ISSN 2414-3839

مقاربات نقديّة في التّربية والمجتمع

تصدر عن مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية

العدد الخامس
الفصل الثاني- السنة الثانية
(نيسان/إيار/حزيران) 2016

الأمل في زمن عربي مُوحِش
أ.د. علي أسعد وطفة

المواطنة الرّقمية مدخلاً للتربية العربية في العصر الرّقمي
أ.د. جمال على الدهشان

حقوق الأقليات في مجتمع المدينة النبوية
د. محمد حبش

التأويل بين المحظور والمباح في الثّقافة العربيّة الإسلاميّة النّصّ الواحد والفهم المتعدّد
د. محمد الصالح البوعمراني

سؤال التراث في الفكر العربي المعاصر هل غدا إشكالية؟
د. صالح هويدي

الإنسان وقضاياه في أدب جلال الدين الرومي وفكره
د. عبد الباسط الغابري

الهُويَّةُ تَوْقيفًا: بحث في عوائق الإبداع
د. علي الصالح مُولَى

إشكاليّة الخصوصيّة المغاربيّة: جذورها وامتداداتها المعاصرة
د. امبارك حامدي

الرقم الدولي للمجلة

ISSN 2414-3839

نقد وتنوير - السنة الثانية ـ العدد الخامس – الفصل الثاني

نيسان/أيار/حزيران– 2016

نقد وتنوير

مقاربات نقدية في التربية والمجتمع

مجلة فكرية تربوية فصلية محكمة

تصدر عن مركز نقد وتنوير

للدراسات الإنسانية

قرطبة ـ إسبانيا

الرقم الدولي للمجلة

ISSN 2414-3839

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

(مواقع المجلة على الشبكة)

www.tanwair.net
www.tanwair.com
www.edusocio.net

المراسلات

Email: watfaali@hotmail.com

قرطبة – إسبانيا

Watfa Shadi
Calle Francisco Dalmau 3, 4B. 18013-Granada
-Granada -Spain.

رئيس هيئة التحرير

أ.د. علي أسعد وطفة

نائب رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد القادر تومي

مديرا التحرير

د. عمر نقيب

د. امبارك حامدي

سكرتير التحرير

د. عبد اللّه بدران

العلاقات الخارجية

أ. محمد الإدريسي

ISSN 2414-3839

دعوة للمشاركة

تتشرف مجلة نقد وتنوير بدعوة الكتاب والباحثين والمفكرين العرب للمشاركة في الكتابة بالمجلة في مختلف قضايا الحياة الفكرية والتربوية والاجتماعية في العالم العربي

جميع الأفكار الواردة في الدراسات والمقالات والمواد المنشورة

في المجلة والموقع تعبر عن رأي كتابها

ولا تعبر بالضرورة عن رأي المركز أو المجلة

هيئة التحرير

د. أحمد عبد الفتاح	جامعة الملك فيصل	السعودية
د. أحمد نصحي الباز	الجامعة الخليجية	البحرين
د. أمثال هادي الحويلة	جامعة الكويت	الكويت
د. امبارك الحامدي	جامعة قفصة	تونس
أ.د. جمال العاسمي	السوربون	فرنسا
أ.د. جيلالي بو حمامة	جامعة الكويت	الكويت
د. حسن طنطاوي	جامعة القاهرة	مصر
د. حسني عبد العظيم	جامعة بني سويف	مصر
أ.د. ريمون المعلولي	جامعة دمشق	سوريا
د. سعد رغيان الشريع	جامعة الكويت	الكويت
د. سيف بن ناصر	السلطان قابوس	عمان
.د. شاهر الشاهر	جامعة دمشق	سوريا
أ. عايش صباح	جامعة سيدي بلعباس	الجزائر
أ.د. عبد الرحيم	جامعة سايس فاس	المغرب
أ.د. عبد الفتاح ماضي	جامعة الإسكندرية	مصر
د. غنام محمد خضر	جامعة تكريت	العراق
أ. لولوة راشد الخاطر	معهد الدوحة للدراسات	قطر
د. ليليا بن صويلح	جامعة قطر	قطر
أ.د. مجدي محمد يونس	جامعة المنوفية	مصر
د. مختار مروفل	جامعة معسكر	الجزائر

الهيئة الاستشارية

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

المحتويات

الافتتاحية			
1	الأمل في زمن عربي مُوحِش	بقلم: رئيس التحرير أ.د. علي أسعد وطفة	20 -11
بحوث			
2	ما بين الإرشاد الفلسفي والنفسي: صراع أم تعاون؟	أ.د. رياض العاسمي	70-21
3	المواطنة الرّقمية مدخلاً للتربية العربية في العصر الرّقمي	أ.د. جمال على الدهشان	104-71
4	أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة: دراسة تحليلية	د. خالد صلاح حنفي محمود	138-105
5	الصحة النفسية بين غرف الدردشة وشبكات التواصل الاجتماعي	أ.د. هشام خباش	158-139

دراسات في الفكر الإسلامي			
6	قراءة في حقوق الأقليات في مجتمع المدينة النبوية	د. محمد حبش	176-159
7	التأويل بين المحظور والمباح في الثّقافة العربيّة الإسلاميّة النّصّ الواحد والفهم المتعدّد	د. محمد الصالح البوعمراني	200-177
8	الحركات الدينية وإشكاليات الانتقال الديمقراطي في البلدان المغاربية: حالة تونس ما بعد الثورة أنموذجا	بدرالدين هوشاتي	222-201
دراسات تراثية			
9	سؤال التراث في الفكر العربي المعاصر هل غدا إشكالية؟	د. صالح هويدي	240-223
10	الإنسان وقضاياه في أدب جلال الدين الرومي وفكره	د. عبد الباسط الغابري	276 -241
11	الهُويَّةُ تَوْقيفًا: بحث في عوائق الإبداع	د. علي الصالح مُولَى	312-277
12	إشكاليّة الخصوصيّة المغاربيّة: جذورها وامتداداتها المعاصرة	د. امبارك حامدي	342-313

دراسات تربوية واجتماعية			
13	فلسفة التربية راهناً قراءات في الأسس والمبادئ	د. ڤوعيش جمال الدين	370-343
14	إصلاح المنظومة التربوية المغربية بين الهوية والاغتراب: دراسة نقدية في المنهج المدرسي	محمد الأزعر	386-371
15	الخطاب الإعلامي الجديد وأطروحة موت الواقــع	د. المصطفى عمراني	400-387
مقالات مترجمة			
16	من السوسيولوجيا النقدية إلى النظرية النقدية	ترجمة : محمد الإدريسي	408-401

الافتتاحية

الأمل في زمن عربي موحش

أ. د. علي أسعد وطفة

رئيس هيئة التحرير

watfaali@hotmail.com

الأمل في زمن عربي موحش

" إننا اليوم نرقص رقصة الأشباح ... لكنني لست موقنا من استرداد معنى الدائرة، لقد اجتثت الشجرة المقدسة من الجذور ... لكن.. ما يدريك! لعل هناك جذرا صغيرا في الأرض ربما يكبر ليصير شجرة من جديد "

(العندل الأسود Black Elk)

كان المشهد في ألمانيا النازيّة المهزومة، في أعقاب الحرب العالميّة الثانية، مأسوياً مخيفاً: دُمّرت المدنُ، فصارت أثراً بعد عين، سحقت كلّ مظاهر الحياة في أهوال حرب مدمّرة ضروس؛ كما لو أنّ زلزالا كونيا حلّ على البشر في يوم بعث رهيب وحساب قريب. لكنّ الألمان، رغم وقع الكارثة وآثار الحرب الهائلة، سرعان ما انتفضوا قوةً حضاريةً هائلةً. فتألّقت ألمانيا من جديد حضارةً مضيئةً مثيرةً فاتنةً غنيّةً قوية تدهش العالم كلّ يوم بقوّتها وشموخها.

ولا تكاد أوضاع ألمانيا تختلف كثيرا عما كانت عليه الحال في عدد من الدول الأوروبية واليابان وغيرها من الدول التي شاركت في تلك الحرب، إذ لم تثن الكوارث والحروب الدامية تلك الشعوب عن النهوض ثانية، وقُدّر لها أن تحوّل جحيم الحروب وأهوالها إلى جمال وعطاء ونعيم، فنهضت ناطحات السحاب في عنان السماء، وبدأت المعامل بالإنتاج الصناعي الكبير، وبنيت المدارس والكنائس، وشُيّدت الجامعات، وعادت أوروبا من جديد حضارةً تشع ضياء.

وفي الوقت الذي استطاعت فيه الشعوب المتحضرة تحويل جحيم الحرب نعيما، والخراب ربيعا، بقيت المجتمعات العربية غارقة في ظلام تخلّفها المزمن، مع أنّها من أغنى بلدان العالم بالثروات الطبيعية نفطا وغازا... وأهمّها من جهة الموقع الجغرافي امتدادا ومساحة، وأراضٍ زراعية خصبة... وما زالت أسباب هذا التخلف الشامل ومظاهره ماثلة كما لو كانت لغزا رهيبا وداءً عصيا عجز الباحثون عن فكّ أسراره والكشف عن طلاسمه المعقّدة. إن نظرة خاطفة إلى الواقع العربي تضعنا في صورة مخيفة لعمق التخلف، وتجذّر عوامله وأسبابه، إلى درجة أصبح التفكير معها بالتقدم والنهوض الإنساني والحضاري انتفاضة أوهام وأضغاث أحلام.

في مواجهة هذه القطيعة التّاريخية مع التّحضّر والتّقدّم، لم يغفل رواد عصر النهضة العرب، هذه الوضعية التاريخية المأزومة، وتساءلوا على لسان شكيب أرسلان: لماذا تأخّر المسلمون وتقدّم غيرهم؟ ومثل هذا السؤال يحتاج اليوم إلى صياغة جديدة **تفرضها وقائع التاريخ الجديد، صياغة جديدة تقول: لماذا يزداد العرب تخلفا ويزداد غيرهم تقدما؟** فالعرب كما تدلّ أحوالهم يغرقون بصورة متزايدة في ظلام متجدد من التخلف الشامل.

ومن جديد، إذا كانت الأمة العربية تمتلك كل أسباب الحضارة من جغرافية واقتصاد وبشر وثروات طبيعية وتاريخ ولغة، لماذا لا تستطيع النهوض؟ ولماذا تغرق

أكثر فأكثر في لجج الظلام، **في الوقت الذي استطاعت فيه أمم فقيرة لا تملك سوى بعض شروط الحضارة المادية، أن ترتقي إلى أعلى الدّرجات الحضارية؟ وهنا لابد من طرح سؤال مفاده: هل تنطوي عملية النهوض الحضاري والتحضر المطلوبة على شيفرة خاصة وأسرار عصية على فهم المفكرين العرب؟**

لا بد أن هناك سببا فاصلا يأخذ الأمم إلى الحضارة، ويمنع بعضها الآخر من أسبابها! إنه، باختصار، المكون الثقافي بأعمق دلالاته، وعمق الدلالة يأخذنا إلى تجذر العقلية الحضارية في الأمة، وهو التجذر التي يسميه بيير بورديو "الهابيتوس" ويعني به الأرومة الثقافية التي تجسد الروح الثقافية المتجذرة في أعمق طبقات الوجدان للأمة. فالعقلية الثقافية الجمعية هي العامل الفيصل في عملية النهوض الحضاري، وفيها تكمن أسرار الوثبة الحضارية للنهوض إلى مصافّ الأمم المتقدمة. فالبلدان التي نهضت، إنّما نهضت بقوة الثّقافة وضيائها، واستطاعت أن ترسّخ في ذاتها ثقافة النهوض التي تقوم على قيم الإيمان بالعلم والعقل والعزيمة وقوة الصبر وتقديس الزمن، وتكريم الإنسان، وإطلاق العقل في فضاءات التساؤل، إنها ثقافة الجمال والانطلاق وحبّ الحقيقة وإعمال العقل وكدّ الذهن والتمرس في الإبداع. هذه هي الثقافة الفيصل التي جعلت الأمم تتقدّم وتنهض وتتحضّر وتبني صروحها الحضارية . وفي ضوء هذه الثّقافة الحيّة وفي أعماقها البعيدة الأغوار يكمن التفسير الموضوعي التاريخي للعملية التي تتمّ بها نهضة الأمم، وتتحدد الكيفية التي بها تنتفض الأمم حضارةً وقوةً ومجداً.

وعلى خلاف هذه الثقافة الحيّة الفعالة المجدية حضارياً، نجد في عالمنا ثقافة سلبيّة تقليدية مضادة للتنمية والإنسان والنهوض الحضاري، ثقافة مشبعة بقيم العداء للعلم ورفض العقل واحتقار المعرفة... ثقافة غنيّة، بقيم التعصّب، وتقديس الماضي بكل ما فيه من ترّهات وتقاليد وعادات بالية وخرافات، ثقافة ترفض قيمة الزمن وإرادة النهوض، ثقافة مشبعة بالغيبيات والخرافات والأوهام المضادّة للعقل وإرادة الحياة.

ففي الوقت الذي تنجز فيه البلدان المتقدمة أعظم الاختراعات العلمية والإنجازات الفكرية يوميا، **ما زلنا نحن نخوض حروبنا الطائفية المذهبية المخجلة، وما زال بعضُنا يقتل بعضا عيانا بالسّيف والخنجر والسّكّين، وما زلنا نعذب النساء ونقطع رؤوس الرجال ونقمع الأطفال ونحتقر إنسانية الإنسان حتى أصبحنا مهزلة بين الشعوب والأمم.** وبينما استطاعت الأمم أن تؤنسن وجودها وترسخ قيمها الحضارية، ما زلنا نحن نحيي ثارات الماضي وأحقاده، وما زالت ثقافتنا الماضوية ترفض الجمال وتزدري الحقّ وتهاجم المنطق وتقصي العقل وتمنع الخير، إنها ثقافة الكسل والتواكل والاستسلام... ثقافة تحظر على الإنسان كل أسباب النهوض العقلي، فتكبله بالأوهام، وتحاصره بالخرافات، وتقذف بعقله في زنزانات شديدة الحلكة والظلام.

هذه الثقافة السلبية استطاعت َبفعل التراكمات التاريخية أن توّلد ذهنية جمعية شديدة التخلف، وقد تكاثفت مع الزمن في صورة عقلية عربية خرافية مرضية تهيمن وتسيطر على مصير الإنسان العربي وترسم أقداره وتحدد مصيره الحضاري، وقد تكرّست هذه العقلية الجمعية قوّةً هائلة سلبية (هابيتوس) تفرض نفسها في سلوكنا في حركاتنا وسكناتنا وتتجلى في مختلف مشاهد وجودنا ونظرتنا للحياة والكون والوجود، وقد تصلبت ذهنية التخلف في أعماقنا إلى درجة استطاعت فيها أن تخمد في ذواتنا القدرة الحقيقية التفكير العميق والتأمّل السليم، فأفقدتنا القدرة على الإبداع والابتكار والمشاركة في البناء الحضاري المعاصر للإنسانية.

والأخطر من ذلك كله أن هذه الثقافة السلبية تتميز بقدرتها على الاستمرار وتوليد قوتها الذاتية، وهي قادرة على أن تسحق من يعاديها ويقف في وجه امتدادها وترسخها كقوة وجودية هائلة. **والتحدي الأكبر الذي يواجه المتنورين لا يكمن في قوة هذه الثقافة السلبية وطغيانها فحسب، بل في وجود القوى التي تكرسها، وهي جيوش مجيشة من سدنة التخلّف وتجار المقدس، وجحافلُ من مفكّري التّسلّط والهمجيّة**

الذين يروّجون لمثل هذه الثقافة الجوفاء المعادية للحضارة. ومن يتأمل في الإعلام والمنابر الثّقافية والدّينية سيجد، بلا ريْبٍ، جيشا جرارا من العاملين في إنتاج ثقافة التخلّف والموت وتكريس الفتن الطائفية وتأجيج التعصّب، والانغلاق في سجون الأحقاد التاريخية المعادية للإنسانية.

إنّ ثقافة الجمود وعقلية التخلّف والتمذهب هذه استطاعت أن تتمدّد وتترسّب في لجج العقل الباطن، وأن تتصلب في التضاريس الأعمق للوعي، وأن تتأصل في أعماق اللاّشعور والبنية الباطنية للعقل لتشكّل جوهر الشّخصية العربية المعاصرة أيا كانت درجة التحضّر أو التثقف أو التنوير الذي حُظيت به. **وقد كشفت الأحداث الدامية في سوريا ولبنان والعراق واليمن وليبيا...وفي كل مكان من أصقاع الوطن العربي الملتهب، أنّ أغلب المثقفين الكبار، الذي كان يُفترض أن يعوّل على علمهم وحكمتهم ورجاحة عقولهم في الأزمات وفي المنعطفات التاريخية، انحدروا إلى الدرك الأسفل من السّلوك الغرائزي الطّائفي والعرقيّ والمذهبي، وانضمّوا إلى القطيع المهجّن بقيم الجهل والتخلّف والعفن التاريخيّ.** ولم يستطع كثير من المفكّرين اللاّمعين العرب أن يُخْفُوا هذا التدفّق السادي المهووس والمدجن بقيم السقوط في مستنقع من الأوهام النزوية الماضوية التي تجد صداها في أعمق طبقة من طبقات الوعي والوجدان، فانضمّوا إلى القطيع يردّدون أناشيد التعصّب، ويتمايلون على إيقاع التمذهب، ويهزجون بكل خرافات الماضي وأباطيل التّقاليد التي لا يمكن أن تصمد أمام العقل والمنطق والبرهان.

ولم تكن الشّعارات الفكرية الرنّانة التي رفعها هؤلاء المفكرون إلا سرابا وأوهاما وأضغاث أحلام، وحين وضعت على محك الأزمات والصّدمات سقطت الأقنعة الأيديولوجية الجميلة وظهر الوجه الحقيقيَّ المخيف لهؤلاء المثقفين الموشّم بالذل والعار، فخرج العفن التاريخي من الأعماق قيحا وصديدا وتعصّبا، وتفجرت في الأجواء قواهم الشيطانية في صورة عفن ثقافي هجين فتنكروا لقيم العقل والعقلانية والقيم

الإنسانية، وتماهوا في دورة العشق المبجل لكل معاني الاستبداد والقهر والانتقام. وهنا في هذه المنطقة الخطرة من الكمائن المضادة للعقل والعقلانية تنتفض النزعات الشيطانية الكامنة في اللاّوعي واللاّشعور الذي يشكل أعمق أعماق الإنسان.

أقول، وقد ينطوي هذا القول على بعض الحقيقة، إن حالة التّخلف الحضاري الثقافي المتصلب التي نعيشها اليوم يصعب كسرها وإزاحتها، وقد أصبحت على درجة كبيرة من الاستحالة، وإننا إذا شئنا تبديد هذه الوضعية المتخلفة فإننا نحتاج إلى قوة نوويّة قادرة على تفجير هذه الوضعية وتفكّيك بنيتها وتدمير معالم وجودها. وعلينا في كل الأحوال أن نعمل على تفجير هذه الصخرة "السيزيفية" هذه اللعنة الحضارية التي حلت بالأمة، وأن نبدد وجودها ونحيلها إلى غبار كوني عدمي كي لا تسقط من جديد في وديان الجمود والظلام. ومن أجل تفجير هذا التخلف المريع، هذه الصخرة الجاثمة على صدورنا منذ مئات السنين، لا بد لنا من واحدة من صواعق "زيوس" القادرة على تفجير هذا الكابوس المزمن. ولتحقيق هذه الغاية الحضارية كم نحن بحاجة إلى "بروموثيوس"[1]جديد يتحدّى ظلام الكون بصواعقه القاصمة، ليضيء، بالنور والحبّ والسلام، عالمنا المظلم الموحش.

نعم. نحن بحاجة إلى صواعق النور والتّنوير لتبديد ظلام التخلّف وكسر جموده وتحطيم تصلّبه، نعم نحن بحاجة إلى "بروموثيوس" عربي جديد على صورة نخبة فكرية قادرة على تحطيم أصنام التخلّف وحمل شعلة الحق والخير والعقل التي تصعق ظلامنا وتبدّد تخلفنا، وتعيد لنا إنسانيتنا المهدورة. نعم، نحن بحاجة إلى نخبة

---

[1] بروميثيوس - في أساطير اليونان – إله أسطوري نزع الشعلة من أيدي الآلهة ليضيء بها أركان الأرض فلا يترك منها ركناً خافياً في عتمة الظلام - هكذا كانت أثينا حين أمسكت بقبس النور لتتفحص الدنيا على ضيائه، وهكذا كانت بغداد المأمون حين أخذت تعبّ من معارف الأولين عبًّا لم يكد يفرق بين شراب وشراب، إذ كل شراب من مورد العلم عندها سائغ، وهكذا كان عصر النهضة وعصر التنوير في أوروبا.

فكرية شابّة جديدة تحمل نور المحبة والسلام والعقلانية إلى أوطاننا المقهورة. بل كم نحتاج إلى عمالقة من المفكّرين الجدد القادرين على حمل الصّواعق التنويرية من أمثال الجاحظ والمتنبيّ والمعرّي والتّوحيدي وابن عربي وجلال الدين الرومي، وابن خلدون، وابن رشد...نحتاج إلى عقول متفجّرة بالحبّ والسلام والبحث عن الحقيقية أمثال غاليلو غاليلي وفولتير وغرامشي ونيوتن وبورديو وجاك لاكان... نحتاج إلى جيل من المفكرين الجدد الذين يملكون القدرة اللاّزمة على تغيير المصير، والانطلاق قدما نحو عالم النور والحياة.

والسؤال الكبير هو: **كيف يمكن لأمّة أنهكها التخلّف وأعماها السعي التاريخي في الظّلام أن تنجب من جديد أمثال هؤلاء العظماء المتنوّرين القادرين على النهوض بالأمة؟** والإجابة عن هذا السؤال تكمن في تاريخ الحضارة الذي يعلّمنا بأنّه يمكن للأمة التي تمضي في رحلة التّحضّر، وتنطلق في مسار التّنوير أن تنقّب عن النور، وتفجره قوةً هائلةً في قلب العتمة ودهاليز الظلام، يمكن للشعوب أن تحوّل الجحيم إلى رياض وجنان، والقحطَ إلى ربيع مزهر، والضعفَ إلى قوة صمّاء، والهزائمَ إلى انتصارات مؤزّرة. وتلك هي **حالة الألمان عندما يجيبون عن السّؤال: لماذا بلدكم جميل وعظيم؟.. فيقولون: إننا خرجنا من الحرب لنتعلّم كيفية دفن الثّارات، ونجعل من بلادنا وطناً حدوده السماء.. تعلّمنا كيفية مغادرة عصر البكاء على الأطلال، وبناء خراب الحروب، والاستعاضة عن الثكنات بناطحات السحاب.**

ومن أجل هذه الغاية علينا أن نعمل دون توقف على استئصال الشّرور والسلبيات التي تعشعش في عالمنا الثقافيّ من تعصب وحقد وكراهية وتغييب للعقل غيرها. وأن نحزم هذه الشرور كلها ونعيدها من جديد من حيث أتت إلى صندوق (باندورا) رمز الانتقام. وعلى النقيض من هذا الصندوق الموحش، علينا أن نصنع صندوقا شهرزاديا يمتلئ بالأمل والحب والسلام والإيمان بالعقل والمستقبل وعشق العلم والمعرفة والعمل

على أنسنة الوجود والارتقاء بالإنسان إلى مرتبة الإنسانية. علينا أن نطلق هذه الخيرات العظيمة لتملأ الدنيا حبا وسلاما ونورا وحضارة.

في أفق هذا الأمل الكبير بالأنسنة الجديدة نؤمن بأن عددا كبيرا هائلا من المثقفين والمفكرين يعملون اليوم بصمت وعمق وهدوء في فضاء شهرزادي جديد من أجل بناء ثقافة جديدة، وهم يمثّلون الأمل والحب والسلام، ويرسمون في الأفق قيثارة حب حضارية تصدح في فضاء كونيّ، ولابدّ لأنغامها الوجودية الرائعة أن تتكاثف في يوم من الأيام لتمطر الكون حبّا وسلاما وإيمانا بالعقل والإنسان، لا بد لأنغامها أن تطارد شياطين الكراهية، وكل الشرور الثقافية التي يبثّها الرّاقصون على إيقاعات الثقافة السّوداء التي تملأ الكون قبحا وشرورا.

نعم. هناك من يقرع أجراس السلام والمحبة في ربوع أوطاننا، وقد تستطيع هذه الأجراس يوما أن توقظ العقل العربي من سباته، فيتفجّرَ عطاءً، وينهض من جديد لينفض عن نفسه غبار الموت ويتطهّر بالنور من أدران الظلام. والمهمّة يقينا ستكون صعبة وشاقّة على الأجيال المتعاقبة من المفكّرين والمؤمنين بقدرة الأمة على النهوض، ومع ذلك يحدونا أمل كبير بحجم المجرة، مستلهمين في ذلك عبارة كانط المأثورة: "علينا أن نعمل وكأن الشيء الذي لا يمكن أن يكون يجب أن يكون "، نعم يجب علينا ألا نستكين وألا نهدأ، وأن نعمل بصمت وقوة من أجل الغاية الحضارية السامية: النهوض والتحضّر إيمانا بالحقّ والخير وإنسانية الإنسان.

وفي ظل هذا الإيمان وذاك الأمل يصدر هذا العدد، الخامس من مجلتنا الغراء "نقد وتنوير". وهو، إن يكن ذرّة في مجرة الأمل الحضاري، فإنّه، بلا ريب، ينطوي في جنباته على فيض من القيم الشهرزادية المشرقة بمحاسن الأمل والإيمان بالإنسان، وهي القيم التي تجسّدها نخبة من المفكّرين والباحثين الذين يرسّخون عبر مقالاتهم الرائدة التنويرية قيم المحبة والسلام والإيمان بالنقد والحرية والعقلانية. وكم نرجو لهذا

العدد، بما ينطوي عليه من مقولات وأفكار وأمنيات، أن يكون خطوة شهرزادية مسالمة على طريق التّنوير والانبعاث الحضاري للإنسان العربي، **وما أحوجنا، في هذا المقام، إلى استحضار حكمة كوندورسيه الباعثة على الأمل الدائم إذ يقول: " سيأتي اليوم الذي تشرق فيه الشمس على الرجال الأحرار فقط، أولئك الذين لا سيد لهم سوى عقلهم".**

ما بين الإرشاد الفلسفي والنفسي

صراع أم تعاون؟

أ.د. رياض العاسمي

أستاذ علم النفس والإرشاد النفسي

كلية التربية - جامعة دمشق

reyadalaasemy@gmail.com

ما بين الإرشاد الفلسفي والنفسي
صراع أم تعاون؟

أ.د. رياض العاسمي

Abstract

Elites' Approach between the philosophical and psychological Counseling ,Conflict or cooperation?

Philosophical Counselling or also Therapeutic Philosophy is a 'new' field in philosophy that sprang up from the branch of philosophy known as applied philosophy or practical philosophy. Practical or applied philosophy involves the application of special areas of knowledge in philosophy into other or new fields of human endeavor. Philosophical counseling is a therapy that is offered from the philosophical perspective as an alternative solution to some of the problems besieging human life, when they become other psychological and medical treatments are inadequate. The current research sheds light on the concept of the philosophical counseling, and the goal of it, and the history of its development, as an attempt to establish a strong argument to be used under Applied practices along with other counseling curriculum as a form of psychological counseling or treatment. Also, Also open for joint cooperation between the philosophical and psychological practices.

مقدمة:

إن فكرة الذهاب إلى الفيلسوف لتقديم الإرشاد بشأن أحداث الحياة الضاغطة التي يعاني منها بعض الناس تبدو غير مقبولة لكثير من الأفراد في النصف الأول من القرن العشرين، على اعتبار أن دور الفلاسفة ينحصر في التحليل اللغوي للأفكار والقضايا الأخلاقية، وليس له دور علاجي أو إرشادي، مثل بقية الأساليب النفسية التي تقدم خدماتها للأفراد الذين يعانون من مشكلات نفسية أو عقلية.

وهنا، يُطرح سؤال من طرف بعض الفلاسفة، مفاده: كيف يمكن للفلسفة أن تساعدنا على نيل حياة كريمة، وتحقيق السعادة والرفاه الشخصي والنفسي؟ وهناك العديد من الدراسات المعاصرة ذات الصلة تحاول استخدام الفلسفة، ونذكر على وجه الخصوص الفلسفة العملية في الممارسة الإرشادية التي تعمل على الحدّ من مآسي الإنسان المعقدة. وكان الفلاسفة القدماء والباحثون المعاصرون قد أشادوا بدور الفلسفة كإرشاد أو علاج، ويعود الفضل في النظرة العميقة للطرائق المختلفة للإرشاد والعلاج النفسي إلى النظريات والأفكار الفلسفية، لكن هذه العلاقة التكافليةSymbiotic relationship قد لا تروق لكثير من علماء النفس بممارسة الإرشاد الفلسفي جنباً إلى جنب مع الإرشاد والعلاج النفسي لحل مشكلات البشر.

وقد توصف الممارسة الفلسفية أو الإرشاد الفلسفي PhilosophicalCounseling (PC)كمجموعة من الطرق لعلاج المشكلات والضغوطات اليومية لدى البشر باستخدام الأساليب الفلسفية. وهناك ثلاثة مبادئ ذات صلة حيوية بوجود الممارسة الفلسفية، ويبدو أنها معقدة على نطاق واسع من طرف المرشد الفلسفي. فالإرشاد الفلسفي هو شكل مبتكر من الإرشاد يستخدم المهارات الفلسفية والأفكار لمساعدة الناس على التفكير في حياتهم. بواسطة تطبيق عدد كبير من هذه المهارات في مواجهة مشكلات المستنصح، بصفته مرشداً وناصحاً له. ومن المثير للدهشة– إلى حد ما - أن الفلاسفة وعلماء النفس لديهم أكثر من تاريخ مميز من التعاون. فقد لاحظ علماء النفس الأهمية المركزية للفلسفة في الممارسة المهنية الخاصة بهم، والاعتماد على الفلسفة كمصدر لفهم مشكلات مرضاهم. وللأسف، لم يكن هذا هو الحال، فالمعالجون النفسيون على العموم قد أهملوا دراسة الفلسفة واعتبروها غير ذات صلة باختصاصهم، وتحول مجال علم النفس والعلاج النفسي إلى التخصصات المرجعية النظرية الخاصة بهم، والسبب في ذلك يعود إلى ارتفاع مستوى التجريد لكثير من الفلاسفة، وشكلاً من أشكال النقاش الجدلي، إذ شجعوا الأفراد على السعي إلى توضيح

معتقداتهم حول العالم من أجل الوصول إلى فهم أفضل لصراعاتهم، وأهداف وجودهم (Nussbaum 1994).

وهنا يتبادر إلى الذهن التساؤل الآتي: هل هناك إرشاد أو علاج يمكن أن تُقدمه الفلسفة للإنسان في ظل المشكلات المعقدة التي يعاني منها على المستوى الصحي، والنفسي، والاجتماعي، والأخلاقي؟ وهل الفلسفة العملية أو البراجماتية يمكن أن تُسهم، إلى جانب تخصصات الصحة النفسية المختلفة، في الحد من المشكلات الوجودية التي أرهقت كاهل الإنسان في هذا العصر؟ يرى "النشار"(2010,35) في هذا، أن الفلسفة هي أصل كل العلوم التي ازدهرت في عصرنا للكشف عن أي جديد، وهي الأداة الضرورية للإبداع والإقناع. كما أن الإرشاد الفلسفي قديم قدم الفلسفة نفسها، إذ لم تنشأ إلاّ من خلال الإجابة عن تساؤلات جوهرية أرقت الإنسان وأرهقت عقله، مثل البحث عن الوجود الذي يعيش فيه وعن أصله ومصيره. لقد كانت تلك التساؤلات مثيرة لقلق الإنسان، ولم يتم الوصول إلى إجابات دقيقة عنها إلاّ عن طريق الفلاسفة الذين نجحوا من خلال تأملاتهم وعقولهم للوصول إلى إدراك الكثير من الحقائق حول هذا الوجود، وحول ماهية الإنسان وما يعانيه من مشكلات.

ونتيجة لما تقدّم، فقدت الفلسفة - إلى حد كبير - مهمتها الخاصة في فهم واقع حياة البشر وتوضيحه، كما باتت العلوم تبتعد عن أهدافها السابقة بشكل متزايد، ويتضح ذلك في المنطق الوضعي. ومع ذلك، كان هناك ارتباط واضح بالفلسفة التي تهتم بقضايا الإنسان، وهي الفلسفة الأخلاقية. وهناك عدد من الفلاسفة، أمثال: كانط، وروسو، وسبينيوزا، وهيوم، وهيجل...الخ قدموا إسهامات مهمة في هذا المجال، وكتاباتهم يجب أن تكون مرجعاً لتدريب المرشدين الفلسفيين والنفسيين. وقد أصبحت مهمّة الفلسفة مع دفعة جديدة من الفلاسفة الوجوديين،مثل: كيركيجارد (1844) ونيتشه (1881) هي البحث المباشر عن مسائل الوجود الإنسانيّ الملموسة، حيث لفتوا الانتباه إلى الحياة الشخصية للفرد. وبهذا، يمكن أن تثري تلك الآراء أساساً متميزاً لهذا النوع من الفلسفة التي من شأنها تعزيز ممارسة الإرشاد النفسي وإثراؤه على المستوى التطبيقي. ومع ظهور هوسرل (1900) وهايدغر (1927)، وسارتر (1939)، ومرلوبونتي (1945)أصبحت الوجودية حركة شعبية، وذات أهمية لعامة البشر. ففي الماضي كان اهتمام الفلاسفة مركزاً على الخيارات الأخلاقية، والأزمات الوجودية، والتحديات المستمرة التي تواجه البشر في حياتهم، لكن الفلسفة أظهرت اليوم القدرة على توفير منتدى للنقاش من حيث إلقاء الضوء على متغيرات بعيدة المدى لزيادة التصالح أو التفاوض مع الإنسان ما بعد الحداثة. لذلك، يمكن التنبؤ بأن الوجودية ينبغي أن تبني نموذجاً

جديداً للإرشاد الفلسفي من خلال استبدال الاعتبارات الطبية بأخرى للتعامل مع مشكلات الإنسان المعاصر.

مفهوم الإرشاد الفلسفي:

يرى والش (Walsh,1991) أن الفلسفة ليست حب الحكمة كما يشير إليها كثير من المنظرين الفلسفيين، لكنها تعني عيش المرء حياة الحكمة والرفاهية. وفي ضوء ذلك، ركز الفلاسفة الرواقيون والأبيقوريون على وجه الخصوص على استخدام التفكير الفلسفي للتقليل من الاضطرابات الانفعالية، واستعادة الهدوء الانفعالي، وزيادة الشعور بالراحة باعتباره نتيجة طبيعية للحياة الحكيمة التي تستحق أن يسعى إليها المرء لذاتها. والفلاسفة هم أكثر الممارسين المهنيين تأهيلاً، إذ لديهم المصادر الكافية لمساعدة الناس على فهم خبراتهم الشخصية والتوافق النفسي والاجتماعي مع واقعهم ووجودهم في الحياة. والتطبيق العملي للفلسفة هو مهارة أساسية تحتاج إلى تطوير عمل من طرف الممارس الفلسفي (المرشد أو المعالج) كخبير مدرب يمكن أن يساعد الآخرين على تقييم قيمهم الشخصية ومشاعرهم بطريقة براجماتية، وبالتالي التخفيف من انفعالاتهم السلبية، والسعي إلى تحسين جودة حياتهم.

ويقصد بمصطلح الإرشادCounseling عموماً "أسلوباً علميّاً منظّماً قائماً على مجموعة من التقنيات والأساليب العلاجية التي تتبناها بعض النظريات الإرشادية في الممارسة، والتي توفر حلاً للتخفيف من معاناة الإنسان من مشكلاته النفسية والانفعالية والسلوكية التي قد تصيبه في جسده وعقله". كما يعني باللغة اللاتينية المداواة أو" علاج الجراح وتضميدها"، وهي محاولة لعلاج مشكلة صحية أو نفسية، تتم عادة بعد تشخيص حالة الفرد المرضية بالأساليب النفسية المختلفة على المستوى الكمي والكيفي للوصول إلى خطة علاجية مناسبة (العاسمي، 2015،17).

بينما يُقصد بالإرشاد الفلسفي Philosophic Counseling بأنه تخصص علمي ومجال جديد في الفلسفة، ظهر إلى حيز الوجود عندما قام مجموعة من الفلاسفة بإجراء البحوث الفلسفية على المستوى التطبيقي، والكشف عن أهميتها في مساعدة الناس على حل مشكلاتهم الوجودية. وفي ضوء ذلك، نشأ هذا الجانب من المعرفة الفلسفية على المستوى التطبيقي سريعاً، والذي يُعرَّف باسم الفلسفة العملية أو التطبيقيةApplied Philosophy الذي ينطوي على تطبيق مجالات خاصة من المعرفة الفلسفية في مجالات أخرى للمساعدة

على حل مشكلات الإنسان، ويسمى في بعض الأحيان "بالممارسة الفلسفية" Philosophical Practice، الفلسفة كإرشاد أو علاج Philosophy as Counseling or Therapy التي بدأت تترعرع منذ عام (1980) على يد "جيرد آخينباخGerd Achinbach. وكثيراً ما قيل إنّ هذه الحركة متجذرة في التقليد السقراطيSocratic tradition التي يُنظر إليها كفلسفة البحث عن الخير والحياة الطيبة، وأن الحياة بدون الأخلاق ليست جديرة بالاهتمام والعيش حسب رأي سقراط. والفلسفة، هي علاج بالمعنى الأصلي للكلمة؛ فالعلاج يأتي من الكلمة اليونانية "Therapeuein" والتي تعني "الحضور" أو "المساعدة". وفي هذا المعنى، يرى كوهين (Cohen,2013,3) أنه يمكن التأكيد هنا أن الفلسفة يمكن أن تُعدّ شكلاً من أشكال العلاج. وحسب سقراط " الفيلسوف الجيد يساعد على "إخراج" أو "كشف" الحقيقة التي تقع داخل الفرد". وينحصر دوره في إيقاظ قدرة الشخص على التفلسف. لذلك، فالأفكار التي يتم اكتشافها تساعد الشخص على تطوير مواهبه الطبيعية الخاصة وتحركه بوعي نحو أهدافه.

ويرى تايلور (Taylor,2002) أن الإرشاد الفلسفي غالباً ما يعود نسبه إلى سقراط من خلال محاولته التأكيد على قضايا العدالة والمعرفة. وهذا اللون من الإرشادي تمّ تقديمه كحل بديل لبعض المشكلات التي تحاصر الإنسان في حياته اليومية في ظل عدم كفاية العلاجات الأخرى؛ فقد تساعد المعرفة الفلسفية البشر على فهم أنفسهم والعالم المحيط بهم. وهذه المفاهيم، يمكن أن تساعد على توفير الإرشادات اللازمة لحل مشكلات واضطرابات كثيرة يعاني منها البشر والتي ينبغي أن تكون ضمن العلاجات الدوائية والنفسية بالمعنى الدقيق للكلمة.

وغالباً، ما يُعرَّف الإرشاد أو العلاج الفلسفي Philosophical Counseling or Therapy، بأنه استخدام وتطبيق مبادئ المعايشة الفلسفية، وأساليب فهم الواقع النهائي لحياة البشر لحل مشكلاتهم وخبراتهم السلبية المؤلمة التي يعانون منها في حياتهم اليومية. ويُعرِّف"رابي" (Raabe,2002) الإرشاد الفلسفي بوصفه عملية لمساعدة الشخص الذي يعاني من مشكلة تثير قلقاً لديه. كما أشار إلى أن المستنصح ([1]) Counselee في كثير من الأحيان- يكون لديه تضارب في القيم قد تؤثر على تفكيره وسلوكه بطريقة مؤلمة جداً. وفي ضوء عملية التفاعل الفلسفي مع الفرد، يتحقق لديه تقدير جيد بقيمته، مما يجعله يرى بعض القضايا الأساسية المتعلقة بحياته بصورة واضحة من خلال: التعرف على المشكلة والانفعالات المصاحبة لها، وتحليل وتقييم الخيارات المتاحة من أجل حلها، ووضع تصور كامل لتطوير وجهة نظر

[1]- يستخدم هذا المصلح بلغة الإرشاد النفسي بالمسترشد، ونستخدمه هنا -مجازاً - في الإرشاد الفلسفي بالمستنصح.

متكاملة وموضوعية عن المشكلة والحلول الممكنة، وبالتالي التوصل إلى حلول مناسبة لها. وهذه هي بعض الأدوار الرئيسية للإرشاد الفلسفي.

ويصوّر مارينوف (Marinoff,2003) الإرشاد الفلسفي كعلاج محتمل لكثير من أنواع اضطرابات الشخصية الحديّة كنتيجة خاطئة لمشكلات نفسية. كما يرى أن أنواعاً كثيرة من الشكاوى الانفعالية، هي أعراض لرؤية العالم الفلسفي غير المتوافقة. وفقاً لذلك، ينبغي أن يكون التدخل الفعّال تحت إشراف خبير مهتم بهذه المسائل. ويقول "مارينوف" في هذا الصدد:" يجب على الناس التعرف إلى أنفسهم طبياً، لكي يكونوا قادرين على الحفاظ على صحتهم البدنية- بما في ذلك الأداء السليم لعمل دماغهم، وذلك بمراجعة الأطباء النفسيين للتأكد من سلامتهم العقلية. وبالمثل، يجب على الناس التعرف إلى سماتهم النفسية وذلك من أجل المحافظة على رفاهيتهم الانفعالية. أي فهم القوة التي لها تأثير على شخصيتهم، مثل: العادات، والحب، والكره، والطموحات، التنافر المعرفي والوجداني، وهكذا دواليك، وهذا أمر ضروري لنمو الشخصية. وهناك العديد من علماء النفس قد يساعدون الأشخاص للحد من هذه المشكلات. ولكن ماذا يفعل الشخص عندما يكون مستقراً طبياً، لكنه يعاني من مشكلات تؤرقه وتضايقه. هنا لا بد من الإرشاد أو العلاج الفلسفي معالجة هذه القضايا الوجودية التي تواجهه في حياته اليومية،لأن الإرشاد الفلسفي هو علاج للعاقل وليس لشخص مريض (Marinoff,2003,11).

بينما يُعرِّف روزنر(Rosner,2004) الإرشاد الفلسفي كمصدر للرؤية ضمن منهجيات فلسفية في المجال الإرشادي، بهدف الاقتراب من مشكلات المستنصحين، إذ يستخدم المرشد الفلسفي الطريقة التقليدية في التفكير النقدي في معالجة القضايا ذات الاهتمام الأساسي لحالة المستنصح. وقد أشار"روزنر" إلى أن المشكلات التي تهم الإرشاد الفلسفي تقع خارج اهتمامات كل من الطب النفسي وعلم النفس اللذيْن يتعاملان مع الاضطرابات النفسية والعقلية وأمراض أخرى عديدة، كالاغتراب الوجودي، وغياب المعنى في الحياة، والقلق الوجودي...الخ. فالعديد من هذه المشكلات هي أبعد عن الإرشاد النفسي التقليدي والطب النفسي، كمشكلات الحياة التي تشكلت عن طريق المفاهيم الخاطئة التي يمكن أن تجلب عدم راحة البال على المدى الطويل، حيث تبدأ عادة بخبرة القلق والأرق، وبالتالي غالباً ما تؤدي إلى أزمة في الحياة. والحاجة لمناقشة مثل هذه القضايا في السياق الفلسفي هي من القضايا المهمة للفلاسفة الذين لديهم فهم أساسي حول حالة الإنسان نفسه.

ووفقاً لـ والش (Walsh,2005) يعني الإرشاد الفلسفي التفاعل مع الفلاسفة الذين تم تدريبهم على الأساليب الفلسفية والملتزمين بأن يكونوا غير متحيزين في أفكارهم، لكنهم قادرون على رؤية ما يحدث وكيف يحدث. إن هذا الأمر يمكن تطبيقه بشكل واضح ومتميز لتخفيف معاناة مشكلات البشر. ويشير هذا التعريف إلى حقيقة مفادها أن معرفة الفلسفة وفهمها يمكن استخدامها في حل قضايا الحياة الواقعية للبشر. بينما يرى(Gowans ,2010) أن الإرشاد الفلسفي هو مماثل لتلقي الإرشاد الطبي، لأنه قادر على تعديل معتقدات الشخص بحيث يمكنّه من التغلب على المرض العقلي وتحقيق الصحة النفسية، فقد أشارت الفلسفة البوذية والتقاليد الإغريقية إلى وجود نهج مماثل لها، كالنهج الطبي في التعامل مع بعض مشكلات العقل والروح.

ويبدو من هذا، أن تعريف الإرشاد الفلسفي يساعد الناس على فهم أنفسهم وعالمهم الداخلي والخارجي، من خلال رؤية واضحة لمعنى الحياة وقيمتها. وهذه الأساليب والحوارات التي يستخدمها المرشد الفلسفي مع المستنصحين ضمن علاقة قائمة على الاحترام والتقبل والاستقلالية الذاتية لكل منهما، توفر أساساً واضحاً لمواجهة العديد من المشكلات التي تحاصر المستنصحين في حياتهم اليومية، وذلك عندما تكون الأساليب الطبية والنفسية الأخرى غير كافية في حلها. وبناء على ذلك، وضع مارينوف (Marinoff,1999) كتاباً أسماه "أفلاطون وليس بروزاك" Plato, Not Prozac" لاعتقاده أن مثل هذه المشكلات التي تواجه كثيراً من الناس لا علاقة لها باضطرابات عقلية أو خلّل في كيمياء الجسم، والتي يمكن أن تكون تصوراً خاطئاً لمشكلات الحياة. وهذا هو الأساس في دعوته للإرشاد الفلسفي بدلاً من بروزاك، لأن بعض مشكلات الإنسان قد تكون راجعة إلى عدم وجود رؤية فلسفية سليمة، كما يؤكد"روزنر"وجهة نظر "مارينوف" التي يرى فيها أن الإرشاد الفلسفي يمكن اعتباره ثاني أقدم مهنة في العالم. فالمرشد الفلسفي يساعد المستنصحين على التوضيح، والتعبير، والاستكشاف والفهم للجوانب الفلسفية في أنظمة معتقداتهم عن العالم والمشكلات الفلسفية المتعلقة بمسائل، مثل: أزمات منتصف العمر، والتغيرات الوظيفية، والضغوط، والعواطف، وتأكيد الذات، والأمراض الجسدية، والموت، والشيخوخة، ومعنى الحياة، والأخلاق. بمعنى آخر، إنه يتعامل مع الأصحاء وليس مع المرضى، وينظر إلى المستنصح بأنه شخص غير صحي وغير قادر على حل مشكلاته.

ونظراً لكون مفهوم الإرشاد لم يستأثر باهتمام دارسي الفلسفة بحكم أن المفهوم مغيب في الفكر الفلسفي العربي. لذا، فإننا نسعى من خلال هذه المحاولة إلى ملامسة المفهوم

انطلاقاً من التساؤلات الآتية: هل يمكن أن تعد الفلسفة علاجاً أو إرشاداً؟ وما هو الدور الذي يمكن أن يلعبه الفيلسوف المرشد في العملية الإرشادية الفلسفية؟ ويرى ديرك (Dirk,2009) أنه من الصعوبة الإجابة عن هذه الأسئلة ضمن المفهوم النظري للفلسفة، لكن يمكن الإجابة عنها إلى حد ما من خلال الممارسة العملية كطريقة إرشادية أو علاجية. من هذا، يستخلص "ديرك" مجموعة واسعة من المفاهيم كمحاولة لتحديد معنى الإرشاد أو العلاج الفلسفي الذي وضعه ضمن ثلاث مجموعات متداخلة، هي الآتية:

أ ـ العملية مقابل النظرية:

تعني كلمة "عملي" هنا التدريب العملي، أو الممارسة، أو التدريب الملموس. والتعريف العملي للإرشاد الفلسفي يشمل بالتالي توصيف الممارسة الفعلية للإرشاد الفلسفي. فقد وصف برينس- باكر(Prins-Bakker,1995) ممارسة المهارات الفلسفية في الإرشاد الزواجي على سبيل المثال في ست مهارات، هي:

1ـ يطلب المرشد الفلسفي من الشريكين إعطاء وصف للمشكلة.

2ـ تحليل شخصية واهتمامات الشريكين في ضوء السؤال: "من أنا"؟

3ـ يطلب من الشريكين طرح أسئلة على أنفسهم، مثل ماذا أتوقع من الحياة؟ هل هذا يتفق مع الواقع، وكيف أعيش هذا الواقع؟

4ـ يطلب من الشريكين التفكير في مرحلة من مراحل الحياة الماضية والحالية.

5ـ يطلب من الشريكين، بشكل فردي، طرح السؤال التالي لكل منهما: ماذا يعني أن تكون الحياة الزوجية سعيدة؟

6ـ يعكس الشريكان السؤال نفسه من أجل الحصول على تصور واضح للزواج السعيد.

وتتطلب هذه الإجراءات وفقاً لبريس- باكر عدداً من المهارات لكل من المرشد والمستنصح، من بينها مهارات المشاركة في الحوار، والملاحظة الدقيقة، والتقييم الموضوعي، ووضوح المفاهيم، والدراسة النقدية، والخيال المبدع، والقدرة على التحليل والتركيب.

بينما يصف مارينوف (Marinoff,2000) خمس مراحل بدلاً من ست مراحل للإرشاد الزواجي، إذ يسميها "عملية السلام"، والتي تتضمن: المشكلة، والانفعال، والتحليل، والتأمل، والتوازن. ففي المرحلتين الأوليتين يتم تحديد المشكلة وردود الفعل الانفعالية التي يتم تعريفها من قبل الشريكين. ويجب أن يتم التعبير عن هذه المشاعر المفيدة. ويرى مارينوف

أن علماء النفس والطب النفسي لم يتقدموا أبداً إلى ما بعد هذه المرحلة. أما في خيارات المرحلة الثالثة فيكون التصدي للمشكلة المذكورة. وفي المرحلة الرابعة يحصل المستنصح على "التصرف الفلسفي"عن طريق استكشاف الإطار الفلسفي مع المرشد من خلاله ما حدث في المراحل الثلاث الأولى التي من شأنها أن تنمي الإحساس لدى المستنصح. ويؤدي هذا إلى المرحلة الخامسة التي تصل بالمستنصح إلى حالة من التوازن والتوافق النفسي. وهذا هو، "فهم جوهر المشكلة التي تتطلب من المرشد الاستعداد لاتخاذ الإجراءات المناسبة" (Marinoff,2000,39). وعلى هذا النحو، تنطوي العملية برمتها على مجموعة متنوعة من المهارات، مثل: الاستماع التعاطفي، Empathic listening، والتفكير المنطقي، والتحليل المفاهيمي، والتفكير الإبداعي الناقد، وتوليفة من مجموعة متنوعة من الخصوصيات، ورؤية الأمور في نصابها.

وفي المقابل، يمكن التمييز بين تعريف برينز- باكر (1995) ومارينوفMarinoff للإرشاد الفلسفي من الناحية النظرية. فالتعاريف النظرية "تعني هنا أي تعريف للإرشاد الفلسفي يستبعد وصفاً لممارساته الفعلية (http://www.wikipedia.org/)على سبيل المثال، يوصف الإرشاد الفلسفي بأنه "حركة جديدة نسبياً في الفلسفة تستخدم أساليب التفكير والنقاش الفلسفي في حل مشكلة لشخص ما"، مضيفاً أن يتم اقتراحه كبديل لثقافة الإرشاد النفسي والطبي"، وأنه كثيراً ما ينطوي على إعادة التفكير في القيم والمعتقدات، وأيضاً طريقة لقرار عقلاني للصراعات ".

وفقاً لذلك، فالإرشاد الفلسفي يشكل "حواراً مع الفيلسوف الممارس". يجوز له أن يواجه مجموعة من القضايا التاريخية والمعاصرة، تشكّل مشكلات "ملموسة"من قبيل العلاقات المضطربة: خبرة المرض، والمعضلات الأخلاقية، ومشاكل الثقة، والأزمات المهنية، والقلق، والاكتئاب، واليأس أو"الأسئلة الأساسية حول معنى الحياة، الله، حرية، والموت". كما يستند هذا الإرشاد على الاعتقاد القديم القائل: "إن مشكلات الشخصية ذات طبيعة فلسفية التي لا يمكن أن تمر عن طريق التشخيص والإرشاد، ولكن مع ذلك هو علاج لبث الحيوية وتمكين الشخص بالتالي- وإن لم يكن بالإمكان الاستغناء عنه- من اكتمال الإرشاد النفسي أو الطب النفسي.

ب ـ الأحادية مقابل التعددية:

تشير تعريفات الإرشاد الفلسفي الأحادية إلى تحديد شروط عمل فيلسوف معين أو نهج في الفلسفة بقدر ما يتعلق الأمر الأخير بمبدأ لاهاف (Lahav,1995,4) في تفسير وجهة نظره للعالمPrinciple of Worldview Interpretation النابع من العقل. وفقاً لهذا المبدأ، يشكل العنصر الأكثر أهمية للإرشاد الفلسفي محوراً أساسياً لجميع مناهجه، وهو ما يجعل هذه المناهج تفسر رؤية العالم من ثلاثة أدوار يمكن للمرشد الفلسفي أن يقوم بها في عملية الإرشاد الفلسفي:

(أ) مساعدة المستنصح في التعبير عن وجهة نظره عن العالم والتي تتم عبر معايشته اليومية لأحداث الحياة؛

(ب) مساعدته على الفحص الدقيق لجوانب الإشكالية، كالتناقضات أو الجوانب التي تضعف الأداء،

(ج) مساعدته على التغيير والإثراء أو تطوير النظرة عند الضرورة. ومن وجهة نظر "لاهاف" (1995،) فإن المطالب الأساسية للفيلسوف، هي الكشف عن الافتراضات الضمنية وتقديم بديل لها، وتحليل المفاهيم، وتقديم أنماط وهياكل غير واضحة المعالم. وهو على بينة من مجموعة متنوعة من البدائل الفكرية -كما أن الفيلسوف مطلع على الأدب حول المفاهيم المتعلقة بالحياة البشرية - كالحرية ومعنى الحياة، والحق والباطل، والذات والآخر. إنه فيلسوف مدرب وخبير في الظواهر، وهو أيضاً قادر على وصف جوانب الخبرة الذاتية التي يتم تجاهلها عادة من قبل الشخص العادي.

ويشدّد "لاهاف" على هذه الفكرة ويدعمّها بالعديد من وجهات النظر، وخصوصاً آراء الفيلسوف لودفيج فيتجنشتاينLudwig Wittgenstein ويبدو أن الفيلسوف أكثر ملاءمة لهذا الغرض، حيث إن له فلسفة في الإرشاد و"معاملة الفيلسوف للسؤال مثل "علاج مرض". وتنبثق صورة المرشد الفلسفي من عمله الذي يعالج مشكلاتنا اليومية الوجودية من خلال إزالة كل استخداماتنا للغة المربكة ومفاهيمنا المختلة حول استعمالها، وبالتالي فإن عمل المرشد الفلسفي هو "فك عقدة في تفكيرنا".

ووفقاً لـ إلينبوجن (Ellenbogen,2006) فإن المرشد الفلسفي ليس مثل الطبيب النفسي الذي يشخص مشكلة المستنصح من خلال تسميات مُعدّة مسبقاً، مثل (DSM) وغيرها من تصنيفات الأمراض النفسية والعقلية، لكنه تشخيص حسب خصوصيات الحالة. ويبدو أن هذا

التوجه الفكري يتفق مع الحركة الإنسانية في الإرشاد النفسي وخصوصاً نظرية الإرشاد المتمركز حول الشخص Person centered therapy لـكارل روجرزRogers وكذلك مع حركة علم النفس الإيجابي التي قادها مارتن سليغمان وأتباعهSeligman عام (1998) اللتين رفضتا مبدأ التشخيص النفسي المسبق لاضطرابات البشر النفسية، وأن لكل شخص مشكلته المتفردة بذاتها، حيث استخدم سليغمان وبيرسون وميهالي وراشد مصطلحاً مغايراً لمصطلح (DSM) أسموه (UN-DSM)، وقد عبّر عن ذلك فيتجنشتاين (Ellenbogen 2006,106) بالقول: "لا تفترض أن كل شيء يسمى (x) لديه شيء واحد مشترك". وعلاوة على ذلك، فالمرشد الفلسفي يشجع المستنصح بشكل مستقل على تحديد وتقييم نقدي لافتراضات خفية أو غير مشخصة مسبقاً- "الصور أو التشخيصات الخاصة بها"- وذلك ليسمح له برؤية نفسه بعقلانية لتغيير الطريقة التي يرى فيها الأشياء إذا كان ذلك ضرورياً.

وتعتمد تعريفات الإرشاد الفلسفي على طائفة واسعة من الفلاسفة أو الأساليب التي تتضمن محاولات لدمج مجموعة واسعة، ومتناقضة من التعريفات في كثير من الأحيان. ويرى رابي (Raabe, 2001 ,125-166) أن الإرشاد الفلسفي باعتباره واحداً من أبرز هذه التعريفات، يقوم على مسح شامل لكل المفاهيم النظرية للعلاج الفلسفي وأشكال الممارسة التي يستخدمها عدد من المرشدين الفلسفيين على نحو مباشر أو غير مباشر.

ووفقاً لنموذج رابي في الإرشاد الفلسفي الذي يتكون من أربع مراحل، وهي:

المرحلة الأولى: مرحلة الغمر الحر Free floating، وهي المرحلة التي تتشكل من خلالها العلاقة بين المرشد والمستنصح: حيث يُسهّل المرشد عملية التعرف إلى مشكلات المستنصح، وتقييم ما إذا كان الإرشاد الفلسفي مناسباً لحالة المستنصح. وبالتالي يصبح على بينة من المرشد وأسلوبه العلاجي.

المرحلة الثانية- حل المشكلات الفوريةImmediate Problem Resolution يسمح المرشد للمستنصح استخدام قدرات التفكير الفلسفي لاكتشاف حلول لمخاوفه الفورية، مثل مشكلة أخلاقية، قرار صعب، ترتيب الأولويات، وتقييم الوضع الخ... وفي هذه المرحلة فإن المرشد هو الخبير الذي يضع في اعتباره ما يلي:

أ - أنه لا يوفر إجابات للمستنصح، بل يوجهه نحو اكتشاف الحلول الخاصة به.

ب - **توجيه المرشد للمستنصح** على رؤية العالم الخاص به من خلال تطبيق مهارات التفكير المتطورة، انطلاقاً من افتراضات المستنصح ومعتقداته وليس بناء على إطاره المرجعي الداخلي.

المرحلة الثالثة- التعليم العمدي: intentionally teaches في هذه المرحلة يُعلّم المرشد المستنصح مهارات التفكير الناقد، مما يسمح له بشكل استباقي تجنباً لحدوث مشكلات مماثلة مستقبلاً. ويرى رابي(2001) أنه في هذه المرحلة يكون الإرشاد الفلسفي واضحاً من خلال تمييزه عن الإرشاد النفسي التقليدي.

المرحلة الرابعة- التجنب الاستباقي:Proactive avoidance تبدأ هذه المرحلة عندما يساعد المرشد المستنصح على عدم التركيز على المشكلات، بل على تطبيق مهارات التفكير الناقدة المكتسبة حديثاً من خلال نموذج يستطيع من خلاله التعامل مع هذه المشكلات التي قد تظهر في المستقبل. في هذه المرحلة يتخلى المرشد الفلسفي كخبير عن المستنصح، بحيث يصبح قادراً على الحكم والنقد الذاتي، ومستقل على نحو كافٍ في تحديد وجهة نظره الشاملة، وبالتالي تعكس رؤيته للعالم خارج إطار التعليم والتدريب. باختصار إنّ الفلسفة هنا هي وسيلة وممارسة للحياة.

وفقاً لـ رابي (Raabe,2001) فإن هذه الطريقة تخدم أربع مراحل يتردد صداها لدى كثير من المرشدين الفلسفيين، وهي مساعدة المستنصحين على الاستكشاف والبحث عن نظرتهم للعالم من خلال الحوار المتمركز على المستنصح Counselees centered Dialogueالذي ينطوي على وصف(الظواهر) والتفسير(التأويل)، والتفكير الإبداعي الناقد، وبالتالي:

(أ) معالجة مجموعة متنوعة من المستنصحين ليس فقط حول القضايا المفاهيمية أو الأسئلة التي تتعلق بمعنى الحياة، ولكن أيضاً المشكلات العاطفية والسلوكية بقدر ما تحددها المشاعر والمواقف والإجراءات المتخذة من التفكير أو المنطق.

(ب) تعزيز معرفة الذات، والاستقلالية، وأصالة وجودها لدى المستنصحين. وعلاوة على ذلك، فإن العديد من المرشدين الفلسفيين يتفقون على أن نموذج رابي في الإرشاد الفلسفي يتضمن العناصر أو المتطلبات الأساسية في الإرشاد النفسي التقليدي (Raabe 2001, p. xxi). وهذا الفكر الفلسفي يتطلب الحد الأدنى من الكفاءة من جانب المستنصح ليكون قادراً على إجراء تحقيق عقلاني من خلال وجود علاقة تشاركية بين المرشد المستنصح، والقدرة على التكيف مع أساليب المرشد الفلسفية والأكاديمي، وضرورة التدريس المباشر، وجدول أعمال، ومنهجية واضحة، وتلك الإجراءات تسمح بالتغيير والتحسن لدى المستنصح.

وقد نهج "ناب وتجلتفيت" (Knapp &Tjeltveit 2005, 559) الأسلوب الذي اتبعه رابي في تعريف الإرشاد الفلسفي في ضوء دراسة استقصائية للمفاهيم القائمة، وأطلق عليها اسم: المرشد الفلسفي واسع النطاق"Broad-Scope Philosophical Counselor"، وهذا النهج هو واحد من العديد من الأساليب التي يتصدى لها الإرشاد الفلسفي التي تشمل أيضاً مشكلات نفسية، مثل الاكتئاب، والقلق، والعلاقات المتوترة التي ليس لها جذور بيولوجية أو أمراض عضوية. بينما يركز المرشد الفلسفي حصرياً على القضايا التي تقع عادة خارج نطاق الإرشاد النفسي، مثل: القضايا المنطقية، والميتافيزيقية، والأخلاقية، والسياسية... بالرغم من أنها تولي اهتماماً خاصاً إلى المفاهيم والأفكار التي تتعلق بمواقف الحياة لدى المستنصحين. كما أن هذا العمل الضيق لا يرمي إلى علاج المرض العقلي، بل يستخدم ضمن مجموعة من الأساليب المتباينة، مثل التوجيه المباشر وغير المباشر، الرسمي وغير الرسمي، القائم على المهارات التي تستند إلى تقنيات فلسفية أو نظرية قائمة على قراءات فلسفية بدرجات متفاوتة. وجميع هذه الأساليب تنطوي على توضيح المسائل الفلسفية في قضايا العملية الإرشادية، وتحديد المصطلحات الرئيسية، والتشكيك والتحليل الناقد للافتراضات والمبادئ الأساسية (خاصة عندما تكون غير واضحة)، وتحديد وتشكيل مشكلات التفكير كتحديد التناقضات. والمرشد الفلسفي يساعد المستنصحين في التعرف على الخيارات المختلفة المتاحة لهم في حالة معينة من جوانب تكون أقرب إلى وجهة نظر المستنصح، والتي تُمكّنه من إدراكها على نحو واضح، وأخيراً مساعدته على إيجاد اتجاه فلسفي خاص به لإثبات خياراته على نحو مستقل عن المعالج الفلسفي.

ج ـ الفنية مقابل الذاتية:

يمكن تصنيف جميع تعريفات الإرشاد الفلسفي الواردة أعلاه بأنها تعريفات موضوعية، وكل تعريف يدعي بأنه تعريف موضوعي. ومع ذلك، فالإرشاد الفلسفي لديه في كثير من الأحيان- وخصوصاً في السنوات الأولى لوجوده- تعريفات نظرية بدأت مع الفلسفة التقليدية أو غير الأكاديمية. فالفلسفة الأكاديمية هي بمثابة التنوير النظري العام لأطراف معينين (أساتذة، طلاب). على هذا النحو، قد تكون لهذه التعريفات قيمة فعلية وجديرة بالاهتمام بغض النظر عما تخدمه من أغراض محددة أو واسعة من ناحية، كما تهدف من ناحية أخرى إلى تحديد عنوان معين لمشكلات حقيقية للمستنصحين، بالرغم من أنها قد تستخدم نفس الأدوات وإنتاج نفس المعرفة للفلسفة الأكاديمية (Gutknecht, 2006). في حين تظهر الفلسفة الأكاديمية بأنها الجمباز العقلي الذي لا علاقة له بالحياة، والمرشد الفلسفي يعتمد

هنا على الفلسفة باعتبارها طريقة داخل عالم المستنصح والتي تشير إلى المعرفة العملية (Schuster, 1998, 48)

ويشير مصطلح الممارسة الفلسفية إلى ثلاثة أنواع من الأنشطة المهنية: إرشاد الأفراد، وإرشاد أنواع مختلفة من الجماعات، والتشاور مع منظمات عديدة. ويشمل الإرشاد الفلسفي فئات الأطفال في بيئة تعليمية، من خلال الأسلوب السقراطي في الحوار. والمنهج السقراطي هو الأكثر شعبية خصوصاً بين أولئك الذين يدعون أن الإرشاد الفلسفي لا يمكن أن يكون مقيداً بوسيلة محددة. ورغم ذلك، فالحوار السقراطي، يعني بالضبط: أ ـ أسلوب من القواعد الداخلية الصارمة، حيث يطرح المرشد الفلسفي السؤال للمجموعة، ثم يتعين على المشاركين تقديم أمثلة ملموسة عن الحالات التي تواجه مشكلة في السؤال. والمستنصحون الآخرون يتخذون قراراً بشأن الأمثلة التي تكون بمثابة محور للمناقشة. والهدف من ذلك هو اتفاق جميع المشاركين على إجابة مناسبة للسؤال (باستثناء المستنصح صاحب المشكلة) الذي يقوم بالتدخل لبيان الرأي الصحيح.

الجذور التاريخية للإرشاد الفلسفي وتطوره:

إن الإرشاد الفلسفي قديم، قدم الفلسفة نفسها، خصوصاً أنه كان يمارس من قبل سقراط في سياق حواره مع السفسطائيين Sophists، إذ ربط سقراط الفلسفة بممارسة الطب، والهدف من الفلسفة هو تحسين النفس البشرية وتخليصها من الأفكار الكاذبة التي تصيبها. هذا الهدف أصبح التحدي الأساسي في الفلسفة، باعتباره يتناول الجوانب الأخلاقية في حياة الناس من الجانب النظري، لكن الشق الآخر من الفلسفة الذي يتمثل في "الجانب العملي" لمعالجة هذه القضايا التي تتعلق بمصير الإنسان لم يوله الفلاسفة الاهتمام اللازم منذ بدايات القرن العشرين وحتى ظهور هذا المفهوم على الساحة العلمية. بالرغم من أن المدرسة السقراطية والهلنستية في الفلسفة تصدت لمهمة إيجاد حل لهذا التحدي. وظلت هاتان المدرستان الفلسفيتان بارزتين لإنجاز هذا الهدف (إنقاذ للحياة) أو المهمة "لإنقاذ الروح" عن طريق الفلسفة. بينما أظهرت مدرسة أبيقور (الأبيقورية) والمدرسة الرواقية محاولات جادة لتشخيص مشكلات الإنسان وتقديم بعض الأساليب الإرشادية لها، إذ أصبحت تلك الفلسفة تعالج أعداداً كبيرة من المشكلات التي تحاصر حياة الإنسان.

ويُعتقد أن أبيقور Epicurus ـ مؤسس المدرسة الأبيقورية Epicureanism الذي يُعدّ أول من وضع أسس الفلسفة كعلاج، أن الفيلسوف الذي يقدم الإرشاد للحدّ من المعاناة

الإنسانية بدلاً من أي استخدام للإرشاد الطبي إذا كان الشخص لا يعاني من الأمراض الجسدية؛ فكذلك لا توجد أية قيمة لاستخدام الفلسفة إذا لم تعالج معاناة الروح (Long &Sedley, 1987, 155). ويعتقد أبيقور Epicurus بقوة أن الفلسفة يمكن أن تجلب الهدوء إلى النفوس المضطربة من البشر. وقد انتشرت مثل هذه الأفكار والممارسات في فترة الفلسفة الهلنستية وكذلك في العديد من المدارس حول أحداث الحياة الضاغطة التي تواجه الإنسان. واعتبر سقراط، كفيلسوف، رائدا للعلاج الفلسفي، الذي يعتقد أن طريقة إدراك البشر لحياتهم يمكن أن تشكل البؤس بالنسبة إليهم، وأن الفلسفة سوف تساعدنا على تخليص حياتنا من هذه المآسي بهدف الوصول بالمستنصح إلى قناعة بأن"الحياة تستحق أن تعاش"، وبالتالي حثّ العملاء على معرفة أنفسهم بشكل جيد. هذا هو الإرشاد الفلسفي الذي يساعد البشر على إعطاء فكرة واحدة حول الحياة وما يتعلق بمعانيها بشكل عام. أي، إنه يساعد على توضيح القيّم وجعل الحياة" تستحق أن تعاش".

ويعتقد سينيكا Seneca، وهو من أقطاب المدرسة الرواقية في الفلسفة ـ الذي شارك بجدية في البحث عن مشكلات لحالة الإنسان، أن موضوع الفلسفة هو البشر، وأن الإرشاد الفلسفي يعالج الأرواح التي أزهقت العقل عن طريق تنمية الأمل والتفاؤل والمساندة الاجتماعية. كما يعتقد أن الفلسفة تساعد على فهم وتقدير أكثر للقيم في الحياة، وذلك لمعرفة ما يستحق المتابعة في حياة الهدوء داخل النفس البشرية. وآخر المتحمسين لفكرة الإرشاد الفلسفي، شيشرون، في كتابه Disputations Tusculum، والتي تقوم على فن شفاء الروح. وشدّد على أن هذا الفن يجب السعي إليه بكل ما أوتينا من مصادر القوة حتى نتمكن من أن يكون الطبيب الخاص بنا. كما يمكن أن يساعد الشخص كي يصبح طبيب نفسه، ومن ناحية أخرى يلعب دور الطبيب لشخص آخر من خلال تقديم العلاج أو الإرشاد الفلسفي. كما أن الفلاسفة العرب قد أبدعوا في ممارسة العلاج النفسي والطبي للمرضى الذين يعانون من اضطرابات ومعضلات مختلفة، مثل ابن سينا، والكندي وابن مسكويه، وقد كانت وظائفهم العلاجية تقوم بتعريف الأمراض الغالبة على النفس وتشخيصها وتحديد أصنافها، ثم يقترحون العلاج المناسب لكل صنف. إنه الطبيب الفيلسوف الذي يحدد كليات المعضلات وليس النظر إلى الجزئيات في مشكلات المرضى. وبما أن الأمراض المتعلقة بالنفس تنعكس على المجتمع، فإنّ الفيلسوف هو أيضاً طبيب مادام علاجه يسعى للحفاظ على صحة الفرد والمجتمع (الحسن،2012).

وقد ظهر مصطلح الإرشاد الفلسفي منذ عقدين من الزمان بالرغم من أنه ما زال يعاني من ضعف في تحديد هويته، بالرغم من العدد المهول من الأبحاث والكتب المنشورة، حيث لا يوجد حتى الآن اتفاق يشكل أرضية منهجية صلبة يتبناها الإرشاد الفلسفي. وإذا كان حقاً كذلك، فما هي الأهداف والنوايا؟ وأي نوع من المهارات المطلوبة للمرشد الفلسفي؟ وكيف يقارن مع غيره من أشكال الإرشاد النفسي؟ ويشمل مجموعة منتقاة من الأساليب والإجراءات والنماذج والنظريات، والطرق(Raabe,1999,1).

ويرى رابي (Raabe,1987) في الإجابة عن هذه التساؤلات،"أن الرؤية الإرشادية والأسلوب الفلسفي كانا غارقين بطريقة أو بأخرى في فترة العصور الوسطى عندما ذهب الفلاسفة إلى الحديث عن المسائل النظرية والتجريدية، كالقيم، والإخلاص،الحكم، والدين، والروح، والله... لكن هذا الأمر لم يدم طويلاً، إذ سعى كثير من الفلاسفة في العصر الحديث لإعادة توجيه الفلسفة لتصبح عملية أكثر فعالية، كما كانت في بدايتها (نظرية وعملية)، حيث لاحظ ديكارتDescartes، وكانطKant، ونيتشهNietzsche، وديوي Dewey أن الفلسفة قد انحرفت عن مسارها عندما أبعدت الجانب العملي لأهدافها، وكان رأي هؤلاء الفلاسفة أنه ينبغي للفلسفة أن تواجه أسئلة مهمة في الحياة اليومية، ويبدو أن هذا هو طريق العودة إلى العقل من خلال مسار الإرشاد الفلسفي، وبالتالي العودة إلى المسار الطبيعي أو الأصلي للتعامل مع المشكلات التي تواجه البشر من خلال توضيح وجهات النظر التي قد تؤدي إلى الالتباس في ظروف البشر. وقد ولدت الحركة الناشئة في العصر الحديث محاولة لعودة الفلسفة إلى مهمتها الأصلية في معالجة مشكلات البشر، وليست ثمرة للعلاج النفسي، أي محاولة لإنزال الفلسفة من برجها العاجي (النظري) إلى أرض الواقع (العملي). وهكذا، فإن الفلسفة لديها الآن القدرة والكفاءة على المشاركة عملياً خارج الجدران الأربعة للمؤسسات الأكاديمية، لأن لديها الآن بُعد إكلينيكي (علاجي) بطريقة أو بأخرى كأحد أبعاد المهن الإرشادية.

ومنذ عام (1970) بدأت الجهود الحثيثة لجعل الإرشاد الفلسفي مجالاً متميزاً للممارسة في الفلسفة الأكاديمية في الفصول الدراسية، ووفقاً لرأي رابي (Raabe,2002) فقد دفع هذا المسعى عن طريق نشر بيتر(Peter Koestenbaum,1971) كتاباً بعنوان "صور جديدة للشخص"، ويعد هذا الكتاب بحق أحد الممارسات لتطبيق الإرشاد الفلسفي في الواقع.

كما تبلورت الحركة الإرشادية الفلسفية في وقت لاحق عام (1981) عندما افتتح "جيردآخيتباخ"Gerd Achenbach مكتباً لممارسة الإرشاد الفلسفي في مدينة كولونيا الألمانية،

وبعدها أسس في عام (1982) جمعية (براكسيس الفلسفية) الفلسفية Philosophical Praxis.

وفي الولايات المتحدة تعد جمعية الإرشاد والممارسة الفلسفية التي أصبحت منذ عام (1992) تسمى بالرابطة الأمريكية للإرشاد والعلاج الفلسفي (NPCA) American Society for Philosophy, Counseling, and Psychotherapy2 مرجعاً حقيقياً للعلاج الفلسفي، التي شارك في تأسيسها ثلاثة فلاسفة هم، إليوت كوهين Elliot. Cohen، وبول شاركي Paul Sharkey، وتوماس ماجنيلThomas Magnell، كما تأسست في مدينة نيويورك عام (1998) جمعية الممارسين الفلسفيين (APPA) من قبل مارينوف Marinoff، إذ تقدم هذه الجمعية برنامجا في إرشاد الباحثين الحاصلين على درجات متقدمة في فلسفة الذين يرغبون في ممارسة الإرشاد الفلسفي. كما أسس مارينوف في عام (2004) مركز الجدلCenter of Controversy لممارسة الإرشاد الفلسفي في كلية مدينة نيويورك (Marinoff,2002).

ومنذ ذلك الحين، أصبحت العيادات الفلسفية في أوروبا وأمريكا الشمالية تقدم خدمات الإرشاد الفلسفي للعديد من المستنصحين حسب النموذج الفلسفي. كما وجدت أدبيات وأدلة مرجعية كثيرة حول هذا الموضوع، فكتاب مارينوف (Marinoff,1999) الموسوم بعنوان"أفلاطون وليس بروزاك"3 (Plato not Prozaic) من أكثر الكتب مبيعاً في أوروبا وأمريكا. ونظراً لإخفاق هذه الأدوية في علاج حالات اضطراب المزاج والقلق والاكتئاب، إلاّ أن الخلاف ما زال قائماً بين المرشدين حول ما إذا كانت مثل هذه الأمراض هي نتيجة لاختلال التوازن الكيميائي في الدماغ أم مشكلات في بناء مفهوم لواقع الحياة. وهكذا يبدو أن مثل هذه المشكلات الحياتية ليست مسائل كيمياء الجسم، ويمكن أن يكون لها تصور خاطئ عن الحياة. ويرى مارينوف (Marinoff,2004) مدللاً على أن بعض مشكلات البشر يمكن أن تكون راجعة إلى عدم وجود رؤية فلسفية سليمة.

2- تأسست عام 1992، وتتمحور فكرتها حول القول بأنّ أ أشكال الإرشاد الفلسفي والنفسي هي السبل المتكاملة والمترابطة لمساعدة الناس على مواجهة مشكلات حياتهم، حيث سعت منذ إنشائها إلى جلب الفلاسفة والممارسين في الصحة النفسية بما في ذلك العاملين الاجتماعيين والأخصائيين النفسيين ومرشدي الصحة النفسية.

3 - البروزاك: هو الاسم التجاري لعلاج الاكتئاب، إضافة إلى عقار ريتالينRitalin.

وحتى يصبح الإرشاد مهنة لا بد للممارس من تدريب خاص في الفلسفة، وهذا يعني أنه على المرشد الفلسفي تكوين العديد من الخطابات الفلسفية الواسعة التي يمكن أن تكون قابلة للتطبيق لحل المشكلات المختلفة التي تواجه الناس، كما يمكن تصميم المناهج الأكاديمية من منظور آخر لتدريب الممارسين على أساليب الإرشاد الفلسفي.

ويوجد حالياً العديد من الجمعيات المهنية لتقديم الإرشاد الفلسفي في جميع أنحاء العالم، بما في ذلك فرنسا، بلجيكا، ألمانيا، النمسا، سويسرا، بريطانيا، إيطاليا، إسبانيا، اليونان، هولندا، النرويج، الدنمارك، فنلندا، لوكسمبورغ، كندا، جنوب أفريقيا، أستراليا، البرازيل، البرتغال، كوريا، تركيا، اليابان، والولايات المتحدة. ونأمل في الوقت القريب أن تمتد هذه الحركة لتشمل الجامعات العربية لما لها من فوائد كثيرة في المشاركة بتقديم الخدمات الفلسفية إلى جانب خدمات الطبيب والمرشد النفسي للأفراد الذين يعانون من مشكلات نفسية قاعدتها الصراع الأخلاقي والوجودي والقيمي(Nneji, 2013).

ومن هذا، لا يمكن لأي شخص أن يكون مرشداً فلسفياً، فالمرشد أو المعالج الفلسفي بحاجة إلى تدريب خاص على درجة متقدمة في الفلسفة. ويعني ذلك أنه يحتاج إلى تكون لديه معرفة في العديد من الخطابات الفلسفية لتطبيقها بطريقة مجدية في حل المشكلات المختلفة التي تواجه حالة المستنصح. وهذا الإجراء هو وسيلة رائعة للمرشد الفلسفي ليكون ناجحاً في هذه الممارسة. ويرى كوهين (Cohen,2014) أنْ ليست كل مشكلة شخصية هي مرض نفسي، وإذا كنتَ مريضاً جسدياً أو نفسياً، فإنك تحتاج إلى طبيب عام أو طبيب نفسي، ولكن إذا كنت ترغب في دراسة حياتك وقيمك، وأن فلسفتك في الحياة غير واضحة المعالم، فعليك الذهاب إلى مرشد فلسفي.

فالإرشاد الفلسفي، إذن، هو لعلاج العاقل." وهذا أمر مؤسف للغاية، لأنه يشير إلى أن العاملين في مجال الصحة العقلية لا يعالجون إلاّ المضطربين عقلياً "مجنون"، وإذا كنت شخصاً عاقلاً فيجب عليك التحدث إلى الفيلسوف بدلاً من معالج نفسي. وتستنكر الجمعية الوطنية الأمريكية للإرشاد الفلسفي (NPCA) مثل هذا الانقسام، وترى أنّه عمل زائف أو مضلل، ومنفر، بدلاً من ذلك، يعمل علماء النفس وأطباء الصحة النفسية الآخرين على تقدم الإرشاد النفسي والإرشاد الفلسفي لتلك المشكلات دون خلق حواجز مصطنعة، ولكن ينكرون أن يقوم المرشد الفلسفي ببعض هذه المهام بالنسبة لبعض الأشخاص الذي يواجهون مشكلات شخصية تتعلق بقيمهم وفلسفتهم غير الواضحة في الحياة.

في الواقع، هذا الأمر غير دقيق للغاية، لأن بعض المرشدين الفلسفيين تجاوزا حدود الفلسفة النظرية وانتقلوا إلى الميدان العملي من خلال تصميم برامج حديثة لها أسس ومبادئ معترف بها. فعلى سبيل المثال قدمّت الجمعية (NPCA) برامج إرشادية قائمة على نظرية ألبرت إليس في العلاج العقلاني الانفعالي للسلوك Rational Emotive BehaviorTherapy (REBT) تشمل بعض المدربين. كما أن معهد التفكير الناقد (ICT)قد قدم برامج تدريبية في نوع معين من الإرشاد الفلسفي المعروف باسم "العلاج القائم على المنطق" Logic Based Therapy(LBT)وهي نظرية فلسفية طورّها كوهين (Cohen,2003) والتي يسعى من خلالها إلى مساعدة المستنصحين في التغلب على مشكلاتهم السلوكية والانفعالية، وتفحص المنطق بدلاً من الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلات. وهذا النوع من العلاج الفلسفي له جذوره في العلاج النفسي، وخاصة العلاج العقلاني الانفعالي، بالرغم من أن هذه البرامج تعد في الوقت الحاضر من أبرز أشكال الإرشاد الفلسفي، والتي تؤكد الارتباط الوثيق بين الإرشاد النفسي والإرشاد الفلسفي.

هل الإرشاد الفلسفي شكل من أشكال الإرشاد النفسي؟

نوقشت العلاقة بين الإرشاد الفلسفي والإرشاد النفسي كثيراً في التاريخ القصير لحركة الإرشاد الفلسفي؛ فالإرشاد النفسي بالمعنى الواسع للكلمة هو أحد المجالات التطبيقية المهمة لعلم النفس الذي يهتم أساساً بالتوافق النفسي للأفراد في مجالات حياتهم المختلفة ليكونوا أفراداً فاعلين ومنتجين في المجتمع، وهو معنيّ أساساً بمشكلة التوافق الإنساني، بهدف مساعدة الإنسان للعيش في حالة من السعادة والأمن النفسي بعيداً عن الصراعات والإحباطات النفسية التي تعكر صفاء حياته ورفاهيته (Norcross et al,2003). بينما يُعرِّفه هاينس وآخرون (Haynes,et al,1980,37) بأنه "استخدام التدخل العلائقي بين شخصين، معالج مدرب ومؤهل علمياً وفنياً، وعميل أو مريض يعاني من مشكلة ما، يسعى المرشد من خلال هذه العلاقة لمساعدته على حل مشكلاته اليومية، وعادة ما تتضمن زيادة إحساس الفرد بالسعادة والحد من الانزعاج. إذ يوظف المرشد مجموعة من التقنيات التي تعتمد على العلاقة البناءة بينهما، كالحوار، والتواصل، وتغيير السلوك، وذلك لتحسين الصحة النفسية للمعالَج على المستوى الفردي والاجتماعي".

ويتلقى المرشدون النفسيون عادة، للقيام بمهامهم في دراسة اضطرابات السلوك وفهمها وعلاجها على الوجه المطلوب؛ تدريباً خاصاً في مجالات ثلاثة:

المجال الأول: قياس الذكاء والقدرات العقلية العامة، وذلك لمعرفة حالة الفرد العقلية والنفسية في الحاضر والمستقبل.

المجال الثاني: قياس الشخصية، ووصفها، وتقويمها، وتشخيص السلوك الشاذ بغرض معرفة شكوى المسترشد أو المتعالج، والظروف المختلفة التي أحاطت به، وأدت به إلى ظهور تلك المشكلة، مما يساعد بالتالي على فهمها بدقة، وتمهيد الطريق إلى علاجها.

والمجال الثالث: يرمي الإرشاد النفسي بأساليبه وطرائقه المختلفة إلى تخليص الفرد مما يعانيه من اضطراب وسوء توافق (العاسمي، 2015)

بينما الإرشاد الفلسفي الذي يعد جيرد أخينباخGerd Achenbach المؤسس الحقيقي له في العصر الحديث، إذ يشير إليه كبديل للإرشاد النفسي. كذلك أشار براون (Brown,1983,29) إلى أن الإرشاد الفلسفي هو في واقع الأمر فلسفة تطبيقية، وإن لم يكن علاجاً بأتمّ معنى الكلمة بالمفهوم الطبي.

والهدف الرئيس لنموذج أخينباخ الديالكتيكي هو السؤال عن الافتراضات غير المعكوسة، وتحفيز الأفكار في المواقف الشخصية، وليس توفير الراحة لهؤلاء المنكوبين أو المضطربين عن طريق منح الأولوية لعلاقة مفتوحة، حيث يقوم المرشد الفلسفي بتقويض الافتراضات المريحة وإثارة الأفكار المقلقة. بينما يرى تيلمان (Tillman,1995) أن الإرشاد الفلسفي يعد شكلاً من أشكال الإرشاد الفكري الذي يختلف تماماً عن الإرشاد النفسي التقليدي. ووفقاً لهذا، يكون الهدف من الإرشاد الفلسفي هو توضيح المفاهيم حول الحكمة، والمفاهيم الأخرى المتعلقة بالقيم دون اللجوء إلى توضيح أشكال الاضطرابات النفسية أو مفاهيم الصحة النفسية. ومع ذلك، من المسلم به أن الإرشاد الفلسفي قد يكون له آثار نفسية مفيدة، كالتي يمكن وصفها على نطاق واسع في العملية العلاجية أو الإرشادية (Lahav,. 2001).

هل الإرشاد الفلسفي علم أم فن؟ أم كلاهما؟

إذا أجبنا بأنه شكل من أشكال الفن، فإننا نكون قد وقعنا في ورطة، لأنه إذا كان الإرشاد الفلسفي فناً، وإذا كان الإرشاد الفلسفي علماً، فيمكن أن يكون أي شيء. وهو ليس كذلك، ثم مرة أخرى، فإنه من الصحيح أيضاً أن الحديث عن الإرشاد النفسي يعتمد إلى حد ما على فن المرشد النفسي في علاقة إرشادية مع المسترشد أو المستنصح قائمة على البصيرة، والخيال والإبداع في مساعيهما لتطبيق الفنية أو التقنية الإرشادية. في حين أن الإرشاد الفلسفي ليس على نحو دقيق كشكل من أشكال الفن، بيّد أنَّ لديه بعض الأشياء المشتركة مع أشكال الفن.

ومن ناحية أخرى، إذا قلنا إنه علم، سنكون في ورطة أيضاً، لأن العلم له نظريات وأساليب تقدم لنا معرفة تراكمية أكثر وثوقية مع مرور الوقت، كما هو الحال في مجال العلوم الطبية. وبهذا المعنى، فالإرشاد الفلسفي ليس بعلم، على اعتبار أن بعض النظريات القديمة يمكن أن تكون أكثر فائدة في حالة معينة من النظريات الأحدث منها. إن طريقة نيلسون في الحوار السقراطي Nelson style in Socratic dialogue[4] هي بالتأكيد علمية بقدر ما هي موثوق بها. وبطبيعة الحال، فقد وضعت العديد من الفلسفات الهندية أشكالاً فعالة جداً للتأمل، والتي هي جميعاً ممارسات فلسفية، وعلوم تطوير للذات. في حين أن الإرشاد الفلسفي ليس بالضبط علماً، لكن لديه بعض الأشياء المشتركة مع العلم. فعوضاً عن الفلسفة النظرية العقيمة التي استبدت بالتعليم الفلسفي، تحضر الفلسفة الإرشادية لتمنح للأشياء الهامشية قيمة. فتعيد بذلك الاعتبار لعالم الحسّ، عالم الظواهر للأشياء البسيطة رداً على المثاليات الفلسفية التي ترفع من شأن المطلق والمتعالي.

وهنا، لا ينبغي الخلط بين "الفلسفة باعتبارها "علاجا" وبين فلسفة الإرشاد. فهذه الأخيرة تحيل إلى التحليل الابستمولوجي للمفاهيم والمناهج التي تخص الممارسة الطبية. ففلسفة الإرشاد تصنف ضمن مباحث الفلسفة البيولوجية أو تاريخ العلوم. أما الفلسفة التي نقصدها هنا، فهي التي تعوض الفيلسوف النظري كما هو معروف في التصوّر التقليدي بالفيلسوف الطبيب الذي تتحدد مهامه في منح الصحة الكبرى للفرد والمجتمع أيضاً. كما لا ينبغي الخلط بين "الفلسفة باعتبارها علاجا" وبين ما يتداوله بعض المعاصرين من المهتمين بالاشتغال من صيغ تعبيرية كـ"الإرشاد بالفلسفة" أو "التداوي بالفلسفة".

وتعلّق مارينوف (2002) على ذلك بالقول: ودفعاً لكل اعتراض مفترض على دعوانا، نشير إلى أن اعتماد الصيغة اللغوية المتضمنة في عنوان هذه المحاولة، لا تعني الدمج التعسفي لمفهومين متباعدين اعتاد الجمهور نسبتهما إلى مجالين متباينين أحدهما عملي وهو الطبّ، والآخر نظريّ هو الفلسفة. وبالعكس فمفهوم الإرشاد حاضر بمنطوق اللفظ في الكثير من الفلسفات على اختلاف العصور.

[4] - اعتقد الفيلسوف الألماني ليوناردنيلسون (1882-1927) أنه على خلاف المعرفة التجريبية التي يمكن استخلاصها من التجارب الحسية. والحكمة الفلسفية هي البصيرة ا لتي يتم اكتسابها من خلال استخدام العقل. فالحوارات السقراطية حسب نيلسون، تبدأ مع خبرات الناس الخاصة، والمضي قدما من خلال عملية تجريد انعكاسية.

هل يمكن تقديم الإرشاد الفلسفي بديلاً عن الإرشاد النفسي؟

لا يمكن بأية حال أن يكون ذلك، لأن الإرشاد الفلسفي يختلف عن الإرشاد النفسي، ويمكن أن يكون الإرشاد الفلسفي مرحلة مهمة جداً في حياة المرء لفهم ذاته وتنميتها. فهناك أنواع كثيرة من نظريات وأساليب الإرشاد والعلاج النفسي يمكن أن تقدم كوسائل مساعدة للمسترشدين الذين يعانون من معضلات حياتية. وفي الوقت نفسه يركز العديد من المرشدين النفسيين- إن لم يكن معظمهم على الانفعالات، مثل: يونغ، وروجرز، وإليس، وفرانكل، وفروم... الذين انتقلوا نحو الطرق الفلسفية للإرشاد، ومعظم المرشدين الفلسفيين تناولوا الجوانب الأساسية للانفعالات، التي هي قوة لا يستهان بها في حياة المرء، والعديد من عملاء الإرشاد الفلسفي استكشفوا الجوانب المعقولة في علم النفس تمهيداً للانتقال إلى الفلسفة، والمثل يقول:" تعلم السباحة في المياه الضحلة قبل الخوض في المياه العميقة".

ومهما تكن الآراء حول هذه المسألة، فالجواب بلا؛ فالناس الذين يعانون من الأمراض العقلية التي يمكن أن تجعلهم مضطربين عقلياً أو تشكل خطراً على أنفسهم وغيرهم قد يستفيدون من الرعاية النفسية. والمرشدون الفلسفيون، مع ذلك، يشعرون بالقلق من أن الطب النفسي يحتمل أن يصف كل نوع من المشكلة الإنسانية بالسلوك المرضي العقلي. فقد نجد مثل هذا الرأي غير مقبول؛ فالناس الذين يعانون من مشكلات أخلاقية، وصراعات مهنية، ومشكلات متعلقة بالقيم، واضطراب معنى الحياة والهدف منها، والصراعات داخل العلاقات الاجتماعية القائمة على التنافس والإقصاء، وعدم اليقين بشأن الهوية أو التغيير المهني، أو الصعوبة في التعامل مع الخسارة، عادة ما تكون طبيعية جداً، ولا تحتاج على الإطلاق إلى تشخيص دقيق كمشكلات المرض النفسي، وإذا استخدم المرشد الفلسفي تقنيات الإرشاد النفسي مع هذه الحالات فإنها يمكن أن تضر بالمستنصح أكثر من أن تنفعه. فالأشخاص الذين يعانون من اضطرابات عقلية، أو انفعالية، أو سلوكية شديدة قد يستفيدون من العلاج النفسي. أما الأشخاص الذين يعانون من مشكلات عادية، فيمكن أن يستفيدوا من الإرشاد النفسي أو الفلسفي.

الفرق بين الإرشاد الفلسفي والإرشاد النفسي:

الإرشاد الفلسفي ليس هو الإرشاد النفسي، ولكن الفروق بينهما ليست واضحة تماماً. وكانت الفلسفة وعلم النفس علماً واحداً من حيث الانضباط المشترك؛ فقبل القرن الثامن عشر، كان علم النفس فرعاً من فروع الفلسفة. وقد لاحظ الفلاسفة دائماً موضوعات الطبيعة

البشرية، مثل الإدراك، والمعرفة، والوعي، والعواطف، (التي تعد الآن من موضوعات علم النفس)، وقد درس علم النفس ضمن الفلسفة لأكثر من (2000) سنة. والعديد من العلاجات النفسية هي في الواقع لها جذور فلسفية تماماً، (مثل أسلوب كارل روجرز في العلاج المتمركز حول الشخص، والعلاج العقلاني الانفعالي لألبرت إليس، وتحليل المعاملات، لفيكتور فرانكل، والعلاج الوجودي لـرولو ماي)؛ وبعض المناهج النفسية هي فلسفية (الظواهر أو الوجودية). ويبدو من ذلك أنْ لا وجود لعلم النفس من دون التبصر الفلسفي، ولا وجود للفلسفة من دون التبصر النفسي. لذلك، لا يمكن التفريق بينهما من الناحية النظرية؛ كما أنهما يشتركان ببعض الوسائل والأهداف المشتركة، وكيفية حل المشكلات لدى الإنسان. فهما مكملان لبعضهما بعضاً. غير أن هناك بعض الاختلافات الملحوظة على الفور.

فالإرشاد النفسي في العصر الحديث له سيادة واضحة على ممارسة الإرشاد الفلسفي، فالمرشدون الفلسفيون يدافعون عن آرائهم التي تختلف، على الأقل – عن الإرشاد النفسي إن لم يكن أفضل من الناحية النظرية. فالتمييز بين الإرشاد الفلسفي والإرشاد النفسي كما أشار لاهاف (Lahv,2005)، بأن التحليل النفسي هو أفضل علاج يمكن اتهامه بالأبوية. ويؤكد كوهين (Cohen,2005) بحق الأسس الفلسفية في نظريات الإرشاد النفسي، باعتبارها الأساس في أي ممارسة علاجية. فقد نجد أن أسس الإرشاد الوجودي قائمة على الفلسفة الوجودية، والإرشاد العقلاني الانفعالي تم تأسيسه على المدرسة العقلانية (الأبيقورية)، والإرشاد المتمركز حول الشخص أسس على الفلسفة الإنسانية الخ... ومن الواضح أن معظم مدارس الإرشاد النفسي تم تأسيسها على المناهج الفلسفية.

ويؤكد المرشدون الفلسفيون بحق على كفاءة علماء النفس في التعامل مع بعض القضايا الفلسفية التي تم إدراجها ضمن الإرشادات النفسية، ونتيجة الحاجة لمعالجة هذا العجز يمكن اعتبار الإرشاد الفلسفي المشروع البديل للإرشاد النفسي. فالتعليم والتدريب النفسي الرسمي قد يكون شرطاً، لكنه غير كاف لتقديم المشورة الفلسفية، وبالتالي، فإنّ الإرشاد الفلسفي مطالب بالاستقلال التام عن الذات، وهذا ما نادى به الفلاسفة في بداية القرن الماضي، لكن ليس كل مرشد فلسفي مطالباً بالانضمام إلى هذا التوجه، والاستثناء الملحوظ فيما طوره "كوهين" حول المنهج الهجين يتضمن بعض تقنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي وحتى نماذج الإرشاد المعرفية الحديثة، مثل، العلاج الجدلي السلوكي Dialectic behavioral therapy، والعلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية Mindfulness based cognitive therapy، وعلاج ما وراء المعرفةMeta-cognitive therapy، تقع جميعها ضمن جسم

الإرشاد الفلسفي. فبعض المرشدين الفلسفيين يواجهون مشكلة حول الكفاءة النفسية من خلال استبعاد الانفعالات في أثناء ممارستهم الفلسفية، على اعتبار أن هذه الانفعالات من الموضوعات المشروعة للإرشاد الفلسفي.

ومن الناحية النظرية، لا تشمل الأنظمة الفلسفية العلومَ النفسيةَ، ولكن، في المقابل، كيف ستكون للفلسفة أي صلة بالحياة الإنسانية إذا لم تتعامل أيضاً مع الانفعالات؟ فمعظم الدراسات الفلسفية العملية تدين لهذه الحقيقة المهمة. إن ترسيم الحدود بين الإرشاد الفلسفي والإرشاد النفسي لا يمكن توضيحه من الناحية النظرية. علاوة على ذلك، فإن السياق الاجتماعي قد يكون مطالبنا بذلك، فمعظم المستنصحين يأتون إلى المرشد الفلسفي لحل مأزق شخصي في حياتهم، وليس لتوسيع آفاقهم الفلسفية، واكتشاف سيرتهم الفلسفية، ورغم ذلك لا يمكن للمرشد الفلسفي استبعاد أي نقاش منهجي خال من الانفعالات. وهكذا يبدو، أنه ليس هناك حاجة لاستبعاد مناقشة الانفعالات في الإرشاد الفلسفي من الناحية العملية. فمن الأهمية بمكان إدراج الانفعالات في المناقشة الفلسفية. وبالرغم من أهميتها فإنها ليست سوى جانب واحد من مشكلة إدراج علم النفس بالفلسفة، وبالتالي في الممارسة الفلسفية.

وتعكس مسألة ترسيم الحدود بين الإرشاد الفلسفي والإرشاد النفسي على المستوى النظري والممارسة العملية، استخدام المعرفة والتجربة باعتبارهما جزءاً من الإرشاد الفلسفي الذي يعبّد الطريق للمرشد الفلسفي من خلال متاهة المعرفة الفلسفية ومساعدته على اختيارات تحقيق الهدف. فقلة من البشر يدركون أن أكثر من(10،000) فكرة مختلفة في مجال تقديم الإرشاد العلمي، وأكثر من (250) أسلوب علاجي مختلف، والميدان كله حالة من الجريان والتغيير المستمر، فهناك أساليب جديدة وأفكار عن كيفية مجيء الإنسان على الساحة العلمية بانتظام.

إن النظر في هذه المسائل لتقييم النظريات المختلفة يطرح مجموعة من التساؤلات: كيف تقدم الخطيئة؟ كيف نقترب من الانثروبولوجيا؟ فوراء كل علم نفس علمي انثروبولوجيا غير كتابية. وكيف يقدم علم النفس؟ ما هو الأهم: الفلسفة، أو التدريب النفسي، أو التدريب الديني؟ فقد يكون علم النفس مفيداً لفهم المشكلة (التشخيص)، لكن علم النفس الحديث هو سيئ للغاية في إعطاء علاج لمشكلات الجنس البشري. وكيف يتم تحديد المشكلة؟ ما مدى أهمية أنهم لا يعتبرون المشاعر كأساس لمشكلات المسترشد؟ما الهدف من الإرشاد؟ ما دور المرشد؟ وما مصدر الحقيقة التي استخدمها المرشد؟ ما هي مشكلة المسترشد للتحسن أو الشفاء أو التغيير؟ ما المنهجية التي يستخدمها المرشد؟ النظر في نظرية المعرفة في تقديم

الإرشاد، وهذه الشعبة من شعب النظريات الفلسفية، لكن المسألة هي: كيف نقترح التعرف إلى ما يعرفونه. هل عن طريق الحدس، أم المنطق، أم التجربة، أم الحواس، أم بواسطة الوحي؟ كما تطرح مجموعة من التساؤلات الأخرى، منها:

1. هل إرشاد مرشد معين يختلف عن إرشاد الآخرين؟ إذا كان الأمر كذلك، لماذا؟
2. هل يمكنني إحالة الشخص ما إلى مرشدين آخرين؟ إذا كان الأمر كذلك، فعلى أي أساس، ما المعايير، والحقائق؟
3. كيف يجب أن أكون حذراً في القراءة، والاستيعاب، وذلك باستخدام الأفكار من الكتب الدينية في مجال الإرشاد؟ هل معظمها انتقائي؟
4. كيف يمكنني وزن القضايا، ومعرفة متى يمكن استخدم أفكار أستقيها من مختلف الكتب الفلسفية التي تمثل اتجاهات في النظر إلى الطبيعة البشرية؟
5. كيف يمكنني جعل جميع المسترشدين يفهمون أسلوبي في تقديم المشورة ليفهموا الفرق، ولماذا؟

يرى راسل (Russell,1997) أن الإرشاد النفسي لا يمكن تمييزه بدقة عن الإرشاد الفلسفي من خلال وجود مشكلة التركيز، وتقديم الإرشاد الفلسفي لا يمكن تمييزه بدقة عن الإرشاد النفسي من جانب غياب التركيز المزعوم على المشكلة. ويعني ذلك، عدم وجود فرق ثابت وواضح بين الإرشاد الفلسفي والإرشاد النفسي فيما يتعلق بما يفعله كل منهما، ولماذا يفعل ذلك لتوفير حجة ضد احتكار التقنيات للعلاج النفسي من طرف علماء النفس، واستبعادها من طرف الفلاسفة، وأن وسائل الإرشاد النفسي هي أكثر جدوى للعلاج النفسي من الإرشاد الفلسفي. ولا ترى الجمعية الوطنية الأمريكية للإرشاد الفلسفي (NPCA) في الإرشاد الفلسفي بديلاً عن الإرشاد النفسي. وبناء على ذلك، فإنها تؤكد أن المستنصحين قد يتشاورن مع المرشد الفلسفي للمساعدة في استكشاف المشكلات التي تثير تساؤلات فلسفية مثل أزمات منتصف العمر، والتغيرات الوظيفية، وضغوط الحياة اليومية، ومعنى الحياة، والأخلاق. ورغم هذا، فإن كلاّ من علماء النفس والفلاسفة لديهم اهتمام بحماية الضعفاء من خلال تشجيع التمثيل الذاتي الصادق. ويمثل الجدول الآتي الفروق بين الممارسة النفسية والفلسفية.

المتغيرات	المرشد النفسي	المرشد الفلسفي
الأسلوب	يعمل وفق طريقة(نظرية) معينة وشروط خاصة في تشخيص حالة المسترشد، ثم يحاول وضع الإرشاد المناسب وفقاً لذلك.	ليس لديه طريقة محددة، ونظرية أو أجوبة جاهزة. ولا يحاول عن طريق الإرشاد تطويع المستنصح.
المشكلة	يركز على المشكلة النفسية (حسب مبدأ الحتمية).	يركز على المشكلة الفلسفية، الوجودية، ويعتبر المستنصح ضحية أزمات حياتية تتعلق بالحرية والمسؤولية والقيم
الأهداف	واضحة وفق خطة مرسومة مسبقاً.	غير واضحة في كثير من الأحيان، وإنما قائمة على العلاقة.
الخطوات	يركز على المشكلة والتشخيص، والعلاج، على اعتبار المشكلة هي نفسية.	يركز على الحوار مع العملاء بدلاً من تحليل المفاهيم والتفسير. والشفاء بعد ذلك يعد نتيجة لهذه العملية.
التشخيص	التشخيص الموضوعي.	يسعى إلى التشخيص الذاتي.
التدخل	من خلال التقنيات النفسية أو الدوائية.	يستخدم مفهوم معنى الحياة وعالم المستنصح من خلال التحليل والتفسير.
مشكلات المعالجة	الاضطرابات الدماغية والانفعالية أو السلوكية الشديدة	مشكلات الحياة العادية.
الشمولية والاختزال	الاختزال والتركيز على الأعراض المرضية.	أكثر شمولية في النظرة إلى الإنسان ومشكلاته
محاور التركيز	دراسة المشاعر والانفعالات والأفكار والسلوكيات.	الإدراك دراسة الأفكار وكيف تؤثر على حياة الفرد
دور المرشد	نشط في العملية الإرشادية وخصوصاً في التوجيه المباشر	هناك تفاعل بين المرشد الفلسفي والمستنصح، وقد يكون للمستنصح دور نشط في العملية الإرشادية
التغيير	كيف يشعر المسترشد؟	**الفهم أو الحقيقة هو الهدف**
مفتاح التغيير	يكون في الماضي (حسب النظرية التحليلية)	**الحاضر، وتحليل المشكلة الحالية**
الجلسات	عدد الجلسات: قد يطول	**قصيرة ومحدودة**

ويرى بعض علماء النفس أن الإرشاد الفلسفي مجال واسع وغير واضح المعالم، بينما يرى آخرون أن الإرشاد الفلسفي هو أسلوب مأمون الجانب أو مكمل للعلاج النفسي، ووسيلة لملء فراغ الإرشاد النفسي. وتشير هذه الدلائل إلى أن هناك أدوراً واستراتيجيات مهمة يمكن أن يلعبها الإرشاد الفلسفي. لذلك، هناك حاجة إلى:

1- إضفاء الطابع المهني من خلال التدريب الرسمي للمعالجين الفلسفيين، حيث يعمل في الغالب ـ كما هو الحال في أوروبا والولايات المتحدة ـ في عيادات الأطباء النفسيين لاستكمال عمل الأطباء في معالجة العملاء.

2 - الإرشاد الشامل للأمراض لدى الإنسان يحتاج أحياناً إلى أسلوب تعاوني، ولا يمكن لهذين المجالين أن يكونا مستقلين عن بعضهما لما بينهما من عوامل مشتركة، ورؤية متكاملة في علاج العملاء.

3ـ يجب التأكيد على أن يكون هناك إقرار بأن الفلسفة هي أمر ضروري على اعتباره جانباً مهماً من مجالات تطبيق الفلسفة، وهذا من شأنه تمكين المبتدئين من فهم التفكير المنطقي الذي يقدم خلال المرحلة التمهيدية من التدريب.

4- الحاجة إلى المعرفة،والتقدير مثل هذه الجلسات،وخصوصاً التي تتعلق بفلسفة الدين، والانتروبولوجيا الفلسفية، والأخلاقيات، والتي من شأنها تمكين الممارسين من فهم طبيعة العمل الإكلينيكي.

5ـ المنهج التحليلي الموضوعي الواضح للأحداث والمواقف التي من شأنها أن تقدم للعميل.

6ـ- التكاملية في الدراسات الشرقية والغربية التي تتعامل مع فلسفة الحياة والموت.

7- تقدير طرق تقييم الإرشاد الفلسفي.

وتأكيداً لما سبق، يشير فرانكل (Frankl,1974) إلى أنّه عندما تسأل الأفراد عن السبب الذي من أجلّه يعيشون حياتهم، فإنهم سيجيبون بأنهم يعيشون من أجل الأطفال الذين يجب أن تستكمل تربيتهم، أو من أجل الصديق الذي يجب مساندته، أو من أجل العمل الذي ينبغي إنجازه، أو من أجل الحركة السياسية التي ينبغي أن تحظى بالتأييد، أو من أجل العمل الفني الذي لم يزل قيد التطوير. وكل هذه الإجابات يمكن إيجازها في جملة واحدة مؤداها أن هناك شخصاً ما أو شيئاً ما في حاجة إلى وجود. وهنا يكمن جوهر الإرشاد بالمعنى الذي يعلمنا أن غاية سعينا ينبغي أن تكون من أجل معنى يدوم ويعمق مغزاه حتى في أحلك ساعات المعاناة، وهذا ما حدث لفرانكل الذي جاهد ليبقى وينقل للبشرية خلاصة تجربته وسط ذلك القدر الهائل من العذاب البدني والنفسي. ومن هنا، تتبلور صورة معنى الحياة كما أرادها فرانكل في نظريته للمعنى؛ فالحياة بالنسبة لأي فرد ذات معنى تام وغير مشروط، يمكن تحققها بغير شرط أو قيد. وينبغي على الإنسان ألا يتوقف عن بلوغ هذا المعنى في كافة الأحوال والظروف. والمعنى الذي يقصده فرانكل ذاتي وموضوعي في آن واحد،

فهو ذاتي من حيث تناول الإنسان له، وموضوعي من حيث إنّ لكل شيء معناه الحقيقي الخاص به، ولأن المعنى لا يمنح، وإنما يلزم أن يلتمسه الإنسان ويسعى إليه، فإن هذا الالتماس، وهذا السعي لبلوغ المعنى يجب أن يكون في إطار من المسؤولية والالتزام، وسعياً وراء التطور والابتكارية.

حدود الإرشاد الفلسفي:

يرى براون (Brown,2011,111) أنّ مصّطلح الإرشاد يخضع لمجموعة من التفسيرات، والمعنى الأساسي يدل على مساره، ويقصد به علاج المرض أو العجز. أو حتى أنّ معانيه الراديكالية المعاصرة تفترض بعض الانحراف عن معايير الصحة النفسية الجيدة. لكنْ ثمة فرق وحدود بين الإرشاد النفسي التقليدي والإرشاد الفلسفي. فالإرشاد الفلسفي وحده ليس حلاً سحرياً لجميع الشكاوى الانفعالية، ويجب أن يضع الممارسون في اعتبارهم عدم تجاوز حدود خبراتهم المهنية. وينبغي أن يكون الممارس ماهراً ومسؤولاً، ولديه القدرة على الاعتراف عندما لا يكون قادراً على تقديم خدمة بناءة للآخرين. وقد أكد عدد من الكتاب أنَّ مهنة الطب باتت جاهزة لتفسير جميع انحرافات الانفعالية وكذلك أعراض الاضطرابات البيولوجية.

ويمكن القول: إنَّ أسباب الاهتمام بهذا هو أنَّ مجموعة المشكلات النفسيّة تتم عن طريق تعاطي الأدوية، لاعتقاد الطبيب النفسي أن كل مشكلة لها مسار بيولوجي. ومع ذلك، يجب أن يكون الفلاسفة حذرين من وجود تحيز ذاتي للنظر إلى هذه المشكلة، وذلك من خلال رؤية نقدية صارمة لمعرفة وجهات النظر المختلفة لها، بحيث لا تفسر جميع الشكاوى الانفعالية على أنَّها عواقب لخطأ فلسفي. إذا لم تكن هناك قيود على الافتراض الضمني لمغالطات شرح الإجراءات غير المنطقية أو المعتقدات غير الواقعيّة. فالعديد من المفارقات المعرفية التي أظهرتها أفكار كل من Sacks, Damasio and Ramach-andran ترى أن المرض يمكن أن يفسّر على أنّه أعراض وهمية غريبة لوجهات النظر عامة- إذا تم استبعاد العوامل المتسببة في ذلك. إنَّ المرشد الفلسفي لا يمكنّه أن يساعد الأشخاص الذين يعانون من عيوب معرفية وظيفية شديدة، أو يعانون من اضطرابات نفسية شديدة، ويمكن أن يقوم بذلك المعالج النفسي لمساعدة هؤلاء المرضى، ودور المعالج الفلسفي يأتي قبل التدخل النفسي والطبي وبعده.

مبادئ الإرشاد الفلسفي:

وُصِفت الممارسة الفلسفية كمجموعة من الطرق لعلاج مشكلات وأزمات البشر في حياتهم اليومية من خلال أساليب الفلسفية متعددة. وبالرغم من وجود مجموعة متنوعة من الأساليب، فإنَّ المرشدين الفلسفيين يشتركون في المبادئ التالية:

1- الابتعاد عن الحكم الذاتي؛ 2. التباين بين الإرشاد الفلسفي والإرشاد النفسي؛ 3. فعالية الإرشاد الفلسفي في حل المشكلات والأزمات التي يعاني منها الفرد. ويظهر الفحص الدقيق لهذه الإشكالية في المستويين النظري والعملي على حد سواء. كما يعتقد أن الممارسة الفلسفية هي مساهمة قيمة لكل من الفلسفة وعلم النفس، وإن لم تكن خالية من المخاطر وسوء الاستخدام المحتمل، لذلك ينبغي على المرشد الفلسفي إعادة النظر في صلاحية النظرية والممارسة لمعتقداته باستخدام تجربتي كمعالج فلسفي.

هناك اهتمام متزايد في هذه الأيام بالفلسفة كممارسة خارج جدران المؤسسات الأكاديمية على اعتبار أن الفلاسفة يُعدّون ذلك بمثابة تخصص غير مهني، إلاَّ أنَّ فوائد الربط بين الجوانب النظرية والعملية للفلسفة أضحت واقعاً ملموساً ومطالبة مشروعة، فعمل "ميشيل فوكو، الفيلسوف والمؤرخ الفرنسي (1926-1984) "Michel Foucault في الآونة الأخيرة حول "رعاية الذات ومعرفة الذات"Caring for Oneself and Knowing Oneself الذي يعد القلق الأساسي نتاجاً للأخلاقيات الكلاسيكية، ولكن هذا العمل هو جزء من مشروع لاستكشاف موضوعات حديثة، بدلاً من محاولة إظهار كيف يمكن للفلسفة أن تساعدنا على العيش برفاهية، ورضا عن الحياة؟ فهل لعبت الفلسفة دوراً مماثلاً للعلاج النفسي الحديث؟ وهل يمكن للحوار الفلسفي أن يساعدنا في العيش بطريقة أفضل، وهل يمكن استرداد هذا الدور للفلسفة بجانبه العملي في هذه الأيام، بحيث يُمكننا من مساعدة البشر على رعاية أنفسهم وعلاجهم من مشكلات متعددة تواجههم؟

إنَّ التعليم عملية تقوم على الفرد والمؤسسة التعليمية على حد سواء، غايتها اكتساب المعرفة للنهوض بالتنمية البشرية، كما تُسهم المؤسسة التعليمية في تطوير الجوانب والحاجات الإنسانية المادية والروحية، باعتبارهما الدواء الشافي للعديد من مشكلات الإنسان في هذا العصر على المستوى الفردي والجماعي. والهدف الأساسي للتعليم كما يرى ماريتين (Maritain,1949) هو تنمية الفرد من خلال السيطرة على الدوافع الداخلية التي إذا ما فشلت في تحقيق أغراضها، حدّت أو عاقت تحقيق أهداف ثانوية أخرى للتعليم، مثل

الأهداف الاجتماعية. وتشير هذه الحقيقة، إلى أن عقول الأفراد يجب أن تتحرر كشرط مسبق لكسب الاستعداد المطلوب للمساهمة المجدية في تنمية المجتمع وغيرها من مجالات الحياة المختلفة. كما تعني، أن الهدف الأساسي للتعليم هو التأكيد أن كل العوامل التي تعوق العقل البشري ينبغي القضاء عليها، ودفعها إلى العمل بشكل صحيح، أو الاعتناء بها من خلال التعليم المناسب للعقل(Of the Mind).

فالعقل البشري يدرك تماماً الطرق أو الأساليب التي يمكن أن تؤدي إلى وجود مشكلة نفسية لدى البشر، ويمكن لتلك التوجهات أن تصل إلى العقل البشري لتشكيل خبرات ورؤى خاطئة للواقع، مثل: النوايا، التوقعات...الخ، وهكذا تصبح تلك الخبرات مؤذية للإنسان. فعن طريق الإرشاد الفلسفي يمكن أن يواجه البشر تلك المشكلات لتحرير العقل البشري من الاضطراب. وفي ضوء مثل هذه الحالات، هناك العديد من المجالات التخصصية التي تشكل قاعدة وأساسا للرعاية والإرشاد لمثل هذه المشكلات، مثل الطب النفسي، الإرشاد النفسي، والإرشاد الطبيعي، والتوجيه والإرشاد النفسي، وعلم النفس الإكلينيكي... الخ ومعظم هذه التخصصات تأخذ في الاعتبار القضايا التي تؤثر على الجوانب الوجدانية للبشر، وبالرغم من أهمية هذه التخصصات إلاّ أنها تتجاهل غالباً الجوانب المعرفية إلى حد ما. لذلك، فالعقل هو فقط أحد جوانب الإنسان المعرفية، كما أن موضوع الفلسفة هو للإنسان جملة وتفصيلاً، حيث تدرس البشر في أبعادهم المعرفية والأخلاقية والوجودية ككائنات بشرية معقدة، وذلك لفهم طبيعتهم وسماتهم وفضائلهم الأخلاقية. فقد واجه بعض البشر مشكلات وخبرات مؤلمة في حياتهم اليومية تجاوزت الجوانب الطبية والنفسية والجسدية، وذلك نتيجة لعدم فهم بعض المبادئ الأساسية لإدراك الواقع. ومثل هذه المشكلات لا يمكن للعلاجات القائمة في الميدان العلمي أن تكون كافية كلاً على حدة لمعالجة مثل هذه المشكلات، وبالتالي قد يحتاج الأمر إلى أساليب أو مناهج جديدة إضافية وذات توجه شمولي. والإرشاد أو العلاج الفلسفي هو النهج الذي يمكن أن يحاول سد تلك الفجوة المعرفية التي تخلت عنها كثير من الأساليب النفسية والطبية.

إنَّ السّلوك الشائع لدى معظم المجتمعات والمؤسسات البشرية التقليدية هو معارضتها أي تغيير في بداياته؛ فعادة ما تكون تلك المؤسسات، القائمة على الأسلوب البيروقراطي وخصوصاً الأكاديمية منها، رافض لإدخال الأفكار الجديدة مثل الإرشاد الفلسفي كفرع أكاديمي، لذلك فإدخال الإرشاد الفلسفي في المناهج الدراسية الأكاديمية على سبيل المثال مهمة شاقة في ظل المؤسسات القائمة على النمط الأحادي أو الأسلوب البيروقراطي، على

اعتبار أن هناك نفوراً واضحاً من الفلسفة ومفاهيمها في العديد من مؤسسات التعليم العالي، لأنها في نظرهم سفسطة كلامية "لا تسمن ولا تغني من جوع" في هذا العالم المادي (البراجماتي) القائم على المنفعة المادية- هذا بالرغم من كونها ضرورة حتمية وأساسية للنمو الفكر يّ والتنمية البشرية في كافة مجالات الحياة. هذا هو الواقع الصعب والتحدي الكبير الذي يواجهه الإرشاد الفلسفي في المجال الأكاديمي أمام التخصصات الموجودة بالفعل لحل قضايا مماثلة ومتابعتها. وهنا يطرح السؤال التالي: أين العقل والمنطق والموضوعية في عدم إشراك الإرشاد الفلسفي ضمن الممارسات الإرشادية الأخرى؟ إن الواقع المنطقي والأخلاقي لأسس تقديم الخدمات النفسية للأفراد يشير إلى أن العوامل المتدخلة في ظهور مشكلة ما لدى مريض نفسيّ كثيرة ومتعددة، منها العوامل البيولوجية، والاجتماعية، والنفسية، والبيئية، وحتى الفلسفية، مثل: معنى الحياة وهدفها، وسعادة الفرد، والشفقة... كما أن معظم النظريات الإرشادية النفسية، وحتى الطبية منها، قد اشتقت جذورها من الأطر النظرية والفكرية من مدارس فلسفية كما أشرنا إليها أعلاه. وقد يبدو هذا الأمر مقنعاً ومنطقياً لإشراك الفلسفة العملية ضمن خدمات الصحة النفسية، وذلك لملء الثغرة المعرفية والعملية في البحث عن المشكلات الكثيرة والمستمرة التي تواجه البشر في سياق أحداث الحياة المضطربة لتحقيق سعادة الإنسان ورفاهيته ورضاه عن الحياة التي تستحق أن تعاش. ففي العصور القديمة تم علاج الأمراض النفسية من قبل الفلاسفة عن طريق علاج الانفعالات، والإرشادات الحديثة ما هي إلا تماثل نفسي للنظام الإرشادي القديم، أو ما يسمى" إدارة نمط أو أسلوب الحياة "Life Style أو"الطب الوقائي"Preventive Medicine . فقد ظهرت كتابات عن علاج المشاعر في فترات الإمبراطورية الإغريقية والرومانية. وعلى سبيل المثال، تحدث جالينوس عن فنية تجنب التوتر أو الضغوط، التي تؤخذ على أنها تمثل منهجاً أفلاطونياً -أرسطياً، وأفكار سينيكا في راحة البال التي تمثل أسلوب التحمل. وبالعودة إلى مثل هذه الأعمال التي تم تصميمها لتؤدي وظيفة نفسية ووقائية في الطب. ولنا أن نسأل هنا، ما إذا كانت هذه الأعمال تجسد أسلوباً نفسياً للرعاية الصحية، يمكن أن تجد لها مكاناً مفيداً في ظل ظروف العصر الراهن؟

الإجراءات العامة للممارسة الفلسفية:

يعتقد رابي (Raabe,2002) أن حياة البشر هي مسألة خبرة معقدة في عملية العيش في هذه الحياة، حيث واجهت العديد منهم مشكلات كثيرة، وتم حل بعضها بطريقة أو بأخرى من قبل المستنصحين أنفسهم، لكن بعض المشكلات أصبحت حقائق لحلول معقدة، وربما

أظهرت نتائج متضاربة ومتناقضة. ويصبح المنطق عند هؤلاء البشر ضعيفاً ومضطرباً بشكل واضح، وفي مثل هذه الحالات تصبح الخدمات التي يقدمها المرشد الفلسفي مقنعة لدرجة مقبولة، وهذا هو السبب في أنّ الإرشاد الفلسفي هو عملية مساعدة الفرد لإحداث صفقة تفاهم مع المشكلة التي تبعث على القلق لدى الفرد. ويرى "رابي" أن "صراع القيم" Conflict Values في كثير من الأحيان يؤثر على تفكير الفرد وسلوكه بطريقة مؤلمة جداً. ومن خلال عملية التفاعل الفلسفي مع الفرد يتحقق تقدير جيد من القيمة الذاتية لمعنى الحياة ومشكلاتها، مما يساعد المريض أو المستنصح (Counselee) على رؤية واضحة لبعض القضايا الأساسية المتعلقة بقيمة معينة من قيم الحياة النبيلة، وبالتالي التوصل إلى حلول لمشكلاته، وهذا هو أحد الأدوار الرئيسية لتقديم الإرشاد الفلسفي. بينما أشار (Gowan,2010) إلى أن الإرشاد الفلسفي هو مماثل لتلقي الإرشاد الطبي، لأنه قادر بشكل مهم على تعديل معتقدات الفرد أو المستنصح بحيث يمكّنه من التغلب على المرض النفسي وتحقيق الصحة النفسية، وللتقاليد البوذية والفلسفة الهلنستية أسلوب مماثل في الطب للتعامل مع بعض مشكلات العقل والروح للكائن البشري.

وتنطوي ممارسة الإرشاد الفلسفي على العلاقة الفاعلية بين الفيلسوف المرشد والمستنصح، القائمة على التقبل والاحترام، والبعيدة عن التحيزات والأحكام الذاتية من جانب المرشد، وذلك لكي يكون قادراً على رؤية ما يحدث، وكيفيّة حدوث الأشياء في نفسه بشفافية في المقام الأول، وإدراك هذه المواقف الصعبة التي تقع للآخرين أيضاً. (روجرز التقبل، الشفافية، التعاطف الانفعالي). وتمشياً مع أفكار سقراط، فإن هذا يعكس الجواب على معنى الحياة الخاصة بالمستنصح، ويتم ذلك من خلال عملية الإصغاء الفعال للعميل في كل ما يقوله.

ومن أجل فهم ممارسة الإرشاد الفلسفي في علاقته بالمجال الكامل للفلسفة، فإنَّ فهم المرشد الفلسفي سوف يكون ضرورياً للممارسة ووصف أسلوبه بطريقة واضحة، على اعتبار أنَّ فكرة الفلسفة هي مجموعة من المعارف التي يمكن استخدامها بالفعل في حياتنا اليومية، هي أولاً وقبل كل شيء وسيلة حكيمة للعيش. وهذا الأمر، يمكن أن نجده عند فلاسفة اليونان القدامى، وفلاسفة العصر الحالي على حد سواء، وذلك من خلال:

أـ النظر إلى حجج العملاء ومبرراتهم.

ب ـ الإيضاح والتحليل، وتعريف المصطلحات والمفاهيم المهمة.

ج ـ عرض وفحص الافتراضات الكامنة والآثار المنطقية.

د- عرض التناقضات والصراعات.

هـ - استكشاف النظريات الفلسفية وأهميتها في قضايا العمل.

و- جمع الأنشطة ذات الصلة التي تم تحديدها على أنها تملك بعداً فلسفياً.

