



مجلة فكرية تربوية فصلية محكمة

## مقاربات نقدية في التربية والمجتمع

تصدر عن مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية

العدد الثالث

ديسمبر / يناير / فبراير

شتاء ( 2015 )

التربية الأخلاقية في زمن اغترابي  
أ.د. علي أسعد وطفة

ازدهار الروح الرأسمالية في منظور ماكس فيبر  
ت - أ.د. / مختار مروفل

سُلطة التراث.. ومأزق الحداثة : مقارنة تحليلية نقدية  
د. / علي الصالح مولى

دور التربية في تنمية الحكمة في المنهج المدرسي  
أ.د. / رياض نايل العاسمي

التصرف الأيديولوجي في الترجمة: مصطلحاً ومفهوماً  
أ.د. / محمد فرغل

الأبعاد الاجتماعية والرمزية للممارسات الجسدية  
تحليل سوسولوجي لظاهرة ختان الإناث  
د. / حسني إبراهيم عبد العظيم

الثقافة بين التأصيل الأنثروبولوجي والتعاطي السوسولوجي لبناء المفهوم  
أ. / طيب العيادي

نقد وتنوير - العدد الثالث - شتاء (ديسمبر/يناير/فبراير) 2015



تصدر عن مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية

جميع الدراسات والمقالات والمواد المنشورة

في المجلة والموقع تعبر عن رأي كاتبها

ولا تعبر بالضرورة عن رأي المركز أو المجلة

مراسلات

التواصل الإلكتروني

رئيس التحرير أ. د. علي أسعد وطفة

[watfaali@hotmail.com](mailto:watfaali@hotmail.com)

أمين التحرير – د. عمر نقيب

[onakib@yahoo.com](mailto:onakib@yahoo.com)

(موقع المجلة على الشبكة)

[www.tanwair.net](http://www.tanwair.net)

[www.edusocio.net](http://www.edusocio.net)

رئيس هيئة التحرير

أ.د. علي أسعد وطفة

نائب رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد القادر تومي

مدير التحرير

د. عمر نقيب

سكرتير التحرير

د. عبد الله بدران

## هيئة التحرير

د. أحمد نصحي الباز الجامعة الخليجية (البحرين)	د. أحمد عبد الفتاح الزكي جامعة الملك فيصل (السعودية)
أ.د. جمال العاسمي جامعة السوربون (فرنسا)	د. أمثال هادي هايف الحويلة جامعة الكويت
د. حسن طنطاوي جامعة القاهرة	أ.د. جيلالي بو حمامة جامعة الكويت
أ.د. ريمون فضل الله المعلولي جامعة دمشق	د. حسني إبراهيم عبد العظيم جامعة بني سويف (مصر)
د. سيف بن ناصر بن علي المعماري جامعة الملك فيصل (السعودية)	د. سعد رغيان سعود الشريع جامعة الكويت
أ. عايش صباح جامعة سيدي بلعباس (الجزائر)	د. شاهر الشاهر جامعة دمشق
أ.د. عبد الفتاح ماضي جامعة الإسكندرية	أ.د. عبد الرحيم العطري جامعة سايس فاس (المغرب)
د. غنام محمد خضر جامعة تكريت (العراق)	د. عمر نقيب المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة (الجزائر)
د. ليليا بن صويلح جامعة قطر	أ. لولوة راشد محمد خاطر الزكي معهد الدوحة للدراسات العليا (قطر)
د. مختار مروفل جامعة معسكر (الجزائر)	أ.د. مجدي محمد يونس جامعة المنوفية (مصر)

## الهيئة الاستشارية

الكويت	كلية التربية الأساسية	أ.د. بدر ملك
بولندا	جامعة بيدغوش	أ.د. بسام العويل
مصر	جامعة المنوفية	أ.د. جمال الدهشان
مصر	جامعة القاهرة	أ.د. سهير محمد حوالة
الإمارات العربية	جامعة جميرا (دبي)	د. صالح هويدي
لبنان	الجامعة اللبنانية	أ.د. عبد الغني عماد
السعودية	جامعة القصيم	أ.د. عبد الله البريدي
دمشق	جامعة دمشق	أ.د. عبد الله المجيدل
العراق	جامعة بغداد	أ.د. عدنان ياسين مصطفى
الكويت	جامعة الكويت	أ.د. عيسى الأنصاري
العراق	جامعة بغداد	أ.د. لاهاي عبد الحسين
مصر	جامعة عين شمس	أ.د. محسن خضر
ليبيا	جامعة بني غازي	أ.د. محمد الطبولي
الإمارات	جامعة أبو ظبي	د. محمد حبش
سوريا	جامعة دمشق	أ.د. نزار عيون السود
المغرب	جامعة فاس	أ.د. هشام خباش
تونس	المنظمة العربية	أ.د. يعقوب أحمد الشراح
الكويت	جامعة الكويت	أ.د. يعقوب يوسف الكندري

## المحتويات

### الافتتاحية

9	د. / عمر نقيب	ثقافة الإتقان .. أو الطريق إلى الإبداع
---	---------------	---

### بحوث ودراسات

15	أ.د. / رياض نايل العاسمي	دور التربية في تنمية الحكمة في المنهج المدرسي
53	د. / حسني إبراهيم عبد العظيم	الأبعاد الاجتماعية والرمزية للممارسات الجسدية: تحليل سوسيولوجي لظاهرة ختان الإناث
113	أ. / طيب العيادي	الثقافة بين التأصيل الأنثروبولوجي والتعاطي السوسيولوجي لبناء المفهوم
143	أ.د. / محمد فرغل	التصرف الأيديولوجي في الترجمة: مصطلحاً ومفهوماً

### مقالات

171	د. / علي الصالح مولى	سُلطة التراث.. ومأزق الحداثة (مقاربة تحليلية نقدية)
199	أ. / محمد الإدريسي	أزمة العلوم الاجتماعية في العالم العربي: مقاربة نقدية

## مقالات

215	أ.د./ موسى فتاحين	نحو آليات إبيستيمولوجية منطقية لتعزيز المناهج التعليمية في العصر الرقمي
227	د./ حنان كمال أبو سكين	رؤية مقارنة في مشروع الإصلاح والتنوير لدى الكواكبي والإمام محمد عبده
253	د. علي أسعد وطفة	التربية الأخلاقية في زمن اغترابي

## مقالات مترجمة

283	ت - أ.د./ مختار مروفل	ازدهار الروح الرأسمالية في منظور ماكس فيبر
-----	-----------------------	--

## مناهج بحث

299	أ./ عايش صباح	الخطوات المنهجية لتصميم الاستبيان
-----	---------------	-----------------------------------

## قراءة في الكتب

333	أ.د. علي أسعد وطفة	قراءة في كتاب التربية والحرية تأليف : محمد بو بكري
-----	--------------------	---

## تقارير مؤتمرات علمية

345	أ.د. جمال علي الهشان	مؤتمر كلية التربية بجامعة المنوفية : التربية العربية في العصر الرقمي- الفرص والتحديات
-----	----------------------	---





## ثقافة الإتقان ... أو الطريق إلى الإبداع

بقلم: الدكتور عمر نقيب

أستاذ في المدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة الجزائر  
رئيس دائرة الدراسات التربوية والنفسية،  
في مركز الأصالة للدراسات والتدريب والنشر

[onakib@yahoo.com](mailto:onakib@yahoo.com)



## { الافتتاحية }

### ثقافة الإتقان... أو الطريق إلى الإبداع

بقلم: الدكتور عمر نقيب

قرأت في إحدى الجرائد العربية مقالا استوقفتني فيه عبارة جاءت على شكل سؤال من متعلم أعقبه جواب من معلمه وهو: "ألا ترى أنّ الناس في بلادي أذكاء لكنهم يفتقرون إلى ثقافة الإتقان؟ أجاب المعلم قائلاً: "لأنّ الذكاء هبة قد نولد بها، أما نزعة الإتقان فهي ثقافة نكتسبها"<sup>1</sup>.

في البدء أحب أن أوضح أنّ الثقافة منظومة من الأفكار والقيم والأشياء توجّه الإنسان على مستوى التفكير والنظر، والعمل والسلوك، وتضبط طرق أدائه لما يقوم به من واجبات، ولما يؤديه من مهام ولما ينجزه من مشاريع. وبهذا الاعتبار،

1- ما وراء الحكايات "داء" الإتقان الذي نادراً ما يصيبنا ، سليمان عبد المنعم ، أكاديمي مصري ، الأمين العام لمؤسسة الفكر العربي ، جريدة الحياة ، العدد: 16869 بتاريخ ، 11 / 06 / 2009.

تصبح الثقافة بمثابة المناخ النفسي والاجتماعي (Psycho-SocialClimate) الذي تنمو فيه شخصية الفرد من خلال تمثله لمعاني هذه الثقافة بشكل مقصود حيناً، وغير مقصود حيناً آخر، عبر التواصل اليومي مع مختلف مؤسسات المجتمع الثقافية والتربوية منها بشكل خاص.

كما أنّ الثقافة رؤية متميّزة للحياة، من حيث أنّ الحياة مشروع ورسالة. وإنّ الرؤية التي يتبنّاها الإنسان عن معنى الحياة، وعن الهدف من الحياة، وعن رسالته فيها، وعن سرّ وجوده في التاريخ، هي التي تطبع مختلف نواحي حياته وألوان نشاطه الفردي والجماعي بطابع خاص يعكس صدق معاني هذه الرؤية ومقتضياتها العملية.

وإذا كان التحضّر هو فنّ الحياة مع الغير في جماعة لأداء رسالة مشتركة في التاريخ، فإنّه لن يكون الإنسان متحضّراً إلا إذا تعلّم فن ممارسة الحياة بشكل جميل مُتقن ينبئ بصحة الفهم ومنطقية النظر وجمال الذوق وسلامة التصرف. وإنّ نقطة الانطلاق في بناء المجتمع المتحضّر أن يتعلّم الإنسان كيف يمارس الحياة وهو يتمثّل هذه المعاني وتلك الأبعاد.

وإذا كانت البيئة المتخلّفة هي التي صنعت الإنسان المتخلّف، فإنّ البيئة المتحضّرة هي التي تصنع الإنسان المتحضّر عبر المؤسسات التربوية للمجتمع التي تدرك أهمية هذه المسألة في مشروع بناء الإنسان. ومن ضمن هذه المؤسسات، الجامعات ومخابر البحث وإنتاج المعرفة التي ينبغي أن تكون بمثابة بيئة متحضّرة تتوفر فيها شروط ثقافة التحضّر، ومن ثمة المناخ الذي تنمو فيه شخصية الإنسان وهو يستنشق من خلال ذلك معاني الحياة المتحضّرة؛ بل وفن ممارسة

الحياة بالشكل الذي يجعله كائنا متحضراً متميزاً عن غيره من الناس، فضلاً عن سائر المخلوقات.

إنّ نموذج الإنسان المتحضّر يستلزم نوعية تربوية عالية شعارها "التفوق العلمي والترقي الأخلاقي". ولذلك، فإذا كنّا نتبني في هذه المجلة الرائدة فكرة "الإنسان المتحضّر" فإنّ الأصل الذي ينبغي أن نذكره وننطلق منه في تحقيق هذا الهدف هو السعي من أجل أن نرسخ في ما نتجّه من أعمال علمية مختلفة، ثقافة الامتياز والتميز في كل ما نقوم به من أعمال، وما نوّديّه من واجبات، وما نحققه من إنجازات؛ بل وما نتعامل به من أخلاق.

ولعلّ من أهم ما يساعد على تحقيق كلّ ذلك إشاعة ثقافة الإتقان في إنجاز الأعمال. فالإتقان سمة أساسية في الشخصية الإيجابية، ومظهر من مظاهر التعبير عن قوتها. وقد تفوّقت كثير من الأمم على غيرها بسبب تشبّثها بهذا الخلق حتى جعلته شعاراً في كل نواحي نشاطها اليومي.

فإتقان العمل خلقٌ يمكن اكتسابه كما يمكن التعوّد عليه. وإذا كان الإحسانُ ذا أبعادٍ نفسيةٍ فإنّ الإتقانَ يتعلق بالأداء أي، بالمهارات التي تحدّد لنا الكيفية التي ينبغي أن ننجز بها أعمالنا على الوجه المطلوب لتحقيق الغرض منها. فإذا كان هناك من يرى أنّ النقد أساس الإبداع، فإننا نرى من جهة أخرى أنّ الإتقان أسّ آخر من أسس الإبداع وطريق رئيس إلى التفوّق؛ فقد بلغ اهتمام الأمم المتقدمة بثقافة الإتقان حتى عدّها بعضهم مسألة "حياة أو موت" نظراً للآثار التي تترتب عن غيابها. غير أنّه إذا ما أمعنا النظر والتأمّل في تربية التخلف والتبعية بشيء من

الموضوعية والعمق وجدناها قد اتخذت بعداً نفسياً وتربوياً يشكّل أخطر حالات التبعية الحضارية؛ حيث يعمل هذا النوع من التربية على تكوين نفسية الإنسان المتخلف العاجز عن الفعل المنهجي المثمر. ذلك لأنّ عقدة التبعية سرعان ما تتحوّل إلى ذهنية تغمر تفكير الإنسان وسلوكاته، وتنعكس، من ثم، على كل ميادين الحياة، وتنشأ فيها ظواهر عديدة كالشكلية والتقليد واللامبالاة والتبذير وعدم الاكتراث بأداء الأعمال وفق قوانينها المنظمة لها. فكثيراً ما تظهر الأبعاد النفسية للتبعية في شكل ضياع للوعي الحضاري وضمور للجهد الجماعي المفضي إلى فقدان المجتمع لمبررات وجوده التاريخي إلى درجة استحالتة إلى عالة على الأمم في أبسط متطلّبات حياته اليومية.

وفي هذا السياق، نرى أنّ التميز في البحث العلمي مؤشر أساس لتقدم الدول ورقمها بل وتفوّقها. ذلك لأنّ البحث العلمي لم يعد عند هؤلاء القوم سلماً للارتقاء أو ترفاً أكاديمياً تقوم به مؤسسات التعليم والتربية؛ بل أصبح شرطاً لا مفر منه لتحقيق الريادة الحضارية والمحافظة عليها.

من هنا، فإنّ أي عمل يقوم به الإنسان، والباحث بشكل خاص، لا يكفي ليكون عملاً متميّزاً أن يتوقّف عند حدود مجرد الإنجاز؛ بل لابد أن يتجاوز ذلك ليصبح فعلاً جميلاً متقناً ذا معنى وذا مغزى لضمان معيار السمو المميّز للفعل البشري. كل ذلك لنسْمُو بالعمل العلمي الذي نطمح إليه من خلال مجلّتنا "نقد وتنوير" من مجرد الفعل إلى مرتبة الفعل الجميل المتقن الذي يؤهّل إنجازاتنا لترتقي إلى مستوى المنافسة على المستوى العالمي. ولا شك في أن الفرق واضح بين باحثين أحدهما أنجز بحثاً والثاني أتقن الإنجاز بالمعاني التي ذكرنا. فالمرابي، ليكونَ مربياً

ناجحا لا يكفي أن يكون عنده ما يعطيه؛ بل ينبغي أن يكون حسنَ العطاء؛ كما أنّ الباحث أيضا وليكون باحثا لا يكفي أن ينجز عمله بل عليه أن يتجاوز ذلك إلى مستوى الفعل العلمي المتقن وفق المعايير التي تجعله عملا علميا في مستوى منافسة ما يُقدّم في الدوائر العلمية العالمية المتميزة ليصل بذلك إلى مستوى الإضافة العلمية النوعية والتميّز المعرفي الخلاق.

وإنه ليحدونا الأمل في أن تكون مجلتنا نقد وتنوير، في عددها الثالث، قد حققت ما نصبو إليه من إنجاز مفعم بالطاقة الإبداعية التي تتجلى في نوعية المقالات النقدية والأبحاث العلمية المتميزة بجديتها وأصالتها؛ وإننا في هذا المقام نشكر كتاب هذا العدد الذين أثروا المجلة بكتاباتهم الإبداعية إسهاماً في تطوير الثقافة النقدية في عالمنا العربي على امتداد الثقافة والتراب والإنسان، إذ لا يمكن أن نرتقي بجودة البحث العلمي دون أن نرتقي بمعايير الجودة التي ينبغي أن تستهدف رفع مستوى المهارات البحثية لدى المساهمين في إصدار هذه المجلة، بما يجعل إصداراتنا المتلاحقة ذات بعد عالمي شكلا ومضمونا.

# دور التربية في تنمية الحكمة في المنهج المدرسي

أ.د/ رياض نايل العاسمي

أستاذ العلاج النفسي في قسم الإرشاد النفسي  
في كلية التربية بجامعة دمشق  
Reyadalaasemy@gmail.com





## دور التربية في تنمية الحكمة في المنهج المدرسي

بقلم: أ.د/ رياض نايل العاسمي

ملخص البحث بالإنكليزية:

### Role of Education

#### In the development of wisdom in the school curriculum

This article focuses on the provision of a comprehensive vision for integrated education, and the possibility of using the wisdom concept explicit part of the curriculum in schools, and the benefits desired from it, and the problems that stand in the way of achieving such a goal, and hopes this trend in education for the recruitment of the educational process products in schools wisely, be off in the end the good and welfare of the individual and society.

الكلمات المفتاحية: الحكمة، التربية الحديثة، نماذج الحكمة، تدريس الحكمة في المدارس.

## ملخص البحث بالعربية:

كثيراً ما نقرأ في كتب التربية أن أهداف التربية تتجلى في بناء الإنسان المتكامل جسدياً وعقلياً وانفعالياً ووجدانياً. فهل تم ترجمة هذه الأهداف صراحة على نحو فعال في المنهج الدراسي؟ وهل التربية الحديثة فشلت في جعل التعليم قيمة وفضيلة بدلاً من كونها سلعة رائجة تركز على المعارف دون استثمارها بطريقة منتجة تعتمد على الحكمة، وتنبني قيم المتعلم الإيجابية؟ فقد نسمع من هنا وهناك العديد من المؤتمرات التي تركز على التعليم القائم على الأهداف، والتعليم القائم على المهارات أو التعلم القائم على المعايير...الخ، وكل هذه المؤتمرات حسب رأينا تركز على كيفية توصيل المعلومة للطالب والتمكن في وقت الامتحان فقط، دون الاهتمام بخصائص المتعلم وقيمه، واستثمارها في فهم الحياة والتعامل معها بحكمة. وبناء على ذلك، هل يمكن تضمين مناهج التعليم الحديث بعض الفضائل والقيم النبيلة، كالأمل والتفاؤل والسعادة والسلوك الإيثاري والعفو والحكمة؟ وهل يمكن للتربية الحديثة الانتقال من الحكمة الضمنية إلى الحكمة الصريحة فكراً وتطبيقاً؟ هذه الأسئلة هي غيض من فيض لكثير من التساؤلات التي يمكن أن تثار عند الحديث عن المناهج التربوية التي تدرس للطلبة في المدارس على اختلاف مراحلهم التعليمية والتي قد تسبب إشكالية كبيرة على المستوى النظري والتطبيقي.

لذلك، يركز هذا المقال على تقديم رؤية شمولية للتربية المتكاملة، وإمكانية استخدام الحكمة بمفهومها الصريح ضمن مناهج التعليم في المدارس، والفوائد المرجوة من ذلك، والإشكاليات التي تقف حجر عثرة في طريق تحقيق مثل هذا الهدف، والآمال المعقودة على هذا التوجه في التعليم لتوظيف منتجات العملية التعليمية في المدارس بطريقة حكيمة، تكون ثمارها في نهاية المطاف الخير والرفاه للفرد والمجتمع.

## مقدمة:

اهتمت العديد من مجتمعات العالم المتقدم بتطور المهارات المعرفية في المدارس، بحيث أصبحت هذه المهارات أكثر انتشاراً في مناهج التعليم، وهي مهارات يمكن قياسها عن طريق الأسس النفسية للذكاء. لكن واقع الأمر يقول إن هذه المعادلة خاطئة جملة وتفصيلاً من خلال اعتمادها على المعرفة فقط، دون الاهتمام بالجوانب الأخرى للمتعلم من جهة، وبإجراءات استثمارها في الحياة العملية من جهة أخرى. وفي هذا الصدد فقد أشار فليين (Flynn, 1999) إلى أنه في الولايات المتحدة الأمريكية والعديد من دول العالم المتقدم سجلت معدلات الذكاء ارتفاعاً ملحوظاً بمقدار تسع نقاط في كل ثلاثين سنة، وهذه الزيادة مستمرة منذ عدة أجيال على الأقل. كما أن النظر في حجم الصراعات المهولة في العالم بين الأفراد وبين الدول بعضها مع بعضها الآخر يمكن أن تحل من خلال المعرفة فقط، وأنه ليس هناك سبباً للاعتقاد أن زيادة نسبة الذكاء قد تحسن علاقات الأفراد أو العلاقات بين الدول؛ فمهارات التحليل والتركيب تشكل أهمية مركزية بالنسبة إلى حاصل الذكاء، وله أهمية بالتأكيد للمدرسة والنجاح في الحياة، ورغم أهميته فإنه شرط لازم لكنه غير كافٍ للعملية التعليمية بمنظورها الشمولي، لأن هناك من العوامل غير المعرفية ما هو

المعرفة ليست فقط ما  
تعرفه، ولكن كيف يمكنك  
استخدامها

أكثر أهمية في هذا الجانب، ومنها الحكمة، أي الحكمة الصريحة **Explicit Wisdom** وليست الحكمة الضمنية **implicit Wisdom** التي تملك من القوة ما تساعد الأفراد والمتعلمين على تحديد الأهداف الواضحة لاتخاذ قرارات صائبة في مجال توظيف المعارف في الواقع

الاجتماعي على أساس من المعرفة والخبرة والفهم وما إلى ذلك، على اعتبار أن الحكمة هي عملية دينامية تتجلى في الجوانب المعرفية والوجدانية والانعكاسية والتي تسعى لتطوير المصادر التحفيزية للفرد على نحو تفاعلي من خلال انعكاس الخبرة المتجددة على أرض الواقع، فليست أي الخبرة يمكن أن تؤدي إلى الحكمة، لكن استخدام الخبرة بطريقة تعكس المعرفة بإنتاج مفيد للفرد والمجتمع، تعكس الكثير من الرضا والسعادة في حياة تستحق أن تعاش.

فقد تم العثور على بناء منهجي للحكمة يساعد في التنمية البشرية المثلث كما أشارت إليه العديد من الأبحاث النفسية والتربوية في العقد الماضي. فالنظام التعليمي بالغ كثيراً في الحديث عن الذكاء والتفكير المنطقي، ولحسن الحظ بدأ التركيز على الذكاء الانفعالي (العاطفي) Emotional Intelligence. رغم الأهمية المعرفية لهذه المفاهيم في العملية التربوية إلا أن الحكمة لا تقل أهمية عنها في عملية التعليم في المدارس، بحيث يمكن للطلبة أن يتعلموا الحكمة من خلال برامج ضمن سياق المنهج التعليمي، والذي يعتقد أن لها تأثيراً جدياً على النمو العقلي والنفسي للطلبة علاوة على زيادة رفاهيتهم وتنمية مجتمعهم على نحو إيجابي (Kanwar, 2014).

ويبدو من هذا، أن قوة الحكمة هي أكثر أهمية من المعرفة في حد ذاتها في المدرسة؛ وذلك للعديد من الأسباب التي تجعلها موضع اهتمام في المناهج المدرسية. وجزء من العملية التعليمية. فقد ذكر ستيرنبرغ (Sternberg, 2001) بعضاً من هذه الأسباب، والتي نجملها في الآتي:

**أولاً-** إن الهدف من التعليم ليس فقط نقل المعرفة، ولكن مساعدة الطلاب أيضاً على الاستخدام الحكيم للمعارف.

**ثانياً-** يتضمن الفكر التعليمي أحياناً في المناهج الدراسية الحكمة الضمنية وليس الحكمة الصريحة، حيث يتعلم الطالب على سبيل المثال من دروس التاريخ حوادث الماضي حتى لا يقع في الأخطاء مستقبلاً.

**ثالثاً-** إذا لم يدرك المعلمون في المدرسة أهمية تعليم الحكمة لطلابهم، فإن المؤسسة التعليمية ربما تستحق نصيباً من اللوم، إذا كان لديها ضمير حي لإعداد هؤلاء المعلمين لاتخاذ مثل هذه القرارات الخاطئة.

إن العقل البشري اليوم مطالب بممارسة صلاحيات مختلفة تماماً في السعي لتحقيق مبدأ التكامل بين التربية الحديثة للوصول على فهم أفضل الواقع، وذلك من خلال استثمار نقاط القوة الإيجابية لدى المتعلمين والتي من ضمنها وأرقاها الحكمة، باعتبارها حجر الأساس الذي توظف منتجات التعلم خدمة للعملية التعليمية في جانبها التطبيقي. فمهمة المعلم لا تنتهي عند تعليم الطلاب المعارف والمهارات، وإنما عليه أن يوظف هذه المعرفة بحكمة كي يستفيد منها الطالب للتمييز بين الخير والشر، والذي يقوده بالتالي إلى اتخاذ قرارات صائبة في حياته، وذلك من مبدأ مفاده أن البشر بمقدورهم الوصول إلى مصادر الحكمة والحقيقة. ويقول وايتهد

(Whitehead,2004) في هذا السياق: إن الحكمة هي الطريقة التي تعالج من خلالها المعرفة، كالألة التي تفصل العسل الصافي عن شوائبه. بالرغم من أن المعرفة قد تكون في كثير من الأحيان مفيدة لإنتاج الحكمة لكن كما يقول المثل: "لا يمكنك أن تكون حكيماً دون أساس معرفي؛ لكنك قد تحصل على المعرفة ولكن تبقى في كثير من الأحيان عارية من الحكمة".

إن أهمية المعرفة تكمن في استخدامها والتمكن منها بعمل منتج، والهدف من التعليم كله "هو إنتاج "الحكمة النشطة". علاوة على ذلك، فإن فكرة التعليم المتكامل ليست حول كيفية جعل شخص ذكياً أو مبدعاً في مجال من مجالات المعرفة فقط، لكن غايته جعل المتعلم جيداً ومتكاملاً وحكيماً في استثمار هذه المعرفة لخير ولخير المجتمع. إن التعليم ليس إعطاء معرفة الناس فقط، ولكن لمساعدتهم أيضاً على ترجمة هذه المعرفة إلى الحكمة الحقيقية. وفي ضوء التعليم التكاملية الذي لا يقيم حواجز بين معارف المدرسة ومعارف المجتمع والحياة البشرية والمعرفة والخير. ويرى "فان" (Fan,2004) هناك سبب آخر مهم لماذا نحن بحاجة إلى إصلاح التعليم التقليدي والاتجاه إلى التعليم التكاملية على اعتبار أن الأنظمة التعليمية الحديثة - بما في ذلك كل الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة - قد فشلت في نواح كثيرة وسببت الكثير من المشكلات لمجتمعاتها. ويقول إيفانز (Evans,1998) في هذا الصدد: نعتقد أن العلم والتكنولوجيا يمكن أن تحل جميع مشكلات العالم عن طريق قوة المعرفة، ويستند النظام التعليمي الحديث على هذا الاعتقاد في كثير من الأحيان، حيث يركز على إعطاء الطلاب المعرفة وإعدادهم للعثور على وظائف، لكن التربية الحديثة تجاهلت تطوير الإبداع البشري والقيم الروحية جنباً إلى جنب مع ترجمة المعرفة إلى الحكمة، وبالتالي فإن الهدف الرئيس من التعليم - فقد قيمته لكونه لا يتعامل مع الشخص ككل، وبذلك أصبح الطلاب مستقبليين سلبيين للمعرفة.

ويؤكد التعليم الحديث -حسب رأي وايتهد - الانفصال والاختلاف أكثر بكثير من التكامل والانسجام، حيث يتم فصل الطلاب إلى أجزاء بدلاً من النظر إليهم كأشخاص متكاملين ومتفردين. فالتخصصات مثل: اللغة والرياضيات والعلوم، تغذي أجزاء لكل طالب، والمدارس تقدم هذه التخصصات المختلفة للجوانب المتباينة للفرد، ولكنها أهملت وضع أجزاء مختلفة للطلاب وجعلته في حالة انفصال بين شخصيته وتخصصه، وقد تتطور الأجزاء الفردية للطلاب بشكل جيد للغاية، ولكن تنميته كشخص متكامل هو أمر مفقود. ويعتقد "وايتهد" أن

هذا التشعب في التخصصات كان مأساة كبرى للإنسانية، وشكّل خطراً على مستقبل المجتمع. إن العالم يواجه خطر الاغتراب والانفصال؛ فالاغتراب يخلق عقبة ضخمة للناس والأمم والثقافات؛ لأن الناس سوف يصبحون عبيداً لتخصصاتهم المعرفية وبالتالي سيتم طمس أجزاء أخرى من شخصياتهم. ونتيجة لذلك، فإنهم بالكاد سوف يفهمون معنى الحياة، كما أنهم لا يفهمون بعضهم بعضاً. لذلك، فهناك فجوة كبيرة بين التعليم والحياة والمعرفة والحكمة، وهذه الفجوة في النظام التعليمي الحديث الذي يمارس في الغرب والشرق على حد سواء هي المسؤولة جزئياً عن إنتاج أشخاص غير متكاملين". كما أن هناك نتيجة سلبية أخرى لفشل النظام التعليمي غير المتكامل تتعلق بعدم وجود الإبداع الأصيل معرفياً وأخلاقياً في عالمنا المعاصر الذي قوض الإبداع المتكامل لتوظيف المعرفة لصالح خير البشرية". لقد كان الطلاب من جميع الأعمار يتحملون مآسي التعلم عن ظهر قلب، كما خنق المعلمين في السعي لتحقيق تراكم الحقائق، وأجبر آباء الأطفال للقضاء على العقل لساعات للوعي للحصول على علامة جيدة في الامتحانات المعرفية. فهدف الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور النهائي من التعليم (الحصول على درجات مرتفعة في الامتحانات قد تؤهلهم إلى الدخول إلى كليات القمة في الجامعة، كالطب والهندسة وغيرها). هذه الأمثلة وغيرها من أسباب فشل النظام التعليمي الحديث لإنتاج المفكر العظيم الذي كان معروفاً جيداً في العالم خلال القرن الماضي، باعتباره نظاماً تعليمياً قائماً على الحفظ واسترجاع ما تعلموه الطلبة وكتابته على ورقة الامتحان قد أسهم على نحو واضح في قتل المواهب والقدرات الإبداعية الخلاقة عند الطلبة، وبالتالي فالنظام التعليمي القائم على المعارف والحقائق على المعارف دون الجوانب الأخرى من سمات الفرد الإيجابية سوف يفشل فشلاً ذريعاً في إنتاج ما يكفي من المفكرين والمبتكرين والعباقرة. لذا يجب أن يبدأ التعليم عن طريق إثارة المبادرة وتوضيح الهدف ووضع المسارات الفكرية في الاتجاه السليم لتحقيق ذلك، وهذه السلسلة من مسارات التفكير وقوة الإرادة، ووضوح الأهداف وترجمتها إلى إجراءات عملية وأخلاقية هي نتاج للحكمة النشطة. فالتعليم الجيد على وجه التحديد يجب أن يأخذ على محمل الجد الادعاء بأنه المعني للمصالح العام، ومعني أيضاً في البحث عن الحقيقة والحكمة التي تكون في نهاية المطاف غايتنا النهائية. فالتعليم الذي لا يضعنا على طريق نهايتنا من خلال حياة الفضيلة وخدمة المصالح العام ليس بتعليم على الإطلاق، لأنه لا يؤدي إلى تحقيق الشخصية البشرية المتكاملة، ويمكن اعتباره سلعة وليس قيمة أو فضيلة.

## الحكمة ومدلولها:

الحكمة Wisdom مفهوم قديم ومعقد، وقد أثار هذا المفهوم اهتمام الجنس البشري منذ فجر التاريخ. فالحكمة سمة عقلية تستحضر وتمزج الصور والمفاهيم النظرية المجردة التي تثار في وقت واحد للوصول إلى نداء خالد وشامل. ويمكن تعريف الحكمة بأنها القدرة على تجسيد التكامل الأمثل للفضيلة والمعرفة والعقل والعمل. وفي العصور القديمة اعتبرت الحكمة هدية من الله إلى الحكماء والعلماء ومعلمي النخبة، وهي بعيدة المنال عن متناول الناس العاديين. وقد اختلف أرسطو مع هذا الرأي وقال: بأن الحكمة ليست حكراً على عدد قليل من الناس، لكنها جزء لا يتجزأ في القرارات والخيارات التي تصنف التجربة اليومية والتي تبدو عادية ودينية؛ إذ أشار إليها "بالحكمة العملية"، بينما استطاع سقراط Socrates تفسير الحكمة عن طريق فهمها وهذا يفترض أن الشخص الحكيم هو الشخص الذي يكون دقيقاً فيما يعرفه أو لا يعرفه من الأشياء. لذلك، ميز بين الحكيم والعارف بالقول: "استمع لكلماتي، فأنت رجل حكيم، واعطني أذنك فإنك

تعرف، الرجل يعرف ما يقوله لي، والحكيم هو الذي يستمع إليّ ما سوف أقوله له". لذلك، فالحكيم من وجهة نظر سقراط: التواضع في مواجهة الواقع، والمعرفة بوجود العديد من المعتقدات حول الحقيقية، والمعرفة الواسعة حول كيفية عيش الواقع. وكان أرسطو أول من قدّم تمييزاً واضحاً بين الحكمة النظرية (الصوفية) والحكمة العملية، باعتبار الحكمة الفضيلة السابقة التي تسعى إلى فهم

لو أن الناس لم يتحدثوا  
إلا فيما يفهمونه فقط لبلغ  
السكوت حدا لا يطاق  
جورج برناردشو

الواقع، والحكمة العملية هي نهاية المطاف لكل حكمة نظرية التي تسعى إلى إصدار أحكام سليمة تؤثر في سياق الحياة. لذلك يرى أن الحكمة النظرية هي استدعاء التناقض بين الفهم مقابل تراكم الحقائق المعرفية، في حين أن الحكمة العملية تسعى إلى حل التناقض بين الحكم السليم والحقيقة. بينما اعتبرها أفلاطون أحد الفضائل الأربعة (الحكمة، العدالة، الشجاعة، الاعتدال). أما الفلاسفة الرومان فقد أشاروا إلى الحكمة بـ بالمعرفة، والفضائل، والمهارة، والعفة، وكان مثال "البومة" الذي لا يزال يحمل الشعار الشعبي للحكمة، لما لها من قدرة على الإبصار في الظلام، واعتقدوا أن الحكمة أنها ولدت من دماغ جوبيتر (المشتري). أما "ديكارت" Decarte في مطلع العصر

الحديث، والذي يعد أبا الفلسفة الحديثة، حيث يرى أن الحكمة تكمن في إجراءين اثنين: الشك والتفكير. والفرد الشكاك يجب أن يعزل نفسه عن العالم الخارجي للتأمل في تلك المسألة التي يشك فيها، وعندما يفكر يجب عليه أن يكون على مسافة واحدة من معرفة الأشياء، وأن يكون الشك من خلال عملية التفكير باعتباره الطريقة الوحيدة لمعرفة اليقين. فقد عرّف الحكمة بأنها: "المعرفة الكاملة بجميع ما يمكن أن يعرف لتدبير الحياة وحفظ الصحة واختراع الصناعات". إذ يقول: "لا نقصد بالحكمة الحصافة فقط في الأعمال، بل أيضاً المعرفة الكاملة لكل الأشياء التي يستطيع الإنسان أن يعرفها سواء على صعيد أدب حياته ومسلكه، أو على صعيد حفظ صحته وابتكار كل الفنون". أما "بيركلي" Berkeley فيشير إلى أن الحكمة هي هبة من الله، لأن الأفكار التي يكونها الفرد، وهي من حيث المبدأ من الله. وقد عرّفها هيجل بقوله: "الحكمة هي أعلى المراتب التي يمكن أن يتوصل إليها، فبعد أن تكتمل المعرفة ويصل التاريخ إلى قمته تحصل الحكمة، وبالتالي فالحكيم أعلى شأنًا من الفيلسوف. والحكمة هي المرحلة التالية والأخيرة بعد الفلسفة، إنها ذروة الذرا وغاية الغايات. والحقيقة، إنه ينبغي أن نميز بين الحكمة بمفهومها النظري وما يمكن أن نسميه: الفلسفة، والحكمة بمفهومها العملي وهي ما يطلق عليها الخبرة. و يعني هذا التمييز ببساطة أن الحكيم إذا ما كانت حكمته نظرية وعملية معاً فهو فيلسوف وحكيم معاً، واتسقت رؤيته النظرية مع سلوكه العملي، ولنا في سقراط الفيلسوف اليوناني مثلاً أعلى في ذلك المقام. أما إذا اقتصر الحكمة على طول العمر وخبرة العمل دون الإدراك النظري واكتمال المعرفة النظرية فلا يمكن أن نقارن هذه الحكمة والخبرة بالفلسفة ونعتبرها أعلى شأنًا منها! فمهما كانت الخبرة العملية المكتسبة ناجحة وناقعة فلا يمكن أن يقارن صاحبها بحكمة الفيلسوف الذي درس وتأمل ووعى بعقله وأدرك طبيعة الأشياء. كما يرى "كانط" في كتابه "نقد العقل العملي" أن الحكمة تتعلق بقدرة العقل على إصدار أحكام تتعلق بالعالم الواقعي، وأن هناك ثلاثة مظاهر رئيسية تميز مسار الحكمة، وهي: سيادة العقل، والقرارات المستندة على المبادئ، والقواعد الكاملة.

وحين ننقل لفحص تعريف الحكمة في التراث الغربي الحديث سنجد تعريفات متعددة، تشكل فيما بينها إطاراً تصوّرياً للمفهوم. فحين نستقريّ التعريف القاموسي للحكمة في قاموس



"أوكسفورد" سنجده يُعرّفها بأنها "القدرة على الحكم الصحيح في الأمور المتعلقة بالحياة، واختيار أنسب الوسائل لبلوغ الغايات المعتبرة لدى الإنسان (Biren & Fisher, 1990). أما قاموس "ويستر" (Webster, 2007, 173-183) فيتفق بأن جوهر الحكمة "إصدار حكم صائب فيما يتصل بشؤون الحياة العملية فضلاً عن السعي إلى إسباغ معنى على الحياة والوجود الإنساني فيها". كما يشير "إدواردز" إلى أن الحكمة هي: الحكم الصائب فيما يتصل بأمور الحياة، والمعرفة الخبيرة بشؤونها، والتأمل في غاياتها، والتعرف عليها، ومراعاة الحدود البشرية، والقدرة على فهم الطبيعة البشرية، وتكون مصحوبة بمدى واسع من المعرفة، ورجاحة العقل، والاستبصار (Hoppe et al, 1998)، ويضيف "كازدين (Kazdin, 2000) "أن الحكمة تعدّ أحد أشكال الأداء الإنساني النموذجي التي تتضمن الاستبصار، والمعرفة بالذات والعالم، وإصدار أحكام صائبة في مسائل الحياة الصعبة. وتقدم صفاء الأعسر "تعريفاً للحكمة قوامه: "اتخاذ القرار الصائب، والالتزام بمسار صائب، وتعبير عن وجودها في كل ما يتخذه الإنسان من قرارات سواء عند التخطيط لحياته أو تنفيذ خطته أو مراجعة أحداث حياته (الأعسر، 2001).

ويقترح "بالتيس وزملاؤه (Baltes et al, 2000) "تعريفاً للحكمة يتضمن عناصر أخرى مهمة حين يشيرون إلى أنها "القدرة على فهم الطبيعة البشرية، والمعرفة الخبيرة بأساليب الحياة العملية، والاستبصار بالوسائل والغايات المؤدية للنجاح فيها ومنها: القدرة على الإنصات، والتقويم، وإسداء النصح، والقدرة المرتفعة على الحكم، والوعي بحدود المعرفة، ومعنى الحياة، وفهم العلاقة بين الجسم والعقل، والكون والله، وتوظيف تلك المعرفة لرفاهية الفرد والآخرين.

ويُعرّف ستيرنبرغ (Sternberg, 2005, 191-262). الحكمة " بأنها التطبيق الضمني والصریح للمعرفة بوساطة القيم نحو تحقيق الصالح العام من خلال التوازن بين (أ) داخل الشخص نفسه، (ب) التعامل مع الآخرين، (ج) واهتمامات شخصية خارجية على أن تكون قصيرة أو لفترات طويلة، لتحقيق التوازن بين: أ- التكيف مع البيئة القائمة، ب- وتشكيل البيئات القائمة، ج- واختيار بيئات جديدة". ويؤكد ستيرنبرغ من هذا التعريف أن الحكمة تخدم اهتمامات الفرد الخاصة جنباً إلى جنب مع اهتمامات الصالح العام وهو ما يجعل اكتساب الحكمة ليس مسألة

شخصية فقط. كما يعتقد أن التعليم يجب أن يساعد الناس على فهم القيم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لتحقيق التوازن بين أنواع مختلفة من الاهتمامات لأجل الصالح العام.

كما أشار بالتس وسميث (Baltes & Smith, 1990) وويلش (Welsch, 2001) إلى أن تعريف الحكمة يتضمن العناصر التالية: المسائل الهامة والصعبة وعدم اليقين عن العالم، كما تمثل مستوا راقيا من المعرفة للحكم وتقديم المشورة. وتشكل معرفة استثنائية عميقة ومتوازنة، وتعاون متكامل بين الشخصية والعقل. كما تستخدم لتحقيق رفاهية الفرد والمجتمع.

وفي ضوء ما سبق ذكره من تعريفات للحكمة، فإن مفهوم الحكمة يتسم بالخصائص الآتية:  
أ. يعكس مستوى متميزا من الكفاءة الإنسانية والامتياز الشخصي.

ب. حالة عقلية، تتضمن التوازن بين الجوانب المعرفية والوجدانية والأخلاقية.

ج. الرغبة في توظيف المعرفة لرفاهية الفرد والآخرين.

د. معرفة ذات نظرة شاملة وعميقة ومتوازنة للأمر سواء تلك التي تتصل بالطبيعة البشرية، أو الأشياء، أو الأحداث.

هـ. تنضح كدالة للعمر وطبيعة خبرات الفرد والرعاية التي يتلقاها من الآخرين.

و. تعكس القدرة على اتخاذ قرارات وإصدار أحكام على المواقف والأشخاص تتسم بالصواب النسبي.

ز. لا تكمن في ما يعرف الفرد فقط ولكن كيفية استخدام معرفته لإدارة شؤون حياته العملية بصورة فعالة.

ح. تنطوي على الالتزام بتوجه أخلاقي يحكم سلوك الفرد في الحياة.

### نماذج الحكمة من المنظور النفسي:

بدأت الدراسة النفسية للحكمة في ازدهار في أواخر القرن العشرين، حيث يعتقد إريكسون Erikson أن الحكمة هي مرحلة متطورة للتنمية البشرية المثلى، بينما تحدث عنها ماسلو Maslow عنها بوصفها فضيلة تتسم بالأصالة وبالصحة النفسية لدى من يتصفون بها. بينما ترتبط الحكمة

عند فرانكل Frankl بإيجاد المعنى في الحياة (Karelitz, et al, 2010). أما سيلغمان وبتيرسون (Seligman & Peterson, 2004) فقد اعتبرها شكلاً من أشكال الفضائل ونقاط القوة الإيجابية التي تمنح الإنسان القدرة على التعامل مع مواقف الحياة الضاغطة بصبر وثبات. من هذا، فقد تحدث علماء النفس عن المضمون الذي يكمن خلف مفهوم الحكمة، حيث أشاروا إلى منهجين أو فرعين رئيسيين، هما: النظريات الضمنية (Implicit Theories) التي تركز على وجهة الناس العاديين للحكمة، والنظريات الصريحة (Explicit Theories) التي تعد نتاجاً لرؤية العلماء حول هذا المفهوم القائم على التصميم والقياس التجريبي للحكمة. كما قدموا مجموعة من النماذج لتنمية الحكمة؛ كنموذج برلين، ونموذج التوازن، ونموذج الحكمة الناشئة. لذلك، سوف نتحدث عن ذلك بشيء من التفصيل لتوضيح الصورة الأساسية للحكمة، ثم التطرق إلى كيفية توظيف الحكمة في المنهج المدرسي.

### أولاً - النظريات الضمنية: Implicit Theories

إن أول مجالات النظرية الضمنية للحكمة ارتباطها بالحدس السليم للناس العاديين حول الحكمة (أي وجهة النظر الشعبية). وتُعرف الحكمة الجماعية Collective Wisdom من طرف الفلاسفة والكتاب والباحثين وغيرهم بعدد من الطرق، حيث يعتقد الكثيرون منهم أن الحكمة الجماعية تمثل مستوى من معرفة الحكمة التي لا يمكن الوصول إليها من خلال فرد واحد، ولكن يمكن الحصول عليها من خلال جماعة تملك الخبرة في الحياة، وهذه النظرية تعد شكلاً من أشكال الحكمة الضمنية التي لا تستند إلى منهجية علمية (Ainsworth, 2010). فحين نسأل الناس كيف يصفون الشخص الحكيم، وبعد ذلك يتم استخدام الأساليب الإحصائية لكشف العناصر المشتركة استناداً على ردود الناس. وأية ذلك ما قام به كلايتون (Clayton, 1976) بدراسة آراء العديد من الناس من مختلف الأعمار لوصف الشخص الحكيم، ونتيجة لذلك السؤال المفتوح جاءت النتائج عن صفات الشخص الحكيم كالآتي: (الخبرة، الحدس، الاستبطان، الفهم، الدماثة، التقمص العاطفي، الذكاء، السكينة، المعرفة، الفكاهاة). وعلى نفس المنوال كشف هوليداي وتشاندلر (Holliday & Chandler, 1986) خمسة عوامل يرى فيها الناس الحكمة لدى الحكيم:

الفهم الاستثنائي، والحكم السليم ومهارات الاتصال، والكفاءة العامة (الفضول، الذكاء، التفكير)، المهارات الشخصية المناسبة، والتوافق الاجتماعي.

وبشكل عام، أظهرت الدراسات الضمنية التي يتم عرضها للحكمة وجود المكونات الآتية:

1. المكون المعرفي: Cognitive component الذي يرتبط بامتلاك واستخدام المعرفة والخبرة.
2. المكون الوجداني: Affective component المتعلق بالمبادئ الأخلاقية.
3. المكون الانعكاسي: Reflective component المرتبط بالتصورات اليبين شخصية.

ونستنتج من ذلك، أن الأوصاف الضمنية للحكمة الشعبية هي نتاج للتاريخ الثقافي والتأثير الاجتماعي. وثمة قول مأثور يدل على ذلك: "إن الذاكرة الثقافية هي أداة رئيسية للحكمة، ويأخذ الأفراد هذه الثقافة المنتجة لتحديد مفهوم الحكمة". وغالباً ما نرى أن الحكمة الضمنية متضمنة في الأنظمة التعليمية على نحو غير مباشر، وذلك للعديد من العوامل التي سيتم الإشارة إليها لاحقاً.

## ثانياً - النظريات الصريحة Explicit Theories:

ركزت النظريات الصريحة للحكمة على المظاهر السلوكية التي تتداخل مع النظريات المعرفية القديمة. فنظرية الشخصية لـ أريكسون (Erikson,1959) ونظرية النمو المعرفي لـ بياجيه (Piaget,1932) تؤكدان على تطبيق المعرفة العملية البراجماتية (Pragmatic) في السعي لتحقيق الأداء البشري الاستثنائي. في كتاب بياجيه عن "مرحلة التطور المعرفي" وصف أنواع مختلفة من التفكير الذي يحدث خلال مرحلة الطفولة والبلوغ، من حيث انتقال الأطفال من المرحلة الحسية إلى المرحلة قبل العملية، إلى مرحلة العمليات الملموسة، وهذه المراحل تبدأ منذ السنين الأولى وحتى السنة الثانية عشرة. ففي مرحلة العمليات الرسمية يطوّر الناس احتمالاتهم لاختبار الفرضيات المناسبة. ويرى ريجل (Riegel,1973) أن عمل بياجيه يعدّ شكلاً من أشكال التفكير الوظيفي الجدلي الذي يسهم في تشكل الحكمة (الحجة المنطقية في السعي وراء معرفة الحقيقة أو الواقع) والمرتبطة بالتفكير التأملي للحكمة، وهذا يؤدي إلى تحقيق التوازن بين المعلومات والحقيقة التي تنمو في السياق التاريخي والثقافي. فالحكمة وفقاً لنظرية ستيرنبرج

Sternberg's Balance Theory تتضمن تشكيل الحكم عندما لا توجد مصالح أو اهتمامات تنافسية ترسم قراراً واضحاً، على سبيل المثال أسلوب الحكمة لحل الصراع.

واستناداً إلى نموذج البناء النفسي للتنمية البشرية الذي يسعى إلى شرح ماهية الحكمة، وكيف تتجلى في حياتنا. هناك نظريات ونماذج صريحة للحكمة، أبرزها: نظرية التوازن لـ ستيرنبرج (Sternberg's Balance Theory)، ونموذج برلين للحكمة (Berlin Wisdom Paradigm) (الحكمة كخبرة)، وتمثل المجموعة الثانية النظريات النفسية صريحة (Baltes & Smith, 1990) والتي تشمل أربعة أبعاد:

1- المعرفة الاستثنائية أو التوقعية Exceptional knowledge حول اكتساب الحكمة:

• يفهم طبيعة الوجود الإنساني.

• يحاول التعلم من الأخطاء حضارته.

2- المعرفة الاستثنائية Exceptional knowledge حول استخدام الحكمة.

• يعرف متى يعطي / حجب المشورة.

• الشخص الذي طلب النصيحة لمشكلة ما.

3- المعرفة الاستثنائية Exceptional knowledge حول النسق الحياة:

• يعرف أن الأولويات قد تتغير الحياة أثناء الحياة.

• يميز الصراعات المحتملة بين مختلف المجالات الحياة.

4- الأداء الاستثنائي الشخصية والاجتماعي Exceptional Personality and Social Functioning

• غير مستمع جيد.

• هو شخص إنساني فوق العادة.

وتهدف هذه النظريات إلى التركيز على العبارات المعرفية والسلوكية للحكمة والعمليات التي تنطوي عليها في الانضمام للمعرفة مع السلوك. أما الهدف الرئيس لمثل هذه النظريات هو تطوير نماذج نظرية للحكمة تسمح للمنهج التجريبي في الحصول على بيانات كمية لتفعيل الحكمة في علاقتها بالمتغيرات الأخرى ذات الصلة، وكذلك لاشتقاق فرضيات يمكن اختبارها تجريبياً، على سبيل المثال، التنبؤ بأشكال التعبير السلوكي للحكمة.

إن النظريات الصريحة (التجريبية) للحكمة تتجاوز وصف الشخص العادي لخصائص الحكمة، لكونها تركز على السلوك الظاهري وأشكال التعبير العامة عن الحكمة، لكن علم النفس الضمني (التجربي) للحكمة يشير إلى بناء نظرية محكمة حول الحكمة عن طريق التحقق التجريبي في مصطلحات قابلة للقياس الكمي وليس الكيفي (الضمنية)، وكذلك تبيان علاقة الحكمة بالمفاهيم الأخرى. وبالرغم من تداخل مفاهيم النظرية الضمنية مع النظرية الصريحة، فعلى سبيل المثال، المعلومات التي تقدمها النظرية الضمنية يمكن أن تكون إطار عمل لتقييم العمل النفسي الصريح. وعلى وجه التحديد، يمكن للمرء أن يتساءل هل يمكن للعمل السلوكي أن يوجه الحكمة بالاتجاه النفسي بحيث يتوافق مع البناء اللغوي الشعبي كانعكاس للمفاهيم التاريخية، والفلسفية، وعلم النفس الشعبي Folk psychology. وأهم النماذج النفسية التي فسرت الحكمة، هي الآتية:

### 1- نموذج التوازن لسستيرنبرغ: Sternberg's Balance

ترى هذه النظرية التي وضعها ستيرنبرغ والتي أسماها نظرية التوازن، حيث عرّف من خلالها الحكمة، بأنها تطبيق المعارف والقدرات الشخصية عن طريق القيم الأخلاقية الإيجابية، لتحقيق الصالح العام من خلال التوازن بين المصالح المتنافسة، والاستجابات على السياقات البيئية. وتعتمد فكرة العمليات الجدلية على أن الحكمة هي بمثابة توليفة أو توازن بين المنطق والإبداع لتحقيق الاستقرار والتغيير على حد سواء (Sternberg, 1998).

ويرى ستيرنبرج أن الحكمة تعني التطبيق الضمني للمعرفة لإدراك الحقيقة أو الواقع، من خلال استخدام خمسة معايير تميز الحكمة:

أ. المعياران الأوليان يشيران إلى المعرفة الواقعية، والمعرفة الإجرائية (العملية)، ويستلزمان الخبرة والأداء، ووفقاً لـ بالتيس الذي يرى أن خبرة الناس تتطلب معرفة لماذا، أي معرفة المواضيع حول طبيعة الإنسان، والتنمية، والفروق الفردية، والعلاقات الاجتماعية، والقواعد، كما تتطلب كيف، أي وضع استراتيجيات للتعامل مع مشكلات الحياة، وتقديم المشورة لحل الصراعات، والتخطيط للتغلب على العقبات في حال فشلت الجهود لحل المشكلات. لذلك فالمعرفة الواقعية أو السلوك المنتج أو المتولد من تلك المعرفة يمكن أن يقيم وفقاً للسؤالين السابقين، لماذا، وكيف؟

ب . تتضمن المعايير الثلاثة للحكمة ( الحياة، النسبية، فترة الحياة)، وهذه المعايير تتطلب الذكاء العملي الكامن وراء المعرفة الضمنية، والمشار إليها في المخطط السابق، الوعي:القيم، استجابات التوازن في السياق البيئي، توازن المصالح والاهتمامات، التكيف، تحديد التشكيل، النظر إلى العلاقة الذاتية للشخص، والعلاقة مع الخارج، والصالح العام. ( العاسمي، 2015،426).

## 2 - نموذج برلين للحكمة: The Berlin Paradigm

الحكمة كالخبرة، ففي النماذج البراجماتية (العملياتية) الأساسية للحياة التي تسعى إلى منع سوء الفهم الممكن، وذلك بالرجوع إلى القياس من أجل إعطاء تصور واضح للحكمة باعتبارها بناء ثقافيا نظريا أكثر من كونها طريقة يمكن التحقق منها تجريبياً. ولهذا السبب، فإن التركيز على تمييز الحكمة والتي تُعرّف بأنها نظام خبرة معرفية ترتبط بشكل فعال مع الحياة العملية، وتشمل معرفة معنى الحياة لدى الفرد وسلوكه الشخصي، ورفاهيته المرتبطة بخطة الحياة، وإدارة الحياة، والنظرة إلى الحياة.

وبناء على ذلك، هناك ثلاثة عوامل تعد القاعدة والأساس في علاقتها بالحكمة:

أ. العوامل الشخصية: وتشمل، الصحة النفسية، والأسلوب المعرفي، والإبداع، والانفتاح على الخبرة.

ب . العوامل الخاصة بكل الخبرات: خبرة الإرشاد في التعامل مع مسائل الحياة، والاستدلال، والتصرفات التحفيزية.

ج . السياقات التجريبية المساعدة: (العمر، التعليم، المهنة، والثقافة).

وتتطلب تنمية الحكمة توليفة واسعة من العوامل، وهي ليست المعارف المتعلقة بالخبرة فقط، ولكن المعرفة التي يمكن تطبيقها في جوانب الحياة العملية، كوسائل لتخطيط وإدارة وفهم الحياة الطيبة (Baltes&smith,1990).

### 3- نموذج براون للحكمة Brown`s Model

في هذا النموذج الذي قدّمه براون (Brown,2004a) تم تعريف الحكمة كنظام للمعرفة يتطلب ويعكس التكامل بين العقل والفضيلة، والطابع والفكر. ومن وجهة النظر هذه، فالحكمة هي نظام المعرفة لدى الخبير وكوظيفة براغماتية للحياة. وتشير "البراغماتية الأساسية للحياة" إلى المعرفة حول أبعاد مهمة وغير مؤكدة لمعنى الحياة والسلوك، مثل التخطيط للحياة، وإدارة الحياة، والنظر إلى الحياة. كما يرى أن الحكمة تثير أسئلة أساسية لمعنى وسير الحياة، على سبيل المثال، القضايا الصعبة والمهمة المتعلقة بتنظيم الحياة، وإدارة الحياة، والنظر إلى الحياة. (Shahsavaran,et al,2015) ويتم توجيه هذه المعايير في ثلاثة مجالات ذات الصلة بالعامل الشخصي: القدرات المعرفية الأساسية، والإبداع، وأساليب التفكير، والعوامل الشخصية، مثل الانفتاح على الخبرة، وقوة الأنا، وعوامل الخبرة المحددة (تجربة حياة الشخص، وتوفر الإرشاد أو الوصاية، والتدريب المهني)، وعوامل التيسير (التعليم والخبرة لفترات تاريخية معينة، والسياق الاجتماعي، وعمر الشخص الزمني).

كما أضاف براون بعض مكونات الحكمة، وهي: معرفة الذات، وفهم الآخرين، والقدرة على الحكم، وفهم الحياة، ومهارات الحياة، والرغبة والاستعداد للتعلم. وتعني معرفة الذات: Self-Knowledge معرفة الحكيم لذاته على نحو جيد، ويعرف اهتماماته، ونقاط قوته وضعفه، وقيمه. والقدرة على التمييز بين المعرفة الذاتية من قبل الشخصية الأصيلة والثابتة في مجموعة متنوعة من السياقات، والوفاء الداخلي، والنجاح، والرضا فيما يخص أهدافه. ويصف فهم الآخرين: Understanding of Others بفهم الشخص العميق لمجموعة واسعة ومتنوعة من الناس في سياقات مختلفة، ومعرفة الحقيقية عن الآخرين (الانتباه والتعاطف)، والقدرة على إشراكهم والاستعداد لمساعدتهم، وامتلاك مهارات الاتصال المتقدمة التي تمكن الفرد من للتعبير عن أفكاره بطريقة هادفة للشخص الآخر.

ويشير الحكم: Judgment إلى أن هناك طرقاً معرفية مختلفة للنظر في القضية عند اتخاذ القرارات الرئيسية بشأنها، والتي يجب على المرء أن يأخذ في الاعتبار التمييز بين الناس، والعالم الطبيعي، والمعارف والأفكار، والقدرة على النظر بعمق للمعاني والأسئلة في الحياة. وتتميز معرفة الحياة: Life Knowledge بالقدرة على فهم القضية المركزية، والعثور على طريقة واحدة، وفهم



الحقائق والمسائل المشكوك فيها عن الحياة. بينما تشمل مهارات الحياة: Life Skills القدرة على إدارة الشخص أدواره ومسؤولياته المتعددة في الحياة اليومية على نحو فعال. كما تعني الكفاءة العملية، والقدرة على فهم نظام وتوقع المشكلات، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة للتعامل مع سياقات متعددة في الحياة.

#### 4- نموذج كارولين باسيت للحكمة:

طوّرت كارولين باسيت Caroline Bassett نموذجاً للحكمة يمكن من خلاله تدريس الحكمة- والذي سوف نعرضه في فقرة لاحقة - حيث ترى أن الحكمة ينبغي أن تفهم على أنها عملية تنموية وتعلم تحويلي يمكن أن يخلق "التحول البنائي العميق في المنطلقات الأساسية في الفكر والمشاعر والأفعال... تحولاً في الوعي الذي يغيّر على نحو دراماتيكي طريقتنا في الحياة، ويصبح أداة رئيسية لتعزيز نمو الحكمة. وهذا يتفق مع كرانتون (Cranton, 1994) بأن التعلم التحويلي، هو "عملية فحص واستجواب والتأكد من الصحة، ومراجعة التصورات". كما أنه نموذج لتنمية الشخصية الاستثنائية اللازمة للحكمة من خلال التركيز على العمليات اللازمة لها وذلك من خلال الحكمة الناشئة. ويشير مصطلح الحكمة الناشئة Emergent عموماً إلى أن الكل هو ذكي وأكبر من مجموع أجزائه. وهذا يعني أن المستوى الأعلى من الحكمة يُظهر التفكير الناضح الذي يمكن تطبيقه في ضوء نتائج إيجابية في حياة الناس وعلاقاتهم مع بعضهم، وكل ما يدعمه هذا النوع من التفكير يعكس تحولاً من البسيط إلى المعقد.

إن الحكمة الناشئة تدرك المحيط الحيوي من وجهة نظر النظم الاجتماعية، حيث يسعى الناس إلى الإسهام في العمل من أجل صالح العام، وبالتالي المساعدة في فهم وحل مشكلات المجتمع، والعمل على تنمية قيمه الأخلاقية. مثل هذا التفكير يتطلب التعلم التحويلي لتقييم الإدارة التربوية ضمن وسائل أخرى لتحقيق مجموعة معقدة من التفكير الجدلي، والذي يرتبط مع الآخرين من أجل الصالح العام بدلاً من الوقوف خارج المجتمع لتحقيق مكاسب شخصية (Kegan, 1994)

ويتفق هذا الرأي مع دين-دروموند (Deane-Drummond, 2007) الذي يرى وجود جوانب جسدية وعقلية وعاطفية وأخلاقية لتعلم الحكمة، على اعتبار أن الحكمة تشير إلى التعلم المبني على الحكمة والذي ينبغي توجيهه نحو الصالح العام وتعزيز فضائل المواطن الفاعل والمسؤول مسؤولية كاملة عن أسرته والحياة العامة (Fraser, &Hyland-Russell. 2011).

### مكونات الحكمة:

اقترح الباحثون مجموعة من المكونات يعتقدون أنها تشكّل فيما بينها لبّ مفهوم الحكمة، وإذا فحصنا تلك المكونات، وتعاملنا معها عقلياً بمنطق تحليل المكونات، سنجد أنها تتضمن ستة مكونات كبرى، هي الآتية:

أ. المعرفة الواسعة العميقة.

ب. الاستبصار بالذات.

ج. الفهم والضبط الوجداني.

د. التوازن.

هـ. التوجه والالتزام الأخلاقي.

و. الإدارة الرشيدة لأمر الحياة.

وانطلاقاً من هذه المبادئ يمكن وضع مخطط للحكمة، يتمثل في المعادلة الآتية :

الرغبة في التعلم + معرفة الذات والاستبصار بها + تحقيق الكفاءة الفكرية والجسدية والشخصية + القدرة على التحكم بالعواطف والانفعالات + الحكم الموضوعي + الخبرات الحياتية + التواصل مع الآخرين + فهم الحياة ومهارات التعامل مع المواقف المختلفة + تطوير أهداف الفرد وخطته ومصالحه والتزاماته الشخصية + توضيح المعتقدات الشخصية = الحكمة.

## تطور الحكمة:

استطاع المنظرون والمهتمون بالنمو الإنساني مثل، بياجيه (Piaget, 1932) ويونغ (1953)، Jung) وإريكسون (Erikson, 1959) تقديم لبّات أساسية للمنظرين في بناء الحكمة في القرن العشرين. كما ذكر سابقاً. وقد تم تطوير عمل بياجيه إلى أبعد من العمليات الرسمية ليشمل العمليات الجدلية (Dialectical Operations) (Riegel 1973). كما أعطى عمل إريكسون ويونغ القرائن الحديثة حول كيف أن حل النزاع يؤدي إلى تعزيز الفطنة ويُعد النظر. وفي هذا الصدد، أكد إريكسون أن الحكمة يتم اكتسابها من خلال حل الأزمات اليومية، خاصة تلك التي تنطوي على سلامة من الجُنَاح ( اضطراب الهوية الشخصية) واليأس. بينما أشار يونغ إلى أن الحكمة لم تثر قضية من قضايا الأسرة وإنما تتطور من خلال حل الصراعات النفسية المتعلقة بالتفرد عن وحدة الأسرة.

وأشار بالتيس (Baltes, 1993) وستيرنبرغ (Sternberg, 1996) إلى أن بناء الحكمة يبني على المعرفة، والمهارات المعرفية، وخصائص الشخصية التي نوقشت من قبل بياجيه، يونغ، إريكسون، وغيرهم، والتي تتطلب فهماً للثقافة والبيئة المحيطة. وعلاوة على ذلك، فإن الحكمة تتطور ببطء من خلال تعرض الحكيم لنموذج الدور. وافترض ستيرنبرغ بأن المعرفة بأسلوب التفكير الحكمي، والدافعية، والشخصية، والسياق البيئي أسبق من الحكمة. بينما يرى بالتيس وستيرنبرغ (Baltes & Staudinger, 2000) أن الذكاء السائل، والإبداع، الانفتاح على الخبرة، والأفق النفسي، وخبرات الحياة العامة المنسجمة تنتج الحكمة.

من هذا، فإن الحكمة تنمو وتزدهر، مثل تعلم الناس التفكير بمرونة عند حل مشكلاتهم، وأن مثل هذه الحلول تعطي اعترافاً بقيمة الأفكار المعرفية وفقاً للمكان والثقافة، وبدورها بأن الإجابات عن الأسئلة تعتمد على العوامل السياقية وعلى تحقيق التوازن للعديد من الاهتمامات، بحيث يصبح الناس أكثر مرونة في تفكيرهم.

## الجذور التاريخية لتدريس الحكمة:

ثمة وجهات نظر تاريخية ومعاصرة لتعليم أو تدريس الحكمة، ذلك المفهوم الذي يعني "كيفية العيش على نحو جيد". فهل يمكن أن تُدرّس الحكمة في المدارس؟ تشير المحاولات التاريخية المتعلقة بتعليم الحكمة إلى أن هناك بعض الأساليب قد تكون أكثر واقعية من غيرها أو أكثر ملاءمة لسياقات تعلم معينة. فعلى سبيل المثال، أشارت كتب الشرق القديم إلى أن الكتب المصرية القديمة ركزت على تقديم المشورة للجيل القادم حول كيفية العيش على نحو جيد من خلال تقديم النصائح العملية لكيفية التصرف مع العالم الاجتماعي، حيث يتم استخدامها كمصادر لاكتساب مهارات القراءة والكتابة (Assmann, 1994). كما استخدمت المدارس الأثورية والسومرية مجموعة من الكتب لتدريس للحكمة. أما كتب الحكمة في العهد القديم فقد ربطت تعليم الحكمة بعنصر الخيال، حيث أعطت أهمية لدور البصيرة في ذلك بدلاً من حل المشكلات. أما أرسطو من خلال تعاليمه، فيرى أن الحكمة هي مسألة عملية أكثر من مجرد معرفة. بينما أشار أفلاطون من خلال محاورته أشار إلى أن الحوارات أو الملاحظات هدفها مساعدة الطلاب على حفظ تلك الحوارات ومن ثم محاكاتها لكيفية تعلم العيش بسلام. وفي الفترة الهلنستية ركز الفلاسفة على التمارين الروحية لتنمية الحكمة بهدف إحداث تحول جذري في شخصيات الطلبة. بينما يرى فلين (Flynn, 2005) أن الحكمة هي رعاية الذات، والحقيقة في نظره "هي ليس شيئاً واحداً، لكن الشيء الوحيد هو الوسيلة لإيجادها".

أما في العصر الحديث فقد تصدى العديد من العلماء لدراسة الحكمة والكشف عن آليات تعلمها. ويعد ستيرنبرغ Sternberg أول من درس الحكمة علمياً، حيث أشار إلى ضرورة تدريس الحكمة، وذلك من خلال نظريته "المنهج المتوازن للحكمة" Balanced Curriculum والتي أشار فيها إلى أن الحكمة يجب أن تكون عنصراً من المنهج الدراسي للطلبة، لأنها جزء مهم لازدهار الإنسان على المستوى الفردي والجماعي. كما يرى أن المعرفة بمفردها غير كافية لتعلم الحكمة، والتعليم ينبغي أن يشمل مهارات ذات الصلة بالحكمة، أي أنه معني بالمهارات المعرفية باعتبارها سوابق لتعلم الحكمة. أما مبادئ تدريس الحكمة من وجهة نظره فتقوم على المعلمين الذين يعطون مساحة للطلبة للتفكير في الذات، والمجتمع والاهتمامات الخاصة والعامة، وأن التزام المعلمين بهذه المبادئ سوف ينتج عنها تعلم جيد للحكمة (Guthrie 2013) .... كما يرى ستيرنبرغ أهمية للمعرفة الضمنية، ليس لأن المعرفة الصريحة هي غير مهمة، ولكن لأنه يعتقد أن المعرفة

الضمنية من المحتمل أن تكون مصدراً أكبر للفروق الفردية مما هي عليه المعرفة الرسمية المعرفة كما قامت كاثرى (Guthrie 2013) بدراسة الحكمة في صفوف المرحلة الإعدادية في المملكة المتحدة، وذلك من خلال استخدام منهج ستيرنبرغ في تعليم الحكمة، حيث توصلت إلى نتائج إيجابية لدى الطلبة من حيث الانفتاح على الخبرة، وتعلم مهارات الحياة، والصبر، الأدلة ما وراء المعرفة، وسلوك التفاوض مع الآخرين، وذلك من خلال تشجيع التفكير الجدلي والحواري.

### اكتساب الحكمة وتنميتها:

الحكمة ظاهرة متعددة الأوجه، فهناك عوامل كثيرة مسؤولة عنها، تكمن خلفها، وهي ذات طابع معرفي، ودافعي، واجتماعي، وديني. وقد اقترح ستيرنبرغ وآخرون (2009) أن تعزيز تنمية الحكمة تتم من خلال تعليم مهارات وطرائق التفكير حول مكونات الحكمة التي تعد جزءاً من المناهج التعليمية. وتشمل مثل هذه المناهج على سبيل المثال، القراءة الكلاسيكية لأدب الحكمة، وممارسة التفكير الجدلي، وتشجيع الطلاب على التفكير ومناقشة القيم الخاصة بهم. ويمكن أن يساعد هذا النموذج للحكمة على تحديد السوابق الحاسمة للحكمة التي يمكن أن تعزز الحياة في وقت مبكر جداً. على سبيل المثال، التعاطف، واليقظة العقلية Mindfulness قد تكونا اللبنة الأساسية المساهمة في تعزيز الصحة النفسية للأطفال في المرحلة المبكرة من حياتهم. كما أن المناخ الأسري القائم على قيم القبول والاحترام وعدم الأنانية، يشجع - في وقت لاحق - وجهات النظر الأخلاقية وقيمة التنوع والتباين في الآراء التي تساعد على التنظيم والتفكير المرن.

فمرحلة رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية قد تكونا من العوامل التي تساعد الأطفال على التعليم المركز على إدراك الطفل لذاته وللآخرين والعالم. كذلك الأمر بالنسبة إلى المعالج الجيد؛ فمن خلال أسلوبه وحكمته، يمكن أن يساعد المتعالج أن ينظر إلى نفسه ومشكلته من زاوية مختلفة. فكلمات المعالج التي تنم عن دعم نفسي واجتماعي إضافة إلى فهم مشكلة المتعالج وعكسها إليه بطريقة تساعد على التأمل الذاتي بها، والتفكير بجوانبها الإيجابية والسلبية، وبعد ذلك اتخاذ القرار السليم حول مواجهة مشكلاته بيقظة عقلية واضحة. ولا يتم كل هذا إلا من خلال علاقة بين المعالج والمتعالج قائمة على التقبل والاحترام.

بالرغم من أن كثيراً من مكونات الحكمة ترتبط بمرحلة البلوغ في وقت لاحق، إلا أن بذورها تزرع

في مرحلة الطفولة. فالشيء الأكثر أهمية بالنسبة للوالدين القيام به لدعم تطوير الحكمة لدى أطفالهم، هو أخذ هذه الصفات وتمثلها في حياتهم الخاصة. وهذا يعني أخذ احتياجات الآخرين في الاعتبار، وكذلك احتياجاته، ويفعل ذلك صراحة من خلال تقاسم عمليات التفكير مع الأطفال والتي يمكن أن تتطور أيضاً على نطاق واسع لدى أفراد الأسرة. وهذا يعني، معاملة الآخرين بطريقة واحدة كما يرغب أن يعامل. فتربية الأطفال، إذن، لا تحتاج إلى رعاية فقط، لكنها تحتاج أيضاً إلى حكمة من حكيم لديه القدرة بما يكفي لاتخاذ القرارات التي من شأنها أن تؤدي إلى شعور بالوفاء والسعادة عبر فترة الحياة، وهذا هو التحدي الخطير الذي يواجهه جميع الآباء والأمهات علاوة على المعلمين.

وتنمية الحكمة هي أمر في غاية الأهمية، لأن الأحكام والقرارات الحكيمة يمكن أن تحسن من سلوكنا ونوعية حياتنا. ويمكن للمعرفة والحقيقة أن ترافق حكمة، لأن الناس في حاجة إلى معرفة استراتيجيات فكرية صحيحة لتقديم الأحكام المنطقية للطبيعة البشرية، بالرغم من أن المعرفة ضرورية للحكمة، فإنها ليست كافية لذلك؛ فمجرد وجود المعرفة لا يمكن استخدامها بحكمة على نحو سليم. ويرى يانغ (Yang, 2011) أن ملاحظة التصرفات الحكيمة تميل إلى الظهور في اثنين على الأقل من سياق الحياة اليومية: في السياق التنموي، حيث إنها تتعامل مع قرارات الحياة؛ وفي السياق الظرفي، تعمل في مواقف الحياة اليومية في حل المشاكل والأزمات. كلا النوعين مهمة لتنمية الحكمة. والتعليم يزيد من الناس المعرفة، ويحتمل أن يساعد على حل مشاكل الحياة، ويمكن للمعلمين أن يفعلوا المزيد لمساعدة الناس في هذا المجال. فهناك عدد من الطرق لتحسين الحكمة من خلال مساعدة المتعلمين التفكير في العلاقة بين التعلم والحياة؛ وتطبيق ما تعلمه الطلاب في مواقف الحياة المختلفة.

وفي ضوء الاستنتاجات التي أدلى بها بالتيس وآخرون (1999) أن هذا النوع من المعرفة يبدو الحكم النموذجي الحكمة في مرحلة البلوغ المبكر، وتلك التي أبلغ عنها بالتيس وشتاودينغر (2000 Baltes & Staudinger) أن الفترة الرئيسية لاكتساب المعرفة المتصلة بالحكمة هي ما بين سن (15-25). ويبدو منطقياً دعم إدخال البرامج ذات الصلة بتنمية الحكمة في المناهج الدراسية، لأنها تحسن جودة حياتنا، بل هو وسيلة لتحقيق الرضا عن الحياة.

ورغم هذا الاهتمام بتدريس الحكمة في المدارس، إلا أن هناك معوقات تعيق تحقيق ذلك، منها: أولاً، إن الأنظمة التعليمية التقليدية من الصعب تغييرها، ومن الصعب إدخال مفاهيم

جديدة على المنهج الذي اعتادت عليه. وثانياً أن كثيراً من الناس لا يدركون قيمة التعليم إلا من خلال رفع درجات الاختبارات التقليدية، وتدريس الحكمة قد يتعارض مع رفع درجات الاختبارات التقليدية، وثالثاً، أن الحكمة أكثر صعوبة لتطوير نوع من التحصيل يمكن اختباره بسهولة عن طريق اختبارات متعددة الاختيار. ورابعاً، فالمعلمون في المدرسة الذين اكتسبوا النفوذ والسلطة لا يرغبون عادة في التخلي عن سلطتهم التقليدية في أثناء قيامهم بعملية التدريس النمطية، وتقديم نماذج حديثة في التدريس يمكن أن تضعف سلطتهم، وبالتالي، ليس هناك طريق سهل لتعلم الحكمة في المدارس كما يرون. ولم يكن هناك قط، وربما لن تكون كذلك أبداً. وأخيراً، فإن كثير من المعلمين ليس لديهم دراية وخبرة بتدريس الحكمة، وهذا يقلل من فاعليتها فيما لو قام به معلمون قليلو الخبرة والكفاءة.

### الحكمة في المنهج المدرسي:

ماذا نتمنى لتحقيق أقصى قدر  
من التعليم لدينا؟ هل هو مجرد  
الحصول على المعرفة؟ أم الذكاء  
فقط؟ أم أنها الحكمة؟

إن تطوير وتنمية الحكمة هو أمر مفيد لتحسين نوعية حياتنا والإجراءات التي تمكننا من معرفة الواقع. فالتناسي يحتاجون الاعتماد على المعرفة في تقديم الأحكام المعرفية للطبيعة البشرية، وظروف الحياة، والاستراتيجيات التي تنجح في ذلك أو التي تفشل. وبالرغم من أن المعرفة ضرورية للحكمة،

فإنها لا تكفي لذلك. فمجرد وجود المعرفة لدى الفرد لا تمكنه من توشي الحكمة على نحو سليم وبشكل عادل. فهناك العديد من الأفراد يعيشون حياة غير سعيدة، وبعضهم ليس لديهم قرارات صائبة في حياتهم. ويقترح فلايبرج (Flyvberg, 2011) أن الحكمة العملية تعد عنصراً أساسياً للممارسة والتخطيط والتصرف بحكمة في المواقف العملية، على اعتبار أن القوة التكنولوجية والمعرفة العلمية دون الحكمة العملية عقيمة، وهذا ما يوفر التوازن بين ما لدينا من إمكانيات والاستفادة منها في حياتنا العملية، لأن الحكمة في واقع الأمر هي فضيلة لضبط الذات، وتبني الفضائل الإيجابية التي تنير الفكر وتقدم استراتيجيات مهمة في التخطيط والممارسة. كما أن الحكمة هي معرفة غنية وواقعية وإجرائية (استراتيجية المعرفة) فيما يتعلق بسياق الحياة،

والمعرفة التي تعتبر نسبية للقيم وأهداف الحياة التي ترى عدم اليقين من الحياة. ويؤكد باسيت(9-6,2005,Bassett) أنه إذا تم اكتساب الحكمة على نحو منتظم ومتكرر مع مرور الوقت، فإن كثيرا من الناس قد يصلون إلى المعرفة المتعلقة بالحكمة وفصل الخطاب للوجود الإنساني. لذا، يجب على المدارس أن تفعل كل ما سبق لتعليم المعرفة الواقعية والإجرائية أو الاستراتيجية . وبالإضافة إلى ذلك، فإنها يمكن أن تشمل مناهجها النظر إلى الصورة الكبيرة للحياة، وتأكيدا على الطرق التي تستثمر أهدافها في الحياة، وعندما تكون القيم موجودة لدى الجميع فسيكون هناك تغييراً كبيراً في عملية التعليم في الاتجاه الإيجابي.

ومما لا شك فيه، إن كل جديد يثير شكوك الناس ويقاومونه بكل الطرق الممكنة، فهم يرفضون إدخال مفاهيم الحكمة الصريحة ضمن المنهج المدرسي جملة وتفصيلاً، ولديهم حججهم في ذلك:

أولاً – إن الحكمة مفهوم معقد وبعيد المنال، وبالتالي من الصعب تدريسه ضمن المنهج المدرسي.

ثانياً- فيما عدا استثناءات قليلة، فمن النادر أن نجد أحداً قادراً على تعليم الناس كيف يصبحوا حكماء، أو بشكل أكثر دقة، لم يتم توجيههم على نحو قصدي للقيام بهذه المهمة، ولا يوجد دليل عمل تدربوا عليه في الحياة الأكاديمية أو العامة.

ثالثاً – الحكمة عادة تأتي من الخبرة والنضج، وأنها تشمل المعرفة، وأن يكون الشخص على دراية كافية بالعديد من الموضوعات التي تحتاج إلى إطلاق أحكام دقيقة، وبالتالي، فليست المدارس والجامعات مطالبة بتخريج طلاب حكماء(2005,Bassett).

لكن المدافعون عن أهمية تدريس الحكمة العملية ضمن المناهج التعليمية فلهم حججهم أيضاً، ومنها:

أولاً- كما ذكرنا في وقت سابق أن المعرفة غير كافية لظهور الحكمة ولا تضمن الرضا أو السعادة. فالحكمة تبدو أفضل أداة لتحقيق هذه الأهداف التعليمية.

ثانياً- توفر الحكمة وسيلة، إذ تضع في اعتبارها القيم في مهمة إطلاق الأحكام. ويمكن للمرء ألا يكون حكيماً إذا كان حكمه طائشاً أو متسرعاً (Langer,1991) .



ثالثاً- تمثل الحكمة وسيلة لأخلاق فاضلة، وعالم متناغم. فالطغاة على سبيل المثال مثل أدولف هتلر أدولف وجوزيف ستالين، ربما كانوا على دراية جيدة بالتفكير النقدي على الأقل فيما يتعلق بحماية سلطتهم. وبالنظر إلى تعريف الحكمة، فإنه قد يكون من الصعب القول: إن هؤلاء القادة كانوا حكماء.

رابعاً- الطلاب الذين سوف يصبحون في وقت لاحق آباء وقادة، هم دائماً جزء من المجتمع الكبير، وبالتالي سوف يستفيدون من التعليم المهني للحكم على الأشياء بطريقة عادلة، وسوف يسعون إلى الدفاع عن مجتمعهم بطريقة عادلة (Ardlet,1997).

خامساً - فإذا حدث في المستقبل صراعات واضطرابات في مكان ما، فالطلاب على سبيل المثال عندئذ لا يحتاجون فقط إلى تذكر الحقائق والتفكير النقدي وحتى المحتوى الأخلاقي للموضوعات التي تعلموها، ولكن أيضاً هم بحاجة إلى التفكير حيال ذلك، على اعتبار أن الحكمة تعلم الطلاب فهم الأشياء من وجهات نظر متنوعة عبر الزمان والمكان.

وهذه الأسباب وغيرها، تجعلنا نفكر جدياً في تعليم الطلاب ليس فقط الحقائق والتفكير الموضوعي عن محتوى المواضيع التي يتعلمونها، ولكن تعلم هؤلاء الطلاب التفكير بحكمة عن كل ذلك أيضاً. ولنا في رؤى الفلاسفة والمفكرين القدامى والمعاصرين أسوة حسنة في تعليم النشء مبادئ زراعة الحكمة لديهم وتنميتها من خلال ما تعلموه من حقائق ومعارف علمية، فعلى سبيل المثال يرى كيس (Case,2013) أن الفلسفة البوذية تركز على تعليم الحكمة وفقاً لثلاثة مبادئ جوهرية وهي: تنمية البصيرة، والتأمل، واليقظة العقلية. ويرى ستيرنبرغ (2001) نحن نعلم الطلاب لأن يكونوا أذكياء وعلى دراية بالحقائق العلمية، لكن ليس من أجل كيفية استخدام ذكائهم ومعارفهم في حياتهم. ذلك، فالمدارس بحاجة إلى تعليم الحكمة لطلابها، ليس فقط لاستدعاء مستويات من التحليل والتركيب السطحي، بل لتساعدهم على استخدام ما تعلموه لأغراض جيدة.

## كيف نعلم الحكمة؟

ركز التعليم الغربي منذ عقود على نقل المحتوى المعرفي وتطوير المهارات المعرفية لدى الطلاب. لذلك، فالمدارس تعزز الطالب الذكي ولكن ليس بالضرورة أن يكون من الطلاب الحكماء. لذا، نجدهم من مثيري الإعجاب لانجازاتهم الأكاديمية في المدرسة، بالرغم من سيرتهم الاجتماعية الفقيرة أثناء تعاملهم مع الآخرين. لكن الهدف المهم للتربويين هو مساعدة الطلاب على النجاح والتفوق في التحصيل العلمي، وحتى صانعي السياسة التعليمية يعتقدون أن المدارس يجب أن تشجع على النمو المعرفي الأخلاقي والذي يقود إلى حياة ناجحة تنطوي على القدرة في حل المشكلات الصعبة في الحياة اليومية. لكنه في واقع الأمر أن مشكلات الناس تختلف اعتماداً على بيئتهم وأنهم يحملون المسؤوليات، وأنهم بحاجة إلى الحكمة لاتخاذ القرار الصحيح. لذلك، يجب أن تساعد المدرسة على تعزيز مهارات التفكير الحكيم لدى الطلاب، ولكن كيف يمكن للمعلمين مساعدة الطلاب في تطوير كل ما يلزم من الأفكار الصريحة والضمنية لتعليم الحكمة؟

ويمكن تحقيق هذا الهدف في التدريس عن طريق تقديم الطلاب في سياقات تعليمية، حيث تمكن الطلاب من صياغة واضحة لماهية التفكير الحكيم. وبعبارة أخرى، تعليم الحكمة لا يمكن تحقيقه من خلال الأسلوب التعليمي للمعلومات "التلقين". بدلاً من ذلك، يحتاج الطلاب لخبرات نشطة في مختلف الجوانب المعرفية والوجدانية التي تكمن وراء اتخاذ قرار حكيم وبعبارة أخرى، يمكن للمدرسين توفير طرائق مناسبة لتدريس الحكمة ومساعدة الطلاب على تنمية تلك المفاهيم وتمثلها

وقد وضعت باسبت (Bassett,2005) تصوراً لتدريس الحكمة للطلاب والذي يتضمن

### الآتي:

جعل الطلاب يناقشون الكتب / المواد/ القصص التي تنطوي على أساس المنطق الديالكتيكي: التفكير الجدلي الذي ينطوي على القدرة على رؤية قضايا تشكل وجهات نظر متعددة. والغرض من هذا، هو تسهيل خمس وظائف لحل مشكلات الحياة لدى المرء الخاصة، وتقديم المشورة الآخرين، وإدارة المؤسسات الاجتماعية والرؤية إلى الحياة، والتأمل الروحي. أما طرق تحقيق ذلك، فهي:

أ- الاعتراف باحتياجات وأولويات كل فرد وتمييزها عن غيرها من الاحتياجات في حين تقديم المشورة

- لهم.
- ب- الأخذ في الاعتبار سياق القصة ومستوى النضج، والفروق النمائية والخلفية الثقافية والظروف والفرص المتاحة للشخص في القصة قبل الخروج بأي استنتاج.
- ج . التفاعلات التعاونية والتعاطف مع الآخرين التي لا تنطوي على تقديم أو قمع مشاعر، ولا تنطوي على الإكراه أو تصعيد الصراع.
- د- تشجيع التفاعل مع المعلمين ينطوي على رواية القصص غير المنطقية (الحمقاء). والأساس المنطقي: هو تعريف الطالب ما هي الحكمة التي يجب علينا الالتزام بها قولاً وعملاً، وتعريفه كذلك بالتصرف الأحمق. الغرض من جعل الطلاب على علم واقعي بالمعتقدات غير العقلانية. أما طرق تحقيق ذلك، فهي:
- أ- تحديد سبل التفكير والتصرف الأحمق في الروايات ومناقشتها بين الزملاء والمعلمين دون أي خجل.
- ب- تحديد اللحظات عندما يكون الفرد لديه تفاؤل غير واقعي.
- ج- التفكير في القرارات الحمقاء التي تم اتخاذها في الماضي، ومناقشة كيفية اتخاذ القرارات بطريقة أفضل.
- د- وبصرف النظر عن القرارات الحمقاء (المعرفية)، مواصلة مناقشة تقديم العواطف الحمقاء، مثل: عدم وجود تنظيم انفعالي، والعداء لهذه الانفعالات الأخرى التي لها عواقب سيئة على الفرد نفسه فضلاً عن الآخرين.
- هـ- غرس فن اكتشاف المشكلة والانفتاح على تغيير. والغرض من ذلك أن يصبح الطالب يملك القدرة الجيدة في طرح الأسئلة ذات الصلة بمسائل مهمة في الحياة.
- ويتم تحقيق ذلك من خلال:

- الانفتاح على التغيير، فالحكمة تنشأ عندما يكون الفرد على استعداد لقبول وتعلم الخبرات الجديدة التي تتحداه في معتقداته وافتراضاته (Arlin, 1990).
- تعليم الطلاب أن يكونوا منفتحين لطرح الأسئلة التي تشمل وجهات نظر متعددة. هذه العملية قد تمكنهم من الخروج من القوالب العقلية النمطية في التفكير، السعي لإيجاد حل للمشكلة

وليس طرح أسئلة أكثر عمقاً. والاستجابات الأبعد من ذلك والأعمق هو ممارسة جيدة للغاية لتوسيع نطاق العقل لدى الطلاب.

- تدريب الطلاب على مواقف الحياة التي تدعو إلى صناعة القرار المنطقي: حالات معينة في الحياة لا يسمح الوقت بالتأمل العميق والحكم الانعكاسي في مثل هذا النوع من الحالات، فإنه من الحكمة بالنسبة للفرد أن يتعلم كيفية التعامل بنشاط مع الأحداث الخارجية دون حماقة. ويبدو من هذا، أن تعليم الطلاب كيفية التعامل مع الأحداث السلبية هي سمة إيجابية والتي تؤدي في النهاية إلى النمو النفسي للطلاب فضلاً عن ظهور التجاوز الطبيعي للذات. فمن الحكمة أن يكون الطالب مستعداً دائماً لعدم اليقين والممارسة الذهنية على أساس منتظم بحيث يمكنه الحصول على رؤية واستبصار بكيفية التعامل مع أحداث الحياة.

### المبادئ العامة لتدريس الحكمة:

الحكمة تعلم الطلاب فهم  
الأشياء من وجهات نظر  
متنوعة عبر الزمان والمكان .

تستند مبادئ تدريس الحكمة على نظرية التوازن لستيرنبرج والتي تشكل صلب عملية تنمية الحكمة في الفصول الدراسية. وتقوم الفكرة الأساسية لتدريس الحكمة على مبدأ مفاده: إن تعليم الأطفال ليس قائماً على التفكير، بدلاً من ذلك كيف يفكرون، ولكن لا يوجد مكان، ولا يوجد شخص لديه المعرفة بالحكمة لتعليم

الأطفال المعتقدات، أو الأيديولوجيات العقائدية. فكثير من مبادئ تدريس الحكمة يمكن تطبيقها في الفصول الدراسية حتى تصبح خصائص ومخرجات تعليم جيدة. وأهم هذه المبادئ:

1. مساعدة الطلاب على استكشاف أن فكرة القدرات والإنجازات التقليدية ليست كافية لتلبية مطالب الحياة. فكثير من الناس يصبحون محاصرين في حياتهم، وبالرغم من شعورهم بالنجاح التقليدي، حيث يشعرون أن الحياة تفتقر إلى الوفاء. والوفاء بدوره ليس بديلاً للنجاح، ولكن بدلاً من ذلك، فهو جانب مهم من جوانب الحياة بالنسبة لمعظم الناس ليتجاوزوا الترقيات والحصول على المال وغير ذلك.

2. شرح كيفية أن الحكمة هي أمر بالغ الأهمية لتلبية مطالب الحياة. فعلى المدى الطويل، استفاد الناس من قرارات الحكمة لتحسين أوضاعهم وتفاعلاتهم الاجتماعية.
3. تعليم الطلاب فائدة الربط بين ارتفاع المد الذي يرفع السفن، وموجة انحساره التي يمكن أن تغرق فيها.
4. دور نموذج الحكمة، لأن ما عليك عمله هو أكثر أهمية مما تقوله. فالحكمة هي العمل الذي يعتمد على الإجراءات الحكيمة التي يجب أن تظهر على السطح.
5. الطلب من الطلاب قراءة الأحكام والقرارات الحكيمة بحيث تجعلهم يفهمون كل هذه الوسائل للحكم وصنع القرار.
6. مساعدة الطلاب على تعلم كيفية التعرف على مصالحهم الخاصة ومصالح الأشخاص الآخرين، ومصالح المؤسسات الاجتماعية، والسعي إلى وضع استراتيجية للتوازن بين هذه المصالح.
7. تعليم الطلاب أن "الوسائل" ليست الغاية في الحصول على مصالح الفرد، لكنها ليست النهاية الحتمية لذلك.
8. مساعدة الطلاب على تعلم أدوار التكيف، والتشكيل، والاختيار، وكيفية تحقيق التوازن بين هذه المفاهيم. فالحكمة تعتمد على الاختيار بين مصالح الشخص ومتطلبات البيئة.
9. تشجيع الطلاب على تكوين النقد البناء الذي له قيمة خاصة في تفكيرهم.
10. تشجيع الطلاب على التفكير الجدلي، بحيث إن التحقق من هذه الأسئلة والإجابة عليها قد ينمو ويتطور مع مرور الوقت.
- 11- إظهار للطلاب أهمية التفكير الحواري Dialogical Thinking بحيث يصبحون على دراية كافية بفهم الأفكار والمصالح من وجهات نظر مختلفة.
12. تعليم الطلاب البحث عن، وثم محاولة للوصول إلى رؤية جيدة ومقبولة لدى كل طالب من الطلاب.

13. تشجيع الطلاب على تعزيز الحكمة.
14. تعليم الطلاب رصد الأحداث المهمة في حياتهم، والعمليات الفكرية الخاصة بهم حول هذه الأحداث. وتبدأ الطريقة في التعليم، كيف نتعرف على مصالح الآخرين، ومن ثم التصدي للمصالح الذاتية.
15. مساعدة الطلاب على فهم أهمية التحصين النفسي ضد ضغوط الذاتية غير المتوازنة مع مصالح الآخرين.

### الإجراءات التي يجب اتباعها في تدريس الحكمة:

هناك عدة إجراءات يمكن أن يتبعها المعلم في التدريس الحكم، منها:

**أولاً-** أن يقرأ الطلاب الأعمال الكلاسيكية في الأدب والفلسفة لمعرفة التأمل وانعكاساته في حكمة الحكماء.

**ثانياً-** أن يشارك الطلاب في مناقشة المشاريع، والمقالات وتشجيعهم على مناقشة الدروس التي تعلموها من هذه الأعمال، وكيفية تطبيق ما تعلموه في الدرس في حياتهم وحياة الآخرين.. وهنا سوف يتم التركيز على تطوير التفكير الحواري والجدلي. ويتضمن التفكير الحواري فهم المشكلات من وجهات نظر متعددة، وفهم كيفية إدراك الآخرين لها بطريقة مختلفة تماماً. كما تشمل فهم الأفكار والنماذج التي يمكن بموجبها أن تحدث والحفاظ عليها، ليس من الماضي إلى الحاضر، ولكن من الحاضر إلى المستقبل.

**ثالثاً-** لا يحتاج الطلاب إلى دراسة "الحقيقة" Truth فقط كما نعرفها، بل دراسة القيم. كما لا يكون التركيز على قيمة الفكرة وتغذيتها بالأفكار، بل تشجيع الطلاب على تأمل وتطوير قيمهم الخاصة وعكسها بطريقة موضوعية.

**رابعاً:** وضع هذه التعليمات لزيادة التركيز على التفكير الناقد، وعملية الإبداع والتي يمكن أن تنتهي إلى غايات محمودة في تفكير الفرد والآخرين أيضاً. كل هذه الأنواع من التفكير لها قيمتها، وليست التفكير النقدي فقط.

## ويوجد سببان في حالة التفكير الناقد:

- أ. الآثار الإيجابية المرتبطة بشروط الحكمة المتعلقة بمناهج الدراسة العادية نشأت من منهج الحكمة وليس بالتحديد من تنفيذ منهج دراسي جيد.
- ب. إن المناهج الجيدة التي تنطوي على التفكير النقدي سواء ركزت بشكل واضح على الحكمة أم لا، فمن المحتمل أن تزيد من مهارات الحكمة ذات الصلة.
- ج. تشجيع الطلاب على التفكير حول كيفية استخدام أي موضوع علمي لغايات أفضل.
- د. وينبغي التذكير هنا، بأن المعلم قدوة، والقدوة يجب أن يكون حكيماً، وعلى المعلم أن يعتمد المنهج السقراطي في التدريس، ويدعو طلابه للقيام بدور أكثر نشاطاً في بناء التعلم من وجهة نظرهم الخاصة ومن وجهة نظر الآخرين.

## البرامج ذات الصلة بتطوير الحكمة عند الطلاب:

تدريس الحكمة ليس غايته هو تعزيز مهارات التفكير الخاصة بالطلاب والقدرة على التفكير الانعكاسي والجدلي فقط، وإنما مساعدة المعلمين على تطوير وحدات منهج أكثر تكاملاً. فالوحدة الدراسية المتكاملة مفيدة لأنها تساعد الطلاب على رؤية صورة واضحة وفهم كيفية ارتباط الأدب بالتاريخ، وكيف هي جزء لا يتجزأ من الاكتشافات العلمية والحقائق في وقت ومكان معين (التاريخ)، وكيف ترتبط العلوم الاجتماعية بالسياسة والتاريخ والجغرافيا، وكيفية يتأثر الاقتصاد المعتقدات الفلسفية والسياسية فضلاً عن المناخ والجغرافيا، أو كيف أن اللغة الأجنبية هي جزء لا يتجزأ من الثقافة... وهذا يحتاج إلى مزيد من التكامل للطلاب لاكتساب فهم كامل ومعقد للموضوع.

**البرنامج الأول:** الفلسفة للأطفال، ويستخدم هذا البرنامج مجموعة من الروايات لتطوير مهارات التفكير التحليلي لدى الأطفال، مثل قراءة الروايات للأطفال، ثم تعلم تقييم المعلومات الواردة في هذه الروايات، وإصدار الأحكام حول السمات والفضائل العامة في الروايات، وأنواع الخيارات التي ينبغي أن يطبقوها في حياتهم: يؤكد هذا البرنامج على التفكير الحوارية، أو رؤية المشكلات من بين مجموعة متنوعة من وجهات النظر.

**البرنامج الثالث:** يركز هذا البرنامج على فهم "المعرفة حسب التصميم"، وبعبارة أخرى، كيف يمكن تصميم المعرفة واستخدامها في حل المشكلات في العالم، مثل مهارات التفكير. فقد يتطلب كثير من التفكير الحكيم والناقد لحلها، ولكن ضمن إطار من القيم الأخلاقية. فعلى سبيل المثال قد نقول عن شخص ما بأنه ذو سلوك اجتماعي ذكي، لكن ما حقيقة هذا السلوك في وجود مجموعة من القيم لتقييمه في الإطار الاجتماعي الثقافي، على اعتبار أن القيم هي قيمة وسيطة بين السلوك والحكمة، ومن هذا فقد ننظر إلى الحكمة كمفهوم أخلاقي ودلالة من دلائل التفكير الأخلاقي، لأنها تسعى إلى الاهتمام بالذات والآخرين. أي التوازن بين المصالح الشخصية الذاتية، والمصالح العلانية مع الآخرين، وتتجاوز الاختبارات العملية بالرغم من ضرورتها في عملية الموازنة بين المصالح الفردية ومصالح الآخرين. (Lannarone,2008).

**البرنامج الرابع:** جلسات أسبوعية لتطوير دليل للمناهج الدراسية للمعلمين للتشاور حول كيفية استخدام الحكمة في الإعداد والتدريس. وهذا الدليل بُني لمساعدة المعلمين على بناء اختبارات عملية للمدرسة حول الحكمة، مثل الحماقة والحكمة من خلال تحليل نصوص أدبية وتاريخية، والقرارات المتعلقة باستخدام مهارات ومعايير التفكير حول تكاليف التلوث في العالم، وتطوير مهارات التفكير الجدلي، والمناقشات الجماعية، والأفكار عن النمذجة. إضافة إلى حضور 20 ساعة للتنمية المهنية حول تعليمات البرنامج الموجودة في الكتيب، و(10) ساعات إضافية للتدريب على تطبيق البرنامج وتلقي الملاحظات منهم حول بعض الإشكاليات. ويتم تقييم البرنامج بعد تطبيقه من خلال المعايير التالية: آراء المعلمين، آراء الطلاب، نتائج الطلاب الأكاديمية على مقياس الحكمة، إضافة إلى المعايير التي وضعها ستيرنبرغ لتعليم للحكمة (Stenberg, 1998). كما قدم ستيرنبرغ (2005) دليلاً عملياً لتعليم الطلاب مهارات التفكير الحكيم الذي يتضمن استراتيجيات التعليم والتعلم القائمة على تنمية الذكاء والإبداع، والحكمة. حيث يقدم الدليل لمحة عامة عن الحكمة العالمية والذي يساعد المعلمين على تشجيع طلابهم التعلم الفعال وحل المشكلات وتعزيز الذاكرة، والمهارات الإبداعية من خلال عرض أمثلة من مناهج اللغة، والتاريخ والفنون والعلوم والرياضيات، وهذا الدليل قد يكون مناسباً لطلاب المرحلة الابتدائية وحتى الثانوية.



## خاتمة:

وختاماً، لا يسعنا سوى الاتفاق مع " بالتيس وستودينجر " في قولهما بأن الحياة دون نظرة شاملة توجه الفرد عبر دروبها ستصبح أقل جودةً ونفعاً، وأن إضافة الحكمة في مجال عملية التعليم يعدّ تحدياً يستحق التقدير، نظراً لما يترتب على إحكامه من مزايا للفرد، والثقافة ككل، فهي تأخذ بيدهما نحو الامتياز والارتقاء، ولا نقول: إن الحكمة شيء نادر، كاليوتوبيا كما يقول "سبينوزا" صعبة المنال، ولكننا نقول: إنه يمكن توجيه جهود الناس بحكمة في الاتجاه الصحيح ليصبحوا أفضل مما هم عليه. فمن الأحسن لنا أن نسير ببطء عبر المسار الصائب من أن نسير مسرعين في الاتجاه الخاطئ (Baltes & Staudinger , 2000) ؛ لذا، فإنه يؤمل القيام بمزيد من البحوث في هذا المجال الواعد على نحو تنمية الحكمة لتصبح واقعاً ملموساً وليس مجرد طموحات مفرطة في التفاؤل. وإذا كانت هذه الحكمة بشكلها النفسي والقيمي كما أشرنا إليها، فهل بمقدورنا نضع برامج تربوية وتعليمية وتدريبية في مدارسنا وجامعاتنا أسوة بالدول المتقدمة التي لا تملك مقومات الحكمة بمنظورها الشامل كما وردت في تراثنا على مساعدة طلابنا وأبناء مجتمعنا بأن يكونوا حكماء مع أنفسهم وغيرهم أثناء تفاعلاتهم اليومية واتخاذ قرارات صائبة لحل الكثير من مشكلاتنا المستعصية، على اعتبار أن هذه السمات إذا ما أمتلكها الفرد والمجتمع معاً، فإنهم سوف يحققون أهدافاً نبيلة، وهذا باعتقادنا تحول تربوي وأخلاقي يساعد المجتمع إلى الانتقال إلى عملية تغير حقيقي على المستوى الفردي والاجتماعي، وبذلك نكون قد جعلنا من مجتمعاتنا مجتمعات حكيمة، متبصرة بنفسها وقضاياها من دون تدخل الآخرين في رسم أهداف حياتنا الشخصية.

لذلك، فنحن بحاجة إلى قيمة لا تتمثل في كيفية استخدام القدرات المعرفية الفردية لتحقيق أقصى قدر من التحصيل فقط بل بكيفية استخدام القدرات الفردية في تحقيق أقصى قدر من التحصيل لدى الآخرين كذلك. لذلك فإن الشروع في استخدام الحكمة الصريحة في المناهج الدراسية ضمن المنهج التكاملي في التعليم يساعد على تنمية وتعزيز الحكمة لدى الطلاب، وذلك من خلال تزويد المعلمين بإطار مفاهيمي للنظر في كيفية تأثير الطبيعة التكاملية في الخبرة التعليمية. وباختصار يمكن القول: إن قدرتنا على مساعدة طلابنا لأن يصبحوا أكثر حكمة، هو

أهم شيء يمكننا القيام به، لأن هذا قد يساعدهم على اتخاذ قرارات أفضل حول حياتهم عندما يغادرون المدرسة، وهذه المساعدة سوف يصبحون أكثر فهماً للعالم المحيط بهم بوصفهم مواطنين صالحين ، ونختتم بالقول أيضا : إن الحكمة العملية ليست هي مجرد المعرفة العلمية السليمة أو الفكر الصائب بل هي تدخل في صميم الحياة العملية بالسلوك الحسن.

## مراجع البحث

- الأعرس، صفاء (2001). من الذكاء إلى الحكمة. ورقة بحثية قدمت في مؤتمر تربية الطفل والإصلاح الحضاري، 27-29 يونيو، جامعة عين شمس، القاهرة.
- العاسمي، رياض (2015). علم النفس الإيجابي السريري، الجزء الأول. عمان: دار الإعصار العلمي.
- Ainsworth. D.(2010). What is the Collective Wisdom Theory? Placerville, California.
- Arlin, P. (1990). Wisdom: the art of problem finding. In R.J. Sternberg (Ed.), Wisdom, its nature, origins and development (pp. 230-243). Cambridge: Cambridge University Press.
- Assmann, A. (1994). Wholesome knowledge: Concepts of wisdom in a historical and cross-cultural perspective. In D. L. Featherman, R. M. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), Life-span development and behavior (Vol. 12, pp. 187-224). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baltes, P & Smith, J (1990) toward psychology of wisdom its ontogenesis. in Sternberg, R, J. Wisdom: its nature, origins and development, Cambridge: Cambridge University Press, 37 - 120.
- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. American Psychologist, 55, 122-136.
- Bassett C.(2005). Wisdom in Three Acts: Using Transformative Learning to Teach for Wisdom, Presented at the Sixth International Transformative Learning Conference, Michigan State University, Oct. 6-9,
- Birren, J.E. & Fisher, L.M. (1990). The elements of wisdom: overview and integration. In R.J.Sternberg (Ed.), Wisdom, its nature, origins and development (pp. 317-332). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, S. C. (1999). Learning across the campus: How college facilitates the development of wisdom. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park.
- Brown, S. C. (2002). A model for wisdom development—and its place in career services. Journal of Career Planning and Employment, 29-36.

