أصحاب مشاريع فكرية فلسفية وسياسية وحضارية. ولعل من أهم هذه المشاريع الفكرية والفلسفية، مشاريع العقلانية النقدية، أو مشاريع نقد العقل الإسلامي ونقد العقل العربي. وتتفق هذه المشاريع جميعها في كونها ترتكز على نقد أسس العقل المنتج للفكر والثقافة والحداثة، أي: أنها، بمعنى آخر، مشاريع إبستمولوجية، هدفها الكشف عن الشروط والإمكانيات التاريخية والمنطقية واللغوية التي تحكم المعرفة.

والعقلانية النقدية تقرن النهوض الحضاري بضرورة نقد العقل، أي: تفكيك بنيته، وتحليل مسلّماته. وفي هذا السياق، يندرج مشروع «محمد أركون»، فهو صاحب مشروع نقدي شامل، يدرس شروط صلاحية كل المعارف التي أنتجها العقل الإسلامي، ويبدو أن «أركون» مطّلع في مشروعه النقدي على الفكر النقدي الغربي، وعلى مفاهيمه ومصطلحاته، ومتابع لتياراته، وفي الوقت نفسه يعمل على إيجاد المناهج السليمة لتطبيقها في الدراسات الإسلامية ومقاربة العقل الإسلامي، أي إنه يصل الفكر الإسلامي بالطفرات المعرفية والنقدية الغربية، ويدعو إلى التحرير الفكري، من خلال طرح مشكلة المقدس بشكل تاريخي وانثروبولوجي مقارن.

أما عن سياق مشروعه فهو يندرج في مجال العقلانية النقدية التي تهتم بالقراءة النقدية الحداثية للنص القرآني وللتراث الإسلامي ككل.

وقد بدأ مشروع أركون النقدي يتبلور في نهاية العقد السادس من القرن الماضي، عندما صدر كتابه «محاولات في الفكر الإسلامي» عام 1973، واشتمل على عدة دراسات حول الفكر

الإسلامي الكلاسيكي، ثم عندما نشر كتابه «قراءات في القرآن» عام 1982، واتضح المشروع وملامحه عندما أصدر كتاب « نقد العقل الإسلامي»، ويتلخص مشروع «أركون» النقدي في الكشف التاريخي عن النظام الفكري العميق الذي يحكم التصورات الإسلامية. ويعتمد مشروعه على تطبيق الأدوات والمفاهيم النقدية الغربية المعاصرة على الدين والتراث والإسلامي، والغاية التي يهدف إليها عبر مشروعه، هي: إعادة صياغة التراث الإسلامي بصورة تسمح باندماج المسلم المعاصر في فضاءات الحداثة الغربية. ويعتبر «أركون» أحد أبرز وجوه الفكر الإسلامي المعاصر، إذ وظف مشروعه الفكري الكبير، في البحث والتنقيب الظاهرة الإسلامية المصنفة ضمن الظواهر غير المفكر فيها، كما أن مشروعه يمثل اختبارا نقديّا للفكر وظفه في فهم جدلية الواقع الإسلامي في أبعاده المختلفة، الفلسفية والأنثروبولوجية والسوسيولوجية، وهو منهج للنقد والتمحيص المستند إلى علوم الإنسان والمجتمع وقد طلق عليها أركون على مشروعه العلمي تسمية «الإسلاميات التطبيقية» .

وسوف نحاول، في ورقتنا البحثية هذه، أن نوضح ملامح مشروع أركون النقدي وسماته، وتحديد ماهية العقل الإسلامي في منظوره، كما سنوضح منطلقات مشروع أركون الذي يتمركز حول مفهوم «الإسلاميات التطبيقية»، وقراءته للنص القرآني، وحديثه عن المخيال الديني، ثم تحليله لظاهرة العلمنة، وإلقاء الضوء على دراسته للظاهرة الأصولية الإسلامية.

أولا: ملامح مشروع أركون النقدي وسماته:

في البداية يجب أن نشير إلى حقيقة هامة، وهى: أنّ المنهج في مشروع أركون النقدي شكّل حلقة هامة ومركزية في بنية هذا المشروع، بحيث يصعب فصل المنهج عن الأهداف التي أراد الوصول إليها. ولقد استفاد «أركون» من وجوده في الغرب، واطلاعه على التطور الذي توصلت إليه المناهج العلمية في دراسة التاريخ المتعدد الجوانب، وهى مناهج لم يسبق أن تعرّف إليها العقل العربي قبل أركون، ويشير أركون في كتابه «نزعة الأنسنة في الفكر العربي» بقوله: «ينبغي على المنهج أن يدرس الظواهر من خلال التداخل والتفاعل المستمر بين نسق الروح من جهة، ونسق الأشياء المادية الواقعية من جهة أخرى، فالتأملات الأكثر تجريدًا، والأكثر مجانية من حيث الظاهر، لها دائمًا علاقة مع بواعث فردية»[1].

ينطلق «أركون» في أطروحته النقدية للفكر العربي الإسلامي، من مفاهيم رئيسية ثلاثة،

(1) محمد أركون، نزعة الأنسنة في الفكر العربي: جيل مسكويه والتوحيدي، ترجمة، هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، ط 1، 1997، ص260.

تصدّرت تقريبا كل دراساته، وإن كان ذلك بأشكال مختلفة وهى: الدين، الدولة، الدنيا. وقد عمد في المجال الإسلامي إلى تحديد الظاهرة الدينية وبلورتها مفهوميًا وصولاً إلى إشكاليتها، وهو يعتقد اعتقادًا جازمًا أنها تحتاج أكثر من غيرها إلى شرح وتفسير داخل الفضاء الإسلامي انطلاقا من الخطاب القرآني[2].

ويحاول «أركون» في مشروعه النقدي أن يحيلنا إلى إشكالية إبستمولوجية كبيرة تحتل مكانة في الفضاء المعرفي المعاصر وهى مدى عمق المسافة والإبستمولوجية التي تفصل بين الفضاء العربي الإسلامي والفضاء الأوروبي – العلماني.

إن المشروع النقدي الذي تزعّمه أركون لاستكشاف بنية العقل الإسلامي، لا ينحاز إلى مذهب ضد المذاهب الأخرى، ولا يقف مع عقيدة ضد العقائد التي ظهرت، إنه مشروع تاريخي، أنثروبولوجى في آن معًا. كما أنّ مشروع نقد العقل الإسلامي لا يكتفي بالبحث عما يخص الإسلام كدين وفكر وثقافة ومدنية. إن هذا المشروع النقدي عنده لم يكتف بالإسلام كمدونة دينية، بل تعدّاه إلى العقل اللاهوتي عند أهل الكتاب والبحث في الجذر المشترك بين هذه الكتب[3].

ويجدد أركون حرصه على علمنة الإسلام عبر مسعيين اثنين:-

1 - يتمثل الأول في فصل الإسلام عن الحياة الاجتماعية.

2 - ويتمحور الثاني حول نقد التراث، والذي يعنى به القرآن والسنة بالدرجة الأولى وفق آليات جديدة، هي ما انتهى إليه العقل الغربي من أدوات، كاللسانيات والعلوم النفسية والاجتماعية والانثروبولوجية، وقراءة النصوص الدينية على هديها، باعتبارها وحدها هي القادرة على تجاوز الشحنة العاطفية من جهة والمقدس من جهة ثانية لتتناول الموروث الديني بغير خلفيات مهما كانت، وهذا يتيح إعادة تشكيل العقل المسلم بعيدا عن الأيديولوجية، لينسجم مع العصر الحديث والاتجاه الإنساني، وهذا امتداد لمشروع «أركون» لعلمنة الإسلام وأنسنته من خلال التعامل مع ثوابته تعاملاً بشريًا عاديًا عقليًا بحتًا، يجردها من ثباتها وقدسيتها، ليغدو الدين فكًرا بشًريا [4].

---

(2) أركون، تحرير الوعي الإسلامي «نحو الخروج من السياجات الدوغمائية المغلقة»، ترجمة .هاشم صالح، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2011،ص71.

(3) محمد أركون، نحو نقد العقل الإسلامي، ترجمة هاشم صالح، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2009، ص56.

(4) أركون، الفكر العربي، ترجمة عادل العوا، منشورات عويدات – بيروت – باريس –

وهدف مشروع أركون النقدي – كما يزعم – إلى تجديد الفكر الإسلامي عبر إحداث ثورة داخلية عارمة، لا تدع مجالاً معرفًيا إلا سلكته، ليتمكن المسلمون من الالتحاق بركب الحضارة، والحقيقة التي ينتهي إليها تلخص مشروعه في إفراغ الإسلام من محتواه الديني تماما وإنزاله إلى الساحة الفكرية البشرية، ليتسنّى ذوبانه في المنظومة الغربية، التي لا يرى أركون الصواب والحقيقة والخلاص إلا عبرها[5].

كذلك، من أهداف مشروعه النقدي، تأسيس نظرية جديدة في التعامل مع التراث، تقوم على نقد بنيته التكوينية وآلياته المعيارية، ثم إخضاعه للنموذجية الغربية في التفكير، كما يهدف أيضًا إلى إعادة كتابة جديدة لكل تاريخ الفكر الإسلامي والفكر العربي[6].

والمقصد الأساسي لهذه العملية هو تتبع المساحات الخفية التي ظلت بعيدة عن مجال النقد والتفكير لذا يقول « ينبغي للتراث الكليّ أن يتعرض لتفحص أركيولوجى صبور وعميق من أجل العثور على أجزائه المجهضة والمستبعدة والمحتقرة، وإعادة كتابة تاريخها أو تركيبها إذا أمكن وليس فقط من أجل التركيز على صيغه الثابتة واتجاهاته الراسخة المرتبطة إلى حد كبير بالدولة الرسمية والدين الرسمي، إنه يعمل على خرق «الممنوعات وانتهاك المحرمات» التي أقصت كل الأسئلة التي كانت قد طرحت في المرحلة الأولية والبدائية للإسلام، ثم سكرت وأغلقت عليها[7].

وكان الهدف عند أركون في مشروعة النقدي أيضًا هو بناء إسلاميات تطبيقية وذلك بمحاولة تطبيق المنهجيات العلمية على القرآن الكريم، و من ضمنها تلك التي طبّقت على النصوص المسيحية، وهى التي أخضعت النص الديني لمحك النقد التاريخي المقارن والتحليل الألسني التفكيكي وللتأمل الفلسفي المتعلق بإنتاج المعنى، ولقد طرح أركون هذا المشروع في الدراسات الإسلامية لكي يهتم به الباحثون العرب والمسلمون عمومًا، لا سيما وهو مشروع متصل بالبحوث في النص الديني بصفة عامة، أنه مشروع مبنيّ بالأساس على التعرف على الظاهرة الدينية حتى تحل الظاهرة الدينية في أفق أوسع من الأفق الإسلامي. ومشروع أركون يفتح بابًا أوسع لتاريخ الأديان إذا انطلقنا من القرآن ومن منطقه الذي يطرح قضية

ط،1985،ص117.

(5) أركون، الفكر العربي، ص119.

(6) أركون، الإسلام: الأخلاق والسياسة، ص174.

(7) أركون، الفكر الإسلامي قراءة علمية: ترجمة. هاشم صالح، مركز الانتماء القومي، ط2، 1996،ص31.

تاريخ النجاة، أي كيف نعيش حياتنا كمؤمنين متلقين كلام الله حتى نطبّقه على حياتنا[8].

وتتميّز القراءة الأركونية للدراسات الإسلامية بسمات عدة منها:-

أولا:- انطلاقها من مكتسبات الحداثة الغربية، وثانيًا تقوية الوظيفة النقدية للعلوم الاجتماعية من خلال تطبيقها على التراث الإسلامي، وهذه القراءة تختلف عن القراءات السائدة في الشرق والغرب، قديمًا وحديثًا لأنها تتسلح بالنقد، وتنقب في طبقات التراث لاستخراج مكنونه، كما إنها تتوجه إلى الإسلاميات الكلاسيكية لنقدها وإبراز محدوديتها. ومن خلال هذا المشروع النقدي للعقل الإسلامي، يطرح أركون سؤالا: لماذا تأخر المسلمون وتقدم الكفار؟ ويلوم أركون المسلمين على البحث عن الإجابات لأسئلتهم في التراث، بينما يرى الحل « خارج دائرة المقدس»، بل على حساب المقدس وأصوله ونصوصه وتطبيقاته، لأنّ محور الحياة بداية هو الإنسان وليس الله، وهذه الأنسنة تحتل مكانا محوريًا في مشروعه العام، والمشتمل على قراءة النصوص الدينية قراءة حداثية بالمعيار الغربي المعاصر، لتخليص المسلمين وكل الناس من أسر المعتقدات الغيبية، والمقاربات الدوغمائية، ليستوي الجميع في حياة لا سلطان عليها إلا العقل، والعقل الغربي بالذات.

ودأب أركون في مشروعه النقدي على التبرم من أيّ إشادة بالإسلام ونبيّه ورموزه، لأن العقلانية التي يؤلّفها تقتضى نزع القداسة ومعاني التأثر الوجداني، لذلك يسخر من العاطفة التي اضطر أقطاب الحداثة الغربية إلى أخذها بالاعتبار[9].

ويجب أن نشير إلى أن هناك منطلقات رئيسية في مشروع أركون النقدي منها:-

1-تحديد مفهوم العقل الإسلامي:-

لا يقصد أركون بالعقل الإسلامي استخدامه السائد عند الفلاسفة المسلمين، بل يقصد به القوة الفكرية المتطورة المتغيرة بتغير البيئات الثقافية والأيديولوجية، وهى خاضعة للتاريخية، كما يعنى المنهج، ثم أنه ليس جوهًرا ثابتًا. إن العقل الإسلامي لا ينفصل عن الوحي في الإسلام، بينما العقلانية في الفكر الحداثي تعني عدم الخضوع لأية سلطة غير سلطة العقل، ويرى «أركون» أنه نجم عن غياب نقد العقل الإسلامي اتساع دائرة اللامفكرفيه، وهو يبدأ من تفكيك العقل الإسلامي. يريد أركون تفكيكه والقطع مع الميتافيزيقا بالتموضع داخلها وتوجيه ضربات متتالية لها من الداخل.

(8) إدريس ولد قابلة: جولة في فكر أركون، دار ناشري، 2003،ص7.
(9) أركون، الفكر العربي، ص106-107.

ويمثل أركون العقل الإسلامي الكلاسيكي بالقرآن والسنة ورسالة الإمام الشافعي، وينتقد أركون الإسلاميات الكلاسيكية، لأنها تحصر اهتمامها في الإسلام، مثلما تمثل في كتابة الفقهاء، وإهمالهم ما تبقى. ولقد ارتبط الإسلام السني ارتباطًا وثيقًا بالسلطات السياسية[10].

ثم يقدم أركون في كتابه «معارك من أجل الأنسنة في السياقات الإسلامية» تحديدًا لما يعتبره العقل الديني إجمالاً والإسلامي تحديدًا، ويشير إلى أن العقل الديني يحصر تساؤلاته وتحرياته وإنجازاته داخل الحدود المنصوص عليها من قبل ما يدعوه بظاهرة الوحي المسجلة في الكتب المقدسة توراة، إنجيل، قرآن، ويرى أن مشروعه النقدي للعقل الإسلامي مشروع تاريخي وأنثروبولوجي في آن معًا. فهذا المشروع لا يكتفي بمعلومات التاريخ الراوي المشير إلى أسماء وحوادث وأفكار وآثار دون أن يتساءل عن تاريخ المفهومات الأساسية المؤسسة كالدين والدولة والمجتمع، والمعرفة الأسطورية، والمعرفة العلمية[11].

ومشروعه النقدي للعقل الإسلامي قائم على النقد الشامل للنص الديني والتراث، والممارسة التي نتجت عنهما، في ضوء ما هو جار اليوم من فكر وفتاوى باتت تخلع القدسية على كل شيء في حياة الإنسان المسلم العادي. وفي هذا المجال ينظر «أركون» إلى أن عملية نزع هذه القدسية عما هو غير مقدس يشكل أكبر عملية تجريد للعقل المسلم في زماننا المعاصر، وذلك من أجل أن يتمكن الإنسان من التصالح مع نفسه أولاً، وثانيًا مع الزمن الذي يحيا ضمنه[12].

ولقد توصل أركون عبر دراساته إلى تعيين الحلقة المركزية في رأيه لمشكلة المجتمعات العربية والإسلامية، فرآها مجسمة في ضرورة نقد العقل الإسلامي، لأن العقل العربي نفسه لا يزال عقلاً دينيًا، كما أن العقل اللاهوتي الموروث منذ مئات السنين لا يزال يهيمن على الثقافة الإسلامية والعربية على السواء. ويزداد الأمر إلحاحًا من خلال ما تقدمه المجتمعات العربية والإسلامية من خلع القداسة على الممارسات. ويرى أن المهمة جسيمة، لأن تطبيق المنهج التاريخي على التراث الإسلامي، اعترضه في السابق عوامل موضوعية، كانت تؤجل البحث فيه لصالح تغليب الصراع من أجل التحرر الوطني، وبعد حصول الاستقلال، اتبعت الأنظمة سياسة تقوم على محاربة الفكر النقدي العقلاني، بل شجعت الفكر الأصولي المحافظ بحجة الدفاع عن الهوية والتراث. ويشير إلى جملة صعوبات تواجه قراءة الفكر الإسلامي فيقول إن الصعوبة الكبرى التي تواجهنا تكمن في كيفية تحرير العقل النقدي من القيود الإبستيمية، والإبستمولوجية التي فرضها العقل الدوغمائي على جميع الممارسات الفكرية والثقافية التي

(10) أحمد بوعود، الظاهرة القرآنية عند أركون، سلسلة شرفات، 2013، ص75.
(11) أركون، معارك من أجل الأنسنة في السياقات الإسلامية، ص56.
(12) أركون، أين هو الفكر الإسلامي المعاصر، ص12.

قام بها الفكر البشرى منذ انتقاله من المرحلة البدائية إلى المرحلة المدنية[13].

وانطلاقًا من هذا التوجه، انخرط أركون في قراءة النص الديني والتراث الإسلامي معتمدًا على منهج في القراءة يقوم على ربط الوثائق والنصوص بالمرحلة الزمنية التي كتب فيها وموصولة بتعيين طبيعة القوى الاجتماعية السائدة، والحركات الفكرية المتكونة في تلك الفترة، مما عنى لديه أن شرط « نقد العقل الإسلامي» يكون في استخدام هذه المنهجية التاريخية في التدقيق في كل المعطيات التاريخية. ومن هذا المنطلق ينكر أركون أن يكون العقل الإسلامي عقلا أبديًا أو أزليًا، بل على العكس إن هذا العقل بنصوصه المؤسسة وبتطور التشريعات والاجتهادات التي نجمت عنه، هو بالتأكيد عقل له بداية كما له نهاية، أي عقل يتشكل في التاريخ[14].

ويركّز أركون، في نقده للعقل الإسلامي، على قضية هامة وهى خلع القداسة والتعالي على القوانين البشرية السائدة في المجتمعات الإسلامية منذ التاريخ الأول للإسلام، وهو تقديس ماتزال له أحجام ضخمة من قبل الحركات الأصولية اليوم، ويشكل واحدًا من المعضلات الكبرى في تخليص العقل الإسلامي من آثاره السلبية. ويشير إلى هذه المسألة بقوله: إن دراسة مفهومي خلع القداسة والتعالي على قانون ما، أو على مؤسسات الدولة والإدارة، أو على شخص الخليفة ووظيفته هي أساسية وحاسمة، وإذا ما أردنا أن نقوم بمقارنة صحيحة لمسألة الإسلام والعلمنة، فالأصوليون، عندما يتحدثون عن الإسلام، إنما يتحدثون فورًا عن مقدس ومتعالٍ موجودين في كل مكان، ولا يمكن مسهّما، وهما جامدان أبديًا. يقول: نلحظ اليوم، أن هذا المقدس نفسه، أخذ ينحرف ويتبعثر، ويتجسد في كل الأشياء وكل الأعمال التي تتوسط بين المؤمنين والمشارب الثقافية والدينية المتنوعة وبين العقل الإلهي[15].

ويشكل نقد العقل الإسلامي عند أركون امتدادًا معرفيًا للعلمانية الغربية الليبرالية التي تنطلق من مفاهيم التحديث، كما أن أركون أخذ بشتى مناهج المدرسة التفكيكية الغربية، ووظف له بعض العلوم الإنسانية مثل « الأنثروبولوجيا الدينية منها بخاصة» وعلم اجتماع المعرفة وعلوم النقد اللاهوتي. ويحاول أركون في مشروعه النقدي الدعوة إلى إسلام جديد بكل ما في الكلمة من معنى، بتفريغه المحتوى العقائدي الإسلامي

(13) أركون، قضايا في نقد العقل الديني (كيف نفهم الإسلام اليوم)، ترجمة وتعليق، هاشم صالح، دار الطبيعة، بيروت، 1998، ص8-9.
(14) أركون، قضايا في نقد العقل الديني، ص39-40.
(15) أركون، الفكر الإسلامي نقد واجتهاد، ص64.

من مضامينه وأصوله المتعالية القائمة على الحق والتصرف الإلهي المستغرق لجمع مفردات الرسالة معنى ومقصًدا، واستبدالها بإسلام دينوى يتقزم عند حدود الإنسان وفهمه[16].

