نقد وتنوير
مجلّة فكريّة تربويّة فصليّة محكمة

مقاربات نقديّة في التّربية والمجتمع

تصدر عن مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية

العدد الثاني
سبتمبر/أكتوبر/نوفمبر
خريف (2015)

النقد أساس الإبداع
أ.د. عبدالقادر تومي

المثقف العراقي: من ثقافة السلطة إلى ثقافة المستقبل
د. صالح هويدي

قراءة في أحكام الغناء والموسيقا في الإسلام
د. محمد حبش

ثلاثة أدواء للتربية ومتخصصيها
أ. د. عبدالله البريدي

هل الطفل عالم نفس اجتماعي؟
أ.د. هشام خباش

الألم: مقاربة سوسيو - أنثروبولوجية
د. حسني إبراهيم عبدالعظيم

نحو رؤية جديدة لدور العلوم الاجتماعية ووظيفتها
د. مختار مروفل

نقد وتنوير

مجلّة فكريّة تربويّة فصليّة محكمة

تصدر عن مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية

العدد الثاني - سبتمبر/أكتوبر/نوفمبر - خريف (2015)

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

رئيس هيئة التحرير

أ.د. علي أسعد وطفة

نائب رئيس التحرير

أ.د. عبدالقادر تومي

مديرا التحرير

أ.د. عبدالله المجيدل

د. محمد آيت ميهوب

سكرتير التحرير

د.عبدالله بدران

المراسلات

د. علي أسعد وطفة

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

عنوان المجلة

www. Tanwair. net

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

www. Tanwair. net

للاستفسار والتواصل عبر الوتس آب : 00965 -99567650

هيئة التحرير

د. أحمد عبد الفتاح الزكي
جامعة الملك فيصل
السعودية

د.أحمد نصحي الباز
الجامعة الخليجية
البحرين

د . أمثال هادي هايف الحويلة
جامعة الكويت
الكويت

د. جمال العاسمي
جامعة السوربون
فرنسا

أ.د. جيلاني بوحمامة
جامعة الكويت
الكويت

د. حسن طنطاوي
جامعة القاهرة
مصر

د. حسني إبراهيم عبدالعظيم
جامعة بني سويف
مصر

أ.د. ريمون فضل اللّه المعلولي
جامعة دمشق
سوريا

د.سعد رغيان سعود الشريع
جامعة الكويت
الكويت

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

د. شاهر الشاهر
جامعة دمشق
سوريا

أ. عايش صباح
جامعة سيدي بلعباس
الجزائر

أ.د. عبدالرحيم العطري
جامعة سايس- فاس
المغرب

أ.د. عبدالفتاح ماضي
جامعة الإسكندرية
مصر

د.عمر نقيب
المدرسة العليا للأساتذة
الجزائر

د. غنام محمد خضر
جامعة تكريت
العراق

أ. لولوة راشد محمد الخاطر
معهد الدوحة للدراسات العليا
قطر

د. ليليا بين صويلح
جامعة قطر
قطر

أ.د. مجدي محمد يونس
جامعة المنوفية
مصر

د. مختار مروفل
جامعة معسكر
الجزائر

الهيئة الاستشارية للمجلة

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

شروط النشر في المجلة

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

ويمكن للباحثين إرسال بحوثهم إلى هيئة التحرير على العنوان التالي:

watfaali@hotmail.com

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

2 – تنشر المجلة من الأعمال: الدراسات من جهة والمقالات النقدية من جهة أخرى.

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

4 – يفضّل أن يصحب المقال بملخّص في حدود150 كلمة باللغة العربية وآخر باللغة (الفرنسية أو الانجليزية).

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

6 – أن يتسم البحث بالأصالة وبالقيمة العلمية والمعرفية وبسلامة اللغة ودقّتها.

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

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

9 – تخضع البحوث المقدمة للتحكيم ، وتعامل وفق الأصول العلميّة المتّبعة في المجلة.

ضوابط النشر

1 – ينضد البحث باستخدام البرنامج الحاسوبي (Word) بمسافات مزدوجة بين الأسطر وهوامش 2.5 سم، بحيث لا يزيد عدد صفحاته على (40) صفحة ، ونوع الخط وحجمه (Simplified Arabic 14)، بما في ذلك الأشكال والرسوم والجداول والهوامش والملاحق، وترسل نسخة إلكترونية على البريد الإلكتروني للمجلة.

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

3 – أن يتضمّن البحث كلمات دالة (مفتاحية) على الموضوع الدقيق .

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

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

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

7 – موافقة الكاتب على نقل حقوق النشر كاملة إلى المجلة.