- Case, P. (2013) Cultivation of wisdom in the Theravada Buddhist tradition: Implications for contemporary leadership and organization. In: Kpers, W. and Pauleen, D., eds. (2013) A Handbook o Practical Wisdom. London: Gower, pp. 65-78.
- . Evans, D. Malcolm (1998).Whitehead and Philosophy of Education, Amsterdam-Atlanta. education. New directions for adult and continuing education, 131, 45-54.
- Fan, M. (2004). The idea of integrated education: From the point of view of Whitehead's philosophy of education. Paper presented at the Forum for Integrated Education and Educational Reform sponsored by the Council for Global Integrative Education, Santa Cruz, CA, October 28-30. Retrieved [date], from <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/CGIE/fan.pdf>.
- Flynn, J. R. (1998). IQ gains over time: Toward finding the causes. In U. Neisser (Ed.), The rising curve: Long-term gains in IQ and related measures (pp. 25-66). Washington, DC: American Psychological Association.
- Flynn, T. (2005). Philosophy as a way of life: Foucault and Hadot. *Philosophy & Social Criticism*, 31(5-6), 609-622.
- Flyvbjerg, B. (2001). Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 471-507.
- Fraser Wilma, Tara Hyland-Russell.(2011). Searching for Sophia: Adult Educators and Adult Learners as Wisdom Seekers, *New Directions for Adult and Cocntinunig Education*,. 131, pp;25-37.
- Hoppe,M. et al.(1998).The Ancient Wisdom of Egypt: Written by Murry Hope, 1998 Edition, (Reissue) Publisher: Thorsons [Paperback] Paperback - 17 Feb .
- Glück, J. (2010): Current developments in psychological wisdom research. *Review of psychology*, 17(2), 127-127.
- Guthrie C.E.(2013). Teaching for wisdom in the English ;language arts; Secondary school teachers` belief about literature and life learning in the classroom. , Master of Arts. Department of Applied Psychology and Human Development University of Toronto.
- Kanwar. M.(2014).Teaching for Wisdom: An Approach to a Flourishing Life, *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)* , 3(3), PP;90-93.
- Kazdin, Alan E. (Ed), (2000). *Encyclopedia of psychology*, Vol. 1. , (pp. 154). Washington, DC, US: American Psychological Association; New York, NY, US: Oxford University Press, xiv, 495.
- Iannarone ,Sarah Stacy.(2008). Planning for Sustainability: Cultivating Wisdom and Creativity in Practice and Theory *USP 541: Ozawa, Winter, Wisdom and Creativity*,2-22.

- Kegan, R. (1994). In over our heads: The mental demands of modern life. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Riegel, K. F. (1973). Dialectical operations: The final period of cognitive development. Human Development, 16, 346-370.
- Ryan, R.M. & Deci, L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic mind and virtue toward excellence. American Psychologist, 55(1), 122-13.
- Seligman, M. & Peterson, C. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. Oxford: Oxford University Press.
- Shahsavaran, Amir Mohammad Maryam Hakimi Kalkhoran, Nader Alirezaloo, Kolsoum Sattari. (2015). Teaching for Wisdom as a Strategy to Improve Quality of Life and Aggregate Social Capital, J. Appl. Environ. Biol. Sci., 5(9S)143-149.
- Sternberg T. Robert. (2001). Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings. Educational Psychologist, 36(4), 227-245.
- Sternberg J Robert (2002). Teaching for Wisdom in Our Schools, Published in Print: November 13 <http://www.edweek.org/ew/articles/2002/11/13/11sternberg.h22.html>
- Sternberg J. Robert, Linda Jarvin Elena L & Grigorenko. (2009). Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success General Curriculum & Instruction Methods (K-12), 192.
- Sternberg J. Robert. (2005). WICS: A Model of Positive Educational Leadership Comprising Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized, Educational Psychology Review, Vol. 17, No. 3, pp; 191-262.
- Whitehead, A.N. (2004). The Concept of Nature, Cambridge: Cambridge University Press. In Case, P. (2013) Cultivation of wisdom in the Theravada Buddhist tradition Implications for contemporary leadership and organization.
- Walsh, R. (2011): The varieties of wisdom: Contemplative, cross-cultural, and integral contributions. Research in Human Development, 8(2), 109-127.
- Webster, J. D. (2007): Measuring the character strength of wisdom. International Journal of Aging & Human Development, 65(2), 163-183.
- Yang, S.Y. (2011): East Meets West: Cross-Cultural perspectives on Wisdom and adult education. New directions for adult and continuing education, 131, 45-54.

الأبعاد الاجتماعية والرمزية للممارسات الجسدية:  
تحليل سوسولوجي لظاهرة ختان الإناث

الدكتور : حسني إبراهيم عبد العظيم

مدرس علم الاجتماع في كلية الآداب  
بجامعة بني سويف  
جمهورية مصر العربية

[drhosni2512011@yahoo.com](mailto:drhosni2512011@yahoo.com)



## الأبعاد الاجتماعية والرمزية للممارسات الجسدية: تحليل سوسيولوجي لظاهرة ختان الإناث

الدكتور : حسني إبراهيم عبد العظيم

### مقدمة:

تعدّ الممارسات الطبية المتعلقة بالجسد الإنساني - كختان الذكور والإناث، والوشم، والوخز، والحجامة، والكي، وتحديد حجم القدم الأنثوي<sup>(1)</sup> Female Footbinding وغيرها - جانباً مهماً من جوانب الثقافة، فتلك الممارسات لا تتضمن فقط أبعاداً طبية أو عضوية خالصة، وإنما تتجاوز ذلك إلى أبعاد اجتماعية ورمزية عميقة وشديدة الثراء تمثل جزءاً من البنية الثقافية للمجتمع. والحقيقة أن عملية ختان الإناث أو الخفاض Circumcision تعد واحدة من أقدم الممارسات الثقافية الجسدية وأكثرها رسوخاً في العديد من المجتمعات الإنسانية، وهي في ذات الوقت من أكثرها دواماً واستمراراً، رغم التغيرات الاجتماعية والثقافية الهائلة التي شهدتها تلك المجتمعات خلال العقود الأخيرة.

(1) تحديد حجم القدم الأنثوي هو ممارسة صينية قديمة تقوم على أساس وقف نمو قدم الفتاة عند مستوى معين، يتراوح سن الفتيات عند إجراء العملية بين ثلاثة وثمانية أعوام، تهدف تلك الممارسة إلى ملائمة قدم الفتاة لمعايير الجمال والقابلية للزواج المعروفة في المجتمع الصيني، حيث كانت الأمهات الصينيات يقمن باختيار زوجات أبنائهن بناء على حجم قدم الفتاة، وكانت تلك الممارسة تسبب ألماً مبرحة للفتاة، وينتج عنها العديد من المضاعفات الخطيرة أبرزها القرحة والروائح الكريهة، الغرغرينا، تسهم الدم، التهاب المفاصل، والشلل، بالإضافة إلى أنها تتسبب في موت حوالي 10% من الفتيات. وقد أخذت الممارسة في الانحسار مع منتصف القرن التاسع عشر تقريباً، إلى أن انتهت تماماً في نهاية الربع الأول من القرن العشرين، وثمة دعوات عديدة من جانب الباحثين وصناع القرار ومنظمات المجتمع المدني للاستفادة من النموذج الصيني في القضاء على ممارسة تحديد حجم القدم الأنثوي لمواجهة ظاهرة ختان الإناث. أنظر (Wilson, A. 2012)

وقد زاد الاهتمام بتلك العملية خلال السنوات الأخيرة، لما كشفت عنه الدراسات والبحوث الاجتماعية والنفسية والطبية من تأثيرات سلبية عديدة لها على المرأة، وما رصدته المنظمات الدولية المعنية من أن تلك العملية تمثل انتهاكات واضحة للمواثيق الدولية المتعلقة بحقوق المرأة والفتاة.

واستناداً لما سبق تأتي الدراسة الراهنة لرصد اتجاهات التغير في تلك الظاهرة في المجتمع المصري، والكشف عن دور بعض الأبعاد الاجتماعية والرمزية المرتبطة بتلك الظاهرة في استمرار وجودها رغم التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي يشهدها المجتمع.

### أولاً: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تحدد مشكلة الدراسة الراهنة في التعرف على اتجاهات التغير في ممارسة الختان في المجتمع المصري، ومحاولة الكشف عن العوامل التي تؤدي إلى استمرار ظاهرة ختان البنات وانتشارها في المجتمع بشكل عام، والكشف عن تأثير البنية الرمزية المرتبطة بها على وجه الخصوص في ترسيخ وجودها واستقرارها.

واستناداً إلى ذلك تحاول الدراسة الإجابة عن سؤال رئيس تتفرع عنه مجموعة من التساؤلات الفرعية، فالتساؤل الرئيس هو: ما اتجاهات التغير في ممارسة ظاهرة الختان في المجتمع المصري؟ وما العوامل التي تسهم في استمرار ظاهرة ختان البنات رغم التغيرات الاجتماعية والثقافية الكبيرة في هذا المجتمع؟ وما دور البنية الرمزية لتلك الظاهرة في تدعيم هذا الاستمرار وترسيخه؟

وتتفرع عن السؤال السابق الأسئلة التالية:

- 1- ما موقف عينة الدراسة من ظاهرة الختان؟ وما اتجاهات تغير تلك الظاهرة في المجتمع المصري؟
- 2- ما دور بعض العوامل الاجتماعية كالنوع، والسن، ومستوى التعليم والمستوى الاقتصادي والموطن الأصلي والضغوط الاجتماعية في استمرار الظاهرة أو تراجعها؟
- 3- ما دور المعتقد الديني في ترسيخ الظاهرة في المجتمع؟ وما أهمية الخطاب الديني في استمرارها؟
- 4- ما الدور الذي يلعبه الختان كآلية من آليات الضبط الاجتماعي؟ وما مدى إسهام ذلك في استمراره؟



- 5- ما أبرز الأبعاد الرمزية المرتبطة بظاهرة الختان؟ وما دور تلك الأبعاد في استمرار الظاهرة وتدعيمها؟
- 6- ما الطقوس المرتبطة بتلك الظاهرة؟ وما المضامين الرمزية لتلك الطقوس باعتبارها إحدى طقوس العبور في المجتمع؟
- 7- ما رأي أفراد العينة في عملية تطبيب الختان؟ وما دور تلك العملية في تقليل معدلات انتشاره؟

## ثانياً: أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية نظرية وتطبيقية في آن، فالأهمية النظرية، تنبع من أهمية ظاهرة الختان ذاتها التي احتلت موقعا بارزا في مختلف المواقع والمؤسسات الأكاديمية المحلية والدولية، ولذلك تطمح الدراسة إلى الكشف عن أحد الأبعاد المهمة المؤثرة في ظاهرة الختان، وهو البعد الرمزي ومدى إسهامه في استمرار الظاهرة، ويمكن أن يؤدي الكشف عن هذا البعد إلى إثراء فهمنا لتلك الظاهرة المعقدة، وبالتالي زيادة الحصيلة المعرفية حولها، ومع تواتر نتائج الدراسات المختلفة حول ختان البنات يمكن صياغة طائفة من التعميمات العلمية تفسر الظاهرة في واقعنا المصري المعاصر، وفي غيره من المجتمعات المشابهة له اجتماعيا وثقافيا.

أما على المستوى التطبيقي، فيمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في وضع خطة علمية متكاملة لمواجهة تلك العملية التي تحدث أضرارا جسدية ونفسية بالغة على الفتاة، وتصحيح المفاهيم والأفكار المتعلقة بها، وتحرير الظاهرة من كل أشكال الوعي الزائف المرتبط بها، والذي تشكل في الوجدان الشعبي وترسخ في أعماقه عبر فترات زمنية طويلة.

## ثالثاً: الإطار النظري للدراسة:

يتشكل الإطار النظري للدراسة من تحديد مفهوم الختان، ورصد جذوره التاريخية، ثم عرض الاتجاهين النظريين المفسرين لتلك الظاهرة.

### ختان الإناث: المفهوم ومعدلات الانتشار والجذور التاريخية:

يعد ختان الإناث Female circumcision أو ما يسمى بتر أو تشويه الأعضاء التناسلية للإناث female genital cutting / mutilation (FGC) or (FGM) تقليدا ثقافيا قديما، يمارس في العديد من الدول الإفريقية والآسيوية، وبعض دول الشرق الأوسط، وقد أصبح ذلك التقليد معروفا في معظم دول العالم خلال العقود الأخيرة، نتيجة الهجرة والحراك المتزايد في أنحاء العالم. (Tiilikainen and Johansson 2008:2)

وثمة مصطلحات عديدة تستخدم للإشارة إلى تلك العملية، حيث ظل مصطلح ختان الإناث Female circumcision هو المصطلح الأكثر حضوراً وتفضيلاً بين الباحثين، وفي المنظمات الدولية لعقود طويلة، غير أنه منذ أواخر العام 1971 تم استبداله بمصطلح تشويه الأعضاء التناسلية female genital mutilation (FGM) وأصبح ذلك المفهوم هو المصطلح المفضل لدى منظمة الصحة العالمية، وتم تبني المفهوم من قبل منظمة الأمم المتحدة في عام 1991، باعتباره يشير إلى انتهاك الحقوق الإنسانية للمرأة والفتاة على حد سواء. (Braddy and Files 2007:158)

والحقيقة أننا في هذا السياق نفضل استخدام مصطلحي ختان الإناث female circumcision وقطع الأعضاء التناسلية female genital cutting عن مصطلح تشويه الأعضاء التناسلية female genital mutilation ذلك أن المصطلح الأخير يشتمل ضمناً على حكم قيمي يحقر تلك الممارسة التي تحتوي على قيم رمزية في المجتمعات التي تجربها، وهذا يتناقض في ظننا مع الروح العلمية التي ينبغي أن تتسم بالموضوعية وعدم التحيز، ويعتقد الباحث أن مصطلحي ختان الإناث، وقطع الأعضاء التناسلية مصطلحان محايدان لا يتضمنان أية أحكام قيمية.

تعرف منظمة الصحة العالمية عملية ختان الإناث - أو تشويه الأعضاء التناسلية للأنثى كما تسميها- بأنها كل الإجراءات التي تتضمن الإزالة الجزئية أو الكلية للأعضاء التناسلية الخارجية للأنثى، أو إلحاق الأذى بتلك الأعضاء لأسباب غير طبية. (WHO, 2008:4)

والحق أن عملية ختان الإناث ليست شكلاً واحداً في كل المجتمعات، بل إن لها عدة أشكال متنوعة، وقد حصرت منظمة الصحة العالمية أربعة أشكال رئيسية لتلك العملية، الأول هو الإزالة الجزئية أو الكلية للبظر، والثاني الإزالة الجزئية أو الكلية للبظر و الشفرين الصغيرين دون الشفرين الكبيرين، أما الشكل الثالث فيتضمن تضيق فتحة المهبل بالخياطة مع إزالة البظر أو عدم إزالته (ويعرف بالختان الفرعوني Infibulation / Pharaonic) ويتضمن الشكل الرابع كل الإجراءات الأخرى الصادرة بالأجهزة التناسلية للمرأة التي تتم لأغراض غير طبية، مثل الوخز والشق والكشط والكي. (WHO, 2008:4)

ينتشر الشكلان الأول والثاني من الختان في مصر وتشاد وجمهورية إفريقيا الوسطى، وكينيا وتنزانيا، وبين المجموعات الإسلامية في الفلبين وإندونيسيا وباكستان وماليزيا، أما الشكل الثالث (المعروف خطأً بالفرعوني) فينتشر بصورة واسعة في الصومال وجيبوتي والسودان وبعض مناطق جمهورية مالي، وشمال نيجيريا، وبعض أجزاء من إثيوبيا، ولا يمارس الختان مطلقاً في مهد الإسلام: المملكة العربية السعودية. (Kontoyannis and Katsetos 2010:32)

وتشير تقديرات منظمة الصحة العالمية أن عددا يتراوح بين 100 إلى 140 مليون فتاة وامرأة في مختلف أرجاء العالم قد تعرضن لواحد من الأشكال الثلاثة الأولى للختان، وارتكزت تلك التقديرات على المسوح والبيانات التي تم جمعها في أوقات متباينة، وتحتل قارة إفريقيا الصدارة في هذا الصدد، إذ تشير التقديرات إلى أن حوالي 91.5 مليون امرأة وفتاة في إفريقيا ممن تتجاوز أعمارهن تسع سنوات قد تعرضن لتلك العملية، كما أن هناك ما يقارب ثلاثة ملايين فتاة معرضة لإجراء تلك العملية سنوياً. (WHO, 2008:4)

ولا ينتشر الختان في المجتمعات العربية في الشمال الإفريقي باستثناء المجتمع المصري، ويمارس الختان المسلمون والمسيحيون، وبعض الديانات الوثنية، وبعض الطوائف اليهودية، على الرغم من عدم وجود إلزام ديني محدد بشأنها لديهم. (Althaus 1997:131)

والحقيقة أنه على الرغم من صعوبة تتبع الجذور التاريخية لختان الإناث، إلا أن ثمة اعتقاداً قوياً بين الباحثين أنه قد وُجد منذ ما يزيد عن خمسة آلاف عام، ومع أن ختان الإناث أكثر انتشاراً في المجتمعات الإسلامية، إلا أن جذوره لا علاقة لها بالإسلام نفسه، حيث لم يرد له ذكر في القرآن على وجه الإطلاق، والحاصل أن هناك بنية قيمية راسخة في المجتمعات التي تمارسه تعمل على

استمراره رغم الحملات الكثيرة لوقف الظاهرة وتجريمها. (Kontoyannis and Katsetos 2010:32)

ويرى بعض المؤرخين وعلماء الأنثروبولوجيا أن تلك الممارسة وُجدت في عدة حضارات عبر التاريخ، وأنها لا ترتبط بثقافة بعينها أو دين بذاته، فلقد وجدت في المجتمعات التقليدية القديمة القائمة على بنية اجتماعية ذكورية، وبالتالي فقد كانت سابقة على ظهور الإسلام والمسيحية معاً، ويظن كثير من العلماء أن شرق إفريقيا هي مهد تلك الممارسة. (Wilson, A. 2012:4)

حيث يرجح بعض الباحثين أن جذور عملية ختان الإناث تعود إلى بعض القبائل التي كانت مستقرة على الساحل الغربي للبحر الأحمر، والجنوب الشرقي لقارة إفريقيا، حيث كانت تُجري تلك العملية لتقليل الرغبة الجنسية لدى النساء، وحمايتهن من الانحراف خاصة في حالة غياب الرجال فترات طويلة في الحروب، وثمة علاقة بين العبودية وانتشار تلك العملية، حيث جلب المصريون في حروبهم في الشرق الإفريقي أعدادا كبيرة من الأسرى الأفارقة، وكانوا يستبقون بعضهم في مصر، ويبيعون البعض الآخر عبر البحر الأحمر إلى جنوب الجزيرة العربية، وقد ساهم هؤلاء العبيد في نقل الختان إلى تلك المناطق قبل ظهور الإسلام بفترات طويلة. (Mackie 1996:1003)

ومن خلال ما سبق ينبغي التأكيد على ملاحظتين جوهريتين: الأولى أن عملية ختان الإناث ليست ظاهرة فرعونية كما يزعم الكثيرون، فعلى الرغم من أن البرديات الطبية التي تم العثور عليها تضمنت الكثير من التفاصيل الدقيقة عن الجسد الأنثوي، إلا أنها خلت تماما من الحديث عن ختان الإناث. ويؤكد العديد من الباحثين - كما بيّنا منذ قليل - أن ظاهرة الختان نشأت في بعض المجتمعات الإفريقية البدائية، وارتبطت ببعض معتقداتهم الشعبية والدينية. الثانية أن تلك العملية لا علاقة له بالإسلام، فالقرآن الكريم لم يشر إليها مطلقا، كما أن الأحاديث النبوية التي جرى الناس على تكرارها لا ترقى لمستوى اليقين، فهي في مجملها أحاديث ضعيفة الإسناد.

## رابعاً: الاتجاه النظري للدراسة:

تعتمد الدراسة على نموذجين نظريين، وهما نظرية شعائر المرور، ونموذج رأس المال الرمزي لبيير بورديو:

### 1-4 - نظرية شعائر المرور:

تمثل نظرية شعائر المرور إحدى النظريات الكلاسيكية الهامة في تاريخ الفكر الأنثروبولوجي، وقد تأسست النظرية على يدي الأنثروبولوجي البلجيكي (أرنولد فان جنب) Arnold Van Gennep (1873 – 1975) في عام 1909، وذلك في إطار دراسته الكلاسيكية الشهيرة التي حملت ذات العنوان، ولم تتم ترجمتها إلى اللغة الإنجليزية إلا في عام 1960، وتطورت على يدي الأنثروبولوجي الإنجليزي (فيكتور تيرنر) Victor Turner (1920 – 1983) في ستينيات وسبعينيات القرن الماضي من خلال دراساته العميقة لبعض القبائل الإفريقية.

تدور نظرية (فان جنب) حول أهمية الشعائر التي تصاحب – وتؤشر في ذات الوقت - لانتقال الفرد من مرحلة أو حالة اجتماعية لحالة اجتماعية أخرى مغايرة، ويرى (فان جنب) أن انتقال الفرد من وضع إلى وضع آخر لا يتم بشكل مباشر، وإنما ثمة مرحلة وسطى بين المرحلتين لا بد من اجتيازها يسميها (فان جنب) المرحلة الانتقالية أو الهامشية Marginal phase التي تتضمن شعائر محددة. (Van Gennep 1960: 1)

فما المقصود ببدء بمفهوم الشعائر Rite ؟ يعرف (دافيز فلويد) (Davis-Floyd 2008: 257) الشعائر بأنها أداء رمزي نمطي ومتكرر لقيمة أو معتقد ثقافي، وتعمل الشعائر على تعزيز التماسك الاجتماعي، من خلال موائمة نسق اعتقاد الفرد مع نسق اعتقاد الجماعة التي ينتمي إليها.

أما مصطلح شعائر المرور فيشير بشكل عام إلى تلك الطقوس التي تؤشر لانتقال الفرد من مرحلة محددة في حياته، ودخوله في مرحلة أخرى، ويُشتهر المصطلح في اللغة الإنجليزية بالمصطلح الفرنسي rites de passage، وقد أصبح المصطلح بعد ذلك واحداً من الأدوات التحليلية الهامة لدى علماء الأنثروبولوجيا البريطانية على وجه الخصوص، مثل (أندري ريتشاردز) Audrey Richards و(ماكس جلجمان) Max Gluckman و(إدموند ليتش) Edmund Leach و(ماري

(دوجلاس) Mary Douglas و(فيكتور تيرنر) الذي كان أكثرهم تأثيراً بـ (فان جنب) (Barnard and Spencer 2002:737)

يعرف (فان جنب) شعائر المرور Rites of passage بأنها تلك الطقوس التي تصاحب كل تغير في المكان والحالة والوضع الاجتماعي، والعمر، فحياة الفرد تشكل من مجموعة من المراحل المتعاقبة عبر بدايات ونهايات محددة، كالميلاد، والبلوغ الاجتماعي(2)، والزواج، والأبوة، والانضمام لطبقة اجتماعية أعلى، والالتحاق بتخصص مهني أرقى، وهكذا حتى الوفاة. وثمة شعائر مرتبطة بكل حدث من تلك الأحداث، يتحدد هدفها الجوهرية في تمكين الفرد من المرور (رسمياً) من وضع اجتماعي محدد لوضع آخر يحدده المجتمع. (Van Gennep 1960: 2-3)

ويحدد (فان جنب) ثلاث مراحل أساسية لتلك الطقوس، أطلق على المرحلة الأولى مصطلح طقوس الانفصال rites of separation التي تؤثر على انفصال الفرد عن الجماعة أو المكانة التي ينتمي إليها، المرحلة الثانية سماها المرحلة الهامشية أو الانتقالية transition rites والتي تفرض حالة من الغموض الاجتماعي وعدم التحديد، حيث يبدأ الفرد في ترك طقوس معينة، واستبدالها بطقوس جديدة، أما المرحلة الثالثة والأخيرة هي مرحلة الاندماج rites of incorporation للجماعة أو المكانة الجديدة، حيث يبدأ من الآن فصاعداً يمارس دوره كعضو فيها. (Van Gennep 1960: 10-11)

وتتضمن شعائر المرور بوجه عام دلالة رمزية على ترك الفرد لجماعته أو مكانته، حيث يعايش نوعاً من الموت الرمزي (طقوس الانفصال) ثم يمر عبر مرحلة يتم عزله من خلالها، وربما يؤدي أدواراً لا تلائم عمره، أو نوعه (المرحلة الانتقالية) وأخيراً الالتحاق بجماعة جديدة وشغل مكانة اجتماعية جديدة (مرحلة الاندماج) وقد دلت (فان جنب) بأمثلة عديدة من إفريقيا، وآسيا، وأوروبا، وأستراليا، وأمريكا الشمالية. (Barnard and Spencer 2002:737)

ويقرر (فان جنب) أن المراحل الثلاثة لا تتجلى بنفس الدرجة في كافة المجالات، فطقوس الانفصال تبدو أكثر وضوحاً في مراسم الجنائز، وتبدو الطقوس الهامشية أو الانتقالية في فترة الشروع في الزواج (الخطوبة) betrothal والحمل، أما طقوس الاندماج فتبدو أكثر وضوحاً في

(<sup>2</sup>) يفرق (فان جنب) بين البلوغ الفسيولوجي والبلوغ الاجتماعي، فالبلوغ الاجتماعي يتضمن اعتراف المجتمع بالبلوغ الفسيولوجي وفق طقوس مخصصة يحددها المجتمع. أنظر (Van Gennep 1960: ch.vi)

حفلات الزواج، ومع ذلك فلا ينبغي النظر لكل تلك المراحل بشكل منفصل فقد تتداخل المراحل الثلاثة - واقعياً - في عملية واحدة. (Van Gennep 1960: 11)

ويمثل مفهوم البيئية أو (العتبة) liminality مفهوماً مركباً في المشروع النظري لـ (فان جنب) وقد اقتبس من الكلمة اللاتينية limen التي تعني العتبة 'threshold' حيث نظر إلى طقوس الانفصال باعتبارها مرحلة ما قبل العتبة preliminary والمرحلة الانتقالية كمرحلة وسطى فارقة (أو عتبة) بينما تمثل طقوس الاندماج مرحلة ما بعد العتبة postliminal، وتتسم المرحلة الوسطى بنوع من الغموض والالتباس.. (Van Gennep 1960: 11)

ويرى (فان جنب) أن لطقوس العبور أهمية معتبرة، إذ أنها تؤثر ثقافياً لانتقال الفرد عبر مراحل معينة، ومن ثم تساعد الفرد والجماعة معاً على التوافق مع المكانة الاجتماعية الجديدة بما تتضمنه من علاقات وأفعال اجتماعية، كما أنها تقلل من الغموض والتوتر المرتبط بتغيير تلك المكانة، بالإضافة إلى أنها تمثل جسراً يربط بين الظروف الاجتماعية والظروف الفسيولوجية (كما هو الحال في عمليات الميلاد والبلوغ والزواج والحمل والموت) ويرسم خطوطاً ذات مغزى خاص في دورة الحياة. إن الطقوس والعمليات الفسيولوجية المفعمة بالرمزية تطرح أساليب لتشكيل العواطف الإنسانية والعمليات الفسيولوجية وضبطهما، ومن ثم تفسرهما في سياق أطر فكرية كونية أوسع. (Davis-Floyd 2008:256 – 257)

يتضح مما سبق أن (فان جنب) وضع حجر الأساس لنظرية شعائر المرور، ولفت الانتباه لأهمية تلك الشعائر في تحقيق العديد من الوظائف الاجتماعية للمجتمع، وقد قام (فيكتور تيرنر) Victor Turner بتطوير النظرية، فقام بإضافة أبعاد نظرية ومنهجية جديدة، وتطوير بعض مقولاتها وقضاياها، وهو ما أسهم في إثراء النظرية وزيادة خصوصيتها الفكرية.

والحق أن (تيرنر) يعد واحداً من أكثر الأنثروبولوجيين تأثيراً خلال النصف الثاني من القرن العشرين، وقد لمع اسمه كعالم إثنوجرافي متميز لمجتمعات شرق ووسط إفريقيا، وأضحى مُنظراً بارزاً في قضايا البناء الاجتماعي، والشعائر، والرموز، والأداء. فمن خلال ما يزيد عن اثني عشر كتاباً، وعدد كبير من المقالات التي حررها، أو شارك في تحريرها ركز على موضوعات متنوعة تتضمن الدراما الاجتماعية، الحقول الاجتماعية، البنية الرمزية للفعل الاجتماعي، المرحلة

الانتقالية في طقوس العبور، ومصطلح البنية وضد البنية anti-structure الذي قام بصياغته.  
(Shipton 2008:468 - 469)

جاء إسهام تيرنر في نظرية شعائر المرور من خلال كتابيه الشهيرين: (غابة الرموز) The forest of symbols الذي صدر في عام 1967 (Turner 1967) و(عملية الطقوس) The ritual process الذي صدر بعد ذلك بعامين، أي في عام 1969. (Turner 1969).

تتحدد مساهمة (تيرنر) في نظرية شعائر المرور في توسيعه وتفصيله للمرحلة الوسطى من طقوس العبور لدى (فان جنب) والتي تسمى المرحلة الانتقالية، وهي مرحلة تتسم بأنها بينية betwixt and between ويشار لها أحيانا بأنها تشبه (البرزخ) limbo والموت الرمزي، أو إعادة الميلاد الرمزي. (Shipton 2008:470).

يؤكد (تيرنر) بدهاء أن شعائر المرور توجد في كل المجتمعات الإنسانية، غير أن أبرز تجلياتها توجد في المجتمعات الصغيرة المستقرة نسبيا، التي يرتبط التغير فيها بالأبعاد العضوية والطبيعية أكثر من الاختراعات التكنولوجية. وتمثل تلك الشعائر انتقالا بين الحالات، ويقصد (تيرنر) بالحالة state ذلك الوضع الثابت والمستقر نسبيا، ويتضمن مفهوم الحالة بعض الثوابت الاجتماعية مثل المكانة القانونية، المهنة، المنصب، المكانة، كما أنها تؤثر لحالة الفرد حسب ما يحددها السياق الثقافي، مثلما نتكلم عن الحالة الزوجية أو العمرية للفرد. ويمكن تطبيق مفهوم الحالة كذلك على الظروف الإيكولوجية للمجتمع، وأيضا على الحالة الفيزيائية والعقلية والعاطفية التي يعيش فيها الفرد أو الجماعة في وقت محدد. فالشخص قد يكون في حالة صحية جيدة أو سيئة، والمجتمع قد يكون في حالة من السلم أو الحرب، الوفرة أو الندرة، فالحالة في جوهرها مفهوم أكثر عمقا وشمولا - من الناحية الثقافية - من المفاهيم الأخرى المشابهة كالمكانة أو المنصب، واستنادا لذلك يفضل تيرنر الإشارة للمرحلة الانتقالية في شعائر المرور كعملية as a process، وليست حالة. (Turner 1967: 93 - 94)

وبناء على ذلك يحاول تيرنر أن يدرس بعمق السمات الاجتماعية - الثقافية للمرحلة الوسطى (الانتقالية) من طقوس العبور التي حددها (فان جنب)، وإذا كان المجتمع في حقيقته بنية من الأوضاع structure of positions أو (الحالات) فإن المرحلة الوسطى من شعائر المرور ينبغي أن يُنظر إليها كعملية أو موقف (بين بنيوي) inter structural situation. فالمرحلة الانتقالية من شعائر المرور تتسم إذن بنمط من الديناميكية والمرونة مقارنة بالبنى الاجتماعية الراسخة، ولذلك



فلم يهتم تيرنر كثيراً بالمرحلتين الأولى والثالثة، لأنهما أكثر ارتباطاً بالبنى الاجتماعية المستقرة، وأقل ديناميكية من المرحلة الوسطى الانتقالية (Turner 1967: 94 - 95)

وقد قام تيرنر بتطبيق نظريته عن شعائر المرور - خاصة في مرحلتها الوسطى - على طقوس ختان الذكور لدى قبائل (الندمبو) في زامبيا، فهو يرى أن طقوس ختان الذكور تمثل نموذجاً مثالياً لطقوس العبور، حيث يتم عزل الأطفال في مكان محدد، وتجرى تلك الطقوس، وبعدها يولد الأطفال من جديد كرجال بعد الموت الرمزي لطفولتهم، فالشخص غير المختتن يظل طفلاً، ويأكل وحيداً أو مع النساء، ولا يستطيع مشاركة الرجال المختتنين وجباتهم، وقد رصد تيرنر العديد من البنى الرمزية الأخرى المرتبطة بالختان. (Turner 1967:152)

واستناداً لما يطرحه كل من (فان جنب) و (تيرنر) فإن الدراسة الحالية تنطلق من فكرة أساسية وهي أن ختان الإناث يمثل واحداً من طقوس العبور المهمة للفتاة في المجتمعات التقليدية، وأن طقوس الختان في ذاتها تمثل المرحلة الوسطى في طقوس الختان، وهي التي تؤشر لانتقال الفتاة من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج، ومن ثم الدخول في المجتمع النسائي الناضج عضواً واجتماعياً وثقافياً.

#### 2-4- رأس المال الرمزي:

يمثل مفهوم رأس المال مفهوماً مركزياً في المشروع النظري لعالم الاجتماع الفرنسي الشهير بيير بورديو (1930 - 2002) والمفهوم مستمد أساساً - كما هو معروف - من علم الاقتصاد الكلاسيكي، ويعني الثروة المتراكمة، ويستخدم في النظرية الماركسية للإشارة إلى العلاقة بين مالكي وسائل الإنتاج وبائعي قوة العمل. أما بورديو فقد وسع فكرة رأس المال المطروحة في علم الاقتصاد وفي النظرية الماركسية، بحيث أصبح يتضمن رأس المال النقدي وغير النقدي، كما يشتمل على الصور المادية الملموسة أو الصور اللامادية (غير الملموسة). (أشرف عبد الوهاب: 1999:97).

ومع أن "بورديو" قد استعار بعض الأفكار عن العمل ورأس المال من ماركس، إلا أن تفسيراته كانت مختلفة إلى حد كبير، فماركس يرى أن رأس المال لا يقتصر على الثروة فقط وإنما يتضمن أيضاً علاقات الإنتاج المعقدة التي تسهم في تعميق عملية الهيمنة والاستغلال الرأسمالي، أما رأس

المال وفقا لما يطرحه بورديو هو شكل من أشكال الثروة يؤدي إلى إنتاج القوة بكافة صورها. (Ozturk 2005:147)

واستناداً إلى تلك الرؤية فإن رأس المال لدى بورديو هو أساس تشكل الطبقات الاجتماعية من حيث السيطرة والخضوع للسيطرة، فرأس المال هو كل طاقة اجتماعية Social energy تستعمل كوسيلة من وسائل المنافسة، وبالتالي فهو مصدر الهيمنة والصراع، رغم عدم إدراكه تماماً من جانب كل أطراف الصراع (أشرف عبد الوهاب 1999:97).

إن استخدام بورديو لمفهوم رأس المال لا يقتصر فقط على البعد الاقتصادي "الكلاسيكي" وإنما يتجاوز ذلك إلى أبعاد أخرى متنوعة فهناك عدة صور لرأس المال مثل رأس المال الثقافي ورأس المال الاجتماعي ورأس المال الرمزي، وتنعكس تلك الرؤية لرأس المال تفسيراً متعدد الأبعاد للظواهر الاجتماعية، فهو يرى أن العالم الاجتماعي يمكن إدراكه كفضاء متعدد الأبعاد multi-dimensional space يتشكل واقعياً من خلال الهيمنة على الأشكال المتنوعة لرأس المال. إن رأس المال الاقتصادي يرتبط مباشرة بالثروة، أما الأشكال الأخرى لرأس المال فتتمثل بصورة من صور القوة في المجتمع (Ozturk 2005:147).

وعلى الرغم من أن هذه الأشكال من رأس المال تعد أقل وضوحاً من رأس المال الاقتصادي، إلا أنها تشترك معه في العديد من السمات، فهي تمثل قيمة لحاملها، وتتصف بالتراكمية، ويمكن - وهذا هو الأهم - أن تستثمر بحيث يمكن أن تنتج منافع أو منازيا أخرى. ويرى بورديو أن الصور غير الاقتصادية لرأس المال تلفت الانتباه إلى أشكال أخرى خفية من إعادة إنتاج التفاوت الاجتماعي social inequality (Turner 2006:558)

ويمثل رأس المال الرمزي symbolic capital مفهوماً مفصلياً في النموذج النظري الذي طرحه بورديو، ويعرفه بأنه تلك الموارد المتاحة للفرد نتيجة امتلاكه سمات محددة كالشرف Honor والهيبة Prestige والسمعة الطيبة renown والسيرة الحسنة reputation والتي يتم إدراكها وتقييمها من جانب أفراد المجتمع. (Bourdieu 1985:197)

ويرى بورديو أن رأس المال الرمزي هو كأي ملكية أو أي نوع من رأس المال - طبيعي، اقتصادي، ثقافي، اجتماعي - يكون مُدرَكًا من جانب فاعلين اجتماعيين تسمح لهم مقولات إدراكهم بمعرفتها وإقرار بها، ومنحها قيمة (مثل الشرف في مجتمعات البحر المتوسط هو صيغة نمطية من رأس المال الرمزي، لا توجد إلا عبر السمعة أي التمثيل الذي يقوم به الآخرون في حالة اشتراكهم في

مجموعة معتقدات خاصة تجعلهم يدركون ويقيمون خصائص معينة، وأنواعاً من السلوك إذا كانت شريفة أو مخلة بالشرف). (بورديو 1998:136)

ويدخل رأس المال الرمزي مختلف الحقول والمجالات ومختلف أشكال السلطة والهيمنة وفي مختلف أشكال العلاقات الاجتماعية، فكل علاقة اجتماعية هي علاقة سلطة \_ بشكل ما \_ تتضمن رأس المال الرمزي، فخاصية الشرف - التي ذكرناها منذ قليل - تحمل معاني أخلاقية محددة، بحيث أن من يملك خصائص الشرف - كالقيم والمعتقدات والتصرفات - يعد شريفاً، ومن لا يملكها لا يعد كذلك، ويكون الشخص الشريف موضع احترام وثقة وتقدير تبعاً لما يملكه من رأس مال رمزي، ومن ثم يرتبط رأس المال الرمزي بأهمية الموقع الذي يشغله الفرد في الفضاء الاجتماعي من جهة، وبالقيمة التي يضيفها الناس عليه من جهة أخرى، وتتعلق هذه القيمة بأنظمة استعدادات الأشخاص وتصوراتهم المتوافقة مع البنى الموضوعية القائمة. (أشرف عبد الوهاب 1999:104)

ويرتكز رأس المال الرمزي على الذبوع والانتشار Publicity والاستحسان appreciation إنه يرتبط بالهيبة والسمعة والشرف، التي تلاقي تقديراً من الآخرين، إن رأس المال الرمزي يمكن اعتباره رأس مال من الشرف والهيبة Capital of Honor and Prestige ويتطلب تراكم هذا الشكل من رأس المال جهداً متواصلًا من أجل الحفاظ على العلاقات التي تؤدي إلى الاستثمار المادي والرمزي له. (Fuchs 2003:392)

ويكشف بورديو أن لرأس المال الرمزي قوة معينة يسميها السلطة الرمزية، وهي سلطة غير مرئية، ولا يمكن أن تُمارَس إلا من خلال تفاعل وتأييد أولئك الذين يخضعون لها ويمارسونها، وتسعى السلطة الرمزية لإقامة نظام معرفي يعمل على تماسك العالم الاجتماعي والحفاظ عليه، فهو ذلك المفهوم الذي يسمح للعقول أن تتفاهم فيما بينها، وبالتالي يمثل أداة للتضامن الاجتماعي، والإجماع الذي يساهم في إعادة إنتاج النظام الاجتماعي. (أشرف عبد الوهاب 1999:104-105)

لقد طور بورديو مفهوم رأس المال الرمزي باعتباره يمثل شكلاً خاصاً من رأس المال يتجاوز من خلاله المفهوم الماركسي لرأس المال، ففي حين ركزت الماركسية على أهمية العوامل الاقتصادية باعتبارها محددات للممارسات الاجتماعية، حاول بورديو إبراز البعد الرمزي في فهم إدراك

السلوك الإنساني، وخاصة في دراساته في شمال إفريقيا، حيث يكون البعد الرمزي أكثر أهمية، ويؤكد بورديو أنه لا يوجد شيء يخلو من (الرمزي). (أشرف عبد الوهاب 1999: 105)

واستناداً لما يطرحه (بورديو) فإن الدراسة الحالية تتأسس على فرضية واضحة وهي أن عملية ختان الإناث تمثل إحدى الآليات الاجتماعية والثقافية التي ابتدعتها المجتمعات التقليدية للحفاظ على عذرية الفتاة وعفافها وشرفها، ومن ثم صيانة رأس المال الرمزي للجماعة القرابية بأسرها من الانتهاك.

#### رابعاً: الدراسات السابقة:

حظي موضوع ختان البنات بقدر هائل من الاهتمام تجلى في عدد كبير من الدراسات والبحوث في مختلف المجالات، بحيث أضحي لدينا تراث علمي معتبر حول الظاهرة، بيد أن الملاحظ بشكل عام أن معظم الدراسات تناولت أبعاداً متعددة – نفسية وتربوية واجتماعية - وغاب عن معظمها البعد الرمزي للظاهرة، وهو حسب ظن الباحث يعد واحداً من أهم الأبعاد المؤثرة في الظاهرة.

وسوف نعرض في هذا السياق طائفة من الدراسات العربية والأجنبية التي تنتهي لنظم علمية متباينة، تمثل نماذج لتناول الأبعاد المختلفة للظاهرة، وسيتم عرض الدراسات تاريخياً من الأقدم إلى الأحدث.

تحدد هدف دراسة موموه وزملائه (Momoh, et.al., 2001) في تحليل الأسباب التي دفعت النساء المهاجرات إلى بريطانيا – الذين جاءوا من الصحراء الكبرى الإفريقية - واللأئي تعرضن لعملية الختان لمراجعة إحدى الوحدات العلاجية التي تأسست حديثاً في مستشفى سانت توماس بلندن، والكشف عن التأثيرات المتنوعة لعملية ختان الإناث، والتعرف على اتجاهات النساء نحو تلك العملية، خاصة أن معظمهن قد تم إجبارهن على إجراء تلك العملية. تكونت عينة الدراسة من 116 سيدة من المترددات على وحدة الأمومة، بمستشفى سانت توماس، وتم استبعاد ثمانية حالات منهن، نظراً لأن سجلاتهن الطبية تعاني من نقص البيانات والمعلومات عنهن، ولم يتمكن الباحثون من التواصل معهم. وتم الاعتماد على صحيفة استبيان لجمع البيانات، وتكونت الصحيفة من أربعة أجزاء، تناول الجزء الأول بيانات عن أسباب مراجعة المبحوثات للعيادة الطبية، وتناول الجزء الثاني خصائص المترددات، أما الجزء الثالث فتعرض للمضاعفات الحادة والمزمنة لعملية الختان، في حين تناول الجزء الرابع اتجاهات المبحوثات نحو تلك العملية.

وقد كشفت نتائج الدراسة فيما يتعلق بإجراء عملية الختان تبين أن 86 حالة قد تذكرن بشكل واضح ما جرى لهن في عملية الختان، أكد 78% منهن أن العملية قد أجريت في المنزل بواسطة أشخاص غير مؤهلين طبياً (مثل القابلة، وبعض أفراد الأسرة - الجدة أو العممة أو الأم - أو ممارسات طبييات تقليديات أو ممرضات) وذكر 22% أن العملية أجريت لدى الطبيب، وأجريت العملية لـ 91% منهن قبل سن الثالثة عشرة.

وفيما يتعلق بمضاعفات العملية، فقد عانى 86% من العينة من المضاعفات الحادة والمزمنة نتيجة العملية، حيث تحدث المضاعفات الحادة بعد إجراء العملية مباشرة، أما المضاعفات المزمنة فتحدث بعد التعافي المبدئي من الجراحة، وقد عانت غالبية العينة من الآلام المبرحة أثناء إجراء العملية وبعدها مباشرة.

وأما ما يختص باتجاهات الأمهات نحو إجراء العملية لبناتهن، أفاد 80% من العينة أنهن لن يجرين عملية الختان لبناتهن، وتعددت أسباب عدم إجراء العملية وكان أهمها أن الدين يرفض تلك الممارسة، وأن العملية مُجرّمة في بريطانيا، وأكد 16% أنهن سيجرينها، وكانت 4% من العينة قد قمن بإجراء العملية بالفعل لبناتهن.

وأجرى روزي وآخرون (Rouzi, et.al., 2001) دراسة حول مضاعفات فك الختان الفرعوني أوضح فيها أن الولادة بالنسبة للمختنات بالطريقة الفرعونية (تخييط فتحة المهبل) تستلزم استعدادات خاصة من جانب الأطباء، وينبغي أن يدرك الأطباء أن ختان الإناث يمثل جزءاً من ثقافة المرأة وتقاليدها؛ ولذا ينبغي التعامل معه بشيء من الحرص والاهتمام. وفي ذات الوقت عليهم أن يجروا عملية الولادة بنجاح دون وقوع مضاعفات طبية، خاصة أن المرأة المختننة بالطريقة الفرعونية قد تعاني من الولادة المتعسرة، وموت الجنين، ونزيف ما بعد الولادة، وأحياناً موت الأم. والحقيقة أن آلية فك خيوط الختان الفرعوني تلعب دوراً مهماً في تلاشي معظم تلك المضاعفات، وتؤدي إلى تقليل معدلات الولادات القيصرية. وبناء على ما سبق تهدف الدراسة إلى تقييم استخدام آلية فك خيوط الختان الفرعوني أثناء الولادة بالنسبة للسيدات اللائي خضعن لتلك العملية.

أجريت الدراسة في مستشفى جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية، حيث تقدم المستشفى خدمات طبية مجانية كاملة في طب النساء والتوليد للنساء في مختلف الطبقات

الاجتماعية للمواطنات السعوديات وغير السعوديات. ويتم تشجيع النساء على المتابعة الدورية قبل الولادة، وإن كان بعضهن يأتين قبل الولادة مباشرة. تكونت العينة من 325 سيدة (233 سيدة سودانية، و92 سيدة صومالية ممن أجريت لهن عملية الختان الفرعوني)، حيث أوضحت الإحصاءات الصحية الصادرة عن منظمة الصحة العالمية أن ما يزيد عن 90% من النساء في السودان والصومال، قد خضعن لعملية الختان.

كشفت نتائج الدراسة أن 48% من العينة قد احتجن لفك خيوط الختان الفرعوني لكي يلدن ولادة طبيعية، و35% لم يحتجن لذلك، و17% احتجن لعمليات قيصرية، ولم ترصد الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين اللاتي احتجن لفك خيوط الختان الفرعوني أثناء الولادة، ومن لم يحتجن لذلك فيما يتعلق بالعديد من المتغيرات المرتبطة بالولادة فقدان الدم أثناء الولادة، والتمزق المهبلي، ومدة البقاء بالمستشفى.

وأكدت الدراسة أنه على الرغم من أن آلية فك خيوط الختان الفرعوني آمنة وفعالة، إلا أن المختصين في طب النساء والولادة يدركون أن إجراء عملية الختان في ذاتها تمثل مشكلة أكبر، وأن هناك حاجة متزايدة لبرامج التثقيف الصحي التي تركز على مخاطر ومضاعفات ختان الإناث، وتوضح أن جذور تلك العادة ترتبط بالعادات والتقاليد المتوارثة أكثر من ارتباطها بالدين، وأن علاج تلك المشكلة في العالم الإسلامي ينبغي أن يأتي من داخله، ولا يفرض عليه من الخارج. والخلاصة في هذا الإطار أنه على الرغم من أن التقنية الجراحية المتعلقة بفك خيوط الختان الفرعوني ناجحة وبسيطة، إلا أن ذلك لا يجب أن يجهض الجهود المستمرة للقضاء على تلك العادة. ولذلك توصي الدراسة في النهاية بضرورة تضافر الجهود من أجل القضاء على الختان بشكل عام، وصورته الفرعونية المنتشرة في مناطق واسعة من السودان والصومال بشكل خاص.

وفي إندونيسيا أجريت دراسة في عام 2003 (Budiharsana, et.al., 2003) نتيجة ما نالته قضية ختان الإناث من اهتمام كبير من جانب الهيئات الدولية، خاصة بعد إعلان الأمم المتحدة في عام 1995 أن ختان الإناث يمثل انتهاكا لحقوق المرأة، أجريت هذه الدراسة بالتعاون بين مجلس السكان Population Council التابع للأمم المتحدة - مكتب العاصمة الإندونيسية جاكارتا - ووزارة تمكين المرأة Ministry for Women's Empowerment في إندونيسيا، برعاية الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية United States Agency for International Development (USAID) وتحدد هدف الدراسة في التعرف على طبيعة ممارسة الختان في إندونيسيا، ورصد

محدداتها الاجتماعية والثقافية، والكشف عن تأثيراتها العضوية والنفسية على الجوانب الاجتماعية والإنجابية والجنسية للمرأة.

استعانت الدراسة بمصادر متنوعة للبيانات تضمنت مسح التراث المتعلق بالظاهرة في إندونيسيا، إجراء مقابلات متعمقة مع الممارسين الحليين الذين يجرون الختان، ومع القادة الدينيين، وقادة المجتمع المحلي، والأمهات. بالإضافة إلى إجراء مسح على عينة مكونة من 1694 أسرة بها أمهات لبنات تقل أعمارهن عن 19 عاما، بجانب ملاحظات إمبيريقية لطقوس إجراء العملية.

كشفت الدراسة بوجه عام أن المجتمعات المحلية المسلمة في إندونيسيا تدعم استمرار ممارسة الختان، وذلك لأنها تدرك الختان باعتباره عادة وتقليدا اجتماعيا من جهة، وواجبا دينيا من جهة أخرى، ويريد القادة الدينيون استمرار تلك العادة إلى ما لا نهاية، لأنهم يعتبرونها فعلا يستلزمه الإيمان، على الرغم من اختلاف العلماء حول ما إذا كان الختان واجبا أم سنة، ويختلف توصيف فعل الختان من مذهب إلى مذهب. وقد عبر حوالي 92% من العائلات عن دعمهم لعملية الختان، وعن نيتهم إجرائها لبناتهم، بل ولحفيداتهم بعد ذلك.

تنقسم عملية الختان في إندونيسيا إلى صورتين رئيسيتين، الصورة الأولى رمزية فقط: بمعنى استئصال جزء ضئيل للغاية من البظر تمشيا مع ما يعتقدون أنه واجب ديني، وأجرى هذا النوع من الختان 28% من مجموع عينة الدراسة، أما الصورة الثانية فهي الصورة الضارة حيث يتم استئصال جزء كبير من الجهاز التناسلي للفتاة، وتنتشر تلك الصورة لدى غالبية أفراد العينة 72%.

على الرغم من أن قوانين الأمم المتحدة تجرم قيام المختصين الطبيين بإجراء عملية الختان، وهو ما يعرف بمصطلح تطبيب الختان medicalization of FC إلا أن الحكومة الإندونيسية تسمح بذلك في المراكز الطبية العامة والخاصة، فالعديد من العيادات الطبية المختصة بشئون النساء والولادة والأمومة تسوق لعملية الختان كجزء من حزمة إجراءات مرتبطة بعملية الولادة كالتطعيم وثقب الأذن، حيث يتم ختان المولودة خلال أسابيع قليلة بعد مولدها. ويتفاوت انتشار عملية التطبيب تلك من منطقة إلى أخرى، حيث تتراوح بين 92% في مقاطعة بادانج Padang و69% في باريامان Pariaman، و18% في جزيرة مادورا Madura island.

كشفت الدراسة أن الوالدين والقادة الدينيين سواء بسواء ليس لديهم معرفة جازمة بالعلاقة بين الإسلام وممارسة تلك العادة، حيث لا يتضمن القرآن الكريم أي آية تدعو للختان، كما أن الأحاديث النبوية الواردة في هذا السياق لا تدعم تلك الممارسة مقارنة بختان الذكور، كما أن هناك اختلافا واضحا بين المذاهب الإسلامية الأربعة حول ختان الإناث، وبذلك فإن ختان الإناث هو موروث ثقافي انتقل من جيل إلى آخر، دون نقاش حول معناها أو أساسها في التاريخ أو الشريعة الإسلامية، فالعديد من الآباء والأمهات يلتزمون بتلك العادة ببساطة لأن الأجداد يريدون أن تستمر تلك العادة لدى الأجيال الجديدة.

وتخلص الدراسة في النهاية إلى أن إجراء الختان تحت إشراف ورعاية طبية وصحية من جانب متخصصين مدربين، هو أقل الضررين مقارنة بالمضاعفات الخطيرة التي تنتج عن إجراء العملية في ظروف غير صحية على أيدي ممارسين تقليديين غير مدربين. بيد أنه في كل الأحوال فالختان ممارسة غير مقبولة وتمثل انتهاكا لحقوق المرأة والطفل.

ويلعب الخوف من الوصم Stigmatization دورا مهما في تجذر عادة الختان في إندونيسيا، خاصة إذا ارتبط الوصم بالجانب الديني، فالختان في مقاطعة مادورا يُنظر إليه باعتباره واجبا على الذكر والأنثى، ويتم وصم من لا يجري الختان لبناته بأنه كافر وخارج عن دين الإسلام.

وحاولت دراسة (جهان محمد عبد الرحمن 2006) التعرف على اتجاهات الأمهات المختننات نحو ختان بناتهن في ضوء بعض المتغيرات مثل السن، مستوى التعليم، المستوى الاقتصادي، ومحل الإقامة، كما تحاول الدراسة الكشف عن بعض صور المعاناة التي عاشتها الأم المختننة في ضوء بعض المتغيرات كالسن، مستوى التعليم، المستوى الاقتصادي، ومحل الإقامة، والتعرف على تأثير تلك المعاناة على اتجاه الأم نحو ختان ابنتها.

تكونت عينة الدراسة من 200 مفردة من الأمهات المختننات بمحافظة القاهرة، وقنا، وقد روعي في اختيارهن عدة خصائص مثل، أن تكون الأم مختننة ولديها بنت أو أكثر، الإقامة الدائمة في مدينة القاهرة أو في محافظة قنا، يتراوح السن بين 20 إلى 50 عاما.

اعتمدت الباحثة في جمع البيانات على أدوات منهجية ثلاثة وهي، استمارة جمع البيانات الأولية، ومقياس اتجاه الأم نحو ختان البنات، ومقياس المعاناة الصحية والنفسية والزواجية للختان، وكل هذه الأدوات من إعداد الباحثة. واستخدمت الباحثة عدة أساليب إحصائية للتحقق



من فروض الدراسة، مثل المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سيرمان، وتحليل التباين والتحليل العاملي.

وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأمهات في الاتجاه نحو تأييد ختان الإناث باختلاف (السن، مستوى التعليم، المستوى الاقتصادي، ومحل الإقامة) لصالح الأمهات الأصغر سنا، وذوي التعليم المنخفض، والمستوى الاقتصادي المتدني، والمقيمات بالريف والأحياء الشعبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأمهات على مقياس المعاناة الصحية والنفسية والزواجية للختان باختلاف (السن، مستوى التعليم، المستوى الاقتصادي، ومحل الإقامة) لصالح الأمهات الأصغر سنا، وذوي التعليم المنخفض، والمستوى الاقتصادي المتدني، والمقيمات بالريف والأحياء الشعبية.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأمهات نحو ختان الإناث، والمعاناة الصحية والنفسية والزواجية للختان.

- تختلف البنية العاملية لدرجات الأمهات المختنات المقيمات بالأحياء الشعبية بمحافظة القاهرة عن البنية العاملية لدرجات الأمهات المختنات بالأحياء الراقية بالقاهرة في علاقتها بمتغيرات الدراسة.

- تختلف البنية العاملية لدرجات الأمهات المختنات المقيمات بريف محافظة قنا عن البنية العاملية لدرجات الأمهات المختنات بحضر محافظة قنا في علاقتها بمتغيرات الدراسة.

وفي دراسة محمد تاج الدين وآخرين (Tag-Eldin.et.al., 2008) تحدد الهدف الرئيس لها في قياس مدى انتشار ظاهرة ختان البنات بين طالبات المدارس في مصر، والتعرف على القائم بإجرائها، وتحديد أهم المضاعفات الناتجة عن العملية.

اعتمدت الدراسة على عينة متعددة المراحل، حيث تم في المرحلة الأولى تقسيم مصر إلى خمس مناطق جغرافية، وهي القاهرة الكبرى، الوجه البحري، الصعيد، سيناء، ومنطقة قناة السويس، وفي المرحلة الثانية تم اختيار إدارتين تعليميتين من كل محافظة بطريقة عشوائية،

وأخيرا تم تقسيم المراحل في كل إدارة تعليمية إلى ابتدائية وإعدادية وثانوية، وفي كل مرحلة تعليمية تم تقسيم المدارس إلى ريفية وحضرية من جهة، ومدارس حكومية وخاصة من جهة أخرى. بلغ العدد الإجمالي لعينة الدراسة 38816 طالبة.

كشفت الدراسة أن معدل انتشار الختان بين طالبات المدارس بلغ 50.3%، ولم يتجاوز هذا المعدل 46.2% في المدارس الحضرية الحكومية، و9.2% في المدارس الحضرية الخاصة، و61.7% في المدارس الريفية الحكومية. ورصدت الدراسة أن هناك فروقا واضحة بين المحافظات في انتشار الختان: الأقصر 85.5%، أسيوط وبني سويف 75.5%، دمياط والشرقية 73.9%، ووجدت أدنى معدلات الانتشار في محافظات بورسعيد ودمياط وشمال سيناء، حيث بلغت 17.9%، 21.5%، 25.3% على التوالي. وأوضحت الدراسة أن المستوى التعليمي للوالدين يلعب دورا مهما في مواجهة الظاهرة.

وحاولت دراسة (هبة حسن علي محمود ، 2010) التي تنتهي إلى مجال علم النفس، الإجابة عن تساؤلين اثنين:

هل توجد فروق دالة إحصائية بين المختنات وغير المختنات في التوافق الجنسي؟

هل تختلف درجة التوافق الجنسي لدى المرأة المختنة باختلاف القائم بالعملية سواء متخصص (طبيب) أو غير متخصص (داية - حلاق الصحة)؟

وتكونت عينة الدراسة من 100 حالة من النساء، 50 منهن مختنات (25 تم ختانهن لدى القابلة، و25 تم ختانهن لدى الطبيب) و50 حالة غير مختنات. واعتمدت الباحثة في جمع البيانات على مقياس للتوافق النفسي من إعداد الباحثة، وصحيفة استبيان.

وقد كشفت نتائج الدراسة ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المختنات وغير المختنات في درجة التوافق الجنسي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المختنات بواسطة طبيب وداية لصالح المختنات بواسطة طبيب في درجة التوافق الجنسي.

وفي دراسة (رباب السيد عباس 2011) التي حملت عنوان اتجاهات القرويين نحو ختان الإناث كمؤشر تخطيطي للرعاية الصحية للمرأة في الريف المصري. تحددت مشكلة الدراسة في

التعرف على اتجاهات سكان الريف المصري نحو ظاهرة ختان الإناث والتعرف على معارف ومعتقدات المرأة الريفية المرتبطة بختان الإناث ومعرفة مشاعر وسلوكيات المرأة المرتبطة بختان الإناث والتعرف على الدوافع التي تشكل اتجاهات سكان الريف نحو ختان الإناث وذلك بهدف التوصل إلى مؤشرات تخطيطية للرعاية الصحية للمرأة الريفية المصرية فيما يتعلق بختان الإناث .

وقد تضمنت الدراسة تساؤلاً رئيسياً هو: ما اتجاهات القرويين نحو ختان الإناث؟

ويشمل هذا التساؤل على التساؤلات الفرعية التالية :

- ما معارف المرأة الريفية المرتبطة بختان الإناث؟
- ما مشاعر المرأة الريفية المرتبطة بختان الإناث؟
- ما سلوكيات المرأة الريفية المرتبطة بختان الإناث؟
- ما الدوافع التي تشكل الاتجاهات للمرأة الريفية نحو ختان الإناث؟

تحددت الإجراءات المنهجية للدراسة في الاعتماد على منهج المسح الاجتماعي بالعينة العمدية، وتم استخدام مقياس اتجاهات القرويين نحو ختان الإناث تم تطبيقه على المستفيدات من مراكز تنظيم الأسرة، بالإضافة إلى دليل مقابلة شبه مقننة للخبراء والمتخصصين والمهتمين بقضية ختان الإناث. وتم تطبيق المقياس على 140 من المستفيدات من خدمات تنظيم الأسرة بمراكز تنظيم الأسرة. وتم تطبيق استمارة المقابلة شبه المقنن على (15) من الخبراء والمتخصصين المهتمين بقضية ختان الإناث.

وقد توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج :

- وجود اتجاهات سلبية لعينة الدراسة من الريفيات نحو ختان الإناث.
- أوضحت نتائج الدراسة إن من معارف ومعتقدات المرأة الريفية نحو ختان الإناث (ختان الإناث طهارة للأنثى - عملية تجميل وإزالة الزوائد القبيحة - مكرومة للأنثى - الأديان السماوية تحث على ختان الإناث)
- أوضحت نتائج الدراسة إن من المشاعر المرتبطة لدي الريفيات بختان الإناث (القلق - الفخر - التوتر - السعادة - الاكتئاب - فقدان الثقة بين الأهل)

- أوضحت نتائج الدراسة إن من السلوكيات المرتبطة بختان الإناث (اللجوء إلى الداية - حلاق الصحة - رش أرجاء المنزل بالملح)
  - أوضحت نتائج الدراسة إن العادات والتقاليد الموروثة من الآباء واعتبار ختان الإناث يجعل الفتاة أكثر عفة وأكثر أنوثة من أكثر الدوافع التي تشكل الاتجاه نحو ختان الإناث.
- وحاولت دراسة (كريمة محمد السلاموني 2014) التي حملت عنوان "القيم الثقافية و ظاهرة ختان الإناث: دراسة مقارنة بين الريف والحضر" الوقوف على الدور الذي تلعبه القيم الثقافية والاجتماعية في ممارسة ظاهرة ختان الإناث " ويندرج من هذا الهدف عدة أهداف فرعية وهي:
- التعرف على حجم انتشار ظاهرة ختان الإناث، ومعرفة أسباب استمرارها.
  - الكشف عن العلاقة بين الوضع الاجتماعي للمرأة وممارسة ختان الإناث في ضوء حقوق المرأة التي تقرها القوانين المحلية والمواثيق الدولية.
  - التعرف على العلاقة بين ختان الإناث وصورة الجسد عند المرأة.
  - الوقوف على الفروق بين الريف والحضر في التمسك بممارسة هذه الظاهرة.
- وتحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:
- ١) ما واقع الظاهرة وحجمها في المجتمع المصري - ريفه وحضره؟
  - ٢) ما أسباب استمرار ممارسة ظاهرة ختان الإناث؟
  - ٣) ما العلاقة بين القيم الثقافية والاجتماعية للمجتمع وبين ممارسة ختان الإناث؟
  - ٤) ما دور القيم الدينية والتعليمية في ممارسة ختان الإناث؟
  - ٥) هل توجد فروق بين الريف والحضر في المعتقدات والقيم الثقافية تجاه ظاهرة ختان الإناث؟

اعتمدت الدراسة بشكل أساسي على منهج دراسة الحالة، بجانب الاستعانة بكل من الأسلوب التاريخي والأسلوب المقارن، من خلال تتبع الظاهرة تاريخياً ومعرفة واقعها ومقارنتها في كل من الريف والحضر بين سيدات مسلمات، بعضهن متزوجات والبعض سبق لهن الزواج، متعلمات وغير متعلمات، تعملن ولا تعملن. واستخدمت الباحثة طريقة تحليل البيانات الجاهزة. كما

اعتمدت على المقابلة كأداة من أدوات جمع البيانات وذلك من خلال دليل المقابلة ودليل دراسة الحالة.

وقد تشكلت عينة الدراسة مما يلي:

عدد (٢٠) سيدة مختبرات بعضهن متزوجات، والبعض سبق لهن الزواج، متعلمات وغير متعلمات في الفئة العمرية (20-45) سنة مقسمة بالتساوي على نطاق الدراسة عشر سيدات من الريف، وعشر سيدات من الحضر.

عدد (١٠) متخصصين في المجالات المتصلة بظاهرة الدراسة وهي "الطب، علم الاجتماع، علم النفس، العلوم الشرعية، حقوق الإنسان" بواقع عدد (٢) متخصص لكل مجال.

بيانات المسح السكاني الصحي - مصر للسنوات (٢٠٠٠ - 2005 - 2008).

وقد أكدت الدراسة تفشي ظاهرة ختان الإناث في المجتمع المصري وشيوع ممارستها في السابق، إلا أنها في طريقها للانخفاض الطفيف والتدريجي، ولا تقتصر الممارسة على عمر محدد إلا أن الفئة العمرية الشائعة هي من (9 - 12) أي قبل سن البلوغ، ويمارس ختان الإناث معظم فئات المجتمع، إلا أن مقابلات المتخصصين توضح أن ختان الإناث يمارس بصفة خاصة بين الريفيين والأقل تعليمًا والطبقات الدنيا، وغالبا ما تتم هذه الممارسة في البيت، وقد تكون الفتاة بمفردها أو تشاركها أخريات ممن تقترب معها في العمر، وتربطها بها علاقة عائلية أو غيرها مثل الجيران أو الأصدقاء.

تبين من الدراسة أن ظاهرة ختان الإناث تستمد وجودها واستمراريتها من خلال العادات والتقاليد المجتمعية المترسخة في القيم الثقافية والاجتماعية للمجتمع المصري ريفه وحضره، وذلك إلى جانب الرؤى الدينية المستندة إلى الفهم الخاطئ للأدلة الدينية المساقة والتي تضيف عليها العادات والتقاليد قديسية وشرعية، وأيضًا انقسام علماء الدين واختلافهم حول مدى مشروعية هذه الممارسة؛ مما يسبب ارتباكًا بين أفراد المجتمع يدفعهم إلى التمسك بقيمهم الموروثة وعدم الانسياق إلى ما يخالفها، بالإضافة إلى حاجز الصمت المحاط به القضايا ذات الصلة بالجانب الجنسي من حياة المرأة والذي يمنع التعرض لهذه القضايا أو محاولة تصحيح المفاهيم والمواقف المرتبطة بها.

أظهرت الدراسة أن هناك اتجاهاً بين أفراد المجتمع إلى تطبيب ممارسة ختان الإناث، وذلك بهدف الحفاظ على تمسكهم بالقيم الاجتماعية والثقافية للمجتمع، وأيضاً الحفاظ على صحة بناتهم، هذا على الرغم من وجود بعض الفروق الطفيفة بين الريف والحضر في رؤية وتحديد الشخص القائم بممارسة ختان الإناث. ويأتي هذا الاتجاه بالرغم من تجريم هذه الممارسة وحظر ممارستها من قبل الأطباء.

أكدت الدراسة على صحة النظرة النسوية لظاهرة ختان الإناث باعتبارها آلية من آليات سيطرة وهيمنة الثقافة الأبوية على جسد المرأة وقمعها؛ لإثبات مكانة الرجال وسطوتهم وسيطرتهم على النساء، وأيضاً إلقاء اللوم على المرأة نفسها لما آل إليه وضعها في المجتمع من تدني وانتهاك لحقوقها؛ وذلك لتقبلها وخضوعها لهذه الثقافة وإعادة إنتاجها، وعدم مقاومتها لتغيير وضعها ونظرة لمجتمع إليها.

أكدت الدراسة وجود علاقة وثيقة بين تدني الوضع الاجتماعي للمرأة وبين ممارسة ختان الإناث، على الرغم من تجاهل غالبية المبحوثات لذلك الوضع وإعادة إنتاجه، واعتبار أن النظرة إلى أجسادهن والقيود المفروضة عليهن من أفراد المجتمع هي صحيحة في ذاتها؛ نظراً لترسيخ النظرة الدونية للمرأة بين أفراد المجتمع من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تصور المرأة على أنها مجرد جسد أثم ومصدر للفتنة والإغواء لا يستطيع التحكم في رغباته، ويجب تكبيله ومراقبته وإحكام السيطرة عليه من قبل من يملكه، ألا وهو "المجتمع".

أكدت الدراسة على أن ممارسة ختان الإناث هي انتهاك للحقوق الأساسية للطفلة والمرأة المصرية، يهدد حياتها ويستبيح حرمة جسدها، ويلحق بها الأذى جسدياً ومعنوياً؛ فهو ينتهك حقها في الحياة والحماية والسلامة الجسدية والكرامة الإنسانية والتعبير عن الرأي وحرية الاختيار.

أظهرت الدراسة الميدانية أن أكثر من نصف المبحوثات بقليل قد أكدن على نيتهم ختان بناتهن في المستقبل اتباعاً للعادات والتقاليد وحماية بناتهن من الانحراف، وهو ما يتفق مع نتائج المسح السكاني الصحي - مصر ٢٠٠٨، كما تبين وجود فروق ريفية وحضرية وتعليمية وأيضاً عملية في نية المبحوثات ختان بناتهن في المستقبل، لصالح الحضرية والمتعلمات وغير العاملات، مما يؤكد على ما ذكرته الباحثة من أهمية حصول المرأة على التمكين الاجتماعي قبل غيره من أنواع التمكين الأخرى.

كشفت الدراسة عن وجود علاقة وثيقة بين المستوى الاجتماعي والتعليمي للمرأة ومنطقة سكنها، وبين رؤيتها لممارسة ختان الإناث، وتأييدها لاستمرارها، والافتناع بجدوى ما تروجه عنها القيم الاجتماعية والثقافية في المجتمع المصري، إذ أنه كلما ارتفع المستوى الاجتماعي والتعليمي للمرأة بالإضافة إلى إقامتها بمناطق حضرية؛ كلما ارتفع وعيها واهتمامها بالبحث في صحة العادات والتقاليد وأدركت تأثيراتها عليها وعلى أفراد أسرتها.

### خامساً: البناء المنهجي للدراسة:

تعتمد الدراسة على منهجين من مناهج البحث العلمي الاجتماعي، وهما منهج المسح الاجتماعي **Social Survey** وذلك بطريقة العينة Sample، ومنهج دراسة الحالة **Case study method** ففيما يتعلق بالمنهج الأول فقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها 300 حالة من مختلف الفئات الاجتماعية العاملة في جامعة بني سويف: العمال والطلاب والإداريين وأعضاء هيئة التدريس، وبعض أقاربهم من خارج الجامعة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2015/2014. وقد وقع اختيار الباحث على الجامعة باعتبارها تمثل صورة مصغرة للمجتمع الكبير، فهي تضم مختلف المستويات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية.

وفيما يتعلق بمنهج دراسة الحالة، فقد اختار الباحث عشر حالات من عينة الدراسة، وقام بعمل دراسة حالة متعمقة لهم، وذلك للكشف عن المعاني والمضامين الاجتماعية الكامنة، والتي قد لا تستطيع صحيفة الاستبيان سبر أغوارها.

وقد تمت صياغة صحيفة استبيان لجمع البيانات ميدانياً، ومن أجل التأكد من صدق الأداة وثباتها فقد تم إجراء دراسة استطلاعية على عشر حالات، ثم عُرض الاستبيان على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم الاجتماع، الذين اقترحوا بعض التعديلات وتم إجراؤها. وتم كذلك إعداد دليل للمقابلة لإجراء دراسة الحالة المتعمقة، واعتمد الدليل على مجموعة من النقاط الهامة المرتبطة بشكل أساسي بأهداف الدراسة وتساؤلاتها.

وقد اعتمد الباحث من جانب آخر في جمع المادة الميدانية على آلية الجماعة النقاشية المركزة **focus group** وذلك من خلال مشاركته في البرنامج القومي لتمكين الأسرة ومناهضة ختان الإناث

الذي ينظمه المجلس القومي للسكان في مصر، وتم تنفيذ جزء منه في خمس قرى تابعة لمحافظة بني سويف.

والجماعة النقاشية المركزة هي أداة منهجية معتمدة في الأنثروبولوجيا الطبية يتم من خلالها التعرف على القضايا الأساسية لموضوع البحث، والكشف عن المعتقدات الخاصة بهذا الموضوع لدى أفراد العينة، والتعرف على الأبعاد الاجتماعية والثقافية المرتبطة بموضوع البحث. وتهدف تلك الأداة إلى الحصول على أكبر قدر من المعلومات التفصيلية من خلال طرح الموضوع للمناقشة في جماعة يتراوح حجمها بين 6 إلى 8 أفراد، ويترك للأفراد التعبير عن وجهات نظرهم وأفكارهم بطريقة حرة وتلقائية. (Hill 1991:197)

أما المعالجة الإحصائية لمتغيرات الدراسة فقد تمت باستخدام برنامج (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية) Statistical Package of Social Sciences المعروف اختصاراً ببرنامج SPSS حيث تمت عملية إدخال البيانات وجدولتها واستخدام معامل الارتباط مربع كاي؛ للكشف عن الارتباط بين متغيرات الدراسة.

### سادساً: نتائج الدراسة:

جاءت الدراسة الميدانية بمجموعة متنوعة من النتائج، نعرض أهمها فيما يلي:

### خصائص العينة:

اتسمت عينة الدراسة بمجموعة من الخصائص نوضحها فيما يلي:

- (1) من حيث النوع، بلغت نسبة الإناث 55% في حين لم تتجاوز نسبة الذكور 45% من مجموع العينة.
- (2) ومن حيث الديانة، بلغت نسبة المسلمين 90%. ونسبة المسيحيين 10% من مجموع العينة.
- (3) وفيما يتعلق بالفئات العمرية فقد توزعت العينة على خمس مراحل عمرية، فالذين تقل أعمارهم عن 25 عاماً لم تتجاوز نسبتهم 18%، والذين تتراوح أعمارهم بين 25 – 35 عاماً فقد بلغت نسبتهم 15%، أما من تتراوح أعمارهم بين 35 – 45 عاماً فقد بلغت نسبتهم 25% من مجموع العينة وهي أعلى النسب، وبلغت نسبة الفئة العمرية من 45 – 55 عاماً



- 24%، أما من تتراوح أعمارهم بين 55 - 65 عاما فقد بلغت نسبتهم 10%، ولم تتجاوز نسبة من تزيد أعمارهم عن 65 عاما 8% من مجموع العينة.
- (4) وفيما يتعلق بمستوى التعليم فقد بلغت نسبة الأميين 13%، ومن يجيدون القراءة والكتابة 12%، والحاصلين على مؤهل متوسط 24%، والحاصلين على مؤهل جامعي 40%، وبلغت نسبة الحاصلين على مؤهل فوق جامعي 11% من مجموع العينة.
- (5) واتضح أن غالبية أفراد العينة ينتمون لأصول ريفية إذ بلغت نسبتهم 62% من مجموع العينة، كما أن غالبيتهم يقيمون حاليا في الريف إذ بلغت نسبتهم 54%.
- (6) أما الحالة الزوجية فقد كان أغلب أفراد العينة من المتزوجين إذ بلغت نسبتهم 71% وبلغت نسبة العزاب 16%، ولم تتجاوز نسبة المطلقين والأرامل 2%، و10% على التوالي من مجموع العينة.
- (7) وفيما يتعلق بمتوسط الدخل الشهري فقد بلغت نسبة من يقل دخلهم عن 500 جنيه 1%، أما من يتراوح دخلهم بين 500-1000 جنيه فقد بلغت نسبتهم 12%، ومن يتراوح متوسط دخلهم بين 1000-1500 جنيها فقد بلغت نسبتهم 38%، أما نسبة من يتراوح متوسط دخلهم بين 1500-2000 فقد كانت 27%، وبلغت نسبة من تجاوز متوسط دخلهم 2000 جنيها شهريا 22%.

### الموقف من الختان والأبعاد الاجتماعية المؤثرة فيه:

جدول (1) توزيع العينة حسب الموقف من عملية الختان

النسبة	العدد	الموقف من عملية الختان
61	184	يؤيد إجراء عملية الختان
39	116	لا يؤيد إجراء عملية الختان
100%	300	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن غالبية أفراد العينة يؤيدون إجراء الختان، إذ بلغت نسبتهم 61%، ولم تتجاوز نسبة غير المؤيدين 39% من مجموع العينة. وتعكس معطيات الجدول السابق حقيقتين أساسيتين:

الأولى أن ظاهرة الختان ما تزال تحظى بشكل عام بقبول كبير نسبياً بين أفراد العينة. الثانية هي تراجع نسبة المؤيدين لإجراء عملية الختان، وهي نتيجة تتسق مع النتائج التي أظهرتها المسوح الصحية التي أجرتها المنظمات الدولية وكشفت عن تراجع متواصل للظاهرة في المجتمع المصري، حيث أظهر المسح الديموجرافي والصحي في مصر لعام 1995 أن معدل الانتشار العام لظاهرة ختان الإناث بين النساء اللواتي سبق لهن الزواج في الفئة العمرية من 15 – 49 هو 97% (El-Zanaty, F. et.al.1995:171) وكشف المسح الديموجرافي والصحي لمصر لعام 2008 تراجعاً للختان إذ بلغ معدل انتشاره 91.1% (El-Zanaty, F. and Way, A 2008:197)

كما أظهرت دراسة محمد تاج الدين وآخرين أن معدل انتشار الختان بين طالبات المدارس بلغ 50.3%، ولم يتجاوز هذا المعدل 46.2% في المدارس الحضرية الحكومية، و9.2% في المدارس الحضرية الخاصة، و61.7% في المدارس الريفية الحكومية. وكشفت الدراسة كذلك أن نسبة انتشار الظاهرة في محافظة بني سويف 75.5% (Tag-Eldin, et.al., 2008:4) ومن جانب آخر كشفت الدراسة أن ثمة تراجعاً مماثلاً في نية الأسر في إجراء الختان لبناتهم في المستقبل، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (2) توزيع العينة حسب نية الأسر القيام بإجراء الختان لبناتهم في المستقبل

النسبة	العدد	نية الأسر إجراء الختان لبناتهم في المستقبل
61	184	سيجري عملية الختان لبناته في المستقبل
34	101	لن يجري عملية الختان لبناته في المستقبل
5	15	متردد
100%	300	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن غالبية أفراد العينة ينوون القيام بإجراء الختان لبناتهم في المستقبل، إذ بلغت نسبتهم 61%. وأن 34% لا ينوون القيام بذلك، في حين لم يحسم 5% من العينة أمرهم في هذا الشأن.

وتتسق نتائج الجدول مع نتائج الجدول رقم (1) كما تتسق مع نتائج المسوح الديموجرافية والصحية والدراسات الاجتماعية التي أكدت على تراجع معدلات من ينوون إجراء العملية في المستقبل، حيث أظهر المسح الديموجرافي والصحي لعام 2008 أن نسبة الذين يؤيدون استمرار الظاهرة 54% من النساء، و57% من الرجال. (El-Zanaty, F. and Way, A. 2008: 198)

كما تتفق نتائج الجدول مع ما أظهرته دراسة (موموه وزملائه) (Momoh, et.al., 2001) من أن 80% من العينة لن يجرين عملية الختان لبناتهن في المستقبل، وتعددت أسباب عدم إجراء العملية وكان أهمها أن الدين يرفض تلك الممارسة، وأن العملية مُجرّمة في بريطانيا، وكذلك ما أظهرته دراسة (رباب السيد عباس 2011) من وجود اتجاهات سلبية لعينة الدراسة من الريفيات نحو ختان الإناث، كما تتفق مع ما أظهرته دراسة كريمة السلاموني (2014) من أن أكثر من نصف المبحوثات بقليل قد أكدنّ على نيتهن ختان بناتهن في المستقبل اتباعاً للعادات والتقاليد وحماية بناتهن من الانحراف

ومن خلال النتائج السابقة يتضح أن هناك تراجعاً ملحوظاً في معدلات انتشار الختان في المجتمع المصري على مدار العقود السابقة، والسؤال المطروح في هذا السياق هو ما أهم العوامل الاجتماعية التي أدت إلى هذا التغير، هذا ما ستحاول الدراسة الكشف عنه فيما يلي:

## 1- النوع:

جدول (3) العلاقة بين النوع والموقف من الختان

قيمة	المجموع		الموقف من الختان				النوع
			لا يؤيد		يؤيد		
	%	العدد	%	العدد	%	العدد	
(كا)	100	135	20	27	80	108	ذكر
36.6	100	165	54	89	46	76	أنثى
	100	300	39	116	61	184	المجموع

يكشف الجدول السابق أن ثمة تفاوتاً عميقاً بين الذكور والإناث في الموقف من الختان، فالذكور أكثر تأييداً للختان من الإناث، حيث أن 80% من الذكور يؤيدون إجراء الختان، مقابل 46% فقط من الإناث، وبذلك فإن معطيات الجدول تؤكد أن النوع Gender يمثل متغيراً حاسماً في الموقف من الختان، ويرتبط ذلك بحرص الذكور على الحفاظ على الجسد الأنثوي وحمايته من أي انتهاك، على اعتبار أن ذلك الجسد يمثل في النهاية مؤشراً على شرف الجماعة القرابية بأسرها.

والحقيقة أن تلك النتيجة تتوافق مع ما يطرحه بعض المؤرخين وعلماء الأنثروبولوجيا من أن ممارسة الختان لا ترتبط بثقافة بعينها أو دين بذاته، حيث وُجدت في المجتمعات التقليدية القديمة القائمة على بنية اجتماعية ذكورية. (Wilson, A. 2012:4). ومن أجل التأكد من العلاقة بين النوع والموقف من الختان تم حساب قيمة (كا) التي بلغت 36.6 وهي ذات دلالة إحصائية مما يؤكد قوة العلاقة بين المتغيرين.

## 2- السن :

جدول (4) العلاقة بين السن والموقف من الختان

	المجموع		الموقف من الختان				السن
			لا يؤيد		يؤيد		
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
قيمة (كا) 55.98	100	53	68	36	32	17	أقل من 25 عاما
	100	45	52	23	48	22	من 25 – 35 عاما
	100	74	38	28	62	46	من 35 – 45 عاما
	100	73	32	23	68	50	من 45 – 55 عاما
	100	30	17	5	83	25	من 55 – 65 عاما
	100	25	04	1	96	24	65 عاما فأكثر
	100	300	39	116	61	184	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة طردية بين السن والموقف من الختان، بمعنى أنه كلما ارتفع السن زاد معدل تأييد إجراء الختان، حيث نلاحظ أن 32% فقط ممن تقل أعمارهم عن 25 عاما يؤيدون إجراء الختان، وترتفع النسبة لتصل إلى 48% لدى من تتراوح أعمارهم بين

25 - 35 عاماً، وتزداد ارتفاعاً لتصل إلى 62% لدى من تتراوح أعمارهم بين 35 - 45 عاماً، وتزداد أكثر لتصل إلى 68% لدى من تتراوح أعمارهم بين 45 - 55 عاماً، ويستمر معدل تأييد إجراء الختان في الارتفاع ليصل إلى 83% لدى من تتراوح أعمارهم بين 55 - 65 عاماً، ويبلغ معدل التأييد أقصى ارتفاع له لدى من تتجاوز أعمارهم 65 عاماً ليصل إلى 96%.

وتكشف نتائج الجدول السابق عن حقيقة أساسية وهي أن جيل الكبار أكثر تمسكاً بإجراء الختان، في مقابل اتجاه الأجيال الشابة نحو رفض هذه العادة، وهو ما يؤكد ما أثبتته الجدول رقم (1) من تراجع ظاهرة الختان في المجتمع المصري، حيث أن الأجيال الجديدة أكثر انفتاحاً ورغبة في تغيير العادات الاجتماعية الموروثة. وقد تبين من دراسات الحالة المتعمقة أن كبار السن يمارسون ضغوطاً قوية لإجراء عملية الختان، وذلك تمشياً مع العادات الاجتماعية التي نشأوا عليها، فكبار السن أكثر تمسكاً بالعادات الاجتماعية وأكثر إصراراً على مقاومة أي تغيير، وثمة وجهة نظر في هذا السياق يذكرها أحد الباحثين وهي أن (الدنيا اتقلت بركتها) بمعنى أن المجتمع صار أكثر تمرداً على الموروث الاجتماعي الملى بالبركة والحكمة. ومن أجل التأكد من العلاقة بين السن والموقف من الختان تم حساب قيمة (ك) التي بلغت 55.98 وهي ذات دلالة إحصائية مما يؤكد قوة العلاقة بين المتغيرين.

### -التعليم :

والحقيقة أن هناك عاملاً آخر داعماً لعامل السن في التأثير على الموقف من الختان، وهو متغير التعليم، حيث أن مستوى التعليم أكثر ارتفاعاً بين الأجيال الشابة عن جيل الكبار. وهذا ما نوضحه في الجدول التالي:

جدول (5) العلاقة بين مستوى التعليم والموقف من الختان

	المجموع		الموقف من الختان				مستوى التعليم
			لا يؤيد		يؤيد		
	%	العدد	%	العدد	%	العدد	
قيمة (ك) 52.53	100	39	05	2	95	37	أمي
	100	37	08	3	92	34	يقرأ ويكتب
	100	70	36	25	64	45	مؤهل متوسط
	100	121	55	67	45	54	مؤهل جامعي
	100	33	58	19	42	14	مؤهل فوق جامعي
	100	300	39	116	61	184	المجموع

يكشف الجدول السابق عن وجود علاقة عكسية بين مستوى التعليم ومدى تأييد عملية الختان، فكلما ارتقى مستوى التعليم انخفضت درجة تأييد عملية الختان، والعكس صحيح، حيث نلاحظ أن 95% من الأميين يؤيدون إجراء الختان، وتنخفض النسبة لتصل إلى 92% ممن يجيدون القراءة والكتابة، وتنخفض درجة التأييد لتصل إلى 64% لدى الحاصلين على مؤهل متوسط، وتصل إلى 45% لدى الحاصلين على مؤهل جامعي، وتبلغ درجة التأييد أدنى مستوياتها لدى الحاصلين على مؤهل فوق جامعي لتصل إلى 42% من مجموع العينة.

ومن أجل التأكد من قوة العلاقة بين مستوى التعليم والموقف من الختان تم حساب قيمة (كا) فبلغت 52.53، وهي دالة إحصائياً مما يؤكد قوة العلاقة بين المتغيرين.

وتتوافق تلك النتيجة مع ما أظهرته نتائج المسح الصحي والاجتماعي للمجتمع المصري لعام 2008، حيث أن المتعلمين والمتعلمات أقل الفئات الاجتماعية تأييداً لاستمرار الختان، حيث يرى 72% من الأميين ضرورة استمراره، مقابل 42% من الحاصلين على تعليم ثانوي وجامعي. (El-Zanaty, F. and Way, A. 2008: 202)

كما تتوافق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسات كل من جهان محمد عبدالرحمن (2006) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأمهات في الاتجاه نحو تأييد ختان الإناث باختلاف مستوى التعليم وذوي التعليم المنخفض، ورباب السيد حبيب عباس (2011) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الحالة التعليمية واتجاهات الريفيات نحو ختان الإناث، ودراسة كريمة السلاموني (2014) عن وجود علاقة وثيقة بين المستوى الاجتماعي والتعليمي للمرأة، وبين رؤيتها لممارسة ختان الإناث، وتأييدها لاستمرارها

وتتجلى أهمية التعليم – في أحد جوانبها - في قدرة الفرد على فهم الأبعاد الصحية والنفسية والدينية وغيرها من الأبعاد المتعلقة بظاهرة الختان، ويتحقق ذلك من خلال القراءة الواعية لمختلف تلك الجوانب، وقد كشفت الدراسة أنه كلما ارتفع مستوى التعليم ارتفع معدل القراءة حول ممارسة الختان، وهو ما يعني ارتفاع مستوى الوعي العلمي بظاهرة الختان، وهذا ما يوضحه الجدول (6):

جدول (6) العلاقة بين مستوى التعليم والقراءة حول ظاهرة الختان

قيمة (كا) 80.02	المجموع		قراءة كتب أو بحوث حول الختان				مستوى التعليم
			لم يقرأ		قرأ		
	%	العدد	%	العدد	%	العدد	
	100	39	100	39	0	0	أمي
	100	37	100	37	0	0	يقرأ ويكتب
	100	70	76	53	24	17	مؤهل متوسط
	100	121	46	56	54	65	مؤهل جامعي
	100	33	33	11	67	22	مؤهل فوق جامعي
	100	300	65	196	35	104	المجموع

يكشف الجدول السابق ابتداءً حقيقة أساسية وهي تدني مستوى القراءة بشكل عام، إذ لم تتجاوز نسبة من يقرأون حول ممارسة الختان 35% من مجموع العينة، على الرغم من أن نسبة الأميين لا تتجاوز 13% من مجموع العينة<sup>(3)</sup> وهي نتيجة تتسق مع المؤشرات الدولية التي تكشف عن تدني معدل القراءة في العالم العربي.

ويكشف الجدول من ناحية أخرى عن وجود علاقة طردية بين مستوى التعليم ونسبة من يقرأون عن الختان، فكلما ارتقى مستوى التعليم زاد معدل القراءة، حيث نجد أن كل الأميين والذين يجيدون القراءة والكتابة لم يقرؤوا شيئاً حول الختان بطبيعة الحال. ونجد أن 24% من الحاصلين على مؤهل متوسط يقرأون حول الختان، وتزداد النسبة بين الحاصلين على مؤهل جامعي لتصل إلى 54%، وتزداد النسبة أكثر لدى الحاصلين على مؤهل فوق جامعي لتبلغ 67% منهم.

ومن أجل التأكد من قوة العلاقة بين مستوى التعليم والقراءة حول الختان تم حساب قيمة (كا) التي بلغت 80.02، وهي دالة إحصائياً مما يؤكد قوة العلاقة بين المتغيرين.

<sup>(3)</sup> راجع خصائص العينة في العنصر رقم (1) حول نتائج الدراسة الميدانية

ومن جانب آخر فإن المستوى التعليمي للوالدين يلعب دوراً مؤثراً في تحديد الموقف من الختان، وهذا ما نوضحه في الجدول الآتي:

جدول (7) العلاقة بين مستوى تعليم الأب والموقف من الختان

قيمة (2ك) 53.63	المجموع		الموقف من الختان				مستوى تعليم الأب
			لا يؤيد		يؤيد		
	%	العدد	%	العدد	%	العدد	
	100	79	24	19	76	60	أمي
	100	100	25	25	75	75	يقراً ويكتب
	100	65	49	32	51	33	مؤهل متوسط
	100	55	70	39	30	16	مؤهل جامعي
	100	01	100	01	0	0	مؤهل فوق جامعي
	100	300	39	116	61	184	المجموع

يكشف الجدول السابق عن وجود علاقة عكسية بين مستوى تعليم الأب ومدى تأييد الأبناء لعملية الختان، فكلما ارتقى مستوى تعليم الأب انخفضت درجة تأييد عملية الختان، والعكس صحيح، حيث نلاحظ أن 76% ممن أبواؤهم أميين يؤيدون إجراء الختان، وتنخفض النسبة لتصل إلى 75% ممن يجيد أبواؤهم القراءة والكتابة، وتنخفض درجة التأييد لتصل إلى 51% لدى الحاصلين أبواؤهم على مؤهل جامعي، ولم يؤيد أحد عملية إجراء الختان من الحاصلين أبواؤهم على مؤهل فوق جامعي. ومن أجل التأكد من قوة العلاقة بين مستوى التعليم والموقف من الختان تم حساب قيمة (2ك) فبلغت 53.63، وهي دالة إحصائياً مما يؤكد قوة العلاقة بين المتغيرين.



جدول (8) العلاقة بين مستوى تعليم الأم والموقف من الختان

قيمة (كا) 55.33	المجموع		الموقف من الختان				مستوى تعليم الأم
			لا يؤيد		يؤيد		
	%	العدد	%	العدد	%	العدد	
	100	188	23	43	77	145	أمي
	100	12	50	06	50	06	يقراً ويكتب
	100	69	65	45	35	24	مؤهل متوسط
	100	29	69	20	31	09	مؤهل جامعي
	100	02	100	02	0	0	مؤهل فوق جامعي
	100	300	39	116	61	184	المجموع

يكشف الجدول السابق عن وجود علاقة عكسية بين مستوى تعليم الأم ومدى تأييد الأبناء لعملية الختان، فكلما ارتقى مستوى تعليم الأم انخفضت درجة تأييد الأبناء لعملية الختان، والعكس صحيح، حيث نلاحظ أن 77% ممن أمهاتهم أميات يؤيدون إجراء الختان، ويؤيد الختان 50% ممن تجيد أمهاتهم القراءة والكتابة، وتنخفض درجة التأييد لتصل إلى 35% لدى أبناء الحاصلات على مؤهل متوسط، وتصل إلى 31% لدى أبناء الحاصلات على مؤهل جامعي، ولم يؤيد أحد عملية إجراء الختان من أبناء الحاصلات على مؤهل فوق جامعي.

ومن أجل التأكد من قوة العلاقة بين المستوى التعليمي والموقف من الختان تم حساب قيمة (كا) فبلغت 55.33، وهي دالة إحصائياً مما يؤكد قوة العلاقة بين المتغيرين.

## المستوى الاقتصادي:

جدول (9) العلاقة بين المستوى الاقتصادي والموقف من الختان

المستوى الاقتصادي	المجموع		الموقف من الختان				
			لا يؤيد		يؤيد		
	%	العدد	%	العدد	%	العدد	
قيمة (كا) 11.16	100	02	50	01	50	01	أقل من 500 ج
	100	37	41	15	59	22	من 500-1000 ج
	100	115	44	51	56	64	من 1000-1500 ج
	100	81	24	19	76	62	من 1500-2000 ج
	100	65	46	30	54	35	2000 ج فأكثر
	100	300	39	116	61	184	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن هناك تقاربا في الموقف من الختان بين المستويات الاقتصادية المختلفة، فنسبة التأييد تتراوح بين 50% و59% في كل المستويات، باستثناء من تتراوح دخولهم بين 155 – 2000 جنهما فترتفع نسبة التأييد إلى 76%، ويتبين من ذلك أن المستوى الاقتصادي لا يمثل عاملا حاسما في تحديد الموقف من الختان، وأن العوامل الأخرى أكثر تأثيرا في هذا السياق. والحقيقة أن تلك النتيجة تكشف عن حقيقة أساسية وهي أن العوامل الاجتماعية والثقافية أكثر تأثيرا في السلوك الإنساني من العوامل الاقتصادية، بمعنى أن ثمة بنية ثقافية أعمق في المجتمع تمثل حاضنة أوسع لكل الفئات الاجتماعية، وبالتالي يتراجع تأثير العوامل الاقتصادية أمام قوتها.

ومن أجل التأكد من قوة العلاقة بين المستوى الاقتصادي والموقف من الختان تم حساب قيمة (كا) التي بلغت 11.16، وهي غير دالة إحصائيا. مما يؤكد ضعف العلاقة بين المتغيرين.

## الديانة:

جدول (10) العلاقة بين الديانة والموقف من الختان

الديانة	الموقف من الختان					
	المجموع		لا يؤيد		يؤيد	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
مسلم	271	100	98	36	173	64
مسيحي	29	100	18	62	11	38
المجموع	300	100	116	39	184	61

يكشف الجدول السابق أن ثمة تفاوتاً جلياً بين المسلمين والمسيحيين فيما يتعلق بالموقف من الختان، فغالبية العينة من المسلمين تؤيد إجراء الختان إذ بلغت نسبتهم 64% من مجموع المسلمين. في حين لم تتجاوز نسبة مؤيدي إجراء الختان من المسيحيين 38% منهم. واستناداً لذلك فإن العامل الديني يمثل عاملاً فاعلاً بشدة في تحديد الموقف من الختان.

ومن أجل التأكد من قوة العلاقة بين الانتماء الديني والموقف من الختان تم حساب قيمة (كا) فبلغت 17.41، وهي دالة إحصائياً مما يؤكد قوة العلاقة بين المتغيرين.

والحقيقة أن الخطاب الديني يؤدي دوراً معتبراً في ترسيخ الوعي لدى أفراد المجتمع بالمشروعية الدينية للختان، ويمثل الدعاة الدينيون المحدثون أداة مهمة في الترويج لتلك الممارسة، خاصة في ظل ما يحظون به من ثقة وتقدير من قطاع كبير في المجتمع، وقد كشفت الدراسة المتعمقة أن الخطاب الديني القديم لم يكن يهتم على الإطلاق بمسألة الختان، ولم ينشغل الدعاة القدامى بتلك المسألة، تقول إحدى حالات الدراسة: (ما كنا نسمع المشايخ زمان بيتكلموا عن طهارة البنات لان كل الناس كانت بتعملها عادي) ولذلك يرى البعض أن الدعوة لإلغاء تلك العادة هي دعوة مشبوهة تحاول القضاء على أخلاق المجتمع وقيمه الاجتماعية والدينية، ولذلك فإن الدعاة الجدد يدافعون عن أخلاق المجتمع وقيمه الدينية بالدفاع عن عادة ختان البنات.

ويكشف الجدول التالي عن وجهة نظر أفراد العينة في أهم الأبعاد الدينية المؤثرة في تأييدهم لممارسة الختان.

جدول (11) يوضح وجهة نظر أفراد العينة في أهم الأبعاد الدينية المؤثرة في تأييدهم لممارسة الختان

المجموع		غير موافق		لا يعلم		يوافق		الأبعاد الدينية
%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	
100	300	26	67	18	55	56	178	يؤكد كثير من علماء الدين شرعية الختان
100	300	21	62	24	73	55	165	ختان البنات سنة مؤكدة في الإسلام
100	300	16	47	28	85	56	168	الأحاديث النبوية حول الختان صحيحة
100	300	24	72	31	93	45	135	كل الأديان السماوية تحض على الختان

يوضح الجدول السابق أبرز الأبعاد المتعلقة بالبعد الديني والتي تؤثر في الموقف من ممارسة الختان، فالبعد الأول يتعلق بما يطرحه رجال الدين حول شرعية الختان، إذ يوافق 56% من العينة على أن الكثير من رجال الدين يؤكدون على شرعية الختان، كما يوافق 55% من العينة على أن ختان البنات سنة مؤكدة في الإسلام، ويعتقد 56% من العينة أن الأحاديث النبوية الشريفة حول الختان صحيحة في سندها (أي أنها ليست ضعيفة أو موضوعة) ويرى 45% من العينة أن كل الأديان السماوية تحض على الختان.

وتتوافق تلك النتيجة مع ما أظهرته نتائج المسح الصحي والاجتماعي للمجتمع المصري لعام 2008، حيث يعتقد حوالي 52% من عينة البحث أن ختان الإناث يعد مطلباً دينياً، وبالتالي فينبغي استمراره والحفاظ عليه. (El-Zanaty, F. and Way, A. 2008: 202) كما تتوافق مع ما كشفت عنه دراسة (Budiharsana, et.al., 2003) أن المجتمعات المحلية المسلمة في إندونيسيا تدعم استمرار ممارسة الختان، وذلك لأنها تدرك الختان باعتبارها عادة وتقليدا اجتماعيا من جهة، وواجبا دينيا من جهة أخرى، ويريد القادة الدينيون استمرار تلك العادة إلى ما لانهاية، لأنهم يعتبرونها فعلا يستلزمه الإيمان.

وتوافق تلك النتيجة كذلك مع ما أوضحته دراسة كريمة السلاموني (2014) من أن ظاهرة ختان الإناث تستمد وجودها واستمراريتها من خلال العادات والتقاليد المجتمعية المترسخة في القيم الثقافية والاجتماعية للمجتمع المصري ريفه وحضره، وذلك إلى جانب الرؤى الدينية المستندة إلى الفهم الخاطئ للأدلة الدينية المساقاة التي تضيء عليها العادات والتقاليد قدسية وشرعية.

### الموطن الأصلي ومحل الإقامة الحالي:

جدول (12) العلاقة بين الموطن الأصلي والموقف من الختان

قيمة (ك2) 37.4	المجموع		الموقف من الختان				الموطن الأصلي
			لا يؤيد		يؤيد		
	%	العدد	%	العدد	%	العدد	
	100	186	25	47	75	139	ريف
	100	114	61	69	39	45	حضر
	100	300	39	116	61	184	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن ثمة تباينا واضحا بين الريفيين والحضرين فيما يتعلق بالموقف من الختان، حيث يؤيد عملية الختان 75% من مجموع الريفيين، في حين لم تتجاوز نسبة من يؤيدها من الحضرين 39%، واستناداً لذلك فإن عامل الموطن الأصلي يمثل متغيراً فارقاً في الموقف من الختان.

وتتسق تلك النتيجة مع المسوح الصحية والديموجرافية المتتالية لمصر والتي تؤكد ارتفاع معدل الممارسة في المجتمع الريفي عنها في المجتمع الحضري. ومن أجل التأكد من العلاقة بين الموطن الأصلي والموقف من الختان تم حساب قيمة (ك2) فبلغت 37.4، وهي دالة إحصائياً مما يؤكد قوة العلاقة بين المتغيرين. ومن جانب آخر فإن متغير محل الإقامة الحالي يدعم النتيجة المرتبطة بالموطن الأصلي، وهذا ما يوضحه الجدول التالي.

جدول (13) العلاقة بين محل الإقامة والموقف من الختان

قيمة (كا) 44.4	المجموع		الموقف من الختان				محل الإقامة
			لا يؤيد		يؤيد		
	%	العدد	%	العدد	%	العدد	
	100	163	22	35	78	128	ريف
	100	137	59	81	41	56	حضر
	100	300	39	116	61	184	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن هناك اختلافاً جلياً بين المقيمين في الريف والمقيمين في الحضر فيما يتعلق بالموقف من الختان، حيث يؤيد عملية الختان 78% من مجموع المقيمين في الريف، في حين لم تتجاوز نسبة من يؤيدها من المقيمين في الحضر 41%، واستناداً لذلك فإن عامل محل الإقامة يدعم ما أسفرت عنه نتائج الجدول (10) المتعلق بالموطن الأصلي.

ومن أجل التأكد من محل الإقامة والموقف من الختان تم حساب قيمة (كا) فبلغت 44.4، وهي دالة إحصائياً مما يؤكد قوة العلاقة بين المتغيرين.

وتتسق تلك النتيجة مع ما أظهرته دراسته دراسة محمد تاج الدين وآخرين أن معدل انتشار الختان بين طالبات المدارس الحضرية الحكومية بلغ 46.2%، وفي المدارس الحضرية الخاصة 9.2%، وفي المدارس الحكومية الريفية 61.7% (Tag-Eldin, et.al, 2008:270) كما تتسق مع ما أظهرته دراسة جيهان محمد عبد الرحمن (2006) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأمهات في الاتجاه نحو تأييد ختان الإناث باختلاف (السن، مستوى التعليم، المستوى الاقتصادي، ومحل الإقامة) لصالح الأمهات الأصغر سناً، وذوي التعليم المنخفض، والمستوى الاقتصادي المتدني، والمقيمات بالريف والأحياء الشعبية.

### الضغوط الاجتماعية:

تمثل الضغوط الاجتماعية من داخل الأسرة وخارجها أحد الأبعاد المهمة في استمرار ختان الإناث، فالواقع أنه في كثير من الحالات تجبر الفتاة على عملية الختان، حيث لا تمتلك خياراً

لرفض إجرائه، وذلك نتيجة لصغر سنها، وضعف تعليمها، وقلة مواردها، مما يجعلها معتمدة بشكل أساسي على والديها، وبعد ذلك على زوجها، وفي الحالات النادرة التي ترفض فيها الفتاة إجراء العملية، يتم إجرائها قسراً، واستناداً إلى ذلك، يُرغم بناء القوة داخل الأسرة الممثل بالأساس في كبار السن الفتاة على قبول الختان، وتُرغمها التقاليد الاجتماعية على اعتباره أمراً طبيعياً ومقبولاً، وتتبنى المبررات التي تؤيد إجرائه. (Althaus 1997:132)

وقد كشفت الدراسة الميدانية أن نسبة كبيرة من أفراد العينة يعتقدون أن معظم الفتيات يتم إكراههن على الختان، وأن الضغوط الاجتماعية الخارجية وكبار السن يلعبون دوراً مهماً في استمرار الختان، وهذا ما يكشفه الجدول التالي:

جدول (14) يوضح وجهة نظر العينة في الضغوط الاجتماعية المؤثرة على الختان

المجموع		غير موافق		لا يعلم		يوافق		الضغوط
%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	
100	300	26	77	14	42	60	181	تجبر معظم الفتيات على إجراء الختان
100	300	35	105	10	31	55	164	الضغوط الاجتماعية تدفع الأسرة لإجراء الختان
100	300	5	17	7	19	88	264	يصير كبار السن على الختان امتثالاً للتقاليد

يوضح الجدول السابق أن 60% من العينة يرون أن معظم الفتيات يتم إجبارهن على الختان، ويرى 55% أن الضغوط الاجتماعية تدفع الأسرة لإجراء الختان، ويرى 88% أن كبار السن يصرون على إجراء الختان امتثالاً للتقاليد الاجتماعية. وتكشف تلك المعطيات التأثير الواضح للضغوط الاجتماعية والأسرية في استمرار عملية الختان.