2 - الإسلاميات التطبيقية :

هو مصطلح بديل لمصطلح «الإسلاميات التقليدية» حيث يدّعي أركون أنه وجد نفسه مرغماً على الدخول في دراسة كبرى للعقل الإسلامي تمتد من لحظة المعاصرة إلى لحظة انبثاقه؟ فالإسلاميات التطبيقية تقوم بدراسة الفكر الإسلامي المعاصر لتمس المشكلات الحارقة للمجتمعات الإسلامية وحاجتها الراهنة، وتناقش مفاهيم الحداثة الغربية ذاتها لإغناء الإشكالية المتعلقة بالحداثة، فقد حاول أركون من خلال نقده للاستشراق ودعوته لمشروع الإسلاميات التطبيقية، فتح طرق جديدة في البحث أمام النتيجة المنطقية للإسلاميات التطبيقية وهى «نقد العقل الإسلامي» ويعود مصدر مصطلح الإسلاميات التطبيقية إلى أنّ أركون استلهم هذه التسمية من كتاب «روجيه باستيد» بعنوان «الأنثروبولوجيا التطبيقية» وهو يفهم منه أن علم الإسلاميات التطبيقية مرتبط بالأنثروبولوجيا. وتنطلق الإسلاميات التطبيقية في فكر أركون من واقع المسلمين وحاضرهم ومشكلاتهم ثم استنباط ما يتعلق بهم من تعليم ديني وأغراض ومصالح اقتصادية[17].

ويتحدث أركون عن منهجيته «الإسلاميات التطبيقية» بقوله إنّ الإسلاميات التطبيقية هي ممارسة علمية متعددة الاختصاصات، وهذا ناتج عن اهتماماتها المعاصرة ومن وجهة نظر إبستمولوجية، فإن الإسلاميات التطبيقية تعلم بأنه ليس ثمّة من خطاب أو منهج يرى أنها في كل مساراتها تعددية المنهاج. إن الإسلاميات التطبيقية تسعى إلى نقد العقل الإسلامي باعتباره عقلاً دوغمائياً، وهذا العقل هو عقل الإنسان المسلم اليوم الذي ما زال منغلقا داخل السياج الدوغمائى المنغلق[18].

والإسلاميات التطبيقية تمثل كذلك مشروعا فكريّا، ذا طموح منهجي متعدد، يقترحه أركون لإعادة قراءة التراث الإسلامي قراءة عملية، بما فيها القرآن والحديث والسيرة النبوية والنصوص المفسرة الكبرى. وتهدف الإسلاميات التطبيقية، فيما تهدف، إلى إعادة ربط الظاهرة الدينية بمسارها التاريخي داخل المجتمعات الإسلامية لإضفاء الحيوية على الإسلامي بوصفه ديناً

(16) أركون، الفكر الإسلامي نقد و اجتهاد، ص65.
(17) أركون، الفكر الإسلامي نقد و اجتهاد: ص-195 197 .
(18) محمد ضريف، الحوار المتمدن، العدد 2546، 2009 .

وتراثاً فكرياً لهذه المجتمعات، وإلى تخليص العقل الإسلامي من مسلمات القرون الوسطى التي مازال يعيد إنتاجها والتي تتجسد في الخلط بين البعد الأسطوري للخطاب القرآني والبعد التاريخي العقلي(19).

وتهدف الإسلاميات التطبيقية لدى أركون إلى إحداث قطيعة جذرية مع الدراسات التقليدية الاستشراقية في الغرب التي تتصف بالرؤية السكونية، واستخدام المناهج الوضعية والتاريخية والفيلولوجية «الفقه- اللغة» التي تجاوزها التطور العلمي. وهي تهدف إلى قراءة ماضي الإسلام وحاضره انطلاقاً من خطابات المجتمعات الإسلامية والعربية وحاجاتها الحالية[20] .

3 - قراءة النص القرآني:

يتعامل أركون مع النص القرآني باعتباره جزءاً من التراث الذي يتطلب قراءة نقدية وينادي بإعادة كتابة التاريخ القرآني وفق محددات المشروع الذي يتبناه، بمعنى أنّ القرآن ليس أكثر من نص تشكّل تاريخياً ضمن شروط معينة كغيره من النصوص التي يحفل بها الموروث الفكري للحضارة الإسلامية، ومثله في ذلك مثل: الشعر الجاهلي والشعر العباسي، وهو ما يعنى نزع القداسة عنه باعتباره نصاً إلهياً له خصوصيته، من حيث إخضاعه للنقد التفكيكي والقراءة الحفرية عن طريق توظيف كل المناهج الممكنة من أجل فرض «قراءة تاريخية « عليه ومن ثم إخضاعه لمحك النقد التاريخي المقارن، وللتحليل الالسنى التفكيكى. ويرى أن المراجعة النقدية للنص القرآني تتطلب أولاً إعادة كتابة قصة تشكّل هذا النص بشكل جديد كلياً، أي نقد القصة الرسمية للتشكيل التي رسخها التراث المنقول نقداً جذرياً، وهذا يتطلب منا الرجوع إلى كل الوثائق التاريخية التي أتيح لها أن تصلنا سواء أكانت ذات أصل شيعي أم خارجي أم سني. ويقول: «إننا نتطلع إلى مرجعات إجمالية للقراءات المختلفة بالمعنى اللغوي الحالي المتصلة بهذا النص منذ ظهوره، بحيث تكون قراءة النص القرآني قراءة انتقاديه وتأسيسية. ذلك أننا لا نستطيع أن نتغافل عن القراءات السابقة بدون أن نكون قد كشفنا النقاب عن جميع دلالاتها»[21].

ويقدم الخطاب القرآني نفسه، في نظر أركون، كحداثة تغيير لكل شيء قياساً إلى العقائد والعادات التي سارت قبله حيث زمن التراث العربي السابق وأثره الجهل والفوضى والظلام،

(19) أركون، تاريخية الفكر العربي «الإسلامي»، ترجمة وتعليق. هاشم صالح، مركز الإنماء القومي، ط2، 1996، ص55 .
وانظر أيضًا، عبد المجيد خليقى، الإسلاميات التطبيقية ومنها، العقل الاستطلاعي، ص111 .
(20) أركون، الفكر الإسلامي نقد واجتهاد، ص36 .
(21) أركون، الفكر العربي، ص 30-33 .

ليقدم في مقابله التراث الإسلامي استنادًا إلى النص الديني الذي بلور ملامحه. وإن اعتبرنا النص الديني جزءاً من التراث، فهذا يعنى أن قراءة النص الديني تندرج داخل قراءة أعم من قراءة التراث([22]).

ويتطرق أركون، من خلال عرض لقراءة النص الديني، إلى ما يسمى «تاريخية النص الديني». وذلك بناء على وضع النص الديني ضمن الإسلامي، فإنه في موازاة ذلك يضع صفة القداسة جانباً ليبرز حقيقة التاريخية، وهو يدرك أنه ما أمكن ذلك إلا إذا قام بتفكيك المسلمات التي ينطوي عليها التفسير التقليدي للخطاب القرآني، لأن المسلمات اللاهوتية تؤدى إلى أسطرة القرآن برفعه إلى التعالي المقدس، فتفقد صفتها التاريخية وعلاقاتها بالظروف التاريخية التي ظهرت فيها. إن تعامل أركون مع النص القرآني – وهو النص المؤسس للثقافة العربية الإسلامية، يقوم أساساً على إعادة النظر في قداسته والكشف عن آليات تعاليه، من خلال البحث في طبيعته اللغوية. إن ما يهم أركون ليس النص كوحي إلهي، وإنما يهمه الخطاب القرآني المنزل وفق حركة عمودية مجسّدة في لغة بشرية شفوية في البداية، ثم مكتوبة بعد ذلك([23]).

ويجب أن نوضح هنا أن أركون قد أولى اهتماما خاصا لقضية قراءة القرآن وللوسائل التي استخدمت في توظيفه على امتداد التاريخ الإسلامي والعربي. ويشير إلى استخدام هذا النص في الصراعات الاجتماعية والسياسة بحيث عمدت كل فئة اجتماعية- تاريخية إلى فهمه وتفسيره بما يخدم أهدافها ومصالحها، بل كانت تلجأ إلى الدفاع عن مواقفها عبر الاحتماء بعلم الدين وهيبته المقدسة التي كانت لا تناقش، فحولته إلى عقيدة خاصة انغلقت داخلها وأطلقت حكمها على سائر التأويلات في خانة الضلال والكفر والانحراف. ويشدد أركون على ضرورة التموضع في عصر القرآن والبيئة التي نشأ فيها لدى كل محاولة في قراءته وتفسيره وتأويله، وهو أمر يتطلب قبل كل شيء الابتعاد عن إسقاطات الحاضر ونظرياته الإيديولوجية السائدة فيه. وينتقد أركون في هذا المجال الوجهة التشريعية التي يصبح القرآن عندها معتزلاً إلى أسطورة وتالياً إلى إيديولوجيا. والهدف من قراءة النص القرآني هو المساهمة في تحرير المعرفة التاريخية من إطار القصة ومجرياتها من أجل جعلها تتوصل إلى وظيفة الكشف عن الرهانات الحقيقية للتاريخية([24]).

و في هذا الإطار يسلّط أركون النقد على اعتماد المفسّرين العصرين في تفسير القرآن على المفسرين القدامى، في وقت يحتاج هذا النص إلى قراءة عصرية تستجيب للتطورات والتغيرات

(22) أركون، الفكر الإسلامي: قراءة علمية: ص19 .
(23) أركون، القران من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، ص16 .
(24) أركون، القران من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، ص174 .

التي عرفها التاريخ العربي والإسلامي، أي بما يعنى قراءة عصرية للقرآن. ويشير أركون إلى أن النص المكتوب «القرآن» مقروء من قبل جميع المسلمين من خلال بروتوكول الإيمان الذي لا يناقش ولا يجادل فيه، وهناك من وجهة نظره تفاسير أو وقراءات لاهوتية، فقهية، وصوفية، وحرفية وباطنية للقرآن، وهى تفاسير ناتجة عن التراث الفكري لكل مذهب من المذاهب الإسلامية. ويلاحظ أنّ المفسرين المسلمين المعاصرين يعتمدون جميعاً، في طريقة تفسيرهم من خياراتهم العقائدية، على المفسرين القدامى، ولم يحاول واحد منهم أن يفكك تاريخياً وفلسفياً نظام البديهيات المؤيدة من قرون عديدة بصفتها موقفاً دوغمائياً مقدساً[25].

4 - المخيال الديني :

احتل المخيال الديني موقعاً مهماً في مشروع أركون لنقد العقل الإسلامي، وركز أركون على الأثر الذي يتركه المخيال الديني على المستويات التاريخية، والسوسيولوجية، والنفسية، وتكمن الخطورة مما نشهده من استخدام الحركات الأصولية لهذا المخيال بوصفه أداة وقوة تتسم بالعقلانية كفيلة بتجييش الجماهير. ويحدد أركون فهمه لموضوع المخيال والهدف من التركيز على أهميته بالقول عندما أقول المخيال فإنني لا أريد أن أفرغ نموذج العقلانية المستخدمة في كل تراث ديني من أي وجهة نظر عقلانية، وإنما أريد بالأحرى إدخال مقولة أنثروبولوجية لكي أفسر كيف أن تصور الوقائع، وكل اللغات اللاحقة المستخدمة للدلالة على هذه الوقائع، و المخيال على طريقته ومن وجهة نظره هو ملكة من ملكات المعرفة، و المخيال يساهم في هذه الفعالية بصفته وعاء من الصور وقوة اجتماعية ضخمة تكمن مهمتها في إعادة تنشيط التطورات العقلية بصفتها حقائق رائعة، وقيمًا لا تناقش، تكون الجماعة مستعدة لتقديم التضحية العظمى من أجلها، وعبر هذه العملية التاريخية والاجتماعية تغتني الذاكرة ويمتحن المخيال الاجتماعي[26] .

5 - العلمنة :

يناقش «أركون» قضية العلمنة من زوايا مختلفة عما درجت عليه أيديولوجيات لم تر في الطرح العلماني سوى قضية فصل الدين عن الدولة من جهة، أو في موقف سلبي من الدين نفسه. ولقد قدّم أركون مقاربات منفتحة وبعيدة عن الأدلجة أو الاختزالية، وبيّن ووضح السلبيات التي حوتها وقدم بذلك إلى الفكر الإسلامي وجهة متوافقة من منطلق نقد العقل الإسلامي، وقابلة لأن تساهم في تحرر المجتمعات العربية والإسلامية إذا ما

(25) أركون، القران من التفسير الموروث إلي تحليل الخطاب الديني، ص 39.
(26) أركون، القران من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، ص29 .

قيّض لها التطبيق. ويحدد أركون فهمه للعلمنة بأنها موقف للروح وهى تناضل من أجل امتلاك الحقيقة أو التوصل إلى الحقيقة، والعلمنة هي شيء آخر بكثير من التقسيم القانوني للكفاءات بين الذرى المتعددة في المجتمع. إنها قبل كل شيء مسألة تخص المعرفة ومسؤولية الروح «أي الروح البشرية، الإنسان»: هنا تكمن العلمنة وتفرض نفسها بشكل متساو وإجباري على الجميع[27].

وعلى امتداد أطروحاته حول العلمنة، يصر أركون «على ربطها بقضية الحرية»، وجعل المفهومين مترابطين، ويشدد على رفض تحول العلمنة إلى أيديولوجيا وظيفتها قولبة الفكر أو الحد من حريته. والعلمانية كما يراها أركون، هي: أحد تجليات الحداثة في مرحلتها المتقدمة، حيث يتميز النظام العلماني باحترام الفرد وحرية الضمير، وضمان الحرية الدينية لجميع المواطنين دون استثناء، إضافة إلى الاعتراف بالتعددية الدينية وحرية الاعتقاد. والعلمنة كذلك تمثل موقفا للروح أمام مشكلة المعرفة، هل يحق للإنسان أن يعرف أسرار الكون والمجتمع أم لا يحق له ذلك؟ ويخلص أركون من دراسته للعلمنة إلى بيان أنها وحدها هي التي تحرص على البعد الروحي الذي يحتاجه الإيمان، وهى بالتالي تضع هذا البعد في مكانه الصحيح، وتمنع المتاجرة به واستغلاله لأهداف سياسية أو غير نزيهة [28].

ولقد وجه أركون سهام النقد اللاذع إلى المتطرفين علمانياً أو ما يسمى «العلمانية الأصولية» هؤلاء الذين يعتقدون بانتهاء دور الدين بعد ما شهد العالم تطوراً علمياً استثنائياً أمّن له الكشف عن الغيبيات. ويميز في هذا الصدد بين العلمانية التي طبقت في أوروبا وخصوصاً منها الفرنسية، والتي ترافقت مع نضال كبير ضد السلطة الكنسية وهيمنتها على العقل الغربي، وبين علمانيات أخرى عرفتها مجتمعات عربية أو غربية. ويتطرق أركون إلى التجربة العلمانية في تركيا، التي قادها مصطفى كمال أتاتورك في الربع الأول من القرن العشرين، ويعتبرها التجربة الوحيدة للعلمنة الجذرية في الإسلام، فهذه العلمنة اتخذت منحنى معادياً للتقاليد السائدة، وسعت إلى إلغائها بشكل عنيف، وهى بذلك الموقف كانت موقفاً أيديولوجياً مغلقاً يشبه موقف رجال الدين والكنيسة في أوروبا. وسعت علمانية أتاتورك إلى الهيمنة على الدين، ووضعه تحت سلطتها، وهو أمر مناقض للمبدأ العلماني القائل بفصل المجال الديني عن المجال السياسي، وكذلك يمكن وصف العلمنة التركيبة بأنها نضالية أكثر منها منفتحة ومرنة، وهى بهذا المعنى خطرة

(27) أركون، العلمنة والدين: الإسلام، المسيحية، الغرب، دار الساقي/ بيروت، ط3، 1996، ص10 .
(28) أركون، العلمنة و الدين، ص11 .

من الناحية العقلية والثقافية لأنها لا تأخذ في الاعتبار البعد الديني للمجتمع التركي، ولا التعددية العرقية، وهذا ما يفسر العودة للصحوة الدينية في تركيا، ووصول القوى الإسلامية فيها إلى السلطة[29].

6 - الأصولية في فكر أركون :

تخترق الأصولية - بما هي أيديولوجيا وممارسة - كل كتابات أركون، فيلج إلى دواخلها، ويحلل خطابها، ولا ينفصل نشوء الأصولية وظهورها عن الكيفية التي يلجأ إليها الفقهاء في قراءة النص الديني. وتلجأ الأصولية الإسلامية إلى استخدام معظم المعجم الديني القديم بكل ما يحويه من طقوس ومبادئ دينية من أجل خلع المشروعية على نشاطاتها السياسية ومعارضتها للأنظمة القائمة، مما يعنى تحويل الدين إلى أيديولوجيا سياسية. وتستخدم الأصولية النص القرآني والحديث فتنزعهما من سياقهما التاريخي وتعتمد اللجوء إلى الإسقاط على الواقع الراهن بما يخدم توجهاتها وأفكارها. ويقدم أركون قراءة مسهبة لتعيين العوامل الداخلية والخارجية في نشأة الأصولية الإسلامية. بالنسبة إلى العوامل الداخلية يرى أركون وجوب أن نذكر أولاً التزايد الديموغرافي «السكاني» الهائل الذي حصل في وقت قصير جداً، ووسع بالتالي القاعدة السوسيولوجية للأصوليين. وسبب تشكيل هذا الجيش الهائل من الأصوليين يعود إلى الطريقة التي استخدمت فيها وسائل الإعلام والمدرسة العامة من قبل الأنظمة العسكرية والتي لا تملك أي ثقافة ديمقراطية، كما ينبغي أن نذكر أيضا اقتلاع الفلاحين والبدو من جذورهم وهجمتهم على المدن، فقد تفكّكت أعراقهم وثقافتهم التقليدية[30].

أما فيما يتعلق بالعوامل الخارجية التي أدّت إلى نشوء الأصولية وظهورها، فيرى أركون أنّ الحداثة الاقتصادية والتكنولوجية الغربية تمارس ضغطاً مستمراً على كل المجتمعات العربية والإسلامية التي لم يتح لها أن تساهم في تشكيل هذه الحداثة. وانجدلت هذه الأسباب بانهيار مشروع التحديث العربي، فتزايدت الأزمات، كل هذا جعل الأصولية الإسلامية تتقدم لملء الفراغ الذي تسبب فيه فشل سياسات الأنظمة، فقدم الإسلام السياسي نفسه بوصفه الحل المنقذ للأمة العربية والإسلامية، وقدّم أفكاراً اختلط فيها الدين بالسياسة. ويرى أركون أنّ الأخطر في الممارسة الأصولية يكمن في استخدام النص الديني لتبرير عنفها المسلح والأعمال المتطرفة ذات الطابع الإرهابي في عملها. ولقد شكلت سورة «التوبة» وغيرها من الآيات المحرضة على

(29) أركون، العلمنة والدين، ص 25 .

(30) أركون، الفكر الأصولي واستحالة التأصل «نحو تاريخ أخر للفكر الإسلامي، ترجمة. هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، ط1، 1999، ص223-224 .

القتل والعنف ملهماً لهذه الحركات في سلوكها[31].

ويعتمد الخطاب الأصولي على القراءة الحرفية الظاهرية لهذه الآيات الدالة على العنف وعلى وجوب إخضاع الأمم جميعاً إلى الإسلام. ويرفض الأصوليون استخدام المنهج التاريخي الذي استخدمه أركون في قراءة مثل هذه الآيات. ويصر الأصوليون على قراءة للنص ترى أنه كتلة واحدة لا اجتهاد في النص الذي يصلح لكل زمان ومكان ولكل الأمم علي السواء وهى قضية مفصلية ومحورية في العقل الإسلامي، وإحدى العقبات الأساسية أمام قراءة منفتحة للنص تميّز فيه ما هو صالح حقاً لكل زمان ومكان من قيم روحانية وإنسانية[32].

(31) أركون، الفكر الأصولي و استحالة التأصيل، ص29 .
(32) المرجع السابق، ص31 .

الخاتمة

في نهاية هذا العرض لمشروع أركون النقدي، نستطيع القول: إنّ أركون يعتبر أحد السبّاقين – من بين أصحاب المشاريع العربية – إلى قراءة التراث العربي قراءة حديثة ومنهجية. لكنّ المشروع الأركونى – ونحن لسنا هنا في مجال تقييم له- لم يوفّق في إنتاج معرفيّ أصيل وحقيقي في مقاربة التراث بعامة. ومع ذلك، فإن ما يميّز مشروع أركون، أنه في الوقت الذي أعلن فيه أنه يقوم بنقد التراث الإسلامي وخاصة المدونة الضخمة في تفسير القرآن، والنظر إلى النص القرآنى من منظور تاريخي، فإنّ مشروعه لم يبارح الأرض الكلاسيكية في التفسير والتحليل من حيث الجوهر، وظلّ حبيساً لقداسة الأصول وثوابتها، مع غطاء حديث من المناهج والاستراتيجيات العلمية الرائجة في فرنسا. الشيء اللافت في مشروع أركون نفسه، أنه قام بتوظيف تلك المناهج الفكرية والعلمية الفرنسية خاصة، والتي تحمل مواصفات ومبادئ هي على النقيض من التفكير الأنوارى والعقلاني الذي قامت عليه النهضة الأوروبية الحديثة. ومع ذلك حتى لو فشل مشروع أركون في أن يقدّم أسسا جديدة لنقد التراث، فيكفيه أنه محاولة جادّة لإعادة النظر في الموروث الثقافي العربي والإسلامي .