8 – ترسل البحوث والمقالات والدراسات والترجمات إلى هيئة التحرير على البريد الإلكتروني

9 – watfaali@hotmail.com

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

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

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام

هيئة التحرير

المحتويات

في هذا العدد

الافتتاحية

بقلم: أ.د. عبد القادر تومي
نائب رئيس التحرير
toumikader@yahoo.fr

افتتاحية العدد
(النقد أساس الإبداع)

14

أبحاث علمية

بقلم: أ.د. هشام خباش
جامعة سيدي محمد بن عبد الله
فاس-المغرب
hichamcogn@gmail.com

هل الطفل عالم نفس اجتماعي ؟

19

بقلم: أ.د. محمد الطبولي
كلية الآداب - جامعة بنغازي
mootobuli.1995@gmail.com

الإحساس بالعدالة التنظيمية وسلوك
المواطنة التنظيمية

65

بقلم: أ. د. جمال علي الدهشان
عميد كلية التربية – جامعة المنوفية
g_eldahshan@yahoo.com

رؤية مقترحة لتطوير نظم القبول
بالجامعات المصرية الحكومية

101

دراسات

المثقف العراقي من ثقافة السلطة إلى ثقافة المستقبل

د.صالح هويدي
ناقد أدبي وأكاديمي عراقي
sfayad54@yahoo.com

137

نحو رؤية جديدة لدور العلوم الاجتماعية ووظيفتها في ضوء كتاب ميشيل ويفوركا «تسعة دروس في علم الاجتماع»

بقلم: د.مختار مروفل
جامعة باتنة - الجزائر
أستاذ محاضر، قسم علم الاجتماع، جامعة معسكر
moktariada@yahoo.com

169

الألم: مقاربة سوسيو أنثروبولوجية

بقلم: د.حسني عبدالعظيم
مدرس علم الاجتماع في كلية الآداب
جامعة بني سويف-مصر
drhosni2512011@yahoo.com

193

تربية الأمة عند العلامة محمد البشير الإبراهيمي

بقلم: أ. علي يطو
كاتب وباحث جزائري متخصص بالدراسات الفلسفية والاجتماعية جامعة الجزائر
aliyettou@yahoo.fr

229

في هذا العدد

مقالات

ثلاثة أدواء للتربية ومتخصصيها

بقلم: أ. د.عبدالله البريدي
أستاذ السلوك التنظيمي
جامعة القصيم
magdnes@hotmail.com

247

قراءة في أحكام الغناء والموسيقا في الإسلام

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

259

دور الجامعة في ترسيخ الدور التنموي للتراث الشعبي

بقلم: أ.د.يعقوب الكندري
عميد كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الكويت سابقا
alkandari66@hotmail.com

271

بقلم: د. عبد العاطي حلقان أحمد عبدالعزيز

ahelkan@yahoo.com

كلية التربية – جامعة سوهاج (مصر)

المدرسة العائمة في نيجيريا وبنجلاديش:
إبداع وليد الحاجة

287

بقلم: أ.د. عبدالقادر تومي

toumikader@yahoo.fr

أستاذ الفلسفة ومدير مخبر التربية
والابستيمولوجيا - الجزائر

التسويق الإعلامي لقيم العولمة

297

الافتتاحية

النقد أساس الإبداع

أ.د. عبد القادر تومي

نائب رئيس التحرير

toumikader@yahoo.fr

الافتتاحية

النقد أساس الإبداع

«من لا يعيد قراءة مفاهيمه وتجاربه نقديا لا يتقدم ولا يتطور»

جون سيمونس

أ.د. عبد القادر تومي

نائب رئيس التحرير

يرتهن تطوّرُ المجتمعات الحديثة وتقدُّمها جوهريا بما تنتجه المؤسسات البحثية والهيئات الأكاديمية من علوم ومعارف، حيث تتسابق الجامعات في مراتب التفوّق والتألق والإبداع في مجالات المعرفة المتنوعة، اعتماداً على فعالية هذا الإنتاج، ولا فضل للباحثين والأكاديميين، ضمن هذا الرهان إلا بما يقدمونه لمجتمعاتهم ولبيئاتهم، من خدمات متميّزة، تؤثر تأثيراً مباشراً، قويّاً ونافذاً، وفاعلاً، في الحياة الاقتصادية والاجتماعية، ولا منّة لهم أيضا إلا بما يحدثونه من تغييرات عميقة في علاقات التفاعل بينهم وبين المحيط الاقتصادي والبيئة الاجتماعية، وبالقدر الذي يؤدّي إلى تعميق مجرى التقدّم الشامل في حياة الفرد والجماعة.