وقد تبين من دراسات الحالة المتعمقة أن كبار السن - خاصة الرجال - يمارسون ضغوطاً قوية لإجراء عملية الختان، وذلك تمشياً مع العادات الاجتماعية التي نشأوا عليها، وإصرارهم على مقاومة كل صور التغيير الاجتماعي، وذلك استناداً للسلطة الرمزية التي يملكها الكبار في المجتمعات التقليدية.

## الختان كوسيلة للضبط الاجتماعي:

يلعب ختان الإناث دورا مهما في عملية الضبط الاجتماعي في المجتمعات التقليدية، ففي المجتمعات التي تتحدد فيها مكانة الفرد استنادا إلى النسب الأبوي، تعمل ظاهرة ختان الإناث على تقليل الشكوك المرتبطة بالأبوة، وذلك من خلال تحجيم ومنع أي نشاط جنسي للمرأة خارج إطار الزواج. (Althaus 1997:131)

وقد كشفت الدراسة الميدانية أن - الختان كممارسة ثقافية - يلعب دورا في عملية الضبط الاجتماعي social control وذلك من خلال قدرته على إضعاف السلوك الجنسي للفتاة، وبالتالي يجعل الفتاة في مأمن من الوقوع في الخطأ والخطيئة، وما يسفر عن ذلك من مشكلات اجتماعية بين عائلة الفتاة والعائلات الأخرى. وثمة آليات متعددة يمارس من خلالها الختان دوره في الضبط الاجتماعي يوضحها الجدول التالي:

جدول (15) يوضح آليات الضبط الاجتماعي التي يمارسها الختان من وجهة نظر العينة

المجموع		غير موافق		لا يعلم		يوافق		آليات الضبط
العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
300	100	111	37	16	5	173	58	الختان يحمي البنت من الانحراف
300	100	119	40	19	6	162	54	يساعد الختان على منع الخيانة الزوجية
300	100	127	42	20	7	153	51	ختان المرأة يحافظ على استقرار الأسرة

يوضح الجدول السابق أن الختان يمثل واحدا من وسائل الضبط الاجتماعي، حيث أنه يعمل على ضبط سلوك الرجل والمرأة على السواء، فنجد أن 58% من أفراد العينة يرون أن الختان يحمي الفتاة من الانحراف، ويوافق 54% على أن الختان يمنع الخيانة الزوجية، ويعتقد 51% أنه يحافظ على استقرار الأسرة.

وقد كشفت دراسات الحالة المتعمقة أن ثمة معتقدات راسخة تعزز دور الختان في عملية الضبط الاجتماعي، فالفتاة المختنتة (نضيفة... عفيفة... شريفة ما تبصش على الحرام قبل الزواج



ولا بعده، بتخلي ربنا بين عينيهما، وتحافظ على اسم عيلتها، وتصون غيبة جوزها، وتخاف على سمعة ولادها وأهلها) (علشان كده جوزها بيحطها في عينيه ويتمنى ليها الرضا ترضى).

وتتفق النتيجة السابقة مع ما كشفت عنه دراسة كريمة السلاموني (2014) من أن ختان الإناث يعد آلية من آليات سيطرة وهيمنة الثقافة الأبوية على جسد المرأة وقمعه؛ لإثبات مكانة الرجال وسطوتهم وسيطرتهم على النساء.

### البنية الرمزية للختان:

على الرغم من أهمية الأبعاد الاجتماعية التي رصدناها منذ قليل في التأثير على الموقف من عملية الختان، إلا أن البنية الرمزية المرتبطة بها تظل هي المؤثر الأكبر والأكثر عمقاً في تشكيل الظاهرة وتحديد مساقها واتجاهاتها في الواقع الاجتماعي.

والحقيقة أن ظاهرة الختان تتضمن حمولة رمزية كثيفة ترتبط بالأساس بوضع المرأة في الفضاء الاجتماعي العام، وبصورة الجسد الأنثي في المعتقد الشعبي الراسخ في الوجدان المصري، فالختان ليس مجرد إجراء طبي مخصوص، وإنما هو عملية اجتماعية – ثقافية معقدة تتضمن العديد من القيم والمضامين الثقافية العميقة.

وسوف نحاول في هذا السياق الكشف عن أهم جوانب البنية الرمزية للختان والتي تسهم في استمراره، ورسوخه في المجتمع رغم التغير الكبير الذي يشهده المجتمع.

### الختان والحفاظ على رأس المال الرمزي للأسرة:

تمثل قيم الشرف و(العرض) والعفاف جزءاً من رأس المال الرمزي للأسرة في المجتمعات التقليدية، فهذه المجتمعات لا تنظر إلى قضية شرف المرأة وعذريتها باعتبارها شأنًا خاصًا بها – كما هو الحال في المجتمعات الغربية – وإنما تعتبره رمزاً لشرف الجماعة القروية بأسرها، وعلى الرغم من أن الأنثى تحتل مكانة اجتماعية ثانوية، بل وهامشية مقارنة بالذكر في تلك المجتمعات، إلا أن هيبة الجماعة القروية ومنزلتها الاجتماعية تتوقفان على سلوك الأنثى، ومدى مراعاتها للمبادئ الأخلاقية أكثر مما تتوقف على سلوك الذكر. (سامية الساعاتي 2003:300)

فالفاتاة التي تفرط في جسدها: «تسود وجوه أهلها، وتسود عمائمهم، وتخفض رؤوسهم إلى الحضيض، وتقصم ظهورهم وتجعلهم مضغة في الأفواه؛ لذلك قد يلجئون في كثير من الأحيان إلى قتلها؛ لغسل العار الذي لحق بهم». (سامية الساعاتي 2003:230)

إن أحد المبررات الكثيرة لإجراء الختان في مناطق كثيرة من العالم الإسلامي هو كبح curbing الرغبة الجنسية للفتاة وضبطها حتى موعد الزواج، والحفاظ على عفة chastity الفتاة وعذريتها، ومن ثم الحفاظ على شرف العائلة وكرامتها، وتكون الفتاة بعد الزواج أكثر انشغالاً بالأمور المنزلية والمعيشية من انشغالها بالأمور الجنسية (ويعد الختان سبباً رئيساً في ذلك). وتنتظر الفتاة مزيداً من الارتقاء في مكانتها الاجتماعية إذا انجبت طفلاً ذكراً. (Boddy1982:689)

وتعد عذرية الفتاة في العديد من المجتمعات سبباً جوهرياً لقدرة الأسرة على ترتيب زواج أفضل لها والحصول على مهر عال، بجانب المحافظة على شرف الأسرة ومكانتها الاجتماعية، ومن ثم زيادة رأس مالها الرمزي، ففي الصومال على سبيل المثال، تمنح ثقافة المجتمع أسرة الزوج المحتمل الحق في فحص جسد العروس قبل الزواج، كما تحرص الأمهات على الفحص الدوري لموضع الختان لدى بناتهن للتأكد من عذريتهن. (Althaus 1997:132)

وتمثل عملية ختان الإناث إحدى الآليات الاجتماعية والثقافية التي ابتدعتها المجتمعات التقليدية للحفاظ على عذرية الفتاة، ومن ثم صيانة رأس المال الرمزي من الانتهاك، وقد كشفت الدراسة الميدانية عن أهم الأبعاد التي تشكل دور الختان في المحافظة على رأس المال الرمزي.

### جدول (16) يوضح وجهة نظر أفراد العينة في أهم الأبعاد المشكلة

#### لدور الختان في المحافظة على رأس المال الرمزي

المجموع		غير موافق		لا يعلم		يوافق		الأبعاد المشكلة لرأس المال الرمزي
العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
300	100	102	35	16	04	182	61	الختان نظافة وطهارة وعفة
300	100	107	37	16	04	177	59	الختان إكرام للمرأة وإعفاف لها
300	100	112	38	15	05	173	57	الختان يجعل البنات تحافظ على شرفها
300	100	108	37	17	06	175	57	الختان حماية لشرف الفتاة وشرف الأسرة

يتضح من الجدول السابق أن ثمة أبعاداً مترابطة تؤسس لدور الختان في المحافظة على رأس المال الرمزي، فنجد أن 61% من العينة يرون أن الختان نظافة وطهارة وعفة، والمعروف أن تلك المفردات تحمل مضامين رمزية عميقة في الوعي الاجتماعي، حيث أنها تنفي عن حاملها معان أخرى مغايرة تماماً، تمثل وصماً للفتاة والجماعة القرابية بأسرها كالنجاسة والانفلات الأخلاقي، وهو ما يؤكد البعد الثاني مباشرة، حيث يرى 59% من العينة أن الختان إكرام للمرأة وإعفاف لها، وذلك لأنه يقلل من الرغبة الجنسية، ويرى 57% من العينة أن الختان يجعل البنت تحافظ على شرفها، ومن ثم فهو حماية لشرف البنت وشرف الأسرة على حد سواء.

وقد أوضحت دراسات الحالة المتعمقة أن الأبعاد المتعلقة بالشرف والطهارة والعرض تمثل هاجساً دائماً الحضور في الوعي الاجتماعي، وبالتالي فإن الختان يمثل صمام أمان للحفاظ على تلك القيم، فالختان (نضافة للبنت وطهارة وأمان) و(الطهارة تزيد البنت حيا "حياء") كما أنه (يخلي البنت باردة زي مية الزير)<sup>4</sup> ولا يجعلها (تفور) أي تصل إلى سن البلوغ سريعاً، وما يترتب على ذلك من مشكلات.

## الوصم.

يمثل الوصم stigmatization أحد الأبعاد المهمة المؤثرة في رأس المال الرمزي، حيث أن عملية الوصم تمثل خصماً من رصيد رأس المال الرمزي، وربما تؤدي إلى انهياره كلية، خاصة إذا كان الوصم مرتبطاً بقيم اجتماعية معتبرة من جانب المجتمع.

والواقع أن عملية الوصم تمثل بعداً مهماً جداً لاستمرار الظاهرة في العديد من المجتمعات التقليدية، ففي بعض القبائل في جمهورية كوت ديفوار يُنظر للفتاة غير المختتنة بأنها غير جديرة بالزواج، وفي بعض المجتمعات المحلية في كينيا تعد الفتاة غير المختتنة غير طاهرة، وفاسقة promiscuous وذات أخلاق فجة، وتتعرض الفتاة غير المختتنة للمضايقة والاحتقار والعزلة من جانب قريباتها. كما أن الفتى الذي لديه أخت غير مختتنة لا يتم اختياره ضمن صفوف المحاربين في

(<sup>4</sup>) الزير هو أحد الأواني التقليدية المصرية القديمة المصنوعة من الفخار التي كان يتم فيها الاحتفاظ بالماء بارداً لفترة طويلة.

القبيلة. (Althaus 1997:132) ويوضح الجدول التالي أهم أنماط الوصم المرتبطة بعدم إجراء الختان في مجتمع البحث.

جدول (17) يوضح أهم أنماط الوصم المرتبطة بعدم الختان من وجهة نظر العينة

المجموع		غير موافق		لا يعلم		يوافق		أنماط الوصم
%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	
100	300	34	103	07	20	59	177	من العيب ألا يتم ختان البنات
100	300	43	130	07	23	49	147	عدم الختان عار يصيب الأسرة
100	300	29	87	24	71	47	142	ينظر الناس للمرأة غير المختتنة نظرة دونية
100	300	44	133	07	20	49	147	المرأة غير المختتنة أكثر انفلاتاً أخلاقياً

يبين الجدول السابق أن هناك عدة أنماط من الوصم لمن لا يقوم بختان البنات، حيث يرى 59% من العينة أنه من العيب ألا يتم ختان البنات، وتراجع هذه النسبة بشدة فيما يتعلق بكلمة العار، حيث يرى 49% من العينة أنه من العار ألا يتم إجراء العار، والسبب في ذلك أن كلمة العيب تحمل وصمة خفيفة بالمقارنة بكلمة العار التي تحمل وصمة ثقيلة، وبالتالي فكلمة العار لا تنطبق على حالة عدم الختان، وفيما يتعلق بفكرة النظرة الدونية فنلاحظ أن نسبة من يوافق على ذلك ليست كبيرة أيضاً، إذ بلغت 47% فقط، باعتبار أنه ليس من الشائع بين الناس معرفة ما إذا كانت الفتاة مختتنة أم لا، ولم تتعد نسبة من يرى أن المرأة غير المختتنة أكثر انفلاتاً أخلاقياً 49% من مجموع العينة.

وتكشف نتائج الجدول السابق أن قوة الوصم المتعلقة بعدم الختان قد تراجعت بشكل ملحوظ، ويمثل ذلك أحد الأسباب المهمة في تراجع معدلات الختان في المجتمع. وقد أكدت الدراسة الكيفية المتعمقة على ذلك، حيث كان الختان في الماضي يتم وفق طقوس محددة، وكان الجميع يعلم بذلك، ف(زمان كانت الطهارة أول فرحة للبنات، وكنا بنحس ان البنات كبرت خلاص وبيتخاف عليها، وكان كل الجيران يبجوا يباركوا بعد كده).

وتتفق النتيجة تلك مع ما ما كشفت عنه دراسة (Budiharsana, et.al., 2003) من أن الخوف من الوصم يلعب دوراً مهماً في تجذر عادة الختان في إندونيسيا، خاصة إذا ارتبط الوصم بالجانب الديني، فالختان في مقاطعة مادورا يُنظر إليه باعتباره واجباً على الذكر والأنثى، ويتم وصم من لا يجري الختان لبناته بأنه كافر وخارج عن دين الإسلام.

## الختان كطقس للعبور:

يبدأ انتقال الفتيات إلى مرحلة المراهقة والنضج في كثير من المجتمعات التقليدية بطقس الختان، وغالبا ما يتضمن هذا الطقس احتفالا محددًا، وأغان، وأطعمة، ورقصات وهتافات مخصوصة، وكل ذلك يهدف إلى تعليم الفتيات الواجبات والسمات المرغوبة للزوجة الطيبة والأم الصالحة. (Smith 2008:55)

من الجوانب الرمزية المهمة المرتبطة بالختان كونه طقسًا من طقوس العبور، حيث تمثل عملية الختان يمثل حدا فاصلا بين مراحل التطور العضوي والاجتماعي للمرأة، ووفقا لما يطرحه (فان جنب) و(فيكتور تيرنر) حول نظرية طقوس العبور، وما كشفت عنه الدراسة الميدانية العميقة، فإن عملية ختان البنات تؤثر لمرحلتين أساسيتين في حياة الفتاة، وهما مرحلة الانفصال عن عالم الطفولة والبراءة، ومرحلة الاندماج في المجتمع النسوي الراشد.

ويمكن القول إن ثمة مراحل - أو لحظات حاسمة - ثلاث في حياة المرأة تجسدها عملية الختان، وسوف نشير لتلك المراحل الثلاثة، مع التركيز على المرحلة الثانية المتعلقة بطقوس الختان، ونكشف عن بنيتها الرمزية، استنادا لما أسفرت عنه دراسات الحالة المتعمقة.

## مرحلة الانفصال عن عالم الطفولة والبراءة.

تمثل مرحلة ما قبل الختان مرحلة الطفولة والبراءة، حيث تمارس البنت الصغيرة حياتها الطبيعية وسط أقرانها من الأولاد والبنات، ولا تخضع البنت لأي صورة من صور المراقبة أو العزل في تلك المرحلة... (قبل الطهارة البنت ما يتخافش عليها لأنها لسه صغيرة ومش مطمع لحد، وعلشان كده بنسيبها تلعب في الشارع مع ولاد الجيران، بس بناخد بالناس منها برضو من بعيد لبعيد)

## المرحلة البينية (طقوس إجراء الختان)

يمكن النظر إلى طقوس إجراء الختان باعتبارها المرحلة البينية أو مرحلة العتبة lemnal بتعبير فيكتور تيرنر، فالفتاة في أثناء إجراء تلك العملية لم تغادر تماما مرحلة الطفولة، كما أنها لم تلج بعد مرحلة النضج النسوي، وبالتالي تمثل طقوس الختان بوابة المرور بين المرحلتين،

والحقيقة أن تلك الطقوس قد تعرضت لتغيرات جذرية في المجتمع المصري، فلم تعد تلك الطقوس قائمة في الوقت الراهن، ولكن رغم غيابها إلا أن رمزيها ما تزال حاضرة وتلعب دورا مهما في استمرار الظاهرة.

وقد كشفت دراسات الحالة المتعمقة أن إجراء الختان كان يتم في (آوان البلح) أي في موسم نضج التمر، حيث اعتدال الجو، فلا ينبغي أن يجرى الختان في البرد القارس أو الحر اللافح، وتتم العملية في نهاية الشهر الهجري، قبل يومين أو ثلاث من نهايته، ويتم تحديد الموعد طبقا لظروف القابلة وارتباطاتها في هذا التوقيت، ف (الداية في آخر الشهر بتكون مزحومة على الآخر علشان بيكون فيه ناس كتير بتظاهر بناتها) ويتم إجراء العملية في الصباح الباكر حتى قرب صلاة الظهر.

يتراوح سن الفتاة عند إجراء الختان بين تسعة سنوات واثني عشرة سنة، ويتحدد السن وفق مستوى صحة الفتاة، وبنيتها الجسدية، فثمة فتيات تنضج أجسادهن في سن مبكرة، وبالتالي لا ينبغي تأخير عملية الختان، وبعضهن تكون أجسادهن ضعيفة هزيلة لاتبدو عليها مؤشرات الأنوثة مبكرا، وبالتالي قد تتأخر العملية لسن الثانية عشرة أو أكثر.

يتم الإعداد لعملية الختان قبل إجرائه بعدة أيام، حيث يتم ترتيب إجراء الختان لعدة فتيات في وقت واحد، وغالبا ما تكون الفتيات من نفس العائلة، ومن الجيران (إذا كانت العلاقة بالجيران وثيقة وودودة) يتم تجهيز المنزل الذي سيشهد عملية الختان، فيتم تنظيفه ورش أرجائه بالماء والملح في يوم الختان، منعا للحسد والعين الشريرة، يدعي أقارب الفتاة من النساء خاصة شقيقاتها الكبريات وعماتها وخالاتها بحضور جدتها إن كانتا على قيد الحياة، والجيران من أهل الثقة والمودة، ويحظر تماما حضور الرجال و الأطفال الذكور.

تبدأ مراسم الختان بتجميع البنات في حجرة واحدة، يتراوح عددهن من 3 إلى 5 فتيات، وتخصص حجرة أخرى لإجراء العملية، حيث تحضر القابلة مبكرا، وتبدأ في تجهيز أدواتها، وهي شفرة من نوع مخصوص تشبه السكين، ومعها أداة لسنها بين الحين والآخر، وإناء كبير يوضع فيه خليط من البصل المفروم والملح (الغشيم) أي الخالص غير المخلوط بالشطة أو أية بهارات أخرى، وإناء آخر به (رماد الكانون أو فرن الخبيز) بالإضافة إلى إناء أكبر (طشت) يوضع تحت الفتاة لتجميع الدم الناتج عن العملية.

يتم إحضار الفتاة وتمسك بها ثلاث نساء (غالبا ما تكُنّ من شقيقاتها أو عماتها أو خالاتها) تمسك إحداهن برجلها اليمنى والأخرى برجلها اليسرى، والثالثة من رأسها وجذعها، تقوم القابلة

(يفرك) الجزء المراد قطعه برماد الفرن حتى (يخشن) ويسهل الإمساك به ولا ينزلق من بين أصابعها، ثم تقوم بقطعه بالشفرة مرة واحدة، وبعد ذلك تأتي بخليط البصل والملح وتضعه على الجرح حتى يتوقف النزيف، وبطبيعة الحال تكابد الفتاة ألما بالغة في تلك العملية التي لا تعتمد على أي مخدر أو مطهر.

يتم نقل الفتاة وهي في حالة إعياء شديد - تصل أحيانا لحد الإغماء - إلى حجرة أخرى شريطة ألا تراها رفيقاتها حتى لا يصدمن من حالتها، حيث يحرص الأهل على ألا ترى الفتيات رفيقاتها في الختان، وذلك لسببين: الأول، حتى لا ينهرن فزعا من رؤيتها بهذه الهيئة، والثاني منعا للمشاهدة، تنام الفتاة في تلك الحجرة على ظهرها، وتمنع من النوم على جنبها منعا لحدوث انتكاسات في العملية، يوضع حاجز بين ساقها أثناء نومها.

بعد إجراء عملية الختان لكل الفتيات يتم أخذ (الطشت) الذي جمعت فيه الدماء التي نزلت أثناء العملية والأجزاء التي تم استئصالها، والقاء كل ذلك في (مياه جارئة) وغالبا ما يُلقى في ترعة القرية أو أقرب مجرى مائي للقرية، حيث يعتقد أن سريان الدماء في المياه الجارية يُعظّم عملية الخصوبة للفتيات اللاتي تم ختانهن.

تتلقى الفتاة رعاية خاصة بعد إجراء العملية، حيث يقدم لها طعاما مغذيا لتعويض ما فقدته من دم، يتضمن الطعام اللحم الأحمر والبط المحمر، وكبد الضأن أو البقر، بالإضافة إلى الحساء (الشوربة) والمشروبات الساخنة، وتمر عليها القابلة في اليوم التالي للاطمئنان على نجاح العملية، وإذا لاحظت القابلة أن الجرح لم يشفى بعد، تطلب نوعا من الرماد يسمى (شاروق الفرن) وهو رماد شديد النعومة يتم إحضاره من سقف فرن خبيز العيش الفلاحي المعروف بـ (البتاو) ويتم تنعيمه باستخدام (المنخل) ووضعه على الجرح، الذي ما يلبث أن يلتئم.

ثمّة محظورات شتى تُفرض على الفتاة المختنتة قبل بزوغ الشهر الهجري الجديد، وذلك منعا للمشاهدة التي تؤدي إلى عدم الإنجاب أو تأخيرها أو إعاقته حسب المعتقد الشعبي، فتمنع الفتاة من رؤية بقية الفتيات اللاتي حُتن معها في نفس اليوم، وتمنع الحائض من الدخول عليها، كما تمنع (القاطف) وهي التي مات لها مولود بعد ولادته مباشرة، ولا يدخل عليها أحد معه (دهب غشيم) أي الذهب الجديد الذي لم يستعمل بعد، ولا من تحمل لحما نيئا، ولا من تحمل باذنجانا نيئا أيضاً، فكل هذه الأشياء تسبب المشاهدة.

والحقيقة أن تلك المحرمات يتم استدعائها فيما بعد إذا تأخرت الفتاة في الإنجاب، حيث يظن المقربون منها أن ثمة اختراقاً تم للفتاة أثناء ختانها، فتقوم الفتاة ببعض الممارسات لفك المشاهدة، منها أن تخطي الفتاة التي اختنتت معها، أو أن تذهب إلى حقل مزروع فيه باذنجان وتمر خلاله سبع مرات، أو أن تخطي امرأة (قاطفا) وهكذا.

يتضح مما سبق أن طقوس الختان تحمل دلالات رمزية عميقة، ترتبط في إحدى جوانبها بمفهوم الخصوبة الذي يمثل جانبا مهما من رأس المال الرمزي للمرأة، وبالتالي فإن إجراء الختان هو بمثابة المرحلة التمهيديّة لدخولها في زمرة المجتمع النسوي الراشد التي تمثل الخصوبة أبرز تجلياته.

بيد أن ثمة فروقا رمزية مهمة بين ختان الذكور وختان الإناث تكشف عن التمييز النوعي الحاد بين الجنسين، فختان الذكور يأخذ الطابع الاحتفالي، حيث يلبس الطفل ملابس بيضاء جديدة، ويتم نحر الذبائح، ودعوة الأهل والأصدقاء لحضور الختان وتناول الطعام، ويحضر المنشد أو الشيخ ويصيح بأناشيد وتواشيح دينية، ويُقدم النقوط. أما في حالة الفتاة فتختفي كل تلك المظاهر، فالعملية في الأصل هي لضبط سلوك الفتاة للحفاظ على شرف العائلة، أما الفتى فختانه مؤشر على العزة والرجولة والحفاظ على البنية الذكورية للعائلة.

### مرحلة الاندماج في المجتمع النسوي الراشد:

بعد إجراء عملية الختان تبدأ الفتاة الدخول شيئا فشيئا إلى المجتمع النسوي الراشد شيئا فشيئا، حيث تفرض عليها العديد من القيود والضوابط في حركاتها وسكناتها، وهي القيود ذاتها المرتبطة بالبنية الاجتماعية للعلاقة بين الذكور والإناث في المجتمع.

نخلص مما سبق أن عملية الختان تمثل واحدة من شعائر المرور المهمة في المجتمع، وبالتالي فهي ذات حمولة رمزية فائقة تؤثر لقيم اجتماعية أعمق كالطهارة والشرف والخصوبة والضبط الاجتماعي.

### تطبيب الختان

يقصد بمصطلح تطبيب الختان medicalization of FC إجراءاته تحت الإشراف والرقابة الصحية من قبل مختصين طبيين محترفين بموافقة الجهات الحكومية (Budiharsana, et.al.,



(2003:42) والحقيقة أن الدعوة لتطبيب الختان هي محاولة للتوفيق بين القيم الاجتماعية التي تحض على الختان، وبين الضرورة الطبية لإجرائها، وتنطلق الدعوة للتطبيب من مقولة أساسية وهي النظر للختان كعملية طبية وجمالية منفصلة عن البنية الرمزية والاجتماعية.

وللتطبيب كاستراتيجية لتقليل الضرر a harm-reduction strategy القدرة على تحسين صحة النساء المعرضات للختان، وذلك من زاويتين: الأولى تقليل خطر المضاعفات المصاحبة للعملية من خلال تحسين الظروف الصحية المحيطة بالعملية، واستخدام الأدوات المعقمة، ومهارة الجراح، والثانية تقليل كمية القطع وبالتالي تقليل خطر القطع الجائر، ومن أجل تقييم التأثير المحتمل لكل زاوية من الضروري أولاً تحديد الإجراءات الطبية التي يمكن تسميتها ختان الإناث، ثم تحديد الآثار المرتبطة بالمضاعفات الصحية الناتجة عن التدخل الطبي. (Duncan 2001:1014)

وثمة جدل متنام حول أن إجراء ختان الإناث تحت الإشراف الطبي هو أمر أقل ضرراً بالمقارنة بالمخاطر الجمة الناجمة عن المضاعفات القاسية لإجرائه من جانب ممارسين تقليديين غير مختصين، والحق أن ذلك المنطق غير مقبول من جانب كبير من المختصين، لأنه يبرر ممارسة غير مقبولة بالأساس. (Duncan 2001:1013)

وقد أوضحت الدراسة الميدانية أن هناك اتجاهاً قوياً بين أفراد العينة لتطبيب الختان، وذلك لفك الاشتباك والصراع بين القيم الاجتماعية الراسخة حول الختان، وبين الضرورة الطبية له، ونوضح ذلك فيما يلي:

#### جدول (18) يوضح وجهة نظر العينة في تجريم القانون لإجراء الأطباء للختان

النسبة	العدد	تجريم القانون لإجراء الأطباء للختان
32	97	موافق
13	35	لم يحدد موقفه
65	168	غير موافق
%100	300	المجموع

يوضح الجدول السابق أن غالبية العينة لا يوافقون على تجريم القانون لإجراء الأطباء للختان، إذ بلغت نسبتهم 65% من مجموع العينة، ولم تتجاوز نسبة الموافقين على ذلك 32%، ولم يحدد موقفه 13% من إجمالي العينة.

وتوافق تلك النتيجة مع دراسة (Budiharsana, et.al., 2003:42) من أن إجراء الختان تحت إشراف ورعاية طبية وصحية من جانب متخصصين مدربين، هو أقل الضررين مقارنة بالمضاعفات الخطيرة التي تنتج عن إجراء العملية في ظروف غير صحية على أيدي ممارسين تقليديين غير مدربين، وكذلك دراسة كريمة السلاموني (2014) التي أظهرت أن هناك اتجاها بين أفراد المجتمع إلى تطبيب ممارسة ختان الإناث، وذلك بهدف الحفاظ على تماسكهم بالقيم الاجتماعية والثقافية للمجتمع، وأيضاً الحفاظ على صحة بناتهم، هذا على الرغم من وجود بعض الفروق الطفيفة بين الريف والحضر في رؤية وتحديد الشخص القائم بممارسة ختان الإناث. ويأتي هذا الاتجاه بالرغم من تجريم هذه الممارسة وحظر ممارستها من قبل الأطباء.

#### جدول (19) يوضح وجهة نظر العينة في ضرورة أخذ رأي طبيب ثقة قبل إجراء الختان

النسبة	العدد	ضرورة أخذ رأي طبيب ثقة قبل إجراء الختان
64	193	موافق
4	12	لا يعلم
32	95	غير موافق
%100	300	المجموع

يوضح الجدول السابق أن غالبية العينة يوافقون على ضرورة أخذ رأي طبيب ثقة قبل إجراء الختان، ولم يوافق على ذلك 32% من العينة، في حين لم يحدد 6% من العينة موقفهم من ذلك، ويتبين من ذلك أن غالبية أفراد العينة يوافقون على عملية تطبيب الختان، وما يؤكد ذلك أن نسبة كبيرة ترى أنه ليس كل البنات في حاجة للختان، وهذا ما يوضحه الجدول التالي.

### جدول (20) يوضح وجهة نظر العينة في مدى حاجة كل البنات للختان

النسبة	العدد	ليس كل البنات في حاجة لعملية الختان
47	141	موافق
19	58	لا يعلم
34	101	غير موافق
%100	300	المجموع

يوضح الجدول السابق أن 47% من العينة يرون أنه ليس كل البنات في حاجة لعملية الختان، ولم يوافق على ذلك 34% من العينة، في حين لم يحدد 19% من العينة موقفهم من ذلك، والواقع أن هذه النسبة تعد نسبة جيدة إذا أخذنا في الاعتبار أن غالبية أفراد العينة يوافقون على عملية الختان بالأساس.

وتتوافق تلك النتيجة مع دراسة (Budiharsana, et.al., 2003:42) من أن إجراء الختان تحت إشراف ورعاية طبية وصحية من جانب متخصصين مدربين، هو أقل الضررين مقارنة بالمضاعفات الخطيرة التي تنتج عن إجراء العملية في ظروف غير صحية على أيدي ممارسين تقليديين غير مدربين، وكذلك دراسة كريمة السلاموني (2014) التي أظهرت أن هناك اتجاهًا بين أفراد المجتمع إلى تطبيب ممارسة ختان الإناث، وذلك بهدف الحفاظ على تماسكهن بالقيم الاجتماعية والثقافية للمجتمع، وأيضًا الحفاظ على صحة بناتهن، هذا على الرغم من وجود بعض الفروق الطفيفة بين الريف والحضر في رؤية وتحديد الشخص القائم بممارسة ختان الإناث. ويأتي هذا الاتجاه بالرغم من تجريم هذه الممارسة وحظر ممارستها من قبل الأطباء.

### خاتمة: النتائج العامة للدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في التعرف على اتجاهات التغيير في ممارسة الختان في المجتمع المصري، ومحاولة الكشف عن العوامل التي تؤدي إلى استمرار ظاهرة ختان البنات وانتشارها في المجتمع بشكل عام، والكشف عن تأثير البنية الرمزية المرتبطة بها على وجه الخصوص في ترسيخ وجودها واستقرارها. واستنادًا لذلك حاولت الدراسة الإجابة عن سؤال رئيس هو ما اتجاهات التغيير في ممارسة ظاهرة الختان في المجتمع المصري؟ وما العوامل التي تسهم في استمرار ظاهرة

ختان البنات رغم التغيرات الاجتماعية والثقافية الكبيرة في هذا المجتمع؟ وما دور البنية الرمزية لتلك الظاهرة في تدعيم هذا الاستمرار وترسيخه؟ وقد طرحت الدراسة طائفة من التساؤلات الفرعية النابعة من التساؤل الرئيس.

وسوف نجمل فيما يلي بصورة مكثفة ما توصلت إليه الدراسة الميدانية من نتائج متعلقة بهذه التساؤلات:

ما موقف عينة الدراسة من ظاهرة الختان؟ وما اتجاهات تغير تلك الظاهرة في المجتمع المصري؟

كشفت الدراسة أن نسبة كبيرة من أفراد العينة ما زالت تؤيد إجراء ختان الإناث، بيد أن ثمة تراجعاً ملحوظاً في نسبة المؤيدين لتلك الممارسة في المجتمع المصري خلال العقدين الأخيرين. وكشفت الدراسة كذلك عن انخفاض واضح في نسبة من ينوون إجراء العملية لبناتهم في المستقبل. وتتوافق تلك النتيجة مع ما أظهرته المسوح الصحية التي أجرتها المؤسسات الدولية المعنية، وما كشفت عنه الدراسات العلمية العديدة. واستناداً لذلك فإن الظاهرة في طريقها للانحسار التدريجي.

ما دور بعض العوامل الاجتماعية كالنوع، والسن، ومستوى التعليم والمستوى الاقتصادي والموطن الأصلي في استمرار الظاهرة أو تراجعها؟

تبين من الدراسة أن متغيرات النوع والسن، ومستوى التعليم والموطن الأصلي تلعب دوراً مؤثراً في تحديد الموقف من ختان الإناث، حيث تلعب تلك العوامل دوراً بارزاً في استمرار الظاهرة أو تراجعها، وكشفت الدراسة عدم وجود ارتباط بين المستوى الاقتصادي وإجراء الختان، ومن جانب آخر كشفت الدراسة عن دور الضغوط الاجتماعية التي تتعرض لها الأسرة والفتاة في إجراء عملية الختان واستمرارها وتكشف تلك النتيجة أهمية العوامل الاجتماعية في تحديد الموقف من الختان.

ما دور المعتقد الديني في ترسيخ الظاهرة في المجتمع؟ وما أهمية الخطاب الديني في استمرارها؟ أوضحت الدراسة أن المعتقد الديني يلعب دوراً بالغ التأثير في ترسيخ الظاهرة في المجتمع، بسبب مكانة الدين في المجتمع وأهمية المعتقد الديني في توجيه السلوك الاجتماعي، وكشفت

الدراسة أن الخطاب الديني المعاصر له أهمية كبيرة في استمرار الظاهرة، ويلعب الدعاة الدينيون الجدد دوراً مهماً في هذا السياق، نظراً لتأثيرهم الواضح في قطاعات كبيرة من أفراد المجتمع.

ما الدور الذي يلعبه الختان كآلية من آليات الضبط الاجتماعي؟ وما مدى إسهام ذلك في استمراره؟

كشفت الدراسة الميدانية أن - الختان كتمارس ثقافية - يلعب دوراً ناجعاً في عملية الضبط الاجتماعي social control وذلك من خلال قدرته على كبح السلوك الجنسي للفتاة، وبالتالي يجعل الفتاة في مأمن من الوقوع في الخطأ والخطيئة، وما يسفر عن ذلك من مشكلات اجتماعية بين عائلة الفتاة والعائلات الأخرى

ما أبرز الأبعاد الرمزية المرتبطة بظاهرة الختان؟ وما دور تلك الأبعاد في استمرار الظاهرة وتدعيمها؟

تبين من الدراسة أن ظاهرة الختان تتسم بحمولة رمزية كثيفة ترتبط بالأساس بوضع المرأة في الفضاء الاجتماعي العام، وبصورة الجسد الأنثوي في المعتقد الشعبي الراسخ في الوجدان المصري، فالختان ليس مجرد إجراء طبي مخصوص، وإنما هو عملية اجتماعية - ثقافية معقدة تتضمن العديد من القيم والمضامين الثقافية العميقة، وأوضحت الدراسة أن أهم الأبعاد الرمزية تتمثل في الحفاظ على عذرية الفتاة باعتباره يمثل رأس المال الرمزي للأسرة، الوصم الاجتماعي المرتبط بعدم إجراء الختان، والنظر إلى الختان كأحد طقوس العبور في المجتمع.

ما الطقوس المرتبطة بتلك الظاهرة؟ وما المضامين الرمزية لتلك الطقوس باعتبارها إحدى طقوس العبور في المجتمع؟

أوضحت الدراسة أن ثمة طقوساً متعددة مرتبطة بختان الإناث، وهي طقوس اجتماعية قديمة غنية بالدلالات والمضامين الرمزية العميقة، وتؤثر تلك الطقوس لانتقال الفتاة من طور الطفولة إلى طور البلوغ والنضج والولوج إلى العالم النسوي الكبير.

ما رأي أفراد العينة في عملية تطبيب الختان؟ وما دور تلك العملية في تقليل معدلات انتشار الختان؟

أوضحت الدراسة أن هناك اتجاهاً قوياً بين أفراد العينة لتطبيب الختان، وذلك لفك الاشتباك والصراع بين القيم الاجتماعية الراسخة حول الختان، وبين الضرورة الطبية له، فغالبية العينة يوافقون على ضرورة أخذ رأي طبيب ثقة قبل إجراء الختان، كما أنهم لا يوافقون على تجريم الختان.

يتضح من خلال نتائج الدراسة أن ثمة بنية اجتماعية ورمزية عميقة مرتبطة بظاهرة ختان الإناث، وأن تلك البنية تمثل عاملاً قوياً في استمرارها، وبناءً على ذلك فإن أي خطة لمواجهة تلك الظاهرة ينبغي أن تأخذ في اعتبارها تلك البنية، ويمكن في هذا السياق الاعتماد على عملية تطبيب الختان كإحدى الآليات لمواجهة الظاهرة، وتكمن أهميتها في محاول فك الاشتباك بين القيم الاجتماعية المتعلقة بالختان والضرورة الطبية له. حيث أن الاكتفاء بالحظر القانوني قد يساهم في استمرار الظاهرة بشكل سري.

## قائمة المراجع

### المراجع العربية

- أشرف عبد الوهاب (1999) نظم التعليم وبطالة قوة العمل: دراسة ميدانية لبطالة المتعلمين في الريف، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة حلوان.
- بيير بورديو (1998) أسباب عملية: إعادة النظر للفلسفة، تعريب أنور مغيث، دار الأزمنة الحديثة، بيروت.
- جيهان محمد عبد الرحمن (2006) اتجاه الأم نحو ختان الأنثى وعلاقته ببعض العوامل الديموجرافية والنفسية، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، القاهرة.
- رباب السيد عباس حبيب (2011) اتجاهات القرويين نحو ختان الإناث كمؤشر تخطيطي للرعاية الصحية للمرأة في الريف المصري، رسالة ماجستير، قسم التنمية والتخطيط، كلية الخدمة الاجتماعية، الفيوم.
- سامية الساعاتي (2003) علم اجتماع المرأة، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- كريمة محمد السلاموني (2014) القيم الثقافية وظاهرة ختان الإناث: دراسة مقارنة بين الريف والحضر، رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة طنطا.
- هبة حسن علي محمود (2010) ختان الإناث وعلاقته بالتوافق الجنسي، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

## المراجع الأجنبية

- Althaus, Frances (1997) Female circumcision: Rite of Passage or Violation of Rights? International Family Planning Perspectives, Vol.23, No., 3.
- Barnard, A. and Spencer, J., eds. (2002) Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology, Routledge, London and N.Y.
- Boddy, J., (1982) Womb as Oasis: The symbolic context of Pharaonic circumcision in rural northern Sudan, American Ethnologist, Vol.9, No.4.
- Bourdieu, P. (1985), The social space and The genesis of groups, Social Science information, (24)2.
- Braddy CM. and Files JA. (2007) Female genital mutilation: cultural awareness and clinical considerations. Journal of Midwifery Womens Health, Vol.52, No.2.
- Budiharsana, M. et.al. (2003) Female Circumcision in Indonesia: Extent, Implications and Possible Interventions to Uphold Women's Health Rights, Population Council, U.N. and USAID, Jakarta.
- Davis-Floyd, R. (2008) Rites of Passage, In Darity, W., (ed.) International Encyclopedia of the Social Sciences, 2nd edition, Macmillan Reference, USA.
- Duncan, B., (2001) The medicalization of female circumcision: harm reduction or promotion of a dangerous practice? Social Science & Medicine, No. 52.
- El-Zanaty, F. et.al. (1995) Egypt Demographic and Health Survey "EDHS" National Population Council, Cairo.
- El-Zanaty, F. and Way, A. (2008) Egypt Demographic and Health Survey "EDHS" National Population Council, Cairo.
- Fuchs, C. (2003) Some implications of Pierre Bourdieu's works of a theory of social self-organization, European journal of social theory, 6(4).
- Hill, C., (1991) Training in applied medical anthropology: a special publication of American Anthropological association, Washington, D.C.
- Kontoyannis, M. and Katsetos, Ch., (2010) Female genital mutilation, Health Science Journal, Vol.4. No.1.
- Mackie, G. (1996) Ending Footbinding and Infibulation: A Convention Account, American Sociological Review, Vol. 61, No. 6.
- Momoh, C. et.al. (2001) female genital mutilation: analysis of the first twelve months of a southeast London specialist clinic, British Journal of Obstetrics and Gynaecology, Vol.108.



- Ozturk, S (2005) Pierre Bourdieu's theory of Social Action (Sosyal Bilimler Enstitusu Dergisi, University of Mugla (Turkey).
- Shipton, P. (2008) Victor Turner, In Darity, W., (ed.) International Encyclopedia of the Social Sciences, 2nd edition, Macmillan Reference, USA.
- Smith, C., (2008) Creating Spaces: Challenging Conventional Discursive Norms Surrounding the Marking of Women's Bodies, Finnish Journal of Ethnicity and Migration, Vol.3, No.2.
- Tag-Eldin, M., (2008) Prevalence of female genital cutting among Egyptian girls, Bulletin of the World Health Organization, 2008, No.86.
- Tiilikainen, M. and Johansson, J., (2008) Female Genital Cutting in the Past and Today (introduction) Finnish Journal of Ethnicity and Migration, Vol.3, No.2.
- Turner, B., ed. (2006) The Cambridge Dictionary of Sociology, Cambridge University Press, Cambridge.
- Turner, V. (1967) The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Rituals, Cornell University Press, N.Y.
- Turner, V. (1969) The Ritual Process: Structure and Anti-structure, Cornell University Press, N.Y.
- Van Gennep, A. (1960) The Rites of Passage, Translated by Vizedom, M. and Caffee G., The University of Chicago Press, Chicago.
- Rouzi, A. et.al, (2001) The use of intrapartum defibulation in women with female genital mutilation, British Journal of Obstetrics and Gynaecology, Vol.108.
- Wilson, A. (2012) How the methods used to eliminate foot binding in China can be employed to eradicate female genital mutilation, Journal of Gender Studies, DOI:10.1080/09589236.2012.681182.
- World Health Organization (2008) Eliminating Female Genital Mutilation: An Interagency Statement (OHCHR, UNAIDS, UNDP, UNECA, UNESCO, UNFPA, UNHCR, UNICEF, UNIFEM, WHO). Geneva, Switzerland.

# الثقافة بين التأصيل الأنثروبولوجي والتعاطي السوسولوجي لبناء المفهوم

بقلم: أ. طيب العيادي

باحث مختص في سوسولوجيا الجمعيات والثقافة المحلية  
مختبر الدكتوراه: الإنسان والمجال في العالم المتوسطي  
جامعة محمد الخامس الرباط-المغرب  
elayadit@gmail.com

  
**نَدْوَة وَتَذْوِير**  
مجلة فكرية تربوية فصلية محكمة

## الثقافة بين التأصيل الأنثروبولوجي والتعاطي السوسيولوجي لبناء المفهوم\*

بقلم: طيب العيادي

### تمهيد:

يصنف التناول العلمي "للثقافة" كتخصص أنثروبولوجي بامتياز، إذ أن غالبية التراكم النظري والمعرفي عن هذا الموضوع يعود للأعمال الإمبريقية المؤسسة للبحث الأنثروبولوجي<sup>1</sup>، وقد تعددت وتنوعت المنطلقات النظرية والمناهج؛ وبالتالي النتائج في هذا المجال؛ مما ساهم في إغناء الرصيد المعرفي الخاص بالمقاربة العلمية للثقافة. غير أنه ومع التطورات التي شهدتها المجتمعات داخليا وخارجيا، بدأ التفكير السوسيولوجي من جانبه يهتم ويسائل الفعل الثقافي كفعل اجتماعي في ذاته؛ أو داخل بنياته الاجتماعية والسياق السوسيوثقافي المنشئين له. فكان بذلك الحديث عن سوسيولوجيا الثقافة كتخصص علمي قائم بمنطلقاته الفكرية ومناهجه الخاصة به.

\*- الأصولية: مفهوم يطلقه جورج غرفتس على "الإبستيمولوجيا"، فهي علم الأصول لأنها: علم العلم وتبحث في الأصول الأولى لنشأة المعرفة. للمزيد ينظر: جورج غرفتس، الأطر الاجتماعية للمعرفة، ترجمة: خليل أحمد خليل، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1983، ص 25.

1- Marie-Odile Géraud et Autres: Les notion clés de l'ethnologie ;Analyse et textes,Armand ColinParis ;2 éd. 2000 ;p86.

وفي هذا المقال؛ سأعمل على تتبع تطور التعاطي السوسيو-أنثروبولوجي لموضوع الثقافة؛ بعرض أهم بناءاته النظرية التي تبقى مهيكلتة للبناء النظري العلمي للثقافة؛ بشكل تعريفي عام، بما سيكشف لنا عن مركزية هذا المفهوم في الفكر الإنساني عموماً؛ والعلمي السوسولوجي بشكل خاص.

يفضي التتبع الجينيولوجي لكلمة الثقافة في بعض الحضارات كما تبين ذلك مجموعة من المراجع أو المعاجم ومنها المعجم الفرنسي مثلاً، إلى أن كلمة "ثقافة" هي قديمة التداول وإن اختلفت دلالاتها، وهي تعود في أصلها إلى الجذر اللاتيني cultura التي تعني الزراعة.

وقد عرف هذا المفهوم تداولاً واسعاً ساهم في تطوره دلالياً ومجازياً طوال القرون المتعاقبة، حتى أصبح مفهوماً مركزياً في الفكر الإنساني؛ ويعود سبب " هذا النجاح إلى اعتماد هذا المصطلح من قبل البورجوازية الثقافية والأرستقراطية الألمانية؛ وإلى استخدامها له في معارضتها لأرستقراطية البلاط " <sup>2</sup>.

كما يكشف مارك أوجي أن قضية الثقافة تشهد انبعثاً رهنأً سواء على الصعيد الفكري، نظراً لحيوية النزعة الثقافية الأميركية أو على الصعيد السياسي.

ولم تشهد فرنسا حديثاً عن الثقافة كما تشهد اليوم (حول وسائل الإعلام والشباب والمهاجرين الخ)، وهذا الاستخدام الفوضوي لكلمة "ثقافة" يشكل وحده معطى إثنولوجياً <sup>3</sup>.

تبعاً لما سبق وأن أومأت إليه آنفاً، يبين لنا كيف تقوم الصعوبة في التقصي الدقيق لمفهوم الثقافة؛ تاريخاً وبحثاً، ما يجعلنا نتوسل أبرز الأعمال المؤسسة في مجال الدراسة السوسيوأنثروبولوجية للثقافة، وهو ما سنقف عليه بعده.

---

2-Augie Marc, « L'autre proche », in SEGALEN Martine ( éd. ), L'Autre et le semblable. Regards sur l'ethnologie des sociétés contemporaines, Presses du CNRS, Paris, 1988, p. 19-34.

3- دوني كوش: مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة قاسم المقداد، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق 2002، ص 16.

## أولا - الثقافة في المقاربات الأنثروبولوجية:

يخضع بناء المفاهيم الاجتماعية للتبدل تبعا لتغير الواقع الاجتماعي؛ باعتباره تعبيراً عنه ومتأثرة بما يعتمل في أتونه من دينامية على مختلف الأصعدة والجوانب، وهو ما يجعل من تلك المفاهيم غير قطعية ولا ناجزة، بقدر ما هي محكومة بقوة الواقع وخلفيات قائد عملية تحديدها، فتتراوح بذلك بين الثبات الظرفي ومبدأ التغير، ثم الاختزال المرجعي أو الأيديولوجي بمعناه المعرفي.

فلا مرأ أن القضايا التي كانت في مقدمة انشغالات المجتمعات الغربية عموماً لاسيما في القرنين الماضيين، قد أثرت واستأثرت باهتمام كبير من لدن الباحثين؛ كما هو الشأن مع بدايات التأسيس للفكر الأنثروبولوجي والاثنوجرافي.

تكتسي عملية تحديد المفاهيم سواء في الأنثروبولوجيا كما في علم الاجتماع؛ لحظة علمية بالغة الأهمية وحاسمة، لأنها تمثل مرورا إستيمولوجيا بالموضوع من مستوى الواقع إلى مستوى العلم، وما يستدعيه ذلك من احتياطات سواء بطبيعة الموضوع أو تعدد حمولات المفهوم. لما يرافقهما من تقاطع نظري وفكري وما قد يطبعهما من معرفة عفوية مفعمة بالأحكام العامة والقيمية الجاهزة. والإثنومركزية حتى. من هذا المنطلق؛ وحيث أن أي تناول مفاهيمي في أي عمل علمي يعتبر نوعاً من التحديد الهوياتي لها، حين يبعد عنها ما قد يشوبها من حمولات ودلالات غير واردة ولا حاضرة لدى الباحث المعني في علاقة بموضوع الدراسة، وبالتالي تقوم هذه العملية بمثابة تعاقد يحد بموجها الباحث مفاهيمه إستيمولوجيا واستعمالاً، علماً أن هناك من المفاهيم ما يصعب إفلاته مما يرتبط به من دلالات جرى أخذها علمياً داخل إطارها المعرفي العام، فتتم الاستعانة حينها بالتحديد الإجرائي الذي هو بمثابة بناء جديد ومؤقت وخاص للمفهوم داخل العمل العلمي.

## 1/1- إدوارد تايلور (1832-1917). والمفهوم العالمي للثقافة:

يعرف تايلور الثقافة أو الحضارة بمعناها الأنثروبولوجي العام؛ على أنها: "ذلك الكل المركب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق والقانون والأعراف والقدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضواً في المجتمع"<sup>4</sup>، أي أن الثقافة تعبير عن شمولية الحياة الاجتماعية للإنسان وتتميز ببعدها الجماعي، وهي لا تنشأ عن الوراثة البيولوجية و تبقى في نهاية الأمر فعلاً مكتسباً.

و يعتبر تايلور أن للثقافة حسب تعريفه الجديد لها؛ فضيلة أنها كلمة حيادية تسمح بإمكانية التفكير بالبشرية كلها، والانفصال عن بعض مقاربات "البدايين" الذين كانوا يرون فهم كائنات مختلفة.

لذلك كان التردد عند تايلور بين كلمتي "ثقافة" و "حضارة" سمة من سمات كتاباته في سياق تلك الفترة، وإذا فضل في النهاية استخدام كلمة "ثقافة" فذلك لأنه فهم أن كلمة "حضارة"، حتى بمعناها الوصفي البحث، تفقد طابعها كمفهوم فاعل حينما نطبقها على المجتمعات "البداية" بسبب أصلها اللغوي؛ الذي يرجع إلى تكوّن المدن، وبسبب المعنى الذي اكتسبته في العلوم التاريخية حيث تدل فيها على المنجزات المادية التي كان تطورها ضعيفاً في تلك المجتمعات<sup>5</sup>.

وتساءل تايلور في كتابه الثقافة البدائية-أو الأولية في نظري- عن "أصول الثقافة" و آليات تطورها، وعمل في سبيل ذلك على دراسة الوقائع الثقافية ضمن هدف عام ومنتظم، فكان أول من اهتم بدراسة الثقافة في كل أنماط المجتمعات في مختلف أوجهها المادية والرمزية وحتى الجسدية.

---

4-TYLOR Edward B. , La Civilisation primitive (trad. franç. ), Reinwald, Paris. 1876-1878, 2 vol. p1. (1er éd. en anglais 1871).

5- دوني كوش: 2002، مرجع سبق ذكره. ص22.

وبعودته إلى دراسة الرواسب الثقافية المتبقية-خلال إقامته بالمكسيك- كان هدف تايلور اعتمادا على منهجه المقارن؛ هو إثبات أن ثقافة الشعوب المسماة بدائية هي أصل ثقافات المجتمعات المعاصرة، وأن هناك استمرارية من نوع ما وبشكل ما بينهما، وهذا النزوع التطوري لدى تايلور لا يستبعد أي معنى من معاني النسبية الثقافية، وهو التوجه الذي كان قليلا داخل الوسط العلمي حينها.

ولأنه لم يكن مقتنعا تماما بوجود تواز مطلق بين التطور الثقافي لمختلف المجتمعات، فقد وضع في بعض الحالات فرضية انتشارية؛ تقضي بأن مجرد التشابه بين السمات الثقافية لثقافتين مختلفتين، لا يكفي للدلالة على أن هاتين الثقافتين كانتا تحتلان المكان نفسه على سلم التطور الثقافي، إذ كان من الممكن أن تنتشر إحدهما نحو الأخرى.

## 2/1- فرانسيس بواس (1858-1942) والمفهوم الذاتي للثقافة:

يعدّ بواس أول باحث إثنوغرافي قام باستطلاعات ميدانية عبر الملاحظة المباشرة والطويلة للثقافات المسماة "بدائية"، ويتلخص الاهتمام الفكري لبواس في البحث في قضية الاختلاف؛ معتبرا أن الاختلاف القائم بين الجماعات البشرية هو اختلاف ثقافي وليس عرقيا. فاهتم بذلك بتفكيك ما كان يشكل في تلك الفترة مفهوماً مركزيا وهو مفهوم "العرق"، حيث يعتبر أن "الأعراق" المزعومة ليست معطى ثابتا كما ليست هناك صفات عرقية ثابتة أو خالصة. وبالتالي يستحيل تعريف "عرق" ما بدقة حتى لو لجأنا إلى دراسات جينياالوجية دقيقة، وتبعاً لذلك فقد أسقط الفكرة التي كانت مهيمنة آنذاك والمتوارية خلف نزعة "العرق"، والمتعلقة بوجود صلة بين السمات الفيزيائية والسمات العقلية، معتمدا مفهوم الثقافة الذي كان يبدو له الأصلح لبيان تنوع البشرية، وبذلك ينفي أي اختلاف "طبيعي" (بيولوجي) بين الإنسان المسمى "البدائي" و "المتحضر" غير الاختلاف الثقافي؛ الذي يبقى اختلافا مكتسبا وليس فطريا.

يتضح إذا أن بواس خالف ما قال به البعض آنذاك؛ من أن مفهوم الثقافة يعمل بشكل مترادف مع مفهوم "العرق"، فوضع بذلك الثقافة كمفهوم مقابل ومتجاوز ولاغي لمفهوم العرق،

ليكون بذلك من أبرز علماء الاجتماع الذين تخلوا عن مفهوم "العرق" في تفسير التصرفات البشرية.

وبرفضه للمنهج المقارن كما اعتمده تايلور نظراً لتستره وراء الفكرة التطورية للعرق؛ يمكن اعتماد بواس على المنهج الاستقرائي الميداني من استبعاد كل نظرية شمولية كانت تزعم قدرتها على تفسير الأشياء كلها، حيث ومن منطلق حرصه الشديد على الدقة العلمية، فقد رفض أي تعميم يخرج عن إطار ما يمكن تفسيره تجريبياً.

من جهة أخرى اشتغل بواس على مفهوم النسبية الثقافية واتخذ مبدأً منهجياً للعمل الميداني، الذي لا ينطلق في دراسة الثقافة من أفكار مسبقة أو تحكمها النزعة العرقية المركزية. كما اعتبر أن كل ثقافة هي بمثابة أسلوب خاص يأخذ مظهرات مختلفة وقد يتضح من خلال اللغة أو المعتقدات والعادات والفن وغيرها، ويؤثر هذا الأسلوب الذي هو "روح" كل ثقافة على سلوك الأفراد المنتمين لنفس الثقافة.

### 3/1- برونيسلاف مالينوفسكي (1884-1942) والتحليل الوظيفي للثقافة:

عرف مالينوفسكي بموقفه الراض لأى اتجاه لتدوين تاريخ الثقافة الشفوية، ودعا إلى الاكتفاء بملاحظة الثقافات مباشرة في حالتها الراهنة دون العمل على تتبع أصولها، فكان أول من اصطلح وعمل بمنهج الملاحظة بالمشاركة كآلية ميدانية للبحث العلمي.

وقد قامت أعماله الأولى على دحض بعض الأفكار التي يروج لها الاتجاه الانتشاري، حيث اعترض على تفكيك الواقع الثقافي بسحب الواقعة الثقافية من سياقها المجتمعي ومحاكمتها قيمياً، دون فهم قيمتها في المنظومة التي تتواجد فيها ككل. لأن الفعل الثقافي يضطلع بوظائف محددة في كل ثقافي معين، ما يجعل أي عزل له عن البناء الثقافي المنتهي إليه أمراً غير علمي، وهذا هو المقصود بالطابع الوظيفي لدي مالينوفسكي.

ولتفسير التصور الوظيفي للثقافات؛ وضع مالينوفسكي نظرية ستثير الكثير من الجدل، وهي النظرية المسماة بنظرية "الحاجات" كأساس لنظرية علمية للثقافة؛ والتي كانت موضوعاً لأحد كتبه المنشورة عام 1944.



مستعيراً نموذجاً النظري من البيولوجيا؛ يرى مالفينوفسكي أن من شأن العناصر المكونة لثقافة ما؛ تلبية الحاجات الأساسية للإنسان، فهذا الأخير يحتاج لمجموعة من الحاجات الفيزيولوجية (الغذاء، التناسل، الحماية، الخ..)، وتتيح له الثقافة إمكانيات الاستجابة الوظيفية لتلك الضرورات الطبيعية؛ من خلال "المؤسسات" التي تحيل عند مالفينوفسكي إلى الاتفاقات والتوافقات الجماعية المنظمة لكيفيات الاستجابة للحاجات الفردية، وقد تكون المؤسسات عناصر مادية للثقافة؛ أو مجموع الأنماط القيمية السائدة في المجتمع والتي تؤطر طريقة تلبية الحاجيات الطبيعية.

ومقابل المذهب الانتشاري الذي يعنى بالماضي ونظيره التطوري الذي يهتم بالمستقبل؛ يقترح مالفينوفسكي دراسة الثقافة من منظور تزامني ينطلق من تحليل معطياتها المعاصرة.

#### 41/- روث بينديكت (1887-1948)، و الأنماط الثقافية:

تعتبر روث بينديكت امتداداً لمشروع بواس الذي كانت مساعدة له، وقد خصصت حيزاً مهماً في أبحاثها لتحديد "أنماط ثقافية" تتميز بتوجهاتها العامة واختيار تلك الأنماط للانتقاءات ذات الدلالة المسبقة من بين الخيارات الممكنة. وفي سبيل ذلك وضعت فرضية وجود "قوس ثقافي" يتضمن كل الإمكانيات الثقافية في المجالات كلها على اعتبار أن كل ثقافة غير قادرة على تحقيق سوى جزء خاص من هذا القوس الثقافي، وبالتالي تظهر الثقافات المختلفة محددة بـ "نمط" أو بأسلوب معين. وهذه الأنماط من الثقافات الممكنة لا توجد بعدد غير محدود بسبب حدود "القوس الثقافي" وبالتالي يمكن تصنيفها بعد أن يتم تحديدها، و تنوع الثقافات يمكن رده إلى عدد معين من الأنماط المحددة.<sup>6</sup>

وحسب بينديكت فكل ثقافة تتميز بنموذج خاص بها؛ أي بشكل معين وأسلوب ونموذج خاصين. وهو ما يفترض وجود كل متجانس ومنسجم، وبذلك فكل ثقافة هي متجانسة لأنماطها

6- دوني كوش: 2002، مرجع سبق ذكره. ص22.

تنسجم مع الأهداف التي تتبناها وتكون ضمن الخيارات الثقافية المطروحة والمتاحة، من خلال المنظمات المناسبة القائمة.

وبالموازاة مع ذلك عملت مارغريت ميد (1901-1978) على توجيه أبحاثها إلى الطريقة التي يتلقى الفرد من خلالها ثقافته والنتائج المترتبة على تكون الشخصية؛ وقررت أن تضع عملية النقل الثقافي وإخضاع الشخصية لضوابط المجتمع في صلب عملها الميداني.

وبالتالي فقد قامت بتحليل ظواهر استقرار الثقافة في الفرد لتفسير المظاهر المهيمنة في شخصيته التي يكمن سببها في عملية الاستقرار هذه.

تحقق ذلك من خلال دراستها لثلاثة مجتمعات في غينيا الجديدة وهي: مجتمع الأراباش، ومجتمع الموندوغومور؛ ومجتمع الشامبوي، والتي استنتجت فيها أن الشخصيتين - المذكورة والمؤنثة - اللتين يعتقد بوجودهما في جميع المجتمعات باعتبارهما معطى اجتماعياً وليس بيولوجياً، لا وجود لهما كما نعتقد بالضرورة في كل المجتمعات، فبعض المجتمعات تتمتع بمنظومة تربية ثقافية لا تهتم بمقابلة الصبيان بالبنات على مستوى الشخصية.

#### 5/1- ليفي ستراوس والتحليل البنيوي للثقافة:

يعرف ليفي ستراوس الثقافة على أنها: "كمجموعة من المنظومات الرمزية التي تحتل المرتبة الأولى فيها اللغة وقواعد الزواج والعلاقات الاقتصادية والفن والعلم والدين. وهذه المنظومات كلها تهدف إلى التعبير عن بعض أوجه الواقع المادي والواقع الاجتماعي وكذلك العلاقات التي يقيمها هذان النمطان مع بعضهما البعض وتلك التي تقوم بين المنظومات الرمزية نفسها مع بعضها<sup>7</sup>.

وقد تأثر ستراوس بشكل خاص بأعمال مؤسسة في مجال الأنثروبولوجيا الثقافية؛ خاصة منها ما يخص بواس وبينيديكت، وقد استلهم من هذه الأخيرة أربعة أفكار رئيسة تتمثل في:

---

7-LEVI-STRAUSS Claude, « Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss », in MAUSS Marcel, *Sociologie et Anthropologie*. PUF, Paris, 1950. p19.

- تحدد الثقافات المختلفة بنموذج معين، ثم محدودية عدد أنماط الثقافات الممكنة، و دراسة المجتمعات المسماة "بدائية" هي أفضل منهج لتحديد الروابط بين العناصر الثقافية، وأخيراً دراسة هذه التركيبات في حد ذاتها وخارج الأفراد المنتسبين إلى الجماعة الثقافية المدروسة. وانطلاقاً منها وفي خضم سعيه لبناء نموذج النظرية الخاص؛ عمل ستراوس على تجاوز المقاربة الذاتية للثقافات؛ أثناء دراسته للتنوعات الثقافية وتحليل عدم تغير الثقافة، أي الكشف عن مبادئ الثبات التي تمثل جوانب التشابه بين الثقافات ومن ثم تصنيفها، ولتقديم هذه العلاقة بين كونية الثقافة وخصوصية الثقافات يستخدم ليفي ستراوس مجازاً لعبة الورق، التي لم يخترعها لاعبيها لأنها معطى تاريخي؛ وينتج عن توزيع الأوراق تمييز محتمل للاعبين، وهو توزيع يتم دون علمهم، ويفسرهما المجتمع كاللاعب؛ وفقاً لعدة منظومات يمكن أن تكون مشتركة أو خاصة هي ما يمثل قواعد اللعب.

عبر هذا الفهم والتحديد؛ تأتي للأنثروبولوجيا البنوية ممارسة تأثير كبيراً على علم الاجتماع الأميركي الذي كان كثير الاهتمام والاستعمال لمفهوم الثقافة. فاهتم أتباع "مدرسة شيكاغو" بالبعد الثقافي للعلاقات الاجتماعية، من خلال دراستهم للعلاقات القائمة بين الأعراق، من خلال استقصاء تأثير الثقافة الأصلية للمهاجرين على اندماجهم في المجتمعات الغربية التي يقصدونها، وقد بحث ذلك وليام توماس في دراسته المنشورة بين عامي 1918 و1920؛ حول الفلاح البولوني في أوروبا وأمريكا، وهناك كذلك أعمال روبرت بارك الذي اهتم بحالة الفرد الأجنبي في مواجهة منظومتين ثقافيتين متضاربتين أحياناً، تمثلان ثقافته الأصلية من جهة؛ ومنظومة البلد الذي هاجر أو سافر إليه، والتي تؤدي إلى ميلاد "الإنسان الهامشي" الذي يتطبع إلى حد ما بطابع المنظومتين وفقاً لتعريف بارك.

وقد أدى التطور الكبير الذي شهدته الأنثروبولوجيا الثقافية الأميركية في الثلاثينات؛ إلى التأثير في التفكير السوسيولوجي الأنكلوساكسوني عموماً، فظهرت تبعاً لذلك مجموعة من المناهج العلمية؛ وتم تداول مفاهيم إجرائية جديدة كـ "الثقافة التحتية"؛ "الثقافة المضادة". كانت متساقطة مع المظاهر الاجتماعية التي تشهدنا تلك المجتمعات آنذاك.

## 6/1- روجي باستيد (1898-1974) والأطر الاجتماعية للمثاقفة:

يمكن اعتبار روجيه باستيد المرجع الأول للباحثين الفرنسيين المهتمين بدراسة الظواهر الثقافية، كما أن إليه يعود التعريف بالأنثروبولوجيا الأمريكية المتعلقة بالمثاقفة.

وينطلق باستيد من فكرة أنه لا يمكن دراسة الثقافي خارج الوضع الاجتماعي، وهذا ما يمثل موضوع نقده للأنثروبولوجيا الثقافية الأمريكية؛ التي تغيب الربط بين الثقافي والاجتماعي.

فلا ينبغي اختزال الوقائع الاجتماعية إلى وقائع ثقافية أو العكس، بل يتعين دراسة العلاقات الثقافية من داخل أطر العلاقات الاجتماعية التي يمكن أن تعطي الأولوية لعلاقات ما على حساب أخرى بحسب الأحوال؛ الاندماج والمنافسة والصراع الخ.

وإذا كان مارسيل ماوس يعتبر وقائع المثاقفة تشكل "ظاهرة اجتماعية شاملة"<sup>8</sup>، فقد اتفق معه روجيه باستيد انطلاقاً من أن هذه الوقائع تلامس مستويات الواقع الاجتماعي والثقافي برتمته. لذلك لا يمكن تحديد التغير الثقافي بشكل مسبق لا بشكل أفقي داخل المستوى الواحد، ولا بشكل عمودي بين مختلف المستويات.

ويختلف باستيد مع ليفي ستراوس وتصوره حول مفهوم البنية؛ حيث يعتبره مفهوماً شديد السكونية، ويقترح مفهوم البناء بدلها، ويطرح منهجية تعتمد "تفكيك البناء" و "إعادة البناء"، وبذلك تكون الثقافة "بناءً تزامنياً" يتكون كل لحظة من خلال هذه المراحل الثلاث.

كما قال بمبدأ العلة الذي يحكم أية عملية مثاقفة وهما: العلة الداخلية والعلة الخارجية، وتمثل العلة الداخلية لثقافة معينة طريقة اشتغالها عملها الخاصة، والتي قد تساهم كما قد تمنع التغيرات الثقافية الخارجية، ومن جهةها فالعلة الخارجية المرتبطة بالتغير الخارجي الأصل لا تعمل إلا من خلال العلة الداخلية<sup>9</sup>.

8- MAUSS Marcel, « Les civilisations, éléments et formes », in FEBVRE Lucien et al. , Civilisation, le mot et l'idée. La Renaissance du livre, Paris. 1930. Reproduit in MAUSS Marcel, Œuvres, vol. II, Minuit, Paris, 1969, p. 456-479.

9- BASTIDE Roger, La causalité externe et la causalité interne dans l'explication sociolo-

وتؤدي هذه الجدلية العلية إلى بناء ثقافي جديد يمكن أن تهيمن فيه العلة الداخلية حينما يبقى التغير ثانويا وجزئيا، أو تسيطر فيه العلة الخارجية إذا كانت هناك محاكاة ثقافية مع ثقافات مقابلة.

## ثانيا - الثقافة في المنظور السوسولوجي:

### 1/2 - إميل دوركايم (1858-1917) والمقاربة الواحدة للوقائع الثقافية:

كانت مجلة "السنة السوسولوجية" التي أسسها دوركايم عام 1897 التي عملت على نشر موضوعات إثنوغرافية وملخصات كتب إثنولوجية أجنبية للتعريف بالعلم الإثنوغرافي عموما؛ تترجم كلمة "ثقافة" الواردة باللغات الأجنبية إلى كلمة "حضارة" باللغة الفرنسية، كما أن دوركايم لم يستخدم من جهته أبداً مصطلح "الثقافة".

وفي مقالته "ملاحظة على مفهوم الحضارة" التي كتبها سنة 1913؛ بالاشتراك مع مارسيل ماوس عمل على إيجاد مفهوم موضوعي وليس معياري للحضارة التي كانت تقوم على فكرة تعدد الحضارات دون التقليل من أهمية وحدة الإنسان، فاعتبر أن "الحضارة مجموعة من الظواهر الاجتماعية التي لا ترتبط بهيئة اجتماعية خاصة؛ وهذه الظواهر تمتد على مجالات تتجاوز أي أرض وطنية، أو أنها تتطور على مراحل زمنية تتجاوز تاريخ المجتمع الواحد"، في حين اعتبر م. ماوس "إن حضارة شعب ما ليست سوى مجموع ظواهره الاجتماعية؛ والحديث عن وجود شعوب غير مثقفة "بدون حضارة"، وعن شعوب "طبيعية" ما هو إلا حديث عن أشياء غير موجودة. (السنة السوسولوجية، 1901؛ ج4، ص141).

وكان دور كايم ورغم اتفاقه مع يتفق مع بعض أفكار الاتجاه التطوري، إلا أنه كان يتحفظ على بعضها خاصة المتعلقة بالشكل الوحيد لاتجاه التطور الذي تشارك فيه المجتمعات كلها، وفي هذا الصدد يقول: "لا شيء يسمح بالاعتقاد بأن مختلف أنماط الشعوب تتجه كلها في الاتجاه نفسه؛ لأن بعضها يسير في أكثر الطرق تنوعاً، ويجب أن يتمثل التطور البشري على شكل خط تتموضع عليه المجتمعات تلي الواحدة الأخرى؛ كما لو أن المجتمعات الأكثر تقدماً كانت استكمالاً واستمراراً للمجتمعات الأكثر بدائية، بل يجب تمثيلها على شكل شجرة ذات أفنان متعددة ومتنوعة؛ ولا شيء يثبت أن حضارة الغد ستكون امتداداً لحضارة اليوم المتطورة بل ربما سيكون صانعوها من تلك الشعوب التي نعددها اليوم أدنى منا كالصين على سبيل المثال، وقد يسيرونها في اتجاه جديد غير متوقع. (السنة السوسولوجية، ج 7، 1913، ص 60-61).

ولا يوفر لنا الإسهام الدوركايمي نظرية منهجية للثقافة، لأن انشغاله بها لم يشكل هدفاً محدداً ومقصوداً، غير أننا يمكن أن نستعين بفهمه للمجتمع ككل عضوي يحدد فهمه للثقافة أو للحضارة ويرى أن الحضارات هي "منظومات مركبة ومتضامنة".

لذلك كان رفضه للأطروحات الفردانية ونزعتها النفسانية قوياً؛ باعتبار أن البنيات الاجتماعية تتعالى وتسمو على الفرد، هذا الأخير الذي يبقى محكوماً بـ "الوعي الجمعي" داخل مجتمعه والذي يضمن وحدته وتجانسه، ويتشكل هذا الوعي الجمعي من مجموع التمثلات الجماعية/الثقافية والمثل والقيم والمشاعر المشتركة بين أفراد المجتمع كافة.

## 2/2- ماكس فيبر (1864-1920) وميلاد الرأسمالية من روح البروتستانتية:

يمكن اعتبار ماكس فيبر أبرز من قام بربط الوقائع الثقافية بالطبقات الاجتماعية؛ ففي دراسته حول "الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية" التي نشرت سنة 1905، يعتبر أنه لن يتسن تفسير السلوك الاقتصادي لطبقة المقاولين الرأسماليين؛ إلا إذا اكتشفنا نظامه القيمي المستقى من المذهب البروتستانتية.

و بالإضافة إلى البورجوازية التجارية التقليدية الكبرى، فإن الطبقة المتوسطة هي التي ستقوم بدور حاسم في قيام الرأسمالية الحديثة، وما يميز هذه الطبقة الوسطى حسب فيبر؛ هو أسلوب الحياة السائد في أتونها وطريقة عيشها، وهي أخلاقيات أطلق عليها أنها "تقشف علماني".

فالمقتضيات الأخلاقية البروتستانتية تحتم على الفرد تقدير الواجب المهني؛ والإعلاء من تقدير العمل كنشاط يجد غايته في ذاته، ما يقيم العمل ليس فقط الوسيلة التي توفر لنا أسباب العيش، ولكن ازدهاره دليل على مباركة الإله لصاحبه وتعبير عن رضاه عنه، لذلك ينبغي الاجتهاد والإخلاص في العمل طلبا للرضا الإلهي وتفادي الإسراف وتضييع الأموال في المتع، وهذه التوصية هي ما جعل الأفراد يقبلون بنوع من العبادة على أداء أعمالهم بأقصى تفران وجهد ممكنين، و هو ما نجم عنه تراكم للثروات و قيام نظام رأسمالي، ف "الكالفيني يتحكم في نفسه ويخشى غرائزه وأهواءه وهو مستقل ولا يثق إلا في نفسه، إنه يحسب ويفكر قبل العمل كما يفعل الرأسمالي".<sup>10</sup>

وبالتالي فقد لاحظ فيبر وجود استلهاام لروح الأخلاق والقيم البيوريتانية/الطهرانية البروتستانتية لدى الطبقة المتوسطة والعمال عموما، ما أفضى إلى ظهور ونمو النظام الرأسمالي<sup>11</sup>.

لذلك نجده يحاول إبراز والتأكيد على أن العوامل الثقافية/غير المالية والإيديولوجية؛ تتوفر على استقلالية ذاتية وقدرة نسبية تمكنها من ممارسة تأثير حقيقي على الظواهر الاجتماعية والاقتصادية تغيرا وتطورا، وهو ما شكل جوابا منه على أطروحة "المادية التاريخية" التي تقول بأن الأفكار والقيم والتصورات ليست غير انعكاس أو هي البنية الفوقية لوقائع اقتصادية ما.

10- Raymand, Boudon, la crise de sociologie, paris: Ed. Dalloz, 1971; p 112

11- WEBER Max, L'Ethique Protestante et l'esprit du capitalisme (trad. franç. ), Plon, Paris, 1964 (1er éd. en allemand 1905 ).

### 3/2- بيير بورديو ومفهوم الأبيتوس:

يصنف بيير بورديو على أنه أحد مؤسسي سوسيولوجيا الثقافة؛ من خلاله اهتمامه بتفسير الآليات الاجتماعية التي تؤدي إلى الإبداع الفني وتلك التي تفسّر مختلف أشكال استهلاك الثقافة داخل مختلف الجماعات الاجتماعية حيث ترتبط الممارسات الثقافية بواقع التراب الاجتماعي القائم.

ويكتسي مفهوم الثقافة لديه- من خلال أعماله التي اشتغل فيها أساساً على المجتمع القبائلي- معنى الأعمال الثقافية ذات القيمة الاجتماعية الناشئة عن مجالات الفن والأدب..

ويعتمد بورديو في دراسته الثقافة بمعناها الأنثروبولوجي العام: آلية مفاهيمية وتحليلية مركزية تتمثل في ما يسمى لديه بالأبيتوس؛ والذي يفيد وفقه: " منظومة الاستعدادات الدائمة والقابلة للتغير، فهو بني منظمة مستعدة لأن تكون بني ناظمة، أي باعتبارها مبادئ مولّدة ومنظمة للممارسات والتصورات التي يمكن تكييفها موضوعياً مع أهدافها دون افتراض الهدف الواعي للغايات والتمكن العاجل من الكليات الضرورية لبلوغ تلك الغايات"<sup>12</sup>.

فبورديو يعتبر أن الأبيتوس يعمل على غرار الذاكرة الجمعية؛ "بإعادة إنتاج مكتسبات السابقين إلى اللاحقين"، وبالتالي فهو يسمح باستمرار وجود الجماعة أو الطبقة، وهو ما قد يفسر تماثل سلوك أعضاء نفس الطبقة-غالبا- بصدد موضوع ما دون الحاجة على الجلوس للاتفاق.

فالأبيتوس هو ما يمكن ويخول للأفراد التصرف داخل الفضاء الاجتماعي الذي ينتسبون إليه، وبالتالي إنتاج ممارسات تتوافق و انتمائهم الاجتماعي.

فهو يقوم بدمج التصور العام عن موضوع ما داخل الأفراد بحسب مرجعي معين ينتسبون أو ينتمون إليه، فتتطابق مضامين الذاكرة الجمعية مع استعدادات الأفراد من قبيل الاستعدادات

---

12- BOURDIEU Pierre: Le Sens pratique, Minuit, Paris, 1980. p88.



الجسدية التي تطبع بدورها بخصوصية وأخلاق الجماعة، فيكون بذلك هذا النوع من الاستعدادات بمثابة المثال على العالم الاجتماعي المندمج.

إن التجانس الحاصل في عادات مجموعة أو طبقة ما، والذي يضمن تجانس الأذواق والسلوك، لا يلغي بشكل حتمي وجود إبداع في الأساليب الشخصية يتنوع بتنوعها، وهذا التميز يمكن أن يكون بنويًا يعبر عن تميز المكانة أو المسار داخل الطبقة.

إن مفهوم "المسار الاجتماعي" هو الذي أتاح لبوردو التحلل من الحتمية التي طبعت الأبيتوس، ومكنته من التحرك بحيوية لاحتواء المؤاخذات التي قوبل بها؛ والتي في تقديري أفلح في إيجاد أجوبة لها.

أخيرا، لا بد أن أشير فقط إلى مفهوم آخر لازال موسوما بالعمومية والتردد داخل العلوم الإنسانية عموما و الاجتماعية بشكل خاص؛ ذلك هو مفهوم الهوية الثقافية، الذي سبق المرور عليه في الفقرات الماضية، حين تم التطرق للأعمال التي قاربت عملية معايشة اندماج المهاجرين والأجانب في بلدان الاستقبال (أعمال وليام طوماس و روبرت بارك مثلا)، والتي كانت تقول بثبات الهوية الثقافية لدى الأفراد أو بوجود نوع من الصراع الثقافي الداخلي حين التعارض، وهو ما يمكن القفز عليه وتفسيره من خلال أبيتوس بورديو.

وتعتبر الهوية الثقافية تعبيرًا عن هوية أعم هي الهوية الاجتماعية؛ وفي هذا الإطار ذهب علم النفس الاجتماعي إلى اعتبار أن المعطى الهوياتي باعتباره نتاج التفاعلات القائمة بين الأفراد والوسط الاجتماعي بمختلف مستوياته، يمكن أن يوظف لفهم مكامن التماثل بين الجانبين السيكولوجي والاجتماعية لدى الأفراد.

وإذا كانت الهوية تمكن الإنسان من معرفة نفسه داخل الأنظمة الاجتماعية السائدة. وتمكن المجتمع من التعرف عليه، فإن الهوية الاجتماعية تتجاوز الحد الفردي، لتشمل وتمثل الجماعة والمجتمع.

فالهوية الاجتماعية بمهمتين؛ تقديم الصفات والخصائص الثقافية المميزة واحتواء الأفراد ضمنها، ثم فصل و تقديم الهويات المقابلة والمختلفة في تلك الصفات الثقافية الغائبة في الهوية الاجتماعية أو الثقافية التي تقوم بهذه العملية.

هذه إذن أبرز النظريات التي شكلت الإطار المعرفي لمفهوم الثقافة، والذي يظل "بحكم انتمائه لمجموعة من الحقول المعرفية؛ مفتوحا على تعدد الاستعمال وبالتبعية على معناه، مما يسقطه في نوع من الأدوات التداولية"<sup>13</sup>.

وقد ساهمت هذه النظريات بتنوعها في فتح آفاق فهمية وتحليلية للتفكير العلمي في موضوع الثقافة كموضوع مبحوث، بغض النظر عن المآخذ- المنهجية(الاحتمية؛ التنبؤية؛ الغرائبية والإيديولوجية.. - التي كانت عرضة لها.

### ثالثا - البناء النظري السوسيوانثروبولوجي للثقافة وسؤال القابلية الإجرائية:

تتمترس وراء عرضنا الآنف لأبرز النظريات المؤسسة للمقاربة السوسيوانثروبولوجية للثقافة غاية إستمولوجية واضحة، بالإضافة إلى استدعاء النقاش النقدي والتقييبي القائم بخصوص "مستقبل الأنثروبولوجيا"<sup>14</sup>؛ مؤداها التفكير والبحث في "الإمكانيات المتاحة للموامة" بين نتائج وخلصات تلك الدراسات على سياقات مجتمعية مغايرة و مفارقة ثقافيا.

لأن دراسة الأنا الثقافية المحلية بتراكمات وتراث دراسات الغيرية الثقافية كما تمثلها الأعمال المؤسسة التي سبق أن أومئ إليها سالفا، إنما سيكشف -في اعتقادي- عن عجز الباحث في إنتاج خطاب علمي أنثروبولوجي كان أو سوسيولوجي؛ يوجبه تميز الموضوع الثقافي المقارب و يمليه،

---

13- Denys Cuche: la Notion de culture dans les sciences sociales ;la Découverte ;coll: Grands Repères ;Ed4 ;2010.

14- Georges Marcus: Au-delà de Malinowski et après Writing culture ;  
<http://www.ethnographiques.org/2002/Marcus.html>

وبالتالي السقوط في إعادة إنتاج ميكانيكي وإسقاطي لفكر مفارق للواقع المدروس، وإنتاج بحث يجتر وينشد مواءمة-قسرية-لأصولية علمية يفترض أنها بغاية التأطير أو هي معرفة استشارية فقط؛ كما يدعو لأن تكون كذلك الأستاذ عابد الجابري الذي يشدد على ربط النظرية بواقعها الاجتماعي وليس العكس.

لذلك، تبقى العودة إلى ماضي تلك المعرفة الاجتماعية بتراكماتها النظرية والمنهجية أمراً لا مندوحة عنه في أفق بناء فهم علمي رصين وسليم، يقطع مع الإسقاط الألي وينتصر لحقيقة الميدان، وهو ما لا نصادفه كثيراً للأسف لدى عديد الباحثين الذين يعتمدون إلى توسل مجموعة من المعارف والمفاهيم ومن ضمنها مفهوم "الثقافة"؛ دون وعي ب"الأطر الاجتماعية لتلك المعرفة" أو عناء تقصي الشروط التاريخية التي أنتجتها أو حددت استعمالها وفق نحو دون آخر، لأن تلك الشروط التاريخية التي حكمت وأطرت إنتاج مفهوم أو معرفة ما، هي بمنزلة اللاوعي بالنسبة للبحث الأنثروبولوجي والسوسيولوجي كما ذهب إلى ذلك بورديو، الذي يعتبر أن "اللاوعي بالنسبة لفرع معرفي هو ماضيه، فاللاوعي يعني في هذه الحالة نسيان أو تناسي الشروط الاجتماعية للإنتاج المعرفي، وحين نفصل هذا الإنتاج عن الشروط الاجتماعية التي تمخض عنها يتبدل مفاده؛ ويعود له مفعول أيديولوجي حينها"<sup>15</sup>.

وتمكننا "سوسيولوجيا المعرفة" من إعمال المراجعة النقدية المدعو إليها، حينما تعمل على وضع الباحث في حقله العلمي والسياسي والسوسيوثقافي الذي ينتمي إليه، ما يتيح رسم القطاعات بين حدود الأيديولوجي-الكولونيالي بالنسبة للأعمال السوسيوأنثروبولوجية المؤسسة-والعلمي فيها. لأن هذا "الحقل العلمي" في نهاية الأمر لا يفيد سوى "المجال الذي ينتظم فيه الإنتاج المعرفي ضمن نسق تتحدد فيه خصائص كل باحث حسب الوضعية التي يحتلها فيه"<sup>16</sup>.

15- BOURDIEU Pierre: le Mal de Voir, Contribution au colloque: Ethnologie et politique au Maghreb. collection 10-18. P. 419.

16- BOURDIEU Pierre: Les Conditions sociales de la production sociologique: sociologie coloniale et décolonisation de la sociologie, in Le Mal de Voir ; op cite ; P 420.

هذه العملية هي لوحدها القمينة بمساعدة الباحث للإجابة على حجاجيتها<sup>17</sup>-بتعبير Alban Bouvier- وصمودها أمام محك الإجراءات الذي يواجه التراكم النظري العلم-إنساني عموماً، والتي بمقتضاها يتسنى فعلاً وقوة؛ تفسير الثقافي بالثقافي وداخل سياقه الثقافي الخاص.

#### رابعاً - العقل الثقافي في المكتوب العربي المعاصر:

وانتقالاً إلى الإنتاج الثقافي العربي نجد أن هذا السجال كان حاضراً بقوة لدى باحثي عديد من الدول التي كانت تحت وطأة القوى الكولونيالية، حيث ساد النقاش حول القيمة العلمية لمختلف الدراسات المسماة "كولونيالية" والتي كانت مجتمعاتهم موضوعاً لها، فتفرق وتضارب الرأي بشأنها ما بين راد لها بشكل كلي وقطعي بالنظر للدافع الأيديولوجي والعسكري الذي أفرزها؛ وفي أفق أسلمتها<sup>18</sup>؛ مقابل القائل بأهميتها العلمية تأسيساً على أنقاض حجة الرأي السابق، على اعتبار أن الاستعمار حينما اهتم وأنجز تلك المعارف فإنه إنما أراد أن يبني عليها تدخلاته التي تغنيه عن المواجهة العسكرية إلى التغلغل اللطيف في البلاد، وهو ما يحتم عليه تحري ما يلزم من الدقة في المعطيات و الصرامة في المنهج. وقد كانت مضامين هذا النقاش هي ما أدى إلى توالي الدراسات النقدية<sup>19</sup> التي اتجه فيها السؤال إلى تقييم وفحص حدود العلمي والإيديولوجي في "المعرفة الكولونيالية" بداية، وذلك من خلال تشريح البنيات المؤسسة للفكر الكولونيالي وتفصيل مقولاته الثقافية الكبرى المبررة له؛ كما جمع ذلك مثلاً إدوارد سعيد وبرنارد لويس، ولو أن مجمل الكتابات

---

17- Alban Bouvier: l'argumentation philosophique ;Etude de sociologie cognitive ;Revue Francaise de sociologie ;vol37 ;N°4(Oct-Dec )1996.

18- ينظر على سبيل المثال؛ محمود الذواودي: الثقافة بين تأصيل الرؤية الإسلامية واغتراب منظور العلوم الاجتماعية، دار الكتاب الجديد المتحدة؛ بيروت، 2006.

19- ينظر المؤلف الهام للدكتور عبدالله الغدامي: النقد الثقافي؛ قراءة في الأنساق الثقافية العربية، المركز الثقافي العربي؛ الدار البيضاء؛ ط3. 2005.

وكذلك؛ كتاب محسن جاسم الموسوي: النظرية والنقد الثقافي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ط. 2005. 1

التي تناولت ردود سعيد لامته وبشدة على انتزاع الأفكار التي بنى عليها "استشراقه" من سياقها، ما حملها دلالات زاغت بها إلى غير ما كان معني بها بل وأحيانا إلى نقيضها.

و كذلك ميلاد ما يصطلح عليه حاليا في بلاد المغرب -بشكل خاص في المجال السوسولوجي- دراسات النقد المزدوج<sup>20</sup> بعد ذلك التي دعت إلى عدم الوقوف عند الدهشة الفلسفية أمام تلك القاعدة المعرفية؛ والعودة إلى الذات المعرفية مع تحقيق التجاوز. وقد أدى هذا التدافع النقدي إلى تحقيق تراكم مهم في هذا الباب.

كثيرة هي الملاحظات التي يمكن تسجيلها وإيرادها بمناسبة قراءة سريعة للإنتاج العربي حول الثقافة، فما بين كثرة المقالات وقلة الدراسات المتينة عموما، يمكن، وبقراءة سيميولوجية سريعة وفاحصة لعناوين المنتج الثقافي المتاح؛ الوصول إلى إحدى أبرز النتائج التي تسم الكتابة العربية في الثقافة، وهي تحول اتجاه التفكير من تناول الفعل والبنية الثقافييين إلى مساءلة/محاكمة الفاعل الثقافي كذات (درجة الالتزام؛ الوطنية؛ الثورية) وكعلاقات مع المحيط (عمق العضوية في المجتمع؛ معارضة أو موالة السلطة؛ الموقف من عدمه وفي طبيعته ومن المشكلات الاجتماعية والحقوقية) ما أسقط تلك الأعمال وأغرقها في فخ التصنيف ومنح أوسمة البراءة والتخصص في توزيع صكوك الإدانة، فجاء بعضها مفعما بالاتهام والانتهاج المضاد بين "مثقفي الشارع اليساري الملتزم والعضوي" والذي يعتبر مثقف مكاتب السلطة متواطئا ووصوليا، بل ويعدده آلية من آليات القمع وتبريره والتصفيق للقرار السلطوي وتلميعه، و"مثقفي البلاط اليميني الوظيفي"؛ والذي من جهته يرد عنه ما سبق بمبرر عدم قدرة الرأي المخالف على استيعاب الدور والموقع في جهة البنى الفوقية بالتعبير الغرامشي، حيث تتم تأدية مهام بنوية واستراتيجية أكثر تأثيرا وفي تسخير لإمكانات الإدارة سلطاتها المادي والرمزي، وهو ما يعز في موقع آخر.

20- عبد الكبير الخطيبي: النقد المزدوج؛ دار العودة بيروت.

#### 1/4- المثقف في الخيال Imaginaire النقدي العربي:

كما سبق التنويه إلى ذلك؛ فقد احتل جلد الذات الثقافية حيزا مهما في كتابات "الانفعال الثقافي": التي عنت وتخصصت في رثاء الحال الثقافية وقصف المثقفين، وقد يعزى في بعضها هذا التوجه إلى عدم الاتفاق الموحد حتى على مفهوم "المثقف" ذاته، وهو ما يؤكد إدوارد سعيد حين يعيد ذلك إلى اختلاف الآراء والتصورات بشأن مفهوم المثقف إلى "الاختلاف في تعريفات المثقف من لغة إلى أخرى" وكذلك "لتداخل المفهوم مع مفاهيم أخرى مماثلة"<sup>21</sup>: وهو يتقاطع بذلك مع التعدد الخلدوني المسجل في استعماله لمفهوم "الثقافة".

وإذا كان محمد عارف يطرح الدعوة إلى مراجعة بنائية للمفاهيم ومن ضمنها مفهوم الثقافة التي انحازت به الترجمة عن معناه وفقا لتصوره الخماسي<sup>22</sup>، نجد عابد الجابري يعرف فئة المثقفون بأنهم "الفئة الواعية التي أكسبتها ثقافتها موضوعية التفكير؛ ووضوح الرؤية والقدرة على التحليل والمحاكمة المنطقية" ويعتبر ذلك حجابا يحصنهم من أن تنطلي عليهم أساليب البورجوازية ومن أن يخيفهم تحكم المتسلطين"<sup>23</sup>. وهي وعلى غرار غيرها من الإسهامات حاولت تقديم تحديات جاهزة ناجزة جمعت في طياتها بين الوظيفية والنمطية. بيد أنه لا يمكن أن يخفى على القارئ المهتم؛ الحضور القوي لتوجس صريح و مضمر في أحيان أخرى للمثقف النقدي العربي، في الاقتراب النقدي العلمي العميق من قضايا كالتاريخ<sup>24</sup>؛ والهوية؛ الوطنية والقومية؛ والشرعية والمشروعية؛ التفكير في أسباب التحول من مجتمع الدولة إلى دولة المجتمع، التكنولوجيا؛ تديير التعدد/الثراء الثقافي. وهو ما يمكن مصادفته في مجموعة من الكتابات المغاربية وحتى المشرقية.

21- إدوارد سعيد: خيانة المثقفين-النصوص الأخيرة؛ ترجمة أسعد الحسين؛ دار نينوى للدراسات و النشر والتوزيع؛ سورية دمشق. 2011، ص36.

22- نصر محمد عارف: الحضارة-الثقافة-المدنية؛ دراسة لسيرة المصطلح ودلالة المفهوم؛ المعهد العالمي للفكر الإسلامي؛ عمان، 1994.

23- محمد عابد الجابري: مسؤولية المثقفين في البلاد المتخلفة، مجلة أقلام؛ دار النشر المغربية؛ ع أبريل 1964.

24- عبد الله العروي: ثقافتنا في ضوء التاريخ، المركز الثقافي العربي، 1988؛ ط2.

حيث على سبيل التمثيل نجد تشددا في تفضيل توظيف "التنوع الثقافي" (داخل الوحدة) على توصيف "التعدد الثقافي" التي توحى-حسبهم- إلى نزعة استقلالية أكثر منها في المعطى الثقافي!!، وكأن تلك الوحدة "الوطنية" أو "القطرية" أو "القومية" بذلك الوهن لتفتت بسرعة، وهو ما يدين ضعفها ذلك ويسائله أكثر مما يحتاج لمن يحميه ويدود عنه، فتمت ترجمة ذلك في خطابات أيديولوجية دوغمائية متقنعة بالوطنية وتنتصر للمصلحة القومية على الشعور النقدي<sup>25</sup>، تدعو إلى إماتة ووأد اللغات المحلية في بلاد المغرب-وهي الجريمة الإنسانية التي لم تقم بها حتى الهند التي بها أكثر من 350 لغة-وهؤلاء هم من نعتهم سارتر بتقني المعرفة؛ حيث "الأيديولوجيا تجعلهم في آن واحد اختصاصيين في البحث وخادمين للهيمنة"<sup>26</sup>.

وحتى في فحصنا للمقاربات النقدية للمثقف كمفهوم وكأدوار أو كبنية بشكل عام، نجدها تعود إلى استحضار الأعمال الغربية المرجعية Grands Repères كالمذهب الماركسي والفيبري والساتري والبورديوي.

بينما يقابل ذلك خطاب ثقافي صريح أو مغلف؛ نزع نحو التخوين؛ كذا!!!، حينما انتهى بعضه إلى الجزم بأنه "تاريخيا؛ غالبية مثقفي الأمير خاضعون"<sup>27</sup>، دون الوقوف بما يكفي للإعلاء من الاستثناء الذي يمثله ابن حنبل وابن نصر الخزاعي وأبي حنيفة وابن رشد في وقوفهم أمام إرهاب السلطة وجبروتها.

ويبقى في اعتقادي هذا التخوين أمرا مرفوضا ومنبوذا مهما كانت مبرراته؛ كما مع إدوارد سعيد مثلا حين اعتبر أن "السكوت المتواطئ لأشباه المثقفين وكيلهم بمكيالين. هو خيانة وإفلاس أخلاقي كامل"<sup>28</sup>؛ بل واستفحل الأمر أحيانا أخرى ليبليغ التكفير درجة يضطر معها -بشكل مؤسف- بعض المثقفين - عند خروجهم "النقدي" عن الإجماع العفوي الموروث / ومنهم حامد أبو زيد- إلى توجيه

25- إدوارد سعيد: خيانة المثقفين-النصوص الأخيرة؛ مرجع سبق ذكره؛ ص 89.

26- جون بول سارتر: دفاع عن المثقفين؛ ترجمة جورج طرابيشي، دار الآداب-بيروت-1973. ص 23

27- تركي علي الربيعو: خيارات المثقف، دار الكنوز الأدبية، 1998. ط 1. ص 49.

28- إدوارد سعيد: خيانة المثقفين-النصوص الأخيرة؛ مرجع سبق ذكره؛ ص 89.

نداء دفاع إلى المجتمع لدرء تهمة الردة والجنون، وذلك حين خاطب أهل مصر قائلاً " لا تصدقوا كلام القاضي أنني مرتد؛ ولو كان في النقص، لأن المرتد لا يتقدم لينال لقب "الأستاذية" في جامعة في بلد مسلم إلا إذا كان مجنوناً. ولم تظهر علي أعراض جنون من أي نوع".<sup>29</sup>

فإلى أي حد أمام هذه النماذج تقوم حاجة المثقفين إلى دفاع سارتر<sup>30</sup> يصون له مكانته الثقافية، وحتى لا تبقى السبيل الوحيدة أمامهم بعد استنفاذ حيلهم وتفاقم عجز دفاعهم الذاتي؛ هي الانتحار المدني<sup>31</sup>، بل وأظن أن انتحار "القوة" لا يقل عن انتحار "الفعل" خطورة، وذلك حينما يتم تفضيل التواري والتقية واستطابتهما بعد توالي الضربات، الأمر الذي يستدعي دراسة-على منوال المنهج الحجازي-تخلف مثقفنا المقهور وفهم تميانه.

#### 2/4- تظاهرات أزمة الثقافة وتعميد ثقافة الأزمة:

لا تزيع حقيقة التفكير في الثقافة/الحضارة عند مالك بن نبي عن التفكير في مصير الإنسان ذاته<sup>32</sup>، ومن هذا المنطلق يتقدم هذا الإنسان كموضوع للمشكلة الثقافية، وذلك من خلال ما يحمله من أفكار ميتة وأخرى قاتلة، وكذلك ما يتسم به سلوكه من افتقاد ما يلزم للإنتاج ابتداءً وتحقيق الزيادة بعد ذلك، ثم استسلامه للصراع الوجداني الذي يعتمل داخله دون المبادرة إلى حسمه أو معرفة السبيل المفضية لذلك<sup>33</sup>. ولو أن بعض تأملاته ومجالسه<sup>34</sup> التي يبخر فيها دور العلم بل وينكر عليه تماماً قدرته على تأسيس المجتمع في حاجة إلى مراجعة جديدة.

بينما يقتضب العروى تشخيصه لأزمة المثقفين العرب في استمرار غالبيتهم العظمى في "الميل إلى السلفية والانتقائية؛ وما هو أغرب من ذلك أيضاً اعتقاد هؤلاء المثقفين في أنهم يتمتعون بحرية

29- نصر حامد أبو زيد: نداء إلى الشعب المصري، مجلة الطريق؛ ع4 السنة 55؛ 1996 ص5.

30- جون بول سارتر: دفاع عن المثقفين؛ مرجع سبق ذكره.

31- محمد جابر الأنصاري: انتحار المثقفين العرب؛ المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1999.

32- مالك بن نبي: مشكلة الثقافة؛ دار الفكر ط15، دمشق 2011.

33- مالك بن نبي: شروط النهضة؛ دار الفكر ط4، دمشق 2000؛ ص50.

34- مالك بن نبي: مجالس دمشق؛ دار الفكر ط2، دمشق 2005؛ ص109.



كاملة تسمح لهم بحياسة أفضل منتجات الآخرين الثقافية<sup>35</sup>: وهو ما يمكن تبينه بجلاء في بعض الكتابات التي تدعو إلى السلفية و عيش إنسان اليوم بعقول أموات الأمم، مستندين في خطابهم ذلك على انتقائية ممنهجة تعتمد تكيف ما أتيح من نصوص مرجعية للتصديق.

وفي مستوى آخر من أزمة المثقف؛ نجد من يواجهه بسؤال التمثيلية، تمثيلية تلك الخطابات للرأي الثقافي ككل؛ وتمثيلية المثقف للجمهور؟ ومدى توافره على القدرات والشروط الثقافية الكفيلة بتحقيق ذلك، وإن كنت لا أتفق هنا بالضرورة مع ما ذهب إليه ماركس من قصور وعي المجتمع المشرقي وحاجته الدائمة لمن ينوب عنه، لأنه في نظري لا يقوم جوهرها سوى بممارسة ماديته المشرعة للنيابة عن الجماهير وبعد ذلك لتبرير سلوكياتها.

### 3/4- طقوس المرور من الأزمة الثقافية:

تقترح بعض الاجتهادات التي انشغلت بالقلق الثقافي ومشكلاته الذاتية و البنوية؛ مجموعة من المخرجات التي يتم تقديمها أسبابا لتجاوز الأزمة، ومنها ما يلتقي ومنها ما يتنافر بحسب المرجعيات والمنطلقات الفكرية والمعرفية بمعناها الأنثروبولوجي، ما خلق أزمة جديدة ومركبة إزاء كيفية التعامل معها وتديورها فهما وسياقا وعملا.

وفي هذا الصدد، يؤكد العروي، على أن الحل الوحيد يكمن في "الانقياد الدقيق لنظام الفكر التاريخي مع تقبل جميع افتراضاته. وأفضل مدرسة للفكر التاريخي التي تتيح ذلك هي المدرسة الماركسية كما يفضلها العرب"<sup>36</sup>، بينما يحدد مالك بن نبي المستويات الثلاثة الواجبة العلاج لتعافي الثقافة/ النهضة، وهي التحلل من المسلمات والتخلص من مساوئها المثبطة للعقل، وتعزيز روح الإنتاجية في السلوك الإنتاجي، ثم تحقيق المصالحة مع الجانب الوجداني وواقعه المعيش.

35- عبد الله العروي: أزمة المثقفين العرب؛ تقليدية أم حديثة، ترجمة ذوقان قرقوط، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع؛ بيروت 1978ص152.

36- عبد الله العروي: أزمة المثقفين العرب؛ مرجع سبق ذكره؛ ص153.

في حين يشترط طه حسين لضمان مستقبل موفق للثقافة-التي سلم بأنها أساس الحضارة والاستقلال- ضرورة أن تتجه العناية صوب التعليم<sup>37</sup>، فتوسل التعليم ذي الحس النقدي سيمكن من خلق أجيال من الكفايات التي ستمثل الإمكان المادي والرمزي لتقدم المجتمع وازدهاره، دون الخشية من بعض المنعطفات التي تيسر الهدم وتسقط المجتمع في فكر الصراع مع أبنائه، كما نلاحظ ذلك بتواتر أمثلة التطرف.

كما تتقدم في هذا الإطار بعض الإسهامات التي تقدم وصفها القدرة على تذليل الهوة بين المثقف/صاحب الأفكار و الأمير/صاحب القرار، بالدعوة إلى تجسير الفجوة بينهما عبر جسور ثلاثة لكل منها خصائصها ومميزاتها<sup>38</sup>، ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى النداء الذي وجهه محمود الداودي إلى الباحثين داعياً إياهم إلى تجاوز المباشر الثقافي والنفوذ نحو عمق المعطى الثقافي ورمزيته، كأدوات للتحليل الثقافي و أنسنة الثقافة، بينما اهتم آخرون بتحديد وسرد المسؤوليات المجتمعية المناطة بالمثقفين واعتبروا أن حسن الاضطلاع بها يجعل المثقف عضواً و بامتياز، في انسجام تام مع الطرح الماركسي الذي ينيط بهم مهمة تغيير المجتمع بكل ما أوتوا من مسؤولية ثقافية و"شقاوة" بمعناها وسياقها السارترى.

## خاتمة

هي إذن خطابات متباينة الرؤية والمنهج والأولوية داخل الخطاب الثقافي ذي الموضوع الواحد، تجدد الحاجة إلى نقد مزدوج مفتوح في الزمن والمكان والتيمات، يمكن من خلاله العبور إلى مستوى رؤية نقدية أكثر جلاء وعمقا وتنويرا، و أبعد ما يمكن عن "الانفعال الثقافي" بسلبياته المنهجية والمعرفية.

---

37- طه حسين علي سلامة: مستقبل الثقافة في مصر، الناشر مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة 2012ص.ص 71-159.

38- سعد الدين إبراهيم: المثقف والأمير؛ تجسير الفجوة بين أصحاب الأفكار وأصحاب القرار، منتدى الفكر العربي؛ عمان، 1985ط5.

وعلى أية حال؛ يبقى المأمول والمطلوب هو تنفيذ مراجعة إبستمولوجية لمفهوم المثقف داخل ثقافته؛ بشكل إلزامي وتلازمي، قوامها تفكيك علمي للصور النمطية التي تعطى للمفهوم، سواء اجتماعيا أو حتى داخل البيت الأنتلجنسي العربي في ما بين مكوناته. وهو ما من شأنه تطهيره من بعض الشروط التي تسألها في الفاعل الثقافي؛ "المعرفة العفوية le Savoir spontanée"، أو معيارية "المعرفة العلمية le Savoir scientifique".

كما أن هذا المسار هو الذي سيمكن "المثقف" من الانخراط في الجهود القائمة لتنمية المجتمع، خصوصا مع تساقط النظرة الاختزالية التي كانت ترى في التنمية مقولة اقتصادية خالصة.

فأخذا بعين الاعتبار التعريف الشهير الذي قدمه تاييلور للثقافة بأنها تستغرق المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق والقانون والعرف وكل القدرات والعادات التي يكتسبها الفرد داخل المجتمع، فإن الحق في مساهمة المثقف في كسب الرهان التنموي داخل مجتمعه يبقى ثابتا بل وأصيلا.