وقد تختلف أساليب وتوجهات المرشدين الفلسفيين اختلافاً كبيراً؛ فبعض الممارسين، أمثال: جيرد آخينباخ، وشوستر يرون أن الحوار الجدلي يسهم بشكل كبير(وراء الأسلوب) في العملية الإرشادية، وأن عقد الإرشاد الفلسفي يهدف إلى تمكين القدرات الفلسفية للمستنصح التي يمكن أن تكون لها آثار علاجية إضافية، وأن عرض وتوجيه منحى الإرشاد الفلسفي يُمثل شكلاً من أشكال التدخل الإرشادي. بينما أشار "مارينوف"إلى أن عرض الممارسة الفلسفية كمنطقة منفصلة ومتميزة عن ممارسات الصحة النفسية، مثل الإرشاد في علم النفس كوسيلة للتدخل في مشكلات الصحة النفسية. بينما يرى آخرون أن هناك تفاعلاً وتكاملاً بين الإرشاد النفسي والإرشاد الفلسفي. واستلهم بعض المرشدين الفلسفيين حركة علم النفس الإيجابي، تلك الحركة المناهضة للطب النفسي في الإرشاد، بحجة أن معايير تشخيص الصحة النفسية على النحو المبين في (DSM)5 بإصداراته العديدة من عام (1978)، وحتى الإصدار الأخير (DSM-5) لعام (2012)غير دقيقة من الناحية الإنسانية. بينما وصف كوهين ومارينوف تقنيات الإرشاد الفلسفي بأنه يمكن فهمها بسهولة، لأنها قائمة على المنطق، وخصوصاً التطبيقات الإرشادية لنظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي Rational Motive (REBT) Behavior Therapy لـ ألبرت إليس.

وقد حددت الجمعية الوطنية الأمريكية للإرشاد الفلسفي (ASPCP) المعايير الرئيسية لممارسة الأنشطة المهنية الرئيسية من أجل توظيف المرشد الفلسفي لممارساته التي تختلف عن نظرية وأساليب التوجه النفسي، من حيث اعتماد هذه المعايير على التحليلية، أو الظواهر الوجودية التي تسهل هذه الأنشطة. ومع ذلك، هناك ثلاث طرائق تميز عمل المرشد الفلسفي عن الممارس النفسي: أولاً: بحكم تدريبهم الواسع على منهج أفلاطون Platoوأرسطو Aristotle،سانت توماسSt. Thomas ،لوكLocke ،، هيومHume ، كانط Kant ونيتشه , Nietzscheهايدغر Heidegger.

[5]- DSM: الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الذي تصدره الجمعية الأمريكية للطب النفسي.

وثانياً: الممارس الفلسفي بناء على ذلك، يميل إلى استخدام مجموعة متنوعة من الأفكار كأدوات علاجية لمساعدة العملاء للبدء في التعامل مع مشكلاتهم. وهذا يتجاوز تطبيق الطرائق النفسية التي تكون قائمة على النظرية الفلسفية. فعلى سبيل المثال، أن العلاج العقلاني الانفعالي يلتزم بتعاليم أبكتيتوس Epictetus' teachings حول توقع العملاء التمييز بين اعتقاداتهم غير العقلانية حول الحدث (مثلا، يعتقد أنّ ما حدث كان فظيعاً، رهيباً،) والحدث نفسه (ويقول في حالة انفصال أو طلاق)، وغالباً ما يجلب المرشد الفلسفي الأفكار الفلسفية الأخرى لدمجها في ظروف المستنصح ومعضلاته. وثالثاً: يستخدم التحليل المنطقي أو العلاج القائم على المنطق لتفنيد مشكلات المستنصح، ومساعدته على الاستبصار بها ضمن علاقة متبادلة بين المرشد الفلسفي والمستنصح قائمة على التقبل والتقدير، مع الأخذ في الاعتبار الإطار المرجعي الداخلي للمستنصح في اتخاذ قراراته وصياغة حلول لمشكلاته.

مهام المرشد الفلسفي:

تتطلب مشاركة المرشد الفلسفي مع المستنصحين الاختبارات العلمية التقليدية لتشخيص مشكلاتهم، أو استخدام وصفة طبية (دوائية) خاصة كما هو الحال في حالات النفسية المرضية. ويرى شوستر (Schuster, 1999) أن المهام التي يقوم بها المرشد الفلسفي تختلف عن مهام المعالجين في المجالات العلاجية الأخرى (الطبية والنفسية)، إنه يتعامل- في كثير من الأحيان- مع الناس الذين يسعون إلى سلامة العقل الحكيم، ومع الناس الذين يعيشون في ظروف صحية نفسية طبيعية. بمعنى، أنهم غير مرضى، أو يعانون من اضطرابات نفسية خطيرة كالفصام مثلاً. من هذا يرى مارينوف(Marinoff ,2003) أن العلاقة بين المرشد الفلسفي والمستنصح هي علاقة قائمة على علاج العاقل. Therapy for the sane تتم في جلسات إرشادية قصيرة جداً، يساعد فيها المرشد المستنصح على التفكير بشكل أكثر وضوحاً عن مشكلاته من خلال الأفكار الفلسفية. وبالتالي فإن العلاقة بين المرشد والمستنصح في الإرشاد الفلسفية هي علاقة ودية قائمة على التقبل والاحترام، والتي تشبه العلاقة بين المعالج النفسي والمريض. كذلك تركز العلاقة على الدور الفاعل والإيجابي للمستنصح في العملية الإرشادية، إضافة إلى دوره أو تحقيقه الذاتي Self-inquiry في نجاح التدخل العلاجي.

وفقاً لـ مارينوف (Marinoff,1999) يتعامل المرشد الفلسفي مع الشخص العاقل أي العلاج للعاقل Therapy of the sane، وهذا هو السبب في إصدار كتابه "أفلاطون" بدلاً من "بروزاك."بينما يرى لالش (2005) أن المرشد الفلسفي يتعامل مع العملاء الذين يعانون نوعاً من "الشقاء في نسيج حياتهم"، الشقاء الذي سبب في أنفسهم - حتى من دون أن يكون

محدد المنشأ أو حتى نفي وجود مثل هذه الفكرة، وربما حتى في بعض الحالات اتهام الآخرين بالتسبب في مثل ذلك. بالتالي البحث عن الحل في المكان الخطأ، ويستتبع ذلك الشعور بالعجز، واليأس بأن يكونوا غير راضين عن حياتهم. في ضوء ذلك، تبدأ الحياة بالاستجواب من قبل الفرد، هل الحياة لها قيمة؟ أو قيمة الحياة: كيف يمكن تثمينها؟ ما هي السعادة؟ هذه المشكلات النفسية الضاغطة قد تُحرم المستنصح من الحرية الروحية الحقيقية. وبناء على ذلك، يسعى المستنصحون إلى الإرشاد الفلسفي لاستعادة الرضا والسعادة المفقودة في حياتهم.

وقد أعطى رابي (2002) رأياً آخر لأولئك الذين يأتون إلى المرشد الفلسفي للحصول على النصيحة، وهم الذين وقعوا في مفترق طرق يهدد أفكارهم، وصورتهم السلبية تجاه الذات، أو الذين يمرون بأزمة منتصف العمر أو مرحلة الشيخوخة. مثل هؤلاء الناس يعانون من أزمة حول فهم الحياة ومعانيها والتي تكون مدمرة في كثير من الحالات. وقد قدم "روزنر" (2004) في وقت لاحق مثالين من ذوي الحالات لأزمة منتصف العمر. شخص يقترب من سن(50)عاماً، وشعوره أن حياته هي أكثر من النصف في حين أنه يشعر بعدم اكتمال كل ما يريده، وبالتالي فهو غير متأكد من النصف المتبقي من حياته، وشخص آخر على افتراض أن متوسط عمره هو (100) عام، قد أنجز بالفعل الأهداف التي حددها لنفسه، ولكن لا يزال يجد في نفسه شعوراً لم يتم الوفاء به، وبالتالي فهو يبدأ بسؤال نفسه، إذًا هذا هو كل ما هنالك؟. هذه هي الأزمات التي يواجهها الناس؛ فبعضها قد يكون كامناً، وغير واضح المعالم في حين أن بعضها الآخر واضح المعالم. واستنتج رابي من هذا المثال، أن هذه القضايا ليست قضايا واضحة كدليل تشخيصي للاضطرابات النفسية أو العقلية، وإنما هي قضايا تتعلق بالمفاهيم الخاطئة حول معنى الحياة، بل إنها قضايا واضحة للأسئلة الوجودية ذات الصلة بالأولويات ومعنى الحياة.

وهذه هي الحالات التي ينبغي على المرشد الفلسفي التدرب عليها لفهم حالة الإنسان الذي يتردد عليه. فتعامل المرشد الفلسفي مع المثال السابق، يمكنه أن يشارك مع مستنصحه حواراً تفاعلياً لتقدير القضية المقلقة بأكملها، من خلال تهيئة أفكار المستنصح الانفعالية، وتقديم أفضل التوصيات والحلول المناسبة له، ومساعدته على فهم أفضل لدوافع حياته وتوجهاته من أجل تقدير نفسه بشكل أفضل في عالمه الخاص. وهناك مهام عدة يقوم بها المرشد الفلسفي في التعامل مع المستنصحين ـ كما أشرنا لبعضها أعلاه ـ وأمور تقع خارج نقاط عمله، وأهم الأمور التي يقوم بها، والمشكلات التي تواجهه، هي:

أ ـ التعامل مع الأشخاص الذين يعانون نوعاً من التمزق في نسيج حياتهم والذي يسبب لهم الشعور بالعجز واليأس، كذلك يشمل العملاء الذين يفتقرون إلى القناعة والسعادة.

ب ـ الأشخاص الذين وقعوا على مفترق الطريق الذي يهدد الأفكار التي تتعلق بالانتقال من مرحلة الرشد إلى مرحلة الشيخوخة.

ج ـ أن يكون على دراية بمعالجة القضايا المتعلقة بالتكنولوجيا البيولوجية الالكترونية فلسفة التكنولوجيا) عند التعامل مع القضايا التي تتعلق بتقدم العمر، والخوف من تنامي بعض الاحتمالات التي تواجه الإنسان. وهذه الحاجات تعد من المتطلبات الأساسية قبل البدء بالخبرة الإكلينيكية الفلسفية.

د- مشكلات أحداث الحياة الضاغطة التي تحتاج إلى تفسير فلسفي لمعنى الحياة وقيمتها.

هـ- مشكلات المعتقدات والخرافات، والترمل وعدم الإنجاب، والتفكير الديني الخاطئ، وتحرير الذات الداخلية.

و- حل الصراعات المتعلقة بالقيم (Rosner,2004).

أما الأمور التي لا يقوم بها المرشد الفلسفي، فهي الآتية:

أـ لا يشارك في القضايا التي تتعلق بتطبيق الاختبارات النفسية التي تسعى إلى تشخيص مشكلة المستنصح.

ب ـ لا يستخدم وصفات طبية أو دواءً خاصّا كما في حالات الأمراض النفسية التي يقدمها الطبيب النفسي للمتعالجين.

ج ـ التعامل مع الأصحاء وليس المرضى، أي الذين لديهم بصيرة ويقظة عقلية.

وعلاوة على ذلك كله، يرى الشاوي (Al-Shawi ,2004) أن من الأمور التي يجب أن يتمتع بها المرشد الفلسفي هي درجة الشجاعة في أثناء اللقاء الحواري مع المستنصح، وهي مطلب لكل من المستنصح والمرشد لتحديد إحضار القضايا موضوع النقاش، وذلك بدءاً من تصنيف أشكال مختلفة من الشجاعة، والانتقال إلى تعريف الإرشاد الفلسفي كعملية نقد بنّاء، لأنه لا توجد عملية إرشادية دون شجاعة فلسفية، وأن نتائج الحوار الفلسفي المكتسب لا يعتمد فقط على الشجاعة الفلسفية للمستنصح، بل تعتمد على المرشد الفلسفي أيضاً، والتي يجب أن تتطابق على الأقل مع شجاعة المستنصح. بالإضافة إلى متطلبات التعاطف، والصدق، والاحترام الإيجابي، ويرجع ذلك كله إلى قدرة المرشد الفلسفي على فهم مشكلات مستنصحه بنجاح. كما يجب عليه أن يكون مؤهلاً ومدرباً تدريباً جيداً لتقديم الخدمات

بفعالية عالية (هناك العديد من الدورات تجريها الجمعية الأمريكية للإرشاد الفلسفي والذي ينبغي على كل مرشد فلسفي اتّباعها، وأخذ ترخيص بممارسة هذه المهنة)، وأن يكون قادراً على إجراء تفاعل حواري للدخول في مشكلة المستنصح، بهدف تقديم التوصيات والحلول المناسبة للمستنصح. ووفقاً لـ (Rvban,2008) يمكن أن يطبق المرشد الفلسفي الخبرات المتناقضة في المفاهيم التي يملكها المستنصح داخل شخصيته بلغة بسيطة ومفهومة وواضحة، وعلى المرشد أيضاً أن يُطلق العنان لأفكار المستنصح لأن تتحرك إلى مستوى الوعي، وبالتالي مساعدته على فهم دوافعه وقيمه وتوجيهه نحو رؤية نفسه وعالمه الخارجي ببصيرة واعية وعلى نحو أفضل.

المشكلات التي يثيرها الإرشاد الفلسفي:

أشرنا فيما سبق أنّ المرشد الفلسفي ينبغي أن يتبنى ثلاثة مبادئ للممارسة الفلسفية: 1ـ أن يكون المسترشد مستقلاً ذاتياً. 2ـ أن يكون على وعي بأنّ الإرشاد الفلسفي يختلف عن الإرشاد النفسي،3ـ أن يكون مؤمناً بأنّ الإرشاد الفلسفي مفيد في حل الأزمات لدى البشر. وإذا لم يكن متبنياً هذه الآراء، دارساً لها دراسة نقدية، فإن ذلك سوف يوقعه في إشكالية على المستويين النظري والعملي على حد سواء. فالمرشد الفلسفي هو غالباً شخص مستقل ذاتياً، وقد يخدم هذا غرض تحريره من مسؤولية ثقيلة تجاه المسترشدين.

فالإرشاد الفلسفي فعّال ويخدم الغرض الذي يقدمه الإرشاد النفسي نفسه، حيث يساعد على تلبية توقعات المسترشد لحل أزمته الشخصية. فمعظم المسترشدين لا يـأتون إلى الفلاسفة من أجل سيرتهم الذاتية، بل لاكتشاف فهم أفضل للعالم كوسيلة لحياة أكثر ثراء. هذه الحقيقة، قد تكون أهدافاً مشروعة وجديرة بالاهتمام للإرشاد الفلسفي.

ونحن لا نعرف حتى الآن أن بعض الناس يأتون إلى الإرشاد الفلسفي من أجل حل بعض المشكلات، إلاّ بعد خضوعهم للإرشاد النفسي فيما يتعلق بهذه المشكلة أو خلافها، رغم أن متطلبات الإرشاد الفلسفي لا تتوافق غالباً مع احتياجات العملاء في السياق الاجتماعي الحالي الذي يعمل فيه الإرشاد الفلسفي. ويرى أمير (Amir,1995) أن ما يقوم به المرشدون الفلسفيون لا يتوافق مع احتياجات المستنصحين، وبالتالي فإن محاولة تأسيس الإرشاد الفلسفي كمهنة مشروعة مع الأخذ بالاعتبار الهيمنة النفسية السائدة من قبل المرشدين والمعالجين النفسيين، قد تسهم في دفع عملية الإرشاد الفلسفي كطريقة مرحب بها في الأوساط الاجتماعية الغربية لتقديم خدمات ذات فائدة ومنفعة كبيرة للناس، وربما أكثر من

الخدمات التي تقدمها الإرشادات النفسية التقليدية. ورغم هذه الأهمية للإرشاد الفلسفي، فإن ثمة مجموعة من القيود التي خلقت عدداً من الآراء. ومع ذلك، فالمبادئ المذكورة أعلاه، هي القواسم المشتركة التي ولدت الالتباسات النظرية والعملية للممارسة الفلسفية. لأننا نعتقد أن الممارسة الفلسفية يمكن أن تقدّم مساهمة قيمّة لكل من الفلسفة وعلم النفس، وأن المرشدين الفلسفيين يحاولون أن يكونوا أكثر أهمية بتبني معتقداتهم .

وهناك اهتمام كبير في حركة الإرشاد الفلسفي من خلال التركيز على احترام استقلالية المستنصح، فـما هو المقصود بذلك؟ يتّضح الجواب عبر التمعن في وجهات النظر التالية: "يجب على المرشد الفلسفي تجنب قدر الإمكان فرض وجهات نظره الخاصة على المستنصحين Counselees، وأن يضع رأيه الشخصي أو أحكامه المسبقة جانباً، بحيث يُمكّن المستنصحين من اتخاذ قراراتهم بأنفسهم، حتى لو كانت هذه القرارات تتعارض مع اعتقاداته الخاصة ". ويتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:

1 – التركيز على استقلالية المستنصحين في تفسير وتقييم أنفسهم بأنفسهم. في هذا المعنى، يقترح "أمير" وصف الإرشاد الفلسفي بأنه "مساعدة الشخص على توضيح قيمه ورؤيته حول عالمه بصورة مستقلة عن المرشد.

2- المرشد الفلسفي الذي يعمد إلى بيان ما يريد لجعل استخدام العقائد الفلسفية في ممارسته الفلسفية بناء على ممارسة "شوبنهاور" Schopenhauer-Practice، تكون ممارسته للإرشاد هذه محرجة له.

3- هناك عدد قليل من المرشدين يشعرون بالدعوة إلى طرق معينة في تقديم الإرشاد. على سبيل المثال، تعتقد باربرا نورمان Barbara Norman في تطوير علاقة مع المسترشد أكثر شمولية، على عكس الطرق المعرفية التي تجعل المستنصح يقاوم العملية الإرشادية.

4- استخدم LeksTijsse Klassen المخطط المفاهيمي، لإيمانويل ليفيناس Emmanuel Levinas استناداً إلى مفهوم الشعور بالذنب، كأداة لفهم المشكلات الشخصية للمستنصح.

ومن المرجح أن تكون اعتقادات المرشد الفلسفية مشبوهة، لأنها تشترك في موقف أبوي، وهو ما يرفضه الفلاسفة جملة وتفصيلاً، حيث يتم التعبير عن هذا الموقف في الافتراضات التالية:

أنا أعلم- حين كنت لا تعرف ما هو الخطأ الذي حدث لك (لديَّ تشخيص)، كيف تشعر وتتصرف (أنا أقدر وجهة النظر تجاه الحياة الطبيعية) والطريقة للوصول إلى هناك (لديَّ

علاج). ثق بيَّ، وأنا سوف أعالجك. إذا كنت تثق بيَّ، ربما أستطيع أن أعالجك، وبدون ثقتكم، فلا يمكن ذلك.

بالرغم من أن الإرشاد بالتحليل النفسي مرتبط، تقليديّا، مع الأبوية، وهو أمر ليس صحيحاً بالنسبة إلى جميع المرشدين والمدارس النفسية الأخرى. ذلك، أنّ بعضها يكون متأثراً بالأخلاقيات الكلاسيكية الفردية التي وضعت أصلا من قبل "كانط Kant"، وترى مثل هذا الحالات الأخلاقية أنَّ الفرد هو مصدر الحكم الأخلاقي للفرد، وبالتالي يتحمل وحده المسؤولية عن كل تصرفاته. وتشير دراسات كثيرة إلى أنّ الحكم الذاتي للفرد يكثر في التخصصات الطبية والنفسية.

في الواقع، اتسمت مسألة الحكم الذاتي باعتباره واحداً من المشكلات الأكثر أهمية في تاريخ الأخلاق النفسية (تركيب غير تام). ومن هنا، فالأمر متروك لتفسير الأخلاق الكلاسيكية الفردية، أي، للرأي القائل بأن الفرد حر، وبالتالي فهو مسؤول عن تصرفاته، بطريقة مناسبة لسياقنا الثقافي. إنها ليست سوى وجهة النظر الوجودية في الحكم الذاتي. ومع ذلك، فالاستقلالية الذاتية في الإرشاد الفلسفي قد تكون مرتبطة مع قضايا عقلية مختلفة. على سبيل المثال، يمكن أن يُفهم مبدأ استقلالية المستنصح وفق المفاهيم السقراطية؛ فالجميع إذن يمكن (وصفي)، وينبغي (توجيهي) للتفكير في نفسي، والسعي إلى أن أكون أكثر عقلانية. سواء في تفسيري الوجودي، أو بمعنى ما على النحو الذي تنادي به النظم الفلسفية التقليدية الأخرى للاستقلال الذاتي للفرد، مثل سبينوزاSpinoza أو نيتشهNietzsche على اعتبار أن هدف الإرشاد الفلسفي نادراً ما يتحقق.

ومن المحتمل في الممارسة العملية، أن يكون معظم المستنصحين أكثر اتكالية ومغايرين بالنسبة لأشخاص مستقلين تماماً، وليس من المرجح أن يأتي إلى الإرشاد الفلسفي معظم المستنصحين. وعلاوة على ذلك، فإن معظمهم ليس من المرجح أن يعلنوا هدفهم الخاص من الإرشاد، كونهم مستقلين ذاتياً. بدلاً من ذلك، فإنه عادة ما يأتي المستنصح إلى الإرشاد الفلسفي لحل مشكلة معينة في أسرع وقت ممكن. وهناك أوقات، ومع ذلك، عندما يأتي المستنصحون إلى الإرشاد النفسي عادة ما يصّرون على استقلاليتهم. هذا التأكيد الصريح يتحول أحياناً في دورات لاحقة لتكون شيئاً مختلفاً تماماً: فقد تكون لدى المستنصح الرغبة أو عدم الرغبة في تغيير سلوكه أو رأيه حول المسألة المقلقة له، في حين إنه يصّر على الحصول على تعليمات المرشد لحل المأزق الذي يعاني منه (Amir,2003,36-41). وفي أحيان أخرى، قد يكون المستنصح أكثر اتكالية، فيسعى لاستخلاص آراء المرشد أو طلب مشورته بشكل صريح.

يبدو من ذلك، أن الاستقلالية الذاتية هي هدف الفيلسوف، وقد لا يشاطره فيها معظم المستنصحين. لذا ينبغي على المرشد الفلسفي التمييز بين توقعاته الخاصة وتوقعات المستنصح (Amir,2004).

وتنعكس مشكلة ترسيم الحدود بين الإرشاد النفسي والفلسفي على المستوى النظري في الممارسة. حيث يتم استخدام المعرفة والخبرة النفسية باعتبارهما جزءاً محدداً من الإرشاد الفلسفي، وتنوير الطريق للمرشد الفلسفي من خلال معرفته الفلسفية، ومساعدة المستنصح في الخيارات التي تجعله يثق بها. وأود أن شرح هذه النقطة مع أمثلة من الأدب، ومن خبرتي الخاصة كمرشد فلسفي كما يقول رابي، فقد رفضت قبول تقديم الإرشاد لامرأة أعطتني تفاصيل كافية عن حالتها النفسية لدرجة أنني يمكنني تشخيصها بالاكتئاب. وقالت إنها كانت تتردد على عيادة المرشد النفسي، وتتناول الدواء لمدة خمسة عشر عاماً، وصرّحت بأنه لم يساعدها. وبالرغم من أنني أعتقد أن الإرشاد الفلسفي قد يكون مفيداً في هذه الحالة، فإنني لم أقبل أن تكون مستنصحة ليَّ، لأنني كنت خائفاً من أن تنتهي إلى الانتحار، وقد اتخذت قراري فقط لأسباب نفسية (Amir,2012).

وتقودنا هذه الاعتبارات إلى العواقب الضارة المحتملة للممارسة الفلسفية على وجه الخصوص والفلسفة بشكل عام. وقد تم بالفعل تسجيل أدلة عن الآثار الضارة للممارسة الفلسفية في الأدب. ويصف شلوميت شوستر Shlomit Schuster الممارسة الضارة بالقول: بالرغم من أن التفكير يصبح أكثر وضوحاً في الإرشاد الفلسفي، إلا أنّه يمكن أن تصبح الحالات أكثر تعقيداً، مما قد يسبب أذى للمستنصحين. ويلخص بإيجاز هذه النقطة من خلال كتابه" الرغبات الفلسفية" يمكن أن تختلف عن الرغبات الإرشادية". ولعّل الميّزة الرئيسية لتقديم الإرشاد الفلسفي هي وصول المستنصح إلى الإرشاد دون وساطة، إذ، إن طبيعة الإرشاد الفلسفي هو إرشاد غير مباشر، وقبول المرشد الفلسفي للمستنصح دون قيد أو شرط، وبالتالي، فإن هذه الشروط تساعد في التقليل من الآثار الضارة التي تصاحب الإرشاد النفسي في حالات كثيرة، على اعتبار أن المستنصح يتحمل الجزء الأكبر من نتائج هذا الإرشاد نتيجة لاستقلاله الذاتي.

فعلى المستوى النظري، ينبغي التشديد على أساس النظرية الفلسفية الفعّالة التي لا تقل عن وصف الآثار التجريبية. فالفلاسفة ينبغي أن يعرفوا ما يريدون أن يعرفوه عن المستنصح، وأن يعرفوا ما العلاقة بين المعتقدات وسلوكه وانفعالاته. كما ينبغي التأكد من ذلك من خلال الحوار العام مع المستنصح. وعلى المستوى العملي، ينبغي للمرشد الفلسفي عدم تجاهل

توقعات المستنصح لحل محنته. وهناك طريقة واحدة للتعامل مع هذا التوقع هو جعل الإشكالية الفلسفية فعالة وصريحة، فضلاً عن الآثار الضارة المحتملة له. وهناك طريقتان على الأقل من الطرق البديلة الأخرى لتوجيه المرشد الفلسفي لتوقعات المستنصح لحل مشكلاته الشخصية:

أ ـ القول على الفور أن المرشد لا يمكن حلها.

ب ـ تقويض حاجة المسترشد لحل محنته بكلماته.

بدلاً من سهولة الخدمات والاحتياجات المقدمة للإرشاد الفلسفي، ينبغي أن تكون الممارسة الفلسفية ناقدة وأكثر شمولاً. بمعنى، وضع هذه الاحتياجات في سؤال، لا قبول الحاجة كما هي، وأن يكون الهدف منها هو فحصها من أجل تطوير الممارسة الفلسفية وتنمية الاحتياجات، وليس فقط الرضا عنها. ومع ذلك، فإن المرشد الفلسفي لا يعتقد أن الفلسفة هي فعالة إلى حد ما في حل المأزق الشخصي لدى المستنصح، بل ينبغي أن يشارك كل معتقداته وشكوكه، وهذه وسيلة ملموسة لمعالجة الموقف الأبوي الذي يبدو أنه يثير انزعاجاً للمرشد الفلسفي. كما أنَّ المبادئ الثلاثة التي تم التطرق إليها أعلاه تشكل أساس الزعم اللازم للممارسة الفلسفية، والتي هي بحد ذاتها إشكالية تحتاج إلى معالجة منطقية حتى يمكن الاستفادة من هذا الإرشاد بشكل فعال تقود نحو عملية التغيير المنشودة.

المقاربة بين الإرشاد الفلسفي والنفسي:

يعتقد العديد من الفلاسفة أنَّ الإرشاد الفلسفي هو مجال مميز مستقل من الناحية العملية، في حين يؤكد العديد من علماء النفس والمعالجين النفسيين أنَّ الفلاسفة ينحصر دورهم التقليدي كمعلمين ومنظرين، وينبغي عدم توريطهم في محاولة استخدام الفلسفة لمساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم الانفعالية والسلوكية أو المشكلات المعرفية. لأن هذه المشكلات تقع ضمن اهتمام الممارسين في علم النفس على اختلاف توجهاتهم النظرية والتطبيقية، وعلى الفلاسفة ترك هذه المجالات لعلماء النفس، على اعتبار أن الممارسة الفلسفية تقع خارج الدعم التجريبي المنهجي، وأن مركز اهتمامهم يقع في المجالات الاجتماعية والفصول الدراسية الأكاديمية والتحليل اللغويLiguistic analysis، من حيث تقييم الأشياء بأنها جيدة أو سيئة. ولكنْ المفارِقةُ أيضاً لتوفير علم مبني على خطة علاجية آمنة للأشخاص الذين يعانون من اضطرابات مزاجية، وقلق وذهان أو مرض عقلي.

ويميل الجدل بين علم النفس والفلاسفة لخلق حاجز بينهما عندما يتعلق الأمر بمسألة من هو المؤهل للممارسة الإرشادية، تبعاً لذلك، فإن الهدف هو المساعدة على خلق حوار مفتوح، واستكشاف العلاقة بين هذين المجالين على مستوى التطبيق العملي، وما يمكن تعلمه من الآخر. فالعلامة الفارقة لذلك التعاون بين علم النفس والفلسفة في ذلك هي ما قامت به الجمعية الوطنية الأمريكية للإرشاد الفلسفي (NPCA) عام(1990) التي أكدت على هذه التشاركية بهذا الحوار بين الممارسة الفلسفية والنفسية (Samuel,2013).

ورغم هذا التلاقي بين الفلسفة وعلم النفس في الممارسة الإرشادية، فإن الإرشاد الفلسفي كما يرى "مارينوف" ليس بديلاً مجدٍ لعلاج الأمراض النفسية في الوقت الحاضر. ومع ذلك، فإنه قد يساعد بعض الأفراد أو الجماعات ليس إلاّ. لتوضيح ما إذا كان الإرشاد الفلسفي قد يفيد شخصاً ما في مشكلة معينة. فالمرشدون النفسيون والعملاء يحتاجون إلى تقييم دقيق من طرف المرشد الفلسفي (APA,2012)، وهذا يتطلب منه لكي يقوم بدوره الطبيعي في العملية الإرشادية، امتلاك ا الأسس الضرورية من المعرفة الفلسفية والنفسية لوضع حجر الأساس في الممارسة الفلسفية، مثل التواصل الصادق بينه وبين المستنصح، الذي لا يعتمد عموماً على أي طريقة معينة. إنه حوار حر، مشابه إلى حدما لما وصفته بوبرBuber أنا -أنت. والمرشد الفلسفي يصبح مندمجاً في مشكلة مستنصحه متعايشاً معها على المستوى المعرفي والمنطقي من خلال أبعادها وأعراضها...الخ، ونقل هذا الإدراك والفهم، وعكسه بطريقة موضوعية، وهذا يساعد على منح المستنصح دفعة جديدة لشرح مشكلته وإدراكها بطريقته الخاصة. ونتيجة لذلك، فتقديم الإرشاد الفلسفي ليس حول الفلسفة العملية، كما وضعها "كانط" للنفس، وإنما هو التفلسف الإبداعي نفسه. وقد وضع مارينوف برنامجاً إرشادياً يستند إلى الفلسفة العملية في مواجهة مشكلات البشر، أطلق عليه اختصاراً "السلام" "PEACE" وهو مماثل لخطوات الإرشاد النفسي، والذي يتضمن خمس خطوات: "تحديد المشكلة"(P)، "والتعبير عن الانفعال (E)"،و"تحليل الخيارات(A)، والتأمل(C)، والتوازن(E). وذلك كما يوضحه المخطط الآتي:

والغالبية العظمى من المرشدين الفلسفيين يركزون على أشكال مختلفة من الممارسة الفلسفة، ولكن ليس العلاج النفسي بالمعنى الحرفي. لكن مارينوفMarinoff لا يجد فرقاً بين الاثنين. وقال: إنه، ومع ذلك، توجد اختلافات بين الإرشاد الفلسفي، وتقديم الإرشاد النفسي، ولكن هذا لا يعوق مغامراته الخاصة في العلاج. ويعتبر مارينوف أن المراحل الثلاث الأولى من عملية السلام تعادل ما يتم في الإرشاد النفسي، وخصوصاً في المرحلتين الأخيرتين،

"التأمل" و"التوازن"، وأنَّ العلاج النفسي هو التعرف على مشكلة خاصة بالنسبة للشخص الذي يذهب إلى المعالج النفسي لمساعدته في الحد من المشكلة أو الاضطراب النفسي الذي يعاني منه، حيث يقوم المعالج بتشخيص هذه المشكلة وفق الآليات المتعارف عليها في التشخيص، وأخيراً تطبيق الاستراتيجيات المناسبة لحل هذه المشكلة، ويبدو أن هذا الإجراء من طرف المعالجين النفسيين لا يستند إلى المعرفة الكافية لفهم فلسفة المستنصح والمعضلات الوجودية ومنغصات الحياة التي أدت به إلى ظهور هذه المشكلة أو الاضطراب لديه. لذلك لا بد من ربط الممارسة العلاجية على المستوى النفسي والفلسفي إذا أردنا أن ننظر إلى المشكلة وعلاجها بمنظور شمولي، على اعتبار أن العلاج النفسي الفلسفي ليس شيئاً جديداً، فهو موجود منذ أكثر من نصف قرن. وطرق العلاج الوجودية تأكيد واضح لهذا التعاون بين الممارسة الفلسفية والنفسية لحل مشكلات الحياة اليومية (Schuster. 2005).

وللتحقق من هذه الرؤية التكاملية بين الإرشاد النفسي والفلسفي، قام بوبيسكو (Popescu,2015) بدراسة فعالية العلاج المعرفي السلوكي والإرشاد الفلسفي لعدد من المرضى النفسيين الذين يعانون من مشكلات أخلاقية وقضايا وجودية، كقلق الوجودي، واكتئاب، ومخاوف وشكاوى جسمية، كالألم المزمن، والقرحة المعدية والمعوية، والعصاب القلبي وتوهم المرض وغيرها من الاضطرابات السيكوسوماتيةPsychosomatic disorders ، وذلك من خلال تطبيق برنامج يتضمن فنيات كل من العلاج المعرفي السلوكي والإرشاد الفلسفي، وقد استمرت الدراسة لمدة خمس سنوات، وأظهرت النتائج أن للإرشاد الفلسفي فعّالية واضحة في تحسن بعض المرضى الذين يعانون من قضايا وجودية وأخلاقية، وهذا مما ساعد على خفض أعراض القلق والاكتئاب وغيرها من الأعراض النفسية.

وتؤكد هذه النتيجة أن المسائل الوجودية والمعضلات الأخلاقية تشكل جزءاً مهماً في عملية الإرشاد النفسي والفلسفي التي لا يمكن تجاهلها. ويعتمد نجاح العملية الإرشادية على ضمان أفضل الممارسات في المجال النفسي أو الإرشاد الفلسفي). كما أن للقضايا الوجودية أهمية قصوى في كلا النوعين من الممارسات، مثل: معنى الحياة والموت والحرية والعزلة، وهي قضايا جوهرية في حياة الإنسان وليست الموضوعات النفسية فقط هي محور الاهتمام. وهناك أيضاً العديد من المعضلات الأخلاقية والمعنوية التي يتعين حلها، على حد سواء في العلاج والإرشاد الفلسفي، وأنه من الأفضل للمعالج أن يكون له دور فاعل لا موقفاً محايداً في هذه العملية، وهناك حاجة إلى بحوث مستقبلية من أجل تقييم أهمية المعضلات والقضايا الأخلاقية في كل الممارسات العلاجية. كما أنه بحاجة إلى بحوث مستقبلية من أجل

التحقيق فيما إذا كان من الممكن تحقيق نتائج معينة في الإرشاد الفلسفي، مثل مستويات مرتفعة من رفاهية أو جودة الحياة، كما هو الحال في العلاج النفسي.

استنتاج وخاتمة:

الإرشاد الفلسفي، وما ينضوي تحت لوائه من ممارسات تطبيقية يعد ضرورة حتمية لعملنا في الصحة النفسية شئنا أم أبينا، لأنه يسعى إلى ملء فراغ في السعي إلى حل المشكلات التي تحاصر أعدادا كبيرة من الناس. وتلعب الممارسة الفلسفية دوراً مهماً في كثير من مجالات الحياة العلمية وغير العلمية (الضمنية) بالرغم من أنها لا تحظى في الوقت نفسه بشعبية واسعة في العالم. حيث ينظر إلى هذا الإرشاد على أنه علاج للعاقل، وممارسته في أماكن غير رسمية يعد هروبا من المراقب أو الناقد.

ويرى المدافعون عن هذا التوجه كلما كانت عملية الإرشاد حكيمة، حتى على كوب من الشاي من أجل حل أي مسألة حياة أو مشكلة، وتوضيح الآراء والأفكار، فإن الإرشاد الفلسفي يأخذ مكانه هناك. ويرى هوفمان (Hoffman,2002) أنه لا بد من الاعتراف بأن الإرشاد الفلسفي هو شكل من أشكال تقديم المشورة الفلسفية، وذلك لوجود عناصر مشتركة مع العديد من أنواع أخرى من خدمات الإرشاد النفسي، وذلك لما له من قيمة وتقدير في نتائجه العملية التي توصلت إليها العديد من الأبحاث في هذا المجال، ونعتقد أن العقود القادمة سوف تجعل الإرشاد الفلسفي أكثر إسهاماً في التدريب والممارسة بطرق مهمة على نحو متزايد، وأن الكثير من الفلاسفة سوف يدخلون هذا المجال الذي من شأنه إكسابهم الحكمة والمصادر الفلسفية العملية الأخرى التي تساعدهم في القيام بعملهم خير قيام.

كما أننا لا نتوقع أن نرى تقبل كثير من المجتمعات لهذا الشكل من الخدمات لاعتقادهم بعدم فائدته على المدى القريب في حل مشكلاتهم الشخصية والنفسية، فهم يؤمنون غالباً بالملموس (أدوية الطبية) أكثر من غير الملموس. علاوة على ذلك، فالإرشاد الفلسفي، رغم ذلك انطلق في الدول الغربية بقوة لتأكيد ذاته كمجال ضمن مجالات الخدمات النفسية المتنوعة، حاملاً معه أدوار التحول الإصغائي والنقد الذاتي والتأمل لحل القضايا التي تساعد المستنصح على الفهم واتخاذ القرارات لحل المأزق الحياتي الذي يعاني منه. لذلك يمكن القول: إن ثمة نقاطاً مشتركة بين الإرشاد الفلسفي والإرشاد النفسي، ولا يمكن أن يكونا في حالة صراع بل هما في حالة من الانسجام والتكامل والتعاون، ولا يمكن أن يستغني أحدهما عن الآخر، على اعتبار أن جميع النظريات الإرشاديّة انبثقت من الأفكار الفلسفية، وأن الفكر الفلسفي

العملي لا يمكنه الاستغناء عن النهج الجاليلي القائم على الفكر والعمل التجريبي، لأن العلم ليس بتسجيل الوقائع، ولا هو بمعامل ارتباط بين الظواهر، فالوقائع ذاتها والأرقام بذاتها بلهاء، والوصف الرقمي كالوصف اللفظي يمهد للعلم ولكن لا يدخل في العملية العلمية، فالعلم هو تفكير الوقائع. لذلك، لا بد من إعادة النظر والتدقيق في تلك التأملات الفلسفية التي تعالج القضايا الجدلية للإنسان المعاصر(القطان، 1983، 7). ونأمل أن يطرق هذا النهج أبواب مجتمعاتنا العربية لنرى مدى الخدمات التي يمكن أن يسهم فيها لتحسين واقع الصحة النفسية لدى البشر الذين يعانون من أزمات ومآزق وجودية تعكر صفو حياتهم.

قائمة المراجع

- الحسن، تفروت. (2012). الفلسفة باعتبارها علاجاً، موقع الأوان من أجل ثقافة عقلانية تنويرية.
- العاسمي، رياض.(2015). العلاج النفسي، دمشق، منشورات جامعة دمشق.
- القطان، سامية. (1983). تقوم بالدراسة الإكلينيكية، الجزء الأول: القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
ـ النشار، مصطفى.(2010). العلاج بالفلسفة. القاهرة: الدار المصرية السعودية.
- Achenbach, G. B. (1984). Philosophische praxis. Cologne: Juergen Dinter .
-Al-ShawiHakam. (2004).The Role of Philosophical Courage in Philosophical Counseling International Journal of Philosophical Practice. 2, (3), PP;1-16.
-American Philosophical Practitioners Association. (2012). Code of Ethics. Retrieved from http://appa.edu/code.htm
-American Philosophical Practitioners Association. (2015b). FAQ About Philosophical Counseling. Retrieved fromhttp://appa.edu/faqcounsel.htm
-Amir, L. B. (1995). An earlier draft of the paper has been read at the first international congress of Philosophical Practice and Counseling, in Vancouver, Canada.
-Amir, L. B. (2003). Philosophical Practice: A Method and Three Cases, in Practical Philosophy: The Journal of Consultant Philosophers, 6 (1), pp. 36-41.
- Amir, L. B. (2004).Amir, L. B. (2004). The Affective Aspect of Wisdom: Some Conceptions of the 27 Love of Humanity and their Use in Philosophical Practice, in Practical Philosophy: The Journal of Consultant Philosophers, Spring (forthcoming).
-Amir, B.(2012). Humor in Philosophy: Theory and Practice. Philosophical Practice, 7.(3),pp. 1015-29.
-Brown S.(2011).The therapeutic status of philosophical counseling,Practical Philosophy, 10:21, (web edition.2011.
-Cohen. E.D. (1995).Essays in philosophical counselling. Lanham, MD: University Press of America. wpcehd 9 (3).
-Cohen, D. E. (2003). Philosophical principles of logic-based therapy. Practical Philosophy, 27-35.

-Cohen, D. E. (2005). Philosophers at work. Issues and practice of philosophy. Wadsworth: CengageLearning.

-Cohen, Elliot D. (2011)."Logic-Based Therapy: The New Philosophical Frontier for REBT". Retrieved 9 September.

-Cohen, D. E.. (2013). Critical thinking unleashed. Lanham: Rowman and Littlefield publishers.

-Cohen, D. E. (2014). The new rational therapy. Lanham: Rowman and Littlefield publishers.

-Dirk Engelmann. (2009).A Shock Therapy Against the "Endowment Effect"," Discussion , 09-04, University of Copenhagen. Department of Economics.Master of clinical psychology.

- Ellenbogen, S. (2006). Wittgenstein and philosophical counselling. In J.BarrientosRastrojo(Ed.), *Philosophers as philosophical practitioners* (*vol. II*) (pp.103-110). Seville: X-XI Association.

-Frankl, V. (1974). The doctor and the soul. From psychotherapy to logo-therapy. New York: Random House.

-Haynes, R., Corey, G., & Moulton, P. (1980). Clinical supervision in the helpingprofessions. Pacific Grove,CA: Brooks/Cole.

-Hoffman, Eric.(2002).The Future of "Philosophical Counseling": A Modest Vision,American Society for Philosophy, Counseling and Psychotherapy at the Eastern Division Meeting of the American Philosophical Association in December.

-Gowans, C.W. (2010) Medical analogies in Buddhist and Hellenistic thought: Tranquillityand anger. Philosophy astherapeia. Supplement of the Journal of the Royal Institute of Philosophy ,66, 11-33.

-Gutknecht, T. (2006). Toward philosophy of the practice of philosophy. An invitation to philosophical dialogue among practitioners of philosophy about the nature of their work. In J.Barrientos Rastrojo (Ed.), *Philosophical practice*: *From theory to practice* (pp. 89-91). Seville: X-XI Association

-Knapp, S., &Tjeltveit, A.C. (2005). A review and critical analysis of philosophical counseling.*Professional Psychology*: *Research and Practice*, *36*(*5*), 558-565.

-Lahav, R. (1995). A conceptual framework for philosophical counseling: Worldview interpretation. In R. Lahav &M.d.V. Tillmans (Eds.), *Essays on philosophical counseling* (pp. 3-24). New York: University Press of America.

-Lahav, R. (2001).Philosophical Counselling as a Quest For Wisdom.J.of Practical Philosophy, 4:1, 6-18).

-Lahav, R. (2005). Contemplative Philo-Sophia. Available online: http://www.trans-sophia.net/115845/What-is-contemplative-philosophy.

http://www.practical-philosophy.org.uk. contemplative-philosophy.

-Long A.A. and Sedley, D.N. (1987) The Hellenistic philosophers, Vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press.

-Marinoff, L. (1999). The New Philosophical Counseling. Interview with Lou Marinoff by Merle Hoffman. In On the Issues Magazine. A Magazine for Critical, Independent Thinking (Winter 1999). Available online: http://www.ontheissuesmagazine.com/1999winter/w99hoffman.php.

-Marinoff, L. (2002). Philosophical Practice. San Diego, New York, Boston, Sydney, Tokyo, Toronto:Academic Press.

-Marinoff, L. (2003) The Big Questions: How Philosophy Can Change Your Life? (New York: Bloomsbury).

-Maritain, J. (1948). Education at the crossroads. Glencoe: Free Press.

-Norcross, J. C., &Goldfried, M. R. (2003). Handbook of psychotherapy integration. New York: Oxford University Press.

-Nneji, B.U. (2013). Philosophical counselling/therapy: Praxis and pedagogy. Working Papers on Culture, Education and Human Development, 9 (3), 1-9 http://www.uam.es/otros/ptcedh/2013v9_pdf/v9n3eng.pdf.

-Nussbaum, M. C. (1994). The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics, (Princeton: Princeton University Press).

-Popescu A.Beatrice.(2015).Moral Dilemmas and Existential Issues Encountered Both in Psychotherapy and Philosophical Counseling Practices ,Europe's Journal of Psychology, 11(3),pp. 509–521.

-Prins-Bakker, A. (1995). "Philosophy in Marriage Counseling", in R. Lahav and M. Tillmanns (eds.) Essays on Philosophical Counseling (Lanham, Md.: University Press of America), pp. 135-151.

-Raabe, P. B. (2000). How Philosophy Can Help You Feel Better: Philosophical Counseling and the Emotions, in The International Journal of Applied Philosophy, 14(1), pp. 8-13. 31.

-Raabe, Peter B.(2001). Philosophical Counseling: Theory and Practice. Connecticut and London: Praeger.

- Raabe, P. B. (2002). Issues in Philosophical Counseling, (Wesport, CT. Praeger), Psychotherapy in Australia. 8 (3)pp ;1-7.

- Raabe, P. B., (2003) "The Relationship between Philosophical Counseling and Psychotherapy", in Pratische Filosofiche/Philosophy Practice, 2.

-Rosner, D.J. (2004). Philosophy as therapy. In H. Carel and D. Gamez (eds.), What philosophy is (pp. 213-225). London: Continuum.

- Samuel, Zinaich. (2013). Moral Revolution: from Natural Law to Moral Relativism. Lanham, MD: University Press of America, Inc: A Journal of Political Philosophy 34, no. 3: 73-83.

- Schuster, S.C. (1991). Philosophical counseling. Journal of Applied Philosophy, 8 (2), 219-223.

- Schuster, S.C. (2005). Philosophical counseling and the I and Thou: A philosophical autobiographical narrative. In J.Barrientos Rastrojo (Ed.), Philosophers as philosophical practitioners (vol. II) (pp.91-99). Seville: X-XI Association.

-Taylor, K.; Marienau, C. & Fiddler, M. (2002). Developing adult learners: Strategies for teachers and trainers. San Francisco: Jossey-Bass .

-Walsh, R.D. (2005). Philosophical counselling practice. Janus Head, 8 (2), 497-508.

المواطنة الرّقمية مدخلاً للتربية العربية في العصر الرّقمي

أ.د. جمال علي الدهشان

أستاذ أصول التربية

عميد كلية التربية بجامعة المنوفية

المواطنة الرّقمية مدخلاً للتربية العربية في العصر الرّقمي

أ.د. جمال علي الدهشان

ملخص الدراسة

تتطلب الحياة في العصر الرقمي من الشباب أن يكونوا على وعى بحقوقهم، وواجباتهم، والتزاماتهم أثناء التّعامل مع معطيات هذا العصر الذي يمكن ان نسميه : المواطنة الرقمية، وهي التي تمكنهم من كيفية استخدام التقنيات الرّقمية بطريقة آمنه، وخلقية، وقانونية، ليكونوا مواطنين صالحين، ومتعلمين مدى الحياة .

إنّنا في ظل هذا العصر ومتطلبات الحياة فيه، في حاجة ماسة إلى مساعدة الناشئة على الحياة فيه بأمان وفاعلية، من خلال مداخل وطرق متعددة أهمها مدخل المواطنة الرّقمية، فالبعد الرقمي أصبح حجر الزاوية في مواطنيه اليوم، والذي يمكن من خلاله إعداد الأفراد ليكونوا مواطنين رقميين، وهو ما سعت الدراسة الحالية إلى توضيحه والتأكيد عليه من خلال توضيح مفهوم المواطنة الرّقمية وأبعادها المختلفة، ومبررات الدعوة الى استخدام مدخل المواطنة الرقمية للتربية العربية في العصر الرقمي.

وقد توصلت الدراسة إلى أن الحياة في العصر الرقمي تتطلب من المؤسسات التربوية القيام بدورها في إعداد الأبناء للحياة في هذا العصر ، وذلك من خلال تدعيم ثقافة الاستخدام الرشيد والمفيد للتقنيات الرقمية لدى الشباب والأفراد ، وتدريبهم على ممارسة مختلف جوانب المواطنة الرقمية من خلال كافة الفعاليات التربوية المناسبة في هذا الشأن، والتي أطلق عليها التربية الرقمية، وأن تلك التربية على المواطنة الرقمية تمر بمراحل أساسيه تبدأ بتنمية الوعي بجوانب المواطنة الرقمية، والممارسة الواعية للسّلوكيات المرتبطة بها، من خلال تنمية أساليب التعامل الرشيد مع المستحدثات والمهارات المرتبطة بذلك، وأن يكون ذلك وفق المعايير في الأدبيات التي تم الاتفاق عليها والتي ينبغي أن يضعها في الاعتبار القائمون، على وضع السياسة التّعليمية والممارسين لعمليتي التّعليم والتّعلم.

Abstract

Life in the digital age of our children require to be aware of their rights, duties and obligations while dealing with the requirements of this age, which is in contrast duties and obligations to others, and the rights to them, which can be done through what has been termed digital citizenship, which enables them to understand how to use digital technologies in a safe manner, and moral, and legal to be good citizens, and lifelong learners, so-named «digital citizen.»

We are in the shadow of that era and the requirements of life in which, in an urgent need to help our children to life in it safely and effectively through the entrances and multiple ways it can be, including the entrance of digital citizenship - the digital dimension has become the cornerstone of its citizens today - from which you can prepare them to be citizens numeric which the current study sought to clarify and emphasize it by clarifying the concept of digital citizenship and axes and justification to call for the use of the entrance digital citizenship education in Arabic and different entrances and procedures by which the use of the entrance digital citizenship Arab League Education in the Digital Age

The study found that life in the digital age requires educational institutions to play their role in preparing the children for life in this era, and through the strengthening of the culture of the rational use and useful digital techniques with children, and train them to practice all aspects of digital citizenship through all appropriate educational activities in this matter, which dubbed the digital education, and that education on digital citizenship stages Prerequisite begin developing awareness of aspects of digital citizenship and practice conscious behaviors associated with them, through the development of methods of dealing Rasheed with innovations and skills associated with that, and be in accordance with the criteria in the literature that have been agreed upon, and that should be put into consideration those who, on educational policy and practitioners for teaching and learning mode.

مقدمة:

يعد مفهوم المواطنة من المفاهيم الحديثة التي صاحبت قيام (الدّولة القومية) في أوروبا عبر عمليات تاريخية واجتماعية وسياسية، تم فيها الانتقال من(الحق الإلهي) للحاكم إلى حق المواطن، ومن هيمنة الكهنوت إلى إدارة الدولة، وتعبيرا عن رغبة قوية للتخلص من طغيان السلطة الدينية وتجاوزات الكنيسة الكاثوليكية الغربية، وجزء من الفهم الشامل لصورة (الدولة الحديثة) دوله القانون...، وتكوينها الديمقراطي الذى يتسم بالحضور الكامل للفرد في الحياة العامة والمشاركة في تكوين واجبات متبادلة داخل إطار المواطنة بين الفرد والدولة، وبها يمكن أن تنتظم العلاقة بين أفراد وجماعات بينهم مكونات إنسانية متعددة يجمعهم وطن واحد وتربطهم رابطة المساواة في الحقوق والواجبات، "فالمواطنة أشبه بالغراء الذي يربط بين المواطنين داخل الدولة فيزيد من درجة تماسكهم وتفاعلهم فيما بينهم من ناحية وتماسك الدولة ذاتها من ناحية أخرى"

ولقد كانت المواطنة في مهدها الأول في صدر الحضارة الرومانية ترتكز في المقام الأول على دعامة واجبات والتزامات المواطنين، ومع التطور وظهور الحركات السياسية والحقوقية وما استتبعها من ظهور نظم الديمقراطية الليبرالية، التي سعت إلى توسيع نظرية المواطنة بتوفير الدعامة الثانية للمواطنة وهي المواطنة الحقوقية، أصبحت المواطنة تتضمن جملة من الحقوق يلازمها جملة من الواجبات والالتزامات.

وقد اتخذت المواطنة أشكالا وصورا عديدة، وفقا لطبيعة كل عصر ومتغيراته، حيث شملت المواطنة في إطار العولمة وآليات السوق وسياسات العرض والطلب، السعي إلى بناء مواطنة عالمية لمواطن عولمي يتمسك ويؤمن بالقيم الإنسانية العالمية، التي تخص الإنسان بشكل عام، الا أنه وفى ظل العصر الرقمي وظهور وانتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، اتخذت المواطنة شكلا جديداً وصورة أخرى، واتخذت حقوق وواجبات المواطن، أشكال تتفق وطبيعة الحياة ومطالب المواطن في ذلك العصر، وبما يمكنه من الحياة بأمان فيه، كما دفع ظهوروانتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى إعادة التفكير ومناقشة مفاهيم حقوق الإنسان والمعلوماتية، والتي حملت معها العديد من المفاهيم و"القيم الانترناتية"، فالمواطنة في العصر الرقمي تعنى بالبحث عن حقوق وواجبات المواطن وهو يعيش فيه، والذي تختلف متطلبات الحياة فيه عن متطلبات العصور الأخرى.

فالتقدم السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإعلام، والعولمة بتداعياتها المختلفة لها تأثيرات واضحة على قضايا المواطنة والهوية الثقافية، واختلال منظومة القيم، وقواعد السلوك، وتنامي العنف، وتفكك العلاقات، وضعف الولاء والانتماء، مما زاد من الاهتمام بموضوع المواطنة عالمياً، ولعل ذلك ما أشار إليه كل من «إريك شميت» الرئيس والمدير التنفيذي لشركة «جوجل» و«جاريد كوهين» رئيس «قسم الأفكار والابتكارات» في الشركة ذاتها في أحد فصول كتابهما الصادر في أواخر عام 2013تحت عنوان «العصر الرقمي الجديد» بعنوان «مستقبلنا، المفهوم المستقبلي للهوية الوطنية والمواطنة».

ومع ثورة الاتصالات الرقمية وما وفرته من تسهيل وسرعة في عمليات التواصل والوصول إلى مصادر المعلومات، ومع ما تحمله هذه الثورة من نتائج ذات آثار إيجابية على الفرد والمجتمع، إذا تم استغلال تقنيات ووسائل تلك الثورة بطريقة صحيحة وواعية، فإن لها عواقبا ومخاطرا عديدة، يمكن التعرض لها أثناء التعامل بطريقة غير رشيدة، نتيجة تواصل الأبناء مع مجهولين، واستحالة مراقبة كل ما يشاهدونه من صفحات ومن يتصلون به من أشخاص مع انتشار الأجهزة اللوحية والكفية، والهواتف الذكية المحمولة في كل زمان ومكان، خصوصا مع زيادة معدل استخدامهم - خاصة الأطفال والمراهقين - لهذه الأجهزة، التي قد يصل إلى ثماني ساعات يوميا، أي أكثر من الساعات التي يقضونها مع آبائهم وأمهاتهم ومعلميهم، ويبقى لنا أن نختار إما أن يكون هذا التأثير بالسلب حين لا نهتم ولا نوجه أبناءنا، أو بالإيجاب حين نعلمهم قواعد الاستخدام ونوجههم ونحميهم من الأخطار وآثارها السلبية التي تظهر في صور عديدة من بينها التمرد على القواعد الأخلاقية والضوابط القانونية والمبادئ الأساسية التي تنظم شؤون الحياة الإنسانية.

كما أوجدت الثورة الرقمية صورا عديدة من السلوكيات والممارسات الغريبة، والتي ربما لم يكن لها وجود قبل ظهور تقنيات هذه الثورة، من هذه السلوكيات الغريبة ما سمي "بالجرائم الإلكترونية، وهو نوع من الجرائم شاع وانتشر بين الشباب من طلاب الجامعة، بل وبين طلاب المدارس وذلك في مختلف بلدان العالم، حيث أسهمت تلك التقنيات الحديثة بشكل ملحوظ فيما يمكن تسميته بعولمة الجريمة، وأصبحت تحديات الجريمة العابرة للحدود قضية تهدد الأمن الدولي بما قدمته من تسهيلات كبرى للأنشطة الإجرامية المنظمة والفردية على السواء؛ وذلك بتهيئتها للبيئة المناسبة للنشاط الإجرامي في جميع أرجاء العالم، ولذلك أصبحت الجرائم الإلكترونية هاجسا يؤرق دول العالم.

، لذا فنحن في أمس الحاجة إلى سياسة وقائية تحفيزية، وقائية ضد أخطار التكنولوجيا، وتحفيزية للاستفادة المثلى من إيجابياتها، سياسة جديدة تتضمن ضرورة توعية أبنائنا بمجموعة من الحقوق، التي ينبغي أن يتمتعوا بها ويستفيدوا منها وهم يتعاملون مع تلك التكنولوجيا وكذلك الالتزامات والواجبات التي ينبغي أن يلتزموا بها ويؤدونها وهم يتعاملون معها، والتي تعرف الآن في دول العالم المتقدم بالمواطنة الرّقمية Digital Citizenship.

إن الاستخدام غير الرشيد للتكنولوجيا، أصبح مشكلة رئيسة تواجه الأبناء وهم يتعاملون مع معطيات الحياة في العصر الرّقمي، حيث أصبحت هذه المشكلة مثار حديث وجدل على الصفحات الرسمية للأخبار في العديد من الصحف تدور أغلبها حول "استخدام الأطفال غير الرشيد للكمبيوتر والأجهزة المحمولة"، "التكنولوجيا تتحدى المعلمين في المدارس والآباء في البيوت"، "المخدرات الرقمية، إدمان جديد يهدّد الشباب" "الإدمان الرقمي حرب إلكترونية جديدة تداهم الشباب".

ففي ظل إتاحة الانترنت في كل مكان وفى أي زمان من خلال الشبكات اللاسلكية مثل الوايفايWi-Fi والواى ماكس"Wi-Max وخدمات الحوسبة السحابية Cloud Computing وغيرها، أصبح السؤال المطروح الآن "كيف يمكن تربية الأبناء لمواجهة تزايد المشكلات المتزايدة الناتجة عن الاستخدام غير الرشيد للتكنولوجيا من جانبهم "(9)، وما الآليات التي يمكن الاعتماد عليها لتمكين أبنائنا من الحياة بكفاءة وأمان، وإكسابهم المعارف والمهارات وحقوقهم وواجباتهم أثناء التعامل مع تلك التكنولوجيا، وإجراءات اللياقة والأمان والحماية والقوانين التي تنظم تلك الإجراءات والممارسات، التي وصلت إلى حد ظهور نوع من الجريمة أطلق عليها الجريمة الالكترونية.

إننا في ظل ذلك أصبحنا أمام تحولات مؤثرة عززت حضور الفرد وقوته أمام السلطات المقابلة له (دولة حكومة، جماعات، طوائف، عشائر....) الى حد القول بأن ثورة المعلومات ساهمت في تغيير بعض المفاهيم التقليدية للمجتمع، الذي تحول معناه من مجموعة أفراد يعيشون في منطقة جغرافية محددة، ولهم تاريخ وثقافة مشتركة، إلى مجتمع افتراضي، لا تفصل حدود مادية بين أفراده، وله ثقافته وآلياته التي تختلف في جوانب عديدة عن المجتمع الواقعي، فالفرد والمجتمع في داخل المجال الافتراضي غيره في الحياة الاجتماعية الواقعية.

إشكاليّة الدراسة :

اتضح مما سبق أنه يطلق على العصر الذي نعيش فيه، العصر الرقمي أو العصر التكنولوجي، نظرا للطفرة التكنولوجية التي ميزته بحيث أصبح الاعتماد على الوسائل التكنولوجية أمرا لا مفر منه، ويتعلق بكافة جوانب حياتنا تقريبا.

إن الحياة في هذا العصر تتطلب من الناشئة ، فهم كيفية استخدام التقنيات الرقمية بطريقة آمنة، وخلقية، وقانونية ليصبحوا مواطنين رقميين صالحين، ومتعلمين مدى الحياة، حيث برزَ مصطلح «المواطن الرّقمي»، الذي أطلقه الأستاذ الجامعي مارك برينسكي، ليشير إلى الأفراد الذين ولدوا ونشأوا في عصر التكنولوجيا المتقدّمة الذي شكلت أجهزة الكمبيوتر وألعاب الفيديو والهواتف المحمولة أبرز الملامح المميزة له، وهو ما دعى "مركز الخدمات الالكترونية والمعرفية" التابع للمجلس الأعلى للجامعات المصري بالتعاون مع شركة "MKCL" الرائدة عالمياً في مجال محو الأمية الرقمية، إلى إطلاق أول شهادة قومية لإكساب المهارات الأساسية للحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات بالمجتمع المصري والتي تحمل اسم شهادة المواطن الرقمي(Digital citizen certificate) .

وانطلاقا من السعي نحو اعداد المواطن الرقمي، حرصت العديد من الدول المتقدمة مثل بريطانيا والولايات المتحدة وكندا على ادراج دروس متعلقة بالمواطنة الرقمية لطلابها في إطار مناهجها، كما نجد في نفس الإطار المشروع الذي وضعته أستراليا تحت شعار "الاتصال بثقة: تطوير مستقبل أستراليا الرقمي"، والذي ينص على تعميم تدريس المواطنة الرقمية للطلاب مع تدريب الآباء والمعلمين عليها وفق خطة وطنية متكاملة، كما تخطط فرنسا لجعل موضوع المواطنة الرقمية قضية وطنية كبرى.

وعلى المستوى العربي لازالت التجارب في هذا المجال محدودة للغاية واقتصرت على بعض المحاولات الفردية في بعض المؤسسات ولدى بعض أولياء الأمور، ففي المملكة العربية السعودية، **اعتبرت المواطنة الرقمية مسارا من مسارات مبادرة توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ICT المطبقة في عدد من المدارس المنظمة للبرنامج الوطني لتطوير المدارس، والتي من ضمن استراتيجياتها تدريب المعلمات والطالبات على إنتاج مقالات إعلامية ووسائط رقمية في مجال نشر وتطبيق المواطنة الرقمية،** كما بدأت بعض الدول العربية في إعداد برامج ودورات تدريبية للمعلمين وأولياء الأمور لتوعيتهم

بجوانب ومجالات المواطنة الرقمية ومساعدتهم على تنشئة وتربية أبنائهم، إضافة إلى جهود مكتب التربية العربي لدول الخليج، في مجال ترجمة بعض الكتابات والدراسات الرائدة في هذا المجال، بل وسعت إحدى الدراسات الحديثة في هذا المجال إلى وضع معايير للتربية على المواطنة الرقمية، وتطبيقاتها في المناهج الدراسية.

وفي هذا المجال أشار تقرير «المنظمة العربية لحقوق الإنسان(2009)» المخصّص لعرض حال حقوق الإنسان في الوطن العربي، إلى تطوّر قانوني ودستوري إيجابي من حيث الانضمام إلى المواثيق الدولية، وإدخال بعض التشريعات التي تعزّز من وضعية هذه الحقوق، مؤكدا على أن التغير الذي طال عالمنا، عالم ما بعد الحداثة والواقع الافتراضي، يفرض مقاربة جديدة لمسألة الحقوق تأثراً بعاملين بارزين، يتمثّل أولهما بـ «الوضع البيئي» وما ولّده من حقوق، مثل الحق في إدارة الموارد. ويتجسّد العامل الثاني في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتطوّرة التي أعلنت مولد العهد الرقمي وقيام اقتصاد المعرفة، وهي تفرض الآن ما يمكن تسميته «الحقوق الرقمية».DigitalRights

وفي ظل ما تم عرضه عن طبيعة ومتطلبات الحياة في العصر الرقمي تصبح الحاجة ماسة إلى تربية الأطفال والناشئة بطريقة تعينهم على الحياة فيه بأمان وفاعلية من خلال مداخل وطرق متعددة يمكن أن يكون من بينها مدخل المواطنة الرقمية، فالبعد الرقمي أصبح حجر الزاوية لدى مواطنيه اليوم، والذي يمكن من خلاله إعدادهم ليكونوا مواطنين رقميين وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى توضيحه والتأكيد عليه.

في ضوء ذلك تحددت مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن استخدام مدخل المواطنة الرقمية للتربية العربية في العصر الرقمي؟

ويتفرع عن ذلك السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما المقصود بالمواطنة الرقمية وأهم خصائصها؟

2- ما أهم محاور المواطنة الرقمية وأساليب تعليمها وتوضيحها؟

3- ما المبررات التي تدعو إلى ضرورة استخدام مدخلا لمواطنة الرقمية للتربية العربية؟

4- ما الإجراءات التي يمكن من خلالها استخدام مدخل المواطنة الرقمية للتربية العربية في العصر الرقمي؟

في ضوء ذلك جاءت خطوات الدراسة على النحو التالي:

- استعراض مفهوم المواطنة الرقمية وأهم خصائصها.

- توضيح أهم محاور المواطنة الرقمية وأساليب تعليمها وتوضيحها.

- عرض مجموعة المبررات التي تدعو إلى تدريس المواطنة الرقمية لأبناء المجتمع العربي.

- استعرض الإجراءات التي يمكن من خلالها استخدام مدخل المواطنة الرقمية للتربية العربية في العصر الرقمي.

أولا: تعريف المواطنة الرقمية وأهدافها:

إذا كانت المواطنة الفعالة هي في جوهرها جملة من الحقوق للمواطن في مقابل جملة من الواجبات على الدولة، وإذا كانت المواطنة تتخذا أشكالا وصورا عديدة، بما يتفق وطبيعة كل عصر ومتغيراته، وفي ظل طبيعة ومتغيرات العصر الرقمي وظهور وانتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، اتخذت المواطنة شكلا جديدا وصورا أخرى، واتخذت حقوقها وواجباتها أشكال تتفق وطبيعة الحياة ومطالب المواطن في العصر الرقمي، وبما يمكنه من الحياة بأمان في ذلك العصر.

وفى ضوء ذلك يمكن تعريف المواطنة الرقمية بأنها جملة الضوابط والمعايير المعتمدة في استخدامات التكنولوجيا الرقمية المتعددة، والمتمثلة في مجموعة من الحقوق التي ينبغي أن يتمتع بها المواطنون صغارا وكبارا أثناء استخدامهم تقنياتها، والواجبات أو الالتزامات التي ينبغي أن يؤديها ويلتزم بها أثناء ذلك، مثل استخدامها من أجل التبادل الإلكتروني للمعلومات، والمشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع، وشراء وبيع البضائع عن طريق الإنترنت، وغير ذلك من الأنشطة والفعاليات الرقمية، وبما يمكنه من استخدام الإنترنت والتقنيات المرتبطة به بشكل منتظم وفعال، بل وبصورة آمنة، ومن خلال عمليات الإتاحة العادلة ودعم الوصول الإلكتروني، والتوجيه، نحو الاستفادة من منافع التقنيات الرقمية، والحماية من أخطارها.

فالمواطنة الرقمية حسب تعريفها العام هي مجموعة الأفكار والمبادئ والبرامج والأساليب التي يحتاج الآباء والمعلمون والمربون والمشرفون على استخدام التكنولوجيا أن يعرفوها حتى يستطيعوا توجيه الشباب والطلاب ومستخدمو التكنولوجيا عموماً، حيث تسعى (المواطنة الرقمية) لإيجاد الطرق المثلى التي تحمي المراهقين والأطفال، دون الوصول إلى حالة التحكم الحاد وخاصة أنه عملياً أصبح من الصعب التحكم فيما يطلع

عليه الأطفال والمراهقون على شبكة الإنترنت ومن خلال الموبايل وغيره من الأجهزة المحمولة(21).

ولا ينبغي أن نفهم من معنى المواطنة الرقمية أنها تهدف إلى نصب الحدود والعراقيل من أجل التحكم والمراقبة، بمعنى التحكم من أجل التحكم، الشيء الذي يصل أحيانا إلى القمع والاستبداد ضد المستخدمين بما يتنافى مع قيم الحرية والعدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان، فالمواطنة الرقمية إنما تهدف إلى إيجاد الطريق الصحيح لتوجيه وحماية جميع المستخدمين خصوصا منهم الأطفال والمراهقين، وذلك بتشجيع السلوكيات المرغوبة ومحاربة السلوكيات المنبوذة في التعاملات الرقمية، من أجل مواطن رقمي يحب وطنه ويجتهد من أجل تقدمه.

فموضوع المواطنة الرقمية هو توجيه وحماية المستخدمين من شريحة الشباب والمراهقين، والتعريف بمنافع التقنيات الحديثة، والحماية من أخطارها، أي كيفية التعامل الذكي مع هذه التكنولوجيا، من خلال مبادئ الاحترام، والتعليم، والحماية، فالاحترام يتممن خلال التواصل والمشاركة عبر الوسائل الإلكترونية بطريقة لائقة، وقوانين رقمية خاصة وضعت للحد من التجاوز والاختراق، والتعليم من خلال اتاحة تبادل المعلومات باستخدام الأدوات التكنولوجية التي توفرها، فضلاً عن إمكانية التجارة الإلكترونية، والأمان من خلال تحديد الحقوق والمسئوليات وتوفير الأمن الرقمي إضافة إلى توفير الصحة والسلامة أي كل ما يتعلق بالصحة النفسية والبدنية في عالم التكنولوجيا الرقمية.

وفي ضوء ما تقدم من تعريف للمواطنة الرقمية يمكن تحديد أهم ما تضمنه هذا المفهوم فيما يلي:

1- الوعي بالعالم الرّقمي ومكوناته.

2-امتلاك مهارات الممارسة الفعالة والمناسبة في استخدامات العالم الرقمي بآلياته المختلفة.

3- إتباع القواعد الخلقية التي تجعل السلوك التكنولوجي للشخص يتسم بالمقبولية الاجتماعية في التفاعل مع الآخرين.

4- المواطنة الرقمية تتضمن مجموعة من الحقوق والواجبات والالتزامات فيما يتعلق بالتقنيات الرقمية.

5- أن نشر ثقافة المواطنة الرقمية في مجتمعاتنا من خلال التربية المنزلية والمناهج التعليمية في المدرسة والجامعة أصبح من أساسيات الحياة، وضرورة ملحة يجب أن تتحول الى مشاريع وبرامج تربوية بالتعاون مع مبادرات المجتمع المدني والمؤسسات الإعلامية حتى نتمكن من حماية مجتمعاتنا من الآثار السلبية المتزايدة للتكنولوجيا وتحفيز الاستفادة المثلى منها للمساهمة في تنمية مجتمع المعرفة وبناء الاقتصاد الرقمي الوطني.

6- أن المواطنة الرقمية تحاول الإجابة عن عدة تساؤلات، كيف سنحمي أنفسنا وأبناءنا من التخريب الرقمي والحروب الرّقمية والجريمة الرّقمية، ومن الأضرار الصحية والاجتماعية والاقتصادية والتي يمكن أن تنجم عن الاستخدام غير الرشيد للتقنية الرقمية؟، وإلى أي مدى يمكن أن نترك للتكنولوجيا الرقمية التدخل بشكل سافر في تحديد العديد من القرارات المتعلقة بشؤون حياتنا المختلفة؟، كيف نتصور نوعية عمل الشبكة ونوعية خدماتها؟، كيف نحافظ على أسرارنا ومعطياتنا مستقبلًا؟، ومن يكون المسئول عن توفير هذه الحماية؟، وكيف نتعامل بلياقة وفاعلية مع تلك التكنولوجيا وتقنياتها؟

ثانيا: محاور المواطنة الرقمية وأساليب تعليمها وتوضيحها:

إذا كانت المواطنة الرقمية يمكن تعريفها على أنها تلك المعايير وقواعد السلوك المناسبة والمقبولة المتعلقة باستخدام التكنولوجيا.

فقد اتفق الباحثون وكثير من المنظمات المرتبطة بذلك الميدان على تسعة مجالات (محاور)عامة تشكل المواطنة الرقمية، تقوم على المحاور التالية:

1 - **الوصول الرقمي**: المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع

2- **التجارة الرقمية:** بيع وشراء البضائع إلكترونيا.

الاتصالات الرقمية: التبادل الإلكتروني للمعلومات

4- **محو الأمية الرقمية:** عملية تعليم وتعلم التكنولوجيا واستخدام أدواتها .

5- اللياقة الرقمية: المعايير الرقمية للسلوك والإجراءات .

6- القوانين الرقمية: المسئولية الرقمية على الأعمال والأفعال .

7- الحقوق والمسئوليات الرقمية: الحريات التي يتمتع بها الجميع في العالم الرقمي .

9- الأمن الرّقمي (الحماية الذاتية): إجراءات ضمان الوقاية والحماية الإلكترونية

١-الوصول الرّقمي: المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع

يلزم مستخدمو التكنولوجيا الانتباه إلى تكافؤ الفرص أمام جميع الأفراد فيما يتعلق بالتكنولوجيا، ومن هنا، فإن نقطة الانطلاق في "المواطنة الرقمية" هي العمل نحو توفير الحقوق الرقمية المتساوية ودعم الوصول الإلكتروني، ومن ثم فإن الإقصاء الإلكتروني يجعل من العسير تحقيق النمو والازدهار حيث أن المجتمع يستخدم هذه الأدوات التكنولوجية بزيادة مستمرة. وينبغي أن يكون هدف المواطن الرقمي هو العمل على توفير وتوسيع الوصول التكنولوجي أمام جميع الأفراد، ولا بد أن يتنبه المستخدمون إلى أن الوصول الإلكتروني قد يكون محدودا عند بعض الأفراد، ومن ثم لا بد من توفير موارد أخرى، وحتى نصبح مواطنين منتجين، لا بد أن نتحلى بالالتزام من أجل ضمان توفير آليات وتقنيات الوصول الرقمي إلى الجميع بلا استثناء.

٢-التجارة الرقمية: بيع وشراء البضائع إلكترونيا.

لا بد أن يتفهم مستخدمو التكنولوجيا أن القسط الأكبر من اقتصاد السوق يتم عبر القنوات التكنولوجية. ومن هنا تقع عمليات التبادل والمقايضة بصورة قانونية ومشروعة في نفس الوقت، لكن لا بد أن يكون كل من البائع والمشتري على وعي بالقضايا المتعلقة بهذه العمليات. فقد أصبح الاتجاه السائد لدى الكثير من المستخدمين هو شراء ألعاب الأطفال، والملابس والسيارات والأغذية عبر الإنترنت. وفي الوقت ذاته، ظهر على ساحة المعاملات قدرا مماثلا من المنتجات والخدمات التي تتعارض مع قوانين ولوائح بعض الدول (والتي تضم عددا من الأنشطة من بينها: تنزيل البرمجيات بدون ترخيص، الصور الإباحية والقمار). لذا لا بد أن يتعلممستخدم الإنترنت أساليبا تصنع منه مستهلكا فعّالا في عالم جديد من الاقتصاد الرّقمي.

٣-الاتصالات الرقمية- التبادل الإلكتروني للمعلومات:

من أبرز التغيرات المهمة التي استحدثتها الثورة الرقمية هو قدرة الأفراد على الاتصال فيما بينهم، مهما بعدت الأماكن وتباينت الأوقات، ولقد شهد القرن التاسع عشر أنماطا محدودة للاتصالات، إلا أن القرن الحادي والعشرين قد شهد تنوعا هائلا في وسائل الاتصالات أمثال: البريد الإلكتروني، والهواتف النقالة، والرسائل الفورية. ولقد غيرت خيارات الاتصالات الرقمية واسعة الانتشار كل شيء في حياة البشر لمقدرتهم على إجراء اتصالات دائمة ومباشرة مع أي فرد آخر؛ حيث تتوفر الفرصة الآن أمام الجميع للاتصال

والتعاون مع أي فرد آخر في أي بقعة من العالم وفي أي وقت. على أيّة حال، لا يتوفر التدريب اللازم لدى كثير من المستخدمين لاتخاذ القرارات السليمة عند مجابهة خيارات الاتصالات الرقمية المتعددة.

٤-محو الأمية الرقمية: عملية تعليم وتعلم التكنولوجيا واستخدام أدواتها:

على الرغم من أن مؤسسات التعليم قد حققت إنجازاً مقبولاً في مجال نشر واستخدام التكنولوجيا، إلا أنه ما زال أمامها الكثير للقيام به، اذ لا بد أن يتوجه التركيز بصفة متجددة إلى نوعية التكنولوجيا الواجب اقتنائها وتعلمها والتدريب عليها والأسلوب الأمثل في تشغيلها والاستفادة منها، كما أن بعض التقنيات تشق طريقها إلى مجالات العمل المختلفة، ولا يتم استخدامها في مؤسسات التعليم، أمثال: مؤتمرات الفيديو، وأماكن المشاركة عبر الإنترنت، علاوة على ذلك، يحتاج كثير من العمال باختلاف مجالاتهم إلى معلومات آنية وفورية. وتتطلب هذه العملية مهارات بحث ومعالجة معقدة (من بينها محو الأمية المعلوماتيةInformation Illiteracy*)، ولذا لا بد أن يتعلم الدارسون كيف يتعلمون في ظل مجتمع رقمي، وبعبارة أخرى، لا بد من تدريب الدارسين على أن يتعلموا أي شيء، في أي وقت، في أي مكان. وتعد مجالات الأعمال والطب من أبرز مجالات استخدام التكنولوجيا بصورة مختلفة تماما في القرن الحادي والعشرين، ونظرا لدمج مستجدات التكنولوجيا في كافة المجالات بسرعة، فلا بد من تعليم وتدريب الدارسين على استخدام هذه المستجدات بسرعة فائقة وكفاءة عالية، ولذا فإن "المواطنة الرقمية" تقوم على تعليم وتثقيف الأفراد بأسلوب جديد - أخذا في الاعتبار حاجة هؤلاء الأفراد إلى مستوى عال جدا من مهارات محو الأمية المعلوماتية.

فمفهوم الأمية في هذا العصر لم يعد يقتصر على قدرة الشخص على القراءة والكتابة فقط، بل تعدى ذلك إلى البعد الرقمي وأصبح محو الأمية الرقمية هدفا للدول التي تسعى إلى بناء مجتمعات معرفة حديثة ومتطورة عن طريق إكساب شعوبها المهارات الأساسية التي تمكنهم من استخدام واستعمال تقنيات الحاسوب في حياتهم اليومية.

لقد أصبحنا حقاً نعاني من أمية حقيقية في تعاملنا مع معطيات الثورة التكنولوجية والمعلوماتية، حتى أننا نجد المتعلمين منا وحملة أعلى الدرجات، غير قادرين على ترجمة التكنولوجيا الحديثة والإفادة منها، فسرعة تغلغل تلك الثورة في معظم وجوه حياتنا، أدت إلى الحاجة إلى محو «أمية التكنولوجيا المعلوماتية» في مجتمعنا المعاصر.

٥-اللياقة الرقمية: المعايير الرقمية للسلوك والإجراءات :

غالبا ما يرى مستخدمو التكنولوجيا هذا المجال بوصفه أكثر الإشكاليات إلحاحا عند معالجة أو تناول "المواطنة الرّقمية"، كلنا يتعرف على السلوك غير القويم عند رؤيته، إلا أن مستخدمي التكنولوجيا لا يتعلمون "اللّياقة الرقمية" قبل استخدامها، كما أن كثيرا من المستخدمين يشعرون بالضيق عندما يتحدثون إلى آخرين عن ممارستهم للّياقة الرقمية، وغالبا ما يتم فرض بعض اللوائح والقوانين على المستخدمين، أو يتم حظر التقنية بكل بساطة لوقف الاستخدام غير اللائق. إلا أن سنّ اللوائح وصياغة سياسات الاستخدام وحدها لا تكفي، فلا بد من تثقيف كل مستخدم وتدريبه على أن يكون مواطنا رقميا مسئولا في ظل مجتمع جديد.

٦-القوانين الرقمية: المسئولية الرقمية على الأعمال والأفعال:

يعالج قطاع القوانين الرقمية مسالة الأخلاقيات المتبعة داخل مجتمع التكنولوجيا، ويفضح الاستخدام غير الأخلاقي نفسه في صورة السرقة أو الجريمة الرقمية، كما يُفصح الاستخدام القويم عن نفسه عبر الالتزام بقوانين المجتمع الرقمي. لا بد أن يعرف المستخدمون أن سرقة أو إهدار ممتلكات الآخرين، أو أعمالهم، أو هويتهم عبر الإنترنت يعد جريمة أمام القانون، ومن هنا، توجد عدة قوانين سنها المجتمع الرقمي لا بد من الانتباه إليها، ويقع تحت طائلة هذه القوانين كل شخص يؤدي عملا أو حتى يلعب عبر الإنترنت. ولذا، فإن اختراق معلومات الآخرين، وتنزيل الملفات الخاصة بهم بشكل غير مشروع، وإنشاء كافة أنواع الفيروسات المدمرة وفيروسات التجسس وغيرها من الرسائل غير المرغوب فيها أو سرقة هوية شخص آخر أو ممتلكاته، كل هذا يعد عملا منافيا للأخلاق.

٧-الحقوق والمسئوليات الرقمية: الحريات التي يتمتع بها الجميع في العالم الرقمي.

كما أن الدول تحدد ما لمواطنيها من حقوق في دساتيرها، كذلك توجد حزمة من الحقوق التي يتمتع بها "المواطن الرّقمي"، حيث يتمتع المواطن الرقمي بحقوق الخصوصية، وحرية التعبير وغيرها، ولا بد من دراسة ومناقشة الحقوق الرّقمية الأساسية حتى يتسنى فهمها على النحو الصحيح في ظل العالم الرقمي. ومع هذه الحقوق تأتي الواجبات أو المسئوليات، فلا بد أن يتعاون المستخدمون على تحديد أسلوب استخدام التكنولوجيا على النحو اللائق. وبناء عليه، فإن هذان الجانبان بمثابة وجهان لعملة

واحدة، فلا بد من تفعيلهما معا حتى يصبح كل مواطن رقمي مواطنا منتجا ومشاركا فعالًا، من خلال تعديل القوانين الحالية، او استحداث قوانين جديدة بما يتناسب مع طبيعة الحياة في العصر الرقمي مع تشديد العقاب على من يخالفها لتكون مانعاً من موانع ارتكابها.

٨-الصحة والسلامة الرقمية: الصحة النفسية والبدنية في عالم التكنولوجيا الرقمية.

تعد الصحة البصرية، وأعراض الإجهاد المتكرر والممارسات السمعية من أهم القضايا التي يجب تناولها في عالم التكنولوجيا الحديث. وباستثناء الجوانب البدنية، توجد المشكلات النفسية التي تنتشر كالنار في الهشيم في الآونة الأخيرة، فلا بد من توعية المستخدمين بالمخاطر الكامنة في التكنولوجيا، وتتضمن "المواطنة الرّقمية" ثقافة تعليم مستخدمي التكنولوجيا أساليب حماية أنفسهم عبر التعليم والتدريب، من خلال المبادرات القومية والتي كان من أهمها مبادرة الاستخدام الآمن للإنترنت ومبادرة نشر ثقافة السلام باستخدام تكنولوجيا المعلومات القاهرة، 18 فبراير 2009.

٩-الأمن الرقمي (الحماية الذاتية): إجراءات ضمان الوقاية والحماية الإلكترونية

يقصد به إبقاء معلومات الفرد تحت سيطرته المباشرة والكاملة، أي بمعنى عدم إمكانية الوصول الى معلوماته، من أي شخص آخر دون إذن منه، وأن تكون على علم بالمخاطر المترتبة على السماح لشخص ما بالوصول إلى معلوماته الخاصة، كما أن معظم الأشخاص يرغبون في الحفاظ على خصوصية معلوماتهم مثل كلمات المرور ومعلومات البطاقة الائتمانية، وعدم تمكن الآخرين من الوصول إليها، والكثير من الأشخاص لا يدركون بأن بعض المعلومات التي قد تبدو تافهة أو لا معنى لها بالنسبة لهم، فإنها قد تعني الكثير لأناس آخرين وخصوصاً إذا ما تم تجميعها مع أجزاء أخرى من المعلومات، اضافة الى ما يمكن ان يتعرض له المستخدمون من سرقة، أو تشويه أو حتى تضليل او تخريب وتدمير لما لديهم من معلومات، ينطبق هذا تماما على المجتمع الرقمي، فلا يكفي مجرد الثقة بباقي أعضاء المجتمع الرقمي لضمان الوقاية والحماية والأمان، بل لا بد من اتخاذ كافة التدابير اللازمة بهذا الخصوص. توفر برنامج للحماية من الفيروسات، وعمل نسخ احتياطية من البيانات، وتوفير معدات وآليات التحكم الموجه، وحماية ما لدينا من معلومات من أي قوة خارجية من شأنها أن تقوم بتخريب أو تدمير هذه المعلومات.

وفيما يتعلق بأساليب تعليم وتوضيح محاور ومجالات المواطنة الرقمية، يرى الخبراء أنه يمكن ان يتم من خلال تطبيقREPS بمفاهيمه الثلاث التي تتمثل في (الاحترام، التعليم، الحماية)(Respect, Educate, and Protect)والذى يقسممحاور المواطنة الرقمية إلى ثلاث فئات، كل فئة تضم ثلاثة محاور، على النحو التالي:

احترم نفسك / احترم الآخرين، وتضم:

1. الوصول (النفاذ) الرقمي.
2. اللياقة الرقمية.
3. القوانين الرقمية.

علّم نفسك / تواصل مع الآخرين، وتضم:

1. التجارة الرقمية.
2. الاتصالات الرقمية.
3. محو الأمية الرقمية.

احم نفسك / احمى الآخرين، وتضم:

1. الحقوق والمسؤوليات الرقمية
2. الأمن الرقمي.
3. الصحة والسلامة الرقمية

ثالثا مبررات الدعوة إلى ضرورة استخدام مدخل المواطنة الرقمية للتربية العربية:

إن نشر ثقافة المواطنة الرقمية في البيت بين أفراد الأسرة وفي المدرسة بين صفوف الطلاب أصبح ضرورة ملحة، يجب أن تتحول إلى برامج ومشاريع في مدارسنا وجامعاتنا موازاة مع مبادرات المجتمع المدني والمؤسسات الإعلامية، حتى نتمكن فعلا من تعزيز حماية مجتمعاتنا من الآثار السلبية المتزايدة للتكنولوجيا مع تعزيز الاستفادة المثلى منها للمساهمة في تنمية مجتمع المعرفة وبناء الاقتصاد الرقمي الوطني، ويقف وراء ذلك مبررات عديدة من أبرزها:

1- التزايد المستمر فيعدد مستخدمي الإنترنت، فقد تزايد عدد مستخدمي الانترنت فى العالم من حوالى ثلاثمائة ونصف مليون مستخدما(360492985) فى عام 2000 ووصل في 30 نوفمبر 2015 الى حوالى 3 مليار 366 مليون مستخدما(3,366,260,056)بنسبة

تجاوزت 46 % من عدد سكان العالم، البالغ عددهم أكثر من سبعة مليارات ومائتان وستون مليون نسمة (7260621118)، وفي مصر تطور العدد من أربعمائة وخمسون ألف مستخدما(450000) في عام 2000الى أكثر من ست وأربعون مليون مستخدما (46200000) وفق إحصاءات نهاية عام 2014 يمثلون نسبة 53,2% من عدد السكان البالغ عددهم حوالى ست وثمانون مليون وثمانمائة ألف نسمة (86895099)، وفى العالم العربي تجاوز الرقم 90 مليون مستخدما، ووفق تقرير اقتصاد المعرفة العربي أنه من المتوقع أن يصل عدد مستخدمي الإنترنت في العالم العربي إلى 197 مليون مستخدما بحلول عام 2017، إضافة إلى الاعتماد المتزايد على التقنية في معظم جوانب حياتنا، حيث أشارت دراسة معهد غوتليبد وتفايلر السويسري للأبحاث المستقبلية بعنوان "كيف يبدو مجتمع الانترنت في العام 2030؟ وما تأثير التقنية الرقمية على علاقاتنا الاجتماعية وتطور البيئة والاقتصاد العالمي في ضوء الميل نحو الرقمنة؟ "،إلى أن التقنية الرقمية ستدخل في 99% من شؤوننا الحياتية، والتطور التقني والرقمي الهائل، صار يتسلل إلى كل مكان يتواجد فيه الفرد، الأمر الذي سوف يصاحبه زيادة نسبة الجرائم الإلكترونية نتيجة لقلة الوعي وعدم وجود ثقافة مجتمعية في التعامل معها؛ الأمر الذي من الواجب علينا كجزء من هذا الوطن أن نبذل قصارى جهدنا للمساهمة في توعية المجتمع بالأمور اللازمة للتعامل مع تلك التقنيات بطريقة آمنة ويبرر الأخذ بمدخل المواطنة الرقمية في التربية العربية.

2- موضوع المواطنة الرقمية يكتسب زخما كبيرا في جميع أنحاء العالم، سواء سميت بالمواطنة الرقمية، أم العافية الرقمية، أم الأخلاق الرقمية... وغيرها، وأصبحت الرقمنة تحتل جوهر التحول الحكومي في العصر الحديث، وأن اعتماد التقنيات الرقمية في الحكومة يعود بفوائد عظيمة على الحكومة وأنشطتها، "فالمواطنة الرقمية" مشروع رسالته إعداد مجتمع مؤهل للتعامل مع القضايا الإلكترونية بنشر ثقافة الأمن الإلكتروني بين مختلف المراحل العمرية في المجتمع من خلال توفير مرجع متكامل للقضايا الإلكترونية الشائعة، وإيضاح الطرق المثلى في التعامل معها وفق قيم المجتمع وحاجاته.

3- أن نشر ثقافة المواطنة الرقمية يمكن أن تساعد في تعزيز الاستفادة المثلى من التكنولوجيا الرقمية ودخول مجتمعات المعرفة وتعزيز الاستفادة المثلى منها للمساهمة في تنميتها وبناء الاقتصاد الرقمي الوطني، فالمواطن في ظل توافر الثقافة الرقمية حسب تلك المناهج هو الشخص الذي يحب وطنه ويفكر في المصلحة العامة ويستخدم التكنولوجيا

بشكل يحميه ويحمي خصوصيته ويحترم القوانين والأعراف وحقوق الآخرين وحرياتهم الإنسانية ويستخدم الإعلام الاجتماعي لخدمة قضايا المجتمع والوطن. وببساطة المواطنة والتربية الرقمية هي مسؤولية تقع على عاتق الجميع.

4- إن مفهوم المواطنة الرقمية له علاقة قوية بمنظومة التعليم، لأنها الكفيلة بمساعدة المعلمين والتربويين عموما وأولياء الأمور لفهم ما يجب على الطلاب معرفته من أجل استخدام التكنولوجيا بشكل مناسب. والمواطنة الرقمية هي أكثر من مجرد أداة تعليمية بل هي وســـيلة لإعداد الطلاب للانخراط الكامل في المجتمع والمشاركة الفاعلة في خدمة مصالح الوطـــن عموما وفي المجال الرقمي خصوصا.

5- ان التقنية ووسائل الاتصال الحديثة لم تعد من سبيل الترفيه والتسلية، ولم تعد أيضاً محصورة على طبقة الاثرياء بل أضحت ضرورة اجتماعية لا سبيل للعيش الكريم بدونها ووسيلة حتمية للتواصل والحصول على الكثير من الخدمات التعليمية والمعرفية والخدمية، إن الأطفال والمراهقين يستخدمون وسائل الإعلام الرقمي (الإنترنت والموبايل والآيباد) بمعدل يتجاوز أحياناً ثماني ساعات من اليوم فهذا معناه ببساطة أن هذه الوسائل تؤثر فيهم أكثر من نصف ساعات الاستيقاظ يومياً، وأن هذه الوسائل قد تكون أقوى ما يؤثر في النشء، إن خيراً فخير وإن شراً فشر، إن الأرقام والإحصاءات تتجاوز ما يتوقعه الشخص عن حجم هذا التأثير، وخاصة مع الارتباط المتزايد للجيل الجديد بهذه الوسائل.

في ضوء ما سبق تتجلى أهمية وضرورة تعريف الشباب بالقواعد والضوابط والتوجيهات اللازمة للتعامل الرشيد مع تلك التقنية من خلال مدخل المواطنة الرقمية، بما يجعل منها عوامل تطوير وبناء، بدلا أن تكون عوامل هدم.

أن روح التمرد التي خلقها الإعلام الرقمي عموماً أوجدت آثاراً سلبية على الروح الوطنية لدى النشء، وهذا يتمثل في ما توضحه الدراسات من انخفاض مستويات الارتباط بحب الوطن أو الخدمة العامة، الروح الوطنية هي عادة كفيلة بعلاج كثير من المشاكل وبث الروح في الإنسان المواطن حتى يقوم بعمله ويسعى لخدمة الناس من مواطني دولته.

وعندما تنخفض الروح الوطنية، يكثر الفساد والإهمال ويضعف الإنجاز، بينما إذا استطعنا فعلاً الاستفادة من التكنولوجيا في رفع مستوى الروح الوطنية، فهذا يعني تسخير تلك التكنولوجيا لعلاج واحدة من أكبر مشكلات الإنسان العربي وربما يستغرب القارئ أن هناك علماء وكتباً وأطراً علمية تسعى لتحقيق ذلك.

7- ان حياتنا اليومية وبشكل متزايد تحولت الى حياة رقمية، وأصبحنا نستخدم بكثافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتقنيات الحديثة للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والتعليمية والثقافية والاقتصادية.... الخ، وطور العديد منا مهارات التفكير النقدي في الفضاء الرقمي، حتى أننا كما يرى البعض قد أصبحنا نعيش في ما يسمى " المجتمعات الرقمية"-«المُدن الرقمية» Digital Citiesوهي مجتمعات تقوم جل نشاطاتها على التقنية الحديثة والتي فرضت على المواطنين تعلم وممارسة كثير من الأساليب التقنية المتقدمة لمواكبة التقدم التقني المعاصر، التوعية بالسلامة والأمن الالكتروني عند استخدام شبكة الانترنت والأجهزة المحمولة، وغيرها من جوانب ثقافة وآداب التعامل الرشيد مع تلك التكنولوجيا الرقمية.

8- أنه على الرغم من أن التكنولوجيا الرقمية دعامة أساسية لتحفيز الابتكار والإبداع والتعلُّم ودفع عجلة التنمية الاقتصادية، فإنّها تمثل أيضاً بوابة للدخول إلى الفضاء الإلكتروني الواسع الذي يتّسم بالشمولية والانفتاح بعيداً عن التشريعات والقوانين، وهو ما يتيح للجميع إمكانية استخدامه بصورة حرّة وتحت هوية مجهولة. لذا فإنّ «الإنسان الرقمي» ما لم يكن مسلحاً بالمعرفة المعمَّقة والدراية الكافية، فمن المرجح أن يجد نفسه عاجزاً عن مواكبة تطور المجتمع الرقمي وبالتالي يصبح أكثر عرضة لأشكال الجرائم الإلكترونية. وتؤكِّد هذه المعطيات أهمية الحصول على التدريب الاحترافي والتثقيف الرَقمي اللازم الذي يمنع الاستغلال الإلكتروني الذي يترك آثاراً سلبية على المستويين الشخصي والمهني، إذ يمتلك الجيل الشاب حالياً الإمكانات اللازمة لاستخدام أجهزة الكمبيوتر والهواتف الذكية ووسائل التواصل الاجتماعي، ولكن يفتقر في أحيان كثيرة إلى القدرة على توظيف التكنولوجيا الحديثة بالشكل الأمثل في دفع عجلة تنمية المجتمعات المحلية.

وعلى الرغم من ذلك لا تزال نسبة كبيرة منا على غير دراية بجوانب هذه الثقافة وتلك الآداب التي تحترم مفاهيم الخصوصية وحرية التعبير في العالم الرقمي، مما يؤكد صعوبة تعزيز قيم المواطنة الرقمية وربطها بالهوية الوطنية، وضعف ما يصرف على البحث العلمي في هدم الفجوة الرقمية ومشاريع محو الأمية الرقمية الالكترونية في وطننا العربي الكبير، حيث أكدت إحدى الدراسات الحديثة، انتشار ما يعرف بالأمية المعلوماتية أو الحوسبية"computer- information illiteracy المتمثلة في نقص المهارات المعلوماتية مثل المهارات (اللغوية والحاسوبية والتنظيمية والتحليلية والتقييمية والاختيارية.. الخ) للتعامل مع المعلومات ومصادرها المختلفة من جانب طلاب (المرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا).

إن الاستفادة الحقيقية من وفرة المعلومات وثورة الاتصالات لا يمكن أن تتوافر إلا بشروط جوهرية، أهمها الالتزام بشروط ومتطلبات تلك الاستفادة، والتي لا يمكن أن تتم

إلا من خلال وجود وعى لدى أبنائنا بحقوقهم والتزاماتهم بقواعد وقوانين وآداب التعامل مع التقنية الرقمية، وهو ما يمكن أن يتوافر من خلال البرامج والفعاليات المتعلقة بالتربية الرقمية والمواطنة الرقمية.

التربية الرّقمية مدخلاً لتنمية المواطنة الرّقمية:

إنّ مجتمعنا المصري وعالمنا العربي أصبح في حاجة عاجلة الى مبادرات وبرامج تربوية مدرسية وجامعية ومجتمعية عن التربية على المواطنة الرقمية، لحماية أطفالنا وشبابنا وتعزيز سلامتهم من الاستخدامات السلبية المتزايدة للتكنولوجيا الحديثة في العصر الرَّقمي، وخاصة التوعية بالسلامة والأمن الالكتروني عند استخدام شبكة الانترنت والأجهزة المحمولة. والمتمثلة في ثقافة وآداب التعامل الرشيد مع التكنولوجيا الرقمية.

ان الثورة الرقمية مثلما أحدثت تغييرا في طبيعة وملامح الأنشطة الحياتية بصفة عامة، فإن 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»، "التربية على المواطنة الرقمية"، يسعى إلى تكوين مواطن رقمي فعال، مسيج 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، فهي التوجيه المخطط من قبل المعلمين والتلاميذ أو الآباء والأبناء للاستخدام الفعلي للمصادر والتقنيات الرقمية بهدف تنمية المهارات والسلوكيات التي تمكنهم بأن يصبحوا مواطنين رقميين، يتفاعلون مع الآخرين عبر الاتصال المباشر أو أثناء التدريس.

ويمكن أن يتم ذلك من خلال جميع الفعاليات التربوية التي تساعد على تطوير معارف أبنائنا ومهاراتهم وقيمهم واتجاهاتهم بمفاهيم ومبادئ وأساليب التعامل الرشيد مع وسائل التقنية الرَّقمية لتحقيق الاستفادة القصوى منها، بما يمكنهم من القيام بأدوارهم وتحمل مسؤولياتهم كمواطنين قادرين على التكيف مع مقتضيات المجتمعات الرَّقمية، وذلك بهدف تكوين المواطن الرقمي الفاعل والمحاط بأطر أخلاقية تحميه من مخاطر الأفكار المبثوثة عليه، تلك الأساليب والطرائق، بالإمكان تطبيقها في المدارس

والجامعات، وهو ما يندرج تحت مفهوم التربية السلوكية الحديثة، فلم تعد التربية السلوكية تنحصر كما كانت في الماضي في تنمية اتجاهات سلوكيات الطفل الإيجابية تجاه الأهل والجيران والأصدقاء، بل امتدت لتشمل تعامل الطفل والشاب تجاه الوسائل التكنولوجية، والتي يجب آلا تقف عند مرحلة ما قبل الجامعة فقط، بل لا بد أن تمتد إلى ما بعدها، مستخدمة نوعية متخصصة من الدراسة، ومستعينة بخبراء ميدانيين لتحقيق الاستفادة المرجوة، على أن توضع مقرراتها بشكل مبتكر، ومن الممكن آلا يعقد امتحان لهذه المادة السلوكية، بل يتم تقييم الطالب من خلال وضعه في مواقف سلوكية متنوعة أمام الكمبيوتر أو "الآي باد" وغيرهما، ونقيمِ ردود أفعاله وطريقة تعامله مع الموقف نفسه، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال الفعاليات التالية:

1- السعي نحو توفير الحقوق الرقمية المتساوية ودعم الوصول الإلكتروني داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، من خلال توفير خدمة الانترنت للجميع وبأسعار مناسبة وتطوير البنية التحتية بالمجتمع والمؤسسات التعليمية للتمكن من توفير تلك الخدمات وبصورة مستمرة، وأن تتم دراسة ومناقشة تلك الحقوق من خلال الفعاليات التعليمية، حتى يتسنى فهمها على النحو الصحيح من جانب أعضاء المجتمع المدرسي، ومع هذه الحقوق تأتي الواجبات أو المسئوليات.

2- توظيف وسائط التواصل المتنوعة وبخاصة الشبكات المعلوماتية، من أجل تشجيع التلاميذ على مواكبة التغيرات والمستجدات التي تطرأ في حقول المعرفة وغيرها، وبخاصة في هذا العصر الذي يتصف بسرعة التدفق المعلوماتي (التوظيف الفعّال للإنترنت والبريد الإلكتروني وغيرها من وسائل التواصل).

3- وظيف اسلوب الحوار والنقاش لتعليم التلاميذ مهارات التواصل ومهارات احترام آراء وأفكار الآخرين ومهارات الإصغاء النشط، ويتطلب هذا أن تتاح الفرصة للتلاميذ للاشتراك في الملتقيات، والمنتديات، والمدونات وجلسات النقاش التي تتيحها شبكات التواصل الاجتماعي عبر شبكة الانترنت، التي تدور حول قضاياهم حاضرهم ومستقبلهم، وأن تعمل إدارة المدرسة على تنظيم مثلها داخل المدرسة أيضاً، وذلك من خلال تصميم موقع الكتروني للكلية أو المدرسة يضم جميع فعاليات العملية التعليمية، ويسمح للطلاب بالتعبير عن آرائهم حوله أو أن يتم نشره في المدرسة وتعريف الجميع به، ليتمكن الطلاب والمعلمين من خلاله التواصل مع بعضهم البعض، ومع معلميهم، والإدارة، بل وتواصل أولياء الأمور مع كل تلك الفئات.

4- تدريب الطالب أن يتعلم ويقرأ ويكتب ويشاهد ويسمع ويتحاور ويرسم ويصور ويؤلف، من خلال الوسيط الرقمي بصورة كليّة، بما يجعله قادرا على التعلم الذاتي من خلالها واكتساب مهارات التعامل مع التقنية الرقمية،، في ظل ذلك يصبح دور المعلم متابعتهم، والتدخل بناء على طلبهم، وينتقل الطالب من متلق للعلم إلى صانع له، ويتحوّل المعلم من مُلقّن إلى موجّه، فلا بد من تعليم وتدريب كل أعضاء المجتمع المدرسي على استخدام هذه المستجدات بسرعة وكفاءة عالية، في ظل حاجة هؤلاء الأفراد إلى مستوى عالي جدا من مهارات لمحو أميتهم المعلوماتية.

5- ضرورة أن تنتقل المؤسسة التعليمية بكل أفرادها وأجهزتها وعناصرها ومناهجها إلى الفضاء الالكتروني، من خلال تواصلهم على الشبكة العنكبوتية متجاوزين فواصل الزمان والمكان، من دون قيود تحدّ من حرياتهم ولا رقابة على تصرفاتهم -وإنما توجيه وإرشاد-ويحوّلون مواضيع الدراسة إلى مسائل يستكشفونها عبر تقنيات رقمية تنمي فيهم روح المغامرة والإبداع، ومواكبة العصر ويعملون بأدوات من نتاج الثورة التكنولوجية المعاصرة.

توفير الإمكانات والتقنيات ووضع الآليات اللازمة لتحقيق **الاتصال الدائم بين الطلاب والأساتذة والجامعة أو المدرسة التي ينتمون إليها باستخدام المواقع الالكترونية، وذلك لتبادل المعلومات** فيما بينهم، **ومن خلال بناء شبكة تعليمية لكل الجامعات أو المدارس، وتصميم موقع على الانترنت** لها.

رابعا: المداخل والإجراءات المختلفة لمدخل المواطنة الرّقمية:

اتضح مما سبق حاجة أبنائنا إلى برامج وإجراءات عديدة وواضحة لتمكينهم من الحياة بكفاءة وأمان في العصر الرقمي، من خلال إعداد وتنشئة مواطن رقمي يستطيع أن يتعامل باحترافية مع الوسائل التقنية المتعددة، ويعي المخاطر التي قد يتعرض لها، ويدرك أيضاً ماله وما عليه ويستطيع أن يحمي بياناته وخصوصياته ويؤمن بحقوق الملكية الفكرية، وتلك المهمة شاقة لا يمكن أن يلم بها الفرد بجهده الذاتي، بل يحتاج إلى تربية متدرجة وفق المراحل العمرية ووفق الخصائص والسمات السلوكية، وهو ما يمكن أن يتم من خلال ما يطلق عليه مدخل التربية والمواطنة الرقمية.

من هنا تتجلى أهمية ودور مؤسسات التربية والتعليم في تنشئة المواطن الرقمي الواعي الذي يدرك أبعاد الثقافة الرقمية ويستطيع توظيفها باحترافية في حياته اليومية،

فالمناهج يجب أن تولي تلك الجوانب اهتماما يوازي حجم الحاجات الاجتماعية والمخاطر التقنية المحتملة، والمعلم يجب أن يكون مرجعاً مهنياً وتربوياً في الجانب التقني والمعلوماتي لا أن يكون هامشياً يقوم بأدوار يومية نمطية، والبيئة المدرسية يجب أن توفر للطالب التقنيات اللازمة التي تساعده على فهم الواقع التَقني والرقمي من حوله، وهذه وتلك ستبقى أحلاماً مالم يكن هناك سياسات تربوية ذات خطط واضحة واستراتيجيات متنوعة من أجل تربية الإنسان المعاصر الذي يجمع بين الأصالة والمعاصرة فكراً وسلوكاً وقناعات.

والواقع أن هناك شبه اتفاق على ضرورة أن يتحمل النظام التربوي دوره في ترسيخ قيم المواطنة بصفة عامة لدى طلابها، إلا أن الاختلاف نشأ حول كيفية تحقيق ذلك النظام لذلك، كما أنه يوجد اتفاق على أن ذلك الدور يمكن أن يكون متصلا يبدأ من الطفولة ويستمر حتى مراحل الرشد واكتمال النضج.

وفى هذا الإطار أكدت منظمة اليونسكو على أن قدرة النظم التعليمية في نشر وتنمية ثقافة المواطنة معياراً مهما في الحكم على جودتها، لذا أصبحت تربية المواطنة هدفاً استراتيجيا للنظم التربوية لمساعدة النشء على تطوير قدراتهم وطاقاتهم لأقصى مدى ممكن ليكونوا مواطنين صالحين في المجتمع، منتجين ومساهمين ومسؤولين ومهتمين بشؤون مجتمعهم وقضاياه وهمومه وأولياته، ومحافظين على نسيجه وهويته.

والمدرسة وغيرها من المؤسسات التربوية والاجتماعية تمثل أداةً المجتمع في تحقيق أهدافه التربوية التي تضمنها فلسفة التربية بأبعادها الاقتصادية والنفسية والاجتماعية، وتعمل على تنمية شخصية التلاميذ الإدراكية والانفعالية والوجدانية والجسمية، وكذلك غرس قيم ومعتقدات المجتمع في نفوسهم وتكوين اتجاهات ايجابية تجاهها. وبالإضافة إلى العمل على نقل التراث الثقافي وتجديده وأيضا غرس الانتماء وقيمه في نفوسهم.

والواقع انه توجد مبررات عديدة تبرز دور المؤسسات التعليمية في تربية المواطنة بصفة عامة والمواطنة الرقمية نذكر منها:

1. أن المؤسسة التعليمية تمثل بيئة اجتماعية ووسطاً ثقافياً له تقاليده وأهدافه وفلسفته وقوانينه التي وضعت لتتماشى مع ثقافة وأهداف وفلسفة المجتمع الكبير التي هي جزء منه، تتفاعل (فيه ومعه)، وتؤثر فيه وتتأثر به، بهدف تحقيق أهدافه السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

2. أن المقررات الدراسية إلزامية يدرسها كافة التلاميذ، ولذلك تعتبر أداة مهمة لتحقيق التواصل الفكري والتماسك الاجتماعي في المجتمع.

3. تُعد المؤسسات التعليمية (المدرسة وما قبلها-الجامعة) من المؤسسات الرسمية التي توظفها السلطة السياسية في سبيل نشر القيم العليا التي تبتغيها لدى التلاميذ.

4. احتوائها للفرد فترة زمنية طويلة سواء أكان ذلك بالنسبة لليوم الدراسي أم بالنسبة للعام الدراسي أو بالنسبة لعمر المتعلم، فتؤثر فيه وتعدل من سلوكه، إضافة إلى إكسابه المعلومات المختلفة التي تساعده في حياته.

إن التكيف مع البيئة المتغيرة يتطلب تسليح المتعلمين بالقيم الأساسية التي يحتاجون إليها في الحياة باعتبارهم مواطنين مسئولين في مجتمعات ديمقراطية مركبة، إن تعليماً هادفاً ذا معنى في القرن الحادي والعشرين يجب أن يحفز كل مظاهر الكُمون الفكري الإنساني، وأن يعزز إغناء الثقافات والقيم المحلية، وعبر نقل القيم الديمقراطية والمعايير الثقافية يسهم التعليم في دفع السلوكيات المدنية وبناء الأمة والتماسك الاجتماعي، وهذا بدوره يدعم بناء الرأسمال الاجتماعي ويقويه، وهو ما يُفهم على وجه العموم بأنه منافع ناجمة عن العضوية في الشبكة الاجتماعية التي يمكن أن تؤمن الوصول إلى الموارد وتضمن المحاسبة، وتشكل شبكة أمان في أوقات الأزمات.

اتضح مما سبق حاجة أبنائنا إلى العديد من الأمور المتعلقة بثقافة رقمية جديدة تمكنهم من الممارسة الآمنة، والقانونية، والاستخدام المسئول والرشيد للتقنيات الرقمية الحديثة، حتى يتمكنوا من الحياة بكفاءة وأمان في العصر الرقمي أو المجتمع الرقمي، متمتعين بكافة حقوق المواطن في ذلك العصر، ومؤدين لواجباتهم، وهو ما يطلق عليه " المواطن الرَّقمي "، كما اتضح أيضا أن ذلك يمكن أن يتحقق من خلال" مدخل المواطنة الرقمية" فمساعدة أبنائنا على الحياة في العصر الرقمي من خلال التوجيه المخطط من قبل أولياء الأمور والمعلمين والتلاميذ للاستخدام الفعلي للمصادر والتقنيات الرقمية بهدف تنمية المهارات والسلوكيات التي تمكنهم بأن يصبحوا مواطنين رقميين، يتفاعلون مع الآخرين عبر الاتصال في ضوء معايير وقواعد واضحة وذلك من خلال:

1- العمل على وضع مناهج دراسية للصفوف المدرسية الأولى، تتناول سلبيات وإيجابيات الاتصال الرقمي، وكيفية الاستفادة منه، وآداب التعامل مع هذه الوسائل، وتدريس مفهوم المسؤولية الإلكترونية، وحدود الفرد في الفضاء الرقمي، وآلية التثبت من

المعلومات المستقاة، بغرض الاستخدام الأفضل للتكنولوجيا، واعداد مواطن يعيش منسجماً مع نفسه وقيمه، رغم سيل المعلومات المتدفق الذي يمكن أن يتصادم مع ثقافة مجتمعه، على أن يقوم على تنفيذها واختيار محتواها عدد من التربويين المتخصصين، لتعليم الطلاب الأساليب والطرائق التي يمكن من خلالها توجيههم نحو استخدام أمثل للإنترنت، بهدف حمايتهم من أضرار وسلبيات الثقافة الرقمية، لخلق المواطن الرقمي الفعال الذي يستخدم هذه التكنولوجيا الحديثة بصورة أمثل، لخدمة وحماية مجتمعه ووطنه، بعيداً عن الإساءة والتَشهير بالآخرين أو ارتكاب الجرائم المعلوماتية.

2- تطوير برامج اعداد المعلمين بما يتناسب ومتطلبات اعداد طلابهم للعصر الرقمي، واعدادهم للتدريس في فصول تعتمد على أحدث التقنيات التربوية والاستراتيجيات المتطورة لمواكبة التغيرات في البيئة المتسارعة كالفصول الافتراضية والمعارف الجديدة للمحتوى الدراسي والاستراتيجيات التعليمية الجديدة التي تتوافر في نظم تعليمية متاحة عبر الانترنت، وأن تتضمن برامج الاعداد وسائل وأنشطة للاتصال المستمر مع خريجيها عبر الانترنت للوصول للممارسات التعليمية الجديدة والافادة منها.

3- تعريف الأبناء في المراحل العمرية المختلفة بطرق عمل التقنيات الرقمية الحديثة واستخداماتها وتأثيراتها عليهم وعلى الآخرين، وإكسابهم المهارات اللازمة لاستخدامها بأمان، وتنمية معارف الأبناء وأولياء الأمور بالحقوق والالتزامات والواجبات الرقمية، إضافة إلى تنمية وعيهم ومعارفهم بالمشكلات التي يمكن أن تترتب على الاستخدام غير الرشيد للتقنيات الرقمية وطرق وأساليب التغلب عليها.

4- توفير قائمة وأدلة للآباء والمربين بأهم التوجيهات حول التساؤلات التي يمكن أن تطرح في أذهانهم حول التعامل المناسب مع أبنائهم أثناء الاستخدامات المختلفة للتقنيات الرقمية الحديثة والعمل على مناقشتها معهم، وتوضيح رأي المتخصصين في الأساليب المناسبة لذلك والاجابة على استفساراتهم، مع تنمية المهارات التي تمكن الأبناء وأولياء أمورهم من التمييز بين الاستخدامات المقبولة وغير المقبولة للأنواع المختلفة من التقنيات الرقمية الحديثة، وتقديم ردود التساؤلات المستمرة أثناء استخدامها.

5- في إطار السعي إلى وضع آليات لضمان توفير آليات وتقنيات الوصول الرقمي إلى الجميع بلا استثناء، والعمل على توفير الحقوق الرقمية المتساوية ودعم الوصول الإلكتروني لكافة أفراده، ومن بينهم ذوى الاحتياجات الخاصة، لابد من تكثيف الجهود من قبل القانونين والمشرعين لوضع تشريعات وأنظمة لضمان تمتعهم بتلك الحقوق،

واستشراف آفاق التطور الجاري في مجال تقنية الاتصالات والمعلومات وبرمجياتها؛ لتسهيل استخدام ذوي الاحتياجات الخاصة لها، وتوظيفها في خدمتهم،، واتخاذ كافة الاجراءات الكفيلة بمحو أميتهم الرقمية والمعلوماتية.

6- إدخال موضوع المواطنة الرقمية ومجالاتها المختلفة في بعض المقررات بمراحل التعليم المختلفة؛ والتعليم الجامعي خاصة بحيث يكون إدخالها من زوايا مختلفة، فمثلا كلية التربية يمكن أن تتناول موضوعات معينة مثل الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات، والجوانب الأخلاقية في التعامل مع الحاسوب وغيره من التقنيات الحديثة، وثقافة السلام والحوار. أما كلية الحاسب الآلي فتتناول كل ما يتعلق بتدريس برامح الحماية، وأمن المعلومات، مع الاهتمام باكتساب وتطبيق المهارات العملية المرتبطة بذلك، أما كلية الحقوق فيمكن أن تدرس الجوانب القانونية الخاصة بهذا النوع من الجرائم، وكلية الخدمة الاجتماعية وأقسام الاجتماع تدرس الأبعاد الاجتماعية للمشكلة، وأقسام علم النفس في كليتي التربية والآداب يمكنها تناول الخصائص النفسية لمرتكبي هذه الجرائم وكيفية تأهيل هؤلاء المجرمين للاندماج في المجتمع، أما كلية التجارة فيمكنها أن تدرس الأبعاد الاقتصادية للجرائم الإلكترونية، والخسائر التي قد تنجم عنها. وهكذا بحيث يتم تناول القضية من كافة جوانبها.

7- الاهتمام بتنمية وتعليم التفكير الناقد لدى أبناءنا ففي ظل تزايد اعتماد جميع الفئات العمرية على الإعلام الاجتماعي والرَقمي للحصول على المعلومات ولتلبية حاجات التواصل، وصعوبة أن نمنع أو نحجب بعض تلك المصادر والمواقع لابد أن نربي النشء في مجتمعاتنا العربية على التفكير الناقد، من خلال تعليمهم عدم التسليم بكل ما تنشره، وتدريبهم على كيفية الانتقاء والاختيار والانتفاع بالجوانب الايجابية والابتعاد عن الجوانب السلبية لتلك التقنيات، من خلال استخدام أساليب التساؤل والاستقصاء والنقد في الأنشطة التعليمية، بما يمكن من إعداد الطالب الذي لديه قدرة علي اتخاذ القرارات والتصدي للتيارات الفكرية المعادية، والتَّسلح بالعلم والمعرفة، وتنمية قيمة العمل واحترامه واستغلال الوقت، والعمل على امتلاك المعلومات والمهارات التي تساعد على تنمية الفكر الإبداعي الخلاق؛ ذلك لأن قوة التكنولوجيا تكمن في القدرة على إدارتها وتوظيفها وليس في امتلاكها.

8- عقد ندوات وورش عمل وحلقات نقاشية لتوعية أولياء الأمور، وجميع فئات المجتمع من الشباب واليافعين وذلك بالتعاون والتنسيق مع بعض الجهات والجمعيات

الأهلية، وكذلك التعاون مع أصحاب الأعمال، بهدف مساعدة أولياء الأمور في توجيه أبنائهم للتعامل السليم مع شبكة المعلومات، وإمدادهم بأحدث الأساليب التربوية التي يمكن استخدامها في المنزل للتعامل مع الوسائل الرقمية بشكل إيجابي، وتوعيتهم بالآثار السلبية التي قد تنتج عن الاستخدام السيء لها، وتوجيههم إلي إقامة حوارات ومناقشات أسرية بينهم وبين أبنائهم داخل الأسرة في حوار هادئ ومتزن، والإجابة عن تساؤلاتهم واستفساراتهم وما يدور في أذهانهم من أفكار ومعلومات ومعارف سليمة أو غير سليمة، فالمعرفة المتاحة عبر الفضاء الرقمي تزيد من قدراتهم على تطوير حياتهم ومجتمعاتهم وصياغة قراراتهم واختياراتهم بشكل أفضل، واستخدامها الخاطئ يؤدي إلى آثار سلبية مقلصاً من دورهم وفاعليتهم الاجتماعية.

9- تشجيع وتوجيه الأبناء الطلاب على إجراء البحوث العلمية والمسابقات الثقافية التي تدور حول كافة القضايا المتعلقة بحقوق وواجبات المواطن في العصر الرقمي ومجالات ومحاور المواطنة الرقمية، وإنشاء برامج دراسية لطلاب الدراسات العليا عن المواطنة الرَّقمية، والعصر الرقمي، وتوجيه الأبحاث والدراسات التي يقوم بها طلاب الماجستير والدكتوراه، وأعضاء هيئة التدريس، إلى دراسة التربية الرقمية والمواطنة الرقمية دراسة أكاديمية متعمقة، من أجل المساهمة في نشر ثقافة المواطنة الرَّقمية والتربية الرَّقمية.

نتائج الدراسة:

في ضوء ما سبق يمكن عرض أبرز نتائج الدراسة على النحو التالي:

1- أن الحياة في العصر الرقمي تتطلب ضرورة اعادة النظر في جوانب التربية العربية فلسفة وأهدافا ومناهجا واجراءات بما يتفق وطبيعة الحياة في العصور السابقة.

2- أن مدخل المواطنة الرقمية يعد من المداخل المناسبة للتربية العربية في العصر الرقمي.

3- أنه توجد مبررات عديدة تستوجب ضرورة الاعتماد على مدخل المواطنة الرقمية للتربية العربية في العصر الرقمي.

4- أن التربية على المواطنة الرقمية تتطلب ضرورة تنمية الوعي بجوانب المواطنة الرقمية لدى المربين بل وكافة أفراد المجتمع بالثقافة المتعلقة بذلك.

5- أن الأخذ بمدخل المواطنة الرقمية للتربية في العصر الرقمي يتطلب توفر مقومات عديدة في البيئة التعليمية، من بينها: توفر البنية التحتية لضمان وصول خدمة الانترنت الى كافة أفرادها وتطوير المناهج والتوسع في استخدام التقنيات في الأنشطة التدريسية، تطوير برامج إعداد المعلمين بما يتناسب ومتطلبات اعداد طلابهم للعصر الرقمي، واعدادهم للتدريس في فصول تعتمد على أحدث التقنيات التربوية والاستراتيجيات المتطورة لمواكبة التغيرات في البيئة المتسارعة كالفصول الافتراضية والمعارف الجديدة للمحتوى الدراسي والاستراتيجيات التعليمية الجديدة التي تتوافر في نظم تعليمية متاحة عبر الانترنت، وأن تتضمن برامج الاعداد وسائل وأنشطة للاتصال المستمر مع خريجيها عبر الانترنت للوصول للممارسات التعليمية الجديدة والافادة منها.

وفى النهاية توصي الورقة بضرورة أن يسعى الآباء والمعلمون وأعضاء هيئة التدريس، بل وكافَة أفراد المجتمع إلى تدعيم ثقافة الاستخدام الرشيد والمفيد للتقنيات الرقمية لدى الأبناء، وتدريبهم على ممارسة كافة جوانب المواطنة الرقمية من خلال كافة الفعاليات التربوية المناسبة في هذا الشأن، انطلاقا من الحاجة الضرورية والملحة لإعداد الناشئة وتربيتهم على المواطنة الرَّقمية ليتمكنوا من الحياة بأمان في العصر الرقمي، أن تلك التربية على المواطنة الرقمية تمر بمراحل أساسيه تبدأ بتنمية الوعي والممارسة الواعية وتنتهي بتنمية أساليب التعامل مع المستحدثات والمهارات المرتبطة بذلك، وأن يكون ذلك وفق المعايير في الأدبيات تم الاتِفاق عليها والتي ينبغي أن يضعها في الاعتبار القائمون، على وضع السياسة التعليمية والممارسون لعمليتي التَعليم والتَعلم.

مراجع الدراسة

1- أمنية ماهر: الإدمان الرقمي حرب إلكترونية جديدة تداهم الشباب متاح على-**http://www.al-mowaten.net/en/news/47326.**

2- الأمية المعلوماتية. تحدٍ أمام الدول النامية للولوج إلى عالم المعرفة متاح على**http://www.albayan.ae/science-today/issues-on-radio/2012-11-25-1.1772875**

3- عروبة جميل محمد: دور المدرسة في غرس قيم المواطنة –الحوار المتمدن- العدد: 2909 – 2010 / 2 / 6متاح على **http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=202493**

4- إيناس إبراهيم حويل: الاتجاهات المعاصرة في التربية للمواطنة (دراسة تحليلية في ضوء بعض التجارب العالمية)، مجلة العلوم التربوية، المجلد 18، الجزء الثاني– 2010

5- إيناس إبراهيم حويل: الاتجاهات المعاصرة في التربية للمواطنة (دراسة تحليلية في ضوء بعض التجارب العالمية)، مجلة العلوم التربوية، المجلد 18، الجزء الثاني – 2010.

6- البنك الدولي: بناء مجتمعات المعرفة (التحديات الجديدة التي تواجه التعليم العالي) –القاهرة- مركز قراء الشرق الأوسط (ميريك)- 2003.ص 33

7- جمال درهم أحمد سعيد زيد: برنامج مقترح لتنمية مهارات معلمي المرحلة الثانوية في مجال استخدام تكنولوجيا التعليم الرَقمية بالجمهورية اليمنية -رسالة ماجستير – أكاديمية السادات للعلوم الإدارية – 2006.

8- جمال على الدهشان: دور تكنولوجيا المعلوماتICTفي دعم التحولات الديمقراطية "الديمقراطية الرقمية(**Digital Democracy**)نموذجا"- ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية جامعة المنوفية " التربية وبناء الإنسان في ظل التحولات الديمقراطية "في الفترة من 29-30 ابريل 2014.

9- جمال على الدهشان، هزاع بن عبد الكريم الفويهى: "المواطنة الرقمية مدخلا لمساعدة أبناءنا على الحياة في العصر الرقمي "دراسة مقدمة الى المؤتمر العلمي الخامس (الدولي الأول) لكلية التربية- جامعة المنوفية" التربية العربية في العصر الرقمي "الفرص والتحديات "المقرر إقامته خلال الفترة من 2015/10/12 حتى13 /10/ 2015 في رحاب كلية التربية – جامعة المنوفية.

10- حفيظة شقير، يسرا فراوس: دليل مرجعي الشباب والمواطنة الفعالة، اللي ليها اللي عليها- صندوق الأمم المتحدة للسكان وائتلاف-ابريل-2014

11- خالد المرشود: سعودية تصمم مواصفات المواطن الرقمي وفقا للمعايير الدولية- صحيفة الوئام: متاح على
http://www.alweeam.com.sa/307428/%D8%B3%D8%B9%D9%88%D8%AF%D9%8A%D8%A9-

12- داليا يحي حسن الشافعي: الأمية المعلوماتية في المجتمع الجامعي بالقاهرة "دراسة ميدانية "- رسالة ماجستير غير منشورة – كلية الآداب جامعة القاهرة – 2005.

13- داليا يحي حسن الشافعي: الأمية المعلوماتية في المجتمع الجامعي بالقاهرة "دراسة ميدانية " رسالة ماجستير غير منشورة – كلية الآداب – جامعة القاهرة-2005.

14- سوري أندريتا: التغيير والتحدي محو الأمية المعلوماتية للقرن الحادي والعشرين، ترجمة احمد بن عبد الله بن خضير – دار الفجر للنشر والتوزيع- 2013.

15- سياسات واستراتيجيات الإعداد للمدن الرقمية متاح على
ww1.mans.edu.eg/faceng/Journal/Abstract/2007/Dec2007_Arc1.pdf

16- السيد بخيت: الانترنت وسيلة اتصال جديدة – الجوانب الإعلامية والصحفية والتعليمية والقانونية – العين – دار الكتاب الجامعي – 2004. ص50.