التربية العقلانية
في مقالات زكي نجيب محمود

أ.د. فائق مصطفى

جامعة السليمانية - العراق

ahmedfm86@yahoo.com

التربية العقلانية في مقالات زكي نجيب محمود

أ.د. فائق مصطفى

جامعة السليمانية - العراق

التربية هي العملية التي تتحقق بها إنسانية الفرد وشخصيته الذاتية، وبها ينمو جسمه وعقله وعاطفته. ومن تعاريف (التربية) التي تعجبني تعريف الفيلسوف الألماني (كانط) الذي يفيد بأن التربية هي "ترقية جميع أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها عند الفرد، وأن الهدف من التربية هو أن ننمي لدى الفرد كل ما نستطيع من كمال"[1]. أما "العقلانية" فتعني أن تستند مبادئ التربية وأسسها إلى ثقافة التنوير والتحديث القائمة "على الإيمان بقيمه وقيم العقل والعلم ومستتبعاتهما ونتائجهما ومنتوجاتهما التقنية والثقافية والسياسية والاقتصادية والحضارية الناظمة للمجتمع ولمؤسساته وبنياته وآليات اشتغاله، والمكرسة لقيم ومفاهيم الإنسان والمواطنة والحق والديمقراطية والعقلانية والتحرر... هي وعي نقدي متجاوز، نظريا وممارسيا، لعقل ولأفكار ومواقف ومعتقدات ومسلكيات الجمود والتحجر والتقليد المتكلس وذهنيات الخرافة والمحافظة المتطرفة، ومجافاة حقائق ومقتضيات التطور والتجدد والتقدم، ورفض شرعية التعدد والاختلاف في العِرق والمعتقد والتوجّه والثقافة والانتماء الحضاري والسياسي والاجتماعي المتعدد المكونات والأبعاد والمدلولات"[2].

وهذه الثقافة العقلانية يسميها جابر عصفور بـ(ثقافة التقدم)، ويعرفها بأنها "ثقافة الاستنارة التي تعطي الأولوية للعقل، وتنحاز إلى الإبداع على حساب التقليد، وتشيع مفهوما موجبا عن الإنسان القادر على صنع العالم الذي يحلم به بإرادته الخلاقة، مختارا فاعلا مريدا دون قيد مفروض عليه. أعني الإنسان الذي لا تكتمل قدراته الخلاقة إلا بامتلاكه حريته التي تعني قدرته على الاختيار وحقه في الاختلاف والتجريب والمضي في المغامرات العقلية والروحية، بلا قيد يقيّده أو إرهاب يعوّقه. ويؤمن هذا الإنسان بأن وجوده على الأرض لا يكتمل إلا بالتفكير العلمي الذي يُرجع النتائج إلى أسبابها، ويستخرج من الأسباب نتائج جديدة، تضيف إلى ما قبلها إضافات كيفية لا كمية. والإيمان بالتطور وحتميته هو الوجه الآخر من

الإيمان بالعلم وأهمية توسيع آفاقه ومجالاته. ولا تناقض بين العلم والدين في فكر هذا الإنسان الذي يؤمن بأن العلم هو الوسيلة العملية والأداة الخلاقة التي تجعله جديرا بأن يكون خليفة الله على الأرض، والقادر على تحقيق السعادة لنفسه ولكل من حوله، وذلك بتأكيد قيم الحق والخير والجمال التي هي قيم التقدم التي يهدف إليها هذا الإنسان، ويرى فيها غايته التي لا تكف عن التجدد والمضي إلى أفق مفتوح من التطور الذي لانهاية له أو حد"[3].

إن التربية، في العصر الحديث، باتت الأداة والوسيلة الرئيسة لتحقيق (التنمية البشرية)، وواضح أن الجذر اللغوي للمصطلحين (التربية والتنمية) واحد وهو (ربا/ يربو) أي زاد وكثر. لقد "أصبح مفهوم (التنمية البشرية) من أكثر وأهم المفاهيم تداولا في الأدب التربوي والتنموي المعاصر، وذلك على اعتبار أن دلالته الشمولية لا تقتصر على حصر عملية التنمية في جانبها الاقتصادي الضيّق، كما كانت تروّج لذلك بعض الخطابات الكلاسيكية الاختزالية، بل تتجاوز هذا الجانب لتنصب بشكل أساسي، على الإنسان، ولتجعل من المحور المحرك لكل تنمية اجتماعية شاملة، والعنصر الأساسي في المراهنة عليها. إن مفهوم التنمية البشرية يتجاوز في مدلوله ما يعرف في اقتصاديات التربية بمفهوم (تنمية الموارد البشرية)، (فهو) يتضمن المعنى الآنف ويتجاوزه في الآن ذاته متسعا لكل ما من شأنه أن يساهم في إنماء الإنسان، سواء كان ذلك عبر أنظمة التربية والتعليم والتكوين المختلفة، أو بواسطة كل الوسائل والاستراتيجيات والمؤسسات والمجالات التي تستهدف. في إطار مواصلة اجتماعية شاملة. إنماء القدرات الفكرية والنفسية والبيولوجية للأفراد، وتسليحهم بالخبرات والمعارف اللازمة ونمط الوعي الثقافي والاجتماعي المطابق. وذلك من أجل جعل هؤلاء متوفرين على أهم المؤهلات الضرورية التي تمكّنهم... من المساهمة الإيجابية والمبدعة في عملية التنمية"[4].

أما أبلغ تعريف للتنمية فقد وجدته في كتب محمد عابد الجابري، وهو أن التنمية هي "العلم حين يصبح ثقافة"، والتخلف هو "العلم حين ينفصل عن الثقافة". وهو "الثقافة حين لا يؤسسها العلم"[5].

ويطبق الجابري هذا المفهوم للتنمية على واقع البلدان العربية "لنأخذ البلدان العربية مثلا، وسواء اخترنا منها تلك التي تعاني وضعية اقتصادية متأزمة تسودها البطالة وضعف القدرة الشرائية وتؤرقها الديون الخارجية، أم تلك التي تعيش نوعا من الرفاه الاقتصادي الاستهلاكي بفضل عائدات النفط، فإننا سنجد في كلتا الحالتين أن العلم فيها، سواء كمعارف أو كتقنيات وآليات، يشكل عالما يختلف تماما، بل ويتناقض، مع عالم الثقافة السائدة: الثقافة بمعناها الواسع الذي يشمل السلوك والتقاليد والنظام الاجتماعي

والسياسي والحياة الفكرية والعقلية السائدة. والنتيجة قيام كيان المجتمع على كتلة من المفارقات والتناقضات: التناقض بين السيارة التي من آخر طراز (مثلا) وبين سلوك راكبها الذي مازال يحتفظ في مظهره ومخبره، بسلوك راكب الفرس أو راكب الجمل المتباهي المتسابق، أو راكب البغلة: العين الوجيه أو العالم العلامة.. التناقض بين المكتبة الأنيقة التي تعمرها الكتب المجلدة "الثمينة" ويتوسطها مكتب فخم وأقلام رفيعة وزرابي نفيسة، وبين صاحبها الذي لا يدخلها إلا حين يريد إطلاع زواره عليها وعلى مفاخرها... دع عنك المستوى الفكري وطريقة التفكير جانبا"[6]. هذا ما كتبه الجابري في عام 1994، أما الآن فهذا التناقض الذي أشار إليه، بين عالم العلم وعالم الثقافة (سلوك الناس وتفكيرهم)، زاد كثيرا، والدليل على ذلك شيوع التطرف والعنف وعبادة الماضي، والتفكير الخرافي... الخ، بين الكثيرين في المجتمعات العربية. من هنا تكون الحاجة ماسّة إلى هذا النوع من التنمية، الذي يسهم في تحويل العلوم والمعارف إلى ثقافة حياتية تظهر آثارها في التفكير والعمل والتعامل مع الغير، والنظرة إلى الدين والتنوع الثقافي...الخ.

****

اخترت، في مقالي هذا، مقالات الكاتب والمفكر المصري المعروف زكي نجيب محمود (1905 .1993) مثالا وأنموذجا لما يمكن أن يسهم به الأدب في تحقيق التنمية، وذلك لتجسيد مقالاته الأدبية أفكارا تنويرية تشكل أسس تربية عقلانية ناضجة، نستطيع استثمارها، في ميادين التربية بالمدارس والجامعات ووسائل الإعلام، سعيا منا لتحويل التعليم إلى ثقافة حياتية تعمل على بناء شخصية الطالب بناء حضاريا.

إن مقالات زكي نجيب محمود . على نحو عام . تعلي من شأن العقل، وتدعو إلى الاحتكام إلى حكمه في كل شؤون الحياة حتى ترقى الحياة ويتقدم المجتمع. فكل من يقرأ هذه المقالات يدرك أن الكاتب يعنى كثيرا، ويؤكد مصطلح (العقل) ومرادفاته مثل (الحكمة) و(الفكر) و(التدبر) و(التأمل)، ويرى فيه الخلاص مما نعانيه من هموم ومشكلات ثقافية واجتماعية وسياسية. إنه يفسر كل شيء تفسيرا عقلانيا وعلميا فيربط بين الظواهر وأسبابها، والمقدمات ونتائجها، ربطا سليما حتى إنه يحدد معنى العقل في "الحركة التي أنتقل بها من شاهد إلى مشهود عليه، ومن دليل إلى مدلول عليه، من مقدمة إلى نتيجة تترتب عليها، من وسيلة إلى غاية تؤدي إليها تلك الوسيلة. وأهم كلمة في هذا التحديد كلمة (حركة)، فإذا لم يكن انتقالا من خطوة إلى أخرى تتبعها، فلا عقل. إذا أدركت شيئا دون أن تنتقل من هذه الحالة إلى الإدراكية إلى حالة تليها وتتوقف عليها، فلا عقل.... واختصارا فإن حد (العقل) هو أن ينتقل الإنسان من معلوم إلى مجهول، من شاهد إلى

غائب، من ظاهر إلى خفي، من حاضر إلى مستقبل لم يحضر بعد أمام البصر، أو إلى ماض ذهب وانقضى...."[7].

في مقالة (نموذج المتمدن) حدد زكي نجيب محمود عناصر (المدنية) بثلاثة، أولها (العقل)، والثاني (الإحساس بالجمال)، والثالث (المقدرة على ضبط النفس). والعقل فمن أهم علاماته «التقيد بالواقع، وإدراك الواقع كما هو، يتطلب القضاء على الخرافة بكل ما يتصل بها من لواحق وأتباع. وللتخريف مظهران أساسيان في طريقة تعليلنا للحوادث والظواهر، الأول أن نعلل حدوث الأشياء المحسوسة بأشياء غير محسوسة. والثاني أن نعلل شيئا محسوسا بآخر محسوس، لكنه لا يرتبط معه ارتباطا يدل عليه طول الملاحظة ودقة التجربة، فلو قلت مثلا إن المرض في جسم المريض سببه شيطان حالّ في الجسم، أو إن السماء ترعد وتبرق لأنها غاضبة، فأنت مخرف من النوع الأول، ولو قلت إن السفر يوم الأحد مشؤوم، ونعيق الغراب نذير الموت، فأنت مخرف من النوع الثاني. وفي كلتا الحالتين أنت خارج بإدراكك للأشياء على منهج (المتمدن) الذي أبرز ما فيه هو العلم وما يؤدي إليه، وما ينتج عنه»[8].

ولأن زكي نجيب محمود أستاذ فلسفة، ومؤمن بدورها الخلاق في المجتمع، فقد عمل بحماس على القيام بأهم الوظائف والمهمات التربوية والمعرفية والاجتماعية التي أسند القيام بها إلى الفلسفة في المجتمعات الغربية، وهي:

1. الاستمرار في القيام بمهمتها التنويرية دعما لمسيرة العقلنة التي دشّنها المد التنويري منذ بداية النهضة الغربية الحديثة، والهادف إلى مقاومة الرداءة الفكرية والقيمية، ونشر الثقافة البورجوازية بكل رموزها ومعاييرها وقيمها التقدمية التي تحل العلم والمعرفة والعقل محل الخرافة والمعتقدات الخُلقية والدينية المنحدرة من العهد الإقطاعي البائد.

2. التبرير الفكري للأساس العقلاني الذي تقوم عليه القاعدة التنظيمية للمجتمع العصري، مجتمع المؤسسات والتنظيمات التي تحكمها - على عكس مثيلاتها في المجتمعات التقليدية - قواعد ومعايير لاشخصية، لا يتم الاحتكام فيها إلا للعقل.

3. وعلى المستوى السياسي والايديولوجي، انخرطت الفلسفة المدرسية والجامعية في السياق الغربي - وسواء بشكل علني أو ضمني حسب الوضعيات الاجتماعية المختلفة - في مسلسل الدعوة إلى تدعيم الجمهورية كفكرة وكقيم اجتماعية وحضارية وثقافية للدولة الوطنية الحديثة[9].

تقوم التربية العقلانية التي يدعو إليها زكي نجيب محمود، بشكل ضمني في مقالاته الأدبية، على أسس عديدة، لكننا في مقالنا هذا، سنتناول خمسة أسس منها، وهي:

أولا: احترام إنسانية الإنسان:

أي الاعتراف بكيان الإنسان الفردي، وبأن الإنسان هو الأساس والجوهر الذي لا يمكن تجاهله أو الحط من قدراته أو عقليته، أو اعتباره رقما من الأرقام يسهل استبداله بأي رقم آخر. لا يجوز بأية صورة من الصور، هدر الإنسان لأن هذا الهدر «يضرب مشروع وجود المرء كي يصبح كيانا ذا قيمة وقائما بذاته، وذا دلالة ومعنى واعتبار وامتلاء وانطلاق، مما يمكن أن يلخص في بناء هويّة نجاح هذا الوجود. الهدر على هذا المستوى هو نقيض بناء التمكين والاقتدار وصناعة المصير»[10].

إننا عندما نقرأ مقالات زكي نجيب محمود، نرى إقراره وتأكيده واحترامه لشخصية الإنسان الخاصة، ودعوته الفرد إلى الشعور بشخصيته المتميزة، واعتزازه بها، وعدم التفريط بخصوصيتها في الميادين كافة (الأسرة والمجتمع والدولة). ففي مقالة (مطلوب إنسان) يدعو الكاتب إلى النظر إلى الكائن البشري نظرة إنسانية بدلا من النظرة النفعية التي تعد الإنسان وسيلة لتحقيق غاية، وليس غاية في نفسها، فهو عندما يسأل هذا السؤال: متى يكون الإنسان «إنسانا» بالمعنى الصحيح؟، يكون جوابه «يكون كذلك بمقدار ما يبعد عن وزنه لنفسه ولسائر الناس بميزان الجزارين والبقالين، يكون الإنسان إنسانا حين يعرف للإنسانية حقها بغض النظر عن نفعها. انظر إلى الجسد البشري. كائنا من كان صاحبه. نظرك إلى الشيء المقدس المهيب. يكفي أن يكون الكائن الذي أمامك واحدا من البشر ليستوجب احترامك بل إجلالك وإكبارك لهذا الذي خلقه الله فسواه وكرمه. إننا لو قدسنا البشرية في كل فرد من أفرادها، وضعنا بذلك أرسخ أساس للحرية والإخاء والمساواة بين الناس. ألا من يبلغ عني كل متجبّر متكبّر أنه إذا ظنّ نفسه واقفا على قمة جبل بالنسبة إلى سائر الناس، ينظر إليهم فيراهم في عينيه صغارا ضئالا، فهؤلاء الناس كذلك ينظرون إليه من بطن واديهم، فإذا هو أيضا في أعينهم صغيرا ضئيلا، لأن المسافة بينهم وبينه كالمسافة بينه وبينهم. يكون الإنسان (إنسانا) بمقدار ما يرى في كل فرد من الناس غاية مقصودة لذاتها، لا وسيلة تخدم غاياته وأغراضه»[11]. ما أصدق هذه الكلمات، وما أروعها، في احترام الإنسان!! تقال في مجتمعات عربية لايزال الإنسان فيها مهمّشا، مسلوب الإرادة والحقوق بكل أنواعها. وما أحوجنا إليها في ميادين التربية، لتنير طريقنا نحو الاعتراف بشخصية الفرد وحقوقه!!.

أما في الميدان الأسري فزكي نجيب محمود يلغي المقولة الكلاسيكية التي تذهب إلى أن

الوالد يكرر نفسه في أبنائه، فالابن نسخة من أبيه، قائلا: "فلكلّ ولد شخصيّته الفريدة المستقلة القائمة بذاتها، وقد أعلنت الطبيعة ذلك إعلانا صريحا يوم قطعت القابلة الحبل السرّيّ الذي كان يصل الجنين بأمه، ففصلتْهما شخصين بعد أن كانا شخصا واحدا. إنّ صميم الحياة في كافة الأحياء هو هذا التفرُّد، فيستحيل عليك أن تجد على سطح الأرض من أقصاها إلى أقصاها ورقتين من أوراق الشجر متماثلتين كلّ التماثل. وانظر إلى بصمات الأصابع كيف يستحيل تكرارها في شخصين على نحو يحقّق التطابق التام»[12]. لكن الكاتب يعمم ظاهرة إهمال شخصية الفرد، ويحصرها في الشرق كله. وهذا ما لا نتفق معه فيه "الحضارة الشرقية كلها تغفل شأن الفرد وتجعله جزءا من شيء أعم منه، فهو عند العرب جزء من القبيلة، فلا وزن له إلى جانبها ولا قيمة له بالقياس إليها. وما كذلك اليونان لأن الفرد عندهم هو محور التفكير، حتى الآلهة عندهم أفراد لهم مميزاتهم ومشخّصاتهم، ومن هذين الاتجاهين المختلفين في الشرق والغرب، نشأت الديانات في الشرق، ونشأ العلم والأدب في الغرب لأن معظم الديانات أساسها التوحيد بين الظواهر المختلفة، وأما العلم والفن فأساسهما التمييز بين تلك الظواهر، العلم يميز الأنواع، والفن يميز الأفراد، وهكذا لم يعرف الشرق (أشخاصا فردية) فلم يعرف مسرحية ولا قصة»[13].

ثانيا: نبذ التدين المظهري:

مثلما العلم يتحول وينحصر في الحصول على الشهادة والوجاهة الاجتماعية فقط، في المجتمعات العربية، كذلك ينحصر الدين في أداء الفرائض والطقوس فقط، وينأى عن دوره الفعّال في الحياة الاجتماعية، كثقافة تدعو إلى إشاعة الفضائل كافة، ونشر المحبة والعدالة بين البشر، والحثّ على الأخلاق الحميدة. وهذا الأمر يحدث في مجتمعاتنا ضمن ثقافة تغليب الظاهر على الباطن، ولاسيما تغليب الكلام على الفعل. هذه الثقافة الشائعة عندنا، والمسببة لأغلب جوانب تخلّفنا الحضاري في الاجتماع والاقتصاد والسياسة والتعليم.

في مقالة (الحوار مع الصغار) يتحدث زكي نجيب محمود عن مقال نشرته إحدى المجلات، خُصص كلُّه لتوجيه سهام مسمومة إلى كاتبنا، واتهامه بالكفر والزندقة، فقال عن صاحب المقال «وجدت الرجل قد أظهر منذ السطر الأول وهما في رأسه بأنه صاحب حق في الحكم على ضمائر العباد وقلوبهم!..إنه ينثر أحكامه بالتكفير وبالإلحاد نثرا بغير حساب، مما دلّ على ضعف ثقته بإيمانه، لأنه لو اشتدت عنده الثقة بنفسه، لما أخذته الغيرة من إيمان الآخرين، وهو يعلم أن كلا من هؤلاء الآخرين مسؤول أمام ربه بمثل ما هو مسؤول، ولأمر فلسفة اللغة العربية، جاءت كلمة (التكفير) قريبة الشبه من كلمة (التفكير)، كأنما أرادت قوة البيان في اللغة العربية أن تقول للناس إن تحريف الأوضاع لحرفي الكاف والفاء، مبعثه أن حركة العقل

عند تكفيره للآخرين، إنما هي حركة أصابتها لعثمة، فتعثّرت الحروف عن مسارها المستقيم، فقد أراد أصحابها ضربا من التفكير المنتج، لكنّ مرضا في عقولهم أنزل الكساح بذلك التفكير المطلوب، فتعثّرت خطاه، فانقلب تكفيرا يؤذي الناطق به قبل أن يؤذي أحدا سواه. ومثل هذا الكساح الفكري يشيع إذا ما أصيب القوم بفقر في قدراتهم العاقلة وهزال في حياتهم الثقافية بوجه عام. ولقد تكرر حدوثه في تأريخ الأمة العربية نفسها، فكلما وهنت القوى وفترت العزائم، نشطت حركة التكفير لتفتك بأي رجل هداه الله إلى ما يرفع به رأسه عن الغثّ الهزيل (....) ضع أمامك قائمة بأعلام نهضتنا الحديثة، وسل نفسك مَن مِن هؤلاء الأعلام بنى مجده ومجدنا على تكفير الناس؟، ألست ترى معي أن الأمم يبنيها جهود إيجابية تضيف علما إلى علم، وفنا إلى فنّ، وثراء إلى ثراء، ونورا إلى نور، ولا يبنيها أبدا هجمات سلبية تنال من حياة الناس بدل أن تزيدهم حياة على حياة؟. لقد ابتسمتُ عندما قرأت لذلك الكاتب في مقالته تلك، عبارة يتهددني بقطع لساني بشاطور! يا سبحان الله!.. وماذا يضيف إلى أمته بأن يُعمل شواطيره في حلوق خلق الله»[14].