فمن غير المثقف يمكنه أن يحقق "التنمية الثقافية" بمدلولها المعرفي والمهاري داخل المجتمع؛ والتي لا تقل أهمية عن باقي أدوات التنمية الموازية إن لم تكن أشد خطرا وأكثر إلحاحا، و تلك هي القيمة المضافة التي قد تعيد موقع "المثقف" في صلب التغيير المجتمعي؛ بل وفي مقدمته مادام يتوجه إلى العقل الإنساني ويؤثر في مداركه ومعارفه واهتماماته. وهذا ما يزيك اتفاقنا مع فكرة أن الثقافة هي المدخل لتحقيق التنمية الاقتصادية وليس العكس أبدا. وهو ما تثبته عديد الأمثلة لبلدان غنية لها من الخيرات المادية/الطاقية ما يجعلها في مقدمة الدول المزدهرة بفضل عائداتها الخيالية؛ ولكنها لم تبلغ ذلك بسبب انتصاب العائق الثقافي (صراعات مذهبية وعقدية وإثنية) وحيلولته دونها وذلك، مقابل وجود أمثلة لبلدان أخرى استطاعت استثمار المعطى الثقافي بذكاء كبير وجعلته رأسمالها الحقيقي للإقلاع التنموي؛ وليس النموذج الياباني في هذا الباب عنا بغريب.

فانطلقت الأبحاث والدراسات السوسيولوجية و الأنثروبولوجية والاقتصادية والإدارية وغيرها؛ للوقوف على مكامن أسباب تحقيق بعض الدول للانتقال اقتصادي متقدم؛ و عدم تمكن حتى لا نقول فشل دول أخرى-طاقية خصوصا- في ذلك.

فكان من بين النتائج المفاجئة لتلك الدراسات والأبحاث أن أسفرت عن كون بعض البلدان المسماة متقدمة لا تتوفر على موارد طبيعية رئيسة، ولم يتم تحقيقها لتلك التنمية المتقدمة على أساسها وإنما على مقومات أخرى كالبحث العلمي.

وفي المقابل تم التوجه نحو دول غنية بتلك الموارد الطبيعية خاصة الطاقية منها، ورغم غناها عن غلائها وسهولة تسويقها لم تحقق بتلك الموارد أية تنمية حقيقية تذكر!!

و قد طرحت هذه النتائج إشكالات حقيقية في ماهية الأسباب الرئيسة الكامنة وراء تحقيق تنمية حقيقية في بعض الدول الأخرى؛ واحتلالها مكانة تنموية مهمة ضمن مصاف الدول المتقدمة، الأمر الذي دفع إلى توجيه البحث والتقصي عن عوامل تفسيرية أخرى غير الموارد الطبيعية؛ لعلها تكشف الأسباب الحقيقية والأساسية وراء هذا التقدم والازدهار.

هذا ما يزيد في إثبات "المكانة التنموية" للمثقف- بصيغتي الذكر والمؤنث- ويؤكد على استمرار الحاجة إليهما داخل العقل التدييري العام، والذي للأسف لا زال محتكرا من طرف "السياسي" والاقتصادي" رغم مرور ما يكفي من الزمن للإقرار بالفشل-أو عدم التمكن إن شئنا المرونة- في التسيير الأحادي والمنفرد للشأن العمومي، الذي ألقى أية مساحة لتقدم واشتغال المثقف وأداء رسالته وواجهه الوطني إزاء الوطن والمواطنين. وقد يكون أفضل جواب عن مرد هذا الإبعاد الممنهج للمثقف من قبل السلطة؛ إلى شقاوته الاستفهامية وحسه النقدي الذي لا يقبل بالتسوية، والذي تجري العبارة عنه في الأدبيات السوسيولوجية؛ من أن "المثقف عموما يزعج والسياسي يجمع أو يسوي كيفما اتفق" (Le sociologue dérange et le politicien arrange).

## - المراجع العربية:

- إؤوارء سعيد: خيانة المؤقفين-النصوص الأخيرة؛ ترجمة أسعد الحسين؛ دار نينوى للدراسات و النشر والتوزيع؛ سورية ءمشق. 2011.
- إؤوارء سعيد: صور المؤقف، ترجمة غسان غصن؛ دار النهار للنشر. ش. م. ل. بيروت 1996.
- تركي علي الربيعو: خيارات المؤقف، دار الكنوز الأدبية، 1998. ط 1998. 1.
- جون بول سارتر: دفاع عن المؤقفين؛ ترجمة جورج طرابيشي، دار الآءاب-بيروت-1973.
- جورج غرفتش، الأطر الاجتماعية للمعرفة، ترجمة: خليل أحمد خليل، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1983.
- طه حسين علي سلامة: مستقبل الثقافة في مصر، الناشر مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة 2012.
- عبد الله العروي: أزمة المؤقفين العرب؛ تقليدية أم حءائية، ترجمة ذوقان قرقوط، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع؛ بيروت 1978.
- مالك بن نبي: مجالس ءمشق؛ دار الفكر ط2، ءمشق 2005.
- مالك بن نبي: مشكلة الثقافة؛ دار الفكر ط15، ءمشق 2011.
- مؤء جابر الأنصاري: انتحار المؤقفين العرب؛ المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1999.
- مؤء عابء الجابري: مسؤولية المؤقفين في البلاد المتخلفة، مجلة أقلام؛ دار النشر المغربية؛ ع أبريل 1964.
- نصر حامء أبو زيد: نءاء إلى الشعب المصري، مجلة الطريق؛ ع4 السنة 55؛ 1996.
- نصر مؤء عارف: الحضارة-الثقافة-الءمنية؛ دراسة لسيرة المصطلح وءلالة المفهوم؛ المعهد العالبي للفكر الإسلامي؛ عمان، 1994.
- ءوني كوش: مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة قاسم المقءاء، منشورات اتحاء الكتاب العرب، ءمشق 2002.

- سعد الدين إبراهيم: المثقف والأمير؛ تجسير الفجوة بين أصحاب الأفكار وأصحاب القرار، منتدى الفكر العربي؛ عمان، 1985 ط5.
- عبد الكبير الخطيبي: النقد المزدوج؛ دار العودة بيروت.
- عبد الله العروي: ثقافتنا في ضوء التاريخ، المركز الثقافي العربي، 1988؛ ط2.
- عبدالله الغدامي: النقد الثقافي؛ قراءة في الأنساق الثقافية العربية، المركز الثقافي العربي؛ الدار البيضاء؛ ط2005. 3.
- مالك بن نبي: شروط النهضة؛ دار الفكر ط4، دمشق 2000.
- محسن جاسم الموسوي: النظرية والنقد الثقافي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ط. 2005. 1
- محمود الذواودي: الثقافة بين تأصيل الرؤية الإسلامية واغتراب منظور العلوم الاجتماعية، دار الكتاب الجديد المتحدة؛ بيروت، 2006.

#### - المراجع الأجنبية :

- Alban Bouvier: l'argumentation philosophique ;Etude de sociologie cognitive ;Revue Francaise de sociologie ;vol37 ;N°4(Oct-Dec )1996.
- AUGE Marc, « L'autre proche », in SEGALEN Martine ( éd. ), L'Autre et le semblable. Regards sur l'ethnologie des sociétés contemporaines, Presses du CNRS, Paris, 1988.
- BASTIDE Roger,La causalité externe et la causalité interne dans l'explication sociologique », Cahiers internationaux de sociologie, n° 21, 1956.
- BOURDIEU Pierre: le Mal de Voir,Contribution au colloque: Ethnologie et politique au Maghreb. collection 10-18.
- BOURDIEU Pierre: Le Sens pratique, Minuit, Paris, 1980.

- Denys Cuche: la Notion de culture dans les sciences sociales ;la Découverte ;coll: Grands Repères ;Ed4 ;2010.
  - LEVI-STRAUSS Claude, « Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss », in MAUSS Marcel, Sociologie et Anthropologie. PUF, Paris, 1950.
  - Marie-Odile Géraud et Autres: Les notion clés de l'ethnologie ;Analyse et Textes, Armand ColinParis ;2 éd. 2000.
  - MAUSS Marcel, « Les civilisations, éléments et formes », in FEBVRE Lucien et al. , Civilisation, le mot et l'idée. La Renaissance du livre, Paris. 1930. Reproduit in MAUSS Marcel, Œuvres, vol. II, Minuit, Paris, 1969.
  - Raymand, Boudon, la crise de sociologie, paris: Ed. Dalloz, 1971.
  - TYLOR Edward B. , La Civilisation primitive (trad. franç. ), Reinwald, Paris. 1876-1878, 2 vol. (1er éd. en anglais 1871).
  - WEBER Max, L'Ethique Protestante et l'esprit du capitalisme (trad. franç. ), Plon, Paris, 1964(1er éd. en allemand 1905 ).
- الويبوغرافيا:
- Georges Marcus: Au-delà de Malinowski et après Writing culture: <http://www.ethnographiques.org/2002/Marcus.Html>.

**التصرف الأيديولوجي في الترجمة:  
مصطلحاً ومفهوماً**

**بقلم: أ. د. محمد فرغل**

أستاذ اللسانيات والترجمة في كلية الآداب  
بجامعة الكويت  
m\_farghal@hotmail.com





## التصرف الأيديولوجي في الترجمة: مصطلحاً ومفهوماً

بقلم - أ.د. محمد فرغل

الملخص:

تتصدى هذه الدراسة للتصرف الأيديولوجي في الترجمة بين العربية والإنجليزية مصطلحاً ومفهوماً، مبينة أن هذا المصطلح استخدم بداية في سياق تحليل الخطاب قبل أن يستعيره حقل الترجمة. فمن جهة، يمكن للمؤلف أن يعالج موضوعاً ما من خلال رصد محايد للمعلومات والأفكار كما يحدث في النصوص التوضيحية، ومن جهة أخرى، يمكنه أن يناور ويتلاعب بهذه المعلومات والأفكار من خلال التقييم والنقد كما يحدث في النصوص الجدلية. أما في الترجمة، فعملية التصرف تأتي من خارج النص على وجهين: ينضوي الوجه الأول على عملية تطويع للنص المترجم بمستوياته المختلفة بهدف الخروج بترجمة سلسة وفصيحة تحافظ على معنى النص الأصلي وتسهّل مَهْمَةَ المتلقي معاً، وأما الوجه الآخر، وهو التصرف الأيديولوجي (موضوع هذا المبحث)، فيمثل التدخل الفكري للمترجم أو للجهة الموكلة للترجمة سعياً وراء تحقيق أهداف ومآرب لا يعكسها محتوى النص الأصلي. ويتجلى هذا التصرف في مستويات مختلفة منها: المعجمي والتركيبي والخطابي والثقافي. وقد قمنا باستخدام نماذج كثيرة ومتنوعة من الأمثلة الحية والتوضيحية في ثنايا هذه الدراسة، وذلك من أجل سبر طبيعة عملية التصرف الفكري في الترجمة، وإلقاء الضوء على أبعادها المختلفة من الناحيتين العملية والنظرية.

## تمهيد:

يعود استخدام التصرف *Managing* مصطلحاً في الخطاب إلى دي بوغراند de Beaugrande ودريسلر Dressler (1981) باعتباره عنصراً متأصلاً في النصوص الجدلية، حيث يُسَيّر النص نحو تحقيق الأهداف التي ينشدها الكاتب من خلال الثناء والنقد والإقناع والدحض وما إلى ذلك. بالمقابل، تنبهي النصوص التوضيحية، حيث يقوم الكاتب بالوصف والتحليل والسرد وما إلى ذلك، إلى عملية نقل الموقف *Situation Monitoring* من خلال طرح محايد لموضوع ما. ومن هنا، فالتصرف والنقل هما بعدان خطابين يتوافقان مع جنس النص من حيث كونه جدلياً أو توضيحياً.

يوضح دي بوغراند (1984، ص 39) هذين المفهومين قائلاً: "يتجلى النقل عندما يسعى النص إلى إعطاء وصف محايد للموقف، في حين يتجلى التصرف عندما يسعى النص إلى توظيف الموقف لخدمة أهداف الكاتب". لذا، يختار الكاتب في عملية إنتاج الخطاب إما التصرف وإما النقل في ضوء جنس النص ونزعاته الشخصية. فبينما يقع مؤلف النص الجدلي فريسة للتصرف بدرجات مختلفة، قد تقوده نزعاته الشخصية لحقن نص توضيحي كتقرير إخباري، على سبيل المثال، بجرعة من التصرف. وهذا ينسحب أيضاً على مترجم متحيز تقوده نزعاته الفكرية أو الأيديولوجية إلى التلاعب بمحتوى النص من خلال النزوع إلى التصرف بدل النقل.

استعار شناق (1986) مفهومي التصرف والنقل وطبقهما على عملية الترجمة، فذهب إلى أن المترجم وليس المؤلف من يتولى السيطرة على هذا البعد الخطابي. فالتصرف يتجلى حين يقرر المترجم التدخل الفكري في النص، بينما يتجلى النقل عندما يقدم المترجم ترجمة أمينة للنص. من هنا يأتي الخلط عند شناق بين عملية إنتاج الخطاب في اللغة المصدر Source Language وعملية الترجمة من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف Target Language. فهو يمتدح التصرف التي يقوم به المترجم في النصوص الجدلية، لكنه يعيبه في النصوص التوضيحية. وهكذا تختلط الأمور عند شناق، لأن التصرف ينحو بالنص باتجاه أهداف المترجم سواءً أكان النص جدلياً أم توضيحياً. إن الفرق بين النصوص الجدلية والتوضيحية من حيث التصرف والنقل يتصل بعملية إنتاج الخطاب لا بعملية الترجمة، إذ يستطيع المترجم أن يختار إما التصرف وإما النقل، بغض النظر

عن كون النص جدلياً أو توضيحياً. فالفرق الوحيد هنا هو أن النص التوضيحي سيكتسب، تصريحاً أو تضميناً، عناصر جدلية ناتجة عن التصرف، بينما يبقى النص الجدلي جدلياً إن اختار المترجم التصرف، غير أنه سيأخذ منغى توضيحياً إن أقدم المترجم على تعطيل الصبغة الجدلية في النص المترجم.

تأتي هذه الدراسة لتوضيح الالتباس الذي يكتنف مفهوم التصرف الفكري في أدبيات الترجمة، ورسم الأبعاد الحقيقية لهذا المفهوم، وشرح تجلياتها في الترجمة بين العربية والإنجليزية. يفرق فرغل (1993، 2008) بين نوعين من التصرف: التصرف الداخلي Intrinsic Managing (تطويع النص)، و التصرف الخارجي Extrinsic Managing (التحريف الأيديولوجي لمحتوى النص). ويشير التصرف الداخلي، من جهة، إلى التغييرات التي يقوم بها المترجم في اللغة الهدف من أجل تطويع الاختلافات الموجودة بين لغتي المصدر والهدف، وهي تتراوح بين المستويات اللغوية الدنيا والعليا، بما في ذلك المستوى الصوتي والتركيبى والدلالي والتداولي والنصي والثقافي. ويعد التصرف المناسب في هذه الاختلافات متطلباً لا غنى عنه في عملية الترجمة، إذ إن عدم تطويعها يؤدي إلى الخروج بترجمة لا يمكن فهمها، أو ترجمة ركيكة على أقل تقدير، مما يقود في حالات عديدة إلى تعطيل عملية التواصل المرجوة (للمزيد، انظر فرغل 2012). وفي الجهة المقابلة، يشتمل التصرف الخارجي على تدخل أيديولوجي سافر في عملية الترجمة يهدف إلى توظيف النص في اللغة الهدف ليلاءم نزعات المترجم الشخصية، أو الجهة التي أوكلت إليه بالترجمة. ويمكن لهذا التدخل الفكري المقصود، وهو الموضوع قيد البحث، أن يتجلى في مستويات لغوية مختلفة، بما فيها المستوى الصوتي والتركيبى والدلالي والتداولي والثقافي.

### التصرف الأيديولوجي في الترجمة:

يعد التصرف الأيديولوجي النقيض لتطويع النص في الترجمة، فهو لا يهدف إلى تطويع النص لغوياً وثقافياً ليناسب النواميس المتعارف عليها في اللغة الهدف، بل إنه يهدف إلى التدخل الفكري في محتوى النص، وتحوير ذلك المحتوى ليتفق مع أغراض المترجم أو الجهة التي أوكلت للمترجم عملية الترجمة. ويمكن أن نعرّف الأيديولوجية على أنها نظام قيمي تراكمي يؤثر في السلوك الإنساني ويوجهه في المجتمعات والأفراد على حدٍ سواء حتى يصبح عقيدة أو شبه عقيدة. يرى فان

دايك Van Dijk (1996، 7) أن الأيديولوجيات عبارة عن أنظمة أساسية تجسد مفاهيم اجتماعية مشتركة وتستطيع التأثير في معتقدات جماعات معينة وتوجيهها من خلال غرس نماذج لمواقف وخبرات مختلفة. وبما أن الترجمة جزءٌ من السلوك الإنساني، فهي تشتمل على عملية تفاوضية بين جهات مختلفة، بما فيها المترجمون والمؤلفون والنقاد والناشرون والمحررون والقراء (للمزيد، انظر تاهر-غروغلار Tahir-Gürçaglar 2003)، وتوجيهها معايير أيديولوجية بوعي أو بغير وعي (للمزيد، انظر نورد Nord 2003). وكذلك يرى تيموسكو Tymoczko (2003) أن أيديولوجية الترجمة لا تكمن في النص المترجم فقط، بل إنها تتجلى في صوت المترجم وموقفه وعلاقتها بالمتلقين (للمزيد، انظر ميسون Mason 1994 وفندي Fandi 2005).

يعد التصرف الأيديولوجي عملاً متعمداً يقوم به المترجم ويهدف إلى تقديم عالم فكري في النص الهدف بغير العالم الفكري في النص المصدر بدرجات مختلفة. وبما أن هذا التدخل عمل ممنهج، فإنه يعد إستراتيجية تمكّن الأفراد (المترجمون في هذه الحالة) من الربط بين أيديولوجيتهم والأهداف التي ينفذونها، ومن ثم يصبحون طرفاً مشاركاً في تبعات عملية الترجمة (للمزيد انظر بيكر Baker 2006). ومن هنا، فالترجمة ليست عملية تأويلية فقط، بل إنها أيضاً عملاً أدائياً (للمزيد، انظر بهل Behl 2002؛ مهوي Muhawi 2007)، حيث يصبح المترجم مشاركاً فاعلاً في التواصل بين لغتين.

والتصرف الأيديولوجي، مثله مثل تطويع النص، عمل واعٍ ومقصود في جِلِّه، غير أن الأخير يهدف إلى تسهيل الأمور على المتلقي من خلال تقديم ترجمة سلسلة وطبيعية، بينما يهدف الأول إلى تغيير وجهة المتلقي وتضليله من خلال رسم عالم فكري مختلف عما هو موجود في النص الأصلي. لذا، وإذا ما تساوت العوامل الأخرى، فإن تطويع النص محمود بينما التصرف الأيديولوجي مذموم. ولكن تبقى علاقة النص المصدر بالنص الهدف في عملية الترجمة قضية شائكة تؤرق منظري علم الترجمة على اختلاف مشاربهم.

فبعض المنظرين يعتقدون أن النص المصدر هو 'نص مقدس' من حيث الشكل والمحتوى (للمزيد، انظر نايدا Nida 1964؛ كاتفورد Catford 1965؛ نيومارك Newmark 1982، 1988؛ دي وارد ونايدا de Waard and Nida 1986 وآخرين). ويرى نيومارك (1982، ص 389) في أحد آرائه الصارمة أن مهمة المترجم هي أن "ينقل النص الأصلي بأعلى درجة من

الموضوعية كاتباً مشاعره الشخصية ومتعاملاً مع نص يتفق معه اتفاقاً تاماً تماماً كما يتعامل مع نص يختلف معه اختلافاً تاماً". ومع ذلك، فالصورة الحقيقية في الترجمة ليست بدرجة الوضوح التي يتحدث عنها نيومارك هنا، إذ إن هناك العديد من المنظرين ممن يعتقدون أن مهمة المترجم الرئيسية هي تجسيد هدف النص المترجم لا هدف النص الأصلي (للمزيد، انظر شافنر Schäffner 2003؛ 1998؛ هونيغ Hönig 1998؛ فيرمير Vermeer 2000 وآخرين). ويرى أصحاب هذا الرأي أن على الترجمة أن تستلهم الهدف الذي يسعى إليه النص الهدف في القادم من الأيام لا الهدف الذي جسده النص المصدر في الماضي. في هذا السياق، تنظر شافنر (1998، ص 238) إلى المترجم كمؤلف تحرر من "المحددات والقيود التي يفرضها منظور ضيق لمفهوم الأمانة للنص المصدر وحده".

ويهدف هذا البحث إلى استكشاف فضاء وطبيعة التصرف الأيديولوجي في الترجمة بين العربية والإنجليزية بمعزل عن مدح أو ذمّ هذه العملية، إذ إن التدخل الفكري في النص المترجم هو ممارسة شائعة وتستدعي تسليط الضوء عليها وسبر أغوارها. ونقتبس هنا من باسنت Bassnet (1996، ص 22) التي تقول "إن الترجمة التي كانت تعد في الماضي خادمة وانعكاساً شقافاً للنص الأصلي قد أضحت الآن عملية يعدّ التدخل فيها ضرورياً".

ويعمل التصرف الأيديولوجي في فضاء واسع يتجلى في المستوى الصوتي والمعجمي والتركيب في طبقاته الدنيا، وفي المستوى الخطابي والثقافي في مستوياته العليا، غير أنه، في بعض الأحيان، قد يستعصي على التحديد الدقيق لأنه مرتبط بالأيديولوجية لا بالنواميس اللغوية والثقافية. ومن هنا، فإن أي فعل في التصرف الأيديولوجي، بغض النظر عن صغره، قد ينضوي على حركة أيديولوجية تفوق أهميتها حجمها بكثير. ومن الأمثلة البارزة في هذا السياق الضجة التي أثّرت حول الترجمة العربية لنص قرار الأمم المتحدة 242 بعد الحرب العربية الإسرائيلية سنة 1967. فقد نادى النص الإنجليزي (الذي خضع لتصرف أيديولوجي مسبقاً) بالانسحاب الإسرائيلي من (أراضٍ عربية احتلت سنة 1967)، والذي جاء بالإنجليزية على النحو الآتي "withdrawal of Israel armed forces from territories occupied in the recent conflict"، وهو نص يحتمل قراءة كلية وأخرى جزئية. وعندما ترجم إلى العربية لاحقاً، ظهرت مشكلة اعتماد إحدى القراءتين، إذ تشبث العرب بالقراءة الكلية، بينما أصر الإسرائيليون على القراءة الجزئية. وقد أدى هذا

الالتباس إلى تصرف أيديولوجي في النص الإنجليزي من وجهة النظر العربية، إذ جاءت الترجمة العربية على النحو الآتي "الانسحاب الإسرائيلي من الأراضي العربية التي احتلت سنة 1967"، وما زال الجدل مستمراً.

وقد يؤدي التأويل المفرط في النص إلى مشكلات أيديولوجية. انظر كيف أوّل خان وهلالى (1999) الآية الكريمة السابعة في سورة الفاتحة حين ترجمهاها إلى:

The way of those on whom you bestowed Your Grace, not (the way) of those who earned Your Anger (such as the Jews), nor of those who went astray (such as the Christians).

ويشكل تأويل المترجمين للمقصود من عبارة 'غير المغضوب عليهم' و'ولا الضالين' تدخلاً أيديولوجياً مقصوداً في النص القرآني، إذ إنهما استبدلا التأشير الخاص من خلال التمثيل بالنصارى واليهود بالتأشير العام في الآية الكريمة. ومن المؤكد أنهما قاما بهذا الإفصاح لشيء في نفس يعقوب، شيء من قبيل إظهار العداوة المستحكمة بين المسلمين واليهود من جهة، وإظهار العداوة المتجددة بين المسلمين والغرب المسيحي، من جهة أخرى. بالمقابل، التزم مترجمون آخرون (علي 1934؛ آربري 1980 Arbery؛ بيكهول 1980 Picthall؛ زيدان وزيدان 1980 Zidan and 1996 Zidan) بالنص القرآني بعيداً عن التأويل. انظر، على سبيل المثال، ترجمة زيدان وزيدان لهذه الآية الكريمة:

The way of those on whom you have endowed Your Grace, not the way of those who earn Your wrath, nor of those who go astray.

وقبل أن نقوم فيما بقي من هذا البحث باستكشاف المستويات المختلفة للتصرف الأيديولوجي في ترجمة نصوص متنوعة بين العربية والإنجليزية، نورد مثلاً صارخاً للتصرف الأيديولوجي في الترجمة أدى إلى أزمة سياسية بين إيران من جهة ومصر والبحرين من جهة أخرى. فقد جاءت الترجمة الفارسية للخطاب الذي ألقاه الرئيس المصري محمد مرسي في مؤتمر دول عدم الانحياز (طهران 2012/8/30) محرّفاً في محتواه لدرجة أن مهاجمته للنظام السوري ووصفه له بالنظام الظالم الذي لا بد أن يرحل تحولت في الترجمة الفارسية إلى هجوم على النظام السياسي في البحرين. لقد حُرّف الخطاب أيديولوجياً ليناسب المواقف السياسية والمعتقدات الدينية للجُمهور الإيراني كما يراها النظام الإيراني. وقد استدعى ذلك لاحقاً اعتذار إيران الرسمي لكل من مصر

والبحرين معللة ما حدث بأخطاء غير مقصودة في الترجمة. ومهما يكن الأمر، فقد أوصل النظام الرسالة التي أرادها لجمهوره باللغة القومية (الفارسية)، وهو ما سعى إليه في المقام الأول بغض النظر عن تبعات ذلك.

### المستوى المعجمي:

يبرز التصرف الأيديولوجي بوضوح في المستوى المعجمي عندما يختار المترجم لفظة تمثل عقيدةً فكرية مختلفة عما تمثله لفظة أخرى. وعادة ما تتحكم بعملية الاختيار عوامل عدة، منها الالتزامات الاجتماعية والسياسية والمعتقدات والخلفية الثقافية. فعلى سبيل المثال، تُعد التقارير الإخبارية التي يفترض أن تقتصر على النقل الأمين للخبر مادة خصبة للتصرف الأيديولوجي في المستوى المعجمي. توضّح الترجمة العربية للنص الإنجليزي الآتي، والتي تمثل الخطاب العربي العام في حقبة ما قبل اتفاق أوسلو للسلام وما زال لها صدًى في بعض الدوائر العربية المناوئة لعملية السلام، تصرفاً أيديولوجياً مكثفاً في المستوى المعجمي للنص (مرفق ترجمة إنجليزية راجعة للترجمة العربية لأغراض المقارنة):

(1) In an interview with Newsweek yesterday, the Israeli Defense Minister said that the Palestinian suicide operations constitute the main cause for the Israeli troops' entering cities in the West Bank.

- ادعى وزير الحرب الصهيوني في مقابلة مع مجلة النيوزيك أمس أن العمليات الاستشهادية الفلسطينية هي السبب الرئيس في اجتياح قوات الاحتلال الصهيوني للمدن الفلسطينية في الضفة الغربية المحتلة.

- In an interview with the Newsweek yesterday, the Zionist War Minister claimed that the Palestinian martyrdom operations are the main cause for the Zionist troops' storming Palestinian cities in the occupied West Bank.

إن إجراء مقارنة بسيطة بين النص الإنجليزي والترجمة العربية يبين بوضوح مدى التدخل الأيديولوجي في المستوى المعجمي الذي أدى إلى تغيير توجه الخطاب جذرياً. فبينما ينحو الخطاب منحنى حيادياً في النص الإنجليزي، ينضوي النص العربي على خطاب مثقل بالأيديولوجيا المناصرة للحق العربي والمعادية لإسرائيل، وهو خطاب متوقع ومقبول عند المتلقي العربي. أما الترجمة الإنجليزية الراجعة للنص العربي، فهي غير متوقعة ولا مقبولة في خطاب موجه إلى المتلقي الغربي،

إذ إنها، من وجهة نظره، نقل لخبر بطريقة ينقصها الموضوعية ويثقلها التحيز. ويمكن القول إن الخطاب الصحفي الذي تتبناه مؤسسة ما يعكس توقعات الجمهور منها، فالخطاب، في نهاية المطاف، هو سلعة والمتلقي هو مستهلك لهذه السلعة، ولا بد للمنتج أن يأخذ رغبات المستهلك بعين الاعتبار (للمزيد، انظر فيركلف Fairclough 1996).

ومن أبرز عناصر التصرف الأيديولوجي في المستوى المعجمي هو تغيير الأفعال التأطيرية (أفعال القول) framing verbs مثل قال وادعى واعترف وأكد وأنكر وندد وغيرها عند نقل الخبر الصحفي. فيما يلي مثال توضيحي مأخوذ من شناق (1994، ص 106) برفقة ترجمة إنجليزية تتضمن أفعالاً تأطيرية مختلفة:

(2) قالت وزارة الدفاع الفرنسية إن طائرات الجاقور القاذفة المقاتلة قد قصفت مواقع حصينة للمدفعية العراقية في الكويت وعادت إلى قواعدها سالمة.

The French defense Ministry said/claimed/admitted/confirmed/conceded that its Jaguar jet fighters had bombed well-fortified positions of the Iraqi artillery in Kuwait and they returned to their base safely.

من الملاحظ أن النقل المحايد للنص الإنجليزي موجود فقط عند اختيار الفعل التأطيري **said**، بينما يغيب عند استخدام الأفعال التأطيرية الأخرى. فالفعل ادعى يلقي ظلالاً من الشك على مصداقية الخبر، بينما يشير الفعلان **admitted** و **conceded** إلى إنكار سابق لما جاء بالخبر. أما الفعل **confirmed**، فيشير إلى أن مصدر الخبر الأول لم يكن وزارة الدفاع الفرنسية. من الواضح أن قرار المترجم في اختيار إما النقل وإما التصرف يعتمد على أيديولوجية الفعل التأطيري الذي يوظفه في الخبر الصحفي.

وفي بعض الأحيان، يكون التصرف الأيديولوجي أقل مباشرة مما هو عليه في المثال (2)، كما يظهر المثالان الآتيان برفقة ترجمتهما:

(2) On breaking news by the French News Agency, tens of Iraqi civilians were killed and injured in an American air attack on the city of Fallujah.

في خبر عاجل لوكالة الأنباء الفرنسية، قتل وجرح عشرات العراقيين المدنيين في هجوم جوي أمريكي على مدينة الفلوجة.



(4) On breaking news by the French News Agency, tens of Palestinian civilians were killed and injured in an Israeli air attack on Gaza Strip.

في خبر عاجل لوكالة الأنباء الفرنسية، استشهد وجرح عشرات الفلسطينيين المدنيين في هجوم جوي إسرائيلي على قطاع غزة.

إن ترجمة عبارة **were killed** إلى قُتل في المثال (3) وترجمة العبارة نفسها إلى استشهد في المثال (4) ينم عن موقف أيديولوجي عميق لدى ناقل الخبر. فبينما تتفق وسائل الإعلام العربية كافة على الإشارة إلى القتل الفلسطيني كشهداء، تختلف هذه الوسائل الإعلامية عند الإشارة إلى القتل العراقيين إبان وبعد الغزو الأمريكي للعراق أو إلى القتل السوريين هذه الأيام، إذ يشير بعضها كقناة الجزيرة مثلاً إليهم كقتلى، بينما تشير قناة المنار اللبنانية مثلاً إليهم كشهداء أو قتلى تبعاً لخلفيتهم السياسية. والاختلاف في هذه القرارات نابع من الموقف الأيديولوجي الذي اختارته الوسيلة الإعلامية تجاه الأحداث التي تجري من حولنا. ونسوق فيما يلي أمثلة أخرى تتضمن مواقف أيديولوجية ناتجة عن التصرف الأيديولوجي في المستوى المعجمي:

(5) الحكومة السورية: النظام السوري

The Syrian government: The Syrian regime

(6) الرئيس المصري السابق: الرئيس المصري المخلوع

The former Egyptian President: The deposed Egyptian President

(7) حرب السبعة وستين: حرب الأيام الستة

The 1967 War: The Six-day War

(8) عملية فدائية: عملية إرهابية

A commando operation: A terrorist attack

(9) الدول النامية: الدول المتخلفة

Developing countries: Underdeveloped countries

(10) مظاهرات: أعمال شغب

demonstrations: riots

(11) قوات التحالف في العراق: قوات الاحتلال في العراق

The coalition forces in Iraq: The occupation forces in Iraq

(12) أزمة السويس: العدوان الثلاثي على مصر

The Suez Crisis: The tripartite Aggression on Egypt

(13) الخليج العربي: الخليج الفارسي

The Arab Gulf: The Persian Gulf

تنضوي الأمثلة الواردة أعلاه على اختيارات ذات صبغة أيديولوجية واضحة، إذ إن اختيار تعبير دون الآخر في كل منها يعبر عن موقف أيديولوجي من المشار إليه. ولغاية الإيجاز هنا، نسلط الضوء على المثالين (5) و(13) فقط. ففي المثال (5)، يعبر اختيار عبارة الحكومة السورية The Syrian Government عن موقف يتسم بالحيادية والموضوعية، بينما يتم استخدام عبارة السوري The Syrian Regime عن موقف متحيز أيديولوجياً يزدري المشار إليه. أما اختيار عبارة دون الأخرى في المثال (13)، فيعبر عن موقف سياسي عميق الجذور يتصل بالتبعية الجغرافية لمنطقة الخليج، وقد يؤدي خطأً في توظيف عبارة دون الأخرى إلى نتائج كارثية بالنسبة للمترجم، إذ يتحتم على المترجم أخذ سياسة المؤسسة التي يعمل لديها وكذلك الجمهور الهدف بعين الاعتبار. فترجمة عبارة The Persian Gulf إلى الخليج الفارسي في ترجمة منشورة في صحيفة عربية عمل قد لا تحمد عقباه. ومن هنا، قد تستلزم بعض المواقف في الترجمة تصرفاً أيديولوجياً في عبارات معينة وذلك لتجنب عواقب وخيمة. ومع ذلك، قد تستدعي بعض المواقف نقلاً أميناً لعبارات تخالف قناعات المترجم وجمهوره من أجل إبراز موقف له تداعيات أيديولوجية. فعلى سبيل المثال، عندما حلَّ الرئيس الإيراني أحمدني نجاد ضيف شرف على مؤتمر القمة لدول مجلس التعاون الخليجي في قطر في العام 2007، استخدم في خطابه إلى القمة عبارة الخليج الفارسي مرات عدة ونقلها المترجم الشفوي إلى The Persian Gulf عن دراية لأن توظيفها ينم عن موقف سياسي للرئيس الإيراني لا بد من نقله للزعماء الخليجين في المؤتمر. ومن اللافت أنه لم يعترض أحد من هؤلاء الزعماء على تلك العبارة، وقد وجه بعض المعلقين اللوم لهم على سكوتهم في قضية حساسة كهذه.

لقد اشتملت معظم الأمثلة التي سقناها في هذا الجزء من الدراسة على تصرف أيديولوجي في ألفاظ تضم أسماء جنس وأفعال ونعوت، وهذا لا يعني أن أسماء العلم ليست هدفاً شائعاً للتصرف الأيديولوجي في الترجمة. ففي كثير من الأحيان، يتم استخدام اسم علم دون آخر في

الترجمة بالرغم من أنهما يشيران إلى الشيء نفسه عن موقف فكري واضح مثل استخدام فلسطين بدل إسرائيل وداود بدل ديفيد و Al-Khalil بدل Hebron و Al-Quds بدل Jerusalem وغيرها، إذ يشكل تجنب أسماء العلم التي لها صبغة توراتية موقفاً أيديولوجياً يهدف إلى التركيز على الهوية العربية الإسلامية لهذه الأسماء والأشياء التي تشير إليها. ونسوق فيما يلي مثلاً صارخاً حيث يقوم المترجم العربي بترجمة عبارة the Temple Mount إلى المسجد الأقصى لا جبل الهيكل في أحد التقارير الإخبارية:

(14) After Israeli police and Palestinian demonstrators clashed on the Temple Mount a year ago and 21 Arabs were shot dead, a number of Palestinians retaliated with knife attacks on Jews inside Israel proper. (The Washington Post, Jan, 21, 1992).

بعد أن اصطدمت الشرطة الإسرائيلية والمتظاهرون الفلسطينيون في المسجد الأقصى قبل سنة، وقتل واحد وعشرون عربياً، فقد انتقم عدد من الفلسطينيين بالهجمات بالسكاكين على اليهود داخل إسرائيل نفسها. (الرأي، يناير 27، 1992)

لقد أحسن المترجم صنعاً عندما ترجم عبارة the Temple Mount إلى المسجد الأقصى لا جبل الهيكل، إذ إنه أخذ طبيعة قرائه العرب بعين الاعتبار. فمن غير المعقول أن يستخدم في تقرير إخباري عبارة جبل الهيكل التي تستخدمها إسرائيل والإعلام الغربي في الإشارة إلى نفس المكان الذي يضم المسجد الأقصى، وهو أولى القبلتين وثاني الحرمين الشريفين عند المسلمين. ولكن، في الوقت نفسه، نستطيع أن نتخيل عبارة the Temple Mount مستخدمة في نص جدي رسمي يستوجب ترجمتها إلى جبل الهيكل بين مزدوجين من أجل إشعار المتلقي بموقف الإدارة الأمريكية تجاه الادعاءات الإسرائيلية.

وأخيراً، نسوق مثلاً مشابهاً ينضوي على تصرف أيديولوجي له علاقة باسم علم بالرغم من أن البعض قد يعتبره تزويراً غير مبرر. ففي ترجمة عبد الصبور (1999) لعنوان كتاب فرينكلستون (1996) الموسوم Anwar Sadat: Visionary Who Dared إلى السادات: وهم التحدي، نجد مغايرة واضحة بين العنوان الأصلي الذي يقدم السادات كقائد يستشرف المستقبل وبين عنوان الكتاب المترجم الذي يقدمه كقائد ضلَّ طريقه. وهذا التدخل الأيديولوجي السافر في ترجمة العنوان ينسحب على الترجمة برمتها، إذ إنها تقدم صورة سلبية لأنور السادات. وقد يكون قرار

المترجم هذا نابغاً من الموقف العربي الشعبي العام من أنور السادات بسبب توقيعه منفرداً لاتفاقية سلام مع إسرائيل في العام 1979، إذ أراد المترجم من خلال تحريفه لمنحى النص الأصلي الذي يرسم صورة ناصعة لأنور السادات إلى منحى يرسم صورة قاتمة له أن يكسب تعاطف القارئ العربي، غير مكترث بمبدأ الأمانة في الترجمة، وهو المبدأ الذي فقد الكثير من قيمته بظهور المترجم والجمهور كلاعبين أساسيين في عملية الترجمة. وفي حقيقة الأمر، وبمعزل عن النقد الترجمي translation criticism، يصعب أن نتخيل شخصاً عادياً يقوم بمقارنة الترجمة بالنص الأصلي. فالقارئ العادي يبحث إما عن النص الأصلي أو عن الترجمة، وليس عن كليهما تبعاً لمخزونه اللغوي. أما مقارنة الترجمة بالنص الأصلي، فهو في جلّه عمل أكاديمي يقوم به مختصون لأهداف بحثية.

### المستوى التركيبي :

قد يتجلى التصرف الخارجي في المستوى التركيبي في عناصر لغوية مختلفة منها الفاعلية agency والظنية/الوجوب modality والتوكيد evaluativeness وغيرها. تشير الفاعلية إلى إظهار الفاعل أو إخفائه في عملية الترجمة، إذ قد يقرر المترجم أن يخفي المسئول عن عمل شيرير بطمس الفاعل بالرغم من ظهوره في النص الأصلي. فيما يلي مثال توضيحي برفقة ترجمتين له تم التصرف فيهما أيديولوجياً:

(15) قتلت القوات الإسرائيلية ثلاثة شبّان في القدس الشرقية هذا الصباح.

- Three Palestinian youths were killed in East Jerusalem this morning.
- Three Palestinian youths were killed in clashes with Israeli troops in East Jrusalem this morning.

تظهر الترجمتان أعلاه نوعاً من التدخل الأيديولوجي في النص. فمن جهة، أخفى المترجم الفاعل في الترجمة الأولى تاركاً المتلقي غير المطلع حائراً حول المسئول عن هذا العمل. ومن جهة أخرى، ألقّت الترجمة الثانية بالمسئولية على الطرفين الإسرائيلي والفلسطيني بالرغم من أن النص الأصلي يشير إلى مسئولية الطرف الإسرائيلي وحده عن عملية القتل.

ويمكن للتصرف الأيديولوجي أن يظهر في كيفية التعامل مع الظنية والوجوب في النصوص المترجمة، إذ يستطيع المترجم تقديم عالم مختلف عما يطرحه النص الأصلي بسبب موقفه من

خلال العبث بأفعال الظنية والوجوب. انظر المثال الإنجليزي التوضيحي الآتي برفقة ترجمته العربية:

(16) The Head of the International Investigation Commission in the assassination of the Lebanese former Prime Minister Rafiq Al-Hariri said that some Syrian officials may have been involved in this crime.

قال رئيس لجنة التحقيق الدولية في اغتيال رئيس الوزراء اللبناني السابق رفيق الحريري إن بعض المسؤولين السوريين متورطون في هذه الجريمة.

كما هو واضح، لقد تدخل المترجم أيديولوجياً من خلال تغيير حالة الشك في النص الأصلي إلى حالة من اليقين في النص المترجم بهدف إدانة الحكومة السورية عبر فعل الترجمة.

وقد يسعى المترجم في بعض الأحيان إلى تحريف مسار الظنية epistemic modality إلى مسار الوجوبية deontic modality من أجل إظهار نبرة عدوانية لا تعكس النبرة المتحفظة في النص الأصلي. فيما يلي نص مقتبس من ترجمة إنجليزية برفقة أصلها العربي لرسالة مفتوحة وجهها جبران تويني إلى الدكتور بشار الأسد الذي كان آنذاك مسئولاً عن الملف اللبناني (جريدة النهار 2000/3/23)، (للمزيد، انظر بدران 2001):

(17) You must understand that there is bad blood between some Lebanese and the Syrian Army, that our generation inherited the civil war, but did not initiate it, that we were not warmongers, and that there are no such things as eternal wars and eternal enemies.

أنت تعرف أن ثمة دماً بين اللبنانيين والجيش السوري في لبنان، وتعرف أن جيلنا ورث الحرب ولم يكن سببها، وأننا لسنا هواة حروب، وأنه ليس هناك من حروب أبدية أو عداوات أبدية.

من الواضح في المثال أعلاه أن ما يعامل ظنياً في النص العربي (أنت تعرف أن... ) قد عومل وجوبياً في الترجمة الإنجليزية (عليك أن تفهم أن... )، مما أدى لظهور نبرة عدوانية في الترجمة الإنجليزية بدل النبرة المتحفظة في النص العربي بالرغم من المحافظة على محتوى النص بشكل عام.

في حالات أخرى، قد يعبث المترجم بالظنية/الوجوب دون وعي بذلك، مما يؤثر على الأيديولوجية التي يجسدها النص المترجم. انظر المثال الآتي لمقطع شعري مقتبس من قصيدة "إذا

كان لي أن أعيد البداية" If I were to Start All Over Again للشاعر الفلسطيني محمود درويش من مجموعة بعنوان "ضحايا خارطة" ترجمها عبد الله العظري (1984):

(18) أعود إذا كان لي أن أعود، إلى وردتي نفسها وإلى خطوتي نفسها ولكنني لا أعود إلى قرطبة.

I will return if I have to return, to my roses, to my steps But I will never go back to Cordova.

ينضوي المثال أعلاه، بمعزل عن المشكلات في نقل الرموز الشعرية (أنظر فرغل وناجي 2000 Farghal and Naji)، على تغيير جوهر في الظنية التي قدمها الشاعر. فبينما ينظر درويش إلى العودة كاحتمالية بعيدة المنال (إذا كان لي أن أعود (If I were to return)، يقدم المترجم "العودة" من قبيل الوجوب العام (If I have to return إن كان علي أن أعود)، وكأنه مجبر على العودة إلى وطنه السليب (فلسطين). لقد غيّرت الترجمة رغبة الشاعر الجامحة للعودة إلى الوطن المحتل رغم صعوبة تحقيقها إلى عبء قد يقوم به مكرهاً.

وأخيراً، نسوق مثلاً توضيحياً يبيّن كيف يمكن للمترجم أن يضعف درجة التوكيد في النص المترجم عندما ينقل نصاً جدلياً من العربية إلى الإنجليزية من خلال تجاهل أدوات التوكيد النحوية والمعجمية (للمزيد، انظر فرغل 1991):

(19) إن العلماء والمفكرين العرب الذين هاجروا من أوطانهم الأصلية واستقروا في الغرب قدموا وما زالوا يقدمون إسهامات معرفية هامة للبشرية جمعاء.

- Arab scientists and intellectuals who migrated from their home countries and settled in the West have made some epistemological contributions for humanity.

- Arab scientists and intellectuals who migrated from their home countries and settled in the West indeed made and are still making important epistemological contributions for humanity at large.

إن مقارنة بسيطة بين الترجمتين تُري الاختلاف في درجة التوكيد بينهما. فبينما يجرد المترجم الترجمة الأولى من نبرة التوكيد التي يتضمنها النص الأصلي، يحافظ في الترجمة الثانية على نبرة التوكيد المتصاعدة التي يعكسها النص الأصلي. من هنا، يستطيع المترجم العبث بعنصر التوكيد في عملية الترجمة من خلال نزع أدوات التوكيد الموجودة في النص الأصلي أو من خلال إضافة أدوات

توكيد لا يحتوي عليها النص الأصلي. وفي كلتا الحالتين، ينحرف عالم النص الأيديولوجي نتيجة تصرف موجه متعمد يقوم به المترجم.

### المستوى الخطابى والثقافى:

بخلاف التصرف الأيديولوجى فى المستويين المعجمى والتركيبى، يصعب التحديد الدقيق للعناصر اللغوية التى تم التصرف بها فى المستويين الخطابى والثقافى بسبب علاقتها بالنص ككل متكامل لا بوحدات لغوية واضحة المعالم. ومن الأمثلة المهمة على التصرف الموجه فى هذا المجال ترجمة الشاعر الإنجليزى إدوارد فيتسجيرالد Edward Fitzgerald *رباعيات الخيام* حيث حوّر المترجم الجو العام فى النص الأصلي من جوّ دينى وصوفى إلى جوّ مادى وماجن فى الترجمة الإنجليزية. فقد حوّل الحب والخمر الإلهى فى القصيدة الفارسية إلى حب وخمر آدمى فى الترجمة الإنجليزية. ومن الواضح أنه اتخذ مثل هذا القرار ليجارى التقاليد الأدبية الغربية والذائقة الفنية للقارئ الهدف بمنأى عن نقل القيم الثقافية فى اللغة المصدر، إذ إن فيتسجيرالد نفسه كتب فى رسالة إلى صديقه إي بي كاول E. B. Cowell (للمزيد، انظر ليفيفير Lefevre 1992، ص 77): "لقد راق لي أن أتمتع بحرية مطلقة وأنا أترجم هؤلاء الشعراء الفرس الأغرار الذين (كما أعتقد) لم يصلوا بشعرهم إلى درجة تخيف المترجم من أن ينطلق بحرية ليصنع من شعرهم فناً حقيقياً". ويعلق ليفيفير (1992) قائلاً "ما كان ليفيتسجيرالد أن يتمتع بتلك الحرية لو كان يتعامل مع الأدباء اليونانيين والرومانيين القدماء، لا لأنهم يمثلون ثقافة أكثر تقدماً فحسب، بل أيضاً لأن هناك المئات من الخبراء ممن سيتحققون من ترجمته".

ومن المثير للاهتمام أن ترجمة *رباعيات الخيام* المشهورة للشاعر الغنائى المصرى أحمد رامى، والتي غنتها السيدة أم كلثوم، اعتمدت على الترجمة الفرنسية التى نقلت بدورها عن الترجمة الإنجليزية، لا النص الفارسى. انظر التشابه الواضح فى المقطع الآتى بين النص الإنجليزى (20) والنص العربى (21):

(20) Dreaming when Dawn's Left Hand was in the Sky  
I heard a Voice within the Tavern cry,  
"Awake, my little ones, and fill the Cup  
Before Life's Liquor in its Cup be dry."

(21) سمعت صوتاً هاتفاً في السحر — نادى من الحان: غفاة البشر

هبوا املؤوا كأس المنى قبل أن — تملأ كأس العمر كف القدر .

ينبغي، على وجه الخصوص، ملاحظة الجو المادي والماجن الذي تنضوي عليه الترجمة العربية، والتي تعكس تماماً الترجمة الإنجليزية. وفي كلتا الحالتين، نشهد تصرفاً أيديولوجياً في المستويين الخطابي والثقافي للنص الفارسي، آخذين بعين الاعتبار أن التصرف الموجود في النص العربي منقول عن النص الإنجليزي، وليس نابعاً من الأصل الفارسي.

وقد تكون التقارير الإخبارية الأكثر تعرضاً للتصرف الأيديولوجي في المستوى الخطابي، إذ عادة ما يتدخل المترجمون والمحررون في التقرير الإخباري من خلال التغيير والحذف والإضافة لبعض العناصر من أجل جعل النص يلتقي مع التوجهات الأيديولوجية للجهات الرسمية التي يمثلونها. ولمشاهدة الفرق بين النقل والتصرف الأيديولوجي في التعامل مع التقارير الإخبارية، انظر أولاً تقرير هيئة الإذاعة البريطانية BBC الإخباري بنسخته الإنجليزية والعربية حيث النقل المحايد (للمزيد، انظر الشمالي 1992؛ شناق 1994):

(22) PLO Chairman Mr. Yaser Arafat opened the Palestine National Council meetings in Tunis today. The PNC will discuss the Palestinian participation in the proposed Mideast peace conference to be held in Madrid next month. Israel rejects any role for the PLO in the conference and insists that it will only talk to Palestinian representatives from the occupied territories.

(23) افتتح السيد ياسر عرفات رئيس منظمة التحرير الفلسطينية اجتماعات المجلس الوطني الفلسطيني في تونس اليوم. وسوف يناقش المجلس المشاركة الفلسطينية في مؤتمر السلام المقترح حول الشرق الأوسط والمتوقع انعقاده في العاصمة الإسبانية مدريد في الشهر القادم. هذا وترفض إسرائيل أي دور لمنظمة التحرير الفلسطينية في المؤتمر وتصر على أنها لن تتحدث إلا مع ممثلين فلسطينيين من الأرض المحتلة.

يلاحظ القارئ بسهولة النقل المحايد الصارم للأخبار الذي تتبّعه هيئة الإذاعة البريطانية من خلال مقارنة النص الإنجليزي بالنص العربي في المثالين (22) و(23) على التوالي. وقد أكسبت هذه السياسة الهيئة شهرة كبيرة في جميع أنحاء العالم. ومن المؤسف أن الحياد في التقارير الإخبارية هو الاستثناء والقاعدة هي التحريف، كما يتضح من التقريرين الإخباريين الآتيين اللذين يعالجان الخبر نفسه من خلال الإذاعة الإسرائيلية والإذاعة الأردنية على التوالي:



(24) افتتح ياسر عرفات رئيس المنظمة اجتماعات المجلس الوطني الفلسطيني في تونس اليوم وسط خلافات حول مشاركة الفلسطينيين في مؤتمر السلام المقترح حول الشرق الأوسط والمنوي انعقاده في مدريد في الشهر القادم، ولن يكون للمنظمة أي دور في المؤتمر وسيمثل الجانب الفلسطيني ممثلون من سكان المناطق.

(25) افتتح السيد ياسر عرفات رئيس دولة فلسطين اجتماعات المجلس الوطني الفلسطيني في تونس اليوم وسوف يناقش المجلس المشاركة الفلسطينية في مؤتمر السلام المقترح حول الشرق الأوسط والذي سيعقد في العاصمة الإسبانية مدريد في الشهر القادم.

لقد أخضعت الإذاعة الإسرائيلية النص لتصرف أيديولوجي لا يخفى على أحد. بداية، تم حذف أداة التخاطب الرسمية السيد **Mr** عند الإشارة إلى ياسر عرفات، وكذلك تم اختصار اسم منظمة التحرير الفلسطينية إلى المنظمة، وكلا الأمرين يهدفان إلى تحقير المشار إليهما وعدم إضفاء الشرعية عليهما. وثانياً، يعطي النص الانطباع بأن هناك اختلافات بين الفلسطينيين بشأن المشاركة في المؤتمر، مما غيب حقيقة أن إسرائيل هي من تعارض مشاركة الفلسطينيين في المؤتمر. والهدف من ذلك هو استباق الأحداث بقطع الطريق على مشاركة منظمة التحرير الفلسطينية في المؤتمر. وأخيراً، تم توظيف المصطلح الإداري المناطق بدل عبارة الأراضي المحتلة، وهي العبارة المستخدمة في الخطاب الدولي بشكل عام وخطاب الأمم المتحدة بشكل خاص. وقد خلقت هذه الشبكة من عناصر التصرف خطاباً سياسياً يعكس السياسة الإسرائيلية تجاه الموضوع الفلسطيني بشكل عام ومحاولة إيجاد حل سلمي بشكل خاص.

أما تقرير الإذاعة الأردنية في (25) أعلاه، فيعكس موقف الحكومة الأردنية بكل وضوح. أولاً، يوظف التقرير عبارة دولة فلسطين المختلف عليها مشيراً إلى رئيسها ياسر عرفات ليؤكد الموقف الرسمي للحكومة الأردنية، خلافاً للموقف الدولي المعلن. وبأسلوب أكثر دهاءً، يتجاهل النص أي ذكر لرفض إسرائيل مشاركة منظمة التحرير الفلسطينية في المؤتمر، وقد ينم هذا عن رغبة عند الحكومة الأردنية في تشكيل وفد مشترك مع الفلسطينيين إلى المؤتمر. لذلك، يبدو أن الحكومة الأردنية آثرت عدم اتخاذ موقف تجاه هذا الأمر من خلال تجاهله، أملاً في أن تكون الأمور في صالحها عندما تنجلي الصورة. فالصمت هنا، كما نرى، يمكن أن يحقق أهدافاً أيديولوجية يعجز الكلام عن تحقيقها.

وأحياناً، تصبح المفاهيم الثقافية هدفاً لنيران المترجم. ففي السياق العربي الإسلامي، عادة ما نسمع عن تشويه المستشرقين وبعض المؤلفين الغربيين للثقافة الإسلامية. فعلى سبيل المثال، ربما تكون الرسوم الكاريكاتيرية الدنمركية المسيئة للرسول محمد ﷺ (فبراير 2006)، والتي أثارت حفيظة المسلمين حول العالم وخلقت أزمة عالمية، قد تطورت في عقول مؤلفيها من خلال قراءتهم لنصوص عن الثقافة الإسلامية تم التصرف فيها أيديولوجياً بشكل سافر، سواء أكانت نصوصاً أصلية أم مترجمة. وفيما يلي نسوق مثلاً توضيحياً برفقة ترجمتين تمثلان النقل المحايد والتصرف الأيديولوجي للثقافة الإسلامية على التوالي:

(26) في شهر رمضان المبارك ينهض المسلمون من نومهم في ساعة متأخرة من الليل أو قبيل الفجر لتناول وجبة السحور التي تعينهم على صيام يوم طويل قبل الإفطار عند المغيب. وبعد تناول السحور يتوجه معظم الرجال إلى المسجد لأداء صلاة الفجر.

(27) In the fasting month of Ramadan, Muslims awake late at night or just before dawn to have a meal called Al-Sahur, thus preparing themselves for a long day before breakfast is permitted at sunset. Having had this meal, most men make for the mosque to perform their dawn prayers.

(28) In the fasting month of Ramadan, Muslims strangely awake late at night or just before dawn to stuff themselves with food that could last them for a tdiou-sly long day before a meal is permitted at sunset. Still worse, most men, having supplied themselves with enough ammunition (food), make for the mosque to perform their dawn rituals.

إن مقارنة بسيطة بين الترجمتين في (27) و(28) تبين فرقاً شاسعاً في الخطاب بينهما. فبينما تنقل الترجمة الأولى المفاهيم الإسلامية بحيادية وموضوعية، تزدري الترجمة الثانية هذه المفاهيم من خلال خطاب سلبي ومتحيز متعمد تبناه المترجم ضد الإسلام.

وقد يتبنى المترجم اتجاهاً معاكساً في التصرف الأيديولوجي من خلال اختيار خطاب إيجابي في ترجمته لنص ينضوي على خطاب سلبي تجاه بعض المفاهيم الثقافية. فعلى سبيل المثال، قدم خربطلي Khurbtli (1966/1960) ترجمة لكتاب *The Life of Mahomet* "حياة النبي محمد" للمؤلف واشنطن إيرفينغ Washington Erving تحمل خطاباً إيجابياً بالرغم من النظرة

السلبية الواضحة ضد الإسلام ومفاهيمه في ثنانيا النص الأصلي (للمزيد، انظر أينبودن Einboden 2009). وفيما يلي اقتباس من الكتاب برفقة ترجمته العربية:

(29) Much of the Koran may be traced to the Bible, the Hishnu and the Talmud of the Jews, especially its wild though often beautiful traditions concerning the angels, the prophets, the patriarchs, and the good and evil genii. [Mahomet] had at an early age imbibed a reverence for the Jewish faith, his mother, it is suggested, having been of that religion.

بعض ما جاء في القرآن سبق أن جاء في التوراة والإنجيل، وبخاصة الآيات التي تتعلق بالملائكة والأنبياء، والجن الأخيار والأشرار. ولذا كان المسلمون في الفترة الأولى يحترمون الدين اليهودي. لقد غير خريطلي النظرة السلبية لإيرفينغ إلى نظرة إيجابية في الترجمة. فبينما يدعي المؤلف أن معظم القرآن الكريم منقول عن الإنجيل والتوراة، يقول المترجم إن بعض ما ورد في القرآن جاء ذكره في الديانات التي سبقتة. كذلك، يدعي النص الأصلي أن احترام النبي محمد ﷺ للديانة اليهودية ربما يعود لكون والدته، كما يدعي النص، تعتنق الديانة اليهودية، في حين أن الترجمة تركز على احترام المسلمين للدين اليهودي دون أي ذكر للدعاء بأن والدته النبي كانت يهودية. ويتضح من هذا التحوير الكبير في أيديولوجية النص أن المترجم يريد أن يقدم للقارئ العربي صورة إيجابية عن هذا المؤلف (كنموذج مختلف عن سبقة من المستشرقين الذين أساؤوا للإسلام)، بالرغم من السلبية الواضحة التي يتحدث بها إيرفينغ عن الإسلام في الكتاب برمته. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل خدم المترجم أبناء جلدته أم ضللمهم بتقديمه مثل هذه الترجمة؟ سؤال أتركه برسم الإجابة.

وأحياناً، تقوم وسائل الإعلام بتدخل أيديولوجي سافر عند ترجمة المفاهيم الدينية من لغة لأخرى. انظر كيف ترجمت الشبكات التلفزيونية الأمريكية (السي أن أن CNN والأبي بي سي ABC وفوكس FOX) الجزء الافتتاحية في خطاب زعيم القاعدة أسامة بن لادن (أكتوبر 2001) مشفوعة بالنص الأصلي:

(30) Thanks to God, he who God guides will never lose. And I believe that there's only one God. And I believe there's no prophet but Mohammed.

(31) إن الحمد لله نحمده ونستعين به ونستغفره ونستعيذ به من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا... و أشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمداً عبده ورسوله،...

كما هو جليٌّ في (31)، تحرّف الترجمة مفهوماً مهماً في الإسلام، إذ تدعي الوحدانية للنبي محمد على لسان بن لادن دون وجه حق. فالنص الأصلي يشير لوحداية الله عز وجل فقط والنبوة لمحمد بين غيره من الأنبياء، ليس إلا. وهذا التشويه السافر للنص الأصلي قد يقود إلى تأليب أصحاب الديانات الأخرى غير المطلعين على الإسلام على المسلمين لأنهم ينكرون النبوة لأنبيائهم كما تقول الترجمة. قد يقول قائل بأن ما حصل في الترجمة هنا ليس إلا زلة لسان للمترجم الشفوي ولكن عدم التحرير اللاحق لهذه الترجمة بشكل مناسب ينفي مثل هذا الرأي. ويمكن مقارنة هذه الترجمة المشوهة بالترجمة الحيادية الآتية التي قدمتها Associated Press الأسوشيتد بريس:

“I bear witness that there is no God but Allah and that Mohammed is his messenger”.

وبالرغم من أن هذه الترجمة قد حذفت بعض العبارات الروتينية، إلا أنها نقلت المفاهيم الدينية دون تدخل أيديولوجي. وثمة أمر آخر في الترجمة (31) أعلاه، وهو أنها تقدم "شهادات" بن لادن من قبيل "الاعتقاد" لا "الشهادة"، مما يلقي عليها ظلالاً من الشك من الناحية الخطابية. فالفعل الإنجليزي **believe** لا يعادل الفعل **bear witness to** أو **testify** الذي يقابل الفعل أشهد في اللغة العربية.

وقد يقترب التصرف الأيديولوجي في بعض الحالات من التصرف اللغوي في الترجمة في خضم محاولة المترجم تطويع النص ثقافياً. انظر كيف تعامل لي غاسيك (Le Gassick) (1975) مع النص الآتي من رواية نجيب محفوظ *زقاق المدق* (1947):

(32) – طاهر النية وسيدنا الحسين. لا تسرعى هكذا يا حميدة. مبلي بنا إلى الشارع الأزهر. أريد أن أقول لك كلمة هامة. ينبغي أن تصغي إليّ. أنتِ تعلمين ولا شك بما أريد أن أقوله. ألا تعلمين؟ ألا تشعرين؟ قلب المؤمن دليله... (p.46)

“My intentions are completely pure. Don’t rush off Hamida, let’s turn into Ahar street. I’m sure you know what I want to say. Don’t you feel anything? One’s emotions are the best guide.” (p. 57).

كما هو ملاحظ، يحتوي النص الأصلي على إشارتين دينيتين إسلاميتين. الإشارة الأولى، وهي قَسَمٌ مصري مألوف بأحد الرموز الدينية أثناء الحديث (وسيدنا الحسين)، تهدف إلى توكيد النقطة مدار الحديث واستبعاد أي شكوك حولها من طرف المخاطب. أما الإشارة الثانية، فتؤكد

من خلال توظيف المثل العربي صدق مشاعر ما يحس به المؤمن (قلب المؤمن دليله). إنه لمن المؤسف أن تستبدل هاتان الإشارتان بعبارتين عامتين في اللغة الهدف، إذ تم محو النبرة الدينية التي عادة ما تسم الحديث الذي ينضوي على التوكيد. وقد يقول البعض إن المترجم قام بذلك من قبيل تجنيس الترجمة في اللغة الهدف، إذ إن الناطق بالإنجليزية، على سبيل المثال، لا يؤكد ما يقول عادة عن طريق القَسَم. إن هذا لصحيح، ولكن نقل نكهة النص وروحه بالحدود التي تسمح بها اللغة الهدف يبقى العامل الأساس في ترجمة الأعمال الأدبية.

وأخيراً، نناقش نصاً من ترجمة حسن مشعل (1984) لكتاب توماس هاريس Thomas Black Sunday Harris "الأحد الأسود" (1975) خضع لتصرف موجه سافر. لقد بدأ تدخل المترجم الأيديولوجي مع ترجمته لعنوان الكتاب إلى "الأحد الأسود: تصور أمريكي صهيوني للعمل الفدائي الفلسطيني"، إذ يؤشر العنوان الفرعي إلى نية المترجم المبيّنة للتدخل في محتوى الكتاب. وفيما يلي النص المقتبس من الترجمة العربية (33) برفقة النص الإنجليزي الأصلي (34) وترجمة راجعة للنص العربي (35) وترجمة محايدة للنص الأصلي (36):

(33) كان حافظ نظير وهو الأمر الحقيقي لجهاز رصد فتح يؤمن بحق استرجاع فلسطين خالصة للعرب، والانتقام من كل الذين عذبوا شعبه طوال السنين الماضية... (p. 9)

(34) Najeer was the commander of Black September. He did not believe in the concept of a "Middle East situation." The restoration of Palestine to the Arabs would not have elated him. He believed in holocaust, the fire that purifies. (p. 2).

(35) Hafiz Nazeer, who was the real commander of Fatah Detection Tool, believed in the right of restoring entire Palestine to the Arabs and taking revenge upon all those who tortured his people through the past years.

(36) كان نظير أمر كتيبة "أيلول الأسود". وهو لم يكن يؤمن بمفهوم يسمى "قضية الشرق الأوسط"، ولم تكن لتسره عودة فلسطين للعرب. فكل ما كان يعنيه هو إراقة الدم - الدم الذي يشفي الغليل.

إن نظرة سريعة على الترجمة التي خضعت للتصرف الأيديولوجي في (33) تُرينا الفرق الشاسع بينها وبين الترجمة المحايدة في (36). فالمترجم يتدخل أيديولوجياً ويقدم لنا نظيراً، وهو الأمر لمنظمة أيلول الأسود، مناضلاً يسعى لاسترجاع فلسطين المحتلة والانتقام ممن شردوا شعبه.

بالمقابل، فإن الترجمة المحايدة تقدم نظيراً كمتطرف لا يعنيه عودة فلسطين المحتلة بأي شكل من الأشكال، إذ إن الشيء الوحيد الذي يملكه هو الرغبة في قتل كل أولئك الذين عذبوا شعبه.

وهناك أيضاً عنصر آخر من عناصر التصرف الأيديولوجي في (33)، ألا وهو تجنب المترجم لذكر الاسم الحقيقي للمنظمة التابعة لحركة فتح وهو منظمة أيلول الأسود، إذ استبدلها بعبارة جهاز رصد فتح. ويبدو أن المترجم، وهو أردني من أصل فلسطيني، أراد أن يتجنب هذا الاسم بسبب حساسية إحياءاته السياسية في المشهد الأردني.

وبهذا، يكون لدينا مستويان من التدخل الأيديولوجي. الأول، وهو الأهم، أن مشعل (المترجم) أعاد صياغة العالم الأيديولوجي الذي يقدمه هاريس (المؤلف) بأسلوب يجعله يتناغم مع ما يعتقد أنه هو، لا المؤلف. وبذلك، يكون المترجم قد غيّر بشكل سافر الموقف الأمريكي و/أو الصهيوني المجحف بحق النضال الفلسطيني المشروع ضد إسرائيل وحلفائها. ومن جهة أخرى، فإن المترجم مدرك تماماً للحساسيات السياسية في السياق الأردني-الفلسطيني، مما حدا به إلى تغيير عبارة منظمة أيلول الأسود التي قد تستفز بعضاً، إن لم يكن الكثير، من قرائه.

ويبقى السؤال الذي طرحناه من قبل: هل خدم المترجم القارئ عندما رسم صورة إيجابية لموقف المؤلف توماس هاريس من القضية الفلسطينية (انظر الاقتباس في 33)، بالرغم من أنه اختار عنواناً لترجمته يعكس موقفاً مناوئاً للقضية الفلسطينية. من الواضح أن المترجم لم يستطع أن يعزل نفسه عما يعتقد عند رسم الموقف الأمريكي المتصهين تجاه النضال الفلسطيني المشروع الذي يطرحه المؤلف، فتدخل أيديولوجياً ليصحح ما اعتقد أنه مجحف بحق أبناء جلدته. إننا في حضرة مترجم يتصرف كلاعب أساسي يقتفي أهدافه بغض النظر عن كونها تتناغم أو تتنافر مع توقعات جمهوره من القراء.

## خاتمة:

لقد ناقشنا في هذه الدراسة التصرف الأيديولوجي في الترجمة من جوانبه المختلفة، وقدمنا نماذج لا تشكل إلا عينة متواضعة و جزءاً يسيراً من فضاء هذا التصرف الذي يثقل عملية الترجمة، سواء شئنا أم أبينا، أملين أن يسهم هذا الجهد في سبر أغوار هذه العملية وخلق وعي ترجمي لدى المترجم المتدرب والمحترف على حدٍ سواء.

لقد بدا واضحاً من خلال الأمثلة التي أوردناها أن التصرف الأيديولوجي يهدف في كنهه إلى جعل النص المترجم يتناغم مع التوجهات الأيديولوجية للمترجم أو الجهة التي أوكلت له الترجمة. ورأينا أن التدخل الفكري في النص يمكن أن يتجلى موضعياً في المستويين المعجمي والتركيبي أو كلياً في المستويين الخطابى والثقافى. وبغض النظر عن المستوى الذي يتم فيه هذا التدخل، فغالباً ما تكون الحركة الأيديولوجية ذات دلالات واضحة ونتائج ملموسة.

لقد بيننا نقاشنا أن السؤال المطروح عن مشروعية التصرف الأيديولوجي يفقد الكثير من بريقه عندما نتفحصه عن قرب في سياقاته المختلفة. فمن جهة، يمكن النظر إلى الترجمة كمشروع ينقل المعنى بأمانة معتمداً على النص الأصلي حيث لا يتعدى دور المترجم دور الوسيط بين لغتين وثقافتين. ومن جهة أخرى، يمكن النظر إلى الترجمة كمشروع يؤلف المعنى معتمداً على الأهداف التي تسعى إليها الترجمة حيث يكون المترجم لاعباً أساسياً يتمتع بحرية واسعة. وبين الرأيين، ثمة العديد من الحالات التي تحتاج إلى أحكام مختلفة، فلكل مقام مقال، فما يمكن الثناء عليه من تدخل أيديولوجي في مقام ما، قد يستدعي إدانة صارخة في مقام آخر.

## مراجع الدراسة

- Abdel-Sabour, Adel. (1999). al-sadat: wahm al-tahaddi (trans. of Frinklestone's Anwar Sadat: Visionary Who Dared). Al-Dar Al-'alamiyyal Likutub wa Al-Nashr.
- Ali, A. Y. (1934). The Meaning of the Glorious Quran. Vol. 1, Beirut and Cairo: Dar Al-Kitab al-Lubnani wa Dar Al-Kitab Al-Masri.
- Al-Shamali, Mit'ib. (1992). Managing in Translating Journalistic Texts into Arabic. Unpublished MA Thesis, Yarmouk University, Jordan.
- Al-Udhari, Abdullah (translation). (1984). Victims of a Map. London: The Thedford Press.
- Arberry, A. J. (1930/1980/1996). The Koran Interpreted. London: George Allen & Unwin.
- Badran, Dany. (2001). "Modality and Ideology in Translated political Texts". Nottingham Linguistic Circular 16:47-61.
- Baker, Mona. (2006). Translation and Conflict: A Narrative Account. London and New York: Routledge.
- Bassnett, S. (1996). "The Meek or the Mighty: Reappraising the Role of the Translator". In R. Alvarez and M. Vidal (eds.), Translation, Power, Subversion. Philadelphia: Multilingual Matters, 10-24.
- Beaugrande de, R. and W. U. Dressler. (1981). Introduction to Text Linguistics. London: Longman
- Beaugrande de, R. (1984). Text, Discourse and Process. London: Longman.
- Behl, Aditya. (2002). "Premodern Negotiations: Translating between Persian and Hindavi". In Rukmini Bhaya Nair (ed.), Translation, Text and Theory: The Paradigm of India. New Delhi: Sage Publications, 89-100.
- Catford, J. C. (1965). A Linguistic Theory of Translation: An essay in Applied Linguistics. London: Oxford University Press.
- Einboden, J. (2009). "Washington Irving in Muslim Translation: Revising the American Mahomet". Translation and Literature 18: 43-62.
- Fairclough, Norman. (1996). Media Discourse. London: Edward Arnold.
- Fandi, Walid. (2005). Translation as Ideology: A Case Study of Arabic-English Texts. Unpublished MA Thesis, Yarmouk University, Jordan.
- Farghal, Mohammed. (1991). "Evaluativeness Parameter and the Translator from English to Arabic and Vice-versa". Babel 37:138-151.



- Farghal, Mohammed. (1993). "Managing in Translation: A Theoretical Model". (1993). *META* 38(2): 257-267.
- Farghal, Mohammed. (2008). "Extrinsic Managing: An Epitaph to Translatorial Ideological Moves". *Sayyab Translation Journal (STJ)* 1:1-26.
- Farghal, Mohammed and Rula Naji (2000). "Translational Miscues in Modern Arabic Verse: A Case Study". *International Journal of Arabic-English Studies* 1(1):52-72.
- Farghal, Mohammed. (2012). *Advanced Issues in Arabic-English Translation Studies*. Academic Publication Council, Kuwait Unoversity, Kuwait.
- Fitzgerald, E. (1902). "Letter to E. B. Crowell". In *The Variorum and Definitive Edition of the Poetical and Prose Writings*, Vol. 6. New York: Doubleday.
- Frinklestone, J. (1996). *Anwar Sadat: Visionary Who Dared*. London and Portland OR: Frank Cass.
- Harris, Thomas. (1975). *Black Sunday*. New York: Bantam Books.
- Hönig, H. G. (1998). "Positions, Power and Practice: Functionalist Approaches and Translation Quality Assessment". In: C. Schäffner (ed.), *Translation and Quality*. Philadelphia: Multilingual Matters, 6-34.
- Khan, M. and Hillali, T. (1999). *The Noble Qur'an: Interpretation of the Meanings of the Noble Qur'an in the English Language*. Saudi Arabia: Darussalan publishers and Distributors.
- Kharbutli, A. H. (1960/1966). *Hayat Muhammad*, trans. of of W. Erving's *Life of Mahomet*. Cairo: Dar Al-Ma'arif.
- Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Frame*. London and New York: Routledge.
- Le Gassick, Trevor (1975). *Midaq Alley (An English translation of Najib Mahfouz's novel ziqaaqu al-madaqqi, 1947)*. London: Educational International.
- Mason, Ian. (1994). "Discourse, Ideology and Translation". In R, Beaugrande de, et al. (eds.), *Discourse and Translation in the West and Middle East*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mishal, Hasan (1984). *al-'ahadu al-'aswadu: tasawwurun 'amrikiyyun sahyuuniyyun li- al-'amal al-fidaa'ii al-filistiiniyyi*. Amman: Al-Jaleel Publishing House. (Translation of *Black Sunday*).
- Muhawi, Ibrahim. (2007). "Toward a Folkloristic Theory of Translation". In Theo Hermans (ed.), *Translating Others*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Newmark, P. (1982). *The Translation of Authoritative Statements*. *META* 27(4).
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. London: Prentice Hall.
- Nida, Eugene. (1964). *Toward a Science of Translating with Special Reference to Principles and Procedures in Bible Translating*. Leiden: E.J. Brill.
- Nord, C. (2003). "Function and Loyalty in Bible Translation". In M. Calzada-Perez (ed.), *Apropos of Ideology*. Manchester: St. Jerome Publishing, 89-112.

- Picthall, M. (1930/1980/2006). *The Glorious Koran*. London: George Allen & Unwin.
- Schäffner, C. (1998). "Skopos Theory". In M. Baker (ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge, 235-238.
- Schäffner, C. (2003). "Third Ways and New Centres: Ideological Unity or Difference?" In: M. Calzada-Pérez (ed.), *Apropos of Ideology*. Manchester: St. Jerome, 23-42.
- Shunnaq, A. (1986). *Reporting on Argument with Language of Broadcasting and Newspapers with Reference to Problems in English-Arabic Translation*. Unpublished MA thesis, University of Salford, UK.
- Shunnaq, A. (1994). "'Monitoring' and 'Managing' in Radio News Reports". In R. Beaugrande de, et al. (eds.), *Language, Discourse and Translation in the West and Middle East*. Amsterdam: John Benjamins, 103-114.
- Tahir-Gürçağlar, S. (2003). "The Translation Bureau Revisited: Translation as Symbol". In M. Calzada-Pérez, *Apropos of Ideology*. Manchester: St. Jerome, 113-130.
- Tymoczko, M. (2003). "Ideology and the Position of the Translator". In *What sense is a Translator 'in between'?* In M. Calzada-Pérez, *Apropos of Ideology*. Manchester: St. Jerome, 181-202.
- Van Dijk, T. A. (1996). "Discourse, Opinions and Ideologies". In C. Schäffner and H. Kelly-Holmes (eds.), *Discourse and Ideologies*, Clevedon: Multilingual Matters, 7-37.
- Vermeer, H. J. (2000). "Skopos and Commission in Translational Action (A. Chesterman, Trans.)". In L. Venuti (ed.), *The Translation Study Reader*. London: Routledge, 221-232.
- Waard, Jan de and E. Nida (1986). *From One Language to Another: Functional Equivalence in Bible Translating*. Nashville: Thomas Nelson Publishers.
- Zidan, Ahmed and Dina Zidan. (1996). *The Glorious Qur'an – Text and Translation*. Islamic Inc. Publishing and Distribution.



# سُلطة التراث.. ومأزق الحداثة (مقاربة تحليلية نقدية)

الدكتور علي الصالح مولى

أستاذ مشارك في كلية الآداب والعلوم الإنسانية  
صفاقس- تونس  
moula\_s@yahoo.fr



## سلطة التراث.. ومازق الحداثة (مقاربة تحليلية نقدية)

الدكتور علي الصالح مولى

### ملخص الدراسة:

تنحصر غاية هذه الورقة في أمرين اثنين: وضع "التراث" في سياق تشكله المعرفي أولاً، والتصدي للعوائق التي امتنع بها هذا التراث عن البقاء في حدود ذلك السياق ثانياً. وحاصل الأمرين معاً: ما الذي جعل العقل العربي الإسلامي الحديث والمعاصر يخلق موضوعه (التراث) ثم يعجز عن ضبط تمزده؟ وتوسلنا للنظر في هذا السؤال بقراءة تحليلية نقدية وقفنا فيها على محاور رأيناها أساسية وأهمها: رصد السياقات التي نشأ فيها التراث قطاعاً معرفياً، والحداثة حين تكون إرباكاً لليقين، والمرجع التحديتي بين التبيي والاستلها، والإسلام حين يكون ملاذاً يوقر الأمن النفسي ويمنع الفعل العقلي.

#### Abstract:

This paper purports to look into tow issues: 1) to situate the patrimony within its epistemic context and 2) to overcome the challenges that prevent the patrimony from remaining in that specific context. This paper will try to answer the following research question: Why was the contemporary and modern Islamic mind able to construct its patrimony, on the one hand, and unable to hold control over that patrimony, on the other hand? We try to respond to this research question on the basis of a critical and analytical reading that pushed us to delve into main issues such as the survey of the context that gave birth to patrimony as a modernist epistemic domain when it becomes soul disturbing and a modernist background oscillating between inspiration and adoption; Islam can be a spiritual shelter providing a psychological peace as well as a factor hindering the critical and rational spirit.

الكلمات المفتاحية: الكلمات المفتاحية: تراث- حداثة- عقل- تجديد- تاريخ- عوائق.

**المقدمة:**

لم يكتبْ حدائِيَّ عربيّ في الحداثة إلا وانغمس في التراث وتورّط، وما أنتجتْ صيحات القطيعة إلا مزيدا من الولاء للماضي. وهكذا تستمرّ معضلة الفكر العربيّ مع نفسه ومع آخره منذ قرنين من الزمان. وربّما قاد ذلك إلى ما يشبه خيبة الأمل في المسار الذي بنى العقلُ الحدائِيَّ العربيّ نفسه داخله. ولكنّ هذا العقل مازال مصرّاً على خوض معركته الكبرى: معركة تحرير الحاضر والمستقبل من سطوة التراث وسلطته لتثبيت قاعدة الانطلاق نحو الحداثة. ورغبة منّا في تبين السياقات التي نشأ داخلها هذا التوتّر الحادّ بين العقل الحدائِيَّ العربيّ وموضوعه اتّجهتْ هذه المحاولة البحثية وجهة منهجية أساسا وهي تروم الاشتغال على إشكالية العلاقة بين الذات القارئة وموضوع القراءة. ولذلك، ستحصر هذه الورقة مجالَ نظرها في أمرين اثنين: وضع "التراث" في سياق تشكّله المعرفيّ أوّلا، والتصديّ للعوائق التي امتنع بها هذا التراث عن البقاء في حدود ذلك السياق ثانيا.

وغنيّ عن البيان أنّ الكتابات في هذه الإشكالية انطلقت على نحو نسقيّ منذ ثمانينات القرن العشرين. وتشكّلت بما تراكم جملةً من المشاريع الكبرى. ولكنّ المردود العمليّ لم يكن دوما في مستوى طموحات المنظرين. وكان هناك باستمرار ثمة ما يحجز تلك المشاريع في عقول أصحابها أو في قطاعات محدودة من القراء فلا تتحوّل إلى فاعلية ثقافية عمومية. ولعلّ سؤال شكيب أرسلان الذي لخصّ أزمة القرن التاسع عشر مازال إلى اليوم تحديًا حقيقيا في وجه النزعة الحدائية العربية.

لا يدعي هذا البحث إذن أنه يطرق مجالا بكرا، غير أنّه يحاول أن ينكبّ على قضية محدّدة وهي النظر في السياقات التي برزت فيها العلاقة المتوتّرة بين الحداثة والتراث ودراسة انعكاساتها على آفاق التجديد المحتملة.

**التراث: في تاريخية المصطلح:**

عرفت كلمة التراث في الفكر العربيّ الحديث والمعاصر بعدا إشكاليا لم يسبق لها أن عرفته من قبل. ومردّد ذلك أساسا إلى الوعي ببشرية التراث ونسبيته وعلاقته المباشرة بعقل الجماعة التي أنتجته وفق قضاياها ومقتضيات عيشها. ولا شكّ في أنّ هذا الوعي عائد إلى أنّ العرب والمسلمين -الذين كانوا يعيشون في انسجام مع تاريخهم وطمأنينة- انتهوا فجأة إلى أنّ العالم لم يعد كما كان، فمركز الجاذبية فيه ما عادت لدار الإسلام. لقد أصبحت أوروبا الجديدة بقيمتها وقوتها وعلومها

وصنائعها قبلة الدنيا. واعترف تيار الإصلاح والتمددين العربيّ في القرن التاسع عشر بأنّ في أوروبا محاسن لا يمكن إنكارها. وبدأ يبحث عن "الحيل" التي تسوّغ له استقدام ما يراه ملائماً للمسلمين وغير مناف للشرع. وظهرت في الثقافة العربيّة الحديثة مصطلحات في تأصيل الوافد من المعاني والأشياء تدلّ على عوز في التراث وحاجة إلى إثرائه بما عند الآخر<sup>1</sup>. هكذا سيشرع الماضي في الخروج تدريجيّاً ولأوّل مرّة في تاريخ العرب والمسلمين من غموضه وسحريّته وجلاله إلى شروط إنتاجه الموضوعيّة. ولا شكّ في أنّ عمليّة الانفصال هذه، منطلقٌ رئيسيٌّ لإعادة النظر في التراث معطى تاريخياً.

في هذا الإطار نحاول إذن أن نتبيّن الكيفيّة التي تعامل بها الفكر الحدائّي العربيّ مع تراثه. ونتخيّر منهجياً الانطلاق من تعريفات للتراث بدت لنا مهمّة في هذا الباب.

\* جاء في الموسوعة الفلسفيّة العربيّة تعريف عامّ يمكن الأخذ به مبدئياً وفيه: إنّ التراث "تركة الأجيال الماضية من حضارة ماديّة ومعنويّة التي يتلقّاها الأفراد من المجتمع... ويتضمّن العناصر الماديّة والمعنويّة كالمعرفة والمعتقدات والفنّ والأخلاق والصناعات والحرف"<sup>2</sup>.

\* لكنّ تعريفاً كذلك الذي صاغه فهدى جدعان يبدو أكثر دقّة: "التراث ليس إلّا إنجازاً إنسانياً له شروطه الإبيستيمولوجيّة والاجتماعيّة-الثقافيّة-التاريخيّة"<sup>3</sup>.

\* وأمّا الطريقة التي حدّدها حسين مروّة التراث فتفتح باباً آخر: "التراث هو التراث نفسه، لا يتكرّر ولا يتعدّد لكنّ معرفته هي المتعدّدة بقدر ما تتعدّد البنى الفكرية التي يُقرأ بها التراث"<sup>4</sup>.

نستطيع أن ندرج التعريف الأوّل في قطاع معرفيٍّ مخصوص هو القطاع الثقافيّ الانترنتيّ. ونجعل التعريف الثانيّ في قطاع آخر هو القطاع السوسيو-تاريخيّ. وأمّا الثالث، فهو كما نرى أقرب إلى مسألة المنهج منه إلى المعرفة. ولنا أن نلاحظ في ضوء ما عرضنا أنّ التراث ليس إلّا خبرات

- 1- نعتبر مفهوم الاقتباس من أبرز المفاهيم المحيلة على الاعتراف غير المعلن بأنّ التراث على الصورة التي هو عليها لا يلبي حاجات الناس المستجدة. راجع دراستنا: "الاقتباس مفهومًا نهضويًّا: مقارنة تحليليّة للفكر الإصلاحيّ في القرن التاسع عشر"، مجلة كان التاريخيّة، ع24، دد، يونيو 2014.
- 2 - الموسوعة الفلسفيّة العربيّة، المجلّد الأوّل، معهد الإتهام العربيّ، بيروت، 1986، ص: 245.
- 3 - فهمي جدعان، نظريّة التراث، دار الشروق، الأردن، 1985، ص: 19.
- 4 - حسين مروّة، تراثنا كيف نعرفه، مؤسّسة الأبحاث العربيّة، بيروت، 1986، ص: 7.

الإنسان ومهاراته وتساؤلاته وإجاباته في لحظة حضارية ما، وفي سياق مجتمعي ما، وفي ظل شبكة من القيم يحتكم إليها على نحو ما. والتراث بهذا المعنى، الآثار الدالة على أصحابها. ومن هنا يبدو ما وضعه حسين مروّدة في غاية الدقة رغم ما يوهم به من لا معنى: "التراث هو التراث نفسه".

وبناء على هذا تتشكل طائفة من الأسئلة: متى ظهر المحمول الدلالي الذي ذهبنا إلى أنه حادث في لغتنا واصطلاحنا؟ وما هي الأسباب التي نحتت لهذا المصطلح دلالاته الجديدة؟ وما الذي يهمننا منه وقد علمنا أنه تجربة الآخر في التاريخ؟ وما قيمة الأطروحات والمشاريع التي ترفع عناوين مثل تجديد التراث وإحياء التراث ونقد التراث؟ وهل من معقوليّة منهجية أو علميّة لأطروحات أخرى نقيضة نُعتت بالعدميّة لأنها لم تر في التراث إلاّ عثرة في طريق التقدّم والحداثة<sup>5</sup>؟ وهل يمكن أن نرتاح فعلا إلى نزعة كآتها جاءت من جلد الذات وعبر عنها لفيف من المفكرين مثل برهان غليون الذي قال وهو يوجّه الأنظار إلى مساحة جديدة: "حان الوقت للانتقال من تهديم التراث إلى محاسبة العقل. محاسبة التراث محاسبة لأسلاف لم يدركوا عصرنا ولا كان بمقدورهم أن يفهموه ويتركوا لنا في تراثهم الحلول التي نحتاجها لمواجهة مشاكلنا الراهنة. وما كان عليهم أن يفعلوا ذلك"<sup>6</sup>.

من أبرز المحطّات التاريخيّة التي يمكن التوقّف عندها أثناء البحث في بدايات تشكّل مجال التراث بأبعاده الجديدة في الفكر العربيّ الحديث المحطّة البونابارتيّة. لقد كانت سنة 1798 متحوّلا حاسما في هذا الشأن. فقد فاجأ بونابارت "دار الإسلام" وزعزع في العمق اليقين، وأدخل الناس في هلع عظيم وذهول بدا معه اليقين لأول مرة موضع ارتياب. والأهمّ من ذلك أنه فرض على العالم القديم أسئلة لم تكن من قبل متوقّعة نظرا إلى أنّ المسلمين كانوا يرون أنفسهم مركز الكون ويرون حضارتهم الحضارة التي وضعت بصفة كليّة ونهائيّة معالم الإنسان وقيمه.

لقد أرغم هذا الحدث المسلمين على السؤال، وفتح الأبصار على غرب متخفّف في فخار من تاريخه الدينيّ وجاهليّته وظلماتها ومُقبلٍ في حماسة عجيبية على الحاضر يدبره بأمره وعلى

5- يُتَّهَم موقف عبدالله العروي مثلا بالعدميّة. ومن الذين ناقشوه في الأمر الجابري ومحمود أمين العالم وطيب تيزيني، راجع في ذلك على سبيل المثال مقال جواد العمارتي "مفهوم التراث في الفكر العربيّ المعاصر"، مجلة الوحدة، عدد 52، جانفي 1989.

6 - برهان غليون، اغتيال العقل، دار المعرفة للنشر، تونس، 1989، ص: 32.



المستقبل يستكشف غيبه ويرسم له المسالك عن سابق وعي. إنّه يصنع للحضارة أسباب مجدها ويبحث لها عن التمكين خارج مجالها الجغرافي والقيميّ.

وكانت عبارة "الصدمة" التي استخدمها البعض من المفكرين دالة بقوة على حالة الذهول والخوف والقلق التي انتابت المجتمعات الإسلاميّة ونخبها السياسيّة والفكريّة. ويلوح، على سبيل المثال، في عبارة المصلح التونسيّ أحمد بن أبي الضياف (1802-1874) التي نقتطعها من حوار دار بينه وبين المشير أحمد باي (1786-1850) وهُما يحضران عرض مسرحيّة في باريس، اعترافٌ صريح بأنّ العالم لم يعد كما كان: "إنّ القوم سبقونا إلى الحضارة بأحقاب من السنين حتّى تخلّقوا بها وصارت من طباعهم، وبيننا وبينهم بون بائن، ولله فينا علم غيب نحن صائرون إليه". ويأتي تعليق الباي على اعتراف ابن أبي الضياف ليكشف في مرارة عن تسليم العاجز بالأمر الواقع وعن يأس من اللّحاق بالأوروبيّين وعن توقّع لحدوث الأسوأ: "نسال الله حسن العاقبة"<sup>7</sup>.

يمكن القول إذن، إنّ العرب والمسلمين اكتشفوا في القرن التاسع عشر مجالا حضاريًا غريبًا غير الذي كانوا يعرفونه من قبل عن أوروبا المسيحيّة وعصور ظلامها الشهيرة واستبداد كنيستها وتجبر إقطاعها وانحرافها عن القيم الإنسانيّة التي تحفّز على التفكّر في الكون والإبداع فيه. ورأوا في أوروبا الجديدة، أوروبا القرن التاسع عشر، بعدنّ أساسيين: البعد الاستعماريّ المخيف والبعد العقلانيّ المغربي. ويبدو أنّ العقل الذي كان ركيزة هذه الحضارة المندفعة إلى الآفاق جميعها أوحى إلى المسلمين أنّ الاستعمار من نتائجه المباشرة. ولا غرو حينئذ أن يكون بونايرت مجسّدًا هذا الالتقاء بين البعدين. فقد اصطحب معه جمهرة من العلماء وأسلحة حديثة. ولا شكّ كذلك في أنّ الثورة الصناعيّة وسّعت طموح أوروبا فخرجت من فضاءها التجاريّ والاستثماريّ الضيق إلى فضاءات شعوب وأمم أخرى. ولم يكن أقرب إليها لتنفيذ مخطّطاتها التوسّعيّة من العرب. فهم، جغرافيًا، على خطّ التماس معها<sup>8</sup>.

7 - راجع الحوار في: ابن أبي الضياف، إتحاف أهل الزمان بأخبار ملوك تونس وعهد الأمان، تحقيق أحمد الطويلي، الجزء الرابع، الدار التونسيّة للنشر، تونس، 1989.

8 - يمكن العودة لمزيد التوسّع في علاقات التماس بين الغرب والشرق إلى:

Thierry Hentsch, L'Orient imaginaire: la vision politique occidentale de l'Est méditerranéen, 1er chapitre « la frontière mythique », éd. de Minuit, Paris, 1987, p p:17-43.

كان الغرب يتمدّد ويتوسّع. وكان العرب في حال انكماش وتقوقع وانزواء في ما يشبه الهروب والاستنصار والاستغاثة. وأمّا الملجأ الأكثر أماناً من الناحية النفسية، فكان الأمجاد الماضية واللحظات التاريخية السعيدة والأسلاف الفاتحين المتوسّعين وحضارة الإسلام في توهّجها وعصر النبوة وإغراء زمن الخلافة الأول<sup>9</sup>. هذه الدروب التي اندفع إليها العرب والمسلمون هي التي نطلق عليها مصطلح التراث بالمعنى الذي باشرناه سابقاً.

والمعنى من هذا، إنّ الفكر الإسلاميّ قبل القرن التاسع عشر لم يكن في عمومه فكر التحوّلات النوعية والقطائع التي تبني أطوار الحياة بعضها على أنقاض بعض. فقوة الزمن الإسلاميّ الأول التي أضفت على الوقائع والأشخاص والأعمال والأفعال ضروباً من العصمة<sup>10</sup>، أحالت كلّ لاحق إلى مجرد مجتهد في الاتّباع والإخلاص له، وسحبت من العقل إمكانات النظر في موضوعاته بعيداً عن دائرة الإجماع أو الانتصار لهذا المذهب أو ذاك. ونزعات الإصلاح التي لم تغب من التاريخ الإسلاميّ كانت في جوهرها حركات تصحيحية تناضل من أجل ألاّ يخرج الخلف عن سمت السلف. ولعلّ بروز البدعة وفكر التبديع في الأحداث الكبرى في حياة المسلمين يكشفان عن المنحى الاسترجاعيّ والاستعداديّ في الثقافة الإسلامية. وكان على العقل الإسلاميّ الرسميّ أن يقف في وجه البدعة حتّى تستمرّ الحياة دون توتّرات حادة أو أن يبحث لها عن مشروعية الوجود باستخدام آلية المطابقة والقياس حتّى لا تكون بدعة.

ونستطيع القول إنّ ثقافة المطابقة والقياس والأنموذج، منعت لأسباب مركّبة نفسية ودينية وسياسية ظهور معطى ثقافيّ وتاريخيّ وروحيّ يسوّى التراث على النحو الذي نبحت عنه في حياة

9 - سمى أركون هذا النوع من الملجأ، الإسلام- الملاذ: L'Islam- refuge وتساءل قائلاً: كيف ولماذا راح الإسلام- الملاذ، أي إسلام- الهروب من مواجهة المشاكل الملحّة، إسلام التعدّر والتعلّل يحلّ تدريجيّاً محلّ الإسلام- الدين؟، أنظر كتابه تاريخية الفكر العربيّ الإسلاميّ، منشورات مركز الإنماء القوميّ، بيروت، 1986، ص: 115، وراجع هذه الفكرة أيضاً في كتابه: Humanisme et islam, éd. Vrin, Paris, 2006, p: 47.

10 - كان السؤال عن الأسباب التي تسامى بها هذا الزمن الإسلاميّ الأول فامتنع في الضمير الإسلاميّ عن النقد الفتح المعرفيّ الأساسيّ في الخطاب الحدائيّ العربيّ. وكان أركون على سبيل المثال واحداً من أولئك الذين جنّدوا اهتمامهم لكسر سياج العصمة الزائفة: "نتساءل لماذا راح التراث الإسلاميّ يحوّل بسرعة شديدة الفترة النبوية والفترة الخاصة بالخلفاء الراشدين إلى عصر أسطوريّ تأسيسيّ"، من كتابه تاريخية الفكر العربيّ الإسلاميّ، ص: 168.

المسلمين. إن الإقرار بوجود التراث قطاعاً معرفياً يقتضي، للوعي به وجوداً تاريخياً وموضوعياً، انفصالاً عنه. ونعتقد بأن المسلمين، إلى حدود الفترة التي ندرس، لم يُحسّوا بأنهم يصوغون حياتهم الخاصة بهم دون معقوليّة يسبغونها عليها من بقائها في حدود الفلسفة التي أقامها السلف الأوّل لها.

وعلى هذا الأساس نميل إلى القول إنّ الحدث البونابارتيّ كان بحقّ الدافع الأوّل لحفز الفكر العربيّ والإسلاميّ في العصر الحديث على إنشاء مدار فكريّ يسمّى التراث، وذلك بالتساؤل عن قيمته الوظيفيّة في توفير ما به يفهم سرّ عظمة الآخر وتُسْتوعب قوانين التمدّن الحديث. وظهرت أسئلة جديدة لعلّ سؤال شكيب أرسلان يختزلها اختزالاً حسناً: لماذا تأخّر المسلمون ولماذا تقدّم غيرهم؟". وهكذا تمّ ربط ظهور هذا المدار من القلق بحدثين متعاكسين: قوّة القيم الوافدة وتراجع القيم المحليّة. وبذلك يبدو أنّ لا جدال اليوم حول كون "القضيّة المثارة منذ مدّة حول طريقة النظر إلى التراث في المجال الحضاريّ العربيّ الإسلاميّ ناجمة عن الدخول القويّ للقيم الحضاريّة الغربيّة وتراجع الأشكال التقليديّة للفكر بمجتمعاتنا ممّا أوهم انقطاعاً بين تالذ الأمتة وطريفها"<sup>11</sup>. وغير بعيد عن هذا، يذهب علي حرب. فهو يرى أنّ قضيّة التراث "أثيرت منذ مطلع ما سمّي عصر النهضة، أي بداية التوسّع الأوروبيّ حيث واجه العرب أشكالاً من السيطرة وأنماطاً من العلاقات والثقافات لا عهد لهم بها من قبل"<sup>12</sup>. لقد استطاع العالم الجديد أن يقدم نفسه باعتباره أفضل ما وصل إليه الإنسان بفضل ما انتهى إليه كفاحه من أجل إثبات جدارته بالتحكّم في كثير من ظواهر الكون والكشف عن أسرار التقدّم وقوانينه بعيداً عمّا ورثه من قيم استلابيّة وقهرية. وانفصل العالم القديم بما يمثّله من أفكار ورموز ومعان عن العالم الجديد. وبات التقليب في تركة الأجداد مشغلاً رئيسياً من مشاغل التحديث في ظلّ قوّة الأمر الواقع. وما كان لهذا الاتجاه أن يكبر لولا الإقرار بأنّ البقاء خارج دائرة الفعل لن يجلب إلاّ مزيداً من النكبات. فكان الانصراف إذن إلى ما يُظنّ أنّه من الفعل. وهكذا دلّت "حدّة الوعي بتجديد النظرة إلى الإسلام في الآفاق الإسلاميّة التقليديّة وغير التقليديّة على أنّ الظواهر التي ابتكرتها الحداثة قد اخترقت كلّ

11 - رضوان السيّد، الموسوعة الفلسفيّة العربيّة، مرجع سابق، ص: 247.

12 - علي حرب، مداخلات، دار الحداثة، بيروت، 1985، ص: 201.

المجتمعات وحيّرت ذهنها بمساءلات جوهرية ليس من أقلها صدق الحقيقة واستقامة النفس بلا إيمان مثلاً<sup>13</sup>.

وحاصل الأمر ممّا رصّدنا، وضعان حضارتيّان متناقضتان ومتواجهتان في الآن نفسه: الوضع الحضاريّ الأوروبيّ الجديد والمتقدّم من جهة، والوضع الحضاريّ العربيّ الإسلاميّ المتخلف من جهة ثانية. وبرز من نوع اللقاء بينهما تراثان: برز الأوّل في الوجدان الجماعيّ بروز اكتشاف. فهو من هذه الناحية ملاذ. ولا عجب أن ينشأ مثلُ هذا الملاذ. إنّه حاجة نفسية يري فيها "المغلوب" ما يحقّق له السكينة والإشباع. وبرز الثاني في فكر النهضة بروز ولادة. وهو من هذه الناحية مجالٌ للتفكير والسؤال منهجيّاً ومعرفيّاً. إنّه بهذا المعنى مُنتجٌ من منتجات النهضة ومفهوم مركزيّ من مفاهيمها. ونكاد نجزم بأنّ لا مفهومٍ غيره كانت له قوّة كقوّته الفكرية والإجرائية. واستحسنّا في هذا المقام ما عرضه الجابري وهو يفرّق بين دلالة التراث قديماً ودلالته في العصر الحديث انطلاقاً من الفرق بين مصطلحيّ ميراث وتراث: "إن كان الإرث أو الميراث هو عنوان اختفاء الأب وحلول الابن محلّه، فإنّ التراث قد أصبح بالنسبة للوعي العربيّ المعاصر عنواناً على حضور الأب في الابن، حضور السلف في الخلف، حضور الماضي في الحاضر"<sup>14</sup>.

هذا الركن الذي يَأوي إليه العرب والمسلمون وجدانيّاً، هو نفسه حين يهدأ الروح وتتقلّص دائرة الإبهار والإغواء، المنطلقُ لاقتحام العالم الجديد الذي يُطلق عليه اختصاراً "الحداثة". ولا شكّ في أنّ تقلّص دائرة الإبهار والإغواء تتطلّب مساحة زمنية موضوعية يتحوّل بمقتضاها الوعي بالذات وبالأخر من وعي قائم على ردّ الفعل في اضطراب وتوتّر إلى وعي مرتكز على التأمل والتمحيص والتريث في تبنيّ المواقف وإصدار الأحكام.

لقد أنتج القرنُ التاسع عشر في الثقافة العربية والإسلامية إذن التراثَ بشقيّه، وانفتحت بذلك مساحاتٌ واسعة للبحث في العلاقة التي تشدّ الناس إلى تاريخهم شدّاً كأنّه في قوّته وإغرائه الخلعُ تملّكاً واستبناء. وأفصحَ البحث بالتدرّج والتراكم عن غايتين أساسيتين يمكن التعبير عنهما كالتالي:

13- المنصف بن عبد الجليل، مساهمة المعاصرين في تجديد الفكر الإسلاميّ، حوليات الجامعة التونسية، عدد 45، 2001، ص: 55.

14- الجابري، نفسه، ص: 24.

متى يكون التراث حصنا يحمي الخصوصية والوجود في بعض وظائفه؟ ومتى يكون دافعا إلى اقتحام العالم الجديد في بعض من وظائفه الأخرى؟

من نافل القول الذهاب إلى أنّ النصف الثاني من القرن العشرين هو المدى الذي تبلورت فيه القضايا المتصلة بالتراث والحداثة على نحو غير مسبوق وبدأت تبرز فيه قراءات ومقاربات تستقرّ على أرض وتنتهي إلى نتائج<sup>15</sup>.

لا شكّ في أنّ العرب والمسلمين شهدوا قبل هذه المرحلة محاولات ميدانيّة وأخرى نظريّة للبحث في إمكانات التمدّن. ويكتفى ههنا بالإشارة إلى الطهطاوي (1801-1873) وخير الدين باشا (1822-1890) وابن أبي الضياف (1804-1874) والأفغاني (1838-1897) ومحمّد عبده (1849-1905) والطاهر الحدّاد (1899-1935) وسلامة موسى (1887-1958) ولطفي السيّد (1872-1963) وعلي عبد الرازق (1888-1966) وعلال الفاسي (1910-1974). لكنّ تلك المحاولات على ما في بعضها من جرأة كانت غالبا ما تفتقد المقدمات التاريخيّة والفلسفيّة اللازمة. وعلى هذا الأساس يمكن القول إنّ جيل الخمسينات ومن جاء من بعده كان مهيبنا أكثر من غيره لخوض ما أطلق عليه البعض "معركة التراث" لدخول العالم الحداثي.

### الحداثة وإرباك اليقين:

تعريفات الحداثة عديدة ومتنوعة، بعضها تاريخي وبعضها ثقافي-جغرافي وبعضها نقدي فلسفي<sup>16</sup>. وليس الغرض في هذا المستوى من البحث تتبّع كلّ ما قيل في شأنها. وسنصطفي منها الجامع بينها والمساعد على بيان إمكانات التقاطع بينها وبين التراث أو الموانع التي تقف دون إجراء مثل هذا التقاطع. ولتحقيق ذلك نقترح للتعريف بها ما رأيناه يلبي الغرض:

15 - راجع على سبيل المثال القضايا والمسارات الفكرية التي نشأت في هذا الحيز الزمني: Paul Khoury, Tradition et modernité: thèmes et tendances de la pensée arabe contemporaine (les années 60 et 70), éd. L'Harmattan, Paris, 2013.

16- انظر على سبيل المثال جملة من التعريفات في: Ce que modernité veut dire: textes réunis et présentés par Yves Vadé, P. U. de Bordeaux, 1994.

عرّفها جون بودريلارد (Jean Baudrillard) فقال: "ليست الحداثة مفهوماً سوسيوولوجياً، ولا هي مفهوماً تاريخياً وإنما هي نمط حضاريّ ضدّ عامل التقليد"<sup>17</sup>.

ورأى أركون أنّ الحداثة هي "الحيويّة الفكرية والانفتاح الثقافيّ من أجل مواجهة مشاكل التاريخ ومشاكل الواقع المطروحة على مجتمعاتنا اليوم"<sup>18</sup>.

وقدّمها عبد المجيد الشرفي على النحو التالي: "الحداثة نمط حضاريّ نشأ في الغرب منذ حوالي قرنين ثمّ انتشر حتّى صار كونياً بانتشار الاستعمار والمواصلات السريعة والتجارة والسياحة والكتب..."<sup>19</sup>.

يؤدّي البحث عن القاسم المشترك الذي يشقّ هذه التعريفات إلى الخروج بالصياغة التالية: ليست الحداثة إلّا روح العصر. وهي تعني، إذ تكون كذلك، مجموع التحوّلات في مختلف أوجه الحياة الإنسانيّة. ولا خلاف في ضوء ذلك حول النتائج الكبرى المترتبة عن تلك التحوّلات. والواقع إنّ هذه الظاهرة لا يمكن أن تنجز التحوّلات التي ذكرنا إلّا إذا كانت في الجوهر نتيجة حتمية لمعقوليّة جديدة للكون والإنسان يتمّ بمقتضاها صياغة تصوّرات نوعيّة وإبداع رؤية جديدة في كليّتها تنتظم فيها القيم والعلاقات والمعاني.