17- الباقي:المواطنة:الحوار المتمدن- العدد: 2920 - 2010 / 2 / 17 - 07:57

صبحي شعبان شرف، لمياء عبد المجيد شيحة: دور المدرسة الثانوية في الإعداد للحياة الديمقراطية: "دراسة تحليلية " - مجلة كلية التربية - جامعة الإسكندرية - المجلد الثاني والعشرون- العدد الثالث، 2012.

19- صبحي شعبان علي شرف، محمد السيد أحمد الدمرداش: معايير التربية على المواطنة الرقمية، وتطبيقاتها في المناهج الدراسية– المؤتمر السنوي السادس " أنماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها "- المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم – المنعقد في سلطنة عمان في الفترة من 10- 11 ديسمبر 2014.

20- صبحي شعبان علي شرف، محمد السيد أحمد الدمرداش: معايير التربية على المواطنة الرقمية، وتطبيقاتها في المناهج الدراسية – المؤتمر السنوي السادس " أنماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها "- المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم – المنعقد في سلطنة عمان في الفترة من 10- 11 ديسمبر 2014.

21- صفاء سلامة: دروس وبرامج في التربية الرقمية لسلامة الأسرة، لتعليم الأبناء المسئولية وحمايتهم من سوء استخدام التكنولوجيا جريدة الشرق الأوسط، العدد**12482 -2013**. متاح على:

classic.aawsat.com/details.asp?section=54&article=715127&issueno=12482#.U-Wz7PQW2So

22- عبد الحميد فضل الله: علاقة المواطن بالسلطة في العصر الرقمي – ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر مدرسة جبيل الخريفية: التحاور، الشفافية، الديمقراطية، المشاركة المدنية والسياسية في العصر الرقمي-مركز علوم الإنسان ومنظمة الاونيسكو- 2013. ص5

عثمان الماجد: التربية على المواطنة العالمية: متاح على -**http://www.alayam.com/Article/courts-article/399179/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8**

23- عدنان عضيمة: ترجمة وعرض كتاب: العصر الرقمي الجديد، وإعادة صياغة مستقبل الشعوب**http://elaph.com/Web/NewsPapers/2014/2/874164.html**

24- عروبة جميل محمد: دور المدرسة في غرس قيم المواطنة –الحوار المتمدن- العدد: 2909 – 2010 / 2 / 6متاح على**http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=202493**

25- عفيف عثمان: الحقوق الرقمية باعتبارها مكوّناً أساسياً للمواطنة المعاصرة في العالم العربي متاح على **http://international.daralhayat.com**

26- علاء علي عبد: سلبيات يعاني منها أطفال العصر الرقمي**http://adenghad.net/news/126745**

27- على محمود شعيب: المواطنة وعلاقتها بالمسئولية الاجتماعية كما يدركها طلاب جامعة المنوفية - مجلة العلوم التربوية: عدد خاص: مؤتمر التعليم والثورة في مصر: رؤى وسياسات بديلة، 11-13 نوفمبر**2013**

28- عمر محمد بن يونس: الحقوق والحريات والالتزامات الرقمية في الفقه المقارن – المؤتمر الإقليمي العربي "نحو مجتمع معلومات أكثر عدالة 13 – 15 سبتمبر 2004- فندق الرويال – عمان – المملكة الأردنية الهاشمية – 2004.

29- عندما يصنع الإنترنت جيلاً صالحاً: متاح على http://nata3alam.intel.com/ar/blog/1203/%D8%B9%D9%86%D8%

30- غسان مراد: البُعد الرقمي حجر الزاوية في مواطنيه الغد: جريدة الحياة - الجمعة، ١٦ أكتوبر/ تشرين الأول ٢٠١٥ | ٣ محرّم ١٤٣٧ متاح على **h**ttp://www.alhayat.com/Articles/5537307/%D8%A7%D9%84%D8%A8%D9%8F%D8%B9%D8%AF-

31- فهد إبراهيم الحبيب:(1426هـ)، الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة (دراسة مقدمة للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي. الباحة. المملكة العربية السعودية)، متاح على موقع السكينة للحوار: Http://www.assd.kina.com/center/studies

32- ماجد الخطيب:**4**سيناريوهات للمجتمع الرقمي 2030 يطرحها علماء سويسريون متاح على http://elaph.com/Web/News/2014/10/952244.html

33- مايك ريبيل (و) جيرالد بيلي: المواطنة الرقمية في المدارس - ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج - الرياض 1433هـ / 2012م.

34- مايكروبيبل: تنشئة الطفل الرقمي: دليل المواطنة الرقمية لأولياء الأمور - **1434**هـ/2013م http://www.madarisna.info/home/%D8%AA%D9%86%D8%B4%D8%A6%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B7%D9%81%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D9%82%D9%85%D9%8A-

35- مجتمع المعلومات في المملكة العربية السعودية، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي أسيا: الاسكوا، 2004.

36- المجلس الأعلى للجامعات يطلق "شهادة المواطن الرقمي" لمحو الأمية الرقمية لنشر المعرفة بتكنولوجيا المعلومات. متاح على **http**://alamrakamy.com/?p=47767

37- المحاور التسعة في المواطنة الرقمية متاح على **http://blog.naseej.com/2013/07/11/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%88%D8%A7%D8%B7%D9%86%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8**

38- محمد عبد الحميد، وغفران جودة. الدعوة إلى اعتماد التربية الرقمية مناهج أكاديمية في المدارس. صحيفة الرؤية في **16** فبراير **2013**.متاح على **alroeya.ae/2013/02/16/29385**

39- محمد محمود مكاوي: البيئة الرقمية بين سلبيات الواقع وآمال المستقبل. **Cybrarians journal.** - ع - ، **3**سبتمبر**(2004)**

40- مديحة فخري محمود محمد: دراسة مستقبلية لدور الجامعات المصرية في مواجهة الجرائم الإلكترونية لدي الطلاب متاح على **http://ei4eg.yoo7.com/montada-f45/topic-t533.htm**

41- مشروع «المواطنة الرقمية» برنامج تربوي للتوعية باستخدام التقنيةمتاح على **http://www.alriyadh.com/1009467**

42- مصطفى القايد: مفهوم المواطنة الرقمية**Digital Citizenship** متاح على -**http://www.new-educ.com/definition-of-digital-citizenship**

43- معايير تكنولوجيا التعليم لدى مديري المدارس المعلمين والطلاب**(ISTE)**– مكتب التربية العربي لدول الخليج – الرياض – 2014. متاح على***www.moe.gov.bh/khsfp/contest/docs/ISTE%20Standards.pdf***

44- منتدى أمن المعلومات على الرابط التالي **http://www.securityforum.org**)

45- مها أحمد إبراهيم محمد: الوعي المعلوماتي ضرورة ملحة في القرن الحادي والعشرين: دراسة نظرية وإطلالة على الإنتاج الفكري العربي والأجنبي- بحوث في علم المكتبات والمعلومات- العدد الرابع – مارس - 2010.

46- المواطن الرقمي» يحتاج إلى تدريب وتأهيل متاح على
http://www.albayan.ae/economy/companies-businesses/2015-01-03-1.2279350

47- المواطنة الإلكترونية في الشبكات الاجتماعية متاح
على**http://www.alrakameiat.com/?path=news/read/4512**

48- المواطنة الرقمية – كيفية التعامل مع وسائل الإعلام الرقمي والتكنولوجيا والتقنيات الحديثة بحيث تصبح عوامل بناء وتطور وتعلم للجيل الجديد متاح على
https://www.linkedin.com/pulse/digital-citizenship-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%88%D8%A7%D8%B7%D9%86%D8%A9-

49- المواطنة الرقمية
https://nata3alam.intel.com/ar/event/1205/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%88%D8%A7%D8%B7%D

50- المواطنة الرقمية في المدارس والمؤسسات التعليمية متاح على
http://nata3alam.intel.com/ar/event/1205/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%88%D8%A7%D8%B7%D9%86%D8%A9-

51- المواطنة الرقمية في المدارس والمؤسسات التعليمية متاح على -**http://www.new-educ.com/definition-of-digital-citizenship**

52- المواطنة.. التعريف والمفهوم. متاح على***issuu.com/arifalyedaiwi/docs/citizenship***

53- نبيل عيد: المخدرات الرقمية، إدمان جديد يهدّد الشباب متاح
على-**https://www.google.com.eg/?gfe_rd=cr&ei=hUmbVPaPGsyg8wf-4oCYCA#q=%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AE%D8%AF%D8%B**

54 - نبيل عيد: المخدرات الرقمية، إدمان جديد يهدّد الشباب متاح
على-**https://www.google.com.eg/?gfe_rd=cr&ei=hUmbVPaPGsyg8wf-4oCYCA#q=%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AE%D8%AF%D8%B**

55- الوطن والمواطنة من منظور إسلامي: متاح على***issuu.com/arifalyedaiwi/docs/citizenship***

56- اليونسكو:التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع،(التعليم للجميع ضرورة ضمان الجودة)، باريس 2004.

57-Ribble, M. (2011). Nine Themes of Digital citizenship. Available at: digitalcitizenship.net/ Nine_Elements.html. Retrieved on 1 August 2014

Internet World Stats: World Internet Users and 2015 Population Stats. Usage and Population Statistics, The Internet Coaching Library.. Available at: http://www.internetworldstats.com/stats.htm

58- CCIC: The Strategic Use of IT in Youth Engagement for Global Citizenship: Canadian Council for International Co-operation (CCIC) Washington, DC 20036, 2008

59- Spector· DirkIfenthaler· PedroIsaías·Kinshuk· Demetrios Sampson Editors: Learning and Instruction in the Digital Age, Springer New York Dordrecht Heidelberg London, 2010.

60- Sonia Livingstone, Jasmine Byrne and Monica Bugler (2015): Researching children's rights globally in the digital age, Report of a seminar held on 12-14 February 2015, London School of Economics and Political

61- Ribble, M.; Bailey, G. (2006). Digital Citizenship at all grades levels. International Society for Technology and Education. Information Literacy: Available at: www.iste.org. Retrieved on 1 August 2014.

62 - Armey, K. (2011). Student information literacy in the mobile environment. Education Quarterly. Vol 34 No.1. Retrieved from http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterly Magazin.

أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة: دراسة تحليلية

د. خالد صلاح حنفي محمود

مدرس أصول التربية

كلية التربية - جامعة الإسكندرية

أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة: دراسة تحليلية

د. خالد صلاح حنفي محمود

ملخص الدراسة

مهنة التعليم ركيزة هامة في تقدم الأمم، ومنذ القدم والنظرة للمعلم نظرة تقدير وتبجيل، فهو معلم الأجيال ومربيها، ولكن النظرة قد اختلفت عبر العصور تبعا لتغير الأدوار التي يؤديها. فقديماً كان ينظر إليه على أنه ملقن وناقل معرفة فقط، وما على الطلاب الذين يعلمهم إلا حفظ هذه المعارف والمعلومات. أمّا اليوم، فقد تغيّرت تلك الأدوار بسبب التطور التكنولوجي والثورة المعلوماتية التي يتعرض لها المجتمع. وقد حاولنا في هذه الورقة إلقاء الضوء علي أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة، وذلك من خلال الاعتماد على المنهج الوصفي، وتحليل الدراسات والبحوث لتحديد مفهوم اقتصاد المعرفة، وأسسه، ومقوماته، وما يعكسه هذا العصر من تحولات وتحديات، وتحديد ملامح النظام التعليمي الجديد، وما تفرضه بدورها من تغيرات في أدوار المعلم حتى يكون قادراً على مواجهة تلك التحديات، وطرح رؤية جديدة لأدوار المعلم ومتطلبات إعداده في عصر اقتصاد المعرفة، والاعتبارات الواجب مراعاتها في مؤسسات إعداد المعلم.

Abstract

Teaching Profession selected by the teacher is a basic profession and an impotant base in any nation progress. Form far decade, the sight to this profession was respectful. The teacher is the educator of the generations. This sight changed and differed via ages. There were new roles added to the teaching profession in light of the technological development and information revolution. This paper attempted to focus the light on the future roles of teacher in light of the requirements of knowledge economy age depending on the descriptive method and the analysis of the studies and researches to identify the concept of knowledge economy and its bases and foundations, impacing changes and conversions. This paper attempted also to identify the changes in teacher's roles enabling him to face challenges and to provide a new vision to the teacher's roles in the knowledge economy age and the requirements of teacher's preparing programs and to present recommendations to be followed in teacher's preparing institutions.

مقدمة:

يشهد العالم اليوم تطوراً معرفياً وتكنولوجياً متسارعاً؛ ولمواكبة هذا التطور لابد من إعداد الفرد بما يمكنه من التفاعل مع معطيات العصر لأن عمليتي التعلم والتعليم تشكلان عنصرين أساسين في إحداث هذا التطور، ونظراً لما يمثله المعلم كركن أساس من أركان النظام التربوي، فان أهم الدعائم التي تركز عليها فلسفة التربية تكمن في تهيئه المعلمين، وإعدادهم وتطويرهم بصورة مستمرة لتلبية حاجات المجتمع الضرورية، والارتقاء بالمستوي التعليمي وتزويدهم بالخبرات التي تؤهلهم للعمل التربوي المتميز. (الدوسرى، 2014)

وتقع مسؤولية إعداد الإنسان وإيصاله إلى المستوى الذي يحتاجه المجتمع بالدرجة الأولى على عاتق المعلم، لذا فإنه من غير المعقول أن يظلمعلمنا العربي يمارس مهنته

بالطريقة التي كان يمارسها في القرن الماضي، فأي جهد يستهدف الإصلاح والتطوير التربوي لا بد أن يستند إلى تصورات واضحة لدور المعلم ومسؤولياته في التعليم المستقبلي في ضوء التغير المتسارع في تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، وعولمة النشاط الإنساني. فلكل عصر سمات تميّزه، وقسمات تحدد ملامحه. ومن الحقائق المقررة التي لا ينقصها الدليل، ولا تحتاج إلى برهان؛ أن الانفجار المعرفي وثورة «المعرفة» هي أبرز ما يميّز هذا العصر، حتى تحوّل الاقتصاد من اقتصاد مبني على الآلة والموارد الطبيعية التقليدية، إلى اقتصاد مبني على المعرفة، ونتيجةً لذلك سُمي هذا العصر بعصر «اقتصاد المعرفة» KnowledgeEconomy. (الزهراني، وعبد الحميد، 2012)

ولم تكن النظم التربوية، بصفة عامة، بمنأى عن تأثيرات عصر اقتصاد المعرفة، بل ربما كان ميدان التربية من أكثر الميادين تأثرًا بعصر اقتصاد المعرفة؛ إذ أنّ التربية بمؤسساتها المختلفة هي مسرح تلقي المعرفة ونموها وتحليلها والربط بينها وبين تطبيقاتها المختلفة.

ومن هنا كان على النظم التربوية أن تديم النظر في مجال إعداد الأفراد، وبناء مهاراتهم لمواكبة التغيرات بل ومبادأتها، ويأتي المعلم، بوصفه الركيزة الحاسمة في مدى نجاح جهود عملية التربية في تشكيل اتجاهات الأفراد ونظرتهم إلى الحياة، في موضع القلب من منظومة العناصر المتفاعلة في عملية التربية. ومن هنا يأتي التسابق المحموم على تطوير النظم التربوية بصورة شاملة لمواكبة التغيرات والتسارعات التي يشهدها هذا القرن.

وعند الحديث عن دور النظام التربوي في إعداد الأفراد لمجتمع المعرفة، نجد أن التعليم العام يحتل قلب النظام التعليمي أينما وجد، كما أن مؤسسات التعليم تشكل عنصرًا رئيسًا في أي نظام تعليمي.

إن التعليم العام هو الذي يبدأ بتشكيل عقول المتعلمين وتوجيه اهتماماتهم، بل هو الذي يحفز الإلهام لديهم، فهو الذي يرسي القواعد المتينة للانطلاق نحو مجتمع المعرفة؛ فإذا ما استطاع أن يكون المنتجَ الأوّلَ للمعرفة فإن هذا يُعدُّ مؤشرًا لتحسين التعليم. وبناءً على ذلك كله؛ يمكن القول إن مؤسساتنا التعليمية هي التي ستقرر مستقبلنا، لذا لا نبالغ

إن قلنا إن التحوّل نحو مجتمع المعرفة يجب أن ينطلق من إصلاح النظام التعليمي على وجه الخصوص.

وعند الحديث عن دور النظام التربوي في إعداد الشعوب لمجتمع اقتصاد المعرفة، نجد أن المدرسة تحتل قلب النظام التعليمي أينما وجد، كما أن الكليات والجامعات وباقي مؤسسات التعليم تشكل عنصرًا رئيسًا في أي نظام تعليمي. إلا أن المدرسة هي التي تبدأ بتشكيل عقول المتعلمين، أي أنها هي التي ترسي القواعد المتينة للانطلاق نحو مجتمع اقتصاد المعرفة؛ فإذا ما استطاعت المدرسة أن تكون المنتج الأول للمعرفة فإن هذا يُعدُّ مؤشرًا لتحسين التعليم. وبناءً على ذلك كله؛ يمكن القول أن مدارسنا وجامعاتنا هي التي ستقرر مستقبلنا، لذا لا نبالغ إن قلنا إن التحوّل نحو اقتصاد المعرفة يجب أن ينطلق من إصلاح النظام التعليمي بشكل عام والمدرسة بشكل خاص.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

هناك حاجة إلى إعادة النظر في أدوار المعلم في عصر اقتصاد المعرفة لأنه أبرز عناصر المنظومة التربوية، ذلك لأن إعداد الناشئة للانخراط في عالم اليوم يتطلب منه أن يكون وسيطًا بين التلاميذ والمعرفة، وأن ينمِّي لديهم روح المبادرة والاستقلالية فكرًا وفعلاً، ويكون لهم مساعدًا على امتلاك المعلومات وتوظيف مختلف الوسائل والأدوات الموصلة إليها.

ويزيد أدوار المعلم تعقيدًا، تزايد أعداد التلاميذ وتباين مستوياتهم في الصف الواحد، وهذا يتطلب منه تنويع الطرائق والتقنيات البيداغوجية استجابة لحاجات المعلمين النوعية ومراجعة أساليب التقويم لتحديد صعوبات التعلم، واستنباط أشكال التدخل الضامنة للتطور المنشود.

وقد أشار تقرير البنك الدولي عن التعليم (World Bank,2008) إلى «وجود فجوات بين ما حققته الأنظمة التعليمية في الوطن العربي وبين ما تحتاجه المنطقة لتحقيق أهدافها الإنمائية الحالية والمستقبلية». كما أشار تقرير التنمية الإنسانية العربية (2002م) إلى أن الأمل في منهجيات الإصلاح التقليدية ضئيل ما لم يتم الاعتماد على منهجيات إصلاح

واقعية تعزز العلاقة بين المؤسسة التربوية والمجتمع المحلي وتحدث إصلاحًا حقيقيًا. وتؤكد دراسة (الصالح، 1429هـ) أن «النظام التربوي التقليدي عجز عن الاستجابة لتحديات المرحلة؛ فهو نظام خطيLinear يلائم العصر الصناعي؛ فالطلاب يدرسون الشيء نفسه في الوقت نفسه بما يشبه خط التجميع Assembly Line في المصنع.

ونتيجة التغيرات في أدوار المعلمين أوصت العديد من الدراسات والندوات بضرورة توضيح دور المعلم المصاحب لتلك التغيرات، ومنها الندوة التي أقيمت في مصر عام (2002) بعنوان "المدخل المنظومي والمعلوماتية) وهو نفس ما توصل إليه المؤتمر الدولي الرابع لإعداد المعلم (2011) بعنوان أدوار ومسؤوليات المعلم في التعليم العام والعالي تجاه ظاهرة العنف والتطرف في ضوء متغيرات العصر ومطالب المواطنة، والتأكيد على ضرورة العناية بالمعلم وأدواره المتغير، والاتجاه إلى المزيد من تمهينه.

وقد أكدَّت دراسة (الرومي، 2012) على الحاجة إلى تعريف المعلمين بالأدوار المطلوبة منهم في ضوء عصر الاقتصاد المعرفي، والحاجة إلى تدريب المعلمين عليها لتمكينهم من القيام بأدوارهم.

ومن ثم تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤلات الآتية:

1-ما السمات الرئيسة لعصر اقتصاد المعرفة؟

2-ما المطالب التربوية لعصر اقتصاد المعرفة؟

3-ما الأدوار الجديدة للمعلم العربي لكي يسهم في عصر اقتصاد المعرفة؟

4-ما الاستراتيجية المقترحة لإعداد المعلم في عصر اقتصاد المعرفة؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1-تحديد السمات الرئيسة لعصر اقتصاد المعرفة.

2-تحليل المتطلبات التربوية لعصر اقتصاد المعرفة المعرفة.

3-مكانة المعلم في عصر اقتصاد المعرفة.

4-وضع تصور مقترح للأدوار المستقبلية للمعلم في عصر اقتصاد المعرفة.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من أنها تتناول موضوعًا حيويًا في إصلاح المنظومة التعليمية، ألا وهو موضوع إعداد المعلمين، ومن أنها تتماشى مع جهود وزارات التربية والتعليم في الوطن العربي حول الارتقاء بأداء المعلمين، وتطوير مهاراتهم وكفاياتهم المهنية التي فرضتها التغيرات العالمية المعاصرة، وأنها تحاول إعداد رؤية لأدوار المعلم المستقبلية في عصر اقتصاد المعرفة، وطرح استراتيجية مقترحة لإعداد المعلمين في الوطن العربي. وبذلك يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في مساعدة القائمين على تدريب وإعداد المعلمين على تصميم البرامج التدريبية التي تساهم في تعريف وتمكين المعلم من القيام بأدواره الملائمة لعصر الاقتصاد المعرفي، كما يمكن أن تكون هذه الدراسة أداة تقييمة يمكن أن يسترشد بها المعلمون في كافة المراحل التعليمية لإعادة النظر في ذواتهم المهنية، وما يجب أن يمتلكوه من كفايات ومهارات، تتصل بتشكيل البيئات التعليمية، والتعامل مع المستجدات التقنية، وحقول المعرفة، وأن يسعى كل معلم لتطوير مهاراته، وأن يقوم بدوره كمعلم في ضوء عصر اقتصاد المعرفة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي وتحليل الدراسات والبحوث لتحديد مفهوم اقتصاد المعرفة وأسسه ومقوماته، وما يعكسه هذا العصر من تحولات وتحديات، وتحديد ملامح النظام التعليمي الجديد، وما تفرضه بدورها من تغيرات في أدوار المعلم حتى يكون قادراً على مواجهة تلك التحديات، وطرح رؤية جديدة لأدوار المعلم في عصر اقتصاد المعرفة، وأخيراً تقديم مجموعة من التوصيات الواجب مراعاتها في مؤسسات إعداد المعلم.

الإطار النظري للدراسة

في ظل التغيرات الجديدة التي يشهدها العالم في شتى مجالاته؛ انبثقت ثورة المعرفة بفعل التطور السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التي لعبت دورًا أساسيًا في التوجه نحو ما يسمى باقتصاد المعرفة Knowledge Economy. ومفهوم اقتصاد المعرفة، أو كما يسمى بالاقتصاد المبني على المعرفة Knowledge-based-Economy، أو اقتصاديات المعرفة Economics of Knowledge؛ يُطرح مع مصطلحات ومفاهيم مترادفة تقترب أو تبتعد كثيرًا عن هذا الحقل مثل اقتصاد المعلومات Information Economy، اقتصاديات البحث Economics of Research، اقتصاديات الابتكار Economics of Innovation، والاقتصاد الرقمي Numeric Economy. ويعود السبب في هذا الالتباس في المفاهيم إلى حداثة حقل اقتصاد المعرفة كتخصص، وبالتالي فإن مفاهيمه الأساسية ومبادئه وتقنياته لا تزال في مرحلة التبلور والإنضاج.

ويعرف (القرني، 2009) اقتصاد المعرفة بأنه «الاقتصاد القائم على الاستثمار في رأس المال الفكري (Intellectual Capital)، من خلال تطوير وإصلاح منظومة التعليم والتدريب، والبحث والتطوير، في بيئة تقنية معلوماتية توظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتدعم وتشجع اكتساب ونشر وإنتاج المعرفة، في ظل نظام محكم من التقويم والمساءلة والمشاركة المجتمعية». وتبرز أهمية اقتصاد المعرفة من خلال التالي:

- أن المعرفة العلمية والعملية التي يتضمنها اقتصاد المعرفة تُعدّ الأساس حاليًا لتوليد الثروة وزيادتها وتراكمها.

- الإسهام في تحسين الأداء، ورفع الإنتاجية، وتخفيض كلفة الإنتاج، وتحسين نوعيته من خلال استخدام الوسائل والأساليب التقنية المتقدمة التي يتضمنها اقتصاد المعرفة.

- الإسهام في زيادة الإنتاج والدخل القومي، وإنتاج المشروعات، والدخول أو العوائد التي تحققها، والإسهام في توليد دخول للأفراد الذين ترتبط نشاطاتهم بالمعرفة سواءً بشكل مباشر أو غير مباشر.

- الإسهام في توفير فرص عمل، خصوصًا في المجالات التي يتم فيها استخدام التقنيات المتقدمة التي يتضمنها اقتصاد المعرفة. وهي فرص عمل واسعة ومتنوعة ومتزايدة، رغم أن هذا يثير وجهات نظر متعددة، بسبب أنه يرتبط في الغالب بمن تتوفر لديهم المهارات والقدرات العلمية والعملية المتخصصة عالية المستوى.

- الإسهام في إحداث التجديد والتحديث والتطور للنشاطات الاقتصادية، وبما يسهم في توسعها ونموها بدرجة كبيرة، وبذلك يتم تحقيق الاستمرارية في تطور الاقتصاد ونموه بسرعة واضحة.

- الإسهام في توفير الأساس المهم والضروري للتحفيز على التوسع في الاستثمار، وبالذات الاستثمار في المعرفة العلمية والعملية، من أجل تكوين رأسمال معرفي يسهم بشكل مباشر في توليد إنتاج معرفي.

- الإسهام في تحقيق تغيرات هيكلية واضحة وملموسة في الاقتصاد، وتتضمن التغيرات الهيكلية زيادة الأهمية النسبية للإنتاج المعرفي المباشر وغير المباشر، وزيادة الأهمية النسبية لاستثمار وتكوين رأس المال المعرفي، وزيادة الأهمية النسبية للعاملين المعرفيين، وزيادة الأهمية النسبية للصادرات من المنتجات المعرفية.

- الإسهام في التخفيف من قيد الموارد التقليدية وبالذات الطبيعية منها، وإضافة استخدامات جديدة للموارد المعروفة، وتحسين الموجود منها، واستمرار التوسع في النشاطات الاقتصادية وتطورها ونموها بدون محددات تحدد ذلك، وبالذات ما يتصل منها بالمحددات الطبيعية وخصوصًا الموارد الطبيعية التي تتسم بالندرة إزاء الطلب عليها.

وعند الحديث عن دور النظام التربوي في إعداد الشعوب لمجتمع اقتصاد المعرفة، نجد أن المدرسة تحتل قلب النظام التعليمي أينما وجد، كما أن الكليات والجامعات وباقي مؤسسات التعليم تشكل عنصرًا رئيسًا في أي نظام تعليمي. إلا أن المدرسة هي التي تبدأ بتشكيل عقول المتعلمين وتوجيه اهتماماتهم بل هي التي تحفز الإلهام لديهم، أي أنها هي التي ترسي القواعد المتينة للانطلاق نحو مجتمع اقتصاد المعرفة؛ فإذا ما استطاعت المدرسة أن تكون المنتج الأول للمعرفة فإن هذا يُعدُّ مؤشرًا لتحسين التعليم. وبناءً على

ذلك كله؛ يمكن القول أن مدارسنا وجامعاتنا هي التي ستقرر مستقبلنا، لذا لا نبالغ إن قلنا إن التحوّل نحو اقتصاد المعرفة يجب أن ينطلق من إصلاح النظام التعليمي بشكل عام والمدرسة بشكل خاص.

وتتضمن المبررات التي تدفع بالتحول من مجتمع المعلومات إلى مجتمع اقتصاد المعرفة النقاط الآتية:

(محروق، 2009، 24)، (Brinkley,2006: 9)

- سرعة دوران الزمن مع التطور التقني.
- التنافس الكبير بين المؤسسات والشركات الإنتاجية والخدمية.
- قلة التنبؤ بما سيجري خلال فترة قصيرة.
- وجود مجتمعات افتراضية.
- تغير بيئة الأعمال والإدارة.

ومما زاد من مبررات التحول إلى الاقتصاد المعرفي وزيادة أهميته النمو السريع للمعرفة، وظهور فروع علمية جديدة، فضلاً عن ظهور تكنولوجيا ومنتجات جديدة، واتساع نطاق المعرفة، فلم تعد أمريكا والغرب يسيطرون في هذا المجال، وإنما شاركتها دول كثيرة مثل اليابان والهند ودول جنوب شرق آسيا. وقد أصبحت المعرفة مفيدة لمنظمات الأعمال لعدة أسباب، منها أن هذا الموجود يمكن بيعه، ويمكن استخدامه لإبداع منتجات جديدة، أو تحسين منتج قائم، فضلاً عن أن المعرفة توضح للمديرين كيفية إدارة منظماتهم.

إن اقتصاد المعرفة أصبح أداة رئيسية تقود العالم إلى مزيد من القوة، وإلى مزيد من التقدم والقدرة، وقد أصبح جزءًا من حياتنا وجزءًا من نشاطنا. فقد تعاظمت أهمية المعرفة في الاقتصاد لكونها السمة الأساسية المميزة لاقتصاد القرن الحادي والعشرين، وكونها العنصر الجوهري ليس في تنمية الصناعة واستدامتها فحسب؛ وإنما في تطور قطاعات الإنتاج والخدمات كافة. ومما يزيد في أهمية الاقتصاد المعرفي هو أن السلعة

المعرفية تنتج مرة واحدة، ولكنها تباع ملايين المرات على عكس السلع المادية التي يجب أن تُنتج كل مرة، وهذا ما يجعل أرباح الدول المنتجة للمعرفة أرباحًا خيالية. وبناء على ما سبق؛ فإن الدول النامية مدعوة أكثر من أي وقت مضى إلى أن تعيد بناءها الاستراتيجي للاهتمام بمنظومة المعرفة التكنولوجية لتعزيز بنائها التنموي والتحوّل نحو اقتصاد المعرفة.

فاقتصاد المعرفة "هو الاقتصاد الذى يدور حول الحصول على المعرفة، والمشاركة فيها، واستخدامها وتوظيفها، وابتكارها، وإنتاجها بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها المختلفة، من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري كرأس مال معرفي ثمين، وتوظيف البحث العلمي لإحداث مجموعة من التغيرات الاستراتيجية في طبيعة المحيط الاقتصادي وتنظيمه، ليصبح أكثر استجابة وانسجاماً مع تحديات العولمة، وتقنية المعلومات والاتصالات، وعالمية المعرفة، والتنمية المستدامة بمفهومها التكاملي" (مراد، 2008) .

ويتميز اقتصاد المعرفة بمجموعة من السمات والخصائص التي تميزه عن الاقتصاد التقليدي، وقد نظر لها المهتمون بمجال اقتصاد المعرفة من منظورات مختلفة، تبعًا لاختلاف اختصاصاتهم وخلفياتهم العلمية والعملية، وأجمعوا على السمات الآتية: (عليان، 2008:358)، (سليمان،2009)

-العولمة Globalization.

-التكيف الموسع لموافقة رغبات الزبائن Mass Customization.

-نقص الكوادر والمهارات Staff/Skill Shortage.

-التركيز على خدمة المستهلك Customer Services Emphasis.

-خدمة «الخدمة الذاتية» Service Self-Service.

-التجارة الإلكترونية Electronic Commerce.

-انتهاء ظاهرة التوظيف مدى الحياة.

-الحاجة للتعلم مدى الحياة.

-المؤسسة في واحد Corporation of one؛ أي أن العاملين سيعملون بشكل مستقل ويتعاونون مع العاملين الآخرين في تخصصات متنوعة، وبمعنى أدق الاعتماد على العمل عن بعد، حيث تجرب بعض الشركات فكرة العاملين من منازلهم، من خلال الاتصال إلكترونيًا بمكتب رئيس.

فيما يرى آخرون أن الخصائص الأساسية لاقتصاد المعرفة، تتمثل فيما يلي: (الشمرى، والليثي، 2008:22)، (القرني، 2009: 49)

- أنه يركز على اللاملموسات بدلًا من الملموسات: وهذا يعني من حيث المخرجات هيمنة الخدمات على السلع، ومن حيث المدخلات فإن الأصول الرئيسية هي اللاملموسات كالأفكار والعلامات التجارية بدلًا من الأرض، والآلات، والمخزونات، والأصول المالية.

-أنه شبكي: فالتشبيك البيني غير المسبوق حقيقة واقعة من خلال تطور وسائل الاتصالات الجديدة: الهواتف الخلوية، والاتصالات المباشرة عبر الأقمار الصناعية، والإنترنت، والتلفاز التفاعلي.

- أنه رقمي: فرقمنة المعلومات لها تأثير عظيم على سعة نقل، وخزن، ومعالجة المعلومات.

- أنه افتراضي: أي التحول من العمل المادي الحقيقي إلى الافتراضي، الذي أصبح ممكنًا مع الرقمنة والشبكات، وتلاشي الحدود بين العالم الحقيقي والخيالي.

- التكنولوجيا الجديدة: فالإنترنت خلق ثورة في كل الأعمال تقريبًا، فقيود الزمان والمكان تضاءلت بشكل حاد، وتكلفة بناء أنشطة الأعمال انخفضت بشكل كبير.

- الأسواق الجديدة: فالأسواق الإلكترونية الجديدة، أصبحت أماكن للتجارة.

- المنظورات الجديدة: فالتدفق الحر للمعلومات والمعرفة عبر الشبكات العالمية؛ ينشئ حسًا ووعيًا أكبر بالقضايا الأخلاقية المجتمعية لدى الأفراد والشركات.

وعمومًا فاقتصاد المعرفة يتميز بأنه اقتصاد وفرة أكثر من كونه اقتصاد ندرة، فعلى عكس أغلب الموارد الاقتصادية التي تنضب من جراء الاستهلاك تزداد المعرفة في الواقع بالممارسة والاستخدام وتنتشر بالمشاركة، كما يتميز اقتصاد المعرفة بصعوبة تطبيق القوانين، والقيود، والضرائب على أساس وطني أو محلي، ما دامت المعرفة متاحة في أي مكان من المعمورة.

وينظر علماء "التنمية البشرية" للمعلم على أنه يشكل المصدر الأول للبناء الحضاري الاقتصادي الاجتماعي للأمم من خلال إسهاماته الحقيقية في بناء البشر، والحجم الهائل الذي يضاف إلى مخزون المعرفة، وعبرت عنه نظرية "رأس المال البشرى" بأنه كلما نجح المعلم في زيادة المستويات التعليمية لأبناء الأمم، كلما ارتفعت معها مستويات المعرفة، ومن ثم ترتفع مستويات الإنتاج القومي العام، والذي بدوره ينعكس على زيادة مستويات دخل أبناء الأمم وتحقق الرفاهية الاجتماعية.(القرني، 2009)

وإذا كان أحد أهداف العملية التعليمية تنمية شخصية الفرد، وإكسابه اتجاهات إيجابية نحو المجتمع، وثقافته، وتحقيق تكيفه الشخصي، والاجتماعي، وتزويده بالخبرات، والمهارات التعليمية التي تمكنه من أداء دوره الوظيفي الذي يتوقعه المجتمع منه فإن دور المعلم يرتبط بتلك الأهداف العامة، ولا شك في أن مقدرة المعلم على الوفاء بمسئولياته تجاه المجتمع والتلميذ تتحدد بمدى استيعابه لأهداف العملية التعليمية، ومتطلبات المجتمع، وتوقعاته من دوره كمعلم، كما أن أداءه لدوره التربوي والتعليمي يتأثر أيضاً بمدي إتقانه للمهارات والمعارف المرتبطة بتخصصه، وقدرته على الانتقاء، والاختيار من خبراته بما يؤثر به على خبرات ومهارات الآخرين، واستجابته واستيعابه للمستحدثات التربوية، ووسائل التعليم، وظروف التغير بالنسبة للمجتمع، ومتطلباته، وتوقعاته المتجددة من دوره كمعلم. (شتا، 1999: 37)

وعلى الرغم من وجود تباين بين المعلمين من حيث فاعليتهم التعليمية، ومن حيث قدرتهم على إيجاد تغييرات إيجابية لدى تلاميذهم، فإنه يصعب إيجاد وصفة جاهزة نتمكن من خلالها تحديد المعلم الجيد أو الفعال لأن عملية التعلم نشاط مركب ينطوي على العديد من المتغيرات المتفاعلة على نحو ديناميكي، فهناك المتغيرات الخاصة بالمعلم

والمتعلم والمادة الدراسية وطريقة التدريس والأوضاع التعليمية، فعلى الرغم من وجود أنماط تعليمية معينة أفضل من أنماط أخرى، فإنّه يجب الاعتراف بعدم وجود نمط تعليمي جيد على نحو مطلق يصلح للأوضاع التعليمية جميعها، أو يناسب المواد التعليمية جميعها أو المعلمين جميعهم. وتتناول الورقة الحالية عدة محاور رئيسة هي :

أولاً: ملامح النظام التعليمي الجديد:

يتطور العالم يوماً بعد يوم وتظهر نظريات واختراعات في كل مكان، ولابد أن ترتبط التربية بما يدور حولها، والمعلمون مثلهم مثل أي إنسان لابد أن يواجهوا المشاكل التي تحدث في هذا العالم سواء في وقتنا هذا أو تلك التي ستقع في المستقبل، وأول هذه المشاكل الاختلافُ بين ما هو محلي وما هو عالمي، فالعالم يتقدم، وهذا التقدم والتطور يخيف كثيرا من الأشخاص الذين يخشون على هوياتهم وذاتيتهم وعقائدهم، ونتيجة لذلك فإن بعض الناس يحاولون أن يشقوا طريقهم محافظين على جذورهم وأصولهم، ويعمل آخرون على أن يظل العالم كما هو، ولا يتقبلون التطورات الحديثة، ويعيشون في الماضي ويكافحون للحفاظ عليه.

وعلى المعلم الحفاظ على هوية الأفراد وهوية الأمة، وعليه أن يتصرف ويعمل بدقة على تشجيع الطلاب، وتعلميهم الحفاظ على هويتهم، وتقاليدهم، وفي نفس الوقت، ينبغي عليه أن يحثهم علي مواكبة التطورات العالمية التي تواجههم مستقبلاً. ولكن يواجه المعلم عدة صعوبات منها: التناقض بين الحديث والقديم، وبين النزاعات العصرية التحررية والثقافة التقليدية (القرني،2009: 17)

وقد وجد التعليم التقليدي منذ القدم، وهو مستمر حتى وقتنا الحاضر، ولا نعتقد أنه يمكن الاستغناء عنه كلية لما له من إيجابيات لا يمكن أن يوجدها أي بديل آخر، فمن أهم إيجابياته التقاء المعلم والمتعلم وجهاً لوجه، ولكن في العصر الحاضر يواجه هذا الشكل من أشكال التعليم بعض المشكلات مثل: (الفنتوخ، والسلطان، 1999: 82)

-الزيادة الهائلة في أعداد السكان وما ترتب عليها من زيادة في أعداد الطلاب.

-الانفجار المعرفي الهائل وما ترتب عليه من تشعب في التعليم.

-القصور في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، فالمعلم ملزم بإنهاء كم من المعلومات في وقت محدد، م وهو ما قد لا يمكن بعض المتعلمين من متابعته بنفس السرعة.

-قلة أعداد المعلمين المؤهلين تربوياً.

وأدت التحديات التربوية الهائلة إلى مراجعة شاملة للأسس التربوية، فقد عاد الحديث مرة ثانية عن حاجتنا إلى إنسان جديد، يرى كثيرون صعوبة في تحديد مواصفاته، حيث لم تحدد بعد ملامح مجتمع المعلومات الذي يصنع هذا الإنسان من أجله (صالح، 2000: 41). وعلى الرغم من ذلك فهناك شبه إجماع على صعوبة تحقيق ذلك، دون أسس تربوية مغايرة، وإزاء هذه الحيرة لا يسعنا إلا طرح بعض التوجهات التربوية العامة:

1- إن هدف التربية الجديدة لم يعد تحصيل المعرفة فقط، إذ لم تعد المعرفة هدفاً في حد ذاته، بل الأهم من تحصيلها، هو القدرة على الوصول إلى مصادرها الأصلية، وتوظيفها لحل المشاكل، لقد أصبحت القدرة على طرح الأسئلة في هذا العالم المتغير الزاخر بالاحتمالات والبدائل تفوق أهمية القدرة على الإجابة عنها، وهى تحصيل المعرفة وإتقانها.

2- لابد أن تسعى التربية الجديدة لإكساب الفرد أقصى درجات المرونة وسرعة التفكير والقدرة على التكيف "الاجتماعي والفكري".

3- لم تعد وظيفة التعليم في التربية الجديدة مقصورة على تلبية الاحتياجات الاجتماعية، والمطالب الفردية، بل تجاوزتها إلى النواحي الوجدانية والأخلاقية، وإكساب الإنسان القدرة على تحقيق ذاته، وأن يحيا حياة أكثر ثراء وعمقاً.

4- لابد للتربية الجديدة أن تتصدى للروح السلبية بتنمية التفكير الإيجابي، وقبول المخاطرة وتعميق مفهوم المشاركة.

5- لابد للتربية الجديدة أن تنمى النزعة العقلانيّة لدى إنسان الغد - بحيث يدرك كيف تعمل آليات تفكيره – وذلك يجعله واعياً بأنماط التفكير المختلفة، وذا قدرة على التعامل مع العوامل الرمزية بجانب العوامل المحسوسة دون أن يفقد الصلة التي تربط بينهما.

ومنذ عدة سنوات مضت بشر العلماء بمولد نظام تعليمي جديد أكثر جدوى وفاعلية، محوره التلميذ من خلال تفاعله ومشاركته بصورة فعالة، ومفاهيم النظام الجديد في التدريب والتعليم آخذة في التبلور، حيث أصبحت طبيعة المهن الجديدة تتطلب من المدارس والجامعات إعداد خريجين بمجموعة مختلفة من المهارات غير تلك التي يتبناها نظام التعليم القديم.(الفار،1998: 181)

ومن المتوقع أن تكون أبرز ملامح النظام التعليمي الجديد على النّحو الآتي:

(1) تفاعل تعليمي من الجانبين: يحاول النظام التعليمي الحالي إيجاد بعض صيغ التفاعل بين المتعلم من ناحية ومصادر تعلمه (المعلم والكتاب) من ناحية أخرى، أما في النظام التعليمي الجديد فتتيح الحاسبات عن طريق برمجيات الوسائط المتعددة ودوائر المعارف التفاعلية، والاتصال بشبكات المعلومات المحلية والعالمية، فرصاً غنية للتفاعل عن طريق مشاركة المتعلمين في كافة الأنشطة، حيث أصبحت شبكات المعلومات ثنائية الاتجاه معرفية وتعاونية وذاتية الانضباط.

(2) التعلم الذاتي: ويعتبر أهم ما يميز النظام التعليمي الجديد، حيث يتيح الفرصة للطلاب أن يتعلموا تعلماً ذاتياً، تعلماً بدافع منهم وبرغبة أكيدة من داخلهم في تعلم ما يختارونه من موضوعات، في الوقت الذي يتناسب مع ظروفهم واحتياجاتهم وميولهم، بصرف النظر عن كون هذا التعلم يتم في المدرسة أو المنزل، وهو ما يقابله في النظام التقليدي تعلم إجباري ليس له علاقة بذات التلميذ أو ميوله واحتياجاته.

(3) التعلم التعاوني: ويعتبر من الاتجاهات الحديثة الآن على الساحة التربوية، وهو المناظر للتعلم الفردي في النظام التقليدي من خلال التليفزيون التعليمي أو المعلم أو الكتاب المدرسي، أما في النظام الجديد، فينكب الطلاب على أجهزة الحاسبات في مجموعات التعلم من خلال الأقراص المدمجة متعددة الوسائط، أو من خلال التواصل والتلاحم فيما بينهم عن طريق أجهزة الحاسب الشخصية بهم، إضافة إلى إمكانية إشراك أي عدد من الأصدقاء أو المعلمين للمناقشة والتحاور.

(4) التمهن: اعتمد النظام التعليمي التقليدي على الاستيعاب غير الفعال، والتحصيل الموقوت، الذي سرعان ما يزول بعد فترة قصيرة من عقد الاختبارات، أما في النظام التعليمي الجديد فيعتمد على الإتقان الذاتي للمعلومة مع ضمان بقائها مدة أطول، والاستفادة منها في مواقف أخرى كـ"المهن المختلفة التي يمارسها"، حيث أن الطالب قد أتقنها بمجهوده الشخصي وبدافع من داخله بالعمل والممارسة.

(5) القدرة على البحث: حيث يتيح النظام التعليمي الجديد للطلاب فرصاً غنية للبحث والتحري عن المعلومات المستهدفة عن طريق التواصل مع الشبكات المحلية والعالمية، حيث يقوم الطلاب بجمع المعلومات ونقدها.

(6) تنوع الطلاب والأدوات: يفترض النظام التعليمي الجديد اختلاف المتعلمين في الميول والاتجاهات والاستعدادات، وبالتالي فهو يوفر طرقاً مختلفة وأدوات عديدة يتيح للكلّ على اختلافهم تعلماً جيداُ متميزاً لدرجة تكاد تكون لكل واحد طريقة تناسبه، على عكس ما هو كائن بالنظام التعليمي التقليدي.

(7) المحتوى شديد التغير: لمسايرة الانفجار المعرفي السائد في هذا العصر، كان لابد من تغيير محتويات المقررات الدراسية على فترات قصيرة، كانت تلك صعوبة يواجهها القائمون على النظام التعليمي القديم أما في حالة النظام التعليمي الجديد فهذه مسألة لا تمثل مشكلة تماماً، حيث يحصل الطلاب على معلومات من شبكات المعلومات. (صالح، 2000)

(8) اقتصادي: بمعنى أنه يمكن تبادله بين الدول المختلفة فهناك كثير من الموضوعات الدراسية لا يقع الاختلاف كثيراً في تدريسها أو في فهم محتواها سواء في الشرق أو الغرب.

(9) يفيد المجتمع والأفراد: بمعنى أنه تعليم فعال ووظيفي يستفيد منه كل من المعلم والمتعلم والمجتمع، لأنه يسعى إلى تحقيق مهارات التفكير العليا باستخدام أساليب التعلم الفردي، والوسائط المتعددة، وأساليب التقويم الذاتي.

(10) أنه تعليم ديمقراطي: بمعنى أن كل متعلم يتعلم طبقاً لاستعداداته وقدراته وميوله ويتعلم بحرية، والمعلم يستخدم أسلوب الاتصال المتعدد الاتجاهات والذي يسمح بالمناقشة مع المتعلمين.

(11) أنه يعرف المتعلم بالثقافة العالمية لكثير من بلدان العالم الأخرى مع عدم إهمال ثقافته المحلية.

(12) أنه تعليم فعال وتعاوني، لأن الاتجاهات المستخدمة داخل الصف تشتمل على العمل في مجموعات صغيرة متعاونة وأيضاً التعلم عن طريق التجربة، والتعلم عن طريق المحاكاة، واستخدام تكنولوجيا التعليم.

ثانياً: أدوار المعلم المستقبلية:

إذا كان التعليم هو طريق التقدم، وإذا كان لابد أن يهدف إلى التقدم. فإن هذا التقدّم لا يُصنع هذا من فراغ، فهو يتأثر باتجاهات العصر وبأهداف المجتمع الذي يتحمل مسئولية توجيهه، وهكذا، فإنه لا بدّ من النّظر إلى أدوار المعلّم، ومسئولياته، وإعداده من أجل تحمل مسئولية التوجيه في هذا التعليم، في ضوء التغيرات التي يشهدها المجتمع، والتي تفسر ما يأخذ به من اتجاهات، وما يقابله من تحديات ومسئوليات.

وقد وجهت كثير من البحوث اللوم الشديد للمعلم بصفته أحد الأسباب الرئيسة للأزمة التربوية التي تعاني منها معظم مجتمعات العالم، واعْتُبِر أحد العوائق الأساسية أمام حركة التجديد التربوي لتلبية عصر المعلومات، ولكن النظرة المنصفة تؤكد أن المعلم يمكن أن يكون هو مصدر الحل لا لبّ المشكلة، وأن ثورة التجديد التربوي لا يمكن أن تنجح دون أن يكون على رأسها المعلم، فتكنولوجيا المعلومات لا تعنى التقليل من أهمية المعلم، أو الاستغناء عنه كما يتصور بعضهم، بل تعني في الحقيقة دوراً مختلفاً له، ولابد لهذا الدور أن يختلف باختلاف مهمة التربية، من تحصيل المعرفة إلى تنمية المهارات الأساسية، وإكساب الطالب القدرة على أن يتعلم ذاتياً، فلم يعد المعلم هو الناقل للمعرفة والمصدر الوحيد لها، بل الموجه المشارك لطلبته، في رحلة تعلمهم واكتشافهم المستمر، لقد أصبحت مهنة المعلم مزيجاً من مهام القائد، ومدير المشروع البحثي، والناقد، والموجه،

ونحن لا ننكر سلطة المعلم المباشرة وغير المباشرة التي تظهر في أدواره كالمحافظة على تقاليد المجتمع، كوسيط في نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، بل ومدى فاعلية سلطته

في إحداث التغيير الاجتماعي بالفكر والمعرفة، بل أنه أداة الوصل بين عصر الأمس ومعرفته وعصر اليوم بما يحمله من تدفق معرفي هائل في حجم المعلومات وتقنياتها (القرني، 2009: 64)

هذا بالإضافة إلى الدور الريادي الذي يلعبه المعلم، فهو رائد اجتماعي يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية الأطفال تربية صحيحة تتسم بحب الوطن والحفاظ عليه، وتسلح تلاميذه بطرق العمل الذاتي التي تمكنهم من متابعة اكتساب المعارف وتكوين القدرات والمهارات وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم، وتعويدهم على ممارسة الحياة والديمقراطية في حياتهم اليومية.

والمعلم التقليدي هو الصيغة الغالبة في الأنظمة العربية للتعليم، فهو غير مشارك في تخطيط المناهج الدراسية، غير مدرب على ممارسة النشاط المدرسي، وليست لديه أدوات حديثة للتقويم الشامل لقدرات ومهارات التعلم، هذا المعلم تحكمه أفكار ومعتقدات تحتاج إلى تطوير، فهو محشور بين مثلث الأضلاع، أحدها كثافة عالية داخل حجرات الدراسة، وثانيها كم هائل من المواد التعليمية، وثالثها وقت قصير وهو زمن الحصة الدراسية، وكذلك أصبح هذا المعلم الذي يقف على خط الإنتاج غير قادر على اتخاذ القرار التربوي السليم، فهو ملقن مَعنيّ بإيصال المعلومات إلى المتعلمين من الكتب المدرسية إلى عقل المتعلم بتبسيطها أو شرحها وتكرارها لتأكيدها،واستظهارها، وبذلك تتأكد حاجة النظام التربوي لتحقيق التوازن بين "المهارة التربوية والمهارة الاجتماعية" للمعلمين في محيط المدرسة، وذلك لتمكين المعلم من تحقيق المتوقّع منه كتربوي متفهم للأبعاد التربوية لعملية التعلم، وقادر على استخدام الوسائل التربوية التي تمكنه من أداء دوره الوظيفي بمعدلات الأداء التربوي المطلوبة، ورفع مقدرته الاجتماعية من خلال تبنيه لأهداف النظام التربوي، والتشبع بالقيم المرتبطة بعملية التعلم. (شتا، 1999: 32)

إن الاستجابة لمتطلبات بناء مجتمع المعرفة وما يستلزمه من تغير في سياسات التربية وأهدافها ومضامينها وبنائها، تضفي على أدوار المعلم في العملية التربوية أهمية متزايدة وشأنا أكبر. فتطوير المناهج الدراسية من حيث الأهداف، والمحتوى، والطرائق، والأساليب

التعليمية، وأساليب التقويم وترجمتها إلى واقع النشاط التربوي، وبما يمكّن المدرسة من تقديم تعليم راقي النوعية، إنما يعتمد على المعلمين من حيث كفاياتهم، ووعيهم بمهامهم، وإخلاصهم في أدائها، لأن المعلم هو عصب العملية التربوية، والعامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها، وتحقيق دورها في إعداد الجيل لمستقبل أفضل. وهو القادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس باعتباره ركنًا أساسيًا من أركان العملية التعليمية/التعلمية، لا بل حجر الزاوية فيها.

والمعلم هو العنصر الأساسي في أي تجديد تربوي لأنه أكبر مدخلات العملية التربوية وأخطرها بعد التلاميذ، ومكانة المعلم في النظام التعليمي تحدد أهميته، "من حيث أنه مشارك رئيسي في تحديد نوعية التعليم واتجاهه وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة ". (السنبل، 2004)

وفى ضوء التوقعات لملامح النظام التعليمي الجديد، تتضح الحاجة إلى معلم جديد لمجتمع جديد ولأجيال جديدة "أبناء المستقبل"، ينمي لدى المتعلم صفات شخصية وأنماطاً سلوكية جديدة والسؤال الآن هو: ما الأدوار التربوية الخاصة بالمعلم في عصر اقتصاد المعرفة؟ ظهرت أنماط وطرق جديدة تستخدم في التدريس فرضت على المعلم دوراً جديداً ومهارات جديدة تتفق مع طبيعة المجتمع الذي انبثقت منه، ومع فلسفته، وأهدافه، وقيمه وهكذا فمعلم اليوم لا يمكن أن يكون كمعلم الأمس: يقف ليلقن التلاميذ المقررات منعزلاً عن زملائه المعلمين أو عن التيارات الفكرية والتكنولوجية التي تحيطه خارج المجتمع، وإنما أصبح المنظم والمنسق لبيئة التعلم بما فيها من موارد وتوزيع العمل التعليمي، وكسر عادة التبعية عند التلاميذ، وتشجيعهم على الاستقلال الفكري لمزيد من الخيال والإبداع.

ولذلك اتجه التفكير إلى تغيير بعض المفاهيم والنظر إلى أدوار المعلم بطريقة مختلفة ومن بين هذه الأفكار أنه بدأت تختفي فكرة المعلم الموسوعي متعدد القدرات متكامل الصفات حيث أن هذا النموذج الموسوعي خيالي غير واقعي، وبدأت الأنظار تتجه نحو تقنية جديدة في مجال التدريس تعرف بالتدريس على هيئة فريق، وكذلك اتجه التفكير إلى تخصيص مجموعة من المعاونين لمساعدة المعلم وتخفيف الأعباء عليه، حيث تكون

وظيفتهم القيام بمساعدة المعلم في الأعمال الإدارية وتحضير الأجهزة إلى غير ذلك من الأعمال التي كانت تحول دون قيام المعلم بعمله الرئيسي في التدريس، حيث تشير بعض الدراسات أن هذه الأعمال تستغرق ثلث وقت المعلم، ونتوقع أن يكون معلّمو عصر اقتصاد المعرفة مزيجاً متنوعاً يشمل علماء، وخبراء محتوى، ومتخصصين في المعلومات الحديثة، وقادة للجماعات، ومحفزين، وسيقوم أفضل هؤلاء بتحفيز التلاميذ للرغبة في التعليم وخلق الحماس للمعرفة في نفوسهم.

وتتمثل أدوار المعلم في عصر اقتصاد المعرفة في: إتقان مهارات التواصل والتعلم الذاتي، وامتلاك القدرة على التفكير الناقد، والتمكن من فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة واكتساب مهارات تطبيقها في العمل والإنتاج، والقدرة على عرض المادة العلمية بشكل مميز، والإدارة الصفية الفاعلة وتهيئة بيئة صفية جيدة، والقدرة على استخدام التقويم المستمر والتغذية الراجعة أثناء التدريس. وهذه القائمة من الأدوار تمثل الحد الأدنى لمعلم عصر اقتصاد المعرفة حتى نضمن بنسبة عالية تحسين نوعية المخرجات وكذلك نجد أن هناك تحولات في أدوار المعلم في عصر اقتصاد المعرفة من ملقن إلى: (الحر، 2001: 11)

-مرسل، بمعني أنه يقوم بتعليم تلاميذه المعارف والمفاهيم المتصلة بالمواد التعليمية.

-مدرب، بمعني أن يدرب تلاميذه على استخدام التقنيات الحديثة في تعلمهم، وتهيئة بيئة تعليمية جيدة لهم، وأن يقدم لهم التوجيهات والإرشادات عندما يطلب منه.

-نموذج، بمعني أن يكون مخطّطا جيّدا لاستخدام التقنيات الحديثة بنفسه حتي يقلده ويحاكيه تلاميذه في عمل الأشياء والمواد التي يقوم بتنفيذها لتلاميذه والتي تساعدهم وتمكنهم من المادة الدراسية، وأن يكون قادراً على تعزيز تعلم تلاميذه.

-متخذ قرار، أي أن يكون المعلم قادراً علي اتخاذ القرار، ولديه القدرة على الاتصال بالآخرين بهدف تسهيل عملية التعلم.

مما سبق يمكن القول بأننا في عصر اقتصاد المعرفة نحتاج إلى:

1-معلم خبير في طرق البحث عن المعلومة، لا خبيرا في المعلومة نفسها، فقد تحول المعلم من خبير يعلم كل شئ إلى ما يشبه المرشد السياحي في عالم يعج بالمعلومات، ويحتاج الطلاب إلى من يرشده.

2-معلم يستطيع إنجاز مهامه الاجتماعية والتربوية، ويسهم في تطوير جانب الكيف وينظم العمليات التربوية باتجاهاتها الحديثة، ويحسن استثمار التقنيات التربوية ويستخدم مستحدثاتها في تمكن ومهارة كالتعليم المبرمج، والتعليم المصغر، والتعليم الذاتي.

3-معلم يتفهم بعمق مهامه تجاه مجتمعه وأمته عن طريق المواقف التعليمية، وما ينشأ عن علاقات متبادلة بين المعلم والمتعلم، وهي علاقات يجب أن تتميز بالحوار والتفاعل وتبادل الخبرة بحيث تتعدى نقل المعرفة من طرف إلى آخر لتؤدي إلى تنمية القدرات، وممارسة قوى التعبير والتفكير، وإطلاق قوى الإبداع، وتهذيب الأخلاق، وتطوير الشخصية بجملتها.

4-معلم يملك روح المبادرة والنزعة إلى التجريب والتجديد، يثق بنفسه في تنظيم النشاط التربوي بحرية واختيار، ويمتلك من المهارات والقدرات والمعلومات ما يجعل منه باحثاً تربوياً يسهم في حل المشكلات التربوية عن دراية ووعي.

5-معلم ممارس مفكّر متأمّل يقوّم على نحو مستمر تأثير اختياراته وأفعاله على الآخرين والتلاميذ، ويعمل على نحو نشط ويبحث عن الفرص لنموه مهنياً.

6-معلم يمتلك استراتيجيات التقييم النظامية وغير النظامية، ويستخدمها لتقويم نمو المتعلم العقلي والاجتماعي والجسمي ليضمن استمراره.

وفي ضوء ما تقدم، يمكن أن تجمل الأدوار الجديدة للمعلم في مجتمع المعرفة بما يلي:

1-دور المعلم كوسيط بين التلاميذ ومصادر المعرفة:

على الرغم من أن المعلم كان ولا يزال يحتل مكانا مركزيا في العملية التعليمية/التعلمية، فإنه لم يعد يشكل المصدر الوحيد للمعرفة بعد ثورة الإعلام والاتصال،

حيث تعددت مصادر المعرفة وطرق الحصول عليها. وبدلا من أن يعرف المعلم ماذا يجب أن يحفظ من معارف، أصبح عليه أن يعرف كيف وأين يمكن الحصول على المعرفة؟ وبذلك أضحى دور المعلم وسيطا بين التلاميذ ومصادر المعرفة، وأصبح من مهامه تدريب التلاميذ على طرق الحصول عليها، بالاعتماد على جهدهم الذاتي، وبالاستعانة بمختلف الوسائل والتقنيات الضرورية لذلك، وبعبارة أخرى: على المعلم أن يركز على طرائق وأساليب التعليم أكثر من تركيزه على المعرفة ذاتها.

2-دور المعلم في تجسيد مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان:

على المعلم أن يجسّد مبدأ الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان في سلوكه الشخصي، وأن يعمل على تنمية المهارات اللازمة لتلاميذه للمشاركة في العملية الديمقراطية من خلال تصميم وتنفيذ أنشطة صفية تماثل ما يجري في الحياة الواقعية. كما أن تجسيد المعلم لمبدأ ديمقراطية التعليم على أرض الواقع يتطلب منه تفريق الطرق وتنويع الأساليب والتقنيات التربوية المستخدمة تبعا للحاجات النوعية لتلاميذه، كما يتطلب منه أيضا استخدام التقويم المدرسي في بعديه التشخيصي والتطويري لتحديد صعوبات التعلم بدقة، واستنباط أشكال التدخل الضامنة للتطور المنشود، على أن يراعي عند ذلك نسق التطور الخاص بالتلاميذ المتفوقين، مما يتطلب منه السعي إلى تمكين أكبر نسبة من التلاميذ من المعارف والمهارات والكفايات الضرورية لمتابعة الدراسة دون إخفاق وتفادي الآثار السلبية للفصل الدراسي على شخصية التلميذ في أبعادها المختلفة.

3-دور المعلم كمقوِّم لأداء الطلاب:

تمثل عملية تقويم أداء الطالب (Student Evaluation) إحدى المكونات الرئيسة لمنظومة التعليم، خاصة وأن هذه العملية تتميز بالتعقد والصعوبة، والأمانة والموضوعية، والحساسية الاجتماعية نظرا لأنها تلعب دورا مهمًا في تحديد المستوى العلمي للتلميذ، ومن ثم التأثير على مستقبله المهني.

وتعتبر عملية التقويم واحدة من أصعب الأدوار والمسؤوليات التي تُناط بالمعلم، لذلك يجب أن يتم إعداده وتدريبه للقيام بمهام هذا الدور، وتطوير أساليب وأدوات التقويم بما يتفق مع ما يسود الفكر والتجارب التربوية العالمية. ويتمثل ذلك في تنمية وعيه بفلسفة تقويم أداء الطالب، وأهدافه، وأهميته في تشخيص أداء الطالب وعلاجه ومتابعته، وتدريبه على كيفية استخدام أدوات ووسائل وطرق التقويم بطريقة موضوعية. ويجب أن تكون لدى المعلم قناعة بأن عملية التقويم وسيلة وليست غاية في حد ذاتها، وأنها عملية شاملة لجميع جوانب أداء الطالب العقلي والمهاري والوجداني، وعملية مستمرة طوال العام أو الفصل الدراسي، وعملية تتنوع فيها الأدوات والأساليب لتقابل الفروق الفردية بين الطلاب، ومحاولة تقويم أدائهم بطرق متنوعة.

4–دور المعلم في خدمة البيئة والمجتمع المحلي:

المدرسة ابنة المجتمع الذي توجد فيه. هي منه وإليه، ومن ثم يجب أن توجه جلّ أفكارها وأنشطتها وجهودها، لخدمة مجتمعها وبيئتها، وتطويرها. وإذا كان دور المدرسة في خدمة مجتمعها وبيئتها مهما خلال السنوات الماضية، فإن هذا الدور يزداد أهمية وقيمة في مجتمع المعرفة نظرًا لأنها تمثل مركز إشعاع للتعلم والمعرفة والتربية.

وإذا كانت المدرسة تقوم بهذا الدور الحيوي، فإنه يتم في الواقع من خلال معلميها الذين يقع عليهم العبء الأكبر في تنفيذ هذا الدور، وذلك بما يتميزون به من كفاءة، وخبرة، ومعرفة، ومهارة في توصيل المعلومة، والقدرة على إقناع الجماهير. ويتمثل دور المعلم في هذا المجال، في المشاركة الفعالة في الأنشطة العلمية، والمهنية، والاجتماعية، والثقافية على مستوى المجتمع المحلي، وذلك من خلال المشاركة في الحوارات والحملات الإعلامية، وقوافل الخدمات للمناطق النائية والريفية والفقيرة بالمدن، وحملات التوعية البيئية والسياسية والاجتماعية، وإجراء البحوث والدراسات التي تخدم البيئة والمجتمع المحلي، وقيادة طلابه في أنشطتهم لخدمة البيئة والمجتمع وحثهم على المشاركة فيها.

5-دور المعلم كمستخدم جيد للتكنولوجيا في تيسير عملية التعليم:

يتميز عالم اليوم بالاستخدام المتزايد يوما بعد يوم للأجهزة والأدوات التقنية العصرية بأنواعها المختلفة، في تسهيل عمليات التعليم والتدريب والتعلم. وقد ازدادت أهمية هذه الأجهزة والأدوات نتيجة لاستخدامها في عمليات التعلم داخل قاعات الدرس والمعامل، والورش، بالإضافة إلى استخدامها الأكثر في صيغ وأشكال التعليم الجديدة مثل التعليم عن بعد، والتعليم الإلكتروني وغيرهما. ويؤدي هذا بدوره إلى أن يضاف دور جديد إلى أدوار المعلم يتمثّل في التعرف على هذه الأجهزة والأدوات ومعرفة كيفية استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، وكيفية التعامل معها وصيانتها، خاصة وأن استخدامها الجيد يمكن أن يساعده في تحقيق أهداف التدريس والتدريب والتقويم الجيد، وأن يوفر لديه الوقت والجهد الذي يبذله في العملية التربوية والتعليمية، خاصة في المواقف التعليمية التي تتضمن أعدادا كبيرة من الطلاب. ومن أمثلة هذه الأجهزة والأدوات، الحاسب الآلي، والدوائر التليفزيونية المغلقة، والفيديو كومبيوتر، والبريد الإلكتروني، ووسائل الاتصال المختلفة.

6-دور المعلم كموجّه في التعلم التعاوني:

رغم سيادة أسلوب التعلم التنافسي (Competitive learning) في نظمنا التعليمية المختلفة، فإن له كثيرًا من السلبيات التي يمكن أن تؤثر على العملية التعليمية وشخصية الطالب، وعلاقاته بزملائه. لذلك، فإن ظهور أسلوب التعلم التعاوني (Cooperative learning) يمكن أن يعالج كثيرا من هذه السلبيات، بالإضافة إلى بعض إيجابياته، حيث أشارت نتائج كثير من الدراسات أنه يساعد في رفع مستوى التحصيل الدراسي لجميع الطلاب، ويشجعهم على مساعدة بعضهم بعضا، وزيادة دافعيتهم للتعلم، ونمو اتجاهاتهم الإيجابية، وميولهم نحو التعليم والتعلم، ويسهم في حل كثير من المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها بعض الطلاب، وكذلك التأخر الدراسي، والتسرب، بالإضافة إلى أنه يساعد في سيادة قيم الحب والتعاون والمسؤولية المشتركة بين الطلاب. (السنبل، 2004)

ويتضمن التعلم التعاوني طرقا متعددة منها تدريس الأقران (Peer teaching)، والتدريس الجماعي (Group teaching)، وهناك أيضا أسلوب التدريس التعاوني (Collaborative teaching) الذي يشير إلى مشاركة أكثر من معلم سواء من نفس التخصص أو من تخصصات متنوعة في العملية التعليمية داخل قاعة الدرس، بهدف نجاح العملية التعليمية.

7–دور المعلم كمرشد في التفكير الإبداعي:

تؤكد المدارس في مجتمع المعرفة على أهمية التفكير بوجه عام، والتفكير الإبداعي بوجه خاص، كهدف من الأهداف العامة لبرامجها. وبالتالي، فقد استحدثت كثير من المدارس مقررات دراسية تهدف إلى تنمية التفكير الإبداعي وتضمينه في كثير من المقررات الدراسية بالإضافة إلى إنشاء معاهد ومراكز علمية متخصصة هدفها الأساسي تنمية التفكير الإبداعي والتفكير الناقد. وقد أدى بدولة مثل الولايات المتحدة الأمريكية أن تضع هدفاً خامسًا للتعليم يتمثل في الأهمية البالغة لزيادة نسبة الخريجين الذين يستطيعون إثبات قدرتهم وحل المشكلات التي تواجههم حلاً إبداعياً.

ومن المتفق عليه أن الاهتمام بهذا النوع من التفكير لم يأت عبثا، ولكن لقناعة القائمين على النظم التعليمية وغيرهم، بأن الإبداع هو الطريق الرئيسي للتقدم في عالم لا يعترف إلا بمجتمعات المبدعين، وأن قياس تقدم المجتمعات حالياً لا يقاس بما لديها من ثروات طبيعية، بقدر ما يقاس بما لديها من ثروات بشرية إبداعية متعلمة.

ويعتمد أسلوب حل المشكلات بالطريقة الإبداعية على أربع ركائز أساسية ممثلة في تشجيع الطلاب على ضرورة النقد، وإطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار، وإنتاج أكبر عدد من الأفكار، والبناء على أفكار الآخرين والإضافة إليها.

وقد حان الوقت الآن لأن تتجه مدارسنا إلى ضرورة الاهتمام بتنمية القدرات الإبداعية لدى طلابها وذلك من خلال طرق متعددة منها أن يكون المعلم ذا عقلية متفتحة تعترف بالتفكير الإبداعي لطلابه وتشجيعهم على أن يأتوا بالجديد والمختلف من الأفكار، وحل المشكلات والآراء، وأن يهيّئ لهم الظروف التي تساعدهم في تحقيق ذلك. وأن تكون لديه

القدرة على التمييز بين الطالب المبدع والطالب العادي، وأن يشارك في حل مشكلات الطلاب المتفوقين والمبدعين والتي تعوق ممارساتهم الإبداعية، وأن يكون على وعي ودراية بطرق اكتشاف الموهوبين، ورعايتهم وتنميتهم، وأن يقدمهم إلى المجتمع من خلال إبداعاتهم، ويساعدهم في إحداث التكامل بين أفكارهم. وقد أشارت نتائج كثير من الدراسات إلى أن المعلم المتميز في هذا العصر هو المبدع، والذي يشجع طلابه على الإبداع.

8-دور المعلم كأخصائي نفسي واجتماعي ومرشد تربوي:

تؤدي متغيرات كثيرة في مجتمعنا المعاصر إلى ظهور كثير من المشكلات النفسية والاجتماعية والتربوية التي يعاني منها طلاب كثيرون في المدارس وغيرها من مراحل التعليم المختلفة، وغالبا ما تؤثر هذه المشكلات والأمراض سلبا، ليس فقط على حياتهم التعليمية ومستقبلهم المهني فحسب، ولكن أيضا على حياتهم كمواطنين في المجتمع بوجه عام. ومن المتغيرات التي ساعدت على انتشار هذه المشكلات، الصعوبات الاقتصادية التي تعاني منها كثير من الأسر، وتعقد الحياة الاجتماعية، وتخلي كثير من الآباء والأمهات عن مهامهم التربوية نتيجة لسيطرة القيم المادية وضغوط ضرورات الحياة على سلوكياتهم، وضعف برامج التوعية في المجتمع، والانتماء لجماعات غير طبيعية من الأقران. وقد أدت هذه المتغيرات وغيرها إلى انتشار كثير من المشكلات والأمراض النفسية والاجتماعية والتربوية بين طلاب مراحل التعليم المختلفة، ومنها الاغتراب، والبلطجة، والإدمان، والعزلة، والتطرف وغيرها التي تؤثر سلباً على تكيفهم الدراسي والاجتماعي والنفسي.

ومن هنا يبرز دور المعلم مرشداً تربوياً يساعد تلاميذه على تطوير قدراتهم وإمكاناتهم، وعلى اكتشاف كفاياتهم الخاصة ومجالات النشاط التي يستطيعون النجاح فيها باعتبارها أكثر توافقاً مع دوافعهم الحقيقية. ومن ثم، ضمان الشروط المناسبة لعملية التوجيه المدرسي والمهني مما يسهل عليهم إيجاد عمل بعد تخرجهم. وبهذا يكون المعلم قد ساهم بصورة غير مباشرة في تخفيف البطالة بين الشباب. ومن جانب آخر، فإن إعداد التلاميذ للانخراط في الحياة الاجتماعية في عصر العولمة وثورة الاتصال والمعلومات، يتطلب من المعلم تدريب تلاميذه على مجموعة من السلوكيات التي ينبغي عليهم ممارستها، كاحترام قيم الجهد. فالناجحون في القرن القادم هم الذين "سيعرفون أهمية

بذل الجهد ومحاولة التميز"، وتدريب التلاميذ على العمل الجماعي والضبط الذاتي الذي بدونه " تتبدد المواهب". ويبرز دور المعلم في التأكيد على النظام "كنمط إيجابي للسلوك"، واحترام الآخرين، وتقدير التنوع، لأن ذلك من أساسيات المجتمع المدني، والاعتزاز بالمواطنة، ومعرفة مسؤوليات الفرد وواجباته وحقوقه في مجتمع ديمقراطي".

ويترتب على الأدوار الجديدة للمعلم، ضرورة توافر عدد من الخصائص والمواصفات التي تمكنه من أداء أدواره بالشكل المطلوب، من أبرزها: (السنبل، 2004)

1-الفهم العميق للبنى والأطر المعرفية في الموضوع الذي يدرسه واستخداماتها وطرق الاستقصاء التي تم بها توليدها أو إنتاجها، والمعايير والقواعد التي تستخدم في الحكم عليها من حيث صحتها، وتاريخها وكيفية تطورها.

2-فهم جيد للتلاميذ الذين يدرّسهم، من حيث خصائصهم التي تؤثر في تعلمهم، ويشمل هذا الفهم معرفة دوافعهم وأساليبهم المتصلة بالتعلم.

3-القدرة على استخدام التعلم الفعال، والطرائق والأساليب المناسبة لتحويل المحتوى الذي يراد تدريسه، إلى صيغ وأشكال قابلة للتعلم.

4-فهم أساليب وطرائق التقويم الملائمة لتشخيص قدرات الطلبة واستعداداتهم لتعلم موضوع ما، وقياس ما حققوه من تعلم.

5-التفاعل مع الطلاب وإتاحة الفرصة للمناقشة والحوار، وإقامة علاقات ديمقراطية معهم، والتحرر من الصور التقليدية للمعلم.

6-الرغبة في التعليم والقدرة على التعلم الذاتي.

7-لاتزان الانفعالي.

8-القدرة على تبسيط المعارف واستخدام التقانات الحديثة في البحث والتدريس.

9-القدرة على تطوير ذاته، وتحسين الطرائق التي يتبعها في التعليم وفي تحفيز المتعلمين على المبادرة والمشاركة باتخاذ القرار.

10-القدرة على تحقيق التواصل الفعال بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي.

11-امتلاك مهارات استخدام الحاسوب في الحياة العملية وفي التعليم كوسيلة تساعد على تطوير طرائق التدريس وتجعلها أكثر تشويقا وفعالية.

ولكي يواجه المعلم التحديات والمسئوليات الجديدة فإن عليه: أن يقوم بتدريب نفسه بنفسه، فالمعلم يجب أن يتعلم طوال حياته، وأن يدرب نفسه بنفسه باستمرار، وألا يعمل المعلم بمفرده، بل يجب أن يتعاون مع المعلمين الآخرين، بحيث يعملون كفريق واحد متجانس متعاون يتبادلون الخبرة فيما بينهم.

رابعاً: استراتيجية مقترحة لإعداد معلم عصر اقتصاد المعرفة:

من الأفكار الرئيسية في أي مناقشة لإعداد المعلم أن نحدد ما الذي ينبغي عمله في سبيل إعداد المعلمين لعملهم؛ فإذا نظرنا إلي التدريس باعتباره نقل معلومات للتلاميذ، فإن المرء يستطيع أن يقدم الحجج بأن المعلمين لن يحتاجوا لأكثر من إتقان المعرفة بالمادة الدراسية بحيث يستطيعون أن يلقوا دروساً، ومن السهل لهذا النوع من التدريس أن نخرج المعلمين من كليات الآداب والعلوم، وقد يكون هذا إعداد كافياً لهم، ولكن إذا كنا في حاجة إلي معلمين قادرين على ضمان تعلم ناضج للتلاميذ الذين يجيئون إلى المدرسة بمستويات مختلفة من المعرفة السابقة، وإلى معلمين قادرين على تعليم أولئك التلاميذ بطرق مختلفة، فإنهم، أعني المعلمين، في حاجة إلى أن يكونوا مخططين يعرفون قدراً كبيراً من المعرفة عن عملية التعلم ولديهم حصيلة كبيرة من استراتيجيات التدريس.

ولقد تعرضت كليات التربية وأقسامها لنقد شديد خلال القرن الماضي خاصة بعد أن دمجت مدارس إعداد المعلمين في أقسام الجامعات، وظهرت ما يسمى بـ"توحيد مصدر إعداد المعلم"، ويبدو أن كثيراً من برامج إعداد المعلم تفضل النظرية على التطبيق إلى حد كبير، ومن الانتقادات التي توجه لبرامج إعداد المعلم التقليدية عدم كفاية وقت الإعداد، وطرق التدريس غير المهمة أو السيئة، والتجزئة في المعلومات والعناصر التي يتم دراستها أو منهج التعلم السطحي. (السنبل، 2004)

وتشكو كثير من البلدان العربية من نقص أعداد المعلمين ونقص كفاءتهم المهنية وقصور خلفيتهم العلمية والثقافية، وأسباب ذلك معروفة للجميع، منها أسلوب اختيار المعلمين الجدد وتخلف طرق تأهيلهم، وعدم مداومة تدريبهم، وعدم توفر الحافز لديهم، وإعداد المعلمين بأساليب وطرق التسلط الجامدة التى ترسخ لديهم عمليات الاستئناس والعجز عن التفكير الناقد. (عمار، وأحمد، 2015: 186)

وهذا يعني حاجتنا الماسة إلى تغيير جذري في سياسة تأهيل المعلم العربي، والتخلص من الأساليب القائمة على التلقين واستبدالها بأساليب التعلم الجديدة. والإستراتيجية التي تقترحها ورقة العمل الحالية لإعداد معلم عصر اقتصاد المعرفة تنبني على التصوّر التالي:

1-تحديد معايير علمية وتربوية وثقافية وصحية ملائمة لانتقاء الطلاب المعلمين تمكن من ترغيبهم بعلمهم وتحفيزهم لتطوير ذواتهم وخبراتهم.

2-الاهتمام بالإعداد المسبق للمعلم في جميع مراحل التعليم وبخاصة في كليات التربية ولمدة خمس سنوات، بحيث تكون السنة الأخيرة للتدريب وبعدها يحدد قبول المعلم من عدمه في مهنة التعليم.

3-التدريب الميداني خلال سنوات الدراسة لفترة كافية داخل المدارس، وكذلك على شكل فصول مصغرة داخل مؤسسات الإعداد مع الملاحظة المستمرة من قبل أساتذة المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي.

4-أن يتوافر في مؤسسات إعداد المعلم برامج تربوية محكمة البناء أكاديمياً وتطبيقياً، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال تحسن مستوى البحث والتجريب والتطبيق التربوي.

5-إدخال مقررات جديدة في المعلوماتية وطرائق استخدام التقنيات الحديثة في التعلم ضمن مناهج إعداد المعلمين.

6-وضع خطة زمنية لإعادة تأهيل المعلمين القدامى في كليات التربية، وفي مراكز التدريب، وذلك في إطار خطة متكاملة للتجديد التربوي.

7-وضع آلية ثابتة لتقويم أداء المعلم من قبل المتخصصين في القياس والتقويم التربوي.

خاتمة وتوصيات:

لا بد أن يكون معلم عصر اقتصاد المعرفة قادراً على بناء السلوك البشري، ومواكبة ثورة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، وأن يحقق مطالب التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وذلك يتطلب تنظيما وتنسيقا بين المؤسسات التعليمية والتربوية وسائر مؤسسات التربية غير النظامية و"وسائل الإعلام، والأسرة، ودور العبادة إلخ". لذا لا بد أن تعمل مؤسسات إعداد المعلم على تحقيق الآتي :

1-توافر القاعدة المعرفية، وهو أمر في غاية الأهمية، فلا يمكن لمعلم لا يملك القاعدة المعرفية المناسبة أن يقوم بالتدريس والنجاح فيه، فالقاعدة المعرفية في مجال التخصص أمر محوري في مهنة التدريس.

2-توافر المهارات الفنية، فالتدريس أصبح فناً له مهاراته واستراتيجياته الخاصة والتي لابد وأن تتوافر في المعلم الجيد الذي يسعي لنقل المعرفة والتراث، ويساعد في عملية التنشئة الاجتماعية، ويعد جيلاً مدرباً للعيش في القرن الجديد، ومن غير هذه المهارات الفنية لا يستطيع المعلم أن يقوم بدوره.

3-توافر الملاحظات الصفية أو التدريب الميداني للطالب المعلم قبل التخرج، حيث يتمكن من خلالها أن يتعلم كثيراً من الأمور إذا تم إجراؤها بطريقة علمية منهجية سليمة.

4-تقديم محاضرات وندوات وورش عمل تدريبية للمعلمين القدامي، كل هذه العمليات تسهم في تطوير أداء المعلم وزيادة حصيلته المعرفية ورفع مستوي أدائه الوظيفي.

مراجع الدراسة

1- الحر، عبد العزيز (2001). عصر اقتصاد المعرفة، مكتب التربية العربية لدول الخليج.

2-الدوسري، نوف بنت محمد الهضيبان (2014). إعداد معلم التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية :نموذج مقترح، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، العدد (9).

3-الرومى، أحمد عبد العزيز بن زيد، أدوار معلمي المرحلة الثانوية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة من وجهة نظر المعلمين، رسالة الخليج العربي، العدد (13)، ص ص 155-177.

4-الزهرانى، أحمد عوضه، وإبراهيم، يحيى عبد الحميد (2012). معلم القرن الحادي والعشرين، مجلة المعرفة، المملكة العربية السعودية.

5-سليمان، جمال داود(2009). اقتصاد المعرفة، الطبعة الأولى، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

6-السنبل، عبد العزيز (2004). رؤى وتصورات حول برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي حول إعداد المعلمين كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، في الفترة من 1 – 3 مارس 2004.

7-شتا، السيد علي (1999). المدرس في مجتمع المستقبل، القاهرة، الإشعاع الفني.

8-شحاته، حسن وأبو عميرة، محبات (1994). المعلمون والمتعلمون، أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم، القاهرة، الدار العربية للكتاب.

9-الشمري، هاشم والليثي، ناديا (2008). الاقتصاد المعرفي، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

10-صالح، ماجدة محمود (2000). الحاسب الآلي التعليمي وتربية الطفل، الإسكندرية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

11-عزيز، نادي كمال (1999). الإنترنت وتعليم وتعلم الرياضيات والكمبيوتر، الكويت، الفلاح للنشر والتوزيع.

12-عزيز، نادي كمال (2000). الإنترنت وعولمة التعليم وتطويره، قطر، مجلة التربية، العدد (133)، ص ص 349 -36.

13-عليان، ربحى مصطفى (2008). إدارة المعرفة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2008.

14-عمار، حامد، وأحمد، صفاء(2015). المرشد الأمين لتعليم البنات والبنين في القرن الحادى والعشرين، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

15-الفنتوخ، عبد القادر والسلطان، عبد العزيز(1999). الإنترنت في التعليم: مشروع المدرسة الإلكترونية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (71)، ص ص 79 –115.

16-القرنى، على بن حسن يعن الله (2009). متطلبات التحوّل التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة (تصوّر مقترح). رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

17-كلية التربية، جامعة أم القرى(2011). أدوار ومسؤوليات المعلم في التعليم العام والعالي تجاه ظاهرة العنف والتطرف في ضوء متغيرات العصر ومطالب المواطنة، المؤتمر الدولى الرابع لإعداد المعلم، 22-24 شوال 1432هـ.

18-اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم (2002). ندوة عن المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، قطر، مجلة التربية، العدد (133)، ص ص 137 –149.

19-لونج، هارفي وويثرو، فرانك (2010). إعداد المدارس والنظم المدرسية للقرن الحادي والعشرين " توصيات مؤتمر مونت فيرنون الجمعية الأمريكية لمديري المدارس، ترجمة أمل سلامة الشامان، الرياض، مكتبة العبيكان.

20-محروق، ماهر حسين، دور اقتصاد المعرفة في تطوير قدرات ثقافية، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل قومية، منظمة العمل العربية، دمشق، 2009.

21-مراد، عودة سليمان (2008). تطوير التعليم العالى نحو الاقتصاد المعرفى، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر القومي السنوي الخامس عشر، بعنوان "نحو خطة استراتيجية للتعليم الجامعي العربي"، مصر.

22- Brinkley, I. (2006). *Defi ning the knowledge economy*. London. The Work Foundation.

23-World Bank (2008). *World Development Indicators*: *Year in Review*, Geneva, World Bank.

الصحة النفسية بين غرف الدردشة وشبكات التواصل الاجتماعي

أ.د. هشام خباش

كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس

جامعة سيدي محمد بن عبد الله في المغرب

hichamcogn@gmail.com

أ.د. عبد الرحمان نيكولا لويزي برغازي

معهد الصحة العامة

جامعة جنوة–إيطاليا

robertobragazzi@gmail.com

الصحة النفسية بين غرف الدردشة وشبكات التواصل الاجتماعي

أ.د. هشام خباش

أ.د. عبد الرحمان برغازي

ملخص الدراسة

تحاول هذه الدراسة الوقوف عند غرف الدردشة وشبكات التواصل الاجتماعي، بوصفها وضعيات لاكفية-Disinihibitioneffect-. الشيء الذي يتيح الفرد مجالا رحبا للتواصل مع الآخر، كما يتيح له إمكانية البوح بأشياء لا يمكنه التصريح بها في وضعيات التواصل الطبيعي؛ إذ نراه، أكثر جرأة على التعبير عن مكنوناته ومشاعره، وأكثر إفصاحا عن ذاته. ففي غرف الدردشة الرقمية القائمة على إخفاء الهوية ينزع الفرد إلى الانكشاف أمام الآخرين، والتعبير عن وجهات نظره والتصريح بمواقفه الشخصية دونما أدنى تحفظ أو قلق أو توتر. من هنا يمكن وسم تلك الغرف بكونها وضعيات مفيدة لعملية الترويح عن النفس، وتفريغ المعاناة الداخلية. فالوضعية التواصلية بين الأنا والآخر في غرف الدردشة تتميز بجملة من الخصائص التي سنعرض لها في هذه الدراسة، تجعل عملية قراءة أذهان وعواطف الآخرين أكثر فعالية وعفوية وذلك بالمقارنة مع وضعية التواصل في العالم الواقعي الذي يتحتم فيه على الفرد التواصل مع الآخر وجها لوجه.

Abstract

Chat rooms, web forums and social networks are characterized by a sort of disinhibition effect, in that they stimulate individuals to communicate more and more with the others, giving them the possibility of revealing things they would not disclose otherwise, that is to say in usual communicative situations. Subjects using social networks become more willing to express hidden thoughts and feelings and, as such, more is disclosed about the self. Hence, the following questions arise: does usage of digital communicative contexts (such as the Internet and chat rooms) exploit the same mind reading strategies that are usually adopted in everyday life? And how do digital social networks act as incentives to communicate with the others and to facilitate mental and emotional 'readings'?

The fact that digital chat rooms enable a disinhibition effect encourages individuals to define themselves and even disclose private issues more than in other communicative settings. Participants tend in chat room to divulge the self in front of others, express their views and state their personal attitudes overtly without the slightest reservation. This makes the process of mind reading more accessible in the world of conversation on the Web when compared to the normal social world, and here psychotherapy become easier. The rationale behind this accessibility is that these chat rooms constitute not only a disinhibition effect but include also a range of characteristics, which are envisaged and discussed in depth in the current article.

مقدمة:

الشائع لدى الجميع كون الإنترنيت يعمل على عزلة الافراد عن عالمهم الواقعي ويجعلهم حبيسي عالم الخيال، حيث يصبح البعض منهم، وبخاصة مدمني الأنترنيت، شبيهي بعض الحالات العصابية التي تسيطر عليها أحلام اليقظة أو بعض الحالات الذهنية التي فقدت علاقتها بالواقع(Booth, 2014).

لكن ما يخفى على الجميع الأثر الإيجابي للانترنيت على الصحة النفسية، وذلك من خلال كونه يشكل عبر غرف الدردشة، ومنتديات الويب وشبكات التواصل الاجتماعية وضعيات لاكفية-Disinihibitioneffect-. ومن هنا فهو يحفز الفرد على التواصل مع الآخر بدرجة كبيرة، ويتيح له إمكانية البوح بأشياء لا يمكنه التصريح بها في وضعيات التواصل الطبيعي؛ إذ نراه، أكثر جرأة على التعبير عن مكنوناته ومشاعره، وأكثر إفصاحا عن ذاته. ففي غرف الدردشة الرقمية ينزع الفرد إلى الانكشاف أمام الآخرين، والتعبير عن وجهات نظره والتصريح بمواقفه الشخصية دونما أدنى تحفظ أو قلق أو توتر. من هنا يمكن وسم تلك الغرف بكونها وضعيات مفيدة لعملية الترويح عن النفس، وتفريغ المعاناة الداخلية. فالوضعية التواصلية بين الأنا والآخر في غرف الدردشة تجعل عملية قراءة أذهان وعواطف الآخرين أكثر فعالية وعفوية وذلك بالمقارنة مع وضعية التواصل في العالم الواقعي الذي يتحتم فيه على الفرد التواصل مع الآخر وجها لوجه.

وضمن هذا التصور، سنعمل على بسط جملة من الخصائص التي تتميز بها غرف الدردشة ومنتديات الويب والتي يمكن الأخذ بها في عمليات العلاج النفسي.

أولا –خصائص غرف الدردشة ووسائل التواصل الاجتماعي:

1–الإحساس بالانتماء إلى غرف الدردشة:

تكون غرف الدردشة عادة خالية من مختلف أشكال الرقابة والعقاب، كما تخلو من الممنوعات والمحرمات، فهي تسمح للفرد بالتحرر أكثر في كلامه والإفصاح عن جملة من الأمور كان يحجبها في حياته اليومية عن أقرب المقربين منه، والقيام بمجموعة من التصرفات التي كان يخجل من أدائها في السياقات التواصلية الطبيعية[1]. فنجده في كثير

من الأحيان مندمجا كليا في غرفة الدردشة وغير متحفظ في كشفه عن أسراره والتصريح بمواقفه ومخاوفه للآخرين (Tanis, 2007).

هكذا تسهم غرف الدردشة على الإنترنيت، وما توفره من سهولة في التواصل بين الأفراد، في خلق جو من الثقة المتبادلة بين مردييها، كما تنمي بينهم الشعور بالمودة والحميمية والتعاطف. الشيء الذي يقوي لديهم حس الانتماء إلى جماعة المنتدى groupe bonding (Barak, Boniel-Nissim, & Suler, 2008).ويبلغ هذا الإحساس مداه حد إدمان الفرد على الولوج المستمر إلى تلك الغرفة واعتبار العلاقات الاجتماعية الافتراضية الناجمة عنها علاقات اجتماعية طبيعية، بحيث يصبح حضوره للمشاركة في حواراتها نوعا من الالتزام اليومي(Baudrillard, 1981).

ومادامت حرية التعبير في غرف الدردشة لا سقف لها، فهي تؤدي أحيانا بأشخاص ما إلى تجريح الآخرين وشتمهم والتصريح بعبارة نابية في حقهم وقذفهم بكلام خارج عن منطق الأخلاق. إن هذه الفئة من الأشخاص لهي عاجزة عن القيام بهذا التصرف في الواقع الطبيعي. ولخلو غرف الدردشة من أي رقابة زجرية، فهذا يشجعها على تفريغ مكبوتاتها الدفينة والقيام بنوع من التصفية السلبية للذات -Blind Catharsis- والتي وإن كانت تحقق نوعا من الراحة النفسية المؤقتة لصاحبها ففي المقابل ستعمل على تقويض أية علاقات إنسانية إيجابية بين أعضاء الغرفة(Barak, Boniel-Nissim, & Suler, 2008:: 1870).

ويبقى أن نشير إلى أن ما يميز الفرد في غرف الدردشة ميوله لتعريف ذاته والتعبير عن مكنوناته أكثر من رغبته في معرفة الآخر. هكذا فنزوعه للانكشاف أمام الآخرين يجعل عملية قراءة أذهان وعواطف الآخرين ميسرة أكثر في عالم الدردشة على الويب مقارنة بالعالم الاجتماعي الطبيعي.

2-**الذات المجهولة الاسم** Anonymity:

ليس من الضروري أن يكشف الفرد في غرف الدردشة عن بطاقة هويته الشخصية، ولكن الأهم أن يتعاون مع الآخرين ويعبر عن مكنوناته الداخلية بكل أريحية. ومن هنا

عندما يجد الفرد نفسه قادرا على إخفاء هويته الشخصية وحمايتها أثناء حواره مع الآخرين. فإنه سيلغي أية مقاومة نفسية لإفراغ ما في جعبته، لينطلق نحو التعبير الصريح عن مكبوتاته ومعاناته ومواقفه والتي كثيرا ما يتحفظ على البوح بها في حياته اليومية. إن هذا الاطمئنان الذي يسكن الإنسان في غرف الدردشة، والذي يشجعه على قول كل شيء وأي شيء، يرجع إلى إدراكه بأن الآخرين ماداموا يجهلون اسمه ومن يكون، فبالطبع ليس بمقدورهم أن يستغلوا ما باح به من أسرار وهواجس، يوما ما ضده. فكل ما قاله سيظل حبيس جدران الغرفة الرقمية(Christopherson, 2007).

إذا ما دامت هويتك ستظل مخفية وما دمت ستعتمد اسما مستعارا في دردشتك مع الآخرين فلا داعي للخوف في تعرفك عليهم ولا في تعريفك لذاتك لهم. لا معنى كذلك، لهاجس الربح والخسارة الحاضر بقوة في حساباتنا المعتادة أثناء تعارفنا مع الآخرين في الواقع الاجتماعي. وليس هناك من مدعاة من استدعاء استراتيجيات تتطلب مجهودا معرفيا كبيرا لقراءة ذهن الآخروعواطفه من قبيل الاستراتيجية التنظيرية التفسيرية. ولا حاجة للأحكام النمطية الجاهزة لتعريف هذا الآخر. فالمطلوب هنا إما أن تتعاطف معه وتعتمد حالاتك الذهنية والعاطفية للتعرف عليه، أي اللجوء لاستراتيجية القياس أو الانسحاب من غرفة الدردشة.

3– الذات غير المرئية:

يتم الحوار، في أغلب الأحيان، في غرف الدردشة ومنتديات الويب دون رؤية وجوه المتحاورين ودون سماع أصواتهم وإنما اعتمادا على فعل الكتابة فقط. إن غياب رؤية المحاور والمحاور هنا وغياب سماع نبراتهما الصوتية قد يوحي لكل منهما بكونه يتحدث مع نفسه. الشيء الذي يمنحهما الشجاعة الكافية للبوح بأفكار كانا يحتفظان بهما لنفسيهما. زد على ذلك أن غياب الإدراك الفيزيقي المباشر للآخر، والمتمثل أساسا في جهل كل عضو شكل جسد بقية الأعضاء ونبرات صوتهم يخلق وضعيات لا كفية ممتازة لعملية التواصل (Suler, 2004 b).

هكذا نلاحظ أن المترددين على غرف الدردشة غير حاملين لهاجس السؤال كيف يبدون في أعين مخاطبيهم، وهل هم أنيقون في ملبسهم؟ وهل صورتهم الجسدية مقبولة من طرف هؤلاء المخاطبين؟ وهل نبرات صوتهم دافئة وهادئة؟ أم مزعجة ومقلقة لسامعيهم؟ إذ تظل الكتابة هي أساس عملية التواصل في منتديات الويب وغرف الدردشة وليس التخاطب وجها لوجه. الشيء الذي يضمن لمن يود التعبير عن فكرة ما عدم اعتراضه من طرف شخص ذي وجه عبوس أو متجهم قد يؤثر سلبا في إبلاغه لتلك الفكرة. بينما في الواقع الاجتماعي نجد المرء في حديثه مع الآخر متابعا بامتياز لإيماءات وجهه وحركات جسده وهمساته. فحركة رأس المتلقي التي تفيد الرفض وابتسامته الساخرة ونظراته التحذيرية قد تغير من مسار حديث المخاطب نحو وجهة نظر يرضى عنها هذا الملتقي (Barak, Boniel-Nissim, & Suler, 2008: 1871)

من هنا، نرى بأن التواصل على الويب أكثر يسرا وسهولة من التواصل في الواقع الاجتماعي المحكوم بسلطة التعبير الجسدي.

4. الذات المتروية في رد الفعل:

ما يميز عملية التواصل عبر شبكة الانترنيت سواء عبر الرسائل الرقمية أو من خلال غرف ومنتديات الدردشة أو المواقع الاجتماعية مثل الدفتر الورقي Facebook كونها لا تلزم المتلقي بالرد على الرسالة في الحين. فمن الممكن أن يتريث في الإجابة ويأخذ قسطا من الوقت يراه كافيا للرد، والذي لربما قد لا يتعدى ثوان ودقائق أو قد يدوم ساعات وأيام. وعلى العكس من ذلك يشترط في الوضعيات التواصلية الطبيعية، وبخاصة الشفهية منها والتي تتم وجها لوجه بين المرسل والمتلقي، الإجابة الفورية على الرسالة. الشيء الذي يخلق لدى هذا المتلقي هاجس الرد الآني وما يترتب عنه من وضعيات كفية لا تسمح له بالإبحار في أفكاره وتقليبها على عدة وجوه وإعادة ترتيبها وصياغتها. لتخرج تلك الأفكار إلى الوجود بشكل متسرع يلفها الغموض وعدم الوضوح، وتتخللها أحيانا فلتات اللسان وأخطاء التعبير، ويغيب عنها الإقناع وفن الإبلاغ.

وفي المقابل، يكون بمقدور المتلقي في التواصل الرقمي أخذ وقته الكافي في الرد، الشيء الذي يساعده تجاوز عائق الخجل والخوف في مواجهة الآخر. ومادام لديه الوقت الكافي ليأخذ نفسه، ويفكر مليا في الإجابة فسينظم أفكاره على مهل ويراجعها ويرتبها ويبحث عن اللفظ الملائم للتعبير عن تلك العواطف والأحاسيس العميقة التي لم يتمكن من الإدلاء بها في الوضعيات الطبيعية. كما يمكن لأي عضو من أعضاء غرف الدردشة أن يبعث برسالة رقمية، تتضمن عواطف سلبية يجد نفسه حبيسها، وهواجس مزعجة تؤرقه ولا يستطيع البوح بها حتى لمقربيه. وبهذا الفعل، سيغمره الإحساس بكونه قد تخلص فعلا من تلك العواطف وبالتالي نكون أمام ممارسة نفسية علاجية، تمكن الفرد من فهم انفعالاته الغامضة والوعي بها وتفريغها والخروج من حالة القلق التي يعيشها (Taylor, & MacDonald, 2002).

ومهما يكن من أمر، فما دام الإنسان يتجه إلى غرف الدردشة في الغالب الأعم لتفريغ مكبوتاته والبوح ببواطنه وليس لممارسة الإخفاء السلوكي والإضمار اللغوي، فنحن لسنا في حاجة لاستراتيجيات متقدمة ولا لعمل تأويلي دقيق ولا لمجهود ذهني كبير لمعرفة حالات الآخر الذهنية والعاطفية، وذلك لكونه أصلا يقدم حالاته الذهنية على طابق من ذهب.

5. الذات الاحتوائية (Solipsistic introjection):

إن التحاور في غرف الدردشة ومنتدياتها يعتمد في الغالب الأعم على فعل الكتابة. وبسبب أجواء الصمت التي تولدها الكتابة ينتاب الفرد شعور بكونه لا يتحاور مع الآخرين، ولكن يفكر معهم. إذ ينتابه إحساس بأنه يحتوي أذهانهم. فإعجابه بأفكار الآخرين من منظور تناغمها مع أفكاره وتعاطفه مع معاناتهم الشبيهة بمعاناته يجعله يشعر بأن تلك الأفكار هي أفكاره، وأن تلك المعاناة معاناته. وكأن هؤلاء الآخرين يفكرون ويتحدثون داخل ذهنه(Turkle, 2004).

وإذا كنا في تواصلنا اليومي مع الآخر نقوم بإلصاق جملة من الأحكام الجاهزة والنعوت النمطية به، بناء على ملاحظتنا لطريقة حديثه وتصرفه. فإن الأمر يختلف في عالم الدردشة الرقمية الذي يخلق لنا نوعا من الإحساس بكون حديث الآخر وتصرفه هو

جزء من حديثنا وتصرفنا. إذ نجد أنفسنا ننظر إلى ذواتنا من خلاله ونتماهى معه، ونعتبره انعكاسا لعوالمنا النفسية الداخلية. والأكثر من هذا ننتظر من كلامه أن يجاري كلامنا ومن أمانيه أن تكون شبيهة بأمانينا، مما يجعلنا أكثر تعاطفا معه وأكثر تفهما لمشاكله. وبهذا الصدد نعتمد نوعا من التقمص النفسي لقراءة حالات الآخر الذهنية والعاطفية والذي يتلخص في فكرة مؤداها أن نضع أنفسنا مكان الآخر لمعرفته (Barak, Boniel-Nissim, & Suler, 2008: 1871).

6. الذات في تجربة تحييد المركز:

لا خلاف في كون جل المجتمعات محكومة بمنظومة تراتبية من العلاقات إن كانت اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية والتي تمكن بعض الناس دون غيرهم من النفاذ إلى الموارد المادية والطبيعية للمجتمع بسهولة ويسر. وترسخ تلك المنظومة في أذهان الناس اعتبار الطبقيةالمجتمعية والهرمية السياسية واحتكار وسائل الإنتاج في يد فئة قليلة من الأشخاص أمرا بديهيا لا محيد عنه. الشيء الذي يتيح لتلك الفئة المحظوظة نفوذا سياسيا واجتماعيا يمكنها من التحكم في الآخرين ومصائرهم. ولكن شراهتها غير المحسوبة تدعوها، أحيانا، إلى البحث أكثر فأكثر عن المزيد من النفوذ والهيمنة الاجتماعية. وتكون النتيجة بدخول بعض المستضعفين في مواجهات حادة معها. بينما يعمل آخرون على التكيف مع هذا الواقع غير العادل وذلك من خلال اعتماد مجموعة من العمليات المعرفية والعاطفية التي ترسخ في ذهنهم كيفية الامتثال والطاعة العمياء للفئة السائدة وتعلمهم كيفية توقع غضب تلك الفئة وتجنب شرها (Cummins, 2000).

وعلى العكس مما سبق لا وجود لعضو في غرف الدردشة الرقمية يتمتع بنفوذ اجتماعي أو سلطة سياسية مهيمنة على بقية الأعضاء. وذلك لكون الشرط الأساسي للالتحاق بالغرفة يتمثل في تحييد المركز-Neutralizing of status- حيث يتم تغييب أية إشارة تحيل إلى مراكز المتحاورين ومستويات نفوذهم السياسي والمؤسساتي. بينما نرى في الوضعيات التواصلية الطبيعية جملة من الزخارف و(الأكسيسوارات) والتوسيمات والألقاب التي تبين درجة نفوذ المخاطب اجتماعيا (لباس غالي الثمن، مكتب فاخر، شواهد ودبلومات معلقة على حائط المكتب، كتب كثيرة

مرفوفة في المكتبة). والغاية من كل هذا أن يبين لمستمعيه مدى قوة مركزه الاجتماعي مبتغيا وضع مسافة نفسية بينه وبين هؤلاء المستمعين، المحكومة بضرب من التعالي الذي يمنح لشخصه نوعا من الهيبة التي تؤهله للتحكم فيهم وتوجيههم بشكل طوعي أحيانا، بحيث يتشكل لدى المحاور الاعتقاد التالي: أن من يخاطبه هو شخص مهم وعليه احترامه والانصياع له. ومن الطبيعي أن مناخا مثل هذا مشحون بجملة من الصور التي تحاول إبراز مدى قوة الأفراد الاجتماعية، ومدى نفوذهم يطرح جملة من التعقيدات لقراءة أذهانهم وعواطفهم ويستدعي مجهودا معرفيا كبيرا لمعرفة دواخلهم. وفي المقابل يشكل جهلنا التام في مواقع الدردشة بمركز الآخرين الاجتماعية، سببا رئيسا في تساوي الأفراد في عرضهم لأفكارهم وتصوراتهم(Barak, Boniel-Nissim, & Suler, 2008:: 1872). وتجدر الإشارة هنا إلى أن التقدير والاحترام لا ينبع من مدى تمتع زيد أو عمر بمركز اجتماعي قوي ولكن بمدى قدرة الشخص على إبداع أفكار نوعية ومدى تمكنه من فهم الآخرين والتعاطف مع معاناتهم. إذ يتم التعامل مع المرء في غرفة الدردشة بوصفه إنسانا أولا وأخيرا دون اعتبار للونه أو لجنسه أو لنسبه أو لانتمائه الطبقي. ومن هنا تنتفي جميع أشكال السلطة الموجهة للحوار وفي غيابها يجد الفرد في وضعية لا كفيه تدعوه إلى التعبير عن حالته الذهنية بكل طلاقة وحرية (Galegher, Sproull& Keisler, 1998).

إضافة إلى ما سبق، تشجع خاصية تحييد المركز التي تتميز بها غرف الدردشة على التفتح الذاتيself-disclose على الآخرين. وهو ضرب من الانفتاح الطوعي على الآخر والذي تنتفي فيه مختلف الميكانيزمات الدفاعية المعتمدة في حياتنا اليومية التي تحول دون تفريغنا لمكبوتاتنا الداخلية. وما يشد الانتباه بهذا الصدد، كون طبع الإنسان بدوره يتغير. فالشخص الخجول ومثال يصبح أكثر جرأة في غرفة الدردشة الرقمية، والشخص الذي يتصف بالمسرحي في سلوكه، بحيث يتقنع بشخصية غير شخصيته ويتصرف بشكل مختلف عن طبعه، نجده في غرفة الدردشة يتعامل على طبيعته. ذات الأمر بالنسبة للشخصية الوسواسية في شؤون حياتها والدقيقة في مواعيدها والمهووسة بالتنظيم والتخطيط المبالغ فيه، تصبح في غرف الدردشة أكثر مرونة في تعاملاتها وفي كثير من الأحيان غير مبالية بعدد من الأمور(Barak, Boniel-Nissim, & Suler, 2008 ::1871).

وعليه، لا يمكن الركون إلى مفاهيم سيندر(1974) Synder والحديث في غرف الدردشة الرقمية عن نمط الشخصية القوي في مراقبته الذاتية الذي يؤمن بنسبية القيم ويتمتع بقدرة واضحة المعالم على التكيف،أحيانا، البرغماتي مع إكراهات الواقع الاجتماعي، والشخصية الهشة في مراقبتهما الذاتية التي تنظر إلى منظومة بصيغة المطلق غير القابل للتفاوض، بحيث تجد صعوبة في التكيف مع الواقع. هكذا لا يمكن اعتماد تصنيف سيندر هذا للشخصية في الشبكة العنكبوتية لكون إيقاعات المراقبة وأشكال المتابعة القائمة في واقعنا اليومي لا حضور لها في العالم الرقمي.

7. الذات وتجربة الكتابة:

لا جدال في كون الكتابة في غرف الدردشة الرقمية تشكل إحدى الوسائل المعتمدة للتعرف على الآخرين وقراءة حالاتهم الذهنية والعاطفية وتتمثل أهميتها في كونها تخلع المعنى والدلالة على جملة من الأحاسيس والعواطف الغامضة لدينا والدفينة فينا. فهي تنظم شحنتنا الانفعالية وتؤطرها ضمن قوالب لغوية لنتمكن من الوعي بها وتصريفها للآخرين. فدورها بهذا الصدد يتمثل في التنظيم المعرفي والعاطفي لجهازنا النفسي ولعلاقتنا بالآخرين. وبعبارة أدق فهي تعمل على تنظيم انفعالاتنا وعواطفنا ومواقفنا على شكل أفكار وعبارات واضحة الدلالات. كما تتيح إمكانية الحصول على جملة من المعلومات المهمة والمفيدة لنا وإعادة نشرها وتوزيعها على الآخرين.

إضافة إلى ما سبق يسهم التعبير بواسطة الكتابة من تقليص إحساس الفرد بالعزلة النفسية. فقلق الإحساس بالعزلة ينخفض نسبيا عندما يشرع الفرد في الكتابة لأنه يفترض ضمنيا أن هناك من سيقرأ ما دونه من خواطر وأفكار. وتجدر الإشارة هنا، إلى أن للكتابة أهمية علاجية نفسية في كونها تمكن الشخص من تحديد مصدر قلقه. وبخاصة إذا كان يعاني من القلق العائم"Angoisse flottant". وإضفاء المعنى عليه وجعله مفهوما للآخرين ليشاركوه إياه. الشيء الذي يجعل هذا الشخص يدرك بأنه ليس الوحيد الذي يعيش هذا الضرب من القلق وإنما حتى الآخرين. وبالتالي يجد نفسه يخرج شيئا فشيئا من عزلته النفسية وينفتح على الآخرين.

زد على ما سبق، تمنح الكتابة للفرد نوعا من الإحساس بالاطمئنان والثقة بالنفس لكونها تمكنه من التعبير عما هو عميق فيه(Barak, Boniel-Nissim, & Suler, ::1873 2008). إجمالا تفتح الكتابة المجال أمام عملية التوصيف الذاتي التي تسمح للفرد بالتشخيص الدقيق لمعيشه النفسي الداخلي وتجاربه الباطنية وسيروراته الذهنية وتقويم كفاءاته وقدراته المعرفية والوعي بنقط قوتها وضعفه (Khabbache, 2007). كما تمكن من تضبيط الانفعالات والعواطف ومراقبتها وتدبيرها وترشيدها لتصبح مواقف وسلوكيات إيجابية.

وبهذا تساهم الكتابة بوصفها نشاطا توصيفيا لمكنونات الذات من التنظيم الإيجابي للانفعالات الشيء الذي يسهل عملية اتخاذ القرارات الملائمة لمواجهة وضعية ما(Pennebaker, & Seagal, 1999). وفي السياق ذاته كشفت دراسة لمجموعة من الباحثين أن الكتابة الواصفة لتجارب الفرد الذاتية ومعاناته الشخصية تؤدي لديه إلى الزيادة في الانفعالات الإيجابية وتقلص حجم الانفعالات السلبية. بينما هذا الأمر غير قائم عندما نكتب عن أحداث محايدة عن الذات(Pennebaker, & Seagal, 1999).

إجمالا يظل فعل الكتابة عاملا مهما لتقوية الشخصية Genertor of empowerment. ففي دراسة اسكندينافية حول 15 امرأة مصابة بسرطان الثدي تمت دعوتهن إلى توصيف معاناتهن في غرف الدردشة بواسطة الكتابة. وقد لوحظ بأن لعملية تفريغ معاناتهن بواسطة الكتابة وإبلاغها للآخرين دور مهم في تمكينهن من التحكم بشكل أفضل في قلقهن واضطرابهن النفسي الناجم عن معاناتهن مع السرطان(Hoybye, Johansen, & Tjornhoj-Thomsen, 2005). هكذا فلتنويع أشكال الكتابة بين الكتابة الساخرة والدرامية أهميته في تحكم مرضى السرطان في معاناتهم النفسية. (المرجع نفسه). ففي إحدى الدراسات تم التوصل إلى أن اعتماد مرضى سرطان وكذلك بعض المعاقين جسديا،في غرف الدردشة، عنصر النكتة للسخرية من مرضهم أو إعاقتهم مكنهم من تفريغ قلقهم والتقليل من الضغط النفسي الذي يعانون منه (Braithwaite, Waldron, & Finn, 1999).

8. الذات المتآزرة مع مجموعة الدردشة:

تعرف مجموعة الدردشة بوصفها مجموعة ديناميكية، كغيرها من المجموعات الطبيعية، علاقات ألفة وتآخي وتآزر بين أفرادها، كما تعرف أحيانا علاقات تشنج وتوتر بين هؤلاء. وكون فن الإنصات للآخر ميزة قائمة بوضوح في غرفة الدردشة، فهو يؤسس لمناخ الثقة فيما بين منخرطيها. ففيها، مثلا، يعبر المرضى عن معاناتهم وما يحسونه اتجاه المرض دون ضجر أو ملل أو كلل. بينما لا يجدون في الوقع اليومي من يصغي إليهم لمدة طويلة وباهتماملتفاصيل معاناتهم، اللهم إذا كان من سينصت إليهم هو المعالج النفسي. وبالتالي سنكون هنا أمام سلطة علاجية ستخلو، بالطبع، من أي تجاوب أفقي مع المريض وأي تواصل فعلي معه. في حين نجد في غرفة الدردشة غيابا تاما لأي شكل من أشكال السلطة، فكون جميع أفراد الغرفة يعانون من المرض نفسه يؤسس لعلاقة تساوي وتشارك فيما بينهم، ويمنحهم الفرصة لتفريغ أحاسيسهم السالبة من المرض والتوصيف الدقيق لانفعالاتهم مع هذا المرض والوعي بها والتحكم فيها والخروج بتصور متفائل وإيجابي للحياة (Barak, Boniel-Nissim, & Suler, 2008 ::1875).

وتأسيسا على ما سبق، نفهم أن الفرصة السانحة التي تتيحها غرفة الدردشة لأعضائها والمتمثلة في مشاركة بعضهم بعضالمشاكلهم النفسية الداخلية وإنصاتهم لمعاناتهم تمكن هؤلاء الأعضاء من التخلص من انفعالاتهم وعواطفهم السلبية والترويح عن أنفسهم،كما تدعم نظرتهم المتفائلة للحياة. ونلفت الانتباه بهذا الصدد إلى دراسة تمت حول عينة مكونة من مصابين باضطراب في حاسة السمع كانوا يعانون من العزلة الاجتماعية والإحساس بالقلق والقهر والدونية، قد تمكنوا من تجاوز هاته الأحاسيس النفسية السلبية، عندما انخرطوا في مجموعة دردشة وشرعوا في التحاور مع أقران لهم يعانون من الإعاقة نفسها (Cummings, Sproull, & Kiesler, 2002).

9. الذات في اعتماد ها على مبدأ التصميم المتفائل في غرف الدردشة:

نعني بمبدأ التصميم المتفائل "principle of optimal design"كون عملية تقبل شخص ما لشخص آخر تتحقق بشكل أفضل عندما يثير هذا الأخير مضامين تمس فضاء

اهتمام الأول وتنسجم وتوقعاته (Grice, 1975). ومن الواضح أن مبدأً كهذا ينمي تلك العلاقات التعاطفية والحميمية بين أفراد غرف الدردشة. فمادام الجميع منخرط في الحديث عن معاناته وهمومه المشتركة، فهم ينتهون في كثير من الأحيان إلى إنتاج لغة خاصة بهم لا تحتاج إلى تقديم كثير من المبررات ولا لبسط كثير من التفسيرات لإبلاغ الأفكار التي تراودهم. وذلك لكون تلك اللغة نابعة أساسا من عمق نفسي يشتركون فيه. وعلى العكس من ذلك عندما يواجه عضو ما من أعضاء غرف الدردشة، تخص مثلا المصابين بالسرطان، أشخاصا لا يقاسمونه نفس الهم والمعاناة ولا يشاركونه مراكز اهتمامه، فإننا سنلاحظ كون أولئك الأشخاص غير مدركين معاناة المصاب بالسرطان، بل الأكثر من ذلك نجدهم أحيانا يسيئون فهم المريض وخصوصيته. هكذا يشجع مبدأ التصميم المتفائل أفراد غرف الدردشة على الإصغاء إلى القصص الشخصية لبعضهم بعضا والتفاعل معها والانتهاء بخلاصة مؤداها حكاية فلان مع المرض شبيهة بحكايتي(Radin, 2006). الشيء الذي يتولد عنه نوع من التقمص العاطفي بين أفراد الجماعة تتولد عنه رغبة هؤلاء الأفراد في التضامن والتآزر مع كل شخص مصاب، كما يقوي لديهم الإحساس بالانتماء إلى جماعة الدردشة-Belongingness-(Tanis, 2007)، ويدعم نفسياتهم في مواجهة المرض (Personnel Empowerment).وهنا يبدو جليا أن معرفة الآخر وقراءة ذهنه تتحقق من خلال عملية التعاطف بمعنى اعتماد استراتيجية القياس ذات على الآخر للتعرف على حالاته الذهنية والعاطفية.

10. غرف الدردشة وخاصية حصول الذات بشكل مباشر على المعلومات:

لا جدال في كوننا نثق أكثر في المعلومات التي نحصل عليها من مصدرها الأصلي مقارنة بالمعلومات التي تصلنا من خلال سلطة معرفية أو عبر وسيط انتقائي للمعارف Filtering agent.ومن هنا فالمعلومات المأخوذة من مصدرها الأصلي تمكننا من اتخاذ قرارات فعالة وناجعة وأحيانا شجاعة. ففي غرف الدردشة لمرضى السرطان مثلا، حصول المصاب على المعلومة من مصاب آخر وذلك من خلال سرد هذا الأخير لقصته مع المرض، سيمكن الأول من فهم جيد لمرضه وإدراك كيفية التحكم بمختلف تداعياته. الشيء الذي يقوي كفاءاته الشخصية في مواجهته للمرض(Barak, Boniel-Nissim, & Suler, 2008 ::1875).

وتجدر الإشارة إلى أن تقوية الذات في مواجهة المرض لا يتحقق فقط لدى من يحصل المعلومة وإنما كذلك حتى بالنسبة للفرد المصاب الذي يقدم تلك المعلومة، بحيث من خلال تقديمه للمعلومة ونشرها فهو يلعب دور الموجه والداعم والمساعد للآخرين. وبقيامه بهذا الدور فهو يقوي كفاءاته الذاتية حول كيفية تحكمه في المرض(Bakardjieva, 2003).

إجمالا إن لعمليات معرفية من قبيل تحصيل معلومة حول مشكل ما ونشرها دور جد هام في تقوية شخصية الفرد. وقد تم رصد ذلك في عدد من مجموعات الدردشة منها: مجموعة المهتمين بتربية الأطفال (Worotynec, 2000) ومجموعة الذين يعانون من اضطرابات نفسية (Hoybye, Johansen & Tjornhoj-Thomsen, 2005.)والمعاقين جسديا (Braithwaite, Waldron, & Finn, 1999) والنساء المصابات بسرطان الثدي(Radin, 2006)، والذين يعانون من حساسية غذائية (Coulson, & Knibb, 2007)، والمصابون بتصلب الأنسجة (Weis, Stamm, Smith, Nilan, Clark, Weis, & Kennedy, 2003)، واللواتي يعانين من استئصال الرحم (hysterectomy) (Bunde, Suls, Martin, & Barnett, 2007).

وننوه بهذا الصدد إلى دراسة (لبريتوايت) اعتمدت على منهج تحليل الرسائل الرقمية لمجموعات من المعاقين جسديا، وقد خلصت إلى أن عملية ترويج المعلومات بين أعضاء تلك المجموعات يدعم ويعزز قوة شخصيتهم (Braithwaite, Waldron, & Finn, 1999).وفي دراسة ثانية حول مرضى سرطان الثدي تم التوصل إلى أن قيام الأشخاص الذين تعافوا تماما من مرض، بسردهم لقصة شفائهم لبقية المرضى شكل محفزا هاما وباعث أمل لهؤلاء المرضى لتجاوز معاناتهم مع المرض(Hoybye, Johansen, & Tjornhoj-Thomsen, 2005).

وتأسيسا على ما سبق لا يمكن نعت المعلومات المتداولة بين مجموعة الدردشة التي يعاني أفرادها من مرض أو إعاقة ما بالمعلومات الخاطئة وغير المفيدة(Hwang, Farheen, Johnson, Thomas, Barnes, & Bernstam, 2007)، فهي تظل أكثر تقبلا وأكثر إقناعا لأفراد مجموعة الدردشة من تلك التي يحصلونها من طرف خبير أو متخصص

-طبيب-. لكونها نابعة من مصدرها الأصلي، بمعنى من شخص عاش ذاك المرض واستطاع إما تجاوزه أو التعايش معه وذلك بتكيف وضعه المرضي مع محيطه. الشيء الذي يسمح لبقية أعضاء غرفة الدردشة من نقل الاستراتيجيات والخبرات المعتمدة من طرف ذاك الشخص وتداولها في حياتهم اليومية(Coulson, & Knibb, 2007).

11. الذات المشاركة والفاعلة في غرفة الدردشة:

ينخرط بعض الناس، في الغالب الأعم، في غرف الدردشة لتقليص إحساسهم بالعزلة والتهميش والإقصاء الاجتماعي، وبخاصة أولئك الذين يعانون من الوصم الاجتماعي*stigmatized* بسبب إما إعاقة جسدية أو ذهنية أو أولئك الذين لديهم هوية خاصة أحيانا مرفوضة من طرف المجتمع، ومنهم المصابين بالسيدا والأقليات العرقية والمهاجرين.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن من الناس من يعاني من اضطراب نفسي ولا يمتلكون الشجاعة الكافية للخضوع للعلاج النفسي المباشر. ويبدو ذلك جليا من خلال رفضهم الانخراط في مجموعة علاجية قائمة في واقعه الاجتماعي. ليظل ملاذهم الوحيد هو العالم الافتراضي المتمثل في غرف الدردشة الرقمية، والتي تمنحهم فرصة التواصل مع أشخاص يشاركونهم نفس المعاناة النفسية، وذلك دون أية رقابة اجتماعية ومؤسساتية. وعليه، عندما ينتمي المرء إلى غرفة رقمية يتقاسم هو وأفرادها المعاناة نفسها والهموم، فإن هناك الإحساس بالتضامن والتآزر الذي يبدأ في التنامي بين أعضاء الغرفة ,Barak). (Boniel-Nissim, & Suler, 2008:: 1875 الشيء الذي يشجع الفرد على التفكير في وضعه ليس بوصفه كائنا معزولا ومضطهدا وإنما من خلال كونه قوة اجتماعية قادرة على التغيير... مما يمنح نوعا من القوة لشخصيته. فيشرع في التعبير عن معاناته للآخرين دون هاجس الخوف من التهميش والإقصاء. كما يبدأ هو وأفراد جماعته في التفكير في ابتكار استراتيجيات وتكتيكات لمواجهة وصمات المجتمع لفئته (Hoffman-Goetz & Donelle, 2007).

12. فعالية الذات في اتخاذها القرارات المناسبة في غرف الدردشة:

ما يميز غرف الدردشة كونها تمكن أي فرد من حشد أكبر عدد من المعلومات والاستشارات في وقت وجيز وذلك من خلال ما يدور فيها من حوارات ومحادثات. فالمرء في اطلاعه على مشاكل الآخرين في غرف الدردشة وفي تعرفه على الإجراءات المتخذة لمعالجتها، يتمكن من فهم طبيعة مشكلته الشخصية وكيفية اتخاذ القرارات المناسبة لمعالجتها.

عموما تمكن غرف الدردشة الفرد من التعرف على حالات الآخرين الذهنية والعاطفية في تعاملها مع وضعيات يواجهها هو حاليا أو سيواجهها مستقبلا. بمعنى أن العملية هنا لا تخرج عن إطار التعلم غير المباشر الذي يمكن من اقتصاد الوقت والمجهود الذهني وعدم المغامرة بالانخراط في تجارب جديدة، إلا بعد الرجوع إلى خبرات الآخر والاستفادة منها.

وبهذا الصدد كشف الباحث (سارف) أن عملية المحادثة على الشبكة العنكبوتية بين المصابات بسرطان الثدي قد أسفرت عن قيام بعض منهن بمراجعة نقدية لجملة من المواقف التي كانت تحد من تكيفهن مع مجتمعهن. كما تمكن من اتخاذ جملة من القرارات الجريئة، واللواتي لم يكن يمتلكن، قبل انخراطهن في غرفة الدردشة، الشجاعة الكافية للقيام بها وذلك من قبيل الخضوع لعملية إزالة الثدي (Coulson & Knibb, 2007).

ثانيا. خاتمة:

أعتدنا في مقالاتنا أن ننتهي إلى صياغة بعض الخلاصات العامة حول أهم ما جاء في الدراسة. لكن عند الحديث عن أهمية المواقع الاجتماعية الرقمية وغرف الدردشة في تمكين الفرد من كفاءات قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم، نجد صعوبة بمكان للخروج بخاتمة نهائية. ويمكن، في المقابل، الوقوف عند بعض الملاحظات أو بالأحرى سبر بعض التأملات والتي مؤداها كون العالم الرقمي الافتراضي بشكل عام لا يؤسس فقط، كما رآه بعضهم، لعالم ذهاني تخيلي، يجعل مريديه حبيسي أحلام اليقظة... كما لا يمكن بأي حال من الأحوال اعتماد مصادرة كونه يشكل متنفسا حالما لأشخاص غير قادرين على تغيير

واقعهم والذي يؤدي بهم، أحينا كثيرة، إلى فقدان صلتهم بالواقع كما ذهب إلى ذلك بودريار. لكن يمكن القول إن الشبكة العنكبوتية بغرفها للدردشة ومواقعها الاجتماعية تؤسس لنوع من النشاط التنظيري والتخطيطي لما سنكون عليه مستقبلا. بمعنى أن شباب تونس ومصر قد شرعوا في تغيير واقع بلدانهم السياسي والاجتماعي على الفيس بوك وعندما اكتملت الصورة الافتراضية نقلوها إلى الواقع وعملوا على تنفيذها وفقا لما خططوا له على الفايس بوك. إذ وقياسا على العلم الذي لا يمكن أن يتطور دون افتراض وتنظير وترويض، يجوز القول إن من شروط نجاح أي حراك اجتماعي وسياسي أن يسبقه نشاط تنظيري، والشبكة العنكبوتية توفر فضاء مشجعا لفعل التنظير هذا، كما تحرض لدينا القدرة على توقع الحالات الذهنية والعاطفية التي سنكون عليها مستقبلا لا كأفراد فقط وإنما كذلك كجماعات. وما يشجع نقل فعل التغيير من مجرد افتراض إلى واقع معيش تمتع الشبكة العنكبوتية بخاصية اللاكف... الذي مكن الشباب الفيسبوك من نقل المواجهة من العالم الافتراضي إلى عالم الواقعي، متجاوزين الإحساس بالخوف من السلطة المؤسساتية القائمة، حاملين معهم الإحساس بالتضامن والتآزر الذي خبروه في غرف الدردشة والمواقع الاجتماعية إلى ميدان التحرير بمصر أو ساحة القصبة بتونس.