بعد ذلك يذهب كاتبنا إلى أن هناك فراغا في نفوس الشباب، يريد أن يمتلئ. وهذا الفراغ يمكن أن يجيء عن طريق الإيمان القوي بعقيدة الدين، وهذا الإيمان يتمثل في «أن يلتمس الإنسان رضى ربه في خدمة الإنسان، فماذا ينفع المريض من عابد لم يجعل جزءا من عبادته أن يخفف عنه المرض؟.. ماذا يفيد الأمي من متعلم لا يمسك بيده، فلا يتركها إلا وهي تخط على الورق؟.. ماذا يشبع الجائع أو يكسو العاري من شعائر يقيمها المؤمنون لأنفسهم ولا يتبعونها، بمَ يعلمهم كيف يعملون وماذا ينتجون لتمتلئ البطون الجائعة، ولتكتسي الأبدان العارية؟»[15]. وهذا ما نجده عند بعض الشباب الذين يجسدون إيمانهم بالتطوع في خدمة الناس، بصور مختلفة، حسب تخصصاتهم والتخفيف عن معاناتهم، ومساعدة النازحين الذين تعج بهم الأرض العربية، في هذه الأيام. وهذا كله نجده عند كاتبنا بسبب نظرته العقلية إلى الدين، وهو، في اتجاهه هذا، متأثر برائد الإصلاح الديني الشيخ محمد عبده الذي يقول عنه إنه "أخذ . بكل جهده . يوضح العقائد الأساسية في الإسلام، توضيحا يبيّن استنادها إلى منطق العقل، فجعل الأصل الأول لهذا الدين هو (النظر العقلي)، وعنده أن هذا النظر العقلي هو وحده وسيلة الإيمان الصحيح، قائلا في ذلك: إن الإسلام يقاضينا إلى العقل، ومن قاضاك إلى حاكم فقد أذعن إلى سلطته، فكيف يمكنه بعد ذلك أن يجور أو يثور عليه. ذلك هو الأصل الأول من أصول الإسلام، وأما الأصل الثاني فهو تقديم العقل على ظاهر الشرع عند التعارض، أي إنه إذا تعارض العقل وظاهر الشرع، أخذنا بما دلّ عليه العقل، محاولين بعد ذلك تأويل ذلك الظاهر تأويلا يعطيه من المعنى ما يتفق مع أحكام العقل.

انظر مثلا إلى تفسير الشيخ محمد عبده للحسد، إنه إذا جعل شر الحاسد إذا حسد، مجرد نظرة ينظر بها الحاسد إلى المحسود، لجافى حكم العقل، لأن النظرة وحدها لا تحرك ذرة من مكانها، فكيف تصيب أحدا في ماله أو عياله أو صحته؟.. إن القائل بمثل هذا هو بمثابة من يرد النتائج لغير أسبابها الصحيحة، وبالتالي فهو يحتكم في هذا إلى غير العقل ومنهجه في التفكير والتعليل. أما إذا فهمنا (الحسد) على أنه فعل إيجابي يبذله الحاسد ليغير به من حالتك على النحو الذي يريدك أن تتغير به، وهو بالطبع يفعل فعله ذاك في الخفاء، ليهدمك من حيث لا تدري، ومن حيث لا تتخذ الحيطة اللازمة لدرء الخطر عن نفسك، فإن مثل هذا الفهم يحيل الحوادث إلى تعليلها الذي يجيزه المنطق العقلي»[16].

ثالثا: الحرية ورفض الطغيان:

من المبادئ الرئيسة لحركات التنوير التي شهدتها أوروبا منذ القرن السابع عشر حق الإنسان في الحرية لأنها شرط لاغنى له لتمكين الأفراد من تنمية قدراتهم ومهاراتهم وتحقيق ذواتهم بما يتفق مع رغباتهم. وقد بنى فلاسفة التنوير حقوق الإنسان على حقين اثنين، يتفرع عنهما جميع الحقوق الأخرى، وهما حق الحرية وحق المساواة، وجاءت هذه الحقوق في «الإعلان العالمي لحقوق الإنسان»، الصادر عن الأمم المتحدة عام 1948. وفي الإسلام أهم دليل صريح على الاعتراف بحق الإنسان في الحرية، وهو قول عمر بن الخطاب «متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا».

تشكل ثيمة الطغيان علامة بارزة في مقالات كاتبنا، فهو يشير إليه دائما تارة على نحو خفي، وتارة على نحو صريح. ففي مقالة «نفوس فقيرة» يصرخ بأعلى صوت محذرا من خطورة الطغيان في الشرق وتحكّمه في كل ميادين الحياة، «أي والله، لقد ضرب الطغيان بجذوره في ربوع الشرق منذ آماد بعيدة سحيقة، حتى أصبحت لفظتا الشرق والطغيان مترادفتين أو كالمترادفتين، فهما تصادفانك متجاورتين متلاصقتين في كثير من الآداب الأوربية. لا، إني أرى الكلمة على شفتيك فلا تقلها! لا تقل دهشا: أي طغيان؟ لا تقل إن لنا دستورا يجعل الناس سواسية ويحرم الطغيان، فالطغيان في دمائنا: الحاكم الشرقيّ طاغية، والرئيس الشرقيّ طاغية، والوالد الشرقيّ طاغية، والزوج الشرقيّ طاغية، والموسر الشرقيّ طاغية، طُغاة هؤلاء جميعًا، لأن في نفوسهم هزالا يعوضونه بمظاهر الاستبداد بسواهم... العظمة في الشرق معناها الطغيان، والطغيان من معانيه كسر القوانين، فيستحيل أنْ يكون العظيم عظيمًا عندنا، إنْ أطاعَ القانون، حتى لو كان هذا القانون من وضعه هو، لأنّ العبث بالقيود هو عندنا الحدّ الفاصل بين السيّد والمسود، فقل لي إلى أي حد تستطيع في الشرق أن تعبث بالقانون والنظام، أقل لك في أي مرتبة أنت عن مراتب المجتمع، فأعلاها منزلة أكثرها عبثا، وأدناها أقلها»[17].

وفي مقالة (الطاغية الصغير) يعرض الكاتب لقصة غريبة تثبت استبداد الزوج الشرقي، فالمثل الأعلى في الأسرة المصرية، أن يكون الزوج صاحب الكلمة النافذة على زوجته، وكادت أن تكون هي صفرا من كل حق إزاءه، فهو يحاسبها وهي لا تحاسبه، البيت بيته هو، لا بيتها، والأبناء أبناؤه هو. وحدث في ليلة ليلاء من ليالي الشتاء، أن تأخر الزوج عن موعده المألوف، فنامت الزوجة ونام الأبناء، حتى إذا ما انتصف الليل، نهض أحد الأبناء فزعا لأنه سمع أمه تبكي. لماذا؟ لأن الوالد عاد إلى الدار ومعه سمك، وأمر الزوجة التي استيقظت ذاهلة في تلك الساعة من الليل، أمرها أن تعدّ له من هذا السمك عشاء، وهمّت الزوجة أن تعترض على هذا الأمر الشاق العسير، فكان ما كان من ثورة وغضب وصياح. ولم يقف الأمر عند هذا الحد، فالزوج أقسم بالطلاق ليقذفنّ بالسمك في النيل!. ومن ثم كانت دعوته للابن الصغير أن ينهض من نومه ليعمل له السمك، ويصحبه في هذه الساعة من زمهرير الليل، إلى النيل!.. والشر بعضه أهون من بعض، فخروج الصبي مع أبيه على هذه الحال، أهون شرا من خراب الأسرة وانفصال الزوجين[18].

وينهي الكاتب هذه القصة قائلا: "لما قرأت قول هيجل إن أهل الشرق لا يعرفون إلا أن تكون الحرية لرجل واحد، وإن حرية هذا الرجل الواحد لا تكون إلا اندفاعه وراء نزواته، ارتسمت في ذهني صور لرجال ثلاثة: منهم هذا الوالد صاحب السمك، بل إني بعد قليل من تفكير وتدبّر وتذكّر، لم ألبث أن أتبيّن أننا . أهل الشرق . قد أقمنا على أنفسنا من أنفسنا، في كل منعطف من طريق حياتنا، طاغية صغيرا"[19].

رابعا: الإحساس بالجمال:

وهو العنصر الثاني من عناصر (المدنية) بعد (العقل) عند زكي نجيب محمود، والمقصود به (الجانب الوجداني) من (المتمدّن) الذي يتأثر بما ينتجه رجال الأدب والفن المحدثون، «فأنت متخلف عن عصرك ومدنيته إذا لم تأخذ بنصيب . قليل أو كثير . في تقدير ما ينتجه هؤلاء الرجال من أدب وتصوير ونحت وموسيقى وتمثيل ورقص وغناء، مهما يكن عملك وموضوع اختصاصك، فقد تكون طبيبا أو مهندسا أو رجلا من رجال الأعمال، لكنك لكي تكون إلى جانب ذلك (متمدنا)، فلا بدّ من إضافة عنصر آخر، هو التمتع بنتاج الفنون»[20].

إن الإحساس بالجمال يسهم إسهاما فعالا في بناء الفضائل الإنسانية، ويتم ذلك بطريقة خاصة يوضحها أحمد أمين على النحو الآتي "إن للذوق (الإحساس بالجمال) مراحل كمراحل الطريق، ودرجات كدرجات السلم، فهو يبدأ بإدراك الجمال الحسي: من صورة جميلة، ووجه جميل، ومنظر طبيعي جميل. ثم إذا أحسنت تربيته ارتقى إلى إدراك جمال المعاني: فهو يكره

القبح في الضعة والذلة، ويعشق الجمال في الكرامة والعزة، وينفر من أن يظلم أو يُظلم، ويحبّ أن يعدل ويُعدل معه، ثم إذا هو ارتقى في الذوق كره القبح في أمته وأحبّ الجمال فيها، فهو ينفر من قبح البؤس والفقر والظلم فيها، وينشد جمال الرخاء والعدل في معاملتها، فيصعد به ذوقه إلى مستوى المصلحين. فالإصلاح المؤسس على العقل وحده لا يجدي، وإنما يجدي الإصلاح المؤسس على العقل والذوق جميعا. ثم لايزال الذوق يرقى إلى أن يبلغ درجة عبادة الجمال المطلق والفناء فيه"[21].

وفي مقالة (إلى سادتي الحكام) يربط زكي نجيب محمود بين الخير والجمال، ويتخذ من ذلك وسيلة لإدانة الحكام الذين لا يعرفون (العدل) الذي هو خير وجميل. تُستهلّ المقالة بقول أفلاطون "إن الخير والجميل شيء واحد". وهذا ما دفع الكاتب إلى التفكير في هذا القول "تُرى ماذا يعني كبير الفلاسفة اليونان بقوله هذا؟ وانتهيت إلى تحليل أرضاني، تترتب عليه نتيجة هي التي أردت أن أسوقها إلى سادتي الحكام في هذا البلد، وهي أن كل ما في هذا البلد المسكين قبيح ذميم بفعل هؤلاء السادة أنفسهم، وعجبت أن يعنى السادة بالجمال في مساكنهم الخاصة وفي ملابسهم ومآكلهم وشتى جوانب حياتهم الشخصية، ثم لا تمتد هذه العناية قليلا لتشمل شؤون الشعب الذي ألقى إلى أيديهم بزمامه... فماذا يعني فيلسوفنا بأن الخير هو نفسه الجمال؟.."[22]. بعد ذلك يبدأ بتفسير ذلك فيرى أن الجمال هو احتفاظ الجسم بنسب معينة بين أجزائه، وفكرة تناسب الأجزاء والوقوف بالشيء عند حدّ يرضاه الذوق والعقل معا، في غير إسراف في هذا الطرف أو ذاك، شغلت الفكر اليوناني. ويأتي بمثال على ذلك جمال المرأة الذي ينتج عن احتفاظ أجزاء جسمها بنسب معيّنة، فمثلا إن أنسب طول للذراع هو نفسه الطول الذي يجعل الذراع في أحسن حالة تمكّنها من الحركة السهلة، وأنسب طول للساق هو نفسه الطول الذي يجعل الساق في أحسن حالة تمكّنها من الحركة السهلة، وهكذا فكأنما الذي يقرر لنا تلك الأطوال والمقاييس هو مدى قدرة الأعضاء على أن تحتفظ لنا بالحياة والبقاء القوي السليم. ومادام الإنسان يتوافر لجسده شرط الجمال حين تتوافر له سهولة الحركة، إذًا فليجعل من الحركة المناسبة مقياسا يقيس به جمال الجدول الجاري وانطلاق الصوت وكل ما يذكّره بحركة الحياة النامية في جسده هو. وطبّق هذا المفهوم عن الجمال، على الصحة والغنى، فالصحة تتحقّق للجسم حين تلتزم عناصره نِسبا معيّنة، فإذا زاد أو قلّ السكر أو الزلال أو الملح عمّا ينبغي، اعتل الجسم، كذلك المال أساس الغنى يكون خيرا عندما تكون هناك نسبة معينة لابدّ أن تراعى لإنفاق مقادير معينة من المال بين كسبه وإنفاقه، فإذا كسب مالا ولم ينفقه، لم يكن عند الناس موضع مدح، كذلك إذا أنفق مالا ولم يكسبه. ويخلص من كل ذلك، وهي أن الحكام اختل بين أيديهم الميزان فاضطربت النسبة الصحيحة بين الأشياء والأوضاع، لذلك امتلأت البلاد بالقبح

الذميم لأنها امتلأت بصنوف الشر، والشر هو القبح، والجمال هو الخير[23].

خامسا: السعادة:

تطرق الفلاسفة كثيرا إلى مفهوم «السعادة» والطرق الموصلة إليها، واختلفت آراؤهم فيها، وأشهرهم أفلاطون وأرسطو وكانت[24]. لكن المفهوم الذي يفيدنا، في تحقيق التنمية المنشودة، هو المفهوم الذي يربط بين السعادة والبساطة، وقد تبنّاه بعض المفكرين مثل أحمد أمين الذي رأى "في بساطة العيش راحة النفس، وحفظ الصحة، وحسن التفاهم، والتخفف من الأعباء المالية، وشعور بأن الحياة المادية ليست كل شيء في الحياة حتى يضيع كل الزمن في تعقيداتها وتركيباتها، فهناك حياة روحية سامية جميلة تستحق أن يوفر لها جزء من الزمان، ويخصص لها وقت من التفكير"[25]. وجاء بعده زكي نجيب محمود، فكتب مقالة (قميص السعادة) دعا فيها إلى المفهوم نفسه. استهلّ المقالة بحكاية رجل أراد أن يكون هدفه في الحياة البحث عن السعادة، فقام برحلة يبحث عن أسعد إنسان على وجه الأرض، حتى يلبس قميصه لتنتقل إليه السعادة منه. "وانطلق صاحبنا يبحث عنه في الحضر تارة وفي البادية طورا، يبحث عنه في القصور مرة، وفي أكواخ الريف مرة، حتى جيء به يوما إلى رجل شهد لنفسه، وشهد له الناس من حوله أنه سعيد هانئ، لم يعرف قط في حياته كيف تضيق النفوس وتحرج الصدور.. فإذا هو عريان الجسد لا يملك قميصا. عاد الرجل من سفره وهو يتدبر ما وجد وما رأى.. ها هو ذا الحق قد وضع أمام عينيه أبلج ناصعا، لم تعد السعادة في رأيه مشكلا معضلا، ففيم هذا الكلام الطويل العريض الذي ما انفك يديره الناس في أفواههم عن السعادة والحياة السعيدة؟.. إن اللغز لم يعد لغزا، إن سر السعادة قد افتضح، سر السعادة في قلة الحاجات، فقل لي كم تتطلب لحياتك من حاجات، أقل لك كم أنت سعيد. هي عملية حسابية أولية بسيطة: لو بلغت حاجاتك صفرا كانت لك مائة السعادة كلها، وتزيد حاجاتك فيهبط مقدار السعادة في نسبة عكسية دقيقة"[26].

وبعد إيضاح هذا المفهوم عن السعادة يبدأ الكاتب بسرد قصص الذين طبقوا هذا المفهوم في سيرهم أمثال الفيلسوف الإغريقي ديوجنيس الذي اكتفى من دنياه ببرميل يقيم فيه، فلما جاءه الإسكندر يسأله: ماذا تريدني أن أصنع لك عن معروف؟ أجابه: لا أريد منك سوى أن تبعد عني الآن حتى لا تحجب ضوء الشمس. ثم أورد حكاية الفيلسوف الإسلامي أبو حامد الغزالي، كيف كادت نفسه تتمزق إربا من شدة ما كان يعانيه من تردد، حين أحس بالرغبة في اعتزال حياته المدنية بكل ما جاءته به من مجد وجاه، ليلوذ بحياة بسيطة ساذجة متقشفة زاهدة. وأخيرا يأتي بحكاية الشاعر الأمريكي (ثورو) الذي ضاق

بالتنافس الحادّ الذي يتدافع الناس فيه بالمناكب، سعيا وراء أدوات العيش التي ألْهَتْهُم عن العيش ذاته، وفكّر وتدبّر، فلم يجد مهربا إلا الحدّ من حاجاته حتى لا يضطر إلى العمل إلا بضع ساعات قليلة. لكن المدينة لم تسمح له بمثل هذا الذي تمنّاه عندما فرّ إلى غابة عاش فيها مع الحيوان الذي أحبه، لأنه أحبّ الحياة في شتى صورها، لكنه لم يسترح هناك إذ ذهب إليه في مكمنه جباة الضرائب يطلبون منه ضريبة للدولة، فأبى أن يجيبهم إلى ما طلبوه احتجاجا على سياسة الدولة عندئذ في إرغام العبيد الفارين على العودة إلى المزارع التي كانوا يعملون فيها لسادتهم، فقُبض عليه وسيق إلى السجن.

وفي ختام المقالة نقرأ سؤالا ألقاه (ثورو) على نفسه وأجابه بنفسه:

. ما الذي يبرر للإنسان أن يعيش حياته؟

. إنه لا مبرّر للإنسان أن يحيا لحظة واحدة إنْ ملك الدنيا بأسرها وفقد نفسه[27].

إننا، في مجتمعاتنا المعاصرة، لدينا حاجة ماسة إلى هذا المفهوم عن السعادة، وذلك لتفشي النزعة الاستهلاكية المفرطة بين ظهرانينا، والاقتصاد المتخلف في أغلب أقطارنا. والمعروف أن الإنسان الاستهلاكي غالبا ما يتصف بهذه الصفات السلبية التي تحول دون تحقيق التنمية:

1. ضعف أو غياب الفكر والعقل عنده، فهو قلما يقرأ، ولا يعرف التأمل والتفكير. من هنا يغلب التقليد على كل جوانب حياته، ولا يكون للفكر أي تأثير في سلوكه.

2. تترتب على الصفة الأولى، صفة أخرى هي (الخواء الباطني) أو النفسي الذي يجعل صاحبه يبحث عمّا يسّد به هذا الخواء بأشياء سلبية وضارة.

3. التفريط الذي يجعل الإنسان الاستهلاكي أن يتخلى سريعا عن أشيائه، واستبدالها بأخرى. فهو لا يعرف أي تعاطف سواء أكان هذا التعاطف متعلقا بالإنسان، أم بالأشياء التي يمتلكها.

4. غياب لذة العمل والإنتاج عند الاستهلاكي إذ إن لذته الكبرى تكمن في الاستهلاك وحده[28].

****

وبعد، فالمقال دعوة إلى التربويين والمثقفين، على نحو عام، لاستثمار هذه المقالات ذات النزعة العقلانية لزكي نجيب محمود، في ميادين التربية. هذه المقالات التي تجسد القيم والممارسات الحضارية الرفيعة التي عرضنا لها في مقالنا، وتعلّمنا، في الوقت نفسه، كيف نستطيع الوصول إليها وتحقيقها على أرض الواقع. وثمة، في المقالات، ما يعين على النجاح في تحقيقها تربويا، وذلك لأسلوبها الأدبي الذي ينأى بالمقالات عن أسلوب الوعظ والإرشاد المباشر الذي ثبت عدم جدواه في ميادين التربية. وهذا الأسلوب الأدبي يقوم على العناية باختيار الألفاظ وتراكيب الجمل، واستخدام السرد (الحكاية)، والتناصات المختلفة، والصور المجازية، كل ذلك يثري ما في المقالات من أفكار وتوجهات، ويدعمها ويسهل وصولها إلى نفوس الطلبة وعقولهم. وإني متفائل بأننا، إذا استطعنا إيصال هذه المبادئ الحضارية إلى طلبتنا وشبابنا، وجدنا أنفسنا نخطو في طريق التنمية والتقدم. لأن، في إشاعة هذه المبادئ في مجتمعاتنا، خلاصنا من أغلب المشكلات الاجتماعية والسياسية التي نعانيها.