الحداثة من هذا المنظور إذن نمط من العيش والتفكير له معقوليّته الخاصّة به ومرتكزات وجوده وأبنيته الرمزيّة والماديّة وينهض على أنقاض نمط آخر فقدّ جدارته للبقاء محدداً للقيم والمفاهيم والرؤى. وهي في هذا السياق نسق من أنساق أخرى للحياة، غير أنّه النسق الأكثر اكتمالاً ونفعاً للإنسان. ومثّل هذا التحديد لا يلغي إمكان العثور داخل النسق المنهار على عناصر إيجابية إلّا أنّها بحكم وضعها النسقي لا يمكن أن تنفصل عن مجمل النسق. وهكذا تفقد قدرتها على توجيه الفكر والسلوك توجيهها يخالف المسار الكليّ الذي يشتغل داخله ذلك النسق.

والمستخلص ممّا تقدّم هو أنّه يمكن الوقوع ببسر على ما هو غير حدثيّ في مجتمع حدثيّ مثلما يمكن الوقوع ببسر أيضاً على ما هو حدثيّ في مجتمع غير حدثيّ. وربّما يُفسّر ذلك بكون

17- Jean Baudrillard, "Modernité", Encyclopédia universalis, vol. 12, p: 424.

18- محمّد أركون، الإسلام والحداثة والتاريخ، مجلّة الوحدة، عدد52، جانفي 1989، ص: 21.

19 - عبد المجيد الشرفي، الإسلاميون.. أعداء التحديث أم ضحاياه، مجلّة الوحدة، عدد 96، سبتمبر 1992، ص: 42.

هذا المجتمع أو ذاك بصدد المرور بوضع انتقاليّ يتخلّص بمقتضاه من بقايا القديم وينصهر في الجديد إن كان حسَمَ أمره فقرّر الاندراج الواعي والطوعيّ في معقوليّة الحداثة أو يرتدّ بحنين مرّضيّ إلى عالمه القديم لأنّ شروط العبور التاريخيّة والموضوعيّة لم تنضج.

ويحسن التنبيه في هذا الإطار إلى أنّ الجديد لا يكون بالضرورة حديثاً. وأمّا الحديث فهو الجديد قطعاً. فقد جاء في المعجم أنّ "الجدّة نقيض البلى"<sup>20</sup>. ولذلك يقال ليّليل والنهار الجديدان والأجدان لأتّهما لا يبليان. وقد يقع التصرّف في ما هو قديم فيصبح جديداً. ومن هنا نعثر على صيغٍ مثل تجدد وجدّد واستجدّ الشيء إذا صبره جديداً. وأمّا الحديث فهو "نقيض القدم"<sup>21</sup>. والفرق في نظرنا بيّن بين ما هو "نقيض البلى" وما هو "نقيض القدم". ولعلّ تعريف "الحديث" بأنّه "كون الشيء لم يكن"<sup>22</sup> يساعد كذلك على بيان ما في الحدوث من دلالة التكوّن والخلق المنفصلة عن دلالة التواصل والاسترسال.

وعند العودة إلى معنى البدعة التي وقع الإلماع إليها سابقاً يسهّل الوقوف على صلة متينة تربطها بالحدوث. فقد جاء في الحديث: "كلّ محدثة بدعة، وكلّ بدعة ضلالة"<sup>23</sup>. ولا عجب حينئذ أن يكون السياق الذي يتواتر فيه مصطلح المُحدَث في الضمير الدينيّ الإسلاميّ سياقَ تنفير وتحذير: "إياكم ومحدثات الأمور". وفسر ابن منظور المحدثات بكونها "ما ابتدعه أهل الأهواء من الأشياء التي كان السلف الصالح على غيرها"<sup>24</sup>. وزاد تفصيلاً في القول فبيّن أنّ المُحدَثة هي "ما لم يكن

20 - ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثالث، دار صادر، بيروت، 1992، ص111.

21 - نفسه، المجلد الثاني، ص: 131.

22 - المرجع نفسه.

23 - جاء في الحديث رقم 16813 من مسند أحمد: "حدثنا الضحاك بن مخلد عن ثور عن خالد بن معدان عن عبد الرحمن بن عمرو السلمي عن عرباض بن سارية رضي الله عنه قال: صلى لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم الفجر، ثم أقبل علينا فوعظنا موعظة بليغة ذرفت لها الأعين، ووجلّت منها القلوب، قلنا أو قالوا: يا رسول الله، كأن هذه موعظة مودع فأوصنا، قال: أوصيكم بتقوى الله والسمع والطاعة، وإن كان عبداً حبشياً، فإنه من يعيش يرى من بعدي اختلافاً كثيراً، فعليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين المهديين، وعصوا عليها بالنواجذ، وإياكم ومحدثات الأمور، فإنّ كلّ محدثة بدعة وإنّ كلّ بدعة ضلالة".

24 - المرجع نفسه.

معروفاً في كتاب ولا سنّة ولا إجماع<sup>25</sup>. وحين تكون كذلك في ظلّ ثقافة تعتمد بدرجة كبرى الاسترجاع والتكرار في إطار الإخلاص للأصل، لا يمكن أن نتوقّع إلاّ عداء لكلّ أمر مخالف لذلك الأصل. ولذلك وجدنا تعريف الحدث يتركّب من جزأين موضوعيّ وأخلاقيّ: "الحدث، [الأمر الحادث] [المُنكر] الذي ليس بمعتاد ولا معروف في السنّة"<sup>26</sup>.

وتسوق مثل هذه الإشارات اللغويّة إلى استنتاج مفاده أنّ للحداثة فعلين رئيسيّين هما الخروج الواعي والحاسم من سياق ثقافة سائدة (القطيعة)، والدخول الواعي والحاسم في بناء مقوّمات ثقافة بديلة لها مرتكزات خاصّة بها كما سيأتي بيان ذلك (تأسيس). وتسوق تلك الإشارات اللغويّة أيضاً (ولكّتها المكبّلة بدلالات أخلاقيّة خطيرة) إلى تفهّم حالة القلق والارتباك والفضوض التي عمّت فكر النهضة منذ ظهوره والتي تواصلت ضغطها على كلّ المشاريع الفكرية بعد ذلك. وقد تكون تلك الإشارات أيضاً مدخلا إلى استنتاج آخر مفاده أنّ المقابلة اللغويّة بين الجديد والحديث تعني بناء موقف منطقيّ ومعرفيّ صارم مؤداه الأصل أبدأ بين التراث (وإن جُدّد أو تجدّد) والحداثة، وأنّ من رام التراث ظلّ حبيسا داخل أسيجته وإنّ توهم الانطلاق منه لتحريره وتطويره وتثويره وأنّ العرب لا إمكان أمامهم للاختيار وإنّ حاول البعض أن يوجدوا جسورا بين السياقين.

وفي هذا المجال تتنزّل الأسئلة الكثيرة والمتجدّدة باستمرار حول الطريقة الأنسب للاندرج في الكون الحدائّي انطلاقاً من فهم أفضل لعلاقة العرب والمسلمين بالتراث. وليس من العسير الظفر في ما يكتب الدارسون بتواتر علامات الشكّ في سلامة النهج الذي اصطنعه فكر النهضة لنفسه. وربّما صار الشكّ لدى دارسين آخرين أحيانا ولانعدام الحيلة في الوقوع على أفضل المسالك يأساً: "أزمة الفكر العربيّ لا تثير اليأس والشكّ بالمستقبل العربيّ فقط ولكّتها تدفع أكثر من ذلك إلى انسداد كلّ أفق ممكن أمام الخروج من الأزمة العميقة"<sup>27</sup>. وقد يلجأ آخرون إلى نوع من المقاربات التي لا تستنكف من وصّل تجرّيه بين النسقين. وكثيرا ما كان يوقّر هذا النهج ترضية للذات المهزومة من ناحية، وإشباعاً لرغبة في العيش كما يعيش العالم الجديد من ناحية ثانية. ومن هؤلاء نذكر هشام جعيط الذي حدّر ممّا سمّاه جدليّة البؤس. وقد عبّر عنها على النحو التالي:

25 - المرجع نفسه.

26 - المرجع نفسه.

27 - برهان غليون، الوعي الذاتي، المؤسسة العربيّة للدراسات والنشر، بيروت، 1992، ص5.



"حين نطرح على العالم العربيّ المفاضلة الرهيبة بين بقاء الإسلام والولاء للماضي من جهة، والإقدام على طريق المستقبل والتجديد من جهة أخرى، فإننا نحصره في جدليّة البؤس"<sup>28</sup>. وترتسم بمثل هذا النهج رؤية ثالثة يبرّر المدافعون عن أهميتها بكونها تحفظ للوجود الاجتماعيّ هويته وانفتاحه في الآن نفسه. ولكنّ، هل يمكن أن تقدّم هذه الرؤية حلاً حقيقيّاً؟ وألا يُخشى من اجتهادٍ تهض مقدّماته النظرية على ضروب من التركيب الاصطناعيّ لطريقتين في فهم الوجود والإنسان؟ ألا يؤدّي ذلك (وفي ضوء مفهوم النسق خاصّة) إلى نتيجة محدودة الفاعلية في نقل المجتمعات من منزلة إلى أخرى؟ أليس النسق، باعتباره نظاماً بنيويّاً، يُسرّع إليه التصدّع إن حدث في بعض مكوناته تغيير أو إلغاء؟ وهل يمكن القول إنّ الأطروحات التي تختار هذا النهج في الفكر تُشوّه النسقين معا فلا تقبض في النهاية إلّا على نسق هجين ليس له ما يدعّمه؟

لسنا في هذه المرحلة من بحثنا بصدد النقد والتقييم، وإنّما ساقطنا أسئلة الثقافة العربيّة المعاصرة إلى هذه الملاحظات والهواجس بناء على المقدمات التي انطلقت منها ونظرا في النتائج التي أفضت إليها وتراءت للمدقق حصادا هزيلا غير ذي نفع. وأمّا المسعى في هذا المستوى، فالرغبة في تحسّس إمكانات الإجابة عن تلك الأسئلة والتوقّف عند نوع العلاقات التي تقوم بين التراث والحداثة. ونودّ ههنا أن نرفع لبسا تتوقّع أن يعلن عن نفسه ممّا كنّا نعرض من تساؤلات وملاحظات: فقد ذهبنا إلى أنّ التراث ليس إلّا تجربة الآخر/السلف في مكانه وزمانه وفي ظلّ ظروف معاشه وأحواله، وذهبنا إلى أنّ الحداثة روح العصر وتأسيس على أنقاض القديم. ولكننا لا ننكر أمرا نراه معلوما بالضرورة وهو أنّ الحضارات تتقاطع وإن تدافعت ويلهم بعضها بعضا وإن تصادمت، تماما كما التاريخ ليس إلّا سيرة الإنسان في الكون تراكم وتتطور بالتهذيب والتحسين والتجويد. ولذلك نرى أنّ التراث وإن كان تجربة الغائب في الحاضر، فالحاضر غالبا من يُولد من رحم ذلك الماضي. والأمر نفسه نراه في الحداثة، فهي وإن كانت روح العصر تجاوزا وتأسيسا، ما كان لها أن تكون لولا الوعي بلا جدوى القديم أو بضعف الفائدة فيه.

فهل نحن إذن ننقض ما أقمناه من تعارض أصليّ بين التراث والحداثة؟ الواقع إنّنا لا نفهم التعارض فهما عدميّاً يقتضي بقاء أحدهما وزوال الآخر. إنّنا نرى الأمر على النحو التالي: الحداثة

28 - هشام جعيط، الشخصية العربيّة الإسلاميّة والمصير العربيّ، ترجمة المنجي الصيادي، دار الطليعة، بيروت، 1990، ص: 102.

هي محصّلة جدل الإنسان في العصر الحديث مع تاريخه. ومثلما يكون الجدل عاصفا وعنيفا يكون هادئا. والعنف في هذا المجال هو عَوْدُ نقديّ شجاع إلى القوانين التي تحكّمت في صياغة معاني الحياة والمبادئ العقلية الكليّة التي سطرّت معالم الطريق التي سلكها السلف. ولا شكّ في أنّ مصير هذا النوع من الجدل أن يُنتج وعيا حادّا باختلاف الشروط الموضوعيّة بين التجارب التاريخيّة وأنّ يؤدّي إلى الانتصار لفلسفة التاريخ ذي الاتّجاه السهميّ (vectoriel) ذلك الذي يتحرّك إلى الأمام عبر التصحيح والإلغاء والتجاوز.

بهذا المعنى إذن تكون الحداثة ذروة مجد الإنسان وقد سيطر على الطبيعة فصار لها سيّدا وأزاح بكثير من النجاح سلطان المقدّس والأسطورة والغيب على الواقعيّين المادّيّ والشعوريّ وسنّ تشريعات ثوريّة في مجالات عديدة كالحرية والمساواة والمرأة والعمل والتجريب والعقل والدولة<sup>29</sup>.

ونخلص ممّا تقدّم إلى تبني تصوّر للحداثة رحب. إنّها، وإن كانت تحيل في أوّل أمرها على العقلانيّة الغربيّة وما أذاعته من قيم جديدة دشّنت عصرا جديدا في الغرب وله، فهي إنسانيّة بإطلاق. وما هفّت إليها أمم إلا نالت منها حظّا. وإذ نجعلها بهذا المعنى، فإنّنا نقدرّ جازمين أنّ الحداثة لا تختصّ بأمة أو حضارة أو دين وتمتنع، لأسباب مبدئيّة وطبيعيّة، عن التحقّق في حضارات أخرى.

إنّ اعتبار الحداثة منتجا غريبيا وحكرا على من أنتجه تصوّر ضعيفُ الحجّة لا يوصل في الأخير إلا إلى تأبيد الانشطار بين شقيّ العالم، ولا يخدم في المقام الأوّل أولئك الذين يدافعون جهلا وبطلانا عن وهم الخصوصية وزيف الهوية. وينتفي بهذا الانشطار العدميّ الحراك الإنسانيّ المبدع ويقتصر الطموح إلى المنافسة والإضافة. وأقصى ما يدركه الطرف الأضعف أن يقنع بالنقل والتقليد<sup>30</sup>.

لا شكّ في أنّ الدفاع عن الحداثة باعتبارها مكسبا للإنسانيّة جمعاء ينبني على موقف يرى فيها القابليّة للتعدّد والتنوّع. ومن هنا ذهب كثير من الباحثين إلى اعتبار الحداثة حدائث لأتّها تجارب

29 - راجع في هذه المسألة عرضا مركزيا قدّمه Ernest Bloch في كتابه:

La philosophie de la Renaissance, éd. Payot, Paris, 1994.

30 - راجع على سبيل المثال لمزيد التوسّع:

Claude Lévi Strauss, Race et Histoire, chapitre « Le double sens du progrès », éd. Denoël, Paris, 1996.

الأمم في مسالك التقدم على اختلاف ظروفها وأحوال معاشها وأنظمة قيمها. وهكذا يتجلى التنوع والتعدد من جنس فلسفة الحدائة نفسها. والخطر هو أن يكون لها مصدر ومرجع وحيدان، لأنها بذلك تنقلب مع تقادم الزمان إلى إيديولوجيا صَنَمِيَّة تَغْرَق في المثاليَّة والقداسة وهي التي ما جاءت إلا من روح العداة لهما والانتصار للإنسان متعدداً.

### المرجع والاختلاف:

لا جدال في أنّ الغرب الحديث استطاع بما أبدع في عالمي الإنسان والطبيعة أن يحدث الانقلاب الأكبر في تاريخ الإنسانية. ولا عجب حينئذ أن تنشأ إليه أنظار الأمم قاطبة وأن تُمَيَّ كثيرٌ من الأطراف نفسها بالحدو حدوه. لقد تمكّن حين ذاعت في أرجاء الأرض قيمه وفلسفاته وعلومه وصنائعه وأدوات حربه وتسلّطه من الخروج من محلّيته وجغرافيته إلى حضارة هي أقرب ما تكون إلى العالمية.

إنّ حضارة هذا العصر غربيّة شئنا أم أبينا، وهي مع ذلك كونيّة لا يضيرها إنكار منكر أو انزواء منزو. ويتراءى على ضفافها الفكر الحدائيّ العربيّ يطلب لنفسه منفذا إليها ومستقرّاً في رحاب كونيّتها ولكنّه مشدود بوثق إلى تراث أسر وضخم ومخيف.

صحيح إنّ الفكر العربيّ الحديث هو الذي أبدع التراث مجالاً للتفكير. والإبداع في هذه الحالة هو الوعي الموصل إلى انفصال الحاضر عن الماضي. كان الحاضر وجوداً تكرارياً للماضي وأصبح موضوعاً لوجود آخر. لكنّ الطريف في الأمر هو أنّ هذا الفكر العربيّ لم يستطع أن يتحكّم في موضوعه الذي أبدعه. فكأنّ ما خلّقه كان أكبر منه فانقلب المخلوق على الخالق واستعصى الترويض. لقد استقام التراث منذ ولادته إشكاليّة محوريّة من إشكاليّات التقدّم.

إنّ قراءة متأنية لهذه العلاقة المتوتّرة بين الفكر وموضوعه تقتضي وضع نشأة التراث مجالاً من مجالات التفكير في سياقاتها التاريخيّة والثقافيّة والنفسيّة. لم يكن استحداث هذا المجال نابعا من وعي تاريخيّ ذاتيّ بضرورة تطوير مقومات الحضارة الإسلاميّة وتحسين أدائها حتّى ينتقل العقل من دائرة التقليد إلى رحاب الإضافة والتجديد. فالإرباك الذي حدث لها كان تحدياً خارجياً مفاجئاً. وشواهد التمدّن المُهْمرة لم يكن مبعثها الدين، بل لعلّها قامت بعد أن نجح العقل الحدائيّ الغربيّ في عزله وتحييده. وحضارة الإسلام التي نشأت وتطوّرت وسيطرت على أصقاع كثيرة من

العالم كانت حضارة دين في المقام الأول. ففي هذه الأجواء من التحدي والمواجهة كان ميلاد التراث إذن. وكان مفكرو النهضة بين قلقين شديدين: الجراءة على الاعتراف بأن أوروبا الحديثة حازت السبق في التقدم على غير أساس من الدين، وصعوبة الاعتراف بأن حضارتهم العربية الإسلامية فقدت في الوقت الراهن عناصر تطوير الحياة وتحقيق الرقي بأدواتها وقوانين عملها الذاتية. وفوق هذا وذاك لم يكن المجتمع مهينًا، نظرًا إلى عامل المفاجأة، للدخول في جدل أخلاقي وفكري مع تاريخه من ناحية ومع أوروبا الحديثة من ناحية أخرى. لقد كان الجو العام آنذاك مشبعًا بالشعور بالخوف من الآخر وبالآمان النفسي الساذج داخل الثقافة والهوية.

ويبدو أنّ عملية ترحيل التراث، وهو المرّحل أصلاً، من منزلته الموضوعية والتاريخية إلى ملاذ طوباويّ فوق-تاريخي كانت العملية الأكثر حضوراً أثناء البحث عن ردّ على ذلك التحدي. والواقع إنّه كان سهلاً على الضمير الإسلامي أن يصبوغ للتراث في تلك الظروف إحياءاتٍ ورموزاً دفاعية يقلل بها من حجم الخسائر التي يتوقع أن تنال منه. إنّ الذي شرّع لميلاد هذه الأبعاد الرمزية هو ما يمكن تسميته بالحاجة النفسية التاريخية.

وسينتج عن هذا، بالضرورة، انحسارٌ في الآفاق التجديدية وارتدادٌ نحو الماضي. وسيتضاعف مقدارُ الخسارة لأنّ السبيل التي وقع اختيارها للمواجهة ليست السبيل الأنجع<sup>31</sup>. وربّما طالت الخسارة الإسلام نفسه وليس فقط التراث<sup>32</sup>، لأنّ الهروب إليه وإن كان للاحتماء به، قد يصبح على نحو من الأنحاء إكراهاً له على توفير أجوبة غير مكتملة على أسئلة تشكّلت خارج مجاله. إنّ ما عبّر عنه برهان غليون بـ"ازدياد الطلب على الإسلام" يسوق إلى هذا الاحتمال، فهو "بقدر ما يبتّ من آمال اجتماعية صعبة التحقيق، يمكن أن يدفع إلى الإحباط العميق إذا لم يجد من يستطيع أن

31 - ولا شكّ في أنّ الأعمال الإجرامية التي تقوم بها مجموعات أصولية محدودة باسم الإسلام ودفاعاً عنه في السنوات القليلة الأخيرة جلبت للإسلام والمسلمين ويلات يصعب التخلّص منها في مدى منظور. انظر في هذا المقام مثلاً مقدّمة حمّادي الرديسي لكتابه: *L'exception islamique*, éd. C E R E S, Tunis, 2005. وكذلك ما جاء في كتاب محمد أركون *humanisme et islam*, مرجع سابق، ص: 37 وما بعدها.

32 - الفرق الذي بين الإسلام والتراث في هذا المقام هو تماماً كالفرق بين الأصل وما نشأ عنه من فهم وتفسير وتأويل.

يعقلنه"<sup>33</sup>. ومن علامات هذا الإكراه "بثّ الفوضى في مفاهيمه واستنزاف روحه العفوية وتدمير أرضيته الاجتماعية المشتركة"<sup>34</sup>. وحاصل الأمر إنّ الإسلام "لا يملك القدرة على تلبية كلّ هذه الطلبات دون أن يخسر نفسه ويغامر بأن يدخل في فوضى كبيرة وانشقاقات وتفسيرات وتأويلات لا حدّ لها"<sup>35</sup>.

### الإسلام المختلص:

أبرز الاتجاهات الإحيائية ذات الإيديولوجيا الخلاصية التي يبدو بأنّ الإسلام بفرعيه المعياري والتاريخي قد لحقه منها ضرر بالغ هي تلك التي يروّج لها الخطاب التاممي الإسلامي. فالمدقّق في نشأتها داخل السياق الثقافي العام<sup>36</sup> آنذاك يرى عجباً: كان يُتوقّع أن يتمّ تطوير فكر النهضة الذي ظهر في القرن التاسع عشر. فقد حاول هذا الفكر بزعتيه المدنية الليبرالية والإصلاحية الدينية وفي حدود المتاح من قدراته الموضوعية فهمّ العقل الغربيّ الحديث واستيعاب منتجاته ووضع المقدمات الإشكالية الأساسية لمسار التمدّن والتحديث. ولمسنا في مساحاتٍ من النصف الأوّل من القرن العشرين مواصلةً لذلك الجهد وذهاباً به في بعض الأحيان إلى آفاق أبعد، فوجدنا على سبيل المثال علي عبد الرازق والطاهر الحدّاد وسلامة موسى ولطفي السيد وطه حسين. لكننا اصطدنا بحركة عكس التيّار يجتهد أصحابها بدافع الحفاظ على نقاء الإسلام والدفاع عن نهضة تنبني على

33 - برهان غليون، نقد السياسة: الدين والدولة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1991، ص: 38.

34 المرجع نفسه.

35- المرجع نفسه. وفي مثل هذه الأجواء يتشكّق الإسلام ويتعدّد ويختطف كلّ فريق الإسلام الذي يريد. ولا عجب أن نجد الغربيّين هم أيضاً يطرحون في سوق الأفكار الإسلام الذي يريدون، فنجد دعوات لإنتاج إسلام فرنسيّ مثلاً وإسلام أوروبيّ أو إسلام ليبراليّ أو إسلام علمانيّ... أنظر على سبيل المثال:

Olivier Roy, La laïcité face à l'islam, éd. Hachette, Paris, 2005, p: 11.

36 - نشير هنا إلى أنّ حركة الإخوان المسلمين ظهرت إلى الوجود في أجواء من الانفلات من عقال القديم. ونذكر على سبيل المثال: نجاح الحركة القومية التركية في إلغاء مقام الخلافة وتأسيس الدولة القومية الحديثة وخروج علي عبد الرازق على الناس بأطروحاته الجريئة حول نظرية الحكم في الإسلام وأفكار طه حسين ذات العمق النقديّ البارِع في قضايا الأدب والدين.

العودة إلى ما يُعرف بالإسلام الصحيح للتنفير من مكتسبات الغرب وإظهارها في صورة مادّية ودينيّة تتعارض مع مبادئ الإسلام وروحانيّته الصافية<sup>37</sup>.

تلخّص العبارة الشهيرة "لا يصلح آخر هذه الأمة إلا بما صلح به أولها" أطروحة هؤلاء وتضعها في تناقض جوهريّ مع حضارة الغرب عموماً ومع أطروحة الحداثيين العرب على نحو خاصّ. ويمكن النظر في هذا الإطار على سبيل المثال إلى هذه المطابقة الغريبة التي مائل بها سيّد قطب بين ما يحياه المسلمون اليوم من "ضلال" وما كان عليه العرب قبل الإسلام: "نحن اليوم في جاهليّة كالجاهليّة التي عاصرها الإسلام أو أظلم. كلّ ما حولنا جاهليّة: تصوّرات الناس وعقائدهم، عاداتهم وتقاليدهم، موارد ثقافتهم، فنونهم وآدابهم، شرائعهم وقوانينهم، حتّى الكثير ممّا نحسبه ثقافة إسلاميّة ومراجع إسلاميّة وفلسفة إسلاميّة وتفكيراً إسلامياً هو كذلك من صنع هذه الجاهليّة"<sup>38</sup>. كما يمكن التوقّف عند الكيفيّة التي بنى بها موقفه العدميّ من الغرب رافضاً رافضاً حاسماً كلّ تفاعل معه وسائفاً الناس إلى خراب عقليّ مفعج من خلال تعبتهم لمواجهة: "إنّ الرجل الأبيض يدوسنا بقدميه بينما نحن نحدّث أولادنا في المدارس عن حضارته ومبادئه العالية ومثله السامية... إنّنا نغرس في أبنائنا عاطفة الإعجاب والاحترام للسيّد الذي يدوس أمّتنا ويستعبدنا... فلنحاول أن نغرس بذور الكراهية والحقد والانتقام في نفوس الملايين من أبنائنا، ولنعلّمهم منذ نعومة أظافرهم أنّ الرجل الأبيض هو عدوّ البشريّة وأنّ عليهم أن يحطّموه في أوّل فرصة تعرض"<sup>39</sup>.

37- ركّز سيّد قطب على سبيل المثال على إدانة الحضارة الغربيّة لأنّها في نظره حضارة مادّية وأبدى كرهه واحتقاره لها ولكلّ من يرى خلاف ذلك: "كلّهم سواء أولئك الغربيّون: ضمير متعقّن وحضارة زائفة وخذعة ضخمة اسمها الديمقراطية... لا أحتقر هؤلاء وحدهم، وإنّما أحتقر أولئك المصريّين وأولئك العرب الذين لازالوا يثقون بالضمير الغربيّ عامّة... ها نحن أولاء نُلدغ من الجحر الواحد مرّات... ولا نجرّب مرّة واحدة أن نحطّم هذه الجحور وأن ندوس هذه الأفاعي... إنّها حضارة زائفة لأنّها لم تقدّم للإنسانيّة زادا من الروحيّة ولم تحاول رفع الآدميّة عن قانون الوحوش"، نقلا عن صلاح عبد الفتّاح خالدي، أمريكا من الداخل بمنظار سيّد قطب، دار المنارة، جدّه، 1987، ص: 88-89.

38 - سيّد قطب، معالم في الطريق، دار الشروق، القاهرة، 1983، ص: 21.

39 - سيّد قطب، دراسات إسلاميّة، دار الفتح، 1967، ص: 184. ولا بدّ في هذا المقام من الاعتراف بأنّ بعضاً من جذور هذه الأطروحات العدميّة راجع إلى سببَيْن أحدهما موضوعيّ وهو أنّ العرب والمسلمين

واللافت أنّ ما يمكن تسميته بـ"نداء الإسلام" نجح نجاحا هائلا في تجييش أعداد غفيرة من الناس، فانقطعت بهم السبيل نحو "نداء الحداثة". لكنّ اللافت حقًا هو أنّ جهدا علميًا وإيديولوجيًا كان يُفترض أن يُبدل لصالح التبشير بالحداثة ولفتح المعابر إليها وقع تبذيره في الردّ على "نداء الإسلام". وخسر العرب والمسلمون مرّة أخرى معركتهم ضدّ التخلف. وغرقت الثقافة العربيّة المعاصرة في جدل كلاميّ عقيم ينتصر شقُّ منه لإسلام، وينتصر شقُّه الثاني لإسلامٍ آخر. ولم يعد المطلب الأساس الذي رفعه رواد النهضة هو المطلب الأوّل. لقد أضحى القطاع الواسع من المفكرين العرب المعاصرين يخوضون معاركهم بعضهم ضدّ بعض من أجل قضية زائفة وهي قضية الإسلام والحداثة. ووجدنا نتيجة ذلك عددا غير قليل من الدراسات الجادة تصرف الهمة إلى الدفاع عن إسلام تنويريّ يستطيع أن يتقاطع مع منتجات العصر وقيمه لتنتهي بعد لأيّ إلى خطاب ينتزع لنفسه إسلامه الخاصّ به تحت عناوين حداثيّة كالعقلانيّة. وليس بخافٍ دخولُ مثقفين سلفيين سباق التنافس جنبا إلى جنب مع الحداثيين. ولولا بعض تأنّ لما استطاع القارئ أن يجزم أحيانا بأنّ وراء هذا الخطاب مثلا عقليّة سلفيّة وأنّ من خلف ذلك الخطاب عقليّة حداثيّة.

ولا شكّ في أنّ تقليبا سريعا لأدبيّات كثير من حركات الإسلام السياسيّ اليوم يوصلُ إلى ملاحظة مهمّة وهي قبولها بمرتكزاتٍ ممّا تعتقد أنّها لحضارة الغرب. وأكثر ما تقبل به، بل وتنادي به في إلحاح بارز الديمقراطيةُ مبدأً من مبادئ تفكيرها<sup>40</sup>. وربّما اندفع بعض الدارسين إلى تصنيفٍ تولّد فيه سلفيّات يتمايز بعضها من بعض بمقدار القرب من الخطاب الحداثيّ أو البعد عنه. وقد يجد هؤلاء في ذلك سبيلا للانتشاء. فيها قد استطاعت الحداثة أن تنتزع من أعدائها بعض أسلحتهم فصاروا أكثر قربا منها. ولكنّ ذلك، لما يقع التعمّق في فهم الظاهرة، يتراءى دون ما يلوح في الظاهر. إنّه علامة على أنّ الحداثة لئن استطاعت أن تصنع أسئلة حقيقيّة في الوعي العربيّ والإسلاميّ

تعرفوا إلى الغرب متقدّما ومستعمرا في الآن نفسه، وثانيهما ذاتيّ وهو الفشل في الفصل من الغرب المتقدّم والغرب المحتلّ.

40 - يبدو أنّ قبولها بالديمقراطيّة ليس صادرا من "إيمان اعتقاديّ" بها وإنّما هو نابع من ضرورة سياسيّة تحقّق مقصدا قد يتناقض جوهريا لاحقا مع روح الديمقراطيّة. واللافت أنّ القبول بها باعتبارها موقفا وفلسفة لا مجرد أداة لشرعنة الاختلاف يقود إلى هدم العقليّة الأصوليّة كلّها.

المعاصر، لم تنجح النجاح الباهر فتتنزّل في الفكر والواقع مسارا بديلا. ولعلنا لا نكون مبالغين إذا صوّرنا ما يجري بين التراثيين والحداثيين على أنّه من الكدح الثقافيّ المؤدّج والمخاتل: يعود الحداثيون إلى التراث باحثين فيه عمّا يلائم المستجدّ من القيم، ويقصد التراثيون الحداثة باحثين فيها عمّا يعتقدون أنّه لا يتناقض مع ما يطرحون في ما يشبه تبادل الأدوار.

إنّ ملاحظات نقدية كثيرة يمكن أن يسجلها دارسُ اتّجاهات فكر النهضة في القرن التاسع عشر تتصلّ بقصور بعضها قصورا بنيويًا ناتجا عن منطلقات فلسفة الإصلاح نفسها. ومن أشدّ تلك الملاحظات صرامة، ما عرضه عبدالله العروي في كتابه "مفهوم العقل" وهو يتتبع أصول تفكير محمّد عبده الإصلاحيّ. لقد انتهى إلى موقف نقديّ مفاده أنّ التفكير السلفيّ لا يقدر على الذهاب بعيدا في استنباط الحلول الكبرى لأنّه محكوم برؤية تتحكّم فيها سلطة النموذج الإسلاميّ. ولهذا النموذج بنية مغلقة، والتحوير الجزئيّ الذي يصيب بعض أجزاءها لا يصنع تحويلا جذريًا لنظام عمل البنية نفسها. وعلى هذا الأساس لم يدرك المشروع الإصلاحيّ السلفيّ أهدافا عظيمة. إنّ ما سمّاه العروي "الموقف العامّ" هو المانع المعرفيّ الحقيقيّ لإنجاز تلك الأهداف: "هل تحقّق أمل المصلحين؟ لا، كما نعلم جميعا. تعرّ الإصلاح لسبب ما. أين؟ وكيف؟ في إحدى الجزئيات؟ في بعض مواصفات الداء أو في بعض الأحكام أو التعليقات؟ لا... لا بدّ أن يكون التعرّ في الموقف العامّ، في المنظار الذي نظر به عبده إلى الحاضر والماضي، إلى المجتمع والتاريخ"<sup>41</sup>. و"الموقف العامّ" هو المنطلقات وآليات التفكير والغايات المنشودة. وحين لا يقع اختراقه في العمق تبقى جميع المحاولات قليلة الجدوى. وربما وسّعنا هذا الحكم ليشمل الاتجاه التنويري "الليبرالي" الذي أنشأه الطهطاوي رغم ما فيه من وعود تحديتيّة تهض على العزم الصريح على استقدام كثير من علامات التقدّم الأوروبي وتوطين بعض مفاهيمه في الثقافة العربيّة والإسلاميّة الحديثة.

لكنّ وضع هذه المرحلة من التفكير الإصلاحيّ في سياقها التاريخيّ ينزع عن موقف العروي شيئا من صرامته العلميّة. فلا يمكن أن ننتظر موضوعيًا من الأفعال الأولى أكثر ممّا هو متوقّع منها. إنّ الاشتغال داخل "الموقف العامّ" يصبح مدعاة للنقد إذا استرسل فيه اللاحقون. ونحن في هذا نفرّق بين الاتجاه السلفيّ الإصلاحيّ الذي ظهر في القرن التاسع عشر ودشّن مع غيره الزمن الجديد في الثقافة العربيّة الحديثة والاتّجاهات السلفيّة بعد ذلك وقد عجزت عن تطوير نفسها تطويرا

41 - عبدالله العروي، مفهوم العقل: مقالة في المفارقات، المركز الثقافي العربيّ، الدار البيضاء- بيروت، 1997، ص: 64.



تخرج به من أسر ذاك "الموقف العام". ومعنى هذا إنّ تعثر دخول العرب والمسلمين مجرى العالم الجديد لا يُسأل عنه فكر النهضة الأول وإنّما يتحمّل وزره العاجزون عن صياغة "موقف عام" آخر تنخرط داخله أغلب قطاعات المجتمع.

وربّما ملنا في هذا المقام إلى الأخذ بأطروحة سمير أمين وهو ينظر في الأسباب المانعة العرب من تحقيق ذاك الانخراط. فقد رأى أنّ المعضلة كامنة في بقاء نظام الفكر الكلاسيكي مهيمنا على مناحي الحياة الفكرية الحديثة والمعاصرة. وقد سمى ذلك "العهد الميتافيزيقي"، وهو تقريبا ما عبّر عنه العروبي بـ"الموقف العام". وذهب إلى أنّه من الشجاعة اليوم أن يعترف المفكّرون الحدائيون العرب بأنّهم منهزمون أمام هذا "العهد": "فلنجرؤ اليوم على الاعتراف بأنّ النهضة لم تدرك أنّ عهد الميتافيزيقي قد أنهي نهائياً، فطلّت النهضة أسيرة هذا الفكر الميتافيزيقي ولم تتجاوز حدوده"<sup>42</sup>. وقرن الاعتراف، بفشل العقل الحدائي العربي في اصطناع ما ينبغي لتوفير مستلزمات التقدم. وهذا أمر محمود في نظرنا لأنّه لا يُلقِي بتبعية التخلّف على "الموقف العام" وإنّما يجعل القائمين على الحدائة أمام سؤال أخطر من ذاك الذي طرحه العروبي. والسؤال لا يتّجه، هذه المرة، إلى الثقافة السائدة والقوانين المتحكّمة فيها ولكنّه ينزع إلى إحراج صنّاع الثقافة الجديدة. فلمّ لم يقدر هؤلاء على إنتاج مسار فكريّ جديد يجذب إليه الناس وهم مقتنعون بجدواه؟ فما يلوح من قوّة القديم وسلطانه ليس، في تقدير سمير أمين، برهاناً على قوّة له وسلطان حقيقيّين. إنّ مردّ الأمر إلى فشل الخطاب الحدائيّ. وتساور سمير أمين رغم الإحساس بمرارة الهزيمة بعضُ أماليّ في انقلاب المعادلة: "خلّق هذا الفشلُ فضاءً ملاءمًا مؤقتًا للمشروع السلفي"<sup>43</sup>. ويبرّر توقّعه انقضاء هذا الوضع تبريراً إيديولوجياً ولكنّه معقول في تصوّرنّا: "أقول هنا مؤقتاً لأنّ هذا المشروع لا يمثّل بديلاً حقيقياً قادراً في الظروف التاريخية- على مواجهة التحديّ. وبالتالي فإنّه يمثّل عرضاً للأزمة وليس حلاً لها"<sup>44</sup>. لكننا لا ندري إن كان صاحب مثل هذا التبرير على وعي بأنّه في الوقت الذي يخفّف فيه على الحدائيّ من حدة المعاناة يضيف أمامه معوّفاً آخر من معوّقات التقدم. لقد كان الحدائيّ العربيّ أمام تحديّين: مواطن قوّة الذهنيّة العربيّة الإسلاميّة الموجهة للسلوك والقيم من ناحية، وإقحام

42 - سمير أمين، نحو نظرية للثقافة، معهد الإنماء العربيّ، بيروت، 1989، ص: 132.

43 - نفسه، ص: 133.

44 - نفسه، ص: 133-134.

روح الحداثة في حياة الناس من ناحية ثانية. والتحدّي الثالث، وهو الأخطر في رأينا، هذا الذي هوّن من شأنه سمير أمين.

وننتهي من كلّ ما سبق إلى أنّ سلطان السلف على الخلف كان قوياً فمَنع الحاضر من أن يُنثى لنفسه وجوده الخاصّ به. واستطاع الخطاب السلفيّ المنغلق على نفسه أولاً، والأصوليّ المسكون بالرغبة الهوجاء في التمرّد على كلّ المواضع الإنسانيّة والقيم الدينيّة السّمحة ثانياً أن يتجلّى في أكثر من ساحة منتصرين وأنّ يجمّعا ضدّهما (من حيث يدریان أو لا يدریان) الأحلاف والجيوش لدكّهما مباشرة ولا تخاذهما سبباً لإنتاج إسلاموفوبيا قويّة متمترسة بما يلزمهما من الحجج. والواقع إنّ مثل هذا الخطاب لم ينجز انتصاره إلاّ داخل ذهنيّة جماعيّة استلابيّة تحوّل بها التراث إلى ضرب من النمذجة، فتعالى الإسلام التاريخيّ، إسلام البشر والتجربة والاجتهاد والتأويل وتسامى وتقدّس فتزّره عن النقد والمساءلة. وتضاهل بالمقابل حضورُ المسلم المعاصر وبدا في أحسن أحواله طالبا قُربى تجذبه، إن صحّ إخلاصه، إلى ذاك الزمن الأوّل والأخير<sup>45</sup>.

لقد صنع هذا الخطاب أكبر مآزق للثقافة العربيّة والإسلاميّة المعاصرة لأنّه أعاد إنتاج رؤى ومبادئ كانت في وقت من الأوقات صالحة لأهلها ولكنّها ليست في كلّ الأحوال من نبت هذا العصر وأهله، ولأنّه نشط القطاعات الميثيّة في تاريخ هذه الثقافة فلم يغنم العقل الإبداعيّ مواقع تؤهّله لتقرير ما يلزم العصر وأهله<sup>46</sup>. والاضطراب الحاصل في النزعات التجديديّة داخل الثقافة العربيّة والإسلاميّة المعاصرة راجع في أغلبه، ظاهريّاً، إلى مضاء شوكة الماضي وحضوره النافذ في الوجدان والعقل العربيّين. ولكنّه عائد، حين التدقيق، إلى عجز ما في مفاصل أساسيّة من العقل الحداثيّ العربيّ تعطلّت بسببٍ منه مشاريع التحديث.

45 - راجع في هذا السياق دراسة المنصف بن عبد الجليل: "المسلم المعاصر: دفاعاً عن حقّ الخلف"، ضمن: "المسلم في التاريخ"، إشراف عبد المجيد الشرفي، المغرب، 1999.

46 - انظر على سبيل المثال إلى المواقع الإعلاميّة الفضائيّة الواسعة اليوم التي تُغدق بلا حساب ولسبب ما على مروجي هذا الخطاب. وهي ظاهرة تستحقّ دراسة مفردة.

## في طرح الأسئلة:

### أ- الحداثة وإشكالية المرجع:

كنا ذهبنا إلى أن السؤال الذي صاغ آفاق التفكير في القضايا العربية الحديثة والمعاصرة هو "لماذا تقدّم الغرب وتأخّر المسلمون". ونعتمد أنّه كان في ذلك الوقت أفضل ردّ على الحدث البونابارتيّ لأنّه دلّ على رغبة عقلية في تقصي الأسباب. وهذا أول الطريق نحو توفير الإجابات الممكنة للخروج من المأزق الحضاريّ. لكنّ قيمة هذا السؤال ينبغي في تقديرنا ألاّ تتجاوز حدود ما هو مناسب لها. وما نقصد إليه هو أنّ بقاء هذا السؤال مداراً مركزيّاً إلى يومنا هذا تتكدّس من حوله المشاريع والقراءات علامةً على أنّ العقل العربيّ المعاصر لم يستطع أن ينفصل عن العقل العربيّ الحديث الذي صنع ذلك السؤال<sup>47</sup>. والسؤال، كما نعلم، ابن لحظته وشروطه. فهل المعنى من استمراره في مشاغل المفكرين أنّ العرب لم يمرّوا بعد إلى مستوى آخر من مستويات التفكير في آفاق التقدّم؟ وهل مازال الغرب الأنموذج الأوحّد الذي تقاس عليه منازل الأمم ودرجاتهم في الرقيّ؟ يبدو أنّ الأمر ليس كذلك تماماً. وفوق ذلك: هل تستوجب الحداثة عقلاً يتعامل مع موضوعاته بالية المطابقة والقياس<sup>48</sup>؟ أليس مثل ذلك سبيلاً لمزلق معرفيّ وثقافيّ خطير كذاك الذي انحدر إليه العقل السلفيّ والأصوليّ؟ الراجح عندنا أنّ أسئلة أخرى ينبغي أن تفتكّ لنفسها الموقع الذي ظلّ حكراً على ذلك السؤال الأوّل. ولعلّ من أبرزها إعادة النظر في معقولية استمرار الغرب الأنموذج المهر الوحيد للتقدّم. ألم يُنتج العقل الغربيّ الحداثيّ تساؤلات كثيرة حول أبعاده الإنسانيّة والأخلاقية مثلاً<sup>49</sup>؟

47 - نحيل في هذا السياق على الملاحظات الجيدة التي ساقها أبو يعرب المرزوقي في خاتمة كتابه "آفاق

النهضة العربيّة ومستقبل الإنسان في مهبّ العولمة"، دار الطليعة، بيروت، 1999، ص: 200 وما بعدها.

48 - انظر على سبيل المثال في النتائج الخطيرة التي تترتب على الاشتغال بالية المطابقة والقياس ما أورده

عبد المجيد الشرفي في كتابه "الإسلام بين الرسالة والتاريخ"، دار الطليعة، بيروت، 2001، ص: 168.

49 - نشر مثلاً إلى: Jean Chesneaux, De la modernité, éd. La Découverte - Maspéro, Paris,

1983، انظر الفصل الحادي عشر: "Vers un nouveau devenir?"

**ب- التراث وإشكالية القراءة:**

لا شكّ في أنّ طائفة من المفكرين العرب التنويريين أقدموا بجرأة لافتة على إعادة النظر في مقاطع من التراث العربيّ والإسلاميّ وعملوا على تطبيق بعض المناهج النقدية لاستصفاء ما يمكن أن يكون في نظرهم طريقاً إلى الخروج من سلطوية التراث وسبيلاً إلى تخريجه تخريجاً معاصراً. وكانت المقاربة الماركسيّة المقاربة الأكثر وضوحاً في هذا المجال. فهي، كما يذهب عبد المجيد البدوي، رغم ما يهددها من مخاطر الإسقاط والتعسف "تبقى أداة مبدّعة متميزة من أدوات البحث التراثيّ لأنّها تجنّبنا مزالق الذوقية والارتسامية وتبعدنا عن هوة السلخ والتلخيص الماسخ"<sup>50</sup>. لكنّ النتائج لم تكن في حجم المنطلقات والأحلام. فتبيّ الماركسيّة حقيقة مطلقة ومكتملة بدل التعامل معها أداة تحليل وتقويم دفع في الغالب إلى إنتاج رؤية وثوقية لا تستنكف من ليّ عنق التراث لينطق بما لم يكن موضوعاً له. والمثال على ذلك هو البحث فيه عمّا يطابق مفاهيم كالصراع الطبقيّ والجدل والمادية والمثاليّة. ونجد أنفسنا بعد عناء شديد أمام عقل قياسيّ من نوع جديد، أو كما قال علي حرب: "كأننا إزاء سلفيّة ماركسيّة... بما تعنيه السلفيّة من رجوع إلى أصل مطلق واعتباره المبدأ الوحيد للتفسير"<sup>51</sup>. وهذا تقريبا ما عبّر عنه الجابري وهو يجعل كلّ المشاريع الحداثيّة العربيّة ذات المنزع القياسيّ مشاريع سلفيّة "لا تختلف عن بعضها بعضاً من الناحية الإبيستيمولوجيّة لأنّها مؤسّسة فعلا على طريقة واحدة في التفكير...هناك دوما شاهد يُقاس عليه الغائب"<sup>52</sup>. ولا ندري إن كان انهيار الأنموذج الاشتراكيّ خسارة للفكر العربيّ المعاصر كما قدر البدوي ذلك لأنّه عقّد "عمل المفكرين العرب الذين كانوا يجدون في الاشتراكية

50 - عبد المجيد البدوي، القراءة المادّية التاريخيّة للتراث منهجا وتطبيقا (طيب تيزيني وحسين مرّوة)، ضمن "القراءة والكتابة" أعمال ندوة انعقدت بكلية الآداب منوبة، منشورات جامعة تونس الأولى، 1989، ص: 442.

51 - علي حرب، مداخلات، مرجع سابق، ص: 222.

52 - الجابري، نحن والتراث، مرجع سابق، ص: 17.

ملاذا ومسلكا يفتح لهم باب اجتهادات كثيرة ويتيح لهم فرصة إدراك الطرافة والتميز<sup>53</sup> أم مكسبا له لأنه أسقط من حسابه سلفية من السلفيات التي كانت ترهقه من أمره عسرا.

## خاتمة:

بقطع النظر عن الإمكانيات المتاحة لإنتاج قراءة فعّالة ووظيفية فإنّ الحاصل من الجهود المبذولة في هذا السياق لا يُسَعِفُ بالوقوف على معالم نجاحاتٍ نوعيّة. ف"مذبحة التراث"<sup>54</sup> لئن كشفت عن تنوع في المداخل والآليات والمناهج وبيّنت إلى أيّ مدى تجنّد الدارسون الحدائون لتصفية الحاضر من معيقاته، ما استطاعت جميعها أن تُنتج موقفا نقدياً تنتقل به الثقافة العربيّة المعاصرة من وضع الاشتباك والتداخل مع التراث إلى وضع الانفصال عنه وبناء مقومات وجود حضاريّ إبداعيّ. قد يعود "الفشل" إلى غياب إستراتيجية "قرائية" كبرى تُقحم في مسارها التحزري جميع القطاعات المجتمعيّة وتتسلّح بما يلزم من الوعي بأنّ خوض "معركة التراث" ليست فقط لقهره وتسفمه ولكن للعبور إلى المستقبل أيضا.

وأخيرا، قادنا البحث في العلاقة المتوتّرة بين الحدائة والتراث إلى مجموعة من الاستنتاجات الكبرى يمكن صياغتها على النحو التالي:

ليس التراث تركة السلف ومعطى تاريخيا خالصا. إنه مُنتج من منتجات التفكير الحدائي العربيّ. فقد وقع ترحيل التركة والمعطى كليهما إلى مجال المعالجة النقدية. وصار التراث بذلك قطاعا من قطاعات الفكر التي خاض فيها تيار التحديث من أجل بناء معقوليّة جديدة للتاريخ.

لم تكن عملية الترحيل فعلا عقليا أو معرفيا خالصا. فقد مالت أغلب القراءات النقدية إلى اعتباره خصما وجب البحث عن طرائق للتخلص منه، وليس جزءا من نسيج البناء الثقافي والتاريخي والاجتماعي. ولما مُورس عليه هذا الضرب من "العنف" استجمع كلّ عناصر البقاء الماديّة والروحيّة لإعلان نفسه مشروعا متجددا لتثبيت جدارته بالحياة.

53 - عبد المجيد البدوي، مواقف المفكرين العرب من قضايا النهضة في العالم العربيّ من مطلع القرن إلى موقئ الستينات: بحث في الثوابت والمتغيّرات، منشورات كئيّة الآداب منوبة، تونس، 1996، ص: 578.  
54 هو عنوان كتاب جورج طرايشي: "مذبحة التراث في الثقافة العربيّة المعاصرة"، دار الساقى، بيروت، 1993.

لم يكن تيار التحديث في الأغلب تياراً مُنتجاً يُضيف ويُراكم ويتجاوز. كان مسكوناً بالحداثة باعتبارها إيديولوجياً لا باعتبارها فلسفة. وهكذا فقد بريقه وتاه في أقبية التراث. يبدو أنّ تحرير الخلف من سطوة السلف يحتاج إلى مقارنة أخرى لموقع هذا التراث في التاريخ والراهن العربيّين من جهة، وللحداثة روحاً ومنهجاً من جهة أخرى.

## المراجع العربية:

- أركون (محمد)،  
\_\_\_\_\_ الإسلام والحداثة والتاريخ، مجلة الوحدة، عدد52، جانفي 1989.  
\_\_\_\_\_ تاريخية الفكر العربي الإسلامي، ترجمة هاشم صالح، مركز الإنماء القومي، بيروت، 1986.  
- أمين (سمير)، نحو نظرية للثقافة، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1989.  
- البدوي (عبد المجيد)، مواقف المفكرين العرب من قضايا النهضة في العالم العربي من مطلع القرن إلى موقئ الستينات: بحث في الثوابت والمتغيرات، منشورات كلية الآداب منوبة، تونس، 1996.  
- تيزيني (طيب)، مشروع رؤية جديدة، المجلد الأول، دار ابن خلدون، بيروت، 1976.  
الجابري (محمد عابد)،  
\_\_\_\_\_ التراث والحداثة، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1991.  
\_\_\_\_\_ نحن والتراث، قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفي، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1986.  
- جدعان (فهمي)، نظرية التراث، دار الشروق، الأردن، 1985.  
- جعيط (هشام)، الشخصية العربية الإسلامية والمصير العربي، ترجمة المنجي الصيادي، دار الطليعة، بيروت، 1990.  
- حرب (علي)، مداخلات، دار الحداثة، بيروت، 1985.  
- خالد (صلاح عبد الفتاح)، أمريكا من الداخل بمنظار سيد قطب، دار المنارة، جدّه، 1987.  
الشرفي (عبد المجيد)،  
\_\_\_\_\_ الإسلام بين الرسالة والتاريخ، دار الطليعة، بيروت، 2001.  
\_\_\_\_\_ الإسلاميون.. أعداء التحديث أم ضحاياه، مجلة الوحدة، عدد96، سبتمبر 1992.  
\_\_\_\_\_ المنهج المقارن في قراءة الإنتاج الديني، ضمن كتاب "القراءة والكتابة"، منشورات جامعة تونس الأولى، تونس، 1989.  
ابن عبد الجليل (المنصف)،  
\_\_\_\_\_ مساهمة المعاصرين في تجديد الفكر الإسلامي، حوليات الجامعة التونسية، عدد2001/45.  
\_\_\_\_\_ المسلم المعاصر: دفاعا عن حقّ الخلف، ضمن كتاب "المسلم في التاريخ"، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1999.  
- العروي (عبدالله)، مفهوم العقل: مقالة في المفارقات، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1997.

- عمارة (محمد)، نظرة جديدة إلى التراث، دار قتيبة، دمشق، 1988.
- العماري (جواد)، مفهوم التراث في الفكر العربي المعاصر، مجلة الوحدة، عدد 52، جانفي 1989.
- غليون (برهان)،
- اغتيال العقل، دار المعرفة للنشر، تونس، 1989.
- نقد السياسة: الدين والدولة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1991.
- الوعي الذاتي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1992.
- قطب (سيد)،
- دراسات إسلامية، دار الفتح، القاهرة، 1967.
- معالم في الطريق، دار الشروق، القاهرة، 1983.
- المرزوقي (أبو يعرب)، آفاق النهضة العربية ومستقبل الإنسان في مهب العولمة، دار الطليعة، بيروت، 1999.
- مروّة (حسين)، تراثنا كيف نعرفه، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، 1986.
- ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1992.
- الموسوعة الفلسفية العربية، المجلد الأول، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1986.

### المراجع الأجنبية:

- ARKOUN (Mohamed), Humanisme et islam, éd. Vrin, Paris, 2006.
- BAUDRILLARD (Jean), article "Modernité", in Encyclopédia universalis. vol. 12.
- BLOCH (Ernest), La philosophie de la Renaissance, éd. Payot, Paris, 1994.
- CHESNEAU (Jean), De la modernité, éd. La Découverte – Maspéro, Paris, 1983.
- Claude (Levi STRAUSS), Race et Histoire, éd. Denoël, Paris, 1996.
- HENTSCH (Thierry), l'Orient imaginaire: la vision politique occidentale de l'Est méditerranéen, éd. Minuit, Paris, 1987.
- Khoury (Paul), Tradition et modernité: thèmes et tendances de la pensée arabe contemporaine (les années 60 et 70), éd. L'Harmattan, Paris, 2013.
- REDISSI (Hamadi), L'exception islamique, éd. CEREC, Tunis, 2005.
- ROY (Olivier), La laïcité face à l'islam, éd. Hachette, Paris, 2005.
- VADE (Yves), Ce que modernité veut dire, P. U. de Bordeaux, 1994.



# أزمة العلوم الاجتماعية في العالم العربي: مقاربة نقدية

بقلم: أ.محمد الإدريسي

باحث في السوسيولوجيا ، مترجم دولي في العلوم الاجتماعية،  
باحث مشارك بمركز دراسات الوحدة العربية وعضو فريق البحث  
الإقليمي للجمعية الدولية للسوسيولوجيا (ISA) بالعالم العربي  
- [mohamed-20x@hotmail.com](mailto:mohamed-20x@hotmail.com)

  
**نقدٌ وتذوِير**  
مجلة فكرية تربوية فصلية محكمة

---

## أزمة العلوم الاجتماعية في العالم العربي: مقاربة نقدية

بقلم - أ. محمد الإدريسي

### Résumés : Français

Sans prétendre à l'exhaustivité, l'article donne un aperçu sur les caractéristiques de la Crise contemporaine des sciences sociales dans le monde Arabe. Il fait ressortir Les trois crises majeures (La Crise de la question sociologique ; La crise idéologique et épistémologique ; La Crise d'Accumulation scientifiques et intellectuelles Des Sciences sociales dans le monde arabe), tout en tenant compte du caractère flou des frontières entre la sociologie et l'anthropologie et L'ethnologie dans le monde arabe. Cette crise peut être considérée comme une réaction à la domination de la «culture de la mémoire" Et la faiblesse des « Communautés scientifiques » Et l'absence de "société de la connaissance" arabe.

### ملخص بالعربية

تعطي هذه المقالة نظرة عامة، دون أن تكون شاملة، عن ملامح الأزمة المعاصرة للعلوم الاجتماعية بالعالم العربي. وتبرز الأزمات الثلاث الكبرى (أزمة القضية السوسيولوجية؛ الأزمة الإيديولوجية-معرفية؛ أزمة التراكم العلمي والفكري للعلوم الاجتماعية بالعالم العربي)، مع الأخذ بعين الاعتبار التداخل وعدم وضوح الحدود بين السوسيولوجيا والأنثروبولوجيا والإثنولوجيا بالعالم العربي. يمكن اعتبار هذه الأزمة رد فعل تجاه هيمنة "مجتمع الذاكرة" وضعف "الجماعات العلمية" وغياب "مجتمع المعرفة" العربي.

**Mots-clés :** Sociologie, sciences sociales, triple crise, le monde arabe

الكلمات المفتاح: السوسيولوجيا، العلوم الاجتماعية، الأزمة الثلاثية، العالم العربي.

## مقدمة :

تحدث عالم الاجتماع المجري الشهير إيفان زيليني (Ivan Szelenyi) في مقال له بمجلة "Global Dialogue"، عن أزمة ثلاثية تعيشها السوسيولوجيا المعاصرة بالولايات المتحدة الأمريكية (سياسياً، منهجياً ونظرياً). لقد افتقدت السوسيولوجيا الأمريكية تميزها ومركزيتها العالمية التي احتكرتها خلال ستينيات وسبعينيات القرن الماضي، وفقدت قوتها المنهجية لصالح التحليلات الميدانية والسببية التي تقدمها العلوم السياسية والاقتصاد، كما خسرت خيالها النظري المرتبط بالالتزام الاستيمولوجي برؤى الرواد المؤسسين:

وقد تنبأ ألفين غولدنار (Alvin Gouldner) منذ 45 سنة مضت، في كتابه "أزمة السوسيولوجيا الغربية المقبلة" (The Coming Crisis of Western Sociology) بأقول البنيوية الوظيفية البارسونية وانبثاق سوسيولوجيا أكثر انعكاسية وهو الوعي الذي يبدو الآن مفترقا منذ وفاة علم الاجتماع البارسوني حوالي 1970 ودخول علم الاجتماع أكثر عصوره إثارة. إلى جانب غولدنار كان علماء اجتماع من أمثال سيمور مارتن لبست (Seymour Martin Lipset) وسي. رايت ميلز (C. Wright Mills) و آس. أم ميلر (S.M. Miller) ولي رينووتر (Lee Rainwater) وبير بورديو (Pierre Bourdieu) وديفيد لوكوود (David Lockwood) و رالف ميليباند (Ralph Miliband) وكلاوس أوف (Claus Offe) و رالف داهرنديف (Ralf Dahrendorf) بالإضافة إلى آخرين من أوروبا الشرقية التي كانت حينذاك اشتراكية بمن في ذلك زيغمونت باومن (Zygmunt Bauman) ولينيك كولاكوسكي (Leszek Kolakowski) ومجموعة براكسيس في يوغسلافيا يقدمون علم اجتماع ناقد منعش. لسخرية القدر بدا أن الأزمة التي تنبأ بها غولدنار وجدت طرقها إلى الحل حيث كان الاختصاص يضع قدميه على سبيله خارج الطريق البنيوي الوظيفي متجها نحو حتفه في حين يزدهر في مكة حاضنة للطلاب الراديكاليين وبالغي الذكاء. وبعيدا عن قائمة مملة من المفاهيم غير القابلة للفهم وغير القابلة للاختبار أمبيريقيا صارت الدروس التقديمية لعلم الاجتماع ميدانا مثيرا للتعبئة السياسية والاحتجاج الفكري (4 : Szelenyi,2015).

بالفعل تحققت نبوءة غولدنار وأصبح "العلم الاجتماعي<sup>2</sup>، يعاني أزمة بنيوية: " افتقد الطلاب، الذين يبدون اليوم أكثر محافظة مما كانوا عليه ومنشغلين بمساراتهم المهنية وبالمنح الممولة، اهتمامهم بالنظريات الراديكالية، وتصارع أقسام علم الاجتماع من أجل الحصول على عدد كاف من الدروس الأساس من أجل تبرير أحجام الكليات عارضة دروسا "مغرية". (وعلى الغالب غير متطلبة لجهد دراسي) بغاية الترفيع في أعداد المسجلين لا غير (5 : Szelenyi, 2015).

لا يعني اختلاف البلدان أو الدول-الأمم أن علوم اجتماعهم مختلفة أو أنه يتوجب عليها أن تكون كذلك، فالمعنى الوحيد للقومية في هذا له علاقة ببعض ما بقي من الاختلافات بين المؤسسات والآباء المؤسسين وبؤر البحث. ولكن على النتائج إذا ما استحكمت لقب "علم الاجتماع" ولم تكن مجرد دراسات مناطقية أو إحصاءات محلية، أن تكون مجردة إلى الحد الذي تغني به مجموع المعرفة العلمية الاجتماعية الكونية (15: 2011, Sztompka). إن الكونية تفرض الامتداد الوظيفي، وكل خلل أو أزمة في جزء معين من البنية ينعكس على باقي الأجزاء.

إن معايير البحث العلمي الاجتماعي (السوسيولوجي) والنظريات الجيدة كونية، وهي تتجمع في ما تراكم تطوره من أدوات المناهج وأرشيف النظريات العلمية الاجتماعية التعددية. ليس لهذا الأمر علاقة بأية وضعية كانت ذلك أن علم الاجتماع النوعي مثله مثل النظريات التأويلية التي تسود اليوم ورغم اعترافها بخصوصية ما تبحث فيه من مواضيع تتطلب هي أيضا معايير كونية حتى وإن كانت مختلفة عن تلك التي يراعيها علم الاجتماع الوضعي الساعي إلى تقليد علوم الطبيعة (14: 2011, Sztompka). فالعلم الاجتماعي متكامل التخصصات ومتفاعل مع مختلف الحقول المعرفية.

ارتبطت نشأة العلوم الاجتماعية في العالم العربي بخضم مجتمع وثقافة غير متكافئة ومليئة بالتناقضات: يتعايش العنف مع الديمقراطية، والأمية والجهل مع الرغبة في الإصلاح السياسي والاجتماعي، ووجدت هذه العلوم أرضية سوسيو-اجتماعية مليئة بالتفاوتات، الأمر الذي جعلها

2- نستعير هنا مفهوم "العلم الاجتماعي" من عالم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو.

تستثمر معظم جهودها في محاولة فهم وتفسير طبيعة البنيات الذهنية والموضوعية العربية على أمل الإشراف الفعال للعلوم الاجتماعية في مسلسلات التنمية المحلية، الجهوية والقطرية.

### أولاً: أزمة القضية السوسيولوجية العربية:

إذا تصورنا أن القضية السوسيولوجية هي كل الشروط والمقومات والآليات الاستيمولوجية لإنتاج وتطوير المعرفة في السوسيولوجيا، من قواعد وأعراف وتقاليد وعدد نظرية وميتودولوجية، تفرض أن تلتزم بها "الجماعة العلمية"، أي مختلف الأطراف المعنية، من تأهيل وأخلاقيات فكرية ومهنية في ميادين الدراسة والبحث العلمي، وفي كل أنات ومراحل إنتاج المعارف العلمية وتقييم مصداقيتها وحدودها ومحدوديتها، ونقد عوائقها المعرفية الذاتية منها والموضوعية (بوسينو، 1995 و Bourdieu, 1973) فإن التأسيس لانعكاسية نقدية ذاتية في للعلم الاجتماعي في تفاعله مع العالم الاجتماعي ومع باقي العلوم الاجتماعية ضرورة حيوية: مع المجتمع ومع ذاته كعلم.

يفرض الحديث عن "علم أصول معرفة" انعكاسي ونقدي، ربط الرهان السوسيولوجي (النظري، المنهجي، السياسي والميداني) بموقع عالم الاجتماع في السياق الاجتماعي والسياسي: موقع السوسيولوجيا والسوسيولوجي داخل المجتمع، إنتاج المعارف السوسيولوجية، الجماعة العلمية، الطلب والاستعمال السياسي للعلم الاجتماعي... كل ذلك في إطار إنتاج البنية الموضوعية والذاتية لعالم الاجتماع. يمكن أن نميز بين أربعة أنواع من علماء الاجتماع في السياق العربي المعاصر (Spurk, 2006) في إطار الحديث عن السوسيولوجيا كحرفة (بوبر، 2011: 113):

السوسيولوجي المثقف: هو السوسيولوجي الذي يكسب المعرفة من الآخرين من تفاعله مع بيئة عمومية مواتية للنقد السوسيولوجي. تنخرط هذه الطائفة مع المجتمع، عبر مشروع تجاوز وترقية الحياة الاجتماعية.

السوسيولوجي الأكاديمي: هو "العالم" (بحسب ماكس فيبر) و"الملتزم" (بلغة بيير بورديو) الذي يتأسف تجاه الفضاءات العمومية الواسعة، ويتكئ جوهريا على معايير وقواعد الإنتاج العلمي والسلوكات الأكاديمية المتميزة التي تستثمر غالبا في البحث. وينطبع "عالم السوسيولوجيين الأكاديميين" بعلاقة غامضة مع حقل الاقتصاد والسياسة.

السوسيولوجي الإعلامي أو سوسيولوجي الإعلام: هو الموجود على الدوام في وسائل الإعلام. إنه في الوقت ذاته "فاعل وناتج الصناعة الثقافية". السوسيولوجي الإعلامي بمثابة رجل فرجة وإثارة، يبحث عن سلطة رمزية ضرورية من أجل اعتراف يصعب بلوغه سوى من خلال المهارة والصناعة الإعلامية. فكما تم تبسيط و"تفتيت" الخطاب السوسيولوجي لأجل التأثير في الجمهور، يصبح السوسيولوجي أكثر قربا من الصحفي، وتصبح أيضا المسافة بينهما غامضة هي أيضا إلى درجة يصعب معها التمييز بين التخصصين.

السوسيولوجي الخبير أو سوسيولوجي الخبرة: أسهم هذا الصنف منذ وجوده في تعاقدية وحرفية السوسيولوجيا. يركز الرأسمال الرمزي للخبير على التخصص الثاقب، ومدى ملائمة اختيار نموذج التحليل، والتجربة المكتنزة، وعلى المهارة المعترف بها. يترجم السوسيولوجي الخبير إرادة الاعتراف به اجتماعيا، وإنتاج حياة مهنية تحول السوسيولوجي "العالم" و"الملتزم" إلى خبير تقني.

إذا أردنا التساؤل عن أي نموذجي حربي يهمن على المشهد السوسيولوجي العربي، سنجد أنفسنا في عمق الأزمة المهنية التي تعاني منها السوسيولوجيا والعلوم الاجتماعية العربية. صحيح أن الصنف الأول (المثقف) نادر جدا ضمن حقل العلوم الاجتماعية، وأن باقي الأصناف تتوزع بين الأساتذة (الجامعيين) والباحثين (بالمراكز والمؤسسات البحثية)، إلا أن غياب الحدود الفاصلة بين هذه النماذج المهنية يجعل من الصعب رصد وتعيين ما يصطلح عليه ب"السوسيولوجي الخالص" (Sociologue Pure).

إن الأزمة التي تعانيها السوسيولوجيا العربية المعاصرة تقترن بالشروط الموضوعية المحددة "للحرف" و"المهن" العملية داخل "الجماعة العلمية". إن غياب جماعة علمية قادرة على التعيين الرمزي لطبقة السوسيولوجيين المعاصرين، مقترن بغياب "الهوية السوسيولوجية" للباحث العربي، فبفعل الأزمات السياسية والاجتماعية التي عرفتها مجموعة من الدول العربية خلال العقود الأخيرة، أصبحت فكرة الاحترافية السوسيولوجية هشّة وصعبة (غير خالصة): تتعايش إشكالات القضية السوسيولوجية مع الرهانات السياسية للمسألة الاجتماعية، والالتزام السوسيولوجي مع الشروط الاجتماعية العالمية للخبرة الدولية، ناهيك عن غياب الوحدة والانقسام الذي يطبع الباحثين العرب نظر (كما قلنا سابقا) لغياب "جماعة علمية" ملتزمة

وأكاديمية، فيصبح الاعتراف الرسمي بالسوسيولوجي منفلت من الدائرة الأكاديمية للعمل الإنتاجي الملتمزم ويقترن "بالطلب على السوسيولوجي وعلى السوسيولوجيا".

إن المعارف السوسيولوجية المهتدة بالزوال تظل غير مؤكدة. ففي ميدان التكوين، فإن إعادة إنتاجهم البسيط، تتردى أكثر فأكثر. الآباء المؤسسون للعلم (كارل ماركس، إميل دوركهايم، ماكس فيبر) لم يعودوا دائما معروفين ولم يظلوا مرجعا نظريا ومنهجيا. أما قواعد "حرفة" السوسيولوجي، فهي ليست معتمدة بشكل كافي وغير مطبقة في الممارسة (بوبر، 2011: 115) وتُغيب أو تُغيب الانعكاسية وسوسيولوجيا السوسيولوجيا بشكل مستمر.

### ثانيا: الأزمة الأيدو-معرفية للعلوم الاجتماعية بالعالم العربي:

إذا اعتبرنا أن وجود سوسيولوجيا متقدمة تتمثل في وجود نسق، أو أكثر من نسق نظري، يتسم كل منها بالاتساق بين العناصر التي يتكون منها، وهذا ما يسمى بالاتساق الداخلي، ويفسر تفسيراً موضوعياً للظواهر والوقائع الاجتماعية، على هذا النحو يوفر ما يمكن أن يسمى الاتساق الخارجي؛ وهذا يعني أن لكل جهد في السوسيولوجيا وظيفتين: الأولى وظيفة علمية، تتمثل في إرساء قواعد العلم والعمل على تقدمه، وتوفير فهم موضوعي للواقع الاجتماعي، والوظيفة الثانية وظيفة اجتماعية تتحقق بالإسهام في رفع وعي الإنسان بنفسه وبمجتمعه والعالم والكون، وترشيد تعامله معه (حجازي، 1976: 13)، لكن في ظل العلاقة بين العلمي (القضية السوسيولوجية) والاجتماعي (المسألة الاجتماعية) يتولد الإيديولوجي، وهو ما يمنع تبلور إنتاج سوسيولوجيا المشاركة العامة بالعالم العربي من جهة، ويزيد من حدة ومستوى الأزمة المنهجية والنظرية للعلوم الاجتماعية العربية من جهة أخرى.

تقترن صعوبة إنتاج معرفة اجتماعية عربية ملتزمة، بوهم رهان القطيعة مع التاريخ، وما يترتب عنه من تعايش هجين لإيديولوجيات الانتماء الهوياتي لعلم الاجتماعي (الخلدونية، الكولونيالية...). وتتولد عن هذه الصعوبات الأيدو-معرفية صعوبات منهجية وتاريخية من نوع آخر: التداخل بين مختلف العلوم الاجتماعية و"غياب التخصص" وفي نفس الوقت القطيعة مع مقولة "الفكر المركب"، ورغم كون التفاعل والتكامل بين التخصصات الاجتماعية يفيد أكثر مما

يضر الشرط الموضوعي لإنتاج المعرفة العلمية، إلا أن عدم الوعي النوعي بالتموقع الاستيمولوجي ينتج صعوبة أخرى مقترنة بالتداخل بين التاريخي والاجتماعي.

لتجاوز هذه الصعوبات المنهجية والإيديولوجية اقترح الدكتور عبد الصمد الديالي (الديالي، 1986) تسع مقاييس يمكن إتباعها من أجل التأريخ للسوسيولوجيا المغربية، ومنه الفصل بين العلمي-المعرفي والإيديولوجي-السياسي (ويمكن تعميمها على مختلف السوسيولوجيات القومية والعلوم الاجتماعية بالعالم العربي التي تعاني من نفس الأزمة).

ويمكن عرضها كما يلي (الإدرسي، 2009: 135):

المقياس الزمني: الدمج بين الأبحاث بحسب الانتماء التاريخي، ويؤدي هذا المقياس إلى التمييز بين سوسيولوجيا ما قبل كولونiale (خلدونية مثلا)، وسوسيولوجيا كولونiale (1912-1956) وسوسيولوجيا ما بعد كولونiale.

المقياس الجغرافي: التمييز بين الأبحاث بحسب اهتمامها بالسهول أو الجبال، المدينة أو البادية؛ وقد أحصى بول باسكون "Paul Pascon" من بين 566 إحالة في الأثروبولوجيا الجهوية في المغرب قبل 1956، 52% تتعلق بالجبال 33,5% تتعلق بالمناطق شبه الصحراوية والصحراوية، و 14% فقط بالسهول.

المقياس العرقي: وهو المؤدي-داخل السوسيولوجيا الكولونiale إلى التمييز بين البرابرة والعرب، بين العرف والشرع.

المقياس اللغوي-السياسي: التمييز بين السوسيولوجيا الناطقة بالفرنسية، والسوسيولوجيا الناطقة بالإسبانية، والسوسيولوجيا الناطقة بالعربية، والسوسيولوجيا الناطقة بالإنجليزية.

المقياس المؤسسي: المؤدي إلى التمييز بين السوسيولوجيا الأكاديمية والسوسيولوجيا الحكومية (أثناء/بعد الحماية) والسوسيولوجيا الحرة (الشركات المقاولات الجمعيات).

المقياس الإيديولوجي: التمييز بين السوسيولوجيا الممهدة والمبررة للاستعمار، والسوسيولوجيا المضادة للاستعمار (أثناء/بعد الحماية).



المقياس الديني: التمييز بين سوسولوجيا المسلمين، وسوسولوجيا اليهود، وسوسولوجيا المسيحيين في المغرب (قبل/أثناء/بعد الحماية)؛ ثم التمييز بين سوسولوجيا الإسلام العالم، وسوسولوجيا الإسلام الشعبي (عبادة الأولياء مثلا).

المقياس المنهجي: التمييز بين سوسولوجيا وهمية، وسوسولوجيا تأويلية، وسوسولوجيا علمانية وضعية، وسوسولوجيا فينومينولوجية.

مقياس الموضوعات: التمييز بين سوسولوجيا القبيلة، سوسولوجيا العائلة، سوسولوجيا القانون، السوسولوجيا الصناعية، سوسولوجيا الثقافة...

يبدو أن الأمر يتعلق بمحاولة ابتداء "سوسولوجيا" أو "علوم اجتماع" بديلة "أو أهلية" عديمة الجدوى مضرة بالاختصاص. لا يُعرف العلم بما في ذلك العلم الاجتماعي حدودًا، إنه يطور مجالًا للمعرفة يرحب فيه بمساهمات كل علوم الاجتماع القومية والقرارية والإقليمية وحتى المحلية ترحابًا كبيرًا. يمكن أن تكون لها نفس فرص البحث، وبرامج بحثية واحدة وتركيزًا مختلفًا على بعض المسائل أو التوجهات ولكنها لا تتطلب أية مناهج بديلة أو نظريات أهلية. وبدلاً من الحاجة بالحاجة إلى علوم اجتماع بديلة يمكن أن ننصح بأن ثمة الكثير من العمل العلمي الاجتماعي الذي يجب القيام به في العالم اللاغربي، ولكنه مبني دائماً على المعايير المنهجية ويساهم في مجموع النظريات الكونية. ما من شيء بديل أو أهلي هاهنا بل وبكل بساطة علم اجتماع جيد (Sztompka, 2011 :15)، إن الإغراق في التقويمات المعيارية المحفزة لثنائية "الأنا" و"الآخر" داخل العلوم الاجتماعية، والبحث عن سبل تعميق اللاتكافؤ بين الإنتاجات السوسولوجية لمختلف الدول القومية يعزز بدوره من تفاقم الأزمة الإيديولوجية-معرفية للعلم الاجتماعي كعلم كوني وموضوعي.

### ثالثاً: أزمة التراكم والإنتاج الفكري الملتزم بالعلوم الاجتماعية العربية:

ميز عالم الاجتماع الأمريكي "مايكل بوراووي" (Michael Burawoy) بين أربعة أنواع من السوسولوجيا (وسعى إلى تطبيقها على مختلف العلوم الاجتماعية): سوسولوجيا مهنية وسوسولوجيا نقدية (منتجة، وموجهة نحو المثقفين والأكاديميين)، وسوسولوجيا سياسية وسوسولوجيا العموم (موجهتان نحو جمهور العموم)، وتعتمد السوسولوجيا المهنية على برامج

بحثية متعددة ومتداخلة، لكل منها افتراضاته الخاصة، ونماذجه الأصلية وأسئلته المحددة، وأدواته المفاهيمية والنظريات الناشئة عنه (بوراوي، 2010)، ويدرس البحث الاجتماعي النقدي الأسس-الظاهرية والمنتضمنة، المعيارية والوصفية- التي تقوم عليها البرامج الخاصة بالبحث الاجتماعي المهني، غير أن البحث الاجتماعي العمومي أسس لحوار بين البحث الاجتماعي وبين مستويات عديدة من العموم (حنفي، 2014: 4-5).

وفي ارتباط بموقع الباحثين الاجتماعيين العرب ضمن هذا التصنيف، وجد ساري حنفي أن هناك غياب الحوار/ النقاش المتصل بهذه القضية بالمشرق العربي وهناك عدم توازن بين المقالات/الكتب المهنية المنشورة، والمقالات الصحفية والتقارير غير المنشورة في متنتين وثلاث (203) سير ذاتية لعلماء اجتماع بالعالم العربي، في التركيز على نوع واحد وغياب النقاش (حنفي: 5) الناجم عن غياب "الجماعات العلمية".

وخلص إلى نتيجتين أساسيتين (حنفي: 10):

1- ضعف البحوث العامة في كل أنحاء الوطن العربي وإن كان ذلك لا ينطبق على حالة المشرق العربي بشكل خاص.

2- ليس هناك صلة بين أنواع البحوث الأربعة هذه في المشرق العربي، بينما نجد أن الوضع "صحي" أكثر في الدول العربية الفرنكوفونية حيث نلاحظ توازناً وتداخلاً بين أنواع البحوث الأربعة، وحيث مقدار البحوث المهنية في المنطقة الأخيرة مؤشر جيد على وضع أكثر صحية هناك.

تفوق الميزانية المخصصة للبحث العلمي بالولايات المتحدة الأمريكية 359,9 تريليون دولار مقابل 51,1 لليابان (أكثر من سبعة أضعاف). ومن حيث النتائج تظل الهوة بين الولايات المتحدة وباقي دول العالم واسعة جداً. في سنة 2001 نشر العلماء والباحثون في العلوم الاجتماعية 200870 ورقة في "الدوريات الكبرى"، تليها اليابان 57420 ورقة؛ المملكة المتحدة 47660؛ ألمانيا 43623؛ فرنسا 31317؛ والصين 20978. وعندما يتعلق الأمر بكبار الباحثين نجد الولايات المتحدة تملك 3835 متفوقة بثمانية أضعاف على المملكة المتحدة التي تحتل المرتبة الثانية. أنتجت الولايات المتحدة حوالي ثلث المواد العلمية العالمية خلال سنة 2001 بنسبة 44% من الاستشهادات. من الواضح أن الأمر لا يتعلق بمسألة الحظوة لكن يميل علماء

الاجتماع الأمريكيين إلى الاعتماد على بعضهم البعض. تستند هذه الأرقام على افتراضات اعتباطية ولكنها؛ مع ذلك؛ أساسية لتحديد المجال العلمي - توزيع المكافآت، أشكال الاعتراف، قواعد المنافسة ورهانات الصراع ( (2011) Marginson S and Ordorika I ; burawoy,2015).

في المقابل وعلى الضفة الأخرى (العالم العربي) نجد الصورة مغايرة تماما. فإذا أخذنا نموذج الجمعية التونسية لعلم الاجتماع، نجدها قد فقدت إستراتيجية عملها السوسولوجية والأكاديمية. في الماضي، كانت الجمعية نموذج يحتدا به مغاربا وعربيا ودوليا، من ناحية الإنتاج والمراس المهني الذي ميز أنشطتها العلمية (خلال فترة الراحل عبد القادر الزغل)، أما اليوم، فخلال جلسة عامة انتخابية للجمعية في 29 يونيو 2013، لم تجمع من الحضور سوى على 35 مصوتا قانونيا. لم يكن التقرير الأدبي المحفز للنشاط خلال السنوات الثلاث الماضية جاهزا ولا التقرير المالي... ليس للجمعية مقر ولا ميزانية ثابتة ولا حتى موقع الكتروني أو نشرة إعلامية داخلية... وأصبحت مليئة بطلبة الماجستير (الماستر) والدكتوراه الذين يغلب عليهم الهم التشغيلي (حنفي، 2013: 276)، الأمر الذي يهدد استمرارها المادي والمعنوي من جهة، ويؤثر سلبا على الجمعية الوطنية في تحقيق التواصل العلمي بين الباحثين المحليين للبرقي بالبحث الاجتماعي.

لولا العمل الجبار الذي تبذره الجمعية العربية لعلم الاجتماع ومجلة إضافات (المجلة العربية لعلم الاجتماع)، في التأسيس لمجتمع المعرفة العربي وللجماعة العلمية السوسولوجية بالوطن العربي، لأمكننا الحديث عن احتمال "نهاية البحث الاجتماعي العربي" في شقه الأكاديمي والملازم والتنافسي.

تعاني العلوم الاجتماعية بالعالم العربي (كما في معظم دول الجنوب) من مشكل التبعية الأكاديمية والامبريالية الفكرية للعلوم الغربية. رغم كون هذه التبعية انعكاس للانقسامات ذات الأساس الأكثر خارجية عن مجتمعنا المعولم (Sztompka, 2011 :389)، إلا أنها تسهم في إنتاج سوسولوجيا للسوسولوجيا مبنية على ممارسات إيديولوجية أكثر منها أكاديمية. تغذى التبعية الأكاديمية العلمية بوصفها حقل بحث مما ينجز من الدراسات الاجتماعية للعلم ومن الإبيستيمولوجيا النقدية ومن دراسات التعليم العالي المقارنة. وهو يشمل بنية إنتاج المعرفة وجولائها غير المتساوية التي انبثقت تاريخيا بالتوازي مع النظام العلمي الدولي. تتكون هذه البنية من مسارات مؤسسية ومادية ورمزية مترابطة أنتجت طرائق مختلفة في البناء الأكاديمي ( Beigel, 2011 : 19).

تمتد جذور هذه التبعية إلى لحظة نشوء السوسولوجيا كعلم "وضعي"، وتطورت اليوم إلى صراع بين "السوسولوجيا الغربية" و"السوسولوجيا القومية"، لذلك ليس ثمة إجماع حول إمكانات تجاوز التبعية الأكاديمية وسُئله على مستوى كل باحث فرد يسر بناء المسار المهني من خلال التعليم العالي الدولي والنشر بالإنكليزية من دون شك اجتياز الحدود نحو الاعتراف الأكاديمي حتى وإن كان ذلك على العموم أكثر تحققا بالنسبة للعلوم الطبيعية. ولكن هذه السبيل إلى تركيب رأس المال العلمي لا تؤدي ضرورةً إلى نمو علمي أوسع في المجتمعات الطرفية (Beigel, 2011 : 20).

يبدو أن الصورة المعاصرة للتبعية ترتبط بهيمنة اللغة الانجليزية على معظم الإنتاجات العلمية العالمية، وجعلها "اللغة الرسمية للعلوم الاجتماعية". في ظل ضعف أو غياب الجماعات العلمية وندرة الدوريات الأكاديمية الملتزمة، يمكن التكهن بأن اللغة الانجليزية ستواصل هيمنتها على حقل الإنتاج العلمي الاجتماعي، وستعمق الأزمات التي تعاني منها العلوم الاجتماعية القومية بدول الجنوب (العلوم الاجتماعية بالوطن العربي خاصة).

### سبل الخروج من الأزمة:

انتقدت غورمندر ك. بهامبرا (Bhambra, 2015) فكرة التأسيس لسوسولوجيا كونية (وضمنه لعلوم اجتماعية كونية) كسبيل من سبل رد الاعتبار للسوسولوجيا القومية وضمان الاعتراف العالمي بها عبر تجاوز "المركزية الأوروبية" (في إطار جدلية "الأنا" و"الأخر" في العلوم الاجتماعية)، وهي في ذلك تبرز حدود المكونات الثلاثة للسوسولوجيا الكونية: 1- الانتقال نحو باراديغم متعدد الحداثات، 2 - الدعوة إلى سوسولوجيا كونية متعددة الثقافات، و 3- محاجة تدافع عن المقاربة الكوسموبوليتانية الكونية.

وتقدم بهامبرا تصور جديد قائم على ما تسميه ب"علوم اجتماع مترابطة" قائمة على "إضفاء الصبغة القومية" على "سوسولوجيا كونية متعددة الثقافات" لتجاوز النقص الذي تعانيه دول الجنوب في إنتاج علماء اجتماع من المستوى العالمي. لتحقيق ذلك يجب التركيز على إنتاج علوم اجتماع قائمة النقد ما بعد الاستعماري والناقض للاستعمار الذي طال المركزية الأوروبية، بوصف تلك المقاربة طريقاً أفضل لفهم حاضر كوني نتقاسمه. الانشغال المركزي بسوسولوجيا

مترابطة هو إعادة التفكير في علم الاجتماع بوضع تواريخ الانتزاع والاستعمار والاستعباد والتملك في قلب علم الاجتماع التاريخي والاختصاص عامة. في تأسيس "الكوني الاستعماري" أنا أحاجج بأن ليس بمقدورنا، من دون فهم دلالة علم الاجتماع، فهم ومعالجة الحاضر ما بعد الاستعماري والناقض للاستعمار ذلك الذي يفترض به أن يكون حقل "علم الاجتماع الكوني" النقدي في تمام معناه (8 : 2015, Bhambra).

ولا يمكن تفعيل ذلك إلا بالرجوع إلى المبادئ الثلاث التي حددها إيفان زيليني (Szelenyi, 2015)، في إطار الحسم مع مقولات التبعية والبحث في تاريخ العلوم الاجتماعية عن وصايا الرواد المؤسسين، للعمل على تجاوز الأزمات التي تعانها العلوم الاجتماعية العربية والعالمية، وتفعيل مقولة علوم اجتماع متعددة الثقافات:

- لعلم الاجتماع مزية إضافية على باقي "العلوم الاجتماعية" حيث ينزع علماء الاجتماع إلى انتهاز انعكاسية نقدية تجاه المعطيات. ويصح ذلك أكثر على الباحثين الكيفيين من "أكاديمي الكم". يعلم الإثنوغرافيون الذين تربوا على أيدي هوارد بيكر (Howard Becker) ذلك أفضل العلم: على المرء أن "ينغمس" في الظروف الاجتماعية قبل أن يصير بإمكانه معرفة ما الأسئلة الصحيحة القابلة للوضع. يبين الإثنوغرافيون المتيقظون، وكذا البعض من باحثي التحقيقات بالطبع، مدى ما يتوجب من العناية حتى يتم اقتناص الواقع الاجتماعي.

- يستحسن أن يقبل علم الاجتماع هويته بوصفه "علما" على أن يكون علما بتمام معنى الكلمة. نعم بإمكاننا أن نسأل "لماذا" ولكن يكون علينا أن نظل متشككين حيال مقدار توفيق إجابتنا على هذا السؤال. بهذا المعنى يستحسن أن تتعلم الاقتصاديات والعلم السياسي البعض من تواضع علم الاجتماع.

- يجب العودة إلى التقليد الكلاسيكي لما ركس وفيبر في زمن كان فيه علم الاجتماع في مواجهة قضايا كبرى. يمكن للاقتصاديات النيوكلاسيكية ولعلم الخيار العقلاني السياسي أن يدعيا العلمية، ولكن سيكون من الرعونة أن يحاول علم الاجتماع أن يصير "علما عاديا" آخر وكذا أن يتخلى عن الصرامة حتى يصير سرديّة منضبطة التعبير سياسيا. بدلا عن ذلك، لم لا نعود إلى التقليد الكلاسيكي عندما كان علم الاجتماع يضع الأسئلة الكبرى ويرفع، على طريقته الانعكاسية والتأويلية، تحديا جديا في وجه الاقتصاديات (وفي وجه العلوم السياسية الوليدة آنذاك) (5 : 2015, Szelenyi).

## مراجع الدراسة

- الإدرسي، الحسين (2009). مع الدكتور عبد الصمد الديالي في "ملاح تطور السوسيولوجيا في المغرب". المجلة العربية لعلم الاجتماع (إضافات): العدد السابع، صيف.
- بويكر، بوخريسة (2011). السوسيولوجيا المغاربية: بين التركة الكولونيالية ورحلة البحث عن الهوية. المجلة العربية لعلم الاجتماع (إضافات). العدد الخامس عشر. صيف.
- بوراووي، مايكل (2010). نحو سوسيولوجيا للعموم. المجلة العربية لعلم الاجتماع (إضافات): العدد العاشر، ربيع.
- بوسينو، جيوفاني (1995). نقد المعرفة في علم الاجتماع. ترجمة محمد عرب صاصيلا. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
- حجازي، محمد عزت (1986). "الأزمة الراهنة لعلم الاجتماع بالوطن العربي". في: محمد عزت [وآخرون]. نحو علم اجتماع عربي: علم الاجتماع والمشكلات العربية الراهنة. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية. (سلسلة كتب المستقبل العربي؛ 7).
- حنفي، ساري (2014). علم الاجتماع التونسي بعد الثورة: حوار مع الدكتور منير السعيداني. المجلة العربية لعلم الاجتماع (إضافات): العدد الثالث والعشرين والرابع والعشرين، صيف وخريف.
- حنفي، ساري (2014). الشذمة إشكالية الأنشطة البحثية للأكاديميين في العلوم الاجتماعية في العالم العربي. المجلة العربية لعلم الاجتماع (إضافات): العدد السابع والعشرين، خريف.
- الديالي، عبد الصمد (1986). ملاح من تطور السوسيولوجيا بالمغرب. في: محمد عزت [وآخرون]. نحو علم اجتماع عربي: علم الاجتماع والمشكلات العربية الراهنة. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية. (سلسلة كتب المستقبل العربي؛ 7).
- Beigel, Fernanda (2011). Academic Dependency. Global Dialogue. VOL. 2 / # 2 / NOVEMBER 2011.
- Bhambra Gurminder K (2015). Global Sociology in Question. Global Dialogue. VOL. 5 / # 2 / JUNE 2015.

- Bourdieu, Pierre (1973), *Le Métier du Sociologue*. Paris : Mouton.
- Burawoy, Michael (2015) Facing an unequal world. *Current Sociology*, Vol. 63(1) 5–34.
- Marginson S and Ordorika I (2011) ‘El central volume de la Fuerza’: Global hegemony in higher education and research. In: Rhoten D and Calhoun C (eds) *Knowledge Matters: The Public Mission of the Research University*. New York: Columbia University Press, pp. 67–129.
- Mason P (2013) *Why It’s Still Kicking Off Everywhere*. London: Verso.
- Spurk, Jan (2006). *Quel Avenir de la Sociologie?*. Paris : “Presses Universitaire de France.
- Szelenyi, Ivan (2015) *The Triple Crisis of US Sociology*. *Global Dialogue*. VOL. 5 / # 2 / JUNE 2015.
- Sztompka, Piotr (2015). *Ten Theses on the Status of Sociology in an Unequal World*. *Global Dialogue*. VOL. 2 / # 2 / NOVEMBER 2011.





**نحو آليات إيستيمولوجية منطقية  
لتعزيز المناهج التعليمية والتربوية في العصر  
الرقمي: الواقع العربي الإسلامي نموذجاً**

بقلم: أ.د. موسى فتاحين

أستاذ المنطق والفلسفة الإسلامية  
جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة (الجزائر)

Moussa.fatahine@gmail.com



## نحو آليات إبيستيمولوجية منطقية لتعزيز المناهج التعليمية والتربوية في العصر الرقمي: الواقع العربي الإسلامي نموذجاً

بقلم - أ.د. موسى فتاحين

### ملخص الدراسة:

أتناول في هذه الورقة البحثية بعضاً من المشكلات التربوية التي يطرحها الواقع المعاصر، الواقع الرقمي المدجج بالآليات ذات الذكاء الاصطناعي والأنساق المتعددة، التي فرضتها الحتمية العلمية والتطور التكنولوجي المذهل. ترتب عنه تغير سريع في الكون وأعماقه، أثر على المعلم والمتعلم، في حقل العولمة المعاصرة. تلك التي تعمل على صناعة الإنسان الأنموذج، بمقياس الآليات التكنولوجية والإعلامية.

هذا، فإذا كانت هذه الرقمنة واقعا لا نستطيع أن نغفلها ولا حتى نستطيع أن نعيش في معزل عنه، تعدّ حتمية تجمع الشعوب في حقل واحد وبسرعة كبيرة أثرت على الفرد والمجتمع، فإنّ مشكلتنا تنحصر في: كيفية تخليص مدارسنا ومؤسساتنا من التبعية التعليمية، وحسن التعامل مع الرقمنة دون الذوبان فيها؟ كيف نعزز آلياتنا التعليمية والتربوية لتستفيد من واقع العالم الجديد دون انسلاخ أو تجرد من الهوية العربية الإسلامية؟

الدراسة تكشف عن تحيين ممكن بالتركيز على ضبط الحدود وإدراك المعاني لإدخال الفرد في عمق المجتمع الأصيل والتميز بين الجواهر والأعراض بواسطة اللغة الطبيعية التي تقوى على الحمولة الثقافية الكافية والضرورية، ثم تفعيل آليات الاستدلال حتى يتهيأ المجتمع البرهاني الذي يقوى على الطرف الإقناعي الذي تريده العولمة اليوم. ثم العمل على تكريس الروح النقدية الحقيقية التي تقدر على البدائل النابعة من الهوية والأصول.

لهذا اخترنا أن تدور معالجتنا على المراحل التالية: أولاً - تشخيص الواقع التربوي التعليمي في العالم العربي والإسلامي ثانياً - الحدائث الرقمية وتناقضاتها مع المبادئ التعليمية التربوية ثالثاً - دور الآليات المنطقية في بناء الفكر عند الفرد العربي المسلم رابعاً - دور النقد والبدائل في تنمية المناهج التربوية والتعليمية خامساً - استراتيجية التحرك في العالم الرقمي سادساً - نتائج وتوصيات.

## تقديم:

إنّ الحديث عن تكوين المجتمع لا ينفصم عن مشروع تكوين الفرد فيه، ولا نختلف في القول بأن كليهما يحتكمان إلى مسالك التربية والتعليم. وهذا الذي نجده حاضرا في كل المؤسسات منذ أدرك الإنسان الحاجة إلى التغيير من ذات الفرد لتغيير ما حوله.

إنّ الذي نحن فيه الآن لا يختلف عن ذلك وذلك الذي شغل فكر المربين والمصلحين، الفلاسفة والعلماء.. في العصور والأمصار. وكل هذا، من أجل المواكبة والاستفادة، والتفكير في اختيار أساليب التمكين. والذي نناقشه من مشكلات تعليمية وتربوية، اليوم، لا يخرج عن هذا المجال. مقابلة بين التربية والتعليم من جهة، وحملته الحداثيّة وما بعدها للبشرية قاطبة، وللمجتمع الإسلامي خاصة. أقربها إلينا، وأكثرها تمظها في حياتنا، نجده في تكنولوجيا ووسائل الإعلام. إنها آلات صارت مبنوثة في كل بيت وفي كل مدرسة، بل، قل، في كل مكان من الأرض، وأصطحبت معها مصطلحات جديدة، وسلوكات غريبة، كلها تسبح في حقل الرقمنة العصرية.

فإذا كانت هذه الرقمنة واقعا لا نستطيع أن نغفله ولا حتى نستطيع أن نعيش في معزل عنه، تعدّ حتمية تجمع الشعوب في حقل واحد وبسرعة كبيرة أثرت على الفرد والمجتمع، فإنّ مشكلتنا تنحصر في: كيفية تخليص مدارسنا ومؤسساتنا من التبعية التعليمية، وحسن التعامل مع الرقمنة دون الذوبان فيها؟ كيف نعزز آلياتنا التعليمية والتربوية لتستفيد من واقع العالم الجديد دون انسلاخ أو تجرد من الهوية العربية الإسلامية؟

إننا اليوم، أمام آليات جديدة، وتحولات سريعة، فكيف يستطيع التعليم والتربية في مؤسسات العالم الإسلامي تجسيد استجابة ناجحة في هذا العالم المدجج؟ أو على الأقل، كيف نحمي أبناءنا من أخطار الرقمنة ونحسن توجيههم إلى استغلالها بحكمة؟ ما مبرر توقف المعلّم والمتعلّم عن النقد وتقديم البدائل؟

## أولا - تشخيص الواقع التربوي التعليمي في العالم العربي والإسلامي:

في البداية أوضح بعض النقاط التي تتوارى بينها المغالطات، وهي محاولة تقييم الواقع التربوي عن طريق الإحصاء واستعمال البيانات والأرقام، بالاعتماد على الآليات والوسائل التكنولوجية الحديثة. فالشيء الحقيقي في هذه العملية يكمن في الكم الهائل الذي يقصد المؤسسات التعليمية في العالم الإسلامي، والإمكانيات المادية والبشرية المُعدّة للتعليم، والأموال المرصدة لذلك. فقد يختلف الأمر من دولة إلى أخرى حسب وضعها المادي تلتقي في أهدافها العامة، في جوهرها الحرص على نشر العلم، وتنوير الناشئة بأنوار العلم الحديث، وتربيتهم على مناهج التربية المعاصرة<sup>1</sup> تلك هي الصورة التي رسمتها المنظومات التربوية والتعليمية في غالب أقطار العالم الإسلامي. وكان ذلك حاضرا في جملة الخطاب السياسي للتربية، لا في الخطاب التربوي للسياسة. الذي لا يغادر التقييم الاقتصادي للمؤسسات التعليمية، بدلا من التقييم التعليمي لهذه المؤسسات (مدارس وجامعات...). فعلى محور المنشآت القاعدية ليس هنالك خطر كبير، أمّا على مستوى التعليمية والمتعلّم والمعلّم، فليس لدينا ما نحاسب به، إلّا مصاريف يقابلها إفلاس.

الواقع التعليمي في العالم الإسلامي لا يتعدى صناعة المقلّد، وتكوين الفرد المُبرمج، يركز على الاستجابة دون الفعالية، يكثر فيه طابع الاستهلاك على الإنتاج. وهذا يفسر بعجز النظام التعليمي عن الاستجابة لمتطلبات النهوض الحضاري<sup>2</sup>، وأبسط سؤال يمكن للباحث أن يطلّ من خلاله على ساحة التعليمية في عالمنا اليوم هو عدم وجود إجابة واضحة عن ماذا نريد؟ وهل استطاع التعليم في العالم الإسلامي بالمناهج التي اعتمدها مؤسساته تكوين النموذج الذي أرادتته؟

إنّه واقع لا يستطيع أيّ أن يخفيه، لأن الترتيب بات يكشفه في مراتب ما بعد الألف، بمنتوج صار. للأسف. كالعملة الرديئة التي تفقد كل يوم مزيدا من قيمتها، والأدهى أنها كشأن كل الأشياء الرديئة... هي المهيمنة في سوق التعامل<sup>3</sup>. "إننا لسنا بصدد تقييم هذا الواقع جزافا، بل، نتحدث

عن الفرد المتعلم في وسط التكنولوجيا والرقمنة<sup>1</sup>، والحال الذي صار إليه، كارتباطه بالصورة والألوان والأصوات دون إدراكه للمعاني التي تحملها الجمل، وحتى لو حصل هذا الإدراك فإنه يتعذر الجواب والتعبير، لقد حضر الرسم وغاب الحدّ... أما في النشاط التعليمي فعلى جميع مراحل ومستوياته، تكاد تأفل الأفعال وتظهر ردود الأفعال. وهذه ميزت خطيرة يصعب معالجتها في ما بعد، الاندفاع نحو عالم الاليكترونيك دون تحليل ودون دراسة يعدّ مجازفة حقيقية<sup>4</sup>، وهذا الذي يجده المعلمون في الميدان، ويفسرون به ضآلة الميل إلى التعامل مع المعاني ونقدها، والخلط بين الإقناع والبرهان، و قصور روح البدائل.. كل هذه الفعاليات هي أساس التعلم الناجح، الناجح حسب أصول الثقافة الإسلامية.

بإمكان أي معلّم أو مرّبي أي يكتشف، ضعف التعبير والتأليف الحر عند المتعلّم، وميل فيه عقرب الاستهلاك دون النقد والبرهان. وكأنه مشروط لا قبل له بالأمر الأخرى. أغلبيتهم لا يألّفون تقديم البدائل بعد حلول الأزّماّت المعرفية والمنهجية والثقافية. وهنا لا نجانب الصواب إذا حصرنا هذه الأزّمة الديداكتيكية في العالم الاسلامي في الفرد ذاته وليس في الرقمنة.

## ثانيا: الحدّثة الرقمية وتناقضاتها مع المبادئ التعليمية التربوية:

على واجهة عالم الرقمنة اليوم يبدو التقدم التكنولوجي من أبرز الأحداث الانسانية خلال القرنين 20 و 21 ولا شيء أدلّ عن ذلك التقدم سوى الثورة العلمية العميقة التي ولجت كل الميادين، والذي يهمننا في هذه الورقة، هو، ميدان التربية والتعليم. لقد اجتاحت السبرنتيقا<sup>5</sup> كل

1- الرقمنة: مصطلح معاصر، نعني به التطبيقات الأدائية التكنولوجية للأنساق المنطقية، والتعبير الجبري والحسابي والهندسي على الظواهر والأشياء بطريقة اختزالية مجردة بما ابتكره الإنسان من آلات، حاسوب، أجهزة اليكترونية، وميكالايكترونية، وألياف ذات قدرة التحكم عن بعد... وفق منظومة منطقية مبرمجة. logiciels جدّ دقيقة. أو هي " التي تعرف بأنها الوسائط التعليمية الاليكترونية المتنوعة، والموجودة على شكل رقمي". نظر عبد المعين سعد الدين هندي، التحولات الاقتصادية وقضايا التربية المعاصرة، دار العلم والايمان، ط1، 2009، ص

سبر من هذا العالم، حتى صارت جزء منه ومن الإنسان المعاصر ذاته، لا هو يفارقها ولا هي تتحرك بدونه. كالحاسوب والهاتف النقال وآلات التحكم عن بعد والطابعة... وكلها تعمل وفق منظومة منطقية مبرمجة. logiciels جدّ دقيقة، تعرف أيضا، بأنها الوسائط التعليمية الاليكترونية المتنوعة، والموجودة على شكل رقمي. ومن أبرز صور هذا التحول الذي عرفه حقل التربية اليوم هو، هذا التجلي الذي غمر الحقل التربوي اليوم، ويتمظهر في كل ما تنتجه مصادر التعلم الاليكتروني.. المعروفة بأنها وثائق إلكترونية تخزن في شكل قابل للقراءة آليا on-line Resources، مثل الدوريات والمجلات الاليكترونية، والمواد التعليمية والبرامج التعليمية... والمصادر غير المباشرة وتعرف بأنه وثائق اليكترونية تخزن في شكل قابل للقراءة آليا. "6، إنّ عصر الاديغيتال digital يتميّز بفعاليات وأنشطة جديدة، موزعة بالاشتراك بين المعلم والمتعلم، لا يجعلها واحد في المؤسسات التعليمية على تفاوتها من الحاجب الى المكون اليوم، تتوزع في ثلاثة منها: الاستقبال والتثبيت، المعالجة والتحليل النسقي، ثم تقديم المعلومة أو النتيجة المطلوبة. وتتم العملية في ثواني معدودة، وفيه السرعة والدقة وتوفير الاحتمال.

هذا، وحتى لا تتخطفنا مسالك البحث فتقحمنا مشاكل التكنولوجيا الرقمية فنتناسى المطلوب، نعود إلى حقلنا المنوط بالدراسة والمناقشة، حقل التعليم والتعليمية في العالم الإسلامي المعاصر. فإذا رجعنا إلى متعلمنا وبحثنا فيه عن قدرة التحليل والتركيب، والربط بين المعاني والألفاظ، والبرهنة والحجاج سواء في حلقة الدفاع أو في الهدم. وإذا تساءلنا عن مدى التقدم في التحصيل والتكوين الذي أحرزته؟ لوجدنا أنّ الظاهر هو الذي ترّوجه بعض المخابر بوسائلها التي تحدث الانهيار وتعبد طريق الشغف والولوع، وكان وما يزال ذلك متجليا في مظاهر التعلم الاليكتروني والاتصال والتواصل الافتراضي، بالإضافة إلى ظهور مصطلحات جديدة كلها تركزس التعلم الاليكتروني الرقمي، وفي نفس الوقت تأفل وتندثر مصطلحات أخرى بدعوى أنّها من معوقات التفكير التعلم والتحصيل<sup>7</sup>. لكن إذا عملنا على إحصاء المصطلحات المندثرة والمصطلحات الجديدة لوجدنا بأن العملية ليست بريئة أصلا، فكل ما يمتّ بصلة للمعاني المخالفة للمشروع العولمي لا بد أن يزول، ويحل محله الجديد، الجديد الذي يتغذى من تلك الاديولوجية الجديدة. هل المتعلم في هذه الحالة يزيد قربا من إدراك هويته وأصالته أم يزيد بعدا

وجهلاً؟. إنّه متعلّم لا يتحمس للحدود والأقاليم، بل، الأمور التي لا يتغذى عليها ويققات منها لا تهّمّه.