مراجع الدراسة

Bakardjieva, M. (2003). Virtual togetherness: An everyday-life perspective. Media, Culture and Society, 25,291–313.

Barak, A., Boniel-Nissim, M., & Suler, J. (2008). Fostering empowerment in online support groups. *Computers in Human Behavior, 24*, 1867-1883.

Baudrillard, J. *(*1981*) Simulacres et Simulation*, Galilée,

Booth, F. (2014) *Comment rester concentré dans un monde numérique*, Marabout, 2

Braithwaite, D. O., Waldron, V. R., & Finn, J. (1999). Communication of social support in computer-mediated groups for people with disabilities. Health Communication, 11, 123–151.

Bunde, M., Suls, J., Martin, R., & Barnett, K. (2007). Online hysterectomy support: Characteristics of website experiences .CyberPsychology and Behavior, 10, 80–85.

Christopherson, K. M. (2007). The positive and negative implications of anonymity in Internet social interactions: ‘‘On the internet, nobody knows you’re a dog’’. Computers in Human Behavior, 23, 3038–3056.

Coulson, N. S., & Knibb, R. C. (2007). Coping with food allergy: Exploring the role of the online support group. CyberPsychology and Behavior, 10, 145–148.

Cummins, D.D. (2000). How the social environment shaped the evolution of mind. *Synthese, 122*, 3-28

Cummings, J. N., Sproull, L., & Kiesler, S. B. (2002). Beyond hearing: Where the real-world and online support meet. Group Dynamics, 6, 78–88

Galegher, J., Sproull, L., & Keisler, S. (1998). Legitimacy, authority, and community in electronic support groups. Written Communication, 15, 493–530.

Grice, H. (1975). Logic and conversation. In P.Cole & J.L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics: Speech acts*. New York: Academic Press.

Hoffman-Goetz, L., & Donelle, L. (2007). Chat room computer-mediated support on health issues for aboriginal women. Health Care for Women International, 28, 397–418,

Hoybye, M. T., Johansen, C., & Tjornhoj-Thomsen, T. (2005). Online interaction: Effects of storytelling in an Internet breast cancer support group. Psycho-Oncology, 14, 211–220.

Hwang, K. O., Farheen, K., Johnson, C. W., Thomas, E. J., Barnes, A. S., & Bernstam, E. V. (2007). Quality of weight loss advice on Internet forums. American Journal of Medicine, 120, 604–609

Khabbache, H. (2007). A View over. Childhood by Bridging the Gap between. Pluralistic. Cognition and. Education. Sciences. Journal of Arab Children (JAC), 32 vol 8, 93-89

Pennebaker, J. W., & Seagal, J. D. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. Journal of ClinicalPsychology, 55, 1243–1254.

Radin, P. (2006). ‘‘To me, it’s my life”: Medical communication, trust, and activism in cyberspace. Social Science and Medicine, 62, 591–601.

Tanis, M. (2007). Online Social Support Groups. In A. Joinson, K. Y. A. McKenna, T. Postmes & U. D. Reips (Eds.), Oxford Handbook of Internet Psychology (pp. 137-152). Oxford, UK: Oxford University Press.

Taylor, J., & MacDonald, J. (2002). The effects of asynchronous computer-mediated group interaction on group processes. Social Science Computer Review, 20, 260–274.

Turkle, S. (2004). Whither psychoanalysis in computer culture? Psychoanalytic Psychology, 21, 16–30

Suler, J.R. (2004 a). The online disinhibition effect. *CyberPsychology and Behavior*, 7, 321-326.

Suler, J. R. (2004 b). The psychology of text relationships. In R. Kraus, J. Zack, & G. Stricker (Eds.), Onlinecounseling: A handbook for mental health professionals (pp. 19–50). San Diego, CA: Elsevier.

Synder, M. (1974). “Self-monitoring of expressive behaviour” Journal of personality and socialpsychology, 30(4), 526-537.

Weis, R., Stamm, K., Smith, C., Nilan, M., Clark, F., Weis, J., & Kennedy, K. (2003).Communities of care and caring: The case of MS Watch com. Journal of Health Psychology, 8, 135–148.

Worotynec, Z. S. (2000). The good, the bad and the ugly: Listserv as support. CyberPsychology and Behavior, 3,797–81.

قراءة في حقوق الأقليات
في مجتمع المدينة النبوية

د. محمد حبش

أستاذ مشارك في قسم الدراسات
الإسلامية والعربية- بجامعة أبو ظبي

قراءة في حقوق الأقليات
في مجتمع المدينة النبوية

د. محمد حبش

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة إلى تقديم صورة دقيقة حول منهج الفقه الإسلامي في رعاية الأقليات، وإمكانية الوصول إلى فهم حضاري للعدالة والمساواة في المجتمع الإسلامي. وتؤكد الدراسة أننا نتناول تجارب الفقه الإسلامي الهادية بوصفها نمطاً متقدماً في حماية حقوق الأقليات ودعم حاجاتهم، وتقدم الأدلة من حياة الرسول الكريم على العناية الخاصة التي شهدها أبناء الديانات والمذاهب المختلفة في كنف المجتمع الإسلامي.

وتتناول الدراسة بشكل خاص الجوانب التي تبدو اليوم مثار قلق وخوف لدى الأقليات في المجتمع الإسلامي كموضوع الجزية وموضوع السبي، وهي مسائل بالغة الأهمية وتشكل تمييزا فاضحا لا يقرّه الإسلام ولا يبرّره. ومع أن هذه المسائل كانت غير ذات بال إلى وقت قريب، فإنّها قد أصبحت اليوم في صدر اهتمامات العالم ومخاوفه بعد أن قامت التنظيمات المتطرفة بتطبيق حرفيّ لظاهر النصوص، وهو ما انجرّت عنه سلسلة من المظالم القاسية. وتؤكد الدّراسة أن دولة النبي الكريم كانت دولة مدنية تعدّدية، وأنّها أوّلُ نظام في العالم القديم يتجاوز المنطق القائل: الناس على دين ملوكهم، وأنّ النبي خاض سلسلة من المواجهات دفاعا عن الأقليات، وأنّ فتح مكة نفسه قد جاء انتصاراً لمواطن مظلوم من خزاعة التي لم تكن قد أسلمت بعد.

وإلى جانب ما قررته الدراسة من معالجة علمية لمسألة الجزية والسبي فإن المؤلف قد أكّد على أنّ الدولة الحديثة قد تجاوزت منطق الجزية إلى دولة المواطنة الحديثة، وليس من الحكمة في شيء أن نسجن أنفسنا في لحظة من التّاريخ وأن نتحنّط فيها. وتدعو الدراسة المجتمع الإسلامي إلى الانخراط في الجهود الوطنية والدولية وتحقيق العقد الاجتماعي بين الحكومة والناس على أساس الأوامر الإلهية بالوفاء بالعهود، وأن الوفاء بالعهود التي التزمتها الدولة الحديثة هو التطبيق العملي للشريعة.

وتقوم هذه الدراسة على مبدأ منهجي قرآنيّ مفاده: نأخذ من تراث الآباء الجذوة لا الرماد، وتلك أمة قد خلت لها ما كسبت ولكم ما كسبتم ولا ت تُسألون عما كانوا يعملون.

Abstract

The goal of the study is to present a reading of the Islamic jurisprudence in the rights of minorities and the potential of reaching a civilized understanding of equality and justice regarding the minorities through the Islamic jurisprudence tools.

The study explains some of the Islamic Jurisprudence events as a developed pattern of supporting the needs and protecting the minorities, the examples brought from the Prophet's peace be upon him life present the special treatment and care that were implemented amongst the different groups and religions within the Islamic society.

The study sheds a light specifically on the issues which raise worry and fear among the minorities in the Islamic community like Al Jizyah (tributes) and Al Sabi (captives), which are very important issues that are not explained nor justified by Islam.

And even though these issues were irrelevant in modern history, they now are a worldwide concern and fear after extremist organizations have implemented a literal translation of the transcripts leading to a series of unfair jurisdiction.

The study proves that the holy prophet had lived in a civilized democracy that gave everyone the right to choose their religion, even though the prophet had always ensured to save the rights of the minorities as in Fath Mecca (The conquest of Mecca), when the prophet had moved armies to defend a group of oppressed people of Khuzaa tripe that doesn't belong to the Islamic state.

Along with what the study had proved in the concept of Al Jizyah (tribute) and Al Sabi (captivity), Al Jizyah is completely vanished in the principles of the new civilized Islamic democracy; we are using the history as a source of lessons and guidelines for a better future but never to let it repeat itself.

The study requests the Islamic community to take a role in the national and international efforts in ensuring support for the socialistic bond between the government and the people in regards to God's commands.

The study stands on the principle of: We learn our history from the flames not the ashes, "That was a nation who has passed away. They shall receive the reward of what they earned, and you of what you earn. And you will not be asked of what they used to do."

مقدّمة:

كانت الهجرة أول فتح حقيقي بدون دماء، ويمكن اعتبار الهجرة المحاولة السلمية الخامسة التي خاضها النبي الكريم لبناء الدولة، فبعد مكة ثم الطائف ثم الحبشة ثم الحيرة، نجح أخيراً في توفير أرض خصبة لانطلاق الرسالة وبناء الدولة في المدينة المنورة.

لم يسجل بالطبع في هذه المحاولات الخمس أيّ عمل عنيف، وكانت إرادة السلم هي التي تحرك سائر جهده، على الرغم من أن الفترة التي امتدت ثلاثة عشر عاماً قد واجه فيها رسول الله الحصار والتجويع والاضطهاد وقتل عدد من أصحابه تحت التعذيب، ولكنه لم يتحول قطّ إلى العنف جوابا على العنف، واستمر في البحث والإعداد حتى سعدت يثرب تلك القرية الوادعة بهجرة الرسول إليها، ودخلها في مهرجان روحي وفني غامر تنشده فتيات المدينة طلع البدر علينا من ثنيَات الواع، وكان ذلك إيذاناً ببدء مرحلة بناء الدولة على أساس من الإيمان.

صحيفة المدينة النصّ المؤسس لرعاية الأقليات :

كان على النبي الكريم أن يواجه واقعاً جديداً في المدينة، فالبلدة ليست مسلمة بالكامل، والذين اختاروا الإسلام فيها لم يكونوا كل الناس، وظلت أقليات موجودة في المدينة من اليهود والنصارى والوثنيين، وهو ما يمكن فهمه تفصيلاً من خلال دراسة وثيقة المدينة التي كانت بمثابة إعلان أوّل دولة مدنية حقيقية في الإسلام.

إن أوّل ما يدهشك في صحيفة المدينة أنها تمكّنت من توفير طمأنة الجميع في المدينة، ولم يسجّل نزوح أيّ رجل من أهل المدينة، فقد وجد الجميع ظروفاً تمكّنهم من العيش بسلام وممارسة حياة ناجحة، وربما كان هذا وحده يكفي لفهم طبيعة الرحمة التي جاء بها رسول الله للعالم، وهو هدي من حكمة ونور لا يشبه في شيء ما تابعناه في السّنوات الأخيرة حين وصلت التنظيمات الإسلامية المسلحة إلى عدد من المدن في العراق والشام تحديداً، وكان أوّل ما تابعه العالم من أمر هذه "الغزوات" أو "الفتوح" هو هروب الآلاف من الناس وبشكل خاص من الأقليات إلى المجهول والعذاب والقهر فقد أصبح واضحاً أن كل ما يحلمون به من أمن ومساواة وحرية بات مهدداً تماماً.

إن وثيقة المدينة كانت حدثاً غير عادي، فقد نصّت بوضوح على حقوق الجميع، وكانت بمثابة عقد اجتماعي جديد يمنع احتكار الحياة واحتكار السلطة، وكان يهود المدينة قد اعلنوا تمسكهم بدينهم ورفضوا الدخول في الدين الجديد، ومع ذلك فقد نصت وثيقة المدينة بوضوح: إن المسلمين ويهود بني عوف أمة واحدة من دون الناس.

وهناك جدل بين المؤرخين في تأويل نص الوثيقة الذي جاء فيه أن يهود بني عوف أمة واحدة مع المؤمنين، ولكن أحداث السيرة لا تأتي على ذكر هذه التسمية لليهود وإنما تتحدث عن بني قينقاع والنضير وقريظة، وقد أخرجوا من المدينة نتيجة نقضهم للعهد الذي ابرمه معهم رسول الله، ولكن من هم يهود بني عوف.

لدى مقاربة نصوص سيرة ابن اسحق تحديداً فإنه يمكننا الوقوف على نحو إحدى عشرة قبيلة يهودية كانت في المدينة وهي إضافة إلى الثلاثة المذكورة، قبائل يهود بني ساعدة ويهود بني جشم ويهود بني النجار، ويهود بني الأوس ويهود بني ثعلبة ويهود جفنة ويهود بني الشطيبة ويهود بني زريق.[1]

ويترجح أن اسم يهود بني عوف تشمل جميع هذه القبائل، وأن اليهود ظلوا يعيشون في المدينة إلى آخر أيام الرسول الكريم، إلا من نكث العهد وغدر بالمسلمين وهم تحديداً قبائل قينقاع والنضير وقريظة.

لم يجد أيّ يهودي او مسيحي سبباً يدعوه للخروج من المدينة في ظل الواقع الجديد، ولولا الغدر الذي وقع فيه أفراد أساسيون من قينقاع والنضير لاستمرّ هؤلاء في المدينة، وفي واقع اقتصادي قوي، ولكن من المؤسف أنّ قبائل اليهود في المدينة المنورة لم تلتزم بالعقد الذي أبرمه معها رسول الله، ونقضت العهد ثلاث مرات متتالية، وانتهى ذلك كلّه بيوم مرير لبني قريظة بعد أن قام أشرارهم بخيانة فاجعة يوم الخندق، وتعاونوا مع مشركي قريش على

1 -انظر سيرة ابن اسحق ج1 ص 22 وانظر ابن سعد في الطبقات الكبرى ج 6 ص 203

اجتياح المدينة، ولكن الله سلم، إنه عليم بذات الصدور، وتمت معاقبة المقاتلة منهم في يوم شهير[2].

ولعل من أوضح الأدلة على بقاء اليهود في المجتمع الإسلامي أن رسول الله مات ودرعه مرهونة عند يهودي كما يرويه الإمام البخاري عن عائشة، ومعنى ذلك أن اليهود ظلوا في المدينة بعد إجلاء القبائل الثلاثة وأن أفراداً منهم كانوا في واقع اقتصادي قوي لدرجة أنهم كانوا يقرضون الدولة التي كان يمثلها سول الله.

إشارات نبوية هادية في احترام ثقافة الأقليات:

مهد النبي الكريم لهذا الواقع السياسي من التّعايش في نصوص كثيرة، وقد تجاوز الأمر، في حقوق التعايش، مسالة العيش المشترك إلى قضايا أكثر عمقاً وأهمية، حيث تحدث النبي الكريم عن المشترك بينه وبين رسالات الأنبياء، وعدّ نفسه مجرّد لبنة في تاريخ النبوات به تكتمل وتغتني، وقال: مثلي ومثل الأنبياء من قبلي كمثل رجل بنى داراً فأحسنها وأكملها وأجملها إلا موضع لبنة فكان الناس إذا مروا بتلك الدار يقولون ما أجمل هذه الدار لولا موضع اللبنة فكنت أنا تلك اللبنة وأنا خاتم النبيين.

من الواضح أن هذه النصوص تهدم الحاجز النفسي الذي تبنيه الأقليات للحفاظ على هويتها، وها هنا فإن الرسول الكريم يجعل مشروع الأنبياء رسالة واحدة يتمّم بعضها بعضاً، فلم يقل أنا كل الأنبياء، ولم يقل أنا كل النبوات وإنما قال أنا لبنة في تاريخ النبوات ولبنة في تاريخ الأنبياء.

2- ويجب الاستدراك هنا بأن قصة بني قريظة تعرضت للمبالغة خلال التاريخ، وبلغ عددهم في بعض الروايات 900 قتيل، والصحيح ما رواه البخاري أن النبي قتل منهم المقاتلة، ولا نحفظ في التاريخ من أسماء الذين قتلوا يوم بني قريظة إلا نحو خمسة أفراد هم حيي بن أخطب وكعب بن أسد وغزال بن سموأل، وامرأة ألقت حجراً على خلاد بن سويد فقتلته، ورواية ابن زنجويه في كتابه الأموال حديث رقم 359 أن عدد من قتل منهم كان 38 رجلا.

ومن جانب آخر فقد سبق الودّ لهذه الأقليات عندما اختار رسول الله أن يترك قبلة قومه إلى الكعبة ويتوجه صوب بيت المقدس، ولا شك أن في ذلك ما يكون قد أعطى دفعاً روحياً كبيراً لأبناء الديانات السماوية حول تكامل رسالة الإسلام مع رسالات النبوات السابقة.

وربما كانت مواقف النبي الكريم من النجاشي أكثر المحطات إلهاماً في وعي الإسلام بالاختلاف الإيجابي بين الناس، فقد كان النجاشي نصرانياً، ومع ذلك فإن النبي الكريم تحدث مراراً عن مكانته ومنزلته في قلوب المؤمنين، وكانت وفود النجاشي تتوالى إلى مكة أولاً ثم إلى المدينة. ومع أن النجاشي تمسك بعقيدته ولم يتحول إلى الإسلام بالمعنى الدقيق للكلمة إلاّ أنّه ظلّ يحظى بأكبر احترام من قبل المسلمين، وظل يُنظر إليه على أنه الرّمز الأعظم الذي يجسّد التّواصل بين الديانتين والتّكامل بينهما.

وحين مات النجاشي قال النبي لأصحابه مات الليلة أخوكم أصحمة بن أبحر النجاشي قوموا بنا نصلي عليه، فقال عدد من الصحابة كيف نصلي على رجل ليس على ملتنا ولم يدخل في ديننا؟! فأنزل الله قرآناً يتلى: "وإن من أهل الكتاب لمن يؤمن بالله وما أنزل إليكم وما أنزل إليهم خاشعين لله لا يشترون بآيات الله ثمنا قليلاً أولئك لهم أجرهم عند ربهم إن الله سريع الحساب" سورة آل عمران، الآية 199.

ومع ذلك استمر عدد من الصحابة في الاعتراض وقالوا: كيف وقد عاش الرجل نصرانياً يصلي إلى بيت المقدس ولم يصل ركعة واحدة صوب مكة؟ فأنزل الله أروع آيات القرآن الكريم، وأكثرها انفتاحاً وتسامحاً وسعة أفق، في نص رائع يرسم أوسع انفتاح ديني: "ولله المشرق والمغرب فأينما تولوا فثم وجه الله إن الله واسع عليم" سورة البقرة، آية 115.

وفي السياق نفسه فإن النبي الكريم وجّه الأمة باتجاه بناء ثقافة مساواة واحترام بين أبناء الأمة الواحدة على الرغم من اختلاف الدين والمذهب، واعتبر الإسلامُ الإيمان بالأنبياء والكتب السماوية ركنين من أركان الإيمان لا تصح عقيدة بدونهما، وأمضى نصف عمر الرسالة يشارك النصارى قبلتهم، وأمضى كلّ عمر الرسالة يصلي على أنبيائهم، ويوصي باتباع ملة إبراهيم، لم يكن يرى أن رسالته تتمثل في هدم ما أنجزه الأول، بل كان يواصل ما صنعوه، ويؤسس على ما أنجزوه، ويؤمن بالمشترك الإنساني، فالحكمة ضالة المؤمن أينما وجدها فهو أولى بها،

ونصوص القرآن طافحة بهذه الحقيقة، ما يقال لك إلا ما قد قيل للرسل من قبلك، والذين يؤمنون بما أنزل إليك وما أنزل من قبلك، ولقد أوحي إليك وإلى الذين من قبلك، كذلك يوحي إليك وإلى الذين من قبلك الله العزيز الحكيم، واسأل من أرسلنا من قبلك من رسلنا، إلى عشرات النصوص القرآنية التي تدعو الأمة إلى الاعتبار بما أنجزه الأوائل واقتفاء نجاحاتهم فيما وفقوا إليه وتجنب عثراتهم فيما سقطوا فيه.

ربما كان أجمل اختصار لهذه الحقيقة ما أخرجه البخاري في الصحيح عن الرسول الكريم: مثلي ومثل الأنبياء من قبلي كمثل رجل بنى داراً فأحسنها وأكملها وأجملها إلا موضع لبنة، فكان الناس إذا مروا بهذه الدار يقولون ما أحسن هذه الدار!! لولا موضع اللبنة!! فكنت أنا تلك اللبنة وأنا خاتم النبيين.

وقد نص القرآن الكريم على مساواة العباد في رحمة الله ورزقه وعطاياه، في أول آية من كتاب الله: الحمد لله رب العالمين، وجاءت آخر آية في القرآن هي أن الله رب الناس ملك الناس إله الناس، فلم يقل رب المسلمين ولا العرب ولا المؤمنين، بل جعل سائر الخلق دون استثناء عيالاً له، تماماً كما قال الرسول الكريم: الخلق كلهم عيال الله، وأحب الخلق إلى الله أنفعهم لعياله.

إن الله واحد ولكن أسماءه كثيرة، والحقيقة واحدة ولكن الطرق إليها كثيرة، والإشراق واحد ولكن الأديان متعددة، والحبّ واحد ولكن القلوب كثيرة.

وفي القرآن الكريم تكرر مرتين قول الله تعالى: "إن الذين آمنوا والذين هادوا والنصارى والصابئين من آمن بالله واليوم الآخر وعمل صالحاً فلهم أجرهم عند ربهم ولا خوف عليهم ولا هم يحزنون" سورة البقرة، آية 62.

بل إن القرآن الكريم اشتمل على أربعة عشر موضعاً تكرر فيها قول الله تعالى: مصدقا لما بين يديه، فهو لم يقل: مبطلاً لما بين يديه، أو ناسخاً لما بين يديه، أو ناسفاً لما بين يديه، أو ملغياً لما بين يديه، بل قال مصدقاً لما بين يديه ومهيمناً عليه، وهذا المعنى يشمل التوراة والزبور والإنجيل من الكتب السابقة، ويشمل الحكمة والعلم مما يتطابق مع المقاصد العظيمة للدين الحق.

ولا شك أن هذه الروح النبوية في احترام الناس، وربط الإيمان بالأنبياء والدعوة إلى معرفة ما بين الأنبياء من إخاء وتواصل كانت جزءاً من المنهج التربوي الذي قدمته السنة النبوية لبناء مجتمع مطمئن يستقر فيه الناس ويختارون إيمانهم في ظروف من الحرية والرضا واليقين.

الجزية.. وسيلة لإنهاء الحرب وليس أصلاً للتعامل مع غير المسلم:

ظل عنوان الجزية يمثل أكبر ظاهرة تمييز في التاريخ الإسلامي، واستمرت تطبيقات الجزية المختلفة تشكل رهقاً وعناء على الأقليات، ولا تزال الجزية إلى اليوم على رأس اعتراضات غير المسلمين على الفقه الإسلامي.

ومن الواجب أن نقول إن أمر الجزية كان سلوكاً حربياً وأنه ليس أصلاً في التعامل مع الآخر المختلف دينياً، وأن قيام الدولة الحديثة على أساس العقد الاجتماعي يسمح بوقف تطبيق الجزية على أساس الالتزام بالنص القرآني: يا أيها الذين آمنوا أوفوا بالعقود (سورة المائدة، آية1)، وكذلك قوله تعالى: فأتموا إليهم عهدهم إلى مدتهم (سورة التوبة، من الآية4)، وكذلك قوله تعالى: وأوفوا بالعهد إن العهد كان مسؤولاً (سورة الإسراء، الآية34)، وقوله تعالى: وإن جنحوا للسلم فاجنح لها وتوكل على الله (سورة الأنفال، من الآية61).

ومن الجليّ أن الله تعالى قال: وإن جنحوا للسلم فاجنح لها، ولم يقل وإن جنحوا للإسلام، وبذلك تركهم وما يدينون، ولكنه نظّم وجودهم في الدولة الإسلامية بعقد اجتماعي مناسب.

ولا شك أن هذه العهود بين الأقليات وبين الدولة قد قامت منذ عقود طويلة، ودليل ذلك هو بقاء هذه الأقليات في واقع اقتصادي واجتماعي قوي وفّر لهم الاستمرار أربعة عشر قرناً، وذلك عبر منطق العقد الاجتماعي الذي كان يختلف من زمان لآخر، ولكنه يبقى في سياق أوامر الشريعة باحترام العهود، وكان أي واقع سياسي يرث الحال ملزما شرعاً بتنفيذ العقد الاجتماعي المؤسّس وفق ما سقناه من الآيات الكريمة وعموميات كثيرة مثلها في الكتاب والسنة.

وزيادة على ذلك فإن ظروف الدولة الحديثة قد أنشأت علاقات مختلفة كلياً عن الأعراف التي كانت سائدة في الماضي، وقد تأسست هذه العلاقات على الدساتير الاتفاقية، وأصبحت بمثابة العقد الملزم، ويتعين على الأمة المسلمة احترام ذلك على أساس مبدأ الوفاء بالعهود.

والجزية في الأصل تصرّف حربي في مواجهة محاربين مسلحين لهم خصومتهم مع الدولة الإسلامية، وهذا هو مضمون الآية الكريمة: "قاتلوا الذين لا يؤمنون بالله ولا باليوم الآخر ولا يحرّمون ما حرّم الله ورسوله ولا يدينون دين الحق من الذين أوتوا الكتاب حتى يعطوا الجزية عن يد وهم صاغرون" (سورة التوبة، الآية 29)، فمن الواضح أن الجزية هي نتيجة الصدام العسكري المسلح، ونتيجة صراع إرادتين سياسيتين كلاهما يريد الاستقلال بالدولة، ولا شك أنه لو انتصر الجانب الآخر لم يكن للمسلمين أن يحلموا بالجزية، بل إن الأعراف كانت آنذاك تطبق قاعدة الناس على دين ملوكها، فكانت الجزية في الحقيقة سبيلاً توافقياً لإنهاء الحرب، وبناء لعلاقة ندّيّة واقعية تحرس السلام، وتحول دون اشتعال الحرب مرة أخرى.

ومن المؤكد أن هذا اللون لا وجه له أبداً مع الكتابيين الذين لا يختارون الحرب، ويوافقون على الانخراط في الدولة المسلمة، وهاهنا فإن الفقهاء جروا على العمل باحترام الكتابيّين الذين اختاروا الجزية بوصفها لوناً من الالتزام المالي للدولة يشبه التزام المسلمين أمام الدولة بالخراج والزكاة، وها هنا يتعين أن يؤدوا الجزية بدون صَغار كما يؤدي المسلم الزكاة والخراج بلا صَغار، وتكون الجزية في مقابل تأمين الحماية والحراسة التي كانت تتم عن طريق الجهاد، وهو ما لا يرغب الكتابيون أن يشاركوا فيه.

"ولو طلب قوم ممن يعقد لهم الجزية عرب أو عجم أن يؤدوا الجزية باسم الزكاة لا باسم الجزية وقد عرفوها حكماً وشرطاً وأن يضعف عليهم أجيبوا إلى ذلك إن رآه الإمام وسقط عنهم الإهانة واسم الجزية اقتداء بعمر رضي الله عنه في نصارى العرب لما قالوا له نحن عرب لا نؤدي ما تؤديه العجم، فخذ منا ما يأخذ بعضكم من بعض، يعنون الزكاة ولم ينكر عليه فيه أحد، فكان إجماعاً، وعقد لهم الذمة مؤبداً فليس لأحد نقض ما فعله هذا"[3].

3 - أسنى المطالب ج1 ص 187

وقد فصل الإمام ابن رشد الجزية على ثلاثة أصناف فقال: الجزية ثلاثة أصناف:

جزية عنْوية وهي هذه التي تكلمنا فيها أعني التي تفرض على الحربيّين بعد غلبتهم.

وجزية صلحية وهي التي يتبرعون بها ليكف عنهم, وهذه ليس فيها توقيت لا في الواجب ولا فيمن يجب عليه ولا متى يجب عليه وإنما ذلك كله راجع إلى الاتفاق الواقع في ذلك بين المسلمين وأهل الصلح ...

وأما الجزية الثالثة فهي العشرية ... (والمقصود المعاملة كالمسلمين في دفع الخراج مع زيادة بدلية لكونهم لا يجاهدون) وممن قال بهذا القول الشافعي وأبو حنيفة وأحمد والثوري، وهو فعل عمر بن الخطاب رضي الله عنه .4.

فالجزية إذن جزية عقد ورضا، وجزية إرغام وصغار، وهذا التقسيم مارسته الدول الإسلامية في معظمها مع الأقليات، واعتبر مقبولاً ومتقدماً في عصر ما قبل الدولة الحديثة.

ونجدّد القول إن الجزية لم تكن أكثر من سبيل لإنهاء الحرب، ولا يمكن اعتبارها ثابتا من ثوابت الفقه الإسلامي في حقوق الأقليات وبناء مجتمع المواطنة والتشارك.

تطبيقات فقهية أدت للتمييز ضد الأقليات

ومع هذا فإن هناك تطبيقات مارسها حكام مسلمون للجزية كانت تشويهاً سيئاً لروح الآيات ومقاصدها، ومن ذلك الإمعان في إذلال أهل الذمة تحقيقاً لمعنى الصغار في الآية دون تفريق بين جزية الصلح وجزية العنوة، وفي بيان ذلك نختار هذا النص:

"وتؤخذ الجزية بإهانة (الذمي) فيجلس الآخذ ويقوم الذمّي، ويطأطئ رأسه ويحني ظهره، ويضعها في الميزان ويقبض الآخذ لحيته ويضرب بكفه لهزمتيه،(وهما مجتمع اللحم بين الماضغ والأذن).... ويقول له يا عدو الله أدِّ حق الله، وكل ما ذكر مستحب وقيل: واجب"

4 - ابن رشد، بداية المحتهد ونهاية المقتصد ح1 ص 406

وهذا النقل في طريقة تحصيل الجزية ورد في عشرات كتب الفقه على سبيل الإنكار، ولم أجد أحداً أقره، ولكن إيرادهم له دليل على اشتهار هذا اللون من السلوك لدى العسس والحكام.

وقد رد النووي على هذا النقل بقوله: "قلت هذه الهيئة باطلة، إذ لا أصل لها من السنة ولا فعلها أحد من الخلفاء الراشدين ..... ودعوى استحبابها فضلا عن وجوبها أشد خطأ والله أعلم، فيحرم فعلها على الأوجه لما فيها من الإيذاء من غير دليل"5.

ومن ذلك أيضاً أن بعض الفقهاء اعتبروا أن الجزية تشرع لمعاقبة من لم يدخل في الإسلام ولو كان بدون اعتداء:

"لا يقاتل من لم تبلغه الدعوة حتى يدعوه إلى الإسلام وأما من بلغتهم الدعوة فيستحب أن يعرض عليهم الإسلام ويدعوهم إليه ويجوز بياتهم بغير دعاء، ثم الذين لا يقرون بالجزية يقاتلون وتسبى نساؤهم وتغنم أموالهم حتى يسلموا والذين تقبل منهم الجزية يقاتلون حتى يسلموا أو يبذلوا الجزية"6.

ولا شك أنّ هذا التصور مناف بالمطلق لمنطق القرآن الكريم الذي نص غير مرة على منع الإكراه في الدين، مثلما نص على أن قتال المشركين مقيد بمن يقاتلنا منهم: وقاتلوا في سبيل الله الذين يقاتلونكم ولا تعتدوا إن الله لا يحب المعتدين (سورة البقرة، آية 190).

وعلى الرغم من الرأي المتشدد لدى الشافعية في إرغام الوثنيين والمشركين على الإسلام، وعدم جواز عقد الصلح معهم إلا لضرورة مؤقتة، فإنّ الفقهاء ظلّوا دوماً يأخذون بخيار الحنفية والمالكية في جواز الصلح الدائم مع المشركين، وأن الصلح ينقضه الاعتداء وليس الكفر.

5- المنهاج للنووي ج1 ص 452

6 - اعانة الطالبين ج4 ص11

العهدة العمرية... أوضح صور الجزية الصلحية وإنصاف الأقليات:

ربما كان أوضح مثال لعقد الجزية الصلحية هو ما عقده الخليفة الراشدي عمر بن الخطاب لأهل مدينة القدس عند فتحها صلحاً، ومن الواضح تماماً أن العهدة العمرية التي كتبها لهم عمر كانت تشكل مدخلاً صالحاً لحماية حقوق الأقليات وتحقيق اندماجهم وتشاركهم في بناء أوطانهم، إذ سافر عمر بنفسه إلى الشام للقاء أبي عبيدة وجيشه في الجابية ومنها توجه معهم إلى القدس، وهناك التقى الأسقف سفرنيوس وتسلم مفاتيح المدينة المقدسة منه في أجواء احتفالية لا يبدو فيها أيّ مظهر من تجبّر الغالب وسحق المغلوب، بل قام بكتابة العهدة العمرية التي لا يزال النصارى إلى اليوم يعلقونها في صدر كنائسهم وأسقفياتهم رمزاً للعدالة وحرية الأديان.

ونص العهدة العمرية كما ساقه المؤرخون: بسم الله الرحمن الرحيم، هذا ما أعطى عبد الله عمر أمير المؤمنين أهل إيلياء من الأمان أعطاهم أمانا لأنفسهم وأموالهم ولكنائسهم وصلبانهم وسقيمها وبريئها وسائر ملتها أنه لا تسكن كنائسهم ولا تهدم ولا ينتقص منها ولا من حيزها ولا من صليبهم ولا من شيء من أموالهم ولا يكرهون على دينهم ولا يضار أحد منهم ولا يسكن بإيلياء معهم أحد من اليهود. وعلى أهل إيلياء أن يعطوا الجزية كما يعطي أهل المدائن، وعليهم أن يخرجوا منها الروم واللصوص فمن خرج منهم فإنه آمن على نفسه وماله حتى يبلغوا مأمنهم، ومن أقام منهم فهو آمن، وعليه مثل ما على أهل إيلياء من الجزية، ومن أحب من أهل إيلياء أن يسير بنفسه وماله مع الروم ويخلي بيعهم وصلبهم فإنهم آمنون على أنفسهم وعلى بيعهم وصلبهم حتى يبلغوا مأمنهم، ومن شاء سار مع الروم ومن شاء رجع إلى أهله فإنه لا يؤخذ منهم شيء حتى يحصد حصادهم، وعلى ما في هذا الكتاب عهد الله وذمة رسوله وذمة الخلفاء وذمة المؤمنين[7].

ولا يبدو في الجزية المفروضة هنا إلا قدر من الالتزام المالي تجاه الدولة لتأمين الحماية والأمن، وقد كان هذا مقبولاً في تلك المرحلة من التاريخ، ويسجل لعمر بن الخطاب أنه حقق

7- تاريخ الأمم والملوك للطبري ج2 ث449

هذه الغاية بمنتهى الرقي والاحترام لخصمه، وتأمين الاستقرار لهذا الجزء العزيز من الوطن الذي كان الروم يحتلونه، وليس في موقف عمر شيء مما ورد في كتب الفقه بعد ذلك من وجوب إذلال أهل الذمة وتحقيرهم، عبر أداء الجزية من المغلوب للغالب[8].

ويجب الإشارة هنا إلى أن هذا النص الذي رواه الطبري شيخ المؤرخين قد تعرض لتشويه كبير عبر التاريخ، وتناقل الرواة صيغة أخرى للعهدة العمرية، رواها البيهقي، وهو نص يختلف اختلافاً جذرياً عن النص المشهور، وتغلب عليه صيغة الاستعلاء والاستكبار والإذلال، ومما ورد فيه على لسان النصارى المعاهدين: "ألا نحدث في مدينتنا ولا فيما حولها ديراً ولا كنيسة، ولا قلاية ولا صومعة راهب، ولا نجدد ما خرب منها، وألا نمنع كنائسنا أن ينزلها أحد من المسلمين في ليل ولا نهار، وأن ينزل من مر بنا من المسلمين ثلاثة أيام نطعمهم، وأن نوقر المسلمين، وأن نقوم لهم من مجالسنا إن أرادوا الجلوس، ولا نتشبه بهم في شيء من ملابسهم، في قلنسوة، ولا عمامة، ولا نعلين، ولا فرق شعر، ولا نتكلم بكلامهم، ولا نكتني بكناهم، ولا نركب السروج، ولا نتقلد السيوف، ولا نتخذ شيئا من السلاح، ولا نحمله معنا، ولا ننقش خواتيمنا بالعربية، ولا نبيع الخمور، وأن نجز مقاديم رؤوسنا، وأن نلزم زينا حيثما كنا، وأن نشد الزنانير على أوساطنا، وألا نظهر الصليب على كنائسنا، ولا نخرج شعانين ولا باعوثا، ولا نرفع أصواتنا مع موتانا"[9].

ومن المؤكد أن هذا النص بالصيغة المذكورة ليس له علاقة من قريب ولا من بعيد بالعصر الذي كتب فيه، فلم يكن في عصر الصحابة شعانين ولا باعوثاً، ولم يعرف النصارى بشد الزنار على أوساطهم إلا في عصر الحروب الصليبية، ولكنه على الرغم من ذلك حظي برواية جمع كبير من المؤرخين والمحدثين وخاصة الحنابلة منهم، وقد رفع هذه الرواية البيهقي بالإسناد

8 - في هذا السياق نسير مثلاً إلى نص ابن عابدين في رد المحتار ج 16 ص81 في تفسير الآية: حتى يعطوا الجزية عن يد وهم صاغرون وَتَكُونُ يَدُ الْمُؤَدِّي أَسْفَلَ وَيَدُ الْقَابِضِ أَعْلَى قَالَ وَفِي رِوَايَةٍ يَأْخُذُ بِتَلْبِيبِهِ وَيَهُزُّهُ هَزًّا وَيَقُولُ أَعْطِ الْجِزْيَةَ يَا ذِمِّيُّ ... وفي رواية أعط الجزية يا عدو الله !!..... وَيَصْفَعُهُ فِي عُنُقِهِ، الصَّفْعُ أَنْ يَبْسُطَ الرَّجُلُ كَفَّهُ فَيَضْرِبَ بِهَا قَفَا الْإِنْسَانِ أَوْ بَدَنَهُ.

9- ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، تفسير الآية 29 سورة التوبة. 9

إلى عبد الرحمن بن غنم، وعنه نقل ابن كثير في التفسير، وابن عساكر في تاريخ دمشق، وعنهما نقل ابن زبر الربعي في شروط النصارى، والبهوتي في كشاف القناع، وابن تيمية في اقتضاء الصراط المستقيم، واعتمدها الحنابلة عموماً.

ومن المعلوم أن الطبري المتوفى 310 هجريّا أسبق من البيهقي المتوفى 458 بنحو مائة وخمسين عاماً، وأسبق كذلك من ابن كثير المتوفّى عام 774 وابن عساكر المتوفّى عام 571، وكان من المنطقي أن يأخذ اللاّحق عن السابق، ولكن التشدد يختار دوماً الأشد عنتاً، ولا يلتفت إلى ما هو أقرب إلى روح الإسلام في التسامح والمساواة.

ولا يعرف تاريخ عمر بن الخطاب أنه شهد فتح مدينة مسيحية إلا القدس، ولا يعرف في تاريخه أنه كتب عهداً للنصارى إلا في القدس، وهو ما تدلّ له الروايتان المتناقضتان.

الرسول الكريم يخوض حرباً لحماية الأقليات وإنصافهم:

قدمت لنا السنّة النبويّة سلسلة مواقف ووصايا في رعاية الأقليات التي تعتبر مدخلاً لبناء الدولة الحديثة، فقد هدم الإسلام الجاهلية القديمة التي كانت تفرض أن يكون الناس على دين ملوكهم، وأن يكون تحول الملك من دين إلى دين ملزما للرعية، بل جدد التأكيد على حق الناس في اختيار ما يعتقدون، وفق إعلان قرآني كريم ورد مباشرة بعد آية الكرسي التي هي أعظم آية في القرآن الكريم وهو قوله تعالى: لا إكراه في الدين (سورة البقرة، من الآية 256).

وربما كان من أوضح الأمثلة على ذلك فتح مكة، حيث لا يختلف اثنان أن سبب الفتح الأعظم كان الانتصار لخزاعة بعد أن هاجمها سفهاء قريش، وقتلوا عدداً من أفرادها في ظلال الحرم، واعتبر ذلك نقضاً صريحاً لصلح الحديبية الذي وقعته قريش مع النبي الكريم قبل عامين.

وكانت خزاعة تنصح لرسول الله مؤمنها وكافرها، لقد كانت خليطاً من الوثنيين والمسلمين، تجمع مصالحهم الموالاة للنبي الكريم، ودخلوا في حلفه بعد يوم الحديبية كما دخلت بنو بكر في حلف قريش.

وبتعبير الدولة الحديثة فإن خزاعة وهي قبيلة عربية كبيرة انضمت إلى دولة النبي الكريم، ونالت حقوق المواطنة، ولم يكن من شرط المواطنة أن يدخل هؤلاء في الإسلام، وهي مسألة دقيقة، يخلط فيها الناس، فالشهادتان والصلاة والصوم والزكاة والحج هي شروط دخول الجنة وليست شرط دخول الوطن، فالوطن ينبغي أن يتسع للجميع، أما الجنة فلها شروطها التي يحاسب فيها الله تعالى وحده وعلى الناس الالتزام بهديه ونوره ودعوته.

وفي السيرة النبوية أن عمرو بن سالم وفد مشتغيثاً إلى النبي الكريم، وأنشد قصيدته الشهيرة:

لا همَّ إني ناشد محمداً، حلف أبينا وأبيه الأتلدا

إن قريشاً أخلفوك الموعدا، ونقضوا ميثاقك المؤكدا

هم بيَّتونا بالهجير هجداً، وقتلونا ركعاً وسجداً

فانصر رعاك الله نصراً أرشدا، وأْمر عباد الله يأتوا مدداً

لم يسأله النبي الكريم آنذاك عن صلاته وصيامه ولا عن نسكه وحجه، فهذه الأمور حق الله، والله يحكم بين عباده فيما كانوا فيه يختلفون، ولكنه فقط أكّد له حقه كمواطن في أن يحظى بحماية الدولة بغض النظر عن موقفه الاعتقادي أياً كان.

نعم لقد كان الاعتداء الذي قامت به قريش وبنو بكر على خزاعة اعتداءً على مواطن غير مسلم، ولكن مسؤولية الدولة الإسلامية حيال مواطنيها لا تقرره مذاهبهم الاعتقادية، بل تقرره حقوقهم الوطنية وفق القاعدة التي أكّدها النبي الكريم، الناس سواسية كأسنان المشط، ولا فضل لعربي على أعجمي إلا بالتقوى.

ويمكن القول إن السبب المباشر لفتح مكة هو الانتصار لمواطنين غير مسلمين تعرضوا للاضطهاد والظلم، وكان من واجب الدولة المسلمة حمايتهم والانتصار لهم.

خاتمة :

إنّ كل ما كتبناه في موقف الفقه الإسلامي من منح الأقليات حقوقهم على أساس المواطنة وعلى أساس المساواة لا يقنع الفريق المتشدد الذي يرى أن الأمر على ما مات عليه الرسول،

وأن آخر ما نزل في شأن الأقليات هو قوله تعالى: قاتلوا الذين لا يؤمنون بالله ولا باليوم الآخر ولا يحرمون ما حرم الله ورسوله ولا يدينون دين الحق من الذين أوتوا الكتاب حتى يعطوا الجزية عن يد وهم صاغرون (سورة التوبة، الآية 29).

هكذا نكون قد بينا في هذا المقال موقف الفقهاء الكرام من فقه الجزية والتمييز الواضح تماما بين جزية الصغار التي هي نهاية الحرب بين غالب ومغلوب، وبين جزية العقد الصلحي كما قررها ابن رشد، وهي لون من العلاقات الدولية المتطورة يمكن أن تختار فيها الدولة ما يناسب حالها وواقعها.

وفي سياق هذه الفهوم المتناقضة فإنني أدعو إلى فهم أعمق لكتاب الله وفق ما فهمته الأمة خلال التاريخ، فهذا القرآن مبين وقد فصلت آياته، وقد فهمه المسلمون خلال التاريخ على أنها نصوص تعايش وتسامح وتراحم، وبناء على ذلك عاشت الكنائس والمساجد متجاورة خلال التاريخ الإسلامي، ولم تقم دولة مسلمة بهدم الكنائس أو إحراق ما فيها من كتب العقيدة المختلفة المناقضة للإسلام، ونحن هنا بين خيارين لا ثالث لهما، إما أن يكون القرآن مبيناً فهذا هو فهم الأمة، وإما أن يكون غير مبين فتكون الأمة قد فهمته خطأً، وعلى عكس المقصود، وفهمه على وجهه الصحيح الخوارج في الماضي والمتشددون من الحركات التكفيرية المعاصرة.

إن العراق على سبيل المثال الذي احتضن الخلافة الإسلامية أكثر من خمسة قرون شهدت أعظم مراحل الحضارة الإسلامية، كان ولا يزال متحف أديان، من إسلام ونصرانية ويهودية وصابئة ويزيدية وزرداشتية ومندائية وبهائية وكاكائية وشبك وغير ذلك، ولا تزال هذه الأديان متجاورة بمعابدها وتراتيلها ولم يقم أي من الخلفاء المسلمين باستئصال دين آخر على قاعدة الولاء والبراء، بل ساد خلال الحضارة الإسلامية منطق لكم دينكم ولي دين، ولم يتعرض للإهانة إلا من اعتدى على المسلمين، ولم يحصل أن تعرضت هذه الأقليات للإبادة إلا على يد الخوارج الذين كانوا يرون كفر مخالفيهم، وهو الأمر الذي يتشابه فيه الفكر الخوارجي القديم والجديد.

وما قلناه عن العراق نقوله عن دمشق عاصمة الخلافة الأموية، والقاهرة عاصمة الأيوبيين، ونقوله عن القدس معراج رسول الله، فهذه هي المدن الرئيسية التي شهدت حضارات الإسلام الكبرى ولا تزال فيها المساجد والكنائس في عافية، "ولو شاء ربك لأمن من في الأرض كلهم جميعاً أفأنت تكره الناس حتى يكونوا مؤمنين" (سورة يونس، الآية 99).

وأختم بهذا النص القرآني المبين الذي جعل الأمة الإسلامية مسؤولة بالتضامن والتكافل عن حماية معابد الأديان على اختلافها، تأسيساً على الحرية الدينية وحقوق الناس في المجتمع الإسلامي، "ولولا دفع الله الناس بعضهم ببعض لهدمت صوامع وبيع وصلوات ومساجد يذكر فيها اسم الله كثيراً ولينصرن الله من ينصره إن الله لقوي عزيز" (سورة الحج، من الآية 40).

التأويل بين المحظور والمباح في الثّقافة العربيّة الإسلاميّة: النّصّ الواحد والفهم المتعدّد

د. محمد الصالح البوعمراني

mdbomrani@yahoo.fr

التأويل بين المحظور والمباح في الثّقافة العربيّة الإسلاميّة : النّصّ الواحد والفهم المتعدّد

د. محمد الصالح بو عمراني

مقدمة:

ينطلق هذا البحث من تصوّر أساسيّ مفاده أنّ كلّ تمثّل للعالم تقوم به الذّات البشريّة باعتبارها ذاتا متجسّدة، وباعتبارها ذاتا ثقافيّة، وباعتبارها ذاتا اجتماعيّة، هو فهم مّا للعالم، هو تأويل مّا للعالم، وهنا يتماثل الفهم مع التّأويل، مع التّفكير، فلا مكان للفهم الموضوعي لأن كلّ فهم هو تأويل.

فذاتنا المتجسّدة وفق هيئة مخصوصة، الانتصاب العمودي، وطريقة الحركة، وإمكانيات الإبصار والسّماع، والعوامل الدّاخليّة المؤثرة في الجسد من مرض وشيخوخة، والإمكانات المؤثرة فيه من خارجه، الجاذبيّة والحرارة والضّغط والريح والغبار وحركة الكون من حولنا، والبعد والقرب، والنّور والظّلمة وغيرها، هي التي تحدّد طريقة تمثّلنا للموجودات، فنحن لا نتمثّل الواقع الموضوعي بل ما تسمح به حدود إمكانياتنا، وحدود أجسادنا، المختلفة والمحدودة بطبعها، لذلك فإنّ كلّ تمثّل للكون هو من زاوية مّا تأويل له، وهو ما سعت العرفانيّات التّجريبيّة إلى البرهنة عليه[1].

1 - أولى العرفانيّون مكانة هامّة للجسد في التّفكير وفي تمثّل الوجود من حولنا، راجع خاصّة:
-Johnson (M), THE BODY IN THE MIND, The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason, the University of Chicago Press, Chicago and London 1987.

ونحن من جهة أخرى ذوات ثقافيّة، لا نباشر الكون غفلا من كلّ المعارف، فمفهوم الصّفحة البيضاء مفهوم لا وجود له، فنحن ذوات ثقافيّة بما أنشأته فينا ثقافاتنا المختلفة، وبما توارثناه جينيا، من تصوّرات وعادات وتقاليد ومعتقدات، وطريقة فهم للوجود، نحن إذن عندما ننظر إلى الكون ننظر إليه من خلال ثقافتنا التي تصبغ الأشياء بألوانها، وإلاّ ما اختلفت رؤية الإنسان عبر العصور وعبر الأمكنة إلى الشّيء الواحد. فهناك ضرب من العرفان الاجتماعي المشترك بين أفراد الثّقافة الواحدة، يحدّد طريقة تمثّلهم وفهمهم للعالم2.

ونحن نفسّر العالم ونراه من خلال مواقعنا الاجتماعيّة أيضا التي تؤثّر عن وعي وعن غير وعي في نظرتنا إلى الأشياء من حولنا، وفهمنا للأفعال والنّشاطات والسّلوكات وتفسيرنا لها، وهو ما تبنّته العرفانيات الاجتماعيّة عند أعلام مثل فن ديك وفاركلوف ووداك وجونثان كارترز كلارك3.

إذن فالتّأويل ليس مرحلة تالية للتفكير بل هو التّفكير نفسه، يتميّز بحركيّته، ونسبيّته. وتأويلنا لمنجزات الثّقافة هو تأويل على التأويل، فكلّ نصّ هو تأويل للعالم، بنته رؤية مخصوصة في زمن مخصوصة وضمن إكراهات جسديّة وثقافيّة واجتماعيّة مخصوصة.

لكلّ هذه الاعتبارات فكلّ تأويل هو ضرورة فهم نسبيّ، وتاريخيّ، لأنّه يتعلّق بطريقة تفاعلنا مع العالم من حولنا وكيفيّة إدراكنا له، هذا الإدراك النّسبيّ بطبيعته. وفهم إيديولوجيّ بالمفهوم العام للإيديولوجيا، باعتبارها تصوّرا مّا للعالم، وقد أكّد العرفانيّون على هذه الخاصيّة منتقدين النّظريّة الموضوعيّة، متخذين من الصّور الملتبسة أو صور الخداع

2 - حول أهميّة الثّقافة في تمثّل الوجود من حولنا في التصوّر العرفاني انظر خاصّة:
-Kovecse (Z), Language, Mind, and Culture, A Practical Introduction, OXFORD, University Press, 2006.

3 - اهتمّت العرفانيّات الاجتماعيّة بأهميّة الموقع الاجتماعي في تمثّل الوجود، وبناء المعنى، ومن أهم ممثليها فان ديك وفاركوف، انظر خاصّة:
-Van Dijk (Teun A), MACROSTRUCTURES An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and cognition, LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISGERS Hillsdale, New Jersey, 1980.
- Fairclough (Norman), Language and Power, LONGMAN 1989.

البصريّ نموذجا فسّروا به كيف تختلف الصّورة باختلاف نظرتنا إليها. "فالسؤال المتعلّق بماهية هذه الأشياء، يرتبط بما إذا كان بإمكاننا أن نراها بهذه الطّريقة أو تلك، وبالكيفيّة التي تتدخل بها أنساقنا المعرفيّة-الإدراكيّة في التكوين الخلاق لأحكامنا المقوليّة بصدد ما نراه."4. فالتأويل ليس فعل اختيار بل هو فعل مرتبط بوجودنا وبهويّتنا نحن بني البشر.

وإذا كان موضوع التّأويل هو النّصّ القرآني هل يمكن أن نتساءل ونحن نروم البحث في تأويلات النّص القرآني، وتعدّدها، ألا يكون النّصّ القرآني (كما هو مسطور بين أيدينا) هو تأويل مّا؟ ألم نقل قبل حين إنّ كلّ نصّ ثقافيّ هو تأويل مّا للوجود قبل أن يضحي موضوعا للتأويل؟ هل هو تأويل للنصّ الأوّل المحفوظ في "اللّوح المحفوظ"؟ هل أنّ النّص، عندما وصلنا في لغة بشريّة، هي بالضّرورة مشحونة برؤى وتصوّرات، أضحى خاضعا للثقافيّ والتّاريخي، وأضحى بمعنى آخر تأويلا وفهما مّا للنصّ الأوّل؟ هل يمكن أن يكون هذا النّص اللّغوي تأويلا لوحي قد لا يكون لغويا؟ يقول هشام جعيّط "القرآن هو نتيجة الوحي ومضمونه، والقرآن كمعان وألفاظ من هذا العالم مندرجة في الفضائي- الزّمني يدرك بالإدراك الحسّي والذّهني، ليس إلا نتيجة من "الأركتيب" الأصلي الإلهي، وهذه مسألة كلاميّة، وليس هو الوحي بذاته"5.

ألا نكون بهذه الأسئلة قد تجاوزنا حدود التأويل المباح إلى التّأويل المحظور؟ لكن هل بين التأويل المباح والتأويل المحظور حدود؟ ومن يحدّد هذه الحدود؟

ثنائيّة المحظور والمباح ثنائيّة ثقافيّة عليها يتأسّس وجودنا نحن البشر، وعليها تأسس متخيّل البدْء، فمنذ خلق آدم بدأت تتشكّل فضاءات المباح والمحظور، ونوّعت الثّقافة بعد ذلك تسمياته، الحلال والحرام، القانوني وغير القانوني، الأخلاقي وغير الأخلاقي، المقدّس والمدنّس، المحجّر والمباح، وهي ثنائيات ثقافيّة تحدّد للإنسان ما يجب ما لا يجب. وهي لذلك محكومة بمقولتيْ الزّمان والمكان، فانقسم المكان والزمان بين المقدّس والمدنّس،

4 - محمّد غاليم، التوليد الدّلالي في البلاغة والمعجم، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى، 1987، ص 95.
5 - هشام جعيّط، في السيرة النّبويّة الوحي والقرآن والنّبوّة، دار الطّليعة بيروت، الطّبعة الثّانية 2000، ص ص 17، 18.

وتحوّلت فضاءات المحظور والمباح من زمن إلى آخر فما يعدّ محظورا في عصر مّا قد يبيحه زمن آخر، وما يبيحه فضاء قد يحجّر في فضاء آخر. وهي ثنائيّة غير مضبوطة الحدود، فبين المحظور والمباح صراع مجالات، قد تتسع دائرة هذا في زمن مّا وتضيق دائرة ذاك في زمن آخر، وقد يتحوّل الأمر عكسيا في زمن آخر وفي مكان آخر.

إنّ مقولتي المحظور والمباح مقولتان نسبيتان، بمعنى تاريخيتان، محكومتان بالثّقافي وبالآني، والحدود بينهما رجراجة وضبابيّة.

إنّ مقولات التّأويل ونسبيّة الفهم وتاريخيّة المحظور والمباح تقودنا ضرورة إلى مقولة الاختلاف، الذي يشكّل جوهر الاجتماع البشري، ملازم له لزوم هويّة، به تتشكّل الثّقافة ويكون الإنتاج المعرفيّ ثريّا ومتنوّعا. وهذا عكس ما يبدو في الظّاهر من انسجام وتجانس تريد أن تظهره الثّقافات، كاشفة المشترك والمتجانس فتتحدّث عن اللّغة الواحدة والدّين المشترك والهويّة المشتركة، وهو مشترك تتعدّد وجوهه، وفي التّركيز عليه محاولة إخفاء وحجب للمختلف والآخر والمغاير والمتنوّع، وكأنّ هذه الخصائصَ تُعتبر تهديدا للثقافة في وحدتها وتجانسها. فكلّ تجانس يخفي في باطنه تفاعلات لأطياف وألوان واتّجاهات مختلفة، وهذا ما أثبته الأنتروبولوجيّون في دراساتهم للمجتمعات البشريّة حتّى المغلقة منها. فمنذ آدم وحوّاء انبنى الوجود طبيعيّا على الاختلاف ذكرا وأنثى ثمّ شكّلته الثّقافة ونوّعت تجلّياته وأشكال حضوره. لذلك يمكن أن ننطلق من أوّليّة جوهريّة وهي أنّ الاختلاف هو أسّ الثّقافة.

والاختلاف في الثّقافة العربيّة الإسلاميّة تمتد جذوره إلى جميع مستويات هذه الثّقافة، ويتفرّع إلى كلّ شعبها، اختلاف في الهويّة الجنسيّة واختلاف في الألوان واختلاف في الأديان واختلاف في المذاهب واختلاف في الملل والنّحل واختلاف بين الخاصّة والعامّة واختلاف بين الأحرار والعبيد، واختلاف بين المسلم وغير المسلم، وبين الغنيّ والفقير وبين الحضريّ والبدويّ، واختلاف في التّأويل، وخاصّة تأويل النّصوص المؤسّسة، وغيرها من تنوّعات تحكم بنية الثّقافة ذاتها. يقتضي البحث فيها أطروحات مختلفة المشارب ومتنوّعة المداخل. لذلك فإنّ البحث في الاختلاف هو "محاولة، والقول لآمال قرامي، لتحليل الأنساق والبُنى للوقوف على طرق التّبادل والتّفاعل بين الأفراد. كما أنّ تفكيك ظاهرة الاختلاف هو سعي إلى فهم الأنا في علاقتها

بالآخر وبالغيريّة. وما طرح سؤال الاختلاف إلاّ تعبير عن الحاجة إلى تجاوز منطق الثّنائيّات الصّارم ونسق التّصنيفات القائم على العنف"6.

ما ننتهي إليه في هذه الأفكار التّمهيديّة أنّ مقولات الفهم والتأويل والتّفكير والاختلاف والمحظور والمباح، مقولات ملازمة للوجود البشري، على امتداد الزّمان وعلى امتداد المكان، وهي تبعا لذلك مقولات تاريخيّة.

نهتمّ في هذا البحث بالنّظر في الاختلاف في فهم النّصّ التّأسيسيّ للثقافة العربيّة الإسلاميّة، النصّ المقدّس، وذلك لغايات أهمّها البحث في حدود التّأويل ودرجاته، أي ما المحظور منه وما المباح، واكتشاف مدى ما حمله التّراث من ثراء وتنوّع وقبول للآخر المختلف، وبيان كيف جعل هذا الاختلاف من الإسلام إسلامات، نصّا واحدا وفهوما متعدّدة، وهذا مردّه كذلك إلى أمور منها أنّ النّصّ المقدّس نصّ لغويّ، واللّغة بطبعها حمّالة دلالات، وإلى أنّ آليات القراءة ومنطلقات أصحابها ومقاصدهم مختلفة، وإلى أنّ سياق القراءة خاضع لمؤثّرات وإكراهات متنوّعة ثقافيّة واجتماعيّة ودينيّة وغيرها.

وليس النّظر في كلّ ما ذكرنا بمتيسّر لنا، لضيق هذا البحث عنه ولضيق معارفنا في هذه اللّحظة التّاريخيّة عن أن تلمّ بهذه الجوانب التي تتطلّب فرق بحث. لذلك اخترنا النّظر في آية نجعلها مدخلا، من خلالها نلامس عددا من هذه القضايا.

ننظر في الآية 32 من سورة النّجم: "الَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَائِرَ الإِثْمِ وَالْفَوَاحِشَ إِلاّ اللَّمَمَ إِنَّ رَبَّكَ وَاسِعُ الْمَغْفِرَةِ هُوَ أَعْلَمُ بِكُمْ إِذْ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الأَرْضِ وَإِذْ أَنْتُمْ أَجِنَّةٌ فِي بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ فَلا تُزَكُّوا أَنْفُسَكُمْ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنِ اتَّقَى (32)"، من خلال كتب التّفسير، في محاولة للولوج إلى المنطق الذي يقف وراء تعاملهم مع النّصّ القرآني تأويلا وتفسيرا، والخلفيات العقديّة واللّغويّة والثّقافيّة عموما التي تحكّمت في قراءتهم للنصّ حتّى غدا، بعبارة أدونيس، "مفردا

6 - آمال قرامي، الاختلاف في الثّقافة العربيّة الإسلاميّة دراسة جندريّة، المدار الإسلامي، طبعة أولى 2007، ص 10.

بصيغة الجمع". وما نقدّمه في هذه القراءة لا يمثّل سوى إلماعات أوّليّة، فالمسألة تمسّ جوهر الثّقافة، وفروعها المختلفة.

كشف نظرنا في كتب عدد كبير من التّفاسير قديما وحديثا، اختلاف المفسّرين الكبير في التّعامل مع هذه الآية، وليس هذا الأمر بغريب عن آي القرآن، فقد اختلفت التّفاسير باختلاف المذاهب والمداخل، وثقافة المفسّر وظرفيّته التّاريخيّة، ولكنّ اللاّفت في هذه الآية هو تعدّد مستويات الاختلاف حتّى نكاد لا نجد اتّفاقا في جانب منها. فنجد اختلافا في قراءة الآية واختلافا في تأويلها اللّغويّ في علاقتها بالآية السّابقة لها، واختلافا في تأويل ظاهرة الاستثناء، واختلافا في التّفسير المعجميّ لكلمة اللّمم، واختلافا في الكبائر والفواحش واختلافا في أسباب النّزول، واختلافا تبعا لذلك في تأويل دلالاتها ومعانيها. وسنتطرّق في هذا البحث إلى وجوه هذا الاختلاف محاولين في كلّ مرّة تلمّس ما يتحكّم في تأويل القرآن عندهم، والخلفيات التي وجّهت هذا التّأويل.

1- الاختلاف في القراءة :

نجد قراءتيْن لهذه الآية: أولاهما تقرأ "كبائر الإثم" موردة لفظ "كبيرة" في صيغة الجمع وهي القراءة التي عليها جمهور العلماء، وقراءة ثانية لحمزة والكسائي تقرأ "كبير الإثم "بصيغة الإفراد والتّذكير". ولكن الاختلاف في القراءة لم يسهم، في هذا المستوى، في تحويل الدّلالة أو تغيرها "لأنّ اسم الجنس، على حدّ قول محمّد الطّاهر بن عاشور، يستوي فيه المفرد والجمع"7. فلا معنى مضافا بتعبير الدّلاليين بتحويل الكلمة من المفرد إلى الجمع. لكنّ هذا الاختلاف قد يحمل دلالات أخرى تجعلنا نتساءل عن مدى مطابقة النّصّ الذي انتهى إلينا مع النّصّ الأصليّ. فالاختلاف في القراءة هو علامة على تدخّل البشري في مرحلة من المراحل، هذا البشري النّسبي بطبيعته في تلقي النّصّ، وعن نسبيّة الآليّة التي تمّ بها تلقّي النّصّ، وهي الذّاكرة. الاختلاف في القراءة هو وجه من وجوه تدخّل الثّقافة في وصول النصّ على هيئته هذه حتى وإن كان هذا التّدخل جزئيا وغير خطير. ولكنّه قد يكون محوّلا

7 - ابن عاشور، التّحرير والتّنوير، الدّار التونسيّة للنشر، 1984، الجزء السّابع والعشرون، ص 121.

للمعنى في غير هذه الآية، خاصّة أن هذه القراءات قد أثارت عند القدامى أ إشكالات مختلفة فقبلوا منها عددا واعتبروها من القراءات الصّحيحة المقبولة، ورفضوا أخرى واعتبروها من القراءات الشّاذّة المردودة،8 وهذا فضاء آخر للمحظور والمباح من القراءات، وحاول العقل التّبريري الذي يسعى إلى سدّ الثّغرات داخل المنظومة حفاظا على تماسكها وانسجامها اعتبار ذلك من باب التّيسير والرّحمة، رحمة الاختلاف، أما الاختلاف الذي هو خارج المنظومة فهو ليس من اختلاف الرّحمة لأنّه خارج الدّائرة ولأنّه يهدّد وجود المنظومة ذاتها. وقد تكون القراءات درجة ثانية من درجات تدخّل البشري في النّصّ بعد اللّحظة الأولى، لحظة خروج القرآن من الوحي إلى النّصّ. هل خرجنا بهذا من واحديّة النّصّ إلى تعدّده بداية من لحظة الوحي أوّلا ثمّ القراءات ثانيا، ثمّ التّدوين في مرحلة ثالثة، ثم التّفسير في مرحلة رابعة؟ عن أيّ نصّ واحد إذن نتحدّث؟

2– الاختلاف في التّأويل اللّغوي للآية وما قبلها:

اختلف العلماء في ربط هذه الآية بما قبلها، وتنوّعت مقارباتهم اللّغويّة:

منهم من جعلها ابتداء كلام، واختلفوا في هذا أيضا إزاء كيفية هذا الابتداء، فقدّر بعضهم أنّها مبتدأ لخبر "ويحتمل أن يكون ابتداء كلام تقديره الذين يجتنبون كبائر الإثم يغفر الله لهم والذي يدل عليه قوله تعالى: {إِنَّ رَبَّكَ واسع المغفرة}"9.

ومنهم من جعلها خبرا لمبتدإ مضمر كما ورد في تفسير اللّباب لابن عادل: "وأن يكون خبر مبتدأ مضمر أي هم الذين، وهذا نعت للمحسنين."10.

8 - عبد الفتّاح القاضي، القراءات الشّاذّة وتوجيهها من لغة العرب، دار الكتاب العربي، بيروت- لبنان، 1981، ص7.

انظر أيضا: - عبد العلي المسئول، القراءات الشّاذّة ضوابطها والاحتجاج بها في الفقه والعربيّة، دار ابن القيم ودار ابن عفّان، الطّبعة الأولى 2008.

- محمد السّيد أحمد عزّوز، القراءات القرآنيّة الشّاذّة، عالم الكتب، الطّبعة الأوى 2001.

9 - الرّازي، مفاتيح الغيب، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطّبعة الأولى 1981، الجزء التّاسع والعشرون، ص 7.

ومنهم من جعلها بتقدير "أعني: ونصب الموصول بعدها: "ويجوز أن يكون الموصول منصوباً بإضمار "أَعْنِي""11.

أمّا جمهور المفسّرين فلم يروا فيها ابتداء كلام، ورجّحوا أن تكون بدلا من الذين أحسنوا "وكأنه تعالى قال ليجزي الذين أساءوا ويجزي الذين أحسنوا، ويتبين به أن المحسن ليس ينفع الله بإحسانه شيئاً وهو الذي لا يسيء ولا يرتكب القبيح الذي هو سيئة في نفسه عند ربه فالذين أحسنوا هم الذين اجتنبوا ولهم الحسنى، وبهذا يتبين المسيء والمحسن لأن من لا يجتنب كبائر الإثم يكون مسيئاً والذي يجتنبها يكون محسناً"12. وتساءلوا إن كان بدلا "فلم خالف ما بعده بالمضي والاستقبال حيث قال تعالى: {الذين أَحْسَنُواْ} [النجم: 31] وقال: {الذين يَجْتَنِبُونَ} ولم يقل اجتنبوا؟ نقول: هو كما يقول القائل الذين سألوني أعطيتهم، الذين يترددون إليّ سائلين أي الذين عادتهم التّردد والسؤال سألوني وأعطيتهم فكذلك ههنا قال: {الذين يَجْتَنِبُونَ} أي الذين عادتهم ودأبهم الاجتناب لا الذين اجتنبوا مرة وقدموا عليها أخرى"13.

3- الاختلاف في التّأويل اللّغوي للاستثناء:

اختلف المفسّرون في قراءة الاستثناء في الآية القرآنيّة، ولهذا الاختلاف في القراءة اللّغويّة استتباعات في الدّلالة، بل لعلّ المعنى الذي يبتغي المفسّر الوصول إليه هو الذي جعله يرجّح قراءة لغويّة على أخرى، إذن فالمسألة ليس إلى اللّغة نسبتها فقط، بل أيضا، وهو الأهم، إلى تصوّر المفسّر لحدود ما يجب أن يقف عنده المؤمن ولحدود تصوّره للكبيرة وجزاء فاعلها.

10 - ابن عادل (أبو حفص عمر بن علي)، اللّباب في علوم الكتاب، تحقيق الشّيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمّد معوّض، دار الكتب العلميّة، بيروت 1998، الجزء 18، ص 194.

11 - المصدر نفسه، ص 194.

12 - الرّازي، مفاتيح الغيب، الجزء التاسع والعشرون، ص 7.

13 - المصدر نفسه، ص 8.

نجد فيما اطّلعنا عليه من كتب التّفسير أربعة تآويل لغويّة للاستثناء، فمنهم من أوّلها استثناء منفصلا، ومنهم من جعلها استثناء متّصلا، ومنهم من قرأ الاستثناء بمعنى النّفي، ومنهم من جعل المستثنى صفة للفواحش.

الاستثناء منفصل: الاستثناء المنفصل يجعل المستثنى جزءا من المستثنى منه، بمعنى أنّ اللّمم في هذا السّياق جزء من الكبائر والفواحش14.

"وقالوا: معنى الكلام: الذين يجتنبون كبائر الإثم والفواحش، إلا اللّمم الذي ألمُّوا به من الإثم والفواحش"15.

الاستثناء متّصل: الاستثناء المتّصل يخرج المستثنى من نوع المستثنى منه، بمعنى أنّه يجعل اللّمم غير الكبائر والفواحش: "عن ابن عباس يقول في تأويل ذلك: لم يؤذن لهم في اللّمم، وليس هو من الفواحش، ولا من كبائر الإثم، وقد يُستثنى الشّيء من الشّيء، وليس منه على ضمير قد كفّ عنه فمجازه، إلاّ أن يُلمَّ بشيء ليس من الفواحش ولا من الكبائر، قال: الشاعر:

14 - وثانيهما: غير منقطع لما بينا أن كل معصية إذا نظرت إلى جانب الله تعالى وما يجب أن يكون عليه فهي كبيرة وفاحشة، ولهذا قال الله تعالى: {وَإِذَا فَعَلُواْ فاحشة} [الأعراف: 28] غير أن الله تعالى استثنى منها أموراً يقال: الفواحش كل معصية إلا ما استثناه الله تعالى منها ووعدنا بالعفو عنه ثانيها: {إِلا} بمعنى غير وتقديره والفواحش غير اللمم وهذا للوصف إن كان للتمييز كما يقال: الرجال غير أولي الإربة فاللمم عين الفاحشة، وإن كان لغيره كما يقال الرجال غير النساء جاؤوني لتأكيد وبيان فلا، وثالثها: هو استثناء من الفعل الذي يدل عليه قوله تعالى: {الذين يَجْتَنِبُونَ} لأن ذلك يدل على أنهم لا يقربونه فكأنه قال: لا يقربونه إلا مقاربة من غير مواقعة وهو اللمم.
ثم قال تعالى: {إِنَّ رَبَّكَ واسع المغفرة} وذلك على قولنا: {الذين يَجْتَنِبُونَ} ابتداء الكلام في غاية الظهور، لأن المحسن مجزى وذنبه مغفور، ومجتنب الكبائر كذلك ذنبه الصغير مغفور، والمقدم على الكبائر إذا تاب مغفور الذنب، فلم يبق ممن لم تصل إليهم مغفرة إلا الذين أساؤوا وأصروا عليها، فالمغفرة واسعة وفيه معنى آخر لطيف، وهو أنه تعالى لما أخرج المسيء عن المغفرة بين أن ذلك ليس لضيق فيها، بل ذلك بمشيئة الله تعالى، ولو أراد الله مغفرة كل من أحسن وأساء لفعل، وما كان يضيق عنهم مغفرته، والمغفرة من الستر، وهو لا يكون إلا على قبيح، وكل من خلقه الله إذا نظرت في فعله، ونسبته إلى نعم الله تجده مقصراً مسيئاً، فإن من جازى المنعم بنعم لا تحصى مع استغنائه الظاهر، وعظمته الواضحة بدرهم أو أقل منه يحتاج إلى ستر ما فعله ". الرّازي، مرجع مذكور، الجزء التّاسع والعشرون، ص ص 9،10.
15 - الطّبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، الطّبعة الأولى، 2001، الجزء الثّاني والعشرون، ص 60.

وَبَلْدَةٍ ليْسَ بِها أَنِيسُ... إلا اليَعافيرُ وإلا الْعِيسُ

واليعافير: الظباء، والعيس: الإبل وليسا من النّاس، فكأنه قال: ليس به أنيس، غير أن به ظباء وإبلا. وقال بعضهم: اليعفور من الظباء الأحمر، والأعيس: الأبيض.

وقال بنحو هذا القول جماعة من أهل التأويل"16.

إلاّ بمعنى النّفي "لا": "وقال بعضهم: {إِلاَّ اللّمم} ومعناه: ولا اللّمم. ومعناه: أن تجتنبوا صغائر الذنوب، وكبائرها، كما قال القائل: وبلدة ليس بها أنيس إلا اليعافير، والعيس. يعني: ولا اليعافير، ولا العيس.".17

المستثنى صفة للفواحش: أصحاب هذا الرّأي رأوا في الاستثناء "صفة، و"إلاَّ" بمنزلة غير كقوله: {لَوْ كَانَ فِيهِمَآ آلِهَةٌ إِلاَّ الله لَفَسَدَتَا} [الأنبياء: 22] أي كبائر الإثم والفواحش غيرَ اللَّمم"18.

وكلّ اختلاف في التّفسير النّحويّ للآية يستتبعه ضرورة اختلاف في تأويل دلالات الآية، فالمسألة مرتبطة بتصوّرات كليّة، يجب أن يتناسق فيها النّحوي مع المعجمي مع أسباب النّزول مع توجّهات المفسّر وتصوّره لمسائل أخرى تتعلق بالمنظومة كالكبائر والصّغائر والحدود، والكفر والإيمان، وحدود مغفرة اللّه وغيرها من المسائل التي سننظر استتباعاتها لاحقا.

4– الاختلاف في المعنى المعجمي للفظ "اللّمم":

من أهمّ ما اختلفوا فيه تفسيرُهم للمعنى المعجمي للّمم، فقالوا:

- اللّمم بمعنى الدّنوّ والقرب: " اللَّمَمِ وهو الدُّنُو والقُرْب"19.

16 - المصدر نفسه، ص ص 61، 62.

17 - السّمرقندي، تفسير السّمرقندي المسمّى بحر العلوم، تحقيق علي محمّد معوّض وعادل أحمد عبد الموجود وزكريا عبد المجيد النّوبي، دار الكتب العلميّة، بيروت- لبنان، الطّبعة الأولى 1993، الجزء الثّالث، ص 293.

18 - ابن عادل، مصدر مذكور، الجزء الثامن عشر، ص 195.

19 - المصدر نفسه، ص 503.

- اللّمم بمعنى القلّة والصّغر: "وأصل اللّمم ما قلَّ وصَغُر، (...) وألمَّ بالمكان قَلَّ لَبْثُهُ فيه، وأَلَمَّ بالطعام أي قل أكلُهُ منه"20.

- اللّمم بمعنى الجنون: "وَعَنْ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَنَّهُ قَالَ: {أَكْثِرُوا مِنْ قَوْلِ: لَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاَللَّهِ الْعَلِيِّ الْعَظِيمِ فَإِنَّهُ يَدْفَعُ تِسْعَةً وَتِسْعِينَ دَاءً أَدْنَاهَا اللَّمَمُ وَهُوَ طَرَفٌ مِنْ الْجُنُونِ}21.

5- الاختلاف في ماصدقات اللّمم:

هذه الاختلافات اللّغويّة في علاقة الآية بما قبلها وفي تأويل الاستثناء والتّأويل اللّغويّ المعجميّ لكلمة اللّمم، أدّى إلى اختلافهم في المقصود باللّمم في نصّ الآية، وهم الذين انطلقوا جميعهم من فهم لغويّ معين يبرّر بعض فهمهم الدّلاليّ.

*مقاربة القيام بالذنب: من المفسّرين من ذهب إلى أنّ المقصود باللّمم هو مقاربة القيام بالذّنب أو نيّة القيام به وعدم تحقّق القصد: "ما يقصده المؤمن ولا يحققه وهو على هذا القول ما لم يلم إذا جمع فكأنه جمع عزمه وأجمع عليه "22.

* القيام بالذنب ما عدا الفواحش والكبائر: ولكنّ أغلب المفسّرين ذهبوا إلى أنّ اللّمم ذنب قد تحقّق ولم يقتصر على مجرّد النّية أو القصد كما ذهب أصحاب التّأويل الأوّل، ولكنّه ذنب دون الكبائر والفواحش، وأصحاب هذا الرّأي يجعلون اللّمم من الصّغائر23: "ذكر من قال ذلك:

---

20 - المصدر نفسه، ص 195.

21 - النّفراوي (أحمد بن غنيم)، الفواكه الدّواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، دار الكتب العلميّة، بيروت- لبنان، الطّبعة الأولى 1997، الجزء الأوّل، ص 58.

22 - الرّازي، مفاتيح الغيب، الجزء التّاسع والعشرون، ص 9.

23 -{إلاَّ اللمم} وقال بعضهم: {اللمم} هو الصغائر من الذنوب. يعني: إذا اجتنبت الكبائر، يغفر الله صغار الذنوب من الصلاة إلى الصلاة، ومن الجمعة إلى الجمعة، وهو كقوله تعالى: {إِن تَجْتَنِبُواْ كَبَآئِرَ مَا تُنهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنْكُمْ سيئاتكم وَنُدْخِلْكُمْ مُّدْخَلاً كَرِيماً} [النساء: 31]" (السّمرقندي، بحر العلوم، ص 293).

حدثنا محمد بن عبد الأعلى، قال: حدّثنا محمد بن ثور، عن معمر، عن الأعمش، عن أبي الضحى، أن ابن مسعود قال: زنى العينين: النظر، وزنى الشفتين: التقبيل، وزنى اليدين: البطش، وزنى الرجلين: المشي، ويصدّق ذلك الفرْج أو يكذّبه، فإن تقدّم بفرجه كان زانيا، وإلا فهو اللمم"24.

وذكروا من ماصدقات اللّمم التي تنطبق على هذا الرّأي النّظرة والغمزة والقبلة وحتّى المفاخذة25.

* ما بين حدّ الدّنيا وحدّ الآخرة:

"وقال آخرون ممن وجّه معنى "إلا" إلى الاستثناء المنقطع: اللّمم: هو دون حدّ الدنيا وحد الآخرة، قد تجاوز الله عنه"26.

"كلّ شيء بين الحدّين، حدّ الدنيا وحدّ الآخرة تكفِّره الصلوات، وهو اللّمم، وهو دون كل موجب، فأما حدّ الدنيا فكلّ حدّ فرض الله عقوبته في الدنيا، وأما حدّ الآخرة فكلّ شيء ختمه الله بالنار، وأخَّر عقوبته إلى الآخرة."27.

* اللّمم قد تكون من الكبائر والفواحش:

ومنهم من جعل اللّمم من الكبائر التي يأتيها الإنسان بين الفينة والأخرى ثم يتوب ولا يداوم عليها، وذكروا شرب الخمر والزنى: "حدثني سليمان بن عبد الجبار، قال: ثنا أبو عاصم، قال: أخبرنا زكريا بن إسحاق، عن عمرو بن دينار، عن عطاء، عن ابن عباس(الَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَائِرَ الإِثْمِ وَالْفَوَاحِشَ إِلا اللَّمَمَ) قال: هو الرجل يلمّ بالفاحشة ثم يتوب، قال: وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم:

إِنْ تَغْفِرْ اللَّهُمَّ تَغْفِرْ جَمًّا... وَأَيُّ عَبْدٍ لَكَ لا أَلَمَّا

24 - الطبري، جامع البيان، الجزء الثّاني والعشرون، ص 62.

25 -" أن اللمم ما دون الوطء من القبلة والغمزة والنظرة والمضاجعة" (أبو الحسن الماوردي، النكت والعيون، دار الكتب العلميّة ومؤسسة الكتب الثقافيّة، بيروت- لبنان، المجلّد الخامس، ص 401.)

26 - الطبري، جامع البيان، الجزء الثّاني والعشرون، ص 66.

27 - المصدر نفسه، ص 67.

(...) قال: اللَّمة من الزنى، ثم يتوب ولا يعود، واللَّمة من السّرقة، ثم يتوب ولا يعود، واللَّمة من شرب الخمر، ثم يتوب ولا يعود، قال: فتلك الإلمام"28.

وهي من الفواحش كما نجد ذلك في تفسير الرّازي: "الفواحش كل معصية إلا ما استثناه الله تعالى منها ووعدنا بالعفو عنه ثانيها: {إِلا} بمعنى غير وتقديره والفواحش غير اللّمم وهذا للوصف إن كان للتمييز كما يقال: الرجال غير أولي الإربة فاللّمم عين الفاحشة"29.

وبلغوا باللّمم كلّ ما يأتيه المؤمن من ذنوب دون الشّرك: "حدثني يونس، قال: أخبرنا ابن وهب، قال: قال ابن زيد، قال: أخبرني يحيى بن أيوب، عن المثنى بن الصباح، عن عمرو بن شعيب، أن عبد الله بن عمرو بن العاص، قال: اللّمم: ما دون الشرك"30.

* ذنوب الجاهليّة لا غير: ومنهم من قصر المغفرة على ما آتاه المشركون الذين أسلموا، في الجاهلية لا في الإسلام. فأغلقوا باب المغفرة لمن أتى الكبائر والفواحش في الإسلام: "حدثني يونس، قال: أخبرنا ابن وهب، قال: قال ابن زيد، في قوله (الَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَائِرَ الإِثْمِ وَالْفَوَاحِشَ إِلا اللَّمَمَ) قال: المشركون إنما كانوا بالأمس يعملون معناه، فانزل الله عزّ وجلّ (إِلا اللَّمَمَ) ما كان منهم في الجاهلية. قال: واللّمم: الذي ألموا به من تلك الكبائر والفواحش في الجاهلية قبل الإسلام، وغفرها لهم حين أسلموا"31.

---

28 - الطّبري، جامع البيان، الجزء الثّاني والعشرون، ص ص 64، 65.

29 - الرّازي، مفاتيح الغيب، الجزء التّاسع والعشرون، ص 9.

30 - الطبري، جامع البيان، الجزء الثّاني والعشرون، ص 66.

31 - المصدر نفسه، ص 61.

"وأما اللمم المستثنى ففيه ثمانية أقاويل:

أحدها: إلا اللمم الذي ألموا به في الجاهلية من الإثم والفواحش فإنه معفو عنه في الإسلام، قاله ابن زيد بن ثابت.

الثاني: هو أن يلم بها ويفعلها ثم يتوب منها، قاله الحسن ومجاهد.

الثالث: هو أن يعزم على المواقعة ثم يرجع عنها مقلعاً، وقد روى عمرو بن دينار عن عطاء عن ابن عباس أن النبي صلى الله عليه وسلم قال:

إِنْ تَغْفِرِ اللَّهُمْ تغفر جَمَّاً .. وَأَيِ عَبْدٍ لَّكَ لاَ أَلَمَّا

الرابع: أن اللمم ما دون الوطء من القبلة والغمزة والنظرة والمضاجعة، قاله ابن مسعود، روى طاووس عن ابن عباس قال: ما رأيت أشبه باللمم من قول أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم: « كَتَبَ اللَّهُ عَلَى

ونشير في نهاية هذا التّصنيف إلى موقف الشّعراء الذين رأوا في اللّمم معنى آخر، وهو معنى الإباحة والتّرخيص:

- "وفي مالك بن أبي السّمح يقول الحسين بن عبد الله، بن عبيد الله بن العباس:

يصيب من لذة الكريم ولا. .. يجهل آي الترخيص في اللّمم"32.

- "قال الهيثم بن عديّ قال لي صالح بن حيّان: من أفقه الشّعراء؟ فقلت: اختلف في ذلك. فقال: أفقه الشّعراء وضّاح اليمن، حيث يقول:

إذا قلت هاتي ناوليني تبسّمت. .. وقالت معاذ الله من فعل ما حرم

فما نوّلت حتّى تضرّعت عندها. .. وأعلمتها ما أرخص الله في اللّمم"33

وقد علّق محمّد الطّاهر بن عاشور على قول وضّاح اليمن: "وليس المعنى أن الله رخص في إتيان اللّمم. وقد أخطأ وضاح اليَمن في قوله الناشئ عن سوء فهمه في كتاب الله وتطفله في غير صناعته"34.

ولعلّ هذا الاختلاف في تحديد اللّمم35 بين تضييقه إلى الحدود الدّنيا وتوسيعه توسيعا لمغفرة اللّه، إنّما يرجع أساسا إلى تحديدهم للكبيرة والصّغيرة، فالمساحة عندما تتوسّع في

كلِّ نَفْسٍ خَطَّهَا مِن الزّنَى أَدْرَكَ ذَلِكَ لاَ مَحَالَةَ، فَزِنَى الْعَيْنَيْنِ النَّظَرُ وَزِنَى اللِّسَانِ المَنطِقُ وَهِيَ النَّفْسُ تُمَنّي وَتَشْتَهِي، وَالْفَرْجُ يُصَدِّقُ ذَلِكَ أَوْ يُكَذِّبُه».

الخامس: أن اللمم الصغائر من الذنوب.

السادس: أن اللمم ما لم يجب عليه حد في الدنيا ولم يستحق عليه في الآخرة عذابا، قاله ابن عباس، وقتادة.

السابع: أن اللمم النظرة الأولى فإن عاد فليس بلمم، قاله بعض التابعين، فجعله ما لم يتكرر من الذنوب، واستشهد بقول الشاعر:

وما يستوي من لا يرى غير لمة. .. ومن هو ناو غيرها لا يريمها

والثامن: أن اللمم النكاح، وهذا قول أبي هريرة.

32 - أبو الفرج الإصفهاني، الأغاني،

33 - ابن عبد البرّ، بهجة المجالس وأنس المجالس وشحذ الذّهن والهاجس، تحقيق محمّد مرسي الخولي، دار الكتب العلميّة (دون تاريخ)، المجلّد الأوّل، ص 276.

34 - ابن عاشور، التّحرير والتّنوير، الجزء السّابع والعشرون، ص 122.

35 -" أما اللمم فقد اختلفوا في معناه فقيل: هو الصغيرة من المعاصي، وعليه فالاستثناء منقطع، وقيل: هو أن يلم بالمعصية ويقصدها ولا يفعل والاستثناء أيضا منقطع، وقيل: هو المعصية حينا بعد حين من غير

الأولى تضيق في الثّانية، وعندما تتسع في الثّانية تضيق في الأولى. مع كلّ ما يستتبع ذلك من ضبط للحدود، فهي ليست في الكبائر مثلها في الصّغائر.

6- الاختلاف في أسباب نزول الآية:

اختلف العلماءُ اختلافا كبيرا في أسباب نزول هذه الآية، ونعلم ما لعلم أسباب النّزول من دور في تأويل معنى آي القرآن ومقاصده،[36] ومن هذه الأسباب نذكر:

- "وقيل: كان ناس يعملون أعمالاً حسنة ثم يقولون: صلاتنا وصيامنا وحجنا، فنزلت: وهذا إذا كان على سبيل الإعجاب أو الرياء: فأما من اعتقد أن ما عمله من العمل الصالح من الله وبتوفيقه وتأييده ولم يقصد به التّمدح: لم يكن من المزكين أنفسهم، لأن المسرة بالطاعة طاعة، وذكرها شكر"[37].

- "وذكر مقاتل بن سليمان أن هذه الآية نزلت في رجل كان يسمى نبهان التّمار، كان له حانوت يبيع فيه تمراً، فجاءته امرأة تشتري منه تمراً، فقال لها: إن بداخل الدّكان ما هو خير من هذا، فلما دخلت راودها عن نفسها، فأبت وانصرفت، فندم نبهان وأتى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: يا رسول الله ما من شيء يصنعه الرجل إلا وقد فعلته إلا الجماع"[38].

عادة أي المعصية على سبيل الاتفاق فيكون أعم من الصغيرة والكبيرة وينطبق مضمون الآية على معنى قوله تعالى في وصف المتقين المحسنين: "والذين إذا فعلوا فاحشة أو ظلموا أنفسهم ذكروا الله فاستغفروا لذنوبهم ومن يغفر الذنوب إلا الله ولم يصروا على ما فعلوا وهم يعلمون :«آل عمران: 135" (الطّباطبائي (السّيّد محمّد حسين) الميزان في تفسير القرآن، مؤسّسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، 1997، الجزء التّاسع عشر، ص ص 43، 44).

36 - بسام الجمل، أسباب النّزول علما من علوم القرآن، المؤسّسة العربيّة للتحديث الفكري والمركز الثّقافي العربي، طبعة أولى 2005.

37 - الزمخشري، الكشّاف عن حقائق غوامض التنزيل، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الثّالثة 1407 هـ ص 425.

38 - - الماوردي (أبو الحسن)، النكت والعيون، دار الكتب العلميّة ومؤسسة الكتب الثقافيّة، بيروت- لبنان، (دون تاريخ)، ص 401.

- ورأى الواحدي في "أسباب النّزول" أنّ الآية نزلت في اليهود، "كانت اليهود إذا هلك لهم صبي صغير يقولون: هو صدِّيق، فبلغ ذلك النبي صلى الله عليه وسلم فقال: كذبت يهود، ما من نسمة يخلقها الله في بطن أمه إلا أنه شقي أو سعيد. فأنزل الله هذه الآية"[39].

- ورأى صاحب "مجمع البيان" وهو مفسّر شيعي أنّها نزلت "في عثمان بن عفان كان يتصدق وينفق ماله فقال له أخوه من الرضاعة عبد الله بن سعد بن أبي سرح ما هذا الذي تصنع يوشك أن لا يبقى لك شيء فقال عثمان إن لي ذنوبا وإني أطلب بما أصنع رضى الله وأرجو عفوه فقال له عبد الله أعطني ناقتك وأنا أتحمل عنك ذنوبك كلها فأعطاه وأشهد عليه وأمسك عن الصدقة"[40].

- "وقيل نزلت في الوليد بن المغيرة وكان قد اتبع رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم على دينه فعيره بعض المشركين وقالوا تركت دين الأشياخ وضللتهم وزعمت أنهم في النار قال إني خشيت عذاب الله فضمن له الذي عاتبه إن هو أعطاه شيئا من ماله ورجع إلى شركه أن يتحمل عنه عذاب الله ففعل فأعطى الذي عاتبه بعض ما كان ضمن له ثم بخل ومنعه تمام ما ضمن له فنزلت «أفرأيت الذي تولى» عن الإيمان وأعطى صاحبه الضامن قليلا وأكدى أي بخل بالباقي"[41].

-"عن مجاهد وابن زيد وقيل نزلت في العاص بن وائل السهمي وذلك أنه ربما كان يوافق رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم في بعض الأمور"[42].

-"عن السدي وقيل نزلت في رجل قال لأهله جهزوني حتى أنطلق إلى هذا الرجل يريد النبي صلى الله عليه وآله وسلم فتجهز وخرج فلقيه رجل من الكفار فقال له أين تريد فقال محمدا لعلي أصيب من خيره قال له الرجل أعطني جهازك وأحمل عنك إثمك عن عطاء بن يسار"[43].

39 - ابن عاشور، التّحرير والتّنوير، الجزء السّابع والعشرون، ص 123.

40 - الطّبرسي (أبي علي الفضل بن الحسن)، مجمع البيان في تفسير القرآن، المرتضى، بيروت، 2006، الجزء التّاسع، ص ص 228، 229.

41 - المصدر نفسه، ص229.

42 - المصدر نفسه، ص229.

43 - المصدر نفسه، ص 229.

- "وقيل نزلت في أبي جهل وذلك أنه قال والله ما يأمرنا محمد إلا بمكارم الأخلاق فذلك قوله «أعطى قليلا وأكدى» أي لم يؤمن به"[44].

يمكن أن ننتهي إلى الملاحظات التالية في مسألة اختلاف أسباب النّزول:

نلاحظ أوّلا اختلافهم في اسم الشّخصيّة التي نزلت فيها هذه الآية، وليس اختلاف الأسماء ممّا يمكن أن يمرّ دون ملاحظة خاصّة، إذا انتبهنا إلى أنّ اسم عثمان لم يرد إلاّ في مصدر شيعيّ، وأنّ سبب النّزول في هذا السّياق يمكن أن يسيء إلى من نزلت فيه الآية.

ثانيا أنّ سبّب النّزول يحدّد تحديد واضحا دلالات ومعاني الآية.

ثالثا أنّ سبب النّزول يجب أن ينسجم مع التّأويل اللّغوي الذي اختاره المفسّر للآية.

رابعا أن تعدّد أسباب النّزول يطعن في الآلية التي نقلت بها هذه الأخبار، وهي الذّاكرة، وكان لها ما لها في نقل القرآن ونقل الحديث فما بالك بنقل أسباب النّزول.

7- الاختلاف في تحديد الكبائر والفواحش:

اختلفوا اختلافا كبيرا في تحديد الكبيرة، وتعدّدت أسانيدهم، فمنهم من قصرها على الشّرك وما دونه من الصّغائر ومنهم من جعل كلّ ما يأتيه المرء من ذنوب كبيرة ما لم يتب عنها، "ومن السلف من قال: الذنوب كلّها سواء إن كانت عن عمد. وعن أبي إسحاق الإسفرائيني أنّ الذنوب كلّها سواء مطلقاً، ونفَى الصغائر"[45]. وبين هذين الحدّين اختلف تعدادهم للكبيرة بين سبع وتسع وسبعمائة إلى غير ذلك. وذهبوا أيضا إلى وجود الكبائر وأكبر الكبائر[46].

44 - المصدر نفسه، ص 229.

45 - ابن عاشور، التّحرير والتّنوير، الجزء الخامس، ص 27.

46 -"ولذلك اختلف السلف في تعيين الكبائر. فعن علي: هي سبع الإشراك بالله، وقتل النفس، وقذف المحصنات، وأكل مال اليتيم، والفرار يوم الزحف، والتعرّب بعد الهجرة. واستدلّ لجميعها بما في القرآن من أدلّة جازِم النهي عنها. وفي حديث البخاري عن النبي صلى الله عليه وسلم «اتّقوا السبع الموبقات.. . » فذكر التي ذكرها عليّ إلاّ أنّه جعل السحر عوض التعرّب. وقال عبد الله بن عمر: هي تسع بزيادة الإلحاد في المسجد الحرام، وعقوق الوالدين. وقال ابن مسعود: هي ما نُهي عنه من أول سورة النساء إلى هنا. وعن ابن عبّاس: كلّ ما ورد عليه وعيد نار أو عذاب أو لعنة فهو كبيرة. وعن ابن عباس: الكبائر ما نهى الله عنه في كتابه. وأحسن ضبطِ الكبيرة قول إمام الحرمين: هي كلّ جريمة تؤذن بقلّة اكتراث مرتكبها

- "وأما الفواحش ففيها قولان: أحدهما: أنها جميع المعاصي. الثاني: أنها الزنى"[47].

8- الاختلاف في الحدّ:

إنّ هذا الاختلاف في فهم الآية، أعني في تأويل بناها اللّغويّة ومعاني كلماتها المعجميّة، يرتبط ارتباطا وثيقا بمسألة الحدود في الدّنيا والجزاء والعقاب في الآخرة، وهذا القول لمحمّد الطّاهر بن عاشور الذي يوجز هذا الاختلاف وما يستتبعه من أحكام: "ويترتّب على إثبات الكبائر والصغائر أحكام تكليفية: منها المخاطبة بتجنّب الكبيرة تجنّبا شديداً، ومنها وجوب التوبة منها عند اقترابها، ومنها أنّ ترك الكبائر يعتبر توبة من الصغائر، ومنها سلب العدالة عن مرتكب الكبائر، ومنها نقض حكم القاضي المتلبّس بها، ومنها جواز هجران المتجاهر بها، ومنها تغيير المنكر على المتلبّس بها. وتترتّب عليها مسائل في أصول الدّين: منها تكفير مرتكب الكبيرة عند طائفة من الخوارج التي تَفرّق بين المعاصي الكبائر والصغائر، واعتباره منزلة بين الكفر والإسلام عند المعتزلة، خلافاً لجمهور علماء الإسلام. فمن العجائب أن يقول قائل: إنّ الله لم يميّز الكبائر عن الصغائر ليكون ذلك زاجراً للناس عن الإقدام على كلّ ذنب، ونظير ذلك إخفاء الصلاة الوسطى في الصلوات، وليلة القدر في ليالي رمضان، وساعة الإجابة في ساعات الجمعة، هكذا حكاه الفخر في التفسير، وقد تبيّن ذهول هذا القائل، وذهول الفخر عن ردّه، لأنّ الأشياء التي نظَّروا بها ترجع إلى فضائل الأعمال التي لا يتعلّق بها تكليف؛ فإخفاؤها يقصد منه الترغيب في توخّي مَظانّها ليكثر الناس من فعل الخير، ولكن إخفاء الأمر المكلّف به إيقاع في الضّلالة، فلا يقع ذلك من الشارع"[48].

بالدين وبضعف ديانته. ومن السلف من قال: الذنوب كلّها سواء إن كانت عن عمد. وعن أبي إسحاق الإسفرائيني أنّ الذنوب كلّها سواء مطلقاً، ونفَى الصغائر. وهذان القولان واهيان لأنّ الأدلّة شاهدة بتقسيم الذنوب إلى قسمين، ولأنّ ما تشتمل عليه الذنوب من المفاسد متفاوت أيضاً، وفي الأحاديث الصحيحة إثبات نوع الكبائر وأكبر الكبائر ". (ابن عاشور، التّحرير والتّنوير، ص).

47 - الماوردي (أبو الحسن)، النكت والعيون، ص 400.

48 - ابن عاشور، التّحرير والتّنوير، الجزء الخامس، ص 27.

9- مسار التّأويل:

يبدو للناظر في كتب التّفسير أنّ المفسّر ينطلق من المسائل اللّغويّة التي تطرحها الآية، مستحضرا أحيانا أسباب النّزول، وأقوال الصّحابة الذين عاصروا نزولها فيها، ليصل إلى ما يراه معنى مقصودا في هذه الآية، وهذا ما يوحي به التّمشّي الخطّي لكتب التّفسير. لكّننا نعتقد أنّ الاتّجاه يكون عكسيّا في كثير من الأحيان، بمعنى أنّ المفسّر، يذهب إلى المعنى الذي يتناسب مع أفكاره ومع رؤيته للمسألة الدّينيّة، ثمّ يحاول البحث:

أوّلا في أسباب النّزول، فله دور مهم في ترجيح تفسير على آخر، وهذا ما أكّده بسّام الجمل: "تُعتبر أخبار أسباب النّزول موجّهة لعمل المفسّر في تعيين مراد اللّه من كلامه إذ لا يستخلص معنى الآية، في المقام الأوّل، من بنيتها اللّغويّة والتّركيبيّة والسّياقيّة وإنّما يُطلب من معارف خارج النّصّ الدّيني وثق القدامى بصحّتها التّاريخيّة وبموافقتها للمعاني القرآنيّة"49. وقد يلجأ المفسّر إلى أسباب النّزول ليرجّح تأويلا لغويا دون آخر، مثلما رأينا مثلا في اختيار "حكاية التّمّار" التي ترجّح تأويلا لغويا مخصوصا للاستثناء.

ولا نستبعدُ كذلك الجانب المذهبي الإيديولوجي في ترجيح رواية لسبب النّزول دون أخرى، فلماذا مثلا لا نجد نسبة سبب النّزول لعثمان بن عفّان إلاّ في مصدر شيعيّ، في حين لا يذكر هذا السّبب أصلا في المصادر السّنيّة؟ ولماذا تكاد تتماثل الرّوايات المختلفة لأسباب النّزول في المصدر الشّيعي، وإجماله أنّ طرفا معيّنا ينفق ماله، ليزيل سيّئاته التي ارتكبها، فيقترح عليه طرف تحمّل ذنوبه إن صحّت مقابل مبلغ من المال، فيكفّ الطّرف الثّاني عن الصّدقة، فتنزل الآية.

لماذا تعدّدت أسباب النّزول في الآية الواحدة؟ هذا السؤال يطرح قضيّة الوضع، وقضيّة التّحوّل من المشافهة إلى التّدوين، ومسألة الإكراهات الإيديولوجيّة والسّياقيّة التّاريخيّة للمفسّر.

49 - بسّام الجمل، مرجع مذكور، ص 328.

ثانيا في تفسير الصّحابة وفهمهم للقرآن، فقولهم مثلما يرى القرطبيّ، مقدّم على كلّ تفسير: "كلّ ما أخذ عن الصّحابة فحَسَن مُقدّم، لشهودهم التّنزيل ونزوله بلغتهم"50.

وقد يجبر سبب النّزول وما أُثِر عن السّلف المفسّر على ترجيح تفسير ترفضه اللّغة أصلا51.

ثالثا يبحث المفسّر عن تبريرات لغويّة للمعنى الذي اختار، وخصوصا إذا كانت الظّاهرة اللّغويّة هي في ذاتها مثار خلاف. وإذا كانت الأخبار المنقولة عن السّلف متضاربة، فيتخيّر منها ما يناسب المعنى الذي ذهب إليه. وهو معنى لا يجب أن يخرج عن تصوّر كلّي للعقيدة بناه المفسّر لنفسه، فلا يمكنه في هذا السّياق مثلا أن يؤوّل اللّمم بعيدا عن تصوّره للكبائر والصّغائر والفواحش، وتصوّره للحدود، ولحدود مغفرة اللّه، وإلى درجة التّسامح والتّشدّد، وغيرها من القضايا التي لا يمكن النّظر في واحدة منها بمعزل عن الأخرى.

كلّ هذه الضّوابط أدّت حسب عبد المجيد الشّرفي إلى "تسييج التّأويل"، فقد أضحت "تُلزم المفسّر بقواعد أو قل "مسلّمات" لا يحقّ له العدول عنها أو الاستخفاف بها"52.

50 - المرجع نفسه، ص 323

51 - يمكن أن نشير في هذا السّياق إلى الآية 22 من سورة النّساء: "ولا تنكحوا ما نكح آباؤكم من النّساء إلاّ ما قد سلف إنّه كان فاحشة ومقتا وساء سبيلا". فالشّائع وما ذهب إلي جمهور المفسّرين هو أنّ الآية "تحظر نكاح الأبناء لحلائل آبائهم" (الجمل، ص 336). ويرجعون ذلك إلى سبب نزول الآية: "توفّي أبو قيس – وكان من صالحي الأنصار- فخطب ابنه قيس امرأة أبيه. فقالت: إنّي أعدّك ولدا. ولكن أتى رسول اللّه (ص) استأمره. فأتته فأخبرته. فأنزل اللّه تعالى هذه الآية" (الواحدي أسباب النّزول، ص152، عن الجمل، ص336). والأصل أنّ اللّغة تجعل "ما" لغير العاقل، لذلك ذهب آخرون إلى أنّ المقصود لا حلائل الآباء وإنّما "الآية نهت عن نكاح الآباء الفاسد الخارج عن ضوابطه المقرّرة في الشّرع". (بسّام الجمل، مرجع مذكور، ص336). فالذي تذهب إليه اللّغة هو النّهي عن العقد الفاسد، وإنّما رجّحوا التّأويل الأوّل استنادا إلى أسباب النّزول.

52 - بسّام الجمل، مرجع مذكور، ص 324.

خاتمة:

نخلص، بعد نظرنا في هذه الآية من خلال كتب التّفسير، إلى عدد من الخلاصات نجملها في ما يلي:

- هناك درجات من التأويل ومن تدخّل البشري والتّاريخي في النصّ المقدّس، بداية من التلقي الأول للوحي، من النّصّ الأزلي المحفوظ في "اللّوح المحفوظ" إلى النصّ اللّغوي، ثمّ النّصّ في قراءاته المختلفة، والنّص وقد دوّن، والنّص كما انتهى مرتّبا في هيئته الحالية لا كما نزل، وصولا إلى النصّ وقد تداولته القراءات والتّآويل المختلفة عبر التّاريخ. فالثّقافي حاضر منذ لحظة الوحي في تشكيل النّصّ. فلم نخرج فحسب من واحديّة القراءة بل أيضا من واحديّة النّصّ.

- كان الاختلاف بين المفسّرين في فهم النّصّ القرآنيّ وتأويله من الأمور المقبولة في التّراث، حتّى أنّنا نجد المفسّر يذكر أقوال غيره ويورد تعليلاتهم، ثمّ يرجّح رأيا يرى أنّه الأصوب، فالاختلاف في فهم النّصّ القرآنيّ ليس بدعة، وإنّما هو ملازم له، مشكّل لهويّته، باعتباره نصّا مفتوحا على الفهوم المختلفة.

- الاختلاف ظاهرة مميّزة للتراث، لكنّ حدود هذا الاختلاف هو ما يثير إشكالا في اعتقادنا، فكثيرا ما يستحضر العلماء دفاعا عن هذا المبدإ الحديث النبويّ "اختلاف أمّتي رحمة"، لكنّ الممارسة بيّنت أنّهم كانوا ينظرون إلى الاختلاف باعتباره رحمة عندما لا يخرج عن حدود المذهب أو حدود الفرقة، وبعيدا عن ذلك يتحوّل الاختلاف إلى فتنة، فرأي الشّيعي والخارجيّ ليس داخلا في اختلاف الرّحمة، بل خارج دائرة الإيمان أصلا.

- لاحظنا في كتب التّفسير إيرادهم للآراء المختلفة ورجوعهم إلى المفسّرين قبلهم بداية من ابن عبّاس والطّبري وصولا إلى ابن عاشور، ممّا يوحي ظاهريا بقبول الآخر وإيراد التّفسير المختلف، لكن ما يلفت أن الآراء التي يوردها المفسّرون وخصوصا التّفاسير السّنّيّة ترجع إلى من هم معهم في الفرقة فلا نجد منهم من يستشهد أو يستحضر تفاسير الشّيعة أو الخوارج. وهنا نرجع إلى ما أثبتته آمال قرامي من قيام الاختلاف في الثّقافة العربيّة الإسلاميّة على ثنائيّة الكشف والحجب، فهذه التّفاسير تكشف وتبرز ما يختلف معها من الآراء داخل

المذهب أو داخل الفرقة، إلاّ أنّها تحجب، في الآن نفسه، رأي من يختلف معها في المذهب أو الفرقة، تهميشا وإقصاء حتّى لو كان يتماثل معها في هذه الجزئيّة أو تلك، فلا نجد من مفسّري السّنة من يستشهد بمفسّري الشّيعة حتّى وإن اتفقوا في الآية موضوع التّفسير.

- داخل الفضاء التأويلي الواحد الذي يمثّله المذهب نجد مسافة التأويل كبيرة، فبين تأويل اللّمم بنيّة الفعل وتأويله بالمفاخذة وحتّى الزّنى، فرق شاسع، وهو ما يجعل من التأويل المحظور والتأويل المباح لا تحدّدها حدود المذهب، بل داخل المذهب نفسه نجد ما هو من المحظور وما هو من المباح.

- يسعى العقل التّبريري دائما إلى البحث عن التّجانس بين المختلف سدّا للثغرات داخل المنظومة، وحفاظا على توازنها، واستمرارها في التّاريخ، فإكراهات الصّراع الدّيني والمذهبي والسّياسي مع الآخر تلزم كلّ طرف بخلق آليات دفاع وآليات تحصين لمنظومته، بتطويع اللّغة واختيار ما يناسب من الأخبار أو بالوضع أحيانا وغيرها من الآليات، التي تجعل من التّأويل فعلا متموقعا فكريا وإيديولوجيا واجتماعيا وثقافيا.

مراجع الدراسة

- الإصفهاني، الأغاني، تحقيق سمير جابر، دار الفكر، بيروت، الطبعة الثانية، دون تاريخ.
- جعيّط (هشام)، في السيرة النّبويّة الوحي والقرآن والنّبوّة، دار الطّليعة بيروت، الطّبعة الثّانية 2000.
- الجمل (بسّام)، أسباب النّزول علما من علوم القرآن، المؤسّسة العربيّة للتحديث الفكري والمركز الثّقافي العربي، طبعة أولى 2005.
- الرّازي (فخر الدّين)، مفاتيح الغيب، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطّبعة الأولى 1981.
- الزمخشري (جار اللّه)، الكشّاف عن حقائق غوامض التنزيل، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الثّالثة 1407 هـ.
- السمرقندي، تفسير السّمرقندي المسمّى بحر العلوم، تحقيق علي محمّد معوّض وعادل أحمد عبد الموجود وزكريا عبد المجيد النّوبي، دار الكتب العلميّة، بيروت- لبنان، الطّبعة الأولى 1993.
- الطّباطبائي (السّيّد محمّد حسين) الميزان في تفسير القرآن، مؤسّسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، 1997.
- الطّبرسي (أبي علي الفضل بن الحسن)، مجمع البيان في تفسير القرآن، المرتضى، بيروت، 2006.

- الطبري (محمد بن جرير)، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، الطّبعة الأولى، 2001.
- ابن عاشور (محمد الطّاهر)، التّحرير والتّنوير، الدّار التّونسيّة للنشر، تونس، 1984.
- ابن عادل (أبو حفص عمر بن علي)، اللّباب في علوم الكتاب، تحقيق الشّيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمّد معوّض، دار الكتب العلميّة، بيروت 1998.
- ابن عبد البرّ، بهجة المجالس وأنس المجالس وشحذ الذّهن والهاجس، تحقيق محمّد مرسي الخولي، دار الكتب العلميّة (دون تاريخ).
- عزّوز (محمد السّيد أحمد)، القراءات القرآنيّة الشّاذّة، عالم الكتب، الطّبعة الأولى 2001.
- غاليم (محمّد)، التوليد الدّلالي في البلاغة والمعجم، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى، 1987.
- القاضي (عبد الفتّاح)، القراءات الشّاذّة وتوجيهها من لغة العرب، دار الكتاب العربي، بيروت- لبنان، 1981.
- قرامي (آمال)، الاختلاف في الثّقافة العربيّة الإسلاميّة (دراسة جندريّة)، المدار الإسلامي، الطبعة الأولى 2007.
- الماوردي (أبو الحسن)، النكت والعيون، دار الكتب العلميّة ومؤسسة الكتب الثقافيّة، بيروت- لبنان، (دون تاريخ).
- المسئول (عبد العلي)، القراءات الشّاذّة ضوابطها والاحتجاج بها في الفقه والعربيّة، دار ابن القيم ودار ابن عفّان، الطّبعة الأولى 2008.
- النّفراوي (أحمد بن غنيم)، الفواكه الدّواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، دار الكتب العلميّة، بيروت- لبنان، الطّبعة الأولى 1997.
- Fairclough (Norman), Language and Power, LONGMAN 1989.
- Johnson (M), THE BODY IN THE MIND, The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason, the University of Chicago Press, Chicago and London 1987.
- Kovecse (Z), Language, Mind, and Culture, A Practical Introduction, OXFORD, University Press, 2006.
- Van Dijk (Teun A), MACROSTRUCTURES An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and cognition, LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISGERS Hillsdale, New Jersey, 1980.

الحركات الدينية وإشكاليات الانتقال الديمقراطي في البلدان المغاربية

بدرالدين هوشاتـي

كاتب ومفكر تونسي

الحركات الدينية وإشكاليات الانتقال الديمقراطي في البلدان المغاربية

بدرالدين هوشاتي

ملخص الدراسة

رهَانُنَا فِي هَذِهِ الوَرَقَةِ، مُقَارَبَةٌ مَوْضُوعِيَّةٌ لِعَلاَقَةِ الإِسْلاَمِ السِّيَاسِيِّ بِالدِيمُقْرَاطِيَةِ، مِنْ خِلاَلِ تَسْلِيطِ الضَّوْءِ عَلَى التَّجْرِبَةِ التُّونِسِيَّةِ مَا بَعْدَ الثَّوْرَةِ، بَعْدَ وُصُولِ الإِسْلاَمِيِّينَ إِلَى الحُكْمِ، وَمَا رَافَقَ ذَلِكَ مِنْ جَدَلٍ كَبِيرٍ تَرَاوَحَ بَيْنَ التَّرْحِيبِ وَإِثَارَةِ المَخَاوِفِ مِمَّا يَعْتَبِرُهُ البَعْضُ تَرَاجُعًا عَنِ المَكَاسِبِ الحَدَاثِيَّةِ المُحَقَّقَةِ مُنْذُ عُقُودٍ. تَسْبِقُ هَذِهِ المُقَارَبَةَ، قِرَاءَةٌ فِي مَوْقِفِ الدِّينِ الإِسْلاَمِيِّ مِنَ الدِّيمُقْرَاطِيَّةِ، تَرُومُ الوُقُوفَ عَلَى مَدَى تَوَفُّرِ هَذَا المَفْهُومِ، مِنْ عَدَمِهِ فِي النَّصِّ القُرْآنِيِّ، بِاعْتِبَارِهِ المِهَادَ النَّظَرِيَّ لِكُلِّ الحَرَكَاتِ الإِسْلاَمِيَّةِ التِي آثَرَتْ الجَمْعَ بَيْنَ المَشْرُوعِ الدَّعَوِيِّ وَالطُّمُوحِ السِّيَاسِيِّ.

Résumé:

Notre pari dans ce document est une approche objective de la relation de l'islam politique à la démocratie à travers la mise en lumière de l'expérience tunisienne après la révolution, après l'arrivée des islamistes au pouvoir qui était accompagnée par des grandes controverses variant entre l'accueil et soulever les préoccupations de ce que certains considèrent un recul par rapport aux gains obtenus depuis des décennies . Cette approche est précédée par une lecture à la position de la religion islamique de la démocratie avec l'intention de se tenir sur la disponibilité de ce concept, que ce soit ou non dans le texte du Coran comme un paillis théorique de tous les mouvements islamistes qui ont affecté le projet de combiner le plaidoyer et l'ambition politique.

مقدّمة:

قد لا نبالغ إذا أقررنا منذ البداية، بما حُظِيتْ به مسألة العلاقة بين الدين والديمقراطية من اهتمام، قد لا نجده كثيرا في علاقة أي مفهومين آخرين، إذا استثنينا مفهومي الأصالة والمعاصرة اللذين انبثقت من الجدل بينهما إشكاليةُ الدين والديمقراطية ذاتُها. وهي إشكالية متجددة، محفزة على البحث، عاكسة لصراعات فكرية أيديولوجية، تغذّت من الاختلافات في الآراء والمقاربات، والتباين في المرجعيات.

لقد منحت -الثورات العربية- فرصة تاريخية للحركات الدينية، لتتصدر المشهد السياسي، وتضعها أمام اختبار كبير، تَقرّرَ بنتيجته موقعُها (حركة النهضة في تونس) بل وتَحدّدَ مصيرُها (الإخوان في مصر).

وإذا كانت "الثورات" قد منحت الفرصة للحركات الدينية، كي تنفض عن نفسها آثار عقود من التلجيم والتنكيل الذي لحق بها، وتُوفرَ لها شرعية انتخابية، وصلت بموجبها إلى سُدّة الحكم، فإنها منحتنا نحن أيضا فرصة المراقبة والتقييم لتجربة سياسية – دينية، كانت على غير مثال في تاريخ البلاد العربية عموما، والمنطقة المغاربية على وجه الخصوص.

المميز لهذه التجربة- فضلا عن فرادتها في تربتها – أنها وجدت نفسها مدعوة إلى المواءمة بين مفاهيم مركزية ثلاثة: السياسة/ الديـن/ الديمقراطية. وهو ثالوث لم يُقَدَّرْ له أن يجتمع عند العرب، على مدى تاريخهم الطويل في أيّ تجربة سياسية. ولذلك، كانت الانتظاراتُ– باجتماعه – كبيرةً، والرهاناتُ معقودةً على أن يكون ذلك فاتحةَ عهد جديد للممارسة السياسية، يرتقي بالعرب إلى مصاف الشعوب المتفيئة ظلالَ الحرية والديمقراطية. لكن – وبعبارة القول المأثور- ليس الخبر كالعيان، وليس التنظير كالتطبيق، فبين هذا وذاك من الفروق، ما بين المتاح والمحال، وما بين الشعار والممارسة.

إن انتقال الحركات الدينية من مرحلة الدعوة، إلى مرحلة الفعل، هو الذي مكّننا من رصد قدرتها على الوفاء بما تضمنته أدبياتها وشعاراتها من مبادئ الحرية والديمقراطية، ممارسةً حقيقيةً في الواقع. كما مكننا هذا الانتقال، من الوقوف على شكل الحكم السياسي، بمرجعية دينية تدّعي لنفسها الانفتاح، والقدرة على التعايش مع جميع الأطياف الفكرية، تحت مظلة

المبادئ العامة للمجتمع المدني. لذلك، ستكون مقاربتنا لتجربة حركة النهضة التونسية ذات المرجعية الإسلامية، خلال فترة حكمها مستندة إلى إشكاليتين اثنتين:

الأولى: الإشكالية النظرية والفكرية المتصلة بعلاقة الإسلام، عقيدةً وفكرا، بمفهومي الحرية والديمقراطية عنوانين جوهريين لملامح الحكم الرشيد.

الثانية: الإشكالية التطبيقية للممارسة السياسية، المدعوة إلى التوفيق بين مرجعية دينية متَّهَمَةٍ أبدا بالجمود والتحجر وبين انتظارت مجتمع متنوع الأطياف لإرساء مناخ سياسي، الرهانُ الأكبر فيه متصل الديمقراطية.

الإشكالية الأولى سنرصد من خلالها - في اقتضاب شديد – مدى توفر النص الديني، باعتباره المهاد النظري الأهم لكل الحركات الإسلامية - وعند بعضها الوحيد- على ما يدعم القبول، من عدمه للديمقراطية سبيلا إلى ممارسة سليمة في الحكم.

* الإشكالية الثانية – وهي عمدة بحثنا – سنستقرئ من خلالها تعاطي النهضة مع الشأن السياسي التونسي العام، واقفين على مدى نجاحها في إدارته، وجدّيتها في خلق التوازن بين ممارستها الحكمَ، على قاعدة الالتزام بمبادئ الحرية والديمقراطية، وبين ما تتبناه من ثوابتَ ومسلماتٍ فكريةٍ، لم نجد فيها حقيقةً، ولو بعض الرجْع لصدى هذه المبادئ، على الأقل فيما أتيح لنا الاطلاع عليه من أدبيات منظريها، ومواقف منتسبيها.

ا – الإشكالية النظرية:

جـــدلية الدين والديمقراطيـــة

ثمّـة سؤالان مهمان، قد يمثلان مدخلا مناسبا وواعدا بالإجابة على مجمل الهواجس المرتبطة بهذه الجدلية، أول السؤالين: هل هناك مواصفات دينية للديمقراطية؟ ثاني السؤالين: كيف يمكن تطبيق الديمقراطية في مجتمع متديّن في غالبيته؟.

ينطوي السؤال الأول على افتراضٍ لوجود ما يمكن تسميته تجوزا" ديمقراطية دينية" بملامحَ ومواصفاتٍ خاصةٍ، في مقابل رأي مخالف يرى أن الديمقراطية بصيغتها المعاصرة، منظومة سياسية حداثية، ليس باستطاعتنا رصدها على النحو الذي هي عليه الآن في أي فكر سابق

على زمن الحداثة[1]. أما السؤال الثاني فتتطلب الإجابةُ عليه إثباتَ وجود الديمقراطية في الخطاب الديني، أو القول بالفصل بينه وبين السياسة، على النحو الذي نراه في الدولة الحديثة.

تستدعي الإجابة على السؤالين تحديد العلاقة بين الدين والديمقراطية. ولكن أيَّ دين نعني؟ ووفق أي منظور نتفاعل معه؟

ننبّه بدءا، إلى أننا نستعمل لفظة الدين مرادفا للفظة الإسلام، لأن مجال بحثنا مرتبط بالخطاب الإسلامي تحديدا، ممثلا في مصادر تشريعه التقليدية أولا (قرآن وسنّـة) وأدبيات المنظرين له ثانيا،

الحديث عن وجود مواصفات دينية إسلامية للديمقراطية، يقتضي التنويعَ في زوايا الطرح للمسألة من جوانب مختلفة، والاستدلالَ عليها من منظورات متنوعة:

أ– من زاوية الاستدلال المنطقي الاعتقادي:

لعل نسبية الأحكام في علاقة الإسلام بالديمقراطية، تظهر بوضوح أكبر، من خلال هذه الزاوية، فالأحكام والنتائج تختلف باختلاف المقدمات الاعتقادية المختارة، فمرّة يكون هناك اتفاق بين الإسلام والديمقراطية، ومرّة يكون الاختلاف حد التناقض.

فإذا كانت المقدمة الاعتقادية، أن الله هو الخالق العادل، فمنهج الاستدلال يمكن أن يجري على النحو التالي: *الله خالق كل شيء/ *الله عادل فيما خلق/ *عدل الله في خلقه يقتضي أن يكون البشر متساوين في الحق والواجب/ *كل البشر أحرار في أفكارهم وسلوكهم، حتى يستقيمَ مبدأ محاسبتهم على أفعالهم. فالمجتمع يتكون من أفرادٍ متساوين جميعا، أحرارٍ، يملكون القدرة على اختيار أفعالهم، والسلطةُ في هذا المجتمع، يجب أن يتقاسمها الجميع في صياغة القرار السياسي، بمختلف مستوياته، بما في ذلك الأشكال المؤسسية لهذه

1- قد يبدو هذا الرأي المخالف منطويا على نوع من المغالاة المبالغ فيها من خلال نفيه المطلق لأسبقيّة الديمقراطية-على الأقل كأفكار مجردة- لزمن الحداثة. فإذا كان الأمر كذلك أليس من الإجحاف أن نغبن شريعة حمورابي في بلاد الرافدين؟ أوليس من الإجحاف في حق أعظم فلاسفة قرن الأنوار"مونتسكيو" أن نقلل من أهمية ما ورد في "روح القوانين".

المشاركة والإجراءات العملية المستوجبة لها، مثل الانتخابات وفصل السلطات والتداول عليها، وذلك كلّه جوهر الديمقراطية.

أما إذا كانت المقدمات الاعتقادية مثلا، هي علم الله بمصلحة البشر ممثلا في الشريعة، فالاستدلال يجري كما يلي: *الله عالم بما فيه مصلحة البشر./ *الله وضع في الشريعة كل ما يحتاجه البشر. لذلك وجب على الإنسان أن يطيع أمر الله، على أساس أن حكم الشريعة يجب أن يسود، وما على الأفراد غير الطاعة، وهذا الوجوب تكريس لحكم ثيوقراطي مناف للديمقراطية بداهة.

هكذا يمكن للاستدلال المنطقي الاعتقادي الوصول بنا إلى نتيجتين مختلفتين وفق مضمون المقدمة الاعتقادية المختارة.

ب- من الزاوية التاريخية:

يذهب الكثيرون إلى تبنِّي الرأي القائل، بأن هناك فترتين وجيزتين في التاريخ الإسلامي من مجموع أربعة عشر قرنا، هما اللتان طُبِّقَ فيهما الإسلام تطبيقا جعلهما فترتين مقدستين، الأولى تنحصر في النصف الأول من القرن الأول الهجري[2]، أما الثانية، فمرحلة قصيرة في القرن الرابع الهجري، الذي شهد حركة فكرية وعلمية، مثلت ذروة الازدهار والحضارة[3]. وما سوى هاتين الفترتين انحراف عن الإسلام الحقيقي.

يبدو هذا الحكم مغاليا جدا، وينطوي على تحيز إيديولوجي واضح، وقد تتناقض بعض فرضياته مع الوقائع التاريخية، بما يدفع إلى رفض التسليم بداهة، بأن الإسلام دين ودولة، بناءً على تأسيس النبي دولةَ الإسلام، التي اندمجت فيها السلطة الدينية بالسلطة السياسية، اندماجا ربما يكون هو الأصل للمقولة التي شاعت في العصر الحديث، من أن الإسلام دين ودولة، وهي مقولة تتسم بالالتباس الشديد، لأنها لا توضح ما إذا كانت التشريعات الدينية –

2 - هشام جعيط، الفتنــة الكبرى. دار الطليعة للطباعة والنشر- بيروت - ط4 – مارس2000- ص 34.
3 - آدم ميتــز، "الحضارة الإسلامية في القرن الرابع". دار الكتاب العربي. بيروت. لبنان- ط5 ج1 – ص 203.