الهوامش:

1. نقلا عن: التربية العامة: مجموعة مؤلفين:23
2. نحن والتنوير: مصطفى محسن:11
3. الثقافة والتنمية:44
4. نحن والتنوير:68.67
5. ينظر: المسألة الثقافية في الوطن العربي: محمد عابد الجابري:103
6. المصدر نفسه:105.104
7. تجديد الفكر العربي: زكي نجيب محمود:311.310، وينظر للباحث : التنوير في مقالات زكي نجيب محمود، مجلة العربي، عدد مايو 2013.
8. قصاصات الزجاج:290
9. نحن والتنوير: 38.37
10. الإنسان المهدور: 16
11. قصاصات الزجاج: 184.183
12. المصدر نفسه: 272
13. الكوميديا الأرضية: 141
14. مجتمع جديد أو الكارثة: 261.259
15. المصدر نفسه: 262
16. المصدر نفسه: 10.9
17. قصاصات الزجاج: 256.255
18. ينظر: قصاصات الزجاج:142.138
19. المصدر نفسه:142
20. المصدر نفسه:291
21. إلى ولدي: أحمد أمين: 39.38
22. الكوميديا الأرضية:57
23. ينظر: المصدر نفسه:63.56
24. للاطلاع على هذه الآراء، ينظر: السعادة موجز تأريخي: نيكولاس وايت.
25. فيض الخاطر:179/4
26. قصاصات الزجاج: 118.117
27. المصدر نفسه: 121.117
28. الوظيفة الخلقية والاجتماعية للجامعة:78.

المصادر:

1. إلى ولدي: أحمد أمين، دار الكتاب العربي، بيروت.
2. الإنسان المهدور: مصطفى حجازي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط2، 2006.
3. تجديد الفكر العربي: زكي نجيب محمود، دار الشروق، بيروت، القاهرة، ط1978/5.
4. التربية العامة: مجموعة مؤلفين، جامعة دمشق،2014.
5. التنوير في مقالات زكي نجيب محمود: فائق مصطفى، مجلة العربي، مايو2013.
6. الثقافة والتنمية: أبحاث ومناقشات ندوة مهرجان القرين الثقافي الرابع عشر، الكويت،2010.
7. السعادة موجز تأريخي: نيكولاس وايت، ترجمة سعيد توفيق، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،2013.
8. فيض الخاطر: أحمد أمين، المكتبة العصرية، صيدا . بيروت،2010.
9. قصاصات الزجاج: زكي نجيب محمود، دار الشروق، بيروت، القاهرة،1974.
10. الكوميديا الأرضية: زكي نجيب محمود، دار الشروق، بيروت، القاهرة،1974.
11. مجتمع جديد أو الكارثة: زكي نجيب محمود، دار الشروق، بيروت، القاهرة، ط،1993.
12. المسألة الثقافية في الوطن العربي: محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، بيروت،1999.
13. نحن والتنوير: مصطفى حسن، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2006.
14. الوظيفة الخلقية والاجتماعية للجامعة: فائق مصطفى، دار سردم، السليمانية،2010.

من أجل معرفة ملتزمة

بقلم: بيير بورديو

ترجمة: محمد آيت ميهوب

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
بتونس

العنوان الأصلي للمقال: Pour un savoir engagé

المصدر: Le Monde diplomatique,février 2002، p. 3

من أجل معرفة ملتزمة

بقلم: بيير بورديو

ترجمة: محمد آيت ميهوب

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس

تمهيد: منذ الإضرابات التي شهدتها فرنسا في شهري نوفمبر وديسمبر سنة 1995، انصبّ الانتقاد العنيف على محاضرات بيير بورديو وما كان يلقيه من آراء. وجاء هذا الانتقاد الغاضب في معظم الأحيان من الصحفيّين والمثقّفين الإعلاميّين الذين سبق لبورديو أن حلّل الدور الاجتماعي الذي يؤدونه. ويبدو أنّ أكثر ما صدمهم في المقام الأول هو أن يقتحم «عالِم» مثل بورديو ميدان «السياسة» بشكل نشط ومميز إلى حدّ كبير. والحق يقال: إنّ انخراط بورديو في الشأن العام يعود إلى زمن بعيد، إلى بداية عقد الستينيّات من القرن العشرين بمناسبة حرب التحرير الجزائرية.

لقد رغب بورديو من خلال خوضه في هذه القضايا أن « يفكّر في السياسة دون أن يكون سياسيّا»، ساعيا من وراء ذلك إلى إقامة الدليل على أنّ علم الاجتماع والسياسة ليسا متعارضين ويمكنهما أن يشكّلا الوجهين الاثنين لعمل واحد، فتحليل الواقع الاجتماعي ونقده هما اللذان يمكّنان من تغييره.

إذا كان من المهمّ اليوم، إن لم نقل من الضروريّ، أن يتضامن عدد معيّن من الباحثين مع الحراك الاجتماعيّ، فما ذلك إلا لأنّنا في مواجهة مع سياسة العولمة. (أؤكّد القول إنها «سياسة العولمة»، فأنا لا أتحدّث عن «عولمة» وكأنّ الأمر يتعلق بمسار طبيعيّ). هذه السياسة ظلّت في جانب كبير منها سريّة إن في تكوّنها وإن في انتشارها. ويمثّل هذا وحده مجالا ضروريّا للبحث حتى يتسنّى لنا الكشف عن هذه السياسة قبل أن يُشرع في تنفيذها. ثمّ إنّ لهذه السياسة آثارا يمكن توقّعها بفضل وسائل علم الاجتماع، ولكنها على المدى القصير ما تزال محتجبة عن أنظار عامة الناس. الخاصيّة الأخرى المميّزة لهذه السياسة هي أنها في جانب منها ثمرة أنتجها الباحثون. والقضيّة المطروحة هي أن نعرف إن كان أولئك الذين يستشرفون انطلاقا من معرفتهم العلميّة النتائج الكارثيّة لهذه السياسة، قادرين على أن يظلوا صامتين وإن كان يجب عليهم ملازمة الصمت، أم إنهم

يكونون بصمتهم في موقف من تهاون في القيام بواجب مدّ يد المساعدة لشخص يحدق به الخطر. فإذا كان صحيحا أنّ كوكب الأرض مهدّد حقا بمصائب خطيرة، أفلا يتحمّل آنئذ أولئك الذين يعتقدون أنهم يعرفون مسبقا هذه المصائب، واجبَ الخروج من حالة التحفّظ التي يقضي العرف أن يفرضها العلماء على أنفسهم؟

تعشّش في عقول معظم المثقّفين، لاسيما في مجال علم الاجتماع، ازدواجيّة تبدو لي كارثيّة بأتمّ معنى الكلمة: الازدواجيّة بين التوجه العلمي والالتزام، الازدواجيّة بين أولئك الذين يسخّرون أنفسهم للعمل العلميّ القائم على المناهج العلميّة والموجّه إلى علماء آخرين، وأولئك الذين يلتزمون ويحملون معرفتهم إلى خارج دائرة العلماء. إنّ هذه المقابلة مقابلة متصنّعة، ففي الحقيقة يجب على العالم أن يكون عالما مستقلّا يعمل وفق القواعد العلمية حتى يتمكّن من إنتاج معرفة ملتزمة، أي: توجه علمي معرفي مترافق مع الالتزام. فينبغي استثمار المعرفة لكي يكون العالم عالما ملتزما حقيقيّا ذا شرعيّة. وهذه المعرفة لا تكتسب إلا في إطار العمل العلميّ الخاضع لقواعد المجتمع العلميّ.

يمكن أن نقول بعبارة أخرى إنّه يجب تخطّي عدد من التعارضات القائمة في أذهاننا والتي لا تزيد على أن تكون أشكالا من تبرير الاستقالات: بدءا من استقالة العالم الذي يتقوقع في برجه العاجيّ. فالازدواجيّة بين التوجه العلمي المعرفي والالتزام تطمئن ضمير الباحث، إذ يتلقّى من خلالها موافقة المجتمع العلميّ على موقفه. فلكأنّ العلماء يتصوّرون أنهم يزدادون علما لمجرّد أنهم لا يفعلون شيئا بعلمهم. بيد أنّ هذا التصور قد يكون إجراما حين يتعلّق الأمر بالبيولوجيّين. وهو لا يقلّ خطورة إذا ما تحدّثنا عن علماء الجريمة. فلهذا التحفّظ ولهذا الهروب إلى النقاء انعكاسات اجتماعيّة خطيرة جدا. فهل يجب على أشخاص مثلي يتقاضون أجورهم من الدولة للقيام بالبحث العلميّ، أن يحتفظوا بنتائج أبحاثهم لا يطلعون عليها غير زملائهم؟ حقا إنه من الأساسيّ أن نعطي الأولوية إلى الزملاء في التعريف بما نعتقد أنه اكتشاف علميّ، ولكن هل نؤثرهم دون غيرهم من الناس بالمعرفة التي نصل إليها ونراقبها جماعيّا؟

يبدو لي أن لا خيار اليوم أمام الباحث: فإذا كانت له قناعة بأنّ ثمة ترابطا بين السياسات النيوليبراليّة ونسب الجنوح، وبين السياسات النيوليبراليّة ونسب الإجرام، وبين السياسات النيوليبراليّة وكلّ العلامات التي كان يمكن لدوركهايم أن يسمّيها شذوذا، فكيف يمكنه أن لا يصدع بها؟ والأدهى أنّنا لا نكتفي بعدم لومه على صمته، بل علينا أن نهنّئه على ذلك.(ولعلّني أقدم اعتذارا على هذا الموقف الذي أتّخذه منه...).

والآن ما الذي سيفعله هذا الباحث داخل الحراك الاجتماعيّ؟ أوّلا عليه ألا يقدّم دروسا كما يفعل ذلك بعض المثقّفين العضويّين الذين لا يستطيعون أن يعرضوا بضاعتهم في السوق العلميّ حيث التنافس على أشدّه، فيلجؤون إلى الظهور في مظهر المثقّف يقف أمام غير المثقّفين دون أن ينقطعوا عن القول بأنّ المثقف لا وجود له. فالباحث ليس نبيّا ولا هو معلم يعلّم الناس التفكير. إنّ عليه أن يبتكر دورا جديدا هو على غاية من الصعوبة: فيجب عليه أن ينصت، وأن يبحث ويبتكر، وينبغي له أن يحاول مساعدة المنظمات التي تتّخذ لنفسها مهمّة الصمود في وجه السياسة النيوليبراليّة، وللأسف تزداد هذه المنظمات وَهَنا بما في ذلك النقابات. فعليه أن يأخذ على عاتقه واجب مساندة هذه المنظمات بأن يوفّر لها أدوات العمل. ونخصّ بالذكر من هذه الأدوات تلك التي تواجه الأثر الرمزيّ الذي يمارسه «الخبراء» المعتمدون لدى المؤسسات الكبرى العابرة للقارات. ذلك أن علينا أن نسمّي الأمور بأسمائها. فسياسة التعليم الحاليّة على سبيل المثال سطرها اتحاد المنظمات الصناعية وأرباب العمل بأوروبا (UNICE) و...ويكفي أن نقرأ تقرير المنظمة العالمية للتجارة حول الخدمات لنعرف السياسة التعليميّة التي تنتظرنا في السنوات الخمس المقبلة. ولا تفعل وزارة التربية والتعليم الفرنسية غير ترديد التعليمات التي صاغها عدد من الحقوقيّين وعلماء الاجتماع ورجال الاقتصاد، تلك التعليمات التي ما إن تتّخذ مسحة قانونيّة حتى توضع موضع التنفيذ.

ويمكن للباحثين كذلك أن ينجزوا شيئا آخر أكثر جدّة وصعوبة: تعزيز العمل على توفّر الشروط التنظيميّة اللازمة للإنتاج الجماعيّ قصد ابتكار مشروع سياسيّ ومن ثم العمل ثانيا على توفّر الظروف التنظيميّة اللازمة لنجاح مثل هذا المشروع المبتكر والذي سيكون بلا ريب مشروعا جماعيّا. فلنتذكّر في نهاية الأمر أنّ الجمعيّة التأسيسيّة لـ1789 وجمعيّة فيلادلفيا كانتا تتكوّنان من أشخاص هم مثلك ومثلي، لهم تكوين رجل قانون، قرؤوا مونتسكيو وابتكروا هياكل ديمقراطيّة. وبالمثل ينبغي اليوم أن نسير على المنوال نفسه ونبتكر عدّة أشياء...ومن البديهيّ أنّ بمقدور بعضهم أن يقولوا لنا: « ولكن توجد الآن برلمانات، واتحاد للنقابات الأوروبية، وضروب شتى من المؤسسات المنوط بعهدتها ما تطلبه.» لن أنصرف هنا إلى إقامة الدليل على ما أقول، ولكن ينبغي أن نكون على يقين من أنّ هذه المؤسسات لا تستطيع أن تنجز ما أتحدّث عنه من ابتكار. فمن الواجب إذًا خلق الشروط الملائمة لهذا الابتكار. ينبغي المساعدة على إزالة العوائق التي تحول دون هذا الابتكار، وهي عوائق موجودة في جانب منها في صلب الحراك الاجتماعي المعنيّ بإزالتها، ونخصّ بذلك النقابات...

لِمَ يحقّ لنا أن نكون متفائلين؟ أعتقد أنّ بإمكاننا أن نتحدّث الآن عن توفر حظوظ معقولة للنجاح، فهذا هو الوقت المناسب، اللحظة المواتية. عندما كنا نردّد هذا الخطاب حوالي سنة 1995، كان لدينا يقين مشترك بأن لا أحد ينصت إلينا وبأنّ الناس يعاملوننا على أننا مجانين. فقد كان ثمة أشخاص من أمثال «كاسندر» يحذّرون من وقوع كوارث، فيُسخر منهم وما يكون من الصحفيّين إلّا التهجّم عليهم وشتمهم. أما الأن فقد قلّ ذلك. لماذا؟ لأنّ عملا مهمّا قد أنجز. فقد وقع مؤتمر «سياتل» وما رافقه من مظاهرات. ثمّ إنّ انعكاسات السياسة النيوليبراليّة- التي كنّا قد نبّهنا إليها بطريقة مجرّدة- أخذت تتراءى للعيان. كما أنّ الناس أصبحوا يفهمون الآن... بل إنّ أكثر الصحفيّين محدوديّة وعنادا صاروا يعرفون أنّ مؤسّسة لا تحقّق أرباحا بنسبة 15 في المئة هي مؤسّسة مهددة بالإفلاس. لقد بدأت تتحقّق النبوءات الأشّد كارثيّة لأنبياء الشرّ (الذين كانوا أكثر معلومات من غيرهم). ليس الوقت مبكّرا، ولكنه ليس متأخّرا أيضا. لأننا ما نزال في البداية، ولأنّ الكوارث لم تزد على مجرد البدء. فما زال الوقت متاحا لهزّ الحكومات الاجتماعية- الديمقراطيّة التي يعشقها المثقّفون عشقا لاسيما حين يتلقون منها منافع أيّا كان نوعها.

لايمكن حسب رأيي لأيّ حراك اجتماعيّ أوروبّي أن يكون ناجعا إن لم يجمع داخله ثلاثة مكوّنات، النقابات والحراك الاجتماعيّ والباحثين، بشرط أن يقع إدماج الباحثين طبعا لا الاكتفاء بمجرد وضع بعضهم إلى جوار بعض.

لا بدّ من المجازفة. فالمسألة ليست مسألة مسيرة استعراضية نمشي فيها متخاصرين مثلما يفعل النقابيون سيرا على العرف المعتاد بداية كلّ شهر مايو. بل يجب أن نقوم بأفعال من قبيل احتلال المقرات..إلخ. وهذا ما يتطلّب الخيال والشجاعة في الوقت نفسه. ولكن أودّ أن أقول أيضا: « حذار من « النقابو فوبيا». فثمّة منطق للأجهزة النقابيّة لا بدّ من فهمه». لماذا أقول للنقابيّين أمورا قريبة من وجهة نظر الحركات الاجتماعيّة حول النقابيّين، ولماذا أقول للحركات الاجتماعية أمورا قريبة من الرؤية التي يحملها عنهم النقابيون؟ السبب الذي يدفعني إلى ذلك هو أنّ رؤية كلّ مجموعة لذاتها بالشكل الذي ترى عليه غيرها من المجموعات، هو الشرط الذي يسمح لنا بأن نتغلّب على الانقسام الذي يؤدّي إلى إضعاف مجموعات هي ضعيفة في الأصل. فحراك مقاومة السياسة النيوليبيراليّة هو في عمومه حراك ضعيف وقد زاده ضعفا ما يوجد داخله من انقسامات: إنه أشبه بمحرّك يستهلك 80 في المئة من طاقته في حالة النشاط أي ما يمرّ به من توتّرات واحتكاكات وصراعات .. إلخ. فبإمكان هذا المحرّك أن يسير أسرع وأبعد بكثير

مما هو عليه اليوم لو...

إنّ العوائق التي تحول دون بعث حراك اجتماعي أوروبّي موحّد متعدّدة الأضراب. فثمة عوائق لغويّة وهي عوائق مهمة جدا يتّضح خطرها في التواصل مثلا بين النقابيّين والحركات الاجتماعيّة. ففي حين يجدر بالكوادر العليا استعمال اللغات الأجنبية، لا يعرف إلا عدد قليل من النقابيّين والمناضلين اللغات الأجنبية، وهم ولا يعرفون منها إلا اليسير. وتبعا لذلك أصبحت عولمة الحركات الاجتماعية والنقابات أمرا عسير المنال. وتلي العوائقَ اللغوية العوائقُ المتّصلة بالعادات وطرائق التفكير وجبروت البنى الاجتماعية والبنى النقابيّة.

إنه العمل من أجل ابتكار جماعيّ لبنى جماعية للابتكار تنجب حراكا اجتماعيّا جديدا أي: مضامين جديدة وأهدافا جديدة ووسائل عمل دوليّة جديدة.

آفاق ثقافية

في رحاب الضمير

أ.د. علي أسعد وطفة

أستاذ علم الاجتماع التربوي
جامعة الكويت

watfaali@hotmail.com

في رحاب الضمير

أ.د. علي أسعد وطفة

أستاذ علم الاجتماع التربوي - جامعة الكويت

شُغل المفكرون منذ القدم بمسألة الضمير الأخلاقي، فتناولوه بالتحليل والتفسير، استكشافاً لما ينطوي عليه من أسرار، وما يكتنفه من تعقيد، وما يكمن فيه من خفايا. لقد أذهلتهم هذه القوة الأخلاقية الخفيّة التي تكمن في أعماق الإنسان، هذه القوة التي تمارس وظيفتها في توجيه السلوك أخلاقياً عند الإنسان، إذ تنهاه عن ارتكاب الرذائل ، وإتيان المعصية، وتصيّد الآثام، فتعمل على توجه الفعل الأخلاقي، وتحضّ على فعل الخير، ومن ثمّ تقوم بإصدار الأحكام على الأفعال التي يقوم بها الفرد، وأخيراً تعاقب الفرد بالتعذيب والتبكيت، عندما يرتكب معصية ويصيب شرا.

لقد تساءل الباحثون، على مرّ العصور، عن طبيعة هذه القوة الأخلاقية التي تفرض نفسها في كل موقف إنساني يتعلق بالفعل الأخلاقي، واحتاروا في تفسيرها، فذهب بعضهم إلى القول: بأنها قوة نفسية، ووصفها بعضهم الآخر بأنها قوة روحية، وقيل عنها بأنها بأنها قوة عقلية خالصة، وتواتر الوصف بأنها قبس من نور إلهي، يكمن في أعماق الإنسان، فينهاه ويهديه ويعاقبه. وجميعهم يتفق على وجود هذه القوة ويصفون تعاقب حالاتها؛ فالضمير قد يضعف ويكبر وينمو ويضمحل ويصاب بحالات متعاقبة من التغاير في أحوال ضعفه وقوته، ولكنه مهما ضعف فإنه يبقى بصيصاً من نور أخلاقي خيّر، يضيء لصاحبه الطريق ويهديه إلى الصراط المستقيم. إنه أشبه بمحكمة داخلية تصدر أحكامها على كل فعل أخلاقي يخترق معايير الحق والخير والجمال.

فالضمير مركز إصدار الأحكام الأخلاقيّة المعياريّة على أفعال وتصرّفاته، ما تحّقق منها أو ما هو في طريقه للتّحقّق، ويتجلى بوصفه قوة تضرب وجودها في أعمق منطقة في الوجدان الإنساني لتقوم بإصدار الأحكام الأخلاقية العليا على سلوك الفرد فتوجهه إلى صراط الهداية الأخلاقية، فإن لم يكن عاقبته بعذاب الضمير وتبكيته وهو أشد ألوان العذاب الذي خبره الإنسان على مدى تاريخه الطويل.

لقد اجتهد المفكرون في تحليل طبيعة الضمير أو الوجدان، فحاولوا تعريفه والكشف عن

طبيعته. ويمكننا في هذا السياق، أن نسوق عدداً من المحاولات التي عكفت على تعريف مفهوم الضمير، وتحديد أبعاده وطبيعته وتخومه.

وصف جان جاك روسو J.J.Rousseau الضمير:» بأنه صوت الروح»، ووصف الأهواء:» بأنها صوت الجسد»، ويخاطب روسو الضمير قائلا: «أيها الضمير... أيتها الغريزة الإلهية، أيها الصوت السماوي الخالد، أيها الحاكم المعصوم الذي يفرق بين الخير والشر، أنت الذي تجعل الإنسان شبيهاً بالله، فتخلق ما في طبيعته من سمو، وما في أعماله من خيرية، لولاك لما وجدت في نفسي ما يرفعني على الحيوان إلا شعوري المؤلم بالانتقال من ضلال إلى ضلال، بمعونة ذهن لاقاعدة له، وعقل لامبدأ له»[1]. فالضمير كما يعرفه روسو هو قبس من نور إلهي يتغلغل في أعماق الفرد ليضيء الجوانب المظلمة فيها، فيرقى بالفرد إلى مرتبة الإنسانية، ومن غيره يفقد الإنسان جوهره الإنساني، ويتحول إلى مجرد كيان بهائمي لا قيمة له في سلم الارتقاء، فالضمير وفقاً لروسو يمنحنا جوهرنا الإنساني، لأنه ومض وجودنا الأخلاقي، بوصفنا كائنات خلاقة، ترتقي على ما غيرها في مملكة الكائنات الحيّة.