إذا كانت التربية والتعليم كما هو وارد وواضح في الثقافة الإسلامية، تقوم على الجهد والتمحيص، فمن أين يكتسب هذه المهارة إذا عاش على الجاهز، ويكتفي بالأزرار، بل أصبح بالمسح فقط. فهل يقوى على البرهنة؟

لهذا، في تقديري، إنّ التناقضات واردة، بين التربية والتعليم في العالم الإسلامي والأهداف التي تسطرها المنظومة وبين الحال الذي يصير إليه المتعلّم، الحقيقة هذه، ليست نكتة، هل التربية الرقمية ساعدته في صلة الرحم؟ بل، صار متعلماً سجين الفردانية... و خرج من مجال التعريف لدالة العالم الإسلامي.

### ثالثاً - دور الآليات المنطقية في بناء الفكر عند الفرد العربي المسلم :

إنّ الذي يلفت الانتباه في عمليات الحوار بين الأفراد المتعلمين، أو بين المعلمين والمتعلمين، في العالم العربي الإسلامي عموماً، ولأوّل وهلة، هو فقر مادة الحوار وشروطه، وقد ينعكس هذا سلباً على العلاقات الاجتماعية، وعلى البحث العلمي نفسه، وأمام فضيلة الاعتراف أمام المتعلمين، والأساتذة الذين يمتنون هذه الرسالة، في البلدان العربية والإسلامية، أنّ هناك فقر في التركيب والترتيب، والتصنيف وفوضى في الاستدلال، و خلط بين الاقناع والبرهان.

هذا، فإذا كانت العملية التعليمية الناجحة تقوم على تلك المهارات، التي تتغذى بأساليب الاستدلال، تبدأ بضبط الحدود ومعانها، وتمرّ على بناء المقدمات لتصل إلى النتيجة، فإنّ هذا لا يتأتى إلا بتعلم المنطق وبتفعيله. لأنّ الدراسات العلمية أكّدت عل وجود علاقة إيجابية بين الاستدلال المنطقي وحل المشكلات التي تعترض الفرد.<sup>8</sup> فبناء المعرفة يتطعم بالحدود، والعلاقة بين المعاني التي تتضمنها الألفاظ، وبواسطتها يتم تركيب الشبكة الاستدلالية التي تدرك بالحدس العقلي، وحين يتدرب عليها أثناء عمليات التفكير سيكتسب مهارة الربط والتأقلم مع كل جديد يطرأ على المنظومة المعرفية الجديدة التي بدورها تكشف عن ظهور الفرد في مجتمع المعرفة. مجتمع السوق الجديدة، إذ صار من البديهي القول: أن المعرفة عنصر فاعل في تغيير المجتمعات، فمختلف التصورات التقنية الحاصلة في العالم من انترنت، وشبكات اتصال، وطرق سوق

المعلومات، تهدف جميعها إلى تحقيق السرعة في الوصول إلى المعلومات والبيانات وفي اتخاذ القرار الصائب، والنفاد العقلاني إلى السوق، فلم تعد المعرفة عفوية ولا أمراً متروكاً للصدفة، وإنما هي منارة تكشف السبل، وتهدى إلى الطرق القويمة، وتساعد على التصرف الحكيم، وبناء القرار الرشيد في مرحلة تاريخية أبرز خصائصها التقلب والاضطراب<sup>9</sup>، إنَّ التعليم المحكوم بقواعد الاستدلال يمكن الفرد من التمييز بين الصدق والكذب، والصحة والفساد، في وقت تكثر فيه الإشهارات التي حوّلت العالم إلى سوق كبير، هل من الحكمة أن يتكون الفرد على معالم الحكمة التي تساعده على الحلول المنطقية المعقولة لمختلف المشاكل، أم نسلمه للسوق وألفاظه. للتعليم الذي يتحكم فيه السوق فتتغير فيه الحقائق حسب النتائج؟ ربما يقع اختيار البعض على هذا النموذج، لكن لماذا يستهجن ما تفرزه طريقته التعليمية فيما بعد، عندما يصطدم مع عالم الوحشية الذي يطفو في ساحته اللامعقول.

إنَّ التعليم الاليكتروني ليس رديئاً وخطيراً في ذاته، وإنما يصبح كذلك إذا لم يسبق بخلفيات نظرية، تقوي من العقل الطبيعي على حساب الذهن الاصطناعي المصمّم، حتى لا يبقى في وثنية جديدة، تحجر على عقله الاصلي. فحتى مصمم الرقمية في التعليمية الخبير (مارسيل لوبران) في مقال له أكد على ضرورة "تكوين المعلم في مجال الرقمنة لأداء مهمته على أحسن وجه"<sup>10</sup> فالمعلم لا بد له أن يربط بين اللغة الطبيعية والأنساق في التفكير، ويركّز على التحليل والتركيب والترتيب قبل الانسياق إلى الحاسوب، حتى يعلم المتعلم بأن الإنسان يمكنه أن يغيّر البرمجة في أي وقت. حتى تنمو فيه القدرة على التمييز بين المقدمات الصادقة من المقدمات الكاذبة التي تهيوها الأصوات والألوان للقبول دون الاهتمام بمعناها. أبسط مثال: الأصوات التي يقرأ بها القرآن جعلت الكثيرين يذهبون مع الأصوات ويميلون معها دون فقه المعاني والحكم التي تتضمنها الآيات، ولنا أن نسحب هذه التجربة على العمليات التعليمية، وما أكثر المتناقضات التي أصبح اليوم ممكن الجمع بينها. والتناقض كما علمنا المناطقة هو أكبر الأخطاء التي يقع فيها العقل. فأمة أقرأ لا تقرأ، أمة العربية لا تفهم لغتها، فمن أين جاءت هذه التناقضات؟ بعبارة بسيطة، من طغيان الرقمنة التي وظفت حسب أهداف الوضعية المنطقية، التي جعلت من قضايانا نحن المسلمين قضايا فارغة من المعنى، وتأسيس لغة رمزية تختزل كل شيء، بما فيها المعلم والمتعلم. فما فتى أن أصبح الذي "هم ليس العقل كبنية ميتافيزيائية بل العقل كأداة للإنتاج النظري"<sup>11</sup>، فهل أصالة المسلم



وحقيقة القضايا الإسلامية في الأصول مرتبطة بالبنية فقط، أم لا بد من حضور المعنى؟ فتلك هي تناقضات لا بد من تجاوزها بتسخير التكنولوجيا الحديثة ذاتها. وتدريب المعلمين على تعليم الناشئ الطرق التي يفهم بها والأدوات اللغوية والمنطقية التي يستعملها بدلا من تعليمهم فن التشغيل والحصول على النتائج. لأنّ الدقة والسرعة يحجبان التخليط. وتهيئان الفرد على أن يصبح مجرد شريحة. والمتعلم المسلم مكلف، يقض وحقق أولا وقبل كل شيء لا يقبل البرمجة وفصله عن المعاني التي هي الحمولة التي تسترزم منها شخصيته.

#### رابعا - دور النقد والبدايل في تنمية المناهج التربوية والتعليمية:

بعدما لمّحنا لقيمة الآليات المنطقية في العمليات التربوية التي تعمل العوامة على تغييبها بفعل البرمجة والأنساق المفروضة، ننتقل إلى فاعلية النقد، بل، النقد وتنمية القدرة على تقديم البدائل. فالعجز الذي نلاحظه في الساحة التعليمية في العالم الإسلامي يؤكّد أمرين: التقليد الذي لزم عنه غياب الابتكار وهذا يسهم في تعطيل حركة النهضة بدلا من دفع عجلتها، و الأمر الثاني: غياب القدرة على ابتكار البدائل المعرفية والمنهجية.

لهذا، في تقديرنا، أنه لا بد من تدريب المتعلم على التمييز بين المراحل التي نقطعها للوصول إلى حل المشكلات التي نوضع فيها، وبين الاكتفاء بالبحث عن برمجة حاضرة نثبها ونشغلها، لأنّ التعلّم الحقيقي الذي نطمح إليه هو، الخروج عن ابتكار مناهج تربوي بدل مناهج تربوية نابغة من الثقافة الإقليمية وأصولها، تركز على الرسم والقراءة في سياق الصورة أكثر من القراءة المحاكية للمعنى ومضمون الدلالة، والمبحر في علم الألسن والدلالات يسهل عليه إدراك هذا الخطر، و ما توجه الأدب المعاصر والفلسفة التأويلية والبنوية ببعيدة عن هذا التموضع في جوهر المشكلات التربوية. ولهذا الاتجاه خطورة على حرية الانسان، وعلى تفكيره الذي يعدّ جزء ذاتيا من ماهيته. نعم الماهية التي ما انفكت تطرح اليوم كقضية خاوية من المعنى، تقليدي من حاول بعثها ونبش خيوطها، ولعلّ فلاسفة التحليل لا ينكرون هذا الهدر، لأنهم لم يتوقفوا عن خصومتهم لها<sup>12</sup>.

المتعلم في العالم الإسلامي، لا بد أن تعزّز مناهجه التربوية بالمهارات الاستيمولوجيا التي تنمي فيه قدرات النقد والسعي لإحداث التجديد، وليس الحصول على الجديد التي نشتره. وهذه الخاصية يركّز عليها التربويون ورجال الديدكتيك في كل مشاريعهم وخاصة عند بناء المناهج.

فالابستمولوجيا من شأنها أن تدفع عن متعلمينا وأساتذتنا البقاء في التقليد، وتنبهي فهم القدرة على البدائل، ومن هذا، يظهر التجديد. الأصيل.

### خامسا - استراتيجية التحرك في العالم الرقمي:

إنّ الحديث عن المشكلات الديدأكتيكية والتربوية أمر معقد تتداخل فيه أطراف كثيرة، كلّ له نصيب في العملية التربوية والتعليمية، وينعكس ذلك على تكوين الفرد الإنسان الذي تريده المنظومة. مبدئيا، نعلم أنه لا انفصام بين العالم الرقمي العصري والعمولة الجديد، بل هو آلية من ألياتها، تأكل القيم والتقاليد وتفاقم التناقضات واغتيال العقل والحجر عليه تحت وطأة الصّورنة والمكننة المجحفة. وما الكوارث الطبيعية والاندثار الاجتماعي والخلل النفسي.. والانفصالية والاغتراب والفراغ الروحي إلا نتيجة تلك المغامرة الرمزية الأدائية الجوفاء. شيء جميل وطريق ظاهره جليّ حين نعيش مع التكنولوجيا وتطبيقات النظريات العلمية بفعل الأجهزة والآلات والأنساق المتعددة، بالسرعة الفائقة، والمعالجة الفورية والألوان الدقيقة. لكن هل لك أن تعثر على البعد الإنساني فيها؟

فكيف لنا أن نبي مشروعاً تربوياً جوهره الإنسان المتعلم المفكر، الناقد، الذي يتساءل حول البسيط والمعقد، ثم نقحمه في عالم كله أدوات وأزرار، بل وأنساق مبرمجة مسبقاً، وقوالب تفكير على أمثلة سابقة؟ ثم أنّ النشاطات التربوية الموجة للأصناف المستهدفة، قد تجد سهولة كبيرة وممتعة فائقة في استفزاز بعض القدرات العقلية، كالذكاء والذاكرة، والتمرن على سرعة الاستجابة، وهذا شيء جميل له أهمية كبيرة، لكن التربية التي يقصدها الحكيم المتزن لا تستثني أي نقطة في الإنسان المتعلم المتكوّن، تنمي الخيال *imaginiring* مع الوجدان والجمال، تلك الأنماط والقدرات التي تخترق جدار المادة والإنتاج.

## خاتمة:

إنّ الأمر التربوي والتعليمي لا يقوم في عالمنا إلّا بإعادة بعث الحوار بين العقول انطلاقاً من الطبيعة البشرية، وهذا لا يمكن أن يكون خارج القضايا التي تستثمر فيها العلوم الإنسانية. والحمولة الإسلامية متميّزة عن تلك التي تروّج في وسائل الإعلام والمدارس والمؤسسات الغربية الجافة، التي ربّما لا يخدمها ما تحمله القضايا من معاني خصبة. والدليل على هذا هو لماذا عاد الغرب إلى تطوير مختبرات العلوم الإنسانية؟ هل تمكّنت مؤسساتها من تكوين إنسان السعادة؟ كلاً، وإن شئت انظر منزلة الأسرة في أوروبا دون خجل، فخيوط الفشل واضحة، لأنّ الجري وراء الصورة، واستدبار المعاني الخاصة بالإنسان فعلاً فعلتهما، فهل نواصل في اثر نعلمهم بالنعل؟

ب. إنشاء ديداكتيك منطلقه الوضعية المشكلة التي تثير حسه الإشكالي، باستفزاز أبعاد الإنسان والاستثمار في كل جوانبه دون إفراط أو تفريط.

ج. العودة إلى القضايا الميتافيزيقية والمادة المعرفية التي من شأنها ان تنمي المخيلة والذكاء.

د. الحرص على البعد الجمالي والذوقي الذي لا يمكن الحصول عليه إلّا في ضوء المادة المعرفية التي تحملها القضايا ذات الصلة مع الإنسان. الاستعمال العقلاني للآلة والعقول الاليكترونية المصطنع. الحرص على الفكر الحر كأساس كل ابتكار أو تقدم

هذا، وأخيراً، نستطيع القول أنه ما دامت هناك وهناك مشكلات تتعلّق بالإنسان فالعلوم الإنسانية تبقى قائمة، بل وضرورية، من العبث والمجازفة التمرّد عنها، بل تبقى موجودة لكنها تنتظر من يبعثها في ثوبها الحقيقي، دون تعقيد في النسق أو غموض في الدلالة والمصطلح لا يكتفي بالتوفيق والتبليغ فقط، حتى نستدرك تقصير الغافل والمتغافل عن المهمة التي وجد من اجلها الإنسان المحب للحكمة المتذوق للحياة التي يشعر بكيانها وجمالها.

لنعزز مناهجنا وحوارنا باللغة الإنسانية، بالمنطق وألياته الاستدلالية ونطعم المعارف وتاريخها بالايستمولوجيا حتى نهتدي لبناء الإنسان البرهاني المجدد عوض الكائن التكراري المقلد.

## المراجع والهوامش

- 1- انظر الحولية العربية للتربية، التطور التربوي في الوطن العربي تونس 2010
- 2- انظر دراسة علمية حول واقع التربية في العالم الإسلامي [www. kantakji. com%2Fmedia%2F6524%2F1066](http://www.kantakji.com/%2Fmedia%2F6524%2F1066)
- 3- علي بن محمد، الفعل التربوي في الأقطار العربية، الملتقى الدولي الثالث، مخبر التربية والابستيمولوجيا، 2013، ص 28
- 4- نبيل علي، تحديات عصر المعلومات، ص 187
- 5- cybernetics علم التحكم الآلي هو التخصصات وهو منهج لاستكشاف النظم التنظيمية، وهياكلها، والقيود، والاحتمالات. وهو علم التحكم الآلي الذي هو ذات الصلة لدراسة النظم، مثل الميكانيكية والفيزيائية والبيولوجية والمعرفية، والنظم الاجتماعية. علم التحكم الآلي القابل للتطبيق عندما يكون النظام في تحليله يشتمل على إشارات نسقية. أو هي المكننة المنطقية وعملياتها التطبيقية.
- 6- إيناس أحمد العفيفي، مصادر العلم الاليكترونية والمكتبات الرقمية، منظومة التعليم عبر الشبكات، القاهرة، عالم الكتب، 2005، ص 31.
- 7- انظر أشغال الملتقى الدولي الأول، حول التربية والعولة، مخبر التربية والابستومولوجيا، مداخلة الدكتور موسى فتاحين حول أثر الرقمنة في التعليم ديسمبر 2012.
- 8- غسان المنصور، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 1، 2012.
- 9- المصنف وناس: مجتمع المعرفة والإعلام، *الإذاعات العربية*، العدد (4)، اتحاد إذاعات الدول العربية، جامعة الدول العربية، 2002، ص 16.
- 10 - Marcel Lebrun. Lebrun, M. (2002). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: Quelle place pour les TIC dans l'éducation? Bruxelles-Paris: De Boeck.
- Lebrun, M. , & Viganò, R. (1995a).
- 11 - محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 10 بيروت، 2009، ص 29.
- 12- أشغال المؤتمر الأول، التربية والعولة، الرقمنة وتأثيرها على الانسان، الدكتور فتاحين موسى 2012.

# رؤية مقارنة في مشروعى الإصلاح والتنوير لدى عبد الرحمن الكواكبي والإمام محمد عبده

بقلم: د. حنان كمال أبوسكين

مدرس العلوم السياسية  
المركز القومي للبحوث الاجتماعية و الجنائية  
جمهورية مصر العربية  
hanankamalabusekin@gmail.com



## رؤية مقارنة في مشروع الإصلاح والتنوير لدى عبد الرحمن الكواكبي والإمام محمد عبده

بِقلم - الدكتورة حنان كمال أبو سلبي

### المقدمة:

شهد القرن التاسع عشر أفكاراً إصلاحية تبلورت على يد عدد من المفكرين ومن أبرزهم المفكران الكبيران عبد الرحمن الكواكبي ومحمد عبده، ولا تزال أفكارهما الإصلاحية منبعاً ثراً يستلهمه الباحثون والمفكرون العرب المعاصرون في التأسيس لنظرياتهم وتصوراتهم النهضوية. ونظراً للأهمية الكبيرة التي ما زالت تحظى بها المنظومة الفكرية للمفكرين الكبيرين الكواكبي ومحمد عبده، تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف الأبعاد التنويرية لمشروعيهما الإصلاحيين ضمن رؤية نقدية مقارنة، وذلك من أجل الوقوف على أوجه الاختلاف والتوافق بين مشروعيهما الإصلاحيين، من أجل التأسيس لبناء رؤية نهضوية إصلاحية يمكنها أن تأخذ بمعطيات التجربة الفكرية الإصلاحية المميزة لكل منهما.

ويمكن القول في هذا السياق إن دراستنا هذه تأخذ أهميتها ربما من تفردها بتقديم رؤية نقدية مقارنة بين المشروعين النهضويين لكل من الكواكبي ومحمد عبده، حيث تندر الدراسات التي تناولت المشروعين في سياق نقدي مقارن، فأغلب الدراسات، الجارية في هذا الميدان، تناولت المشروع الإصلاحي لكل منهما بصورة مستقلة، وأغلبها تلك التي تناولت فكر عبد الرحمن الكواكبي في علاقة الدين الإسلامي بالسياسة، وتحذيره من الاستبداد والجمع بين السلطات المختلفة في يد شخص واحد حتى لا تتكرر تجربة الكهانة الكنسية التي احتكرت الدين والدنيا<sup>1</sup>، علاوة على الكتابات التي تناولت نظرية الكواكبي في الاستبداد وتحليله المتعمق له وأن القرآن الكريم ممتلئ بتعاليم إمامة الاستبداد وإحياء العدل<sup>2</sup>، وتتعدد كذلك الدراسات التي تناولت فكر الأستاذ الإمام محمد عبده ومنها الدراسات التي تناولت حياته وتعليمه في الأزهر ودعوته للتجديد ودوره في الثورة العربية وعلاقته بالسلطة وموقفه من الاحتلال الإنجليزي<sup>3</sup>، فضلاً عن أهم مؤلفاته وأبرزها: رسالة الواردات في سر التجليات، تفسير القرآن الكريم، الإسلام والرد على منتقديه، رسالة التوحيد والإسلام والنصرانية بين العلم والمدنية<sup>4</sup>.

ويبقى القول ضمن هذه المنهجية أن الدراسة الحالية تسعى إلى دراسة أوجه التكامل والتباين والاختلاف بين المشروعين الإصلاحيين لكل من محمد عبده والكواكبي. وعلى هذا الأساس تتحدد إشكالية هذه الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

## ما أوجه الاتفاق والاختلاف بين المشروعين الإصلاحيين لدى كل من عبد الرحمن الكواكبي والإمام محمد عبده؟

- 1- محمد عمارة، عبد الرحمن الكواكبي شهيد الحرية ومجدد الإسلام، (القاهرة: دار المستقبل العربي، ط 1، 1984)
- 2- عبد الرحمن الكواكبي، طبائع الاستبداد ومصارع الاستبعاد، (القاهرة: دار الشروق، ط 2، 2009)
- 3- عباس محمود العقاد، عقري الإصلاح والتعليم الأستاذ الإمام محمد عبده، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، ط 3، 1970)
- 4- محمد عمارة، الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده، (القاهرة دار الشروق، 1972)

## مكونات الدراسة :

تقسم الدراسة إلى ثلاثة أقسام:

أولاً: السيرة الذاتية والمؤثرات الفكرية

ثانياً: نقاط الاتفاق في المشروعين الإصلاحيين عند الكواكبي ومحمد عبده >

ثالثاً: ملامح الاختلاف في المشروع الإصلاحى للكواكبي ومحمد عبده. وذلك كما يلي:

## أولاً- السيرة الذاتية والمؤثرات الفكرية لكل من المفكرين :

### 1/1- السيرة التاريخية للكواكبي :

ولد الكواكبي في مدينة حلب حوالى عام 1854م ومات مسموماً في القاهرة عام 1902م، وحياته كانت مليئة بالأعمال الهامة فقد عمل في الصحافة وله منهجه الخاص في الكتابة التحريضية مع إلمامه بالفقه والسياسة والقانون، وعمل في المحاماة وكان دائم الوقوف إلى جانب الفقراء والمساكين، ودخل السجن أول مرة في حلب عام 1886م متهمًا بمحاولة اغتيال الوالى التركي، وحكم عليه بالإعدام من القضاء التركي في حلب، ثم برأته محكمة بيروت من تهمة الاتفاق مع الدولة أجنبية ضد الدولة العثمانية، وفي مصر وجد الكواكبي المناخ الحر والجوالصحي الذى يتيح له نشر أصول ومسودات الفصول والموضوعات التي كتبها في حلب وإدخال التعديلات والإضافات التي ما كان يفكر في إضافتها وهو في حلب في ظل كبت العثمانيين وإرهابهم للمفكرين، وأهم مؤلفاته كتاب أم القرى وطبائع الاستبداد في مصارع الاستعباد.

وقام بالعديد من الرحلات وزار الكثير من البلدان وتعرف على العديد من المفكرين الغربيين على الرغم من عدم زيارته لأوروبا، ونسبه الشريف يمتد إلى البيت الهاشمي للإمام على ابن أبى



طالب( كرم الله وجهه)، وهو امتلك سلطة المال والكلمة كان بإمكانه أن يصبح المثقف النخبوي الأميري لو رغب ذلك<sup>5</sup>.

## 2/1 - السيرة التاريخية لمحمد عبده:

ولد محمد عبده في مصر في عام (1266هـ - 1849م) وتوفي عام (1323هـ - 1905م) وهو سليل عائلة ( خير الله ) إحدى العائلات الممتدة في دلتا النيل، وكانت كثيرة العدد من الرجال والنساء متوسطة بين الغنى والفقير، ومكانتها الاجتماعية أعلى من مستواها الاقتصادي، وصلتها بالتدين وبالسياسة كانت أسبق من علاقتها بالعلم والأدب، ولم تكن حياة والده مستقرة إذ اعتقل في عهد عباس الأول مدة، واضطر لمغادرة قريته والعيش بعيداً عنها خمسة عشرة عاماً تحت ضغط المضايقات الحكومية بعد أن جدد الواشون وشايتهم به عند السلطان بنفس الحجة القديمة التي ابتلى بها أكثر رجال العائلة. وهي حمل السلاح ومقاومة الظلم وكان (المشترك القروي) بين الأغلبية الساحقة من أهالي القرى هو تراث من القسوة والتعرض للاستغلال، وكان والد الإمام من القلائل الذين حاولوا نزع أنفسهم من هذا المشترك، وتحمل في سبيل ذلك الاغتراب عن بلده ليصون كرامته وكرامة عائلته<sup>6</sup>.

وثمة أربعة مصادر أسهمت بدرجات متفاوتة كمّاً وكيفاً في التكوين الفكري والثقافي للأستاذ الإمام أولها المناخ الثقافي العام للمجتمع المصري الذي عاش فيه وتأثر به، وتشكل وعيه منذ صباه الباكر في سياق الأحداث التي كانت تمر بها مصر وبقيّة البلدان الإسلامية التابعة

للخلافة العثمانية في سياق التحدي الاستعماري والحضاري الغربي، وثانها نظام التعليم الأزهري الذي انخرط فيه والتحق به عبر مراحل المختلفة، وثالثها قراءاته الحرة ومطالعاته الخاصة في الكتب، أما رابعها فتأثره ببعض أساتذته وكبار معاصريه من المفكرين والعلماء على

5- على نوح، الكواكبي، "صوت النهضة العصري في خطاب النهضة"، في: أحمد جدى وآخرون، قراءات في

الفكر العربي، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط 1، 2003)، ص 92-93.

6- إبراهيم البيومي غانم، "معالم في سيرة الأستاذ الإمام محمد عبده: الأصول الاجتماعية والتكوين الثقافي

"، في: إبراهيم البيومي غانم وصلاح الدين الجوهري ( محرران )، الإمام محمد عبده مائة عام على

رحيله 1095 - 2005، ( القاهرة: دار الكتاب المصري، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ط 1، 2009) ص 55 -

نحو خاص<sup>7</sup>، والحدث الذي أثر في حياة الإمام هو التقاؤه بجمال الدين الأفغاني عند زيارته الثانية لمصر وقد ترك أثراً هاماً في أفكاره حيث انتقل محمد عبده من الصوفية إلى فلسفة الصوفية، وحصل الإمام على شهادة العالمية من الأزهر رغم الجهود الجادة من جانب بعض الأعضاء لإسقاطه نتيجة لأرائه وصحبته للأفغاني، وتولى تدريس المنطق والكلام المؤيد بالفلسفة وكانت له العديد من الجهود في مجال شرح المؤلفات الفكرية القديمة والحديثة لطلبته، وقرأ الكتب الأجنبية الحديثة المعربة، كما مهد له الأفغاني طريق الصحافة وقام بتدريبه على الكتابة فيها واشترك معه في النشاط السياسي وتحولت دروسه إلى هذا المجال وأسهم معه في تنظيماته السرية ضد الانجليز التي أقامها في مصر، وانضم مع الحزب الوطني الحر إلى العرابين على الرغم من أنه كان في بادئ الأمر معادياً للثورة العرابية على أنها عمل غير مشروع ويجر المشاكل على البلاد وألقى بثقله في جانبها في النهاية بمقالاته الحماسية حتى صار أحد زعمائهم، وبعد هزيمتهم حوكم مع زعمائها وحكم عليه بالسجن 3 أشهر ثم نُفي إلى بيروت عام 1882 لمدة 6 سنوات ولكنه أقام بها نحو عام ثم لحق ب الأفغاني في باريس وعمل معه على إصدار جريدة "العروة الوثقى" التي كانت لسان حال الجمعية السرية المعروفة بنفس الاسم وبعد توقف "العروة الوثقى" عاد لبيروت وانشأ جمعية سرية للتأليف بين الأديان شارك فيها ممثلون للأديان السماوية الثلاثة، وفي النهاية عاد لمصر حيث حصل على عفو من كرومر بعد أن اقتنع أنه لن يعمل بالسياسة وسيحصر نشاطه على المجال الثقافي والتربوي.

عين الإمام محمد عبده مفتياً للديار المصرية وظل بمنصبه هذا حتى وفاته، وكان لموقفه المهادن للأنجليز أثره في غضب الأفغاني الذي هاجمه بشدة، كما كان لموقفه هذا أثره أيضاً في إثارة العداء بينه وبين الزعيم مصطفى كامل الذي رأى ضرورة التخلص من الاحتلال كمتطلب سابق للإصلاح السياسي والاجتماعي بينما رأى محمد عبده في الإصلاح السياسي والاجتماعي والوصول للشعب وسيلة للتخلص من الاحتلال بمقاومته<sup>8</sup>.

7- المرجع السابق، ص 68.

8- حورية توفيق مجاهد، الفكر السياسي من أفلاطون إلى محمد عبده، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية،

ط 2، 1992)، ص 533 - 536.

هدفت تلك المقدمة لمعرفة السياق العام المحيط بكل من الشيخ الكواكبي والإمام محمد عبده لفهم أفكارهما في إطارها الصحيح وبينما كانت مصر متنفس حرية للكواكبي بسبب كراهية الخديوي للأتراك والعثمانيين كانت هذه السلطة نفسها تهاجم الأستاذ الإمام ونفته خارج مصر.

### ثانياً: نقاط الاتفاق والاختلاف بين المشروعين الإصلاحيين للكواكبي ومحمد عبده:

اتسمت كتابات الكواكبي بالتقدمية والثورية والرغبة القوية في الإصلاح والتغيير الجذري إلا أنه في نفس الوقت التزم بأصول الشريعة الإسلامية وبنى فلسفته على أساس أن الشريعة الإسلامية هي قمة التحرر الإنساني وخير ضمان للحياة الكريمة للأفراد والشعوب، فهو مصلح إسلامي أراد إصلاح ما فسد من أمور المسلمين عن طريق الرجوع إلى حقيقة الإسلام وجوهره ويرفع لواء الإصلاح الإسلامية التي هي مجموع الأنظمة السياسية والإدارية والاقتصادية والاجتماعية الملائمة لكليات الدين الإسلامي وقواعده الأساسية<sup>9</sup>، ويتفق الإمام محمد عبده مع الكواكبي في مرجعية الإصلاح فالإمام يرى أن التربية لا أي تربية وإنما التربية المستندة إلى مرجعية دينية إسلامية لا تخاصم نبض العصر وتصادق العلم وتتعاون معه وتتسم بالمرونة العقلية وبالأفق المتسع وبالنهج القائم على الحوار والسماحة والاجتهاد هي التي تسهم في النهوض الحضاري للأمة<sup>10</sup> إذن يتفق الكواكبي مع محمد عبده في مرجعية الإصلاح أنها مرجعية إسلامية وأن اختلف معه في أولويات الإصلاح كما سيلى بيانه، و أهم نقاط الاتفاق في المشروع الإصلاحى للكواكبي ومحمد عبده هي:

### 1/2- الجامعة الإسلامية:

انطلق الشيخ محمد عبده من منطلق قومي في نظرته إلى الجماعة البشرية التي يتكون منها أبناء الوطن المصري، وحدد نطاق العقائد الدينية بحيث لا تؤثر سلبياً على الروابط القومية التي تجعل من المصري كل من يحترث أرض مصر ويتكلم لغتها ويضرب بجذوره الحضارية في أعماق هذا البلد

9- اقبال محمد شلبي، الفكر السياسي لعبد الرحمن الكواكبي، (القاهرة: معهد الدراسات الإسلامية، 1983)، ص 120.

10- سعيد إسماعيل على، "الإصلاح التربوي عند محمد عبده"، في: ابراهيم البيومي غانم وصلاح الدين الجوهري ( محرران )، مرجع سابق، ص 623.

الذى يعيش فيه ويؤكد " ليس في الإسلام سلطة دينية، وأصل من أصوله قلبها والاتيان عليها من أساسها والخلافة هي بالسياسة أشبه بل هي أصل السياسة والخليفة حاكم مدنى من جميع الوجوه"<sup>11</sup>، ويتفق معه الكواكبي حيث يدعو إلى جمع شمل الأمة الإسلامية في رابطة دينية فضلاً عن الرابطة القومية بين العرب مسلمين ومسيحيين ولا يرى الكواكبي أى تناقض بين قيام الوحدة القومية العربية وبين الاتحاد الإسلامي، ذلك لأن الدين الإسلامي قد ظهر في العرب، وهم أفضل من يحافظ عليه، وتتضح علاقة القومية العربية بالجامعة الإسلامية من خلال مسألة الخلافة، التي لا تعنى في فكر الكواكبي إلا رمزاً للرابطة الإسلامية تحت قيادة العرب فهما رابطتان متكاملتان غير متعارضتين، ويشكل الانتماء ان الديني والقومي دائرتين متطابقتين في فكر الكواكبي (العربي والمسلم) إلا أن تقاطعهما لا يسبب مشكلة سواء لدى العربي غير المسلم أو لدى المسلم غير العربي وذلك لأنها دائرتان غير متعارضتين لما بين العرب والإسلام من صلة<sup>12</sup>.

## 2/2- التجديد في الفكر الديني:

الإصلاح الديني الدافع الى اليقظة العقلية وإلى التحرر الفكري والمؤدى الى الإصلاحات المنشودة في الميادين السياسية والاجتماعية كما يرى الكواكبي هو ذلك الإصلاح الذى يزيح عن كاهل العقل البشرى الأثقال التي تراكمت بفعل السنين فقيدت العقل وحالت بينه وبين البحث والمناقشة ولذا يقف الكواكبي عند الزيادات التي دخلت على الدين وليست منه، والتشديدات التي جاء بها الفقهاء فأضرت بالدين نفسه، والخلافات التي وقع فيها الأقدمون وجلبت عليهم الحيرة، ومصادر الدين والأسس التي يصح أن يقوم عليها فهم الدين واستنباط أحكامه، وينتهى الكواكبي إلى أن الإسلام يمنح العقل حريته في التفكير والبحث والمناقشة ومناقشة النصوص الدينية واستنباط الأحكام منها والنصوص عنده ليست الا الكتاب والسنة و ما عداهما أقوال يؤخذ منها ويرد<sup>13</sup>، ويتوافق مع ذلك نظرة الأستاذ الإمام محمد عبده للوسطية الإسلامية الجامعة التي ترفض الانغلاق على

11- محمد عماره، الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده، الجزء الأول، مرجع سابق، ص 101 - 109.

12- محمد جمال طحان، الوحدة العربية والرابطة الدينية في ظل الحكومات العادلة: دراسة في فكر الكواكبي بمناسبة مرور تسعين عاماً على وفاته، المستقبل العربي، عدد 196، يونيو 1995، ص 136 - 144.

13 - محمد أحمد خلف الله، الكواكبي حياته وآراؤه، ( القاهرة: مكتبة العرب، بدون) ص 25.

ظواهر النصوص ومع ذلك لا تهمل النصوص التي لا تكتفى بالعقل والتجربة الحسية، فالعقلانية الإسلامية لا تكتفى بالعقل والتجربة فتثمر ( خبراء ) لا قلوب لهم، ولا تكتفى بالنقل وحدة فتثمر (حشوية) لا عقول لهم، ولا تقف عند خطرات القلوب وحدها فتثمر أناسًا ( صالحين ) ترجى دعوتهم لكن لا تقبل شهادتهم 14.

يلاحظ أن كلا المفكرين يعلى من شأن العقل ويرفض تيار الجمود في إطار الظلام الدامس في عهد العصر المملوكي العثماني ويرفض أيضا تيار التغريب القائم على العلمانية والنظر الى الدين على أنه لا يواكب العصر.

### 3/2- قيم الإصلاح ( أسس النظام السياسي ):

توجد عدة قيم يستند إليها مشروع الإصلاح لدى الكواكبي وهي الحرية: ويقول "فيكون معنى لا إله الا الله" لا يستحق الخضوع شيء لشيء غير الله لا سيادة ولا عبودية في الإسلام ولا ولاية فيه ولا خضوع، إنما المؤمنون بعضهم أولياء بعض " 15.

فالحرية في نظرية الكواكبي هي الهدف، وهي في الوقت نفسه الوسيلة، ولذا هو يرفض أي صورة من صور الاستبداد حتى لو كان مرحليًا في سبيل الإصلاح 16، والحرية هي المؤثر الأول في النشاط حين يراد منه أن يكون نشاطًا مبدعًا خلقيًا، وميل الكواكبي إلى مفهوم الحرية هو أقرب ما يكون إلى المفهوم " الليبرالي " الذي يعادى تقيدها بأي شكل من قبل السلطات ويفند قصة " المستبد العادل " ويرى أن لا حسنات يمكن ان تنسب لنظام الحكم الفردي والسلطة الاستبدادية ويقول " قد يتخيل الناس أن للاستبداد حسنات مفقودة في الإدارة الحرة، ويسلمون له بها، فيقولون الاستبداد يعلم الطاعة والانقياد والحق أن هذا فيه عن خوف وجبانه لا عن إرادة واختيار "، وعشقه للحرية يذهب لتقديسه الدستور والقانون ويحصر أي بلاء في اختلال السلطة

---

14- محمد عمارة، " الإمام محمد عبده: مقال في وسطية العقلانية الإسلامية:، في ابراهيم البيومي وصلاح الدين الجوهري ( محرران )، مرجع سابق، ص 146 - 148.

15- محمد عمارة، الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبي (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 1975 )، ص 157.

16- اقبال محمد شلبي، مرجع سابق، ص 123.

القانونية وغلبة الاستبداد على نظام الحكم وأن "التهاون في الدين ناشئ من الاستبداد وأن العافية المفقودة هي الحرية السياسية".

ولا يرى الكواكي "نزعة فردية" في الحرية كما هو الحال في أوربا عندما عرفت الحرية في عصر الكواكي، بل يراها التزاماً للإنسان إزاء قومه ومجتمعه بقدر ما هي تحرر فيرى "أن الإنسان الحر مالك لنفسه تماماً ومملوك لقومه تماماً" كما يحدد بوضوح الهدف من الديمقراطية والحرية والعدالة وكيف أنها خدمة المجموع وسعادته، فسواء كانت السلطة تنفيذية إدارية ممثلة في الحكومة أم تشريعية متمثلة في رجال الشورى وجماعة النواب، فلا بد وأن يكون المطلب والمراد هو صالح الجميع أي أكثرية الناس 17، ويؤكد كذلك الإمام محمد عبده على حرية الإرادة الإنسانية ودلل عليها بأن العقل والوجدان والاجماع يثبتون هذا كما أكد على أن فكرة القضاء والقدر ليست عائناً لتصرفات الإنسان حيث فسر القضاء بمعرفة إلهية سابقة لوقوع أمر ما ومع هذا فإن هذه الإحاطة الإلهية بما سيقع لا تمنع الفرد من استخدام العقل، ويضفي الكواكي التزاماً أخلاقياً على الحرية فالحرية بالنسبة للفرد مرتبطة بحرية المجموع وحرية الفرد من خلال واجباته أو وظائف يؤديها للمجتمع فضلاً عن تركيزه على وجود حريات أساسية لا يجوز أن تُمس اطلاقاً وهي حرية التفكير والقول والانتخاب فاهتمامه بالمحتوى الاجتماعي للحرية كان من المنطقي أن يرتبط باهتمامه بالحرية السياسية، ويلاحظ أنه في مجال دفاعه عن الحرية تناول عدة قضايا على رأسها تحرير المرأة والعمل والعمال، كما وضع ضوابط على الحرية وهي ضوابط أخلاقية واجتماعية وسياسية، وقد انتقد من يتخذون حرية الفكر كأساس لتقليد الحضارة الغربية والأخذ بقشورها مع نبذ القيم المتوارثة والتراث وقد أطلق عليها "الحرية البتراء" 18.

#### 4/2- الشورى:

تتضح أهمية الشورى في فكر الكواكي من خلال نبذه المستمر للاستبداد، وحتى في كتاب (أم القرى) الذي ضبط فيه مفاوضات ومقررات مؤتمر النهضة الإسلامية حرص على الشورى في توزيع مهام كتابة الاجتماعات، وفي اختيار الرئيس ويقول "حينئذ أعلنت لهم أني اتخير للرئاسة

17- محمد عمارة، الأعمال الكاملة للكواكي، مرجع سابق، ص 59 - 62.

18- حورية توفيق مجاهد، مرجع سابق، ص 544

الأستاذ المكي واتخير نفسى لخدمة الكتابة تفادياً عن إتعاب غيرى فى الخدمة التى يمكننى القيام بها واستأذنت الأفاضل الأعجام منهم بنوع من التصرف فى تحرير بعض ألفاظهم فأظهر الجميع الرضا والتصويب<sup>19</sup> ، وكان غرض الكواكبي من كتاب طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد تحذير الناس من أن أصل الداء هو الاستبداد السياسى و دواؤه دفعه بالشورى الدستورية<sup>20</sup> ، وتوسع فى شرح أهمية الشورى ومراقبة الشعب للحكومة مراقبة تسمح بالعقاب ويكون هناك تنسيق بين هيئاتها اتقاء لمزالق الحكم التى تحول حتى الحكومات العادلة إلى مستبدة اذا لم تمارس الشورى ولم تر نفسها مسؤوله أمام الشعب<sup>21</sup> .

أما الأستاذ الإمام محمد عبده فىرى أيضا أن الشورى هى أحد دعائم الدولة الإسلامية و قد تناولها بالتحليل وبلور عدة أفكار جديدة فى هذا المجال موضحاً أن الشورى ضد الاستبداد وأنها تعبر عن الحرية السياسية وهى تتطلب وجود هيئة سياسية تقوم بها، وأن الشورى ليس لها تطبيق محدد يوضح مناخ المشاركة بين الحاكم والمحكوم، وعليه فقد رآها مرتبطة بالإطار الديمقراطى وكان يؤكد على حتمية الإرادة الشعبية عامة<sup>22</sup> .

وتصور الإمام أن هناك سيادتان الأولى أساسية و أصلية هى سيادة الله و الثانية ثانوية هى سيادة البشر التى على ضوءها لهم الحق فى اختيار الطريق الملائم لحياتهم الدنيوية، وأن الإسلام لم يضع تصوراً محدداً للشورى تاريخاً للمسلمين تنفيذها و فق مصالحهم، وأن الشورى دليل توافر إحساس الفرد بحريته الإنسانية، وبينما ترى نظرة المدرسة التقليدية أن الشورى مجرد نصائح للحاكم قد يأخذ بها أو لا يأخذ و إرادته فى السلطة ليست مرهونة بإرادة الأمة رفض الإمام هذه

19- محمد عمارة، الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبي ، مرجع سابق، ص 239.

20- رضوان زيادة، لماذا افشل الكواكبي فى تطوير نظرية عن الاستبداد، 3 سبتمبر 2009،

[www.Marafea.org](http://www.Marafea.org)

21- محمد جمال طحان، الأعمال الكاملة للكواكبي ، ( بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1995 )، ص

95.

22- حورية توفيق مجاهد، مرجع سابق، ص 545

النظرة و رأى أن الحكم السليم هو القائم على إرادة الأمة التي تعبر عنها من خلال ممثلها و أدوات الحرية السياسية<sup>23</sup> .

و حينما كتب عن شكل الإدارة بمصر مع الاحتلال أوجب تشكيل مجلس على نسق مجلس الشورى، وينبغي أن يكون الوزراء وكبار الموظفين أعضاء فيه وليس هناك ما يمنع من انتظام بعض كبار الموظفين من الإنجليز في الحكومة المصرية في سلك أعضائه ويكون اختصاص هذا المجلس سن القوانين الجديدة، وكتب الأستاذ الإمام سلسلة مقالات عن الشورى<sup>24</sup> .

## 5/2- العدالة:

يقول الكواكبي " نعم الاستبداد قد يبلغ من الشدة درجة تتفجر عندها الفتنة انفجاراً طبيعياً فإذا كان في الأمة عقلاء يتباعدون عنها ابتداءً حتى إذا سكنت ثورتها نوعاً وقضت وظيفتها فيحصد المنافقين، حينئذ يستعملون الحكمة في توجيه الأفكار نحو تأسيس العدالة<sup>25</sup> ، والعدالة هنا هي نهاية المطاف من تحقيق الإصلاح لأنه يؤمن بأن وجود العدالة ينشط همم الأفراد ويكون دافع لهم للعمل والترقي ولا يخشى أحد الجور أو الظلم، وفي هذا الإطار ركز الإمام محمد عبده أيضاً على العدالة وضرورة فصل دائرة القضاء عن الإدارة مع تأكيده على أهمية العدالة التي تعتبر أحد مبادئ الدولة الإسلامية الأساسية القائمة على فصل السلطات مع تعاونها وارتكازها على الإرادة الشعبية<sup>26</sup> .

23 - عبدالعاطي محمد أحمد، الفكر السياسي للإمام محمد عبده، ( القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1978 ) ص 189-194.

24- محمد رشيد رضا، تاريخ الأستاذ الإمام محمد عبده، الجزء الأول، ( القاهرة: مطبعة المنار، 1931 )، ص 899.

25- محمد عمارة، الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبي ، مرجع سابق، ص 225.

26- حورية توفيق مجاهد، مرجع سابق، ص 547.



## 6/2- دور المحكومين في تحقيق الإصلاح المنشود:

اهتمت كتب الحكمة السياسية بتقديم نصائح للملوك والأمراء وللسلطين أملاً في أن يقيموا ميزان العدالة ويردوا الحقوق إلى أصحابها، ومع فكر الإمام محمد عبده لم تعد السلطة الحاكمة هي المستقبل الأساسي لرسائل صناع الفكر ورواد الإصلاح، بل أضحي المجتمع وليس السلطة هو المستقبل الأساسي لتلك الرسائل وهذا تحول هائل في مسار العلاقة التي انتظمت من خلالها تفاعلات العلاقة بين الحاكم والمحكوم في أغلب فترات التاريخ العربي الإسلامي<sup>27</sup>، ويشترك معه الكواكبي في تقدير دور المجتمع في تحقيق الإصلاح، ويرى أن الاستعداد الفكري والنظري لتحقيق الإصلاح لا يكفي أن يكون مقصوراً على الخواص بل لا بد من تعميمه وابتدئ ذلك بعد إحساس الأمة بالأم الاستبداد، وأن الأمة متى بلغت رشدها استرجعت عزاها<sup>28</sup>.

## 7/2- أسباب الفتور والتراجع:

عدد الكواكبي أسباب الفتور والضعف السائد في المجتمع في كتاب أم القرى وأرجعها إلى عقيدة الجبر والزهد المفضية إلى التصوف لأنها تتنافى مع جوهر تحرير الإسلام لإرادة الإنسان، ويرى أنه بعيد كل البعد عن التصوف الحقيقي الذي شهده تطور الفكر الإسلامي كحركة روحية بناءة وثورة فكرية ذات خصب كبير،

وثاني هذه الأسباب انعدام التنظيمات وفقدان الاجتماعات والمفاوضات، وهو يشير إلى أن الدين الإسلامي قد أتاح للمؤمنين به فرصاً للقاء والتشاور وتبادل وجهات النظر واتخاذ القرارات وذلك عن طريق الحج، وصلاة الجماعة، وصلاة الجمعة وذلك رمزاً للسبيل الوحيد لإيقاظ الأمة من رقدتها سبيل العمل الجماعي والاهتمام باللقاء والتشاور والتنظيم<sup>29</sup>.

وعالج الكواكبي هذا الفتور من خلال اجتماعات كتاب (أم القرى) بجمع المندوبين الذين وفدوا على مكة في موسم الحج سنة 1316 هـ، 1899 م ليتجمعوا سرّاً في دار استأجروها لهذا

27- إبراهيم البيومي غانم، مرجع سابق، ص 24.

28- محمد أحمد خلف الله، مرجع سابق، ص 136.

29- يلاحظ ان هذه الفكرة أشبه بالمجال العام الذي تشترك فيه كل الجماعات دون إقصاء لأحد.

الغرض ثم يتوج هذا المؤتمر أعماله ببرنامج لتنظيم دائم ولائحة تنظم أعماله وإقامة جمعية هي نواة لهذا التنظيم،

وثالث هذه الأسباب يتمثل في الإغراق في الشهوات الحسية وكثرة النسل الذي يبتلج جهود التطوير والتعمير، فهو يصور حياة البطالة والإغراق في الشهوات لأن غالب الأسراء لا يدفعهم للتوالد قصد الإخصاب، وإنما يدفعهم إليه الجهل المظلم ولأنهم محرمون من كل الملذات الحقيقية كلذة العلم وتعليمه ولذة المجد والحماية ولذة الإثراء والبذل ولذة إحراز مقام في القلوب ولذة نفوذ الرأي الصائب إلى غير هذه اللذات الروحية، ورابع هذه الأسباب يتمثل في اختلال التوازن بين الدنيا والآخرة، وهو يرى أن الدنيا هي عنوان الآخرة وأن الذي يخل بالتوازن بينهما يخسر الصفتين معاً فهو يرفض إهمال العمل الجاد في الدنيا وانصراف اهتمام الناس إلى ما بعد الموت فقط لأن " الله يكره العبد البطال"<sup>30</sup>.

وبعد اهتمامه بهذه الأسباب أرجعها إلى أصل الداء في كتاب طبائع الاستبداد وأنها ترجع إلى الاستبداد السياسي ويقول " الاستبداد أعظم بلاء لأنه وباء دائم بالفتن وجذب مستمر بتعطيل الأعمال، حريق متواصل بالسلب والغصب، وسيل جارف للعمران، وخوف يقطع القلوب، وظلام يعى الأبصار، وألم لا يفتر، وصائل لا يرحم وقصة سوء لا تنتهى"<sup>31</sup>.

يستدل على أسباب الفتور عند الأستاذ الإمام بأنه أعطى أولوية لسبب الجهل مما استدعى تركيزه على الإصلاح التربوي، و محاربة الجمود والعقبات التقليدية التي ترسخت في فكر قدامى مشايخ الأزهر الشريف، وبمطالعة بعض مقالاته يتضح أنه يرجع الفتور لعدة أسباب منها التهاون في الحقوق ويكتب " أن الإنسان اذا تساهل في حقوقه فلم يحفظها خوفاً من إهانة قوى أو معارضة عائق في سبيل الحفظ، فإن النفوس تستهين بشأنه فتمتد إليه الأطماع من كل الجهات " و ترى الدراسة أن تركيز الإمام على التهاون في الحقوق كسبب للتردي السائد يجد أصوله في نشأة الإمام على محاربة الظلم و تاريخ والده الذي رفض الخنوع للاستبداد كما أن هذه الفكرة تناظر فكرة الكواكبي أن أصل الداء هو الاستبداد السياسي لأن التهاون في الحقوق كما رآه الإمام محمد

30- محمد عمارة، الأعمال الكاملة للكواكبي ، مرجع سابق، ص 95 - 99.

31- المرجع السابق، ص 140.

عبده خوفاً من إهانة القوى إنما يرجع إلى استبداد هذا القوى، ومن أسباب الفتور أيضا عند الإمام محمد عبده الفقر لأن "خوف الناس من الفقر في الفقر والمضي مع الوهم مجلبه الوبال لأن من شأن الوهم أن يعطى الشيء ما لا يستحقه" وهو يطالب الناس بالاستماتة دون طلب الحقوق ورعاية الواجبات، ويشير لتوطين النفس على احتمال الآلام الجزئية الوقتية في جانب رفع أضرار كلية، وينهى عن إهمال استثمار المال والتقاعد عما يحفظ بقاءه ويوجب نماءه لأن الناس من خوف النذل في النذل<sup>32</sup>.

والأستاذ الإمام لا ينسب هذا الجمود إلى الإسلام وأن العلة التي عرضت للمسلمين عند ما دخلت على قلوبهم عقائد أخرى ساكنت عقيدة الإسلام في أفئدتهم وكان السبب في تمكثها من نفوسهم وإطفائها لنور الإسلام من عقولهم هو السياسة<sup>33</sup>.

### ثالثاً: ملامح الاختلاف في المشروع الإصلاحى للكواكبي ومحمد عبده:

تتلور ثلاث نقاط جوهرية تدور حولها الاختلافات في فكر الشيخ الكواكبي الإصلاحى عنها في فكر الأستاذ الإمام محمد عبده وهى:

#### 3-1- أولويات تحقيق الإصلاح:

في حين يرى الأستاذ الإمام أهمية البدء بالتربية للإصلاح فإن الشيخ الكواكبي يرى أن التربية الصحية لا تكون مقدورة في ظلال الاستبداد<sup>34</sup>. ويذهب كثير من الباحثين إلى أن الكواكبي هو أقرب إصلاحى إلى معسكر الثوار،

وبتدقيق النظر في كتابات الكواكبي يتضح أنه أثار قضايا وأشار إلى حلول لا يمكن أن تعالج على النحو الذى رآه وهدف إليه بغير الثورة، غير أن الثورة التي أرادها الكواكبي التي عمل من أجلها تختلف تماما عن التمرد التلقائي غير الواعي الذى يحدث نتيجة الكبت الشديد، والذى لا

---

32- عاطف العراقي، "الإسلام دين العلم و المدنية للشيخ محمد عبده من خلال منظور نقدى"، في: عاطف العراقي ( مشرفا )، الشيخ محمد عبده 1849 - 1905 بحوث و دراسات عن حياته و أفكاره، ( القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 1995 )، ص 23

33- محمد عمارة، الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده، الجزء الثالث، مرجع سابق، ص 317.

34- محمد أحمد خلف الله، مرجع سابق، ص 124.

يسبقه استعدادات كافية، ولا يصحبه تنفيذ مخطط سابق، وبالتالي لا يصنع شيئاً غير التدمير والتخريب، وقد اتهم الكواكبي أكثر من مرة بإقامة تنظيم سياسي يسعى لقلب حكم العثمانيين، وهو بصدد حديثة عن (جمعية أم القرى) يقول (إن لهذه الجمعية أصلاً)،

وكتابات الكواكبي كانت جهداً مستمراً للإعداد للثورة، وعملاً متواصلاً لتهيئة الجو لقيامها، فهو يريد تشجيع العوام على مطاولة المستبدين والانقضاض عليهم، ويساهم في إزالة الوهم الذي يكبل ثورتهم، فيقول " إن خوف المستبد من نقمة رعيته أكثر من خوفهم من بأسه لأن خوفه ينشأ عن علم، وخوفهم ناشئ عن جهل، وخوفه من انتقام بحق، وخوفهم عن توهم التخاذل، وخوفه من فقد حياته وسلطانه، وخوفهم على لقيمات من النبات وعلى وطن يألفون غيره في أيام " <sup>35</sup>. و يقول أيضاً " لو ملكت جيشاً لقلب حكومة عبد الحميد في أربع وعشرين ساعة" <sup>36</sup>،

ولا ينفي هذا النزوع المتعقل تجاه الثورة ميله لأسلوب التدرج في تحقيق إصلاحاته فلجأ بداية إلى النصيحة والتنبية ثم ينتقل إلى المقاومة الحكيمة والرقى في المعارف (مرحلة المقاومة السلبية) ثم مرحلة الإعداد للمواجهة بأن يجتهد ذوى الشهامة في الأمة في ترقية المعارف وإتقان أحد العلوم التي تكسبه علمًا مخصوصًا كعلم الدين أو الإنشاء أو الطب، وأن يحافظ على آداب وعادات قومه ويقلل اختلاطه مع الناس، وأن يتباعد ما أمكنه من مقاربة المستبد وأعوانه ثم تأتي مرحلة الانفجار والثورة <sup>37</sup>.

ويرى الكواكبي أن السياسة يجب أن تناقش في المجال العام ويقول " أن سبب هذا الفتور الذي أحل حتى في الدين هو فقد الاجتماعات والمفاوضات وذلك أن المسلمين في القرون الأخيرة قد نسوا بالكلية حكمة تشريع الجماعة والجمعة وجمعية الحج وترك خطابهم ووعاظهم خوفًا من أهل السياسة التعرض للشئون العامة، كما أن علمائهم صاروا يسترون جبهتهم بجعلهم التحدث في الأمور العمومية والخوض فيها من الفضول والاشتغال بما لا يعني وأن اتيان ذلك في الجوامع من

35- محمد عمارة، الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبي، مرجع سابق، ص 103 - 105

36- المرجع السابق، ص 101.

37- اقبال شلبي، مرجع سابق، ص 133 - 137. انظر أيضا محمد عمارة، عبد الرحمن الكواكبي شهيد

الحرية و مجدد الإسلام، مرجع سابق، ص 163 165

اللغو الذي لا يجوز وربما اعتبروه من الغيبة والتجسس أو السعي بالفساد فسرى ذلك إلى أفراد الأمة وصار كل شخص لا يهتم إلا بخويصة نفسه وحفظ حياته في يومه كأنه أمة واحده وسيموت غداً جاهلاً أن له حقوقاً على الجامعة الإسلامية والجامعة البشرية و أن لهما عليه مثلها<sup>38</sup>.

على نقيض ذلك الأستاذ الإمام محمد عبده و من أقواله " ما دخلت السياسة في شيء إلا أفسدته " وغرضه من ذم السياسة ومن نهى العاملين من المسلمين لإحياء العلم والدين عنها وإرشادهم أن يكونوا في عملهم بمعزل عن تأييدها أو مقاومتها هو أن السياسة في جميع بلاد المسلمين استبدادية جائرة، والطريقة المثلى اجتنابها ومداراة أهلها وإقناعهم بكل وسائل الإقناع الممكنة بأن الإصلاح العلمي أو الديني المطلوب هو خير لبلادهم ورعاياهم ونافع لهم وغير ضار بهم.

ويرى الأستاذ الإمام أن استبداد السياسة لاعلاج له إلا وحدة الأمة وجمع كلمتها وأن الطريق المستقيم الموصل إلى هذه الغاية هو تربيتها وتعليمها على الوجه الأمثل<sup>39</sup>، وإن كانت التربية لا تنفصل عن العلم لكنها عند الإمام تختلف عنده تماماً من حيث أنها لا بد و أن تكون إسلامية في جوهرها فإذا كان العلم لا دين له و لا وطن و لذا من اليسير أخذه عن الغرب بلا حرج، فالقيم التي تهدف التربية إلى غرسها في النفوس تختلف من حضارة لأخرى، و قد اختار أن تكون التربية إسلامية لعدة أسباب أولها أن العقيدة شديدة التأثير في النفوس فالإنسان متدين بالطبع و تأثير الدين يعمل في العامة و الخاصة على السواء، بالرغم من أن الأمام كان يدعو العقل إلا أنه كان يعرف أن الدعوة أمر و الواقع أمر آخر، و الواقع أن الدين يغلب العقل دائماً، و ثانياً أن الدين يسبق العقل إلى النفوس، و ثالثاً أن الدين الإسلامي يدفع بالعلم للتقدم و الازدهار كما أن الدين يحقق الارتقاء المعنوي الذي يمهد للارتقاء المادي<sup>40</sup>.

تجدر الإشارة إلى أن الإمام محمد عبده عمل بالسياسة مع جمال الدين الأفغاني ولكنه بعد نفيه و فشل الثورة العرابية هجر السياسة مكرساً جهده لمجالات الإصلاح الأخرى التي اعتبرها متطلباً

38 - محمد عمارة، الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبي، مرجع سابق، ص 62

39- محمد رشيد رضا، مرجع سابق، ص 891 - 892.

40 - زينب محمود الخضيرى، " التطور و الإصلاح عند محمد عبده "، في : عاطف العراقي ( مشرفاً )،

الشيخ محمد عبده 1849 - 1905 بحوث و دراسات عن حياته و أفكاره، مرجع سابق، 81- 82

سابقاً للإصلاح السياسي<sup>41</sup> فالأستاذ الإمام كان "إصلاحياً" يرى أن التدرج في الإصلاح هو الطريق الأقوم ولكن لقائه بالثورة العربية واشتراكه فيها ابتعد به خطوات قليلة عن موقع "الإصلاحي" واقتراب به خطوات قليلة من موقع "الثوري" وأن عمر هذه الفترة لم يتجاوز عشرة أشهر ثم عاد بعدها إلى جذوره الفكرية العميقة والأصلية "مصلحاً" لا يرى طريق الثورة بل يهاجمه صراحة في كثير من الأحيان<sup>42</sup>.

ويدعو في كتاباته إلى تجربة "المجالس البلدية" حيث يفوض إلى أهل كل بلد أن ينتخبوا عدداً معيناً يمثلهم ويتم تدريبهم على إرادة الاختيار، وكان يدعو للاكتفاء مرحلياً (بالمجالس البلدية) في القرى والمدن عن مجلس النواب، وإلى الاكتفاء بالقوانين البسيطة المنطبقة على العادات والأحوال، ويرى أن نبدأ من حيث بدأ الذين بلغوا الآن مرحلة الحياة الدستورية والنيابية لا أن نختصر بالثورة هذا الطريق الطويل<sup>43</sup>. ورغم أن السياسة أكثر سلبياته و كان قادراً على أن يكون على قمة كل اتجاه اختاره كان على القمة في قيادة التيار الثوري و حين فشلت الثورة واختار طريق الإصلاح اعتلى القمة أيضاً و كان باستطاعته أن يسير بالأمة في طريقين متناقضين لكنه كان رجلاً كبيراً بلا مرأ<sup>44</sup>.

فالإمام لم يطرح نفسه كمفكر سياسي في المقام الأول و لكن أي محاولة لفهم فكره لا يمكن أن تتم دون إدخال الجانب السياسي، لأنه انطلق من حقيقة أولى مضمونها أن الإسلام دين و دنيا ومن الطبيعي أن يكون له موقف من السلطة و نظام الحكم، و مزج الإمام أيضاً بين الفكر و العمل السياسي من خلال نشاطه في الحركة الوطنية و الفكرية<sup>45</sup>. صحيح أن ثورة الإمام لم تكن شاملة تقتلع الأشياء من أساسها لكنها كانت ثورة من الداخل و ليس من الخارج، و الثورة من الداخل

41- حورية توفيق مجاهد، مرجع سابق، ص 550.

42- محمد عمارة، الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده، الجزء الأول، مرجع سابق، ص 40.

43- المرجع السابق، ص 47.

44 - السيد يوسف، الإمام محمد عبده رائد الاجتهاد و التجديد في العصر الحديث، ( القاهرة: دار الثقافة الجديدة، ط1، 1999)، ص216

45 - عبدا لعاطى محمد أحمد، الفكر السياسي للإمام محمد عبده، ( القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1978 ) ص 9.

تعنى التجديد و الإصلاح إنه يجدد من داخل التراث لأن الخطأ ليس في التراث و لكن في الفهم الخاطئ للتراث<sup>46</sup>.

### 2-3- الصفوة المستنيرة:

يعطى الكواكبي أهمية للرأي العام ودور العوام ويرى أن العلماء والحاكم المستبد كلاهما يتجاذب العوام وأن العوام " هم أولئك الذين إذا جهلوا خافوا وإذا خافوا استسلموا وهم الذين متى علموا قالوا ومتى قالوا فعلوا"<sup>47</sup> فالشريحة المؤهلة للقيام بالتجديد والتطوير في فكر الكواكبي هي الشباب والشباب يعنى الكثير بقوله " الذين تعقد الأمة آمالها بأحلامهم وتتعلق الأوطان بحبال همتهم والذين يحبون وطنهم حب من يعلم أنه خلق من تراب " والكواكبي وجد في الشباب روح التجديد والتطور لاسيما وأنهم أعداء الجمود والخنوع فيقول " أن الخور علة معدية تسرى من الشيوخ إلى الشباب ومن الطبقة العليا إلى العامة وليت الشيوخ والكبراء يرضون بما كتب عليهم من الذلة والمسكنة والخمول وسقوط الهمة والاستسلام فيتركون أهل النشأة الجديدة وشأنهم"<sup>48</sup> ، ويرى الكواكبي أن الجماهير الشعبية هي محور اهتمام المثقف والسلطان وهناك حرب دائمة بين الطرفين لاكتساب الجماهير، فالكواكبي هو ابن الشعب قولاً وعملاً وهذا ما جعل معاصريه يسمونه بأبي الضعفاء، ورغم أن الكواكبي اعتمد على الجماهير في مشروعه الإصلاحي فإنه لم يكن يرفض مساندة من الخديوي أو غيره من نبلاء مصر الذين أبدوا تعاطفاً مع فكرة جمعية " أم القرى " <sup>49</sup>. فالاستبداد مرض والمستبد إنسان مريض لا يستطيع الخروج بنفسه من أزمته وإنما الذى يخلصه من مصابه هو الجماهير التي تدرك حدود الداء وتعرف أعراضه وتشعر بثقل وطأته وفساد التصرفات الناجمة التي تمتد بأذيتها لتشمل القاهرين والمقهورين وتنزع عنهم آدميتهم<sup>50</sup>.

46 - عاطف العراقي، الشيخ الإمام محمد عبده و التنوير قرن من الزمان على وفاته، ( القاهرة: دار الرشاد، ط1،2007)، ص 260.

47- محمد أحمد خلف الله، مرجع سابق، ص 115.

48- على نوح، مرجع سابق، ص 93 - 96.

49- حركة التجديد الإسلامي : عبد الرحمن الكواكبي ، 1، اكتوبر2004.

<http://www.mettransparent.com/spip.php?page=sommaire&lang=ar>

50- محمد جمال طحان، مرجع سابق، ص 85.

ويربط الكواكبي بين دور الجماهير أو " العوام " وإحداث الثورة فهو يعتمد على تكاتف الواعيين وتهيئة الرأي العام للمشاركة في التغيير المنتظر، وفي صياغة الهدف وتحقيقه بعيدا عن القوة والعنف، ذلك لاعتقاده أن كل شيء يتحقق بقوة وزمان متناسبين مع أهميته، وهو يريد الثورة أيضًا بعيدا عن الانتظار المستكين لأنه لا يقوم بالثورة إلا من تأذى من الوضع الراهن من الجماهير، وهو يسعى لتوحيد الرأي العام ويعمل على بث الوعي فيه لأنه اذا نشد الناس التحرر من أسر الاستبداد عليهم أن يجتهدوا لأن الحرية لا تؤخذ عفواً بل تحتاج إلى جهاد في سبيل نيلها بتبنيه حس الأمة وتوعيتها لتكوين رأى موحد يطلب التغيير ويسعى إليه<sup>51</sup> وإن كان إيمان الكواكبي بدور الجماهير لم يمنع إيمانه بدور النخبة المستنيرة التي توعى وثقف هذه الجماهير لأن الاستبداد يحفر في عقول العوام لإقناعهم بالباطل وهنا يأتي دور العلماء الراشدين والمرشدين الذين يجهدون في توعية الناس وفي حثهم على طلب الحرية<sup>52</sup>.

لأن العوام أسراء الاستبداد قد ينتقمون من أعوان المستبد (الأقارب - الوزراء - الجند) لعدم معرفتهم من هو العدو الفعلي بالنسبة لهم، أنهم على علاقة بالأقرب إليهم و لذا قد يغفلون عن توجيه نقدهم و تحركهم إلى العدو الرئيس مما يجعل جهد العامة غير منسق، من هنا جاءت الحاجة الماسة لنشر الوعي و ضرورة معرفة أسباب التحرك وحدود فاعليته، ويجب أن يتناغم الإعداد مع اغتنام الفرصة المناسبة للاستفادة من الظروف الموضوعية ( مثل خسارة المستبد في الحرب- بطشه بأحد المظلومين - إخلال بالممارسة الدينية - جباية الأموال)<sup>53</sup>.

وبالنسبة للأستاذ الإمام محمد عبده فقد أكد على أهمية دور الصفوة المستنيرة حيث أعطاه أهمية ديناميكية في الرقابة على مصالح الأمة وتلك الصفوة قوامها التربية والتعليم الصحيح كسبيل لتكوينهم وتأهيلهم للقيام بأعمال الحكومة النيابية، وهي تأتى من الطبقة الوسطى

51- المرجع السابق، ص 96 - 97.

52- المرجع السابق، ص 82.

53 - جورج كتورة، طابع الكواكبي في طابع الاستبداد دراسة تحليلية، ( بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، ط1، 1987 )، ص 140 - 141.



وتعتبر ركيزة النظام السياسي وأعطائها دوراً هاماً ما في تقييد سلطة الحكومة ومعالجة الاستبداد " وحمل الحكومة على العدل والإصلاح وتعويدها الأهالي على البحث في المصالح العامة واستشارتها إياهم في الأمر بمجالس خاصة تنشأ في المديرية والمحافظات " فهي باختصار حلقة الوصل بين الحكومة والجماهير، ومع أنه ركز على دور الطبقة الوسطى فإنه لم يحصر الصفوة المستنيرة بين أبناء هذه الطبقة حيث اعتبرها صفوة مفتوحة تقوم على المشاركة وتسمح بتصعيد أبناء الطبقة الدنيا إليها<sup>54</sup>.

كان محمد عبده " إصلاحياً معتدلاً " يرى أن شرط وجود " الرأي العام " لم يتحقق في مصر حتى تعطى جماهيرها مقاليدها في أيديها وهو عايش ثورة عرابي عن قرب فبدت لجماهير مصر صورة أخرى في نظره، فتقدم خطوات للقاء " التيار الثوري " العرابي في الحركة الوطنية المصرية، ويسهم منذ ذلك التاريخ في العمل الثوري وفي صنع الأحداث الثورية التي شهدتها البلاد وذكر لأول مرة في تاريخه الفكري أن الإصلاح يكون بواسطة مجلس شورى النواب وحرية المطبوعات ويضع مطلب " تعميم التعليم ونمو المعارف " بعد مطلب مجلس شورى النواب وحرية المطبوعات وظل يمثل الاتجاه الأقرب إلى " الإصلاح " في صفوف الثوار أو الجناح المعتدل. ولكن فشل الثورة وانهيار بعض قادتها وتهالك عدد من زعمائها في التحقيق أحدث عودة في فكر الإمام محمد عبده إلى نقطة الانطلاق التي كان عندها وهي خلافه مع العرابيين ورفض الثورة، ورجع لجذوره الفكرية الأصلية في الإصلاح بعد أن تحولت الثورة إلى رماد، واعتزل السياسة و استعاض عنها بالعمل التربوي حتى يتم تأهيل الجماهير فهو لم يثق أنها قادرة على ممارسة الحياة السياسية النيابية والدستورية<sup>55</sup>.

### 3/ 3- فكرة المستبد العادل:

يرفض الكواكبي بشدة فكرة المستبد العادل وفي رأيه أن العدل لا يستقيم مع الاستبداد والكواكبي لا يرى في المستبد العادل المتوهم سوى استبدال مستبد بآخر، مما يطور الاستبداد ولا يمحوه وذلك لأن الحاكم لا يمكنه أن يقيم عدلاً مع الاستبداد لأن عدالة السياسة هي مشاركة المحكومين في الحكم<sup>56</sup> وترى الدراسة ميل الكواكبي إلى ما يسمى اليوم ( المؤسسة ) التي تقوم على

54- حورية توفيق مجاهد، مرجع سابق، ص 549.

55- محمد عمارة، الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده، الجزء الأول، مرجع سابق، ص 51 - 68.

56- محمد جمال طحان، مرجع سابق، ص 87.

فكرة دور المؤسسة ككيان فاعل و ليس الفرد بحيث يستمر دور المؤسسة دون التأثير بفعل فرد بعينه، فالجمعيات هي إحدى العوامل التي يقاوم بها الكواكبي الزمن ذلك لأن عمر الفرد قصير قد ينقضي قبل أن يتم الإصلاح وعند ذلك تصبح الجمعيات الأمل الوحيد الذي يقاوم الاستبداد ويقول: "إن الجمعيات المنتظمة يتسنى لها الثبات على مشروعها عمرًا طويلاً يفي بما لا يفي به عمر الواحد الفرد، وتأتي بأعمالها كلها بعزائم صادقة لا يفسدها التردد، وهذا سر ما ورد في الأثر من أن يد الله مع الجماعة<sup>57</sup> .

ولا تتفق فكرة المستبد العادل التي طرحها الإمام محمد عبده مع فكر الكواكبي فهو ينحاز إلى صف الأغلبية ضد الأقلية ويضع قاعدة الأغلبية والأقلية التي هي أحد معطيات النظام الديمقراطي الحق، وينحاز إلى صف الأغلبية التي تزيد على الثلاثة أرباع أي إلى صف الملايين من الناس البسطاء<sup>58</sup> .

وإذا أمعنا النظر في فكر الأستاذ الإمام محمد عبده يلاحظ أن في المرحلة الأولى من فكره ركز على الإرادة الشعبية والحكومة التي تركز عليها والتي تصل إلى الحكم عن طريق ديمقراطي، ولكنه بدأ يعكس أفكاره بحيث بلور أفكار جديدة توضح تشككه في الثورة والإرادة الشعبية والقوى الشعبية،

و بعد هزيمة الثورة العرابية بدأ يدعو إلى الحاكم ( المستبد العادل ) ومثل هذا الحاكم ضروري لإقرار العدل ورفع الظلم وحمل الأفراد على ما فيه سعادتهم بحيث يكون هدفه وهاديه الأساس صالحهم لا صالحه الشخصي، وقد وضع مخططاً واضحاً لمثل هذا الحاكم قائماً على برنامج يمتد لخمس عشرة عاماً يراها كافية لتنشئة الصغار نشأة سليمة وغرس القيم في نفوسهم، أما بالنسبة للكبار فيلوى أعناقهم ويعالج ما اعتل من طباعهم وهذه السنوات المطلوبة تحشد وراء الحاكم حشداً كبيراً ممن يتبعونه من أعوان الإصلاح إما من صالحين كانوا ينتظرونه ويعتبرونه القدوة الحسنة أو ناشئين شبا على وجوده أو من يتبعونه نتيجة الرهبة منه أو الرغبة فيفضله، وحكم المستبد العادل يمثل الخطوة الأولى الضرورية للإعداد الصالح وللاتقال تدريجياً

57- محمد أحمد خلف الله، مرجع سابق، ص 9.

58- محمد عمارة الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبي ، مرجع سابق، ص 62.

إلى الحكم النيابي وذلك بتشكيل المجالس البلدية أولاً ثم مجالس الإدارة التي يجب أن تكون فعالة كمصادر حقيقية للآراء والأفكار ثم المجالس النيابية في النهاية، ووفقاً للأستاذ الإمام فالحرية لا يجب أن تعطى مرة واحدة حتى يمكن استيعابها، بل يجب الإعداد لها إعداداً فكرياً بحيث يواكب نمو المؤسسات نمو الأفراد<sup>59</sup>.

## خاتمة :

تنتهى الدراسة إلى وجود عدة قواسم مشتركة في المشروع الفكري الرائد لكل من الكواكبي ومحمد عبده، وتتمثل هذه المشتركات في الانطلاق من المرجعية الإسلامية والتجديد في الفكر الديني، والدعوة لإعمال العقل ومواجهة تيار الجمود، والتأكيد على قيم الإصلاح، كالعدالة والحرية والشورى، وضرورة الدعوة للتغيير من جانب المحكومين وليس بتوجيه النصح للحاكم، وأهمية البدء بالمجتمع الذى يعول عليه في تحقيق الإصلاح المنشود، كما لا تشهد أفكارهما اختلافاً واضحاً حول أسباب الفتور والتراجع فهي تعود لأسباب كثيرة منها:

الاستبداد، وقلة الاطلاع، والكسل والإغراق في الشهوات المادية، والتهاون في الدين، و الجهل. بينما تتحدد أهم نقاط الاختلاف في أولويات الإصلاح، وفكرة الاعتماد على الصفوة المستنيرة ودور الحاكم المستبد العادل.

وقد بينت دراستنا أن الكواكبي كان يعمل على تحقيق الإصلاح السياسي مقترناً بالإصلاح التربوي والثقافي في الوقت ذاته، وفي جميع المراحل الفكرية التي مرّ بها الكواكبي، لم ينح السياسة جانباً، وكان يطالب أن يتناقش ويتحاور العامة للتعرف على حقوقهم وواجباتهم، وذلك على النقيض من الإمام محمد عبده الذى يربط بين الإصلاح التربوي و الديني من أجل الإصلاح السياسي

59- حورية توفيق مجاهد، مرجع سابق، ص ص 547 - 549.

وانظر ايضاً:

زكريا سليمان بيومي، التيارات السياسية والاجتماعية بين المجددين والمحافظين، ( القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1983 )، ص ص 76-77.

والقضاء على الاستبداد، وقد دلت الشواهد التاريخية أن المحتل لا يسمح بإصلاح حقيقي للتعليم، وأن الاحتلال هو عقبة حقيقية تجاه الإصلاح التربوي، كما أن الروابط بين مجالات الإصلاح المختلفة وثيقة متصلة ببعضها ولا بد لأي حركة إصلاحية أن تتصدى للمستعمر بكل الوسائل وألا تستبعد السياسة كساحة للمقاومة لأن استبعادها يعطى فرصة لتقويض الإصلاح بأكمله.

## قائمة المراجع

### الكتب:

1. إبراهيم البيومي غانم وصلاح الدين الجوهري ( محرران )، الإمام محمد عبده مائة عام على رحيله 1095 – 2005، ( القاهرة: دار الكتاب المصري، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ط1، 2009 )
2. أحمد جدى وآخرون، قراءات فيالفكر العربي، ( بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط 1، 2003 ).
3. اقبال محمد شلبي، الفكر السياسي لعبد الرحمن الكواكبي، (القاهرة: معهد الدراسات الإسلامية، (
4. جورج كتورة، طبائع الكواكبي في طبائع الاستبداد دراسة تحليلية، (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، ط1، 1987 )
5. حورية توفيق مجاهد، الفكر السياسي من أفلاطون إلى محمد عبده، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط 2، 1992 )
6. زكريا سليمان بيومي، التيارات السياسية والاجتماعية بين المجددين والمحافظين، ( القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1983 ).
7. السيد يوسف، الإمام محمد عبده رائد الاجتهاد و التجديد فيالعصر الحديث، (القاهرة: دار الثقافة الجديدة، ط1، 1999 )
8. عاطف العراقي ( مشرفا )، الشيخ محمد عبده 1849 – 1905 بحوث و دراسات عن حياته و أفكاره، ( القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 1995 )
9. ----- الشيخ الإمام محمد عبده و التنوير قرن من الزمان على وفاته، ( القاهرة: دار الرشاد، ط 1، 2007 )
10. عباس محمود العقاد، عبقري الإصلاح والتعليم الأستاذ الإمام محمد عبده، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، ط 3، 1970 )

11. عبد الرحمن الكواكبي، طبائع الاستبداد ومصارع الاستبعاد، (القاهرة: دار الشروق، ط 2، 2009)
12. عبدا لعاطي محمد أحمد، الفكر السياسي للإمام محمد عبده، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1978).
13. محمد أحمد خلف الله، الكواكبي حياته وأراؤه، (القاهرة: مكتبة العرب، بدون)
14. محمد جمال طحان، الأعمال الكاملة للكواكبي، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1995)
15. محمد رشيد رضا، تاريخ الأستاذ الإمام محمد عبده، الجزء الأول، (القاهرة: مطبعة المنار، 1931).
16. محمد عمارة، الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده، (القاهرة دار الشروق، 1972)
17. ----- عبد الرحمن الكواكبي شهيد الحرية ومجدد الإسلام، (القاهرة: دار المستقبل العربي، ط 1، 1984)
18. ----- الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبي (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط 1، 1975).

## الدوريات :

محمد جمال طحان، " الوحدة العربية والرابطة الدينية في ظل الحكومات العادلة: دراسة في فكر الكواكبي بمناسبة مرور تسعين عاما على وفاته "، المستقبل العربي، عدد 196، يونيو 1995.

## المواقع الالكترونية

حركة التجديد الإسلامي: عبد الرحمن الكواكبي، 1، اكتوبر 2004، موقع

<http://www.mettransparent.com/spip.php?page=sommaire&lang=ar>

رضوان زيادة، لماذا افشل الكواكبي في تطوير نظرية عن الاستبداد، 3 سبتمبر 2009،

[www.Marafea.org](http://www.Marafea.org)

# التربية الأخلاقية في زمن اغترابي

أ.د. علي أسعد وطفة

جامعة الكويت

كلية التربية

watfaali@hotmail



## التربية الأخلاقية في زمن اغترابي

بقلم - علي أسعد وطفة

### مقدمة:

استطاعت الإنسانية أن تحقق تقدما حضاريا هائلا في مختلف أوجه الحياة وفعاليتها في القرن الماضي، وارتفع مستوى الحياة بتأثير الانتصارات العلمية المذهلة في مختلف المجالات الاقتصادية والتكنولوجية، وتواترت الاكتشافات العلمية، ثم تكاثفت في مختلف الميادين لتحقيق تقدما كبيرا مذهلا في مختلف أنماط الحياة والوجود الإنساني، وتقاطرت الثورات المتعاقبة في مجال الاتصال والمعلوماتية والفضاء والفيزياء والميتافيزياء والنظريات العلمية التي أحدثت تغيرا مذهلا في بنية العلاقات والتصورات الإنسانية، وقد شكلت هذه الاكتشافات والاختراعات والثورات طفرة نوعية هائلة في طبيعة التطور الإنساني، وثورة في طبيعة العلاقات الإنسانية القائمة فيه.

لقد اعتقد كثير من الناس أن التقدم العلمي والتكنولوجي والاقتصادي يمكنه أن يحقق الرفاه الشامل والكامل للبشر وأن يحقق السعادة الكاملة للإنسانية جمعاء. لكن ومع أهمية التقدم التكنولوجي الذي جعل التواصل الإنساني ممكنا وسهلا وسريعا فإن ذلك لم يحدث تقدما في



فن التفاهم والتواصل الأخلاقي والإنساني. فالجانب المضيء للقرن العشرين يقابله جانب مظلم يتمثل في الحروب والصراعات الدموية الكبرى والصغرى التي أودت بحياة ملايين البشر. فالحروب التي شهدها القرن الماضي كانت أكثر دموية من كل الحروب التي شهدتها الإنسانية عبر التاريخ وكان عدد الضحايا أكبر بألاف المرات من عدد الضحايا الذين سقطوا في العصور القديمة والوسطى مجتمعة. واستطاعت الحرب الباردة التي فرضتها القوى الكبرى خلال النصف الثاني من القرن العشرين أن تدفع الإنسانية نحو البؤس والشقاء والعدم.

وفي مواجهة هذا الجانب المظلم للحضارة، تقفز إلى الذهن أسئلة حيوية كثيرة أهمها: كيف يمكن لنا أن نعدّ مواطنين يمتلكون حسن المسؤولية في عصر تعصف به التغيرات المذهلة؟ وما أفضل الطريق التي يمكن أن تعتمد في عملية بنائهم وتربيتهم؟ كيف يمكن لنا اليوم بناء مجتمع أخلاقي يخلو من العنف والإدمان والجريمة ومختلف أشكال الانحراف؟ كيف يمكننا مساعدة الشباب والناشئة على تفجير طاقاتهم العقلية والإنسانية في مختلف المستويات الانفعالية والاجتماعية؟ كيف يمكن أن ننمي فيهم الإحساس بالقوة والمسؤولية؟ وما المسؤولية التي تقع على عاتق المدرسة والأسرة من أجل بناء نسيج اجتماعي يتميز بطهره ونقاؤه؟

ومن الواضح أن الإجابة عن هذه الأسئلة تتجاوز حدود التشريعات القانونية وتتخطى جميع البرامج العامة والحكومية إذ لا يمكن لأي حكومة مهما بلغت قدرتها أن تفرض نفسها في المجال الأخلاقي الذي يقع في قلوب الناس ووجدانهم ويتجسد في شخصهم الإنساني.

فالعصر يشهد تحولات وتغيرات عميقة، والاكتشافات العلمية والتكنولوجية تخطف التقاليد وتهدم القيم وتصدم المعايير التقليدية للوجود، التي أصبحت غير قادرة أبدا على مواكبة التغيرات الاجتماعية الشاملة والعميقة. وفي دائرة هذه المواجهة بين التقاليد والحدثة يشهد العصر تراجعا غير مسبوق في المستوى الأخلاقي وفي المستوى الأسري حيث بدأت العائلة تتفكك وبدأت معدلات الجريمة والعنف والإدمان والمخدرات تتزايد، وبدأنا نشهد تدميرا منظما ومخيفا للبيئة في البر والجو والبحر.

في الماضي القريب كانت هذه المشكلات محدودة، وكانت تشكل جانبا من المشكلات التي تعانها المجتمعات الصناعية الغربية، ولكنها تشكل اليوم مشهدا كونيا يضرب في مختلف أنحاء المعمورة ويخطف مختلف الثقافات الإنسانية، ويضرب شعوب الأرض في مختلف ضروب حياتهم اليومية،

ولا يمكن اليوم لمجتمع ما مهما بلغت عزلته أن يكون في مأمن من غوائل المشكلات والتحديات الكبرى التي تواجه المجتمع الإنساني برمته دون استثناء.

ومن الواضح اليوم أن جوهر هذه المشكلات يعزى إلى الانحدار الأخلاقي وإلى تنامي ظاهرة الفردانية وتكاثف الرغبة في إشباعات فورية للميول والغرائز البشرية، وذلك في أجواء أصبحت فيه القيم نسبية ذاتية وتعسفية اعتبارية؛ حيث تخرج من دائرة المنطق والعرفان. وفي دائرة هذا الانحدار القيمي بدأت الحياة الاجتماعية تفقد مخزون دلالاتها ومعانيها. وقد أثرت هذه الوضعية بشكل لاشعوري في تنمية نمط من السلوك التدميري الذي نشاهده في عالمنا المعاصر.

وإنه لمن المؤكد اليوم أنه ومن غير الإحساس بوجود قيم إنسانية مشتركة تتميز بغائيتها وثباتها فإن المجتمع الإنساني يتشظى وينشط في وضعية يستسلم فيها الأفراد والجماعات إلى متطلبات المصالح والنزوات والرغبات الأنانية المدمرة.

ومن الواضح تماما بأنه يمكن للتربية الأخلاقية أن تواجه إلى حد كبير ثقافة العنف والإدمان والجريمة عند الشباب، ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى ثلاثة مؤسسات تربية هي الأسرة والمدرسة والمؤسسة الدينية. وتفيد الملاحظات الجارية أن المدرسة لم تتقن حتى اليوم فن التربية الأخلاقية وبث القيم ولم تستطع أداء دورها التاريخي في هذا الميدان، والأسرة كما أوضحنا تعاني من التفكك والتصدع والانهيار، أما المؤسسات الدينية فإنها تعاني من مشكلات التعصب والتطرف التي نلاحظها في كثير من أصقاع العالم. وهذه الوضعية تجعلنا إزاء أزمة مجتمعية أخلاقية تربية خانقة بامتياز. فالمجتمعات الإنسانية المعاصرة تواجه مأزقا تربويا تاريخيا في جوهره وهذه الأزمة ترتبط بالظروف الاجتماعية والتاريخية التي تمرّ بها المجتمعات المعاصرة. ومن الملاحظ في هذا السياق أن هذه الأزمة الأخلاقية تؤدي إلى توليد عدد كبير من التحديات والمشكلات الاجتماعية المعقدة جدا والمزمنة بحيث أن الحكومات تلهث وراءها دون جدوى من حيث توالدها وتعظيمها بصورة مستمرة ودائمة.

## الرفاه الاقتصادي وانحدار القيم الأخلاقية:

وبالعودة إلى دور الأوضاع الاقتصادية يمكن القول بأن تحسن الأوضاع الاقتصادية لم يجد نفعا في خفض مستويات الأزمة الأخلاقية في المجتمع. لقد بينت الإحصائيات والدراسات الجارية في الولايات المتحدة الأمريكية هذه الحقيقة بوضوح كبير وذلك عبر المقارنة بين التحسن في الأوضاع الاقتصادية وارتفاع مستوى الجريمة والعنف. لقد بينت الإحصائيات الجارية في الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة ما بين عامي 1960 و1990 أن الولايات المتحدة قد زادت من الميزانية الاجتماعية بنسبة 500% خلال هذه الفترة، ولكن تلك الزيادة تراكمت بزيادة مماثلة لها في مستوى الجريمة والعنف والإدمان والمخدرات حيث بلغت نسبة الزيادة في هذه الجرائم 500%. وهذا يعني أن التحسن الاقتصادي لم يؤد إلى تراجع مستويات الجريمة والعنف، حيث تبين التفاصيل الإحصائية في نفس الفترة أن نسبة الولادات غير الشرعية قد زادت 400%، كما زادت نسبة الطلاق 400%، وارتفعت نسبة الانتحار بين الشباب إلى 200% وذلك كله في الفترة المذكورة<sup>(1)</sup>.

فالمليارات التي أنفقت في البرامج الاجتماعية التنموية لم تكن ذات تأثير كبير في الأخلاق والقيم. فالمال يؤثر دون أدنى شك ولكنه لا يستطيع إيجاد الحلول الجذرية للمشكلات الأخلاقية.

وفي دائرة هذه المواجهة، يرى عدد كبير من المسؤولين أنه يجب العمل على معالجة جذرية لهذه الأزمة من حيث تنبت وتنبع من أجل احتواء نتائجها. فنحن نواجه تحديات حيوية ذات طابع داخلي سيكولوجي وتربوي بالدرجة الأولى. والمسألة برمتها ترتبط بقضايا وجدانية روحية أخلاقية تدور حول القيمة الأخلاقية، أي ما هو جيد وما هو سيء؟ ما هو صحيح أو خاطئ؟ ما هو خير أو شير؟ وتلك هي أسئلة أخلاقية بالطبع والجوهر.

كتب المؤرخ البريطاني أونولد توينبي (Arnold J. Toynbee (1889-1975 في كتابه حضارة على المحك *La civilisation à l'épreuve* يقول "كلما ازدادت قوتنا المادية تنامت حاجتنا إلى الفهم الروحي وذلك من أجل استخدام قوتنا الافتراضية طلبا للخير ورفضاً للشر والزليخة... ونحن لم يكن

1 - Benneth (William J.), Is our Culture in Decline?, Education Week, avril 1991.

لدينا أبدا هذا المستوى الروحي المناسب كي نوظف طاقتنا المادية في المسار الصحيح؛ ونحن اليوم نعاني من انحطاط أخلاقي أكبر من أي وقت مضى عبر العصور التاريخية السابقة<sup>(2)</sup>.

ويمكن القول بطريقة مجازية: إن جوهر المشكلة الإنسانية يكمن في التكوينات الداخلية للكائن الإنساني نفسه، وهذا الأمر يجب قوله والإعلان عنه، ويتأتى أنه لا يمكن أبداً معالجة المشكلات الاجتماعية الناجمة عن الأزمة الأخلاقية بحلول تكنولوجية أو حكومية. فالمجتمع الجيد لا يمكن أن يكون كذلك إلا من خلال التربية الأخلاقية التي تؤدي إلى تنمية الشخصية وتأصيلها بالقيم الإنسانية والروحية الخلافة. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: كيف يمكن الوصول إلى هذه الغاية؟ وما دور التربية في عملية بناء المجتمع ومواجهة التحديات الأخلاقية الاجتماعية؟ وهذه المسألة ستكون محور مقالتنا هذه.

كل ما نؤديه ونفعله في الحياة يستند إلى الطباع والشخصية. فطباع المرء تحدد للإنسان ما يجب عليه أن يفعل وكيف يمكن أن يوظف قدراته وإمكاناته. وهذا الأمر يؤكد الأهمية الكبرى للتربية الأخلاقية التي تشكل طباع المرء وعقليته، وكان للتربية قديما اعتبار كبير بوصفها أداة فعالة في تثقيف الأفراد وإعدادهم. ولكن الدراسات الجارية حول التربية تشير إلى تراجع البعد الأخلاقي في مختلف أوجه الحياة التربوية وفعاليتها المختلفة. ويمكن القول في هذا السياق أنه يمكن للتربية في مجتمع تعددي وديمقراطي أن تبث القيم الكونية العامة دون أن تقلل من أهمية الحقوق الفردية والخاصة للأفراد والجماعات فيه. ويمكن في هذا السياق أيضا الحديث عن تربية متوازنة تمكن من بث القيم والمهارات والمعارف بطريقة متكاملة وأصبلة بحيث تتم المحافظة على البعد الأخلاقي وتكوين الخصائص الإنسانية التي تعطي الإنسان معناه ودلالته الإنسانية.

### تفكك العائلة وضرورة التربية الأخلاقية:

شكل النصف الثاني من القرن الماضي مهاد ولادة أزمة إنسانية مخيفة وفتاكة تتمثل في الانفجار القيمي والأخلاقي للحياة الأسرية والعائلية. وتأخذ هذه الأزمة صورة وباء ينتشر ويزمجر في

2 - Toynbee (Arnold J.), La civilisation à l'épreuve, Gallimard, Paris, 1951.

كل مكان من بلدان المعمورة. فالعنف الزوجي، والخيانات بين الأزواج، والعنف الموجه ضد الأطفال، والطلاق، والتفكك العائلي أصبحت ظواهر عامة وشائعة في كل مكان. فالأطفال يبتعدون عن آبائهم، ولا يوجد هناك احترام بين الأزواج، حيث يهتم كل بنفسه دون الآخر.

ويلاحظ في هذا السياق أن التفكك العائلي يأخذ مداه في البلدان الغنية والمتطورة. وهنا يبدو عبثا الاعتماد على الازدهار الاقتصادي والحريات السياسية من أجل تحسين الأحوال الأسرية والأخلاقية في البلدان النامية. وهذا يعني أنه يجب علينا أن نبحث خلف الأزمة العائلية عن سبب وجيه وجوهري آخر غير الأسباب الاقتصادية. وهذا يعني أنه إذا كانت خلايا الجسد مريضة فبشر الجسد بالمرض والحمى.

فالتفكك العائلي، الذي سجل أرقاما قياسية خلال العقود الأخيرة من الزمن، أدى إلى ارتفاع كبير في مستوى المعاناة الشبابية، وزاد في مشكلاتهم وصعوبات حياتهم. فالشباب تحت تأثير هذا التفكك يفتقدون المعايير الأساسية للحياة الأسرية الحقّة، ويدفعهم هذا الوضع إلى دائرة الأزمت ويضعهم في خضم المشكلات العائلية والاجتماعية العاتية. لقد اندفع الشباب في البلدان المتقدمة تحت تأثير الحريات والثراء إلى تعاطي المخدرات وممارسة العنف والإسراف في اللهو والمتعة والجنس. واستطاع الشباب الغربي أن يولد ثقافة شبابية جديدة قائمة على المتعة والإدمان والجنس والإباحة، وأن يصدرها إلى مختلف شرائح الشباب في مختلف أنحاء العالم عبر وسائل الاتصال المتاحة، ولاسيما الشبكة العنكبوتية والتلفزة والميديا وغير ذلك من وسائل الاتصال.

لقد بينت الدراسات الاجتماعية الجارية بأن تفكك البنية الداخلية للعائلة يؤدي إلى توليد مشكلات اجتماعية كبرى تفوق قدرة المجتمع على تجاوزها. وبينت هذه الدراسات بالمقابل أن المشكلات الاجتماعية تكون أقل حدّة كلما كان التماسك الأسري أكثر صلابة وقوة واستقرارا. وهذا يعني أن التماسك العائلي يشكل ضمانا لمجتمع إنساني متماسك وأخلاقي، فالعائلة تشكل المدرسة الأولى للمحبة والتعاون والتعاضد والتفاعل الإنساني المثمر. ومما لا ريب فيه أن العائلة تمتلك القدرة على تزويد الناشئة بنسق من القيم الأخلاقية والفضائل الإنسانية من أجل تحقيق أسى متطلبات وجودهم وغاياتهم في الحياة. وأن التربية العائلية على القيم تشكل حصانة كبرى يمكن اعتمادها لمنع الأطفال من الوقوع في مستنقعات الجريمة والإدمان والانحراف.

والسؤال الذي يمكن طرحه في هذا المقام هو: هل يمكن للدول المتقدمة اليوم أن تتجنب المشكلات الاجتماعية مع المحافظة على تقدمها الصناعي وراثتها المادي؟ والإجابة عن هذا السؤال ممكنة بالإيجاب، ولكن بشرط أن تقوم هذه الدول بتعزيز وتأصيل التربية الأخلاقية لتجعل من القيم الأخلاقية متراساً إنسانياً يمكنها من مواصلة مسارها التنموي المادي دون مشكلات اجتماعية كبرى. وبعبارة أخرى يجب على هذه الدول أن تجعل المجتمع مجتمعاً أخلاقياً إذا رغبت في تجاوز مختلف المشكلات الاجتماعية. وهذا يتطلب العمل على بناء تربية أخلاقية تعني بالشخصية والتكوينات الوجدانية الداخلية للإنسان. وهنا يكمن الدور الأخلاقي للآباء والأمهات، كما هو الحال بالنسبة للمربين والموجهين والقادة والسياسيين حيث يتوجب على الجميع تجاوز حدود العطاء المعرفي إلى تأصيل أخلاقي يشمل المجتمع برمته. وباختصار ما يجب الاحتكام إليه هو تربية أخلاقية تتأصل في قلوب الأطفال والشباب والناشئة.

فالتربية الأخلاقية التي تتجه إلى الإنسان في جوهره الإنساني تشكل مرتكزا فعلياً للتأثير في التكوين العقلي والذهني على أسس معنوية، وهذا بدوره يشكل مصدراً ثراً لنمو الشخصية الإنسانية وازدهارها كما يشكل مصدراً من مصادر السعادة والفرح الذي يتميز بطابع الديمومة والاستمرار.

ويمكن القول في هذا السياق بوجود ثلاث شروط أساسية في الحياة الإنسانية قادرة على التأثير في مختلف الشروط الأخرى للوجود، ويتمثل الشرط الأول في تحقيق درجة عالية من الأصالة الأخلاقية: وهذا يعني القدرة على ضبط النفس والقدرة على محبة الآخرين. أما الثاني فيتمثل في تأسيس عائلة متماسكة وسعيدة وأن يستمد الإنسان من عائلته هذه رأسمال أخلاقي مستمد من التجارب الأخلاقية والعاطفية للعائلة. أما الثالث: فهو تقديم الفائدة للمجتمع من خلال المواهب والإمكانات التي نتمتع بها. والأمر الأكثر أهمية في هذا كله أن القيمة الأخلاقية المتمثلة في الحب الحقيقي هي التي تشكل القوة الحقيقية التي تدفعنا نحو تحقيق تلك الغايات الثلاثية.

فالوجدان، بوصفه لباب طبيعتنا الإنسانية، يشكل منطلق طاقتنا الأخلاقية وبوتقة تشكلنا الإنساني. ومن هنا فإن الومضة الأولى للتربية يجب أن تنطلق من الرغبة الحقيقية في مساعدة

الناشئة على تطهير قلوبهم وتشكيل حسّهم الأخلاقي من أجل تحقيق نضجهم الإنساني وصقل طباعهم البشرية على مبدأ القيم الأخلاقية.

ومن ثمّ تأتي الومضة التربوية الثانية التي تتمثل في تمكين الأطفال والشباب من تمثّل القوانين الأخلاقية للسلوك من أجل بناء علاقة تواصل وتفاعل إنساني حقيقي مع الكون والآخر والذات. وهذه التربية التي تحضّ على آداب السلوك تفعل فعلها في إيقاظ القدرة على بناء علاقات جوهرية وحيوية حول الحب الحقيقي الممكن بين الآن والأخر كما بين المجتمع والإنسان.

أما الومضة التربوية الثالثة فتأخذ مسارها في امتلاك ثقافة حقيقية ومعرفة أصيلة بالكون، ومن ثمّ العمل على بناء معرفة فعالة بالتقانات والوسائل والإمكانيات المتاحة من أجل امتلاك مهنة وعمل تمكنان الفرد من مواصلة الحياة بشرف وكرامة.

هذه الأبعاد الثلاثة للتربية تشكل بوتقة حقيقية يمكن تبنيها في تشكيل الفرد للحياة في مجتمع أمهكته الحداثة والثورات المتلاحقة في مختلف الميادين. فثقافة الروح والقلب تشكل الأساس الفعلي لتجاوز التحديات الكبرى التي يواجهها المجتمع.

## التربية على الحب:

نبيننا الواقع بأن المجتمعات الإنسانية تتبنى بوجود تربية حدائية بهرم مقلوب يركز على عملية إعداد مهني متسارع محورها التكنولوجيا والمعلوماتية دون اهتمام كبير بالجوانب الروحية والأخلاقية للتربية. ومع ذلك فإن النظرة الحكيمة المتوازنة للتربية تعطي الأفضلية لتربية قائمة على ثقافة إنسانية وأخلاقية، وذلك لأن الثقافة الأخلاقية تشكل المرتكز الحقيقي للثقافة المادية والعقلية

ففن الارتباط بالآخر في موقع الحب الحقيقي يشكل حجر الزاوية في عملية تشكيل شخصية الطفل. والحب الحقيقي يرمز إلى الحياة من أجل الآخر دون غايات نفعية وشخصية. ومع هذا النوع من الحب في علاقات الناس بين الرجال والنساء تؤدي في نهاية المطاف إلى الإخلاص والوفاء قبل الزواج وأثناء الحياة الزوجية. وعندما ينطلق الحب من أساس أخلاقي فإن الإنسان يسلك دائما من أجل غايات سامية تتعلق بالآخرين الذي يقعون في دائرة المحبة.

فالكائن الإنساني يكتشف الحب الحقيقي عبر الأركان الأربعة للقلب: أولاً، حب الآباء تعبيراً عن الوفاء لحبهم التضحيوي الذي لا تحده حدود؛ ثانياً، حب الأصدقاء والأخوة والأخوات والزملاء؛ ثالثاً، الحب الزوجي بين الأزواج، وأخيراً، حب الأبناء غير المشروط وهو حب تضحيوي لا يضاويه حب.

هذا الحب الرباعي يشكل منطلق بناء الشخصية الإنسانية والعائلة معنية في هذا المسار بعملية بناء هذا الحب الشامل وتعزيز أركانه في شخصية الطفل. فالآباء يرغبون في تعليم أبنائهم وتوجيههم وتشكيلهم وفقاً لقيم الواجب والحب الأبوي، ومن هذا الحب الأبوي ينبع حب المعلمين والكبار. فحب الأبناء يؤدي إلى التفاني في خدمة العائلة والتضحية في سبيلها. وعندما يعمّ هذا السلوك في المجتمع فإن المرء يمكن أن يضحي بكل شيء من أجل وطنه ومجتمعه وهو وفقاً لهذه الصورة يتحول إلى مواطن حقيقي. وعندما يتمثل الإنسان القيم الكونية فإنه في نهاية الأمر سيكون مستعداً بأن يضحي بنفسه من أجل الإنسانية.

والآباء يمكنهم أن يحققوا ثلاثة أهداف أساسية في تربيته العائلية: أن يكونوا آباء ومعلمين وموجهين حقيقيين في كل دور من هذه الأدوار. وهنا نجد بأن الحب الحقيقي هو أمر جوهري في هذه المستويات الثلاثة من الفعالية التربوية للآباء. والحب الحقيقي يكون هنا في أن يعطي الإنسان وأن ينسى عطاياه بلا حدود، وأن يستمر في العطاء دون أن ينتظر رداً على ذلك، مهما يكن ذلك الرد. ومثل هذا الحب نجده عند الآباء الذين يضحون بكل شيء من أجل أبنائهم دون رجاء أو مقابل. وهذا النمط من الحب يشكل منطلق الأبوة الحقيقي.

ولا ينقطع الدور الأبوي الذي يمكن أن يجد صداه لدى المعلمين الحقيقيين الذين يمكنهم أيضاً أن يغدقوا حبهم الأصيل الشامل على تلامذتهم، ومن أجل تحقيق هذه الغاية يجب تأصيل أكثر القيم الأخلاقية أصالة ونبلا وشموخا وأن يكون الأب أو المعلم نموذجاً إنسانياً أخلاقياً يلهم الآخرين من الأبناء والمتعلمين سمو القيمة الأخلاقية للحب والأنسنة.

وهذا الدور الأبوي يمكنه أن يتجلى في الحكام والقادة والمسؤولين الذين يتوجب عليهم أن يقدموا أنفسهم رمزا للعطاء والتفاني والمحبة الأبوية الصادقة لأبناء شعبيهم، وأن يكونوا في مستوى المسؤوليات الكبرى التي تتعلق بحياة الشعب وأفراد المجتمع على نحو كلي.



فالمعلم، وبوحي من هذا النموذج الأخلاقي، يجب أن يكون معلما حقيقيا قادرا على توجيه تلامذته إلى الفضيلة، وأن يفيض بحب تلامذته كما يفعل الأب الحقيقي مع أبنائه. ولا بد للمعلم في هذا السياق من أن يكون قادرا بناء الثقافة الخلاقة في عقول الأطفال وأن ينير قلوبهم بالخير والعطاء وإيمان الشامل بالله والقيم الإنسانية. وهذا الأمر يتطلب منه أن يشعر بالمسؤولية وأن يسهم في بناء التكوين الجسدي والأخلاقي والنفسي والروحي للأطفال بوصفهم أمل المستقبل ونبض الحياة الإنسانية المستقبلية في المجتمع.

فالمجتمع المدني يستطيع أن يحقق نوعا من التكامل والتآلف بين جهود المؤسسات التربوية، ما بين الأسرة والمدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى من أجل تحقيق النماء والتكامل الإنساني الأخلاقي في نفوس الأطفال والشباب والناشئة. وتأسيسا على هذه الرؤية يمكن للمجتمع المدني أن يفجر في ذاته ثقافة إنسانية روحية متدفقة بكل المعاني والقيم الأخلاقية السامية.

فالعالم يشهد، مع بداية القرن الحادي والعشرين، ولادة ثقافة عالمية جديدة تنادي بالسلام والوحدة الكونية، وذلك على غير ما شهدناه في القرن الماضي الذي شهد طفرة علمية وتكنولوجية واقتصادية هائلة بكل المقاييس والمعايير. فالعصر الذي نعيش فيه يتميز بالحاجة المتنامية إلى العلاقات الإنسانية المفعمة بمعانيها الروحية والإنسانية، ومثل هذه الحاجة تفرض نفسها في مختلف ربوع هذا الكون بامتداداته الجغرافية والإنسانية.