المعاملات - في الإسلام هي ذاتها دينا مقدسا وثابتا وملزما[4] أم أنها دنيويةٌ بحتةٌ، متغيرةٌ حسب شروط الزمان والمكان، وفي هذه الحالة، هل تعني تلك المقولةُ أن الإسلامَ يتضمن الدينَ تضمُّنَهُ شيئًا آخرَ غيرَه هو الدولةُ؟ أم أن الدولةَ، رغم أنها دنيويةٌ بحتةٌ تظل داخل إطار الدين، رغم أن البشر هم من ينشئونها وينظِّمونها ويديرونها؟

ج- من الزاوية الأيديولوجية:

المقصود فيها، معالجة النص من زاوية غيرِ دينيةٍ، مستمدةٍ من تصوراتٍ ومفاهيمَ ورؤيةٍ فرديةٍ للعالم والحياة، بحيث يرى في النص ما يعتقده هو، لا ما يقوله النص، فإذا كان التفسير والتأويل يلتزمان بضوابطَ لغويةٍ ومنهجيةٍ معينةٍ، فإن القراءةَ الأيديولوجيةَ تُعفِي نفسها من تلك الضوابط، وتستنطق مفرَداتِ النص طوعا أو كرها، بمفرداتها هي. ويمكن تصور خطوات الفرادة الأيديولوجية على النحو التالي:

* تَبَنّي منظومةٍ معينةٍ من التصورات والمعتقدات، تنشأ في العادة، بعيدا عن التعامل مع النص الديني، أي في سياق معرفي وثقافي واجتماعي، ينتمي لعصر مغاير لزمن ورود النص.

* توظيفُ تلك المنظومة في تكوين تصور معين للمسألة الدينية، وِلما يجب أن يكون عليه النصُّ الدينيُ، من احتواء لمبادئَ وحقائقَ ونُظُمٍ في مختلف المجالات.

* البحثُ عما يؤيد ذلك التصورَ، فيما ورد في النص الديني من كلمات أو إشارات، ثم فصلُها عن سياقها اللغويِّ والوقائعيِّ، حتى يمكنَ تحميلُها بالمعنى المرادِ الوصولُ إليه.

يمكننا هنا أن نرصد تنوعا في المنظور الأيديولوجي، بتنوعِ المرجعياتِ الفكريةِ التي صدر عنها: فقد يكون ذلك المنظور ليبراليا، مثلما نجد في مدرسة محمد عبده، وامتداداتها الفكرية، وقد يكون اشتراكيا، مثلما كان مع عمار أوزيجان الجزائري في الجهاد الأفضل، ولدى سلمان غانم الكويتي المعاصر، ولدى جمال البنا وغيرهم...وقد يكون المنظور أصوليا، يتبنى

4 - عبد المجيد النجار، دور حرية الرأي في الوحدة الفكرية بين المسلمين الدار العربية للعلوم ناشرون + المعهد العالمي للفكر الإصلاحي- ص 92.

مبدأ الحاكمية لله، يضع التشريعَ الإلهيَّ في مواجهة التشريعِ الوضعيِّ، وأخيرا قد يكون عَلمانيا، مثلما نجد في مواقف بعض المفكرين المحسوبين على تيار الإسلام النقدي الذي يمثله محمد أركون، وخليل عبد الكريم، وعبد المجيد الشرفي، ونصر حامد أبو زيد، وغيرهم.

نستنتج إذن، أنّ زاوية النظر المرجعية، تنعكس على طبيعة الحكم الناتج عنها، ومن هنا، كان تعددُ الاجتهادات في النظر إلى علاقة الإسلام بالديمقراطية، حتى وجدنا من يُحَرِّمُها ويكَفِّرُ من يتبنَّاها[5]، وآخرَ يعتبرها هي الصورةُ المتطورةُ من نظام الشورى الإسلامي حين أطلقوا مصطلح "الشوراقراطية" [6]. وهناك من يصف القائلين باختلاف الديمقراطية عن الإسلام بكونه لم يفهم الإسلامَ ولا الديمقراطيةَ. وحتى على مستوى الكتاباتِ الغربيةِ، نجد من يعتقد أن الإسلامَ دينٌ ديمقراطيٌ، وأن هناك فعلا ما يمكن تسميتُه الديمقراطيةَ الإسلامية، ويستشهد عليها بالنصوص والتاريخ، ولكن هناك أيضا من يعتبر الإسلام دينا "ثيوقراطيا" حاكميتُه مطلقةٌ بطابعٍ إلهيٍّ.

الحرية عنوانا للتجانس بين الديمقراطية والإســلام:

لما كانت الحرية هي العنوان الأبرز للممارسة الديمقراطية الحقِّ، فإنه من المنطقي، أن نبحث عن مؤشرات وجودها في الإسلام، كأساسٍ للحديث عن قربه أو بعده عن الديمقراطية، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي، وصولا إلى حرية اختيار نظام الحكم، باعتبار الديمقراطيةَ في أساس نشأتها، كانت على مبدإ الحقوق الطبيعية للبشر.

يذهب بعضهم[7] إلى الجزم بأن الإسلام قد جاء مؤكدا على مبدإ الحرية للإنسان، باعتبارها فطرةً فُطِرَ عليها، سواء من باب العدالة الإلهية بين البشر، أو من باب أنّ الله أعطى الإنسان

---

5 - يقول مؤسس حزب التحرير الإسلامي تقي الدين النبهاني(1914- 1977): لا يُسمح لمفهوم الديمقراطية أن يُتَبَنَى في الدولة لأنه غيرُ منبثقٍ عن العقيدة الإسلامية فضلا على مخالفته لمفاهيمها" نظام الحكم في الإسلام: مكتبة ومطابع صادر ريحاني. لبنان 1951،ص 37

6- هو مصطلح تُقصد به المواءمةُ بين مفهوم الشورى الإسلامي، ومفهوم الديمقراطية الحداثي. وأول من ابتدعه الإخواني المصري توفيق الشاوي (1918- 2009) وعبّر عنه بوضوح أكثر الجزائري محفوظ نحناح (1942- 2003) رئيس حركة مجتمع السلم الجزائرية.

7 - عادل العـوا، الحرية في أصولها الإسلاميـة: (موقع الكتروني).

قدرة الاختيار. وما دام الإسلام يعترف بأن الإنسانَ له قدرةُ الاختيار، فقد سلّم بأول مفردة من مفردات الاختيار الإنساني، بما أعطاه الله من عقل قادرٍ على أن يُكَوِّنَ لنفسه مرجعيةً أوليةً للفصل بين طريق وأخرى. إذن، في البدء كانت الحريةُ، ثم كان العقلُ. والمعرفةُ أداةُ تغذيةِ هذا الاختيار بما يصلحه أو يقوّمه على الطريق المطلوب، وهكذا، فالإسلام ينطلق من حق طبيعي للإنسان، يسبق به أي اختيار ديني أو فكري أو سياسي، ولا نجد في القرآن ولا في الحديث ما يعارض هذه الحقيقة.

هكذا، تكون الحريةُ سابقةً للإسلام في الإنسان، وبالتالي فاختيارُه عقيدةً، يأتي لاحقا لوجود هذه الحرية، بل إن الاختيارَ الإنسانيَّ الأولَ بعد خلق آدمَ كان العصيانَ لما أُمر به، فعصيانُ آدمَ لربّه، جاء بعد إعطائه الحريةَ، ومنظومةَ المعلومات حول إبليسَ وعداوتِه للإنسان، فلما آثر العصيانَ لم يكن إلا مختارا حرا في اختياره. إذن ففطرة الإنسان، كما يقررها الإسلام، كانت الحريةَ في الاختيار، وهي التي استأمن اللهُ الإنسانَ عليها، وقد رفضتها كل الكائنات، ورضِيَها الإنسانُ[8].

وهكذا، نجد أن كل الكائنات تسجد لله، بحكم تنازلها عن الاختيار لصالح الطاعة إلا الإنسانَ[9]. فمخلوقات الله جميعها تسجد له إلا بني الإنسان، فمنهم الساجدون ومنهم الكافرون، ومنهم المطيع ومنهم العاصي، وهذا اختيار محض.

فتعريف الإنسان في الإسلام، كما يضبطه أبو حامد الغزالي، هو "حرية قبل كل شيء، قبل يكون موصوفا بأية صفة، ثم بعد ممارسته لتلك الحرية في اختيار عقيدته، يبدأ الحكمُ على سلوكه بالصواب أو الخطإ"[10]. واللهُ لم يشأ أن يهديَ الناسَ جميعا، لأنه أراد أن تكون طاعته بمحض إرادة الإنسان وحريته[11].

8 - "إِنَا عَرَضْنَا الأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَالجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الإِنْسَانُ" الأحزاب- الآية 72.

9 - " أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَهَ يَسْجُدُ لَهُ مَنْ فِي السَمَاوَاتِ وَمَنْ فِي الأَرْضِ وَالشَّمْسُ وَالقَمَرُ وَالنُجُومُ وَالجِبَالُ وَالشَجَرُ وَالدَّوَابُ وَكَثِيرٌ مِنَ النَاسِ وَكَثِيرٌ حَقَّ عَلَيْهِ العَذَابُ " الحــج- الآية 18.

10 - جميل صليبا، تاريخ الفلسفة العربية – الشركة العالمية للكتاب د.ت - ص353.

11 - "وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لآمَنَ مَنْ فِي الأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاس حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ" يونس - الآية 99.

وتتأكد هذه الحرية، حين تصل إلى الدعوة للإسلام، بالتنصيص على أن يؤمن الإنسان باختياره دون إكراه في الدين[12]. وأكثرُ ما يفعله الإسلامُ في القرآن، أن يدعوَ الناسَ إلى تحكيم عقولهم، فيتدبّرون خلقَ السماوات والأرض، وأن يُغَـذّي العقلُ بمنظومة من المعلومات، تساعده على حسن الاختيار، وحتى في الجدال مع الكفار، كان منطقُ الموعظةِ الحسنةِ هو الغالب[13]، في مقابل الرفضِ لأسلوب الإكراه[14]. بل إنه يُعطِي حقيقةً إلهيةً عن طبيعة البشر في العصيان[15]. وغايةُ ما يطالب به هو تقديمُهم برهانَ عدم إيمانهم[16].

ولمّا كانت الديمقراطية هي الجسدَ التنظيميَّ لممارسة الحرية في الحكم والنظام، فإننا وجدنا أن هذه الحريةَ في الإسلام، هي أساسُ كل اختيار، بما في ذلك العقيدةُ نفسُها، بل ويطالب الإسلامُ الإنسانَ بممارسة حريته علنا، عبر الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، فلم يتركها حياديةً محصورةً في داخل الإنسان فقط.

بهذا، يتجاوز الإسلام جميع القوانين الوضعية، مهما تعاظم انحيازها لجانب جانب الحرية، ذلك أن أقصى ما يذهب إليه القانون الوضعي إباحةُ الرأي دون أن يوجب إبداءه على الأفراد، في حين أن الإسلام يعتبر ذلك واجبا من واجبات المسلم، عبر أمره بالمعروف، ونهيه عن المنكر.

إن ما يؤكّد حرية الإنسان في الإسلام، أنه يرى أن الإنسان الذي لا يمارس هذه الحرية في اختيار العقيدة، كأنه لم يؤمن، فهو يرفض الإيمان بالتقليد، أو الوراثة، أو من خلال البيئة، ويطالب الإنسان أن يتبنى عقيدته باختيار حقيقي، فإذا كان الإسلام لا يمانع في تقليد الآخرين في أحكام شرعية معينة، فإنّه لا يقلد غيره في أصول دينه.

12 - "لاَ إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الغَيِّ " البقرة- الآية 256.
13 - "ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالحِكْمَةِ وَالمَوْعِظَةِ الحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالتِي هِيَ أَحْسَنُ " النحل - الآية 125.
14 - " أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ " يونس - الآية 99.
15 - "وَمَا أَكْثَرُ النَّاسِ وَلَوْ حَرِصْتَ بِمُؤْمِنِينَ " يوسف - الآية: 103.
16 - " قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ" البقرة - الآية 111.

II- الإشكاليّـــة التطبيقيّـــة:

سنتعاطى مع هذه الإشكالية، بنفس التمشّي الذي اخترناه منهجا، في طرحنا للإشكالية النظرية، ذلك أننا سننظر أولا، في المقاربة الفكرية التي تتبناها الحركات الدينية تجاه الممارسة الديمقراطية، لنصل ذلك ثانيا، بتجربة حركة النهضة في الحكم وتجليات المشروع الديمقراطي في برنامجها، ومدى نجاحها في تجسيمه.

مقاربة الحركات الإسلامية للديمقراطية ما بعد الثورات العربيـــة:

أ- مراحـــل الخطاب الإسلامـــي:

نختزل هذه المراحل في لحظتين فكريتين، وسياسيتين مرت بهما التيارات الإسلامية بتفاوت، وهما:

لحظة المصالحة بين الإسلام والسياسة:

كان الجدل والتحدي السياسي الذي واجهته التيارات الإسلامية، خلال عقود الخمسينيات والستينيات والسبعينيات من القرن الماضي، يتركز على السؤال الآتي: هل يتضمّن الإسلام - كمنظومة عقدية وتشريعية- رؤية سياسية في إدارة الحكم؟ وقد نهض للإجابة على هذا السؤال، فقهاء، ودعاة، وعلماء، سخّروا أدبياتِهم لتوضيح الخطوط السياسية العامة التي يتضمنها الإسلام، إثباتا لتوفره على نظامٍ للحكم، يعمل من أجل سيادة القيم السياسية، وأهمها الديمقراطية[17].

17 - يمكن رصد التطور الحاصل في المشروع السياسي الإسلامي، من خلال تطور فكر منظرّيه. فهناك الجيل الأول، وقد كان أقرب إلى الحسم في مسألة النظام السياسي الإسلامي، لصالح اعتماد كُلّي على صريح النص، واعتبار القرآنَ دستورَ الأمة، الذي توفّر على كل ما يُغنيه عن سواه، من الدساتير الوضعية، ويمثّل هذا الجيلَ، سيد قطب، وحسن البنّا، مؤسس جماعة الإخوان في مصر، والعراقي محمد باقر الصدر، والهندي أبو الأعلى المودودي، والإيرانيان مرتضى مُطَهَّري وعلي شريعتي. أما الجيل الثاني الذي ظهر مع بداية الثمانينيات، فيمثله يوسف القرضاوي، وراشد الغنوشي، ومحمد سليم العوا، وحسن الترابي، وطارق البشري، وعبد السلام ياسين، وغيرهم. وقد ركزوا على عديد القضايا ذات الصلة بمفهوم الديمقراطية، لاسيما، تلك التي تخلق التباسا واضحا، مثل الدولة الإسلامية والدولة الدينية- - الدين والسياسة في الدولة الإسلامية- - الدولة الإسلامية والدستور...

لحظــة المصالحة بين الإسلام والديمقراطية:

انطلقت مع بداية عقد الثمانينيات، وبواكير الصحوة الإسلامية، التي عمّت أغلب البلدان العربية والإسلامية، وتوافر المناخ الذاتي والموضوعي، لتجاوز إشكالية الإسلام والسياسة، لينتقل الجدل والتحدي إلى الخوض في مسألة العلاقة بين الإسلام والديمقراطية، وهي إشكالية مستمرة إلى الآن، ولا أفق قريبا للحسم فيها. ويمكن تحديد الجدل الفكري/السياسي في هذه اللحظة وفق المستويات التالية:

- مستوى الجدل حول مشروعية بناء الأحزاب والمنظمات السياسية في الإسلام، ويشمل هذا المستوى كذلك، فكرة المعارضة في الرؤية الإسلامية السياسية.

- مستوى الجدل حول مشروع الدولة الإسلامية، من حيث أُسُسُها ومرتكزاتُها وسبلُ إنجازها. وامتد هذا الجدلُ، ليصل إلى مفهوم الدولة، على أساس أن الدولة المنشودة إسلاميا، دولة مدنية لا تمتّ بأي حال، إلى أشكال الدولة الثيوقراطية، التي خبرها العرب في فترات ماضية.

- مستوى الجدل حول موقف الإسلام من الديمقراطية، والتساؤل حول قبول المنظومة التشريعية الإسلامية لآليات الفكرة الديمقراطية. وقد اتخذ الجدلُ في هذا المستوى، مراحلَ عدةً:

* المرحلة الأولى: عنوانها الأبرز" **قال الإسلام قبل ذلك**"، وهو عمل فكري، وثقافي، يستهدف خلق مقابلة بين الديمقراطية والشورى، على اعتبار أن كل حسناتِ النظام الديمقراطي موجودةٌ في الرؤية الإسلامية.

* المرحلة الثانية: ساهم في إثرائها معرفيا وفكريا، مشروع أسلمة العلوم الاجتماعية، وهي مرحلة تفكيك الموقف من النظام الديمقراطي، بحيث أصبحت رؤية التيارات الإسلامية، قائمةً على رفض الخلفية الفلسفية، والعقدية للنظام الديمقراطي، والقبولِ بالآليات والأطر الديمقراطية، والعمل على تبيئتها إسلاميا. وينقسم موقف التيارات الإسلامية، تجاه مقولة الديمقراطية إلى آراء متعددة، نختصرها كالتالي:

- رفض الديمقراطية، باعتبارها بضاعة وافدة من الغرب الكافر.

- التوليف بين نظام الشورى، ونظام الديمقراطية " الشوراقراطية / الشوقراطية "

- القبول بالديمقراطية كآليات إجرائية، ورفضُها مفهوما، ومرجعيةً فكريةً وفلسفيةً.

- القبول بالديمقراطية كحمولة سياسية متكاملة، شريطة تأسيسها وتجذيرها في الثقافة الإسلامية.

* المرحلة الثالثة: هي مرحلة الانخراط في العمل السياسي، والقبول بقواعد اللعبة السياسية، وأهمها، إقرار مبادئ الانتخاب، والاقتراع السري والحر، وتكافؤ الفرص.

* المرحلة الرابعة: تتجسد في اهتمام علماء التيارات الإسلامية، ومفكريها، بقضايا الحوار والتعددية والحريات والتحديث وحقوق الإنسان ونبذ العنف ورفض قمع الآراء وحق التعبير. وهو ما يفسر اعتناء هذه التيارات، بعلاقاتها الدولية، وانفتاحها على عديد المؤسسات الحقوقية، والمدنية الدولية، إلى درجة صدور دعوات فكرية وإعلامية تدعو إلى صياغة ميثاق إسلامي يستند إلى قيم العدل، والشورى وحقوق الإنسان ونبذ الاستبداد وكل أشكال الاحتكار السياسي والاجتماعي والاقتصادي والاستئثار بالحكم.

ب- أفق الخطـــاب الإسلامي:

من البديهي، أن يكون مآل الخطاب الإسلامي، مرتبطا بلحظة تحوله من مستوى الشعارت والتنظيرات، إلى مستوى التطبيق الميداني لجملة مضامينه، عبر اقتحام الممارسة السياسية الفعلية، من موقع القرار، وهو ما تمّ بالفعل، بعد ما سُمِي" الربيع العربي"، الذي وفّر للإسلاميين، فرصة تاريخية لإدارة الدولة (تونس ومصر). ولعل الموقع الجديد الذي وجد الإسلاميون أنفسهم فيه، مجردين من أية خبرة سابقة، كان يفرض عليهم، التنبّهَ إلى طبيعة المرحلة الانتقالية من جهة، وإلى جملة الرهانات المنتظرة منهم من جهة ثانية. ويقتضي هذا المعطى توضيحَ أمرين مهمين:

الأول: هو أن الدولة التي تولّى الإسلاميون سلطتها السياسية، ليست دولةَ خلافة، ولا هي ولايةُ فقيه، وإنما هي دولةٌ تعدديةٌ تشاركيةٌ، يتوجب أن يراعي الإسلاميون في إدارتها، مبدأ

التعايش مع غيرهم من العائلات الفكرية، مهما كانت التباينات. وهذا يعني ضرورة، أن تنحصر جهود الإسلاميين في إطار الدولة الوطنية القائمة، وتتجاوز فكرة الدولة الإسلامية الواحدة، المنشودِ قيامُها.

الثاني: هو أن التيارات الإسلامية، تعيش - من خلال ما رأينا من تدرج في مراحل خطابها – هاجسين: هاجس التمكُّن السياسي، والعمل على بناء حركة سياسية، قوية وقادرة على الاستقطاب والإنجاز، وهاجس العمل الفكري والنشاط الدعوي والإصلاح الديني.

ولا شكّ أن السعي إلى التوفيق بين الهاجسين، قد يوقع هذه التيارات الإسلامية في عدد من المزالق، فالممارسة السياسية، بما تقتضيه أحيانا من تنازلاتٍ قاسيةٍ، وتعديلٍ للمواقف- انسجاما مع واقع الدولة التشاركية- قد لا تلقى السند القاعدي الكافي، بل تثير في أغلب الأحيان الكثيرَ من الاختلافات، التي قد يقود بعضها إلى انشقاقات متزايدة، إذا غاب من الزعامات الحركية، من يمتلك الجرأة الكافية، لمواجهة قاعدته السياسية، وهذا يجعل الفاعل السياسي- الإسلامي، يتوقف عن ممارسة بعض الخطوات والتكتيكات السياسية التي لا شعبية لها، مما يُفقده القدرة على المبادرة والاقتحام[18]، ويجعله في مواجهة خيارات متناقضة، بين المُضِيِّ في نزعة تجديدية، تدفعه إلى ممارسة النقد للسائد الفكري والديني، وبين حاجته إلى المحافظة على رصيده القاعدي، غير الراضي على كيفية تعاطيه مع الشأن السياسي، وإدارته للحكم.

وهكذا فإنّ هذه الازدواجية، بين مشروع الإصلاح الديني، والثقافي من جهة، وبين مقتضيات الممارسة السياسية المطالبة بالتغيير من جهة ثانية، تساهم في إرباك التيارات الإسلامية على صعيد الوفاء بتعهداتها للمجتمع المدني من ناحية، والوفاء لخطها الإيديولوجي، والتزامها التاريخي بمبادئها من ناحية أخرى.

18 - الشاهد على هذا المأزق، ما تعرضت إليه حركة النهضة التونسية من انتقادات طيف واسع من قواعدها على خلفية ما اعتبروه تنازلات تاريخية دون موجب، أهمها قبول الحركة بعدم اعتماد الشريعة الإسلامية مصدرا رئيسيا للتشريع، كذلك القبول بمبدإ المساواة التامة بين المرأة والرجل، وآخرها الانصياع لإملاءات العَلمانيين فيما تعلق بحرية الضمير...وغير ذلك من المؤاخذات التي أحدثت تململا كبيرا في صفوف قواعد الحركة، وخاصة الجناح المتشدد منها.

هذه الازدواجية، هي التي سننطلق منها، في قراءتنا لتجربة حركة النهضة التونسية في الحكم، مهتمّين بتعاطيها مع المنظومة الديمقراطية فكرا وممارسة، لنقف على التحديات التي واجهتها، والرهانات التي عُقِدت عليها، في خضم واقع سياسي متنوع الأطياف، وانعدام تجربة في إدارة الشأن السياسي، لنصل في النهاية، إلى صياغة ملاحظات حول ذلك كله، سنعرض لها في حينها.

حركـــة النهضــة ورهانات المشــروع المجتمعي الديمقراطي:

الاشتغال على حركة النهضة، دون غيرها من الحركات الإسلامية الأخرى، له مبرراته، لعل أوّلَها أنها حزب إسلامي، مارس العمل السياسي، في السر كما في العلن معارضا، ووصل إلى الحكم بانتخابات شعبية، شهد أكثر الملاحظين بنزاهتها، أما ثاني هذه المبررات، فهو أن أدبياتِها - قبل الثورة وبعدها- متاحةٌ، وهو ما مكّننا من الاطلاع عليها ومراجعتِها، وتَمثُّلِ تصوراتها للحكم تنظيرا وتطبيقا، وأما المبرر الثالث، فيتمثّل في أن الحركةَ تصدّرت المشهد السياسي، بما يفرض تبيين واقع الممارسة السياسية، لحزب إسلامي، وجد نفسه في الحكم دون سابق تجربة ولا إسناد شعبي مطمئن، رغم إسناد الشرعية.

لا شك، أنّ وصول الإسلاميين إلى الحكم في تونس، قد مثّل حدثا مهما في تاريخ البلاد المعاصر غيرَ مسبوق، ولئن كان مبدأ العزل السياسي، الذي تبنّته ما يسمى بدولة الاستقلال، منذ نشأتها أواسط الخمسينيات، قد شمل مختلف التيارت السياسية، من يسارية، وقومية، وحتى ليبرالية، فإنه كان أكثر شمولا للإسلاميين تحديدا، ذلك أن كل الأطياف السياسية[19] قد وجدت لنفسها هامشا- ولو ضئيلا وغير مؤثر – في المشهد السياسي التونسي، طيلة العقود الماضية، باستثناء الإسلاميين الذين فشلوا- رغم قاعدتهم الشعبية العريضة- في توجيه رسائل

- 19 نكتفي هنا بذكر بعض الأحزاب التي منحت التأشيرة القانونية لممارسة نشاطها السياسي المعلن، بل إن بعضها قد ضمن لنفسه مقاعد في المجلس النيابي بتزكية من السلطة لدورات عديدة، أهم هذه الأحزاب، حركة التجديد وحركة الديمقراطيين الاشتراكيين (مرجعية يسارية)- حزب الوحدة الشعبية(مرجعية ليبرالية)- الحزب التقدمي الوحدوي(مرجعية قومية ناصرية).

الطمأنة إلى السلطة، كما للمعارضة، قصد الإقناع بجملة التطورات في أدبياتهم المرجعية، وبوَسَطِيَّةِ مشروعهـم السياسي، واعتداله في التعاطي مع الشأن العام.

لقد أتاحت ثورة 14 جانفي 2011"، فرصةً لجميع الأطياف السياسية، وخاصة المحظورةَ للعودة إلى الانخراط في النسيج المجتمعي المدني، والفعل السياسي، وكان أن استثمرت حركة النهضة إرثها التاريخي على أحسن وجه. وكانت انتخابات 23 أكتوبر 2011، تجربة ديمقراطية فريدة في تاريخ البلاد، فقد مارس الشعب حقه في اختيار ممثليه، في كنف من الحرية والمسؤولية، واعتلى الإسلاميون لأول مرة، سُدَّةَ الحكم، فمنحهم ذلك مزيدا من الشرعية تدعّمت بفوزهم بأغلبية المقاعد في المجلس التأسيسي، وهو ما مكّنهم من تشكيل حكومة ائتلافية، جمعت لأول مــرة عَلمانيين وإسلاميين، في تحالف سياسي سيادي واحد، لقيادة البلاد في فترة انتقالية دقيقة جدا.

والحقيقة أن فوز النهضة بالأغلبية حينذاك، قد أشاع حالة من الارتياح لدى أتباعها، ولدى بعض الملاحظين الذين اعتبروا ذلك، بدايةً لعهد التداول على السلطة وتحكيمِ إرادة الشعب، لتجسيم ديمقراطية الدولة، وعَدُّوا حكمَ النهضة فرصةً لاختبارها والتثبّتِ من مدى اعتدالها. غير أن آخرين، قد رأوا في صعود الإسلاميين إلى موقع القرار، خطرا على الجمهورية، وتهديدا للمكاسب الحداثية في تونس (حرية المرأة / مجلة الأحوال الشخصية/ التعددية الثقافية) وأنذروا بأن النهضة ستسعى إلى أسلمة المجتمع بالقوة، وإلى إعادة إنتاج الديكتاتورية في لَبُوسٍ ديني، موظفةً هامش الحرية المتاح، لضرب الديمقراطية بالديمقراطية. وشكّك فريق ثالث في قدرة الحركة على مواجهة التحديات الاقتصادية والسياسية، والاجتماعية التي عرفتها البلاد، في تلك الفترة الحسّاسة من تاريخها.

والمتتبع لمسار حركة النهضة، قبل الثورة وبعدها، يرصد جملة من الانعكاسات التي تركت أثرا في أدائها، ومقولاتها السياسية، فقد تميّزت الحركة في بداياتها بثلاث سمات بارزة:

- انتقال الحركة من جماعة دعوية، إلى حزب سياسي/ ديني.

- دخول الحركة في مواجهات مباشرة مع السلطة القائمة، بشكل ساهم في انحسار وجودها العلني في الساحة واضطرّها إلى العمل السري وتحويل نشاطها إلى المهجر.

- إسهام فترة النفي والإقصاء في تطوير الحركة لمقولاتها السياسية، مما أهّلها للقيام بدور معتبر في المشهد السياسي في تونس بعد 14 جانفي 2011، وهو ما أحدث بدوره، تحولا نوعيا في حضور الحركة داخل المجتمع، من خلال موجة من التعاطف بسبب رصيدها النضالي، ساهم بشكل كبير في توجيه النوايا الانتخابية نحو اختيارها، لا اقتناعا بفكرها أو برموزها، بل استجابةً لصوت العاطفة الدينية المتجذّرة في وجدان الشعب التونسي واستحسانا للأنشطة الاجتماعية والثقافية التي قامت بها الحركة،

والتي أكسبتها علاقةً طبيعيةً مع الناس، في ظلّ غيابٍ للتيارات الأيديولوجية والفكرية والسياسية الأخرى. ويمكن رصد هذا الحضور للحركة بالشكل الذي وصفنا، فيما يلي:

* انتقال الحركة من مرحلة النفي والإقصاء والعمل السري، إلى مرحلة العمل السياسي العلني.

* صياغة الحركة لبرنامج انتخابي متكامل، رغم خُلوِّه من الرؤية الاستشرافية لتطبيقه.

* استعادة الحركة حيويتَها التنظيميةَ والهيكليةَ بعودة رئيسها المؤسس وتشكيل مكتبها السياسي وفق مقتضيات الواقع الجديد.

* اعتلاء الحركة سدّة الحكم، بعد فوزها بأغلبية المقاعد وتشكيلها حكومة ائتلافية لأول مرة في تاريخ تونس.

ولئن اختزلت هذه المراحل مسيرة الحركة الطويل، فإن المرحلة الأخيرة تبدو هي الأهمَّ، لأنها ستحوّلها من مرتبة الفاعل المعارض، إلى مرتبة الفاعل الحاكم من جهة، ومن مستوى رفع الشعارات إلى مستوى تطبيقها من جهة ثانية، وهي بالأساس مرحلة وضعت تجربة الحركة على المحكّ، واختبرت قدرتها على الوفاء بوعودها، خاصة تلك المرتبطةَ بالممارسة الديمقراطية.

رغم أن تجربة الإسلاميين في تونس، لم تبلغ مداها من النجاح لأسباب سنعرض إليها لاحقا- بدليل انسحابهم من السلطة- إلا أنها أفضت إلى عديد الاستنتاجات أهمها:

تأكيد الحركة على تحوّلها من حركة دعوية دينية، إلى حزب سياسي بمرجعية إسلامية.

تجنّب الحركة لكل ما يثير مخاوف مناوئيها من التيارات الأخرى، أو يزعزع ثقة المجتمع المدني في نواياها، ذلك أنها لم توظف الديمقراطية ضد الديمقراطية، ولم تسْعَ إلى أسلمة المجتمع أو عسكرة الدولة.

فشل الحركة ومعها الائتلاف الحاكم، في تحويل نجاحها الانتخابي، إلى نجاح تنموي وذلك لأسباب ذاتية: قلة الخبرة بالحكم، اختلاف الأرضيات الإيديولوجية للائتلاف، المحاصصة السياسية على حساب الكفاءة

ولأسباب موضوعيّة: صعوبة إدارة المرحلة الانتقالية، تفاقم الحركات المطلبية وبشكل فوضوي أحيانا...

لا يبدو حزب النهضة حزبا حديديا، متمترسا خلف مقولات أيديولوجية نهائية وأحكام ثابتة، بل هو حزب براغماتي، يستحضر الواقع ويجتهد في استشراف المستقبل، ويراعى خصوصية المجتمع التونسي

(التعدد الثقافي، حقوق المرأة، الانفتاح على الآخر، التعايش والاعتدال...).

جسّدت حركة النهضة، أول تجربة سياسية للإسلام السياسي في البلاد العربية، تأسّست على الإقرار بالآخر، والتسليم بالديمقراطية، والقبول بتحكيم الشعب، واحترام حقوق الإنسان في ظلّ مدنية الدولة. فقلّصت الهوة بين الإسلام والحداثة، وخرجت من بوتقة التنظير للاجتماع الديني إلى الاجتماع المواطني.

أسست حركة النهضة لتجربة توافق علماني/إسلامي، في إدارة دَفّة الحكم، مما أسهم في الحدّ من الأحادية والفردية في إدارة الشأن العام الذي عاشته البلاد طيلة عقود.

بدا الأداء السياسي للحركة في الحكم باهتا، بسبب حالة التردد والارتباك حيال اتخاذ إجراءات عاجلة وضرورية جدا في وقتها.

المهاد المرجعي للحركة، في حاجة إلى مزيد من التوضيح والتطوير والنقد مواكبةً للواقع التونسي الجديد.

لقد سعت حركة النهضة، على مدى السنتين اللتين قضتهما في الحكم، إلى أن تتفاعل مع واقعها ومجتمعها، محاولةً التأقلم مع الضغوط السياسية والسياق الدولي. وقد بدا هذا جليا في موقفها من مجلة الأحوال الشخصية، ومن مسألة تعدد الزوجات تحديدا. ولعل هذا أحدُ المؤشّرات الرئيسية التي دلّت على الطابع السياسي المدني للحركة، والذي أرادت من خلاله البحثَ عن حلول توافقية، لا تصدم المجتمع من جهة، ولا تتعارض مع منطوق النص القرآني أو الموروث الفقهي السني من جهة ثانية.

لذلك، يَصِحُّ الاستنتاج بأن الإسلاميين قبلوا بالديمقراطية منهجا في الحكم، لكن دون أن يعنيَ ذلك تنصُّلَهم من أحكام الشريعة وقواعدها القطعية، المثال على ذلك، خطابُهم حول المواضيع المتصلة بالمرأة، وهو خطاب بدا مرتبكا بعض الشيء، فهو أحيانا يتطابق مع متطلبات المبادئ الديمقراطية، وأحيانا يتعارض معها، بشكل دفع بعض الملاحظين -خاصة من خصومهم السياسيين- إلى القول بشكلية المواقف النظرية للإسلاميين، كلما تعلق الأمر بأحد الثوابت في منظومتهم الفكرية، لذلك تمّت مؤاخذة الحركة، على اعتبارها دخولَ المرأة إلى المجلس التأسيسي أمرا محدودا، لا يؤثر في سلطة الأغلبية من الرجال، بما يعني، أن دعوتهم إلى مشاركة المرأة في المجال السياسي، قد لا تكون مبنية على إيمان حقيقي بمساواتها للرجل، وبحقوقها المدنية والسياسية، بقدر ما هي مبنية على تكتيك انتخابي لا يتجاوز الترويجُ له، مدة الحاجة إليه.

لمّا تولت حركة النهضة مقاليد الحكم في تونس، تبادر إلى الأذهان أكثرُ من سؤال، لعل أهمها: هل ستكون الحركة قادرة على عدم استنساخ التجارب الفاشلة، التي حكمت باسم الإسلام، في كل من أفغانستان وإيران والسودان ومصر؟. ومن المؤكد أن مشروعية هذا السؤال، كانت تنبع مما اعترى التونسيين من مخاوفَ حول قدرة إخوان تونس- وهم يتولون عرش السلطة – على نحت تجربة ناجحة، تقطع مع التجارب الفاشلة، وتؤسس لأنموذج يصالح بين الإسلام والديمقراطية، ولا يُقسِّمُ أبناء المجتمع الواحد إلى "مؤمنين" و"كفار"، بل يتِمُّ التعاطي معهم بوصفهم مواطنين، خصوصا وأن تاريخ البلاد البعيد والقريب، عُرف بانسجامه الثقافي، والإثني، وبتجذر الفكر الإصلاحي الذي يعود إلى أكثر من مائتي سنة. وهذا

يعني أن البيئة الثقافية والسوسيولوجية، مهيأةٌ لقيام حزب إسلامي ديمقراطي، لا يعيد إنتاج تجارب الدول المذكورة آنفا.

من الأسئلة السيارة على ألسنة المهتمين بالشأن التونسي خلال تلك الفترة:

* هل ستكون حركة النهضة، بعد انتقالها من موقع المعارضة إلى موقع السلطة، قادرة على تأكيد "مبدئية" قبولها بالخيار الديمقراطي، خاصة القبولَ بالتداول على الحكم، الذي هو أساس الممارسة الديمقراطية وجوهرُها؟.

* هل ستحافظ الحركة على النمط المجتمعي الذي يتمسك به عموم التونسيين الذين لا يقبلون الأسلمة وإقحام الدين في مسائل وقع الحسم فيها منذ زمن؟.

* ما مستقبل التعايش بين "الإسلاميين" و"العَلمانيين" في تونس؟

لقد شهدنا حصول مراجعات للمواقف العاطفية، التي تفاعلت مع الأحداث الحاصلة في شهر جانفي 2011 في تونس، والتي فُسح فيها المجال، للحديث على أن المنطقة العربية مقبلة على تغييرات كبيرة، لعل أقلَّها سقوطُ النخب والأنظمة التي جاءت بها حركات التحرر الوطني، أو ما أصبح يسمى في ما بعد بالدولة الوطنية. في مقابل بروز نخب سياسية جديدة بمرجعيات مختلفة.

وما يعنينا من هذه المراجعات الحاصلة، هو تلك المتعلقةُ بالممارسة الديمقراطية، لأن مجالنا هنا ليس الخوضَ في الشأن الاقتصادي أو الاجتماعي على أهميتهما.

فلئن كان من الصعب على النهضة التنكّرُ للخيار الديمقراطي، فإنّ هذا لم يمنعها من محاولة تعطيل مسار الانتقال الذي شهد تمريرا سلسا للسلطة، وكان يُبشِّر بالوصول إلى بناء أنموذج ديمقراطي، هو الأول في المنطقة، لكنّ الإسلاميين اختاروا تمطيط المرحلة التأسيسية، عبر جعلها فترةَ حكمٍ طويلة، ستُفضي إلى "التمكين" لمشروعهم، بعد التغلغل في مفاصل الدولة، وبالتالي التحكم في كل انتخابات قادمة، وهذا ما لم يتحقق، بفضل يقظة الإعلام والنخب والمجتمع المدني، وبدرجة أقل الأحزاب السياسية. وهنا، لم يكن غائبا على المراقبين والمحللين وجودُ تيار "واقعي" داخل النهضة بزعامة رئيس الحركة راشد الغنوشي، رأى في

خروج النهضة من الحكم "حلا قبل أن يسقط السقف على الجميع"، وهو حلّ وحيد، كان لا بد منه، حتى تتجنب البلاد وقوع صدام بين الإسلاميين والمجتمع والدولة، على غرار ما حصل في مصر بعد إخراج العسكر للإخوان من السلطة.

إن عدم قدرة الحكام النهضويين على المساس بالنمط المجتمعي التونسي، وإنجاح "حلمهم" أو "مشروعهم" في "أخونة" أو "أسلمة" المجتمع، كان عائدا إلى وقع تأثير المشروع الحداثي التونسي في تكوين البنية الذهنية والنفسية للتيار الغالب لإسلاميي تونس. وهذا ما يجعلنا نتمسك حتى الآن بوجاهة المقاربة السوسيولوجية، التي عبّر عنها بعض أساتذة علم الاجتماع في تونس مثل عبد القادر الزغل وعبد اللطيف الهرماسي وغيرهما...والذين رأوا الحركة الإسلامية في تونس نتاجا للتجربة التاريخية والاجتماعية التونسية. وأن "الجماعة الإسلامية "التي نشأت في بداية السبعينيات من القرن العشرين، من منطلقات وأدبيات "إخوانية" - نسبة إلى جماعة الإخوان المسلمين المصرية - سرعان ما فرض عليها مجتمعها التكيف مع خصوصياته، فانتهت إلى التسليم بمقولة "تونسة الحركة" عوضا عن "أسلمة المجتمع"، وفق التصور والمنهج الذي دعا إليه سيد قطب في كتابه الشهير "معالم في الطريق".

خاتمة:

لعل من أهم التحديات التي واجهت التيارات الإسلامية، بعد الثورات العربية- وبالذات التيارات التي وصلت إلى الحكم- عدمَ قدرتها على تحويل شوق الناس التاريخي للحرية والكرامة، إلى نظام سياسي ديمقراطي، يضمن مشاركة الناس في الشأن العام، ويصون حقوق الإنسان.

فالنظام السياسي الذي يعبر عن حساسية الجميع ومصالحهم، هو القادر على صيانة الوحدة الوطنية في كل بلد، وإن إخفاق التيارات الإسلامية في ذلك سيؤدي - بل قد أدى فعلا – إلى فوضى وتناقض حادّ بين مصالح قوى المجتمع وتعبيراته المختلفة، ولذلك يتحتم على هذه التيارات- إن أرادت البقاء فاعلة في المشهد السياسي- أن تدرك أن هناك مفارقةً، بين توق الشعوب العربية إلى الحرية والكرامة، وبين عملية البناء، لنظام سياسي ديمقراطي تشاركي.

الديمقراطية، وعلوية القانون، وحيوية مؤسسات المجتمع المدني، والإعلام المحايد...ذلك كله، صمّام أمان يحول دون انحراف الحكام والنخب السياسية (الحاكمة أو المعارضة) عما نادت به شعارات "الثورة" من حرية وكرامة.

مراجع الدراسة

- جعيـط (هشام): "الفتنة الكبرى". دار الطليعة للطباعة والنشر. بيروت. ط4، مارس2000.

- الجابري (محمد عابد): "إشكاليات الفكر العربي المعاصر" مؤسسة بنشرة للطباعة والنشر. الدار البيضاء

- صليبـا (جميل): تاريخ الفلسفة العربية، الشركة العالمية للكتاب (د. ت)

- عبدالملك (ابن هشام): "السيرة النبوية". مراجعة فتحي السيد، دار الصحابة للتراث. طنطا- مصر، (د.ت).

- العظم (صادق جلال): "نقد الفكر الديني" دار الطليعة للطباعة والنشر بيروت/ ط2 – نوفمبر 1970.

- ميتـز (آدام): الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري. تحقيق: محمد عبد الهادي أبو ريدة، دار الكتاب العربي. بيروت، ط5 (د. ت).

- النبهاني (تقي الدين): نظام الحكم في الإسلام: مكتبة ومطابع صادر ريحاني. لبنان 1951،ص 37

- النجار (عبد المجيد):" دور حرية الرأي في الوحدة الفكرية بين المسلمين" الدار العربية للعلوم ناشرون والمعهد العالمي للفكر الإصلاحي، بيروت 1999.

سؤال التراث في الفكر العربي المعاصر

هل غدا إشكالية؟

د. صالح هويدي

أديب وأستاذ جامعي عراقي

مدير تحرير مجلة دراسات

سؤال التراث في الفكر العربي المعاصر
هل غدا إشكالية؟

د. صالح هويدي

ملخص الدراسة

كان لا بد لهذه المقاربة من إثارة الإشكالية التي تحيط بالعرب وتحول دون تقدمهم واستئناف دورهم الحضاري، بغية الكفّ عن ممارسة دور المستهلك السلبي والتابع الهامشي. وقد حاولنا الوقوف على أبرز الأطروحات التي قدّمتها نخبة من مفكرينا منذ ما يزيد على القرن، بتفكيك مقولاتهم حيال مواجهة هذه الإشكالية، وطريقة الخروج منها، للكشف عما بينهم من اختلاف وتقاطع، منشؤه الأساس؛ ثنائية التراث والمعاصرة. وهي ثنائية كشفت عن عجز مفكرينا عن إيجاد صياغة علمية للخروج من مأزقنا الحضاري، وتجنيبنا الاستمرار في التعثر والتخبط في ما نحن عليه من واقع مؤسف.

Abstract

In this study, we are trying to raise awareness about the problematic crisis surrounding the Arabs and their progress and prevent their return to civilization, and to stop the practice of the role of the snob. We have tried to stand on the most prominent views put forward by a group of thinkers for more than a century, to dismantle their ideas about the face of this problem, and the way out of it, despite the differences between them and contradiction about the dual heritage and contemporary.It revealed bilateral deficit thinkers to find a scientific formulation out of the predicament of civilization, and shield us from continuing to stumble and confusion in what we are today and this unfortunate

مقدّمة:

منذ انسحاب الفكر العربي من مسرح الفعل التاريخي، وكفّه عن الإسهام في إعادة تشكيل المعطيات الحضارية لعالم اليوم، والاكتفاء بالموقف الاستهلاكي المنفعل، ورجال الفكر العرب، يسعون جاهدين للتعبير عن إحساسهم بالأزمة التي تحولت إلى واقع إشكاليّ، في محاولة لإيجاد إجابات لتلك الأسئلة التي شغلت بال من سبقهم من رجال النهضة؛ بدءًا بالأفغاني، مرورًا بالطهطاوي ومحمد عبده، وصولًا إلى مساعي طه حسين وزكي نجيب محمود وطيب تيزيني وحسين مروة ومحمود أمين العالم ومحمد عابد الجابري وحسن حنفي وعلي حرب وهشام جعيط ومحمد أركون ومحمد جابر الأنصاري وكمال عبد اللطيف، وسواهم من الكتّاب والمفكرين العرب، الذين يختلفون رؤى واتجاهات وفلسفات.

وقد لا نكون بحاجة إلى كبير جرأة للقول بأن مرور ما يقرب من قرنين على بدء مشروع المراجعة الفكرية للموقف من التراث والآخر، لم يؤدّ إلى خروج هذا الخطاب من أفق الإشكالية التي يحياها، وإن قطع شوطا على طريق تحديث أدواته ومناهجه ورؤاه. وقد نذهب إلى أبعد من ذلك فنقول إننا نعدّ تراكم هذه الأسئلة المطروحة جزءًا من أزمة هذا الخطاب وتجلّيًا من تجلياتها.

وإذا شئنا تحديد طبيعة هذه الإشكالية، قلنا: إنها تتجلى أبرز ما تتجلّى في توزّع هذا الخطاب بين مرجعيتي التراث والتحديث(الأنا والآخر)، أو ما كان يعبر عنه بالأمس القريب، بالأصالة والمعاصرة، من دون أن نصيب تقدمًا في إنضاج رؤية علمية أو إنتاج وعي ابستيمولوجي بهذه الثنائية التي لا يزال فكرنا المرهق ينوس بينهما.

من ناحيتنا نرى أن إشكالية الخطاب العربي أمر طبيعي، يفسرها ما انتهى إليه فكرنا من دور هامشي، وانسحاب اكتفى بآلية الاستهلاك والتلقّي السلبيّ، مبتعدا عن روح الجدل والتفاعل والحوار. ولا ريب عندنا أن الفكر العربي لم يكن يعاني من الإحساس بوطأة هذه الثنائية، في زمن النهوض الحضاري، وامتلاكه عناصر قوته وتقدمه. ففي الوقت الذي نجد فيه اليوم أصواتًا كثيرة، وتيارات فكرية، تدعو إلى التمسك بالتراث، محاصرة به قيم المعاصرة ودلالاتها وتجلياتها، رافضة التأثر بالآخر والأخذ منه أو الاقتباس عنه. والحال أنّنا نجد في تراثنا

فيلسوفًا عربيًّا مسلمًا كالكندي، يعلنها صريحة، بأنه ينبغي ألا نستحي من الحق، وأن علينا اقتناءه من أين أتى" وإن أتى من الأجناس القاصية عنا والأمم المباينة لنا، فإنه لا شيء أولى بطالب الحق من الحق، وليس ينبغي بخس الحق ولا تصغير قائله ولا الآتي به، فلا أحد بخس بالحق، بل كل يشرفه الحق".1

إن الذي دعا الكندي إلى صياغة معادلة الحق، وسعي العقل إليها، دونما إقامة لاعتبارات زائفة، لا صلة لها بجوهر السعي الإنساني الخلاق، إنما يرجع في تقديرنا إلى حالة القوة التي كان يتمتع بها الفكر العربي والحضارة التي أظلته، وانتفاء مسوغات الخوف، في حين ينطلق الموقف الرافض للآخر من سيكولوجيا الخوف التي تغذيها لحظة الضعف والانسحاب الحضاري أو ما أسماه محمد عابد الجابري بالميكانيزم الدفاعي للمقهور.2

لم يكن الكندي وحده ممثلًا لهذا الموقف الفكري الرحب، في المشهد الثقافي العربي، فقد شجعت المرحلة التاريخية الخصبة تلك، تيارات مختلفة؛ تتفاوت حدة وهدوءًا، تحررًا ومحافظة على الانتظام في سياق فكري واحد. فهذا الشيخ الغزالي يجلي الأمر الذي رأيناه لدى الكندي، كاشفًا عن دلالات ما ينطوي عليه هذان الموقفان المتباينان:" لو رفضنا قبول الحق لأنه جاء على لسان من لا نثق به، لكان معنى ذلك أننا نهجر كثيرًا من الحق".3

من هنا فنحن لا نظن أن بإمكان خطابنا الفكري المعاصر أن يتجاوز هذه الإشكالية في المدى القريب، ما دام العقل العربي مكتفيًا بدوره الاستهلاكي(المنفعل)، بعيدًا عن المشاركة في إنتاج منظومة العلم والفكر والفلسفة.

إن الموقف الذي يكشف عنه خطابنا الفكري، إنما يعكس عجزًا عن الانتظام في التراث انتظامًا منهجيًا، يجعلنا ننظر إليه بوصفه بنية موحدة، أكثر منه أخلاطًا من الأحداث المنفصلة والأفكار المتباينة والفرق المتناحرة، أي بإعادة بَنْيَنة هذا التراث، على حد تعبير الجابري.4

إن الوصول إلى تأسيس وعي ابستمولوجي بالتراث، يتطلب أول ما يتطلب، امتلاك منهجية الفكر النقدي، القادر على إعادة إنتاج معطيات التراث، والكفّ عن النظر إليه نظرة

سحرية إطلاقية، بوصفه إنتاجًا متعاليًا مثاليًا، وليس نتاجًا بشريًا نسبيًا، قابلًا للنظر والمراجعة والنقد، توظيفًا وإعلاء واستغناء.

وإلى أن يتحقق لنا ذلك سيظل خطابنا الفكري يعيش غربة العصر التي يمتلك الآخر المتقدم لحظته وقيادته، وغربة التاريخ المتجلية في فقداننا منجز الأمس الآفل. وبمعنى آخر فقداننا الوجود الفعلي، إذا ما فهمنا الوجود الإنساني بوصفه تعبيرًا عن أولوية الماهية أكثر منها تعبيرًا عن الوجود المادي.

ولا ريب في أن بين واقعنا الذي نحياه والواقع الذي نرجوه مسافة، لا بد من قطعها، تبدأ بإشاعة ثقافة الحوار والمساءلة، ومشروعية الاختلاف، وقيم التحرر من الخوف، وتهيئة الأجواء المشجعة على المغامرة في القول، والجهر بالرأي، والكشف عن الحقيقة، والشك في المعطيات التاريخية التي بين أيدينا، ونقد المعتقدات والآراء والمواقف المرتبطة بمعطيات تاريخية، لها من المصالح والأهواء والعلاقات والانشدادات ما لها، بغية تأسيس رؤيتنا للتراث على وعي نقدي(لا شكلي) وثقافة نقدية. بدون توافر أجواء مشجعة على الفكر الحر؛ تتيح لهذا الفكر التخلص من مختلف الضغوط والتابوات، لن يكون بإمكان هذا الفكر أن يجترح جديدًا أو يكشف عن تجلياته النهائية المرجوّة.

إن إعادة إنتاج رؤيتنا للتراث على أساس الوعي النقدي لن يخدم التراث فحسب، وإنما ينعكس على الحاضر، في شكل رؤية منهجية تتيح فهم شبكة العلاقات الملتبسة، والتمييز بين الرؤى الأسطورية والأيديولوجية والأبستيمولوجية.

وقبل الاستطراد في ما ينبغي أن يتوافر من أرضية ملائمة لاستنبات الفكر الذي نأمل، نسارع إلى القول إن ثمة اتجاهات رئيسة ثلاثة، تتوزع خريطة الخطاب الفكري المعاصر اليوم، هي:

أولا. الخطاب الاستعادي: وأقصد به الخطاب الذي ينطلق من الانتظام في الموروث العربي، الذي يرى فيه مرجعية شديدة التمايز والاستقلال عن سواها من المرجعيات الحضارية الأخرى، مثلما يراها مقياسًا للحكم على المرجعيات الأخرى، وعلى الحاضر الراهن، الذي يتخذ في هذا الخطاب شكل الامتداد الإلحاقي والظلال الباهتة.

لقد عبر عن هذه الرؤية عدد من الاتجاهات والتيارات الفكرية والأيديولوجية، مثلتها الاتجاهات السلفية والمحافظة والقومية في مراحلها الصاعدة.

ولا ريب في أن رؤية هذا الخطاب تجافي الرؤية العلمية، في الوقت الذي تجافي فيه منطق التطور والحقائق التاريخية، لتقف عند حدود رؤية ماضوية، من شأنها الانتهاء إلى الجمود والتخلف. فالتراث في المنظور العلمي ليس سوى محصلة لتفاعل عقول أبنائه مع تراث من سبقهم من عقول أمّتهم مضافا إلى تراث الأمم الأخرى. وهذا ما تجلى في الفكر الإسلامي، حين أسس حضارته الإنسانية الراقية على أساس من الحوار العقلي مع الثّقافات السابقة، فأقر طائفة من المفاهيم والقيم والمعتقدات والاتجاهات، بما في ذلك بعض الشعائر الدينية التي آمن بها العرب، قبل ظهور الإسلام. ولعل في حديث الرسول(ص): " إنما جئت لأتمم مكارم الأخلاق"، تأكيدا للنهج الإسلامي المحتضن للثقافات، لا المستأصل لها.

وليس بعيدًا عن هذا أيضا تلك المواقف والرؤى الفكرية التي عبر عنها بعض فلاسفة المسلمين، أمثال الكندي الذي عبر عن رؤية إنسانية وشمولية لحركة الفكر والثقافة الإنسانيتين، حين رأى أن تراث كل أمة إنما هو حلقة من حلقات "تتميم النوع الإنساني". وحريّ بنا إذا كنّا حريصين على تتميم نوعنا، كما ينقل عصفور عنه "إذ الحق في ذلك"، في ما يقول الكندي، أن نبدأ مما قاله السابقون علينا، لا على سبيل استعادته أو تكراره بوصفه الأكمل والأنقى، بل على سبيل " تتميم ما لم يقولوا فيه قولًا تامًا، على مجرى عادة اللسان وسنّة الزمان".5

إن الخطاب الاستعادي يتجاهل حقيقة مَفادها أن التراث بوصفه نتاجًا بشريًّا مرهون بالقدرات العقلية والوجدانية الراهنة لأهله، فضلًا عن أنه محكوم بواقع علاقاتهم الاجتماعية والثقافية، وأدوات عصرهم، ومستوى تطوره، والظروف المتاحة فيه، وأشكال تنظيم أولي الأمر لحياتهم. وبكلمة، فهو كشف عن جانب من الإمكانات البشرية المتاحة، في مرحلة تاريخية ما. وهو ما يجعل من التراث لحظة متحركة، تنتسب إلى المستقبل، متجاوزة الماضي الذي يشكل مطلب العودة إليه ضربًا من ضروب الاستحالة المتعارضة مع قوانين التاريخ. لكن

بلوغ هذه الإمكانات مستواها الأكمل يتطلب اعتماد منهجية علمية، تعتمد الشك والنقد والحوار الذي يمحّصها ويجعل منها موضوعا معرفيّا. يقول النظّام:

"لم يكن يقين قط حتى صار فيه شك، ولم ينتقل أحد من اعتقاد إلى اعتقاد غيره حتى يكون بينهما حال شاك".6

ولا ريب في أنّ الرؤية الاستعادية تطرح نفسها بوصفها وصية- دون سواها من ممثلي الفكر التاريخي- على الأمة ووعيها وتراثها جميعًا، وتعكس استهانة بالعقل العربي وانتقاصًا من إمكاناته المتجددة الدائمة، حين تسلبنا - نحن جيل الحاضر- إمكانات الإبداع والتواصل، في مقابل إضفاء القداسة كلها على الماضي وحده، وحصر التأهيل العقلي برموز هذا الماضي وبأهله. وهو موقف غير علمي، ورؤية لا تاريخية. فليس التراث جوهرًا صافيًا مكنونًا أو هوية متعالية ثابتة، أو مكتملة، مستغنية عن الحاضر، كما أنه ليس هوية مغلقة على الآخر أو على الزمن، بل هو بنية منفتحة على المرجعيات المختلفة، مغتنية بمعطيات المكان والزمان، الذي يشهد مرحلة من التفكك والتداخل والامتزاج، في عصر التفكك السريع للأنساق وثورة الاتصالات والتفجر المعلوماتي.

إلى جانب هذا فإن الاتصال بالآخر والتفاعل معه إنما يجسد قانونًا منطقيًا ورؤية تاريخية ترى في هذا التواصل ضربًا من ضروب الجدل المنتج، وشرطًا من شروط اكتمال وعي الأنا بنفسها، وإدراكها قيمتها، كما يذهب عصفور7. فثمة على الدوام وعي ناقص، محكوم بالشروط الداخلية(الذاتية) لرؤية النسق، لا سبيل إلى ردمه إلا بامتحانه برؤية الآخر(الخارجية). كما أن مواقف رفض الآخر أو الاستغناء عنه، تظل مطالب تنطوي على مغالطات تاريخية وواقعية، إذ من الاستحالة بمكان اليوم رفض الآخر الذي غدا حالًا فينا وجزءًا من تكوين بنيتنا الذاتية المتشكلة على الدوام.

وإذا كان صحيحًا أن المتابعة السلبية للآخر، وتبني نموذجه، ينطوي على تبعية تستوجب الرفض، فإن الوقوف عند حدود الماضي التليد، وتكريس الاتجاه الساعي نحو تقديسه، والنظر إليه نظرة إطلاقية (لا زمنية)، لا يقل عنه سلبية وخطلًا.

إن الرؤية الاستعادية التي تتمسك بالتراث، تنظر إلى هذا التراث بوصفه كتلة واحدة، من دون أن تتمكن من التمييز بين الاتجاهات المختلفة فيه؛ اجتماعية وسياسية وذاتية وطبقية وأيديولوجية...إلخ وبهذا فإن تراثنا، شأنه شأن أي تراث إنساني، بحاجة إلى الكشف عما خفي من جوانبه، وغمض من علاقاته، واستدق من حلقاته، فضلًا عن حاجة هذا التراث إلى استكمال حلقاته المغيّبة وصفحاته الضائعة واتجاهاته غير المضاءة.

ولعل الالتباس الأساس الذي ينطوي عليه الموقف الاستعادي، يتجلى في رؤيته مفهوم التراث الذي يعني لهم: كل ما يخلفه السلف لنا. في حين لا نرى في التراث سوى ذلك الجزء الذي يمكنه الإفلات من أسر الزمن، بسبب من امتلاكه عناصر القوة والحياة، ليبقى حاضرًا فينا،وما عدا هذا لا يعدو كونه موروثًا مرشحًا لامتلاك شرعيته ليس غير.

ثانيًا. الخطاب التغريبي: ونقصد به ذلك الخطاب الذي ينطلق من واقع الإحباط الذي يعيشه الفكر العربي، إزاء امتلاك الآخر اللحظة التاريخية والتفوق الحضاري، فينبري داعيًا إلى الانخراط في منظومته المعرفية والتماهي به؛ مصطلحًا ومقولات ومناهج ونظريات. وهو خطاب يمثل رؤية هروبية ويؤسس لاتجاه استهلاكي في مجالي الفكر والحياة معا.

لقد كان طه حسين وزكي نجيب محمود- في مرحلة مبكرة من نشاطه الفكري- ممن يمثلون هذا الاتجاه. ولعل المشروع الذي وضعه طه حسين للنهوض بواقع مصر، واستشراف مستقبلها، وصدر في كتاب فيما بعد، حمل اسم" مستقبل الثقافة في مصر"، خير معبر عن رؤيته تلك، إذ يقول:

" إننا في هذا العصر الحديث نريد أن نتصل بأوروبا اتصالًا يزداد قوة من يوم إلى يوم حتى نصبح جزءًا منها لفظًا ومعنى وحقيقة وشكلًا".8

إن العلاقة التي يريد لها طه حسين أن تقوم بين المصريين والغرب ليست علاقة احتكاك أو تثاقف أو حوار، بل علاقة تماه وذوبان، يظل فيها نمط العيش والتفكير الأوربّيّين هما الهدف، ولن يتأتى ذلك إلا بالاندماج الكلي، وأساسه أنْ:

" نشعر الأوربي بأننا نرى الأشياء كما يراها، ونقوم الأشياء كما يقومها، ونحكم على الأشياء كما يحكم عليها".9

إنه الموقف ذاته الذي عبر عنه زكي نجيب محمود حين تمنى أن يأكل كما يأكلون ويكتب كما يكتبون، متناسيًا في غمرة هذه الحماسة المنطق الذي يحكم تطور المجتمعات وقوانين الفكر. فكيف يمكن تحقيق نهوض حضاري لأمة في ظل رؤية للمماثلة، لفظًا ومعنى، نغدو وكأننا نرى الأشياء فيها ونقوِّمها ونحكم عليها، بمثل مايرونها ويقومونها ويحكمون عليها؟ أليس واضحًا أن هذا الموقف- إن كان تحققه ممكنًا – ينطوي على الذوبان والإلحاق والاتّباع، الذي يفقد التابع معه مكونات خصوصيته وشرط وجوده؟

لا ريب في أن طه حسين كان مهيَّأ؛ بحكم تكوينه الثقافي ونزوعه الإقليمي (المصري أو المتوسطي)، لممارسة دور الداعية إلى ربط مصر بالغرب، والاستماتة في إيجاد مشابهات تاريخية بين كل منهما، على نحو ما نلمس في موقفه الذي يتخذ من المصرية جوهرًا، في مقابل الإسلام الذي يبدو عرضًا لهذا الجوهر:

" إذا صح أن المسيحية لم تمسخ العقل الأوربي، ولم تخرجه عن يونانيته الموروثة، ولم تجرده من إقليم البحر الأبيض المتوسط، فيجب أن يصح أن الإسلام لم يغير العقل المصري أو لم يغير عقل الشعوب التي اعتنقته".10

لا ريب في أن الخطاب التغريبي نتاج لرؤية مجانبة لمنطق العلم وحقائق التاريخ. وإذا كان الانكفاء على التراث والالتصاق به، التصاقًا عاطفيًا، والنظر إليه نظرة مثالية لا يعبر عن موقف علمي، فإن البراءة من التراث والهروب منه إلى الآخر، بهدف الذوبان فيه والاستسلام لإنجازه والتماهي معه، لا يعدو كونه الوجه الآخر لأزمة الوعي الزائف، إذ يجرد هذا الخطاب الذات من إرادتها، ماسخًا حضورها الممكن كذات تمتلك إمكانات النهوض والانبعاث، وتنطوي على طاقات غير محدودة للتجدد والمطاولة والحوار الخلاق.

ولعل خطل رؤية هذا الخطاب هو الذي كان وراء فشل تلك المشاريع التي حاولت تكريس اتجاه الانتظام في مرجعية الآخر، بوصفه حلًا لإشكالية الفكر العربي المستديمة. إن كلا الموقفين (الاستعادي والتغريبي) إنما هو موقف تغريبي ولاتغريبي في آن معًا.

لقد عبر أصحاب الاتجاه الاستعادي، الساعي إلى تكريس مقولة (ليس بالإمكان أفضل مما كان) إلى إضفاء مسحة من الكمال والإعجاز على الماضي، تصل حد التوثين، وهو ما يدلّ على

قصور في الرؤية التاريخية للتراث، كاشفين بذلك عن وقوعهم في أسر النظرة التبسيطية المجانبة لمنطق العلم والتاريخ معا. وهو موقف لا يقل خطأ وقصورًا عن الموقف التغريبي الساعي إلى تبنّي نموذج الآخر، فضلًا عن أنه تعبير عن حالة يأس، منطلقة من عقد الإحساس بالدونية ومن مركبات نقص، لم تر معها أفقا للخلاص سوى بالاستسلام وتلقّف النموذج الحضاري الجاهز، في مقابل نفض اليدين عن أية صلة لنا بماضينا.

3. الخطاب المعرفي(الأبستمولوجي): ظهر هذا الاتجاه تاريخيًا، في أعقاب الاتجاهين السابقين. وتمثله مجموعة من المشاريع الفكرية التي حاولت التصدي لإشكالية العلاقة بين التراث والتحديث، متخذة عددًا من المناهج التي أنتجها اشتغال الفكر الغربي على واحدة من موضوعاته المعرفية، كالمناهج البراجماتية والفينومينولوجية والبنيوية والتفكيك والهيرمينوطيقيا، وسواها من المناهج الغربية المعاصرة.

وفي ظننا أن المشكلة التي ينطوي عليها هذا الاتجاه إنما تكمن في عدم انتظامه أحيانًا، في المنظومة العلمية، لحظة الاشتغال على موضوعاته، وانزلاقه إلى مواقف أيديولوجية، تتخفى وراء أقنعة المناهج الحداثية أو ما بعدها.

من هنا فإن ثمة خطابًا معرفيًّا يتخذ من المنهجية العلمية وسيلة للحفر في التراث والتقدم، وفي العلاقة فيما بين الأنا والآخر؛ لإنتاج معرفة حقيقية تسعى إلى فهم جوانب مهمة منهما وإضاءة أخرى ظلت خفية، لم تصل إليها أدواتنا ومناهجنا من قبل. إلى جانب هذا فإن ثمة ملامح أيديولوجية في بعض مشاريع هذا الاتجاه، تجعله عرضة لتغليب المنطلق الأيديولوجي، بوصفه قناعات مسبقة، فتقع في إسقاطات أثناء قراءتها موضوعة التراث أو الآخر، ليصبح المقروء أقرب إلى القناع. ويتجلّى هذا التوجه في كتابات كل من: حسين مروة والطيب تيزيني وبعض كتابات محمود أمين العالم، وإن بنسبة أقل.

ولعل من أبرز تجليات هذا الخطاب سقوطه في منزلق الرؤية التوفيقية، اعتقادًا منه أن بالإمكان الوصول إلى معادلة ممكنة، من حاصل تلاق بين معطيات إنجاز كل من الأنا والآخر. وهي رؤية تكشف في عدد من محاولاتها، ضروبًا من القسر والتلفيق الذي يتنافى وموضوعية

العلم. يقول محمود أمين العالم في تأسيسه مفهوم التراث: إن " التراث لا يوجد في ذاته، وإنما هو قراءتنا له، وموقفنا منه وتوظيفنا له".11

وهي رؤية تنفي إمكان وجود التراث، في شكل حضور مستقل، راهنة إياه بممارستنا فعل قراءته. وهو أمر من شأنه أن يشرع فعل القراءة، من دون تحديد ضوابط واضحة للفصل بين نسقي القارئ والمقروء، معليًا من النسق الأول عل حساب الثاني.

لا ريب في أن العالم هنا ينطلق من ثقل ما يعانيه من بواعث ومعطيات تتلفع في نسق عملية التلقي، تاركة آثارها الدالة عليها. وهي رؤية تمنح القارئ هيمنة كبرى، تمّحي معها أية معطيات موضوعية قبلية، أو فعالية جديدة لإنتاج المعنى.

أما حسن حنفي، فيمضي بعيدًا بهذا النهج، ليقف على تخوم قراءات تأويلية ومنطلقات هيرمينوطيقية، يقول حنفي:

" ليست مناهج التفسير إلا تبريرات للذات أمام النفس وأمام الجماعة وأمام التاريخ. وقراءة النص بهذا المعنى هي إيجاد تطابق بين الحاجة والنص، بين الذات والموضوع. فالمعنى يأتي من النفس أولا كحاجة أو رغبة أو أمنية، ثم تجد ما يقابلها في النص فتتطابق معه وتتشبث به على أنه التفسير الصحيح. في الظاهر يبدو أن المعنى الموضوعي قد انتقل من النص إلى الذهن، وفي الحقيقة ينتقل المعنى الذاتي من الشعور إلى النص. القراءة إذن هي إيجاد ما ترغب فيه النفس متحققا في الخارج".12

القراءة التي يدعونا حسن حنفي إليها في هذا النص إذن، محركها الأساس هو رغبات القارئ وأمانيه، بعيدًا عن معطيات النسق الموضوعي. فليست المناهج في النهاية سوى تبريرات أمام النفس والتاريخ، إذ تجد النفس في مايتراءى لها في النص مقابلًا يسوغ لها خلعه عليه وتصويره على أنه التفسير الصحيح.

هكذا يكتشف الكاتب فجأة وهم الحقيقة الموضوعية القارة في النص، ليصحح مسار حركة الدال من الشعور إلى النص، أو من الذات إلى الموضوع، حتى أنه ليعلنها صريحة واضحة، بقوله:" القراءة إذن هي ما ترغب فيه النفس متحققًا في الخارج". وهو ما يعني أنه ليس ثمة حقيقة موضوعية في واقع النص.

وفي ظني أن هذا النهج الهيرمينوطيقي من شأنه أن يفسح المجال لشتى القراءات، ليتحول بنا إلى قراءات أيديولوجية ذاتية، تتخذ من معطيات التراث ونصوصه قناعًا لتمرير مواقفها الذاتية ورؤاها النفعية.

وإذا كان صحيحًا أنه لا مجال للحياد المحض في حقل الفكر، وأنه ليس ثمة قراءة بريئة أو بكر، ما دامت كل قراءة تسهم في إنتاج المقروء، فإن ذلك لا يعني انفلات الدال أو غيابه كليًا في مواجهة فعل القراءة التي تتحول إلى ممارسة إسقاطية وقناع لتمرير الأيديولوجيا.

إن ثمة فرقًا معرفيًا دقيقًا ينبغي الوعي به، فيما بين مقولة إعادة إنتاج المقروء ومقولة الخلق الجديد للمقروء، كما يذهب إلى ذلك جابر عصفور بحق13. ففي الأول إقرار بوجود حوار جدلي مثمر واندماج لنسقي الموضوع والقارئ، وفي الثانية ترحيل لكل ما نفكر فيه ونحلم به، وتشكيله كيفما نشاء، من دون اعتراف بوجود ثوابت أو معطيات موضوعية قبلية.

ولعل هذا ما جعل كاتبًا كمحمد جابر الأنصاري، وهو يحاول الخروج من مأزق الدوران بين ثنائية الأنا والآخر، باحثًا عن طريق للانعتاق جديد، يقع في مطب اللغة الشعرية والرؤية السحرية، غير الواقعية. يقول جابر الأنصاري:

" ماذا لو قرر العربي المعاصر كسر طوق هاتين القوتين الطاغيتين وخرج من ورطة التوفيق بينهما وأنهى حالة استلابه بالعودة إلى براءة الذات الحرة وفطرتها بمنأى عن أغلال الموروث والمقتبس معًا واتخذ من معاناته الذاتية وكينونته وأشواقه وموقعه الفريد في الزمان والمكان قيمة أساسية وحيدة يغربل على أساسها ما يتقبله من التراث والحضارة الحديثة على السواء، بدل أن تكون شخصية محكومة بثنائية قيمية لمصدرين غريبين عنه بحكم الزمان والمكان... لعله بهذا أن يكتشف ذاته، ويعيد اكتشاف التراث والعصر، برؤية ذاتية مستقلة صادقة، فاعلة، مبدعة إبداعًا أصيلًا".14

يثير نص الأنصاري إشكالات كثيرة وأسئلة تحتاج إلى إجابات واضحة، من قبيل: السؤال عما يعنيه الكاتب بالعودة إلى براءة الذات الحرة وفطرتها، وعن كيفية النأي عن سلطتي الموروث والمقتبس، وعن معنى الركون إلى الكينونة بمأساتها وأشواقها واتخاذها قيمة أساسية وحيدة للحكم على التراث والحضارة الحديثة؟

هل ثمة مقياس لتحقيق براءة الذات وفطرتها؟ وهل يمكن لنا في عصر ثورة الاتصالات والانفجار المعلوماتي الحديث عن العودة إلى براءة الذات وفطرتها؟ وكيف يمكن الركون إلى الكينونة في الوقت الذي يطلب منّا الكاتب النأي عن سلطة الموروث؟ أوليس الموروث جزءًا لا يتجزأ من كينونتنا؟ وهل يمكن الحديث عن كينونة في ظل استبعاد الموروث؟

كيف يمكن اكتشاف الذات برؤية ذاتية مستقلة، في ظل النأي عن الموروث الذي يشكل جزءًا مكينًا من الرؤية الذاتية المستقلة؟ أوليس التوكيد على الاستقلال، ينطوي على اتّكاء ما على الموروث واستحضاره ذهنيًّا وواقعيًّا؟ وأخيرًا أنّى للرؤية الذاتية المستقلة أن تكون فاعلة ومبدعة بعيدًا عن الإفادة من تراث الآخر أو من هضمها وتمثلها لموروثها ووعيها به وعيًا منهجيًا؟

وعلى الرغم من إحساس الباحث بصعوبة دعوته التي تصل إلى حد الاستحالة، وهو ما عبّر عنه فعلا، فإنه يعود إلى التذكير بأن من الخير للعربي"أن يتنبه إلى هذا الخواء الذاتي، وأن يكشف عنه، ويملأه بإبداع أصيل بدلا من أن يظل في الحلقة المفرغة تتجاذبه القوتان النقيضتان إلى ما لا نهاية... لعله إذا عاد إلى كينونته الحاضرة، واتخذها قيمة عليا تتقرر على أساسها مراتب القيم الأخرى من موروثه ومقتبسة".

أحسب أن للخروج من مأزق الرؤية التوفيقية التي أرهقت كاهل الكاتب وروحه طريقًا آخرَ غير التضحية بالسلة وثمرها كاملًا.

إن الحديث عن الخواء يفترض اطّراح الذات وتنازلها عن كل ما امتلأت به، وهو ما يعني اقتراح بداية من الصفر. وهذا مطلب غير واقعي ولا ممكن، فضلًا عن التناقض الكامن في القول بضرورة العودة إلى الكينونة الحاضرة مع القول بالخواء والتخلص من سطوة كل من التراث والمقتبس في الوقت نفسه.

ويبقى ما هو أهم بعد ذلك، وهو معرفة الآلية التي يمكننا بها الوصول إلى ذلك الحل اليوتوبي الذي يدعونا إليه الباحث، بعد تلك الوصفة الإشكالية المضمّخة بالأشواق.

إن الإشكالية التي يحياها العقل العربي، ممثلة في كفّه عن الإسهام في إنتاج مكونات حضارة العصر، وعجزه عن امتلاك وعيه المستقل، ورزوحه تحت وطأة ثنائية الأنا والآخر، هي إشكالية مفهومة بوصفها تعبيرًا عن فقدان اللحظة التاريخية، فما دامت أمتنا بعيدة عن

الإنتاج الفكري والعلمي والفلسفي، مكتفية باستهلاك المنتج المادي والمعرفي الغربيّ، فإنها ستظل تعيش أزمتها التي لا فكاك منها.

ولا ريب في أن الخروج من هذه الأزمة لن يتم بإصدار مرسوم أو قوانين، مثلما أنّها لن يتم بالنيات الحسنة والرغبات الطيبة، وإنما من خلال الشروع في برنامج علمي، يرفض الانتظام في مرجعية مسبقة جاهزة (سواء أكانت مرجعية تنتمي إلى الأنا أو الآخر)، اعتمادًا على منهجية العلم والفكر النقدي، والسعي إلى التمييز بين ما هو علمي وما هو أيديولوجي، والدخول في حوار معرفي جاد، وتفاعل خلاق بين جميع المرجعيات الفاعلة، بغية الوقوف منها موقفًا نقديًا، وإعادة إنتاج ما تجده مفيدًا للتأسيس عليه، وفق حاجات الذات وضرورات العصر. هكذا فعل أجدادنا حين قدموا للغرب الفكر اليوناني، وفعل الغرب حين أعاد قراءة الإنجاز العربي وتمثله، ليعيد إنتاجه عبر مصفاته النقدية، لنفسه وللعالم كله.

ولعل الخوف من السقوط في أحبولة التراث والانشداد إليه عاطفيًا، وتكييف قراءتنا له، تكييفًا خاصًا منحازًا له، هو الذي دفع بالدكتور جابر عصفور إلى التعبير عن موقف فكري له خصوصيته، وإن لم يخل من إثارة وإشكالية، إذ يدعو إلى الإبقاء على التراث ضمن نسقه، وفي موضعه المخالف لنا، إذا ما أردنا له أن يكون تراثًا حاضرًا فينا، وأردنا لأنفسنا الاستقلال عنه، يقول: "وعندما نضعه(يقصد التراث) في سياقه التاريخي أو في مواضعه التاريخية المخالفة لموضعنا، فإننا نبقي على حضوره المغاير لحضورنا ونحفظ لأنفسنا كياننا المستقل عن وجوده، فنحرره من أوهامنا عنه، ونتحرر من خوف أن يحكم قيده على رقابنا".15

ويلتمس الدكتور عصفور لموقفه مسوغًا يقوم على افتراض أن التراث هو الحضور المقدس للأب، الذي لا سبيل إلى النجاة منه إلا بالتخلص منه؛ ذلك أنه سيبقى يحمل صورة مثالية، في مقابل الصورة الشائهة التي يبدو عليها الابن، في الحاضر المعيش، يقول: "إن التراث هو الحضور المقدس للأب الذي لا يمكن أن يكون الابن إلا صورة شائهة منه مهما سعى".16

هكذا يجسد عصفور حالة من اليأس من إمكانية تقديم العربي المعاصر قراءة علمية للموروث، وكأن ذلك قدر الإنسان العربي المحتوم. ويبقى السؤال: ماذا لو ترك الأبناء في كل جيل تراثهم راقدًا في سياقه وكفوا عن مباشرة فعل قراءته وإعادة إنتاج معرفتهم به؟ وهل يمكن للمرء على المستوى الواقعي، أن يضع التراث جانبًا، ليحفظ للذات حضورها المغاير

المستقل؟ كيف يمكن تحقيق ذلك، في وقت لا تعدو فيه الذات أو الكيان سوى أنّ بعضا من تجليات التراث ومعطياته؟

من ناحية ثانية فإن الانطلاق من مقولة الحضور المقدس للتراث، وكون الابن صورة شائهة منه، لا يمثل سوى رؤية أحادية، إذ أنّ منطق التاريخ، وقوانين الانتخاب الطبيعي، والواقع الفعلي، تنزع جميعًا نحو أن يتجاوز الابن أباه ويتفوق عليه، أكثر من نزوعها نحو تعميق الإحساس بالصورة الشائهة للأصل وبمركبات النقص. إلى جانب هذا فنحن لا نرى أن بالإمكان وضع خط فاصل بين التراث واللحظة المعاصرة؛ فليس التراث منجزًا ينتسب إلى الماضي، بقدر ما هو لحظة ثقافية شديدة التشابك والجدل مع الذات ومع الحاضر. فالسياسي والثقافي والاجتماعي المعاصر يشكل منطلقًا لقراءة التراث والاحتماء به وتأويله على الدوام. ولو كان الأمر بمثل هذه السهولة لما ظلَّ الفكر العربي طوال هذه القرون ينوء تحت ضغط معضلة التراث ومظاهرها الإشكالية المختلفة.

والحقّ أن إشكالية التراث في الخطاب العربي هي إشكالية حقيقية ومزمنة، لا يكاد ينجو منها حتى من أعلن اعتناقه عقيدة العلم، فهذا هو الدكتور زكي نجيب محمود مثلا الذي بدأ مسيرته الفكرية، متحمّسًا للفلسفة البراجماتية وعقيدة الوضعية المنطقية، ينتهي إلى موقف يضم أمشاجًا من المتناقضات والرؤى التوفيقية، الخارجة على المنهج العلمي والرؤية الموضوعية.

لقد بدأ الرجل حياته الفكرية متحمّسًا، كما ذكرنا من قبل، للغرب وحضارته، داعيًا إلى بتر التراث الذي فقد مقومات الحياة والديمومة، للعيش مع من يعيشون في عصرنا علمًا وحضارة ورؤية إلى الإنسان والعالم17، مؤيدا الدعوة إلى محاكاة الغرب وتقليده. يقول واصفًا ما كان عليه حاله، بضمير الغائب:

" لقد كان يتمنى أن نأكل كما يأكلون، ونجدّ كما يجدون ونلعب كما يلعبون، ونكتب من اليسار إلى اليمين كما يكتبون".18

لكن الرجل عدل عن موقفه، بغير قليل من الندم والاعتراف بتعجله وبجهله بما في التراث، في مقابل إلمامه بثقافة الغرب، لينتقل إلى مرحلة من التساؤل وإلى تبنّي مواقف فكرية تتمحور حول فكرة المواءمة بين الغرب والتراث:

" كيف نوائم بين ذلك الفكر الوافد الذي بغيره يفلت منا عصرنا أو نفلت منه، وبين تراثنا الذي بغيره تفلت منا عروبتنا أو نفلت منها؟".19

وإزاء هذه الثنائية التي يلح عليها مفكر الوضعية المنطقية، ويتخذها منطلقًا أساسيًّا في كتابه(تجديد الفكر العربي)، نراه يدخل في دوامة من المتناقضات التي ينقض فيه الموقفُ الموقفَ السابقَ عليه في بضع صفحات.

يبدو من كلام مفكرنا أن الذي دعاه إلى التخلي عن موقفه الخاطئ، ليس إنجازه وعيًا جديدًا أو علميًّا بموضوعاته القديمة، بقدر ما رأى أن من يمثل صورة الحضارة المعاصرة إنما هو عدونا اللدود، ليجد نفسه مضطرًا إلى التعاطف مع دعاة العروبة ومقولة المعاصرة، وكأنه وقع على هذا الاكتشاف فجأة. يقول محمود: فضلًا عن الطبيعة اللاموضوعية في النظر إلى طرفي المحركين اللذين يصفهما وصفًا ذاتيًا(عاطفيًّا)، إذ هما عدو لدود، وداع للعروبة يستوجب التعاطف! يقول محمود :

"ما دام عدونا الألدّ هو نفسه صاحب الحضارة التي توصف بأنها معاصرة، فلا مناص من نبذه ونبذها معا، وأخذت أنظر نظرة التعاطف مع الداعين إلى طابع ثقافي عربي خالص"20.

ولا نجد الرجل يستقر على رأي أو يثبت على موقف، إذ يخلص في موضع من كتابه المذكور إلى موقف يرى أن أصداءه متوزعة في فصول الكتاب، مفاده أن علينا أن نأخذ من التراث شكله دون مضمونه.21. وفي موضع آخر يسمي ما يمكن أن يأخذه العربي المعاصر من التراث صورته دون مادته، متناسيًا ما كان قد قرره قبل صفحات من أن التراث كله قد فقد مكانته بالنسبة إلى عصرنا، متمنيًّا لأبناء العصر أن يستخلصوا الرأي الذي يراه 22.

وكان الدكتور محمود، في مواضع أخرى متقدمة من كتابه، قد تساءل: ماذا يأخذ المعاصر من أسلافه ليكون عربيًا ومعاصرًا في آن؟ ليأتي جوابه مؤكدًا بوضوح" أنه لا يأخذ من هذا كله شيئا"، مغفلًا دعوته السابقة إلى الأخذ بشكل التراث دون مضمونه. وهي دعوة لا يمكن أن تستقيم مع التوكيد على النفي المطلق لمنجز الأسلاف، والتشديد على كليّته.23

ولا يتوقف مفكرنا عند هذا الحد، إذ نجده في صفحات لاحقة ينفي أية إمكانية للتوحيد بين المعاصرة والتراث، واضعًا القضية في إطار معادلة لا تقبل سوى الخيار الأوحد (إما المعاصرة أو التراث).24

ومما له دلالته في موقف الرجل، تلك الرؤية التي يلخصها فيما يمكن لنا، نحن المعاصرين أن نتخذه من مواقف، إزاء آدابنا وفنوننا ومعارفنا، منتهيًا إلى أنه غادر موقفه السابق المتطرف، وأنه يجنح الآن إلى موقف معتدل، يقول: " وتسألني: وماذا نحن صانعون بآدابنا وفنوننا ومعارفنا التقليدية كلها، والتي كانت تحتكر عندنا اسم "الثقافة"؟ فأجيبك بأنها مادة للتسلية في ساعات الفراغ، ولم أعد أقول – كما قلت مرارًا مقلدًا هيوم وجاريًا مجراه- لم أعد أقول إنها خليقة بأن يقذف بها في النار. وحسبي هذا القدر من الاعتدال، ابتغاء الوصل بين جديد وقديم"25.

وبغض النظر عن عودة الرجل إلى نشدان وصل القديم بالجديد، بعد أن لم يكن ير فيه شيئًا نافعًا تارة، وإمكانية للإفادة من شكل التراث تارة أخرى، فإنّ لنا أن نتساءل عن مغزى اتخاذ العربي المعاصر موقفًا من ثقافته التقليدية، بالقول إنها لا تعدو كونها مادة للتسلية في أوقات الفراغ. فهل ثمة فرق جوهري، على مستوى الدلالة، بين أن يقذف امرؤ بثقافته التقليدية في النار وأن ينظر إليها بوصفها مادة يمكنه التسلي بها في أوقات فراغه، من دون أن يكون لها شأن جادّ في حياته؟

وأخيرًا فهل ينبغي لنا أن نتخذ ما نتخذ من مواقف جديدة بناء على أساس أن من يمثل الحضارة والعصر هو (العدو اللدود) لنا؟ وهل يمكننا حقًا أن نفصل بين شكل التراث ومضمونه، إن كنا نستطيع تقسيمه مثل هذا التقسيم؟

واضح أن إشكالية التراث والحداثة قد اضطرت فيلسوف البراجماتية إلى الانسحاب مما دعا إليه كثيرًا من فلسفة علمية، سواء في دعوته إلى الوضعية المنطقية أو الفلسفة التحليلية، كاشفا عن موقف وسطي ورؤية تلفيقية، لا تخلو من متناقضات لا ينبغي لصاحب مشروع فكري مهم أن يقع فيها 26.

مراجع الدراسة وهوامشها

1- رسائل الكندي الفلسفية: تحقيق أبو ريدة، 103/1، نقلًا عن قراءة التراث النقدي، جابر عصفور، ط1، سلسلة دراسات نقدية، الكويت، دار سعاد الصباح، 1992،163.

2- إشكاليات الفكر العربي المعاصر: محمد عابد الجابري، ط1، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، يونيو-حزيران،1989، ص26، وانظر 18 أيضا.

3- مصطفى السعدني: المشروع المستقبلي للعرب بين عولمة الفكر وتخصيص الثقافة، مؤتمر مستقبل الثقافة العربية 11-14 مايو 1997، سلسلة أبحاث المؤتمرات/2، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2011.

4- المصدر نفسه، 38.

5- رسائل الكندي الفلسفية، مصدر سابق،103/1، نقلا عن قراءة التراث النقدي، 121.

6- الحيوان: الجاحظ، تحقيق عبد السلام هارون، 1948،6/ 11.

7- قراءة التراث النقدي: د. جابر عصفور، مصدر سابق،114.

8- مستقبل الثقافة في مصر: طه حسين، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1993، 33/1.

9- المصدر نفسه: المؤلفات الكاملة، بيروت، دار الكتاب اللبناني، 1973، ج9،50-51.

10- المصدر نفسه: 23.

11- الوعي والوعي الزائف في الفكر العربي المعاصر: محمود أمين العالم، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، 1987، 225.

12- انظر مجلة ألف، مجلة البلاغة الجديدة، القاهرة، ع 18، ربيع 1988.

13- انظر كتابه؛ قراءات في التراث النقدي، مصدر سابق، 94،95.

14- الفكر العربي وصراع الأضداد: محمد جابر الأنصاري، ط1،المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت،1999، 649.

15- هوامش على دفتر التنوير: جابر عصفور،ط1، بيروت، المركز الثقافي العربي، 1994،34.

16- المصدر نفسه:27.

17- يقول زكي نجيب محمود:" فبدأت وبتعصب شديد بإجابة تقول إنه لا أمل في حياة فكرية معاصرة إلا إذا بترنا التراث بترا، وعشنا مع من يعيشون في عصرنا علما وحضارة ووجهة نظر إلى الإنسان والعالم"، تجديد الفكر العربي، ط1، سلسلة (الفائزون 4) دبي، مؤسسة سلطان بن علي العويس الثقافية، الإمارات العربية المتحدة، 1982،13. وانظر أيضا، حصاد السنين، 341.

18- تجديد الفكر العربي، مصدر سابق: 13.

19- المصدر نفسه: 7-8.

20- نفسه: 13.

21- نفسه: 101، وانظر 254.

22- نفسه: 84.

23- نفسه: 162. ومما له صلة بالموقف الجذري للرجل قوله في الكتاب نفسه:"لا تحول إلا بدأناه من الجذور: من المبادئ، نقتلعها لنضع مكانها مبادئ أخرى فنستبدل مثلا عليا جديدة بمثل كانت عليا في أوانها ولم تعد كذلك"، 204.

24- نفسه: 75-76.

25- نفسه: 187.

26- يقول زكي نجيب محمود: " ليست هذه هي المشكلة وإنما المشكلة على الحقيقة هي: كيف نوائم بين ذلك الفكر الوافد الذي بغيره يفلت منا عصرنا أو نفلت منه، وبين تراثنا الذي بغيره تفلت منا عروبتنا أو نفلت منها؟(...) كيف السبيل إلى ثقافة موحدة متسقة يعيشها مثقف حي في عصرنا هذا، بحيث يندمج فيها المنقول والأصيل في نظرة واحدة؟"؛ تجديد الفكر العربي، 7-8.

الإنسان وقضاياه في أدب
جلال الدين الرومي وفلسفته

د. عبد الباسط الغابري

مركز الدراسات الإسلامية بالقيروان
جامعة الزيتونة- تونس

ghabri_abdelbaset@yahoo.fr

الإنسان وقضاياه في أدب جلال الدين الرومي وفلسفته

د. عبد الباسط الغابري

ملخص الدراسة

يقدّم جلال الدين الرومي في آثاره النثريّة والشعريّة تمثّلا فريدا لمعنى الإنسان ووجوده في الثقافة العربيّة الإسلاميّة. على الرغم من أنّ تصوّراته ظلّت متأسّسة على مفهوم الإنسان المكلّف لا الإنسان" الحقّاني". و بهذا الاعتبار يمكن الإسئناس بها في صياغة مهاد ثقافي يسمح بابتداع تصوّرات ومفاهيم جديدة تيسّر للفرد العربي المسلم انخراطا فاعلا في مجرى الحضارة الكونيّة الراهنة.

إنّ معنى الإنسان الذي ينشده جلال الدين الرومي لا يتحدّد بهوية خاصة تغرقه بتفاصيل لا حصر لها من شأنها أن تلهيه عن إدراك المغزى الحقيقي من وجوده، بقدر ما يرتبط معنى الإنسان عنده بكلّية إنسانية عامة مرتكزة على سعي الإنسان وكسبه من عمل صالح وتقوى في الدار الفانية باعتبارها "مزرعة للآخرة" كما قال الغزالي. وهو ما خوّل للباحث سيّد نصر الحديث عن الهُويّة الإنسانية المشتركة في فكر جلال الدين الرومي. فتلك الكليّة الإنسانية الجامعة تقوم باحتواء مجموعة الهُويات المتباينة وتصبغها في قالب كوني يتوافق مع رسالة الإسلام الأساسية بما هو رحمة للعالمين..

Abstract

Djalâl ad- Dîn Rûmî propose dans sa prose et ses écrits poétiques représenter une signification unique de l'existence humaine dans la culture arabo-islamique . Bien que les perceptions ont été fondé sur l'ancien paradigme du concept humain . Dans ce sens, on peut compter sur ces perceptions dans la formulation du cadre culturel qui permet d'inventer de nouveaux concepts et de faciliter à l'individu arabo-musulman l'implication dans le cadre de la civilisation mondiale actuelle .

Parmi les questions soulevées par Djalâl ad- Dîn Rûmî on trouve la psychologie et la religion, la religiosité et les limites des problèmes de capacité humaines etc...

تمهيد:

يسود الاعتقاد لدى بعض المستشرقين من أمثال برنارد لويسBernard Lewis أنّ منزلة الإنسان هامشية في الحضارة العربية الإسلامية لذلك خلص إلى نفي وجود قيمة المواطنة في الثقافة العربية الإسلامية. وقد فاقمت الممارسات السلوكية العنيفة لعديد التيارات الأصولية المحسوبة على الإسلام منذ بداية القرن الحالي هذا الاعتقاد وغذّته، لدرجة أنّ المسلمين أضحوا في معظم وسائل الإعلام الغربية "همج" القرن الحادي والعشرين الذين يمثّلون تهديدا للسلم العالمي ولمنجزات الحضارة الإنسانية.

بيد أنّ تلك النظرة الاختزالية بقدر ما تعكس تسطيحا معرفيا وإجحافا تاريخيا في حق الحضارة العربية الإسلامية فإنّها تحفّز الهمم على إعادة قراءة النصوص المحورية والأنماط التعبيرية والتفكيرية للثقافة العربية الإسلامية سعيا إلى تكريس الإسلام الحضاري المبني على قيم إنسانية سامية تكاد تكون رصيدا إنسانيا مشتركا بين جميع الأمم والحضارات.

وفي هذا السياق بالذات يتنزّل طرحنا لإشكالية الإنسان وقضاياه في مدونة أحد أبرز الأدباء المسلمين محمّد بن محمّد بن الحسين الخطيبي المعروف بجلال الدين الرومي[1].

سنحاول تناول هذه المسألة في ثلاثة محاور أساسية. يتعلّق المحور الأوّل بالمنزلة العامة للإنسان في المنظومة الثقافية العربية الإسلامية، ثم سنتعرّض إلى معنى الإنسان في مدونة جلال الدين فأبرز القضايا المرتبطة بالإنسان ذاتا وموضوعا.

1-الإنسان في المنظومة الثقافية العربية الإسلامية :

إنّ إعادة التساؤل والبحث عن موقع الإنسان في المنظومة الثقافية العربية الإسلامية ليس عملا اعتباطيا وإنّما مهاد ضروري لوضع المسألة في سياقها المعرفي والتاريخي والحضاري ففي الغرب نفسه حرص عدد من المفكرين والفلاسفة الغربيين أمثال بيكPic وتوماس مور Thomas Moreوكولي Colet وخيمينس Ximénés وفيفس Vives وإرازم Erasme وسادولي Sadoletعلى ربط المذهب الإنساني Humanisme بالآداب الإغريقية واللاتينية القديمة، بل إنّ أوغسطين Augustin وسان جروم Saint Jeromeأصرّا على التأليف بين الثقافة الوثنية الهيلينية والإرث اليهومسيحي1.

إذا سلمنا بأنّ الحضارة العربية الإسلامية "حضارة نصّ" فإنّه حقيق بنا أن ننطلق في صياغتنا لمنزلة الإنسان في الثقافة العربية الإسلامية من النصّ القرآني والمرجعية الدينية عامة للاعتبارات المذكورة آنفا ولما لها من تأثير بيّن في فكر جلال الدين الرومي نفسه.

يبدو المعجم القرآني ثريا جدّا بمفردة "إنسان" ومرادفاتها وصفاتها ومقابلاتها مثل "ناس" و"بشر" و"عباد الله" و"ملّة" و"قوم"2...وهذا على خلاف اللغة الفرنسية التي تقتصر على لفظة.Homme وقد تباينت التفاسير المؤوّلة لجذور اشتقاق كلمة "إنسان"، فمنهم من يُشير إلى أنّها مشتقة من "النوس" أي الحركة لأنّ الإنسان يسمو بحركته وتحرّكاته إلى آفاق

1 -Jean Claude Margolin : Humanisme, Encyclopedia Universalis , France, S.A, Paris, 1993, Corpus 11, pp728-729.

2 - -عبد الوهاب بوحديبة: الإنسان في الإسلام، دار الجنوب للنشر، تونس، 2007، ص15

مستقبلية ينحت بها كيانه الخاص، ويطبع بها وجوده، بينما يحيلنا آخرون إلى فعل "نسي" على أساس أنّ الإنسان كائن زمني يُبلي بالتجربة والمعرفة ويرديهما ذكريات، أمّا الشق الثالث فيربط الإنسان بالأنس وهو شق ابن منظور والفيروز آبادي3.

ولقد شاعت في الثقافة العربية مصطلحات أخرى متّصلة بهذا المعنى من قبيل "الرحمة" و"الإحسان"[4]. كما أنّ مصطلح "أدب" كان يعني في الفترة "الكلاسيكية" الموقف الإنساني تجاه المعرفة والممارسات المرافقة له5.

لئن كان الإنسان في الحضارة العربية الإسلامية وتحديدا في المرجعية الدينية كائنا مكلّفا أساسا فإنّه حُظي دون سائر مخلوقات الله بوظيفة الاستخلاف: استخلاف الله جلّ جلاله في الأرض " إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً". وإذا كان التصوّر التبسيطي قد حصر تلك الخلافة في الالتزام بالعبادات والتقيّد تقييدا مطلقا بما جاء في القرآن الكريم والسيرة النبوية وأحاديثها وما أفاضت التفاسير والمتون والحواشي المتّصلة بهما في شرحه وتبيانه فإنّ مقاصد تلك الوظيفة تتسع في جوهرها لتشمل جميع إمكانيات الكائن البشري التي من شأنها جلب المنفعة العاجلة والآجلة ودرء مفاسدها الظاهرة والخفية.

يدعم رأينا المذكور آنفا أنّ الله جعل "كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ"6. لذلك نهى عن الإكراه حتّى في الدين7 الذي يعتبر عماد رسالة الأنبياء، ووضع رسالة خاتم أنبيائه في مدارها الحقيقي المستند إلى العقل والبرهان والفطرة السليمة فأوضح إيضاحا تاما قدرات رسوله الكريم ونسبيّتها قياسا إلى قدرة الباري "**قُلْ إِنِّي لَا أَمْلِكُ لَكُمْ ضَرًّا وَلَا رَشَدًا**"[8]. وهذا التوضيح

3 - المرجع نفسه، ص14

4- محمد أركون: نزعة الأنسنة في الفكر العربي الإسلامي جيل التوحيدي ومسكويه، ط1، دار الساقي، بيروت، 1997، ص 16 .

-كذلك مصطلح "أدب الأدب" في كتاب ابن قتيبة "أدب الكاتب"، راجع محمد أركون: معارك من أجل الأنسنة، ترجمة هاشم صالح، ط1، دار الساقي، بيروت، (د- ت).

5- - المرجع السابق، ص30.

6- المدثر (38/74).

7- البقرة (256/2).

8- الجن (21/72).

من الحقائق المهمة التي تفتح آفاقا رحبة للفكر المستنير المتشبع بالإيمان الحقيقي المبني على تقوى الله سرّا وعلانية.

إنّ الإنسان صاحب البصيرة النافذة يترقى بسلوكه إلى مستوى مسؤولية الاستخلاف فيحرص حرصا دائما على التحصيل والاكتشاف ترشيدا وتعقيلا لأفعاله ولمعاملاته وللطبيعة وللوجود، فيجهد نفسه للاقتداء بتجربة النبي الكريم لا بدافع التقليد فحسب وإنّما بدافع الاستزادة من العلم التي حدثنا عنها الله جلّ جلاله بقوله: "**وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا**"[9].

بهذا المعنى إنّ طريق معرفة الله منفتح دائما على إمكانيات وآفاق متجدّدة باستمرار يعدّ اختزالها أو ضبطها في قوالب معيّنة أو أنماط مخصوصة تضييقا على الإنسان يتنافى مع رحمة الله التي وسعت كلّ شيء. لكن العلم لا بدّ أن يقترن بالعمل الذي يُزكي النفس ويُزكي الغير أيضا وقد جاء في الحديث النبوي "إنّ الأرض لا تقدّس أحدا وإنّما يُقدّس الإنسان عمله"[10]. ذلك هو ما تُوحي به أيضا صيغة "إفعال" التي جاءت على وزنها لفظة "إنسان"، إذ فيها إلماع إلى الجانب الإرادي المنفتح على إمكانيات الفعل المتغيّر المتجدّد.

لقد كان التأكيد على المشترك الإنساني الذي يجمع جميع العالمين حاضرا حضورا فعليا في خطبة وداع الرسول الكريم حينما قال: "كلّكم لآدم وآدم من تراب"[11]. ولئن اتخذت النزعة الإنسانية في الإسلام طابع الأبوة الإبراهيمية الواحدة بين أتباع الديانات السماوية فإنّها لم تكن مستندة إلى أساس عرقي أو شوفيني وإنّما كانت محتكمة إلى إثبات فكرة وحدانية الله بصفة خاصة.

إنّ اكتمال إنسانية الكائن البشري في المنظومة الثقافية الإسلامية وكمالها مقترنة اقترانا وثيقا بثنائية التبصّر والتدبّر حتّى في مسألة الإيمان نفسه، وما الإحالات المتكرّرة على مجالات

9-طه (114/20).

10 - مالك بن أنس: الموطأ، تحقيق محمد مصطفى الأعظمي، ط1، مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان،2004، 1117/4.

11 - أبو بكر بن الحسين البيهقي: شعب الإيمان، تحقيق محمد سعيد زغلول، دار الكتب العلمية، بيروت، 1410هـ، 288/4.

النظر في الأنفس والطبيعة والخلق والآفاق وسنن الأوّلين والبرّ والتقوى والمعروف والتزكية سوى عناصر إثبات لتلك القضيّة. هذا يعني أنّ هنالك تنوّعا وتعدّدا لسلوك الحق والحكمة والفضيلة والعدالة وغير ذلك من القيم والمثل العليا. وهو بلا جدال تعدّد يتكامل مع المشيئة الإلهية التي صيّرت الناس أقواما وشعوبا تلقّوا تعاليمه بواسطة عديد الأنبياء والمرسلين. وكلّ نبيّ خاطب قومه بلغتهم التي يفهمونها وأعجزهم بما كان عنصرا من عناصر تفاخر ثقافتهم وتمايزها[12].

تعتبر تجربة التصوّف بما هو رياضة للروح شكلا من أشكال التعدّد المذكور آنفا. وقد حفظ تاريخ الحضارة العربية الإسلامية على امتداد مراحلها أعلاما بارزين في هذا المجال أمثال ذي النون المصري (ت245- 246ه) وأبي الحسن السري السقطي (ت251 أو 253ه) والإمام الجنيد(ت297ه) وأبي بكر الشبلي(ت334ه) والسهروردي (ت632ه) وابن العربي(ت638ه). ولا شك أنّ جلال الدين الرومي يتبوّأ مكانة مرموقة ضمن هذا التيار بقطع النظر عن الأسباب العميقة والمباشرة التي كرّست ذلك البروز وعمّقته. ذلك أنّ لجلال الدين مدونة أدبية متنوّعة يمكن تقسيمها إلى قسمين كبيرين اعتمادا على نمط الكتابة: قسم منظوم وقسم منثور[13].

تضم المدوّنة المنظومة "الغزليات"[14] المعروفة بـ "كلّيات" أو "ديوان شمس تبريز". وقد بدأ بإنشادها بعد لقائه التاريخي بشمس الدين تبريز وهو الحدث الذي شكل منعرجا غيّر نمط حياته. وهي بهذا المعنى حصيلة الوجد وأغلبها قيل في حالة من السكر الروحي وكان أصحاب مولانا ومريدوه يدوّنونها، ونلاحظ هذا المعنى نفسه في حرارة الأشعار وإيقاعها.

12-عبد الكريم سروش: الصراطات المستقيمة، ترجمة أحمد القبانجي، ط1، الانتشار العربي، بيروت، 2009، ص 155 بالتصرف.

13- بديع الزمان فروزانفر: من بلخ إلى قونية، م س، 232.

14- يذهب بعض النقاد إلى أنّه تم "دس " عديد الأبيات والأشعار لما لا يقل عن أربعة شعراء آخرين في "ديوان شمس تبريز" . وأحيانا تتم زيادة بيت في نهاية الغزلية يتغنّى بشمس الدين تبريز محبوب مولانا لكي يقطع بنسبة القصيدة إلى الرومي ولا يتردّد في ذلك، م ن ، ص 233.

كما يضم القسم المنظوم ما يُعرف ب"اللمعات"، وهي غزل يقال بالفارسية والعربية معا، وهو نصّ مزدوج اللّغة، تركيبته متعدّدة متناظرة حينا، منتظمة أحيانا وغير منتظمة أحيانا أخرى. فمرّة يكون الصدر بالفارسية والعجز بالعربية ومرّة أخرى الصدر بالعربية والعجز بالفارسية. ومرّة يكون الغزل بيتا ببيت أو مجموعة أبيات بمجموعة أبيات. وقد يكون الطالع أو التخلص فقط بالعربية، وقد يتشكّل النصّ بتوزيع مختلف[15]. وبهذا المعنى فإنّ اللمعات شكل من أشكال استعراض المهارات الأسلوبية والقدرات اللغوية وهو ما أنتج تعبيرات ثقافية فريدة عمادها "لغة صوفية تكون اللغة الفارسية فيها كالسبيكة الذهبية واللّغة العربية كالأحجار الكريمة التي ترصعها زيادة على أنّ النصّ مطبوعا يبدو كأنّه مكتوب في لغة واحدة، ولكن بنوعين مختلفين من الخط مما يعطي إحساسا ببعض الأجزاء المسطرة تأكيدا على معنى أو إضاءة أو مذاق". إضافة إلى ذلك هنالك أشعار أخرى في شكل رباعيات ومقطعات.

أمّا القسم المنثور فيشتمل نتاجين متميّزين هما "المثنوي" و"كتاب فيه ما فيه". والمثنوي أشعار مصراع كلّ بيت قافية واحدة، ومجموعها متّحد في الوزن، مختلف في الروي. وهو لون أدبي رائج مشهور في الأدب الفارسي[16]. لكن اليوم يكاد يكون مقترنا بمثنوي جلال الدين الرومي. تشير جلّ الروايات إلى أنّ مولانا استغرق ما يزيد عن السبع سنوات في إنجازه أي من سنة 659 إلى سنة 666هـ بطلب من صديقه حسام الدين جلبي الذي ترجّاه أن يُنظم على وزن "حديقة الحديقة" لسنّائي أو "منطق الطير" للعطار كتابا جامعا لأصول الطريقة وحاويا لأسرار العرفان. بالإضافة إلى "المثنوي"[17]. سنكتفي بالإشارة إلى "كتاب فيه ما فيه" تجنّبا للإطالة، وهو لا يعدو أن يكون مجموعة تقريرات مولانا التي بيّنها في مجالسه الخاصة،

15 - راجع تقديم البشير القهواجي للديوان العربي لجلال الدين الرومي، ط1، بيت الحكمة، تونس، 2011.، ص 147 بالتصرف.

16-مثل "كليلة ودمنة" لرودكي و"آفرين نامه" لأبي شكور...راجع كتاب من بلخ إلى قونيه، م س، ص 243.

17-حقيق بنا الإشارة إلى أنّ بعض الروايات تعتبر الجزء السابع من المثنوي ليس من إبداع مولانا وإنّما مدسوس بدليل اضطراب نظمه، م س،، ص ص 245- 246.

فسجّلها ابنه بهاء الدين المعروف بسلطان ولد أو أحد آخر من مريديه ثم أثبتها على صورتها الحالية[18].

استنادا إلى ما تقدّم ذكره سنستقرئ معنى الإنسان وقضاياه انطلاقا من المؤلفات المذكورة آنفا. ففيم تتمثّل نظرة جلال الدين الرومي للإنسان؟ وماهي المسائل المرتبطة بالإنسان التي من شأنها تعميق نظرته لنفسه ولعوالمه؟

2-معنى الإنسان في أدب جلال الدين الرومي

ليس الإنسان مجرّد ذات أو موضوع في أدب جلال الدين الرومي بل أيضا "آلية" يُهتدى بها إلى "الحق". لم تكن هذه المنزلة مكتسبة بقدر ما كانت فطرية كذلك بدليل أنّ الله سبحانه وتعالى خص الإنسان دون جميع مخلوقاته بشرف التكريم الإلهي19، وأسبغ عليه نعما لا تحصى ولا تعد يقول مولانا في إحدى مقطّعاته":

حمدا ثم حمدا ثم حمدا ** بما أرواني خلاّق السماء

من النّور الممدّد كلّ نور ** من الكنز المكنّز في الخفاء

وآتاهم من الأسرار فضلا ** ونجّاهم بها كلّ البلاء

وأحياهم بروح عاشقيّ ** طليق من هجومات الوباء".20.

بهذا المعنى حياة الإنسان مُحتكمة إلى القدرة الإلهية في أبعادها ومقاصدها، بل حتّى في انبعاثها وتولّدها. فوراء هذه الحياة الظاهرة حياة أخرى يمكن للإنسان التنعّم بها إذا ما اغتنى بالعشق الإلهي وتشبّع. يقول مولانا:

18-يشير بعض النقاد إلى أنّ كتاب فيه ما فيه عبارة عن تبسيط وتسهيل لما استشكل في المثنوي ، فالكتاب الثاني موجه أساسا إلى أصحاب القلوب لذلك يحتاج إلى محدّدات معيّنة لسبر أغواره، بينما استهدف الأوّل أكثر ما يمكن من ذوي الأفهام العامة، م ن ، ص 258.

19- -جلال الدين الرومي: كتاب فيه ما فيه، ترجمة عيسى علي العاكوب، ط2، دار الفكر، دمشق، 2004، ص 45- 47.

20- الديوان العربي، مصدر سابق، ص 140.

"هل الحياة لتفنى؟ يهب الله أخرى

مجّد المطلق وسلّم بالمقيّد

العشق نبع فانغمر

كلّ قطرة تنفصل، عمر متجدّ"[21].

يستمدّ ذلك التجدّد الحياتي الباطني معالمه من تجدّد خارجي عادة ما يكون سابقا له. وغالبا ما تنهض المرجعية الدينية بوظيفة تشكيل وعي الرومي ومخياله فيستعير صورها منها. مما يخلق تناظرا عجيبا بين حركتين متوازنتين متزامنتين: حركة الداخل وحركة الخارج. زمن الحركة الأولى الحاضر بدرجة أولى ثم المستقبل بدرجة ثانية، وزمن الحركة الثانية الماضي السحيق: ماض يستمد منه جذور قصة صراع الخير والشر أو الهدى والضلال. ولعلّ قصّة نوح التي حاكها مولانا للتعبير عن هذا المعنى خير مثال على ذلك. يقول:

"رمز أجناسنا فلك نوح

سفينة تستوي على الجودي

نبتة تطفر عميقا بمركز تلك المياه

ليس لها من موقع أو نمط".

إنّ استكناه تاريخ قصّة الإنسان في الصراع الأزلي بين الخير والشرّ يحفز على التأمل العميق في حقيقته بالتساؤل عن طبيعة تلك الأضداد المتشكلة في ثنائيات مثل الحق والباطل والنور والظلام والعدل والظلم والممكن والعدم والسماء والأرض...إنّ نتائج ذلك التأمّل والتساؤل ستقود حتما إلى تبيّن التركيبة المزدوجة للإنسان نفسه، إذ هو نصف ملاك ونصف حيوان، أو كما يقول بعضهم في صياغة دقيقة: "حيوان ناطق". ولا شك أنّ الجانب الملائكي

21- -جلال الدين الرومي: رباعيات، ترجمة محمد عيد إبراهيم، ط1، دار الأحمدي للنشر، القاهرة، 1998، ص 17.

يحيل إلى كلّ المعاني المتصلة بالخير والحكمة في حين ينحصر الجانب الحيواني في مسائل اللذّات والشهوات. يقول مولانا موضّحا هذا المعنى:" ومهما يكن فإنّهم يقولون "الآدمي حيوان ناطق". وهكذا يتشكّل الإنسان من شيئين، ما يغذّي حيوانيّته في هذا العالم الذي هو هذه الشهوات والآمال. وأمّا ما هو خلاصته وجوهره الحقيقي فغذاؤه العلم والحكمة ورؤية الحقّ، والحيوانيّة في الإنسان تفرّ من الحق، أمّا إنسانيته فتفر من الدنيا"[22].

وبما أنّ التجربة الصوفية اقتناع عميق بقدرة الإنسان على الترقّي والكمال وتنمية لبعده الروحاني، وفي الأثر الإسلامي "لو تعلّقت همّة المرء بما وراء العرش لناله" فإنّها لا تهتم إلاّ بما يزكّي الروح ويعرج بها في مراتب الحق والتوحيد بعد أن تتشبّع من مناهل المحبّة والمعرفة. إنّ الغاية في ذلك لا تنحصر في جانب ذاتي فرداني مرئي بالعين المجرّدة، وإنّما تشمل كذلك المجموعة من صحبة ومريدين وغير ذلك، فتُبصرهم بالحقيقة الكلية[23] التي تظهر في العالم الفيزيائي على شكل أجزاء مبعثرة متناثرة لا رابط بينها ومن هنا نتفهّم تشبيه جلال الدين الرومي للإنسان بالأسطرلاب، فكلاهما لا يعدو أن يكون آلية للحق، ليس بالمعنى التقني الجاف للآلة وإنّما بالمعنى الوظيفي الاستيعابي يقول مولانا في ذلك:" ومثلما أنّ هذا الأسطرلاب النحاسي مرآة للأفلاك فإنّ وجود الإنسان حيث يقول تعالى '**وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آَدَمَ**' (الإسراء 70/17) أسطرلاب الحق. وعندما جعل الحق تعالى الإنسان عالما به وعارفا ومطّلعا صار يرى في أسطرلاب وجوده تجلّي الحق وجماله المطلق لحظة لحظة ولمحة لمحة. وذلك الجمال لا يغيب عن هذه المرآة البتّة. إنّ للحق عزّ وجل عبادا يُغطّون أنفسهم بالحكمة والمعرفة والكرامة، وبرغم أنّه ليس للخلق ذلك النظر الذي يرونهم به تدفعهم الغيرة الشديدة إلى أن يُغطّوا أنفسهم...".

بيد أنّ تلك المماثلة لن تثمر معنى صحيحا ما لم يتم ربطها ربطا فعليا بخصوصيات الوجود الإنساني نفسه. وما يحيل عليه معنى الوجود من أبعاد عميقة وآفاق رحبة متّصلة

22- -كتاب فيه ما فيه، م س، ص 99.

23 - -سيّد جهرمان صفافي: المثنوي كتاب العشق والسلام، ترجمة مصطفى محمود، ط1، دار آفاق للنشر والتوزيع، 2008، ص 12

اتصالا جدليا بنوعية الفعل الإنساني في التاريخ بما هو مجال خصب لنحت الكيان والوجود الفاعل والعمل المؤيّد بالحكمة الإلهية والمفضي إلى الثواب في الدارين العاجلة والآجلة.

تقتضي الحكمة الإلهية التسليم بوجود خالق مدبّر لهذا الكون بما فيه من أجرام وجماد وحيوان وعباد. ولئن بدا هذا الاعتبار بسيطا في ظاهره فإنّه عميق في باطنه ومداليله حتّى لا ينحرف الإنسان في تأمّلاته فيسلك سبل الضلال والظلم المؤذن بخراب العمران وهلاك الإنسان. ولعلّ هذا ما قصده مولانا حين أشار إلى أنّ الاعتقاد شراع سفينة الإنسان فقال:" إنّ شراع سفينة وجوده هو الاعتقاد عندما يكون ثمة شراع ستقلّه الرّيح إلى مكان عظيم، وعندما لا يكون ثمة شراع يكون الكلام كلّه مجرّد ريح".

لا شكّ أنّ الريح قوة هوائية رمزية في الشاهد النصّي المذكور آنفا والمقصود بها جهود الإنسان وتضحياته في سبيل إدراك السعادة القصوى الأعلى مرتبة، ويمكننا التوسّع في هذا المعنى إذا استحضرنا بقية المجالات المتّصلة بالاعتقاد سواء عن طريق الترادف أو عن طريق التقابل، غير أنّ الخشية من الخروج عن السياق الذي تطرح فيه هذه القضيّة يجعلنا نكتفي بالإشارة إلى أنّ التمسّك بشراع الاعتقاد يكاد يكون علامة ثابتة تسم الخطاب الصوفي مهما استغرق في المجرّدات والإشارات الخفيّة فحتّى أولئك المتصوّفة الذين اتهموا بالكفر والزندقة وصُلبوا بسبب ذلك كانوا يصرّون على صحّة اعتقادهم وعمقه. وحسبنا أن نذكر الحلاج(242-309ه) الذي صُلب وهو يردّد أبياته الشهيرة: (من مجزوء الرمل)

"اقتلوني يا ثقاتي ** إنّ في قتلي حياتي

ومماتي في حياتي ** وحياتي في مماتي

وبقائي في صفاتي ** من قبيح السيّئات

سئمت نفسي حياتي ** في الرسوم الباليات[24].

24- - الحسين بن منصور الحلاج: الديوان، تحقيق عبد الناصر أبو هارون، ط1،دار الحكمة، دمشق، 1998. " 34.

لكن الاعتقاد الذي يحدّثنا عنه جلال الدين الرومي ليس استغراقا في اجترار معارف محفوظة وتقاليد مألوفة بقدر ما هو مواصلة للكشف النبوي والسير على منواله وبالتالي فتح آفاق جديدة تصيّر الدين ظاهرة حيّة متجدّدة باستمرار باعتبار "المعنى" لا يقف عند حدّ على خلاف الصورة التي غالبا ما تكون ثابتة وذات مواصفات محدّدة. ولأجل تيسير هذا المعنى ينقل لنا مولانا قصّة حفظها عن شمس الدين تبريزي وهي قصّة "العملاق والعاقل" ومفادها أنّ قافلة انقطعت بها السبل في الفيافي والقفار لم تجد سوى بئر مهجورة تروي عطش أصحابها وراحلتهم. لكنّهم كلّما رموا دلوا كان ينكسر الواحد تلو الآخر وحتّى إنزالهم لبعض الأفراد في البئر لم يجد نفعا بل علقوا داخله كأنّهم أسرى، حينها قرّر أعقلهم النزول إلى قاع البئر بنفسه لاستكشاف ما يجري، وعندما وصل قاع البئر رأى عملاقا أسودا مرعبا فسأله أن يمتحنه للإجابة عن سؤال فإن أخطأ الإجابة أهلكه وإن أصابها أطلقه وجازاه خيرا جزيلا، فسأله:" أيّ مكان أفضل؟"، وبعد تفكير عميق أجابه العاقل:" خير مكان للعيش هو المكان الذي يكون فيه المرء مؤنّسا ولو كان في غار فأر، فكان خير مكان"، فقال العملاق الأسود:" أحسنت، أحسنت، نجوت، أنت إنسان في مليون، الآن أطلقت سراحك وحرّرت الآخرين ببركتك ولن أسفك دمك بعد الآن، وهبت لك كلّ رجال العالم محبّة لك"[25].

يتسع عالم المعنى الذي يشير إليه جلال الدين الرومي في خاتمة هذه القصّة على شكل موعظة حينما ذكر أنّ "الغرض من هذه القصّة هو المعنى. ويمكن قول المعنى نفسه في صورة أخرى[26]". إلى أبعاد عديدة كلّها متعاضدة مع جوهر الإنسان المستند إلى الروح بما هي "نفخة ربّانية". إنّ الإبحار في عالم المعنى لا يقل خطورة عن الإبحار في عالم البحار والسفن والمراكب، فكما أنّ الملاّحين في حاجة إلى قبطان يقود مركبهم إلى شواطئ السلامة تحتاج الروح بصفة خاصة في رحلتها النفسية ومعراجها إلى "قطب" او "شيخ" متمرّس برياضة الروح لا تأنيسا لها فقط وإنّما كذلك توجيها لها لإدراك منهل الحقيقة والقدرة الكلّية والارتواء منه علما وحكمة وموعظة حسنة.

25- -كتاب فيه ما فيه، ص 135.

26- - المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

-"كلّ من سلك لوحده في هذا الطريق

-لا يصل إلى مراده إلاّ بمعونة المرشد

-عندما يستلمك المرشد فعليك بالتسليم

-كما كان موسى مسلّما أمره إلى الخضر"[27].

ما يلفت الانتباه في هذا المضمار أنّ وظيفة الشيخ في هذا النوع من التصوّف مختلفة نوعيا عن بقية أشكال التصوّف الأخرى، فالشيخ هنا صاحب معرفة قلبية روحانية اكتسبها بالتجربة والحرّية وهو ما جعله متطبّعا بها إلى الحد الذي يصبح فيه قادرا على تعليم غيره وتدريبه، بينما الشيخ في بعض ألوان التصوّف الأخرى لا سيّما "التصوّف الشعبي" غالبا ما يتم إبرازه باعتباره صاحب كرامات ومعجزات وخوارق وحركات عجيبة. ولعلّ من أسباب ترسّخ الصورة النمطية عن التصوّف في العالم العربي سواء عند العامة أو الخاصة استشراء هذا النوع الثاني من التصوّف و"تمأسسه" في شكل طرق وزوايا عمّقت تخلّف المسلمين وألهتهم عن التحوّلات الحضارية الحديثة، وهو ما حدا بعديد المفكّرين المصلحين إلى نقد هذه الظاهرة منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين[28].

يمكننا بناء على مجمل ما تقدّم ذكره إثبات أنّ معنى الإنسان الذي ينشده جلال الدين الرومي لا يتحدّد بهوية خاصة تغرقه بتفاصيل لا حصر لها من شأنها أن تلهيه عن إدراك المغزى الحقيقي من وجوده بقدر ما يرتبط معنى الإنسان عنده بكلّية إنسانية عامة مرتكزة على سعي الإنسان وكسبه من عمل صالح وتقوى في الدار الفانية باعتبارها "مزرعة للآخرة"

27-جلال الدين الرومي: المثنوي، الدفتر الأوّل، البيت 2979-2974. نقلا عن كتاب العقل والحرية لعبد الكريم سروش، ترجمة أحمد القبانجي،ط1، منشورات دار الجمل، 2009، بغداد/ بيروت، ص 105-106.

28-على سبيل الذكر جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده وعبد العزيز الثعالبي وهذا الأخير خصّص فصلين كاملين في كتابه الموسوم ب"روح التحرّر في القرآن" لنقد هذه الظاهرة، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1985، ص ص 57- 85.

كما قال الغزالي. وهو ما خوّل للباحث سيّد نصر اقتباس هذه الأبيات للتدليل على الهوية الإنسانية المشتركة في فكر جلال الدين الرومي:

"أنا لست من الشرق ولا من الغرب ولست من الأرض ولا من البحر

أنا لست عطر النعناع ولست من الكون الدوّار

أنا لست من الأرض ولا من الماء ولا من الهواء ولا من النار

مكاني هو اللامكان وأثري لا أثر له

ليس لي جسد ولا روح لأنّني أنا هو المحبوب"[29].

إنّ تلك الكليّة الإنسانية الجامعة أو ما نصطلح عليه ب"هوية اللاهوية" تقوم باحتواء مجموعة الهويات المتباينة وتصبغها في قالب كوني يتوافق مع رسالة الإسلام الأساسية بما هو رحمة للعالمين. وسيمكّننا النظر في أهم القضايا الإنسانية التي تطرّق إليها جلال الدين الرومي من تقييم مدى صحّة هذه الفكرة وصدقيتها.

3-قضايا الإنسان في فكر جلال الدين الرومي

لقد اقتضت المشيئة الإلهية أن يستبدل الإنسان نعيم الخلد بنعيم الحرية[30] منذ بداية الخليقة كما تخبرنا بذلك قصة آدم عليه السلام في القرآن الكريم والكتاب المقدّس. ولقد كانت الملائكة تعي مخاطر مغامرات الإنسان الذي استخلفه الله على الرغم من أنّها مأمورة بالطاعة ومخلوقة على تلك الجبلة "**وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ**"[31]. ولكن، كما سبق أن ألمحنا، اقتضت مشيئة الله "الذي "**عَلَّمَ آَدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا**"[32] أن يختار الإنسان طريقا خاصا به لا يتحدّد إلاّ بمدى سعيه وعمله في الطبيعة

29-مقال جلال الدين الرومي بين الشعراء الأكثر شعبية في الولايات المتحدة ضمن موقع:
Usinfo.state.gov/xarchives/display.html

30- -حسب تعبير الشاعر التونسي محمد الغزي، انظر محمد بوحديبة : الإنسان في الإسلام، مرجع مذكور.

31 --البقرة (30/2).

32- -البقرة(31/2).

والتاريخ. وهو ما يحفّز الكائن البشري على إعادة اكتشاف ذاته ووجوده سعيا إلى إدراك سرّ وجوده ومصيره وتفهّم العالم المنظور المحيط به أوّلا ثم العالم الغيبي غير المنظور ثانيا أملا في إمكانية أن تقوده تلك العملية إلى ابتداع عدد من الأنظمة الرمزية من لغة ودين وفن...وعسى أن يصوغ رؤية متكاملة حول نفسه وحول العالم.

تتشكّل الرؤية الإنسانية من مجموعة قضايا فيها ما هو أزلي كوني ملازم للإنسان منذ بداية خلقه وإلى آخر مخلوق آدمي يمكن أن يبقى على ظهر الأرض. وهو محور مشترك بين جميع البشر على اختلاف ثقافاتهم وأعراقهم، وما هو ظرفي مقترن بظرفية تاريخية محدّدة تزول بزوال تلك الظروف التي أوجدته. وليس مبالغة إذا اعتبرنا أنّ التصوّف الإسلامي ممثلا في أدب جلال الدين الرومي قد حرص حرصا بيّنا على تمثّل قضايا الصنف الأوّل وهو ما أكسبه بعدا كونيا. ونظرا إلى أنّ مجال البحث في هذه المسألة لا حدود له فإنّنا سنكتفي بتحليل أهم تلك القضايا.

•**قضية الدين**: لا يمثّل الدين بالنسبة إلى "إنسان" جلال الدين الرومي إشكالية مقلقة نظرا إلى أنّه متخفّف من عديد الأثقال التي أضافتها الأفهام البشرية للدين خاصة من جانب الفقهاء ومن لفّ لفّهم لأنّها، بحكم التقادم ولظروف تاريخية متعدّدة، أضحت عنصرا من عناصر التديّن قد يقود التعدّي عليها وعدم التقيّد بها إلى تكفير ذلك المتعدّي واتهامه بالزندقة. وهو ما يجعلنا نذهب إلى أنّ مولانا يميّز بين "إسلام فقهي" و"إسلام حقيقي" يقول مولانا في إحدى غزلياته:

"يا مالك ذمّة الزمان ** يا فاتح جنّة المعاني

لا هوتك موضّح المصادر ** ناسوتك سلم الأماني

من رام لقاك في جهات ** ردّوه بقول لن تراني

كم أتلفني بلن حبيبي ** لما أتلفني بلن أتاني"[33].