ويطابق فرويد بين الضمير و»الأنا الأعلى» وهو المنطقة الأكثر قدسية في الكيان السيكولوجي للفرد عند فرويد، فالأنا الأعلى هو المحكمة العليا في الكيان الإنساني التي تعنى بإصدار الأحكام الأخلاقية، وتوجيه الفعل الإنساني توجيهاً أخلاقياً، ينشد الخير والحق والجمال، ويرفض الباطل والشر والفساد.

ويقابل فرويد بين «الأنا الأعلى» وبين «الهو»، وإذا كان «الأنا الأعلى» كما يراه هو الضمير الأخلاقي، فإن» الهو» – وهي منطقة الغرائز والميول في الكيان النفسي للفرد- يمثل منطقة الشهوة إذ يعبر عن مطالب الجسد ويلبي الميول الطبيعية الغرائزية في الإنسان. وعلى هذا النحو، يتجلى الأنا الأعلى في صوت الحق والضمير والقيمة الأخلاقية، في الوقت الذي يعبر فيه» الهو» عن صوت الشهوة والرغبة والميل والعاطفة والهوى. والحياة الأخلاقية تكون – وفق فرويد- بالصراع الأبدي ما بين «الأنا الأعلى» وما بين «الهو» الذي يعبر عن منطقة الرغائب والميول والشهوات في الفرد، ويرى بأن هذا الصراع هو صراع بين الجسد وبين العقل، بل هو صراع بين النور وبين الظلام في الكيان النفسي للفرد.

لقد شكل مفهوم الضمير تحدياً أبيستيمولوجياً بالنسبة للمفكرين والباحثين، فعكفوا على

(1) – نقلا عن: أحمد ابو زايد، الضمير، الموسوعة العربية، المجلد الثاني عشر،
http://www.arab-ency.com/index.php?module=pnEncyclopedia&func=display_term&id=159404

تعريفه وتصنيفه، والفصل بين حدوده ورسم تخومه. وقد قدّم كل تعريف من هذه التعريفات إضاءة جديدة لبعض من معانيه ودلالاته، وشكلت الجهود المبذولة في تعريفه مجتمعة نوعاً من الأدب الفكري الذي لم يستطع أبداً أن يستنفد الثراء الأخلاقي الذي يتسم به مفهوم الضمير الذي شكل قضية فكرية نثير تساؤلات متجددة حول هذا الكيان الإعجازي بما ينطوي عليه من أسرار كبيرة.

والضّمير، في اللغة العربية، المستور المضمر الساكن في الأعماق. ويدلّ أيضاً على المضمر في النّفس، الموجود وجوداً خفياً لا يكشفه النظر، إنّهُ المستور من العواطف والنّوايا الّتي تظهر عند الحاجة أو الاستثارة. فالضّمير باطن الإنسان، وما يخفى في السّر، أو في السّريرة. والضمير في لسان العرب» السِّرُّ وداخِل الخاطِر، والجمع الضمَّائرُ «. ويقابل كلمة الضمير العربية كلمة Conscience في اللغة الفرنسية، وتعني بأنها إحساس أخلاقي داخلي يمكن الإنسان من أن يكون شاهداً على نفسه أي على ما يقوم به من أفعال خيرة أو شريرة.

وقد جاء في المعجم الفلسفي لمراد وهبة بأن الضمير:».. خاصيّة العقل في إصدار أحكام معياريّة تلقائيّة ومباشرة على القيمة الأخلاقيّة لبعض الأفعال الفرديّة المعيّنة. وحين يتعلّق هذا الضّمير بالأفعال المقبلة فإنّهُ يتّخذ شكل صوت يأمر أو ينهى، وإذا تعلّقَ بالأفعال الماضية فإنّهُ ضمير التكلّم.» [2]. ويلاحظ أن هذا التعريف يركز على الطابع العقلي للضمير حيث هو خاصية من خواص العقل ووظيفة من وظائفه وهذا التعريف ينسج إلى حدّ كبير مع التيارات العقلانية التي تنظر إلى الأخلاق بوصفها كينونة عقلية خالص كما هو الحال عند سقراط وكانط.

ويعرف لالاند A.Lalande الضمير « بأنه خاصة تمكّن الفكر البشري من إطلاق أحكام معيارية عفوية ومباشرة على القيمة الأخلاقية لبعض الأعمال الفردية المحددة»[3]. ويتضح أن لالاند يركز على الجانب العقلي في الضمير الذي يأخذ طابعاً عفوياً في سائر أحواله في إصداره لأحكامه الأخلاقية.

فالضمير وفقاً لأغلب التعريفات يتمثل في شعور غريزي بالخير والشر، إذ يمكن للإنسان أن يرجع إلى ضميره حينما لايجد متسعاً من الوقت، أو لا يتيسر له فحص القيمة الأخلاقية للعمل قبل الإقدام عليه فحصاً منهجياً. ويكون هذا بطريقة استفتاء العمق الوجداني الذي يقدم إجابات عفوية حول مصداقية الفعل الأخلاقي فيؤكد خيره ويحض عليه أو يستشعر شره فينهى عنه. وهذا ما يتوافق ورؤية أصحاب النزعة الحدسية والصوفية الذين ينظرون

(2) – وهبة، مراد، المعجم الفلسفي، طبعة ثالثة، دار الثّقافة الجديدة، القاهرة، 1979، ص247.

(3) – أحمد ابو زايد، الضمير، الموسوعة العربية، المجلد الثاني عشر،
http://www.arab-ency.com/index.php?module=pnEncyclopedia&func=displa
y_term&id=159404

إلى الضمير بوصفه قوة فطريّة تدرك الخير والشّرّ حدسياً من غير خبرة سابقة أو فحص أو تأمل، وقد أنكر الطّبيعيّون ذلك ورجعوا به إلى التّجربة، فقرنوا ما بين الحكم على أخلاقيّة الأفعال بنتائجها.

وفي سياق آخر، لم يكتف صاحب المعجم الفلسفي بالكشف عن طبيعة الضمير في تعريفه، بل تناول وظائفه وديناميات فعله، فعرّفه بأنه:» خاصّة يصدر بها الإنسان أحكاماً مباشرةً على القيم الأخلاقيّة لأعمال معيّنة، فإن تعلّقَ بما وقع، صاحبه ارتياح أو تأنيب، وإن تعلّقَ بما سيقع كان آمراً أو ناهياً «[4].

وفي هذا المقام يركز إيغور كون في معجمه الأخلاقي على تحديد الوظائف الأساسية للضمير، ويؤكد على وظيفته الرقابية التي تأخذ طابعاً ذاتيا، ويرى بأن فعالية الضمير مشبعة بالطابع الانفعالي الوجداني، حيث تتمثل وظيفة الضمير في:» مراقبة الذّات الأخلاقيّة، والصّياغة الذاتيّة المستقلّة لواجباتها الأخلاقيّة، ومطالبة نفسها بتأديتها، وإعطاء تقييم ذاتي لما قامت به من تصرّفات، وأحد تجلّيات وعي الذات الأخلاقيّ عند الشّخصيّة، وقد لا يتجلّى الضّمير في صورة إدراك عقلي لقيمة الأفعال الأخلاقيّة، فقط، بل وفي صورة معاناة عاطفيّة، كما في الشّعور بتأنيب الضّمير، أو في أحاسيس» راحة الضّمير» الإيجابيّة. وعليه، فإنَّ الضّمير هو وعي الشّخصيّة الذّاتي لواجبها ومسئوليتها تجاه المجتمع»[5]. فالضمير وفقاً لهذا التعريف يتميز بطابعه الذاتي ووظيفته تتمثل في المراقبة والمطالبة والتقييم والوعي والعقاب والإحساس بالسمؤولية الاجتماعية وذلك من أجل التوجيه الأخلاقي للسلوك الإنساني.

وبينما يركّز تعرّيف (كون) على الجانب الوظيفي للضمير، تؤكد الموسوعة الفلسفيّة السّوفيتيّة على الجانب العاطفي الوجداني، كما تؤكد على الجانب الاجتماعي المكتسب في تكوينه، فالضّمير وفق الموسوعة:» مركّب من الخبرات العاطفيّة القائمة على أساس فهم الإنسان للمسؤولية الأخلاقيّة لسلوكه في المجتمع، وتقدير الفرد الخاص لأفعاله وسلوكه. وليس الضّمير صفةٌ ولاديّة، إنّما يحدّده وضع الإنسان في المجتمع، وظروف حياته، وتربيته. ويرتبط الضّمير ارتباطاً وثيقاً بالواجب، ويشعر المرء عندما يؤدي واجبه على نحو كامل بصفاء الضّمير، وفي الحالة المضادة أي عندما ينتهك الفرد الواجب فإنه يشعر بألم وخزات التأنيب. وعلى هذا الأساس فإن الضّمير يشكل قوّة دافعةٌ تعمل على تهذيب الفرد أخلاقيا» [6].

(4) مدكور، إبراهيم، المعجم الفلسفي، مجمع اللغة العربيّة، جمهوريّة مصر العربيّة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، 1983، ص، 110.
(5) كون، ايغور، معجم علم الأخلاق، ترجمة توفيق سلّوم، دار التقدم، موسكو، 1984، ص 248.
(6) لجنة من العلماء والأكاديميّين السّوفياتيّين، بإشراف، روزنتال .م، ويودين.ب، ترجمة، سمير كرم، الموسوعة الفلسفية، دار الطّليعة، بيروت، الطبعة الرابعة، 1981، ص، 282.

كثير المفكرين يؤكد على أن الحرية تشكل جوهر الضمير، فالضمير جوهر أخلاقي يقوم على مبدأ الحرية، ومن غيرها يموت، وتموت معه النفوس الأبيّة. فالحرية هي التي تمنح الإنسان الإرادة، ومن غيرها تتحول الحياة الإنسانية إلى بهائمية مظلمة. وفي هذا الأمر يقول الكواكبي:» الحرية أعز شيء على الإنسان إذ بفقدها نفقد الآمال، وتموت النفوس، وتتعطل الشرائع وتختل القوانين فالحرية هي أن يكون الإنسان مختاراً في قوله وفعلة لا يعترضه مانع ظالم([7]). وقد يكون أجمل القول في الحرية كامن فيما يقول القديس توما الإكويني عندما يقول بأن: «الإنسان الحرّ هو الذي يكون علة ذاته».

فالحرية تشكل جوهر الضمير الأخلاقي وعمقه، حيث يكون الضمير علة الفعل الأخلاقي وعلة نفسه، وتتجلى هذه العلاقة الأبدية بين الحرية والضمير في هذا التصور الذي يقدمه جون ستيورت مِل عندما يقول» إنَّ في حياة الفرد منطقة حرام لا يجوز للمجتمع أن يطأ ساحتها، هي موطن الحريّة الصّحيحة(...) ونعبّر عنها بحريّة الضّمير، والفكر والوجدان»[8]. وتعدّ هذه المنطقة المقدسة المحرّمة موطن الضمير الأخلاقي، حيث يكون الضمير هو السيد المطلق، إذ يستمد أحكامه من ذاته، ويتزود من الصفاء الأخلاقي الذاتي الذي يتميز به، فلا يهادن ولا يذعن، ولا يخضع إلا لأحكام الحق والعقل والواجب والفضيلة والقيمة الأخلاقية العليا. ويؤسس هذا للقول: بأن الضمير لا يستقيم إلا بالحرية، وعلى هذا الأساس يعرّف معجم علم الأخلاق الحريّة بأنها:» قدرة الإنسان على تحديد تصرّفاته بنفسه، تبعاً للرّؤية الّتي يتبنّاها، وقدرته على الفعل استناداً إلى قراره الذّاتي. وهي تعني أنَّ الإنسان حين يقوم بالتّصرّف، يختار (الاختيار) بين الخير والشّرّ، بين الأخلاقي واللاّأخلاقي»[9]. وهذا كله يعني أن الحرية تشكل وطن الضمير وجوهره، ومن غيرها، لا يمكن للإنسان إلا أن يكون عبداً صاغراً لغيره أو لملذاته وأهوائه الذاتية.

وعلى هذه الصورة يتجلى الضمير بوصفه كياناً أخلاقياً، يتسم بالقدرة على توجيه الفعل الأخلاقي، بوصفه القوّة الأخلاقيّة التي تنطلق من ينابيع الحرية ومناهل العاطفة المشبوبة بالتوهج الإنساني الخلاق، إنه الضمير المنطقة الأكثر صفاءً ونقاءً في أعماق الروح وفي كينونة العقل، وبه يستطيع الإنسان أن يتماهى بجوهره الإنساني نبضاً بكلّ المعاني الأخلاقية والوجدانية السامية.

---

(7) محمد ابراهيم المنوفي، نحو فلسفة تربوية لمواجهة ظاهرة الاستبداد السياسي، دراسات تربوية، صادرة عن رابطة التربية الحديثة، المجلد العاشر، جزء79، صص(97-176)،ص109.

(8) بدوي عبد الرحمن، موسوعة الفلسفةج1، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1984.

(9) زيادة، معن، الموسوعة الفلسفيّة العربيّة، معهد الإنماء العربي، المجلّد الأوّل، الطبعة الأولى، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1986.

قراءة في الكتب

أصول التربية : إضاءات نقدية

إصدار : لجنة التأليف والنشر بجامعة الكويت 2011

تأليف : علي أسعد وطفة

مراجعة نقدية: د. عبد اللّه بدران

الجامعة العربية المفتوحة

badran64@hotmail.com

أصول التربية : إضاءات نقدية

إصدار : لجنة التأليف والنشر بجامعة الكويت 2011

تأليف : علي أسعد وطفة

مراجعة نقدية: د. عبد الله بدران

الجامعة العربية المفتوحة

لا يخفى على أحد أن التربية العربية تعيش أزمتها الفكرية كجزء من أزمة حضارية عامة تقض مضاجع المجتمعات العربية المعاصرة برمتها. ولا غرو في القول إن الأزمة التي تعيشها التربية العربية تتميز بالعمق والشمول لتأخذ صورة جمود في المضامين وركود في المناهج وانغلاق في الرؤى وتصلب في التصورات. وإذا كانت التربية العربية تعاني حقا من الانغلاق والتزمت والانقطاع والجمود،فإن هذا الجمود والانقطاع يتجلى في أكثر حالاته مأساوية وبؤسا في الفكر التربوي الذي يختنق في شرانق الجمود ويتقصّف تحت مطارق العدمية والتصلب.

ولنقل، وفي بعض القول حكمة، إن تقدم المجتمعات العربية مرهون بتقدم أنظمتها التربوية،وإن تقدم الأنظمة التربوية لا يكون إلا بومضة روح نقدية تستطيع اختراق الحجب وكسر الجمود للخروج بالتربية ومن ثم بالمجتمع،من عالم الضياع والاختناق إلى فضاءات تنويرية حضارية جديدة. ولا نبالغ إذا قلنا بأن التربية العربية تحتاج اليوم فكرا مستنيرا وممارسة فكرية نقدية أكثر من أي وقت مضى للخروج من الدهاليز المظلمة إلى عالم الضياء والعطاء والمشاركة في نهضة الأمة وبناء حضارتها المأمولة.

فالتربية العربية تختنق بعناصر جمودها وعطالتها وانكسارها تحت مطارق أوضاع التخلف المدمرة الكبرى التي تعاني منها جميع الأوطان في ممالك العروبة والإسلام. ولم يخف على المفكرين العرب المعاصرين عمق هذا الانكسار الحضاري فبدؤوا بالعمل على اختراق جدار الصمت والسكون، انطلاقا إلى آفاق أرحب من فضاءات النقد والرفض والتمرد على أوجاع الفكر وهزائم العقل وعدمية الاستكانة إلى ظلام التقاليد الفكرية المتكسرة تحت حوافر التخلف المزمن الذي فرضته عصور الظلام.

وفي دائرة هذا الأفق التنويري الجديد برزت نخبة من من المفكرين التربويين العرب نذروا أنفسهم للعمل على تطوير التربية والنهوض بالفكر التربوي العربي وتجديده، إيمانا منهم بأن تجدد هذا الفكر يؤسس لحركة عربية نهضوية تكسر أوضاع الجمود والتقوقع والتصلب في الفكر والممارسة التربوية سعيا إلى فضاءات تربوية إنسانية جديدة. وإلى هذه الفئة من المفكرين ينتمي مؤلف هذا الكتاب الدكتور علي أسعد وطفة الذي خرج من عمق هذا الصمت التربوي عبر كتابه الجديد الموسوم (أصول التربية: إضاءات نقدية معاصرة) ليؤكد انتسابه إلى مرحلة جديدة من التفكير النقدي الذي ينطلق من التربية وإليها، سعيا إلى النهوض بالفكر التربوي العربي المعاصر إلى آفاق نقدية جديدة متجددة. ومن يتأمل في مضامين هذا الكتاب سيجد أنه يومض برؤية نقدية لأوضاع الفكر التربوي العربي في كليته وشموله، كما سيجد فيه رؤية متمردة ضد التقاليد التربوية الظلامية الثاوية في أعماق هذا الفكر تعطيلا لمقومات انطلاقه إلى فضاء جديد ينفتح على شمس الحرية ويستضيء بأنوار العقلانية التربوية التي لطالما افتقدناها كثيرا في مراحل الزمن الغابر. فالكتاب مضمخ بعطاءات النقد والتمرد على أوضاع الجمود، ومحمل بالدعوة إلى حركة تنويرية في الفكر التربوي والممارسة البيداغوجية. فالمنهج النقدي الذي يتبناه الكاتب يتجلى في مختلف المضامين الفكرية لهذا الكتاب الذي يشكل في حقيقة الأمر نوعا من الممارسة النقدية الهادفة إلى كسر عوامل العطالة والجمود في التربية والفكر التربوي، إذ يتحرك الكاتب خارج دائرة المعتاد والمألوف والمكرر والمجتر الذي لطالما خبرناه وعرفناه وألفناه في الفكر التربوي المعاصر.

وتتضح قيمة هذا العمل عندما نأخذ بعين الاعتبار ما يعانيه الفكر التربوي من هيمنة نمط متجانس من التقاليد في الكتابة التي لا تتجاوز في أغلبها حدود النسخ والاستنساخ ولاسيما في مجال أصول التربية؛ فالمكتبة العربية تفيض بالكتب التي دبجت في هذا الميدان، ولكن من يتأمل في مضامين هذه الكتب يجد أنها لا تخرج عن كونها نوعا مهنيا من الكتابة التي تستنسخ بعضها بعضا في مستوى المضامين والمنهج والغايات. ولا تكاد الكتابة في هذا الميدان تعدو أن تكون أكثر من تقليد أكاديمي يهدف إلى تعريف الطلاب ببعض جوانب هذا الفرع العلمي على نحو يفتقر إلى العمق والأصالة والتجديد.

وعلى خلاف هذه الصورة ينطلق الكتاب من رؤى جديدة تتميز بطابعها النقدي في تناول موضوعات هذا الجانب العلمي، فمنذ البداية يحاول الباحث الخروج من دوامة التقليد والتكرار والاجترار مجترحا منهجية جديدة تخاطب العقل وتنزع إلى التجديد في تناول موضوعات هذا العلم ورسم مناحيه المختلفة.

وراعى الكاتب في تأليف هذا الكتاب أن يكون عميقاً في تناوله لمكونات التربية، وأن يقدم صورة واضحة لهذا العلم وفق معايير منهجية تتسم بالجدة والأصالة. والفصول التي تواترت في هذا العمل لم تكن توليفاً عابراً لكتاب مدرسي أو مقرر جامعي، بل جاءت تجاوباً لمقتضيات رؤية علمية شمولية؛ إذ حررت الفصول على أسس منهجية ومعايير علمية، راعى فيه الكاتب الدقة العلمية والموضوعية المنهجية في تناول الظواهر التربوية المدروسة.

ويعلن الكاتب منذ البداية "أن الكتاب يمثل ثمرة جهود مضنية بذلها الباحث على مدى سنوات طويلة بذلت في البحث والعمل والدراسة، تقصياً لأهم الجوانب العلمية في مجال أصول التربية، وإنه أي الكتاب يمثل قطوف عقدين من الزمن في ميدان التدريس الجامعي، والتأليف في مجال التربية وأصولها وعلومها المختلفة".

الرسالة التربوية للكتاب:

يعلن الكاتب منذ البداية عن الرسالة الإنسانية للفكر التربوي الأصيل الذي يتميز بحصافته وانفتاحه، ويعرف بمرونته، ويتصف بقدرته على التواصل الخلاق مع مختلف مكونات الوجود الاجتماعي، ويصف هذا الفكر بأنه يشكل رفضاً لكل أشكال التحجر والتقوقع والانغلاق، كما أنه يعبر عن حركة فكرية إنسانية دينامية تنهض على نوابض رؤية كونية تتجاوز كل حواجز الانغلاق على الذات، والانفصال عن الواقع تخفياً في المناطق المظلمة من الوجود، إذ لا يمكن للتربية الحقّة أن تأخذ طابعاً مقفل المسارات، منفعلاً مع الأحداث، مغترباً على الواقع، بل هي دائماً صورة من صور الانفتاح الإيجابي على الكون في أكثر جوانبه الأخلاقية والإنسانية المضيئة، عبر أنساق رؤية فلسفية تجوب الآفاق بحثاً لا ينقطع عن المعرفة الإنسانية التي تقارب الكمال وتدانيه.