لقد علمنا القرن الماضي بأن التقدم العلمي والتكنولوجي لا يكفي بمفرده لبناء شروط السلام والتناغم الإنساني والسعادة الإنسانية الحقيقية. وما نحتاجه اليوم من أجل عالم أكثر أنسنة وعدلا وسعادة يتمثل في رؤية جديدة كونية محورها القيم الأخلاقية والإنسانية. وهذه الرؤية الإنسانية الجديدة ضرورية جدا من أجل بناء كيانات إنسانية جديدة خلاقة، وخلق عالم يفيض بالأنس والجمال الأخلاقي، فيشكل المهاد الحقيقي لمشاعر السلام والتكامل والإحساس بوحدة الوجود والانتماء الإنساني إلى أرومة المحبة والتواصل والتسامح والسلام. ومثل هذا العمل يتطلب منا البحث الدائم عن القيم الأخلاقية والروحية، كما يتطلب منا استقصاء التكامل الأخلاقي الأفضل الممكن ما بين القيم الجديدة والقيم والتقليدية، ما بين قيم الحاضر وقيم المستقبل ما بين قيم الشرق القديم وقيم الغرب المحدث. ومن دائرة هذا التكامل بين هذه القيم الكونية يمكننا توليد قيم جديدة تتسم بالروعة والجمال وتعبر عن روح العصر وحاجاته الروحية والإنسانية.

ومن أجل تحقيق هذه الطموحات والأمنيات الإنسانية الخلاقة يجب علينا أن نوفر للشباب والناشئة أجواءً أسرية مفعمة بالحب فيأضة بالمعاني والحب الحقيقي، أجواء قادرة على تشكيل وعي الشباب وضمائرهم، وتسديد خطاهم نحو الحق والخير والجمال. فالطهارة في القلب والقوة في الروح تشكلان الأساس الحيوي لبناء مستقبل آمن وأخلاقي للمواطنة. فالوعي الإنساني الحقيقي نَزاع إلى فعل الخير واكتناه الجمال والبحث عن الدلالة والمعنى. ولكن الوعي نفسه في فضاء أخلاقي مدمر لا يمكنه أن ينطلق إلى غايته الكونية العليا. وهنا يجب علينا جميعاً آباءً ومعلمين ومربين وسياسيين تحمل المسؤولية من أجل تطهير الوعي وتنقية الضمير وتحرير الوعي والمعرفة الإنسانية من أدرانها وأوجاعها؛ كما يجب علينا أن نساعد أبناءنا على تبني هذا التوجه الإنساني وتمثل غاياته العليا. فالشباب يتطهرون وينضجون في أجواء المحبة الحقيقية وينهلون من معين قوتهم الروحية من الوسط الاجتماعي الذي يكتنفهم. وتلك هي سمة أساسية في المجتمعات المدنية المتحضرة التي تتميز بطابعها الروحي.

### أولوية التربية الأخلاقية:

تتضح أهمية بناء التكوين الروحي للإنسان عندما نتفحص طبيعة الكائن الإنساني نفسه. فالإنسان يتكون من جانبين أساسيين: الجسد بوصفه التشكيل الفيزيائي للوجود أولاً، ثم الجانب السيكولوجي والمعرفي ثانياً. فالإنسان ينطوي على جانب غير مادي نطلق عليه النفس أو الروح أحياناً أو الطبع أحياناً أخرى. وهذه الثنائية في تكوين الإنسان تتطلب نوعين مناسيين من القيم. فالجسد عالم الرغبات والميول والغرائز والحاجات البيولوجية. فهناك الحاجات الصحية مثل الحاجة إلى الغذاء والراحة. وهذه الحاجات تدفع الإنسان إلى البحث عن أفضل السبل لتلبيةها وإشباعها وتأمين الراحة والطمأنينة.

أما فيما يتعلق بالحاجات الروحية فإن إشباعها رهين القيم الأخلاقية والروحية مثل: الحقيقة والجمال والخير والحب. وهذا يعني أن البحث عن هذه القيم وتمثلها يؤدي إلى حالة من الإشباع والرضا الداخلي لدى الإنسان.

كثير من الناس يعتقد أن البحث عن القيم المادية وتمثلها يحقق نوعاً من الرضا الداخلي، ومع ذلك لا يمكن للإنسان أن يرضى بسعادة زمنية مؤقتة. وهذا يعني أنه لا بد من الاهتمام بالجانب

الروحي الذي لا يمكن إهماله بأي حال من الأحوال. وهنا يمكن دور التربية التي يتوجب عليها أن تأخذ بعين الاعتبار تلبية الاحتياجات الثنائية للإنسان احتياجات الروح واحتياجات الجسد. وتأسيسا على هذه الرؤية التربوية المتعلقة بضممان حاجات الروح والجسد يمكن للتربية أن تأخذ مسارها الصحيح في تربية الأبناء والناشئة تحقيقا لسعادتهم الحقيقية التي تتميز بطابع الديمومة والاستمرار.

ويمكن القول في هذا السياق: إن التربية تشتمل على مسارين أساسيين: المسار الأول هو المسار الأخلاقي الذي يتقصى القيم الروحية الأخلاقية مثل الحق والخير والجمال والحب ويعمل على تمثيلها بوصفها البوتقة الأساسية لبناء الشخصية الإنسانية: أما المسار الثاني فيتمثل في النزعة المادية التي تعنى بإشباع القيم المادية لدى الإنسان (التعليم المدرسي والجامعي والتأهيل التقني المهني والتربية الفيزيائية والرياضية)، وهذا التعليم يسعى إلى تحقيق أهداف عملية مهنية من أجل ضمان إشباع الحاجات المادية لدى الفرد.

وبالمقارنة تبدو التربية الأخلاقية أكثر أهمية وخطورة من التربية المادية والعملية وهي أي التربية الأخلاقية تعمل في جوهرها على تحقيق التوازن بين الروح والجسد. فالروح يجب أن توجه الجسد وتنظم الميول الطبيعية والغرائزية في الإنسان، وعلى هذا المنوال فإن التربية الأخلاقية معنية بضبط وتوجيه المعارف والخبرات العملية كما المواهب والقدرات في المسارات الأخلاقية الأمثل. وإذا لم يحدث هذا التوجيه فهذا يعني أن الإنسان يعيش حالة عدمية أنانية مفرغة من كل المضامين الأخلاقية والإنسانية. وهنا يجب أن نعترف بأن المجتمع يوظف تقاناته ومعارفه بطريقة مادية وأنانية وهنا تكمن إحدى أهم المعضلات الأخلاقية في المجتمعات الحديثة.

فالتربية تعمل في جوهرها على نقل المعرفة من جيل لآخر، وهدف التربية الجوهرية يكمن في تمكين الإنسان من تحقيق طموحات إنسانية وأخلاقية، وهنا يجب على التربية أن تؤدي المهمة الصعبة التي تتمثل في تحويل المعارف الإنسانية من جهة، والعمل على تحقيق القيم العليا للثقافة الأخلاقية من جهة أخرى. فالتربية تعمل على تأصيل القيم الأخلاقية وتمكين الناشئة من الإحساس بالمسؤولية من أجل التحضير لمستقبل المواطن والمواطنة حيث يتمكن كل فرد من تمثيل حقوقه وواجباته على نحو أمثل في دائرة المجتمع والحياة الاجتماعية. ويمكن اختصار هذه المسؤولية التربوية بالقول: إن التربية معنية في جوهر الأمر بتحقيق النمو العقلي والأخلاقي في دائرة من التوازن والتكامل بين متطلبات الروح والجسد.

## الاتجاهات المعاصرة في التربية الأخلاقية :

تستحق التربية الأخلاقية في العالم المتحضر بعض التأمل والنظر من منطلق أن الحضارة الغربية تشكل منطلق الحضارات العالمية المعاصرة. والسؤال المطروح هنا: ما الاستراتيجيات التربوية التي تعتمد عليها الحضارة الإنسانية المعاصرة في مجال التربية الأخلاقية؟ وما هي المخططات التربوية التي تتبناها الدول المتقدمة في عملية البناء الأخلاقي للشباب والناشئة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين؟ وهذه التساؤلات تتطلب دراسة لبعض التيارات التربوية الحادية في الغرب التي تؤثر فعليا في كثير من الأنظمة التربوية في العالم.

## سقوط القيم التقليدية :

شهدت القيم التقليدية في الغرب تراجعها مع بداية السبعينات تحديدا حيث لعبت التربية الجديدة دورا حيويا في تدمير الأنساق التقليدية للقيم الغربية. ففي هذه المرحلة من التي عرفت بمرحلة الثورة الجنسية وانتشار المخدرات عمل الشباب على مناهضة كل أشكال السلطة ورفض كل القيم التي ترتبط بها. وضمن هذه الموجة الراضية للقيم أسقط الشباب مفهوم القيم المطلقة ورفضوها وأحلوا مكانها مفهوم القيم النسبية الأخلاقية. وفي دائرة هذا الرفض الشامل للأنظمة الأخلاقية القديمة أصبحت النزعة الفردية هي المعيار الذي يُحتكم إليه في المستويات الأخلاقية. وفي عمق هذا التوجه الفردي تقدمت الحقوق الفردية على مبدأ المسؤولية الفردية وتقدم الحق الفردي على الواجب الإنساني في هذه المجتمعات. وخرجت قيم التضحية والواجب والقداسة من قاموس القيم الجديد وتحولت الثقافة الشعبية إلى نموذج ثقافي للشباب في تلك المرحلة.

واستطاع هذا التحول العنيف في منظومة القيم والتصورات أن يحدث اهتزازا كبير للمعايير التربوية والأنظمة التربوية التي كانت قائمة. وفي دائرة هذا التمزج الكبير في المعايير اتخذ عدد كبير من المرين موقفا محايدا من القيم من منطلق أنه لا يحق لهم فرض قيمهم الخاصة على تلامذتهم. فلكل الحق في أن يتبنى قيمه الخاصة وعلى الجميع واجب احترام الآخر وما يؤمن به من قيم فردية خاصة. وقد فرض هذا التوجه أجواء الريبة والشك وعدم الثقة في داخل الصفوف

المدرسية حيث فقد المعلم دوره بوصفه نموذجا أخلاقيا وموجها تربويا واقتصر دوره على صورة موجه بسيط يؤدي دوره المحدد في عملية التعلم.

وقد أثرت هذه التوجهات الجديدة في تبني مناهج تربوية جديدة مثل منهج التعريف بالقيم (la clarification des valeurs) الذي انطلق في عام 1966 على أثر صدور كتاب لويس راس (Louis Raths) بعنوان التعليم والقيم (Values and teaching). وقد تضمن هذا الكتاب دعوة تربوية للمعلمين إلى رفض التدخل في عملية فرض القيم الأخلاقية على الطلاب وحثهم بدلا من ذلك على توضيح موقفهم من قضية ما تتميز بالخصوصية. وفي دائرة هذا التوجه الجديد للقيم بدأت فكرة تقدير قيم الآخر مهما تكن على أنها أمر يجب أن يحظى بالتقدير والاحترام. ومن هذا المنطلق بدأ ترسخ عملية رفض للتوجهات التربوية التي تعطي للكبار الحق في فرض قيمهم الأخلاقية على الأطفال والناشئة ويشمل هذا الرفض رفضا لكل محاولة تربوية يحاول فيها المعلمون والمدرسون التأثير في النظام القيمي والأخلاقي لدى الطلاب أيا كانت القيم والمبادئ الأخلاقية التي توجه هذا التوجه. فالخيارات الأخلاقية والقيمية يجب بحسب هذا التوجه التربوي الجديد أن تبقى مسألة تفضيلات فردية وقرارات شخصية تنبع من قناعات الفرد ورؤاه الخاصة به.

ويمكن أن نسوق بعض الأمثلة التي تتعلق بعملية توضيح القيم: المعلم يسأل إحدى طالباته قائلا: إيزابيل ما رأيك بالحب قبل الزواج؟

إيزابيل: اعتقد بأن الزواج علاقة مقدسة ويجب على الرجال والنساء احترام هذه العلاقة وعدم إقامة أي علاقة جنسية قبل الزواج.

المعلم: جيد إيزابيل.

المعلم: جون ما رأيك بذلك؟

جون: بالنسبة لي أنا أرى أنه يجب على المرء أن يكون حرا في إقامة علاقة قبل الزواج ولاسيما إذا كانت العلاقة القائمة بين الطرفين عاطفية.

المعلم: جيد جون لقد وضحت القيمة التي تراها في هذا الأمر. □

وهذا الموقف يعني أن احترام قيم الجميع وتقدير رأي الجميع يعني أن المدرسة لا تعلم قيما ولا تريد أن ترسخ أخرى بل تقوم بتوضيح آراء الآخرين وأفكارهم ومواقفهم بكل بساطة. وهذا الأمر

يعني أن عددا كبيرا من الخريجين من المدارس والجامعات وجدوا صعوبة كبيرة في التمييز بين الخير والشر وذلك لأن الأمر متروك لهم ولتجارهم الخاصة وقناعاتهم الفردية دون تأثيرات خارجية تأتي من المعلمين والمناهج.

وقد أدت هذه المنهجية التربوية إلى تأسيس النزعة النسبية في التربية وإلى تدمير المعطيات التقليدية للتربية الأخلاقية التي كانت سائدة في مراحل سابقة. وترافق ذلك التوجه إلى رفض القيم التقليدية بوصفها غير واقعية أو عملية وخارج دائرة الموضة الجديدة للعصر الجديد. ويتضمن هذا الاتجاه رفضا للسلطة الأبوية وللدور الكبير الذي يؤديه الآباء في عملية التربية الأخلاقية للأبناء. فالمدرسة وفقا لهذه المنهجية بدأت تحضّ التلامذة والطلاب على مناقشة آراء الآخرين ونقدها مهما يكن مصدرها والسلطة التي تصدر عنها.

وقد شهدت هذه المرحلة موجات جديدة من التربية الأخلاقية التي تدعو إلى رفض كل أشكال السلطة التقليدية وما ينجم عنها من تصورات ورؤى وأفكار. وهذه الموجة الجديد كانت تشكل سعيا تربويا شاملا لتنمية الروح النقدية عند التلاميذ والأطفال والناشئة. كما أنها كانت تدفع الطلاب إلى تحدي مختلف التقاليد والقيم السائدة التي تفرض نفسها في الساحة الفكرية في السبعينات من القرن الماضي. والهدف من هذه النزعة الجديدة العمل على تشجيع التنوع والتعدد القيمي والفكري في المجتمع رفضا لكل أشكال التسلط والشمولية والرأي الواحد القائم على التعصب والانغلاق. وقد فرضت هذه الأجواء التربوية الجديدة نمطا جديدا من المناقشات الحرة حول مختلف القضايا والمشكلات والتحديات التي كانت تواجه الشباب والمجتمع في تلك المرحلة أي في السبعينات من القرن الماضي.

وكان هذا النموذج التربوي مناسباً للعصر الحديث ومعارضاً للتقليد القديم الممثل لزمن الهيمنة الأبوية والسلطوية المباشرة. ففي المجتمعات الديمقراطية المعاصرة امتلك الشباب الرغبة في مناقشة قضايا مجتمعهم وهذا ما كان متوقعا منهم. وكان عليهم أيضا أن يأخذوا موقفا مناسباً من الأسس التربوية القائمة وأن يعملوا على تربية أنفسهم دون الاكتفاء بعملية التشبع الصرف بالمعلومات والمعارف المدرسية الجامدة.

ولكن ومن أجل تحقيق النجاح لهذه التوجهات التربوية الحديثة توجب على روادها أن يمارسوها في أجواء أخلاقية، وكانوا في أمس الحاجة إلى الأطر الأخلاقية لهذه التربية الجديدة. وهنا يمكن

القول بأن هذه التربية الجديدة يمكن أن تتحول إلى تربية كارثية ما لم تعتمد بالقوانين والقيم الأخلاقية الواضحة، وهذا يعني أن يجب التمييز، على الأقل، بين القيم المعادية للمجتمع والقيم البناءة، فوضع القيم البناءة والهدامة على قدم المساواة أمر يندر بالخطر والكارثة.

بعد أربعة عقود على انطلاق التربية القائمة على الحرية القيمية اكتشف عدد من المفكرين والمربين عدمية هذه الحرية الأخلاقية. لقد أوضح هؤلاء المفكرون أن تشجيع الشباب على التفكير النقدي والتعبير بحرية عن القيم التي يؤمنون بها لم يؤد في النهاية إلى تشكيل الروح الأخلاقية لديهم، ويعود ذلك إلى فقدان المعايير الأخلاقية والمرجعيات القيمية التي يجب الاستناد إليها في عملية البناء القيمي والأخلاقي للناشئة والشباب. فالتربية الحرة أدت في نهاية الأمر إلى الابتدال الأخلاقي والانحطاط في القيم، فالتربية الأخلاقية الحرة تعامل مع الناشئة بوصفهم راشدين يمكنهم التعبير عن رأيهم وقيمهم بحرية، وهذا الأمر يخالف الواقع التربوي للأطفال الذي لا يمتلكون في جوهر الأمر نضجا أخلاقيا أو ثقافيا يمكنهم من تحديد قيمهم واتجاهاتهم الأخلاقية. وقد تجاهلت هذه التربية أن الأطفال والصغار والناشئة في حالة ضياع أخلاقي وأنهم يحتاجون إلى المساعدة من أجل فهم البيئة الأخلاقية التي تحيط بهم واختيار القيم التي تناسبهم.

ويمكن القول في هذا السياق أن التربية الأخلاقية التقليدية قد فقدت مصداقيتها وتأثيرها في العالم بتأثير مجموعة من العوامل والأسباب، أهمها:

- الحضور المظفر للنسبية الأخلاقية التي فرضت قانونية الحياد الأخلاقي في العملية التربوية.
- هيمنة التعددية في المجتمع والثقافة الحديثة التي أدت إلى رفض القيم الكونية والشمولية.
- الحذر المتنامي من خطر الأحادية الأخلاقية التي فرضتها العقيدة الدينية في المدارس التي تبث قيما أخلاقية شمولية وحيدة الاتجاه لتشكل نموذجا أخلاقيا على نمط واحد.
- اتفاق عدد كبير من المثقفين والناس على قبول التعددية بوصفها الحل الأمثل لقبول التنوع الكبير القائم في الحياة الاجتماعية والثقافية، ومن غير ذلك فإن المجتمع سيتجه إلى التعصب والجمود والانغلاق الفكري والمذهبي.

## التربية التهذيبية الجديدة:

إزاء وضعية الاغتراب الأخلاقي والضياح الذي أفرزته التربية الأخلاقية الحرة، وفي مواجهة التذمر الكبير ومشاعر السخط المتعاظمة تجاه التربية الأخلاقية الحرة، انبرى عدد من المفكرين لمهاجمة الأوضاع التربوية القائمة وتوجيه النقد إلى مذهب التربية الأخلاقية الحيادية السائد في المدارس الحكومية العامة. واتجه عدد كبير من الأفراد إلى ترك المدارس الحكومية واللجوء إلى المدارس الخاصة التي تكيفت مع الحاجة إلى تربية أخلاقية تهذيبية جديدة، واستطاعت هذه الزعة الجديدة في التربية أن تفرض نفسها في المدارس الحكومية في التسعينات من القرن الماضي.

ويمكن في هذا السياق تعريف التربية الأخلاقية التهذيبية أما يطلق عليها بتربية الطباع (L'éducation du caractère) بأنها: "نسق من الجهود المنظمة التي تهدف إلى بناء الشخصية على أساس من القيم والفضائل الأخلاقية الضرورية من أجل الفرد والمجتمع"<sup>(3)</sup>. وقد شهدت هذه التربية انطلاقها الكبرى في الولايات المتحدة الأمريكية التي تبنت برامج تربوية أخلاقية منظمة قائمة على مبدأ التربية التهذيبية الجديدة. وهناك تقديرات بأن ثلثي المدارس الأمريكية قد بدأت تتبنى هذا المنهج الجديد في التربية الأخلاقية.

## القيم الأخلاقية الكونية:

تتبنى التربية التهذيبية الجديدة القيم الكونية والشمولية، وهذه القيم العليا تمكّن الفرد من القدرة على تحديد المسالك الأخلاقية من حيث هي خيرة أو شريرة، وتدفع أصحابها إلى فعل الخير، وهذا يعني أن هذه القيم تعرف بمسالك الخير وتدفع الفرد إلى السير في دروبه، وهذا يعني أنها تمتلك طاقة تنويرية من جهة وطاقة عملية أي: أنها تحض الأفراد على النشاط والعمل بمقتضى التوجهات الخيرة لهذه القيم الإنسانية الكونية العليا.

<sup>3</sup> - Vincent (Philip), conférence à l'école de Canandaigua (New York)



والتربية على القيم العليا تركز على قيم الشرف والحق والخير والعدالة والحقيقة والشرف والمسؤولية، وهذه القيم تمتلك في ذاتها على طاقة إلزامية. فالقيم توجهنا إلى ما يجب علينا أن نفعله سواء أكانت لدينا الرغبة في ذلك أو إذا لم تكن. وتتميز هذه القيم عن غيرها بأنها تفرض على المرء سلوكاً أخلاقياً بالضرورة. فالاستماع إلى الموسيقى على سبيل المثال يشكل قيمة جمالية ولكنها غير ملزمة ولا تتصف بكونها خيرة أو شريرة.

وهذا يعني أن القيم الأخلاقية تصنف إلى قيم كونية عامة شمولية وإلى قيم جزئية لا تتصف بعموميتها أو شموليتها. فالقيم الشمولية تتمثل تتمثل في قيم: الحرية، والمساواة، والشجاعة، والكرم، والحق، والخير، والعدالة، والشرف، والكرامة، واحترام حق الحياة والمحافظة عليها؛ وهي قيم يشترك فيها جميع الناس دون استثناء، كما أن جميع الناس يقدرونها ويعلمون من شأنها ويمتدنون بها في مسيرة حياتهم الإنسانية، وذلك لأنها ببساطة تعبر عن جوهر الإنسان وعن أهليته الإنسانية الأشمل.

والسؤال هنا ما المعايير التي يمكن أن تعتمد للتعرف على القيم الشمولية؟:

1- القيمة الشمولية قيمة تبادلية بمعنى أنها تريد للشخص أن يعامل الآخرين كما يحب أن يعاملوه. وهذا يتمثل في قول الإمام علي كرم الله وجهه: "اجعل نفسك ميزانا للحق بينك وبين الناس فأحب لهم ما تحبه لنفسك وكره لهم ما تكرهه لها". ومثال ذلك احترام حق الملكية لأن الإنسان لا يريد لأحد أن ينتهك ملكيته بالمقابل.

2- قاعدة التعميم والتي تتمثل في أن يفعل الناس الخير لأنه خير.

3- قاعدة البداهة الأخلاقية: فالقيم الكونية تنبع من صميم الوعي الإنساني وتصدر صدورا عفويا. حتى الأطفال يدركون بالبداهة والفضرة القيم الأخلاقية الكونية العليا التي ترمز إلى الحق والعدالة والخير، فالطفل الذي يضرب آخر في ساحة المدرسة سرعان ما يبرر فعلته بالقول إن الطفل الآخر هو الذي بدأ الضرب أولا، وهو يدرك عفويا بأن البادي أظلم وإنه يستحق العقاب أكثر.

4- تتميز القيم الكونية بسمتها الزمنية على المدى الطويل، وهي تؤكد على مزايا أفضل، فالقول المأثور بأن الصدق هو الأفضل دائما وحبل الكذب قصير، وهذا المبدأ يعلمنا أيضا أن الصدق على المدلا البعيد تكون له آثار جيدة أما الكذب فقد تكون نتائجه مدمرة ووخيمة.

5- القيم الكونية العليا موجودة في مختلف أرجاء المعمورة كما في كل الأزمنة وفي مختلف الثقافات ومنها كما اشرنا فضائل: الصدق والمحبة والأمانة والشجاعة والواجب.

6- من شأن القيم الكونية أن تعزز في الفرد السجيا والسماة الأخلاقية وأن تجعلها في الإنسان طبعا وسجية عفوية.

فلمجتمعات الإنسانية مهما اختلفت وتباينت تجتمع على عدد من القيم العليا لأن هذه القيم تتأصل في الطبيعة الإنسانية نفسها. فالتضحية كقيمة المخاطرة بالنفس من أجل إنقاذ طفل يغرق هي قيمة كونية يجري تبجيلها في الغرب والشرق وفي مختلف الثقافات الإنسانية في المجتمعات القديمة والحديثة في المجتمعات الصناعية والزراعية في المجتمعات البدائية والمتحضرة. وكأن هذه القيمة أصيلة في الطبع الإنساني وتعبّر عن أعمق ما في طبيعته من جمال وسمو أخلاقي.

وتشكل هذه القيم الأخلاقية الكونية منطلق التربية الأخلاقية التطبيعية الجديدة. ومن منطلق هذه القيم الكونية استطاعت التربية الأخلاقية الجديدة أن تواجه الانتقادات التي تدفقت من أنصار التربية الأخلاقية النسبية، فالقيم الكونية تشكل الأساس الحيوي للتربية الأخلاقية في المؤسسات التعليمية الدينية.

### أهداف التربية الأخلاقية:

كيف يمكننا تحقيق التوازن الخلاق بين جناحي التربية الأخلاقية الروحية والجسدية من أجل بناء الشخصية الإنسانية وتحضيرها للحياة المهنية. لقد أوضحنا أن القيم الأخلاقية يمكنها أن توجه التربية الأخلاقية نحو التكامل والتوازن بين الروحي والجسدي أو بين العاطفة والعقل.

إنه لمن البدهة بمكان أن نقول بأن التربية الأخلاقية تبدأ منذ الولادة ولا تتوقف حتى نهاية الإنسان. وفي هذا المسار يتوجب على التربية الشكلية المؤسساتية أن تحقق توازنها مع مختلف أنواع التأهيل والتدريب في الوسط العائلي وخارجه أيضا. وهذا التصور يشجع المربين والآباء والمعلمين على أداء دورهم الأخلاقي. فالتربية الأخلاقية التهذيبية كما يقول توماس ليكونا Thomas Lickona، تتجه إلى تحقيق هدفين أساسيين: مساعدة الشباب على أن يكونوا أذكيا وعقلاء، وأن

يصيروا خيرين" (4). ومما لا شك فيه أن التربية الأخلاقية التهديبية تسعى إلى إعداد أناس مؤهلين وقادرين على تقديم أشياء كثيرة للآخرين.

ويمكننا في هذا السياق تصنيف التربية الأخلاقية التهديبية إلى ثلاثة مستويات أساسية:

- أهداف فردية وتتمثل في إيصال الفرد إلى نضجه الأخلاقي وكماله الإنساني.
- أهداف اجتماعية وتتمثل في تمكين الفرد من بناء علاقات أخلاقية وعاطفية مع الآخرين بدءاً من الأسرة التي ينتهي إليها.
- أهداف مهنية وتتمثل في تمكين الفرد من أن يصبح مواطناً منتجاً ومثقفاً وفاعلاً في الحياة الاجتماعية للمجتمع الذي ينتهي إليه.

### 1- ازدهار الشخصية وكمالها:

تحقيق الازدهار والتكامل في الشخصية، يعني، من حيث المبدأ، تهيئة القوى الداخلية للفرد نحو السلوك الصحيح. وهذا يمثل مختلف القوى والاتجاهات والعادات التي تعمل على تحقيق المرونة والبساطة في الفعل الأخلاقي والممارسة الإنسانية القائمة على نسق القيم العليا. وفي هذا المسار فإن كل فعل أخلاقي وكل نجاح قيمي يحمل الطابع الأخلاقي للفرد. ويمكن الاستدلال على الطابع الأخلاقي للفرد من الآثار الناجمة عنه، فالطبع الجيد يتمثل في حب الآخرين وحب الإنتاج والإنجاز في المجتمع، وهذا يعني أن الطبع الأخلاقي هو عماد العملية الأخلاقية للفرد برمتها.

عندما نصف فرداً ما بالقول له "إن طبعه جيد" فهذا يعني أنه يمتلك قلباً طيباً. فالقلب إذن يقع في عمق الشخصية الإنسانية ويمثل مركز القيمة الأخلاقية فيها. وينبني على هذا أن القلب يشكل منبعاً لكل الفضائل الأخلاقية في الإنسان ولاسيما العلاقات الإنسانية مع الآخرين. فالقلب يمنحنا القدرة على الحب والتعاون والتضحية والفرح كما يمنحنا مختلف المشاعر الإنسانية

---

<sup>4</sup> - Lickona, (Thomas), *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, Bantam, New York, 1991.

السامية والخلاقة. فالحب والعلاقات بين الناس يشكلان حاجات إنسانية لا تقل أهميتها عن الحاجة إلى الطعام والسكن.

فالحب ينتسب إلى أرومته الأخلاقية لأنه يشكل مصدر العلاقة الإنسانية مع الآخر، فالإنسان يضحى ويعطي ويموت من أجل الحب. ونحن لا نستطيع أن نحقق ذاتنا إلا من خلال علاقتنا بالآخرين وهذا الفعل أخلاقي في جوهره وطبيعته. وفي بحثنا عن الحب فإن قلوبنا ستكون مفعمة بالسعادة إذا كان هذا الحب يقع في منارة الأخلاق والقيم. والقلب يمتلك قانونية نمائه الخاصة التي تبدأ منذ مرحلة الطفولة، ومن خصائص نموه أنه لا ينمو بطريقة آلية كما هو حال الجسد، بل يشكل حقلا إنسانيا خاصا يحتاج إلى أن يصلق وينى ويتشكل بالحب ومع الحب ومن أجل الحب الكوني. والقلب يحتاج في عملية نمائه إلى التجارب الإنسانية الخلاقة فلا يمكن للقلب أن ينمو من غير تجربة الحب التي تنسج له علاقته مع الكون الخارجي أي مع الآخر. وعندما يتوقف القلب ويصلق يأخذ هيئة أخلاقية ويتحول إلى طبع أخلاقي خير على الأغلب.

ومن أجل تنمية القلب بالحب وصلقه بالقيمة الأخلاقية فإن العائلة تمثل البوتقة الساسية لعملية نمائه وازدهاره، ويمكن للمدرسة أن تلعب دورها في عملية بنائه وصلقه على الحب والخير والعطاء. وهنا يمكن أن نتحدث عن تأثير المعلم في عملية نمو المشاعر الإنسانية والعاطفية عند الأفراد. وهذا التأثير الخلاق يتمّ جوهريا عندما يغدق المعلم حبه الحقيقي على تلامذته وطلابه دون حدود أو قيود.

فالنضج الأخلاقي الأمثل يكون فعليا عندما يستطيع الفرد تكوين علاقة محبة صادقة مع الآخرين وأن يعيش من أجلهم. ومثل هذا النضج الذي يوحد بين الكلام والفعل يمكن الإنسان من مقاومة الغرائز الأنانية الأولية وأن يضحى بها من أجل الآخر والحق والخير والسلام. فكثير من الناس يعرف ما حق وخير ويتحدثون عنه ولكنهم لا يطابقون بين الفعل والقول بين المعرفة والعمل، وهذا ما يمكن أن نطلق عليه النفاق والمنافقة والزيف الإنساني. ومن صلب النضج الأخلاقي أن يعيش الإنسان في وفقا كامل مع القيم السامية الخلاقة التي ارتضاها لنفسه من أجل بناء نفسه وشخصه على مقياس السمو الإنساني والأخلاقي. وهنا يتوجب على المعلمين والآباء والمربين أن يؤدوا دورهم التربوي بوصفهم نماذج أخلاقية يُحتذى بها وأن يشكلوا من ذواتهم وسلوكهم مرجعية أخلاقية يهتدي بها الأبناء والأطفال والناشئة.

فالمهمة الأولى للتربية الأخلاقية تكون بالعمل على تنمية القلب الإنساني من أجل بناء شخصية الفرد على مبدأ الفضيلة في مختلف التجليات الإنسانية للفعل الأخلاقي في المستقبل. فثقافة القلب تتمثل في بناء الطبع الأخلاقي الناضج والخير. وهذه الخطوة الأولى من التربية التي تعنى بالقلب والمشاعر تشكل منطلقاً إلى الخطوات التربوية الأخلاقية اللاحقة.

## 2- بناء العلاقات المتوازنة:

تتجسد المهمة الثانية للتربية في هدفها الثاني الذي يتمثل في تأصيل العلاقة بين الأخلاقية بين أفراد المجتمع. فالحب لا يمكنه أن ينفصل جوهرياً عن الأخلاق ولا سيما أخلاق العلاقة مع الآخر. فالحب يعطي الإنسان إمكانية واسعة في بناء علاقات إنسانية متوازنة وخلاقة. فالعائلة المتحابية والمتوازنة تشكل هدفاً أخلاقياً تسعى إلى تحقيقه التربية الأخلاقية.

ومن هنا يمكن القول إن تعليم مبادئ السلوك ومعايير التصرف يشكل نواة الفعل التربوي الأخلاقي. والطبع الأخلاقي يتشكل من خلال الممارسة الأخلاقية واحترام المعايير وآداب السلوك الأخلاقي بصورة مستمرة دون قطيعة أو انقطاع. والتربية الأخلاقية تقدم لنا الأسس المرجعية لتوجيه السلوك وبناء العلاقات مع الآخر على نحو أخلاقي. وفي هذا المستوى من التربية الأخلاقية يتوجب على الفرد أن يتمثل القوانين والمعايير الأخلاقية في السلوك والعمل والتفكير. والقاعدة الذهبية في هذا المجال تكمن في المبدأ الذي يقول: "تصرف مع الآخرين كما تريد أن يتصرفوا معك"، وهو المبدأ الذي يشكل مضمون وجوهر المرحلة الثانية من التربية الأخلاقية.

ففي العائلة يتوجب على الفرد أن يتصرف أخلاقياً بطريقة يحددها وضع الفرد في العائلة وموقعه في نسق علاقاتها وبنائها: الأخ الأكبر، الأصغر، الأم، الأب، الجدة. وهذا التصرف يجب أن ينحو على منوال العلاقة التضحية وعلى مبدأ المسؤولية في دائرة التكامل مع مختلف الأدوار العائلية، وهذا يعني المحافظة على قيم الإخلاص والوفاء والمحبة والاحترام لتحقيق التكامل الأخلاقي والإنساني بين أفراد المجموعة العائلية.

فالمدراس المعاصرة تتحمل عدداً كبيراً من المسؤوليات وتشتمل على شبكة واسعة من العلاقات التربوية والإنسانية. والقاعدة التي يجب على المدرسة أن تنطلق منها تكون بتحقيق درجة

عالية من التوازن التربوي مع الأسرة. فالتربية على المبادئ الأخلاقية تتم عبر نسق من الفعاليات التربوية المستمرة التي توجه السلوك وتبني الاتجاهات وتؤسس للآداب العامة.

وتشتمل هذه التربية على فن بناء التوازن الأخلاقي في نسق العلاقات القائمة في دائرة الحياة اليومية. وهذا يعني أن الفرد يتعلم عبر هذه التربية متى وكيف يتصرف إزاء الآخر في مختلف المواقف الحياتية؟ والشخص المثقف أخلاقيا يستطيع وبسهولة كبيرة أن يتفاهم ويسلك مع الآخرين حتى وإن كانوا مختلفين وإياه في أشياء كثيرة.

فالمبادئ الأخلاقية ليست غاية بذاتها بل هي وسيلة تهدف إلى بناء علاقات إنسانية خلقة وتحقيق التوازن في بنية المجتمع. فقطع مسافة ما من مكان إلى آخر عبر سيارة سريعة وحديثة ليس مؤكداً أو مضموناً إلا باحترام إشارات المرور في الطريق. فالعلاقات العائلية تؤدي دورها في تحقيق التوازن عندما يتم ذلك في إطار احترام القواعد الأخلاقية وفهمها والسلوك بموجبها. ففي الأسرة التي تتسم بالطابع الأخلاقي ينمو الحب والتراحم والتناغم بين أفراد الأسرة ويشكل هذا المدد الأخلاقي منطلقاً للتفاعل الأخلاقي مع المجتمع.

فالتربية الأخلاقية تحقق التوازن بين المحبة والمبادئ الأخلاقية. فعندما يتفاعل الإنسان مع الحياة على مبدأ المحبة ويراعي المبادئ والقيم يحقق أعلى درجة من التوازن الأخلاقي الخلاق. فالحب يعني في النهاية الانشغال بالآخر والتفاعل الوجداني معه على مبدأ التفاهم والتواد والتراحم. أما القواعد الأخلاقية فتبدو إلى حد ما صارمة مثل العدالة والحق والشرف والكرامة. وتحقيق هذا التوازن يبدو صعباً بين مطالب القلب ومطالب العدالة ولكن التربية الأخلاقية الأصيلة تستطيع تجاوز التناقض وتحقيق السلام بين المبادئ الأخلاقية الصارمة والقيمة العاطفية للحب والعاطفة الإنسانية الجياشة.

فعندما يغذي الحب قلب الطفل فإنه يمكنه من تذوق نبل المشاعر ويجعله أكثر أصالة وخيراً. أما القواعد الأخلاقية فإنها تؤصل لسلوك خيّر ونبل وتجعل من الإنسان خيراً وفاضلاً. والحب الذي يوقظ فينا الاهتمام بالآخرين يدفعنا إلى احترام القواعد الأخلاقية ومجاراته السلوك الحسن. ومن ثم فإن مراعاة القوانين والقواعد الأخلاقية يؤدي إلى توليد الثقة بالآخرين ويمكن من بناء علاقات ثقة ومحبة وعدالة معهم.

وهنا في هذا المقام يجب تحقيق التوازن والتكامل بين التربية على المبادئ الأخلاقية والثقافة التي تصقل القلب وتنهض به. فالتربية التي تقوم على المبادئ والقواعد الأخلاقية دون شغف ودفء ومحبة تتحول إلى تربية شكلية مفرغة من مضمونها الإنساني. ويمكن للإنسان الذي يعيش هذه التربية الأخلاقية الصارمة أن يكون أخلاقياً ومهذباً ولكنه سيفتقر إلى الشفقة والمحبة والحساسية الإنسانية. والإنسان سيكون في هذه الحالة جارحاً وعنيفاً مع الآخرين حيث لا يمكنه أن يعبر وأن يستقبل حب الآخرين ورعايتهم.

وعلى خلاف ذلك فإن التربية المشبعة بالحب مع قليل من القواعد الأخلاقية يمكنها أن تؤدي إلى بناء أشخاص يفتقرون إلى القيمة الأخلاقية والإحساس بالمسؤولية. وقد يكون المرء عاطفياً مع الآخرين ولكنهم لا يستطيعون إقامة علاقات اجتماعية فعالة ونشطة معهم حيث لا يمتلكون تصورات حقيقية عن التضحية والولاء والمثابرة وهي قيم ضرورية من أجل بناء علاقة أخلاقية متماسكة.

وما تقدم يومئ بأهمية بناء الكيان الأخلاقي على مبدأ التوازن بين قيم القلب وقيم العقل والوجدان من أجل الدخول في علاقات إنسانية متوازنة ومتكاملة على أساس من القيم الأخلاقية الشاملة والكونية. وهؤلاء الذين تربوا على هذا الأساس يستطيعون إدراك البعد الأخلاقي للوجود كما يستطيعون بناء علاقات أخلاقية بسهولة، ومن ثم يستطيعون تأسيس بيت الزوجية وضمان استقراره، ويصبحون في المستقبل آباءً جيدين، وهم في كل الأحوال يستطيعون العيش بسلام ووثام تحقيقاً للغايات العليا الأخلاقية.

ويمكننا في هذا المقام أن نعلن بأن التربية الأخلاقية الحقّة تقوم على التكامل الفعلي بين ثقافة القلب وثقافة المعايير الأخلاقية أي ثقافة العقل وأن هذه التربية مؤهلة بجدارة لبناء الروح الحقيقية للإنسان الخلاق المصقول أخلاقياً والمؤهل إنسانياً. ومثل هذه التربية تشكل منطلق وعماد كل تربية حقيقية تريد أن تنهض بالفرد والإنسان والإنسانية.

### 3- الإحساس بالمسؤولية وخدمة المجتمع:

نعني بتربية الإحساس بالمسؤولية تمكين الفرد من وضع إمكانياته الإبداعية كاملة في خدمة الجماعة والمجتمع. وهذا الأمر يتعلق بالقدرات والخبرات والإمكانيات التي يمتلكها الفرد، ومثل هذا

الأمر يتعلق بالمهارات الأكاديمية للفرد في دائرة علاقته بالمجتمع. فالفرد يمكنه أن يحظى بنصيب كبير من المعرفة العلمية الأكاديمية في مجال العلوم الإنسانية والتطبيقية مثل العلوم الطبيعية والاجتماعية أو الرياضيات والهندسات والطب والحقوق... إلخ.

فهذه العلوم ليست غاية بذاتها بل هي إمكانيات توضع ويجب أن توضع في خدمة المجتمع والإنسانية في نهاية الأمر. فالفرد المؤهل علميا قادر على تزويد مجتمعه بعلمه ومعرفته، والعلماء يشكلون مصادر حيوية كبرى لثراء المجتمع وتقدمه الإنساني. ولكن قدرة هؤلاء على خدمة مجتمعهم بعلمهم ومعارفهم تظل في حقيقة الأمر رهين التربية الأخلاقية التي تشكلوا في كنفها، إذ يجب على هؤلاء من أجل أن تعم الفائدة أن يكونوا قادرين على تكوين صلات اجتماعية مميزة بزملائهم ووسطهم الاجتماعي وأسرههم ومن يمت إليهم بصلة في مستوى المهنة كما في مستوى الحياة اليومية والاجتماعية. فالعمل الإبداعي للمفكرين والباحثين والعلماء والقادرين على العطاء في مختلف الميادين يمثل قيمة كبرى للمجتمع.

فثمة ارتباط كبير بين المعرفة العلمية والأخلاق فالمعرفة أيا كان نوعها ومستواها يجب أن توضع في خدمة المجتمع ومن أجل تحقيق تقدمه وازدهاره ولا يمكن للمعرفة هذه أن توظف إنسانيا ما لم توجه أخلاقيا وهذا التوجه الأخلاقي غالبا ما يكون رهين التربية الأخلاقية التي تلقاها أهل العلم والمعرفة. فالطبيب يجب أن يكون أخلاقيا بالدرجة الأولى وكذلك هو حال المهندس والقاضي والميكانيكي ومن غير البعد الأخلاقي لهذه المهن فإن المعرفة والخبرات تتحول إلى طاقة مدمرة في المجتمع كالطبيب الذي يخدع مرضاه والمهندس الذي يغش مبناه فيعرض الناس للموت والخطر وهو حال الضابط الذي يخدم في الجيش حيث يكون شرف الوطن هو أسى ما يمكن أن يؤديه دفاعا عن شعبه وأتمته.

وهنا تبرز القيمة الأخلاقية لهذه المهارات والمهن حيث تقتضي الضرورة أن يمتلك أصحاب الخبرات قلوبا بيضاء عامرة بالحب وعقولا مصقولة بالقيم من أجل الأداء الأخلاقي في مجال عملهم وإبداعهم.

فالأرض التي نعيش عليها هي أشبه بالأم الحنون التي تعطينا نسغ الحياة، ومن هنا يجب علينا بالضرورة الأخلاقية أن نعامل الطبيعة كما نعامل أمهاتنا بمحبة واحترام وإجلال وإكبار وتقدير.



والعالم الطبيعي يمكن أن يعامل كامتداد طبيعي لأجسادنا ووجودنا الفيزيائي، لأن وجودنا مستمد في جوهره من الطبيعة الخلاقة التي أنجبتنا ودفعت الحياة في قلوبنا ونفوسنا.

وفي هذا المقام يمكن القول: إن الإنسان الذي يمتلك روحاً أخلاقية أصيلة متماسكة يشعر بالقدرة على حب الآخرين، ويشعر بأنه قادر على تثقيف نفسه، وصقل ملكاته، ليقدم لمجتمعه كل ما يستطيعه من عطاء وعمل وإبداع، سواء أكان ذلك في مجال التكنولوجيا أم في مجال العلوم الإنسانية، أو في أي مجال علمي آخر. وهذا يعني في نهاية الأمر أن بناء أناس من هذا النوع المبدع الأخلاقي المؤمن برسالته الإنسانية يشكل نوعاً من الثراء الإنساني في الحياة والمجتمع.

وهذه الأوجه الثلاثة للتربية الأخلاقية (تربية القلب، وتربية القيم، وتربية المهارات) تشكل منطلقاً لعملية بناء المواطن الإنسان الذي يمكنه أن ينهض بنفسه وبمجتمعه إلى أفضل مراتب رقي الإنسان ونهوض المجتمعات الإنسانية.

### خلاصة: التربية المتوازنة :

تبين الملاحظات الجارية أن الأنظمة التربوية القائمة ما زالت قصيرة عن تحقيق التوازن الأخلاقي المنتظر. فالتربية السائدة في بلداننا تركز على الجانب الثالث من الجوانب الأخلاقية والذي يتمثل في بناء الإنسان المثقف المؤهل علمياً وأكاديمياً على حساب الجانبين الآخرين الأساسيين في التربية الأخلاقية. وهذا النوع من التربية يزود المجتمع بالخبرات والمؤهلات العلمية دون أن يركز على الجوهر الأخلاقي. ومن أجل تقديم تصور أعمق حول هذا التفكك في التربية الأخلاقية علينا أن نتساءل على سبيل المثال وليس الحصر، من أين يأتي هؤلاء الخبراء والمبرمجين في مجال الحاسوب الذي يوظفون قدراتهم الإبداعية في اختراع "فايروسات" تعمل على تدمير النشاطات الإنسانية والمؤسسات العامة وتعطيل بنوك المعلومات في مختلف أنحاء العالم؟ ومن أين يأتي هؤلاء الفنانون المبدعون الذين يروجون للعهر والعنف والمخدرات؟ وبكل بساطة نقول إن السبب في ذلك هو غياب ثقافة القلب والضمير، ولأن عالمنا المعاصر يعاني من آثار الأناانية وتفكك الأسرة، وهذا كله يؤدي إلى تراجع القيم الأخلاقية في هذا العالم المريض بالجشع والأناانية والوحشية.

وهنا يتوجب علينا أن نعلن : بأن تصحيح الخلل وإحياء القيم في المجتمع واجب تربوي وهو يشكل أحد أهم وأخطر التحديات التي يواجهها القرن الحادي والعشرين. فالتربية الحقيقية التي تتناغم مع متطلبات هذا العصر واحتياجاته تتمثل في بناء الروح وتشكيل الضمير وصقل الإنسان بالقيمة الأخلاقية صقلا يطرد صدأ الأنانية وأدران الجشع ويغسل القلوب بماء المحبة ويظهر العقل بنور المعرفة الإنسانية أي هذه المعرفة التي توضع في خدمة الإنسان لا في مواجهة طموحاته وأحلامه.

فازدهار المجتمع وتقدمه يقوم على أساس المواطنة الحقيقية لأشخاص صقلوا أنفسهم بالقيم الأخلاقية، وأمنوا بدورهم الإنساني الخلاق في عملية بناء مجتمعهم. وأدركوا القيمة العليا لمسألة الواجب والضمير والمبادئ الأخلاقية فاهتدوا بها في مسار حياتهم لتأدية رسالتهم الإنسانية الخلاقة. وهؤلاء الرجال الذين تشبعوا بالقيمة الأخلاقية لن يسمحوا يوماً لأنفسهم بتقديم مصالحهم الأنانية على مصالح شعبيهم ووطنهم وأمتهم.

إن المعرفة والمواهب بمختلف أنواعها تفقد تألقها وقيمتها الإنسانية ما لم تؤصل بتربية أخلاقية تهذب الضمير وتحيي القلوب وتنير العقول. فالضمير الإنساني يشكل في جوهر الأمر نور الهداية الذي يوجه المعارف والعلوم والخبرات والكفاءات، ومن غير القيمة الأخلاقية فإن هذه المعارف قد تشكل خطراً على المجتمع يفتك بمقدراته الإنسانية. فلا قيمة لمعرفة من غير ضمير ولا معنى لموهبة من غير قيمة أخلاقية ولا أمل يرتجى من هذا وذاك إلا في دورة إيمان بالقيم الأخلاقية للحياة الإنسانية.

فالتجارب، وما أعمق دلالاتها، تبين بوضوح كبير أن السلوك الإجرامي يبدأ من مشكلات صميمية لعائلات مفككة، وأن الإبداع والسلام ينطلق من بوتقة أسرة سعيدة متوازنة بمكوناتها ووظائفها الأخلاقية. وبالنتيجة يمكن القول: إن المجتمع المزدهر يتشكل من مواطنين حققوا نضجهم الأخلاقي وصقلوا قلوبهم وضمائرهم بنور المحبة والإيمان بالله والقيم الإنسانية الخلاقة. وهؤلاء هم الذين وجدوا في أحضان أسرهم المحبة والقيم وتدقوا طعم السعادة في كنف محبيهم.

فالتربية الأخلاقية الحقّة يجب أن تأخذ بين حناياها بعدي الجسد والروح كي تستطيع أن تطلق الشباب إلى مناهل الحرية والعمل والبناء. فالتربية الأخلاقية تنهض بجناحها هذين روحياً

وجسدياً من أجل تكوين أجيال تتمتع بالقدرة على مواجهة التحديات وتقرير المصير. فالجذور الحقيقية للسعادة الإنسانية تضرب في منبت الشخصية وتشكل في الأوساط العائلية التي تتميز بدفئها وثرائها العاطفي. والسعادة التي يمكن أن تصدر من الثراء المادي ومن الثراء العلمي لا يمكنها أن تتحقق إلا من خلال البعد الأخلاقي الذي يومض بالجمال والحق والخير في أحضان الأسرة المحصنة بالقيم الأخلاقية والتدفق الإنساني العاطفي.

فكوكبنا يأخذ مشهده المؤثر من الفضاء الخارجي بوصفه كياناً "خلاقاً واحداً يسحر الخلق بجماله ووحدته وتكامله وسحره. وهذه الوحدة الكونية لكوكبنا الجميل تجعلنا أكثر قدرة اليوم على فهم العضلات التي نواجهها كما تعطينا القدرة على تجاوز الأحكام والرؤى القاصرة حول العرق والعقائد والطبقات والأنواع وهي الأمور التي تفصلنا وتشطرننا وتدمروحدتنا.

والسؤال هنا ما الذي نشترك فيه وما هي القواسم المشتركة الواحدة التي تجمع بيننا نحن بنو البشر؟ فعلى الرغم من مظاهر الانقسام والتشظي والانشطار التي تحيط بنا فإن الإنسانية جمعاء تمتلك روحاً أخلاقية واحدة متجانسة أبداً. فالناس جميعاً في كل أنحاء العالم يحترمون القيم ويمجدون العدالة ويرفعون من شأن المدنية والحضارة ويقدمون الحقيقة. وفوق ذلك يمجدون العقلانية والوطن واللغة والدين. والناس جميعهم يستوحون هذه القيم الكونية ويرفعون من شأنها.

## المراجع والهوامش

- وطفة، علي (2010). الأسس الرمزية والأسطورية لنشأة الأخلاق في سيكولوجيا فرويد، المعرفة السورية، العدد 566 السنة 49 – تشرين الثاني / نوفمبر.
- وطفة، علي (2009). عقلنة العنف قراءة فلسفية في البعد الأخلاقي، مجلة بناء الأجيال، العددان 70-71.
- وطفة، علي (2009). التربية الأخلاقية في منظور دوركهايم، مجلة التربية القطرية، العدد 170 السنة الثامنة والثلاثون، سبتمبر (صص 142-156).
- ناصر، إبراهيم (2006). التربية الأخلاقية، دار وائل للنشر، عمان.
- سالم، فاطمة الزهراء (2007) التربية الأخلاقية في المجتمع العربي المعاصر، دار العالم العربي، القاهرة.
- زاهر، ضياء الدين (1986). القيم التربوية، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة.
- جورج، جورج تدميان (2006). الوظيفة الخلقية للمدرسة، مجلة كلية التربية، جامعة قناة السويس، العدد 1.
- الجلاد، ماجد زكي (2007) >تعليم القيم وتعلمها، دار المسيرة، عمان.
- بدوي، عبد الرحمن (1976). الأخلاق النظرية، وكالة المعلومات، الكويت.
- William J., Benneth (1991). Is our Culture in Decline?, Education Week, avril.
- Vincent , Philip(1980). conférence à l'école de Canandaigua (New York)
- Lickona, Thomas (1991). Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility, Bantam, New York.
- Arnold J., Toynbee (1951). La civilisation à l'épreuve, Gallimard, Paris.

# ازدهار الروح الرأسمالية في منظور ماكس فيبر

ترجمة  
د. مختار مروفل

جامعة معسكر  
(الجزائر)  
moktariada@yaho



## ازدهار الروح الرأسمالية\* في منظور ماكس فيبر

ترجمة - د. مختار مروفل

### مقدمة:

ثمة خطأ شائع مفاده أن ظهور الرأسمالية قد ارتبط أبدا بالنمو الديمغرافي، لقد ذهب في هذا الاتجاه كارل ماركس لما أكد بأن لكل مرحلة اقتصادية قوانينها الديمغرافية الخاصة بها، فهل ساهم فعلا النمو الديمغرافي في أوروبا في ميلاد الرأسمالية؟ في الواقع لم يكن التزايد الديمغرافي سببا وحيدا في نمو الرأس المال، فعوائد المعادن الثمينة لم تخدم لوحدها هذا الغرض. صحيح أنها أدت في أوروبا سنة 1530م إلى ثورة في الأسعار تمخض عنها بروز أشكال جديدة من تنظيم العمل،

\* - هذا النص هو عبارة عن آخر فصل من فصول المحاضرات التي كان يلقيها ماكس فيبر، نشرت لأول مرة سنة 1924 تحت عنوان: Wirtschaftsgeschichte ونقلها الى الفرنسية سنة 2006 مترجم أعمال ماكس فيبر المعروف J. P. Grossein وذلك تحت عنوان (Trad.) L'épanouissement de l'esprit capitaliste (Max Weber) انظر: <http://enquete.revues.org/document132.html>

GROSSEIN J. P, L'épanouissement de l'esprit capitaliste (Max Weber) (Trad.)  
<http://enquete.revues.org/document132.html>

تجسدت في التمرکز السريع لكم هائل من السيولة النقدية في يد بعض الطبقات الاجتماعية. لكن هذا لم يكن سببا كافيا في ظهور الرأس المال.

لقد عرفت المجتمعات الغربية تقدما ديمغرافيا متسارعا خلال القرن الثامن العاشر ونهاية القرن التاسع عشر، ذات الحراك عرفته الصين إذ ارتفع تعداد السكان فيها خلال تلك الفترة من ستين وسبعين مليون الى أربع مئة مليون نسمة، لكن بالرغم من ذلك فإن الرأسمالية فيها لم تشهد تقدما يذكر، بل على العكس من ذلك تماما لقد عرفت تراجعا واضحا. إن النمو الديمغرافي في الصين قد أنتج تضخما وتزايدا في حجم طبقة الفلاحين الصغار، بينما في أوربا فقد ارتبط ذلك باستغلال العائلات الحاكمة للفئات الرثة (البلوريتارية) التي تحولت بالفعل الى قوة عمل منتجة للثروة، لقد كان لجحافل العمال في مثل هذا الطرف الفضل الكبير في بزوغ الرأسمالية.

لدينا في الهند أثناء الحكم الروماني ما يعزز هذا الطرح، إذ عرفت البلاد في تلك الفترة إنتاجا هائلا للمعادن الثمينة، بلغ حجمه خلال كل سنة ما قيمته خمس وعشرون مليون سستيرس من العملة الرومانية. إن هذا المتغير داخل السوق الهندية لم ينتج عنه سوى الرأسمال التجاري والسبب في ذلك يعود، الى اختفاء جل المعادن الثمينة في مخابئ "الراجا"، ( Les trésors des radjahs)، لقد حال ذلك دون تحول هذه الثروات الى سيولة نقدية تخدم وتساعد على خلق مؤسسات رأسمالية عقلانية. إن هذا المثال يعزز لدينا ما سبق لنا افتراضه، إذ لا يمكن للثروة أن تكون وحدها المسؤولة بشكل مباشر وذاتي على نشوء الرأس المال. إن السر كله هنا مرتبط بشكل تنظيم العمل أثناء معانقته للثروات الثمينة.

بالإمكان أن نعدد الأمثلة حول هذا الموضوع، ففي اسبانيا التي وصلت إليها المعادن الثمينة المكتشفة عبر أمريكا، وتزامن ذلك مع التراجع الحاد في نمو الرأسمال وذلك بسبب فشل ثورة الكومينيروس (communeros) (على الملك Charles Quint) وانسداد السياسة التجارية المتبعة من قبل كبراء اسبانيا، واستنزاف المعادن الثمينة في الأغراض العسكرية كل ذلك كان قد ساعد في تفويت الفرصة على اسبانيا، ليستقر بها الرأس المال ويستتب فغادرتها بذلك سيول المعادن الثمينة لتعبر الى دول أخرى (خلال القرن الخامس عشر) كانت أكثر استعدادا منها لذلك الحدث، بحيث انخرطت الأخيرة في إعادة بناء وتنظيم عملها فهبئت بذلك الظروف الملائمة لظهور الرأس المال ونموه.

من هنا ندرك بأنه لا النمو الديمغرافي ولا عائدات المعادن الثمينة، بإمكانهما أن يؤديا إلى ظهور الرأسمال الغربي. إنّ الشروط الخارجية في نموه هي قبل كل شيء ذات أصول جغرافية، يؤيدنا في ذلك ما لاحظناه في كل من الصين والهند، حيث جسامة تكاليف النقل شكلت عبأ كبيرا على الحركة التجارية، فمنعت من تشكل نظام رأسمالي يهض على التجارة. بخلاف الغرب المترامية أطرافه في البحر المتوسط المعروف بثرأ أنهاره، فإنّ ذلك سمح له بتطور معاكس، نشير هنا إلى أهمية المعطى البحري ودوره الأساسي منذ نشوء الحضارة القديمة التي تعد بامتياز حضارة ساحلية ظهرت في البحر المتوسط، فعلى خلاف مياه الصين وأعاصيرها العنيفة، فإن مياه المتوسط شجعت حركة النقل التي كانت جد مواتية. لكن ذلك كله لم يؤدي في نهاية المطاف الى ظهور أي نوع من الرأسمالية آنذاك.

في الفترة الحديثة أيضا عرفت فلورنسا Florence تناميا متزايدا لرأسمال وذلك بخلاف جينيس وفنيسيا Venise و Gènes، لقد كان مركزه هذه المرة المدن الصناعية الداخلية في الغرب وليست المدن البحرية. إن الحاجة المتصلة بالحرب وبشكل أدق حاجة الجيوش الغربية وكذلك الحاجة إلى المرفهات في المدينة أدى إلى ظهور رأس المال، لكن نعود ونقول أن الحاجة في حد ذاتها ليست عنصرا كافيا، فهي في كذا حالة أدت إلى ظهور أشكال لاعقلانية ترجمت في "ورشات" صغيرة مؤقتة بفرنسا، أو في تجميع العمال بشكل ضاغط داخل مؤسسات تمركزت كلها حول إمارات صغيرة في ألمانيا.

في الواقع إن الفضل في نشوء الرأسمالية ووجودها، يعود بالأساس الى المؤسسات المداومة العقلانية وإلى فعل المحاسبة العقلاني وكذا التقنية العقلانية والحق العقلاني. لكن هذه العوامل وحدها لا تكفي، فهي تحتاج إلى وجود الروح العقلانية الضرورية لعقلنة نمط الحياة والتي يمكن ترجمتها في المرجعية التي تحكم الاقتصاد العقلاني، هذا يعني أن جميع العلاقات الاجتماعية إنما تصدر عن الأخلاق، حيث تكون بداياتها الأولى ذات مرجعية تقليدية ينظم سلوكها ويعدله فعل المقدس، فالمجال الاقتصادي بحسب هذا المضمون تحكمه التقاليد الجدودية (من الأجداد).

إن هذا النمط من التفكير لا يزال متواصلا ومتغلغلا حتى وقتنا الحاضر، يحكمه في ذلك عاملين أساسيين: فهو من جهة مرتبط بالمصالح المادية البحتة، ففي الصين مثلا لما أرادوا تغيير مسار خطوط السكك الحديدية أو عقلنة وسائل أو طرق النقل، رفض بعض الموظفين ذلك وهذا



بحجة أنه يهدد مداخليم الظرفية، نفس الأمر نجده في العصر الوسيط بالغرب وكذلك في الفترة الحديثة لما استحدثت السكك الحديدية، فبسبب هذه الأرباح الظرفية التي تخدم الموظفين وأصحاب العقارات والباعة، عطلت التقليديانية البدائية التقدم نحو العقلنة. أما العامل الثاني الحائل دون ظهور العقلانية، فيتمثل في التمنييط السحري للأفعال، فالخوف من تغيير نماذج الحياة المعتادة وذلك بذريعة استجلاب العقوبات السحرية التي قد تحدث من جراء ذلك، أمر موجود لا يمكن إغفاله، لكن هذا الأمر يخفي وراءه امتيازات ومنح مادية يستفاد منها من جراء هذه المعتقدات السحرية.

إن هذه العراويل التقليديانية لم تعطل الرغبة في الربح، فالادعاء أن فترتنا المعاصرة المتصفة بالعقلانية وبالرأسمالية، تنطوي على رغبة جامحة في الربح تفوق العصور السابقة ليست في الحقيقة سوى فكرة طفولية. إن ممثلي الرأسمالية الحديثة في الواقع لم ينشطوا في هذا الاتجاه، إلا بعد تقليدهم للباعة الشرقيين كورتيس وبيزار Cortès et Pizarre فهذين الأخيرين الذي يفترض أن يكونا أكثر تمثيلا لهذه الرغبة، لم يكن يدر بخلدهما أبدا فكرة الاقتصاد العقلاني. لكن لتتساءل، إذا كانت الرغبة في الربح هي كونية بطبيعتها، فما هي الشروط التي أدت إلى شرعنتها وإلى عقلنتها حتى تنتج مؤسسات رأسمالية عقلانية؟

يجتمع حول هذا الإشكال نوعين من التحليل، كلاهما يرتبط بمسألة الرغبة في الربح، فعلى المستوى الروابط الذاتية، فإن التشبث بالتقاليد وبعلاقات التراحم فيما بين أفراد العشيرة أو العائلة، يجعل من فكرة الربح الغير المحدود مستبعدة، يطلق على هذه الأخلاق في مثل هذه المرحلة اسم أخلاق الداخل، في المقابل وعلى النقيض من ذلك توجد أخلاق الخارج، فهذه الأخيرة مبنية على فكرة غياب روابط التراحم العائلي بشكل شامل، وحلول محلها علاقات الأفراد الغرباء عن بعضهم البعض، الذين يتحولون إلى أعداء فيما بينهم وذلك كلما احتدم التنافس والصراع على تحقيق الأرباح والمكاسب، عندئذ تصبح الرغبة في تحقيق الربح غير محدودة.

أمام هذا الوضع سيحدث التطور التالي: ستقتحم روح الحساب المجموعات التقليدية فتحطم علاقات التراحم القديمة، إذ بمجرد أن يدخل الحساب إلى قلب العائلة فإن الاقتصاد بداخلها سيتغير ولن يصبح مشاعا، عندئذ تنتهي علاقات التراحم غير المحسوبة ويحل محلها وضع الحدود الذي تمليه الرغبة في الكسب وفي الربح. للعلم فإن الغرب هو أول من عرف هذا التطور الذي انكشفت فيه الرغبة في الربح وسمح لها بالانتشار وبالتمدد، بذلك يكون مبدأ الكسب قد دخل

على مستوى الاقتصاد الداخلي، الذي تمخض عنه تنظيم وتقنين الاقتصاد بشكل شامل ومتصالح مع مبدأ الرغبة في الربح، الذي حظي بهامش هام من الحرية.

لكن ثمة بلدان توفرت لديها أسباب نشوء النظام الرأسمالي ولم يحدث لها هذا التطور، في بلاد بابل والصين مثلا، لم يكن هنالك أي حاجز موضوعي يحول دون تحقيق الرغبة في الربح خارج العشيرة ذات الاقتصاد المشاعي أو الجماعي، لكن بالرغم من ذلك لم نلاحظ أي تطور لرأسمالية الحديثة، أما في بلاد الهند فإن الرغبة في تحقيق الربح لم تكن محظورة إلا على طبقتين مرموقتين ألا وهما طبقة البراهمة وطبقة الرجا، فأبناء هاتين الطائفتين لا يجوز لهما العمل في جميع المهن. البرههي مثلا لا تبيح له التقاليد العمل إلا في مهنة الطبخ إذ يعتقد أنه هو الوحيد الذي يتمتع ببيدين نظيفتين، أما الرجا فلا يجوز له (شأنه في ذلك شأن البرههي) أن يتعامل بالفوائد مع من استدانه بالمال، فهذا النوع من المبادلات هو قاصر فقط على طائفة الباعة. العهد القديم لم يعرف هو الآخر سوى القوانين المشروعة في القرض وفي الفائدة. إن مقولة: "على البائع أن يكون حذرا" "caveat emptor" تلخص هنا مجمل الأخلاق الرومانية في الاقتصاد، لكن بالرغم من ذلك لم يحصل هنالك أي نوع من النمو الرأسمالي الحديث لدى أتباع العهد القديم.

يستخلص من ذلك كله، أن "جينات" الرأسمالية الحديثة إنما تنشأ وتتخصب ضمن الفضاءات النظرية الراضة للرأسمالية ذاتها، وليس ضمن النظريات الاقتصادية الداعمة لها كما هو حاصل بالشرق وبالعهد القديم.

على مستوى المرجعية الأخلاقية للاقتصاد الكنسي، فإنه بالإمكان إجمالها في المقولة الموروثة عن المذهب الأرياني (الرافض لعقيدة ألوهية المسيح ويعرف في الأدبيات المسيحية باسم Arianisme) التي تقول: "أن الباعة غير مرغوب فيهم عند الله" فهم لا يتقيدون بالمحرمات ولا ينشغلون بإرضاء الرب، لقد حافظت هذه الصيغة على قيمتها حتى القرن الخامس عشر وكان معمول بها بمدينة فلورنسا Florence، الى أن تراجع أثرها وانتكس وذلك تحت الضغوط الاقتصادية والتغيرات المختلفة التي حدثت آنذاك.

إنّ مناهضة الأخلاق اللوثرية وقبلها الأخلاق الكاثوليكية، لجميع أشكال النشاط الرأسمالي وتوجسها من العلاقات اللاشخصية المتداولة فيه، قد أفقدها بعض من تأثيرها وسيطرتها على تلك العلاقات، إذ رفضت هذه الأخيرة بالمطلق البقاء تحت حكم أخلاق الكنيسة. لقد كان في

الإمكان معالجة أخلاقيا وبشكل مباشر العلاقة التي تحكم السيد بالعبد، لكن استحالة فك الارتباط بين مشروطية الدين بالرهن، التي أحكمت قبضتها على مختلف الأنشطة الاقتصادية والمبادلات التجارية، قد كبل جميع العلاقات وجعلها لا تتحرك إلا ضمن ثنائية السيد والعبد. بذلك يكون اقتصاد العصر الوسيط الذي كانت تسري فيه روح الكنيسة قد أقصي جميع أشكال التنافس الحر وقيده عملية البيع والتسويق وذلك بحجة مخالفتها لمبدأ "السعر المنصف والعاقل"، وكفالة العيش لجميع الناس بعيدا عن أي ارتهان مسبق.

لكن كيف تم الخروج من هذه الذهنية والتحرر من قيودها الاقتصادية؟.

إنه من غير الممكن ابتداء، أن يكون لليهود كلمة الحسم في نسف هذه المفاهيم، مثلما يذهب إلى ذلك Sombert، فوضعية اليهود السوسولوجية في العصر الوسيط لا يمكن تشبيهها آنذاك إلا بطائفة من الطوائف الهندية داخل مجتمع لا طائفية فيه، إذ كانوا يمثلون في تلك الفترة الشعب المنبوذ، مع مراعاة بطبيعة الحال للفارق الموجود في مفهوم الطائفة لدى الجانبين، ذلك أن الوعد الديني الهندوسي يعتبر نظام الطائفة ذو قيمة خالدة، إذ في مكنة الفرد أن يطأ عنان السماء ماداما أنه ينشط داخل حيز طائفته، ويجتهد على المستوى الشخصي حتى يتجاوب مع الالتزامات المفروض تأديتها، لكن إذا ما حاول الخروج عن طائفته، فإنه سيعرض نفسه إلى النبذ ويحكم عليه بالعذاب في جهنم ويتحول إلى لقمة سائغة في أمعاء الكلاب.

أما الوعد اليهودي فإنه يرى أنه سيأتي يوم يسود فيه نظام طائفتهم ويتغلب على نظام الطبقة القائمة المسيطرة. فاليهود اليوم مصيرهم مسدود من جراء ما جناه أجدادهم من ذنوب فهم يعاقبون على ذلك، -بالنسبة للمسيحيين فإن الوعد هو ما وعد به المسيح أتباعه بتعميم السلام عبر العالم وهذا ما مثله هو بنفسه في الناصرة- وليس في مستطاعهم الخروج من هذه الوضعية إلا إذا خاضوا ثورة اجتماعية عارمة.

لقد كان ينظر لليهود في العصر الوسيط نظرة دونية، فصنّفوا على أنهم "شعب عبث" مكانهم خارج المجتمع البرجوازي، فلا يحق لأي تجمع مديني استقبالهم، وذلك لعدم استطاعتهم المشاركة في نفس التعاويذ المسيحية، لذلك هم محل توجس من قبل الجميع. أما على المستوى التجاري فلم يكن اليهود وحدهم من يوصف بالمرابين، التجار المسيحيين المعروفين باسم الكاوورسيين Les cahorsins (حسب القاموس الفرنسي Larousse هم متعاملون بنكيين أغلبيهم من منطقة

الكاوورس، ظهروا في القرن الثالث العشر ويتعاملون بالربا)، هم أيضا كانوا على هذه الصفة إذ امتهنوا تجارة الفضة وذلك بعدما حظوا بمباركة الأمراء وب حمايتهم، حيث كانوا يدفعون لهم مقابل ذلك مستحقات ورسوم من التجارة التي كانوا يزاولونها.

إلا أن الفرق بينهم وبين اليهود، أن التعامل معهم -وبحكم أنهم مسيحيون- كان أقل تشددا وإقصاء ما داما أنهم يقاطعون التجارة مع اليهود، فالمجاميع المسيحية الوسيطية تكاد تجمع بخطاباتها ودعواتها، على عدم جواز استجابة المسحيين المخلصين إلى دعوات اليهود وإكرامياتهم، كما لا يجوز للمسيحيين المخلصين أيضا التصاهر معهم اقتداء بذلك بسيرة الأجداد.

ثمة سبب آخر يعود إلى نبذ اليهود وعزلهم، ألا وهو خصوصيتهم الدينية والطقوسية التي لا تجيز لهم العمل إلا في تجارة الذهب والفضة، وتحرم عليهم العمل الزراعي على سبيل المثال وتحفزهم مقابل ذلك على تعلم القوانين، فذلك يتسق والتعاليم اليهودية ويسهل مباشرة عليهم عملية تجارة الفضة على وجه الخصوص، يحدث ذلك في الوقت الذي كانت فيه الكنيسة تحرم التعامل بالقروض الربوية، التي يرى فيها اليهود أنها جزء لا يتجزأ من تعاليمهم الدينية، فهم لا يخضعون للكنيسة ولا لقوانينها وهذا في حد ذاته سبب كاف في تهميشهم وإقصائهم.

يضاف الى ذلك تمسك اليهود بثنائية أخلاق الداخل وأخلاق الخارج، التي توصف بدائيا بالكونية فالأخلاق الداخلية تضبط المعاملة بين اليهود، وتحرم عليهم التعامل البيئي بالربا بينما أخلاق الخارج فهي تنظم العلاقات مع الأجانب والغرباء، فهي تجيز التعامل معهم بالفوائد الربحية، بهذا المعنى فإنّ اليهود مرتبطون بشدة بالثنائية الكونية للأخلاق. هذه الثنائية تسمح لهم بأخذ الفائدة من الغريب غير اليهودي، كما تسمح لهم أيضا بالأنشطة اللاعقلانية على المستوى الاقتصادي، نذكر منها هنا تأكيدها الشديد على ضرورة أخذ الضرائب وكذا تمويل الدول بالمال، وهذا بغض النظر على طبيعة الحكم الجاري في تلك الدول. لقد اكتسب اليهود عبر القرون بذلك سمعة جلبت لهم الشهرة وكذلك شهية الآخرين، لكن الأمر هنا يقتصر فقط على الرأسمال المنبوذ وليس الرأسمال العقلاني الذي ظهر في الغرب، فاليهود ليس لهم فيه أي فضل يذكر، فنظام كبار المقاولين هو ذو ميزة مسيحية خالصة ولم يفكر فيه إلا في الأرض المسيحية.

إنّ غياب اليهود عن ميلاد الرأسمالية الحديثة، ليس له من تفسير يذكر سوى عدم مشاركتهم في نظام التعاونيات Les corporations، بل حتى خارج هذا النظام لم يكن بمستطاعهم التواجد،

ففي بولونيا مثلا، كان في متناول الفئات الرثة من اليهود أن ينظموا أنفسهم ضمن بُنا العمل المستأنس أو حتى المقاولات والمصانع، لكنهم امتنعوا عن ذلك إنّ أخلاق اليهود التلمودية والتقليدية جدا تحضر ذلك . إنها تكره التجديد أكثر بذلك حتى من الشعوب البدائية المحكومة بالسحر، لكن بالرغم من ذلك فإن لليهودية بعض التأثير الايجابي على الرأسمالية العقلانية الحديثة، إذ حفزت المسيحية على رفض السحر المعروف لدى اثنين أو ثلاثة طوائف مشرقية (واحدة منها في اليابان).

في واقع الأمر لا يوجد دين يستطيع ترويض السحر بشكل كامل، وما أنجزه اليهود في هذا الباب يعتبر عمل غير مسبوق. فالخصومة الشديدة التي كانت بين كنعان Canaan (المدينة المجددة لسحر إله الزراعة والمعروف باسم بلع Baal)، وبين يافي Yahvé (إله البراكين والزلازل والطواعين). وتمكن الأخير من إبطال سحر الخصوبة لدى بلع وإفشاله، وفض المؤمنين به من حوله، جعلت منها اليهودية مادة خصبة لأجل الإطاحة بالسحر إذ مهدت بذلك الطريق أمام المسيحية حتى تصبح ديانة أساسية معادية ومضادة للسحر. إنه بفضل هذه الكيفية استطاعت اليهودية إنتاج المؤثرات الهامة التي ستخدم تاريخ الاقتصاد. ذلك لأن سيطرة السحر خارج الدائرة المسيحية، كان قد شكل أحد العقبات العويصة أمام عقلنة الحياة الاقتصادية، فالسحر بكل بساطة يعني تعقيم التقنية وتعطيل الاقتصاد، بالإمكان أن نذكر هنا عدة أمثلة تدعم هذا الموضوع، فمثلا في الصين وقف الكهنة بوجه المشاريع المرتبطة ببناء الطرقات والسكك الحديدية والمصانع وطلبوا بإيقافها بذريعة أنها تسبب إزعاجا للأرواح المتواجدة بالجبال وبالغابات أو ببعض مجاري الأنهار والمرتفعات الصخرية.

أما في الهند فإن علاقة الطوائف بالرأسمالية لم تكن بالمختلفة، فبحسب المعتقد الهندي فإن استعمال التقنية يحتم أولا ضرورة ترك الهندي لطائفه الأصلية، والتوجه نحو طائفة أخرى ولتكن في البداية طائفة متدنية، وذلك حتى يتمكن من استبدال روحه عبر عملية تناسخ الأرواح، بذلك تطهر روحه وتنظف ويحصل على إعادة الميلاد الجيد الذي يتعذر حدوثه إلا بمغادرته للطائفة الأم.

هناك معتقد هندي آخر يقول، أن اختلاط الطوائف حري به أن يدنس العلاقات بين الأفراد لذلك لا يجوز للعمال داخل الورشة، استعمال نفس المنبع المائي الذي يشربون منه ويستغلونه في الحاجات المختلفة، فذلك سيعرضهم لا محالة إلى تدنيس بعضهم البعض لقد احتاجت الهند إلى

مئة عام من الاحتلال البريطاني حتى تزيل عن نفسها تلك العوائق فالرأسمالية لا يمكنها الظهور وسط مجموعة اقتصادية يسيطر عليها السحر. إن عقلنة نظام الحياة جاء إثر انتصار النبوات العقلانية الكبرى التي بشر بها الأنبياء، حيث كان لهم الفضل في وضع اللبنة الأولى لما يمكن أن نطلق عليه هنا اسم خيبة أمل العالم، لقد دشنا بذلك الطريق لظهور العلم والتقنية الحديثة والنظام الرأسمالي.

لكن هذا لا يعني أن نبوءاتهم قد قضت نهائيا على السحر وعلى المقدس التقليدي الصين على سبيل المثال لم تعرف هذا النوع من النبوات، اللهم إلا إذا استثنينا ما وفد إليها من الخارج كالليو تسو وكالزعة التاوية Lao-Tseu و Taoïsme، الهند في المقابل لم تعرف سوى دين السلام والنبوات الكبرى ذات الخصوصية الهندية المحضة، فبوذا الذي دعا إلى السلام لم يعتبر نفسه يوما أنه مبعوثا إليها، يدعوا الناس للالتزام بنظام حياته، فعملية السلام بحسب البوذية هي اختيار شخصي حر، إذ ليس كل الناس معنيين بالفناء وبالزهد الصوفيين وبترقب الحياة الأخروية، فهذا الشأن لا يخص سوى الفلاسفة الخُص الذين ضجروا من الدنيا ويملكون الاستعداد الكافي للانسحاب من الحياة، تماما مثلما حصل مع الفلاسفة الكليبيين Les stoiciens. يفهم من ذلك كله أن البوذية هي ديانة نخبوية، تخص بالأساس مريديها الذين تجردوا للعزلة في الخلوات وفي الغابات، وتحولوا بذلك إلى عباد وزهاد لا يملكون من شؤون الدنيا شيئا.

هذا عن "الصفوة" فماذا عن عوام الناس، كيف ينظرون إلى البوذية؟ لا شك أن لعامة الناس منظور مختلف عن ذلك الذي تتبناه النخبة، فالعوام عادة ما يميلون إلى تقديس الزهاد وتبجيلهم بحيث ينظرون إليهم على أنهم أصحاب معجزات وخوارق عادات، فهذا في نظرهم سبب كاف لتبرير الإقبال عليهم والانجذاب نحوهم والتقرب منهم وخدمتهم، وذلك حتى ينالوا إعادة الميلاد الجيد والثروة الوفيرة والعمر الطويل وما شابه ذلك من المنافع والمصالح العينية، هذا يعني أن غاية ما يصبوا إليه العوام هو سعيهم الحثيث من أجل تحقيق المنافع والمصالح هنا في هذا العالم وليس خارجه.

يتضح مما سبق أن البوذية هي ديانة نخبوية محدودة العدد، لا تخص في نهاية الأمر سوى طائفة العباد والزهاد. فالعلماني وفق هذا المنظور ليس معني لا من قريب ولا من بعيد بما لزم به البوذي نفسه من تعاليم وقيود، هذا علما أن التعاليم البوذية ليست في نهاية أمرها سوى

مجموعة من النصائح والتوجيهات العامة في التربية وفي السلوك، أي أنها لا ترقى الى مستوى الوصايا الواضحة كتلك التي نجدها في اليهودية. إن الشيء الأبرز في اليهودية هو الخدمة المادية الموجهة لطائفة العباد. يستخلص مما سبق أن جميع الديانات ليست في وارد التخلص من السحر، إنما غاية ما هنالك أنها تقوم باستبدال سحر بسحر آخر.

على خلاف ديانات الزهد في الهند ومحدودية تأثيرها على العامة، فإن اليهودية والمسيحية بقيت ديانة الجماهير الأولى. إن صراع الكنيسة القديم مع الغنوصية ليس في واقع الأمر سوى صراعا مع أرسقراطية المثقفين الذي عرفته سائر الديانات الأسيوية، إذ عمل هذا الصراع على منع حرف الكنيسة عن مسارها الطبيعي، لقد بدا ذلك حاسما على مستوى الجماهير المسيحية حيث أبلت الكنيسة في هذا الشأن بلاء حسنا، خصوصا عندما قاومت السحر وعملت على اجتثاثه من وسط تلك الجماهير بشتى الطرق، أو حتى الحد من نفوذه والتقليص من تمدده وانتشاره، عندما تعذر استئصاله ومحو آثاره حين ذاك اكتفت الكنيسة بشيطنته والتكفير به.

على نفس الدرب سارت اليهودية القديمة من قبل، حيث حاربت من جانبا تلك الممارسات بكل حزم، فاليهودية وبالرغم من اتفاقها في كذا من موطن مع الأعراف والنصوص الرسولية المصرية، إلا أنها اختلفت بالمطلق مع ما أقرته تلك الأخلاق من معتقدات سطحية بالخصوص تأكيدها في إحدى تعاليمها، أنه بمجرد أن يضع الإنسان لحظة موته على صدره من جهة القلب حشرة دبور scarabée، فإنه سيتمكن من التستر على أثامه وذنوبه أمام قاضي القبر، فيستطيع بذلك أن يكذب ويضمن الدخول إلى الجنة.

إن الأخلاق اليهودية كالأخلاق المسيحية، لا تعترف بتلك الوسائط المنقذة وتتعامل مع السحر بطريقة التعالي به الى مستوى المقدس، فهي لا تضمن بذلك للمخلصين أدوات الفلتان من محكمة الموت مثلما تزعم الديانة المصرية.

إن تحليل تأثيرات الدين على الحياة ككل، يتطلب التمييز بين مجالين اثنين، مجال العقيدة الرسمية وما تختزنه من معايير وأحكام منصوصة، ومجال نمط السلوك الفعلي للبشر إن العلاقة بين المجالين هي علاقة حكمية، يراقب فيها المجال الأول ممارسات المجال الثاني ويتعامل معه بطريقة المكافئة والجزاء في هذا العالم أو في العالم الآخر.

ينبغي أيضا التمييز بين تدين المربين والمكونين الأكثر حنكة، وبين تدين العامة من الناس فالنموذج الأول لا يقدم سوى صورة مثالية للحياة اليومية، والتي لا يمكن الالتزام بها على مستوى الجماهير العريضة، فتعاليمه العالية السقف لا تمنح للحياة اليومية المعايير الضرورية. إن هذين النمطين المذكورين يختلفان من دين لآخر، حيث تعاملت الخصوصية المسيحية مع هذا الأمر بأسلوب مغاير، منحت فيه الفرصة لتجربة التدين المثالي ليُركب علاقة مرنة مع الالتزامات الواجب تأديتها من قبل الإنسان العلماني وذلك في إطار ما يعرف بالتصالح الإنجيلي « Consilia evangelica » الذي أبرم بين الطرفين، فالمسيحية هنا تمنح النموذج المثالي للحياة اليومية، لكن دون أن تفرضه على جميع الناس. بذلك تكون (أي الأخلاق المسيحية) قد حافظت على نفسها من الاندثار. فهي مثل البوذية تميز بين أخلاق العباد وبين أخلاق العامة، فالأفراد الأخيار على حسب مفهومها لديهم المجال الكامل ليتركوا العالم ويشكلوا جماعة خاصة بهم.

لقد تكررت ظاهرة الزهد في تاريخ الديانات كلها وفي جميع الأمكنة، فهي بالتالي ليست خاصية مسيحية صرفة. إنها تسجل بذلك أهمية الزهد الكبرى في العالم وما اشتمل عليه من نمط حياة ممنهجة ومنضبطة. إن مثال إقليم التبت يكشف لنا هذه الحقيقة فالمنشآت الكبرى التي أقيمت بفضل الالتزام بسلوك الزهد، كان له دورا أساسيا في تجنب البلاد حالة التصحر المؤكدة والدائمة، فلولا تدخل جماعة الزهاد الذين تركوا حياة الأسر والعائلات وفضلوا بدل عن ذلك حياة الجماعة، لما استطاع التبتيون تشييد أضخم البنيات والمنشآت (بناية لاهاصا Lhasa تشهد على ذلك) حيث مهد ذلك الى انتشار المعتقدات البوذية في جميع ربوع البلاد.

في الغرب الوسيط الذي عرف ذات الظاهرة، فإن تقديس العقلانية وتمجيدها يعود فضلته بالأساس الى جماعة العباد في تلك الفترة، الذين كانوا ينظمون حياتهم الغيبية على أساس من المناهج والوسائل العقلانية، فالأجراس التي لم تكن تدق إلا لأجلهم لتعلن عن أوقات الصلاة كانت تنظم في ذات الوقت الحياة اليومية، لتنشط هي الأخرى على وقع تلك النواقيس. بهذا المعنى فإن اقتصاد جماعة الدير la monastique كان اقتصاد عقلانيا، يسهر العباد ولو بشكل جزئي على خدمته، فأهمية وجودهم داخل الحياة الاقتصادية كان يعتبر جد مهم. وبالفعل فلقد انهارت قوة الدوق le Doge بفينيسيا Venise إثر تخاصمه مع المستثمرين وذلك بمجرد أن امتنع رجال الدين، الذين كانوا يشرفون على إدارة شركاته في ما وراء البحار على مؤازرته والتعاون معه، لكن



بالرغم من ذلك فإن السلوك العقلاني بقيا محدودا لدى تلك الفئة، فعندما حاولت حركة الفرانسييسكان Franciscain بالتعاون مع مؤسسة القطاع الخدمي le secteur tertiaires توسعة نطاقها ليشمل العلمانيين، فإن ذلك وُجِهَ بمعارضة عنيفة من قبل مؤسسة الاعتراف la confession.

لقد استمالت الكنيسة أوروبا لوقت طويل وذلك بفعل تأثير العقوبات والاعترافات، لكن ذلك كان يعتبر بالنسبة الى إنسان عصر الوسيط خلاصا وراحة معنوية، يلجأ إليها كلما شعر بالذنب وبالتقصير، فيتوجه حينها منكسرا نحو راع الكنيسة ليقدم له الاعترافات ويضع نفسه تحت تصرف العقوبات التي تفرضها عليه أخلاق الكنيسة، لكن ما أن انهار ذلك النظام السلوكي الممنهج حتى غيرت الكنيسة من أسلوبها، فهونت من تحذيراتها وعقوباتها المسلطة على المعترفين وفتحت سلامها وعفوها لجميع الناس ليشمل الصالح منهم والطالح.

لقد قاطع الإصلاح هذا النظام بشكل جذري، بحيث ألغى الإصلاح اللوثري Luthérienne التصالح الإنجيلي « Consilia evangelica » وألغى معه ازدواجية الأخلاق التي تميز وتفرق بين الأخلاق المقبولة لدى العامة وبين أخلاق المرهبون والمكونون من ذوي الامتيازات الاستثنائية. لقد انتهى بذلك عصر الزهد خارج العالم، فدوي الطبائع الدينية القوية الذين كانوا يختلون بأنفسهم داخل السرايب، أصبح بإمكانهم اليوم إتمام ذات الشيء داخل العالم. لقد استفاد هذا النوع من الزهد الديني من تجربة الزهد البروتستنتي ذو الأخلاق المعتدلة، فهو لم يجرم الزواج ويفرض العزوبة إنما رأى في الزواج مؤسسة عقلانية للإنجاب والحفاظ على النوع البشري، الثراء هو الآخر ليس ممنوعا شريطة أن لا يؤدي ذلك إلى الترف وإلى البذخ الفاحشين دونما ندم، لقد لخص الإصلاح Sébastien Franck هذا الاتجاه في مقولته التي خاطب بها "المسيحيون الجدد" قائلا: "هل تعتقدون أنكم تخلصتم من السرداب couvent، لقد أصبح لزاما على كل واحد من الآن أن يكون عابدا ما بقيا حيا".

إنّ هذا التعريف الجديد لزهد، لا يزال موجود داخل البلدان التقليدية التي تحتضن التدين البروتستنتي، حيث نلمس أهميته بالولايات المتحدة الأمريكية التي تحتفي بالانتماءات الدينية، فإنه على الرغم من انفصال الدولة عن الكنيسة فإن الولايات المتحدة الأمريكية لم تكن تزل الى غاية الخمس عشرة والعشرين سنة الأخيرة، تشتت في توظيف الطبيب أو الصيرفي أو من يرغب بالانخراط ضمن دوائر معينة، أن يصرح بوضوح عن انتماءاته الدينية ويسعي جماعته، فمستقبله المهني مرهون بما سيفصح عنه من أجوبة متصلة بهذا السؤال. يفهم من ذلك أن

التوظيف في المجالات الحيوية والمهنية يقتضي مسبقا فحص صارما للسلوكيات الأخلاقية. كما يفهم منه أيضا أن الأخلاق اليهودية المزدوجة التي تفصل وتميز بين ما يسمى بأخلاق الداخل وأخلاق الخارج، ليس لها من مكان يذكر ضمن هذا المجال، فهي تتناقى ومبدأ الصدق والجديّة وبالتالي لا تساعد على النجاح في العمل، لقد روج المعمدون والنسك دون كلل لأخلاق الاستقامة، فهي مثلما يقولون "أفضل وثيقة" لضمان النجاح، ذلك لأن "الكفار لا يمكن الوثوق بهم، فصلتهم بنا(تقول العظة) مقتصرة فقط على تحقيق مصالحهم. وبالتالي ليس لنا من بد سوى طريق الصلاح والاستقامة إذا ما أردنا إنماء الثروة".

إن هذه الأخلاق ليست ضريبا من الدعاية المضللة، إنما هي ترمي الى إحكام التدين قبضته على السلوكيات الفعلية، وذلك بغرض تجنب الأخيرة الانحرافات التي لا يرغب فيها التدين ولا يحبذها، لكن هذا المنطق سيوقعنا مجددا في المطب الذي وقعت فيه أديرة العصر الوسيط، حيث أدى مسعى اكتساب الثروة على قاعدة الاستقامة والصلاح الى انتشار مظاهر البذخ داخل الجماعات الدينية، فضعت بذلك بنيتها وتضعضع نسيجها فكان لا بد حينها من العودة الى نقطة البداية مجددا وإعادة التأسيس.

لقد حاولت الكلفينية تجنب الوقوع في مثل هذا الفخ، فقالت أنّ الإنسان هو مجرد عامل يقوم بتسيير ما استخلفه الله فيه، إذ حذره من المتع ومن الشهوات لكن في ذات الوقت لم يجز له ترك الدنيا والهروب من العالم. بل على العكس من ذلك تماما، لقد اعتُبر الدفع بالناس نحو المشاركة في التحكم العقلاني للحياة الدنيوية واجبا دينيا.

إنه من وسط هذه البيئة الفكرية جاءت مفردة «Beruf»، ويقصد بها الشخص العارف باللغات المتأثرة بالترجمة البروتستنتية للكتاب المقدس. لقد دعا هذا الأخير الى تثمين النشاط الرأسمالي القائم على الطرق العقلانية التي يرضى بها الله ويقرها. لقد كانت هذه المسألة بالذات مثار خلاف بين الطهرويين (أصحاب الأغلبية في البرلمان) وبين الستيواتييين Stuart (أصحاب العرش في بريطانيا) فالطرفين وإن كانا قد انخرطا في الرأسمالية، إلا أن ذلك لم يكن إلا بشكل عرضي، فالطهرويين مثلا لم يعترفوا لليهود بأي مساهمة تذكر في نشوء الرأسمال، فهم بالنسبة إليهم جماعة تمارس أنشطة غير عقلانية محظورة، توصف بالدنيئة وبالساقتة، من ذلك دعمهم للحروب بطريقة تزويد القادة بالقروض، وفرضهم للضرائب بالإكراه وتعاملهم بالربا.. الخ.

إن الإضافة التي جاءت بها تلك المهنة beruf هنا، تتمثل أولاً في ضمائها للضمير الجيد للمقاول الحديث وكذا الزيادة في عدد العمال الجادين، إذ تعدهم بالسلام الخالد كلما التزموا بالزهد أثناء العمل وقبلوا بالاستغلال، هذا حتى ولو لم يقابل تفانيهم ذاك بالعرفان وبالشكر من قبل الرأسمالية.

إن السلام الخالد الذي كانت تستعمله الكنيسة في تلك الفترة، والذي كان يهيمن على جميع مناحي الحياة بدرجة لا يمكن تخيلها، يمثل لنا اليوم شيء آخر. لنشرح هذه المسألة بالتدرج، ففي البداية باشرت الكنائس الكاثوليكية واللوثرية (على الرغم من التزامها بالنهج التقليدي) بعض التغييرات المهمة، نذكر منها على سبيل المثال إلغائها لشرط ضرورة الانتساب الى الأخلاق الممتازة، وفتح الباب أمام كل من أراد للحاق بجماعات الزهد البروتستنتي، فالاستقامة في أداء الأعمال بغض النظر عن عمق الإيمان تجزئ هنا لتحقيق الانتساب والانتماء الى ذات الجماعة.

إننا لم نجد في الواقع أي كنيسة أو دين، استطاع بهذه القوة وبهذه الدقة العالية من وضع تعاليم تخدم بهذا الشكل إنتاج الفرد الرأسمالي. لقد وجدت النهضة الرأسمالية أمامها الأرضية مهيأة، فهي في واقع الأمر لم تشارك إلا بالزر اليسير في إتمام العناصر المشكلة لهذا المشروع الجديد. لقد كان الفنانون المثقلون بالمصاعب التقنية أول من خاض تجربة النهضة، تبعهم في ذلك عمال المناجم ولحق بهم في ما بعد العلماء.

إن النهضة وإن كانت قد تمكنت بعمق من تحديد سياسة الأمراء ومهامهم، إلا أنها لم تستطع التغيير من روح البشر مثلما فعل ذلك الإصلاح وأحدثه من تجديد في هذا المجال، نحن نعلم أن جميع الاكتشافات العلمية التي ظهرت في القرن السادس عشر والسابع عشر، جرت على أرض كاثوليكية خالصة، ف Copernic كان رجلاً كاثوليكياً رفضت اكتشافاته العلمية من قبل Luther و Melancton، على العموم إن ربط التقدم العلمي بالبروتستنتية مسألة يكتنفها بعض من الغموض، فإذا كان من المؤكد أن الكنيسة الكاثوليكية منعت وحجرت على العلم أن يتقدم، فإن الطوائف البروتستانتية المتزهدة، لم تكن هي الأخرى على أحسن حال في علاقتها مع العلوم الخالصة، اللهم إلا إذا استثنينا من ذلك الخدمات التي كان يقدمها العلم الى الضروريات اليومية الملحة والذي كانت البروتستنتية تسمح بها، بهذه الكيفية تكون الأخيرة قد منحت الفرصة للعلم حتى ينطلق تدريجياً نحو هدف خدمة التقنية وتطور الاقتصاد.

هذا عن الماضي أما اليوم، فلا يبدووا للمرجعية الدينية أي أثر يذكر على الإنسان الاقتصادي الحديث فمقولة Beruf المشار إليها سابقا تبدو اليوم بلا جدوى، لقد استبدل تدين الزهد بالمطلق بنظرة تشاؤمية للعالم، لكن ليست بالزاهدة بالمعنى الديني للكلمة فلقد أحسن برنارد موندوفيل تصوير هذه المرحلة في روايته المسماة بخرافة النحل La fable des abeilles de Mondeville إذ يقول في هذا الإطار، أنه يمكن للمفاسد الفردية الخاصة أن تكون ذات فائدة للجماعة إذا ما استوفت بعض الشروط، إن هذا يعني بشكل آخر كنس لجميع الآثار المرتبطة بالطوائف الدينية من مشهد الحياة العامة.

إنّ تفاؤل عصر الأنوار واعتقاده باتساق المصالح مع متطلبات الناس، أعقب مباشرة نزعة الزهد البروتستنتية وحل محلها في مجال الأخلاق الاقتصادية. لقد حرك هذا التفاؤل كل من الأمراء ورجال الدولة وفئة الكتاب والمؤلفون، نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر ليعملوا في هذا الاتجاه. إن مرجعية أخلاق الاقتصاد التي وُلدت بأرض الزهد المثالي لم يبق لها أي معنى يذكر، لقد أفرغت من محتواها الديني فالطبقة العاملة لم تعد تؤمن إلا بمصالحها والانسجام التام معها، فلا مكان بعد ذلك إذن للسلام الخالد خارج هذا الإطار، إذ أصبح ضمان المستقبل وتحديد المصير مرهونا بما يحققه الفرد من مصالح عينية بحتة.

لقد أفرز هذا الوضع انعكاسات خطيرة، حيث أدى استبدال أخلاق الجماعة بالمصالح المادية الى غلق الباب في وجه متنفس، كان دوره أساسيا في تخفيف الآلام والضغطات النفسية التي كانت تحصل للأفراد، لقد فتح هذا التحول الجديد الباب أمام ظهور القلق والتوتر الذي ما فتئ ينمو ويزداد بشكل مخيف ومطررد داخل المجتمع. لقد ظهر هذا الوضع من قبل في بداية العصر البرونزي الرأسمالي ثم في نهاية الرأسمالية البدائية ليتكرر مجددا في القرن التاسع عشر.

# الخطوات المنهجية لتصميم الاستبيان

أ. عايش صباح

باحثة في علم النفس الأسري

جامعة وهران، الجزائر

aichsabah@yahoo.fr



## الخطوات المنهجية لتصميم الاستبيان

بقلم – الأستاذة عايش صباح

### المقدمة:

تعتبر مرحلة جمع البيانات أصعب مراحل البحث العلمي، وأحد منابع صعوبة المرحلة هو اختيار (أو تصميم) أداة جمع بيانات مناسبة لهدف ومجتمع الدراسة، حيث يهتم الباحثون في مجالات العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية بالحصول على معلومات وبيانات دقيقة حول الظواهر السلوكية، وفي سبيل الحصول على تلك البيانات أو المعلومات يستخدم الباحث عدداً من الأدوات السيكولوجية المتمثلة في الاستبيانات، وقوائم الملاحظة، وقوائم التقدير الذاتي، ومقاييس التقدير، وغيرها.

يعد الاستبيان من أدوات البحث العلمي الأكثر شيوعاً، حيث ازداد استعمال الاستبيان "Questionnaire" في البحوث العلمية على مدى العقود الماضية باعتباره من أدوات البحث الأكثر استخداماً، حتى أصبح الأداة الأولى التي تجمع بها المعلومات، والتي يمكن على ضوءها اختبار فروض الدراسة.

فالاستبيان شأنه شأن كل أدوات البحث العلمي، ذو طبيعة متماسكة، تترابط فيه المقدمات بالنتائج، يبدأ بتحديد الباحث لمشكلة الدراسة بناءً على تصورات نظرية، ووضع تصميم منهجي دقيق لكافة الخطوات التي يشتمل عليها البحث، بداية من وضع الفروض والتساؤلات، مروراً بجمع البيانات وتحليلها وانتهاءً بالوصول إلى النتائج التي تصب في نفس الإطار النظري الذي تم

الانطلاق منه، وكل مرحلة يجب أن تصمم بعناية كبيرة لأن النتيجة النهائية تعتمد على مدى ترابط جميع مراحلها.

يلخص "الضحيان والدليبي" هذه المراحل في ثلاثة أبعاد، وهي كشف الغموض الذي يكتنف المتغير التابع (مؤشرات المشكلة)، والتعرف على المتغيرات المستقلة الأكثر تأثيراً على المتغير التابع (المعرفة النظرية)، والتعرف على شدة ارتباط المتغيرات المستقلة بالمتغير التابع واتجاهها (تفسير وتحليل النتائج). (الضحيان والدليبي، 1998، 90).

هذه المراحل يجب أن تتم بهذا الترتيب والترابط، إذ تعتمد كل مرحلة على نتائج المرحلة التي تسبقها. لكن ما يبدو في كثير من البحوث هو عدم الاهتمام بهذا الترتيب والتسلسل في مراحل إعداد الاستبيانات، حيث يرى "حجر" (2000) أن الباحثين في كثير من الأحيان لا يتعاملون مع هذه المراحل بشكل واحد، لا من حيث نظرتهم إليها ولا من حيث تطبيقهم لها. (حجر، 2000، 121).

حيث يعتقد الكثيرون أن مكنم الصعوبة هو كيفية تحليل البيانات، وتراهم يركزون جل اهتمامهم حول هذا الموضوع، في حين يهملون المراحل الأولى التي يتأسس عليها البحث، أو بناء الاستبيان.

ويرجع ذلك إلى التقنيات الحديثة التي أصبحت تستخدم في تحليل البيانات من برامج إحصائية، اختصرت ذلك التعب المضمي الذي كان يقضيه الباحث في الحساب اليدوي، والذي كان يأخذ منه أحيانا عدة أيام في حساب معادلة واحدة، مما جعل الأمر أكثر سهولة وجاذبية، ولا يستغرق من الباحث إلا القليل من الوقت.

حيث يسعى الطلبة في العلوم الاجتماعية لامتلاك واستخدام برامج التحليل الإحصائي على اختلافها، ويبدلون قصارى جهدهم لتعلم هذه البرنامج وكيفية استخدامها؛ ذلك أن هذه البرامج تتيح للباحث إمكانات جديدة وغير محدودة، وتكسب أعماله عمقا ودقة واكتمالا من الناحية الإحصائية.

لكن بقدر ما يعتبر هذا الأمر جيدا ومفيدا في تطوير الإمكانيات الفردية تماشيا مع التطور التكنولوجي الحاصل اليوم ومع عولمة البحث العلمي التي أصبحت ضرورية في كافة المجالات،

وضرورة التعامل مع الحاسوب والبرامج الإحصائية بكفاءة والتخلص من اليدوية في التحليل الإحصائي، بقدر ما يعتبر هذا غير كاف، ولا يغني عن التعمق في البحث حول كيفية بناء الاستبيانات، وكذا معرفة مختلف طرق حساب الخصائص السيكومترية لأدوات القياس، ليتمكن الباحث من اختيار الأسلوب المناسب لأداته وتفسير نتائج التحليل تفسيراً منطقياً. فالكمبيوتر وبرامج الإحصاء المتنوعة وسيلة مساعدة للإنسان، وليست بديلة عنه، كما أنها ليست أساسية في تكوين الباحث، فالمهارات تحتاج إلى عقل واع يتحكم فيها ويوجهها.

"إن الحاسب الآلي يقوم بهذه التحليلات مستخدماً أرقى ما توصل إليه علم الإحصاء من برامج، وعلى درجة كبيرة من الدقة، أما البيانات التي يتم إخضاعها لهذه العمليات فكثيراً ما تكون منتقاة لتلائم الأساليب التحليلية الحديثة المتوفرة حتى تأخذ ذلك "الشكل الجذاب". إن استخدام تلك الدقة الإحصائية العالية والتقنية الدقيقة في بيانات لم توفر بشكل سليم يؤدي إلى نتائج خاطئة بدرجة عالية." (حجر: 2000، 122)

إن الإحصاء هو وسيلة لخدمة البحث العلمي وليس غاية في حد ذاته، لذا لا بد من التيقن أن البرامج الإحصائية ليست كافية وحدها لحل مشاكل تحليل بيانات الاستبيان والوصول إلى النتائج المطلوبة، بل إلى جانب إتقان استخدام البرامج الإحصائية، لا بد من أن يكون الباحث على معرفة كافية ووافية بكيفية تصميم الاستبيان والمقاييس الاجتماعية أو النفسية.

لذلك عندما يستخدم الباحث استبياناً من أجل الحصول على معلومات تساعد في اتخاذ قرار ما، فإنه يواجه مشكلة أساسية تتعلق بكيفية تصميم الاستبيان. لذا كان الهدف من هذه الورقة البحثية التعرض لأهم خطوات ومراحل تصميم الاستبيان.

## تعريف الاستبيان:

في حياتنا اليومية إذا أردنا معرفة شيء ما عن شخص معين، أو شخصية اجتماعية، فإن هذا يتطلب منا طرح أسئلة على الشخص المعني، وانتظار رده لمعرفة ما كنا نرغب في معرفته. لكن عندما يتم عرض هذه الأسئلة في تسلسل منظم في شكل مجموعة أسئلة هادفة، إلى واحد أو أكثر



من الناس تم اختيارهم مسبقا مع توقع أن نتلقى ردا كتابيا عن جميع الأسئلة التي طرحت عليهم، فإنه يصطلح على هذه المجموعة من الأسئلة "استبيان" في مجال البحوث وجمع البيانات.

كلمة استبيان مشتقة من الفعل استبان الأمر، بمعنى أوضحه وعرفه، والاستبيان بذلك هو التوضيح والتعريف لهذا الأمر، وهو ترجمة للكلمة الفرنسية "Questionnaire" (إبراهيم خضر: 2013، 221). يقصد بالاستبيان تلك الوسيلة التي تستعمل لجمع بيانات أولية وميدانية حول مشكلة أو ظاهرة البحث العلمي ("النوح: 2004، 100). ويعرفه كل من "غود و هات" Goode & Hatt (1952) بأنه مفهوم يشير إلى الأداة التي نحصل من خلالها على الأجوبة باستخدام نموذج الأسئلة، ويملاً من قبل المستجيب. كما يعرفه "بار، ديفيس، وجونسون" Barr, Davis and Johnso (1953) بأنه تجميع منهجي للأسئلة التي يتم إرسالها إلى عينة من الناس.