33-الديوان العربي، ص 86.

لئن لم يحلنا ذلك الشاهد صراحة إلى ذلك المعنى الذي ذكرناه آنفا فإنّ مؤشّرات أخرى تجعلنا نجزم أنّ ذلك هو المقصود، إذ يؤكّد مولانا في موضع آخر على أنّ تركيبة الدين (الإسلام) لا تقل عن طبقتين بارزتين: طبقة القشور وطبقة اللبّ يقول في ذلك:

"اطلب لباب دينك واترك قشوره ** بالله فاستمع كلام مقشّر

لما صفا حياتك من نور بدره ** أبشر فقد سعدت بشمس ومشتري"[34].

وإذا كان تفصيل هذا المعطى وتحليله لا يخلو عن صعوبة فإنّنا بالاستناد إلى ما جاء في المثنوي يمكننا تبديد ذلك الغموض، فقد جاء فيه خبر عن قصّة موسى والراعي التي مفادها أنّ راعيا كان ينشد ترانيم فيها تجسيم للذات الإلهية معتقدا أنّ ذلك يقرّبه من الله فكان يترنّم قائلا:

"أين أنت حتّى أكون تابعا لك؟

أرتّق نعلك وأمشط رأسك

أغسل ثيابك، وأقتل ما فيها من قمل، وآتيك بالحليب أيّها المحتشم

أقبّل يدك اللّطيفة، وأدلك قدمك اللّطيفة، وعندما يحين وقت نومك،

أكنس مكانك الجميل.

يا من فداؤك كلّ معزي، ويا من على ذكراك صيحات وجدي وشوقي"[35].

لكن عندما استمع إليه موسى اعتبرها شركا فاضحا بالله فكان أن نهره ووبّخه لأنّه قاس صورة الباري تعالى بصورته البشرية. إلاّ أنّ سعة رحمة الله تعالى وكرمه كانت أكبر من اعتقاد موسى نفسه على الرغم من أنّه "كليم الله"، إذ عاتب الله موسى على تسبّبه في التفريق بينه وبين عبده في حين أنّه كان قريبا جدّا منه حتّى إن كانت العبارات التي ينشدها غير

34- م ن ، ص 91.

35- جلال الدين الرومي: المثنوي، ترجمة إبراهيم الدسوقي، ط1، هيئة المطابع الأميرية، 1997، 154/2.

مستساغة ذلك أنّه كان يعيش إيمانا عميقا في باطنه، فيغنّي بكلّ جوارحه تصديقا لعظمة الله:

"فنزل الوحي على موسى من ربّ الأـرباب

أنت فرّقت بيني وبين عبدي بهذا الكلام

لقد أرسلتك لتصلني بعبادي

وليس الغرض من إرسالك لتبعدهم عنّي

عليك أن تعمل لإزالة معالم الفراق

فإنّ أبغض الأشياء عندي الطلاق

إنّ لكلّ شخص سيرته وحالته

إنّ لكلّ إنسان كلماته واصطلاحاته"[36].

فما كان من موسى إلاّ المسارعة باسترضاء الراعي بالبحث عنه والإنهاء إلى علمه برضى الله ومحبّته له وما عليه حرج من مواصلة أناشيده التي ينشدها:

"فما كان في حقّه يعتبر مدحا فمنك يعتبر ذماّ

وما كان في حقّه حسنا فهو في حقّك سمّا

أنا لم آمر بشيء فيه نفعي

بل بما فيه نفع لعبادي

نحن لا ننظر إلى شكل المقال

بل ننظر إلى القلب والحال"[37].

36- المصدر نفسه 156/2.

37- المصدر نفسه، 157/2-159.

لا شكّ أنّ المغزى من هذه القصّة عظيم بما أنّه يثبت حقيقة الإيمان الجوهرية بما هو ليس مجرّد طقوس ومراسم وشعائر ومحاكاة شكلية بقدر ما هو علاقة روحية بين الله والخلق تأسر اللبّ والعقل والوجدان والكيان كلّه فينعكس في أعمال صالحة وبرّ بالنفس والآخرين. ومن هنا يجوز لنا القول إنّ الإسلام الفقهي كما صاغه الفقهاء على اختلاف الأزمنة والأصقاع مختلف اختلافا بيّنا عن الإسلام الحقيقي وما يمكن تسميته ب"الإسلام الواقعي"[38]. ولعلّ هذا ما يفسّر ضحالة دور المسلمين في الحضارة المعاصرة، على الرغم من كثرة عددهم وكثرة شعائرهم وتقيّدهم الظاهري بها من صلاة وصوم وحج...

وإذا كانت عديد الأدبيات الدينية تصوّر الله "جبّارا مهيمنا" يترصّد أخطاء خلقه وذنوبهم للزجّ بهم في جهنّم تكفيرا عن خطيئة أبيهم آدم فإنّ الله في مدونة جلال الدين الرومي غفور رؤوف رحيم ليس لمغفرته حدّ ولا فاصل، تتّسع رحمته لكلّ شيء. يقول جلال الدين:

"يا ملك المحشر، ترحم لا ترتشي ** كلّ سقيط ردي ترحمه تنعش

تحبس أرواحنا في صور صوّرت ** في ورق مدرك جلّ عن المَنقش

نورك شعشاعه يخرق حجب الدّجى ** تمنعها غيرة عن بصر الأعمش

ضاء فضاء الفلا عن درك إدراكه ** تُدرجه رأفة غي نظر الأخفش"[39].

ويقول أيضا:

"وأرض الله واسعة فسيح ** إلى ربّ رؤوف بالوفود

ينادي ربّنا عودوا إلينا ** أجيبونا وأوفوا بالعقود

أزهدا في ملاقاتي وعندي ** وجود في وجود في وجود

ولم يخسر طلوب في فنائي ** ولم يمكن خلاف في وعودي[40]"

38-وفق تسميات المفكّر الإيراني عبد الكريم سروش في بعض مؤلفاته لا سيّما التراث والعلمانية، ط1، الانتشار العربي، بيروت، 2009.

39- الديوان العربي، ص 94

40- م ن ، ص84.

لا مراء في أنّ تصوّر الرومي لحقيقة الله والدين متفق تماما مع تصوّر الرسول الكريم لمهمته التي يلخصها قوله عليه السلام:" إنّما بعثت لأتمّم مكارم الأخلاق". وهو ما يقودنا إلى التساؤل عن معنى النبوّة ووظيفة النبي عند مولانا فهل كان النبي مجرّد ناقل لرسالة انتهى دوره بتبليغها في زمن ومكان معيّنين أم أنّه صاحب رسالة متجدّدة باستمرار؟

إذا كان التيّار الأصولي على اختلاف تشكيلاته وفصائله يذهب المذهب الأوّل، فإنّ بعض المفكّرين المعاصرين من أنصار المذهب الثاني، ويعدّ في هذا الإطار المفكّر الإيراني عبد الكريم سروش أوضحهم على الإطلاق، إذ يذهب إلى القول أنّ النبي عند جلال الدين الرومي صاحب كشوفات وصاحب تجارب متجدّدة باستمرار وتحتاج دائما إلى من يتوسّل بها لفتح آفاق جديدة للدين لا تمسّ لبّه ولا تلغيه وإنّما تنميه وتحرّره من الأثقال والشوائب التي تشدّه وتجعله عبئا فتعيد تفعيله في التاريخ الذي لا يعلم نهايته إلاّ الله عزّ وجل[41].

إنّ هذا الفهم "المستنير" للدين الذي يقدّمه مولانا ينبني على رؤية تاريخية سليمة لمسيرة الإنسان الوجودية منذ بدء الخليقة إلى اليوم ومعرفة متكاملة بالمقاصد الكبرى للتنزيل الإلهي ومراميه العميقة فلو تبصّرنا في موقفه من الشريعة الإسلامية التي يُثار حولها اليوم كثير من الجدل الصاخب لم يرتق إلى مستوى المطارحات الفكرية، بل أسهم في إضاعة الكثير من الجهد والوقت ممّا أضعف النسق الثوري في البلدان التي شهدت انتفاضات شعبية انتهت بإسقاط "رؤوس أنظمة الحكم" وأفقده جدواه ومعناه، للاحظنا إبداع جلال الدين الرومي في هذه المسألة، إذ يفرّق بين الشريعة والطريقة والحقيقة حيث يقول في ذلك: "إنّ الشريعة كالشمع والسراج للطريق، فأنت لا تستطيع سلوك الطريق بدون ذلك الشمع، وعندما تصل إلى الطريق نفسه فإنّ حركتك فيه تمثّل الطريقة، وعندما تصل إلى المقصود فهو الحقيقة... والحاصل فإنّ الشريعة كدراسة علم الكيمياء على يد الأستاذ أو الكتاب، والطريقة هي استعمال الأدوية ومسح النحاس بعناصر الكيمياء، والحقيقة هي تحوّل النحاس إلى ذهب، فالكيميائيون فرحون بعلم الكيمياء وأنّهم عالمون ومطّلعون على هذا العلم، ومن

41-عبد الكريم سروش: العقل والحرية، ص167.

يعمل بهذا العلم يفرح بدوره لأنّه يعمل أيضا، وأرباب الطريقة فرحون بدورهم لأنّهم تحوّلوا إلى ذهب وتحرّروا من علم الكيمياء والعمل به، أو نقول بأنّ مقال الشريعة كمن يتعلّم علم الطبّ، والطريقة هي الوقاية وتناول الدواء بموجب علم الطب، والحقيقة هي نيل الصحّة الدائمة والتخلّص من علم الطب وأدويته"[42].

وبقطع النظر عن الاعتبارات الأخرى التي تجعل لهذا التحديد ارتباطات وثيقة بعلم التصوّف وفنونه فإنّه من الناحية النظرية مفيد من حيث التأكيد على أنّ معنى الشريعة ليس بالبساطة التي يعتقدها الدهماء وعدد من شيوخ الفتاوى والفقه السياسي الذين يسارعون في الزجّ بهذا المفهوم في خطبهم وأحاديثهم وحواراتهم...

لعلّ التعمّق في معنى الدين على اختلاف مستوياته يجعل عملية الإيمان في حدّ ذاتها غير منحصرة في الجانب الشكلي لعبادات أو طقوس معيّنة قد يسهل تقعيدها فقهيا وإنّما هو أعمق من ذلك نواته العمل الصالح الموفّق في الدارين العاجلة والآجلة. لذلك يرتبط مفهوم الإيمان بالتوحيد، ولا شكّ أنّ للتوحيد مقاما خاصّا في الفكر الصوفي "فكلّ المؤشّرات تفيد أنّ التجربة الصوفية بعمقها كلّه لا تدخل مرحلة التوحيد الحق أو بمعنى أدق لا يصل الصوفي إلى مقام التوحيد إلاّ بعد أن يتجاوز مقامات كثيرة منها مقاما المحبّة والمعرفة حتّى أنّ الكلاباذي (ت380ه) يذهب إلى تقديم المقامات كلّها تقريبا على مقام التوحيد"[43].

وإذا كان بعض النقاد يرون أنّ الإمام الجنيد صاحب الدرجة المتعالية جدّا في التوحيد حيث قال حينما سئل عن التوحيد بأنّه:" إفراد الموحّد بتحقيق وحدانيته بكمال أحديته بأنّ الواحد الذي لم يلد ولم يولد ينفي الأضداد والأنداد والأشياء وما عبد من دونه بلا تشبيه ولا تكيّف ولا تصوير ولا تمثيل إلاها واحدا صمدا فردا ليس كمثله شيء هو السميع البصير"[44]. فإنّ توحيد جلال الدين الرومي ينتمي إلى ما نطلق عليه "توحيد الخاصة"[45] الذي لا يعني

42-جلال الدين الرومي: المثنوي، الفصل الخامس، نقلا عن كتاب العقل والحرية لسروش، م س، ص 75.
43-محمد الراشد: نظريات الحبّ والاعتقاد في التصوّف الغسلامي،، ط2، دار الأوائل، 2003، بيروت، ص 94.
44-أبو نصر سراج الطوسي: اللمع، تحقيق عبد الحليم محمود طه، وعبد الباقي سرور، ط1، بغداد/القاهرة، 1960، ص49-50. نقلا عن محمد الراشد: نظريات الحب والاعتقاد، م س، ص94.
45 -"هو الخروج من ضيق الرسوم الزمانية إلى سمة فناء السرمدية"، م س، ص54.

فناء الإنسان نظرا إلى أنّ الله هو الموجود الوحيد لذلك فإنّ مولانا يتماهى كلّيا في توحيده إلى الحدّ الذي يضحي فيه طيفا من الأطياف النورانية التي تسبح في ملكوت الله دون أن ترصدها الأنظار الحسيّة. يقول في إحدى غزلياته:

"العبد ليس يرضى في رقّه شريكا * فالربّ كيف يرضى في ملكه بثاني"[46]

ويقول في رباعياته:

"أصيخ، لو تمكّن منك الوفاء
الوحدانية مع الرّفيق تعني أنّه لا تكون بمن تكون،
تكون محلّ السكينة: منزلة، رؤية
واللغة حشاها الشهود"[47].

•**قضيّة النفس:** لا يختلف جلال الدين في تصوّره للنفس عن التصوّر السائد في عديد الحقول المعرفية والخبرات الإنسانية التي تعدّها جوهرا مفارقا للبدن، غير أنّه يميّز بينها وبين الروح على أساس أنّ الروح لا تبرز إلاّ في الحالات التي يتماهى فيها العبد عشقا في المحبوب والحقّ، لذلك نجده يتمثّلها في جميع العناصر المحيطة به علاوة على تجربته الباطنية. فيخيّل إليه أنّ للأشياء أرواحا خاصة بها لا يستطيع تبيّنها إلاّ الولي أو القطب الذي بلغ درجات سامية في معراجه إلى الحق. ولا أدلّ على ذلك من تعبيره على حالة الكأس حين قال:

"قالت الكأس ارفعوني إلى كم تحبسوني ** إنّ جسمي في زجاج بالنّوى لا تكسروني
اجعلوا الساقي خبيرا عارفا عنه سلوني ** إنّني لست أحبّ المفتري لا تظلموني
فإذا أنتم سكرتم إنّ فوق السكر سكرا ** فاقرعوا باب التقاضي واسالوا لا تقنطوني
كنت في سير خفيّ صورتي في ذا السّكون ** خلتموني كالجماد ذاك من نكس العيون"[48].

46- - الديوان، م س، ص 90.
47- جلال الدين الرومي: رباعيات، م س ، ص39.
48- جلال الدين الرومي: الديوان، ص 88.

تشبه الحالة التي تحياها الكأس بحالة الإنسان الذي يعيش دائما قلقا وجوديا بسبب عنصر المادة المتكوّن منه والذي يعيق تقدّمه نحو المعرفة والمحبّة والرؤية والتوحيد الخاص الذي يتماهي فيه العبد تماهيا يرتقي بروح الإنسان وكيانه إلى مرتبة الأخيار و"الأنبياء".

إنّ الضيق بالجسم والاختناق من عالمه سببه أنّه مجال غريزي لا إشباع منه إلاّ عند إدراك العالم الآخر المخفي عن العوام والجلي لدى خاصة الخاصة. ليست الفاجعة الكبرى متأتّية من عالم الأجسام والمادة ناتجة فقط عن متعلّقاته "البهيمية" الغريزية وإنّما في أنّه سراب يُلهي عن عالم الحقيقة عالم الخلود والكمال الأزلي. يقول مولانا في إحدى مقطّعاته:

"تعالوا يا موالينا

إلى أغلى معالينا

فإنّ الجسم كالأعمى وإنّ الحسّ عكازه

إلى نور هو الله

ترى في ضوء لقياه

كمال البدر نقصانا وعين الشمس خبّازه"[49].

لذا يتعيّن على الإنسان الحقيقي، حسب مولانا أن لا يجاري نفسه في هواها، بل عليه أن لا يكفّ عن تقريعها عسى أن تنمو زهرة الروح وتينع ثمار الحكمة و"العلم اللّدني". يقول في إحدى غزلياته:

"يا ويح نفس بفوات الفضائل ** يا ويل روحنا بفساد الوسائل

قد حلّ واشتكى فلذ الصخر باكيا ** عليّ على هجران فخر القبائل"[50].

بيد أنّ ذلك الأمر الذي اصطلحنا على وصفه بالتقريع لن يكفي لتبلغ النفس الكمال المطلوب باعتبار أنّ طريق الرحلة شاق طويل لذا يتحتّم دعم التقريع بخوض تجربة العشق

49- -الديوان، ص 128.

50-الديوان، ص93.

إلى أن تعتاد النفس وحشة طريق المعرفة والعروج فعندها يمكنها استثمار تجربتها وتطويرها إلى أن تدرك مرحلة التوحيد المطلق.

•**قضيّة المحبّة والعشق**: إذا كان الدال اللّغوي لكلمة العشق في الاصطلاح العادي يحيلنا على "العلاقات الغرامية" بين عاشق ومعشوقة وغير ذلك من نسيب وتشبيب ووقفة الأطلال والديار كما ترسّخت في الذائقة العربية الإسلامية وفي بنية مخيالنا الفردي والجمعي فإنّها في حقل التصوّف تكتسي مدلولا خاصا يختلف نوعيا عن المدلول المذكور آنفا. فتجربة العشق التي يصفها لنا جلال الدين الرومي تدخل ضمن محبّة الحقيقة والحق، ولذلك فإنّ ما استتبعها من وسائل أخرى كالتغزّل بالمحبوب سواء أكان شيخا أم قطبا فإنّها مندرجة ضمن تلك النواة الأساسية، بل هي مجرّد أدوات لا غير.

يتّفق معظم النقاد الذين درسوا أدب جلال الدين الرومي وفكره على أنّ لقاءه بالقطب شمس الدين التبريزي مثّل منعرجا حاسما في حياته الفكرية والنفسية[51].إذ لم يكن ذلك اللقاء مجرّد لقاء بين رجلين على حظّ كبير من العلم فقط، وإنّما أيضا على مقدار كبير من التعطّش الروحي والفضول المعرفي لاستكناه أكثر ما يمكن مما خفي من حقائق وراء هذا العالم المنظور وحتّى عندما حصل الفراق بينهما اضطرارا[52] فإنّ ذلك لم يزد مولانا إلاّ استغراقا في عشقه واستغراقاته الروحية.

بهذا المعنى فإنّ ما نلاحظه في أدبيات مولانا من تناص ظاهري في معجمه اللغوي مع الغزليات الشهيرة في الأدب العربي من قبيل الحديث عن الوصال والمعشوق والسهاد والرقاد والفراق والوجد ووصف عناصر فتنة المعشوق وجماله لا يمكن أن تفهم إلاّ في ضوء السياق الذي بيّناه آنفا.

51- -انظر على سبيل الذكر كتاب من بلخ إلى قونية، م س، ص 93 وما يليها.

52-تشير بعض المصادر إلى أنّه تم اغتيال شمس الدين التبريزي من قبل بعض المريدين والأتباع غيرة منه وحسدا بعد أن قرّبه جلال الدين من نفسه كثيرا وتسبّب في اضطراب نظام المدرسة بعد أن تخلّى مولانا على التدريس والإفتاء.

يُعرّف مولانا العشق بأنّه "نور روحي" تتنعّم فيه كلّ الجوارح بالسكينة والخشوع للعلي القدير. يقول مولانا في إحدى غزلياته:

"العشق نور روحي صبح الهوى صبوحي ** أمنية وفيه مجموعة الأماني

ما العشق يا مُعنّى يترك أنا وإنّا ** تفنى عن المدارك في خالق الحسان

هذا الصدود خاني والنار في جناني ** يزداد كلّ يوم عشقي بلا تواني

قلبي عليك يحرص يا ربّ لا تُخلّص ** يا رب زد وقودا سبحان من يراني"[53].

لكن من بين جميع الأعضاء والجوارح يضطلع القلب بدور العنصر المهيمن الذي يوجّه الأفعال والأنظار ويستكشف الأسرار، وهو في هذا المضمار مضطلع بوظيفة مزدوجة. فهو من جهة الأداة التي يدرك بها الصوفي العاشق عناصر التحوّل في عالمه الباطني وهو من جهة أخرى التحوّل نفسه والرسوخ يقينا في عالم المثل والروح عالم الملكوت الأعلى. وقد تزداد الصورة غموضا عندما ينطبع عشقه للمحبوب في القلب فترتسم علاقة جدلية يتم فيها التأثّر والتأثير بين جميع عناصرها. يقول مولانا في ذلك:

"أيا بعد مولاي ما تقرب ** أيا جمرة القلب ما تبردي

أيا خفق قلبي أما تسكن ** ويا دمعة العين ما تركدي

نعم نور خدّيه شمس الضّحى ** نعم مثل حسناه ما يُوجد

نعم نار شوقي يُكفي الورى ** أيا واقد النار لا توقد"[54].

إنّ الافتتان بالحبيب مردّه مجموعة من المميّزات الفريدة التي يعتبرها مولانا مميّزة لا نظير لها في غير شمس تبريز، لكن من الملاحظ أنّ العناصر الموصوفة تبدو في ظاهرها مألوفة لولا الطابع الروحي والسياق الذي تجري فيه، إذ يستحضر مولانا نظرة معشوقه ونور وجهه وتناسق خدّه وأـريحية فؤاده يقول في ذلك:

"أضحكني بنظرة، قلت له فهكذا ** شرّفني بحضرة قلت له فهكذا

53-الديوان، م س، ص90.

54-الديوان، ص 96.

جاءني أمير عشقه أزعجني جنوده ** أمددني بنُصرة، قلت له فهكذا

جمّلني جماله، نوّرني هلاله ** أطربني بسكرة، قلت له فهكذا

يسكن منه في جوارنا، تسكن منه نارنا ** يُدهشنا بعشرة، قلت له فهكذا"[55].

قد تصل المبالغة به في وصف العشق المتولّد من معشوقه إلى حدّ يجعل نوره أسطع من نور الشمس يقول:

"وللعشق نور ليس للشمس مثله ** فضلّ دليل العاشقين وساروا"[56].

ولا شكّ أنّ أوجه الشبه كثيرة بين نور المحبّة ونور الشمس باعتبار انّ كليهما يساعد الإنسان على عبور دربه بأمان، بل حتّى المبالغة التي أشرنا إليها آنفا مستساغة إذا أدرجناها ضمن مجال المعرفة الروحية والحقيقة السرمدية. وقد سبق لأفلاطون أن اعتمد على نور الشمس والظلال لإبراز الفرق بين الحقيقة والوهم وأهمية المعرفة الصحيحة في ذلك.

من البديهي أن تنعكس آثار العشق على العاشق نفسه باعتباره يخوض معاناة نفسية ووجودية، تظهر علامات العشق في الدمع المدرار وسهر اللّيالي والأرق والسهاد...[57].

ولعلّ من مفارقات هذه الحالة: التقاء العرضي (الجسدي) بالذاتي (الروح) من جديد بعد أن افترقا افتراقا لم يوح بإمكانية التلاقي مجدّدا. بيد أنّ ذلك اللقاء على خطورته يظل ظرفيا سرعان ما يترك مكانه للروح العاشقة للحق والحقيقة المتعالية بذاتها وصفاتها عن جميع احتياجات الجسد (المادة). وهذا يعني أنّ الغاية من العشق لذاتها وليست لشيء آخر. وهو ما يجعل الصوفي سكرانا بنشوة العروج إلى الحدّ الذي يجعله يتمنّى اللاعودة للعالم الأرضي ما دام قد حقّق إشباعه الروحي المتكامل. يقول مولانا:

"أضاء العشق مصباحا فصار الليل أصباحا ** ومن أنواره انشقت على الأحجار أحداق

فداء العشق أدوائي ومرّ العشق حلوائي ** وإنّي بين عشق أسوق حيث ما ساقوا

55-الديوان، ص 80.

56-الديوان، ص 75.

57- انظر الديوان، ص 89.

خذ الدّنيا وخلّينا فدنيا العشق تكفينا ** لنا في العشق جنّات وبلدان وأسواق

وأرواح تلاقينا وأرواح سواقينا ** وخمر فيه مدرار وكأس العشق رقراق"[58].

•**قضيّة الحق والحقيقة:** إنّ الحق عند جلال الدين الرومي كما عند غيره من المتصوّفة متعدّد بتعدّد المخلوقات والكائنات التي خلقها الباري. وهو ما يجعل عملية إدراك ذلك التعدّد والكثرة الذي يخفي وحدة كلّية، أمرا عسير المنال على الناس باستثناء خاصتهم من أصحاب المعارف والرؤى القلبية. ترتبط عملية الإدراك بتظافر كلّ قوى الإنسان وتصاغرها أمام تلك الحقيقة المحجوبة. وإذا كان الاعتقاد السائد يصوّر هذا الأمر بأنّه ازدراء للعقل وتهميش له، إن لم نقل إقصاء له فإنّ مولانا وفي عديد المواضيع يشيد بالعقل فيصفه بـ"مسّاح الزمان وأهله". يقول:

"العقل مسّاح الزمان وأهله ** فتجانبوا من عاقل مسّاح"[59].

وبقطع النظر عن إمكانية انزياح معنى "العقل" و"العاقل" في هذا السياق عن معناه المألوف إلى معنى خاص يتدانى من معنى "العرفان" و"العارف" فإنّه يظلّ محتفظا بصداه الأصلي إلى حدّ ما.

يتجلّى الحقّ في هيئة المحبوب والمعشوق تجلّيا يعسر معه أحيانا الفصل بينهما. وهو ما يثبت أنّ التغزّل بالمعشوق لا يمكن أن يدخل ضمن ما يعرف ب"المثلية الجنسية" وإنّما واسطة لبلوغ الحق والحقيقة بأقصى ما يمكن من الانسجام والوئام. يقول مولانا:

"لاح صبور سرّه

فاح نسيم برّه

نوره بنوره أيقظه من الكرى

ليس لهم نديده

كلّهم عبيده

58- الديوان، ص73.

59-الديوان، ص 57.

عزّ وجل واغتنى ليس يُرام بالشرا

أكرمنا أبرّنا

طيّبنا وسرّنا"[60].

إنّ قضيّة الحق والحقيقة غامضة غموض أطوار الحياة نفسها فغالبا ما تتداخل العناصر، حتّى ما نعتقده مسلّمات وبديهيات واضحة فإنّها في لحظات النشوة والسكر المعنوي تنزاح عن موقعها الأصلي فتنقلب من وضوح مبدئي إلى غموض أزلي. ويصف لنا مولانا في هذا السياق لحظات الظفر بالمعنى والحقيقة باعتبارها لحظة عسيرة مجلجلة ترتعد فيها فرائص النفس وترتج لدرجة تضطرب فيها اللغة ولا تؤدّي معناها وتزول فيها جميع الأشياء، لذلك لا يجوز تشبيه الشيء بلا أشياء. يقول مولانا:

"قلّة الصبر وإلاّ أنا في المدح مسيء ** هل يجوز شبه الشيء بلا أشياء

يشعر العاشق وهو عجم في عجم ** فيك وارتجّ لسان العرب العرباء

غلب الفرد على الشّفع بلى واتحدا ** إن تشنّى شبح في نظر الحولاء"[61].

إنّ رحلة الحقيقة في عالم المعنى عسيرة. وكلّما صفت النفس ازداد صفاء الروح واندفاعها في معراجها الروحي. ولا شكّ أنّ هنالك مجموعة من التراتيب التي تضبط قواعد تربية النفس وترقيّة الروح. تلك التراتيب يمكن تبيّن بعض معالمها بالرجوع إلى مدوّنة مولانا، وهي في جملتها مجموعة من القواعد السلوكية والأخلاقية.

•**قضيّة الأخلاق والسلوك:** تبرز فيها قيمة الإرادة الإنسانية في ترشيد الفرد وتجذير وعيه بأهمية التضحية وقمع الشهوات لإدراك مراتب الحق. ويعدّ الصبر من أهم الضوابط التي يجب على الفرد أن يتقيّد بها. الصبر بما هو مكابدة ومجاهدة تشترط قوة الشكيمة والعزيمة والحلم والكياسة و"الشطارة". وطاقة الصبر متباينة من فرد إلى آخر، بل إنّها هي نفسها على اتساعها محدودة بحكم التركيبة التي فطر الله عليها الإنسان. يقول مولانا:

60-الديوان، ص 132 بالتصرّف.

61-الديوان، ص 88.

"قلتم الصبر أجمل صبر العبد ما انصبر ** نحن أبناء وقتنا رحم الله من غبر

قدّموا سادة الهوى قلت يا قوم ما الخبر ** خوّفوني بفتنة وأشاروا إلى الحذر"[62].

بيد أنّ الصبر كما سبق أن ألمحنا إلى ذلك يقتضي عدّة ضوابط منها التنزّه عن الشهوات والملذّات والمطامع سواء ما كان منها مباشرا أو غير مباشر. ولعلّ ما يفاجئنا في هذا السياق أنّ مولانا من شدّة تعلّقه بالحق والتوحيد الخاص يتمنّى لو أنّ تجربته المعراجية تتم دون حبيب. يقول في رباعياته:

"لا حبّ أفضل من دون حبيب

ليس أصلح من عمل صالح دون غاية"[63].

يتطلّب الصبر كذلك الصمت أو السكوت الذي له أسراره الخاصة بالعارفين. يقول مولانا:

"قد سكتنا فافهموا سرّ السكوت ** يا كرام الله أعلم بالصّواب"[64].

يعتبر الصمت بهذا المعنى لغة خاصة لها اصطلاحاتها المميّزة التي يتواصل بها القطب أو الشيخ والمريدون والأتباع والصحبة، كلّ حسب تقدّم درجة علمه ورتبته في التصوف والعرفان. إنّ الغاية من "كتمان الأسرار" على العامة والأغراب الذين تعجز أفهامهم المحدودة عن استيعاب الحقائق، وهي ما ينجرّ عن ذلك من أخطار قد تهدّد حياة السالك أو العارف، إذ من المعلوم أنّ عديد المتصوّفة قد اتهموا بالزندقة وامتحنوا وقتلوا شرّ قتلة. ولعلّ هذا ما يفسّر صيغة الأمر التي يخاطب بها مولانا المتلقّين في حثّهم على السكوت. يقول:"ألا فاسكت وكلّمهم بصمت ** فإنّ الصمت للأسرار أبين"[65].

يقتضي ما يمكن أن نصطلح على تسميّته بالتواصل "الصامت" وجود دائرة خاصة تتناغم في ما بينها أثناء "عزفها المنفرد" في هذا الوجود، وهو ما يقتضي خلق صحبة ورفاق بررة منسجمين في ما بينهم. ويعتبر هذا العنصر أهم عناصر الانضباط السلوكي للتجربة المعنوية

62-الديوان، ص 60.
63-رباعيات، ص21.
64- الديوان، ص56
65- -الديوان، ص 127.

التي يخوضها "إنسان مولانا". وقد أطنب جلال الدين في التأكيد على قيمة الصحبة ومغانمها القريبة والبعيدة، وقد أتحفنا بعديد المقاطع الغنائية المؤثّرة التي يعكس إيقاعها اختلاجات نفسه وشدّة تأثّرها بذلك المعطى. يقول في مقطّعاته:

"إنّا فتحنا بابكم

لا تهجروا أصحابكم

نُلحق بكم أعقابكم هذا مكافأة الولا

إنّا شددنا جنبكم

إنّا غفرنا ذنبكم

ممّا شكرتم ربّكم والشّكر جرّار الرضا"[66].

ولئن كان مفهوم الصحبة لا يقتصر على المعنى الاجتماعي والوجودي من شعور بالغربة في هذه الحياة وانفتاح النفس على آفاق اللامتناهي، فإنّه يظلّ منشدا إلى تلك العوامل باعتباره الدافع القادح لخوض مغامرات الرحلة والارتحال في عالم الروح والمعنى.

•**قضيّة حدود القدرة الإنسانية**: تكتسب القدرة الإنسانية معناها وصدقيتها من سعيها الخاص وعملها الذي لا بدّ أن يكون متقنا إلى أقصى الحدود الممكنة للإتقان لأنّ العمل المغشوش سرعان ما يفتضح أمره أمام نور الحقيقة الساطع.

إنّ مفهوم السعي في هذا المضمار لا يقتصر على الجانب المادي فقط وإنّما يشمل كذلك الجانب المعنوي المتعلّق بعلاقة الإنسان بربّه، إذ هي علاقة تفاعلية محتاجة إلى تجديد مستمر وإثراء موصول غير منقطع. ذلك أنّ الله عزّ وجل لم يخلق الإنسان عبثا أو ليرميه في المهالك والمخازي وإنّما شرّفه بتكريم خاص حينما طلب من ملائكته أن تسجد له سجود تكريم وليس سجود عبودية أو خضوع. لذلك يتعيّن على الإنسان أن يفكّر مليّا في ذلك

66-الديوان، ص 115.

الموقف فيعتكف على عبادة الله ومناجاته وترضيته بالعمل الصالح المتقن استحقاقا لذلك التكريم الإلهي وطمعا في الفوز بالنعيم الخالد. يقول مولانا:

"ربّنا أتمم لنا يوم التلاقي نورنا ** ربّنا واغفر لنا ثم اكسنا ذاك الغفار

إنّما أجسامنا حالت كسور بيننا ** حبّذا يا ربّنا من جنّة خلف الجدار

ربّنا فارفع جدارا قام في ما بيننا ** ربّنا وارحم فإنّنا في حياء واعتذار"[67].

إنّ مناجاة الله لا تعني مطلقا استنقاصا لقدرة الإنسان وإرادته في إدارة نوازل وجوده ومجابهتها بقدر ما تحيل على ذلك التوفيق الذي درجت عليه تصوّرات الفكر العربي الإسلامي من إمكانية التوفيق بين الحكمة والشريعة أو العقل والشرع. لذا فإنّ الإنسان الذي يصوّره لنا جلال الدين الرومي في صراعه الوجودي إنسان متوازن متشبّع بقيم المحبّة والخير والرحمة والعمل النافع في الدارين. لهذا فإنّ كثرة التضرّع إلى الله في قسم مهم من مدونة مولانا تضرّع تقوى حقيقية يقترن فيها الجانبان العملي والنظري اقترانا يبشّر بإمكانية إدراك الإنسان للحق ضمن صراطات متعدّدة قياسا إلى أنّ الله الذي لا يعجزه شيء وليس كمثله شيء قادر على التجلّي لمحبوبيه بطرائق متعدّدة. يقول مولانا في بعض أبياته المؤثّرة:

"فيما تُري فيما تُرى

يا من يرى ولا يرى

العيش في أكنافنا

العيش في أكنافنا والموت في أركاننا

إن تجفنا يا ويلنا

يا نُور ضوء ناظرا يا خاطرا مخاطرا

ندعوك ربّا حاضرا

من قلبنا تفاخرا

67-الديوان، ص 62.

فكن لنا في ذلّنا برّا كريما غافرا"[68].

ويقول في موضع آخر مفصّلا بعض مظاهر حدود القدرة الإنسانية:"

عندي جُمل من اشتياق وفصول

لا يمكن شرحها بكُتب ورسول

بل انتظر الزمان والحال يحول

أن يجمع بيننا فتصغي وأقول"[69].

•**قضيّة البعث والنشور**: يستمد جلال الدين مصادر هذه القضية ممّا ترسّخ في المخيال العربي الإسلامي من روايات وتصوّرات معظمها ما تواتر ذكره في المرجعية الدينية، غير أنّ ما يُميّز موقف جلال الدين في هذه القضية أنّه يُضفي عليها أبعادا إنسانية جذورها الماضي لكن امتداداتها تصل الحاضر والمستقبل الذي لا يعلم مداه إلاّ الله. وهو ما يجعلنا نتحدّث عن إنسانية ذات سمات إسلامية، إذ أنّ جلال الدين يحوّر بعض الدوال الاصطلاحية المألوفة إلى مداليل جديدة. فالبعث والنشور ليس مناسبة للفناء وانفراط عقد النظام الكوني بقدر ما هما انبعاث جديد وإعمار نوعي طريف تستعيد فيه الحياة والطبيعة معالمها الأصلية وتكتسي بصورتها الحقيقية. يقول جلال الدين في إحدى مقطّعاته مستوحيا قصّة أهل مدين المذكورة في القرآن للدلالة على هذا المعنى:

"ينادي الورد يا أصحاب مدين ** ألا فافرح بنا من كان يحزن

فإنّ الأرض اخضرّت بنور ** وقال الله للعاري تزيّن

وعاد الهاربون إلى حياة ** وديوان النشور غدا مدوّن

بأمر الله ماتوا ثم جاؤوا ** وأبلاهم زمانا ثم أحسن"[70].

68-الديوان، ص 119.

69 -الديوان، ص 105.

70- -الديوان، ص 127.

بيد أنّ الوعي بقضيّة البعث والنشور قد يتّخذ أحيانا بعدا تراجيديا إذا ما تقاطع بالحياة الدنيا نفسها، فالإنسان الكائن الوحيد من بين جميع الكائنات الحيّة الذي يعلم أنّه لا بدّ أن يموت يوما ويضحي عظاما رميما ومع ذلك يقبل على الحياة بلهفة وشوق. وقد أعلمنا القرآن الكريم أنّه لو علمت الأنعام التي نقتات من ألبانها ولحومها بهذا المصير لهلكت همّا وكمدا ولم ينم شيء من منافعها. لعلّ هذا من أهم جوانب عظمة الإنسان التي يغفل عنها في انخراطه المتواصل في الصيرورة الوجودية وانشغاله الدائم بمستجدّات حاضره وذكريات ماضيه وتحدّيات مستقبله. وعندما يذكر لنا جلال الدين وصاياه لرفاقه وصحبه بعد مماته لا يمكننا إلاّ الوقوف إجلالا وإكبارا لصمود الإنسان وحرصه على تحدّي الزمن بإشهاد التاريخ على مسيرته في هذه الحياة الدنيا. يقول في غزلياته:

"رحت أنا من بينكم غبت كذا من عينكم ** لا تغفلوا عن حينكم لا تهدموا دارينكم

إخواننا إخواننا إنّ الزمان خاننا ** لا تأنسوا هجراننا لا تهدموا دارينكم

قد فاتنا أعمارنا واستنسيت أخبارنا واستثقلت أوزارنا لا تهدموا دارينكم**

استوثقوا أديانكم واستغنموا إخوانكمواستعشقوا إيمانكم لا تهدموا دارينكم"**[71].

ويقول في آخر قصائده التي نظمها في مرضه الذي قضى فيه نحبه:

"امض، وضع رأسك على الوسادة، واتركني وحدي

اتركني متعبا ساهرا مبتلى

نحن وموج العشق وحيدين من الليل إلى النهار

فإن شئت فتعال من فضلك، وإن شئت فامض واجف

وابعد عنّي، لكي لا تقع في طريق البلاء أيضا

اختر طريق السلامة، واترك طريق البلاء

نحن والدمع منزوون في ناحية الغم ** فاجعل فوق دموعنا مئة مكان للطوّاحين"[72].

71- الديوان، ص 65.

إنّ اكتفاءنا بهذا القدر من القضايا التي طرحها جلال الدين في مدوّنته الضخمة لا يعني أنّنا أتينا عليها كلّها فذلك ممّا لا يتسع إليه هذا المجال ولا هذا السياق الذي يدور فيه بحثنا، وإنّما اكتفينا بما نعتقد أنّه يمثّل محورا بارزا في تفكيره وأدبه. فبعض القضايا الأخرى مثل قضيّة الحرية – على سبيل الذكر- يمكن تدبّرها وفهمها استنادا إلى ما حلّلناه في قضايا الدين والنفس والقدرة الإنسانية...

خاتمة

إنّ طرحنا لإشكالية الإنسان وقضاياه في مدونة جلال الدين الرومي موصول الصلة بالمنظومة الثقافية للحضارة العربية الإسلامية. ولئن كان الإنسان مجرّد كائن مكلّف أكثر من كونه كائنا حقّانيا في الثقافة الإسلامية فإنّ ذلك لا يجب أن يحجب المنزلة الرفيعة التي تنزّلها الإنسان في الحضارة الإسلامية قياسا بما كان سائدا في عديد الحضارات الأخرى لاسيّما الحضارة الأوروبية خلال العصر الوسيط. فعلى سبيل الذكر عندما كانت تعتبر "النظافة" من الإيمان في الثقافة الإسلامية ظلّ الاعتقاد سائدا في الثقافة المسيحية أنّ إهمال نظافة البدن وازدرائه رافدا من روافد التعبّد والزهد والنسك فكان زوّار الرهبان والقساوسة يضطرون إلى كتم أنفاسهم من الروائح الكريهة المنبعثة من أجساد أولئك القديسيين. بيد أنّنا لا يجب أن نفهم هذه المفاضلة على أساس القراءة التبجيلية التقديسية لثقافتنا لأنّ ذلك لن يساعدنا البتّة على تجسير الفجوة الحضارية وتداركها التي تفصل عالمنا العربي الإسلامي عن ركب الحضارة الكونية وإنّما تدعونا إلى التبصّر والتدبّر في الأسباب التي عطّلت فعاليتنا الحضارية أملا في اجتراح السبل الكفيلة بترقيتنا وتقدّمنا. ولا جدال في أنّنا اليوم أحوج ما نكون إلى إعادة قراءة موروثنا الثقافي قراءة نقدية تعيد الاعتبار إلى بعض الأضابير المستنيرة المهمّشة في تاريخنا الثقافي والسياسي.

72- كتاب من بلخ إلى قونية، م س، ص 185.

1- ولد جلال الدين الرومي في عصر مليء بالاضطرابات والصراعات سنة 598 هـ/ 1207 م في يلخ الأفغانية التي يُنسب إليها كبار العلماء والفلاسفة والفقهاء المسلمين كالفردوسي وابن سينا والغزالي...اضطر إلى مغادرة مسقط رأسه رفقة والده هربا من الغزو المغولي الزاحف من الشرق الذي دمّر مسقط رأسه بعد عام من ذلك. وعندما توجّه والده بهاء الدين إلى مكّة التقى في طريقه بنيسابور بالشاعر الصوفي المشهور فريد الدين العطّار الذي أهداه كتابه "أسرار نامه" فأُعجب جلال الدين به. يُعتبر والده أوّل من أطلق عليه صفة "خداونكار" ومعناها مولانا أي "شيخنا". وقد اشتهر بهذا اللقب في قونية (تركيا) وفي كامل العالم الإسلامي. وعندما توفّي والده سنة 1231م في قونية حلّ ابنه جلال الدين مكانه في منزلته العلمية والدينية. وهو آنذاك ابن أربع وعشرين سنة. تتلمذ الرومي على يد برهان الدين محقّق الترمذي، ثم توجّه إلى حلب للدراسة، ومنها انتقل إلى دمشق. وكان الشيخ محي الدين بن عربي يمضي بها السنوات الأخيرة من عمره، ويُروى أنّ ابن عربي رأى الرومي من قبل راكبا خلف والده بهاء الدين فقال: "يا سبحان الله ! بحر يمشي خلف بحيرة ". استقرّ جلال الدين في مدرسته بقونية، متولّيا تعليم الشريعة ومبادئ الدين والتوجيه الروحي إلى أن التقى بشمس الدين التبريزي. وقد كان ذلك اللقاء منعرجا حاسما في حياته، إذ اتخذ من شمس الدين شيخا روحيا له ممّا أثار غيرة مريديه. وقد ذكرت بعض الأخبار أنّهم قتلوا شمس الدين سنة 1247 م، وهو ما خلّف حزنا عميقا في نفسيّة الرومي الذي نظّم في رثاء شيخه مجموعة من الأناشيد حملت اسمه "ديوان شمس تبريزي"، ثم أنشأ الحفل الموسيقي الرومي المعروف "بالسماع ". ألّف جلال الدين ديوان "المثنوي" باقتراح من أستاذ مريديه حسام الدين جلبي. فكان جلال الدين يرتجل وحسام الدين يكتب ويسجّل . بالإضافة إلى ذلك له عديد المؤلّفات الأخرى مثل "كتاب فيه ما فيه". يعتبر جلاشل الدين الرومي من أغزر شعراء العالم، إذ كتب حوالي سبعين ألف بيت من الشعر .

الهُويَّةُ تَوْقيفًا

بحث في عوائق الإبداع

د. علي الصالح مُولَى

أستاذ مشارك في كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة

صفاقس- تونس

Moula_s@yahoo.fr

الهُويَّةُ تَوْقيفًا: بحث في عوائق الإبداع

د. علي الصالح مُولَى

ملخص الدراسة

مدار هذه الورقة على سؤال مركزيّ: كيف يمكن الخروج مِن شَرَكِ الهويّات التوقيفيّة (القاتلة بعبارة أمين معلوف) لبناء هويّات تاريخيّة؟". وعمدتْ، وهي تتصدّى للإجابة عن هذا السؤال، إلى تبنّي مقاربة ثلاثيّة التركيب: حاولتْ أوّلا أنْ تقدّم عرضا تفسيريّا ترتدّ به المصطلحات المستخدمة إلى سياقاتها الفلسفيّة والتاريخيّة حتّى تُكوّنَ مجموعةً من المقدّمات التأسيسيّة للفهم والعرض والتحليل. وحاولتْ ثانيا أن تُنجزَ عملا تفكيكيّا يطمح إلى الوقوف على مجمل العناصر الفاعلة في صياغة الهويّة وبيان كيفيّات عملها والوظائف المناطة بها. وحاولتْ ثالثا أن تقدّم ملامح رؤية نقديّة بنائيّة يتقلّص بها منسوب ثقافة التوقيف لصالح ثقافة الإبداع.

Résumé

Cet article se concentre sur une question fondamentale: comment peut-on se libérer de l'hégémonie d'une identité essentialiste (meurtrière; comme Amine Maalouf l'a nommée) afin d'établir une identité historique? Pour traiter cette question on a adopté une approche à trois niveaux. En premier lieu, on a travaillé sur le plan conceptuel pour comprendre les supports philosophiques et historiques. Notre intention vise à fournir des données pour mieux analyser le discours soutenant cette thèse. Le deuxième niveau consiste à effectuer une étude déconstructive dont le but est de dévoiler les éléments actifs et constructifs de l'identité et de découvrir ses qualités innovatrices ainsi que les taches à accomplir. On a essayé dans la troisième partie de formuler quelques éléments nécessaires d'une manière critique.Celle ci trouve ses racines dans l'ambition de réduire le niveau élevé de l'impact passif de la culture stagnante en faveur d'une culture vive et créative.

مقدّمة

تستحضر هذه الدراسةُ خلفيّةً معرفيّة لها يجسّدها سؤالان مركزيّان: مَنْ أكون؟ وكيف أكون؟ فأمّا الأوّل فأنطولوجيّ (مبحث مجاله نظريّة الوجود) لأنّه يهدف إلى البحث في العناصر التكوينيّة القارّة للكائن. وأمّا الثاني فتاريخيّ لأنّه يبحث في الكيفيّات التي يودّ الكائن أن يكون عليها، وكأنّ الكينونة الأولى لا تهب الإنسان هويّته الحقيقيّة. وتدقيق النظر في هذيْن السؤاليْن يساعد على تعيين الغاية التي تروم الورقةُ إدراكها: ما هي شروط الانتقال من "الكينونة الكائنة"" إلى "الكينونة المتكوّنة"؟.

من هذا المنطلق، سنحاول حصر الاهتمام في دلالة الوجود والتكوّن ضمن سيرورة تاريخيّة تفرض على الجماعات البشريّة أن تكون في كدح مستمرّ للتعرّف إلى نفسها استكشافا وإنشاء، وليس استنساخا واستمرارا. وإذْ قد اخترنا إنجاز مقاربة في هذا الاتّجاه، فإنّنا أحببنا أن يكون سؤال "الوجود الحضاريّ" الهاجسَ الذي تنتظم داخله المشاغلُ التي يترتّب عنها وعيٌ بأنّ الهويّات المُنتِجة هي الهويّات- المشاريع وليست الصياغات المكتملة والمنغلقة.

تنهض مشروعيّة هذه الدراسة إذن على محاولة النظر في مسألة الهويّة من جهة علاقتها بالزمن الكونيّ الجديد لا من حيث هي مقصدٌ يُطلَبُ لذاته. ولذلك نقترح معالجتَها في ضوء مقاربة تاريخيّة تطوّريّة تستحضر السياقاتِ والتحوّلات والاحتياجات المستجدّة من جهة، ونوعَ الاستجابات لها من جهة ثانية.

ولمّا اخترنا أن تكون المقاربة مؤطَّرةً داخل حركة التاريخ، فلأنّ الظاهرات الاجتماعيّة والسياسيّة والدينيّة هي في الأساس صنائع تاريخيّة يولّدها الإنسان بسبب ما يُنْشِئه مِن أسئلة تخصّ حاله معاشا ومعادا. ولذلك نرجّح أنّ أسئلة الكينونة الكائنة لا المتكوّنة لا يمكن أن تُفهَمَ فهما جيّدا وأنْ تُوجَدَ لها الأجوبة المناسبة ما لم توضعْ في هذا الإطار.

ولمّا تخيّرْنا للدراسة عنوانا هو "الهويّة توقيفا.. بحث في عوائق الإبداع"، فقد كانت الرغبة من وراء ذلك الانشغال بإشكاليّة مركزيّة يمكن تفريعها إلى عنصريْن مُتعالقيْن والتعبير عنهما على النحو التالي: "كيف تُعَطِّلُ القراءات الماهويّة لمسألة الهويّة إنتاجَ قيم

مُجَدِّدَة الوجودَ وصانعة الذاتَ؟، وكيف يُمْكن اشتقاقُ سياق معرفيّ/ثقافيّ يتحرّر فيه الوجود من هويّته الأنطولوجيّة المفارقة للتاريخ ويبتدعُ لنفسه هويّة يختصّ بها الآن وهنا؟".

في المصطلحات ودلالاتها:

تركّب عنوان هذه الدراسة من مصطلحات ثلاثة: الهويّة والإبداع والتوقيف. ولا شكّ في أنّ العلاقات بينها تقوم على التضادّ: فتقريب الهُويّة من الإبداع يقتضي وجوبا استبعادَ التوقيف. وتقريبُ الهويّة من التوقيف يقتضي وجوبا استبعادَ الإبداع، وذلك للتناقض النوعيّ بين الإبداع والتوقيف. ويَسوق هذا الاختيارُ إلى وضع الدراسة في سياق إشكاليّ يُمْكن صياغتُه على النحو التالي: ماهي مقوّمات أطروحة التوقيف وانعكاساتها على سؤال الهُويّة؟ وكيف يمكن تأسيس أطروحة للإبداع؟

نشير بدءا إلى أنّ "التوقيف" مصطلح شديد الالتصاق بقضايا اللّغة في إطار البحث عن إجابة عن السؤال: "هل اللغة توقيف أم اصطلاح؟". ولم يعترضنا من البحوث خارج هذا الميدان من تصدّى للتوقيف على نحو مُفيد. ونعتقد بأنّ توسيع أَثَر هذا المصطلح ليشمل حقولا "ثقافيّة" غيْر اللّغة مهمّ. فالمسألة قد تتجاوز المناظرةَ بين مدرستيْن لغويّتيْن لتَدْخُل في سياق بنية ذهنيّة يغلب عليها الانتصار للمعطى والمقدَّر. إنّ "التوقيف" بمثل هذه التوسعة، في سياق ما نحن بصدده، يدلّ على أنّ المعطى الهُوويّ معطى منغلق مكتف بذاته غير قابل للتصرّف فيه. وهو إذْ يكون كذلك، يَحبِسُ (ومصطلح التحبيس يصبّ في مصطلح التوقيف[1]) الجماعاتِ في تقسيمات أو تصنيفات ثابتة طبيعيّة أو قبْل تاريخيّة. وكثيرا ما أدارَ الناظرون في هذه المسألة أسئلتَهم على معقوليّة التوقيف، وكثيرا ما رأى فيها صُنّاعُ الأجوبة امتحانا عسيرا لتجلية الصواب من الوهم. وليس ككتاب "الهويّات القاتلة"

1 جاء في لسان العرب: "وَقَفَ الأرضَ على المساكين... وقْفا: حَبَسَها"، ابن منظور، **لسان العرب**، المجلّد التاسع، (بيروت: دار صادر ـ (د.ت))، ص: 359.

للأديب والسياسيّ اللّبنانيّ أمين معلوف كتابٌ نُضِّدَتْ مادّته لنَقْل صدى الجدل حول "التوقيف" والإبداع وبيان ما يلحقُ الهويّة من تغيّرات.

انطلق أمين معلوف من تجربة فرديّة وحوّلها إلى مُشتَرَك بحثيّ. قال: "يوجَد على ما يُسَمّى اصطلاحا "بطاقة هويّة" الشهرةُ والاسم ومكان وتاريخ الولادة وتعدادٌ لبعض الصفات الجسديّة وتوقيع وأحيانا بصمة الشخص. وهي مجموعة كاملة من البيانات للدلالة دون لبس ممكن على أنّ حامل هذه الوثيقة هو فلان، وأنّه لا يوجَد بين مليارات الناس الآخرين شخص واحد يؤخذ خطأً على أنّه هو حتّى لو كان بديلَه أو أخاه التوأم. هويّتي هي ما يجعلني غيرَ متماثل مع أيّ شخص آخَر"[2].

فهذا تعريف حدّي يصلح أنْ يكون تعريفا توقيفيّا. ولكنّه تعريف من التعريفات المنتمية إلى "الدرجة الصفر" حيث الـ"هو" يساوي "هو" ولا شيء غيره. وهو لذلك لا يستطيع أنْ يوفّر، خارج مستويات التعيين المذكورة تلك التي تكون سابقة لوجود الكائن نفسه (والوجود هنا له معنى الوعي بالوجود)، إلاّ وضعيّةَ التكوّن الأولى. وهي وضعيّة تحتاج إلى سياق تتحرّر به من كوابح المعطى سلفا وتتدرج بواسطته في الاكتساب. وسبيل ذلك هو الانعتاق من الأفق الميتافيزيقيّ بامتداداته في الأنتروبولوجيا التقليديّة التي تنشغل بالماهية وهي تطرح على نفسها سؤال: "ما هو الإنسان؟"[3]، والدخول تحت سقف

2- أمين معلوف، الهويّات القاتلة: قراءات في الانتماء والعولمة، ترجمة نبيل محسن، (دمشق: ورد للطباعة والنشر والتوزيع، 1999)، ص ص: 13-14.

3- الإجابة الأكثر قِدَما هي إجابة أرسطو: "الإنسان حيوان عاقل"(animalis rationis). والراجح أكبر الاختراقات التي هدّدت هذا المسار الميتافيزيقي هي تلك التي بلورها هيدجر(Heidegger) خاصّة في كتابه: "الكينونة والزمان". فقد حوّلتْ الوجهة إلى فضاء فلسفيّ جديد ركيزتُه السؤال: "مَنْ هو الإنسان". وكان مصطلح "الدازاين" (Dasein) الذي استعاض به هيدجير عن مصطلح الإنسان من المصطلحات الأساسيّة في بناء أفق مختلف لمسألة الوجود. ونسوق هنا ترجمتيْن عن الألمانيّة للتعريف بالدازاين تيسيرا للظفر بالمعنى من أكثر من مأتًى:

الترجمة العربيّة:

"- هذا الكائن، الذي هو نحن أنفسنا في كلّ مرّة والذي يملك من بين ما يملك إمكانيّة كينونة التسآل، نحن نصطلح عليه بلفظ دازاين (Dasein)"، مارتن هيدغير، الكينونة والزمان، ترجمة وتقديم وتعليق فتحي المسكيني، (بيروت: دار الكتاب الجديدة المتّحدة، 2012)، ص: 57.

السؤال الثقافيّ. وقد دخل أمين معلوف تحت هذا السقف لمّا قرّر أنّه يمكن أن يكون "هو" "هو"، و"هو" وليس "هو" في الوقت نفسه: "منذ أن غادرتُ لبنان عام 1976 لأستقرّ في فرنسا سئلتُ مرّات عديدة... إن كنتُ أشعر أوّلاً أنّني فرنسيّ أو لبنانيّ. وكنتُ أجيب دائما: "هذا وذاك!""[4]. ولعلّ هذه العمليّة المَزْجِيّة بين دائرتَيْ الانتماء: "هذا وذاك" هي التي يسّرتْ عمليّة الانتقال الواعي من الانتماء "البدائيّ" إلى "الجماعة" (communauté) المحكوم بوشيجة "الحبّ" نحو الانتماء "التعاقديّ" إلى "المجتمع" (société) المحكوم برباط "المصلحة". وهو انتقال من "الطبيعيّ" إلى "الثقافيّ"[5].

وبدا هذا الانزياح غيرَ مُريح أو غير معقول بالنسبة إلى التوقيفيّين: "يتقدّم أحدهم منّي لِيهمس لي واضعا يده على كتفي: "كنتَ محقّا إذا تحدّثتَ على هذا النحو، لكن ما الذي تشعره في قرارة نفسك؟"[6]. والمُستفادُ من سؤال التوقيفيّ أنّ إجابة معلوف إجابةٌ مَقاميّة اقتضتها مُجاملةُ الشرط الموضوعيّ ترضيةً لمتلقّ مُفترَض، وهي مخالِفةٌ لِما يؤمِن به حقيقةً. فمعلوف لا يمكن، حسَبَ التوقيفيّ، أنْ يجتمع فيه الـ"هو" والـ "ليس هو" في آن واحد. ولكنّ الردّ كان حاسما: "يبدو لي أنّ (هذا التساؤل) يكشف عن رؤية للبشر

الترجمة الفرنسيّة:

"Cet étant, que nous sommes nous-mêmes, et qui a, par son être, entre autres choses, la possibilité de poser des questions, sera désigné sous le nom de être-là [Dasein]. Denis Huismans et Marie-Agnès Malfray, Les pages les plus célèbres de la philosophie occidentale, (Paris: Perrin, 2000), p: 538.

4 -معلوف، الهويّات، مرجع سابق، ص: 7.

5- أفدنَا في التفريق بين مفهومَيْ "الجماعة" و"المجتمع" من التنبيهات التي ساقها عزمي بشارة. قال عن "الجماعة": هي "جماعة أوّلانيّة وشائجيّة (primordial) يولَد الإنسان ويُعَرّفُ بصفته عضوا فيها وليس فردا مستقلاّ بقراراته الذاتيّة". وعن نوع الانتماء إليها، يقول: "إنّه نوع من الانتماءات التي تتضمّن تعريفا للذات وللهويّة وولاء شخصيّا ومحبّة... إنّ ما يميّز هذه العلاقات هو المحبّة وليس المصلحة". وأمّا مفهوم "المجتمع" فهو "يفترض الوجود التاريخيّ للشخصيّة الفرديّة القادرة على الاتّحاد والتعاقد بين أفراد لا تُنَظّمُهم علاقة تراتبيّة "طبيعيّة" بالولادة والانتماء". راجع ذلك في تقديمه للترجمة العربيّة لكتاب بندكت اندرسن: الجماعات المتخيّلة.. تأمّلات في أصل القوميّة وانتشارها، ترجمة ثائر ديب، (بيروت: قدمس للنشر والتوزيع، 2009)، ص: 28.

6 - نفسه.

شائعة جدّا وخطيرة في نظري. عندما أُسأل عمّا أنا إيّاه في قرارة نفسي فهذا يعني أنّ لكلّ إنسان قرارة نفس، انتماء واحدا مُهمّا، وهو حقيقته العميقة بشكل ما، جوهره، يتحدّد عند الولادة مرّة وإلى الأبد، ولا يتغيّر أبدا، كما لو أنّ الباقي، كلّ الباقي، أيْ مسيرته كرجل حرّ، وقناعاته، وتفضيلاته، وحساسيّته الخاصّة، وميوله، وحياته كمحصّلة، لا تهمّ في شيء"[7].

الهويّة التوقيفيّة لا تعترف إذن بالمضاف إليها. وهي حين تُبنَى، تكتمل وتنغلق مرّة واحدة ونهائيّة. وتَفقد كلُّ الأفعال اللاّحقة مادّيّة وعقليّة وشعوريّة وتاريخيّة قيمتَها ودورها في إعادة إنتاج المعطى سلفا. وهكذا ينفصل الكائن (Etant) عن الوجود (Etre) انفصالا يصبح به هذا الكائن وجها لوجه مع العدم (Néant).

ونشير إلى أنّ مفردة "إبداع" رغم رواجها الواسع في شتّى السياقات المعرفيّة والإيديولوجيّة لم تخضع كثيرا وطويلا للمعالجة العلميّة. والنظر في ما أُنجز حولها من دراسات يؤكّد أنّها موطن غموض شديد وأنّ المنشغلين بها لم يُجمعوا على رأي فيها. ورغم أنّ الغالب على البحوث انصرافُها إلى التركيز على الإبداع الفرديّ واستحضار علاماته ومبادئه، فإنّ بعض الاهتمام انشدّ إلى الإبداع في بُعده الجماعيّ والثقافيّ[8]. ولئن اكتنف الغموضُ هذا المصطلح، فإنّ اختيارنا بعضَ المَداخِل التعريفيّة إليه قد يمهّد لِمَا نحن بصدده.

7 - نفسه، ص: 8.

8 - أُنظر على سبيل المثال:

Carsten Wilhelm, « Culture et créativité, Cultures de créativité », in: Actes du colloque “Injonction de créativité et création sous contrainte”, 82ème Congrès de l’ACFAS, Montréal, mai 2014.

Jacques De Visscher, «Tradition – Continuité – Créativité », Cahiers du CIRP, Volume 2, (2008), p : 39- 45.

ورد في "معجم المصطلحات المفاتيح" (Dictionnaire des concepts clés) أنّ الإبداع هو "القدرة على تخيّل مختلف الحلول المبتكرة بسرعة حين الاصطدام بوضعيّات شائكة"9. وهذا التعريف، رغم طابعه العامّ، يحيل على مسألة مهمّة وهي: "ابتكار الحلول". وتتأتّى أهمّيتها مِمّا تحتمله من معاني التصدّي والمواجهة وعدم التعويل على الآخَر أو الهروب عجزا أو خوفا.

وتُبلورُ فكرةَ المغامرة والخروج من دائرة المعهود أو المسموح به أو المُطمَأَنّ إليه القصّةُ الرمزيّة[10] التي انطلقتْ منها إيزابلاّ جاكوب (Isabelle Jacob) لصياغة تعريف وظيفيّ للإبداع. قالت: "كان نصرالدين يدور حول نفسه منحنيا تحت ضوء فانوس. سأله أحد جيرانه وكان مارّا بالقرب منه: ماذا تفعل في هذه الساعة من اللّيل؟ فأجاب: أبحث عن مفاتيحَ أضعتُها. مرّ وقتٌ دون جدوى، فسأله الجارُ: هل أنت متأكّد أنّك أضعتَ المفاتيح في هذا المكان؟ ردّ نصرالدين: لا، ولكنْ ههنا يوجد النور"[11]. وتُعلّق إيزابلاّ جاكوب فتقول: "غالبا ما نُمضي وقتنا في الدوران حول أنفسنا وتكرار تصرّفات قليلة النفع دون كلل، وفي طرق من التفكير بلا فائدة... (فقط) "لأنّ ههنا يوجد النور". فالطريق مُعَبّدٌ: عبدّه الآخرون، وعبّدته ثقافتنا وعاداتنا وتجاربنا الماضية"[12]. وتُنهي جاكوب تعليقها بجملة شهيرة لكونفوشيوس (Confucius):"إنّ التجربةَ فانوس مُثَبَّتٌ على قَفانا لا يُضيء إلاّ الطريق المقطوع"[13]. وهو لذلك يؤدّي وظيفة حصريّة تتمثّل في الإغراء بالاقتداء

9 -Françoise Raynal et Alain Rieunier,Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés (Apprentissage, formation, psychologie cognitive), (Paris: ESF Éditeur, 2005).

10- لعلّ القصّة أفغانيّة الأصل. فقد وجدنا المخرج الأفغاني عتيق رحيمي يسرد أحداثها باعتبارها واقعة في أفغانستان. أُنظر الحوار الذي أجرتْه معه صحيفة الحياة اللّندنيّة في: الخميس، ٢٩ تشرين الثاني ٢٠١٢. (http://alhayat.com/Details/457411)

11- Isabelle Jacob, Lumières sur la créativité, (Paris : Editions Iris pour la créativité, 2011), p: 19.

12 -Ibid.

13 -Ibid.

والاتّباع والتخويف من المغامرة. فالمغامرة ظلام وضلال. ولكنْ "قد توجَد الأجوبة المفيدة والأفكار المتجدّدة... في ركن مظلم لم نتجرّأ على المغامرة فيه"[14]. وعن هذا المعنى تُعبّر جملة مُتفَلْسِفة لـسانت جون دي لاكروا (Saint Jean De Lacroit): "لِتذهَبَ إلى حيثُ لا تدري، أُسلُك الطرق التي لا تعرف"[15].

ولكنّ المعنى الواردَ في تعريف "معجم المصطلحات المفاتيح" ذا الحُمولة الإيجابيّة قد لا يوجَد في لُغاتٍ أخرى (واللّغة ثقافة). قال الاصفهاني: "الإبداع إنشاءُ صنعةٍ بلا احتذاء ولا اقتداء... وإذا استُعمل في الله تعالى فهو إيجاد الشيء بغير آلة ولا مادّة ولا زمان ولا مكان... والبدعة في المذهَب: إيراد قول لم يستنّ قائلها وفاعلها فيه بصاحب الشريعة... ورُوِيَ: "كلّ محدثة بدعة وكلّ بدعة ضلالة وكلّ ضلالة في النار""[16]. وقال ابن حجر العسقلانيّ عن البدعة: "أصلها ما أحْدِثَ على غير مثال سابق، وتُطلَق في الشرع في مقابِل السنّة فتكون مذمومة"[17].

وعبارة "التجديد" الواردة في الحديث النبويّ: "إنَّ اللهَ يَبْعَثُ لِهَذِهِ الأُمَّةِ عَلَى رَأْسِ كُلِّ مِائَةِ سَنَةٍ مَنْ يُجَدِّدُ لَهَا دِينَهَا" فُهِمَتْ باعتمادِ ما يُظَنُّ أنّه الضدّ. فقد قال المناوي مثلا: "يجدّد لها دينها: أي يبيّن السنّة من البدعة، ويُكثِر العلم، وينصر أهله، ويكسر أهل البدعة ويذّلهم[18]". وقريبا من هذا قال العظيم آبادي "التجديد: إحياء ما اندرس من العمل بالكتاب والسنة، والأمر بمقتضاهما، وإماتة ما ظهر من البدع والمحدثات"[19].

---

14 -Ibid.

15 -« Pour aller où tu ne sais pas, emprunte les chemins que tu ne connais pas »

16- الراغب الاصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق صفوان عدنان داوودي، (دمشق: دار القلم، 2009)، ص: 111.

17- ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، المجلّد الخامس، ص: 156.

18 - عبد الرؤوف المناوي، فيض القدير شرح الجامع الصغير، المجلّد الثاني، (بيروت، دار المعرفة للطباعة والنشر، 1972)، ص ص: 281-282.

19- محمّد شمس الحقّ آبادي،عون المعبود شرح سنن أبي داوود، الجزء الحادي عشر (بيروت: دار الكتب العلميّة، 1415هـ)، حديث عدد 4291، ص ص: 259- 260.

ويظهر من هذه التعريفات نزوع واضح إلى كراهية الإتيان بما لا أصل سابقا له يُقاس عليه[20]. وأطروحة القياس نفسُها، إذا نظرنا إليها من خارج وظيفتها التأصيليّة بالمعنى المعروف عند الأصوليّين، وجدناها أداةً يُمارس بها المعارضون "للبدعة" عمليّات الفرز والتصنيف والشرعنة. ولعلّها تدلّ أيضا على طريقة في التفكير تقوم على تعظيم المتقدّم في الزمان وتبخيس المتأخّر[21]. ويستطيع الباحث أنْ يقع دون عناء على مادّة إخباريّة غزيرة وقع تسخيرها لإنتاج مقومّات هذا الفكر، وصارتْ بالتقادم والتراكم خزّانا كبيرا لمحتوًى مخياليّ عُموميّ.

لكنّ المادّة التعريفيّة التي سنقترحها في هذا المستوى مِنْ تَقدّمِ البحث قد تمتلك ما تَحُدّ به من شطط رَهْنِ الذات في نقطة زمنيّة ميّتة بدعوى الحفاظ على الأصول وجعل التجديد إحياء مستمرّا لذاك الأصل وتصدّيا للبدعة. وتَبني هذه الورقةُ التعريف انطلاقا من الافتراض التالي[22]: سنفترِضُ، أوّلا، أنّ مَرْكَبًا تقادَمتْ ألواحُه (planches) تَقادُمًا بَلِيَ بسببه بعضٌ منها بِلًى أفقدها وظيفتَها التي كانت لها. فاستدعَى الأمرُ تغييرَ كلّ لوحةٍ باليةٍ بأخرى جديدةٍ. واستمرّ التغييرُ مرّة بعد مرّة حتّى طال كلَّ القديم. وسنفترِضُ، ثانيًا، أنّ كلّ الألواح القديمة التي بدتْ كأنّها جثّةُ ذاك المركَبِ أو مقبرةٌ له أُخضِعتْ لصيانة ناجحةٍ على يديْ صُنّاعٍ مَهَرَةٍ، فصنعوا منها جميعِها مَركَبًا ثانيًا. وسيتشّكل استتباعًا سؤال في علاقة مباشرة بهذيْن الافتراضيْن: هل نحنُ أمام مراكبَ ثلاثةٍ: الأوّل قبْل أن يطرأ عليه أيُّ تغيير (الأصل)، والثاني الذي بُنِيَ بالتدريج والتعويض من خلال استبدال العناصر

20 - ينبغي أن نشير هنا إلى أنّ بعض النصوص أشارتْ إلى أنّ البدعة يمكن أن تكون حسنة. ولكنّ هذا الأمر لم يستطع أنْ ينتصر على تيّار التبديع والتأثيم. راجع في هذا الصدد:
عبدالله الغماري، إتقان الصنعة في تحقيق معنى البدعة، (بيروت: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، 2006).

21 - من ذلك على سبيل المثال:
"باب لا يأتي زمان إلاّ الذي بعده شرّ منه"، العسقلاني، فتح الباري، المجلّد الثالث عشر.
الحديث النبويّ:"خَيْرُ النَّاسِ قَرْنِي، ثُمَّ الَّذِينَ يَلُونَهُمْ، ثُمَّ الَّذِينَ يَلُونَهُمْ".

22 - استوحيْنا هذا المثال من:
Nicole Sindzingre (coll .), «Identité »,Encyclopédia universalis, v.9.1995.

القديمة بأخرى جديدة، وهذا الثالثُ الذي كان ألواحًا تالفةً ثمّ صار مركبًا، أمْ تُرانَا أمام مركَب واحد تعدّد لِعَوَارِضَ حدثتْ؟

قد لا يستطيع أن يقنعنا صاحبُ المركب أنّ الثانيَ والثالثَ هما والأوّلَ واحدٌ. كما قد لا يستطيعُ أن يقنعنا بأنّها مراكبُ ثلاثةٌ منفصلٌ بعضُها عن بعض انفصالاً تكوينيّا. إنّ إدخالَ عدد من التغييرات على المَرْكب كان ضروريّا حتّى يستمرّ. وهذه التغييرات إنّما كانت بالتقاء الضرورة والإرادة. فلو لمْ يُسْعِفْ صاحبُ المَركَب نفسَه بتلك الأفعال التجديديّة لَهَلَك هو والمَركَب.

هو ذا على الأرجح شأنُ الهويّة. وهي، قياسا على هذا النحو، لئن كان لها في البدء أصلٌ وتكوينٌ غيرَ أنّ سُنَنَ الكون وضرورات التاريخِ تجعلها قابلة للتبدّل، فينسلخ منها ما يفقد مبرّرات استمراره ويُضاف إليها ما يقتضيه شرطُ البقاء وقانونُ الحياة. وقلَّ أن تجدَ في الأمم أممًا حافظت على عناصرها التكوينيّة الأولى التي وهبتْها خصائصَها النهائيّةَ ولم تُبَدّلْ فيها قليلا أو كثيرا إلاّ استثناءً. والاستثناءُ إن وقَعَ قتَلَ، لأنّه يدفعُ بها إلى الزوايا النائية في الحياة حيث نسق الحياة رتيبٌ بطيءٌ. ونقصد هنا ما يُعرَفُ بالمجتمعات المغلقة في المباحث الانتروبولوجيّة على نحو خاصّ.

الهويّة إبداعا: بحث في التصوّر والأداء والعوائق:

تخيّرتْ هذه الدراسة أن تتوقّف في المراحل السابقة عند المصطلحات المتجاورة وأن تنظر في العلاقات الممكنة بينها وفق جملة من القواعد والترتيبات. وتسْعَى في هذه المرحلة إلى إجراء بحث حول معقوليّة العلاقة الجدليّة بين الهويّة والإبداع. وتنطلق، لبلْوَرَة ذلك، من مقدّمة تأسيسيّة مفادها أنْ لا قيمَة لوجود كيان فرديّ أو جماعيّ إنْ أُفْرِغَ من قدراته على الفعل وعُطّلتْ طاقاته الكامنة فامتنع عن صياغة معقوليّةٍ ما لوجوده. ولا قيمةَ لإبداع مُنْخَلِع من سياقات الوجود الجماعيّ[23].

23 - تقول مادلين ديرياز(Madeline Deriaz):

وهذا الربط بين الهويّة والإبداع الذي تحرص الورقةُ على إبرازه يهدف إلى تحديد الاتّجاه الذي نحرّك نحوه عملنا. إنّه الاتّجاه الثقافيّ- التاريخيّ الذي يرى أنّ الإنسان لا يكون إنسانا إلاّ بما يضيفه إلى كينونته المعطاة من وعي بوجوده المفارق لوجود عالَم الحيوان. وقد عبّر ابن خلدون عن حركة الخروج من الكينونة الكائنة إلى الكينونة المتكوّنة بمصطلح "الكسب" في فصل عميق عنوانه: "في أنّ الإنسان جاهل بالذات عالِم بالكسْب"[24]. و"الكسب" هو المهارات بأبعادها الثلاثة (العقل التمييزيّ والعقل التجريبيّ والعقل النظريّ) التي يصطنعها الإنسان فينحتُ بها وضعا خاصّا به يحرّره مِنَ "الهيولا" ويموضعه في سياق الأنسنة. وهذا تقريبا ما أجمع عليه الدارسون في الأزمان المتأخّرة وخاصّة أولئك العاملين في حقل البسيكولوجيا[25].

« La créativité ne peut s'exprimer dans l'abstrait. Les différentes formes de la créativité s'expriment toujours dans une culture donnée. Toute culture se compose d'un ensemble de domaines. Aussi la créativité d'une personne s'exprime en fonction de domaines spécifiques, et ces domaines ont évolué au cours de l'histoire ».

راجع ذلك في مقالها القيّم:

«La créativité, une composante essentielle du développement personnel et collectif », transdisciplinaire,Plastir, n°3, (2006), p: 6.
(http://plasticites-sciences-arts.org/Deriaz2.pdf).

وللتوسّع حول علاقة الهويّة بالإبداع راجع:

Emilienne Moukarusagara, « Créativité et identité: un regard distancié pour l'intégration », in: Créativité, femmes et développement, (Berne: Commission nationale suisse pour l'UNESCO, 1997), pp: 135-146.

24 - وقد جاء فيه: "فهو في الحالة الأولى قبل التمييز هيولا فقط، لجهله بجميع المعارف. ثمّ يستكمل صورتَه بالعلم الذي يكتسبه بآلاته، فتكمل ذاتُه الإنسانيّة في وجودها"، المقدّمة، المجلّد الثاني، (تونس/الجزائر: الدار التونسيّة للنشر والمؤسّسة الوطنيّة للكتاب، (د.ت)، ص: 574.

25من الدارسين المرموقين في هذا المجال عالم النفس الأمريكيّ ميهالي سيكزنتميهالى (Mihaly Csikszentmihalyi)بكتابه:الإبداع: بسيكولوجيا الاكتشاف والابتكار، وقد جاء فيه:

«Nous partageons 98% de notre bagage génétique avec les chimpanzés. Ce qui nous en différencie – langage, valeurs, expression artistique, analyse scientifique et

لكنّ تحويل الطاقة "الجينيّة والفطريّة" الكامنة في الإنسان ليس أمرا ميسورا. فالعوائق التي تنتصب أمامها كثيرة. منها ما هو ثقافيّ ومنها ما هو اجتماعيّ ومنها ما دينيّ ومنها ما هو تربويّ. وضربت إيزابلاّ جاكوب مثالا جيّدا يمكن أن يَختزل على نحو فعّال التحدّيات التي تُبيد تلك الطاقة: "كيف تَقَبّل (الكبار) رسومنا الطفوليّة الأولى، وأشعارنا الأولى، وأغنياتنا الأولى، وصرخاتنا الأولى؟ إنّ جُمَلا من قبيل: هذا ليس جيّدا... هذا خطأ... هذا مزعج... ما هكذا ينبغي أن يكون، دمّرتْ انطلاقتنا الإبداعيّة"[26].

يبدو إذنْ أنّ التعريفاتِ الحدّيّةَ للهُويّة لا توفّر دائما مادّة تعريفيّة مقنعة. فهي كثيرا ما تتعدّد بحسَب مقدّمات واضعيها ومرجعيّاتهم وخلفيّاتهم العلميّة والإيديولوجية والتاريخيّة وغيرها. ولا عجَبَ في هذا. فالمُسْتَهدَف بالتعريف ليس موضوعا منفصلا عن الذات. فأنتَ، وأنتَ تُعرّفُ موضوعَك (الهويّة)، تعرّف في الآن نفسه ذاتك إمّا إيجابا وتماهيا أو خُلفا وإلغاء. وبسبب هذا التداخل ينشأ فضاء وسيط تعمل فيه الذات على انتهاك حياديّة الموضوع. ولعلّ مصطلح "التذويت"(Subjectivisation) بدلالتيْه الاشتقاقيّة العامّة والاصطلاحيّة يُقدّم مادّة تفسيريّة معقولة للتداخل بين الهويّة ذاتا والهويّة موضوعا. ومِنْ أبرز مَنْ بحثَ في "التذويت" باعتباره آليّة اعتراف بالآخَر واستحواذ عليه في الوقت نفسه لوي ألتوسير(Louis Altusser). لقد صاغه بناء على ما

---

technologie – est un produit de l'ingéniosité individuelle qui a été reconnu, récompensé et transmis par l'apprentissage. Sans la créativité il serait bien difficile de distinguer l'homme du primate. Ensuite l'engagement dans un processus créatif donne la sensation de vivre plus intensément. La fièvre de l'artiste devant son chevalet, celle du scientifique dans son laboratoire, sont proches du sentiment de plénitude que nous attendons de la vie.».

أُنظر:

Mihaly Csikszentmihalyi, La créativité - Psychologie de la découverte et de l'invention, traduit de l'américain par Claude-Christine Farny, (Paris: Éditions Robert Laffont, 2006), p: 8.

26 نفسه، ص: 89.

استقرّ عنده من طبيعة سلوك قوى الهيمنة والاستعمار تجاه الشعوب المستعبَدَة. فهذه القوى ترى الآخَر فاقدا ما به يكون ذاتا (sujet) ووجودا(être) له معنى. فتُضفي عليه بالتعيين المعنى المفقودَ وتجعل منه ذاتا وهو الذي كان في عداد الأشياء مِنْ قَبْلُ. وللتذويت بهذا المعنى وظيفتان متعالقتان: تعيين الآخَر وتحنيطه بسِمَة محدّدة تتحوّل بها الأسماء والصفات المعطاة له من المستعمِر/المستكشف الأوروبيّ/المستشرق/الإثنوغرافيّ إلى صور نمطيّة ثابتة من جهة، ورضى "المُذَوَّت" بتلك المنزلة من جهة ثانية[27].

وجدير بالذكر أنّ الدراسات التي فَحصت ما يُعْرَف بالكتابات ما بعد الكولونياليّة[28] انتبهَتْ إلى آليّات اشتغال العقل الغربيّ على الشعوب المستعمَرة والمقدّمات التي نهضتْ عليها جميعُ الأحكام التي نزعتْ عن تلك الشعوب كلّ قدرة على تخليق وجودها فهما وفعلا. فـ"البدائيّ" أو "الهمجيّ" أو "الآخَر" عاجز بنفسه مُستطيع بالأوروبيّ. ولا تكمن خطورة "التذويت" في حصر "الآخَر" داخل هويّة جوهرانيّة (identité essentialiste)

27 عرّف ألتوسير الذات على النحو التالي:

«l'individu est interpelé en sujet libre pour qu'il se soumette librement aux ordres du Sujet, donc pour qu'il accepte librement son assujettissement, donc pour qu'il accomplisse tout seul les gestes et les actes de son assujettissement. Il n'est de sujets que par et pour leur assujettissement », Idéologie et appareils idéologiques d'Etat, (Paris : Éditions Sociales, 1976), p : 13.

28 -المقصود بمصطلح "ما بعد الكولونياليّة" (postcolonialisme) هو الزمن الثقافيّ والسياسيّ والقيميّ الذي أعقب مرحلة الاستعمار الأوروبيّ. والدراسات فيه كثيرة. ولكنّ أعلاما قلائل برّزوا في هذا الميدان منهم ميشال فوكو ولويس ألتوسير وإدوارد سعيد الذي فكّك بنية العقل الاستشراقيّ وفضح آليّات عمله ومُخرجاته الإيديولوجيّة وبناءه "الأكاديميّ" لعلاقة الغرب بالشرق. وللتوسّع يمكن العودة إلى:

Jean-Loup Amselle, « L'Occident décroché: Enquête sur les postcolonialismes, un ordre d'idées », (Paris: Stock, 2008).

يحي بن الوليد، خطاب ما بعد الاستعمار، الكلمة، عـ16 ـدد، أفريل، 2008.

العيد جلولي، "الأبعاد المفاهيمية لنظرية ما بعد الكولونيالية"، تموز، (الجمعية الثقافية العراقية بالسويد)، العدد 51 السنة، عـ20ــدد، 2012.

مديحة عتيق، "ما بعد الكولونيالية: مفهومها، أعلامها، أطروحاتها"، دراسات وأبحاث، عـ18ـدد، جامعة الجلفة، الجزائر، (2015).

فحسْب. إنّها تُعطي تفسيرا غائيّا خطيرا للتاريخ "بوصفه تقدّما من ماض بدائيّ إلى غاية أو نهاية حديثة تبدو على نحو لافت أشبه بالحضارة الأوروبيّة المعاصرة. والفكرة هنا هي أنّ كلّ شيء في العالَم يختلف عن الناظر الغربيّ هو ماضي العرق البشريّ، وأنّ أولئك الآخرين هم مراحل أبكر في السيرورة التطوّريّة التي تنتج في النهاية الذات الأوربية"[29].

ونستطيع أن نستمع بوضوح في هذا المستوى إلى أحكام إرنست رينان (Ernest Renan)ذات القاعدة العنصريّة- العرقيّة الراسخة في مجمل الأدبيّات الاستشراقيّة التي عرفها القرن التاسع عشر وساهمتْ بقوّة في تشكيل بنية العقل الغربيّ المعاصر. قال: "إنّ الإنسان لَيرى في كلّ شيء أنّ العرق الساميّ يبدو عرقا غير مكتمل بسبب بساطته. وهذا العرق، بالقياس إلى العائلة الهندوأوروبيّة، مثل تخطيط بقلم رصاص... بالنسبة إلى لوحة فنّية. فهو يفتقر إلى ذلك التنوّع وذلك الثراء وتلك الوفرة الفائضة من الحياة. والأمم الساميّة، مثل أولئك الذين لا يمتلكون إلاّ درجة ضئيلة من الإبداع المخصب ولذلك فإنّهم بعد طفولتهم المباركة لا ينالون إلاّ الدرجة الأكثر عاديّة من الخصب، عرفت ازدهارها وتفتّحها الأكمل في عمرها الأوّل ولم تستطع بعدها على الإطلاق أن تصل إلى درجة البلوغ الحقّ"[30]. وهذا القصور الذاتيّ والأبديّ سيستدعي تدخّلا "رحيما" من هويّات مكتملة وقادرة وفاعلة.

وستكون الهيمنة عنوانا "عجيبا" لتحرير الهويّات العاجزة من نفسها. هكذا "عقلن" بلفور (Arthur James Balfour) استعمار بلاده بريطانيا الهندَ: "أهو خير لهذه الأمم [...] أن نقوم نحن بممارسة هذا النمط من الحكم المطلق؟ في ظنّي أنّ ذلك خير. وفي ظنّي أيضا أنّ التجربة تُظهر أنّهم في ظلّ هذا النمط عرفوا حكومة أفضل بمراحل ممّا عرفوه

---

29 - دوغلاس روبنسون، "الترجمة والإمبراطوريّة، ترجمة وائل ديب"، الآداب العالميّة، عدد 125، صيف (2008)، ص: 116.

30 - نقلا عن: ادوارد سعيد، الاستشراق: المعرفة- السلطة- الإنشاء، ترجمة كمال أبي ديب (بيروت: مؤسّسة الأبحاث العربيّة، 1984)، ص: 70.

خلال تاريخ عالمهم الطويل"[31]. وغنيّ عن البيان أنّ بلفور كان ينهل، وهو يبرّر الاستعمار، من منتجات الاستشراق الغزيرة التي وضعتْ أسس المركزيّة الأوروبيّة وألقتْ بالآخر في أطراف العالَم: "إنّ الأمم الغربيّة فور انبثاقها في التاريخ، تُظهر تباشير القدرة على حكم الذات [...] لأنّها تمتلك مزايا خاصّة بها [...] ويمكنك أن تنظر إلى تاريخ الشرقيّين بأكمله دون أن تجد أثراً لحكم الذات على الإطلاق. كلّ القرون التي مرّت [...] انقضت في ظلّ الطغيان"[32].

ويبدو أنّ مصطلح "السرديّات الكبرى" (Grand Narratives)/ (metanarrative) الحامل لمعنى النظريّات الكبرى لسيرورة التاريخ ذاك الذي أذاعه فراسوا ليوطار33 (François Lyotard) يوفّر مادّة نقديّة للأطروحات الهُوويّة التي روّج لها العقل الكولونياليّ34. فالهويّات تنفصل بمثل هذه الأطروحات بعضها عن بعض انفصالا نهائيّا يقوم على التفريق بينها في النوع، وليس في الأداء والوظيفة.

وتَرتّب عن هذا الفرز "القَدَريّ" المفارق للتاريخ تفسيراتٌ هُوويّة للإبداع إنْ صادف أنْ لوحظ في بعض أعمال مَنْ ينتسبون إلى هُويّات "مُذوَّتَة". والمثال هنا، نجيب محفوظ الحائز على جائزة نوبل للآداب. فقد ذهب ريشارد جاكومون (Richard

31- نفسه، ص: 64.

32- نفسه.

33 - كان ذلك في كتابه:

Jean-François Lyotard, La Condition postmoderne : Rapport sur le savoir, (Paris : Minuit, 1979).

34- "السرديّات الكبرى هي ذلك النمط من الخطابات التي تتمركز حول افتراضاتها المسبقة ولا تسمح بالتعدديّة والاختلاف حتّى مع تنوّع السياقات الاجتماعيّة والثقافيّة، فضلا عن أنّها تنكر إمكانيّة قيام أيّ نوع من أنواع المعرفة أو الحقيقة خارجها وتقاوم أيّ محاولة للتغيير أو النقد أو المراجعة. تقف تلك الخطابات أوالسرديّات الكبرى خارج الزمن ولا تسمح بالشكّ في مصداقيّتها وتصرّ على أنّها تحمل في داخلها تصوّرات شموليّة للمجتمع والثقافة والتاريخ والكون. ودائما ما تكون السرديّات الكبرى ذات طبيعة سلطويّة وإقصائيّة تمارس التهميش ضدّ كل أنواع الخطابات الأخرى الممكنة"، نقلا عن: معن الطائي (وآخرون): "الفضاءات القادمة..الطريق إلى بعد ما بعد الحداثة، مؤسسة أروقة للترجمة والدراسات والنشر، القاهرة، 2012.

(Jacquemondمثلا إلى أنّ هذا التتويج يمكن أنْ يُعزى إلى "القيم الأوروبّيّة الحاضرة في كتابته والتي تمتثل للمعتَمد (canon) الطبيعيّ الأوروبّيّ. وهذه النصوص تُتَرْجَم جيّدا إلى اللّغات الأوروبيّة وتلبّي توقّعات الأوروبّيّ"[35]. فنصوص نجيب محفوظ التي كسبت الرهان إذن لم تَفتكّ الجائزة لِجدارتها الإبداعيّة، وإنّما لأنّ القيم الأوروبّيّة غزَتْها وفكّتْ طوْق المحلّيّة عنها وحرّرتْها فـ"ـذوّتَتْها". وأمّا نصوصه التي انحبستْ في محلّيتها ولم تنجح في فَتْح المسالك إلى تلك القيم فظلّتْ بعيدا عن الأضواء والاعتراف بها: "لدى محفوظ أعماله الأخرى... التي تنزع إلى عدم تلبية تلك التوقّعات ولذلك لا يتمّ اختيارها للترجمة"[36].

وتُعتَبَر فكرة "التابع" (subaltern) التي تطوّرتْ إلى قطاع أكاديميّ تخصّصيّ(Subaltern Studies) **من أهمّ** الفروع المتولّدة عن الدارسات ما بعد الكولونياليّة[37]. وهي مُوجَّهة أساسا نحو البحث في آثار "العقل الإلحاقيّ" الأوروبيّ في هويّات الشعوب التي خضعتْ للهيمنة الاستعماريّة. ولا شكّ في أنّ اختيار مصطلح "التابع" مهمّ من حيث أداؤه النقديّ انطلاقا من مراقبة "الندوب" التي يتركها المستعمر في الهويّات التي انتهكها وسَلَبها القدرة على الوعي بوجودها خارج سلطان "التذويت". وهذا المصطلح يدلّ كذلك على نشأة تيّار ثقافيّ هُوَويّ من داخل جسم "التابع" يهدف إلى الكشف عن زيف ثقافة الإلحاق والتذويت من جهة، ويعمل على إثبات وجوده مستقلاّ عن مزايا الاعتراف المشروط بالهيمنة من جهة ثانية.

---

35 - نقلا عن: روبنسون، الترجمة والإمبراطوريّة، مرجع سابق، ص: 106.

36 - نفسه.

37 - يعود الفضل في نشأة هذا الفرع من الدراسات ما بعد الكولونياليّة إلى مجموعة من الباحثين الهنود في سبعينات القرن العشرين. وتُعَدّ دراسة جاياتري سبيفاك (Gayatri Chakravorty Spivak): "هل يمكن للتابع أن يتكلّم" (Can the subaltern speak?) واحدة من الدراسات المؤسِّسة. نُشرتْ هذه الدراسة في كتاب جماعيّ:

Marxism and the Interpretation of Culture ,(Chicago: University of Illinois Press, 1988), pp: 271-313.

والحاصل من الأطروحة ما بعد الكولونياليّة هو أنّ الإبداع لا ينشأ في ثقافات الهامش. فالهويّات العاجزة في الأصل والتكوين عن إخراج نفسها من مرتبة "الوجود الصفر" تحتاج إلى مَنْ "يَمُنُّ" عليها بالاعتراف فيهَبُها ذاتَها عبر آليّة التذويت وتَهَبُه هي ثمنَ ذلك: الخضوع له.

لا تُعالَج علاقة الهُويّة بالإبداع من هذه الزاوية إذن إلاّ في سياق العلاقات المعقّدة بين الثقافات والأمم. وعلى هذا الأساس ينبغي تنزيل المسألة في أفق التقاطعات التي تنشأ بينها. لذلك لا نرانا نبالغ إنْ قلنا إنّ سؤال الهُويّة من أكثر الأسئلة التصاقا بالإنسان وإرباكا له في الآن نفسه لأنّه سؤال يتعلّق بالتحديد والتصنيف والآخَر والتاريخ والثقافة واللغة واللّون والعرق والجنس والدين. وما هو بالسؤال الزائف كما يعتقد بعض الدارسين. فعن طريقه تشتعل الحروب وتُبرَمُ اتفاقات السلام وتنشأ التحالفات والتناقضات. وأطروحة صاموئيل هنتنجتون (Samuel Huntington) مثال جيّد في هذا السياق. فقد أقام فلسفتَها على تقسيم العالَم تقسيما هُوَوِيّا إلى دوائر حضاريّة ثمان كبرى[38]. وبرّر اختياره بمراقبته مسار الشعوب والثقافات بعد انهيار الاتّحاد السوفييتيّ واستعداد العالم للدخول في تجربة إعادة التشكّل في فضاءات من الولاء والانتماء جديدة بناء على السؤال: "من نحن؟"[39]. ويجدر التنبيه ههنا على أنّ هنتنجتون نفّذ، في ضوء انحيازه الصريح لانتصار العالم الديمقراطيّ والليبراليّ بزعامة الولايات المتّحدة الأمريكيّة، قراءة "استحواذيّة" على مسار التاريخ ومستقبل البشريّة لمّا جعل العالَم كتلا هوويّة مغلقة يتفوّق بعضها على بعض بما تكتسبه من مزايا أصليّة. ولا ريبَ في أنّ اعتماده السؤال: "من نحن؟" وجّه الأطروحة إلى حيث التناقض والصراع: "إنّنا نعرف مَنْ نحن فقط عندما نعرف مَن لسنا

38 - هذه الحضارات هي: الصينيّة واليابانيّة والهنديّة والإسلاميّة والأرثدكسيّة والغربيّة والأمريكيّة اللاّتينيّة والإفريقيّة.

39 - "إنّ الشعوب والدول تحاول الآن أن تجد الإجابة على أكثر الأسئلة أهمّية التي يمكن أن تواجهها البشريّة: من نحن؟"، صدام الحضارات وإعادة بناء النظام العالميّ، ترجمة مالك عبيد أبو شهيوة ومحمود محمّد خلف (طرابلس: الدار الجماهيريّة للنشر والتوزيع والإعلان، 1999)، ص: 73.

نحن، وفي أغلب الأحيان عندما نعرف أولئك الذين ضدّنا"[40]. والتعريف بالضدّ تعريف نفي واستعداء.

ولكنّ مَوانع الإبداع ليست فقط خارجيّة بسبب الأحكام المطلقة التي تفرضها الهويّات المنتصرة على الهويّات المهزومة. إنّ عوائق ذاتيّة لا تقلّ خطورتها عن تلك الموانع الخارجيّة يمكن ملاحظتُها في محدوديّة اكتشاف الذات لنفسها وفي العجز عن رسم مساراتِ تطويرٍ وتجديد تُفضي إلى صياغةٍ غير استعاديّة أو استرجاعيّة إمّا لماضي السلف أو لحاضر الآخر. وبناء على هذا تكون صلة الهويّة بالإبداع متينةٌ في معنى مخصوص يتجلّى من خلاله الإبداعُ خارج الهويّة مجرّدَ وَهْم. والإبداع بالمعنى الذي نقصد إليه ليس إذنْ براعةً في تقليد المتفوّقين من الشعوب الحيّة والأمم المتقدّمة، ولا هو اعتزاز بسَكَنٍ مَرَضِيّ في أحضان التراث، أو جرأةٌ على ثلب التاريخ الذاتيّ وتسفيه مُنْجَز السلف، ولا هو أيضا إبداء الاستعداد للتمرّد على الهويّة تحت أيّ عنوان. فهذا يؤدّي بنا إلى القول إنّ خطاب الإيديولوجيّين وهواة القطيعة مهما علا سقفه لا ثَمَر له لأنّه ينهض على علاقة غير سويّة مع الذات من جهة، وعلاقة استلابيّة مع الآخَر المتفوّق من جهة ثانية. وأطروحة التحرّر من سلطة الأنا الجمعيّة في أبعادها الثقافيّة والتاريخيّة والدينيّة والجماليّة لا تستطيع أن تكون مدخلا إلى الإبداع. فالإبداع انتماء ضرورةً. إنّه يفرض على العقل أن يكون له مدار "شعوريّ" يتحرّك فيه ويُنتج داخله. والانتماء، على هذا النحو، مَبدؤه ومُنتَهاه الوعيُ بالانتساب إلى فضاء حضاريّ. ويترتبّ عنه استعداد عقليّ ووجدانيّ للفعل داخله، وليس للخروج منه.

والظفر بالأمثلة الدالّة على الهروب من بؤس الواقع الهُوَويّ إلى بؤس الانسحاق أمام هُوَويّة الآخَر لا يحتاج جهدا كبيرا. ونكتفي بمثال من القرن التاسعَ عشر. وسببُ اختيارنا هذا الزمن هو التنبيه على أنّ سؤال الهويّة والإبداع في الثقافة العربيّة نشأ بنشأة الوعي بالتخلّف. فالتشبّه بالأوروبيّين في الملبس واللّسان ونحوهما مظهر مُهين مثلما رأى ذلك

40 - نفسه.

محمّد السنوسي التونسيّ (1850-1900م) في رحلته. إنّ الانبهار بما عند الآخر إنْ زاد عن حدّه، أخذ الناسَ إلى حيث يفقدون الإحساس بالانتماء.

ينقل السنوسي في رحلته حادثةً نُحبّ أنْ نذكرها لما فيها من دلالة قويّة على معاناة الضمير الدينيّ وعلى الحرج الذي يحياه رجل الإصلاح في القرن التاسع عشر. قال وقد خرج من جولة في معرض بومباي الإيطاليّ: "وعند خروجنا اعترضنا شابّ عليه لباس آحاد الطليانيّين: برنيطة قصيرة وعصا طويلة ومسرع السير، فوقف مع رفيقي يخاطبه باللّسان الطلياني... وأخذتُ أتماشى قليلا ريثما يدركني رفيقي إلى أن انفصلا... ثمّ تذكّر شيئا عند صاحبه فلم نشعر إلاّ وهو ينادي: يا أحمد أفندي. فبقيت أنظر من هو المسمّى بهذا الاسم، فإذا هو صاحبه الأوّل. فانذهلتُ من ذلك وتنقّلتُ من عجائب صناعة تصوير بومباي إلى عجائب تسمية ذلك الرجل بأحمد... فسألتُ الرجل فأخبرني بأنّه مسلم من مُعِيني إسماعيل باشا[41]. ولمّا رأى ما بي قال: إنّ إسماعيل باشا وأبناءَه ونسوتَه وأتباعه كلّهم يلبسون على رؤوسهم البرانيط. فقضيْتُ من ذلك عجبا وقلت: إنّ الله لا يغيّر ما بقوم حتّى يغيّروا ما بأنفسهم" كيف وهي من اللّباس المختصّ بأهل الكفر ولبسها ردّة ولا حول ولا قوّة إلاّ بالله. ثمّ بلغني عن أفراد كثيرين من أعيان المسلمين إذا حلّ الواحد منهم في بلاد الكفر لبس برنيطة... نعوذ بالله من هذا الضلال المبين"[42].

ما أثار بهتة محمّد السنوسي واستغرابه أمران: فهذا التشبّه بالطليان في الملبس سلوك يمارسه عِلْية القوم من المسلمين. وهو تشبّه بـ"أهل الكفر" يقود إلى حكم شرعيّ هو "الردّة". ويمكن تخريج فائدتيْن من القصّة: واحدة تتعلّق بالحاكم. وأخرى تتعلّق بـ"المثّقف التقليدي". فأمّا الحاكم فهو، إذْ بمجرّد دخوله أوروبّا ينزع عنه هيأته الشرقيّة الأولى، يوحي بأنّ انتسابه إلى ثقافته ينتهي بمجرّد الالتقاء بثقافة أخرى. وقد يقود هذا إلى استنتاج أوّليّ وهو أنّ أوروبّا استطاعتْ أن تُفرغِ فؤاد بعض القاصدين إليها من اعتزازهم

41 - هو الخديوي إسماعيل (1830- 1895م). حكَم مصر من سنة 1863إلى سنة 1879.

42- محمّد السنوسي، الرحلة الحجازيّة، الجزء الأوّل، تحقيق علي الشنّوفي، (تونس: الشركة التونسيّة للتوزيع، 1976)، ص: 120.

بتقاليدهم. وهو من العلامات على تراخي نخوة التعلّق بالهويّة وإنْ في الشكل. وأمّا المثقّف التقليديّ فكان يلاحق بالأحكام الشرعيّة أولئك "الخارجين عن الملّة" من ناحية، وكان وهو في أوروبّا يتعامل معها وكأنّها لم تتحرّر بعدُ من كنسيّتها وتنغمسْ في مسالك التنوير والأنسنة (humanisme) من ناحية ثانية. مازالتْ أوروبّا في عقله "بلاد الكفر". وهذا ملمح آخَر من ملامح عسر الانتقال من زمن إلى زمن رغم أنّ الانتقال من جغرافيّة إلى أخرى أصبح لا فقط ممكنا، ولكنْ مطلوبا وبشغف أيضا.

استحضرنا سلوك المتشبّهين بـ"الطليان" لاتّخاذه مناسَبَة نؤكّد فيها أنّ هذا السلوك يدفع إليه اعتقادٌ بأنّ مجرّد المحاكاة يُفرغ على المُحاكي وجودا جديدا. وهو اعتقاد مبنيّ على معالجة تسطيحيّة لأسئلة التقدّم، وعلى إيديولوجيّا تزييفيّة للوعي. فهل أنبأنا التاريخُ بأنّ أمّة من الأمم تمكّنتْ من حيازة قوانين الحضارة والتحكّم فيها إغناءً وتوجيها وتسويقا وهي تدّعي أنّها خَرجتْ عن مجرى ثقافاتها وتواريخها؟ قد تَنْبذ نصيبا منها، وقد تثور على مَقاطِعَ منها، ولكنّها تَرُدُّ في نهاية المطاف كلّ إبداعها إلى عقلها الخاصّ بها وإلى ما تراكَمَ في تاريخها من مهارات. وقد يدفعها عقلها الإبداعيّ إلى استثمار ما أبدعه عقلها التراثيّ وإخراجه على نحو عصريّ. وينبغي التفريق في هذا المقام بين نوعيْن من الكائنات: كائنات تراثيّة وكائنات لها تراث[43].

وعلى العكس من هذا المسار السلبيّ، تُعبّر التجربة اليابانيّة عن علاقة الإبداع بالهويّة بكيفيّة أخرى. فهي غالبا ما تُستدعَى للقياس عليها. ولكنْ ينبغي التنبيه هنا على مسألتيْن أساسيّتيْن: الخصوصيّة (الهويّة) والإبداع. صحيح أنّ الكونفوشيوسيّة دعتْ إلى الطاعة واحترام النظام بشكل صارم وتدخّلتْ في تفاصيل العلاقة بين الأفراد من جهة، والحاكم والمحكوم من جهة أخرى. لكنّها، في المقابل، دعتْ إلى قيم المشاركة والمساواة والحرّيّة. ومثلما سهر الرهبان اليابانيّون على تثبيت قيمة "تقديس الأجداد، وعبادة الإمبراطور،

43 - من الذين قدّموا إضافات مهمّة في هذا الباب: محمّد عابد الجابري. أُنظر خاصّة كتابَه: نحن والتراث.. قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفيّ (الدار البيضاء: المركز الثقافيّ العربيّ، 1986).

وتقديس الأرض اليابانية وعدم السماح بأن تدنّسها أقدام الأجانب"[44]، فكان لهم دور بارز "في التفاف اليابانيّين حول رموزهم الوطنية والقومية"[45]، فإنّ جهدا جبّارا قد بُذِلَ بالتوازي مع ذلك تركّز على تحصيل العلوم العصريّة ونشر التعليم. فالإحصاءات تُبيّن أنّ المدارس "بلغ عددها قرابة أحدعشرألف مدرسة في أواسط القرن التاسع عشر. وهي نسبة عالية لم تصل إليها غالبيّة الدول الأوروبيّة في تلك المرحلة... نسبة التعلّم حوالي30% من جميع اليابانيّين العام 1868... وقد ساهمت هذه النسبة المرتفعة من المتعلّمين في ولادة انتلجنسيا يابانية ذات علوم عصرية حديثة ولعبت الدور الأساسيّ في حركة الإصلاح اليابانية"[46].

تحرير الهويّة: من الكينونة الكائنة إلى الكينونة المتكوّنة

نحتفظ ممّا قدّمنا بأمريْن اثنيْن نبني عليهما لاحقا جملة من الخلاصات:

أوّلا- إنّ الهويّةَ رغم ما يوحي به الاستعمال لا تتعيّن تعيينا أنطولوجيّا يمكّنُها مِن مكوّنات تعريفيّة ذاتِ طبيعة جوهرانيّة (essentialiste) لا تتبدّلُ ولا تتلَفُ ولا تقبَلُ أنْ ينفصلَ عنها عنصرٌ تكوينيّ ويُضافَ إليها آخرُ إنْ لم يكن في البدء تكوينيّا.

ثانيا- الهويّة الحيّةُ يصنعها التاريخُ ويوجّهها. وللتاريخ ههنا معنى خاصٌّ: إنّه مجموعُ التحوّلاتِ النوعيّة التي يتغيّر بها الوضع الجماعيّ للدول والأمم والقيم. وحين تخلو حياةُ أمّة من الأمم من تحوّلاتٍ هذه صفتُها، لا تكون حياةً تاريخيّة بل تكون حياة زمانيّة رتيبة تتحرّك بلا توجيه واع وبلا غايات أو مقاصد. ولا ينقضي الزمان باعتباره مجرّد سيولةٍ فارغة إلاّ حين يُمْلأُ بالأحداث النوعيّة الكبرى التي يُولَد معها التاريخ. غيرَ أنّ هذا التحوّل ليس حتميّا أو ميكانيكيّا. فلابدّ أنْ يكون له صُنّاعٌ يبتدعونه، ويروّجون له، وينفّذونه في الأرض من جهة. ولابدّ أيضا أن يكون على هامشه مُبْتَلَوْنَ به، خاضعون له، محكومٌ

44 - مسعود ضاهر، النهضة العربيّة والنهضة اليابانيّة: تشابه المقدّمات واختلاف النتائج، عالم المعرفة، عدد 252 (الكويت: ديسمبر 1999)، ص: 159.

45 -نفسه.

46 -نفسه، ص: 140.

عليهم أن يتغيّروا على نحو سلبيّ من جهة ثانية. وفي هذا السياق يمكن الحديث، على وجه التدقيق، عن الحتميّة في بعديْن: حتميّة تاريخيّة ينتجها الفاعلون في التاريخ، وحتميّة فوق- تاريخيّة يستجيب لها القابعون في زوايا التاريخ المعتَّمَةِ وهم مُكرَهون. وبناء على ذلك، ثمّةَ مَن يصنعُ هويّتَه، وثمَّةَ مَن تُصْنَعُ له هويّةٌ، وفي مقدّمة هؤلاء "التوقيفيّون" و"المُذوَّتون".

لكنّنا، مع ذلك، نعتقد بأنّ "التوقيفَ" مهما استبدّ بأصحابه، فوقائع الزمان تُثْبِتُ دوما أنّ سلطان التاريخ كان يُفتّتُ تلك "العقيدة" ويُعَرّي سذاجتها. والمثال البارز في هذا العصر هو ظهور ما كان مارشال ماكلوهان (Marshal Mcluhan) قد أطلق عليه عبارة "القرية الكونيّة"[47]. إنّ تَقلُّصَ المساحات والأبعاد بما أبدعه عصر الاتّصال والمعلومات، سهّل اختراق المغلق والمحدود والمحلّيّ، وفتَحه طوعا أوكرها على الكونيّ. فهذه «القرية الكونيّة» التي تشابكت فيها المصالح والقيم، أُلقِيَتْ في فضاءاتها الكثيرة أممٌ وثقافات في وضعيّات ثقافيّة وسياسيّة واقتصاديّة غير متجانسة. فنشأ لدى بعضها القلق والخوف والإحساس بالضياع. وأضحت الهويّات كأنّها خيط النجاة يتشبّث به من أحسّ بالغرق. ولعلّها، في زحْمة هذه الفوضى، لم تجد إلاّ الهويّة التوقيفيّة تلجأ إليها فتحتمي بها من فتنة العالَم الفسيح والمُخيف.

وهذه وظيفة نفسيّة ولّدها الخوف من الضياع، فكانت ردّ فعل. وما كانت فعلا. وقد وضع هارالد موللر (Harald Mollers) هذه الوظيفة في إطار ما سمّاه محاولة التغلّب على الأزمات: "الناس لا يُلقون بثقافتهم طواعية على مزبلة التاريخ، بل يستخدمونها ترسا ضدّ الغريب الذي اقتحم حياتهم بشكل ساحق... هُم يؤكّدون في أثناء الدفاع المحموم عن

47- أطلق مارشال ماكلوهان هذه العبارة أوّل مرّة سنة 1962 في بحث له بعنوان « War and peace in the global village » في سياق رصده تأثير وسائل الإعلام (التلفزة خاصّة) في وعي الجمهور.

إرثهم الثقافيّ، على هويّتهم الخاصّة ويدعمونها"[48]. وعبارة "الخاصّة" في هذا المقام تعني الميزات الأساسيّة النوعيّة التي تُعطي جماعةً ما وضعا وجوديّا ميتافيزيقيّا فريدا. وغالبا ما تُسْتَنْفَرُ هذه الميزات عند الإحساس بالخطر. ولكنّه استنفار إحيائيّ يَدفع بالمتَجمِّع في "قرارة النفس"، حسَبَ عبارة أمين معلوف، إلى الطفْوِ على السطح تسكينا لأوجاع الضياع. ولذلك ليس عجيبا مثلا أنْ تَشْهَدَ "الأديان ولادة أرثدكسيّة جديدة، ويتمّ إحياء طقوس إيمانيّة متشدّدة... ويعيش الوعّاظ الكارزماتيّون والطوائف عصرهم العظيم"[49].

لكنّ هذه الوظيفة لا ترتقي قطْعًا إلى مرتبة الوظيفة الإبداعيّة نظرا إلى مُنطلقاتها ومقاصدها. فهي تكتفي بتوفير ما يمكن تسميتُه "الأمن النفسيّ"، وتعجز عن استدعاء اختيارات وبدائل تغتني بها الهويّة وتحيا في زمان العالَم الجديد. وتكشف هذه الوظيفة في السياق التاريخيّ العربيّ والإسلاميّ عن عمق الأزمة التي كانت حضارة الإسلام تغرق فيها بسبب تيّار التمدّن الأوروبيّ الجارف في القرن التاسع عشر والعجز الذاتيّ عن مجاراته أو معاداته. فقد كان مفكّرو النهضة بين قَلَقيْن شديديْن: الجرأة على الاعتراف بأنّ أوروبّا الحديثة حازت السبق في التقدّم على غير أساس من الدين، وصعوبة الاعتراف بأنّ حضارتهم العربيّة الإسلاميّة خسرت عناصرَ تطوير الحياة وتحقيق الرقيّ بأدواتها وقوانين عملها الذاتيّة. ويُضافُ إلى هذيْن الحَرجيْن أنّ المجتمع لم يكن متهيّئا، نظرا إلى عامل المفاجأة (صدمة الحداثة)، للدخول في جدل أخلاقيّ وفكريّ مع تاريخه من ناحية ومع أوروبّا الحديثة من ناحية أخرى. كان الجوّ العامّ آنذاك مشبعا بالشعور بالخوف من الآخر وبالأمان النفسيّ الساذج داخل الثقافة والهويّة.

ويستطيع الباحث أنْ يَشْهد في ذاك السياق على عمليّاتِ ترحيل كبرى للتراث صار بها ملاذا طوباويّا فوق-تاريخيّ. وهو من الناحية الموضوعيّة ليس سوى تَرِكَةٍ للسلف. ولكنّ

48- هارالد موللر، تعايش الثقافات: مشروع مضادّ لهنتنغتون، ترجمة إبراهيم أبو هشهش، (بيروت: دار الكتاب الجديد المتّحدة، 2005)، ص: 89. نشير إلى أنّ موللر وزّع ردود الأفعال على ما خمسة أنواع سمّاها "النماذج النمطيّة الخمسة لردود الأفعال"، راجع ذلك في: ص ص: 87- 90.

49 - نفسه، ص: 89.

التراثات ليست تركة مُهمَلة أو ميّتة أو منفصلة عن عالم الأحياء. لذلك كان سهلا على "مُلاّك" التراث في تلك الظروف أن يجعلوا منه إيحاءاتٍ ورموزا دفاعيّة يقلّلون بها من حجم الخسائر التي يتوقّعون أن تنال منهم[50].

لا ريبَ في أنّ الانسياق الكبير وراء هذا الاختيار يَنتج عنه انحسارٌ في الآفاق التجديديّة وارتدادٌ نحو الماضي. وسيتضاعف بالاستتباع مقدارُ الخسارة لأنّ سبيل التعامل الإيجابيّ مع الواقع الخارجيّ لا يكون بالانسحاب من الحاضر. وربّما طالت الخسارة الإسلامَ نفسه وليس التراث فقط[51]. فالهروب إليه وإن كان للاحتماء به، قد يصبح على نحو من الأنحاء إكراها له على توفير أجوبة غير مكتملة على أسئلة تشكّلت خارج مجاله. وما عبّر عنه برهان غليون بـ "ازدياد الطلب على الإسلام" يدخل في هذا الباب. ومن آثاره في الإسلام: "بثّ الفوضى في مفاهيمه واستنزاف روحه العفويّة وتدمير أرضيّته الاجتماعيّة المشتركة"[52]. والحقيقة إنّ الإسلام "لا يملك القدرة على تلبية كلّ هذه الطلبات دون أن

50 - في إطار العلاقات الساريّة بين الماضي (التراث) والحاضر، قدّم جاك فيسشر (Jacques Visscher) مقاربة جيّدة بناء على الدلالة المعجميّة لمصطلح التراث في اللاّتينيّة. فـ« Tradition »متحدّرة من:"trans dare"التي تعني:(transmettre). وهكذا يبدو العبور من الزمن الأوّل إلى الزمن الثاني ممكنا دون توتّر كبير. يقول في هذا السياق:

« Penser l’homme comme être-au-monde et être-du-monde, c’est le penser comme un être de tradition et vivant dans la tradition. Ce que je suis, je le suis à travers la tradition, à travers les transmissions culturelles qui imprègnent mon existence. Le développement de ma langue maternelle ne signifie pas seulement que je suis capable de bien m’exprimer, de bien conjuguer les verbes par exemple, mais avant tout d’articuler des modes d’existence, enracinés dans un temps concret, dans la durée propre à mon environnement culturel, historique, politique, social », op. cit. p : 40.

51 - الفرق الذي بين الإسلام والتراث في هذا المقام هو كالفرق بين الأصل وما نشأ عنه من فهم وتفسير وتأويل.

52 - برهان غليون، نقد السياسة: الدين والدولة (بيروت: المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر 1991)، ص: 38.

يخسر نفسه ويغامر بأن يدخل في فوضى كبيرة وانشقاقات وتفسيرات وتأويلات لا حدّ لها"[53].

إنّ مجرّد الاشتغال على استثمار ما في "قرارة النفس" يطمس حقيقة تاريخيّة موضوعيّة وهي أنّ هذا الرأسمال الرمزيّ فقير المحتوى قاصرٌ عن تسليح الخائفين من "الهُوَويّين التوقيفيّين" بما ينبغي أنْ يواجهوا به أزماتهم الخاصّة بهم. وتجدر الإشارة في هذا الإطار إلى أنّ جزءا كبيرا من رأسمالهم الرمزيّ لم يكن في الواقع إلاّ مُنتَجا إبداعيّا لأسلافهم ثمّ فارقَ، لأسباب مركّبة، تاريخيّته وأُدخِلَ إلى ميدان "الأحباس". هذا تقريبا ما ذهبَ إليه موللر لمّا قال: "إصرار "التقليديّين" على إنقاذ "الأصليّ" وإعادة إنشائه... وهْمٌ. والموروث الذي يوضَع في مواجهة صدمة العولمة، هو نفسه قد سبق أنْ شكّله بشر صاغتْ صدمة التحديث فكرهم وحسّهم"[54].

ونعتقد بأنّه كان ينبغي الانتباه إلى "قانون عمرانيّ" أصيل يُعاد باسمرار تشغيله في الثقافات الحيّة وِفْق مقتضيات الحال، وهو "التعاون" الذي لا يكون إلاّ بآليّة "التعارُف" بديلا عن الهروب والغزو والإلحاق والتذويت. ويُمكنُ أن نتّخذ الآيَة القرآنيّة: "وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا"[55] أرضيّة ملائمة لبيان دور "التعارف" في تحرير الهوّيات المغلقة من أوهام الأصل والجوهر والثابت. فهذه الآية تحتوي، حين تَدَبُّرِها، مَعنيَيْن عميقيْن مَدارُهما على الهويّة توقيفا بدءا (النشأة)، وتَشَكُّلا تاريخيّا مُنتهًى (المصير) في إطار قانونيْ الخَلق والسيرورة-الصيرورة (processus-devenir). فأمّا قانون الخلْق (التوقيف/التحبيس) فيُجسّده شطر الآية الأوّل: "وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ". وأمّا قانونَ السيرورة-الصيرورة (الثقافة) فيجسّده الشطر الثاني: "لِتَعارَفوا". وإذا كان الأوّل ممّا لا شأن للإنسان به

53 - نفسه. وفي مثل هذه الأجواء يتشقّق الإسلام ويتعدّد ويختطف كلُّ فريق الإسلامَ الذي يريد. ولا عجب أن نجد الغربيّين هم أيضا يطرحون في سوق الأفكار الإسلام الذي يريدون، فنجد دعوات لإنتاج إسلام فرنسيّ مثلا وإسلام أوروبيّ أو إسلام ليبراليّ أو إسلام علمانيّ... أُنظر على سبيل المثال:
Olivier Roy, La laïcité face à l'islam, (Paris: Hachette, 2005), p: 11.

54 - موللر، تعايش الثقافات، ص: 90.

55 - الحجرات: 13/49.

باعتباره سابقا للوجود من جهةٍ وباعتبار هذا الوجود نتيجة له من جهة ثانية، فإنّ القانون الثاني معقودٌ تنفيذُه على الإنسان. والتنفيذ، فوق طابع "الأجْليّة"/القصديّة الذي يتحكّم فيه، نراه كالضرب من التحدّي أو الاختبار: هل يقدر الإنسان حقّا على الإيفاء برسالة الخَلق: (التعارف) التي بسببٍ منها كان؟

لا ريبَ في أنّ النجاح في مهمّة "التعارف" يعني في أنبل ما يعنيه من المعاني أنسنةَ الوجود البشريّ. والأنسنة هي القيمةُ العليا أو المثالُ الرفيع الذي كلّما اقتربت منه المجتمعات البشريّة تسامت على الفطرة التي كانت عليها أوّل الخلق. والفطرة من هذا المنظور هي ما يعبِّر عنه علماء الثقافة بالطبيعة حيث صلة الإنسان بما حوله لم تصقلها بعدُ عوامل التطوّر.

إنّ الإنسان على هذا النحو إذن يُخْلَقُ وفيه فراغ عميق يجعل كيانَه الإنسانيّ مجرّد مشروع أيْ وجودا بالقوّة. ثم يُدْعَى إلى أنْ يملأ ذاك الفراغ بما يصير به المشروع وجودا بالفعل. والطور الذي يفتكّ فيه الإنسانُ[56] نفسَه من مدار الفطرة/ المنزلة الحيوانيّة هو الذي يُطلَق عليه طور الثقافة. والثقافة في هذا السياق هي على وجه التحديد ميلادُ الوعي في الإنسان بأنّه ليس كغيره من موجودات الكون. فهو الوحيد الموجود وجودا بالقوّة، وهو الوحيد أيضا الذي يخلق نفسه من بعد الخلق الأوّل. فالثقافة إذن تعبير عن الكينونة والهويّة الإنسانيّتيْن.

وتأسيسا على ما تقدّمَ يمكن القول إنّ من المَداخِل التي ينبغي التعويل عليها لفكّ الارتباط بين الهويّة وثقافة "التوقيف" هو الاشتغال في فضاء السيرورة. فهو قادر بِحُكْمِ تَرَصُّدِه المستمرّ لِحَرَكِيّتيْ التبدّل والتحوّل اللّتيْن تطرآن على الظاهرات الإنسانيّة إضافة واتّساعا حينًا، وحذفا وتقلّصا حينا آخر على إكساب الهوّيّة عمقها التاريخيّ، أي البشريّ. ولا ريبَ في أنّ هذا الأفق إنِ انفتَح بشجاعة هيّأ الإمكاناتِ اللاّزمةَ لاقتحام المجال الإنسانيّ

56 - ربّما تكون عبارة هيدجر: "دازاين" (dasein) مناسِبة في هذا السياق للدلالة على هويّة هذا الكائن (الإنسان).

النسبيّ، وساعد أصحابَه على إعادة اكتشاف خصوصيّة النوع البشريّ المفارق للأطروحة الدهريّة:« animalis rationis » والمنغرس في الأطروحة الزمنيّة. والثابتُ أنّ من أبرز النتائج التي تُفضي إليها مثل هذه المَداخِل هو الإقرار بأنّ الجماعات البشريّة تخضع من جهة الانتماء لشبكة معقّدة من العلاقات الثقافيّة والاقتصاديّة والسياسيّة والدينيّة المحلّيّة والقوميّة والكونيّة، وتصوغ بحسَب ذلك كلِّه تعريفاتٍ متغيّرةً للشخصيّة الجماعيّة. و"القرية الكونيّة" لا تَفرِضُ على الشعوب "التعارف" و"التعاون" تحتَ عنوان تبادل المنافع في إطار علاقات السوق فقط، ولكنّها أيضا تَخرِق سياج الأبنية الرمزيّة المغلقة التي "تتمترس" خلفها الهويّات التوقيفيّة وتغيّر فيها.

لا جدال حول أنّ العالم اليوم يحيا ثقافة عولميّة "مستبدّة" داخل هذه "القرية الكونيّة". ولكنْ ينبغي الإقرار كذلك بأنّ هذه الثقافة "المعولَمَة" كانت في البدء محليّة/قوميّة/قاريّة وأبدعت بِمَا أضافتْ إلى وجودها الأوّل. وسَخّر عقلُها الجماعيّ طاقاتِه الخلاّقةَ ففاز في ميادين العلم والتكنولوجيا والمال والإعلام... وساقَه الطموحُ اللاّمحدود إلى التوسّع والسيطرة والغزو. وذاعتْ أنماط عيش الأمم المبدعة المتوسّعة وقيمها في العالَم حتّى "تعولمتْ".

ولا جدال أيضا حول أنّ العرب من الحلقات الضعيفة أو الطَرَفِيّة داخل هذه القرية. والراجح أنّ جزءا مهمّا من أسباب الضعف يعود إلى غياب الإبداع. فـ"الثقافة العربيّة المعاصرة تتّصف بضحالة مؤلمة كمًّا وكيفا"[57]. والمجتمع العربيّ في سواده الغالب مازال رهين القيم التقليديّة، مع تسجيل استثناءات قطاعيّة وجزئيّة في هذا البلد أو ذاك. والعقل السياسيّ عموما يمارسُ أدوارا بسيطة وانتقائيّة في استقدام قيم الديمقراطيّة والحريّة والتعدّد. والخطاب الثقافيّ محكوم إلى حدّ بعيد بسلطان الإيديولوجيا حتىّ تحوّل

57 - هشام جعيّط، الشخصيّة العربيّة الإسلاميّة والمصير العربيّ، (بيروت:دار الطليعة، 1990)، ص: 74.

"الوجود العربيّ إلى وجود إيديولوجيّ بامتياز يسعف على ازدهار اللاّعقلانيّة والتصوّف والانسحاب، ويعاند كلّ إرادة للمعرفة أو الرغبة في صياغة فهم مختلف"[58].

ونعتقد بأنّ الكتابة في شروط النهضة العربيّة منذ أكثر من قرنيْن من الزمان تقريبا لم تنجح كثيرا في خلخلة البنى التقليديّة. ولعلّها نجحت قليلاً في تكوين نخبة مثقّفة متشبّعة بروح العصر، منطلقة إلى التحديث، داعية إلى تصويب النظرة إلى التراث دون أن تكون قادرة على تكوين عقل جماعيّ نقديّ وتيّار فاعل في توجيه الرأي العامّ نحو البدائل القادرة على إدراج العرب في سياق العصر. وقد يُعزى التقصير/الفشل إلى أسباب كثيرة، ولكنّ رفض التفاعل الخلاّق مع قيم العصر لا يمكن أنْ يُفْهَمَ بعيدا عن ثقافة الانعزال والخوف الهُوويّ من إمكانيّة الانسحاق والتحلّل. ولمّا غاب الإبداع للتفاعل مع الخارج، حضر ردّ الفعل على النحو الذّي بيّنه موللر فكان الانسحاق في الداخل.

قد تكون أحلام المفكّرين الحداثيّين مُغرية وهم يستحضرون مصادر القوّة العربيّة الكامنة والمعطّلة: "مائة وخمسون مليون عربيّ، مجالات شاسعة، موارد متنوّعة...أعظم إنتاج عالميّ للنفط، وموقع استراتيجيّ رئيسيّ. والأمل أن يُستبدل غدا الاضطراب المجدب والتفرّق، بالالتحام والعزّة، وأن يتحوّل زمن الاحتقار إلى زمن التقدير"[59]، غير أنّ فُرَصَ تحويل هذا المعطى السكّانيّ والجغرافيّ ومخزون الطاقة الهائل إلى مصدر قوّة حيّة يحتاج إلى ما هو أكبر من الحلم. إنّه يحتاج إلى قادح إبداعيّ يفكّك الطلاسم التي تسكن سؤال حسن حنفي: "العالم العربيّ أصبح الآن يحمل وليدا جديدا في أحشائه لكنّه لم يخرج بعد. لقد تمّ تخصيب الوطن العربيّ منذ 1967. فمتى تكون الولادة؟"60. هذا سؤال إشكاليّ

58 - محمد نور الدين أفايه، المتخيّل والتواصل: مفارقات العرب والغرب، (بيروت: دار المنتخب العربيّ، 1993)، ص: 55. وانظر كذلك في كتاب برهان غليون، بيان من أجل الديمقراطيّة، (بيروت: مؤسّسة الأبحاث العربيّة، 1987)، ص: 153.