غير أن التعميق والتغيير في مسار الحياة الاجتماعية لا يكتب له النجاح، ما لم يتأسس على رؤية نقدية واضحة المعالم، لواقع الحياة بكل تشابكاتها وتداخلاتها، رؤيةُ تؤمن بأن الحوار العقلاني الهادئ، والنقد البناء، هما أفضل الطرق وأقصرها إلى نبل الرقي والتقدم، إنها رؤية تضع العقل في مكانه الطبيعي المميّز في الفضاء الاجتماعي، ومعه تتقدّ الحرية بمزيد من الفعل الابداعي داخل هذا الفضاء.

لقد عانت مجتمعاتنا العربية، وما زالت، من ويلات الاستبداد والتضييق على الحريات والكرامات، وها هي تعاني اليوم من همجية الفتن الطائفية والعرقية والتطرف الذي ينهش في جسد الأمة وروحها، وهو نوع من الإجرام التاريخي الذي لم يشهد له التاريخ الإنساني مثيلا، إذ يأخذ صورة إرهاب مدمّر، تنفذه جماعات تكفيرية تدّعى امتلاكها للحقيقة، وتبث خطاباً أفاكاً أثيماً أقل ما يوصف به أنه غير عقلاني وغير واقعي، ولا يستند إلى معطيات العقل والمنطق، بل وعلى خلاف ذلك يعلن تصادمه مع كل قيم العقل والأخلاق.

ويبقى التساؤل مطروحاً على مستوى العالم العربي والإسلامي عموماً، لماذا يستمر التراجع والتعثر في تحقيق مطامح الشعوب من نهضة وتقدم؟ ولماذا يبقى هذا العالم منفعلاً لا فاعلاً رغم توفره على نخب وكفاءات متميزة، و ثروات طبيعية هائلة، وموارد بشرية خلاقة، وموقع استراتيجي هام، ورغم امتلاكه لعناصر تأهيلية حضارية بارزة؟ هذا هو السؤال الجوهري الذي يقضّ مضاجع النخب الحقيقية المثقفة المتنورة. ومع ذلك قد لا يفاجئنا الأمر إذا النخب عُطلت، والجهود جُمدت، والوحدة فُككت، والفتنة أُوقدت، والطائفية اشتعلت، والحرية خُوصمت والعقلانية هُمشت...

ومع ذلك كله لا يمكن لهذا الواقع المرّ المرير أن يفتّ في عضد المثقف العربي الحقيقي الذي جبل على حب الوطن والدفاع عن الإنسان، المثقف الذي شبّ وترعرع على حماية القيم الفكرية والأخلاقية، وإحقاق الحق والفضيلة بهدم الأباطيل والأوهام، ونشر المعرفة الحقيقية.

ومن هذا الواقع المرّ انطلقنا في مسيرتنا، فها هي مجلة نقد وتنوير تشقّ الطريق نحو عالم المعرفة والنقد والتنوير ساعية لمد الجسور بين القراء والباحثين، في مجالات التحليل الفكري والإبداع الفلسفي للواقع التربوي والاجتماعي. كما تسعى إلى إنشاء فضاء فكري تتلاقح فيه الرؤى النقدية التي تتقصى الواقع التربوي الثقافي بقيمه المتباينة، لتساهم، من خلال هذا الفضاء، في تدارس مختلف التحديات الفكرية الراهنة، والمستقبلية وفق معايير النظر الأكاديمي، ومقتضيات التحليل العلمي، والعمل على تطوير الممارسة الفكريةالحضارية، وتجديد عطائها، والنهوض بالفكر النقدي في إطار مقوماتناالحضارية.

ومن هذا المنطلق الفكري وتحقيقا لغايته، تهدف مجلتنا، مجلة نقد وتنوير، إلى اتخاذ مكانها اللائق بين المجلات الرائدة في البحث الأكاديمي الجاد والموضوعي. ولا يسعنا في هذا المقام إلا أن نقدم شكرنا إلى كل المتتبعين والمشجعين من أوساط المثقفين والمبدعين فَهُمُ الطاقة التنويرية التي تنطلق منها مجلتنا لمواصلة رسالتها.

وفي دائرة العمل الجاد في مسيرة النقد والبحث والتنوير ينطلق العدد الثاني من مجلتنا «نقد وتنوير» ليقدم للقراء والباحثين والمهتمين في مختلف حقول المعرفة، باقة متميزة من المساهمات الفكرية المتخصصة في ميادين الفلسفة والتربية وعلم الاجتماع، وهي في عمومها مساهمات فكرية نقدية رسمتها أقلام مفكرين وباحثين من مختلف البلدان العربية، عرفوا بقدرتهم على تناول القضايا الحيوية والوجودية للمجتمع العربي بالنقد والبحث والتحليل.