فالمربي، كما يقول جون ديوي، يجب أن يكون فيلسوفاً، والفيلسوف يجب أن يكون مربياً بالضرورة. والمربي لا يمكنه أن يكون من غير رسالة تربوية تنهض به إلى آفاق القدرة على استلهام المعاني، وتوليد الدلالات الكونية في رحاب الحياة التربوية وفضاءاتها المختلفة. فالتربية رسالةٌ إنسانية وأخلاقية في آن واحد، ومن ثم فإنّ التربية من غير رسالة إنسانية فراغ وخواء، ومن أجل يجب على المربي أن ينهض إلى مرتبة الفيلسوف في قدرته على مخاطبة العقول البازغة

والضمائر الخلاقة للأجيال والناشئة، وحال المربي كحال الصقور التي لا تستطيع أن تحدد أهدافها إلا من الذروة والعلى، ومن غير هذا التحليق في الأجواء والآفاق يتحول المربي إلى أعمى بصير لا يمتلك القدرة على المناورة وتحديد غائية الفعل التربوي ومساراته وجدواه.

فالأنساق التربوية المعاصرة تواجه منظومة معقدة من التّحديات التي فرضتها التغيرات، العاصفة في مختلف الميادين والمجالات؛ ويتمثل جوهر هذه التّحديات في قدرة الأنظمة التربوية على مواجهة هذه التغيرات ومواكبة صيروراتها الحادثة في مستويات الفكر والنظرية. و أثمرت هذه المواجهة إحداث تغيرات بنيوية في الأنظمة الفكرية التربوية؛ إذ شهدت الساحة المعرفية ولادة أنساق فكرية ونظرية تربوية جديدة في ضوء التصادم مع ثورة الأشياء في عالم لا يتوقف عن صيرورة التبدل والتغير. فالفكر – كما هي الحياة- مواجهة كبرى مع التّحديات، ولا يستقيم وجوده إلا بقدرته على مواجهة التّغير ومواكبة الإيقاع المتسارع لصيرورة التسارع، واحتواء الآثار التي يمكن أن تترك بصماتها على مقدرات الحياة.

فليس لشيء أن يبقى ويستمر في الوجود ما لم ينطو في ذاته على أسباب نمائه وتطوره، فدوام الحال من المحال، كما تقول الحكمة القديمة، وكل شيء يزول ويتلاشى ما لم يتطور وينمو ويتقدم ويستمر في مسار نمائه وتطوره وتقدمه، ولا تشكّل العلوم الإنسانية استثناء يتجاوز حدود هذه القاعدة، فالعلوم تستجمع في ذاتها القوة الحقيقية على الاستمرار في الوجود عبر التقدم والتطور، ولكي يحظى علم من العلوم أو فن من الفنون بإمكانية الاستمرار في الوجود يجب عليه أن يماحك ويعارك ويصادم من أجل الحضور في عالم المتغيرات والطفرات، لأن عالم اليوم يشهد طفرات مذهلة من التطور والتحول والتغير في مختلف الميادين وشتى الاتجاهات، وهذا التحول بقدرته الهائلة يصدم الواقع والأفكار والأشياء ويغيرها ويضعها في مواجهة التغير، حيث يجب عليها أن تواكب حركة التّغير والتحول.

ومما لا شك فيه أنّ الفكر التربوي يكافح ويناضل من أجل مواكبة هذه الدينامية الطاغية في الوجود، ومن أجل الاستمرار يترتب عليه أن يطور أدواته ومناهجه وأساليب حركته، وينمي في ذاته كل إمكانات المناورة من أجل الاستمرار في الوجود علماً بين العلوم، وفناً بين الفنون.

وفي دائرة هذه الحركة الدائمة نحو المطالب المتجددة في الوجود يكون التّحدي الأكبر للتربية في قدرتها على الاستمرار في عالم المتغيرات والمواجهات، حيث تولد النظريات والرؤى الجديدة والتصورات في عالم يتدفق بعطاءاته الفكرية المستمرة وذلك لمواكبة عالم المستجدات والمتغيرات.

وفي عمق الفكر التربوي هذا تنبلج إضاءات فكرية جديدة في علم أصول التربية الذي

أدرك حكمة التجدد وروعة الانسجام وفضيلة التوازن الخلاق وعظمة الانطلاق نحو عالم يفيض بالإثارة والطفرة والجدة. فعالم التربية يشهد مستجدات فكرية وواقعية أفضت إلى تغير في ملامح العلوم التربوية وفي وظائفها وبنيتها وكينونتها، ويتجلى هذا كله في تدفق هائل للنظريات والأبحاث والدراسات، وظهور علوم جديدة مثل الأنثروبولوجيا التربوية والإثنولوجيا واقتصاديات التربية والنظريات التربوية الحديثة التي تتدفق فيضاً في عالم الفكر التربوي برمته.

ومن هذه الزاوية تولد ضرورة التجديد في المعرفة التربوية نحو آفاق قادرة على النهوض بالوعي والعقل، والتفكير التربوي إلى مستويات أكثر شمولاً وعمقاً ورحابة. ومن هذا المنطلق تجد محاولتنا هذه مشروعيتها العلمية في تقديم صور متجددة للفكر التربوي المعاصر وإضاءات معاصرة في أكثر جوانبه حداثة وتنوعاً وإبداعاً.

فأصول التربية، كعلم وفن ومعرفة، يشهد اليوم تدفقاً فكرياً متجدداً في الأدوات والرؤى والمنهج تجاوباً مع متطلبات التغيير في مصادره الخارجية والداخلية. ومما لاشك فيه أن أصول التربية علم يزود الباحثين بمعرفة شمولية عن طبيعة الحياة التربوية وفعالياتها المدرسية، ويمكّن المربين والدارسين من تفهم النظريات العامة التي تفسر الظواهر التربوية بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية والفلسفية. فالتفكير التربوي بمستوياته المختلفة ومضامينه المتعددة ونظرياته المتعددة وغاياته المضمرة والمعلنة يتواصل ويتحرك ويتواتر عبر الزمن، فيرتسم في صورة تأمل عقلي يمتلك هويته الخاصة ووحدته النقدية المتميزة. وهذا يعني أن تنامي الفكر التربوي يترافق في العادة مع ظهور مشكلات تربوية مستجدة في الساحة التربوية ذاتها، ومن ثم فإنّ الفكر التربوي يأتي استجابة لعوامل النمو والتعقيد اللذين تشهدهما العملية التربوية ذاتها عبر تاريخها الطويل. فكل تربية تقترح نموذجاً إنسانياً تسعى إلى تحقيقه، وهي في دائرة هذا التوجه تعمل على تحديد الفعاليات التربوية لصيرورة الإنسان في تواتر نموه من الطفولة إلى الرشد. وهذا النموذج التربوي المنشود ينبثق عن رؤية فلسفية تربوية إلى الإنسان غاية و مصيراً. وهذه الغائية الفلسفية تقتضي بناء وشائج جوهرية وأصيلة بين التربية والفلسفة والحياة كما بين المربي والفيلسوف. فالصورة التي تسعى التربية إلى تحقيقها مرهونة ببناء تصورات عقلية وفلسفية كمرتكزات كلية ينطلق منها العمل التربوي بذاته.

<< الفكر التربوي يأتي استجابة لعوامل النمو والتعقيد اللذين تشهدهما العملية التربوية ذاتها عبر تاريخها الطويل

وتأسيساً على هذه الصورة نقول: إن على المعلم أو المربي تزويد نفسه بمعرفة نقدية

شمولية لمختلف أركان العملية التربوية ومصادرها وأصولها كي يكتسب صفته التربوية، ويمتلك قدرته على بناء الأجيال والناشئة بناء إنسانياً أخلاقياً يتميز بالأصالة والرشاقة والجمال. ومن المؤكد أن أيّ تعليم يفتقر إلى المعلم صاحب الرسالة الغائية في التربية والحياة لن يستطيع أن ينهض بالمجتمع، وينير له دروب المشاركة في بناء الذات والحضارة الإنسانية. ومن هنا تبرز أهمية التأصيل الفكري للمعلمين والمربين والدارسين، وتمكينهم من فهم عميق وشامل لمختلف العناصر والمكونات والركائز والمنطلقات، والأسس التي تشكّل عماد العملية التربوية برمتها. وكما أسلفنا فإنّ علم أصول التربية الذي يبحث في هذه المكونات ويعرف بها يعد مادة حيوية لعملية بناء المعلم وتشكيله وتأصيل قيمته الإنسانية والتربوية.

في مضامين الكتاب :

بلغة عربية انسيابية تتصف بجمالها ورشاقتها وقدرتها على التأثير في ذائقة القارئ يرسم الكاتب معالم وحدود القضايا التي يتناولها في هذا الكتاب، حيث يجد القارئ نفسه تحت تأثير بيان لغوي جميل آسر اعتمده الكاتب في مختلف مراحل هذا العمل وفي مختلف مستوياته العلمية.

يتضمن الكتاب تسعة فصول تغطي أهم المجالات الحيوية لأصول التربية حيث كرس الفصل الأول لبحث التجليات الفكرية في مفهوم التربية، وخصص الفصل الثاني لدراسة الأصول الثقافية للتربية، في حين انفرد الفصل الثالث في تناول الأصول السيكولوجية للتربية، ويتضمن الفصل الرابع بحثا في الأصول الاجتماعية للتربية، أما الفصل الخامس فقد كرس لقضايا الأصول الفلسفية للتربية، ويتناول الفصل السادس الأهداف التربوية في مناحيها الفلسفية، و خصص الفصل السابع لدراسة الأصول الأخلاقية للتربية، أما الفصل الثامن فقد كرس لبحث الأصول الأنتروبولوجية للتربية، وفي الفصل التاسع والأخير نجد تناولا للأصول الاقتصادية في لتربية. وإضافة إلى المقدمة والخاتمة نجد أن الكتاب يشكل لوحة مكتملة اجتمعت فيها مختلف التجليات الأساسية لأصول التربية الفكرية والاقتصادية والاجتماعية والأنتربولوجية.

يدور الفصل الأول حول التجليات الفكرية في مفهوم التربية ويبحث في مختلف الإشكاليات التي تتعلق بمفهوم التربية ذاته. ويحاول الباحث الفصل ما بين صورتي التربية كفن وعلم ، ويبحث في جماع العلاقة بين المنهجين فيقول: "إذا كانت التربية فناً، فإنّ هذا الفن لا يعمل في مادة جامدة، كفن النحت، بل في مادة حية تنطوي في ذاتها على مبدأ نموها"، كما يقول توما الإكويني. وباختصار يحاول الكاتب بما عرف به من منهجية علمية أن يحدد تخوم هذا المفهوم وحدوده بطريقة منهجية موضوعية حيث يحدد التخوم الفاصلة بين هذا المفهوم؛ أي التربية

وعلم التربية والتربية والبيداغوجيا ودلالة المفهوم في اللغات العربية والأجنبية.

وفي الفصل الثاني من الكتاب يتناول الباحث الأصول الثقافة للتربية. كما يتناول العلاقة الحيوية القائمة بين التربية والثقافة فيقول: "بين التربية والثقافة وشائج علاقة فريدة في طبيعة العلاقة بين الظواهر والأشياء، وتأخذ هذه العلاقة طابعاً وجودياً؛ حيث لا تكون الثقافة من غير تربية، ولا تكون التربية من غير ثقافة. فالتربية بمناهجها ومضامينها وتجلياتها ظاهرة ثقافية بالضرورة، ومن ثمّ فإنّ الثقافة لا يمكن أن تكون خارج دائرة التربية من حيث الوظيفة والهوية، فوظيفة الثقافة وظيفة تربوية، كما أن وظيفة التربية وظيفة ثقافية بالدرجة الأولى. ومثل هذه العلاقة تعلن نفسها بوضوح في مختلف مداخل العلاقة بين الثقافة والتربية. فالتربية تنقل الثقافة وتحييها، ومن غير التربية تضمحل الثقافة وتتلاشى، وكذلك الحال في الثقافة التي لا تكون إلا بقدرتها على التأثير في الأفراد؛ حيث يأخذ التأثير فيهم طابعاً تربوياً بالطبيعة والضرورة. ويبين الباحث أن العلاقة بين الثقافة والتربية ليست علاقة ميكانيكية، بل هي علاقة وجودية تفاعليه قائمة على تبادل التأثير والفعل حيث يؤدي كل منهما دور المنتج الحيوي للآخر في نسق علاقات جدلية متنامية بصورة أزليةً.

وظيفة الثقافة وظيفة تربوية، كما أن وظيفة التربية وظيفة ثقافية بالدرجة الأولى

وقد أغنى الكاتب هذا الفصل بمختلف الدلالات والمعاني التي تدل على عمق العلاقة بين التربية والثقافة، حيث لا تكون الثقافة من غير تربية أو لا تكون التربية من غير ثقافة. والفصل غني بالأمثلة والبيانات والمحاججات الجميلة التي تضع تصورا جميلا للعلاقة بين المفهومين.

وفي الفصل الثالث نجد تناولا منهجيا للأصول السيكولوجية للتربية. يبين الكاتب في هذا الفصل مختلف النظريات والتصورات السيكولوجية الحديثة للعملية التربوية حيث يجب على المربي أن يكون عالما في النفس قبل أن يكون مربيا. ومن أجل أن يقوم المربي بعمله يجب عليه أن يمتلك معرفة عميقة جوهرية بالتكوين النفسي للطفل، كما يجب عليه في الوقت نفسه أن يعرف الكيفية التي تحدث التغيير المطلوب في طبيعة الإنسان وفي بنيته السيكولوجية، وهذا يعني أن المعرفة الدقيقة والعلمية بسيكولوجيا الطفل ومكوناته الانفعالية هي السبيل الوحيد لتربيته وتعليمه بصورة علمية.

وفي هذا الفصل نجد مناقشة نقدية لمختلف النظريات السيكولوجية في مجال التربية والتعليم، كما نجد تحليلا معمقا لأهم المبادئ التربوية المستقاة من مختلف النظريات النفسية في مجال علم نفس الطفولة وعلم النفس التربوية. وفي هذا السياق يقول المؤلف "لقد شكّلت

المعرفة العلمية، بطبيعة الأطفال وميولهم واتجاهاتهم واهتماماتهم، فتحا كبيراً في مجال التربية والحياة التربوية. وليس لهذا الفتح أن يقف عند حدوده الأخلاقية ومعانيه الإنسانية التي تتمثل في احترام الطفولة ومحبتها، بل يتجاوز هذا إلى آفاق لا حدود لها يتمثل غيض منها في تمكين المجتمعات الإنسانية من تفجير قدرات أبنائها وتحويل طاقاتهم المستلبة قديماً إلى قدرات إبداعية خلاقة تفيض في الكون عطاءات إنسانية غامرة».

لقد استطاع علم النفس اليوم أن يهتك الأسرار الدفينة للنفس الإنسانية، وأن يتوغل في أعماقها، وأن يكتشف مجاهلها، وأن يفك رموزها، ويبدد طلاسمها، وذلكم هو التحليل النفسي الذي يبحث في الأعماق، ويكتشف مجاهل العقل الباطن للنفس الإنسانية، وهو بذلك يقدم للتربية معرفة سيكولوجية تفوق شطحات الخيال بجمالها، ويغنيها بأروع إبداعات المعرفة في مستواها السيكولوجي.

وفي الفصل الرابع نجد تناولا للأصول الاجتماعية للتربية « فالإنسان الذي تودّ التربية أن تحققه فينا ليس هو الإنسان على غرار ما أودعته الطبيعة في الإنسان بل هو الإنسان على غرار ما يريده المجتمع كما يقول إميل دوركهايم، وهذا يعني أن الإنسان «حيوان اجتماعي بالطبع «، وتلك هي العبارة المشهورة التي رددها كبار المفكرين ودونتها أقلامهم، بدءاً بالمعلم الأول أرسطو، وانتهاء بابن خلدون في مقدمته المشهورة. فالكينونة الاجتماعية للإنسان تأخذ صورةً حقيقةً دامغةً سجلت حضورها المميز في مختلف الثقافات وفي تنوع الحضارات. وفي هذا الفصل الجميل يتناول الباحث مختلف الأسس الموضوعية للنزعة الاجتماعية في التربية، ويستعرض مختلف النظريات والاتجاهات السوسيولوجية لهذا الميدان منذ القرن الرابع عشر حتى اليوم حيث ترتسم معالم النظريات السوسيولوجية في التربية مثل: أوغست كونت ودوركهايم وسبنسر وبيير بورديو وبازيل برنشتاين وبودلو واستابليه وغيرهم من هؤلاء الذين رسخوا النظريات الاجتماعية في التربية. والفصل غني بمختلف النظريات الاجتماعية الحديثة في مجال التربية والممارسة البيداغوجية للتربية بأبعادها الاجتماعية.

ويستعرض الفصل الخامس الأصول الفلسفية للتربية، ويركز هذا الفصل على تناول مختلف التيارات والاتجاهات الفلسفية في التربية بدءا من المرحلة الإغريقية حتى يومنا هذا. فالفلسفة كما يقول الكاتب تجسّد قدرة الإنسان على فهم العالم وإدراكه بمقتضى العقل والتأمل العقلي، والعقل يتماهى بالتساؤل، ويستلهمه لينطلق منه في عملية تشكيل المعرفة وبنائها، وهو انطلاقاً من خاصة التساؤل النقدي المفتوح يبني ممالك المعرفة ويرفع حصونها استكشافا للعالم وخوضاً مستنيراً في متاهاته الغامضة. فبعد أن يحكم الكاتب تعريف الفلسفة وصلاتها مع الدين والعلم والأسطورة وتقاطعاتها مع التربية يستعرض أهم التيارات الفكرية الفلسفية وتأثيرها في التربية

مثل: المثالية والمادية الماركسية والبرغماتية والوجودية. ويركز الباحث على تناول الفلسفة التربوية في تناولها لقضايا المعرفة والوجود والماهية والصيرورة والغاية والقيم الأخلاقية بصورة معمقة وأصيلة في هذا الفصل. ويركز على الجانب الغائي للفلسفة التربوية حيث يقول: "الفلسفة عشق مطلق للحقيقة، وما أعظم أيّ نظام تربوي يعمل على بناء أجيال تعشق الحقيقة، وتسعى إليها، وليس أكثر من تعليم الفلسفة يؤدي إلى عشق الحقيقة والتفاني في طلبها». وهنا نجد تقديراً لا يوصف لعملية التفاني في طلب الحق والصدق والحقيقة، فالفيلسوف عاشق للحقيقة، ينشدها أينما وُجدت، على الرغم من اقتناعه باستحالة امتلاكه لها بالمطلق على وجه اليقين! وهذا ما يذهب إليه المُربي العظيم لسنج الذي يقول: لو أن الله وضع الحقيقة كلها في يمناه، وجعل الدافع الوحيد الذي يحرك الإنسان إلى طلبها في يسراه، ولو كان في نيته أن يُضلني ضلالاً أبدياً، ومد نحوي يديه المضمومتين، وهو يقول: اختر بينهما! لركعت أمامه في خشوع، وهتفت وأنا أشير إلى يسراه: ربِّ! أعطني هذه! فالحقيقة الخالصة ملكك أنت وحدك!».

وفي الفصل السادس تتجلى رؤى الكاتب في مجال الأهداف التربوية حيث يتناول مختلف الاتجاهات والنظريات والتصورات والفلسفات التي تتناول الغايات التربوية وأهداف التربية في المنظومات الفكرية والتربوية العربية. فالأعرج الذي يسلك الطريق الصحيح يسبق العداء الذي يسلك الطريق الخطأ» كما يقول فرنسيس بيكون، والعالَم يفسح الطريق لمن يعرف إلى أين هو ذاهب» كما يقول رالف وامرسون.

فالأهداف التربوية، في بنيتها وآليات اشتغالها، تشكل ظاهرة تربوية معقدة، تتخاصب فيها معطيات الفكر بمعطيات الواقع، وتتكامل في تكويناتها طموحات المجتمع مع طموحات الفرد، وتتجلى في مضامينها فلسفة المجتمع مع فلسفة الفرد، كما تتبلور في ذاتها الروح الحضارية للمجتمع بما تمتلكه الروح من قدرة على مواجهة التّحديات التي تفرضها الحياة بمعطياتها الحضارية والإنسانية.

يعرف الكاتب الأهداف التربوية بوصفها انعكاسا لطموحات المجتمع وتطلعاته ورؤية للصورة الإنسانية التي يريدها المجتمع ويرتضيها لنفسه. وتأخذ الأهداف التربوية مداها وجوهرها في قدرتها على تحديد صورة الإنسان المستقبلي التي يريدها المجتمع لنفسه بما يجب أن تكون عليه هذه الصورة من سمات وخصائص وماهيات. وغالباً ما تكون الأهداف التربوية محض إجابة عن تساؤلات تربوية تقليدية قوامها: ما صورة الإنسان الذي نرغب في بنائه تربوياً؟ أيّ إنسان نريد؟ أيّ مجتمع نريد؟ ما حدود هذه الصورة؟ وما طبيعة الأدوات التي يمكن أن تعتمد في تحقيقها؟ وتنبثق في الإجابة عن هذه التساؤلات الغائية فلسفة تربوية تستجيب نقدياً لمسألة هوية الإنسان وكينونته التربوية. تلك هي أبعاد الإشكالية التي تضعها فلسفة الأهداف

التربوية أمام العقل النقدي وتسعى إلى تحديدها وتفكيكها وتحليلها.