59 - برهان غليون، مرجع سابق، ص: 72.

60 - حسن حنفي، حوار أجرتْه معه مجلّة الفكر العربيّ، عدد 80، سنة 1995، ص 95.

ولكنّه أيضا ميتافيزيقيّ لانبثاقه من معطى غير تاريخيّ وإنْ كانت سنة 1967 توهم بذلك. فالهزيمة ليستْ لِقاحا إبداعيّا، والقوميّة المُعوّل عليها تلقّتْ ضربَة قاصمة.

أطلق بندكت اندرسن (Benedict Anderson) مصطلح "الجماعات المتخيّلة" (Imagined Communities) وهو يبحث في نشأة القوميّة وأصولها، واقترح التعريف التالي للأمّة: "الأمّة هي جماعة سياسيّة متخيَّلة... لأنّ أفراد أيّة أمّة، بما فيها أصغر الأمم، لن يمكنهم قطّ أن يعرفوا معظم نظرائهم، أو أن يلتقوهم، أو حتّى أن يسمعوا بهم، مع أنّ صورة تشاركهم تعيش حيّة في ذهن كلّ واحد منهم"61. وهذه الخاصيّة تدعمها قواعدُ أهمّها اللّغة "المقدّسة" التي تَصلُ المعنى بالمتعالي. صحيح أنّ روابط غير منظورة تظلّ تتحكّمُ في "خصائص" الهويّات الكبرى غير أنّ هذه الروابط يمكن أنْ تتعرّض للاهتراء لِمَا يطرأ على نسيج الجماعات من تغيّرات وقد لا يبقى منها سوى صدى ذاكرة حيّة أو رغبة جيّاشة في استمرارها، ولكنْ خارج الممكن الموضوعيّ. وهذا شأن "الوحدة العربيّة أو الإسلاميّة" التي يُفتَرَضُ أنّها تجسيد مادّيّ للهويّة.

إنّنا إذا رمنا تنزيل سؤال الوحدة العربيّة أو الإسلاميّة في سياق المبحث الهُوَويّ اليوم نجده مساحة تتقاطع فيها نزعاتٌ واتّجاهات شعوريّة وتاريخيّة وجغرافيّة وسياسيّة ومِخياليّة، ويتصدّى له باحثون من مَشارب تخصّصيّة كثيرة. والغالب على الظنّ أنّ الظفر فيه بجواب واحد صعب المنال. فالسياقات الجيوسياسيّة اليوم لم تترك، موضوعيّا، إمكاناتٍ واقعيّةً للحديث عن الوحدة العربيّة بدلالتها "الهُوَويّة" المباشرة. صحيح أنّ أدبيّات القرن التاسع عشر ذات النزوع "النضاليّ" إلى التحرّر من هيمنة السياقات الإمبراطوريّة كان أصحابها يطمحون إلى تشكيل كيان هُوويّ عروبيّ. ولكنّ سقوط السياق الإمبراطوريّ "العثمانيّ" لم يُحوّل ذاك الطموح إلى بناء ثقافيّ ومجتمعيّ أو حتّى سياسيّ. فقد نشأ مدارُ انتماءٍ جديد شديدُ التركيز على فكرة "الوطنيّة" في ما يُشْبه استدراجا مَسْخِيًّا لتجربة الدولة القوميّة (Etat-nation) في أوروبا الحديثة. وأضحتِ الدولة القطريّة بمَحامِيلها

61 - اندرسن، جماعات، ص: 52.

الإيديولوجيّة ورموزها الهُوَويّة (العَلم، النشيد الوطنيّ، الحدود، جوازات السفر...) واقعًا. وقد نَقل سمير أمين نقلا جيّدا هذا التحوّل الهُوويّ وهو يراقبُ انتقالَ القُطريّة من الحيّز القانونيّ السياديّ إلى بنية الوعي الجماعيّ: "مِنْ سواحل الأطلسيّ بالمغرب إلى الخليج الفارسيّ، ومِنَ البحر الأبيض المتوسّط إلى وسط الصحراء وأعالي النيل، نجد مائة مليون إنسان يتكلّمون اللّغةَ نفسها ويقرؤون الكتبَ نفسها ويستمعون إلى البثّ الإذاعيّ نفسِه ويشاهدون الأفلامَ نفسَها واضطهدتهم الامبرياليّةُ الأوروبّيّةُ نفسُها في العصر الحديث، ولكنّك إذا سألتَ أيَّ واحد منهم: مَا قوميّتُكَ؟ فلاَ أحَدَ يجيبُ بتلقائيّةٍ: أنا عربيّ، ولكنّه يقول: أنا مغربيّ أو مصريّ أو يمنيّ"[62]. وإذا أضفنا السياقَ العولميّ الذي اخترق الخصوصيّاتِ والمحلّيات وروّج لأطروحة الإنسان المعولم بات سؤالُ الوحدة شديدَ التعقيد.

هذا لا يعني أنّ سؤال الوحدة سؤال غير مشروع. فطرْحُه على العقل العربيّ المعاصر علامة على الوعي بضرورة البحث عن مصدر قوّة لمواجهة التحدّيات والمخاطر التي تؤكّد كلُّ الوقائع اليوم أنّها لن تترك هذا المجال العربيّ والإسلاميّ خارج منطق الفوضى. ولكنّ نوعَ الإجابة التي يروّجها الخطاب الوحدويّ تجعل ذاك السؤال أقربَ إلى منطقة الأسئلة الباحثة عن الأجوبة الخلاصيّة بالمعنى الصوفيّ، تلك التي يعاني أصحابُها قلق الذات والوجود.

في مقام الخاتمة: نتائج وتوجّهات :

أوّلا- إنّ السؤال: "مَن أكون؟" هو سؤالُ تعيين يشدّ الكائنَ إلى النواة والأصل والجوهر، وليس بمستطاعه ولا مِن وظائفه أن يُضيف ويُثْرِيَ ويُجدّدَ. فهو إذن تحصيلٌ للحاصل. وأمّا "كيف أكون؟" فسؤالٌ يشدّ الإنسان إلى المتغيَّر حيث القدرة على الولادة من جديد، وحيث الحريّة في الاختيار، وحيث المسؤوليّة على تحديد المسار والمصير. فبالتعيين لا يمكن أن نكونَ إلاّ كما أُريدَ لنَا أن نكون، ولكنّنا من خلال السؤال "كيف؟" تكون كينونتنا مشروعَ تكَوّنٍ مستمرّ.

62 -Samir Amin, La nation arabe, (Paris : Minuit, 1976), p:11.

ثانيا- حرصتْ هذه الورقةُ، باعتمادها المقاربة التاريخيّة الثقافيّة، على ضرورة التفريق الوظيفيّ بين هويّة مُعطاةٍ قد تَمنح الإنسانَ إحساسا بالمعنى، وقد تغمره بدفء ثقافيّ ووجدانيّ، وقد تُشْعِرُه بأنّه ليس نكرةً مُلْقًى في هذا الكون الفسيح كما اتُّفِقَ لا مكانَ يُؤْويه ولا جماعةَ تحميه ولا تاريخَ يحفظُ له أصلاً ونَسَبًا من ناحية، وبين هويّة ينخرطُ بها في زمانه الموضوعيّ فيعيش راهنيّته ويشقُّ بها إلى العالَم الحديث طريقًا يكون بها شريكًا في رسم ملامح المشهد الحضاريّ العَوْلَميّ وطرَفًا نشيطا يطْبَعُ الوجودَ بعلامةٍ تشيرُ إليه كما يفعلُ الآخرون من ناحية ثانية.

ثالثا-إنّ إقامةَ الفرق بين هويّة توقيفيّة مغلقة يلوذُ بها الإنسانُ وقتَ الضيق فيشعر بالانتماء، ولكنّه لا يكون، وهو مُتحصِّنٌ بها، إلاّ كما قُدّرَ له في الأزل أن يكون ثابتًا لا يتغيّرُ: موقعُه معلومٌ وجنسه معلوم وخطره معلوم والسهام نحوه لا تخطئ هدفَها، وهويّة ينحتُها مِنْ كَدْحِ يومه وإبداع عقله فيُقيمُ له بها في العالَم منزلةً يختارها واعيا حرّا مُريدا، أمرٌ لا غنًى عنه لِمَنْ أرادَ أن يحيا وجودَهُ بوعي تاريخيّ.

رابعا- لا خلافَ اليوم بين دُعاة الإبداع حول ضرورة تحرير العقل وفتح الآفاق أمامه حتّى يَميزَ ما هو من مقوّمات الهويّة المنفتحة ممّا هو من عناصر فنائها. ولا شكّ في أنّ مِنَ المهمّات الكبرى التي نَدَب الخطابُ العربيّ الحداثيّ نفسه منذ بضع عشريّات من الزمن مشروعُ قيام "الكائن الذي له تراث" بديلا عن "الكائن التراثيّ". وتبقى أطروحة الجابري العنوانَ الأبرز لهذا المشروع التحريريّ: "اندماج الذات في التراث شيء، واندماج التراث في الذات شيء آخَر. أن يحتوينا التراث شيء أن نحتويَ التراث شيء آخر. إنّ القطيعة التي ندعو إليها ليست القطيعة مع التراث بل القطيعة مع نوع من العلاقة مع التراث، القطيعة التي تحوّلنا من "كائنات تراثيّة" إلى كائنات لها تراث. أي إلى شخصيّات يشكّل التراثُ أحد مقوّماتها، المقوّم الجامع بينها في شخصيّة أعمّ هي شخصيّة الأمّة صاحبة التراث"[63].

63 - الجابري، نحن والتراث، مرجع سابق، ص: 21.

خامسا- من المعاني التي يُمكن أنْ تُسْتَحْصَلَ مِنْ مِثل هذا التفريق بين الكائن التراثيّ والكائن صاحب التراث هو أنّ الثاني يمتلك درجة من الوعي تسمح له بالاستقلال عن التراث والتفاعل معه تفاعلا نقديّا/إبداعيّا يتحوّل به من حقيقة مطلقة إلى حقيقة تأويليّة. فالإيمان إذنْ بأنّ الحقيقة ليستْ نفسَها عند الجميع وأنّ ما يغلبُ على الظنّ أنّه حقيقة إنّما هو رُجحانُ التأويل إليها والاطمئنان إلى أنّ الجهد قَد بُذِلَ الوسع فيه يساعد كثيرا على وضع المُنجَز التراثي في مَجرَى التاريخ[64].

سادسا- قادنا البحث وهو في مراحله النهائيّة إلى أنّ سؤال الهويّة سؤال مركّب يتألّف من طبقات من أسئلة صغرى تدور من الناحية الأنطولوجيَّة- الميتافيزيقيّة على الخصائص الثابتة التي تضفي على وجود جماعة من البشر ملامحَ تمييزيّة يمكن تعيينها تعيين تخصيص، وتدور من الناحية الثقافيّة حول الوسائل الناجعة التي تسهم بها جماعة ما، بعد أن تقرّر أمرها أنطولوجيًّا، في ترقية الحضارة الإنسانيّة. وكان النزوع في هذه الدراسة إلى اعتبار البعد الأنطولوجيّ في مبحث الهويّة بُعدا غير منتج بارزا نظرا إلى المقدّمات التي انطلقنا منها، وخلاصتها أنّ ترحيل السؤال من مدار "من أنا؟" إلى مدار "كيف أكون؟" هو التحدّي الحقيقيّ الذي بتجاوزه تخرج الهويّات من مأزق الوجود السلبيّ إلى مجال الوجود الإيجابيّ.

64 -« Si tout savoir s'enracine dans une perspective historique, le défi consiste à s'appuyer sur la conscience du travail de l'histoire afin de développer un concept de la vérité herméneutique qui tienne compte de la notion classique d'objectivité ou d'adéquation », Jean Grondin, L'horizon herméneutique, (Paris : Librairie Philosophique, J.Vrin, 1993), pp : 222- 223.

سابعا- نعتقد، بناءً على أبرز الخلاصات التي وصلتْ إليها هذه الورقة، أنّ الإنسان في حاجة دوما إلى أخيه الإنسان لا يستقيم له أمر إلاّ بالتعاون معه. ورأَيْنا، في ضوء هذه "الحقيقة التاريخيّة"، أنّ معقوليّة الوجود الإنسانيّ نفسه لا تتأتّى إلاّ بعمارة حسنة للكون.

مراجع الدراسة

1. اسماعيل. مهنانة، أنثربولوجيا الدازاين،"قلب المفهوم التقليدي للكائن الإنساني"، الكلمة، عـ72ـدد، السنة الثامنة، صيف (2011).
2. الاصفهاني. الراغب، مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق صفوان عدنان داوودي، (دمشق: دار القلم، 2009).
3. أفاية. محمد نور الدين، المتخيّل والتواصل: مفارقات العرب والغرب (بيروت: دار المنتخب العربيّ، 1993).
4. اندرسن. بندكت، الجماعات المتخيّلة.. تأمّلات في أصل القوميّة وانتشارها، ترجمة ثائر ديب (بيروت: قدمس للنشر والتوزيع، 2009).
5. بركات. حليم، **المجتمع العربيّ..بحث استطلاعي اجتماعي** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربيّة، 1986).
6. البيطار. نديم، "مفهوم الهويّة القوميّة والمستقبل العربيّ"، **الباحث**، السنة الثالثة، عـ13ـدد(1980).
7. الجابري. محمّد عابد، **نحن والتراث.. قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفيّ** (الدار البيضاء: المركز الثقافيّ العربيّ، 1986).
8. جعيّط. هشام، الشخصيّة العربيّة الإسلاميّة والمصير العربيّ (بيروت: دار الطليعة، 1990).
9. جلولي. العيد، "الأبعاد المفاهيمية لنظرية ما بعد الكولونيالية"، تموز، (الجمعية الثقافية العراقية بالسويد)، العدد 51 السنة، عـ20ــدد(2012).
10. حنفي. حسن، "حوار معه"، مجلّة الفكر العربيّ، عدد 80 (1995).
11. ابن خلدون. عبد الرحمان، المقدّمة، المجلّد الثاني (تونس/الجزائر: الدار التونسيّة للنشر والمؤسّسة الوطنيّة للكتاب الجزائر، (د.ت)).
12. روبنسون. دوغلاس، "الترجمة والإمبراطوريّة، ترجمة وائل ديب"، الآداب العالميّة، عدد 125، صيف 2008.
13. سعيد. إدوارد، الاستشراق: المعرفة- السلطة- الإنشاء، ترجمة كمال أبي ديب (بيروت: مؤسّسة الأبحاث العربيّة، 1984)،
14. السنوسي. محمّد، الرحلة الحجازيّة، الجزء الأوّل، تحقيق علي الشنّوفي (تونس: الشركة التونسيّة للتوزيع، 1976).
15. صعب. حسن، تحديث العقل العربيّ، (بيروت: دار العلم للملايين، 1980).
16. ضاهر. مسعود، النهضة العربيّة والنهضة اليابانيّة: تشابه المقدّمات واختلاف النتائج، عالم المعرفة، عدد 252 (الكويت: ديسمبر 1999).
17. الطائي. معن (وآخرون)، الفضاءات القادمة..الطريق إلى بعد مابعد الحداثة (القاهرة: مؤسسة أروقة للترجمة والدراسات والنشر، 2012).
18. عتيق. مديحة، "ما بعد الكولونيالية: مفهومها، أعلامها، أطروحاتها"، دراسات وأبحاث، عـ18ـدد، جامعة الجلفة، (2015).
19. غليون. برهان،
20. بيان من أجل الديمقراطيّة (بيروت: مؤسّسة الأبحاث العربيّة، 1987).
21. برهان غليون، نقد السياسة: الدين والدولة (بيروت: المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر 1991).

22. الغماري. عبدالله، إتقان الصنعة في تحقيق معنى البدعة (بيروت: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، 2006).
23. مفلح. أحمد، "الهويّة العربيّة في المنهجيّة اللبنانيّة الجديدة.. مقوّمات وخصائص (مادّة التربية الوطنيّة والتنشئة أنموذجا)"، المستقبل العربيّ، عدد 346، (2008).
24. معلوف. أمين، الهويّات القاتلة: قراءات في الانتماء والعولمة، ترجمة نبيل محسن (دمشق: ورد للطباعة والنشر والتوزيع، 1999).
25. موللر. هارالد، تعايش الثقافات: مشروع مضادّ لهنتنغتون، ترجمة إبراهيم أبو هشهش (بيروت: دار الكتاب الجديد المتّحدة، 2005).
26. هنتنجتون.صموئيل، صدام الحضارات وإعادة بناء النظام العالميّ، ترجمة مالك عبيد أبو شهيوة ومحمود محمّد خلف (طرابلس: الدار الجماهيريّة للنشر والتوزيع والإعلان، 1999).
27. هيدغر. مارتن، الكينونة والزمان، ترجمة وتقديم وتعليق فتحي المسكيني (بيروت: دار الكتاب الجديدة المتّحدة، 2012).
28. بن الوليد. يحي، "خطاب ما بعد الاستعمار"، الكلمة، عـ16ـدد، أفريل، (2008).
29. Amin Samir, *La nation arabe*, (Paris: Minuit, 1976).
30. Amselle Jean-Loup, L'Occident décroché: Enquête sur les postcolonialismes, un ordre d'idées, (Paris: Stock, 2008).
31. Csikszentmihalyi Mihaly, *La créativité - Psychologie de la découverte et de l'invention*, traduit de l'américain par Claude-Christine Farny, (Paris: Éditions Robert Laffont, 2006).
32. Deriaz Madeline,« La créativité, une composante essentielle du développement personnel et collectif », transdisciplinaire Plastir, n°3, (2006).
33. Grondin Jean, *L'horizon herméneutique*, (Paris : Librairie Philosophique, J.Vrin, 1993.
34. Huismans Denis et Malfray Marie-Agnès, *Les Pages les plus célèbres de la philosophie occidentale*, (Paris: Perrin, 2000), p: 538.
35. Jacob Isabelle, *Lumières sur la créativité*, (Paris : Editions Iris pour la créativité, 2011).
36. Louis Althusser, Idéologie et appareils idéologiques d'Etat, (Paris : Éditions Sociales, 1976).
37. Moukarusagara Emilienne, « Créativité et identité: un regard distancié pour l'intégration », Créativité, femmes et développement, (Berne : Commission nationale suisse pour l'UNESCO, 1997), pp: 135-146.
38. Raynal Françoise et Rieunier Alain,Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés (Apprentissage, formation, psychologie cognitive), (Paris: ESF Éditeur, 2005).
39. Roy Olivier (coll.), La laïcité face à l'islam, (Paris: Hachette, 2005).
40. Sindzingre Nicole, article "Identité ", Encyclopédia Universalis, V. 9. 1995.
41. *Spivak* Gayatri Chakravorty, "Can the subaltern speak?" In: Marxism and the Interpretation of Culture ,(Chicago: University of Illinois Press, 1988), pp: 271-313.
42. Visscher Jacques, « Tradition – Continuité – Créativité », Cahiers du CIRP, V.2, (2008), p: 39-45.
43. Wilhelm Carsten, « Culture et créativité, Cultures de créativité », Actes du colloque "Injonction de créativité et création sous contrainte", 82ème Congrès de l'ACFAS, Montréal, mai 2014.

إشكاليّة الخصوصيّة المغاربيّة
جذورها وامتداداتها المعاصرة

د. امبارك حامدي

باحث تونسي في الحضارة الحديثة

مدير تحرير مجلة نقد وتنوير

إشكاليّة الخصوصيّة المغاربيّة:
جذورها وامتداداتها المعاصرة

د. امبارك حامدي

ملخص الدراسة

حاولت في هذا البحث لفت الانتباه إلى أهمّيّة دراسة الخصوصيّات الثّقافيّة داخل المجال التّداولي العربيّ الذي طمسته بعض الاعتبارات الدّينيّة والإيديولوجيّة القوميّة الوحدويّة بغير وجه حقّ. ونظرت في جذور هذه الخصوصيّة وتجلّياتها الثّقافيّة والدّينيّة في التّاريخ القديم منذ ما قبل الفتح الإسلامي، وصولا إلى دلالات انتشار بعض المذاهب الفقهيّة دون غيرها في بلاد الغرب الإسلامي، وعدم نجاح مذاهب أخرى مستعينا بما يسمّى "علم جغرافية المذاهب". وبيّنت اختصاص بلاد المغرب عموما بالقراءة المقاصديّة منذ أبي إسحاق الشاطبي (ت 1388) انتهاء بالشيخ الطّاهر ابن عاشور وعلاّل الفاسي ومحمد الطالبي في قراءته السّهمية الخ... واستخلصت من كلّ ذلك الطّابع المتسامح للتديّن في بلاد المغرب منذ القديم.

أما في التاريخ الحديث، فقد وقفت على بعض مظاهر الانفتاح المبكّر على الآخر الأوروبيّ، وعدّدت في هذا الإطار الرّحلات التي قام بها المغاربة منذ نهايات القرن الثّامن عشر واستكشافهم الآخر، على نحو يفنّد الدّعوى الرّائجة بكون العرب لم يكتشفوا تقدّم الغرب وتخلّفهم إلاّ بداية من غزو نابليون لمصر (1897م)، ويثبت صحّة هذا الرّأي في حالة مصر وحدها. كما لفتّ الانتباه إلى ريادة الحركة الإصلاحيّة المغاربيّة زمنيّا ومضمونيّا، ونبّهت إلى ما بين الحركة السّلفية المغاربيّة ومثيلتها المشرقيّة من فروق، أجملتها في كون الأولى نصوصيّة، والثّانية أصوليّة مقاصديّة تنظر في الدّين من خلال المعطيات السّياسية والاجتماعيّة، على خلاف الأولى الخ... ويظلّ هذا البحث مفتوحا على آفاق أخرى، قد نرتادها يوما، كالنّظر في خصوصيّة الفكر المغاربيّ المعاصر، داخل الثّقافة العربيّة عموما، وظهور المشاريع النّقديّة العقلانيّة منذ سنة 1967. وهي خصوصيّة مستمدّة ممّا بينّا من مسار تاريخيّ وثقافيّ متميّز من جهة، ومن عوامل حديثة كالاستعمار الفرنسيّ، واتّصال الحبل السرّي على المستوى الثّقافي مع المستعمر القديم. وهو أمر نلمسه في مراجع المثقّفين المغاربة المعاصرين.

Résumé

Dans cette recherche, j'essaierai de mettre en saillance l'intérêt d'étudier les spécificités culturelles dans l'espace arabe pragmatique que certains ont , injustement, effacées pour des considérations religieuses ou idéologiques nationalistes. J'examinerai les racines de cette spécificité et ses manifestations culturelles et religieuses depuis l'histoire antique, jusqu'à la conquête islamique avec laquelle s'étaient implantées, au Maghreb islamique, certaines écoles de jurisprudence islamique aux dépens d'autres, et ce, en interrogeant ce qu'on appelle «la géographie religieuse (la géographie des sectes). Et je démontrerai la particularité des pays du Maghreb en général qui a fait qu'ils soient marqués par la lecture intentionnelle "Makassedia", et ce depuis Abu Ishaq Achatibi, jusqu à Cheikh Taher Ben Achour, Allal El Fassi, Mohamed Talbi et sa lecture vectorielle, etc... De tout cela, je voudrais montrer que la religiosité tolérante est une spécificité Maghrebine depuis longtemps. Dans l'histoire moderne, Je mettrai l'accent sur certains aspects de l'ouverture précoce des maghrébins à l'autre européen comme en témoignent les voyages qu'ils ont faits depuis la fin du XVIIIe siècle et leur découverte de l'autre d'une manière, ce qui réfute l'opinion, largement répandue, que les Arabes n'ont découvert le progrès des Occidentaux et leur propre arriération, qu' au début de l'invasion de Napoléon de l'Egypte (1897), et ce qui, en contrepartie, prouve la validité de cette opinion dans le cas de l' Egypte seulement. Je tenterai de démontrer le devancement du mouvement de réforme Maghrebin , en signalant la divergence entre le mouvement salafiste du Maghreb et celui de l'Orient Arabe, à savoir que le premier est textuel, tandis que le second est intentionnel fondamentaliste considérant la religion par des données politiques et sociales, contrairement au premier, etc... Cette recherche reste ouverte à d'autres perspectives sur lesquelles on reviendrait dans un travail ultérieur, telles que la spécificité de la pensée maghrébine au sein de la culture arabe contemporaine, et l'émergence de projets critiques et rationnels depuis 1967. Cette spécificité a été dérivée d'une part, du parcours historique et culturel distinct qu'on démontrerai, et d'autre part des facteurs modernes tels que la colonisation française, et de la dépendance au niveau culturel à l'ancienne puissance coloniale, qui est visible dans les références des intellectuels maghrébins contemporains.

تمهيد :

يكشف استقراء الإنتاج الفكريّ المغاربيّ المعاصر عن وجوه من التّميّز والخصوصيّة، إن في مستوى الإشكاليّات التي شغلت المفكّرين والباحثين المغاربة، أو في مستوى التّوجّهات النّظريّة والمنهجيّة التي استلهموها واستندوا إليها*. ولعلّ أكثر التّعليلات شيوعا هي تلك التي تذهب إلى القول إنّ ذلك التميّز وتلك الخصوصيّة إنّما يعودان في شقّ كبير منهما إلى المراجع الفلسفيّة الغربيّة تحديدا. تلك المراجع التي عاد إليها أولئك المفكّرون والدّارسون، وتأثّروا بها إمّا بصورة مباشرة عبر الدّراسة في الجامعات الغربيّة أو بصورة غير مباشرة من طريق التّثقيف الخ... ولئن كان هذا المذهب في التّعليل بديهيّا لا مراء فيه، فإنّه قليلا ما ذهب الدّارسون، في البحث في تعليل ظاهرة الخصوصيّة المغاربيّة، إلى فحص المعطيات التّاريخيّة المحلّيّة التي تشكّلت في ضوئها تلك الخصوصيّة بأبعادها المختلفة. ويعود إغفال هذا الجانب من التّعليل، في رأينا، إلى عدّة أسباب منها:

- سبب معرفي ومنهجيّ يتمثّل في تعليق الأهمّيّة بالكلّ على حساب الأجزاء، وربط الجزئيّ بالكلّيّ، والخاصّ بالعامّ واعتماد التّجريد والتّعميم والتّركيب، والقول بأنْ لا علم إلاّ بالكلّيّات، وهو موقف معرفيّ منهجيّ قديم، خلفه في الفكر الحديث القولُ بأنْ لا علم إلاّ بالجزئيّات[1].

- سبب إيديولوجيّ صرف يعود إلى طغيان الاتّجاه القوميّ الوحدويّ بمعناه الواسع، والخشية المفرطة من انفصام عرى جناحيْ الوطن العربي ثقافيّا في وقت يطمح فيه إلى الوحدة السّياسيّة، ويعمل فيه أعداؤه على استمرار تمزّقه وضعفه. وتركيز الخطاب الدّينيّ منذ القديم على معاني الوحدة والتّضامن، ونبذ الفرقة والانقسام، واعتبار بلاد الإسلام واحدة

* نصدر عن مسلّمة ضمنيّة تحتاج إلى بحث آخر يرصد فيه الدّارس مظاهر الخصوصيّة في الفكر المغاربي المعاصر التي تميّزه عن مثيله المشرقيّ، ونعني تحديدا العوامل الذّاتيّة والمحلّيّة المساعدة على الانفتاح، والاستعداد المبكّر إلى التجديد والتحديث الخ...

1 - راجع: برهان غليون، اغتيال العقل، محنة الثقافة العربيّة بين التبعيّة والسّلفيّة، سوسة، تونس، دار المعرفة للنشر، ط1، 1989، 166، 167.

وذات حدود غير نهائيّة نظريّا على الأقلّ، إذ كلّما انتشر الإسلام وامتدّ توسّعت بلاد الإسلام بصرف النّظر عن سائر المحدّدات الأخرى كاختلاف الأجناس والثّقافات الخ..

ولمّا كان الرّأي أنّه من غير المجدي تجاهلُ حقائق التّاريخ ومعطياته الملموسة مهما كان من نبل النّوايا، فإنّ الهمّة تتّجه، في دراستنا هذه، إلى البحث في الفرضيّة الثّانية، أي في عوامل التّاريخ المخصوص لبلاد المغرب العربيّ التي صنعت ما يشبه "الهويّة المغاربيّة". وسنحاول، خلال البحث، وعلى نحو سريع، التّحقّق من مدى استقامة هذه الفرضيّة وحدود تأثيرها، عسى أن نعود في بحث مقبل إلى رصد انعكاسات هذه الخصوصيّة التّاريخيّة المفترضة في الفكر المغاربي المعاصر.

وهكذا فالمسلّمة الأساسيّة التي نطلق منها في هذا المقال هي أنّ للمجال المغاربيّ من عناصر الاختلاف الثّقافيّة والدّينيّة والتّاريخيّة عن المشرق العربيّ، ما يسمح بالقول بوجود خصوصيّة مغاربيّة تميّز بلاد المغرب العربي (الإسلاميّ) داخل فضاء الثّقافة العربيّة عامّة، لا في الحاضر فحسب، بل منذ نشوء الحضارة العربيّة الإسلاميّة، واكتمال ما يسمّى في التّاريخ بتعريب شمال إفريقيا (المغرب العربيّ أو الإسلاميّ لاحقا).

ولتحقيق مطالب هذا البحث، اخترنا سبيل التدرّج التّاريخيّ في رصد مظاهر الخصوصيّة في التّاريخين الإسلاميّ وما قبله، فعصر الإحياء الذي سبق عصر االنّهضة، فعصر النّهضة ذاته.

فهل يمكن الحديث عن موروث ثقافي وديني وتاريخي مغاربيّ؟

وفيم يتمثّل هذا الموروث؟ وما وجه الخصوصيّة فيه؟

وما مدى فاعليّة ذلك الموروث في المجال المغاربيّ المعاصر؟

من مظاهر الخصوصية المغاربيّة في الموروث التّاريخيّ والثقافيّ والدّينيّ الإسلامي والقديم:

يخضع الفكر بوصفه ظاهرة إنسانيّة إلى عوامل التّأثير والتّأثّر، ويتميّز في تطوّره بالتّراكم في هيئة طبقات بعضها فوق بعض، بحيث يرتكز الحديث منه على القديم ويستند إليه[2]، وإن اختصّ بضرب من الاستقلال، أو شهد في تطوّره جنسا من الإبداع على غير مثال، ولا يشذّ الفكر المغاربيّ المعاصر عن هذه الخصائص، فقد استند إلى موروث فكري قديم، كما سنرى، كما استلهم من الفكر العالميّ المعاصر تيّارات وأفكارا بعينها. فهل يوجد موروث فكري خاصّ بالمجال المغاربي؟ وما هي سماته؟

إنّ تلبّس الثقافة العربية القديمة بالدّين يوجّه همّة الدّارس إلى النّظر في طبيعة الموروث الديني الذي ساد في المجال المغاربيّ، وهو نظر يقع في صلب ما يسمّى بـ "علم الجغرافية الدينية" الذي يبحث "في تأثير الأديان في طريقة السّكن والمشاكل الديمغرافية، ومدى الاهتمام بالأرض والتّنقّل فيها وأنماط الحياة المختلفة"[3]، ويعتبر سعد الغراب "جغرافية المذاهب الإسلامية " فرعا من هذا العلم، ويقرُّ بالافتقار إلى دراسات تتعلّق بمدى انتشار هذا المذهب أو ذاك في هذه الجهة أو تلك من العالم الإسلاميّ، وبالكشف عن أسباب انتشاره العميقة، وصلات ذلك المذهب بالبيئة الطّبيعية والفكريّة في فترة ما من جهة، وحركيّة تلك الحالة عبر التّاريخ من جهة أخرى. ولم يعدّ سعد الغراب من الدّراسات سوى دراسة لأحمد تيمور بعنوان "المذاهب الفقهية الأربعة: الحنفي، المالكي، الشافعي، الحنبلي، وانتشارها عند جمهور المسلمين "ونعى على الدراسة إيجازها وعموميّتها، وفضّل عليها دراسة برانشفيق R.Brunnschvig: "اعتبارات اجتماعية في الفقه الإسلامي القديم"[4]، غير أنّنا يمكن أن نضيف دراستين تقعان في سياق البحث عن أسباب موضوعيّة لانتشار المذهب المالكي في بلاد المغرب العربي:

2 - يذكر عابد الجابري نقلا عن دودوس أن الفكر يخضع إلى تطوّر تراكميّ جيولوجي، راجع كتابه: تكوين العقل العربي، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، المركز الثقافي العربي، ط4، 1991، 142- 143.

3 - سعد الغراب، العامل الديني والهوية التونسية، سلسلة موافقات، تونس، الدار التونسية للنشر، د.ط، 1990، 31.

4 - المرجع نفسه، 33.

- الأولى:" المذهب المالكي بالغرب الإسلامي إلى منتصف القرن الخامس الهجري/الحادي عشر الميلادي" لنجم الدين الهنتاتي[5].

- الثانية: "مقاربة في إشكالية الهوية: المغرب العربي المعاصر" لمحمد صالح الهرماسي[6].

إنّ اهتمامنا بالبحث في أسباب انتشار المذهب المالكي* يُضمر رغبة في تلمّس الأسباب الكامنة وراء هذا الانتشار ممّا عسى أن يشكّل خصائص متميّزة للموروث الفكري الدّينيّ في بلاد المغرب، كما ننشدُ من وراء ذلك تبيّن آثار وحدة المذهب في التّاريخ الفكريّ لتلك المنطقة.

فماهي تلك الأسباب التي مهّدت لانتشار المالكيّة في بلاد المغرب العربيّ؟

يرفض سعد الغراب تفسير المستشرقين المستند إلى رأي ابن خلدون الجغرافي البيئيّ، ومفاده أنّ الحجاز كان غالبا مُنتهى رحلة أهل المغرب، ولم يكن العراق في طريقهم فاقتصروا على الأخذ من علماء المدينة، وشيخهم يومئذ وإمامهم مالك وشيوخه، كما كان أهل الأندلس والمغرب، أميلَ إلى أهل الحجاز لمناسبة البداوة ولأنهم لم يكونوا يعانون الحضارة التي لأهل

---

5 -نجم الدين الهنتاتي، المذهب المالكي بالغرب الإسلامي إلى منتصف القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي، تونس، تبر الزمان، د ط، 2004، انظر الباب الأول، وخاصّة الفصل الثاني منه: أسباب انتشار المذهب المالكي بالغرب الإسلامي من ص59 إلى ص96.

6 - محمد صالح الهرماسي، مقاربة في إشكالية الهوية: المغرب العربي المعاصر، بيروت، لبنان، دمشق، سورية، دار الفكر المعاصر ودار الفكر، ط1، 2001، انظر الباب الأول وخاصّة الفصلين الثاني والثالث من ص42 إلى ص 94.

الملاحظ أنّنا اقتصرنا على هذين المرجعين مع علمنا بأن مؤلّفات كثيرة قد طرقت هذا الموضوع، نذكر منها:

- مصطفى الهروس، أسباب انتشار الفقه المالكي بالأندلس، ضمن مؤلف جماعي، التراث المالكي في الغرب الإسلامي، عين الشق، الرباط/ المغرب، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة، سلسلة ندوات ومناظرات، د.ت. 214- 216.

- عباس الجراري، وحدة المغرب المذهبية خلال التاريخ، الرباط، المغرب، ط1، 1976.

* تختلف المصادر في تحديد تاريخ انتشار المذهب المالكي في بلاد المغرب عامة، وفي إفريقية خاصّة. ففي حين يراه بعضهم في القرن الثاني، يراه آخرون في القرن الثالث للهجرة، انظر مناقشة الهنتاتي لهذه المسألة في: المذهب المالكي بالغرب الإسلامي، مرجع سابق، ص 38 وما بعدها.

العراق، ويردّ سعد الغراب الحجّة الأولى بأن الرّحلة إلى الحجاز كانت لكثير من الأمم الإسلاميّة والكثير منهم لا يمرّون هم أيضا على العراق ولم يسُدْ عندهم مذهب مالك بل سادت مذاهب أخرى كما هو الشّأن في مصر مثلا التي ساد فيها المذهب الشافعيّ، ويردّ الحجّة الثّانية بأنّ المذهب المالكي لم يسُد في كثير من المناطق التي لاحظ ابن خلدون نفسه تشابهها مع بلاد المغرب في بيئتها البدويّة مثل العرب والبربر والترك والأكراد، فضلا عن أنّ سعد الغراب يرفض أن تكون بلاد المغرب متّسمة بالبداوة.

بعد رفض السّببين السّابقين، قدّم سعد الغراب بديلا تفسيريّا ثنائيّا: أحدهما سياسيّ يتّصل بالسّـلطان وتقليده العلماءَ للمناصب الرسميّة، والثّاني يسمُه بـ: "عوامل علمية" ويقصد به تأثير شخصيات علميّة في سير الأحداث بكثرة تآليفها وتعدّد تلاميذها[7].

إن تفسير سعد الغراب لا يجيب عن سؤالنا الرئيسيّ إلاّ بصورة جزئيّة، إذ يغفل الأرضيّة الفكريّة والعقديّة والاجتماعيّة التي جعلت المذهب المالكيّ يستقلّ ببلاد المغرب رغم أنّ جميع المذاهب قد وصلت بطريقة أو بأخرى إليها.[8]

أمّا صاحب مؤلّف "المذهب المالكي بالغرب الإسلامي" فأهمّ ما يذهب إليه في تعليل انتشار المذهب المالكيّ ببلاد المغرب، هو أنّ المغاربة قد تفطّنوا إلى أهمّية الرّأي في المذهب المالكيّ، كما أنّه، في رأيه، مذهب اختصّ بجمعه في الوقت نفسه بين الكمال الدّينيّ ومراعاة مصالح النّاس، بل ربّما هو المذهب الأكثر دنوّا من مصالح النّاس، كما يقول، إذ من أصوله المصالح المرسلة. ويهتمّ الهنتاتي في تعليله بالخصائص المحلّية، وبدور الموروث السّابق للإسلام

7 - سعد الغراب، العامل الديني والهوية التونسية، سلسلة موافقات، مرجع سابق، ص ص 51- 61.

8 - يُذكر أنّ السّيادة قد تحوّلت في الأندلس من المذهبين الأوزاعي والحنفي إلى المذهب المالكي، و"أنّ المذهب الحنفيّ قد ظهر ظهورا كثيرا بإفريقية ثمّ دخل إلى ما وراءها من المغرب" قبل أن يستتبّ الأمر إلى المذهب المالكي على حساب باقي المذاهب السّنّية، فضلا عن المعتزلة والإباضية. لمزيد التفصيل انظر نجم الدين الهنتاتي، المذهب المالكي بالغرب الإسلامي، مرجع سابق، فصل: المذهب المالكي والمذاهب السّنّية الكبرى خلال القرن الثّالث من ص107 إلى ص124.

في المنطقة[9]، ولئن كان دور الموروث بديهيّا فإنّ دور القول بالرّأي في انتشار المذهب يحتاج إلى نظر، إذ لو كان للقول بالرّأي كلّ هذه الأهمّيّة في انتشار المالكيّة في بلاد المغرب، بما يضفيه على الدّين من مرونة، وبما يتيحُه من أحكام تجاري تقلّب الأوضاع، وتستجيب إلى واقع بُعد أهل الأندلس والمغرب من منابع الدّين ومراجعه، لكان المذهب الحنفيّ أقرب إلى ما يطلبه المغاربة، لتوسّعه في اعتماد الرأي[10]، وهو ما يدفعنا إلى القول إنّ لانتشار المذهب المالكي في بلاد المغرب العربيّ والأندلس أسبابا أخرى تكمن في استعداد التّربة الثّقافيّة لاستقباله، لاسيّما أنّ هذا المذهب، كما يرى ذلك كثيرون، يتّسم بالمحافظة، وكان ينبغي أن يؤدّي، كما ذهب إلى ذلك فعلا سعد الغراب، إلى انعدام الحيوية الفكرية وانتفاء التنوّع والثّراء في الفكر المغربيّ.[11] وإن كان هذا الرّأي لا يخلو من مجافاة للواقع والتّاريخ، إذ تنقضه حقيقتان:

الأولى: ظهور تيّار مقاصديّ ثريّ، يعتمدُ الاجتهاد ولا يلتزم حرفيّة النص، وقد دشّنه أبو إسحاق الشاطبي (ت 790هـ/ 1388م)[12] وامتدّ تأثيره إلى العصور الحديثة مع الشّيخ الطّاهر

---

9 - المرجع نفسه، ص35
الحقيقة أن المؤلف يحصي ثمانية أسباب لانتشار المذهب المالكي، منها أربعة تخصّ البيئة الحضاريّة والثقافية والعرقية لبلاد المغرب وهي: إمكانيّة التوجّه المدينيّ المبكّر لدى أهل المغرب – بيئة إفريقية المحافظة – بيئة المغرب المتحضّرة (يبيّن المؤلف في هذه الفقرة أهمّية التّراث اليهوديّ والمسيحيّ والوثنيّ الذي ساد في بلاد المغرب قبل الإسلام ودوره في انتشار المذهب المالكي) – دور العامل العرقيّ، من ص 70 إلى ص 89.

10 - يذهب الشيخ محمد الفاضل بن عاشور إلى أنّ الرّأي معتمد في المذاهب السنية الأربعة، ولكنّه يختلف من حيث الاتّساع فيه بينها، ويرى أن المذهب الحنفي أكثرها تعويلا على الرّأي يليه المذهب المالكي، فالشافعي فالحنبلي. انظر كتابه: المحاضرات المغربيات، جمع وإعداد عبد الكريم محمد، الدار التونسيّة للنّشر، د.ط. تونس، 1974، ص 92- 93.
وقد اتُّهِم مالك بأنه تعرّق لكثرة استعمال الرأي مثل العراقيين، لذلك ثار عليه الشّافعي. انظر نجم الدين الهنتاتي، المذهب المالكي بالغرب الإسلامي، مرجع سابق، ص33

11 - سعد الغراب، العامل الديني، مرجع سابق، من ص63 إلى ص 70

12 - أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات في أصول الفقه، 4أجزاء، تحقيق محمد عبدالله دراز، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي، د.ت، راجع ج2 خاصّة. وانظر دراسة عنه: أحمد

بن عاشور (1973)[13] وعلاّل الفاسي (ت 1974)[14]، واستمرّ في العصر الحديث مع محمد الطالبي في نظريّته: القراءة السّهميّة الموجّهة (La lecture victorielle)[15]. وتيّار فلسفي عقلانيّ جسّده ابن باجة (ت533هـ) وابن رشد (ت. 595هـ) وابن خلدون (ت 1406م)، وتوجّه فقهي ظاهريّ معتدّ بالعقل وقد مثّله ابن حزم (ت456هـ).[16]

الثّانية: أنّ الإسلام الشّعبيّ أو الإسلام المعيش في المغرب العربيّ، أبعدُ ما يكونُ عن المحافظة والتّزمّت، إذ لا يقترن فيه الإيمان دائما بأداء الفرائض، على الرّغم من أنّه لا يوجد من ينكر الأركان الخمسة للإسلام، وقد شمل هذا التّساهل أحيانا العلماء الذين لم يتورّعوا عن حياة اللهو والدّعة، وربّما فاقوا العامّة في ذلك[17].

الريسوني، نظرية المقاصد عند الإمام الشّاطبي، بيروت، لبنان، سلسلة الرّسائل الجامعيّة، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، ط1، 1992.

و يلاحظ الرّيسوني في هذا الصّدد علاقة المذهب المالكي بنظرية المقاصد: راجع الفصل الثاني من الباب الأوّل وهو بعنوان: فكرة المقاصد في المذهب المالكي، من ص 59 إلى ص 83، والفصل الأوّل من الباب الرّابع، وخاصّة الفقرة الموسومة بـ: استفادته [يعني الشاطبي] من المذهب المالكيّ من ص 264 إلى ص 274.

13 - محمد الطاهر بن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية، مصر، دار السلام للنشر والتوزيع والترجمة، ط1، 2005. يفتتح الشيخ ابن عاشور القسم الأوّل الموسوم بـ: (إثبات أنّ للشّريعة مقاصد من التّشريع) بقوله: "لا يمتري أحد في أنّ كلّ شريعة شرعت للنّاس أنّ أحكامها ترمي إلى مقاصد مرادة لمشرّعها الحكيم تعالى". ص 11.

14 - علال الفاسي، مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها، بيروت، لبنان، دار الغرب الإسلامي، ط5، 1991. انظر فصل: قواعد تقييد المصلحة بالمقاصد، ص 181، وقد استهلّه بقوله:" نقلنا عن الشاطبي أنّ فهم مقاصد الشريعة على كمالها شرط أول في بلوغ درجة الاجتهاد..."

15 - محمد الطالبي، عيال الله، أفكار جديدة في علاقة المسلم بنفسه وبالآخرين، تونس، دار سراس للنّشر، ط2، من ص142 إلى ص145. لمزيد التّوسّع في أثر الفكر المقاصدي في السّلفية المغربيّة خاصّة يمكن العودة على سبيل المثال لا الحصر إلى: عبد الجليل بادو، الأثر الشّاطبيّ في الفكر السّلفيّ بالمغرب، طنجة، المغرب، سيليكي، د.ط. 1996. انظر الباب الثاني خاصّة.

16 - محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي، مرجع سابق، انظر خاصة الفصل الثاني عشر ص295 – 328.

17 - محمد صالح الهرماسي، مقاربة في إشكالية الهوية، مرجع سابق، ص 81- 86.

ولئن كانت الحقيقة الثّانية متعلّقة بالعصور المتأخّرة، فإنّها تكشف عن مسلك مخصوص في تعامل المغاربة مع الدّين لا ينفكّ، في رأينا، عن الخصائص البيئيّة والتّاريخيّة والعقديّة السّابقة على الإسلام، وليس دقيقا، في ما نرى، ما ذهب إليه الجابري" من أن الفتح الإسلامي قد "مسح الطاولة" بالمرّة في المغرب والأندلس حيث لم يكن فيهما أي دور لبنية المعتقدات القديمة في الأحداث السياسيّة والتيّارات الفكريّة التي عرفها هذان البلدان بعد استقرار الإسلام فيهما"[18]، إذ أنّ كثيرا من الممارسات الشعائريّة تكشف عن تقاليد وثنيّة كتقديس الأولياء، وظاهرة "الزّردة" وهي احتفال جماعي لتجديد الاعتراف بوليّ صالح، وفيه تقدّم له الأضاحي، وتمارس الفروسيّة وتختلط النّساء بالرّجال اختلاطا كثيفا في الرّقص الجماعيّ وهنّ منكشفات الشّعر والرقبة والصّدر، إضافة إلى "بدعة" الاحتفال بالمولد النبويّ التي دخلت مبكّرا ضمن الطّقوس المغاربيّة وضاهت عيدي الفطر والإضحى[19]، وكذلك عقيدة "أمك طنجو" المتصلة باعتقادات تعود إلى العهد الفينيقي للاستسقاء وطلب الغيث، وعادة الوشم التي تعود إلى العهد الرومانيّ[20]. ولا يعني هذا، كما ذهب إلى ذلك عبد الوهاب بوحديبة

18 - محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي، مرجع سابق، ص298.
يلاحظ أنّ غالي شكري يعلّل اندثار المسيحية في بلاد المغرب، رغم سيادتها منذ القرن 2م في مقابل بقائها بعد ظهور الإسلام في كلّ من مصر وسوريا ولبنان وفلسطين والعراق، بأنّ الأولى وافدة من الغرب، والثّانية محلّية، وهو رأي تبسيطيّ، لا يضع في الاعتبار العوامل الذّاتيّة لمنطقة المغرب العربي.
راجع: غالي شكري، الثقافة العربية في تونس: الفكر والمجتمع، تونس، الدار التونسية للنّشر، دط، 1986، 64.

19 - محمد صالح الهرماسي، مقاربة في إشكالية الهوية: المغرب العربي الكبير، مرجع سابق، ص ص 84- 85. تعود عادة الاحتفال بالمولد النبوي إلى عهد أبي يعقوب يوسف المريني الذي حكم من 1286م إلى 1307م.

20 - عثمان الكعاك، التقاليد والعادات التونسية، تونس، الدار التونسية للنشر، 1981، 23. وقد أورده غالي شكري، الثقافة العربية في: تونس: الفكر والمجتمع، مرجع سابق، ص83.
وانظر حول ديانات ما قبل الإسلام انتشار اليهودية والمسيحية والوثنية في في بلاد المغرب: شارل أندري جوليان، تاريخ أفريقيا الشّماليّة، جزءان، تع. محمد مزالي والبشير بن سلامة، تونس، الدار التونسية للنشر، دط، 1969، ج1.

متّبعا قول أحد المؤرخين الفرنسيين، أن البربر لم يسلموا بل الإسلام هو الذي تبربر في إفريقيّة[21]، بل إنّ الإسلام تكيّف مع أوضاع مختلفة عن تلك التي نشأ فيها في بيئة الجزيرة العربية، فضلا عن أنّه ليس من المسلّم به أنّ البربر يختلفون عرقيّا عن الأصل العربيّ كما يضيف الهرماسي[22]. وقد ناقض استنتاج الجابري الشاهد الذي استند إليه، إذ يقول: "لاحظ دودوس في كتابه القيّم "اليونان واللامعقول" أنّ نموّ الديانات يتمُّ على نحو جيولوجيّ، وأنّ المبدأ الذي يحكم ذلك النموّ، في الغالب، هو التّراكم وليس التّعويض إذ "من النادر جدّا أن تقوم بنية من المعتقدات بمحو البنية السّابقة لها محوا تامّا، فالذي يحدث هو: إمّا أن يواصل القديم الحياة كعنصر في الجديد، عنصر قد يظل مخفيّا وفي حالة من اللاّوعي شبه تامّة، وإمّا أن يعيش الاثنان معا، القديم والجديد، جنبا إلى جنب متعارضين، غير قابلين للوفاق، من النّاحيّة المنطقيّة، ولكنّهما يظلاّن مع ذلك مقبولين في نفس العصر من طرف أشخاص مختلفين وأحيانا من طرف الشخص الواحد" "[23]، مستنتجا من هذا الشّاهد " أنّ الحالتين تصدقان معا على نموّ الفكر الدّينيّ في الإسلام. بل لقد عرف هذا الفكر أيضا تلك الحالة الثّالثة التي اعتبرها دودوس نادرة جدا، الحالة التي تمحو فيها المعتقدات الجديدة ما سبقها من المعتقدات محوا تامّا"[24]. ويضيف الجابري أنّ عقيدة التوحيد وما يرتبط بها أو ترتبط به من نظام معرفيّ بيانيّ عربيّ قد حلّت تماما محلّ المعتقدات القديمة في كلّ من بلاد العرب (الجزيرة العربية والخليج واليمن) وشمال إفريقيا[25]، وهكذا يتدرّج الجابري منطلقا من

21 - Abdelwahab bouhdiba, A la recherche des normes perdues, M.T.U.,1973 ,p95

أورده محمد صالح الهرماسي في: مقاربة في إشكالية الهوية: المغرب العربي الكبير، مرجع سابق، ص82

22 - المرجع نفسه، انظر كامل الفصل الثاني: المغرب العربي: المكوّنات العربية والإسلامية، من ص 42 إلى ص 61.

23 - محمد عابد الجابري، بنية العقل العربية، دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية، بيروت، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، ط7، 2004، 142 – 143.

24 - المرجع نفسه، ص143.

25 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وجاهة الاحتمالين (التعايش الصريح والتعايش الضمني) إلى إقرار الاحتمال الثّالث النّادر جدّا كما يقول دودوس، منتهيا إلى اعتماده- أعني الاحتمال النّادر جدّا- توصيفا وحيدا لما جرى في بلاد الإسلام عامّة، ومنه بلاد الأندلس والمغرب، وهو "مسح الطاولة"[26]. وغنيّ عن البيان أنّ هذا الموقف يَحْرِفُ الشّاهد الذي انطلق منه الجابري عن منطوقه الصّريح، فضلا عن أنّ الواقع الانتربولوجيّ المغاربيّ، الذي يعنينا، ينقضه من خلال النّماذج الاحتفاليّة والطّقوسيّة التي أوردها الهرماسي وعثمان الكعّاك. ولعلّ الأقرب إلى الصّحّة القولُ إن الموروث السّابق للإسلام قد تعايش بشكل صريح أحيانا وضمنيّا أحيانا أخرى مع عقيدة التّوحيد.

ولئن قلّل الجابري من قيمة البحث عن أسباب انتشار المذهب المالكيّ في الأندلس والمغرب، فإنّه قد طرح أحد الأسباب المهمّة وهو العامل الإيديولوجيّ، فقد كانت الدّولة الأمويّة في الأندلس تخوض صراع شرعيّة ضدّ الخلافتين العبّاسيّة ببغداد والفاطميّة بمصر، وقد اختصّت الأولى بالمذهب الحنفيّ والشافعيّ وحضر فيها المذهب الحنبليّ، وفق مراحل اقتضتها ظروف متغيّرة، وكان للثّانية مذهبها الخاصّ وهو المذهب الشّيعيّ، فكان للمذهب المالكي، الذي لم يحظ بالتّحوّل إلى إيديولوجيّة دولة في المشرق، فرصة التّحوّل إلى مذهب رسميّ للدّولة الأمويّة في الأندلس، به تُحارب بقيّة المذاهب ويُضيّق عليها، فضلا عن كونه يحقّق نوعا من الاستمراريّة للدّولة الأمويّة السّنّية[27].

فهل من نتائج للوحدة المذهبيّة للمغرب المالكي تجلّي خصوصيّة ثقافيّة ما عبر التّاريخ؟

لئن أقرّ سعد الغراب بأنّ للوحدة المذهبية جوانب إيجابيّة قصرها على الجانب السياسيّ والأمني، إذ جنّبت بلاد المغرب الفتن وسهّلت على السّياسيين أمرَهم، فإنّ المغرب المالكيّ عنده، كما بينّا رأيه آنفا، قد خسر، مقابل ذلك، الكثير من الحيويّة الفكريّة، وطبع الفكر

26 - يناقش غالي شكري هذا الرأي في كتابه: الثقافة العربية في تونس، مرجع سابق، ص72، إذ يقول أنّ "شيئا كالقطيعة – وهو ليس بالقطيعة تماما- قد حدث في مسيرة التاريخ بين الفتح العربي والمراحل السابقة عليه،. إنّ الوعي الجمعي لا يعترف بهذه القطيعة، وإنّما هو يعيد صياغة السياق التاريخي عند كلّ منعطف حاسم تمليه التوازنات والمتغيرات الطارئة [..] الجديد لا يمحو القديم".

27 - محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي، مرجع سابق، ص 298.

المغاربيّ بصورة عامّة بطابع الاتّباع وعدم الابتداع، وكانت حالات الطّرافة والإبداع فيه حالات شاذّة[28]، ولم ينفرد سعد الغراب بهذا الرّأي، بل اشترك فيه مع محمد صالح الهرماسي، إذ اعتبر" التّجانس المذهبيّ عقبة حقيقيّة في وجه الحيويّة الفكريّة والإبداع الثقافيّ، خلافا لمنطقة المشرق التي عاشت تلك الفترة "الخصبة والمنتجة للفكر الإسلاميّ، الفترة التي ازدهرت فيها المذاهب والطرق والمناظرات الفكرية التاريخية بين مختلف أصناف الشّيعة والإسماعيليّة والفلاسفة والقضاة، ممّا ساهم بفاعلية في تطوّر الفكر الإسلاميّ وإثرائه"[29]. إنّ هذا الرأي لا يبدو لنا مقنعا لأنّه يعجز عن تفسير حالة التّسامح بل التّساهل التي تميّز بها الإسلام الشعبي، ولعلّ في ما لمّح إليه الهرماسي مستندا إلى عبد الوهاب بوحديبة ما يشي بضرب من التردّد، فقد أورد سببا لانتشار المذهب المالكي، ويمكن أن نعدّه نتيجة أيضا، إذ ذكر أن المذهب المالكي هو "المذهب الذي يسمح بأقصدة (كذا!) في الإيمان وإعطاء الله ما هو واجب له فقط"[30]، ويتساءل إن كانت "المالكيّة هي في النّهاية المذهب الذي يسمح للمغربيّ بأقلّ تغيّر، وأن يتأسلم بسعر زهيد"[31]، هكذا يحيل الشّاهدان صراحة إلى حضور الإسلام في حياة المغاربة في حدوده الدنيا، وهو ما يعني تحرّر العقولِ من ثقل النّصوص، والأخلاقِ من التّعصّب والتشدّد، على نحو يفسّر تأسيسَ تيّارات فلسفيّة وفقهيّة منفتحة على العقل متخفّفة من النّقل، وإرساء مجتمعات متقبّلة للجديد.

أصبحت الوحدة المذهبيّة، إذن، عامل إغناء لا إفقار، وسببا في الانفتاح لا داعيا إلى الانغلاق والتحجّر.

وبناء على ما تقدّم يجوز لنا أن نستنتج من إشارة الجابري إلى بعد بلاد المغرب عن مركز التّيّارات الإيديولوجيّة المتصارعة في المشرق غير ما استنتجه، وهو أنّ هذه الميزة قد نأت ببلاد

28 - سعد الغراب، العامل الديني والهوية التونسية، مرجع سابق، ص 61- 70.
29 - محمد صالح الهرماسي، مقاربات في إشكالية الهوية: المغرب العربي الكبير، مرجع سابق، ص78.
30 - المرجع نفسه، ص78.
31 - المرجع نفسه، ص78.

المغرب عن المزايدة المحاكاتيّة La Surenchère mimétique[32] بين مختلف التيارات في الوفاء إلى جوهر الدّين بمزيد التعصّب والتّضييق[33].

ولئن كنّا لا نجاري قول حسين مؤنس في ما ذهب إليه من الغلوّ حين اعتبر المذهب المالكيّ رمزا للقوميّة الإفريقيّة،[34] فإنّنا نحتفظ بما في هذا الرّأي من دلالة، ونضيف إليه ما ترسّب من معتقدات سابقة على الإسلام على أنّهما يشكّلنا معا، بدرجات متفاوتة وبكيفيّات متباينة ضمنيّة وصريحة، ما يمكن اعتباره مع بعض التّجاوز الهويّة المغاربيّة الحديثة.

32- عرّف محمد أركون المزايدة المحاكاتية (La Surenchère mimétique) بأنّها "مصطلح انتروبولوجيّ حديث من اختراع رينيه جيرار، وهو يعني مزاودة (كذا) عدّة فئات داخل الإيديولوجيا نفسها على محاكاة النّموذج الأصلي الأعلى (النّبيّ، أو القائد الملهم أو الزعيم) وادعاء كلّ واحدة منها أنّها أكثر إخلاصا له دون غيرها وأكثر تشبّها بها ومحاكاة له".

راجع: محمد أركون، الإسلام: الأخلاق والسّياسة، تع. هاشم صالح، باريس، بيروت، اليونسكو بالاشتراك مع مركز الإنماء القومي، ط1، 1990، 49.

33 - محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي، مرجع سابق، ص 298.

الملاحظ أن الجابري قد رتّب عن العامل الجغرافي المذكور بقاء المغرب سنيّا، وأنّ أصداء الصراع المشرقي كانت خافتة، وضرب مثلا على ذلك وهو أنّ الدّولة الإدريسيّة كانت شيعية بالنّسب، أمّا على صعيد الممارسة الدّينية فقد كانت على طريقة السلف.

34 - أورده سعد الغراب في كتابه: العامل الديني والهوية التونسية، مرجع سابق، ص 70.

* - نحن لا نتجاهل بعض فترا ت الصراع الدموي والتعصّب الأعمى اللذين مارسهما أتباع المذهب المالكي على مخالفيهم، ولا نسقط حقيقة دخول أكثر المذاهب إلى بلاد الأندلس والمغرب، وسيادة بعضها لفترات من الزمن، ولكننا نميل إلى اعتبار الحالة العامّة، وإلى النظر إلى خواتم تلك السيرورة. ولمزيد التوسّع في تفاصيل صراعات المذهب المالكي، وما ساد من المذاهب في بلاد المغرب يمكن العودة، على سبيل المثال لا الحصر، إلى:

-عبد العزيز المجدوب، الصراع المذهبيّ بإفريقيّة إلى قيام الدّولة الزيّريّة، تونس، الدار التونسية للنشر، د.ط. 1975.

ألفرد بل، الفرق الإسلاميّة في الشّمال الإفريقيّ حتّى اليوم، تع. عبد الرحمان بدوي، بيروت، لبنان، دار الغرب الإسلامي، ط2، 1981.

- نجم الدين الهنتاتي، المذهب المالكي بالغرب الإسلامي إلى منتصف القرن الخامس الهجري، الحادي عشر الميلادي، مرجع سابق، انظر الفصل الثالث من الباب الأول، ص 97-124.

وللجابري رأي ينفرد به في إشكاليّة الخصوصيّة المغاربيّة من جهة عمقها ومضمونها وتاريخها، إذ هو يرقى بهذه الخصوصيّة إلى درجة القطيعة بين الفكر المشرقيّ والفكر المغربيّ، وعلى هذا الموقف ينبني مشروعه النّقديّ والتّحديثيّ، وتخلص قراءته للتّراث العربيّ إلى أنّ للمغرب العربيّ والأندلس مشروعا عقلانيّا يقابل المشروع الغنوصيّ الهرمسيّ في المشرق العربيّ، أمّا الإطار المرجعيّ التّاريخيّ والسّياسيّ لهذه القطيعة فهو مشروع ابن تومرت الإصلاحيّ الذي اتّخذ طابع الثّورة السّياسيّة والإيديولوجيّة ابتداءً من سنة 511هـ. يقول الجابري: "لقد جرت العادة على التمييز في العالم الإسلامي، بين المشرق والمغرب، وهذا التمييز الذي يعود إلى الفتوحات الإسلاميّة الأولى يعكس واقعا تاريخيّا وسياسيّا وثقافيّا أكثر ممّا يعكس واقعا جغرافيّا محضا. لقد عرفت الحضارة الإسلاميّة، على عهد العبّاسيين، مركزين رئيسيين: بغداد في المشرق، وقرطبة- فاس في المغرب، ومن دون شكّ لقد احتفظت بغداد لمدّة طويلة من الزمن بالأسبقيّة والصّدارة، (...) [و] مؤلّفات العلماء في المغرب والأندلس كانت في الجملة تكرارا لما كتبه المشارقة (...) هذا صحيح على العموم، لكن فقط قبل الدولة الموحّدية، ذلك لأنّ الحركة الإصلاحيّة التي قام بها ابن تومرت قد تحوّلت بسرعة، وبتأثير من عوامل سياسيّة إلى ثورة ثقافيّة اتّخذت شعارا لها: "نبذ التقليد والعودة إلى الأصول"، الأمر الذي يعني آنئذ: الكفّ عن تقليد المشارقة والعمل على تشييد ثقافة (إسلاميّة من دون شكّ) أصيلة ومستقلّة"[35].

يثبت هذا الشّاهد، على طوله، وعيا بمفهوم الخصوصيّة في الفكر المغاربيّ الحديث، غير أنها ظلّت خصوصيّة تتعلّق بماضي ما بعد الإسلام، ولم يرتّب الجابري عليها خصوصية حديثة: جغرافية كانت أو ثقافيّة أو سياسية، فظلّت دائرة بحثه شاملة للثقافة العربيّة المعاصرة، وكان مشروعه التّحديثيّ مستهدفا الأمّة العربيّة بأسرها.

35 - محمد عابد الجابري، نحن والتراث: قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفي، بيروت، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية ط1، 2006، 312، 313.

فما الذي يعنينا من إثبات حضور ثقافات ما قبل الإسلام وطقوسها، ومن الفحص عن أسباب انتشار المذهب المالكي دون غيره في بلاد المغرب العربي، ومن رصد نتائج تلك الوحدة المذهبيّة؟

إنّ ما يعنينا من كلّ ذلك هو أن نتحقّق من فرضيّة مفادها أنّ لهذا المجال الجغرافيّ سمات خاصّة تتعلّق بثقافته وأشكال تديّنه ونظامه المعرفيّ السّائد، عسى أن يتكشّف لنا ما يمكن أن تكون قد لعبته تلك السّيرورة المخصوصة من تأثير في إشكاليّات الفكر المغاربيّ الحديث. إذ أنّ الإسلام المالكيّ الذي عاشه المغاربة كان عموما، كما أسلفنا، إسلاما منفتحا متسامحا متعايشا مع كثير من الشّعائر والاعتقادات السّابقة له بسبب ما دعاه غالي شكري بتعدّد مصادر التّأصيل الحضاريّ[36]، وهو وضع استمرّ في العصر الحديث، وكان له، إلى جانب عوامل أخرى عديدة *، تأثير في حركة الفكر والمجتمع. ولهذه الخصوصيّة امتدادات (وانعكاسات) في العصور الحديثة، ونعني بها خاصّة ما يُنعت عادة بفكر عصر النّهضة، الذي يعدّ بدوره أرضيّة ممهّدة للفكر التّحديثيّ المعاصر، إذ "مهما وجّه من نقد إلى النّهضة العربيّة التي وجدت في القرن التّاسع عشر، فقد أعدّت العدّة للعصر الحاضر"، كما يقول هشام جعيط[37].

وهو ما ستنهض به الفقرة الآتية من البحث.

36 - يقول غالي شكري: "نحن لا نستطيع فهم أيّ عمل ثقافيّ تونسيّ معاصر سواء في العلوم الإنسانيّة أو في الإبداعات الأدبيّة والفنّيّة، بل ولا نستطيع فهم السّلوك الجمعي للوطنيّة التّونسيّة، إلاّ باستشفاف تنوّعات مراكز التّأصيل الحضاري في البُنى الذّهنيّة المعاصرة". ولئن كان موضوع تحليل الكاتب هو تونس فقط، فإنّه يمكن تعميم الحكم على سائر أقطار المغرب العربيّ.
غالي شكري، الثقافة العربيّة في تونس: الفكر والمجتمع، مرجع سابق، ص88.
* نعني بالعوامل الأخرى خاصّة المسار التّاريخي الخاص كالاستعمار الفرنسي والإيطالي وطبيعته، والوضع الجغرافي القريب من أوروبا.
37 - هشام جعيط، الشخصية العربية الإسلامية، تع. منجي الصيادي، بيوت، لبنان، دار الطليعة، ط2، 1990. 107.

من مظاهر الخصوصيّة في الموروث المغاربيّ ما قبل النّهضويّ:

ينصرف اهتمامنا من خلال البحث في الموروث النّهضويّ إلى التّحقّق من فرضيّة الخصوصيّة من جهة، وإلى التّثبّت من فرضيّة اتّجاهه إلى التّجديد والتحديث، وإن في صور بدائيّة، وابتعاده عن التّيّارات السّلفيّة التّقليديّة من جهة أخرى، ولم نعثر، في حدود ما اطّلعنا عليه، على دراسات متمحّضة لهذه الإشكالية، من شأنها أن تنير لنا ما نحن منه بسبيل.

وقد ارتأينا أن نلتمس هذا المبحث على سبيل التّمثيل في كيفيّة تفاعل الفكر المغاربيّ مع الدّعوة السّلفية الوهّابيّة، وبها نثبت نفور البيئة المغاربيّة من الفكر السّلفيّ المتشدّد، ونقف على **اختلافها عن البيئة المشرقيّة اختلافَ تميّز داخل ثقافة واحدة.**

تقع الدّعوة الوهّابيّة[38] والفكر الذي تفاعل معها من حيث التّحقيب الفكري والزّمني في سياق ما يدعوه الباحث المغربيّ رشيد بن زين بـ: الفكر ما قبل الإصلاحي أو حركات الإحياء في القرن الثّامن عشر[39].و لن نهتمّ بالدّعوة ولا بصاحبها، وإنما بكيفيّة تقبّلها في المغرب العربيّ عسى أن يساعدنا ذلك في تبيّن بعض الخصائص المميّزة له. فقد وصلت الدعوة إلى تونس

38 - نسبة إلى محمد بن عبد الوهّاب (1703- 1792) الذي استلهم أفكار ابن تيمية (1263م – 1328م)، وإلى المذهب السّنيّ المحافظ الذي مثّله أحمد بن حنبل (780م-855م).

و يلاحظ عبد الرزّاق الحمّامي أنّ "مصطلح الوهابية أطلقه عليها أعداء الدّعوة منذ حياة مؤسّسها، أمّا هم فيسمّون أنفسهم "بالموحّدين" وطريقتهم هي الطّريقة "الطّريقة المحمّديّة" وقد فرض الاستعمال مصطلح الوهّابيّة".

راجع: عبد الرزّاق الحمّامي، من قضايا الفكر الدّيني بتونس، مرجع سابق، ص111، الهامش رقم 1.

39 - رشيد بن زين، المفكرون الجدد في الإسلام، تع. حسان عباس، تونس، دار الجنوب للنّشر، د.ط. 2009، انظر الفصل الأوّل: من ما قبل الإصلاح إلى المفكّرين الجدد، ص ص29 - 54. نشر بالفرنسية بعنوان: Les nouveaux penseurs de l'Islam, éd. Albin Michel S.A., Paris, 2004.

وسائر بلاد المغرب العربيّ بعد 1803م، أي في بداية حكم الملك سعود بن عبد العزيز (ت. 1816)[40]، وكان موقف المغاربة منها على ضربين: موقف تقبّل وموقف رفض.

فأمّا الموقف الأوّل فيتمثّل في تأثّر سلطان المغرب الأقصى محمّد بن عبد الله بها، وجعلها أساسا للإصلاح في مغرب النّصف الثّاني من القرن 18م والنّصف الأوّل من القرن 19م[41]، وتبنّى مولاي سليمان الدّعوة الوهّابيّة إيديولوجيا لمحاربة الزّوايا والطّرق الصّوفيّة والقوى الدّينيّة التي زاحمته السّلطةَ، وقد ظهر ذلك خاصّة في تمرّد 1820م،[42] فالدّافع إذن، كما هو واضح، كان سياسيّا بحتا، أمّا المظهر الثّالث من مظاهر التّقبّل والتّأثّر فهو كسر حجر الصّلاح في شاطئ سيدي أبي سعيد الذي أفتى به أبو العبّاس[43]، ويردّ عبد الرزاق الحمّامي ادّعاء محمد الرشيد الماجد بأنّ الوهّابيّة كانت أساس الإصلاح في تونس، وينفي أنْ تكون طائفة من علماء تونس قد أيّدوا الشيخ ابن عبد الوهّاب.[44]

أمّا الموقف الثّاني فيتمثّل في رفض الدّعوة، وقد تجسّد هذا الرّفض في رسائل وكتب وأشعار، ومنها: رسالة لعمر المحجوب التّميمي (ت.1807)، وكتاب لأبي الفداء إسماعيل التميمي (ت.1832م) وسمه بـ "المنح الإلهية في طمس الضّلالة الوهّابية"، كما تنسب إلى غيرهما ردود على رسالة ابن عبد الوهاب ومنها ردّ الشيخ إبراهيم الرياحي ورسالة مفتي فاس الشيخ مهدي الوازاني، وقصيدة هجائية للشيخ ابن غليون الليبي مطلعها:

40 - راجع في ما يتصل بترجمة سعود بن عبد العزيز: جوهان لوديفيج بوركهارت، مواد لتاريخ الوهابيين، تع. عبدالله الصالح العثيمين، دون ذكر لمكان النشر ولا للنّاشر، ط2،، 2003. وخاصة: ص ص 31- 40.

41 - محمد عابد الجابري، "تطوّر الأنتلجنسيا المغربية: الأصالة والتّحديث في المغرب"، ضمن كتاب: الانتلجنسيا في الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، دار الحداثة، ط1، 1984، ص10.

42 - عثمان شقرا، المتن الغائب، طنجة، المغرب، سلسلة شراع، ط1، 1989، 15- 16.

43 - المرجع نفسه، ص 140

44 - المرجع نفسه صص 140- 141

سلام على أهل الإصابة والرّشد / وليس على نجد ومن حلّ في نجد الخ...[45] وعموما فإنّ الموقف الغالب للعلماء المغاربة، ونخصّ بالذّكر منهم التّونسيّين، هو الرّفض القاطع للرّسالة والتّشنيع على صاحبها[46]. فما هي دوافع هذا الرفض؟ وهل تكشف عن خصوصيّة ما؟

إذا استثنينا السّبب السّياسيّ وهو الدّفاع عن وحدة الأمّة ممثّلة في الخلافة العثمانيّة، وتكليف حمّودة باشا للعلماء بالردّ، فإنّنا نعثر على سببين رئيسيّين يتّصلان بالبيئة الثّقافية المغاربيّة، وهما:

- خصوصيّة التّديّن في بلاد المغرب العربيّ وفي مقدّمته تقديس الأولياء والتّسامح الدّيني. فالدّعوة الوهّابيّة التي تعرّف نفسها بالدّعوة الموحّدية، رسمت لنفسها هدفا رئيسا هو محاربة البدع وفي مقدّمتها الإشراك بالله كالتشفّع بالأولياء وزيارتهم والاعتقاد في كراماتهم، في حين أنّ الواقع المغاربيّ لا يقتصر فيه تقديس الأولياء على العامّة والسّذّج بل تعدّاهم إلى العلماء أنفسهم، ومنهم من كان يدافع عن طرق صوفيّة تابعة لهؤلاء الأولياء كالشّيخ إبراهيم الرّياحي، كما شمل أيضا العائلة الحسينيّة الحاكمة[47].

أمّا التّسامح الدّيني فيظهر في موقف الشيخ عمر المحجوب الذي "يكتفي من المسلم - للمحافظة على الإسلام- أن يكون معتصما بالشّهادتين، وما عدا ذلك فحسابه مع الله"[48]. ولا ينبغي أن نذهل عن الإشعاع المغاربيّ لهؤلاء العلماء، فقد كان صاحب "المنح الإلهية في طمس الضّلالة الوهّابيّة" مثلا "يُستفتى من حاضرة العلم فاس ومن قسنطينة والجزائر وطرابلس"[49]

45 -- المرجع نفسه ص 115.

46 - عبد الرزاق الحمامي، من قضايا الفكر الدّيني بتونس، مرجع سابق، ص139، ويقول فيها الحمامي: "لا خلاف في أنّ الموقف المعارض للدعوة الوهابيّة كان هو السّائد بعد ورود رسالتهم إلى تونس".

47 - المرجع نفسه،ص 144

48 - المرجع نفسه،ص 121.

49 - أحمد بن أبي الضياف، إتحاف أهل الزمان بأخبار ملوك تونس وعهد الأمان، ص12. أورده عبد الرزاق الحمامي، من قضايا الفكر الديني بتونس، مرجع سابق، ص125.

وهو ما يؤكّد أنّ بلاد المغرب العربيّ تمثّل مجالا فقهيّا مخصوصا، داخل مجال أوسع هو المجال الإسلامي.*

- أما السّبب الثّاني فهو التّنافس المشرقي المغربي المعروف، فعلماء القطر التّونسي مثلا يستمدّون حججهم من ابن عرفة (ت. 803هـ) أو البرزُلي (ت. 841هـ) وغيرهما اعتزازا بـ "عمل أهل تونس".[50]

فإذا كان هذا شأن المرحلة الإحيائيّة التي سبقت عصر النّهضة ومهّدت لها، فلا شكّ إنّ إشكاليّة الخصوصيّة ستزداد وضوحا بفعل عوامل التّفاعل الدّاخليّ، والضّغوط الخارجيّة المتزايدة وتقسيم البلاد العربيّة إلى مناطق نفوذ تعود إلى دول أوروبيّة متنافسة.

من مظاهر الخصوصيّة في الفكر المغاربي في عصر النّهضة

إنّ ما نعنيه بخصائص الفكر المغاربيّ في عصر النّهضة هو ما يصلح دليلا على انفتاح هذا الفكر، وتوجّهه مبكّرا إلى ما يؤهّله إلى تقبّل التّجديد أو الإصلاح أو التّحديث...إلخ على نحو يفسّر مثلا ظهور تيّار إصلاحيّ كثيف ومبكّر في عصر النّهضة، تلاه توجّه نقديّ عقلانيّ تحديثيّ في العصر الحديث[51]. وسنقتصر في الفحص عن هذا التّوجّه على مؤشّرات ثلاثة هي الانفتاح مبكّرا على الآخر الأوروبيّ متمثّلا في الرّحلات، والإصلاحات التّحديثيّة الملموسة، وجرأة بعض المصلحين وريادتهم مقارنة بنظرائهم المشارقة.

* - هل يمكن مثلا االمجازفة بالقول إنّ تأخّر ظهور الحركات الأصوليّة في بلدان المغرب العربي عن مثيلاتها المشرقية بأكثر من نصف قرن يعود، إلى جانب عوامل عديدة متشابكة، إلى نفور المغاربة من التّشدّد في الدّين؟ وهل يصحّ أن نعدّ هذه الحركات استلابا مشرقيّا؟

50 - عبد الرزاق الحمامي، من قضايا الفكر الدّيني بتونس، مرجع سابق، ص ص 121-147.

51 - من المشاريع التّحديثيّة المغاربيّة نذكر: مشروع أركون ومشروع العروي ومشروع الجابري ومشروع عبد المجيد الشرفي الخ...

الرّحلات والاستكشاف المبكّر للآخر

أتاح العامل الجغرافي المتمثّل في قرب بلدان المغرب العربي من أوربّا سهولة الاطّلاع مبكّرا على هذا الآخر الصّاعد ورصد مظاهر تمدّنه، وبداية تشكّله مركزا جديدا للحضارة الحديثة، فقد عدّ المفكّر المغربي سعيد بنسعيد على سبيل التّمثيل تسع رحلات مغربية: سفاريّة ودبلوماسيّة وسياحيّة وبروتوكوليّة، كانت أولاها إلى إسبانيا ودامت سنتين من سنة 1779 إلى سنة 1780م، وقام بـها محمد بن عثمان المكناسي، وكانت آخرها، كما يذكر، رحلة محمّد الحجوي (ت. 1956) إلى فرنسا وبريطانيا، وذلك سنة 1919م، ويصنّف بنسعيد هذه الرّحلات إلى ثلاثة أصناف وفق حال صاحبها:

- لحظة القوّة والثّقة في النّفس (محمد بن عثمان المكناسي)

- لحظة الهزيمة والاكتشاف (العمراوي والصفار والطاهر الفاسي والكردودي والجعايدي)

- لحظة الدّهشة واستعادة الوعي (محمد الحجوي)[52].

و يُلاحظ **أوّلا** أنّ هذه الرّحلات قد بدأت مبكّرا قبل أن تشهد فرنسا مثلا ثورتها الكبرى سنة 1789م، وهو ما يعني عدم انقطاع المغاربة عن معاينة أحوال أوربا وما كان يختمر فيها من تحوّلات، وخطأ الرّأي الشّائع بأنّ العرب، بمن فيهم المغاربة، كانوا في سبات حضاريّ لم يستفيقوا منه إلاّ على دويّ مدافع نابليون وهو يغزو مصرسنة 1798م، إذ هو رأي، إن صحّ فإنّما يصحّ في المجال المشرقيّ وحده كما يذهب إلى ذلك مثلا الباحث التونسي محمد الحداد، مرجعا هذا الوهم إلى ثلاثة أسباب هي:

- أوّلا: سطوة الاستشراق الفرنسي المكرّس لدور فرنسا الحضاريّ في العالم.

- ثانيا: شهرة النّموذج المصريّ وإسقاطه على كامل البلاد العربيّة والإسلاميّة.

- ثالثا: قابليّة هذه الفرضيّة لإرضاء كبرياء الذّات الإسلاميّة المكلومة، لأنه يصوّر تخلّفها غفوة، وانتصار الغرب أمرا عارضا سيزول.[53]

52 - راجع: سعيد بنسعيد العلوي، أوربا في مرآة الرّحلة: صورة الآخر في الرحلة المغربية المعاصرة، الرباط، المغرب، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ط1، 1995.

أمّا الأمر **الثّاني** فهو كثافة الرّحلات في لحظة ما يسمّيه بنسعيد بلحظة الهزيمة والاكتشاف، وهو ما يدعو إلى توقّع الرغبة في احتذاء حذو أوربا في الحضارة ولو على سبيل اقتداء المغلوب بالغالب[54].

أمّا في تونس، فقد عقد المنصف الشنوفي في مقدّمة تحقيقه لكتاب "أقوم المسالك في معرفة أحوال الممالك" دراسة مقارنة بين مصر ولبنان وتونس بيّنت أنّ من بين أربع وعشرين رحلة كانت عشر منها لتونسيّين، وأنّ من بين اثنين وعشرين رجلا قاموا برحلات إلى أوربّا كان ثمانية منهم من تونس[55]. وأيّا ما كانت دقّة عدد الرّحلات ومدى استيفائها أسماء من زاروا أوربا، فإنّها تكشف عن انفتاح المغاربة على الآخر الأوروبيّ، وعن كثافة هذا المرتكز التّثاقفيّ لديهم مقارنة بنظرائهم المشارقة عموما، ولعلّ هذا ما يفسّر مبادرتهم بالإصلاح الاجتماعي والاقتصادي والسياسي عموما، ومنه على وجه الخصوص إصلاح مؤسّسات الدولة، كما سنرى في الفقرة الآتية.

3-2- إجراءات الإصلاح في بلاد المغرب العربيّ الإسلاميّ:

شهدت بعض بلدان المغرب العربيّ إصلاحات تشريعيّة واجتماعيّة وسياسيّة رائدة ضمن المجال العربي الإسلاميّ، وهو ما يؤكّد توجّهها نحو التجديد والإصلاح من جهة، ونحو التّمهيد لظهور تيّارات تحديثية لاحقة من جهة أخرى، من ذلك أنّ أحمد باي قد أصدر وثيقة تلغي الرّقّ وتحرّر العبيد وتعتبر من دخل تونس منهم حرّا وذلك سنة 1846م، أي قبل إلغائه في السويد (1847م) وفي فرنسا (1848م) وفي الولايات المتّحدة (1863م)، وبعد إلغائه في

53 - محمد الحداد، الإسلام، نزوات العنف واستراتيجيات الإصلاح، بيروت، لبنان، دار الطليعة بالاشتراك مع رابطة العقلانيين العرب، ط1، أيار (مايو)، 2001، ص 84.

54 - لمزيد التوسّع في دور الرّحلة وأبعادها، راجع على سبيل المثال نموذجا ذا دلالة في: محمد صالح المراكشي، قراءات في الفكر العربي الحديث والمعاصر، تونس، الدار التونسية للنشر، ط1، 1992، فصل: مفهوم الرّحلة من خلال كتاب محمد بيرم الخامس "صفوة الاعتبار في مستودع الأمصار والأقطار"، من ص37 إلى ص56.

55 - المنصف الشنّوفي، مقدمة أقوم المسالك في معرفة أحوال الممالك، تونس، الدار العربية للكتاب، د.ط. 1998، ص 10، 11.

بريطانيا بثلاث عشرة سنة فقط، كما عرفت البلاد التّونسية أوّل دستور في البلاد العربية والإسلامية وذلك سنة 1861م، كما اتّجهت الحركات الإصلاحيّة إلى استلهام أشكال من التّنظيم الإداريّ والمدنيّ الأوروبّيّ، فتمّ على سبيل المثال تأسيس بلديّة تونس سنة 1858م، إلى جانب خطوات إصلاحيّة بالمؤسّستين العسكريّة والتّعليميّة خاصّة. ولئن كانت هذه الإصلاحات في قطر واحد ببلاد المغرب العربي فإنّها لا يمكن أن تكون عديمة التّأثير في باقي الأقطار المغاربيّة لما بين هذه الأقطار من علاقات سياسيّة واجتماعيّة وتعليميّة ثقافيّة، بالنّظر خصوصا إلى إشعاع جامع الزّيتونة مغاربيّا وإفريقيّا. وسواء أتمّت تلك الإصلاحات بضغوط خارجيّة غربيّة أم بإرادة محلّيّة، فقد أدّت إلى بداية تعرّف الحاكم والمحكوم في المغرب العربيّ إلى أشكال جديدة من العلاقات، وإلى بروز إشكاليّات الحكم في صورة تختلف عمّا ساد في المجال الإسلاميّ عموما على مرّ القرون، ولعلّها أقرب ما يكون إلى ما شهدته أوروبا في العصور الحديثة[56].

3-3 خصائص الحركة الإصلاحيّة المغاربيّة

لعلّ أوّل ما يستوقف الدّارس في الحركة الإصلاحيّة في بلاد المغرب هو اتّسامها بالتّواصل والاستمراريّة، فقد ظهر المصلحون منذ بواكير النّهضة مشكّلين سلسلة متّصلة الحلقات، وهو ما حقّق ضربا من التّراكم كان من نتائجه ظهور مواقف إصلاحيّة جريئة تجاوز بها المغاربة نظراءهم في المشرق العربيّ. من ذلك أنّ الشّيخ الطّاهر بن عاشور مثلا قد تبنّى موقفا منفتحا إزاء المذاهب الإسلاميّة، فلم ير ضيرا في أن يكون المسلم معتزليّا أو سنّيّا أو شيعيّا أو ماتريديّا

56 - لمزيد التّوسّع يمكن العودة إلى: أحمد بن أبي الضياف، إتحاف أهل الزمان بأخبار ملوك تونس وعهد الأمان، 9أجزاء في 5مجلدات، تح. لجنة من وزارة الشؤون الثقافية، تونس، ليبيا، الدار العربية للكتاب، ط2، 2004. انظر خاصّة الجزأين 4 و5.
يرى بعضهم انّ إلغاء الرّقّ مثلا كان لدواع اقتصاديّة أكثر منه لدواع ايديولوجية ودينيّة، ويرى أحمد أمين أنّ اقتباس النّظام النّيابي في تونس كان تحت الضغط الأوربّيّ وبسبب ظهور الفساد، وهو رأي لا يمكن ردّه وإن كان لا يفسّر كلّ الظاهرة في رأينا. راجع: أحمد أمين، زعماء الإصلاح في العصر الحديث، لبنان، دار الكتاب العربي، د.ط، د.ت. 155، 156

الخ...واشترط إعمال العقل ورفض التّقليد[57]. أمّا علاّل الفاسي والطّاهر الحدّاد فقد رفضا تعدّد الزّوجات مستندين إلى الآيات القرآنية ذاتها، وجادل الفاسي محمد عبده في شرط العدل بين الزوجات، ففي حين كان موقف محمد عبده هو موقف سائر الفقهاء الذين يعلّقون إباحة التعدّد بتوفّر العدل بين الزّوجات، فإنّ الفاسي قد وسّع هذا المفهوم فجعله عامّا لا خاصّا، وجماعيّا لا فرديّا، وعلّقه بقاعدة "تقديم الضّرر الخاصّ على الضّرر العام، ولا شكّ أنّ منع الأفراد من تعديد النّساء إضرار بهم لأنّه منع لهم من إرضاء حاجاتهم وعاداتهم، ولكنّه إضرار في العصر الحاضر بالمسلمين عموما"[58]. كما عبّر بعض المصلحين المغاربة عن وعي بالرّيادة في اتّخاذهم بعض المواقف أو تبنّيهم لبعض الآراء، كما هو شأن الفاسي في قوله بمفهوم الإرشاد واعتباره أصلا من أصول الشّريعة، وهو مفهوم قريب من مفهوم المقاصد، يقول الفاسي: "نستعمل أمر الإرشاد الذي نعتبره أصلا من أصول الشّريعة ومن وسائل تطوّرها ولا نظنّ أحدا سبقنا إليه بهذا المعنى"[59]، هذا فضلا عن مواقف كثيرة دالّة على الانفتاح على الثّقافة الغربيّة واقتباس نظمها وعلومها[60]، كما اتّسمت الحركة الإصلاحيّة في

57 - محمد الطّاهر بن عاشور، أصول النّظام الاجتماعي في الإسلام، تونس، الدار التّونسية للنّشر، د.ط. 1978، 29.

58 - راجع: - علال الفاسي، مقاصد الشريعة الإسلاميّة ومكارمها، مرجع سابق، 183، 184.

- الطّاهر الحدّاد، امرأتنا في الشّريعة والمجتمع، سوسة، تونس، دار المعارف للطّباعة والنّشر، ط3، د.ت. 55.

59 - علال الفاسي، مقاصد الشّريعة الإسلامية ومكارمها، مرجع سابق، ص 184.

60 - قصدنا إلى مجرّد التّمثيل، ولمزيد التّوسّع في هذه الفكرة يمكن العودة مثلا إلى:

- عبد المجيد البدوي، مواقف المفكّرين العرب من قضايا النّهضة في العالم العربيّ من مطلع القرن إلى موفّ الستّينات: بحث في الثّوابت والمتغيّرات، تونس، منشورات كلّية الآداب بمنّوبة، 1996.

- وبخصوص الدّعوة إلى الانفتاح على علوم الغرب ونظمه ومظاهر تمدّنه يحسن العودة مثلا إلى: خير الدين باشا التونسي، أقوم المسالك في معرفة أحوال الممالك، مرجع سابق، وخاصة إلى مقدّمة الكتاب.

ولمزيد التوسّع في تحليل أفكار خير الدين الإصلاحية، انظر: - ألبرت حوراني، الفكر العربي في عصر النهضة (1798- 1939)، تع. كريم عزقول، لبنان، دار النهار، د.ط، د.ت. 109-121.

بلاد المغرب العربيّ بوعي ملحوظ بخصوصيّتها التّاريخيّة، فالشّخصيّة الوطنيّة عند عبد الحميد بن باديس تنهض على مرتكزات أربعة هي: المرتكز القطري الجزائري والمرتكز العربي والمرتكز الإسلامي والمرتكز الإنساني[61]. ومن تجلّيّات هذه الخصوصيّة أيضا أنّ بعض الباحثين يميّزون بين السّلفيّة المغاربيّة ونظيرتها المشرقيّة، من ذلك قول الباحث المغربيّ يوسف بن عديّ: "إنّ سلفيّة محمد عبده هي سلفيّة مشرقيّة انتقائيّة، تنطلق من الدّين لتنظر في متغيّرات السّياسة والاجتماع والتّاريخ... أي تقريب النّصّ كجزء من المنظومة الكلّيّة بخلاف سلفيّة علاّل الفاسي مثلا، وهي سلفيّة مقاصديّة تنطلق من السّياسة لتنظر في الدّين، أي من المتغيّرات السّياسيّة والاجتماعيّة."[62] وفي هذا السّياق يندرج أيضا تأكيد المفكّر الجزائري محمد أركون بصورة صريحة على خصوصيّة الفضاء المغاربيّ في إطار ما دعاه، منذ نهاية السّبعينات من القرن العشرين، بأشكال حضور الفكر العربيّ العالِم (savant) في المغرب الإسلاميّ وعلاقته بالثّقافة الشّفويّة البربريّة، وتنويهه بـ"المدرسة التونسيّة" التّحديثيّة في هذا المجال.[63]

خاتمة

وجِماع القول، فإنّ النظرَ في إشكاليّة الخصوصيّة المغاربيّة قد أسلمنا إلى القول إنّ المكوّنات البانية لتلك الخصوصيّة تضرب بجذورها عميقا في التّاريخ، وأنّ الإسلام والتّعريب لم يطمسا، كما هو شائع، كثيرا من الملامح المميّزة لبلاد المغرب، وكانت سلسلة الأحداث

61 - راجع: عبد الحميد بن باديس، آثار ابن باديس، إعداد وتصنيف عمار الطّالبي، الجزائر، دار مكتبة الشركة الجزائرية، ط1، 1968. المجلد1، 365، والمجلّد الثاني، 358-369.

62 - يوسف بن عديّ، "البديل السّلفيّ في فكر عبد الله العروي: من المفارقة إلى إعادة بناء القطيعة"، مجلّة المستقبل العربيّ، ع 350، السنة 30، بيروت / لبنان، إبريل 2008، 110. وللتوسّع في وجوه الاختلاف بين السّلفيّتين، انظر كذلك: ص101 من المرجع نفسه.

63- Mohamed Arkoun, Le Croire et la construction du sujet en contextes islamiques, in Le musulman dans l'Histoire Colloque tenu à Casablanca (les 25,26,27 mars 1998) sous la direction de Abdelmajd Charfi (Deuxieme session).p.12.

التّاريخيّة، وموجات التغيير الثّقافي والدّيني مجرّد تراكمات أغنت الطّبقات الجيولوجيّة "للحضارة المغاربيّة"، دون أن يطمس بعضها بعضا، كما أسلمنا البحث إلى أنّ الأمر لم يقتصر أحيانا على مجرّد التميّز والخصوصيّة فحسب، بل أوقفنا على ضرب من الامتياز جسّدته ملامح من المرونة والانفتاح عبر التّاريخ في مستوى التّديّن على وجه الخصوص، وهو ما مهّد دائما إلى قبول الجديد والإقدام عليه، وتجلّى حديثا في الظهور المبكّر والكثيف لتيّارات الإصلاح والتّحديث.

مراجع الدراسة

- أركون، محمد، الإسلام: الأخلاق والسّياسة، تع. هاشم صالح، باريس، بيروت، اليونسكو بالاشتراك مع مركز الإنماء القومي، ط1، 1990
- أمين، أحمد، زعماء الإصلاح في العصر الحديث، لبنان، دار الكتاب العربي، د.ط، د.ت.
- بادو، عبد الجليل، الأثر الشّاطبيّ في الفكر السّلفيّ بالمغرب، طنجة، المغرب، سيليكي، د.ط. 1996
- البدوي، عبد المجيد، مواقف المفكّرين العرب من قضايا النّهضة في العالم العربيّ من مطلع القرن إلى موفّى الستّينات: بحث في الثّوابت والمتغيّرات، تونس، منشورات كلّية الآداب بمنّوبة، 1996.
- ابن باديس، عبد الحميد، آثار ابن باديس، إعداد وتصنيف عمار الطّالبي، الجزائر، دار مكتبة الشركة الجزائرية، ط1، 1968.
- بل، ألفرد، الفرق الإسلاميّة في الشّمال الإفريقيّ حتّى اليوم، تع. عبد الرحمان بدوي، بيروت، لبنان، دار الغرب الإسلامي، ط2، 1981.
- بوركهارت، جوهان لوديفيج، مواد لتاريخ الوهابيين، تع. عبدالله الصالح العثيمين، د.م، ط2، 2003
- الجابري، محمد عابد،
- بنية العقل العربية، دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية، بيروت، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، ط7، 2004
- تطوّر الأنتلجنسيا المغربية: الأصالة والتّحديث في المغرب، ضمن كتاب: الانتلجنسيا في الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، دار الحداثة، ط1، 1984
- تكوين العقل العربي، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، المركز الثقافي العربي، ط4، 1991
- نحن والتراث: قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفي، بيروت، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية ط1، 2006
- الجراري، عباس، وحدة المغرب المذهبية خلال التاريخ، الرباط، المغرب، ط1، 1976
- جعيّط، هشام، الشخصية العربية الإسلامية، تع. منجي الصيادي، بيوت، لبنان، دار الطليعة، ط2، 1990
- جوليان، شارل أندري، تاريخ أفريقيا الشّماليّة، جزءان، تع. محمد مزالي والبشير بن سلامة، تونس، الدار التونسية للنشر، دط، 1969
- الحدّاد، الطّاهر، امرأتنا في الشّريعة والمجتمع، سوسة، تونس، دار المعارف للطّباعة والنّشر، ط3، د.ت.
- الحداد، محمد، الإسلام، نزوات العنف واستراتيجيات الإصلاح، بيروت، لبنان، دار الطليعة بالاشتراك مع رابطة العقلانيين العرب، ط1، أيار (مايو)، 2001
- حوراني، ألبرت، الفكر العربي في عصر النهضة (1798- 1939)، تع. كريم عزقول، لبنان، دار النهار، د.ط، د.ت.
- الريسوني، أحمد، نظرية المقاصد عند الإمام الشّاطبي، بيروت، لبنان، سلسلة الرّسائل الجامعيّة، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، ط1، 1992.
- بن زين، رشيد، المفكرون الجدد في الإسلام، تع. حسان عباس، تونس، دار الجنوب للنّشر، د.ط. 2009
- الشاطبي، أبو إسحاق، الموافقات في أصول الفقه، 4أجزاء، تحقيق محمد عبدالله دراز، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي، د.ت.
- شقرا، عثمان، المتن الغائب، طنجة، المغرب، سلسلة شراع، ط1، 1989
- شكري، غالي، الثقافة العربية في تونس: الفكر والمجتمع، تونس، الدار التونسية للنّشر، دط، 1986،
- الشنوفي، المنصف، مقدمة أقوم المسالك في معرفة أحوال الممالك، تونس، الدار العربية للكتاب، د.ط. 1998

- ابن أبي الضياف، أحمد، إتحاف أهل الزمان بأخبار ملوك تونس وعهد الأمان، 9أجزاء في 5مجلدات، تح. لجنة من وزارة الشؤون الثقافية، تونس، ليبيا، الدار العربية للكتاب، ط2، 2004
الطالبي، محمد، عيال الله، أفكار جديدة في علاقة المسلم بنفسه وبالآخرين، تونس، دار سراس للنّشر، ط2، 1992
- ابن عديّ، يوسف، البديل السّلفيّ في فكر عبد الله العروي: من المفارقة إلى إعادة بناء القطيعة، مجلّة المستقبل العربيّ، ع 350، السنة 30، بيروت / لبنان، إبريل 2008
- ابن عاشور، محمد الطّاهر
- أصول النّظام الاجتماعي في الإسلام، تونس، الدار التّونسية للنّشر، د.ط. 1978
- مقاصد الشريعة الإسلامية، مصر، دار السلام للنشر والتوزيع والترجمة، ط1، 2005
- ابن عاشور، محمد الفاضل، المحاضرات المغربيات، جمع وإعداد عبد الكريم محمد، الدار التونسيّة للنّشر، د.ط. تونس، 1974
- العلوي، سعيد بنسعيد، أوربا في مرآة الرّحلة: صورة الآخر في الرحلة المغربية المعاصرة، الرباط، المغرب، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ط1، 1995
- غليون، برهان، اغتيال العقل، محنة الثقافة العربيّة بين التبعيّة والسّلفيّة، سوسة، تونس، دار المعرفة للنشر، ط1، 1989
- الغراب، سعد، العامل الديني والهوية التونسية، سلسلة موافقات، تونس، الدار التونسية للنشر، د.ط، 1990
- الفاسي، علال، مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها، بيروت، لبنان، دار الغرب الإسلامي، ط5، 1991.
- الكعاك، عثمان، التقاليد والعادات التونسية، تونس، الدار التونسية للنشر، 1981
- المجدوب، عبد العزيز، الصراع المذهبيّ بإفريقيّة إلى قيام الدّولة الزيّريّة، تونس، الدار التونسية للنشر، د.ط. 1975.
- المراكشي، محمد صالح، قراءات في الفكر العربي الحديث والمعاصر، تونس، الدار التونسية للنشر، ط1، 1992
- الهرماسي، محمد صالح، مقاربة في إشكالية الهوية: المغرب العربي المعاصر، بيروت، لبنان، دمشق، سورية، دار الفكر المعاصر ودار الفكر، ط1، 2001
- الهروس مصطفى، أسباب انتشار الفقه المالكي بالأندلس، ضمن مؤلف جماعي، التراث المالكي في الغرب الإسلامي، عين الشق، الرباط/ المغرب، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة، سلسلة ندوات ومناظرات، د.ت.
- الهنتاني، نجم الدين، المذهب المالكي بالغرب الإسلامي إلى منتصف القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي، تونس، تبر الزمان، د ط، 2004
-Arkoun, Mohamed, Le Croire et la construction du sujet en contextes islamiques, in Le musulman dans l'Histoire Colloque tenu à Casablanca (les 25,26,27 mars 1998) sous la direction de Abdelmajd Charfi (Deuxieme session).p.12.
-Les nouveaux penseurs de l'Islam, éd. Albin Michel S.A., Paris, 2004. Ben zin, Rachid,-
Bouhdiba, Abdelwahab, A la recherche des normes perdues, M.T.U.,1973-

فلسفة التربية راهناً
قراءات في الأسس والمبادئ

د. ثوعيش جمال الدين

أستاذ محاضر في جامعة الجزائر2

djamel_gouaich@yahoo.fr

فلسفة التربية راهناً
قراءات في الأسس والمبادئ

د. ثوعيش جمال الدين

ملخص

إنّ فلسفة التربية هي تطبيق للمنهج الفلسفي على التربية، ذلك أنّها لا تتناول تحديد مسار العملية التربوية وتنسيقها ونقدها وتعديلها، في ضوء مشكلات الثقافة وصراعاتها. من أجل تحقيق الاتساق والانسجام في داخلها، ومع سائر المؤسسات الاجتماعية، حيث تتضمّن فلسفة التربية البحث عن مفاهيم تواجد الفرد بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية، في خطة متكاملة شاملة، وتتضمّن توضيح المعاني التي تقوم عليها التغيّرات التربوية، وتعرض الفرضيات الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية، وتنمّي علاقة التربية بغيرها من ميادين الاهتمام الانساني. وبصورة أوضح، فإنّ فلسفة التربية هي الاستشراف المنهجي للمستقبل التربوي في علاقته بمستقبل المجتمع بوجه عام، وذلك عن طريق النظرة النقدية الشاملة إلى الواقع التربوي وما يحيط به وما يؤدي إليه. ففلسفة التربية هي الجهد المقصود لتطبيق الفكر الفلسفي في ميدان التربية، أو تطبيق النظرة الفلسفية العامة في رؤية مكوّنات التربية والتعليم، والبحث عن المعرفة والقيم، ونقد المسلّمات والفرضيات التي تقوم عليها، وتنسيق عمليات التربية، وتعديلها في ضوء متغيّرات المجتمع ومشكلاته، بما يتضمّن توجيه الأنشطة التربوية بجميع جوانبها.

Résumé

La philosophie de l'éducation est de regarder l'application de la méthode philosophique sur l'éducation, de sorte qu'elle ne traite pas le processus éducatif pour déterminer le chemin de la coordination et de la critique et modifié à la lumière des problèmes de la culture et ses conflits. Afin d'assurer la cohérence et l'harmonie a son intérieur, et avec d'autres institutions sociales, où la philosophie de l'éducation comprend une recherche de la présence de l'individu entre les différents aspects du processus éducatif, dans un plan global et intégré,

Elle inclue clarifier les sens qui sous-tendent les changements éducatifs, et affiche les hypothèses essentielles ou se basent les concepts éducatifs, et se développe la relation de l'éducation à d'autres domaines d'intérêt humain.

Et plus clairement, la philosophie de l'éducation est une éducation systématique prospective pour l'avenir en ce qui concerne l'avenir de la société en général, et cela par la perception critique globale pour la réalité éducative et ce qui l'entoure la conduite.

Alors la philosophie de l'éducation est l'effort destiné pour l'application de la vision philosophique globale dans la vision des composants de l'éducation et l'enseignement, et la recherche de la connaissance et les valeurs, et la critique des postulats et des hypothèses sous-jacentes, et de coordonner les opérations de l'éducation, et ajusté à la lumière de la société et ses problèmes, qui comprend l'orientation des activités éducatives dans tous leurs aspects.

مقدمة:

تعتبر كل من الفلسفة والتربية وجهان لعملة واحدة؛ فالأول يمثل مجال الرؤية للحياة أو فلسفة الحياة الإنسانية، بينما الثاني هو بمثابة طريقة تنفيذ تلك الفلسفة في شؤون الإنسان، وعليه فالعلاقة بينهما هي عضوية جد وثيقة، على أساس أنّ الفلسفة إذا كانت فكرة تعتبر التربية تطبيقا لهذه الفكرة، وهنا تحضر العقلانية التطبيقية(le rationalisme appliqué) التي تحدث عنها الفيلسوف باشلار، حيث أنّ قيمة الفكرة تظهر وتتجسد عند تطبيقها في تجارب وممارسات، ومنه لا انفصال أو قطيعة بين الفكر وتطبيقاته، فالفكر يوجّه الممارسة ويقودها، ويوضح مسارها وغاياتها، والتطبيق يختبر الفكر ويثري منابعه، فإذا كانت الفلسفة وثيقة الصلة بحياة أيّ جماعة أو مجتمع إنساني، وأنّ أيّ مجتمع لا يخلو من فلسفة تمثل رؤيته لهذه الحياة، فإنّ الفلسفة تستمد وجودها وطبيعتها من نظرته لهذه الحياة.

وإذا كانت التربية أسلوب لحياة المجتمع، وأداة تنشأ لاستمرار وتغيير الحياة المجتمعية بكل أبعادها، فإنّها تشتق وجودها وأصولها من الفلسفة، فالتربية عندما تتناول أهم المشكلات الإنسانية الكبرى، فلا بد من وجود تفكير فلسفي لتصيغ ما يجب أن يكون عليه المجتمع والمدنية، وما هو نوع الفرد ومواصفاته، وذلك في أحسن شكل وصورة يرغبها المجتمع لنفسه، ثمّ إنّ الفلسفة بمدارسها الكبرى بإمكانها الاستزادة من الخبرات الشعورية الماضية بهدف معالجة واحتواء الحاضر، ومنه فإنّ فلسفة التربية تمكن من توجيه أنشطة التربية في كليتها وشموليتها، بما يحفظ وحدتها الداخلية وغاياتها النهائية، فتقدم الفلسفة التصورات الفكرية لما يجب وينبغي في حياة الإنسان والمجتمع، لتقوم في النهاية التربية بتحويل ما هو كائن إلى ما ينبغي أن يكون في الحياة العملية. من هنا فالعلاقة قائمة منذ تشكّل الخليقة بين الفلسفة والتربية، بل وجميع مسائل التربية الكبرى وانشغالاتها الأساسية هي في العمق مشكلات فلسفية.

وعلى هذا الأساس ازداد الاهتمام بالدراسات حول فلسفة التربية في مطلع القرن العشرين ازديادا هاما في جميع المجتمعات الإنسانية على السواء، المتقدمة منها والسائرة

في طريق النمو. وكان هذا الاهتمام استجابة طبيعية لما تموّج به القرن الماضي من أحداث سياسية واجتماعية واقتصادية أثرت في جميع النواحي؛ فمن الناحية السياسية أخذت المجتمعات الناهضة تؤمن بالديمقراطية السياسية وبحقها في تقرير المصير، وبرغبتها الكبرى في إلقاء الأعباء القديمة عن أكتافها، وحكم نفسها بنفسها، فظهرت هذه الحركات التحررية في بلاد كثيرة من العالم وأخذ المد الحضاري يصل إلى أفراد كثيرين في المجتمعات الإنسانية، وأخذ هؤلاء الأفراد يؤمنون بقيمتهم وبحقهم في الحياة والحرية.

وبذلك تكون فلسفة التربية هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلته لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها وتوضيح القيم والأهداف التي ترنو إلى تحقيقها. وعلى هذا، تكون الفلسفة وفلسفة التربية والخبرة الإنسانية مكوّنات ثلاث لكل واحد متكامل، ونتيجة لذلك أنّنا إذا نظرنا إلى ما أصاب المجتمعات الحاضرة والحياة الإنسانية المعاصرة من تغيّرات كثيرة بعيدة المدى، عميقة الأثر، فإنّنا نجد أنّ التيارات الفكرية، اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية، لا يمكن أن ينتج عنها تغيير جذري أساسي حقيقي ما لم تكن التربية الوسيلة لذلك، متصلة بالخبرة الإنسانية المتعددة النواحي المختلفة الأنواع المتشعبة الاتّجاهات، ومن أجل هذا فتجديد الفلسفة والتربية والمثل العليا، والأساليب الاجتماعية، إنّما يسير بعضه إلى جنب بعض. فإذا كانت ثمة حاجة خاصة لتجديد التربية في الوقت الحاضر، وإذا كانت هذه الحاجة ملحة في تجديد الأفكار الأساسية للنظم الفلسفية التقليدية، فإنّ مصدر ذلك هو ما أصاب الحياة الاجتماعية من تغيّرات كبيرة مصاحبة لتقدم العلوم والثورة الصناعية، وارتقاء الديمقراطية وحقوق الإنسان. ومثل هذه التغيّرات لا يمكن أن تحدث دون أن تتطلب إصلاحا تربويا يرافقها، ودون أن تدفع إلى التساؤل عن الأفكار والمثل التي تشير إليها هذه التغيّرات وعمّا تتطلبه من مراجعة نقدية.

إنّ التربية كميدان تطبيقي، له أصوله الفلسفية التي صيغت من التفكير الفلسفي عموما، والفلسفة بطبيعتها التأملية النقدية إذا كانت تقوم بمهمة النظرة الكلية والشمولية لأبعاد حياة المجتمع، وتقويم خبراته وأوضاعه الآنية والمستقبلية، وتقديم

الدليل الأمثل على أسس عقلية منطقية، فإنّ التربية بطبيعتها التطبيقية تقوم بترجمة الفلسفة إلى قيم وعادات، واتّجاهات سلوكية في المجتمع، حتى قيل عن الفلسفة أنّها أم للتربية والتربية بمثابة معمل تطبيقي للفلسفة وأفكارها.

1- أصول ومبادئ فلسفة التربية:

ربما لا يوجد في الوقت الحاضر نظام تربوي يلتزم بفلسفة تربوية واحدة دون سواها، وكذلك الأمر بالنسبة للمعلمين والمشتغلين بميدان التربية، مع أنّهم قد يتأثرون بفلسفة تربوية أكثر من غيرها. وممّا يساعد على فهم الممارسات الجارية في ميادين التربية ومدارسها معرفة الأصول التاريخية والفلسفات لهذه الممارسات. ففي فلسفة التربية المثالية مثلا، يرى الدارس فلسفة قديمة-معاصرة، وهي تتجلّى في أدق مظاهرها في التربية الدينية والتربية الوطنية/ القومية، وهي لها جذورها في المعتقدات التي تؤمن بقوى أكبر من قوة الإنسان، كقوة الإله أو ربما قوة الملوك والأباطرة...إلخ.

أمّا الفلسفة الواقعية التي ظهرت في الخمسمائة سنة الأخيرة فهي تتمثل بأولئك الذين يريدون أن يجعلوا هدفهم الرئيس في النظرة العلمية للعالم1، فهؤلاء يؤمنون بأنّ الطبيعة بنظامها وتناسقها هي مصدر المعرفة التي يحتاجها الإنسان. فإذا اقتصر الناس على استعمال الأدوات العلمية والمنطق المناسب فسوف يكون باستطاعتهم أن يتعلموا كل شيء يحتاجون معرفته ليعيشوا في تناسق اجتماعي سليم.

أمّا البراغماتي مثلا، فهو كذلك يبدي بعض الاعتبار الإيجابي نحو العلم وطرائقه، ولكنّه لا يؤمن بحقائق ثابتة غير قابلة للتغيّر، كما يميل لذلك كل من المثالي والواقعي، فالبراغماتي أساسا إنسان عملي يريد معرفة نسبة التكاليف وفائدة النتائج. وهو يعتقد أنّه يجب أن ينغمس باستمرار في العمل لإعادة تنظيم وتركيب البيئة المحيطة بغية الوصول إلى معطيات اجتماعية أكثر نفعا للإنسان والمجتمع.

بينما الوجودي فيمكن أن نرى أثره في حياة وأفعال الذين يعطون قيمة عالية لاختيارات الفرد، وللحرية الشخصية. فهؤلاء يؤكدون دائما على أن يعيش الإنسان حياته

كاملة مخلصا مع نفسه دون اعتبار لآراء الآخرين فيه. بل وهم يقاومون بشدة التجاوب مع المعايير المفروضة أو الموروثة من خارج، ويعتبرون تنمية ذواتهم أسمى هدف ويؤكدون على قدرتهم على الاختيار في ضوء البدائل والمعطيات المتوفرة.

ويمكننا عرض أبرز الأسس والمبادئ التي تقوم عليها فلسفة التربية المعاصرة والتي قد تعطينا فكرة تنويرية عن كيفية تأسيس هذه الفلسفة راهنا.

أ- الحقيقة: إنّ الحقيقة بالنسبة لأصحاب المدرسة المثالية موجودة وقائمة، وهي توجد مستقلة عن الخبرة الإنسانية بشكل مطلق وأبدي، لكن لا يعرفها بشكلها المطلق الكامل إلاّ القوة العظمى. والإنسان يكتشف حقائق موجودة من قبل، وهي تكتشف له من قبل القوة العظمى أو السلطان بواسطة بينه وبين القوة العظمى، أو من خلال قراءة الحكمة التراكمية والمتولدة من قبل الأنبياء والحكماء. وسواء اعتقد الإنسان أنّ الحقيقة موجودة في عمق سريرة الإنسان منذ ولادته وأنّها تنتظر الاستخراج إلى منطقة الوعي بواسطة المعلمين أو الوالدين، أو اعتقد بأنّها موجودة عند القوة العظمى أو أيّ مكان آخر، كعالم الأفكار عند أفلاطون(Platon)[428 ق. م.- 348 ق. م.] أو في الدورة التاريخية عند هيغل(Friedrich Hegel)[1770م-1831م]، فإنّ المثالي يعتقد بأنّ الحقيقة عقلية كانت أو روحية هي موجودة في الطبيعة، وهي تكتشف إما بالصلاة والدعاء، أو بالتفكير التأملي أو بالمنطق الأرسطي أو الوحي، أو من خلال دراسة الكتب والأعمال الثقافية الكبرى.

ويبقى مبدأ الحقيقة عند الواقعيين والبراغماتيين موجود في الطبيعة بشكل مطلق ودائم، وتتقرر درجة كمال معرفته أو نقصه طبقا إلى مدى تقدم مهارات الإنسان المعرفية. فتظهر هذه "الحقيقة" من خلال القوانين التي تحكم مكوّنات الطبيعة وتفاعل عناصرها. ويستطيع الإنسان اكتشاف هذه القوانين الموجودة من خلال الملاحظة الدقيقة وتطبيق المبادئ العلمية والتفكير الاستقرائي. لتصبح في النهاية بمثابة ثمرة التفاعل بين العقل الإنساني والبيئة المحيطة، أو هي ثمرة إعادة تجيد الخبرة. لذلك يرون(الواقعي والبراغماتي) الحقيقة شيئا نسبيا، وهي تتشكّل طبقا لخبرات الملاحظ وطبقا للبيئة المحيطة التي تتم فيها ممارسة الخبرات اليومية. فالأساس في الوجود هو التغيير، لذلك لا

توجد حقيقة مطلقة، وبل توجد الحقيقة طبقا لمستوى قيام العقل الإنساني بوظيفته، وهو يستعمل الخبرات الاجتماعية والطرق العلمية والنظرات الشخصية خلال عملية إعادة تنظيم الخبرات ليعطيها تأثيرا أفضل.

فالحقيقة في النهاية ليست وجودا مطلقا، لأنّها تتحدد من قبل الإنسان وتعتمد على المفاهيم الفردية والاختيارات والعلاقات الشخصية، وعلى مدى ما تفيده الأشياء أو أحداث هذا العالم، لأنّها نسبية تتطلب القدرة على الاختيار والمسؤولية والعمل الشخصي، وتقبّل الفرد لنتائج الحياة الحقيقية في حياة الفرد نفسه، وما سوف يحكم عليه وينتهي به إلى الأصالة الشخصية.2

ب- الأخلاق: تعتمد المبادئ الأخلاقية وممارستها على القوة العظمى وعلى القوانين والتقاليد والتعاليم الصادرة عن هذه القوة، والسلوك الأخلاقي هو التوافق مع مشيئة القوة العظمى وعلى القوانين والتقاليد والتعاليم الصادرة عن هذه القوة. والسلوك الأخلاقي هو التوافق مع مشيئة القوة العظمى. وتتجسد هذه المشيئة من خلال معارف الحكماء والقوة التعزيزية والتفسيرية التي تقررها القيادات والسلطات التي تبلغ قمتها في الحكومة التيوقراطية التي تتطرف في التزام المبادئ الأخلاقية المثالية والتراث. ويعتمد تعريف الأخلاق بالنسبة للواقعي على الطبيعة والقانون الطبيعي أو على دراسة المجتمع وإحصاء ما يشيع فيه ثمّ استخلاص المعايير من عينة الدراسة. ولذلك تشتق العادات والأعراف والقوانين والأخلاق من المعايير الاجتماعية، وممّا يجدر التوافق معه ليتلاءم مع المجتمع والطبيعة. والعلماء الاجتماعيون هم مصادر المعلومات وهم الذين يترجمون هذه المعلومات إلى عادات وقوانين.

ولا يتكلم البراغماتيون عن الأخلاق كمعنى ملتصق بالقيم المطلقة التي لا تتغيّر وترتبط بالقوة العظمى -كما يفعل المثاليون- ولا يتكلمون عن مبادئ تشتق من دراسة النشاطات الإنسانية التي تطبق قوانين الطبيعة كما يفعل الواقعيون، ولكنّهم يتكلمون عن الأخلاق باعتبارها شيئا يعتمد على التفاعل الاجتماعي وعلى حاجات وطموحات الأفراد والجماعات. فالأخلاق عند البراغماتي هي الممارسات التي تؤكد على المفاهيم

العملية والممارسات النافعة التي تأتي بمكاسب نافعة ولا تخرق مبادئ الديمقراطية وعملياتها. فالهدف الكبير، يصبح حماية الحقوق الاجتماعية والمدنية والفردية لجميع المواطنين في عالم نسبي متغيّر، ثمّ تحقيق التوافق والتناسق بين ما هو صالح للفرد وللمجتمع على حد سواء.

إنّ أعلى قانون أخلاقي كمبدأ للفلسفة التربوية يتمثل في التذكير بأن يحقق الفرد وجوده بأقصى ما يستطيع، وكل تعريف للأخلاق يعتمد على حاجات واختيارات الفرد، وهو يحاول تحقيق هذا المثل الأعلى عنده. فالهدف هو التوافق الداخلي الشخصي مع النفس، فالفرد هو "القاضي" الذي يحكم على أفعاله وهو المسؤول عن نتائجها، أمّا الأخلاق الاجتماعية فربما تتحقق عند الوجودي من خلال القيمة التي تقرر: "أختار مثلما يختار الآخرون"3.

ج- **الحرية:** الحرية كمبدأ أصيل من مبادئ فلسفة التربية هي في الأصل حرية الذكاء وحرية العمل وحرية اختيار الأهداف والوسائل، ولهذه الحرية عناصر ثلاثة: يتمثل العنصر الأول في كفاية العمل والقدرة على التنفيذ وإزالة العقبات، وهي أساسية في تعريف الحرية، ذلك لأنّنا لا نستطيع مثلا أن نقول إنّ هذا الإنسان حر في القيام بعمل معين إذا كانت لديه القدرة اللازمة للقيام بهذا العمل. والقدرة على القيام بعمل معيّن تعتمد أساسا على الذكاء، ذلك لأنّ الذكاء هو مفتاح الحرية في العمل. فنحن نكون قادرين على التقدم بنجاح في عمل معين إذا كنّا قد استشرنا الظروف وشكّلنا المخطط الذي يستغل هذه الظروف ويتعاون معها. وبذلك تكون الدراسة والتنبؤ هما الطريقان الوحيدان اللذان يؤديان إلى القيام بالعمل عن كفاءة وجدارة. وهنا تتصل الحرية بالعمل ولا تصبح حرية ميتافيزيقية للإرادة، إذ أنّ هذه الحرية الميتافيزيقية للإرادة تعظم من شأن الحرية على حساب القدرات الإيجابية الموجودة لدى الفرد، وعلى أساس احتقار المعرفة المتعلقة بالأمور الواقعية. وأصبحت الحرية بذلك حرية معيارية لا حرية واقعية، أما الحرية التي يدخل فيها الذكاء كمفتاح للعمل يؤدي إلى أن يصبح الفرد قادرا وكفئا في تنفيذ عمله، إنّما هي حرية تعتمد على اتّساق البيئة مع الحاجات الإنسانية.

والعنصر الثاني من عناصر الحرية هو القدرة على تنويع المخططات حتى يتغيّر مجرى العمل وحتى نستطيع ممارسة الجديد، فالتجديد والمخاطرة والتغيّر من مكوّنات الحرية الأساسية التي يرغبها الإنسان. إنّ التنويع في المخططات هو الذي يظهر الفرق بين الحر والمستعبد، فالفرد الذي يتبع مخططات جامدة لا يستطيع أن يغيّر فيها حسب الظروف والملابسات لا يتمتع بالحرية. وما لم تظهر الشخصية الإنسانية تغلّبها على صعوبة جديدة أو قهرها لإغراء غير متوقع، فإنّنا نشك في تمتعها بحريتها، ذلك لأنّ القدرة على تنويع المخططات تؤدي إلى القدرة على الاختيار ولا يكون هنالك اختيار دون إمكانات متغيّرة فالإنسان الذي يستطيع أن يتصرف حسب الظروف وأن يغيّر من القواعد في إطار معيّن إنّما يتمتع هذا الشخص بالحرية ولا يؤدي اتّباع الفرد لطرق مرسومة محددة وثابتة إلى عدم تمتعه بالحرية فقط، وإنّما يؤدي أيضا إلى إضعاف قدرته على العمل، وإلى إضعاف مستمر لموارده في هذا العمل.

لقد نادت الفلسفات القديمة بأنّ الطبيعة ثابتة تماما وأنّ العالم قد تمّ خلقهن وبذلك يكون سلوك الإنسان سلوكا محددا، أمّا إذا كان التغيّر أمرا جوهريا، كما يرى رواد العلم الحديث، وتكون النتائج بذلك ما زالت في دور التكوين، فإنّ عدم اليقين يكون هو المثير للتأمل والتفكير، وبالتالي إلى التنوع في العمل وإلى التجديد والتجريب. ويصبح لهذا التنوع في العمل والتجديد والتجريب معنى حقيقي، وتصبح المشكلة مشكلة موضوعية وهي لا تتعلق بالإنسان في عزلة عن العالم، ولكنّها تتعلق بالإنسان في علاقته بالعالم. فالعالم الذي لا يحده زمان ولا مكان حتى يثير المداولة الفكرية ويتيح الفرصة للاختيار حتى يشكّل المستقبل هو عالم تكون فيه الإرادة حرة لا لأنّها متقلبة وغير مستقرة ولكن لأنّ المداولة والاختيار عوامل استقرار وتحديد.

وتؤدي القدرة على تنويع المخططات إلى أن يصبح العالم الذي نعيش فيه عالما مفتوحا تكون فيه حرية الاختيار متوفرة وينتهز فيه الفرد فرصته بدل أن يكون هذا العالم عالما مغلقا يتحقق فيه للفرد ما يسمّى بأمنه وطمأنينته. وهذا العالم المفتوح هو الذي يعطي

للشخص الحر حياة متطورة غنية بالفرص والإمكانات، أمّا العالم المعلق فهو عالم العبد وهو الذي يجعل من حياته ذليلة لا يستطيع أن يحتملها الرجل الحر.

والعنصر الثالث من عناصر الحرية هو القدرة على أن تصبح الرغبة والاختيار عاملين في ما تقوم به من أعمال؛ أي أن تصبح الرغبة قوة والاختيار عاملا فعالا. وتصبح بذلك الإرادة أو النشاط القصدي الذي يقوم به الإنسان عاكسا لهذا العالم، ومقياس حريتنا على هذا الأساس هو التنبؤ بأنواع الاختيار الموضوعية المستقبلة والقدرة على اختيار واحد منها عن طريق المداولة الفكرية حتى نستطيع بذلك أن نعرف فرصته في النجاح أو في الفشل في المستقبل. وعندما تصبح الرغبة قوة والاختيار وسيلة أساسية، فإنّنا نستطيع السيطرة على الإمكانات المستقبلة التي تكون أمامنا، وهذه السيطرة هي جوهر حريتنا.

وتصبح المعرفة والذكاء جوهر الحرية، ذلك لأنّ المعرفة تستطيع أن توقفنا على الظروف المختلفة، والذكاء يقدم لنا الإمكانات المتعددة ومدى نصيب كل منها من النجاح أو الفشل. وبذلك لا نقبل الضرورة على أنّها شيء لا يمكن تجنبه، إذ أنّه في هذه الحالة ينتفي الاختيار وتنتفي الرغبة، وإنّما تصبح الإمكانية شيئا مرغوبا فيه، ذلك لأنّ هذه الإمكانية تفتح الآفاق والمسالك أمام الإنسان ليختار من بينها على أساس الذكاء.

والذكاء يتناول الأحداث على أنّها متحركة؛ أي على أنّها مشحونة بالإمكانات لا على أنّها نهائية ومنتهية، وعند التنبؤ بإمكاناتها ينبع التمييز بين الأفضل والأسوأ، وتتعاون الرغبة الإنسانية والقدرة الإنسانية مع هذه القوة الطبيعية أو تلك حسب هذه النتيجة أو تلك التي حكمنا عليها بالأفضلية. فنحن لا نستخدم الحاضر للسيطرة على المستقبل ولكنّنا نستخدم التنبؤ بالمستقبل لتهذيب النشاط الحاضر وامتداده، وعند استخدامنا للرغبة والمداولة الفكرية والاختيار تتحقق الحرية.

والقدرة التي تكون عنصرا هاما وأساسيا في الحرية هي بداية المسؤولية، فنحن نسأل أمام الآخرين عن نتائج أفعالنا، فنحن نقوم باستجابات معيّنة في البيئة التي نعيش فيها، ونحن نعرف مقدما كيف يسلك الآخرون، والمعرفة مقدما هي بداية الحكم على العمل،

فنحن عند قولنا القيام بعمل معيّن فإنّنا نعرف مقدما نتائج الحكم عليه من الآخرين ونتائج استجاباتهم له، وهذا يعني أنّنا نتحمل مسؤوليته.4

د-توجيه السلوك: ترجع فكرة التركيز على توجيه السلوك إلى زيادة الاهتمام بما سيقوم به الشخص من أداء(سلوك)، لذلك فإنّ الهدف السلوكي يتضمّن على وجه التحديد ما الذي سيقوم به بعد مروره بخبرة تعلمية ما وتفاعله معها، ويتحدد تحقق الهدف السلوكي وفق هذا المنظور عادة بدرجة الأداء(السلوك) أو نسبته أو مستواه الذي يقوم به المتعلم.