ويرى "كومار" Kumar (2005) أنه قائمة مكتوبة من الأسئلة، يتم تسجيل الأجوبة من قبل المشاركين الذين يقومون بقراءة الأسئلة والاستفسار وتسجيل الإجابات. وأخيرا يعرفه "روبنز" Robbins (2009) بأنه أداة يستخدمها الباحثون لقياس متغيرات مفيدة، تقيس ما نريد معرفته. وتكون للإجابة عن الأسئلة، أو لمعرفة البيانات القاعدية للمستجيبين مثل:

- الخصائص العامة، كالعمر والجنس والعرق.

- المعتقدات والمواقف الخاصة بهم.

- السلوكيات الخاصة بهم.

- المعارف الخاصة بهم (Mangal: 2013, 337).

باختصار يمكننا تعريف الاستبيان بأنه أحد الوسائل التي يعتمد عليها الباحث في تجميع البيانات والمعلومات من أفراد أو جماعات كبيرة الحجم، ذات كثافة سكانية عالية عن طريق عمل استمارة تضم مجموعة من الأسئلة أو العبارات، بغية الوصول إلى معلومات كيفية أو كمية، وقد تستخدم بمفردها أو قد تستخدم مع غيرها من أدوات البحث العلمي، وذلك للكشف عن الجوانب التي يحددها الباحث ويصوغها في استفسارات محددة.

## خطوات تصميم الاستبيان:

إن بذل الجهد لإخراج استبيان قوي التصميم من ناحية أسئلته الموضوعية، وحجمه، وشكل إخراجها، حتما سيعطي بيانات يمكن أن يستفاد منها لاتخاذ قرار معين حول الموضوع المراد دراسته.

يعتبر إعداد الاستبيان من أهم مراحل البحث العلمي، وليس مهمة بسيطة تعتمد على المهارة اللغوية وشيء من الحس العام والتفكير المنطقي، "فالقادح إلى ميدان البحث الاجتماعي لأول مرة قد يرى أن هذه العملية ليس لها من أسس تحكمها أو قوانين تستند عليها إجراءاتها" (حجر، 2000، 126).

من المهم إعداد الاستبيان على مراحل تبدأ بتعريف بمبررات اختيار البحث، وتحديد أهدافه التي سيتم اختبارها وينتهي باستخراج النتائج. كل مرحلة يجب أن تصمم بعناية كبيرة لأن النتيجة النهائية تعتمد على مدى ترابط جميع مراحلها. وفيما يلي أهم مراحل تصميم الاستبيان:

### 1- مبررات الاستبيان:

الاستبيان أحد الوسائل العديدة للحصول على البيانات، والباحث الذي يريد استخدام الاستبيان يجب أن يكون متأكدا من أنه لا توجد وسيلة أخرى أكثر صدقا وثباتا يمكن استخدامها في بحثه، ويعتمد هذا القرار على معرفته بنواحي قوة وضعف كل وسيلة (محمود علام، 2005، 405).

إن قلة الاستبيانات المناسبة لموضوع البحث، أو صعوبة الحصول عليها، أو مرور زمن طويل على بنائها يعطي الباحث مبررا لبناء استبيان جديد تتوافر فيه مواصفات الاستبيان الجيد، كما أن الحصول على هذه الاستبيانات باللغة الأجنبية يتطلب منه جهدا أكبر في ترجمتها، وتكييفها على البيئة التي سيطبقها عليها، وذلك لاختلاف الثقافة.

لا بد للباحث من ذكر مبررات استخدام الاستبيان، وبإمكان الباحث الاستعانة باستبيانات جاهزة إذا توفرت في مجال بحثه، بشرط تطويرها، وتجديدها، والتحسين فيها، بحيث تلائم

الاستبيان الجديد، أو موضوع البحث الذي سوف يتم الاستعانة به فيه. وإذا استطاع الباحث الحصول على استبيان سبق استخدامه، فإن ذلك يوفر له الوقت، والجهد، والمال.

## 2- أهداف الاستبيان:

بعد تحديد مبررات البحث تأتي الخطوة الثانية، وهي في العادة تدور حول أهداف البحث، أو أسئلة البحث. حيث يقوم الباحث بإعداد قائمة بالأهداف الخاصة التي سوف تحققها البيانات التي يتحصل عليها من الاستبيان، ويجب تحديد هذه الأهداف في ضوء أسئلة البحث ومشكلاته، مع توضيح كيف تستخدم كل جزئية من البيانات. (محمود علام، 2005، 405)

إذ على الرغم من أننا نبدأ في بناء الاستبيان من مفهوم علمي مقبول يمكن اختباره، إلا أن تحديد الهدف من الاستبيان يتطلب مزيداً من التفصيل (فرج، 2007، 131)، ويؤدي تحديد الهدف إلى تحديد نوع المعلومات التي يرغب الباحث في الحصول عليها. وإذا لم يستطع الباحث القيام بهذه الخطوة فهذا يعني أن مشكلة البحث ليست واضحة. (محمود علام، 2006، 406)

وكلما كان الباحث دقيقاً في تحديد الأهداف وتوضيحها كلما ساعده ذلك في كتابة الاستبيان بوضوح.

الاستبيان هو وسيلة يستخدمها الباحث للوصول إلى نتائج بحثه، وليس غاية في حد ذاته، فكلما كان اختيار هذه الوسيلة ملائماً لطبيعة البحث وأهدافه كانت نتائج البحث دقيقة.

## 3- التعريف الإجرائي للسمة أو الخاصية التي يقيسها الاستبيان:

ينبغي على الباحث بعد أن ينتهي من تحديد الهدف الذي يريد اختباره، والوظائف التي يهدف الاستبيان قياسها، أن يحدد بوضوح الإطار النظري الذي سوف يلتزمه في تصوره أو معالجته للخاصية أو القدرة أو السمة التي يستهدف قياسها.

بعبارة أخرى، عليه أن يعرف ما يود أن يقيسه تعريفاً إجرائياً دقيقاً، حيث تلعب التعريفات دوراً كبيراً في البحوث الأمبيريقية، لأنها المسئولة عن تحديد أبعاد المتغيرات البحثية، والتعريف الإجرائي يختلف عن التعريف المفاهيمي أو التكويني أو القاموسي. ويكمن الفرق بين هذين النوعين

من التعريفات في وجود عنصر القياس، ففي التعريف الإجرائي يوصف المتغير من خلال كيفية قياسه، أي وصف كيف يقاس.

إن التعريف الإجرائي يحدد معنى المتغير، وذلك عن طريق التوضيح الصريح لما يجب أن يقيسه المستقصي، والهدف من ذلك أن تكون الخطوط واضحة أمام الباحث منذ البداية كي يلتزم بها في خطواته المتبقية جميعا. ومن ناحية أخرى فإن هذا التحديد يتيح للباحثين الآخرين إمكانية متابعة ما أنجزه الباحث سواء بالتقييم أو بالتطوير. (حفي وآخرون، 1978، 29)

يعطي التعريف الإجرائي operational definition المفهوم معنى محسوساً محدداً، ويزودنا بالمعايير أو الخطوات المحسوسة اللازمة لقياس المفهوم موضوع الدراسة.

#### 4- تحديد طبيعة وخصائص الأفراد الذين يصلح الاستبيان للتطبيق عليهم

بعد تحديد أهداف الاستبيان، تأتي خطوة اختيار المجتمع الذي ستطبق الدراسة عليه، والذي ستعكس النتائج عليه.

على الباحث أن يحدد تحديدا واضحا طبيعة الأفراد الذين سوف يطبق عليهم الاستبيان، ونعني بطبيعة الأفراد أبرز الخصائص التي تميزهم وتتحدد أبرز هذه الخصائص عادة في ثلاث مجالات: السن، المستوى التعليمي، نواحي العجز البدني والقصور العقلي. (حفي وآخرون، 1978، 29).

#### 5- الاستعانة بالدراسات والاختبارات السابقة:

بعد أن تتضح الصورة النظرية للاستبيان في ذهن الباحث عليه أن يرجع إلى ما هو متوفر من الدراسات السابقة والاطلاع عليها وكذا الاستبيانات السابقة ذات الصلة بالموضوع، وذلك للاستفادة منها، ومعرفة نقاط الضعف فيها، ومناقشة المتخصصين حول السمة المراد قياسها.

إذ لابد للخاصية المقاسة أن تستند إلى أساس نظري يبرر مشروعيتها تناولها ويعرفها، وقد يعد الاستبيان للتأكد من مدى جدوى النظرية التي تفسر السمة أو الخاصية المقاسة، والنتيجة المستخلصة قد تفيد النظرية أو تعدلها.

## 6- اشتقاق فقرات أو أسئلة فرعية ذات صلة بأهداف أو أسئلة البحث:

إذا تم تحديد أهداف البحث، والعينة التي سيتم التعامل معها، وكذا تحديد التعريف الإجرائي للسمات التي سيقاسها الاستبيان، وتم التأكد من أنه لا توجد أداة جاهزة يمكن استخدامها، يبدأ الباحث في كتابة فقرات الاستبيان مع مراعاة جانبين مهمين هما:

1- أن تكون الأسئلة مرتبطة بأهداف الاستبيان.

2- تحديد أسلوب تحليل البيانات بعد جمعها، إذ يتوقف شكل الاستبيان وصورته على هذا الأمر. (محمود عام، 2005،، 406)

يتم اشتقاق هذه الفقرات من خلال العديد من المصادر، كطرح سؤال مفتوح أو أكثر على عدد من المجتمع الذي أعد الاستبيان من أجله، وتحليل الاستجابات باستخدام منهج تحليل المضمون، والخروج ببعض المؤشرات التي يمكن صياغة الفقرات منها، وكذا مناقشة المختصين في المجال بشكل عام، والعاملين فيه والمختصين بصفة خاصة لتحديد أبعاد ومكونات الصفة أو الخاصية المراد قياسها. كما يمكن الاستفادة من المقاييس السابقة، ولا مانع من الاستعانة ببعض بنودها أو مفرداتها خاصة إذا كانت معدة لمجتمعات مشابهة للمجتمع الذي يعد له الاختبار والاشارة إلى ذلك. والاستعانة بالدراسات السابقة في نفس الموضوع والتي يمكن أن تساعد معد الاستبيان ببعض الأفكار والمؤشرات التي يمكن أن تكون أساسا مناسباً للفقرات.

كما أن الملاحظة العيادية لمجموعة من أفراد في أثناء عملهم أو تفاعلهم مع بعضهم البعض، إذا كان هذا العمل أو التفاعل له علاقة بالموضوع، تمد معد الاستبيان بمعلومات قد لا يستطيع أن يحصل عليها من قراءة الدراسات السابقة. (أحمد عويس، 36).

و توجد أشكال عديدة لصياغة الفقرات يمكن تقسيمها إلى ما يلي:

### 1- فقرات تتناول اختيار إجابة من إجابتين أو إجابات متعددة:

وهي تعتمد على اختيار الإجابة الصحيحة بين بديلين أو عدة بدائل، ويتأثر هذا النوع بالتخمين تأثراً شديداً، ولذا تصحح الدرجة النهائية إحصائياً للتخلص من أثر هذا التخمين كلما قل عدد الاحتمالات المحددة لكل فقرة، ويقل كلما زاد هذا العدد، ويبلغ التخمين أقصاه عندما يصل إلى

اختيارين ويضعف عندما يصل إلى ستة احتمالات، ولتصحيح الدرجة من أثر التخمين يتم طرح عدد الإجابات الخاطئة من عدد الإجابات الصحيحة وتصاغ المعادلة في الصورة التالية:

$$\text{عدد الإجابات الصحيحة} = \frac{\text{عدد الإجابات الخاطئة}}{\text{عدد الاحتمالات} - 1}$$

يشترط في بناء هذا النوع من الفقرات أن تكون الإجابات المحتملة للفقرة تتناول إجابة واحدة صحيحة، وأن تحتوي تلك الإجابات على إجابة قريبة من الصحيحة كما يجب أن تخضع ترتيب الإجابات للتوزيع العشوائي. (محمد حسن، 27)

2- فقرات المزوجة أو المطابقة: يتكون من مجموعة من الفقرات التي يقابلها أو يوازنها مجموعة من البدائل أو الإجابات المحتملة لهذه الأسئلة. (الغامدي، 2008، 37)

3- الاستجابة الحرة: وفي هذه الحالة نكتفي بأن نقدم للمستجيب منها، ونتركه يستجيب كما يشاء. وتمتاز هذه الطريقة بالتخلص من أثر التخمين نهائياً. ولكنها تواجه بصعوبات أخرى وأهم تلك الصعوبات ذاتية التصحيح ومشكلة التوقيت، وهذا النوع من الفقرات أكثر شيوعاً في الاختبارات الإسقاطية. (قدرى حفى وأخرون، 1978، 33)

لا بد من الالتزام ببعض القواعد في صياغة الفقرات، منها قواعد تعلق بالشكل، إذ يجب أن تتسم فقرات الاستبيان بسهولة وبساطة التعبير، واختيار اللغة المناسبة للجمهور المستهدف بحيث تكون مفهومة وتستخدم فيها الألفاظ والتعبيرات المتداولة. مع مراعاة استخدام لغة الحديث في الحياة اليومية، وليس الفصحى أو التعبيرات البلاغية المجازية.

أيضاً أحد العيوب الجوهرية التي يمكن أن يقع فيها مصمم الاستبيان هي صياغة بنود طويلة، فالمفحوص قد لا يتمكن من متابعة الصياغة الممتدة لفكرة معينة حتى نهايتها، فيفقد النقطة الرئيسية في الفقرة عند وصوله إلى نهايتها، وهذا يؤدي إلى إجابات عشوائية وغير متسقة.

كما يجب تجنب كتابة العبارات أو الأسئلة المزدوجة، وألا تحتوي الفقرات إلا على فكرة واحدة فقط. فالأسئلة المزدوجة التي تحتوي على أكثر من فكرة قد تترك المستجيب خصوصاً إذا

كان يريد الاستجابة على كل فكرة بطريقة مختلفة عن الأخرى. (محمود علام، 2005، 406) من ذلك أن بندا مثل: أنا لا أحب ألا اتفق مع أصدقائي.

فالإجابة بلا-مثلا- عن هذا البند قد تثير حيرة المفحوص، فيما إذا كانت تعني أنه يجب اللاتفاق أم يحبه (فرج، 2007، 142)

كما أن هناك بعض القواعد المتعلقة بالمضمون أو الأفكار التي تصاغ في محتوى البند ومنها: التركيز على ما يقاس، إذ يجب أن تتعلق الفقرات بجانب مهم من جوانب السلوك المقيس، وليس بالجوانب الهامشية غير المميّزة أو الأعراض سريعة التغير، أو الحالات المزاجية الوقوتية التي لا تكشف عن نمط سلوكي أو سلوك يتسم بالاستقرار النسبي على مدى زمني ممتد. وأن تكون كل فقرة مستقلة عن الأخرى، بحيث لا يترتب على إجابة محددة عن فقرة ما إجابة أخرى بالضرورة على فقرة أخرى. أو أن يترتب على عدم معرفة الإجابة الصحيحة عن فقرة معينة عدم معرفة الإجابة الصحيحة عن فقرة أو عدد آخر من الفقرات.

يؤدي مثل هذا الشكل من عدم الاستقلال إلى انخفاض في ثبات الاختبار، ناتج عن انخفاض طوله مادامت الإجابة عن عدد من الفقرات معا تكون بمثابة الإجابة على فقرة واحدة. (فرج، 2007، 143)

## 7- اختيار الفقرات:

بعد أن يستقر الباحث على شكل الفقرات، عليه أن يبدأ في اختيارها، والمفروض في هذه المرحلة أن يقوم بصياغة ضعف عدد الفقرات المطلوبة على الأقل. أي أن الباحث إذا كان يتصور أن الاستبيان النهائي مكون من 50 فقرة مثلا، فعليه بصياغة فقرات تبلغ المائة تقريبا. ذلك أن الخطوات القادمة سوف تتطلب استبعاد عدد من هذه الفقرات، وبالتالي فإن مضاعفة عدد الفقرات يضمن عدم تأثر فقرات الاستبيان بعد استبعاد العبارات غير الصالحة. حيث يقوم بتحديد محاور الاستبيان الرئيسية، ثم كتابة الأسئلة لكل محور من هذه المحاور في مجموعة منفصلة عن المحاور الأخرى. وعند كتابة هذه الأسئلة يراعي الباحث النقاط التالية:

- اختصار أسئلة الاستبيانات .

- استخدام اللغة البسيطة أي اللغة السائدة والمناسبة لمستويات المبحوثين .

- أن لا تكون صيغة السؤال قابلة للتأويل .
- استخدام أشكال بسيطة للردود، مثل "نعم" أو "لا"، والخيارات المتعددة .
- تضمين خيار "ربما" أو "لا أعرف" في الأماكن الملائمة .
- تجنب طرح الأسئلة الشخصية .
- تجنب طرح الأسئلة التي توحى بإجابة معينة .
- طرح سؤال واحد فقط في الفقرة .
- ترك مساحة كافية للإجابة .
- طرح الأسئلة وفق ترتيب منطقي معين، وتدرجها من العام إلى الخاص بحيث تثير اهتمام الأفراد.

#### 8- تعليمات الاستبيان:

قبل الانتقال إلى عمليات المعالجة الإحصائية لل فقرات المختارة يجب أن نعد تعليمات الاستبيان. وذلك بصياغة تلك التعليمات صياغة واضحة، عن طريق الأخذ بالاعتبار طبيعة الأفراد الذين سوف يطبق عليهم الاستبيان، وبناء على ذلك تتحدد صياغة التعليمات إذا كانت ستلتزم بالفصحى أو العامية، كما أنها سوف تحدد كذلك إذا ما كنا سوف نكتفي بتعليمات مكتوبة يقرأها الجميع، أم تعليمات يقرأها الأخصائي على المفحوصين.

#### 9- إخراج الاستبيان:

- في هذه الخطوة يقوم الباحث بتنسيق الاستبيان وإخراجه بشكل جيد بحيث تثير اهتمام المبحوثين. وهناك عدة نقاط يتم مراعاتها في عملية الإخراج:
- كتابة عنوان البحث في أعلى الاستبيان .
  - ترتيب الأسئلة في الصفحة بطريقة تسمح بالإجابة المناسبة .
  - أن يكون الاستبيان قصيراً قدر الإمكان .



- أن تكون تعليمات ملء الاستبيان واضحة وموجزة .
- أن يكون نوع الورق جيداً والكتابة على وجه واحد فقط .
- يجب تقسيم الأسئلة في محاور وتوضع لها عناوين واضحة .
- يجب في نهاية الاستبيان شكر المجيب على تعاونه.

#### 10- ضبط الاستبيان قبل التطبيق الفعلي:

يقصد به عملية تحكيم الاستبيان، أي أن الاستبيان يقيس ما وضع لقياسه، ولمعرفة ذلك يتم عرض الاستبيان على مجموعة من الخبراء المتمرسين في القياس النفسي وبناء الاختبارات والمقاييس، وكذلك المتخصصون في موضوع البحث، وذلك لإقرار أو حذف أو تعديل أو إضافة فقرات الاستبيان حتى يتم الحصول على الصورة الأولية للاستبيان.

#### 11- تطبيق الاستبيان على عينة الدراسة الاستطلاعية:

بعد ضبط الاستبيان يتم تطبيقه على عينة بسيطة من الأفراد، بحيث تكون هذه العينة خارج عينة البحث لكنها متفقة في خواصها مع أفراد البحث، وذلك لحساب الخصائص السيكومترية للاستبيان (معامل الصدق والثبات).

#### أولاً: حساب معامل الصدق:

تعد جوانب الصدق من أهم خصائص الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، فصدق الاختبار يتعلق بالهدف الذي يبني الاختبار من أجله، وبالقرار الذي يتخذ استناداً إلى درجاته، فالاختبار يكون صادقاً عندما يقيس ما وضع لقياسه.

تعرض مفهوم الصدق للكثير من التعديل تبعاً لانتشار واتساع حركة الاختبارات والمقاييس في العلوم الإنسانية المختلفة، وأصبح هناك أنواعاً مختلفة يمكن تجميعها في ثلاثة أقسام رئيسية وهي:

الصدق المرتبط بالمحك Criterion-Related Validity، صدق المحتوى Content Validity، والصدق التكويني Construct Validity.

سنقوم باستعراض بعض الطرق التي يمكننا تعيين معامل الصدق من خلالها كما يلي:

#### أ- صدق المحتوى عن طريق طريقة استطلاع رأي الحكام:

يسمى هذا النوع من الصدق أحياناً بالصدق الظاهري والذي يعني مدى تطابق اسم الاختبار مع محتواه. تذكر أغلب البحوث والدراسات صدق المحكمين كنوع من أنواع صدق المحتوى Content Validity، ذلك أن صدق المحتوى يعتمد في بعض مراحله على مبدأ التحكيم، حيث يرى "محمود علام": "أن معظم أساليب تقدير صدق المحتوى تعتمد على الأحكام التقييمية لخبراء المواد التدريسية أو المهتمين بتنمية المهارات والكفايات التعليمية والمهنية والفنية، وتتعلق هذه الأحكام بتقدير مدى التناظر بين مفردات الاختبار والنطاق السلوكي الذي تمثله هذه المفردات، ويقوم المحكم بتقييم كل مفردة من مفردات الاختبار في ضوء هذه الأبعاد على ميزان التقدير الموضح في الاستمارة، ويفضل الاعتماد على أكثر من محكم للحصول على تقديرات متسقة بدرجة أفضل" (محمود علام: 2000، 194)

فيما تم الإشارة إليه كنوع منفصل من أنواع الصدق من قبل بعض الباحثين أمثال "عبد الرحمن" (2008) الذي أشار إلي طريقة استطلاع آراء الحكام كطريقة من طرق تعيين معامل صدق الاختبار.

في هذا النوع من الصدق يقدر المحكم المتخصص مدى علاقة كل فقرة من فقرات الاستبيان بالسمة أو القدرة المطلوب قياسها، وذلك بعد توضيح معنى السمة أو القدرة بصورة إجرائية. وتتلخص خطوات هذه الطريقة من طرق الصدق فيما يلي:

-يقوم الباحث بإعداد البنود أو العبارات التي يحتمل أن تقيس السمة المطلوبة، وبطبيعة الحال، كما ذكرنا سابقاً فإن على الباحث أن يضع عدداً من الفقرات يفوق بكثير العدد الذي يريد أن يتكون منه الاختبار المطلوب.

-عرض هذه البنود على مجموعة من المحكمين المتخصصين- وهم من الأساتذة المتخصصين في مجال البحث -ويستحسن أن يزيد عدد المحكمين على ثلاثة.(سعد عبد الرحمن، 2008، 201)

-تجهز التعليمات التي تسبق الفقرات، ويجب على الباحث أن يضع في اعتباره النقاط الآتية فيما يتعلق باستمارة المحكمين على وجه الخصوص:

- أن يبدي المحكم رأيه فيما إذا كانت أسئلة الاستبيان في كل مجموعة تغطي بطريقة صحيحة المحور الخاص بهذه المجموعة أو لا تغطيه، وأنها انعكاس صحيح أو غير صحيح لفروض الدراسة وتساؤلاتها.

- أن متغيرات الاستجابة للأسئلة؛ مثل: (نعم أو لا - أوافق، أو لا أوافق)، التي تقدم للمبحوثين يجب أن يصحبها متغيرات أخرى خاصة بالمحكم تحت عنوان (يقيس -لا يقيس- إلى حد ما)، بمعنى هل يقيس السؤال عناصر المحور المستخرج منه أم لا، ولهذا يجب أن تصحب استمارة التحكيم ورقة منفصلة توضح للمحكم أهداف الدراسة وفروضها وتساؤلاتها، حتى يبني قراره على أساس صحيح.

- يجب أن تخصص مساحة للمحكم في الاستمارة لإبداء آرائه ومقترحاته في استمارة البحث، ومدى تمثيلها لفروض وتساؤلات الدراسة إلى غير ذلك من ملاحظاته المفيدة للبحث والباحث.

إن صدق المحكمين هو مفهوم قديم نظرا لدخوله تحت مسمى "صدق المحتوى"، حيث أشار إلى ذلك العديد من الباحثين منهم: "جيون" "Guion" (1978)، "همبلتون وروجرز" "Hambleton & Rogers" (1991)، "لاوش" "Lawshe" (1975)، "تيتل" "Tittle" (1982)، "لين" "Lynn" (1986) واعتبروه نوعا من أنواع صدق المحتوى.

لكن "بالرغم من انطوائه تحت صدق المحتوى، إلا أن تطبيقاته ليست كثيرة، وهذه الطريقة لا يسهل استخدامها بالاعتماد على التكميم ومن هنا فقد استخدمت هذه الطريقة بطريقة عشوائية غير ممنهجة" (شحاتة: 2011، 166)

كما أن المحكمين يقومون فقط بالاطلاع على البنود ومدى ملاءمتها للتعريف الإجرائي الذي يضعه الباحث، بغض النظر عما إذا كان هذا التعريف مطابقا للسمة التي يقيسها أم لا، وفي غالب الأحيان يتم عرض الاستبيان على المحكمين الذين يعرفهم الباحث مسبقا بغرض تسهيل عملية التحكيم دون الأخذ في عين الاعتبار مدى ملاءمة تخصص المحكمين للموضوع الذي يتم تحكيمه، ناهيك عن اللامبالاة التي يبديها بعض المحكمين الذين لا يأخذون الوقت الكافي لإبداء آرائهم، حيث يكتفون بوضع علامات الموافقة دون التدقيق في العبارات ومدى ملاءمتها وانتمائها

للأبعاد، وأحيانا يقومون بالتحكيم في غياب الباحث، ذلك أن وجود الباحث مع المحكم يزيل الكثير من الغموض واللبس الذي يمكن أن يكتنف عملية التحكيم.

كما أن هؤلاء المحكمين سوف يعكسون خبراتهم الذاتية وتوجهاتهم البحثية في إصدار أحكامهم حول هذا الاستبيان، وينعكس هذا في جوانب كثيرة من الاستبيان، كتحديد الأبعاد والعبارات أو صياغة الأسئلة التي يتضمنها الاستبيان.

إن قياس الصدق عن طريق التحكيم أو آراء المحكمين غير كاف وحده ولا يعتبر صدقا بمعنى الكلمة، حيث أنه يقيس صدق الاستبيان ظاهريا أو سطحيا، ويعتمد على التقدير الذاتي للمحكمين، ويهتم فقط برأي المحكمين فيما يظهر أن الاستبيان سيقبضه وليس ما يقيسه بالفعل، مع أن الأهم من ذلك هو رأي العينة التي سيتم تطبيق الاستبيان عليها في الميدان العملي التطبيقي، والذي قد يظهر عكس ما اتفق المحكمون من بنود تقيس السمة فعليا.

### (ب)- الصدق المرتبط بالمحك:

يدل الصدق المرتبط بالمحك على مدى كفاءة الاختبار في التنبؤ بأداء الأفراد في أنشطة محددة، ولهذا الغرض فإن الأداء على الاختبار تتم مراجعته أو ضبطه بالنسبة إلى محك، أي مقياس مباشر ومستقل يقيس ما صمم الاختبار نفسه للتنبؤ به، فبالنسبة لاختبار العصابية مثلا، يمكن ربط نتائجه بمقاييس التقدير أو أية بيانات متاحة عن سلوك الفرد في مختلف مواقف الحياة، ولا بد أن تتحقق في المحك المستخدم شروط عدة واحتياطات مهمة حتى لا تشوه النتائج (الأنصاري: 2000، 97)، ويوجد نوعين من صدق المحك، حيث تميز جمعية علم النفس الأمريكية بين الصدق التلازمي والصدق التنبؤي بناء على الفترة الزمنية الفاصلة بين تطبيق الاختبار والحصول على الدليل من المحك.

الصدق التلازمي يمكن حسابه من خلال معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الاختبار ودرجاتهم في الأداء الفعلي في جوانب السلوك التي يقيسها الاختبار. بشرط أن تكون درجات أداء الأفراد الفعلية قد تم جمعها وقت إجراء الاختبار أو قبله. والصدق التلازمي هو أكثر أنواع الصدق ملاءمة للاختبارات التي تستخدم لأغراض التشخيص لا التنبؤ بنتائج المستقبل.

أما الصدق التنبؤي فإنه يقوم على أساس حساب القيمة التنبؤية للاختبار، أي معرفة مدى صحة التنبؤات التي ننبئها على درجات الاختبار. والتنبؤ هنا يقوم على أساس أن استجابات الفرد بالنسبة لسمة معينة- "القدرة اللفظية-التحصيل الدراسي - القدرة العددية- " دليل على أدائه في مجال معين بعد فترة من الوقت قد تكون سنة أو عدة سنوات.(أبو هاشم، 2006، 22)

ويمكن تلخيص أهم الخطوات التي يمكن إتباعها عند وجود محك خارجي:

1-يقوم الباحث باختيار المحك الصادق بناءً على الشروط والمعايير التي يجب أن تتوفر في المحك الصادق من كثرة الاستخدام والدراسات، ومن حيث مناسبتها للمرحلة العمرية التي صمم من أجلها الاختبار، وطبيعة المجموعة التي سوف يطبق عليها.

2- يتم تطبيق الاختبار المطلوب وإيجاد صدقه على العينة أولاً، ثم يتم بعد ذلك تطبيق الاختبار المحك- مع ملاحظة الفترة الزمنية- لتفادي عوامل الملل والإجهاد وغير ذلك.

3- يحسب معامل الارتباط بين درجات العينة على الاختبار المحك ودرجاتهم على الاختبار المطلوب تعيين معامل صدقه، ويدل هذا المعامل على صدق الاختبار.(سعد عبد الرحمن، 2008، 204)

### ج- صدق التكوين الفرضي(صدق المفهوم):

يتناول هذا النوع من الصدق العلاقة بين نتائج الاختبارات والمقاييس وبين المفهوم النظري الذي يهدف الاختبار لقياسه، وبعبارة أخرى فإن صدق التكوين الفرضي يهدف لتحديد التكوينات الفرضية التي يعزى إليها تباين الأداء في الاختبارات، أي أن هذه التكوينات الفرضية هي التي يتركز عليها الاهتمام وليس درجات اختبار المحك أو سلوك الفرد.(محمود علام، 2000، 215)

هناك عدد من الأساليب والإجراءات التي يمكن من خلالها التأكد من صدق المفهوم منها:

### صدق المقارنة الطرفية:

يقوم هذا النوع من الصدق على تقسيم درجات الاستبيان(المحك) إلى مستويين: ممتاز وضعيف، ثم مقارنة درجات السؤال (الفقرة) في المستوى الضعيف بدرجاته في المستوى الممتاز، وكلما زادت درجات الفقرة في المستوى الميزاني الممتاز عن درجاتها في المستوى الميزاني الضعيف كلما

زاد صدق المفردة، والعكس صحيح فكلما نقصت درجات المفردة في المستوى الميزاني الممتاز عن درجاتها في المستوى الميزاني الضعيف نقص صدق المفردة. (ابراهيم عثمان، 152).

من أبسط الطرق التي تستخدم لتحقيق هذه الفكرة مقارنة متوسطات درجات الأقوياء بمتوسطات درجات الضعفاء ثم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وعندما تصبح لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة نستطيع أن نقرر أن الاختبار يميز بين الأقوياء والضعفاء في الميزان، وبذلك نطمئن إلى صدقه، وعندما لا تصبح لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة فإننا لا نستطيع الاطمئنان إلى صدق مثل هذا الاختبار. إلا أن هذه الطريقة تدل على صدق الاختبار ولا تدل بطريقة عددية أكيدة على مقدار هذا الصدق.

ويمكن الإشارة هنا إلى أن المقارنة الطرفية تتم بأسلوبين:

#### أ- مقارنة الأطراف في الاختبار والمحك الخارجي:

وفيه يتم مقارنة الثلث الأعلى في درجات الاختبار بالثلث الأعلى في درجات المحك الخارجي، والثلث الأدنى في درجات الاختبار بالثلث الأدنى في درجات المحك الخارجي، وتستخدم لهذه المقارنة اختبار "ت". فإذا لم تكن هناك دلالة إحصائية للفرق بين المتوسطين في حالة مقارنة الثلث الأعلى في درجات المحك بالثلث الأعلى في درجات الاختبار، وإذا لم تكن هناك دلالة إحصائية للفرق بين المتوسطين في حالة مقارنة الثلث الأدنى في درجات المحك بالثلث الأدنى في درجات الاختبار. في هذه الحالة يمكن أن نقول إن الاختبار صادق - بطبيعة الحال نحن نفترض صدق المحك الخارجي الذي يتم اختياره من أجل تعيين صدق الاختبار - كما نفترض أيضا تكافؤ المحك الخارجي مع الاختبار من حيث البناء.

#### ب- مقارنة الأطراف في الاختبار فقط:

وهذا أسلوب آخر يعتمد على مقارنة درجات الثلث الأعلى بدرجات الثلث الأدنى في الاختبار، وتتم هذه المقارنة عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين. فإذا كانت هناك دلالة إحصائية واضحة للفرق بين متوسط الثلث الأعلى ومتوسط الثلث الأدنى يمكن القول بأن الاختبار صادق.

الحقيقة أن هذه الطريقة عموماً طريقة سهلة وأقل دقة من طريقة التحليل العاملي أو المحك الخارجي، ولكنها تعطى مؤشراً سريعاً عن صدق الاختبار. (أبو هاشم، 2006، 26)

### استخدام معاملات الارتباط في حساب صدق الاستبيان (الاتساق الداخلي)

تستخدم هذه الطرق للتحقق من الارتباطات الداخلية للاختبار، سواء بين الفقرات ببعضها البعض أم بين المفردات والأبعاد التي يتكون منها المقياس، أم بين الأبعاد ببعضها البعض وهذه الطرق هي:

(أ)- حساب معاملات الارتباط بين مفردات الاستبيان ببعضها البعض، حيث يتم حساب الارتباطات البينية بين مفردات الاختبار، وينتج عن هذا الإجراء التوصل إلى مصفوفة معاملات الارتباط. وإذا كانت معاملات الارتباط ذات قيم موجبة عالية بين فقرات الاستبيان هذا يدل على أنها جميعاً تقيس نفس الهدف، وإذا كانت القيم منخفضة وتقرب من الصفر فهذا يدل على عدم وجود علاقة بين الفقرات وبالتالي تحتاج إلى إعادة صياغتها أو إلغائها.

(ب)- حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس ببعضها البعض، ويتم التحقق من ذلك بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد، فإذا كانت معاملات الارتباط مرتفعة بينهم هذا يعني أنها تقيس نفس الهدف مما يدل على صدق المقياس لما يقيسه.

(ج)- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وفي هذه الطريقة تحسب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وتعتبر كل فقرة صادقة عندما يكون الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس دال إحصائياً، ويستبعد الباحث الفقرات الضعيفة التي لا تظهر ارتباطاً دالاً بالدرجة الكلية للمقياس، فارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن الفقرة تقيس نفس الهدف الذي يقيسه الاستبيان، وبالتالي تدل على أن الاستبيان على درجة من الإتساق الداخلي.

(د)- حساب معاملات الارتباط بين درجة الفقرات ودرجة كل بعد من أبعاد الاستبيان.

(هـ)- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. (غنيم، 2004،

### (د)- طريقة التحليل العاملي:

التحليل العاملي هو أسلوب إحصائي يستهدف تفسير معاملات الارتباط الموجبة التي لها دلالة إحصائية بين مختلف المتغيرات، ويعد منهجا إحصائيا لتحليل بيانات متعددة ارتبطت فيما بينها بدرجات مختلفة من الارتباط في صورة تصنيفات مستقلة قائمة على أسس نوعية للتصنيف.

حيث يعمل على تلخيص العديد من المتغيرات لعدد أقل يعرف بالعوامل (Factors) وكل مجموعة من المتغيرات تربط بعامل واحد فقط بواسطة دالة، ويبدأ بحساب معاملات الارتباطات بين عدد من المتغيرات، وعندما يتم الحصول على مصفوفة من الارتباطات بين هذه المتغيرات لدى عينة البحث التي تم إجراء القياس عليها، يتم تحليل هذه المصفوفة الارتباطية تحليلا عاملياً لنصل إلى أقل عدد ممكن من المحاور أو العوامل والتي تمكنا من التعبير عن أكبر قدر من التباين بين هذه المتغيرات.

### ثانياً: حساب معامل الثبات

حينما نحكم على اختبار بأنه ثابت، فإن ذلك يعني أن هذا الاختبار على درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق وأنه موثوق فيه، ويعتمد عليه. وهذا هو المعنى اللغوي للكلمة الأجنبية Reliability وهو قريب من المعنى الاصطلاحي.

فثبات الاختبار يشير إلى المطابقة بين نتائج الاختبار في المرات المتعددة التي يطبق فيها هذا الاختبار على نفس الأفراد. (أحمد عويس، 51). كما يقصد به مدى خلو المقياس من الأخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس، أي مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها، فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياساً متسقاً في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء القياس. والثبات بهذا المعنى يعني الاتساق أو الدقة في القياس.

الأخطاء غير المنتظمة التي تؤثر في درجات الاختبارات تكون أخطاء عشوائية يصعب التنبؤ بها من موقف إلى آخر، ولذلك تعمل على خفض ثبات الدرجات. وهذه الأخطاء العشوائية ترجع إلى عوامل بعضها يتعلق بالاختبار، مثل عدم وضوح مفرداته، وغموض تعليماته، وعدم تحديد



محكات تصحيح مفرداته، والبعض الآخر يتعلق بالظروف البيئية مثل الإضاءة والتهوية والضوضاء، وملائمة غرفة الاختبار. (محمود علام، 2000، 131)

وهناك مفاهيم ثلاثة أساسية لثبات درجات الاختبار هي:

1- أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا إذا أعيد على نفس المجموعة من الأفراد: وهذا يعني أن الاختبار، أو بمعنى أدق درجات الاختبار لا تتأثر بتغير العوامل والظروف الخارجية، حيث أن إعادة تطبيق الاختبار والحصول على نفس النتائج يعني دلالة الاختبار على الأداء الفعلي أو الحقيقي للفرد مهما تغيرت الظروف.

2- بناءً على المفهوم السابق فإن ثبات الاختبار يعني أيضا دلالة الاختبار على الأداء الفعلي أو الأداء الحقيقي للفرد- هذا الأداء يعبر عنه بالدرجة الحقيقية (د ح) التي يحصل عليها الفرد في اختبار ما. (وهذه غير معلومة).

والأداء الحقيقي هو جزء من الأداء العام أو الكلي الذي يعبر عنه بالدرجة الكلية (دك)، وهي الدرجة الملاحظة أو المسجلة على الاختبار والتي حصل عليها الفرد. أما الجزء الآخر فهو الأداء الذي يعود إلى أخطاء الصدفة أو الظروف الخارجية البعيدة عن موضوع الاختبار، ويعبر عنه بدرجة الخطأ. (دخ) وهي غير معروفة أيضا. وهكذا فإن:

$$\text{دك} = \text{دخ} + \text{دح}$$

أي أن الدرجة الكلية = الدرجة الحقيقية + درجة الخطأ

ولهذا يمكن القول إن معنى دلالة ثبات الاختبار على الأداء الحقيقي إنما هو الدلالة على التباين الحقيقي والارتباط به. حيث أن معامل ثبات درجات الاختبار يساوي النسبة بين التباين الحقيقي إلى التباين العام أي أن:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{التباين الحقيقي}}{\text{التباين العام}} = \frac{\text{دح}^2}{\text{دك}^2}$$

ولنوضح ذلك بمثال:

عندما تذهب إلى السوق لتشتري صندوقاً من البرتقال من بائع معين، فإن وزن الصندوق ليس هو وزن ما تأكله من البرتقال فقط، ولكنه أيضاً يشمل قشر البرتقال والورق الذي يغلف البرتقال والمادة المصنوع منها الصندوق.

وهذا ما يقابل التباين الكلي أو التباين العام (الوزن الكلي للصندوق)، أما وزن قشر البرتقال والورق المغلف للبرتقال والمادة المصنوع منها الصندوق - وهذا ما سوف نتخلص منه-، وهو يختلف من صندوق لآخر- فهو يقابل تباين الخطأ، أما وزن ما سوف نأكله من برتقال فهو يقابل التباين الحقيقي.

وعليه فإنه كلما زادت نسبة وزن ما سوف نأكله من برتقال إلى نسبة وزن الصندوق ككل كنت مقتنعاً تماماً بما دفعته من ثمن في هذا الصندوق والعكس صحيح. وبالمثل فإن درجات الاختبار التي ترتفع فيها نسبة المكون الحقيقي للتباين العام تكون أكثر ثباتاً من تلك الدرجات التي تقل فيها هذه النسبة.

وللتلخيص فإننا نقول: إن درجات الاختبار تعتبر ثابتة إذا ارتفعت نسبة المكون الحقيقي في التباين العام لهذه الدرجات أي أ:  $\frac{ع^2}{ع^2}$  تكون أعلى ما يمكن، بينما  $\frac{ع^2}{ع^2}$  تكون أقل ما يمكن.

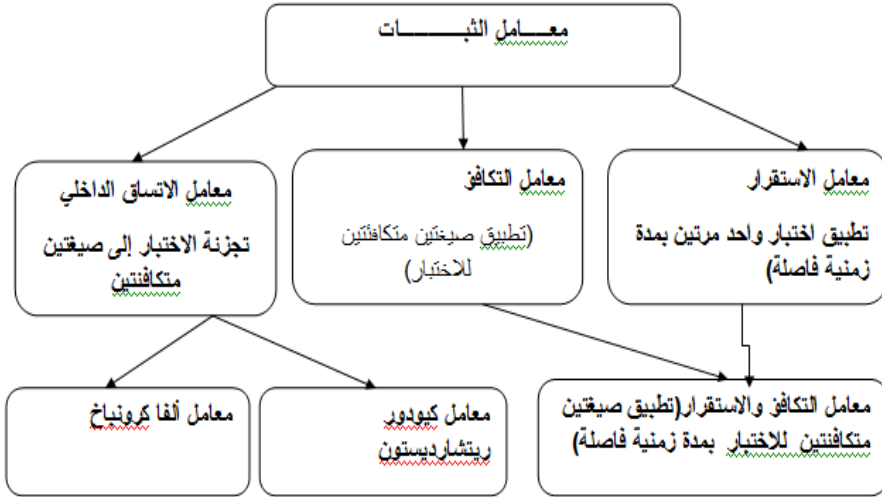
3- أن تكون هناك علاقة قانونية بين وحدات الاختبار أو بنوده، فإن ذلك يدل على التناسق في البناء الداخلي للاختبار، وهذا يعني أن معامل ثبات الاختبار سوف يتوقف على العلاقة أو الارتباط بين كل وحدة ووحدة أخرى (الارتباطات البينية)، كما يتوقف أيضاً على ارتباط كل وحدة بالاختبار ككل. ويتضح من هذا أن تماسك الاختبار أو تناسق بنائه يدل على ثبات درجاته. (عبد الرحمن، 1998، 164، 166)

### طرق حساب معامل الثبات:

عندما نقوم بتطبيق أحد الاختبارات النفسية على عينة من مجتمع ما، فإن الدرجات التي نحصل عليها لكل فرد من أفراد هذه العينة على هذا الاختبار (تعرف بالدرجات المشاهدة). و تشمل بداخلها على الدرجات الحقيقية وعلى جزء من الدرجات المشاهدة الراجعة إلى خطأ

القياس، و ليس بوسع الفاحص أن يفصل بين الدرجة الحقيقية ودرجة الخطأ، لكن من الممكن أن نحصل على معاملات الثبات عن طريق مجموعة من الأساليب المختلفة نعرضها فيما يلي:

الشكل التخطيطي التالي يوضح هذه الأنواع من معاملات الثبات:



شكل (1) يوضح الأنواع المختلفة من معاملات الثبات من تصميم الباحث صلاح الدين

محمود علام

## 1- طريقة إعادة تطبيق الاختبار

من العوامل الهامة التي تؤثر في ثبات درجات الاختبار "عامل الزمن"، لذلك فإن هذه الطريقة تعتمد على فحص مدى ثبات الاختبار في ضوء متغير الزمن، وذلك بتطبيق الاختبار، ثم إعادة تطبيق نفس الاختبار على نفس العينة من الأفراد تحت نفس الظروف بعد فترة زمنية. ثم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي تحصل عليها في مرتي التطبيق، ويسمى معامل الارتباط الناتج "معامل الاستقرار بين مرتي التطبيق" "coefficient of stability"، حيث يعبر عن مدى الاتساق بين درجات نفس الاختبار إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد.

يمكن استخدام الطريقة العامة لحساب معامل الارتباط (باستخدام الدرجات الخام مباشرة)، والمشكلات التي تواجه هذه الطريقة في حساب الثبات هي:

- أ- طول الفترة الواقعة بين مرتي التطبيق حيث يتوقف طول الفترة الزمنية على:
- العمر الزمني للمفحوصين: فتكون قصيرة نسبياً مع الصغار عن الكبار بسبب تدخل عامل النضج العقلي والجسمي والاجتماعي في التأثير على إجابات المفحوصين في التطبيق الثاني.
  - طبيعة الاختبار: عند تطبيق الاختبارات التي تتطلب حل المشكلات فإن المفحوص سوف يحل المشكلات بنفس الطريقة التي سبق أن توصل إليها في المرة الأولى.
  - ينصح أن لا تقل الفترة الزمنية بين مرتي التطبيق عن أسبوعين ولا تزيد عن ستة أشهر على أن تحدد في ضوء عوامل عمر المفحوصين وطبيعة الاختبار.
  - ضمان أن تكون ظروف تطبيق الاختبار في المرة الثانية هي نفسها ظروف التطبيق الأول من حيث المكان "حالة المناخ"، "الضوضاء"، "التهوية"،... وغيرها من العوامل التي يمكن أن تسهم في التباين الخطأ لدرجات الاختبار عند إعادة التطبيق.
  - عندما يؤدي المفحوص مهام الاختبار بأقصى قوة بدنية له- في اختبارات المهارات الحركية- فإن تكرار أداء نفس المهام عند إعادة التطبيق سوف يتأثر بحالة التعب البدني للمفحوص، وخاصة إذا كانت الفترة الزمنية بين التطبيقين قصيرة نسبياً، مما يؤدي إلى تغير درجات المفحوص في الاختبار الثاني، وبالتالي انخفاض في قيمة معامل الثبات. (غنيم، 2004، 71، 73)

## 2- طريقة الصور المتكافئة

هنا يتم إنشاء صورتين متكافئتين من الاختبار الواحد، من حيث تمثيل جانب السلوك المطلوب قياسه. أي أن التكافؤ يجب أن يشمل الجوانب الآتية:

- 1- عدد أسئلة الاختبار.
- 2- عدد مكونات الوظيفة التي يقيسها الاختبار.
- 3- نسبة البنود التي تخص كلا منها.
- 4- مستوى صعوبة البنود.
- 5- طريقة صياغة البنود.

6- طول الاختبار وطريقة إجرائه وتصحيحه وتوقيتته.

7- تساوي متوسط تباين (ع) درجات الأفراد على كل من الصورتين.

8- تعليمات التطبيق والتصحيح. (الأنصاري، 2000، 123)

تتلخص طريقة الصيغ المتكافئة في اختبار الأفراد أنفسهم بإحدى الصيغ في المرة الأولى، ثم تستخدم صيغة مكافئة لها في المرة الثانية، ويستخرج معامل الارتباط بين الدرجات في المرتين، وهو يمثل- عندئذ- معامل ثبات الاختبار.

فيما يختص بالفواصل الزمنية بين الصيغتين فقد يكون أحد نوعين هما:

1- تطبيق الصيغتين في الجلسة ذاتها تطبيقا متعاقبا في الحال.

2- تطبيق إحدى الصيغتين في جلسة، ثم الصيغة الثانية في جلسة أخرى مع فاصل زمني بينهما.

يشير النوع الأول إلى الثبات عبر الصيغتين فقط، أما النوع الثاني فيعد مقياسا أو دليلا على كل من الاستقرار عبر الزمن واتساق الاستجابات فيما يختص بعينات مختلفة من البنود (أو صيغ الاختبار)، ومن ثم فإن هذا المعامل يجمع بين نوعين من الثبات كلاهما مهم لمعظم أغراض القياس، ولذلك يمدنا ثبات الصيغ المتعاقبة بمقياس مفيد لتقييم عديد من الاختبارات. (عبد الخالق، 1996، 46).

### 3- طريقة التجزئة النصفية:

في هذه الطريقة يتم تجزئة المقياس إلى نصفين، ويعطى كل فرد درجة في كل نصف، أي أننا بعد تطبيق المقياس نقسمه إلى صورتين متكافئتين. وأفضل أساس للتقسيم في هذه الطريقة هي أن يحتوي القسم الأول على المفردات الفردية (1، 3، 5، ...)، والقسم الثاني يحتوي على المفردات الزوجية (2، 4، 6، ...).، حتى نقلل ما أمكن من العوامل المؤثرة في أداء الأفراد، مثل الوقت، والجهد، والتعب، والملل، وغيرها، وميزة هذه الطريقة هو توحيد ظروف الإجراء توحيدا تاما، ونظرا لأن معامل الارتباط في هذه الحالة يكون بين نصفي المقياس. فقد ظهرت عدة معادلات تعدل

معامل الارتباط بين النصفين، بحيث تأخذ في اعتبارها مضاعفة طول الاختبار، ومن أهم هذه المعادلات معادلة سبيرمان:

$$\frac{2r_s}{r_s + 1} = 11r$$

حيث:

11r :: معامل ثبات الاختبار كله

rs :: معامل الارتباط بين نصفي الاختبار

فإذا كان معامل الارتباط بين نصفي الاختبار 0.60 فإن:

$$0.75 = \frac{1.20}{1.60} = \frac{(0.60)2}{0.60+1} = 11r$$

ويلاحظ أن طريقة التجزئة النصفية تؤكد حقيقة مهمة فيما يتعلق بالثبات وهي أن معامل ثبات الاختبار يرتبط بطوله فيزيد معامل الثبات عندما يزداد طول الاختبار.

ويندر أن يكون معامل ثبات الاختبارات التي تقل عن عشر مفردات مرتفعا، ولذلك يعتبر 10 مفردات هو الحد الأدنى للاختبار الثابت. (محمود علام، 2008، ، 473)

#### 4- طريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency:

تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار، وكذلك ارتباط كل بند مع الاختبار ككل، ومن أكثر المعادلات استخداماً لقياس الاتساق الداخلي نذكر:

#### 1-4- معادلة كودر ريتشاردسون: Kuder - Richardson:

تهدف طريقة كودر ريتشاردسون للتوصل إلى قيمة تقديرية لمعامل ثبات الاختبارات غير الموقوتة أي اختبارات القوة، والتي تكون درجات مفرداتها ثنائية أي إما واحد صحيح أو صفر (محمود علام، 2000، 160)، وتعتمد هذه المعادلة على توفر بيانات عن تباين كل مفردة من

مفردات الاختبار . وفي حالة عدم توفر هذه البيانات يمكن استخدام الصيغة رقم ( 21 ) بنفس المعادلة وهي تتميز بالسهولة والسرعة في حسابها حيث أنها لا تحتاج إلى معرفة تباين البنود، ولكن يعيها أنها أقل دقة من الصيغ السابقة . وقد وضع كيودر ريتشاردسون شروطاً لاستخدام هذه المعادلة وهي:

- أن تكون درجة أسئلة الاختبار ( صفر أو واحد ) .

- ألا يكون عدد الأسئلة المتروكة كبير .

- تقارب مستوى صعوبة الأسئلة .

- تساوى معاملات الارتباط بين درجات الأسئلة ( أبو هاشم، 2006، 08)

#### 2-4- معادلة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha:

يعتبر معامل ألفا حالة خاصة من معادلة كيودر ريتشاردسون، اقترحه كرونباخ 1951، ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار بطرق مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزأين من أجزاء الاختبار.

$$\text{ومعامل } \alpha = \frac{E - E^2}{E^2} \times \frac{N}{1 - N}$$

حيث  $E^2$  هو مجموع تباين البنود أو الأسئلة، بمعنى أن يحسب تباين كل بند من بنود الاختبار (من درجات الأفراد في هذا البند)، ثم يوجد مجموع هذه التباينات لنحصل على  $E^2$ ،  $N$  = عدد البنود،  $E^2$  تباين الاختبار ككل، وتشتت أن تقيس بنود الاختبار سمة واحدة فقط، وتستخدم هذه المعادلة في المقاييس والاختبارات متعددة الاختيارات وليست الثنائية. (سعد عبد الرحمن، 1998، 172)

يتم تفسير معامل الناتج في ضوء معامل الارتباط الناتج، وأعلى قيمة يمكن أن يصل إليها معامل الثبات هي (1)، وهي قيمة لا نصل إليها في أغلب الأحوال وخاصة على المستوى الإنساني.

على هذا الأساس إذا حصلنا على معامل ثبات قيمته (0.95) فإن هذا يعني أن 0.95 من تباين درجات الاختبار هو حقيقي، وأن ما تبقى (0.05) هو من نوع التباين الخطأ. (غنيم، 2004، 70).

ويتأثر تقدير الثبات بمجموعة من العوامل منها:

### - طول الاختبار:

حيث تزداد قيمة معامل الثبات بزيادة عدد الأسئلة أو بنود الاختبار، ويرجع ذلك إلى أن زيادة عدد الأسئلة يؤدي إلى شمول أكثر للمحتوى، ومن ثم صدق محتوى مرتفع.

هنا يمكن القول أن العلاقة بين عدد بنود الاختبار ومعامل ثباته علاقة طردية، بمعنى أنه إذا زاد عدد البنود ارتفع معامل ثبات الاختبار، ومن ثم عندما يزداد طول الاختبار فإن أخطاء القياس الناتجة عن الصدفة يختزل بعضها بعضاً، وتعتمد الدرجات أكثر فأكثر على خصائص الشخص المختبر، وتكون النتيجة الحصول على تقدير أكثر دقة لهذه الخصائص.

بالطبع توجد اعتبارات عملية تحدد مقدار الزيادة الممكنة في طول الاختبار، منها أن الوقت الذي يتوفر لتطبيق الاختبار محدود، ومنها ما يتعلق بعوامل التعب والملل عند المفحوصين. وتتحدد في بعض الأحيان بعدم قدرتنا على كتابة فقرات جديدة بنفس جودة الفقرات الأصلية. ولكن، في حدود هذه الاعتبارات، يمكننا أن نرفع ثبات الاختبار، بالقدر الذي نريده، بزيادة طول الاختبار (أبو هاشم، 2006، 11).

### تباين درجات الأفراد:

عند حساب معامل الارتباط بين متغيرين فإن هذا المعامل يتأثر بمدى كل متغير منهما، ومن ثم فإن ضيق المدى أو اتساعه يؤثر على معامل الارتباط، أو بمعنى آخر معامل ثبات الاختبار. يقل معامل الثبات بزيادة تجانس المجموعة المطبق عليها وكلما ارتفع تباين الأفراد كلما ارتفع معامل الثبات، لذلك يجب أن يصاحب معامل الثبات وصف دقيق لنوع المجموعة التي حسب من درجات أفرادها.

هذا يعني أن معامل الثبات يقل عندما يقل التباين في مجموعة ما، وعليه نقول إن العلاقة بين التباين ومعامل الثبات هي علاقة طردية، مع ملاحظة أننا نتحدث عن التباين الحقيقي



كسبب لزيادة التباين العام. أما إذا افترضنا أن التغير في التباين العام أدى إلى التغير في تباين الخطأ، وليس إلى التباين الحقيقي، فإن العلاقة بين تباين الدرجات ومعامل الثبات تصبح غير ذلك تماماً حيث تصبح علاقة عكسية. (أبو هاشم، 2006، 12)

### مستوى صعوبة/سهولة فقرات الاختبار:

تشكل مستوى صعوبة/سهولة مفردات الاختبار عامل مهم في التأثير على ثباته، إذ في حالة الاختبار الذي يتضمن أسئلة شديدة الصعوبة تنخفض قيمة معامل الثبات، ويرجع ذلك إلى لجوء الطالب للتخمين حتى يتمكن من الإجابة على الأسئلة، أو قد يلجأ إلى الغش، وكلها أساليب تؤدي إلى اختلاف درجات الطالب عبر مرات تطبيق الاختبار، وبالتالي تؤدي إلى عدم الاتساق فيما نحصل عليه من نتائج. كما تؤدي الصعوبة الشديدة للاختبار إلى خفض التباين بين درجات الطلاب ويصبح المدى بينها صغيراً حيث أن الطالب المتفوق والطالب الضعيف سوف يحصلون على درجات متقاربة، مما يؤدي إلى انخفاض قيمة التباين الحقيقي وبالتالي انخفاض في قيمة معامل ثبات الاختبار.

كما أن الاختبارات التي تتضمن أسئلة سهلة جداً يستطيع جميع الطلاب الإجابة عليها بسهولة بصرف النظر عن مستواهم المعرفي، مما يؤدي إلى ضيق مدى الفروق الفردية وانخفاض قيمة التباين الحقيقي، وبالتالي انخفاض قيمة معامل الثبات الناتج. (غنيم، 2004، 82، 83).

من خلال هذه الطرق المختلفة لحساب صدق وثبات الاستبيان يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات أداة الدراسة بعد تطبيقها على عينة الدراسة الاستطلاعية وأصبحت جاهزة لتطبيقها على عينة الدراسة الأساسية.

بناءً على ما تقدم ذكره من طرق لتقدير الصدق والثبات، يمكن القول أن تفسير النتائج والقرارات المبنية على حسابهما تستمد قوتها من البيانات التي جمعها الباحث، وليس من الأداة في حد ذاتها، فالصدق والثبات في الأساس موجه للسلوك المقاس وليس لأداة القياس وما تحويه من بنود، لأن دور الاستبيان في الأساس هو سحب عينات من السلوك الذي يريد الباحث قياسه ومن ثم التحقق من صدقه وثباته.

إذا على الباحث أن لا يتلقى بيانات الدراسة بشكل سلبي ثم يقوم بتحليلها وتعبئتها في أطر نظرية، وإنما يتحصل عليها بشكل واع ومقصود وبناء ويقوم بتكوينها عن طريق العناية بانتقاء وتصميم وتنفيذ الطرق التي يتم بها الحصول على البيانات.

"فالارقام والبيانات تتميز بقابليتها لان تقول كل ما نريد أن نجعلها تقوله". (حجر: 2000، 123)

### خلاصة وتوصيات:

يعتبر الاستبيان وسيلة من وسائل جمع البيانات والمادة العلمية في الدراسات الاجتماعية المستعملة على نطاق واسع وشائع، ورغم الانتقادات الكثيرة الموجهة لهذه الأداة إلا أن أهميتها تكمن في سمة الاقتصاد في الجهد والوقت إذا ما قورنت بغيرها من وسائل جمع البيانات.

لذا نجد أغلب البحوث والدراسات العربية تعتمد على الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات، بالرغم مما تنطوي عليه هذه الوسيلة من عيوب يمكن أن تؤثر على نتائج الدراسة، وأول عائق يواجهه الباحث هو عدم الاستجابة على الأسئلة من قبل المبحوثين والتي قد تكون كلية أو جزئية، إما بدافع الخوف أو الخجل أو بسبب الجهل واللامبالاة، مما يؤدي إلى زيادة في حجم البيانات المفقودة التي تؤثر على النتائج.

في الغالب يتم التعامل مع الأسئلة غير المُجابهة، أو القيم المفقودة، بالإهمال والتجاهل، مما قد يؤدي إلى تقديرات ذات كفاءة أقل، حيث يقوم الباحثون بإلغاء هذه الاستثمارات وهذا بدوره يؤدي إلى ضياع الكثير من الجهد، بالرغم من وجود بعض الطرق الإحصائية التي تتعامل مع البيانات المفقودة.

كما أنه من المشاكل العويصة في البحوث التي تعتمد على أداة الاستبيان في جمع البيانات هو ميل بعض المستجيبين إلي تقديم معلومات غير دقيقة أو معلومات جزئية، أو قد يخشون من التعبير الصريح عن آرائهم ومواقفهم نتيجة لاعتبارات معينة، ما يؤثر على الإجابة المعطاة لبعض النماذج من الأسئلة. كما أن طبيعة الشخص المبحوث وظروفه النفسية تؤثر في استجابته ورغبته في الإجابة على الأسئلة أو في صدقه في إعطاء الإجابات.

كما تعتمد عملية بناء الاستبيان على القيام بمجموعة من الخطوات المتسلسلة التي تؤدي في النهاية إلى تجنب كثير من الأخطاء، وتتيح إمكانية إعداد استبيان جيد يعتمد عليه. وتتوقف سلامة بناء الاستبيان على ضمان صدق الأداة وثباتها، فإذا لم يتم تحديد درجة صدق وثبات الاستبيان الذي يتم بناؤه فإن ذلك سيقبل من قيمة النتائج التي يتم التوصل إليها في الدراسة.

إلا أن هناك بعض الأخطاء التي يقع فيها الكثيرون عند تقدير صدق و ثبات الاستبيان منها الاكتفاء بصدق المحكمين فقط، باعتباره من أكثر طرق الصدق شيوعاً وسهولة، وأشهرها استخداماً لدى الباحثين، لكنها ليست دقيقة، لأن بعض المحكمين قد لا يكون مخلصاً أميناً في تحكيم الاستبيان، لذا لا بد من تدعيمه بأنواع أخرى من أنواع قياس الصدق التي قمنا بذكرها سالفاً.

كما قد يقوم بعض الباحثين بإعادة تحكيم مقاييس مقننة على نفس البيئة التي سيتم التطبيق عليها، والأفضل أن يكتفي بذكر الخصائص السيكومترية للاستبيان، ذلك أن التحكيم يكون فقط للاستبيانات التي تتأثر بالثقافة ويتم تطبيقها على بيئة مختلفة عن البيئة التي طبقت فيها أول مرة.

يقوم بعض الباحثين أيضاً بحساب الخصائص السيكومترية للاستبيان على العينة الاستطلاعية بعد تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية. حيث يقومون باقتصاص جزء من العينة النهائية التي طبق عليها الاستبيان، وحساب الخصائص السيكومترية، بالرغم من أن هناك خطوات علمية يجب إتباعها، وقد تم ذكرها آنفاً.

يلجأ البعض إلى تطبيق الاستبيانات على عينة كبيرة من أجل الحصول على ثبات عال، مع أن الصدق والثبات لا يتأثران بحجم العينة فقط، بل هنالك عوامل مجتمعة تؤثر على الصدق والثبات، كذلك عدم اختيار عينة عمدية بل يجب أن تكون العينة عشوائية.

في طريقة المقارنة الطرفية يتم تقسيم العينة إلى مرتفعين ومنخفضين وحساب الفرق بينهما، حيث أن تقسيم عينتين إلى مرتفعين ومنخفضين حتماً سيعطينا فرقا، وبالتالي اعتبار الاختبار صادقا، لذا يفضل حساب المقارنة الطرفية باستخدام محك آخر، كما وضحنا في حساب صدق المقارنة الطرفية.

زيادة عدد البنود رغبة في الحصول على ثبات مرتفع، بالرغم من أن هناك حدا معيناً لا يجب تعديده، فالشخص المجيب قد يصاب بالملل. لذا يجب أن تغطي الأسئلة جميع محاور الاستبيان وخصائصه وسماته، كما يجب أن يكون هناك توازن في توزيع الأسئلة على الأبعاد.

زيادة عدد خيارات الإجابة: يمكن زيادة عدد خيارات الإجابة من قياس ثبات الاستبيان بدرجة أكبر، فبدلاً من الاعتماد على بديلين فقط ب(نعم أو لا)، يمكن الاعتماد من خلال مقياس ذي أربع درجات، أو خمس درجات، أو سبع.

ومن خلال العرض الذي تم تقديمه يمكن التقدم بعدد من التوصيات للباحثين منها:

- إتباع الخطوات المنهجية في بناء الاستبيان، فعدم تصميم الاستبيان تصميمًا دقيقاً يمكن أن يؤدي إلى عدم دقة إجابات المفحوص.
- لا بد من اختيار عينة ممثلة ومناسبة لبنود وعبارات الاستبيان حتى تكون البيانات المتحصل عليها ذات فائدة.
- التأكد من ثبات الاستبيان وصدقه من أجل ضمان استقرار النتائج لاستخدامها في قرارات دقيقة وموثوق منها.
- يجب أن يدرك الباحث أن معامل الصدق والثبات يعود إلى البيانات التي يجمعها، وبالتالي فالصدق والثبات مرتبطان بالبيانات نفسها وليس بأداة القياس.
- من الضروري أن يطلع الباحث على أساليب تقدير الصدق والثبات المختلفة كي يتم استعمالها استعمالاً سليماً، بدلاً من الاهتمام بالبرامج الإحصائية دون أي خلفية سيكومترية.
- خلاصة لما سبق يمكن القول أن الاستبيان يعد من بين أهم أدوات جمع البيانات في البحوث الاجتماعية، وبالرغم من كثرة استخدامه إلا أن كثرة عيوبه تفرض على الباحث أن يستخدمه بنوع من الحذر والتنبه حتى لا يقلل من مصداقية بياناته التي يجمعها عن طريق الاستبيان، ويبقى السؤال المطروح هو: كيف يمكننا الوصول باستخدام الاستبيان إلى مستويات أعلى من الدقة والمصداقية في البحوث الاجتماعية؟، وإذا كان الاستبيان غير قادر على تقديم معلومات دقيقة وموثوقة، هل بالإمكان اليوم تقديم أدوات جديدة تمكننا من الاستغناء عن هذه الأدوات المستخدمة في بحثنا اليوم؟

## المراجع والهوامش

- زياد بن علي بن محمود الجرجاوي (2010): القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، الطبعة الثانية، مطبعة أبناء الجراح، القدس.
- أحمد إبراهيم خضر (2013): إعداد البحوث والرسائل العلمية من الفكرة حتى الخاتمة، قسم الخدمة الاجتماعية وتنمية المجتمع، جامعة الأزهر.
- السيد محمد أبو هاشم حسن (2006): الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام SPSS، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الضحيان، سعود بن ضحيان، الدليمي، عبد الله حمد (1998): المنهجية والرسائل الجامعية العربية دراسة حالة مجلة العلوم الاجتماعية - الكويت، مج 26، ع 4، ص 109 - 87.
- بدر محمد الأنصاري (2000): قياس الشخصية، دون طبعة، دار الكتاب الحديث، الكويت.
- حجر، خالد أحمد مصطفى (2000): بناء الاستبيان في البحث الاجتماعي: بعض الاعتبارات المنهجية والفنية، مجلة آداب - كلية الآداب - جامعة الخرطوم - السودان، ع 18، ص 119 - 153.
- رجاء محمود أبو علام (2005): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، الطبعة الخامسة، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- سعد عبد الرحمن (1998): القياس النفسي (النظرية والتطبيق)، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- شحاتة، سامية سمير (2011): مدى فعالية صدق المحكمين بالمقارنة بأنواع الصدق الأخرى: دراسة تحليلية، علم النفس، مصر.
- صفوت فرج (2007): القياس النفسي، الطبعة السادسة، مطبعة محمد عبد الكريم حسان، القاهرة.
- صلاح أحمد مراد، أمين علي سليم (2005): الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، دار الكتاب الحديث، الطبعة الثانية.
- صلاح الدين محمود علام (2000): القياس والتقويم التربوي والنفسى، الطبعة الأولى دار الفكر العربي، القاهرة.
- عباس محمود عوض (1998): القياس النفسي بين النظري والتطبيق، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.
- عبد الله محمد الشريف (1996): مناهج البحث العلمي، دليل الطالب في كتابه الأبحاث والرسائل العلمية، دون طبعة، مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية.

- عفاف أحمد عويس(2000): المقاييس والاختبارات النفسية، دون طبعة، القاهرة.
- قدرى حفنى، سليمان خليل (1978): القياس النفسى، دار فينوس للطباعة والنشر، القاهرة..
- محمد عبد السلام غنيم (2004): مبادئ القياس والتقويم النفسى والتربوي، جامعة حلوان.
- محمود السيد أبو النيل(1987): الإحصاء النفسى والاجتماعى والتربوي، دار النهضة العربية، بيروت.
- مساعد بن عبد الله النوح (2004): مبادئ البحث التربوي، الطبعة الأولى، كلية المعلمين، الرياض.
- ناجى محمد حسن درويش: التقويم والقياس النفسى، جامعة 6 أكتوبر، كلية علوم اجتماعية، قسم علم النفس.
- أحمد عبد الرحمن إبراهيم عثمان: تقويم التحصيل الدراسى للطلاب الجامعي فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، جامعة الزقازيق، مصر.
- أحمد محمد عبد الخالق(1996): قياس الشخصية، الطبعة الأولى، جامعة الكويت، الكويت.
- سعد عبد الرحمن (2008): القياس النفسى النظرية والتطبيق، الطبعة الخامسة، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، الجيزة.
- عبد الله بن أحمد آل شويل الغامدي(2008): أثر عدد البدائل فى الخصائص السيكمترية للاختبار التحصيلي فى الرياضيات، متطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير فى علم النفس تخصص (قياس وتقويم). جامعة أم القرى.
- مروان عبد المجيد إبراهيم (2000): أسس البحث العلمى لإعداد الرسائل الجامعية، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق، عمان.

-Hambleton, R. K. & Rogers, H. J. (1991). Advances in criterion-references measurement.(In R. K. Hambleton & J. N. Zaal (Eds.), Advances in educational and psychological testing: Theory and applications (pp. 3—43). Boston: Kluwer Academic.

-Lawshe, C. H. (1975). The quantitative approach to content validity .Personnel Psychology, 28, 563—575.

-Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity .Nursing Research, 35, 382—385

-MANGAL S. K. , SHUBHRA MANGAL(2013): Research methodology in behavioural sciences, PHI Learning Pvt. Ltd.

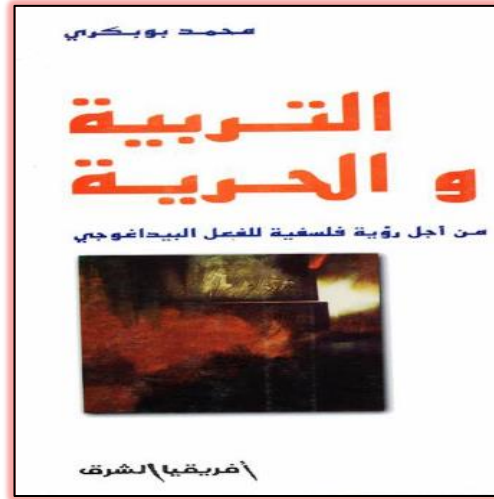
-Tittle, C. K. (1982). Use of judgmental methods in item bias studies.(In R. A. Berk (Ed.), Handbook of methods for detecting bias (pp. 31—63), Baltimore: Johns Hopkins University Press.

قراءة في كتاب

**التربية والحرية:**  
من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي

تأليف: محمد بوكري

مراجعة: علي أسعد وطفة



## التربية والحرية: من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي

تأليف - محمد بو بكرى  
قراءة ومراجعة - علي اسعد وطفة

### مقدمة:



يعد كتاب محمد بو بكرى " التربية والحرية " نقلة نوعية في فلسفة التربية العربية، وتتمثل هذه النقلة فيما يقدمه من رؤى تربوية حديثة متجددة وأصيلة في الآن الواحد. فالعمل يتجاوز الطروحات التقليدية في فلسفة التربية العربية، التي تعاني من صدام الجمود والمراوحة في المكان في دائرة من الموضوعات التقليدية التي تأخذ خطأ تاريخيا متدرجا، أو تنتظم في تقاطعات نوعية كلاسيكية، لتستعرض مفاتن النظريات التربوية باتجاهاتها المثالية والمادية في مدار من الموضوعات التي تتباين من حيث النوع والتوجه والإشكالية.

في هذا الكتاب نجد أنفسنا، وللمرة الأولى ربما في الكتابات التربوية العربية، إزاء خطاب تربوي يتشبع بعطاءاته الإبداعية التي تدور حول منطلق الحرية ودوره في التربية فلسفة وممارسة. وفي عمق هذه الطروحات في فلسفة الحرية تتبدى روح فلسفية جديدة تخاطب العقل والقلب في آن واحد.



فالكاتب، وعبر نقلة أدبية تتصف بطابع الجدة، يستنفر أجمل المحطات التاريخية في فلسفة الحرية التربوية، ويجوس في أعماق الفكر التربوي القديم والمعاصر ليضيء جوانب خفية عبقة بالعطاء الفكري عند فلاسفة ومفكرين عرفوا كعلامات مضيئة في تاريخ الإنسانية الفكري والاجتماعي.

تبدأ رحلة الكاتب مع شهيد المعرفة الأول سقراط، الذي اجترح للإنسانية منهج التوليد العبقري للمعرفة الإنسانية، معلنا منشوره التاريخي لولادة الجدل العقلي كمنطلق لميلاد الفلسفة الإنسانية الحرة. ويتدرج الكتاب نهوضا في نسق من العناوين التي تسحر القارئ، تبدأ بعد سقراط في المحاور والتعلم، وتمبروسو: شعرية البيداغوجيا، وكانط في التربية والحرية، ونيتشه في: التربية خدعة، والعلاقات التربوية عند تولستوي، والحقيقية التربوية عند ميشيل فوكو، ثم دريدا والتفكيك، المعنى والكتاب المدرسي، فمدخل إلى التأمل في البرامج الدراسية والعلاقات التربوية، والتعليم: خرافة خطية الطرائق البيداغوجية، وأخيرا تنتهي إلى نص قوامه: من أجل ديمقراطية معرفية ومدرسة مواطنة. تلك هي عناوين المقالات والنصوص التي تتوارد في هذا الكتاب عى صورة محطات يسترخي فيها القارئ ويستسلم لسحر فكري يدغدغ المشاعر ويستلهم عطاء العقل.

يعتمد الباحث في عروضه هذه أسلوبا أدبيا يتميز بالرشاقة والجمال، في عرض أفكاره وتصورات، وبأسلوب بسيط يمكن حتى القارئ العادي من التنقل بين جوانب العمل بشوق وإعجاب. وتمثل كل مقالة من هذه المقالات، كما يبدو لنا، جهود عمل فكري إبداعي مستقل، وهذه المقالات تجسد أيضا توجهها نقديا عند الكاتب نحو قراءة جديدة لإشكالية السلطة والحرية ودورها في العملية التربوية. ومن محاسن هذا الكتاب أن يضعنا في مداخل جديدة قلما تطرق إليها المفكرون العرب في هذا الميدان ولا سيما المقالات التي خصصها لميشيل فيكو ودريدا وتولستوي. فالفلسفة التربوية في الوطن العربي تفتقر إلى هذه المداخل الحداثية الجديدة في الفكر التربوي الحداثي المعاصر.

يعرف الكاتب عمله بقوله " تحاول هذه النصوص تسليط الضوء على مفاهيم الحوار والترويض والضبط والخداع والتعاقد والاعتراف والعناية " (1). ويؤكد هذا الكتاب على ضرورة

تجنب العنف والعمل على انبثاق التعدد والتنوع، كما أن الحرية لا يمكن تجزئتها ولا يمكن أن تكون محط تقسيمات صناعية Taxonomiques إذ يبرز أنه من المستحيل قبول التخطيط للتدريس بصرامة نظرا للهوة الفاصلة بين الكلمات والأشياء، وبين النظرية والتطبيق<sup>(2)</sup>.

ويمكننا الآن أن نتجول في رحاب هذا الكتاب مستطلعين بعضا من عطاءاته الفكرية.

في المقالة الأولى حول: **سقراط: المحاوره والتعليم**، يقوم الكاتب بتحليل المحاوره السقراطية كفن في القول ومنهج أصيل في توليد المعرفة. في هذا النص يتناول المؤلف المحاوره السقراطية بطريقة فذة متميزة. إنه يريد عبر هذه الرؤية التي يستلهمها من سقراط أن يباشر إحدى أهم أمراض التربية العربية المعاصرة التي تتمثل في التلقين والتعليم البنكي الساذج، الذي يميته في العقل كل إمكانية للإبداع، وكل طموح للمعرفة الحقيقية. إن الكاتب يريد أن يؤكد، عبر النص السقراطي، أهمية الروح الإبداعية والفكر الحر الذي يتجاوز كل أصنام العبادة التربوية التي تتمثل في الكتاب والنص والمعلم والراشدين يقول الكاتب في هذا السياق: "إن هدف الحوار السقراطي الذي ينتهي في الغالب بعلامة استفهام هو تمكين سقراط من تحطيم صنم الأستاذ القابع في أعماق المريد، بشكل يسمح بأن تتولد لديه رغبة حقيقية في التحكم في دواخله، مما يمكنه من الاستقلال الذاتي الذي لا يمكن أن يمنحه سوى العمل بمبدأ " اعرف نفسك بنفسك"<sup>(3)</sup>. فما أجمله من نص وما أعظمها من فكرة تلامس فينا هذا المرض الذي يهز كيان أطفالنا ووجودنا، والذي يتمثل في عبودية الإنسان للنص والمعلم وتحطيم إمكانية العقل. في هذا الفصل يوجد إلحاح فكري بأسلوب جميل للتأكيد على أهمية الحرية الفكرية هذه الحرية التي تبدأ بالإشارة استفهام يضعها سقراط على شفتيه وينقلها إلى شقاه مريديه وتلامذته.

## روسو - شعر البيداغوجيا:

وفي المقالة التي يباشر فيها الفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو تحت عنوان: روسو: شعرية البيداغوجيا، يأخذنا الكاتب إلى محطة تسحر المشاعر وتسمو بالعقل، إنها محطة الحرية

2 - ص 6 .

3 - ص 15 .

الدافئة التي تتمثل في عدوية أدبية قلّ مثلها في تاريخ الفكر الإنساني بمستويات التربية والسياسية. وتأتي الصبغة الأدبية هذه لأعمال روسو في كتابه المشهور " إميل " الذي جاء حصادا لعبقرية خيال أدبي وشعري حقق ذاته بروح ثورية عارمة إنها ثورة تربوية ضد القهر والظلم والعبودية والإكراه.

وفي هذا الخيال الشعري لروسو يعلن موقفه الثوري ضد مختلف أساليب التعليم التي تضع الطفل في وضعية الاغتراب الروحية والثقافية. لقد نادى روسو بمبدأ التربية السلبية في إشارة منه إلى رفض التلقين والقوالب الفكرية الجاهزة التي يفرضها الراشدون على الصغار. إن وسيلة التربية هي النمو الحر الطليق لطبيعة الطفل وقواه وميوله الفطرية. ولم يقصد روسو بالتربية السلبية ألا تكون هناك تربية مطلقا، وإنما أراد أن تكون هذه التربية مخالفة لما كان معهودا في ذلك الوقت وبعيدة عن كل أشكال التسلط بل هي التربية التي تعتمد الحرية منهجا وطريقا وأسلوبا وغاية لها.

### كانط- التربية والحرية :

ينتقل الكاتب من روسو ليعالج الأفكار العبقرية عند الفيلسوف الألماني كانط الذي كرس بعضا من عبقرته لمسألة الحرية في التربية. فكانط في سعيه الفلسفي يحدد طبيعة وماهية عصر التنوير في القرن الثامن عشر، وهو في هذا السياق يعلن أن عصر التنوير هو منظومة الوضعيات التي يحاول فيها الإنسان أن يحطم الأغلال التي وضعها هو نفسه في معصمه، إنها الحالة التي يسعى فيها الإنسان إلى تحطيم دائرة الوصاية التي تسبب فيها نفسه بنفسه، إنها في نهاية الأمر العملية التي حقق فيها لعقله التحرر من الوصاية التاريخية التي فرضت عليه من الخارج. ويؤكد كانط في هذا السياق أن شرط التنوير هو الحرية ولا سيما حرية العقل وحرية التفكير. إن الجوهري في مقولات كانط أن العقل يجب أن يتحرر من سلطة المقدس ورجال الكهنوت والكنيسة وأصنام العقل كي يستطيع الإنسان أن يبني نهضته نحو الحضارة والحرية والمدنية.

ويستعرض الكاتب أهم المفاهيم المركزية للتربية الكانطية ولا سيما مسألة الترويض والضبط والتدجين في التربية ويحاول أن يفصل بين هذه المفاهيم بمنهجية نقدية. فالترويض هو تقنية تسعى إلى تأكيد ما هو إنساني في الإنسان Dresser l' homme en l'homme أما الترويض بالنسبة للحيوان فهو قهر طبيعة الحيوان وبناء هذه الطبيعة على نحو إنساني بمعنى أنسنة الحيوان.

يبين لنا الكاتب في النهاية أن كانط يقدم جهوده الفلسفية في نسق يستنهض الحرية والإرادة الإنسانية في نسق فعل تربوي ينهض بالإنسان والإنسانية يقول " إنه لمن المريح أن يعوي المرء مع الذئاب، وأن يسبح مع التيار، وأن تكون شجاعته مستمدة من تواجده ضمن جمهور عريض، لكنها شجاعة مزيفة وجبن مقنع" <sup>(4)</sup>. وباختصار يزواج كانط في سياق رؤيته التربوية بين الحرية والإرادة والعقل وهذه المفاهيم تشكل ثلاثاً في لرؤية تربوية تعتمد الحرية واعقل منها لها.

### نيتشة- التربية خدعة:

يعد نيتشه صرخة تمرد في صيرورة الفكر الإنساني. وهو في تمرد الفلسفي يلامس عصب التربية والحرية. في تمرد المنهجي يحدد منطلقات جديدة للحرية في فهم العلاقة البيداغوجية. والكاتب في هذا النص يستجلي حقيقة لطالما بقيت حقيقة غامضة أو مجهولة في تاريخ فلسفة التربية. ولذا فإن الكاتب يقارب هذا الحقل المتمرد عند نيتشة.

في هذا الحقل التربوي التمرد يرى نيتشه أن التربية أداة قمع توظفها الدولة لتحقيق مصالحها (...). إنها خدعة تمارس الدولة في استلاب الأجيال الشباب (...). إنها أداة للتلاعب والتناور تعمل على تشويه وعي الإنسان وإلغاء ذاته وبالتالي إخضاعه للسلطة <sup>(5)</sup>.

ويقدم لنا الكاتب تحليلاً رائعاً لفلسفة نيتشة التربوية عبر شخصية زرادشت في العمل الرائع الموسوم " هكذا تكلم زرادشت ". وفي نسق هذه الرؤية الزرادشتية تتضح طبيعة العلاقة التربوية الحرة التي يسعى إليها نيتشه. فزرادشت يتوقع من مريديه وتلامذته أن يتمردوا عليه، وعندما لا يفعلون ذلك انطلاقاً من ذواتهم فإنه يحثهم على التمرد، وإن لم يفعلوا فإنه بكل بساطة يهجرهم <sup>(6)</sup>. إن المرء يكافئ المعلم بطريقة سيئة عندما يظل تلميذاً فحسب. وتأكيداً لهذه النزعة التربوية الحرة يقول زرادشت لمريديه ناصحاً إياهم " اذهبوا بعيداً عني واحفظوا ذواتكم من زرادشت، وأكثر من ذلك اخرجوا منه، فمن الممكن أن يكون خادعاً لكم" <sup>(7)</sup>. فزرادشت يدعو تلامذته إلى

4 - ص 50 .

5 - ص 59

6 - ص 65

7 - ص 65

الثورة والتمرد لأن التمرد هو الحالة التي تعطي للإنسان هويته الخاصة، وشخصيته المتميزة. فالتمرد هو قمة العملية التربوية وغايتها عند نيتشه.

ومن أجمل التصورات الفلسفية التي يقدمها نيتشه في الجانب التربوي فيما يراه " بأن الفكر التقليدي يزعم أنه يسعى إلى تحقيق ذات الإنسان وحرية، ولكن تحقيق هذه الذاتية تعني بالنسبة لنيتشه تحقيق ذاتية العبد والعبودية. وهذا يعني أن الحرية التي يسعى إليها نيتشه هي الحرية الحقيقية التي لا تمتثل للحرية التقليدية ولا تقاربها.

وباختصار يقدم الكاتب نيتشه هنا بوصفه عطاء متجددا في فلسفة التربية. إن مفهوم نيتشه عن التربية أصيل وجديد كلياً في تاريخ الفكر التربوي، إنه جريء جداً وهو يعرض مفهوماً متميزاً للفردانية: لفردانية متحررة من الفوضى والعدمية. باختصار، إن الحياة عند نيتشه تنشأ من يقاومها وينتصر عليها.

## تولوستوي والعلاقات التربوية:

وفي النص الذي يقارب العلاقات التربوية عند تولستوي، يقدم الكاتب تولستوي شغوفاً بالمسألة التربوية ومولعاً بسحر تأثيرها على مدى حياته الأدبية. في هذا النص حول تولستوي يحاول الكاتب ربما أن يقارب الروح الأدبية في فلسفة التربية وهي روح تتجلى في طبيعة الأفكار والتصورات التي ينهجها تولستوي في رؤيته الفلسفية ربما للتربية.

تولستوي في هذه المقاربة يبدو متأثراً بالنزعة الطبيعية في التربية، ولا سيما عند جان جاك روسو. وفي هذه الصورة يبدو تولستوي مؤمناً و بلا حدود بالفطرة الأصيلة الخيرة عند الطفل، كما يؤمن بأهمية التربية السلبية التي ترفض تدخل الراشدين فالطفل ليس صفحة بيضاء وليس هو راشداً صغيراً، إنه صغير الراشد إنه رمز العطاء والخير والضرورة الإنسانية التي تنبع منطق الحكمة. إن تأثير الراشد في الطفل غير مشروع في فلسفة تولستوي، لأن الراشد يمثل نموذجاً اجتماعياً أو ثقافياً يشوه الطبيعة الإنسانية ومن هنا تبدو التربية مختلة وتشويهها وإكراهها ينأى بها عن دروب الحرية. وهذا يعني في نهاية المطاف أن تولستوي يريد تربية تخلوا من القسر والإكراه تربية تقوم على الأصالة البنوية للإنسان لا بل تربية حرة متحررة وأخلاقية تدفع الإنسان إلى دوائر الحب والخير والسلام.

## فوكو وحقيقة التربية:

في النص الذي يخصصه الكاتب لميشيل فوكو حول حقيقة التربية يدخلنا الكاتب في حقل تربوي يفيض بالجدة والغرابة والدهشة. إنه حقل الكلمات والمفاهيم وما يرتبط بهما من مقولات تضع نفسها في دائرة الجدل المتوثب بين الحرية والتسلط في الفكر التربوي. في هذا النص وما يليه ندخ في لعبة الكلمات وفي دلالة الرموز.

فالأفراد كما يرى فوكو ليسوا هم الذين يؤلفون العبارات، بل الكلمات هي التي تصنع الأفراد. فالخطابات التي تهيمن في فترة تاريخية محددة هي التي تحدد متطلبات الحقيقية وحدودها، هي التي تحدد لنا ما يجب اعتباره حقيقية، ما هو مهم و ملائم، ما ينبغي قوله وما ينبغي أن يبقى في طي الكتمان. وهذا يعني في النهاية أنه لا يمكن الفصل بين الرمز ووضعية إنتاجه.

"فالسطة تساعد على تشكيل الإحساسات والمعتقدات الشخصية وذوات الأفراد، وهذا يعني أن السطة تروض وتعلم، إنها تروض الفرد وتسجنه في نظام خطابي مؤسسي فتحيله إلى جسد منتج ومستعبد" (8). وبعبارة أخرى أن الرمز يشكل الإنسان وأن السطة تنتج الرمز وفي هذا المنتج تتضح دورة طغيان تربوي لا حدود له في دائرة الحياة التربوية التي تضح بالرموز والإشارات.

## دريدا والتفكيك:

وتتضح فكرة الطابع التسلطي للرمز والإشارة في مقاربة الكاتب لفضاء دريدا في نظريته حول النص والتفكيك. ومع أن الكاتب يدخل في مدارات اللغة وفلك الرمز والإشارة إلا أنه يحاول دائما أن يبحث عن عصب فكري تربوي في هذا النسق المعقد من شبكات الرموز والإشارات التي تترنح بدلالات فلسفية صرفة.

فالسلمة عند دريدا تسبق الكلام، والكتابة ممارسة خطابية وبالتالي فإن الكتب المدرسية منتوج سياسي يمثل طريقة خاصة لرؤية الأشياء وذلك بفعل وسائل السلمة والمركز والتقليد والضغط.

وبعبارة أقرب إلى الوضوح نقول بأن دريدا يعني في ذلك أن التربية تمارس نوعا من التسلم الذي يتمثل في كينونة الرمزية المصنعة ضمن شروط انتاج الخطاب الرمزي. وعلى الرغم من الجهد الذي يبذله الكاتب في هذا المجال فإن طبيعة العلاقة بين تفكيكية دريدا والفعل البيداغوجي تبقى في ذمة الغموض.

### المعنى والكتاب المدرسي:

ويبدو أن الباحث يخصص نصه بعنوان المعنى والكتاب والمدرسي لمناقشة ذات القضية التي يباشرها عند دريدا فالكتاب المدرسي صورة للنصوص التي فرضتها السلمة وبالتالي فإن الدلالات والمعاني المضمرة في الكتاب المدرسي تعبر في مختلف تجلياتها عن الطابع السلطوي للحياة الاجتماعية القائمة. ويدور الباحث أيضا، في هذا النص، في حقل اللغة والدلالة والمعنى ويقدم نتفا من تصورات دريدا حول اللغة والمعنى وتفكيك النص وجدلية النص والقارئ والمعنى. وهذا فيض من الأفكار الذي يدور في فلك فقه اللغة ودلالاتها عن دريدا.

يخصص الكاتب نصا للحديث عن البرامج المدرسية والعلاقات التربوية يطلق عليه: مدخل إلى التأمل في البرامج الدراسية والعلاقات التربوية. وفي هذا النص يتحدث بطريقة ساحرة عن القدر المحتوم الذي تسير إليه الاستراتيجيات التربوية. وهو قدر الإخفاق والفسل. ومن الجميل في السياق أن اقدم هذا النص الذي يسوقه الكاتب للتعبير الرمزي عن معنى ساحر الدلالة بليغ في مداه الفلسفي وفي عمقه الوجداني. يقول النص: "بينما كان وزير شاب يتجول في سوق بغداد، التقى في طريقه بامرأة ذات نظرة مزعجة مرعبة وكأنها ملك الموت بنظرته المرعبة، فتأكد بأنها الموت الذي يبحث عنه. وذهب مذعورا إلى خليفة البلاد فحكى له الحدث. وباقتناع الخليفة والوزير بأن موت هذا الأخير سيكون في بغداد، أصبح من الحكمة أن يغادر الوزير بغداد إلى مكان آخر. وهكذا نصحه أن يختار أحسن فرس في الإسطبل ويرحل إلى سمرقند.

وعند آخر النهار خرج الخليفة ذاته إلى ساحة السوق والتقى بملك الموت الذي أخاف الوزير فسأله قائلاً: " لماذا أخفت وزيرى هذا اليوم؟ وأجاب الموت " لم أرد تخويفه بل وببساطة فوجئت بلقائه هنا في بغداد لأن مواعدي معه في سمرقند وسأنتظره هذا المساء هناك " (9).

وفي هذا النص يريد الباحث أن يعبر عن الإخفاق المحتوم للبرامج والخطط التربوية التي تحاول بأن تضع التربية في خدمة الإنسان والحرية. إذ أنه يمكن تأخير الموت المعلن، ولكن لا يمكن تجنبه أبداً. وبالتالي فإن التقدم الحاصل في مجال التدريس ر يغير سوى الطريق الذي يؤدي إلى الفشل ولا يلغي قدرة الفشل. إنه لا بد من الفشل، لأن الغايات التي تنتمي إلى التربية تنتمي إلى الرغبة، وإنه لمن المشروع أن يحلم الإنسان بمجتمع تسوده العدالة والحرية. وهكذا يتم الذهاب إلى سمرقند حيث يتحقق الفشل الذي تم التخطيط للهروب منه.

### خرافة التربية :

وفي النصين المتاليين وهما: التربية والتعليم خرافة خطية للطرائق البيداغوجية، ومن ثم من أجل ديمقراطية معرفية ومدرسة مواطنة، في هذين النصين يحاول الباحث أن يقدم رؤية تستجمع بين جنباتها حصاد النصوص السابقة ومعانها. إنه يستلم هذه الطاقة التي وفرتها له النصوص ليقدم رؤية بيداغوجية، مسار حلم تربوي يهدف إلى بناء الحرية والخروج من شروط القهر التربوي، إنه يعطي في هذين النصين للجهد الإنساني الخلاق للتجربة الإنسانية الذاتية إمكانية حيوية في إخراج الإنسان من دائرة القهر التربوي والضيق البيداغوجي إلى دوائر جديدة يكون فيها الإنسان قادراً على تحقيق ذاته وتجاوز حدود المعاناة التربوية التي تتمحور في نماذج تفرضها السلطة وتفرضها شروط إنتاج النص والدلالة والرمز والإنسان.

وباختصار يأتي هذا العمل بوصفه استثارة تربوية جديدة، عبثية تربوية خلاقة، وتأتي هذه النصوص بوميض من الغرابة يقدم لحدثة تربوية جديدة في فهم النص والدلالة والمعنى والسلطة. إنها نقلة نوعية في اتجاه رؤية جديدة عميقة رمزية لطابع الفعل التربوي بمضامينه



التسلطية. إنها محاولة تنتمي بأبعادها إلى رؤية تربوية ما بعد حداثة تستنهض منهجا جديدا في فهم النص التربوي على نحو جديد. إنها نقلة نحو تقديم الخطاب التربوي على نسق فلسفي جديد يقوم على قراءة جديدة لنصوص قديمة وحديثة في الآن الواحد. وبعبارة أخيرة، يمثل هذا العمل محاولة تستنهض في الحقل التربوي ملامح جديدة تخرجنا من دائرة الركود ومن مستنقع التقليد في القراءة التربوي للنصوص والمضامين والإشكاليات.

### بيانات الكتاب:

التربية والحرية، من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي.

تأليف : محمد بو بكرى

دار النشر: إفريقيا الشرق.

مكان النشر: بيروت

تاريخ النشر: 1997.

يقع كتاب التربية والحرية لمؤلفه محمد بو بكرى في 135 صفحة من

القطع المتوسط. ويتوزع مضمونه في أحد عشر مقالة يتناول كل منها

جانبا من جوانب الحرية في الفكر الفلسفي التربوي.



# التربية العربية في العصر الرقمي الفرص والتحديات

تقرير عن فعاليات وتوصيات المؤتمر الخامس لكلية التربية

المنعقد في 25-26 مارس 2015 بجامعة المنوفية

إعداد أ.د/ جمال على خليل الدهشان

عميد كلية التربية بجامعة المنوفية

جمهورية مصر العربية



## التربية العربية في العصر الرقمي : الفرص والتحديات

إعداد : أ.د/ جمال على خليل الدهشان

شهدت كلية التربية جامعة المنوفية خلال الشهر الحالي انعقاد وفعاليات احد مؤتمراتها الهامة، المؤتمر العلمي الخامس (الدولي الأول) لكلية التربية- جامعة المنوفية بعنوان " التربية العربية في العصر الرقمي " الفرص والتحديات "

وقد جاء ذلك المؤتمر في ظل ما يشهده العصر الحالي من سيادة وانتشار التقنية والتكنولوجيا الرقمية والتي كانت من أهم إفرزات العصر والمجتمع الرقمي، أصبح معه من المستحيل الاعتماد على الوسائل التربوية القديمة في التربية والتنشئة والتوجيه، دون الاستفادة من آليات تلك التكنولوجيا، حيث فرضت التقنيات المعاصرة، وثورة المعلومات نفسها على النشء والشباب فأصبح كل منهم اليوم أسيرًا لهذه الوسائل تحاصره في كل وقت، فلا يستطيع الفكاك منها أو الحياة بدونها.

الأمر الذي يتطلب ضرورة إعادة النظر في طبيعة وفلسفة تربية أبناءنا في المجتمع العربي بما يتناسب ومتطلبات ذلك العصر بالشكل الذي يمكننا من الاستفادة من جوانبها الايجابية وتحصينهم ضد ما يمكن أن تترتب على الاستخدام غير الرشيد لها من مضار وسلبيات.

أن الحياة في العصر الرقمي تتطلب من أبنائنا أن يكونوا على وعى بواجباتهم والتزاماتهم أثناء التعامل مع معطيات ذلك العصر والتي هي في الحقيقة حقوق للآخرين ممن يتعاملون معنا، وفي المقابل يكونوا على وعى ودراية بحقوقهم وهم يتعاملون مع تلك الحياة وذلك العصر، والتي هي في المقابل واجبات والتزامات على الآخرين ممن يتعاملون معهم من خلال تقنيات ذلك العصر.

إننا في عصرنا الحالي وفي ظل طبيعة ومتطلبات الحياة فيه، في حاجة ماسة إلى مساعدة أبنائنا على الحياة في ذلك العصر بأمان وفاعلية من خلال مداخل وطرق تربوية متعددة يمكن أن تندرج تحت ما اصطلح أخيرا على تسميته بالتربية الرقمية والتي يقصد بها جميع الفعاليات التربوية التي تساعد على تطوير معارف ابناءنا ومهاراتهم وقيمهم واتجاهاتهم بمفاهيم ومبادئ وأساليب التعامل الرشيد مع وسائل التقنية الرقمية لتحقيق الاستفادة القصوى منها، بما يمكنهم من القيام بأدوارهم ومسؤولياتهم كمواطنين قادرين على التكيف مع مقتضيات المجتمعات الرقمية، وذلك بهدف تكوين المواطن الرقمي الفاعل والمحاط بأطر أخلاقية تحميه من مخاطر الأفكار المبتوثة عليها، تلك الأساليب والطرائق، بالإمكان تطبيقها في المدارس والجامعات من مقررات تندرج تحت التربية السلوكية.

ان الثورة الرقمية مثلما أحدثت تغييرا في طبيعة وملامح الأنشطة الحياتية بصفة عامة، فان تأثيرها امتد أيضا إلى إحداث تغييرات مماثلة في طبيعة وملامح البيئة المدرسية ومفاهيمها، الأمر الذي أدى إلى ظهور مفاهيم وأنماط جديدة في التربية تتناسب مع تلك الثورة أطلق عليها البعض مصطلح أو نمط «التربية الرقمية»، يسعى إلى تكوين مواطن رقمي فعال، مسيخ بأطر أخلاقية تحميه من مخاطر الفضاء، من خلال تربية هدفها تمكين الطلاب من التعامل مع منتجات تلك الثورة، ومن أن يفهموا كيف تؤثر الثورة الرقمية في حياتهم ومجتمعاتهم، وكيف يستفيدون منها بطريقة صحيحة وآمنة، تربية تسهم في تنمية مهارات استخدام تقنياتها وتصفح الشبكات الرقمية، بجانب تنمية مهارات التفكير الناقد لمحتوى تلك التقنيات والشبكات(35).

ومن هنا جاءت أهمية المؤتمر الدولي الأول العلمي الخامس لكلية التربية جامعة المنوفية الذي هدف إلى إلقاء الضوء على طبيعة العصر الرقمي وخصائصه وتحدياته وفرص الاستفادة

منه، وعرض وتوضيح تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في العملية التعليمية، والنقلة النوعية للمناهج التعليمية في ظل العصر الرقمي، وأهمية دور المؤسسات التربوية في تاهيل ابناءنا للحياة فيه، وتوضيح الجوانب المتعلقة باقتصاديات التعليم الرقمي، وعرض الجوانب النفسية للمعلم والمتعلم وطبيعة الإدارة التعليمية والمدرسية في العصر الرقمي وذلك من خلال عرض ومناقشة أكثر من 33 بحث وورقة عمل تناولت قضايا الإصلاح التربوي في العصر الرقمي، امن واخلاقيات التربية والبحث التربوي في العصر الرقمي، وتربية الطفل ودور الأسرة في العصر الرقمي، وإدارة التعليمية والجامعية في العصر الرقمي، استراتيجيات التربية الإعلامية وشبكات التواصل ودورها في دعم حقوق الانسان الرقمية، وطبيعة ادوار وبرامج إعداد المعلم في العصر الرقمي، إضافة الى طبيعة الفن في العصر الرقمي... وغيرها.

وقد عقد المؤتمر على مدى يومين 12، 13 أكتوبر تم خلالها مناقشة أكثر من ثلاثين بحثا وورقة عمل تضمنت الكثير من الجوانب المتعلقة بطبيعة التربية العربية في العصر الرقمي وما يواجهها من تحديات ويتاح لها من فرص شملت المنهج والمعلم والدور الجديد للمؤسسات التربوية الرسمية وغير الرسمية من ثمان جلسات تضمنت ثلاث ندوات واربع جلسات لعرض البحوث منها جلسة لشباب الباحثين من اعضاء الهيئة المعاونة بالجامعات المصرية.

وقد شارك في هذا المؤتمر باحثون وأساتذة من عدد كبير من الجامعات المصرية منها جامعات القاهرة والقيوم وطنطا وكفر الشيخ والمنصورة وبنها والزقازيق إضافة الى جامعات المنيا وسوهاج والهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد إضافة الى الهيئة القومية لمحو الأمية وتعليم الكبار، ووزارة التربية والتعليم ممثلة في مديرية التربية والتعليم بمحافظة المنوفية، إضافة الى باحثين من جامعات عربية جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية ووزارة التعليم العالي الكويتية ممثلة في احد الباحثين من المعهد العالي للفنون المسرحية التابع لها.

عقد المؤتمر تحت رعاية ا د / معوض الخولي رئيس الجامعة واشرف ا د / احمد القاصد نائب رئيس الجامعة للدراسات العليا والبحوث، ورناسة ا د / جمال على الدهشان عميد الكلية.

واختتم المؤتمر بعدد من التوصيات والمقترحات لتمكين المؤسسات التربوية من بدورها بصورة جيدة في ضوء ما تشهده من تحديات وفرص عديدة في ذلك العصر.

ومن أهم التوصيات التي خرج بها المؤتمر:

- إعداد ميثاق خلقي أو (مدونة رقمية للسلوك)، يتضمن الاستخدام الآمن والرشد للتقنيات الرقمية في (التدريس - البحث...)، ونشره.
- إنشاء مستودعات رقمية (فردية ومؤسسية)، تحسينا للنشر العلمي، وتحقيقا لمبدأ الاتاحة في العصر الرقمي.
- التوجيه نحو دورات توعوية في مجال التربية الوالدية في العصر الرقمي.
- إنشاء شبكات رقمية للتواصل بين الجامعات والكليات والأقسام العلمية، تحسينا للعمليات الادارية والتعليمية، من خلال الاعتماد على التقنيات الرقمية الحديثة مثل الواي فاي Wi-Fi والواي ماكس "Wi-Max وخدمات الحوسبة السحابية Cloud Computing وغيرها.
- اعتماد الهيئة القومية للاعتماد والجودة لمعايير التعليم الرقمي، يتم على أساسها تقييم المؤسسات التعليمية.
- تطوير الاختبارات والمقاييس التربوية باستخدام التقنيات الرقمية.
- عمل أدلة للأباء والمربين بأهم التوجهات حول مهارات الاستخدام الآمن للإنترنت وتطبيقاته لدى أبنائهم.
- توجيه القانونيين والمشرعين نحو إصدار تشريعات لتحقيق الأمن المعلوماتي وحماية الملكية الفكرية، والجرائم الالكترونية، في ظل البيئة الرقمية.
- تبني المدارس والجامعات لبرامج لتنمية التفكير الناقد للتلاميذ والطلاب في ظل زخم رقمي يحتاج معه القدرة على فحص وقبول ما هو مناسب وما هو غير مناسب.
- تعزيز تطبيقات تكنولوجيا الرقمنة في التدريس والتدريب والتنمية المهنية.
- اعادة النظر في تصميم برامج اعداد المعلم لمواكبة تطورات العالم الرقمي (مقررات رقمية - استراتيجيات وأساليب رقمية - تقييم رقمي - اتصال رقمي... الخ.

- ضرورة استثمار التقنيات الرقمية لتعزيز دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وتنمية مهارات التعلم لديهم.
- تبني آليات لنشر الثقافة الرقمية في المؤسسات التربوية والتعليمية (ندوات -محاضرات - تدريب - أدلة -...الخ).
- ضرورة تبني كلية التربية لبرامج تنمية لقدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة حول الاستراتيجيات والأساليب التعليمية الرقمية.
- ضرورة توفير البرامج التكنولوجية الجديدة بالجامعات للكشف عن السرقات العلمية.
- إعداد الخريطة البحثية لكلية التربية في ضوء متطلبات إعداد الناشئة والمعلمين للعصر الرقمي.
- تضمين مقررات التربية الوطنية والدينية بمراحل التعليم العام لقضايا المواطنة الرقمية متمثلة في "حقوق وواجبات المواطن في عصر الرقمية وغيرها"...
- إعداد وتدريب المعلم للتخصصات المختلفة على استخدام المداخل التعليمية الرقمية في علاج بعض المشكلات التعليمية وتدعيم أداء المعلم بصفة خاصة بالمراحل التعليمية المختلفة.
- البحث عن آليات مناسبة للاستفادة من المعامل الافتراضية في التغلب على معوقات استخدام وتوافر المعامل الفعلية داخل المدارس.
- تزويد مقررات تكنولوجيا التعليم للطلبة المعلمين بجوانب ومحتوى حول أخلاقيات استخدام التكنولوجيا في العصر الرقمي.
- تزويد كليات التربية والمدارس بفنيين وتكنولوجيين يقومون بالتجهيز التكنولوجي اللازم للعملية التدريسية والبحثية وتطويرها.

والله الموفق والمستعان...