ثم يتناول الكاتب مفهوم الأهداف التربوية ويفصله عن مختلف المفاهيم المتداخلة معه، و يبحث في وظيفة الأهداف وفي أهميتها ، ويرسم صورة واضحة لمضادر اشتقاقها. ويتناول أبرز سماتها ومعالمها. ويتحدث عن تكامل مصادرها الفلسفية والفكرية ويبرز أهميتها في قدرتها على التجاوب مع حاجات المجتمع وتطلعاته . ويؤكد في نهاية الفصل على أهمية المراجعة النقدية للأهداف التربوية ولاسيما فيما يتعلق ببناها وآليات اشتغالها، ومراحل تنفيذها، وضرورات تطويرها إلى مستويات ما تفرضه الحياة من تطورات جديدة وتحديات متجددة.

وفي الفصل السابع يطالعنا الكاتب بموضوع الأصول الأخلاقية للتربية ، ويصدره بمقولة كانط الجميلة : «ثمة أمران يملأان نفسي إعجاباً واحتراماً: السماء المزدانة بالنجوم فوقي، والقانون الأخلاقي في أعماقي» . يرى الكاتب أن البعد الأخلاقي يشكّل ركناً أساسياً من أركان العملية التربوية ونسقاً حيوياً في نسيج وجودها. وإنه من الصعوبة بمكان الفصل ما بين الأخلاق والتربية، إذ لا يكون أحدهما من غير الآخر أبداً، فالتربية فعل أخلاقي في جوهره كما أن الأخلاق فعالية تربوية بطبيعتها. ويتجلى هذا التصور للعلاقة ما بين التربية والأخلاق في رؤية هربرت سبنسر الأخلاقية؛ إذ غالباً ما كان يردد قائلاً: «إنّ الغرض الجزئي والكلي من التربية يتمثل في فكرة واحدة هي "الفضيلة" . وتأسيساً على هذه الرؤية لا يمكن للأخلاق أن تنفصل عن جوهرها التربوي، في الوقت الذي لا يمكن فيه للتربية أن تنقطع عن كونها رسالة أخلاقية في أشمل تجلياتها الإنسانية وأعمقها على الإطلاق. وعلى هذا النحو يصعب تماماً إيجاد الحدود الفاصلة بين التربية والأخلاق، أو بين الأخلاق والتربية، لأن كلاً منهما يرتهن بالآخر، ويتكامل معه في عملية بناء الفرد والتأثير في سلوكه والنهوض به إلى مستوى السمو الإنساني والأخلاقي.

الأخلاق نظام من القيم يوجه حياة الفرد ويرتقي بها إلى مستوياتها الإنسانية

فالأخلاق نظام من القيم يوجه حياة الفرد ويرتقي بها إلى مستوياتها الإنسانية، حيث لا يمكن للإنسان أن يكون إنساناً إلا في صورته الأخلاقية. والإنسان هو الكائن الوحيد في مملكة الكائنات الذي يرتقي إلى مستوى الفضيلة مضحياً برغباته وميوله على مذابح السمو الأخلاقي، سعيا إلى تجسيد قيم الحق والخير والجمال والفضيلة والشرف والكرامة والتضحية والإيثار والتسامح والشجاعة والنبل الإنساني، وتلك هي القيم والفضائل التي تشكّل جوهر الحياة الأخلاقية والتربوية في آن واحد.

يتناول الكاتب في هذا الفصل مفهوم الأخلاق ويرى أنها منظومة من القيم والمعايير السلوكية التي يرتضيها المجتمع لنفسه وأفراده نشداناً لفضائل الحق والخير والجمال، وهي من حيث وظيفتها توجه الأفراد إلى ما يجب عليهم القيام به، وتنهى عما يجب تجنبه في مختلف المواقف الحياتية والإنسانية. يتناول الكاتب مفهوم الأخلاق في الثقافة الإنسانية، ثم يعمل على تحليل المفهوم وتحديد تخومه الفكرية . ثم يتناول الأبعاد التربوية لمفاهيم : الحق والخير والواجب والضمير والجمال وغيرها من القيم وضرورتها في التشكيل التربوية للفرد ويعالج هذه المفاهيم في إطار المقولات والنظريات الفكرية والأخلاقية والتربوية السائدة . ثم يتناول الفصل الاتجاهات الفكرية المثالية والمادية والطبيعية في مجال التربية والأخلاق .

ويعرج الفصل على مفهوم التربية الأخلاقية في المدرسة والمؤسسات التربوية، ويؤكد على الضرورة الحيوية للمسألة الأخلاقية في هذه المؤسسات في عصر يضج بكل معطيات الانحراف والجريمة والعطالة والجمود . وينتهي الكاتب في هذا الفصل إلى القول : إن التربية معنية بترسيخ نسق من الفضائل والقيم الأخلاقية في وعي الطلاب ووجدانهم، وتتمثل هذه القيم في فضائل: الأدب، والكرم، والتسامح، والإخلاص والرحمة، والعفة، والنزاهة، والصبر، والتأني، والشفقة، والرقة، واللطف، والاعتدال، والشكر، والعرفان، والصدق، والشجاعة، والتواضع، والدعابة، والظرافة، والعدالة، والبساطة، والحب والحق، والخير، والجمال.

في الفصل الثامن يتناول الكاتب الأبعاد الأنتروبولوجية للتربية . ويطالعنا الكاتب في مقدمة الفصل بالقول : « عندما يقرأ الإنسان في صفحات الأنتربولوجيا، ويتجول في رحابها الواسعة، ويتهادى في فضائها الفسيح، يسيطر عليه فضول علمي غامر، يأخذه في رحلة البحث عن الدلالات والمعاني الكبرى للوجود الإنساني؛ وعندما يستزيد من القراءة، تمتلكه نزعة غامرة، ورغبة جامحة، تشده للترحال على مراكب هذا العلم، بحثاً عن المعرفة والحقيقة، واستكشافاً للجمال المكتنز في عالم الإنسان، والحياة الإنسانية. فالأنتربولوجيا حالة من الترحال في الجوانب الخفية الغامضة من الحياة الإنسانية، وهو نوع من الترحال الذي يأخذ القارئ إلى عوالم غريبة وبعيدة ليستكشف معانيها، ويفكّ رموزها، ويكتنه أسرارها، وينهل من معينها. ولطالما كانت الرحلة على مركب الأنتروبولوجيا أشبه برحلة سحرية في عالم من الأسرار يفيض بالغامض والصامت والمكتنز والرمزي والخيالي والمدهش والأسطوري والواقعي والحقيقي في آن واحد، ويقيناً أن الترحال في هضاب هذه الأنتروبولوجيا أشبه برحلة في قارب يتهادى في مجرى وادٍ جميل عميق تحيط به أسرار الطبيعة وجمالها، حيث تحمل كل انسيابة على صفحات الماء استكشافاً متجدداً لسحر الطبيعة وجمالها وألقها، فلا يأمن المسافر على نفسه من الإصابة بخدر ودوار افتتاناً بجمال الطبيعة، واندهاشاً بأسرارها « .

إنك لتقف بإعجاب كبير، ودهشة أكبر، أمام هؤلاء الأنتروبولوجيين الذي حطوا الرحال في عوالم بعيدة، فعاشوا مع أقوام بدائية تصارع في حياتها اليومية أشد قوى الطبيعة، كما في جبال الإسكيمو الجليدية، وفي شمس الصحارى الحارقة، في جزر الأوكيناوا والتروبرياندر وغينيا الجديدة، وفي كل الأصقاع الجغرافية الغريبة والعجيبة. فالترحال والتجوال والسير الذاتية والتدوين الأدبي مناهج حقيقية في التكوين الأصيل للأنتربولوجيا التي تعد نتاجاً طبيعياً لتطور الرحلة والأدب والتشويق عبر التاريخ من رحلات ابن بطوطة حتى السندباد البحري. فكيف تستطيع أن تقف أمام هذه العناوين الساحرة دون أن تصاب بدوار، كأن تقف قارئاً لـ "المدارات الحزينة" لكلود ليفي ستروس، والمجتمع القديم لمورغان، والمغامرون في غرب المحيط الهادئ لمانيلوفسكي، ومئات العناوين حول الطوطم والتابو والسحر والمعجزة والدين والأخلاق في الحضارات القديمة.

وعلى هذا المنوال الأنتربولوجي، تكمن الأصالة العلمية للأنتربولوجيا التربوية في قدرتها الهائلة على استكشاف العمق والروح والدلالة والمعنى الكامنة في قلب العمليات التربوية، بطريقة تفوق حدود وإمكانات الفروع العلمية الأخرى التي تبحث في قضايا التربية ومشكلاتها وتحدياتها. فنحن مع الأنتربولوجيا التربوية نجد أنفسنا في مشهد حيّ كلي شمولي مضمخ بدلالته الإنسانية مفعم بزخم الحياة ودفعها، وذلك لأن الأنتربولوجية تتناول القضايا التربوية في سياقها الإنساني الحي، وكأنك في مشهد خلاق خلاب تتفاعل فيه كل اللحظات والجزئيات والمواقف والمعاني والدلالات التي تشترك جميعاً في بناء المشهد التربوي في حركته ونقلته وتكونه وانبساطه وانعطافه، فتقف مذهولاً مسحوراً أمام هذا الفعل الإنساني الذي يجمع بأطراف الواقع والعقل والرمز والوجدان في نبضة واحدة. وتأتيك اللحظات الآتية للمشهد، حيث يتم استخدام الرموز والدلالات والمعاني والكلمات والإشارات والإيماءات جميعاً في عملية توصيف الفعل التربوي واستخراج الحقائق الكامنة فيها جلية واضحة تخاطب العقل والوجدان، وتمنحهما القدرة على الفهم والتمثل.

وما يؤسفنا أن الحقيقة التربوية في حلتها الأنتروبولوجية ما زالت بعيدة المنال في ثقافتنا التربوية، وفي مجال حياتنا الأكاديمية التي تكاد تخلو إلا من إشارات هنا وهناك عن بعض الدراسات الأنتربولوجية التربوية النادرة التي تقع في بعض الكتب التربوية على نحو مختصر. وهذا يدل على ضعف كبير في حضور هذا العلم العظيم في الأنساق المعرفية العربية بصورة عامة. وإنني لأجزم بأننا في أمس الحاجة اليوم إلى بناء هذه الأنتربولوجيا التربوية، وتأصيل حضورها في ثقافتنا ووعينا وحياتنا الأكاديمية؛ لما تنطوي عليه من أهمية وخطورة وحساسية وقدرة منهجية في استلهام الحقيقة، واستكشاف

المناحي الأساسية لعالم تربوي مجهول برمته وكليته.

في هذا الفصل يفدم الكاتب محاولة جادة في الإجابة عن مجموعة من الأسئلة ، أهمها:

ما الأنتربولوجيا وما تعريف الأنتربولوجيا التربوية؟

ما المراحل التاريخية التي مرّ بها تطور الأنتروبولوجيا التربوية؟

ما طبيعة المناهج السائدة في الأنتروبولوجيا التربوية وما سماتها ؟

ما أهم المكونات الفكرية والنظرية لهذا الفرع العلمي الناشئ ؟

ما صورة هذا العلم في بعض البلدان ولاسيما المتقدمة منها ؟

يتميز هذا الفصل بغناه حيث يتناول الباحث الأنثروبولوجيا التربوية في أغلب بلدان العالم، ويستجوب ما تنطوي عليه من قيم وتصورات وأفكار ونظريات تربوية . وباختصار فإن الكاتب يقدم لنا عبر هذا الفصل

مشهدا للأنتروبولوجيا التربوية يتصف بغنى المضامين فكرية حول معطيات هذا العلم الناشئ ونظرياته وتعيناته في دوائر المكان والزمان. ويختتم الكاتب هذا الفصل بالقول : " إن الأنتروبولوجيا التربوية ما تزال غائبة في حياتنا الأكاديمية في الوطن العربي، وهذا الفرع المعرفي الجديد يحتاج إلى جهود من الباحثين والمفكرين العرب لتقديم هذا العلم والتعريف به تمهيداً للمشاركة في تأصيله علمياً عبر الدراسات والبحوث الأنتربولوجية الممكنة في دائرة حياتنا المدرسية المثقلة بهموم العصر ومشكلاته. في هذه الدراسة حاولنا أن نقدم إجابات عن الأسئلة التي طرحناها حول ماهية الأنتروبولوجيا، وتعريفاتها، ومراحل نشوئها وتكونها، وانتشارها في أصقاع العالم. ومما لا شك فيه أنّ هذا الموضوع يحتاج إلى دراسات وأبحاث كثيرة، وحسبنا أننا قدمنا صورة مصغرة ومختصرة لهذا الفرع العلمي، ونأمل لهذا الجهد المتواضع أن يقرع الأجراس منبها إلى أهمية تعريب هذا العلم على أمل المشاركة في معطياته وأبحاثه ونهضته في المستقبل القريب".

في الفصل التاسع يتناول الكاتب الأصول الاقتصادية للتربية ، ويستهله بالقول المأثور لمهاتير محمد الذي يقول : « عندما أصلي أيمم وجهي صوب مكة، ولكنني عندما أريد بناء بلادي أيمم وجهي شطر اليابان». ويؤكد الكاتب في هذا الفصل على العلاقة الجوهرية المتنامية بين التربية والاقتصاد التي تأخذ صورة معقدة من التفاعلات يتشابك فيها المعرفي بالاقتصادي والسياسي بالتربوي دون انقطاع. ومما لاشك فيه أن هذه العلاقة بين التعليم وسوق العمل قديمة قدم التاريخ، ولكن التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي شهدتها المجتمعات الإنسانية دفعت

بهذه المسألة إلى مرتبة الصدارة، وذلك عندما بدأت المؤسسات التعليمية والتربوية تتحول إلى مؤسسات إنتاجية بالمعنى الدقيق للكلمة، وعندما صارت معنية بإنتاج القوى الاجتماعية المؤهلة علمياً وفنياً لممارسة مختلف الوظائف والمهن في الحياة الاجتماعية.

لقد استكشفت اقتصاديات التربية المعالم المجهولة للعلاقة بين التربية والاقتصاد، وبين رأس المال البشري والتنمية الإنسانية، و أضاءت كثيراً من الغموض الذي يحيط بطبيعة العلاقة الجدلية المعقدة بين المادي والمعنوي في العملية التنموية بصورة عامة. ومهما يكن الأمر فإنّ الدراسات الجارية في هذا الميدان رسخت رؤى وتصورات علمية شاملة حول طبيعة العلاقة بين الاقتصاد والتربية، وأكدت أهمية الوظيفة الاقتصادية للتربية.

وقد مكنت نتائج الدراسات الجارية في مجال اقتصاديات التربية الحكومات والدول والأفراد من توجيه سياساتها التربوية والاقتصادية في المسارات المأمولة، واستفادت هذه الحكومات بدرجة كبيرة من معطيات البحث العلمي في ميدان التفاعل المعقد بين التعليم والاقتصاد وبين رأس المال البشري والتنمية. وشكّلت نتائج هذه الدراسات منطلقاً للإستراتيجيات والسياسات التربوية في مختلف أنحاء العالم لمواجهة كثير من المعضلات السياسية والاقتصادية. ومن هذا المنطلق دأبت كثير من الدول على تطوير التعليم والتأهيل لمواجهة تحديات التخلف وتحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي.

فاقتصاديات التربية كما يرى الكاتب تكتسب اليوم أهمية استراتيجية سياسية واقتصادية واجتماعية، وتشكّل مدخلاً رئيسياً من مداخل التخطيط الاجتماعي والتربوي للتنمية والتّحديث والتطوير في المجتمع. لقد أوضح الباحث في هذا الفصل مختلف المداخل الأساسية لاقتصاديات التربية في مسارات التوظيف والتمويل والاستثمار والعوائد. وقدم تصوراً شاملاً لمختلف المفاهيم والمقولات والدراسات الجارية في هذا الميدان. وقد راعينا في تناولنا لهذه المسألة أهمية التأثير الذي يحققه التعليم في نمو المجتمع وتطوره الاقتصادي على نحو شامل.

وقد اعتمد الباحث منهجا واضحا في تناوله لقضايا رأس المال البشري، حيث تناول قضايا التوظيف والاستثمار الاقتصادي في رأس المال البشري عبر العملية التربوية في مستوى الأفراد وفي مستوى المجتمع، كما تناول بالدراسة والتحليل تأثير رأس المال المتشكّل في دخول الأفراد وفي النمو الاقتصادي للمجتمع. وقد جرى هذا التناول وفقاً للمنهج المجهري "المايكرو اقتصادي "من جهة والمنهج الشمولي "الميكرو الاقتصادي" من جهة أخرى. وقمنا بعرض عدد كبير وواف من الدراسات الاقتصادية التربوية التي تناولت مختلف المسائل التي تتعلق بالتربية والاقتصاد ورأس المال البشري.

خلاصة:

تتجلى أزمة الفكر التربوي العربي في أزمة الخطاب التربوي السائد الذي يشكّل صورة للأزمة الفكرية والأكاديمية التي تعانيها أقسام الأصول التربوية، وهي المعنية أصلاً بإنتاج هذا الخطاب في حلته النقدية. فالخطاب التربوي السائد في الوطن العربي يأخذ طابع الخطاب التمجيدي السائد الذي يعلي من شأن الأوضاع التربوية القائمة، ويثني على كل ما فيه من مزايا وعطايا وسمات، وهذا الخطاب هو خطاب مؤسساتي تنتجه المؤسسات التربوية للدولة، ويقوم على تمجيد الدور الذي تؤديه التربية في خدمة المجتمع والأنظمة السياسية القائمة. ويتجلى هذا الخطاب بقوة في الكتابات العربية التربوية؛ إذ يقوم كثير من التربويين العرب بتقديم أنظمتهم التربوية على أنها الأفضل عالمياً والأجود عربياً. ويشكّل هذا الاتجاه أحد أخطر عوامل الأزمة الحضارية والتربوية في الوطن العربي وأشدها فتكاً وتدميراً.

لقد وضع هذا الكتاب (أصول التربية: إضاءات نقدية) ليتجاوز حدود الأزمة التربوية المعاصرة في نسق من التصورات النقدية، وليكون مرجعاً علمياً حديثاً للطلاب والباحثين والمربين. والكتاب باختصار يتضمن تسعة فصول ومقدمة وخاتمة تغطي مختلف جوانب علم أصول التربية في مجال التربية وعلومها، وقد روعي في تأليفه الأصالة المنهجية والدقة العلمية والموضوعية.

يتناول الفصل الأول مفهوم التربية وأبعاده وتجلياته، ويعالج الفصل الثاني الأصول الثقافية للتربية، ويدور الفصل الثالث حول الأصول السيكولوجية للتربية، أما الفصل الرابع فيستعرض الأصول الاجتماعية للتربية، وتشكّل الأصول الفلسفية للتربية موضوع الفصل الخامس، فيما يتناول الفصل السادس الأهداف التربوية والسياسات التربوية المرتبطة بها، و خصص الفصل السابع لمقاربة الأصول الأخلاقية للتربية، ونجد في الفصل الثامن مقاربة لمسألة الأصول الأنتروبولوجية في التربية، ثم يأتي الفصل التاسع أخيراً ليقدم تصورا واضحاً عن الأصول الاقتصادية للتربية.

والكتاب يشكّل مصدراً جديداً من مصادر المعرفة التربوية، ونأمل له أن يثمر في مجاله، وأن يجد المربون والطلاب فيه ما يمكّنهم من فهم أبعاد هذا العلم ومتطلباته، ومن إدراك أشمل لمصادر العملية التربوية ومضامينها وحدودها، وأن يشكّل أحد منطلقات وعيهم التربوي الشامل والمعمق بأبعاد العملية التربوية.

ويجب علينا القول في هذا السياق بأن خصوصية هذا الكتاب تأتي في تناوله المعمق لمستجدات علم أصول التربية، ومراعاته للمنهج العلمي في تناول مختلف القضايا التي يتناولها. ومهما يكن فإننا نعتقد أن الكتاب يشكّل مسنداً مرجعيا يثري أفهام المعلمين والمربين، ويمكّنهم من إدراك أعمق لمختلف قضايا التربية وإشكالياتها ومصادرها وأصولها.

وأخيراً نقول: إن هذا الكتاب المرجعي يمكنه أن يشكّل مصدراً جديداً من مصادر المعرفة التربوية، ونأمل له أن يثمر في مجاله، وأن يجد المربون والطلاب فيه ما يمكّنهم من فهم أبعاد هذا العلم ومتطلباته، ومن إدراك أشمل لمصادر العملية التربوية ومضامينها وحدودها، آملين أن يشكّل أحد منطلقات وعيهم التربوي الشامل والمعمق بأبعاد العملية التربوية. وفي نهاية المطاف يجب توجيه كلمة شكر وتقدير إلى لجنة التأليف والتعريب والنشر بجامعة الكويت على الجهود الكبيرة التي بذلتها في إصدار هذا الكتاب وتبنيه كتابا مرجعيا في جامعة الكويت .