فالناتج التعلمي هو ما يتحقق لدى المتعلم بعد مروره بخبرة تعلمية ما أو تفاعله مع مادة دراسية ما. والناتج التعلمي بالعائد التعلمي(Résultat d'apprentissage) الذي رصده المعلم، ويهدف إلى تحققه لدى المتعلم في نهاية درس ما أو مجموعة من الحصص التدريسية.

ويرادف الناتج التعلمي التغيّر الأدائي(السلوكي) الذي يحققه الطالب بعد مروره في الخبرة التعلمية المعدة لذلك، ولا يشير الناتج التعلمي عادة إلى ما يؤديه المعلم من نشاط تدريسي، أو ما يعده وينظمه للطلبة لكي يتفاعلوا معه، وإنّما ينصب تركيزه على ما يتحقق لدى المتعلّم من تغيّر، وتعديل ويظهر في صورة أداء(سلوك) قابل للملاحظة والقياس والتقويم بسهولة.

ولا يتضمّن الناتج التعلمي عادة نشاط للطلبة المتمثل في التفاعل، أو تنظيم المادة الدراسية أو عملية نسخ الدرس، وإنّما ينصب عادة على ما يصبح المتعلم قادرا على أدائه من مثل أن يميّز الطالب الأسماء من الأفعال من الأفعال المتضمّنة في الدرس لأنّ النشاط الذي يمارسه الطالب لا يعد ناتجا تعلميا وإنّما هو إجراء تعلمي.

وقد تكون الأهداف التربوية هي النتائج النهائية للتعلم مبنية على شكل تغيّرات في سلوك الشخص(الطالب)... ويشير مبدأ توجيه السلوك على أداءات ذهنية معرفية أو انفعالية أو حركية، فهو لذلك يصف عمليات زيادة الفهم، أو تغيّر المواقف، أو تحسن المهارات أو تعميق الذوق، وكل هذه السلوكات تصنف على أنّها تغيّر في السلوك. ويعزى

الاهتمام بالناتج التعلمي إلى التركيز على الناتج الذي يحققه الشخص المتعلّم لا عملية التعلّم5.

إنّ فلسفة التربية، انطلاقا من هذه المبادئ والأصول، ألزم ما يكون للمربين وكل القائمين على نظام التعليم تقريبا، لكونها بمثابة الربان أو البوصلة للسفينة، فمن خلالها(أي الفلسفة) يستطيعون التعرّف إلى ماهية المجتمع وطبيعة الفرد، بل وفلسفة حياة المجتمع، وبالتالي يربطون ذلك بالنشاط التربوي والأهداف المتوخاة بفكر واع ومناقشة الفرضيات والمسلمات، وأثر ذلك على القيم.

فهي تشمل البحث عن المفاهيم التي تنمّي العملية التربوية وتربط عناصر العمل التربوي، وتشمل كذلك على شرح المعاني التي ترتكز عليها المعايير التربوية، وتقدم الفروض الأساسية التي تقوم عليها المفاهيم التربوية، وتعمل على إنماء العلاقة بين التربية وبين غيرها من ميادين الاهتمام الإنساني6. فضلا عن ذلك، توجيه مسار حركة التربية في كليتها وعموميتها وتفاعلها مع النظم السوسيولوجية الأخرى، والحد ممّا يعترضها من مشكلات وعوائق، والبحث عن سبل حلها.

2- الفلسفات التربوية الجديدة:

ظهرت هذه الفلسفات التربوية في القرن العشرين للميلاد، وهي معروفة بمفهومها المعاصر مع ما يتناسب والأنظمة الجديدة، حيث كان يقسم العالم في هذا الوقت إلى ثلاثة معسكرات، كل واحد منها تبنّى فلسفة معينة، فالمعسكر الاشتراكي أخذ بالفلسفة الماركسية(الاشتراكية) والمعسكر الغربي أخذ بالفلسفة الرأسمالية، بينما أخذ المعسكر الثالث بفلسفة اشتقها من الفلسفتين السابقتين وفلسفات أخرى، لتصبح فلسفته نوعا من التلاقح الفكري والإيديولوجي من هذه وتلك.

أ- الفلسفة الفردية(الرأسمالية): نشأت هذه الفلسفة في غرب أوروبا كنتيجة للضغوط التي كان قد تعرّض لها الفرد عبر العصور، وكرد فعل للكبت الذي كانت تمارسه السلطات الحاكمة حيث تحكمت في البشر وهيمنت على إدارة النشاطات الفكرية والروحية، الاجتماعية والعملية للأفراد, وتبنت هذه الفلسفة الإيديولوجية الفردية وكان

أساسها الإيمان بالفرد وتحريره من العبودية التي تمارس عليه، وإطلاق قدراته وإزالة حواجز هيمنة المتنفذين، والتي كانت تعترض طريقه، فجعلت منه شخصا مستسلما للقضاء والقدر.

لقد جاءت أفكار جون لوك(John Locke)[1632م-1704م] مؤازرة للمشاركين في الثورة على استبداد الحكومة البريطانية، فجاءت أفكاره مناصرة للفرد والذي أخفيت شخصيته الفردية، حيث بدت حياته مثقلة بالواجبات بدون حقوق في الجانب الآخر, وممّا سبق ظهور النزعة الجديدة إلى "تحرير الفرد" في جميع مجالات الحياة، وظهرت الرغبة الملحة للفرد لإثبات ذاته، وساعد ذلك ظهور عدة حركات وثورات ناصرت هذا الاتّجاه, وأصبحت النزعة الفردية إيديولوجية لتوجيه أفكار المجتمع, كما بدت وكأنّها أسلوب حياة جديد، فشجّعت هذه الفلسفة إلى حماس الناس، وبثت روح المنافسة فيما بينهم, وجعلت أيضا من الفرد محورا أساسيا للمجتمع، وكانت هنالك من الفلسفات القديمة التي كانت تمجد الفرد من بينها: المثالية والواقعية والطبيعية والبراغماتية، فقد ساعد ذلك على تطوير هذه الفلسفة، ممّا أدى إلى تحمس المجتمعات الرأسمالية الغربية لها، فتبنّت الفردية كفلسفة ونظام عملي وإنتاجي.

ومن أبرز السمات التربوية لهذه الفلسفة التربوية نجد مثلا الإيمان بالفرد وطاقاته، وتهيئة الفرص أمامه بهدف تنمية استعداداته إلى أقصى درجة ممكنة، والمرونة في تطبيق المناهج، من خلال حرية التصرف بما يتفق وطبيعة البيئة المحلية وحرية التعلم. فضلا عن انفتاح النظام التعليمي على النظم السياسية والاجتماعية والاقتصادية الأخرى الموجودة في المجتمع والتفاعل معها، ورسم الخطط المستقبلية للقوى البشرية. ومن ملامح هذه الفلسفة كذلك، استقلال المؤسسات التعليمية من أجل تطويرها، والمرونة في الإشراف على المؤسسات التربوية في القطاع الخاص، مع إعطاء الأفراد الحرية في سلوك الطريق المناسب للوصول إلى أهدافهم بشكل لا يتعارض مع المصلحة العامة.

كما سعت إلى ألاّ يكون هنالك تمايز لأيّ مادة دراسية على حساب المواد الدراسية الأخرى، فكل مادة لها مساهماتها في البناء الصحيح لجوانب النمو عند الفرد. كما لا توجد

ميزة للتعليم النظري على التعليم العملي، ولا اختصاص لفئة أو طبقة معيّنة على أخرى إلاّ بمقدار ما يتفق من قدرات الفرد وميولاته.

ب- الفلسفة الجماعية(الاشتراكية): يعود ظهورها إلى فترات النضال الاجتماعية التي واكبت حركات الإصلاح الديني في أوروبا سنة 1515م، وقد تدعمت هذه الفلسفة من خلال الاضطرابات والفوضى والقلق الذي صاحب حركات الإصلاح الديني التي امتدت إلى القرن التاسع عشر للميلاد. وكانت المجتمعات الغربية التي تبنّت الفلسفة الفردية واحتضنت الفلسفة الوجودية والبراغماتية، ممّا أتاح لها المجال الكبير في النضوج الفكري، وقطعت شوطا بعيدا بالنسبة لنضوج الفكر عند الشعوب الشرقية من أوروبا والتي تدور في فلك الاتحاد السوفياتي سابقا، ممّا مهد الطريق أمام ظهور فلسفة جديدة كرد فعل للفلسفة الرأسمالية، فتبنت النهوض بالجماعة بصورة ثورية شاملة من أجل الجماعة على حساب ذوبان الفرد لخدمة المجتمع. وبناءً على هذا، يتم تشكيل السلوكات للأفراد والجماعة على ضوء أفكار ومبادئ وصفها كارل ماركس(Karl Marx)[1818م-1883م] وفريديريك أنجلز(Friedrich Engels)[1820م-1895م] وصفا اقتصاديا وسوسيولوجيا. ثم جاء لينين(Vladimir Lénine)[1870م-1924م] بعدها فنقلها إلى الواقع في ربوع الاتحاد السوفياتي، مبتدئا بالتربية والتعليم لتخدم النظام الاقتصادي والاجتماعي والعسكري، واضعا المصلحة الجماعية فوق كل اعتبار فردي.

ونظرا للقرب الجغرافي لبعض الدول من خارج أوروبا، فقد أغرى التوجّه الاشتراكي بعض الدول النامية وكذلك الصين بشكل خاص، فكان يحدوهم الأمل بنقلة نوعية تحرر شعوبها من التخلّف المتمكّن منها، بسبب بعض التقاليد والعادات البالية، والتي عملت على تقييد حركة التغيير الاجتماعي عبر العصور.

وكان لهذه الفلسفة الجماعية نظرة وانعكاسات على التربية الاشتراكية يمكن ذكر أبرزها مثلا سيطرة الدولة والقيادة الحزبية على التعليم ونظامه، وهي بذلك تشرف على السياسة التعليمية وتحدد مناهجها وبرامجها الدراسية.

إنّ هدف التربية هو تغيير طريقة معيشة وحياة الناس وتفكيرهم وإعدادهم ليكونوا أدوات فعالة في عملية الإنتاج وسرعتها، بعد أن تؤهلهم علميا وفنيا لغرض التطور المستقبلي العام. فالعناية بالمدارس العامة ومنع المدارس الخاصة، كون المدارس الأولى مفتوحة للجميع وهي مجانية دون تفريق لا بالنوع أو الجنس أو المركز الاجتماعي أو الاقتصادي، أو بمستوى الذكاء، فلا مدارس للموهوبين إلاّ في الفنون والتربية البدنية، ولا مطارس خاصة لأنّها توحي بالطبقية7. فضلا عن التخلص من نظام التعليم الطبقي، لأنّ التعليم موجّه للجماعة وليس لفئة معينة.

ج- **الفلسفة غير المتمايزة(الهلامية):** ربما يكون الاتساق واضحا في كل فكر إنساني انبثق على أيّ فلسفة مثل الإسلامية والواقعية أو حتى الوجودية أو البراغماتية، لكن ما ظهر من أفكار عدد من الفلاسفة في عصرنا هذا، عكس كل تناقضاتهم بين المذاهب الفلسفية، حتى بدت أفكارهم وكأنّها تأخذ من هنا أو هناك، بما يتناسب مع(فكر وثقافة وأهواء وعلم المسؤول الذي يخطط لها). فظهرت هذه الفلسفة التجميعية في بلدان العالم الثالث، حيث كانت هذه الدول النامية في مرحلة التكوين، وفي مرحلة تبحث عن موقع لها على خريطة العالم. إذ كانت هذه الدول تعاني من التطور البطيء الذي لم يواكب التطور في أمريكا أو أوروبا أو بعض دول آسيا، فكانت هذه الدول النامية في وضع قلق غير مستقر اجتماعيا أو سياسيا أو اقتصاديا.

لذلك أخذت هذه الدول بتوجهات متنوعة، فبعضها تطلع نحو الدول الاشتراكية، وبعضها الآخر كان يميل نحو الفلسفة التربوية الرأسمالية، وغيرهم أخذ من كل واحدة ما يناسبه، فكانت نوعا من "الخليط" من الفلسفات متعددة الأنواع والاتّجاهات. ولمّا كانت الدول العربية جزء من العالم الثالث، فلم يكن لها فلسفة تربوية محددة، لا بل أنّ كل دولة عربية تبنّت فلسفة مختلفة عن الدول الأخرى.

وبناءً على ذلك، فقد اختلفت النظم والاتّجاهات التربوية في دول العالم الثالث، باختلاف نظمها السياسية القائمة، ومنها الدول العربية، فتمايزت فلسفاتها التربوية، ممّا دعا أخيرا لظهور كثير من المشكلات التربوية التي أعاقت حركات الوحدة بينها في مختلف

الميادين. ومن بين أبرز السمات التي تطبع هذه الفلسفة نجد مثلا وجود ازدواجية في التربية والتعليم، نتيجة لوجود صراع بين التراث القومي القديم وبين التراث الجديد الدخيل المستورد، مع عدم وجود فلسفة تربوية واضحة ومحددة، لها قواعدها وأسسها وقوانينها وأهدافها، فظلت الخطط التربوية لا تتفق وتطلعات المجتمع الذي نقلت إليه وطبقت فيه. وعدم تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم بسبب الفقر الذي تعاني منه تلك الدول، أدى إلى أن تظل المؤسسات التعليمية بعيدة عن التكامل مع المؤسسات الأخرى، الاجتماعية والاقتصادية منها، ولم تعد تلك المؤسسة التربوية التي تخدم المصالح الحقيقية للناس.

هذه الفلسفة التربوية لم تخطط لتوجهات تربوية تخدم الجانب العلمي والمعرفي بما يتفق وحاجات القوى العاملة وطلب اليد العاملة والشغل، ممّا أدى بالتالي أن تصبح الشهادة مظهرا اجتماعيا شرفيا أو لكسب الوظيفة المكتبية.

د- الفلسفة الإنسانية: ترجع هذه الفلسفة إلى تاريخ قديم منذ وجود الإنسان وظهوره على الأرض، وكانت البدايات الأولى للاهتمام بالإنسان ورغباته وميوله تعود للفلاسفة اليونانيين أمثال سقراط(Socrates)[470 ق. م.- 399 ق.م.] وأفلاطون، وبعضهم يرجع بهذه الفلسفة إلى الديانات السماوية، والتي تعاملت مع مشكلات الإنسان وصراعاته في هذا العالم، ومن خلال معرفة حياته في "العالم والآخرة".

ويمكن القول أنّ هذه الفلسفة الإنسانية ظهرت كرد فعل على مذاهب التصوف والزهد، التي تدعو إلى "إنكار" الذات الإنسانية، وفي الوقت ذاته تؤمن بأنّ للإنسان حق في التمتع بحياته، وعملت على أن يعيش بضمير مرتاح وخلقت بيئة مناسبة في كل الاتّجاهات التي ترتبط بسعادته.

لذلك تنطلق هذه الفلسفة من الفكرة التربوية بأنّها إنسانية خالصة، فهي تنظر إلى الإنسان على أنّه مخلوق يتميز عن باقي الكائنات الحية الأخرى. كما تنطلق الفلسفة الإنسانية المعاصرة من أنّ التربية هي بمثابة عملية إنسانية فالإنسان هو الكائن الأوحد الذي يمارس التربية ويتعامل معها، وهو المحور والأساس الذي تقوم عليه العملية التربوية.

ويرى أصحاب هذه الفلسفة بأنّ تربية الفرد من خلال عضويته في الجماعة، فلا جماعة بدون أفراد، ولا قيمة لفرد دون تفاعله مع الجماعة، حيث لا يمكن النظر إلى إحداها دون الاهتمام بالطرف الآخر.

ومن خلال الإطار الاجتماعي يمكن التعامل والتفاعل ضمنه، بحيث يمكن تربية الجماعة كمجموعة من الأفراد. ومن الأسس التي تقوم عليها هذه الفلسفة الإنسانية نجد أنّها تعتقد بأنّ التفكير الإنساني يحدث نتيجة للتفاعل بين الكائن الحي وبيئته، والإنسان هو الذي يصنع مصيره ومستقبله وموقعه في الحياة.

وتسعى إلى جعل هذا الإنسان حرا، بدعوة ما يخدمه ويؤدي إلى خير الإنسانية وتقدمها، على أساس أنّه قادر على حل مشكلاته بقدرة عقله واستخدام الأسلوب العلمي8.

كما وتهدف هذه الفلسفة الإنسانية إلى وضع البرامج والمناهج المناسبة خدمة لتربية الإنسان بطريقة مثلى تتماشى مع طبيعته وميولاته وتنمية إنسانيته في كل زمان ومكان.

ومؤدى ما تقدم يمكن القول أنّ فلسفة التربية ذات مفهوم واسع ومعنى شامل، لأنّه تتناول حياة الفرد المادية والمعنوية، لذلك رأى غالبية هذه الفلسفات التربوية الجديدة أنّ فرص التربية والتعليم يجب أن تتاح لكل الطبقات وخاصة الفقيرة منها، وعلى أنّ غاية التربية هو دراسة اللغة الوطنية والتاريخ القومي، وإحياء تراث الأمة، والاعتزاز للانتماء للوطن وتاريخها، وبالتالي تحقيق وحدة المناهج والسياسات التعليمية المناسبة في الوطن الأم.

3- أهمية فلسفة التربية وأبعادها المستقبلية:

ازداد الاهتمام بدراسة فلسفة التربية في القرن العشرين ازديادا كبيرا في جميع المجتمعات الإنسانية على السواء، المتقدمة منها والناهضة، وكان هذا الاهتمام استجابة طبيعية لما طبع القرن الماضي من أحداث سياسة واجتماعية واقتصادية وأمنية على وجه الخصوص، أثرت في جميع النواحي. فمن الناحية السياسية أخذت المجتمعات الناهضة

تؤمن بالديمقراطية السياسية وبحقها في تقرير مصيرها، وبرغبتها العارمة في إلقاء الأعباء القديمة عن أكتافها وحكم نفسها بنفسها، فظهرت الحركات التحررية في بلدان كثيرة من العالم، فأخذ المد الحضاري يصل إلى أفراد كثيرين في المجتمعات الإنسانية، وأخذ هؤلاء الأفراد يؤمنون بقيمتهم وبحقهم في الحياة والحرية.

ومعنى هذا أنّ الإنسان بدأ يناقش القيم القديمة والنظريات الكلاسيكية محاولا تقليبها على أوجهها المختلفة لمعرفة ما يصلح منها لحياته الجديدة فيبقيه ويحافظ عليهن وليعرف منها أيضا ما لا بد له أن يتركه وراءه لينظر إلى مستقبله مؤسسا على قيم جديدة وآراء مغايرة تتناسب مع بناء المجتمع الذي يرنو إليه.

وفي الناحية الاقتصادية أخذت المجتمعات المختلفة تعمل على تهيئة مستوى معيشي لائق لكل فرد من أفرادها، وإيجاد عمل له يتناسب مع استعداداته، وظهرت أفكار جديدة تحدد العلاقة بين العمال وأصحاب رأس المال وترمي إلى إزالة الفوارق الطبقية، ذلك لأنّ وجود هذه الطبقات الاجتماعية إنّما كان أساسه الإبقاء على وضع اجتماعي وسياسي واقتصادي معين، وكان وجودها يقوم على أساس قيم اجتماعية معينة لم تعد صالحة للتطور الحضاري الجديد.

وفي الجانب الاجتماعي، أخذت الدولة تؤمن بقيمة الفرد وبحقه في الحياة الكريمة، فاهتمت بالمؤسسات الاجتماعية المختلفة وبالفرد على أنّه المكوّن الأساسي لهذه المؤسسات، ففرضت الدولة على نفسها واجبات قبل هؤلاء الأفراد، فأخذت ترعاهم عند العجز والمرض أو الشيخوخة، وتهيئ لهم قبل ذلك وبعده رعاية صحية وتعليمية مناسبة.

فإذا انتقلنا إلى التعليم وجدنا أنّ المجتمعات معاصرة أخذت تعنى بتعليم أفرادها وتربيتهم عناية كبيرة، ولم يعد التعليم نوعا من أنواع الترف تقدمه الدولة للأفراد القادرين فيها، ولكنّه أصبح من الواجبات الأساسية التي يجب على الدولة أن تقوم بها. فالأمم لا تقوم نهضتها إلاّ على أساس المتعلمين من أبنائها والمتخصصين في نواحي العلوم المختلفة. ولم يعد ما يصرف على التعليم يذهب هباءً، وإنّما يعود على الأمة قوة هائلة دافعة تسرع بها الخطى للتقدم والتطور. وأصبح الفرد المتعلم أنفع للدولة اجتماعيا

واقتصاديا وسياسيا من الرجل الجاهل، وبذلك لم يعد التعليم قاصرا على طبقة معينة وإنّما أخذ ينتشر ليشمل جميع أفراد الأمة على حد سواء، حتى سن معينة أخذت ترتفع تدريجيا في كثير من المجتمعات الناهضة والتي تهيئ لها ميزانيتها رفع هذا الحد الأدنى، وأصبح التعليم بذلك من أهم دعامات الإنتاج والتطوير، بل ومن أهم وسائل استغلال الثروات والطاقات الطبيعية البشرية منها والمادية.

وانتشر العلم انتشارا كبيرا لم يقتصر على تلك المخترعات الكثيرة المتعددة، وإنّما تعداها إلى تطبيقات في نواحي الحياة المختلفة، وأدى هذا إلى انتشار الأسلوب العلمي والطريقة العلمية في تفكير الفرد والمجتمع. فاتّجه الفرد إلى التفكير العلمي فيما يخص شؤونه، واتّجه المجتمع إلى تطبيق الأسلوب العلمي في خططه ومشروعاته، وكان من نتيجة ذلك أن أخذ التخطيط الاجتماعي المبني على أسس سليمة يسود المجتمعات التي تتطلّع إلى مستقبل يبنى على استغلال الواقع أحسن استغلال.

في هذا الخضم الواسع من الأحداث التي يموج بها العالم راهنا عاشت التربية منفعلة بكل الأحداث، محاولة أن تستجيب لها وأن تتكيف معها، ولا تقتصر في مهمتها على مسايرة هذه الأحداث، وإنّما تحاول أن تكون قائدة ورائدة، وأصبحت الحاجة ماسة إلى فلسفة تعليمية تقود العملية التربوية وترشدها وتتجاوب مع هذه الأمواج العنيفة المتساندة أحيانا والمتصارعة أحيانا أخرى.

ولقد وجدت التربية نفسها في بعض المواقف تواجه هذا الخضم الجديد من التغييرات بأداة قديمة وأسلوب قديم معتمدة على القيم التقليدية التي كانت تسير المجتمع، هذه القيم التي أخذ الأفراد يناقشونها وينظرون إليها نظرة فاحصة ناقدة، محاولين إعادة تقويمها ومعرفة أهميتها وصلاحيتها في العصر الحديث. وأخذت المفاهيم الكلاسيكية تنحسر عن المسرح الاجتماعي تدريجيا لتحل محلها مفاهيم ديناميكية متطورة.9 ولذلك، أخذ المربون يسألون أنفسهم كيف تربي أطفالنا؟ وما هي الأهداف التي نتوخاها؟ أي أنّ هذا دفعهم إلى أن يفلسفوا العملية التربوية وأن يحاولوا الربط بين النظرية التربوية والأنواع المختلفة للصراع الاجتماعي. ولقد كانت أنواع الصراع الاجتماعي في مجتمعات

مثل المجتمع الأمريكي والمجتمع الروسي مثلا سببا في تفلسف المربين في هذين المجتمعين. فظهر في أمريكا فلاسفة تربويون أشهرهم جون ديوي(John Dewey)[1859م-1952م]، وظهر في روسيا أيضا فلاسفة حاولوا أن يطبقوا النظام الفلسفي الشيوعي في ميدان التربية.

وفي وسط هذا الصراع الاجتماعي والثقافي والقيمي كان لا بد للتفلسف التربوي أن يتساءل عن كيفية تربية الأطفال حتى يحتفظوا بشخصيات متكاملة وسط هذه المطالب والاتّجاهات والمفاهيم المختلفة والمتعارضة. ولهذا كله، اتّجه علماء التربية إلى التفلسف بدرجة لم تحدث من قبل. وليس معنى هذا أنّ علماء التربية لم يتفلسفوا فيما مضى، ولم يتساءلوا عن الاتّجاه الذي يجب أن تتخذه التربية. ولكن الصحيح أنّهم قد واجهوا كثيرا من هذه المواقف والأزمات في تاريخ الحضارة الإنسانية الطويل. فأفلاطون مثلا ألّف كتاب 'الجمهورية' استجابة من ناحية على الأقل إلى الأحوال الاجتماعية المضطربة والتي كانت تسود عصره، ولكن الفرق الأساسي بين الفترة الحاضرة والفترات التاريخية الماضية أنّ التعليم في الوقت الحاضر يتخذ أداة فعّالة قوية في يد السياسة العامة، بينما كان التعليم في الماضي مقصورا على طبقة متميزة تستمتع به. ولذلك، كان التغيير في اتّجاه التربية الناتج عن وجود أنواع الصراع المختلفة بين القوى الاجتماعية والسياسية والاقتصادية له أبعد الأثر وأعمقه راهنا أكثر من أيّ وقت مضى.

ولقد بدأ الفرد الإنساني نتيجة التغيّرات المختلفة، يتساءل عن قيمة كل ما يحيط به من مفاهيم ومؤسسات وعادات وتقاليد وأنظمة. ولا شك أنّ هذا التساؤل قد انتقل إلى التربية، فبدأ علماء التربية هذا التفلسف الذي أدى إلى التساؤل عمّا يمكن أن يوجه العملية التربوية مستقبلا من قيم وأهداف وأبعاد؛ أي أنّ فلسفة التربية في الوقت الحاضر هي قبل كل شيء مظهر آخر من مظاهر أنواع التساؤل الأساسية التي تحدث في جميع مبادئ الحياة الإنسانية.

واتّجه التفلسف التربوي إلى نبذ الطرق القديمة التي كانت ترمي إلى نقل التراث الاجتماعي نقلا جامدا، وإلى محاولة السيطرة الاجتماعية بطرق آلية غير منظمة، وإلى أن

يتخذ من التخطيط التربوي أساسا لهذا النقل الثقافي وتجديده وإلى السيطرة الاجتماعية سيطرة تتميّز بأنّها أكثر تنظيميا ووعيا. ولهذا كان لا بد لهذا التفلسف التربوي من أن يساعد الأفراد على عملية النقد الفاحص للقيم المختلفة، وأن يقدم لهم الطريقة الفعالة وأن يوضح لهم الأهداف المختلفة محققا كل ذلك في العملية التربوية.

وكان لا بد لهذا التفلسف التربوي من أن يقوم على فهم جديد للطبيعة الإنسانية يتناسب مع القيم الجديدة وعلى علم نفس علمي سليم. وقد ساعد على ذلك نشوء علوم اجتماعية جديدة وتقدمها في أبحاثها المختلفة كالاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم دراسات الإنسان، وأصبحت الطبيعة الإنسانية بذلك هي نتاج التفاعل المستمر بين الإنسان والظروف البيئية التي تحيط به، ودحضت النظريات القديمة التي كانت ترى فطرية النمط الذي تتخذه الطبيعة الإنسانية وتحجر هذا النمط بعد ذلك، وأصبحت الطبيعة الإنسانية طبيعة مرنة متكيّفة يمكن السيطرة عليها وتوجيهها، وأصبح السلوك الإنساني يمكن تفسيره على أساس وظيفي.

من هذا كله تتّضح لنا أهمية دراسة فلسفة التربية آنيا ومستقبلا، إذ أنّها تساعدنا أولا على أن نفهم بطريقة أفضل وأكثر عمقا معنى العملية التربوية ومعنى القيام بها وعن أنواع النشاط الإنساني المختلفة التي تكون أساسية للفرد الإنساني في الوقت الحالي.

وتساعدنا فلسفة التربية كذلك على أن نرى العمل التربوي الذي نقوم به كمربين في هذا العصر، أن نراه في كليته وفي علاقته بمظاهر الحياة الأخرى واهتماماتها. ففي هذا العصر الذي يتميّز بالتخصص نجد أنّه من اليسير على الفرد المتخصص أن يندمج في مهمته اندماجا ينسيه إدراك المكان الذي يشغله في علاقاته بدائرة أوسع من دائرة التخصص. ومثل هذه النظرة الضيّقة تؤدي في كثير من الأحيان إلى أن يصبح العمل الذي يقوم به الفرد عديم الفائدة أو قليلها، حيث فقد العلاقة يؤدي حتما إلى فقد المعنى والاتّجاه الصحيحين.

كما تساعدنا فلسفة التربية على إمدادنا بالوسيلة التي تبصرنا بأنواع الصراع المختلفة التي تكون بين النظرية التربوية والتطبيق التربوي ومحاولة محو وإزالة هذا الصراع. فعن

طريق مناقشة الخبرات التربوية المختلفة تتّضح المفاهيم على أساس النقد البناء لتعطي خططا متّسقة من التفسير.

على أنّ فلسفة التربية لا تجعل من وظيفتها الإجابة على مختلف الأمثلة بقدر ما تكون ثمرتها تنمية اتّجاه نحو التساؤل والقدرة عليه وتذوقه، فالذي يدرس فلسفة التربية يجب أن يكون قادرا على أن يسأل عن السبب وعن الأسس التي تقوم عليها فلسفة معينة وفي أيّ محتوى ثقافي يمكن أن تطبقن وما هي المفاهيم الأساسية والفروض التي تقوم عليها، ومن هنا كان من وظيفة فلسفة التربية المستقبلية كذلك أن توضح الفروض والمفاهيم التي تقوم عليها النظريات التربوية المختلفة توضيحا يسهل عملية تطبيق هذه النظريات في الميدان التربوي.

وتوضيح الفروض والمفاهيم الأساسية ونقدها من أهم ما تختص به فلسفة التربية، ذلك لأنّ كل كلمة نقولها وكل جملة ننطق بها في الميدان التربوي تقوم على فروض معينة، فعندما نقول مثلا "يجب أن يتعلم الطفل تعليما إجباريا حتى سن الثانية عشرة"، فإنّ هذه الجملة البسيطة تبنى على فروض سابقة وآراء معينة خاصة بالتعليم وبسنوات الإجبار وبنوع الحياة وبقيم أخلاقية واجتماعية معينة. ووظيفة فلسفة التربية هي أن تظهر هذه المفاهيم والفروض، وأن توضحها حتى يمكن للقائمين على التربية أن يبنوا اختيارهم على أساس من الفهم والذكاء.

على أنّ التفلسف التربوي يرتفع بالمربين فوق المستوى المادي العمل إلى مستوى أعلى يستطيع فيه المربي أن ينظر نظرة أوسع وأشمل إلى مواقف أكثر عددا وعمقا. ذلك أنّ الارتباط بالتطبيق التربوي العملي فقط دون أن نحاول التخلّص من هذه المواقف العملية للنظر من أعلى ومن خارجها يؤدي إلى ضيق الأفق وقصر النظر، وركود العلم وجمود الفكر، فالتقدم العلمي لا يقوم أبدا على الناحية العملية التطبيقية فقط، وإنّما لا بد للعالم من أن يخلص من المواقف العملية لينظر نظرة أوسع فيصل إلى المبادئ والنظريات والمفاهيم؛ أي أنّه يفلسف هذه المواقف العملية حتى ترتد هذه المفاهيم والنظريات مرة أخرى إلى الميدان العملي لتحسن فيه.

وعليه، تصبح الفلسفة التربوية فلسفة "تجريبية" تقوم على فروض تساعد على تنظيم الفكر التربوي وتعبئة إمكانياته حتى يمكن الوصول إلى حل للمشكلة التي قام الفرض لخدمتها في الموقف العملي التربوي. ويكون حل هذه المشكلة هو مدى ما يصيب الفرض من نتائج تحكم عليه بالصحة والسلامة، أو بالخطأ وعدم الملاءمة، ومعنى هذا أيضا أنّ الفلسفة التربوية تتخذ من الأسلوب العلمي ومن التجربة العلمية وسيلتها لبحث المشكلات التربوية، وبذلك يرتبط العملي الميداني بالنظريات في كل متكامل، أساسه الخبرة التربوية السليمة والتفلسف التربوي التجريبي10.

وبناءً على ما تقدم، تصبح فلسفة التربية عبارة عن تطبيق المعتقدات والمبادئ التي تقوم عليها الفلسفة الإنسانية العامة في معالجة المشكلات التربوية، ومنه توحيد الجهد التربوي والعملية التعليمية بجميع جوانبها نحو غاياتها النهائية، أو كما يحلو لأحد المربين الفرنسيين بقوله في الإشادة بأهمية فلسفة التربية في الوقت الراهن، حيث يقول أعني أنّ فلسفة التربية هي تلك الخميرة التي ينبغي أن تحافظ على التربية والعالم والتاريخ، وتلك الإدارة الحازمة، والوقفة الشامخة للإجابة على الأسئلة والتحديات الكبرى في عصرنا.

إنّ فلسفة التربية صارت من الأهمية بمكان للتربية، والمعلمين والمربين، وأي قصور أو سوء تطبيق هذا الأساس على التربية يظهر أثره في اختلال عمليات التربية واضطراب أنشطتها، وفقدان المعنى الأصيل للتربية. وما الخلل الناتج في نظمنا التربوية العربية، إنّما يرجع في الأساس إلى غياب فلسفة تربوية عربية وإسلامية واضحة المعالم والأركان موضحة لتفاصيل العمل والممارسة.

ولعله من غير المبالغ فيه القول أنّ الأصل الفلسفي للتربية هو بداية كل عمل تربوي ناجح، لأنّ فلسفة التربية إطار فكري شامل، يوجّه النظرية ويحكم العمل، ذلك أنّ فلسفة التربية تبدأ بتحديد الغايات التربوية، فتبدأ بطرح مساءلات عديدة محاولة الإجابة عنها، فالسؤال: لماذا نعلم أو نربي؟ هو الخطوة الأولى في العمل التربوي، لتجيب عن هذا السؤال فلسفة التربية. وللإجابة على هذا السؤال وغيره يمكن الإجابة على أسئلة أخرى نحو: من نعلّم؟ وتجيب على هذا السؤال السياسة التعليمية والخطط والاستراتيجيات. أو

مثلا: ماذا نعلّم؟ يجيب عليه محتوى التعليم، أو: كيف تعلّك؟ تجيب عليه طرق التدريس، وما نتائج التعليم؟ هذا يجيب عليه تقويم العلمية التربوية11.

لنرى في النهاية، أنّ فلسفة التربية تمدنا بالطريقة التي تختار هذا الأسلوب أو تلك الأداة، ولماذا؟ وبذلك تكون فلسفة التربية بمثابة "النوتة" التي تنسّق نغمات التربية، وحركة أجزائها دون خلل أو اضطراب.

خاتمة :

إذا كانت الفلسفة راهنا تقوم بدورها الذي وصفناه آنفا فتتصل بالخبرة الإنسانية لتحللها وتنقدها وتعيد الانسجام إليها وتوضح الأسس والمسلمات التي يقوم عليها الاتّساق الخبري. وإذا كانت التربية خبرة إنسانية والعملية التربوية نقل الخبرات الإنسانية إلى الجيل الجديد، فإنّ فلسفة التربية هي تطبيق النظرة الفلسفية والطريقة الفلسفية في ميدان الخبرة الإنسانية الذي نسمّيه التربية، فلسفة التربية تعمل على نقد العملية التربوية وتعديلها والعمل على اتساقها وتوضيحها، حتى تتلاءم هذه الخبرة الإنسانية مع الحياة المعاصرة، وفلسفة التربية تتضمن البحث عن مفاهيم توجد الاتّساق بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية في خطة متكاملة شاملة، وتتضمّن أيضا توضيح المعاني التي تقوم عليها التعبيرات التربوية وتعرض الفروض الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية وتنمّي علاقة التربية بغيرها من ميادين الاهتمام الإنساني.

وإذا كانت الخبرة الإنسانية بأنواعها المختلفة هي التي تعمل التربية على نقلها إلى الجيل الجديد في المستقبل، وإذا كانت هذه الخبرة نفسها هي التي تعمل الفلسفة في سبيلها تحليلا ونقدا وانسجاما، واتساقا وحلا لأنواع التصارع والنزاع التي تفككها، فإنّ علاقة الفلسفة بالتربية، نتيجة لذلك علاقة وثيقة. فإنّ خفاء الحقيقة القائمة على أنّ مصدر المشاكل الفلسفية هو وجود مشاكل عامة يشعر بها جميع الناس في أساليب العمل الاجتماعية، إنّما مرده إلى أنّ الفلاسفة قد أصبحوا طبقة اختصاصية تستعمل لغة فنية مغايرة لتلك التي يعبر بها الناس عن الصعوبات المباشرة في الحياة. أمّا إذا قدر للمذهب الفلسفي الشيوع، فإنّه من الميسور دائما اكتشاف خلاصته بتنازع المصالح التي

تدعو إلى إيجاد منهج للتكيف الاجتماعين وها هنا تظهر العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية، والواقع أنّ التربية تعطينا بديلا نشرف منه وننفذ إلى المعنى الإنساني للمناقشات الفلسفية الذي يتميز عن معناها الفني.

فمن يطلب للفلسفة عرضة دائما للخطر الذي ينشأ عن اعتبارها رياضة بارعة وشديدة للفكر، واعتبارها شيئا لا ينطق به سوى الفلاسفة ولا يعود إلاّ إليهم وحدهم. أمّا إذا قربنا المسائل الفلسفية من ناحية ما يقابلها من ضروب الاتّجاهات الفكرية أو من ناحية ما يترتب على العمل بها من تبديل في التربية العملية، فلن تغرب عنّا أوضاع الحياة التي تعبر عنها مسائل الفلسفة. والحقيقة أنّ كل نظرية فلسفية لا تؤدي إلى تبديل في العمل التربوي لا بد أن تكون مصطنعة، ذلك بأنّ وجهة نظر التربية تعيننا على تفهم المشاكل الفلسفية في منابتها التي نشأت فيها وزكتّ؛ أي في مواطنها الطبيعية حيث يؤدي قبولها أو رفضها إلى تبديل في الناحية العملية في التربية.

وعليه، إذا لم تعد الفلسفة على أن تعلو فوق مستوى الواقع وأن تسمو عن الحياة الحاضرة التي يعيشها أفراد البشر، وإذا لم تعد كذلك على أن تكون رمزية أو لفظية أو لهوا عاطفيا أو استعراضا لعضلات فكرية، فإنّها لا بد أن تتصل بالواقع وأن ترتبط بالخبرة الإنسانية التي يعيشها أفراد البشر، وأن تحول رموزها وأفكارها إلى اتّجاهات فكرية وأنماط سلوكية تؤثر في حياة الإنسان في حاضرها الذي يكون أحوج ما يكون إلى ذلك، وبذلك تصبح الفلسفة كما يقول جون ديوي النظرية العامة للتربية.

وإذا كان العلم في وقتنا الحاضر قد نشر قوانينه وأخرى تجاربه وتصّل إلى مخترعاته، فإنّ طريقه في المجتمع محفوف بالصعوبات والعوائق، تحاصره الأخطار من كل جانب ما لم تقم فلسفة التربية بوظيفتها في تبيان القيم التي يسعى العلم إلى دحضها والقيم الأخرى التي لا بد لها أن تبقى، وتأثير ذلك كله في حياة الإنسان، في حاضره ومستقبله. إنّ مدلول العلم الوضعي في ناحيته العلمية يتضمّن دائما الأهداف التي يهم المجتمع الوصول إليها. فإذا العزل عن هذه الأهداف لم يبق فرق بين استخدام اكتشافاته لشفاء المرض أو إنشائه، أو بين زيادة الوسائل للمحافظة على الحياة وزيادتها لصنع الآلات الحربية

القاضية على الحياة. فإذا كان المجتمع يهتم بأحد هذه الأشياء دون الآخر، فالعلم يريه طريق الوصول إليه وبذلك يكون للفلسفة مهمتان: أولاهما نقد الأهداف الحاضرة بالقياس إلى وضع العلم الحاضر، وبيان القيم التي أصبحت بالية بالقياس إلى ما بين أيدينا من موارد، فضلا عن بيان القيم التي لا تعدو أن تكون عاطفية لفقدان الوسائل إلى تحقيقها، وثانيهما تفسير نتائج العلم الاختصاصي من حيث أثرها في مساعي النشر في المستقبل، وما لا ولن تجد الفلسفة سبيلا للنجاح في مهمتها إلاّ أن يكون لهما ما يقابلهما في التربية بما يدلنا على ما ينبغي فعلهن والتربية حينئذ هي المختبر الذي تتجسم عنه الفكر الفلسفية وتمتحن.

الهوامش والإحالات

1. صمويلسون وليم ج. وماركوويتز فريد أ.، ترجمة ماجد عرسان الكيلاني، دار الفرقان، عمّان-الأردن، 1998م.، ص.،17.
2. المرجع السابق، ص.،19-21.
3. المرجع السابق، ص.،31-32.
4. النجيمي محمد لبيب، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت-لبنان، 1992م، ص.،221-223.
5. الخزاعلة محمد سلمان فياض وآخرون، نظريات في التربية، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان-الأردن، الطبعة الأولى، 2011م. ص.،71،-72.
6. أحمد علي الحاج محمد، في فلسفة التربية نظريا وتطبيقيا، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان- الأردن، الطبعة الأولى، 2002م، ص.،47-48.
7. الطيطي محمد وآخرون، مدخل إلى التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان-الأردن، الطبعة الرابعة، 2013م، ص.، 105-107.
8. المرجع السابق، ص.، 108-110.
9. النجيمي محمد لبيب، مقدمة في فلسفة التربية، ص.، 10-11.
10. المرجع السابق، ص.، 12-14.
11. أحمد علي الحاج محمد، في فلسفة التربية نظريا وتطبيقيا، ص.، 59-60.

مراجع الدراسة

1. أحمد علي الحاج محمد، في فلسفة التربية نظريا وتطبيقيا، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان- الأردن، الطبعة الأولى، 2002م.
2. الطيطي محمد وآخرون، مدخل إلى التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان- الأردن، الطبعة الرابعة، 2013م.
3. النجيمي محمد لبيب، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت-لبنان، 1992م.
4. صمويلسون وليم ج. وماركوويتز فريد أ.، ترجمة ماجد عرسان الكيلاني، دار الفرقان، عمّان-الأردن، 1998م.
5. الخزاعلة محمد سلمان فياض وآخرون، نظريات في التربية، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان-الأردن، الطبعة الأولى، 2011م.

إصلاح المنظومة التربوية المغربية بين الهوية والاغتراب: دراسة نقدية

محمد الأزعر

أستاذ في الفلسفة وباحث في علوم التربية - فاس-المغرب

prof.elazaar.med@gmail.com

إصلاح المنظومة التربوية المغربية بين الهوية والاغتراب: دراسة نقدية

محمد الأزعر

ملخص الدراسة

عرف النظام التعليمي والتربوي في المغرب عدة مستجدات مست بعض القضايا الأساسية سواء على مستوى البرامج والمناهج الدراسية أو على مستوى بنياته التربوية ومفاهيمه الفلسفية، وذلك في إطار محاولة تحقيق الفاعلية والدعم التربويين. لكن هذه البرامج غير واضحة المفاهيم والأهداف، ومازالت عناصرها المفاهيمية في حاجة إلى التّحليل والنقد والدراسة المعمقة، لأنّ معظمها اعتمد في الأساس على مرجعيات مستوردة. لذلك نتساءل: هل حققت هذه البرامج ما خُطِّط لها من أهداف؟ ثمّ كيف نحافظ على هويتنا في ظل استيراد مرجعيات غربية؟ أين يتموقع كلّ من المدرّس و المتعلِّم في إطار هذه السياسة التعليمية؟

Abstract

The educational system in Morocco has known several developments, which touched some of the key issues at both the level of the programs and curriculum and at the level of its educational structure and philosophical concepts, as an attempt to achieve efficiency and educational support. But these programs don't have clear concepts and goals and are still conceptual elements which need analys is, criticism and in-depth study; because most of these programs were adopted from imported references. The question is did these programs achieve the goals that were planned for them? How do we maintain our identity under the imported references from the West? And what is the position of the teacher and the student within the current educational policy?

مقدّمة

لا نملك من الدراسات والبحوث العلمية الجادة ما يترجم الاهتمام بعلاقة الأستاذ بالتّلميذ، وما يزخر به الواقع من مشاكل وتحديات يؤكد فشل معظم المشاريع التربوية، التي جُرِّبت في المدرسة المغربية خلال السنوات الماضية، لأن هذه البرامج بخصائصها الحاليّة لاتزال غير قادرة على الانسجام مع الحياة بجميع أشكالها الحضارية والاجتماعية في واقعنا. وبالتالي يمكن اعتبار هذه المشاريع فاشلة، إذ لم تحقق أهدافها التربوية. فإذا كانت جل البلدان المتقدمة تقوم بمحاولات معقلنة ومرتبطة باستراتيجيات تضبط السياسة التعليمية من أجل تجاوز الصعوبات وتحقيق الانسجام مع الحياة بجميع متناقضاتها، فإن المغرب شأنه شأن كثير من البلدان العربية التي ترتبط فيها هاته المحاولات بجملة من الصعوبات أهمّها إيجاد استراتيجية تربوية متكاملة قادرة على التّلاؤم مع المستجدات العلمية والتربوية من جهة، والمحافظة على الخصوصيات الحضارية والاجتماعية من جهة أخرى، خاصّة ونحن نرزح تحت وطأة نسق رهيب جارف من التحوّلات العالمية.

أولا: الهوية والاغتراب في المنظومة التربوية:

إن استيراد النماذج التربوية أو غيرها إنّما هو استيراد رؤية الأخر للعالم وتصوره للكون والإنسان والحياة. لذلك ينبغي أن نتعامل مع كل مستورد بهذا الفهم لأن معظم النظريات التربوية المستوردة لحد الآن، هي مفاهيم زرعت في دماء مؤسستنا التعليمية بشكل مسقط وعشوائي لم تراعي عدة ثوابت ومتحولات كالتحولات الحضارية، والعلاقات الاجتماعية، والوضعية الاقتصادية، والبنية التحتية لمؤسساتنا التعليمية... إنّ انعدام الوعي بكلّ هذه الخصائص أدّى إلى ما نُعاينه في مؤسّساتنا التّربويّة من علاقات غريبة هجينة بين الأستاذ والتّلميذ، وهو ما يقوم دليلا قطعيّا على فشل هذه النّماذج التّربويّة في الارتقاء بتعليمنا وعجزها التّام عن مواكبة نسق التحوّلات الحضاريّة من ناحية والتّناغم مع خصوصيات واقعنا التّربوي من ناحية ثانية، فظلّ يتخبّط في شتّى الصّعوبات.

فإذا كانت البرامج التعليمية بعيدة عن الواقع المغربي وخصوصياته، ألا يمكن أن تؤدي حتما الى النفور من طرف الأساتذة والمتعلمين؟ ثمّ ألا يمكن لهذا النفور أن يخلق ردود فعل عدوانية من طرف التلاميذ تجعل الأساتذة في حيرة وعجز عن تخطّيها وإيجاد الحلول المُناسبة لها؟ خاصة إذا علمنا أن الأستاذ في مراكز التكوين يتلقى شذرات مبتورة من دروس في التربية وعلم النفس التربوي، مستوحاة من فكر جان جاك روسو أو جان بياجي وغيرهما. مما لاشك فيه أن النماذج التربوية التي يتلقّاها الطالب – الأستاذ لم تنبثق عن خصائص واقعنا الاجتماعي والاقتصادي، ولا يُمكن أن يكون لها ذات النتائج التي حقّقتها في واقعها الأمّ لشديد تناغمها معه. لذلك لم يكن بإمكانها إلا أن تخلق لنا حالة تربوية متخلفة وغريبة وهجينة تترجمها العلاقة المتوترة بين المعلّم والمتعلّم في مؤسستنا التعليمية، لأن هذه النظريات في مجملها مثالية ويجب تطبيقها في واقع مثالي تتوفر فيه جميع الإمكانيات المادية والنفسية والفكريّة والاجتماعية[1]. لذلك فالأستاذ يجد نفسه أمام مجموعة من المتناقضات، فمن جهة عليه أن يطبق التعليمات التربوية الرسمية ويأخذ بعين الاعتبار المستويات المختلفة جماعيا وفكريا بالنسبة إلى جميع التلاميذ، فهل بيداغوجيا الفارقية قادرة على حل هذه الفوارق الموجودة بين التلاميذ؟ فإذا كانت المشروعية التربوية للبيداغوجية الفارقة، انطلاقا من التعاريف الواردة في هذا الموضوع والاسترشاد بمبادئ "Bruns" من خلال اعتبار مجموعة من الفوارق لدى المتعلمين: فوارق في إيقاع التعلم- فوارق في الاستعدادات الذهنية والمعرفية – فوارق في استعمال التقنيات والوسائل المعتمدة في التعلم – فوارق في القدرة على حل المسائل – فوارق في التمثلات والمواقف – فوارق ترتبط بدرجة التحفيز لتحقيق أهداف موحدة لجميع تلاميذ الفصل. فمظاهر الفروق الفردية انطلاقا من هذه الاعتبارات عديدة

1- فاطمة الزهراء المرابط: الحوار المتمدن العدد
www.ahewar.org/debat/show/art.asp?aid=72486.1639

ومتنوعة: ذهنية – معرفية – وجدانيّة – اجتماعية – ثقافية[2]. فكيف يعمل المدرس على تقليص هذه الفوارق بين التلاميذ؟ وكيف عليه أن يتحدى جميع الصعوبات المطروحة ليخلق علاقة نموذجية مع التلاميذ؟ وهذا لن يتحقّق أبدا في الظروف الراهنة.

في ظل هذه البرامج والمناهج المستوردة. كيف يمكن للنظام التعليمي المغربي أن يحقق الجودة؟

فإذا كانت الجودة لا تتحقق إلا عندما تستجيب المدرسة المغربية لما يطمح إليه المغاربة من مستقبل زاهر وآمال معقودة. وعندما تستجيب إلى رغبات كل التلاميذ والأساتذة والأطر الإدارية والآباء وأولياء الأمور بصفة خاصة والشعب المغربي بصفة عامة. وإذا عدنا إلى التعليم المغربي وجدنا الجودة رهينة الإصلاح والتغيير والاستحداث. لكن النظام التعليمي المغربي عرف ورشات إصلاحية كبرى منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، فهل هذه الورشات الإصلاحية الكبرى حققت الجودة في نظامها التربوي؟ ويمكن أن نأتي على ذكر مجموعة من هذه الإصلاحات في النقاط الآتية:

* إصلاح 1957: الذي استهدف تأسيس المدرسة الوطنية المغربية وقد ارتبطت الجودة ضمن هذا المنظور الإصلاحي بالمبادئ الأربعة: (التعميم-المغربة-التوحيد-التعريب)

* إصلاح 1985: الذي كان بعنوان نحو إصلاح نظام تربوي جديد، والذي فرضه التقويم الهيكلي والبنك الدولي والتطور التكنولوجي، وقد اقترنت الجودة التربوية في هذا الإصلاح التربوي بمراجعة الكتب المدرسية وإعادة النظر في المناهج الدراسية وتحسين تدريس اللغات وتعزيز مسلسل التعريب وإعطاء أهمية للترجمة وفتح شعبة التبريز لتكوين المدرسين وتنمية العلوم الرياضية والتقنية.

* إصلاح 1994 الذي استهدف تجديد منظومتنا التربوية والمؤسسات التعليمية وارتبطت الجودة فيه بمشروع المؤسسة والشراكة التربوية.

2- عبد الرحمان التومي: الكفايات وتحديد الجودة، مطبوعات الهلال وجدة، الطبعة: 3، 2007، :ص 90.

* إصلاح 2000 الذي يسمى بالميثاق الوطني للتربية والتكوين، والذي خصص مجاله الثالث للرفع من جودة التربية والتكوين من حيث المحتوى والمناهج، من خلال مراجعة المناهج والبرامج والكتب والجداول الزمنية والإيقاعات الدراسية، وتقويم أنواع التعلُّم وتوجيه المتعلمين وينطلق هذا الإصلاح من فلسفة الكفايات والوضعيات البيداغوجية3.

وبعد أن اهتمت الوزارة بالجانب الكمي كتعميم التمدرس ومحاولة القضاء على الأمية ومحاربة ظاهرة الهدر المدرسي والفشل التربوي، وتعثر التلاميذ، وجدت الوزارة نفسها أمام مشكل عويص ألا وهو تدني مستوى التعليم وهزالة المردودية والضعف اللّغوي والعلمي والتّقني لدى التلاميذ وعدم قدرتهم على التكيُّف مع الوضعيات التكنولوجية والإعلامية الجديدة. فنحن في حاجة لمدرسة المجتمع لتنهض بوظيفتها التربوية، وتُـنمي القدرة الشخصية للأفراد وفق المطلب الاجتماعي، منفتحة على محيطها في كلّ تجلياته، دون تطويع هذه الوظيفة لمدرسة الدولة كقناة للتنشئة والتعبئة وتشكيل الوعي الاجتماعي وفق تطلّعات الدولة. فالتعليم شأن المجتمع ولا ينبغي أن يخضع لرهانات سياسية ضيقة. لأن مسار الإصلاح يجب ألاّ يخضع لمزاج المسيّرين، وعلى المجتمع مُمارسة الرّقابة، من خلال البرلمان ومؤسسات المجتمع المدني أو الهيئات النقابية، لوضع حدّ لمسيرة العبث التي تعرفها المنظومة التربوية4.

ثانيا– بيداغوجيا الكفايات كبديل تربوي:

إذاعدنا إلى المدرسة التربوية وتحديدا إلى دور الأستاذ ومسؤوليته في تحقيق الجودة البيداغوجية والديداكتيكية فإننا نجد هذه الجودة مغيبة إلى حد كبير لأسباب ذاتية وموضوعية من الصعب تحديدها بدقة ووضوح. لكن كيف يمكن تحقيق هذه الجودة التي تتغير بتغيّر الظروف والمستجدات البيداغوجية؟ ننطلق للإجابة على الإشكال المطروح

3- جميل حمداوي: الجودة التعليمية: علاقة الأستاذ والتلميذ، مطبوعات النجاح، الطبعة 1، 2010، ص: 89.

4-سعيد العلام: إصلاح منظومة التربية والتكوين الأسئلة المغيبة، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 2015، ص: 150.

من فلسفة الكفايات التي تحثُّ عليها المذكرات الوزارية باعتبار أن الكفايات بديلا تربويا أساسيا لتأهيل المتعلّمين واعدادهم لمجتمع الشغل، يُوجبُ المجتمع المعاصر وكذلك سياسة العولمة على المدرسة أن تكون وظيفيّة تُكَوِّن أطرا قادرة على تشغيل دواليب المجتمع ولن يتم هذا الا بمدرسة إبداعية تعتمد على الابتكار وخلق القدرات المندمجة لدى التلميذ وتغرس فيه قيم الابتكار والإبداع والانفتاح والحوار والتعلّم الذّاتي والاشتغال في فرق تربوية تُنتج عملا جماعيّا متميزا.

وإذا كانت الكفايات منطلقا فلسفيا براجماتيا للعملية الديداكتيكية، فإن المحتويات ينبغي كذلك أن تساير هذا التحوّل وأن تكون عبارة عن تعلّمات في شكل وضعيات ومشاكل وعوائق سيواجهها المتعلم في الواقع. أي لابدّ من إدخال المجتمع إلى قلب المدرسة وأن تهيئ المتعلم لأسئلة الواقع المفاجئة ويعني هذا أن تكون المحتويات عبارة عن وضعيات ومشاكل واقعيّة وحقيقيّة تتطلب الحلول المستعجلة، وتعكس نفس المشاكل والأزمات التي سيواجهها المتعلّم في المجتمع عندما سيحتك به5. ولابدّ من العمل على تجديد الطّرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية لمسايرة التطوّر البيداغوجي ومتطلّبات سوق الشغل والتطور العلمي والتكنولوجي. فهل يمكن لهذه العملية أن تتحقق في ظل غياب فضاء بيداغوجي ملائم وصالح وغياب الحوافز المادية بالنّسبة إلى الأستاذ؟

إن معظم المناهج الدراسية التي عرفها نظامنا التعليمي كانت تُتهيأ مثلما تُهيّأ الألبسة الجاهزة، وذلك أن واضعيها يفترضون صلاحيتها وملاءمتها لأيّ كان ومهما كان، شأنهم في ذلك شأن من يهيء اللباس أولا دون النظر إلى شكل المعني بالأمر وحجمه ورغبته وذوقه. ونعني بذلك التلميذ في واقعه السوسيو- اقتصادي والثقافي بكل متطلباته الظرفية وبكلّ

5- جميل حمداوي: الجودة التعليمية، علاقة الأستاذ والتلميذ، مطبوعات النجاح، الطبعة 1، 2010، ص: 112.

التحدّيات المجتمعية والدولية التي يجتازها6. وقد كانت نتيجة هذا التّخطيط الجاهز والسّريع، الذي يتم في غالب الأحيان دون استشارة أهل الاختصاص، ما نجنيه اليوم من تفاقم ظاهرة سوء التّوافق الدّراسي للتلاميذ، فالمُدرّسون ملّوا ترديد مفاهيم وأفكار مجرّدة لا تمتّ إلى واقعهم وواقع تلاميذهم بصلة. إن التلاميذ أصبحوا ينفرون من البرامج والمقررات التي لا يستطيعون ترجمة مضامينها في الواقع الذي يعيشون فيه، بما يفيدهم ويطوّر حياتهم إلى الأفضل، أضف إلى ذلك أن هذه المقررات الدّراسية لا تستجيب لحاجياتهم النفسية، ولا تساهم في تفتُّح شخصيتهم وتحقيق وجودهم وكيانهم. إن مسألة وضع المنهاج الدّراسي والتّخطيط له عمليّة تهم شعبا بأكمله، فهي التي ستحدد فلسفته وطموحه ونوع القيم والاتجاهات التي يرغب أن يُكسبها لأجياله المقبلة. واعتبارا لذلك فإن هذه العملية تستلزم ضمن ما تستلزمه، الإرادة السياسية، وتضافر جهود كل المساهمين – عادة- في المنظومة التربوية التعليمية من مخططين وأصحاب قرار، ومن مدرسين وآباء ومربيين وسيكولوجيين.. . هذا فضلا عن ضرورة عدم تجاهل الواقع المجتمعي بكل حمولته التاريخية والثقافية والاقتصادية، وفضلا عن وجوب سبر منتظرات الآباء والتلاميذ والمعلمين من العملية التعليمية وقياسها، وتحديد هدفهم منها لأخذ ذلك بعين الاعتبار خلال التخطيط.

إن المنهاج الدراسي يستدعي، اليوم أكثر من أيّ وقت مضى أن يخرج من دائرة المكتب الضيق الذي يهيأ فيه ليستشف هواء العصر، وليواكب تطوراته وليشبع حاجات المتعلمين ومتطلباتهم. إن للتلميذ حاجات ومتطلبات تختلف عن حاجات ومتطلبات زميله بالأمس، وعلينا والحال هذه أن نستقرئ واقعه ومتطلباته لفهمها الفهم العلمي الصحيح، قبل وضع المناهج والبرامج وإلا فإننا نجعل من المدرسة وكرا لتفريخ العاطلين وإنتاج المنحرفين

لكن ألا يمكن أن نقول بأن النخب التابعة للفرنكفونية التي انخرطت في صيرورة الإصلاح كان لها الدّور الأبرز في تأزيم المنظومة؟ إن هذه التبعية للمرجعية الفرنسية التي

6- أحمد أوزي: علم النفس التربوي، قضايا ومواقف تعليمية تربوية، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 2003، الصفحة: 59.

تعلن صراحة عن أزمتها حتى داخل فرنسا نفسها، تجعل خطابنا الإصلاحي مرتهنا بزمن الحماية، ولا يعطي الانطباع أننا تحرّرنا، وأن سيادتنا على هذا الوطن مكتملة، هذا فضلا عن ارتهان القرار التربوي للخارج عبر تقارير المنظمات الدولية سواء كان ذلك بطلب من الداخل، كما حدث إبّان فترة حكم الملك الراحل الحسن الثاني، حينما طلب من البنك الدولي تقييم الوضع التربوي والمالي للمغرب حيث قال "فهذه العناصر كلها، وهذه التقلبات كلها، وهذه المخاوف كلها هي التي جعلتني أن اطلب رسميا وكتابة من مدير البنك الدولي، أن يقوم بتحليل نزيه ودقيق للعناصر الثلاثة، العنصر الأول مشكلة التعليم وإصلاح الإدارة ثم رسم استراتيجية اقتصادية ومالية وتجارية للسنوات المقبلة". لقد كان لتقرير صندوق النقد الدولي في ما يسمى سياسة التقويم الهيكلي والتي تدخل ضمن سياسة الاحتواء، أثر بارز في إصلاح 1985 حول مصير النقاش حول القضايا المصيرية للمنظومة بالحسم في المحددات والمداخل الكلية (التعريب- التعميم – المجانية)7.

ثالثا– مظاهر الأزمة ووضعية التخبط:

الحديث عن إصلاح منظومة التربية والتكوين يبدو أنه قد فقد العبارات التي تُبرز أهميته، إلى درجة أنّنا بدأنا نشك في نوايا من يتحدث عن إصلاح. كما فقدنا الثقة في مؤسسات الدولة نتيجة لغة الخشب والخطاب السياسي الفاقد للمصداقية والمفتقد للمشروعية المجتمعية، التي قد تمنحه قوة الدفع بعجلة الإصلاح. فعبارات من قبيل "يعلن قطاع التربية والتكوين.. ." أو " إصلاح التعليم هو المدخل الوحيد لإصلاح المجتمع والارتقاء به إلى مصاف الدول المتقدمة".

مثل هذه العبارات تحولت إلى شعارات عمقت الوعي لدى فئات واسعة من المجتمع بمدى زيفها وكذبها. التعليم في المغرب خضع ويخضع لرهانات ذات نزوع إيديولوجي،

7- سعيد العلام: إصلاح منظومة التربية والتكوين الأسئلة المغيبة، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 2015، ص: 7.

وتتجاذبه أطراف سياسية متعددة المشارب والمداخل باعتبار الشأن التربوي كان ومازال حلبة صراع بين قوتي المجتمع والدولة.

فالمدرسة بكل بساطة أساس التنشئة بكل أبعادها السياسية والثقافية والاجتماعية، وهذا ما ينعكس على الرؤية العامّة التي تؤطر فلسفة الإصلاح وخلفيات الفاعلين الرئيسيين، وتأتي الإصلاحات في سياق تحولات سياسية مما يعطي الانطباع أننا سنستمر في الإخفاق مادامت أسبابه ودوافعهُ /وحوافزهُ قائمة. وقد عملت الدولة في سياق صراعات القوى السياسية على المواقع بعد الاستقلال على الاستحواذ على المدرسة، واحتوائها باعتبارها مغذية للأطروحات المنافسة للنظام، فتحولت المدرسة إلى حلبة صراع.كان الخاسر الأول فيها هو الشعب المغربي، لأن الإصلاح التربوي في المغرب لم يكن خاضعا لرهانات معرفية أو تنموية، بل كان رهين نزوعات سياسية ايديولوجية، جعلت الدولة تُوظف المدرسة لإعادة إنتاج أنساق موالية لنمط الحكم، أي إعادة إنتاج نسق اجتماعي وفق تصوّرات القوى المهيمنة.

لقد كان القصر واعيا بعمق الصراع الذي يواجهه، ومتربصا لكلّ مقدماته، ومتتبعا لمضامين حركيته، فوجد في المدرسة كل الأجوبة الممكنة للحفاظ على وضعه السياسي. فكانت حلبة صراع حقيقية بينه والقوى السياسية الجديدة المنبثقة عن الحركة الوطنية، الطامحة إلى بناء وطن جديد والارتقاء بالمجتمع وتطويره8.

فجل اللّجان التي تعاقبت على إصلاح التعليم في المغرب، باتت هويّتها واضحة تخدم، رهانات القصر وتطلّعاته رغم الواجهة التي قدم فيها الميثاق على أنه إشراك لكل الأحزاب والنّقابات والهيئات المهتمة بالتعليم، بل كان يحمل في طياته توريطا سياسيا. لإصلاح محكوم بالفشل فكان إصلاحا بطعم الأزمة لأنه يتغاضى عن معطى حيوي ينبع من عمق الأزمة. فهل كان استجابة لتطلعات المجتمع؟ الطرف الغائب عن معادلة الإصلاح هو آمال

8- سعيد العلام: إصلاح منظومة التربية والتكوين الأسئلة المغيبة، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 2015، ص: 11.

هذا الشّعب وتطلّعاته والذي لم يجد من يحنو عليه، ويحقق آماله في تعليم أبنائه وتربيتهم في ظروف مواتية، توفر الحد الأدنى من الشروط الضرورية للتحصيل.

من السّمات البارزة لهوية المصلحين، غياب أو تغيب رجالات الإصلاح الذين يحملون همّ هذا الوطن، والارتكان إلى نخب تابعة لا تمتّ بصلة لهذا المجتمع، فلا أحد من هؤلاء المصلحين يثق في المدرسة العمومية لتعليم أبنائه، وفاقد الشيء لا يعطيه.

إذن لا إصلاح دون وضع العنصر البشري في صلب المعادلة. لأن المدرسة المغربية تواجه تحديات متعددة: تحديات العولمة والمنافسة وتحديات تقنيات الثورة التكنولوجية والمعلوماتية الحديثة للإعلام والاتصال وتحديات التنمية المستدامة وتطوير المجتمع المغربي والقضاء على آفة الأمية والهدر المدرسي والتكرار9.

لكن كيف يمكن مواجهة هذه التحدّيات في ظلّ غياب تكوين مستمر يُلبي حاجات كل الفئات من مفتشين وإداريين ومدرسين ومدرسات على مختلف مشاربهم وتخصصاتهم في إطار لجنة مستقلة تهتم بمجال التكوين المستمر؟

لعلّ أهمّ مظهر من مظاهر الأزمة، التي تُعاني منها منظومة التعليم في بلادنا، بل وأهم سبب في نفس الآن هو الارتجال المزمن والتخطيط الشامل في التّدبير واتّخاذ القرار الذي تعرفه هذه المنظومة منذ عقود والذي بلغ ذروته في السنين الأخيرة حيث تجلى بوضوح في التّهافت والهرولة لإعداد ما تسميه وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني حاليا، مخططا تنمويا استراتيجيا برسم 2013-2016 والذي يهدف إلى استقلاليّة المؤسسات التعليمية وجعل الفاعلين في القطاع مسؤولين 10. ويرتكز هذا المخطط التنموي على خمسة مجالات أساسية تحكم القطاع وهي العرض المدرسي وجودة التعليم والمؤسسات المدرسية والموارد البشرية. هذا المخطط الذي وضع على عجل دون اطّلاع ذوي

9-عبد القادر الحيمر: الاتحاد الاشتراكي العدد 8869، 13 ماي 2008.

10- محمد الدريج: المنهاج المندمج أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، منشورات مجلة علوم التربية، الطبعة الأولى، 2015، ص: 3.

الاختصاص، وقد يستمر العمل به لهذه السنوات. لكن وكما أظن لا يُمكن اعتبار ذلك استراتيجية إصلاحية حقيقية تشاركية وتعاقدية.

إن وضع التربية والتعليم والتكوين في جلّ مجتمعاتنا العربية، هو وضع مأزوم على أكثر من صعيد ودون الدخول في تفاصيل هذه الأزمة، نكتفي بالإشارة إلى أنّ لها انعكاسات جدّ سلبية على مستوى التنمية البشرية خاصّة، وعلى مستوى التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشّاملة بشكل عام.

وهكذا، فإذا نظرنا إلى الأوضاع التّربوية لهذه المجتمعات سنجد أن مستويات القيد والتمدرس والاحتفاظ متدنية جدا، إضافة إلى تفاقم نسب الطّرد والرّسوب الأمر الذي ينجم عنه تراجع تربوي وتخلّف اجتماعي مخيف، فينعكس ذلك سلبا على الاقتصاد وسوق الشغل وعلى الدخل الفردي والجماعي. كما يؤثر سلبا على وضعية تعليم المرأة، نظرا لخصوصية ظروفها في مجتمعاتنا، وعلى وضعية تمدرس الأطفال والشباب، فيؤدي ذلك بالاستتباع إلى ضعف المشاركة السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية للمواطنين في مجتمعاتنا.

لتأكيد أهمية ما ذكرناه آنفا، يمكن القول إن عوامل إنتاج هذه الأزمة وإعادة إنتاجها ومفاقمتها متعددة ومختلفة في سياقاتنا العربية، غير أنه يمكننا إرجاعها، إجمالا إلى نمطين من العوامل وذلك انطلاقا مما يعرف في أدبيات العلوم الاجتماعية بالمنظور السوسيو-بنائي التاريخي لمقاربة أوضاع مجتمعات العالم الثالث:

-عوامل موضوعية، تعود تاريخيا إلى الظاهرة الاستعمارية، وما استتبعته من علاقات التبعية والتخلف التي تعيشها مجتمعات العالم الثالث، ومنها مجتمعاتنا العربية، والتي تُرهن أوضاعها ومبادراتها، وقراراتها بمراكز الهيمنة المتصدّرة على المستوى العالمي.

- عوامل ذاتية داخلية سوسيو-بنيوية خاصّة بهذه المجتمعات ذاتها، وهي تلك العوامل المتعلقة بنمط الدولة القائمة، وبآليات اشتغال البناء أو النسق السياسي والثقافي والقيمي والاجتماعي بشكل عام. ولعل أهم عامل يبرز هنا. هوغياب توفر مجتمعاتنا هذه على رؤية أو مشروع تربوي أو تنموي أو حضاري عام، سواء على المستوى القُطري

الخاصّ، أو على المستوى القومي العام، تتحدد في إطاره غاياته وأهداف التّربية وتوجهاتها وسياساتها والتّعليم والتّكوين، وتتبلور فيه، بالتالي، مواصفات الإنسان / المواطن الذي نريد أن نكونه عبر هذه الأنظمة أي أنظمة التربية والتكوين. ونعتقد أن غياب هذه الرؤية التربوية الواضحة، يُعدُّ من بين أهمّ العوامل التي فوّتت عليها انجاز تنمية بشرية في المستوى المطلوب، كما فوتت علينا تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية متوازنة شاملة ومستديمة، في مجتمعاتنا العربيّة مما ساهم في تعميق التّبعيّة وترسيخ أوضاعها وشروطها، فكان التخلف11، ولو قمنا بدراسة تحليلية وتشخيصية لمواصفات الخطاب السائد حول أزمة التربية والتعليم في مجتمعنا المغربي خاصة، ومجتمعاتنا العربية عامة، لوجدنا أن هذا الخطاب، يمكن التمييز فيه بين ثلاثة أنماط خطابية أساسية:

*خطاب تقنوي تبسيطي، كثيرا ما يختزل هذه الأزمة التربوية المعنية هنا في بعد واحد، وفي جانب واحد من شتى أبعادها وجوانبها المتعددة، فيجعل من هذا الجزء مفسّرا للكل. كما أن هذا الخطاب كثيرا ما ينظر إلى هذه الأزمة على أساس أنها أزمة قطاعية معزولة، أي أنها تمس الحقل التربوي التكويني بالذات، وليست أزمة بنيوية شمولية متشعبة الأبعاد والمكونات والدلالات والعواقب، متجذرة في واقع اجتماعي معيّن، له خصوصياته الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية...

*خطاب ايديولوجي، يروج سواء بوعي أو بغير وعي- لأزمة مستفحلة قائمة، وهو خطاب كثيرا ما ينخرط فيه مسئولون وممارسون وسياسيون ونقابيون، وكتاب وأطراف مختلفة شكلت في الظرفية الحالية لمجتمعاتنا طابورا متعدد المكونات والمشارب من المنظرين والمحللين والخطباء والوُعّاظ وصُنّاع التفاسير والحلول الجاهزة، والذين هيمنوا على وسائط الإعلام المختلفة بحقّ أحيانا وبغير حقّ أحيانا كثيرة. وقد يمتدّ الأمر بهذا الخطاب إلى الوقوع في أزمة تكرار الأزمة والارتياح إليها، بل ولربما المساهمة في توفير شروط صناعتها.

11- عبد الكريم غريب: التربية وتحولات عصر العولمة مدخل للنقد والاستشراف، مجلة علوم التربية، العدد 17، 2007 ص: 103.

*خطاب فكري ونقدي يحاول، ضمن ما تتيحه معطيات الواقع الاجتماعي والتّربوي وشروطها في المجتمع المعني- كالمجتمع المغربي على سبيل المثال – أن يقدم تصورا متسما أكثر فأكثر بالموضوعية والواقعية والعلمية، وذلك حينما يريد فهم هذه الأزمة على اعتبار أنها ليست وليدة اللّحظة الراهنة بل لها جذور تاريخية معينة، وأنها كذلك جزء من كلّ معقد متشابك الجوانب. وما نريد المراهنة عليه هنا، هو محاولة الإلمام علميا وموضوعيا بالأزمة القائمة، وإعطائها الحجم الذي تستحقه ضمن تشابك مجموعة من العوامل والأسباب المولدة لها[12].

وعن شروط ضمان هذا المستقبل، يلخصها الأستاذ مصطفى محسن فيما يلي:

- على نخبنا السياسية والاجتماعية والثقافية، أن تنظر إلى هذا المستقبل مستقبل المغرب، مستقبل مجتمعاتنا العربية بشكل عام، على أنه مرتهن ضرورة بالتّعليم، لأنه كما أسلفنا أساس التنمية البشرية، التي هي بدورها دعامة التنمية الاجتماعية الشاملة والمستديمة.

- ضرورة امتلاك هذه النخب لرؤية متكاملة ومنسجمة للإنسان الذي نريد بناءه عبر أنظمة التربية والتعليم والتكوين، واعتبار هذا الإنسان هو أداة التنمية وغايتها في الوقت نفسه، بل وأكثر من ذلك هو محور هذه التّنمية وضمانها. ذلك أنه بدون تكوين المواطن الحامل للعديد من الاتجاهات والقيم والمعارف والمفاهيم الفكرية والحضارية، التي تجعله مساهما بكيفية ايجابية منتجة في عملية التنمية، لا يمكن أن نتحدث عن هذه التنمية أصلا، ولا أن نتوقّع أو ننتظر تحققها في مجتمعاتنا.

- علينا أن نعتبر المشروع التّربوي المتكامل والمنسجم والواضح المعالم والأهداف والرّهانات، بمثابة نواة صلبة للمشروع المجتمعي بمعنى أن تجعل من التّعليم أولويّة الأولويات في توجهاتنا التنموية والحضارية، وتجارب التاريخ تبرز لنا أن المجتمعات التي

12- المرجع نفسه، ص: 105.

جعلت من القضية التربوية أساس مشروعها المجتمعي والحضاري والاقتصادي، هي التي حققت الكثير من الخطوات الايجابية على مسار التنمية والتّحديث والتّقدم.

- علينا على المستوى الاجتماعي العام أن نحول القضية التربوية إلى قضية مجتمعية شمولية، وأن نعمل على تعبئة المجتمع بكل فعالياته وهيئاته ومؤسساته، لكي يدعم المشروع التربوي، ولكي يجعل منه محور اهتمامه. ذلك أن هذا المشروع التربوي، هوالذي ينبغي أن تُتّخذ منه واجهة للتّصدي وللمواجهة، لامتلاك الاقتدار المعرفي والحضاري والتكنولوجي، الذي يؤهلنا لأن نكون في مستوى المتطلبات الراهنة واستحقاقات زمن العولمة.

خاتمة :

لا توجد مدرسة خارج إطار النّسق الاجتماعي، التي تنتظم ضمنه، فالأزمة الممكن تصورها لا تخرج عن نطاق الأزمات التي يعيشها المجتمع، فما المدرسة إلاّ نسخة مصغّرة من الأزمة التي يعيشها المجتمع. إن أزمة المدرسة هي بالدّرجة الأولى أزمة قيم، باعتبار هذا المدخل هو المحدد للغايات الكلّية المرتبطة بهويّة المجتمع. إن التفكير في الإصلاح غالبا ما يهتم بقضايا ذات طابع إجرائي عوض التّفكير فيما هو استراتيجي، والذي يتجلّى في البحث عن المعنى والغايات. فالمدرسة المغربية وسيلة للتبرير والتنميط عبر التنشئة التي تخدم مشروع الدولة، فالأزمة هي أزمة أنساق تُحول المدرسة إلى مزرعة لإنتاج قطيع يصلح أن يجسّد عينيا مفهوم الرعية، وليست مدرسة مجتمع تنتج مواطنا واعيا بحقوقه وواجباته.

مراجع الدراسة

1. أحمد أوزي، علم النفس التربوي: قضايا ومواقف تعليمية تربوية، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 2003.
2. جميل حمداوي: الجودة التعليمية، علاقة الأستاذ والتلميذ، مطبوعات النجاح، الطبعة 1، 2010.
3. محمد الدريج: المنهاج المندمج أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، منشورات مجلة علوم التربية، الطبعة الأولى، 2015.
4. عبد الرحمان التومي: الكفايات وتحيد الجودة، مطبوعات الهلال وجدة، الطبعة: 3، 2007.
5. عبد القادر الحيمر: الاتحاد الاشتراكي العدد 8869، 13 ماي 2008.
6. عبد الكريم غريب: التربية وتحولات عصر العولمة مدخل للنقد والاستشراف، مجلة علوم التربية، العدد 17، 2007.
7. فاطمة الزهراء المرابط: الحوار المتمدن العدد :
8. www.ahewar.org/debat/show/art.asp?aid=72486.1639
9. سعيد العلام: إصلاح منظومة التربية والتكوين الأسئلة المغيبة، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 2015.

الخطاب الإعلامي الجديد
وأطروحة موت الواقــع

د. المصطفى عمراني

أستاذ مشارك بجامعة سيدي محمد بن عبد الله

فاس- المملكة المغربية

mamrani15@gmail.com

الخطاب الإعلامي الجديد
وأطروحة موت الواقــع

د. المصطفى عمراني

ملخص الدراسة

إن الصورة الإعلامية انتقلت من عصر المشهد/الحقيقة إلى عصر الصور المحاكية (عصر الفضاء الرقمي). وأثناء هذا التحول، تمّ قلب الواقع والحقيقة والإعلان عن موتهما، وتمّ تعويضهما بأشكال وصور من الزيف والتمويه. فبعد أن كنا فيما مضى أمام "صورة الواقع"، أصبحنا الآن أمام "واقع الصورة". فالحرب مثلا، باعتبارها واقعا، يتمّ الآن استغلالها وتوظيفها إعلاميا، لا باعتبارها مشهدا لحدث وقع في زمن معين، وفي نقطة جغرافية معينة، ويتمّ نقلها بكل تفاصيلها وجزئياتها دون نقص أو إضافة، وإنما يتمّ إخضاع صورة الواقع لكل عمليات التنقيح والتعديل والنقص والإضافة، بما يخدم مصالح الفئة المسيطرة على وسائل الإعلام. هذا يعني أن الصورة الإعلامية تمارس، عبر لعبة الخداع والمكر، فن صنع واقع آخر غير الواقع الفعلي.

Abstract

The media image has moved from the era of the scene / era of truth to the age of the simulated images (the era of digital space) .

During this transition, reality and truth have been hearted and were replaced by the diverse forms of falsehood , deception and camouflage.

After that we in the past before the "image of reality", we are now in front of "the reality of the image." The war, for example, as a reality is being exploited and manipulated from a media perspective, not as a scene of an event that took place in a specific time and at a specific geographical location without any modification, but as a scene of an event that is subject to elision, addition, and modification to make it in harmony with the interests of the category that dominates media image .Mean that the image of the media through the game of deception and craftiness, exercises the art of creating a reality witch is different from the actual one.

مقدمة:

"إذا كان أساس السلطة هو الإقناع، فإن الصورة توفر اليوم قدرة إقناعية لم يسبق لها مثيل، فمن يتحكم بإنتاج وتسويق الصورة يتحكم بالمجتمع كله" ريجيس دوبريه

تروم ورقتنا الموسومة بـ" الخطاب الإعلامي الجديد وأطروحة موت الواقع الإجابة عن بعض التساؤلات التالية:

- هل الصورة الإعلامية باعتبارها تأريخا للحظة جامدة في الزمن، أو لحظة متحركة في الحاضر، خطاب محايد أم أنها خطاب غير بريء تحكمه مقصدية معينة؟

-كيف يمكن للصورة الإعلامية أن تلعب وظيفيا دورا مزدوجا، أي باعتبارها من جهة وسيلة لكل أشكال الوضوح والتجلي والحقيقة...، ومن جهة أخرى مرتعا لكل تمظهرات الغموض والخفاء والزيف والالتباس...؟

- هل صورة الواقع هي واقع الصورة؟ أم أن ميلاد الصورة الإعلامية يبدأ بموت الواقع؟

لقد أدى التطور المعاصر للتكنولوجيا البصرية إلى تحول في وظيفة الصورة، باعتبارها تمثيلا وانعكاسا للواقع، وتوثيقا بصريا للحظة زمنية ستاتيكية وجامدة، إلى عملية اختزال الواقع في الصورة عبر جزئية معينة، تكسر من خلالها مفهوم الحيادية والموضوعية والحقيقة... بمعنى آخر إن الصورة المعاصرة لم تعد تمثيلا للواقع ولا انعكاسا له، كما أنها لا تحوي الواقع كله، بل جزءا من هذا الواقع منظورا إليه من زاوية محددة، إما أن تكون زاوية إيديولوجية، أو سياسية، أو مذهبية، أو عرقية...

وعليه، فالصورة هي معرفة جزئية ونسبية بالواقع، من حيث إنها لا تنقل الواقع كله بل جزءا منه. وعملية النقل هذه، تمر عبر مصفاة إيديولوجية معينة. والمثال على ذلك ما تحاول الصورة السينمائية المكسيكية أن تروجه، من محاولة لنقل الواقع لا كما هو، وإنما

كما تريد أن تبلغه الصورة وترسخه في ذهن المتلقي / المشاهد؛ أو تحاول أن تمارس عملية الانتقاء أو التركيز على جزئية من الواقع، لا الواقع كله.

فما تتناقله السينما المكسيكية مثلا من تركيز على الوجه الإيجابي للواقع المكسيكي (مناظر طبيعية خلابة، بنايات عصرية آسرة، أناس جذابون، سيارات فاخرة...) هو في الحقيقة تركيز على جزئية من الواقع لا الواقع كله.

وما يدعم هذا البعد الجزئي في الصورة، هو اعتمادها على آلية **التكرار**، أي تكرار نفس المناظر والشقق والأشخاص. وفي هذا تقزيم للواقع واختزالٌ له بغية ترسيخه في ذهن المتلقي، كما لو أنه هو الواقع كله.

من هنا، يبدو أن تقليص عملية الإدراك من خلال تمثل المتلقي لهذا الجزء من الواقع، باعتباره كلا، هو ما يجعل السينما عموما، تنجح في أن تكون بؤرة للتمويه والخداع والأسر، حيث أن ما تسوقه من صور إلى العالم الخارجي، يجعل الآخر ينجذب إلى المكسيك لا كواقع حقيقي، بل كما تراهن عليه الصورة باعتباره واقعا مفترضا. وهنا يكمن البعد القصدي أو الإيديولوجي في الصورة. في هذا السياق يقول Thibault-Lauran: " إن الصورة هي أولا تكرار وقلب".(1) هي تكرار لأنها تعيد إنتاج الواقع بوصفه أصلا، وهي قلب لأنها في ممارستها لأساليب التمويه والإيهام بالواقع، تقوم بقلب هذا الواقع الأصل، وإنتاج واقع جديد يتماشى ومقصدية الرسالة التي يراد تمريرها عبر الصورة.

هكذا يتضح أن الصورة السينمائية تراهن على واقع آخر غير الواقع الحقيقي، وفي هذا تمارس الصورة اللاحياد واللاموضوعية... من خلال اخضاعها لكل أشكال الحذف أو الإضافة، والتحجيم أو التقليص، وتسليط الضوء أو ممارسة التعمية... قصد جذب المتلقي (السائح المفترض) للتماهي مع واقع الصورة المروجة، لا مع الصورة الحقيقية للواقع. وهذا مكمن الإيديولوجيا.

1- جوديت لازار: الصـورة ، ترجمة: حميد سلاس ، مجلة علامات عدد 5/ 1996، ص 120.

إن هذا التقطيع المقصود الذي تمارسه الصورة السينمائية للواقع هو نفسه، - بدرجة كثيفة وعميقة- المعمول به مع الخطاب الإشهاري والخطاب الإعلامي، حيث الصور التي ينقلها الخطابان هي صور حول عوالم مخلقة، أكثر منها صورا حول عوالم واقعية أو حقيقية، إذ لم تعد الصور تقوم على أساس المماثلة والمشابهة والنسخ المرآوي، بل على أساس التركيبوالتهجين، مما جعل إمكانات التزييف والتزوير للصور قائمة.

فقد أصبح ممكنا مع الصور الإشهارية، تركيب وجوه لأشخاص على أجساد آخرين.(2)

في نفس المنحى، وبشكل أكثر إثارة وتأثيرا، نجد أن الخطاب الإعلامي لا يعكس الواقع كما كان دوره في السابق، وإنما صارمساهما في عملية بنائه وتشكيله عبر عمليات إدراك انتقائية وتقطيعية لهذا الواقع، من منظور مغاير، يتوافق مع الخط التحريري والسياسة العامة للمؤسسة الإعلامية.

إننا هنا أمام تصور جديد، وميثاق جديد، تحاول عبره المؤسسة الإعلامية عبر خطابها أن تبرمه مع المتلقي لإقناعه بصدقية الخبر أو الحدث الذي تعرضه أمامه، باعتباره واقعا بنسخة منقحة ومعدلة.

لقد أسقطت الصورة الدور المحايد للمتلقي، وأملت عليه مهمة أخرى ليصبح متفاعلا، إذ لم تعد الصورة تسجيلا للحظة مرئية في مكان ما، بل تجاوزت وظيفتها التقنية، ودخلت في عملية الصياغة الذهنية، ولعبة الحقيقة والزيف. فالصورة وإن باتت قادرة على فضح الحدث، إلا أنها صالحة أيضا للاستعمال، من أجل إخفاء حقائق كثيرة حين تمارس فعلا

2- في أغسطس1989 نشرت مجلة TV Guide على غلافها صورة للمذيعة المشهورة أوبرا وينفري بوضع رأسها على جسم ممثلة أخرى هي آن مارجريت كان (ص96) قد تم تصويرها في 1979، وتم الكشف عن التلاعب بالصورة من خلال مصمم أزياء الممثلة الذي اكتشف أن الملابس المعروضة هي للممثلة وليس لأوبرا .[نقلا عن : ثقافة الصورة في الإعلام والاتصال ، مجموعة من الكتاب، مؤتمر فيلادلفيا الدولي الثاني عشر، منشورات جامعة فيلادلفيا *2008* ص*96*] . وفي إشهار اتصالات المغرب Maroc Telecom، يتم "تركيب" وجهي الممثلين والكوميديين المغربيين محمد الجم ومحمد الخياري على جسدي ممثليين أسيويين وهما يمارسان فنون الحرب.

ضديا. (3) إنها أشبه بما يسميه هربر تشيللر - في سياق حديثه عن التضليل الإعلامي- بإخفاء آثار الجريمة. يقول شيللر: " "لا بد من إخفاء شواهد وجوده[التضليل]، أي أن التضليل يكون ناجحا،عندما يشعر المضللون أن الأشياء هي على ما عليه من الوجهة الطبيعية والحتمية. وبالتالي، فإن التضليل الإعلامي يقتضي واقعا زائفا هو الإنكار المستمر لوجوده أصلا ".(4)

وهذا ما أقرته أيضا أبحاث جان بودريارJEAN Baudrillard المعاصرة، من كون الصورة الإعلامية انتقلت من عصر المشهد / الحقيقة إلى عصر الصور المحاكية (عصر الفضاء الرقمي). وأثناء هذا التحول تمّ قلب الواقع والحقيقة وإعلان موتهما، وتم تعويضهما بكل أشكال وصور الزيف والمخادعة والتمويه.

فالواقع الذي ينقله الإعلام، ليس هو الواقع الحقيقي المباشر، بل هو واقع آخر تمت معالجته وتحريره بحيث يكون أكثر واقعية من الواقع الحقيقي( )، ويعبر عنه بودريار بمصطلح الواقع المفرط، أو الواقع الفائقHyperreality، أو الواقع المصطنع. ويصف بودريار "الاصطناع" بكونه عملية توليد نماذج لا تحتفظ بأصل، ولا تحيل على واقع حقيقي، مخلوقة من خلايا مصغرة قادرة على افتراض الواقع لمرات غير متناهية، لا يخضع لمقاييس أو إلى أية مرجعيات[5].

3- فؤاد إبراهيم : ثقافة الصورة.. التحدي والاستجابة، المصدر : مؤتمر فيلادلفيا الثاني عشر(ثقافة الصورة) 24-26 أبريل 2007.(الموقع الالكتروني)www.Philadelphia.edu.jo/arts/ 3 /doc.conf/papers

4- هربرت شيللر : المتلاعبون بالعقول، ترجمة : عبد السلام رضوان، مجلة عالم المعرفة الكويت عدد 243 / 1999 ص 20.

5- في ثقافة ما بعد الحداثة أصبحت الصور التي تعالج بواسطة التلفزيون أو السينما، على سبيل المثال، أكثر واقعية وجاذبية مقارنة بحياة الناس الحقيقية. وفي بعض الأحيان لا تكن للواقع بأية صلة مثل شخصيات باربي وفلة وساندريلا ... إنها كائنات تلفزيونية بامتياز، لا أصول لها في الواقع الحقيقي . ومع ذلك تبدو من خلال تعاطي الناس معها، لاسيما فئة الأطفال، أكثر واقعية من الواقع.

حيث لم يعد هناك وجود لحقيقة أو مرجع، بل فقط مكان لوجود الغموض الذي بدأ يغمر مبدأ الحقيقة.(6). إنها إيذان بمرحلة جديدة تلقي بظلالها على أفقنا الوجودي، حيث العالم انتقل من بنية تقليدية، كان يهيمن عليها منطق الواقع، إلى بنية تلفّ وجودنا المعاصر وهي بنية الافتراضي. (7)

والافتراضي، حسب تصور جان بودريار، هو سلب للواقعي، وإفراغ جذري لمحتوياته. لأن الواقع عندما ينتقل كمادة خام إلى مجال الافتراضي، إنما يوضع تحت رحمة عمليات الترميم والتجميل والإخراجٍ(8).

فالحدث مثلا لا ينقل على صورته الأصلية أبدا باعتباره مادة خاما، بل ينقل بعد التحرير والتلوين، حيث يخضع لكل العمليات التي تخضع لها الصورة الفوتوغرافية في الغرفة السوداء، أو عبر الشاشة الرقمية من تعديل وحذف وإضافة وقلب.... ومن ثمة تغدو الصورة،وهي تبتعد عن تحقيق أي انعكاس للحدث، تولّد حدثا جديدا بامتياز، أو بتعبير بودريار أصلا قائما بذاته.

هكذا، أضحت الصورة تمارس فن صنع واقع آخرغير الواقع الفعلي، حيث بإمكانها أن تبرز نظاما قمعيا في صورة نظام ديموقراطي. وبفضل الصورة يمكن أن نربح حملة انتخابية، ونلحق الخسارة بالخصم. وبفضل الصورة يمكن أن نضخم من الإمكانيات البشرية والاقتصادية والعسكرية، ونقلل من إمكانيات العدو. وبفضل الصورة يمكن أن نقيم الحجة وننقضها، ونرفع الشخص ونحط من قدره، ونزيد من قدسية المدنس، ومن دنس المقدس. (9) وبفضل الصورة، يمكن أن نلغي الصراع، أو نمارس عليه التعتيم، ونقدم بدلا منه الوفاق والانسجام، أو أن نبرز التناقض الطبقي على أنه تعددية وليبرالية....

6- جان بودريار:المصطنع والاصطناع - ترجمة: د. عبد الله جوزيف، الطبعة: الأولى (بيروت: منشورات المنظمة العربية للترجمة أبريل) 2008 ص70.

7- جان بودريار. الفكر الجذري: أطروحة موت الواقع ، ترجمة: منير الحجوجي وأحمد القصوار. الطبعة الأولى (الدار البيضاء: دار توبقال للنشر2006) صفحة 39.

8- بودريار، 39.

9- نادر كاظم : كيف تتحكم أجهزة الإعلام فينا؟2010/09/09 (الموقع الالكتروني)**http://www.startimes.com/f.aspx?t=25231202**

وعليه، فالحدث لا يتخذ قيمته انطلاقا من ذاته كواقع، بل يمتح قيمته من عملية نقله وعرضه عبر الوسيط الإعلامي. وفي هذا الوضع ينطبق قول دوبريه عن أن "ما لا يظهر في التلفزيون لا وجود له".

ويمكننا توضيح هذه المسألة بالمثال التالي: لنتخيل حدثاً كإضراب عمال إحدى الشركات أو اعتصام للعاطلين عن العمل. فهذا، من حيث المبدأ، يعتبر حدثاً، ولكن منطق وسائل الإعلام يقول غير هذا، فقد يتم حجب هذا الحدث وتجاهله كأنه لم يكن، فهو بهذا المنطق ليس حدثاً، أو، هو حدث عاطل وفارغ. ولكن حين يتم عرض هذا الحدث كخبر في جريدة أو إذاعة، أو حين يتم تغطيته في نشرة أخبار تلفزيونية، فإنه سيتخذ مسارات تأويلية بحسب التوجه الإيديولوجي الذي تريده المؤسسة الإعلامية ترسيخه في ذهن المتلقي، حيث يمكن عرض الحدث بعد المونتاج وتوضيب اللقطات، بصورة تجعل المعتصمين معتدين، ورجال الشرطة محاصرين أو مدافعين عن أنفسهم، وعندئذ تأتي الصياغات الخبرية بهذه العناوين الرئيسية:

-الشرطة تنهي اعتصام المخربين.

-هجوم أمني على مثيري الشغب

-الشرطة تضع حداً لفوضى الاعتصامات

أو أن التغطية الإعلامية تسمح بعرض هذا الحدث بصورة متعارضة مع السابق، إذ يمكن توضيب الشريط، بصورة تجعل رجال الشرطة المدججين بالأسلحة هم من يبدأ الاعتداء على المعتصمين بصورة سلمية، وبدل التغطيات الخبرية السابقة يمكن أن تتصدر العناوين الرئيسية مثل:

-الشرطة تعتدي على اعتصام سلمي

-اعتصام سلمي ينتهي بالعنف. (10).

10- كاظم (الموقع الالكتروني)
http://www.startimes.com/f.aspx?t=25231202

إن هذه الأمثلة، وغيرها، تكشف أن الواقع أو الحدث ليس معطى، بل هو بناء نشكّله بالتأويل، ويأتينا من خلال الوسيط، مما يعني أن الواقع الذي يمثل مرجعية احتكام، أصبح منعدماً، وبانعدامه لا يبقى عندئذ غير الاختلاف وصراع التأويلات. وبلغة الميديا نقول، إن الواقع والأصل والحقيقة والأحداث المقصودة بالتغطية الإعلامية ليست موضوعات معطاة، بل أشياء يتم تشكيلها وإنتاجها، وبثّها، بطريقة تأويلية لا وصفية، أو انعكاسية، مما يعني أن عالم الميديا لا يتعامل مع حقائق بل مع تأويلات، وتحديدا مع صراع التأويلات(11).

وهذه المسألة الحتمية هي نتيجة للتحول الذي عرفه المشهد الإعلامي عموما والعربي منه على وجه الخصوص، حيث كسرت الفضائيات العربية احتكار المعلومة الواحدة والرواية الوحيدة، وأصبح المتلقي العربي أمام مجموعة من الخيارات، التي تسمح له بتجاوز الأطروحة الواحدة والانطلاق في لا نهائية من الدلالات التي تنتج مسارات تأويلية محتملة أو قريبة من الحقيقة. وهذا يعني الخلاص من الحكاية المكررة التي كانت تروجها المؤسسة الواحدة والوحيدة، قبل ظهور العولمة الإعلامية وتحرير القطاع الإعلامي، أي الفترة التي كانت تحكم فيها المؤسسة الإعلامية ذات القطب الواحد، كل أشكال الرقابة والتوجيه والحجب... بحيث كان الفرد إزاءها مقيدا ومسيجا وحبيس الرؤية الإعلامية أحادية الاتّجاه.

في هذا السياق الإعلامي المتعدد والمختلف، وأمام هذا الاكتساح الذي تشهده الفضائيات، تصبح مهمة تسويق المقولات والتأويلات أكثر صعوبة، حيث تكون لعبة الصور والأيقونات مجالا لكل الرهانات التأويلية المحتملة، أو لصراع التأويلات.وهو صراع لم يُبْنَ نتيجة الاختلاف حول واقع حقيقي، بل نتيجة السنن الذي تكيف به المؤسسة الإعلامية هذا الواقع، بمعنى آخر إن الصورة لا تشتمل على خاصية الشيء الممثل فحسب،

11- كاظم (الموقع الالكتروني)http://www.startimes.com/f.aspx?t=25231202

بل أيضا تنقل من خلال سنن خاص ترسم ملامحه المؤسسة الإعلامية من خلال مجموعة من التقنيات والإجراءات التي تعتمدها للتوجه بها إلى متلقين مفترضين.

ومن أهم هذه التقنيات والإجراءات طريقة **التأطير** (cadrage)، حيث يتم تحديد **المشهد**(Scène)، وكذا **تعيين الزاوية** المراد عكسها أثناء عملية التلقي.

فقد تخلق صورتان من زاويتين مختلفتين، لمشهد واحد، انطباعين متباينين، وربما متناقضين. ومن وحي تجربة شاهد على مجاميع من المؤيدين لتيار سياسي في لبنان وهم يدلفون نحو ساحة الشهداء وسط العاصمة بيروت، وجد نفسه أمام خدعة بصرية مثيرة للدهشة حين شاهد على شاشة التلفزيون صورة أمامية لمظاهرة حاشدة في بيروت توحي بأن عدد المشاركين قد ناهز المليون، فيما كشفت صور أخرى من زوايا علوية أن الحشد ضئيل الشأن بالقياس إلى (الواقع المصور). (12)

وهو الشيء نفسه الذي حدث أثناء تغطية الفضائيات العربية لربيع الثورات العربية، حيث نجد تباينا على مستوى الصور المعروضة التي تراوحت بين التهوين من شأن الحدث وتضخيمه، بحسب المنظور الإيديولوجي للمؤسسة الإعلامية.

إن هذا التوظيف المحموم للصورة من أجل طمس واقع معين، وإحلاله واقعا آخر، هو واقع الصورة، هو الذي جعل المتلقي حائرا أمام حقيقة الأشياء وصدقية الواقع، حيث يمكن للعبة الزوايا التي تتقنها الصورة الإعلامية، عبر عملية التبئيرللواقع، أن تعطي انطباعا للمتلقي بأننا أمام حشود كبيرة من الجماهير(صورة أمامية) أو أمام حشد ضئيل (صورة علوية)...

من هنا، يتضح أنّه رغم وحدة الحدث،فإنّ زاوية النظر إلى نفس الحدث تختلف من موقع لآخر. فكل موقع يحاول أن يخدم أجندة ما، ليتيه بذلك المتتبع، ويبقى أسير الصور التي تعكس الواقع، بأطياف مختلفة، اختلاف الرؤى الإيديولوجية المتبناة.

12- فؤاد إبراهيم .(الموقع الالكتروني).

www. Philadelphia.edu.jo/arts.conf/papers/ 3 .doc

وإلى جانب تقنية التأطير والزاوية الموظفة في الصورة، نجد تقنيات أخرى جديدة، ترسم ملامح الإعلام الجديد، منها تقنية "**السيناريو**". بمعنى أن المؤسسة الإعلامية تعتمد في نقل الخبر أو الحدث على السيناريو، كصورة بدل صورة الواقع. فبعد أن كنا فيما مضى أمام "صورة الواقع"، أصبحنا الآن أمام "واقع الصورة" المنقول على شكل سيناريو، يجسد الأطراف المتنازعة والآليات المعتمدة والوسائل اللوجستيكية وأساليب التدخل وبؤر الاحتدام ونتائج الصراع...

فالحرب مثلا، باعتبارها واقعا، يتم الآن استغلالها وتوظيفها إعلاميا، لا باعتبارها مشهدا لحدث وقع في زمن معين، وفي نقطة جغرافية معينة، يتمّ نقلها بكل تفاصيلها وجزئياتها، دون نقص أو إضافة، وإنما يتمّ إخضاع صورة الواقع لكل عمليات التنقيح والتعديل والنقص والإضافة، بما يخدم مصالح الفئة المسيطرة على وسائل الإعلام. فحرب لبنان، وقبلها حرب الخليج هي حرب الصورة بامتياز. حيث لا يعاين المتلقي تفاصيل الحرب بشكل مباشر وحيّ، كما في الحروب السابقة، بل يتم إمداده عبر المؤسسات الإعلامية -الفضائية منها على وجه الخصوص- بكل السيناريوهات التي تجسد تحركات الأطراف المتصارعة. بمعنى آخر إن المتلقي لا يكون إزاء مشهد لحادث أو حرب يراه بعين واقعية، وإنما أمام نسخة وصورة لهذه الحرب. أي النسخة والصورة اللتين تريد المؤسسة الإعلامية أن يدركهما المتلقي.

فالواقع، كما تحاول أن تبينه الصور عبر آلية السيناريو، ما عاد ظاهرا، بل "محتجبا" خلف واقع مصطنع ورقمي. افتقد فيها المتلقي ما هو حسي وحقيقي، جراء غياب قيمة الأشياء وموضوعاتها الحية، ليستعاض عنها بمتاهة مصطنعة من الصور المتخيلة والوهمية، الشيء الذي يجعله حائرا أمام صدقية الأحداث المعروضة عليه وحقيقتها.

ولعل هذا ما دفع جان بودريار إلى القول **إن " حرب الخليج لم تقـع"**، لأننا -في اعتقاده- لم نعاين تحركات الأطراف المتصارعة بشكل مباشر، ولم نر دما حقيقيا ولا موتى... بل كل ما نراه هو ما تعرضه أطروحة الحلفاء، أي النسخة المعدلة في دهاليز المؤسسة الإعلامية.

فيما " اعتبر "مانولكاستي" أن ما شاهده الجمهور في تلك الحرب هي (الواقع المتخيل) الذي فرضته تكنولوجيا الاتصال، حيث تختلط الحقيقة بالواقع المصنع صوريا، انطلاقا من مرحلة الإعداد العسكري وصولا إلى الاستعراض التلفزيوني"(13).

فهناك من يقول بأن الإعلام الأمريكي تعلّم درساً مهماً من حرب الفيتنام، حيث كان الإعلام الأمريكي مفتوحاً ومتعدداً، وحيث كان أكثر من 600 مراسل عسكري ينقلون تغطيات متعددة لأكثر من 100 مليون جهاز تلفزيون في أمريكا، وبأسلوب غير محرّر، وينقصه الكثير من صناعة المونتاج، مما أدى إلى انقلاب المجتمع الأمريكي على الحرب. وحين بدأت حرب الخليج، كان الإعلام الأمريكي قد وعى الدرس جيداً، حيث نقل الحرب على شاشة التلفزيون، بطريقة مقننة، حيث لا وجود لمراسلين منتشرين في كل بؤر التوتر والصراع، وليس هناك من مصدر لمجريات الحرب غير قيادة الحرب ذاتها. ولهذا انتصر الحلفاء في نقل الأطروحة والنسخة الوحيدة التي نجحت في تجنب الانقسامات وردات الفعل الرافضة للحرب كما جرى سابقا.(14)

إننا اذن، كما يقول جان بودريار حول حرب الخليج الثانية، أمام "**نسخة تلفزيونية**" من إخراج أمريكي بامتياز. ولعل هذا ما دفع برئيس الوزراء الماليزي السابق مهاتير محمد، في كلمة أمام الجمعية العامة للأمم المتحدة، (1993) إلى القول: " إن ما نسمعه أو نشاهده هو في الواقع ما قررت وسائل الإعلام الغربية هذه أن نسمعه أو نشاهده ".(15)

إن خطورة الطرق والأساليب التي تعتمد عليها المؤسسات الإعلامية في نقل الأحداث والأخبار لا تقف عند التقنيات سابقة الذكر، بل تتجاوزها إلى تقنية، يتم بموجبها محو الوقائع الأصلية وتعويضها بوقائع أخرى بديلة. إننا أمام ما يمكن تسميته بعملية **التقطيع والإلصاق** (coller /couper) أو **النسخ والإلصاق** (copier /coller)، أي عملية نسخ

13- فؤاد إبراهيم : .(الموقع الالكتروني).www.Philadelphia .edu/arts.jo/ 3 /papers/conf.doc

14- كاظم (الموقع الالكتروني)**http://www.startimes.com/f.aspx?t=25231202**

15- كاظم (الموقع الالكتروني)**http://www.startimes.com/f.aspx?t=25231202**

لواقع معين وتقطيعه ومحاولة إلصاقه في سياق آخر، وكأنه سياقه الأصلي. والمثال على ذلك ما وقع لصحيفة "أل باييس" (EL Pais) الإسبانية من خلال استغلالها لصورة طفلين فلسطينيين(فرح وأحمد) أصيبا بجروح أثناء القصف الإسرائيلي على قطاع غزة، وإبرازها(الصورة) على أنها لطفلين من مدينة العيون المغربية أصيبا خلال تفكيك مخيم "إكديمإزيك".

إننا إذن بصدد عملية تقطيع لصورة التقطها المصور الفلسطيني "إبراهيم أبو مصطفى" لعملية تضميد طفلين فلسطينيين في غزة أصيبا بشظايامن صاروخ أطلقته مقاتلة إسرائيلية في 21 يونيو/ حزيران 2006، ومحاولة إلصاقها وكأنها محاكاة للواقع المغربي.

في ذات السياق أقدمت القناة التلفزيونية الإسبانية "أنـتينـا3" (Antena3) على بث صورة لجثث أربعة قتلى، زاعمة أنهم ضحايا للأحداث التي عرفتها مدينة العيون المغربية؛ وذيلته، على موقعها الإلكتروني، بتعاليق وعناوين بارزة من قبيل: "صور التقطت بالهاتف تؤكد العنف الذي مارسته القوات المغربية بالعيون". في حين أن الصورة تتعلق بجريمة تدخل ضمن نطاق الحق العام، تعرضت لها أسرة مغربية بداية سنة 2010 (26 يناير2010) بمدينة الدار البيضاء على يد احد أفرادها المختلين عقليا. وهذه الصورة موثقة بيومية (الأحداث المغربية) بتاريخ 28 يناير 2010، أي بعد حدوث الجريمة بيومين فقط.

ليبقى السؤال مطروحا لماذا عمدت "أل باييس" إلى إدراج تلك الصور في ذلك التوقيت؟ ولماذا لم تظهرها إبان العدوان الإسرائيلي؟ و"لماذا نهجت القناة التلفزيونية الاسبانية "أنـتينـا3" نفس النهج؟

من هنا تتأكد الأطروحة التي بسطنا القول فيها آنفا، من أن الصورة هي واقع منظور إليه من زاوية معينة، تخدم أجندة ما، أو إيديولوجية ما.

لذا يمكن اعتبار الإيديولوجيا نوعا من المكر السياسي، فهي حرب داخل نطاق مغاير، حيث لا وجود لأسلحة دمار، غير أن السلاح الأوحد فيها هو الصور، فكل جهة تسعى للوصول إلى مبتغاها وهو تشويه صورة الآخر وزعزعة مكانته ضمن المنظومة الدولية.

إننا هنا أمام عملية تزييف لمسارات الحقيقة، عبر الركوب على الأرشيف الأيقوني الفلسطيني أو المغربي، من خلال اعتماد صور تعكس واقعا معينا، ومحاولة إلصاقها في غير سياقها. وكأننا بصدد عملية مفبركة أو عملية "تقطيع وإلصاق" (couper/ coller)، أي قطع الجذور والامتدادات التاريخية لصور مرتبطة بسياقاتها الأصلية ومحاولة إلصاقها في مواضع وأحداث لا تمت لها بصلة.

نحن إذن أمام عملية قلب للوقائع والأحداث وتزييفها، وعملية نسخ وقائع وإلصاقها (copier/ coller) في مواضع مغايرة، هدفها ممارسة فعل التضليل والتمويه وتوجيه الرأي العام الخارجي في اتجاه مغاير لما يحدث على أرض الواقع. بمعنى أن المؤسسة الإعلامية الإسبانية تسعى عبر "اغتيال الواقع" (واقع غزة وواقع الدار البيضاء) إلى إعادة إنتاج هذين الواقعين ونسخهما داخل مجال جغرافي مغاير، لا يمت لهما بصلة (واقع العيون).

إننا اذن أمام ما يمكن تسميته بـ"**صناعة الأحداث والوقائع**"، بمعنى أن المؤسسة الإعلامية الآن تتدخل في تحوير الواقع وقلب حقيقته، إلى حقيقة أخرى هي حقيقة المؤسسة الموجهة.

هذا يعني أن الصورة عبر لعبة الخداع والمكر، تمارس فن صنع واقع آخر غير الواقع الفعلي. وعليه، تتأكد الأطروحة التي انطلقنا منها سابقا - في ضوء فلسفة جان بودريار- من أن: **ميلاد الصورة الإعلامية المعاصرة يبدأ بموت الواقع.**

من السوسيولوجيا النقدية

إلى النظرية النقدية

ايمانويل رونو

عالم اجتماع ومفكر فرنسي

ترجمة الأستاذ محمد الإدريسي

باحث مغربي في الفلسفة والتربية وعلم الاجتماع

mohamed-20x@hotmail.com

من السوسيولوجيا النقدية
إلى النظرية النقدية

بقلم : إيمانويل رونو
ترجمة : أ.محمد الإدريسي

يعرف Fabien Granjon فابيان غرانجون السوسيولوجيا النقدية- في مقالته "هل يستحق النقد اهتمام السوسيولوجيا؟"- انطلاقا من مفهوم النقد المستوحى من النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت. إلاّ أنّ هذه العملية، في حدّ ذاتها، متناقضة، لأن فكرة السوسيولوجيا النقدية تظلّ مرتبطة، في السياق الفرنسي، بالأعمال البورديوية، التي لا تدين في نموذجها الابستيمولوجي بأي شيء لمدرسة فراكفورت. بالإضافة إلى اختلاف الظروف الابستيمولوجية بين التيارين، بما في ذلك الانفتاح والاستقبال المتأخر وغير المنظم للسوسيولوجيا النقدية الألمانية، الأمر الذي ساهم في تحويل النظرية النقدية إلى نوع من "الفزاعة" الابستيمولوجية، استنادا إلى "وساطة الأسطورة الكارثية لأدورنو، الذي من المفروض أن ينخرط في فلسفة للتاريخ الغابر وميتافيزيقا الشمولية الاجتماعية[1]".

1- أود أن أحيل، بخصوص وصول النظرية النقدية إلى فرنسا، إلى ايمانويل رونو "فوكو ومدرسة فرانفورت" (2006)، و"هابرماس، فوكو: مسارات متقاطعة، منشورات CNRS، وإلى "مع وضد النظرية النقدية باسم ثورة 1968" (http/ / colloque-mai68.ens lyon.fr/spip.php?article-88. لنقد شامل للأفكار التشاؤمية لأدورنو وفلسفته الاجتماعية الكلية، أنظر خاصة: موتو (2010)، "مقالة عن ادورنو"، بايوت . الترجمة الاخيرة للكتابات السوسيولوجية (ادورنو [2011]، المجتمع: التكامل والتفكك، بايوت). يجب العمل على التصحيح التدريجي لسوء التفسير الذي قد اعتمده فابيان غرانجون ؛ أحيانا؛ لتجاوز القراءة المتناقضة للمعطيات المقدمة.

تحالف متناقض

إن هذا التحالف المتناقض مثمر جدّا لتطور النظرية النقدية إن هي اعتمدت على القاعدة الانعكاسية الذاتية في بعدها الابستيمولوجي (على مستوى المبادئ والمناهج) والسوسيولوجي (على مستوى الوضع الاجتماعي للباحث) والسياسي (على مستوى القيمة الاجتماعية لاختيار المواضيع والعواقب السياسية لبناء موقف منها)، والكفاح من أجل بناء تنظير يتجاوز الحدود الضيقة لمنطق التخصص، مما يدفع إلى الشك في مدى صلاحية منطق التخصص والتقاطع بين التخصصات والحقول المعرفية، أمام التداخل بين مختلف التوجهات والأفكار النظرية، إلى الحد الذي أصبح معه الحديث بشكل مستمر عن تناغم بين التخصيصة والتقنوية، التي أصبحت تؤثّر سلبا على القيم النظرية كما القيم الاجتماعية للمعرفة السياسية، لذلك يمكن أن ننظر إلى فكرة النظرية النقدية كإعادة تصحيح لهذا الواقع.

علاوة على ذلك، فإن فكرة النظرية النقدية شكلت بديلا من البدائل المغلوطة التي يتم التلويح بها ضد السوسيولوجيا النقدية: السوسيولوجيا النقدية أو سوسيولوجيا النقد. تحيل "النظرية النقدية"؛ في الآن نفسه؛ إلى ذلك الامتداد النظري للممارسة الاجتماعية النقدية ما قبل النظرية، والانعكاسية الابستيمولوجية، والسوسيولوجية والسياسية للوضع والشكل، ومختلف آثار هذا الامتداد النظري. يمكن القول إن النظرية النقدية في الآن نفسه، سوسيولوجيا نقدية انعكاسية لذاتها، على شاكلة سوسيولوجيا النقد، وسوسيولوجيا للنقد الانعكاسي في مضامينها الاجتماعية والسياسية.

ليس من المستغرب أن نجد فابيان غرانجون يجمع بين فكرة النظرية النقدية كأساس ضروري للانعكاسية والذاتية، وبين ما نسمعه في المعنى السياسي والسوسيولوجي من "انعكاسية ذاتية". يبدو أن أدورنو كان على حق في مسعاه المعارض لمطالب السوسيولوجيا الملتزمة، التي ازدهرت خلال ستينيات القرن العشرين، إذ لا يمكن للنظرية النقدية أن تعطي ثمارها في حقل العلوم الاجتماعية، لأنها لم تنخرط -ليس فقط- في

منطق الانعكاسية الذاتية، بل لم تنخرط أيضا في "مشروع" النظرية الاجتماعية[2]، فمؤشرات الاختلاف الاجتماعي، وديناميات التخصص في العلوم الاجتماعية، والنماذج الميتودولوجية الصاعدة، لا تتلائم مع أي تنظير حول المجتمع (على الأقل إننا نجد التنظير متمظهرا بشكل كبير في الانعكاسية الذاتية الابستيمولوجية، وفي التعبير الدقيق عن المبادئ والمفاهيم وخلاصات المعارف) عندما تفشل السوسيولوجيا النقدية في استبعاد النظرية الاجتماعية التي تريد "نقدها"، وأود هنا أن أفتح النقاش أمام مسألتين أساسيتين: الأولى مرتبطة برفض السوسيولوجيا النقدية، والثانية مرتبطة بإقصائها من مرتبة الفئة المهيمنة.

رفض السوسيولوجيا النقدية:

كيف يمكن تفسير تزايد خصوم "السوسيولوجيا النقدية"، ضمن سياق السوسيولوجيا الفرانكوفونية بين السنوات 1990 و 2000، وإجماع السوسيولوجيين على مبدأ "الكل قابل للمعارضة"، الذي تم التعبير عنه في كثير من الأحيان بواسطة السخرية الكاريكاتورية؟ يأخذ فابيان غرانجون هذه القضية على محمل الجد؛ ومعه كامل الحق؛ ففي الواقع، ارتبطت فكرة السوسيولوجيا النقدية ببيير بورديو، في الوقت الذي تمكن فيه من ممارسة هيمنة جزئية على مختلف التغيرات: من أجل العمل على إحياء كثير من البرامج والبحوث الأخرى، رغبة في تأسيس الالتزام والهيمنة النوعية. رغم انقطاع السبل فإن القراءة المختارة التي قدمها فابيان غرانجون (نعلم أنه عمل مضن) لا يمكن أن تساعد على بناء تصور مرجعي أكثر دقة؛ ربما فقط بعض التصورات العامة المرتبطة بتغيرات المشهد السياسي والثقافي. "يستحيل" تحليل "الحروب" [الانتقادات]التي شنت ضد السوسيولوجيا،

2- T.W.Adorno PhilosophischeElementeEinertheorie Der Gesellschaft, Suhrkanp. ومن أجل تكوين فكرة على النظرية الاجتماعية لدى ادورنو أنظر: E. Renault (2011), « Adorno : Dalla FilsophiaSociale Alla Teoria Sociale » Quaderni Di Teoria Sociale, 11(ستنشر النسخة الفرنسية في دورية بحوث في اللغة والمعرفة "من الفلسفة الاجتماعية إلى النظرية الاجتماعية").

من منظور سوسيولوجيا المعرفة، أو سيكولوجيا ديناميات العمل[3]، أو حتى تاريخ الأفكار. سوف أحاول التدقيق في ثلاث حجج يمكن أن تؤسّس لأطروحة أن السوسيولوجيا لا يمكن أن تقوم بدور النقد دون أن تناقض مصداقية صلاحيتها.

يمكن أن يعتمد نقد السوسيولوجيا النقدية (بشكل عام، وليس فقط ضمن النسخة البورديوية) على حجج المثقفين الوصفيين وكذلك التعدديين؛ منذ (ديوي)؛ سيرا على تقليد يعارض المثقفين الذين يزعمون أن المعرفة غاية في حد ذاتها منذ النزعة البراغماتية التي تصر على أنها أساسا وسيلة لتلبية حاجات و الأفراد والمجموعات الاجتماعية ومصالحها. لا يقتصر انتقاد السوسيولوجيا النقدية على الرهانات النظرية أو التجريبية المحددة للسوسيولوجيا كفضاء استدلالي دقيق يفرض جدلا نموذجية المثقفين ضد كل من يقوم مقامهم . بعد ديوي، وهوركهايمر، وادورنو، وابرماس، حيث تقاس المعرفة بغاياتها العملية والمصلحية، يجب أن ترتبط المعرفة بانعكاسية نقدية لطبيعة هذه المصالح وقدرة المعرفة نفسها على تحقيق تلك المصالح.

تتطلب الحجة الوضعياتية من السوسيولوجي أن يرضى بالأحكام الواقعية، ويستبعد كل أحكام القيمة. هذه الحجة نفسها لم تستفد من الشرط "الفيبري "المرتبط "بالحياد فيما يتعلق بالقيم" كما أشار إلى ذلك فابيان غرانجون، عن طريق اتخاذه كواحدة من الموضوعات الرئيسية لنقد أدورنو لبوبر: كل مواضيع الاستطلاعات غير متساوية، ولا ينبغي على السوسيولوجيا أن تخجل من الاهتمام بموضوع الإشكاليات العميقة للحياة الاجتماعية، من أجل المساهمة في الأحسن وتجاوز الأسوأ[4].

3- ربما نجد عناصر مفيدة ضمن تحليلات ديفرو (1980) لأصول التداخل بين التخصصات،من قلق المنهج في العلوم السلوكية، أوبير، أو في وصف "الايديولوجيات الدفاعية عن المهنة" لدى دجور (2008)، "العمل استيلاب عقلي"، بايار و مولينير (2008)، و"الرهانات النفسية للعمل" بايوت.

4- حول هذه النقطة انظر :

Adorno (1979), « Introduction ». In De Vienne à Francfort. La Querelle Allemande Des Science Sociales, Complexes, p.52-55.

في النهاية، إن حجة التعددية هي الحجة الوحيدة التي تستحق أن تأخذ على محمل الجد، حيث تعتبر أن العلوم الاجتماعية يجب عليها أن تأخذ الطبيعة الجزئية للمعرفة من منطلق عدم اختزال: أ-تعدد طبقات الحياة الاجتماعية (في التفاعلات الميكرو-اجتماعية، والمؤسسات المتوسطة، والهياكل الكبرى والقيود النظامية)، ب- لا تجانس الأشكال الواضحة للظواهر الاجتماعية (التغيرات الاقتصادية، السوسيولوجية، السيكو-اجتماعية..الخ)، ج- تنوع وجهات النظر الاجتماعية حول نفس الحدث. من المستحيل تبني تمفصل مع النقد الذي يرتبط بدوره بهذه المواضيع بشكل عام (لأنه يفترض عدم إمكانية تبريره من منظور مختلف). كرد على هذا النوع من الاعتراض، نفترض أننا أخذنا مسار النظرية الاجتماعية في تصورها العام لطبقات الحياة الاجتماعية وصياغة أشكال العقلانية ووجهات النظر الاجتماعية، سنجد أن الأمر لا يتم إلا عبر وسيط بين نظام الأولوية وقاعدة التبعية. إنه استعراض موجز إذا للنقاش حول أصناف الهيمنة الرائجة.

إقصاء أصناف الهيمنة:

تعد مسألة الهيمنة، نقطة التقاء واضحة بين السوسيولوجيا النقدية والنظرية النقدية، لكون الأولى غالبا ما تحدد كسوسيولوجيا للهيمنة، بينما تؤول الثانية أحيانا، إلى محاولة لتجاوز التقليد الماركسي للهيمنة الاقتصادية (العمليات)، والسياسية (مختلف أشكال سلطة الدولة) والإيديولوجية[5]. تمر الهيمنة أيضا عبر أنواع مختلفة من الروابط الاجتماعية (من هنا ارتبطت دراسات "هوركهايمر" و"أدورنو" بالأسرة والشخصية السلطوية، ثم ارتبطت دراسات "هابرماس" و"هونتش" ب"المجالات" الاجتماعية") وعبر الثقافة (من هنا نجد سوسيولوجيا الموسيقى وتحليل الصناعات الثقافية لدى أدورنو). كان من النادر وجود نقطة تقاطع بين هذه الاهتمامات حتى وقت قريب، حيث كان من الشائع النظر في نقطة الهيمنة كنمط ماضوي.

5- T.Schoyer (1980), Critique De La Domination. Origines Et Développement De La Théorie Critique, Payont.

إن رفض مسألة الهيمنة من قبل السوسيولوجيا الفرانكوفونية، ظاهرة أكثر إثارة للدهشة من تلك "الحروب التي شنت" ضد السوسيولوجيا النقدية. كيف يمكن أن ينشأ تخصص رافض لمفهوم من المفاهيم الأساسية منذ "فيبر، ويحاول استبداله؟ بلا شك، كان لانهيار الماركسية، والدول المتبنية لها، دور حاسم في ذلك، والحقيقة أن نقد الهيمنة كان مركز الجرح النرجسي للإنسانية الذكورية، أما بالنسبة إلى النسائية فمن المحتمل أنّ هناك عاملا حاسما آخر. إن منطلق مسألة الهيمنة يكمن في جعل النقد متعدد الجوانب[6]، وبالخصوص قمع قدرة الفاعلين على المقاومة (كما لو أن نقد الهيمنة لا يخدم الوظيفة الرئيسية للدفاع أو تعزيز مقومات الهيمنة)، وينطوي على انحراف سلطوي؛ وتسييسي [سياسي]؛ عبر تخصيص السوسيولوجيا بميزة التشخيص السياسي (وكأن نقد الهيمنة لم يظهر في المقام الأول عبر الحركات السياسية والحركات الفوضوية على وجه الخصوص). يمكن أيضا أن نسجل على نظريات الهيمنة كونها تفترض أن كل شيء مرتبط بالهيمنة (كما أن استخدام هذه المسألة كان ضروريا وفي محله).

يبدو من المشكوك فيه بروز إمكانية الاستغناء عن النظرية النقدية للمجتمع عبر تحليل نقدي لعلاقات الهيمنة، لكن الأمر لا ينظم سؤال مكان الهيمنة في العالم الاجتماعي، ولا النماذج المستخدمة في هذا الوصف. تحمل "الهيمنة" حسب بورديو نموذجين، اعتمادا على ما إذا كانت تندرج ضمن العلاقات الاجتماعية (كما هو الشأن بالنسبة للهيمنة الذكورية) أو ضمن منطق نظرية "الحقول"[7]، وتتقاطع النقاشات وتتشارك في النمط نفسه المرتبط بمختلف العلاقات الاجتماعية للهيمنة[8]، الأمر الذي

6- للمراجعة النقدية أنظر:

C.Gautier (2011), « La Domination En Sociologie n'est-elle Qu'une fiction ? »,Actuel Marx, N° 49.

7- نقطة أرزها B.Lahire لاهير، خصوصا في كتابه الأخير:

B.Lahire (2012),Monde Plurie. Penser L'unité Des Sciences Sociales , Le Seuil.

8- أنظر بالخصوص إلى:

E.Dorlin (dir), Sexe, Race, Classe. Pour une épistémologie De La Domination, PUF.

يصعّد من حدّة تعقيد النقاش وتركيبه. بالإضافة إلى ذلك، فإن النموذج البورديوي للهيمنة المشتغلة في الخفاء يتعارض مع النموذج الفيبري للهيمنة التي تحتاج إلى الشرعية. يبدو واضحا أن هذين النموذجين مكملان لبعضهما البعض[9]، وأن هذه الأسئلة أساسية للسوسيولوجيا النقدية، التي لم يتناولها فابيان غرانجون بطريقة مختلفة في مقالاته. إننا اليوم في ميدان للنظرية الاجتماعية، حيث الفضاء خصب للاستثمار.

9- كما اقترح:

M.Burawoy (2011), « La Domination est-elle si Profonde ?Au-delà De Bourdieu Et De Gramsci »,Actuel Marx, N50.