أيها الأحبة، ستبقى هذه المجلة دائما وأبدا منبرا فكريا يناشدكم أن تتسنموه وتنطلقوا منه في رحاب رسالتكم الإنسانية في مجالي النقد والتنوير، فلا تبخلوا علينا بمبادراتكم ومشاركاتكم معنا في رسم أفق جديد للثقافة العربية، شاكرين ومقدرين لكم تواصلكم معنا، واستجابتكم للنداء الفكري والثقافي في هذه اللحظات الحرجة من تاريخ أمتنا التي تعاني كل ضروب الألم والمعاناة والانكسار.

وكما نقول دوما: هذا نصيبنا من الجهد، إن أحسنّا فللّه الحمد، وإلا فيُشفع لنا أنه جهدٌ بشريٌّ خالصٌ.

بحوث علمية

هل الطفل عالم نفس اجتماعي؟

أ.د. هشام خباش

جامعة سيدي محمد بن عبد الله
فاس المغرب

hichamcogn@gmail. com

هل الطفل عالم نفس اجتماعي؟

أ. د. هشام خباش

جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس المغرب

مقدمة:

يوضح لنا علم النفس أن الطفل يبني تصوراته الذهنية البسيطة لتفسير مجموعة من الظواهر المحيطة به، ولكن الطفل يفكر أحيانا بمنطق العالم في فهمه وتفسيره لجملة من الظواهر المحيطة به، وعليه فإن ما نبتغيه في هذه الدراسة هو الكشف، عن طرائق الطفل وأساليبه في تفسير وفهم علاقته بالآخر، وكيفية بنائه لهذه المعرفة التي نطلق عليها المعرفية الاجتماعية، وذلك من خلال صيرورتين ذهنيتين وهما: صيرورة قراءة أذهان الآخرين، وصيرورة قراءة عواطفهم.

وعليه فإن أساس معرفة الطفل للآخر يتمثل في مدى امتلاكه للمعرفية الاجتماعية. ومن هنا فإن من بين الأسئلة التي سنروم الإجابة عنها في هذه الدراسة:

ماذا نعني بالمعرفية الاجتماعية وكيفية استثمارها لمعرفة الآخر؟

هل يمتلك الأطفال قدرات معرفية اجتماعية مبكرة؟

كيف يقوم جهازنا العصبي بمباشرة معرفيتنا الاجتماعية؟

هل معارفنا وكفاءاتنا الاجتماعية مموضعة من الناحية المعرفية العصبية (Neurocognitive aspects) أم موزعة؟ بمعنى هل يمكن الحديث عن صيرورات ذهنية متخصصة في مباشرة المعارف الاجتماعية، وعن مناطق عصبية مسؤولة فقط عن توليد المعارف الاجتماعية؟ أم يتطلب الأمر تدخلا لصيرورات معرفية متنوعة وباحات عصبية عدة لإنتاج المعارف الاجتماعية وفهمها؟

1 - معرفة الآخر من خلال المعرفية الاجتماعية؟

يحيل ميدان المعرفية الاجتماعية إلى مختلف الصيرورات الذهنية والمعارف الاجتماعية التي نعمد إليها لفهم كيفية التعامل مع محيطنا الاجتماعي وكيفية التواصل مع الآخرين. الشيء الذي يفترض تمكن الفرد في معرفيته الاجتماعية من العناصر الثلاثة التالية:

فهم عواطف الآخرين وانفعالاتهم وحالاتهم الذهنية ومعتقداتهم ونواياهم ومقاصدهم[1].

فهم الفرد لحالاته الذاتية الذهنية والعاطفية ومقارنتها بحالات الآخرين الذهنية والعاطفية. وبالتالي قدرته في مستوى متقدم من معرفيته الاجتماعية التمييز بين منظوره الذاتي الخاص لذهنه وعواطفه ومنظور الآخرين لأذهانهم وعواطفهم. وهكذا كلما كان، هذا الأخير، متمكنا من عملية التمييز هذه، كلما كان باستطاعته تدبير حالاته الذهنية والعاطفية والتحكم فيها وتوجيهها(Dimaggio, Lysaker, Carcione, Nicolò & Semerari, 2008).

>> نعني بالمعارف الاجتماعية الصريحة جملة من المفاهيم والقواعد التي تنظم العلاقات الاجتماعية

قدرته على بناء علاقة تواصلية بينذاتية (Intersubjectivité) أي بينه وبين أفراد محيطه الاجتماعي، مبنية على المعارف التي استقاها من عملية رصده لأوجه التشابه والاختلاف بين حالاته الذهنية والعاطفية وحالات الآخرين الذهنية والعاطفية.

إجمالا، إن تمكن الفرد من المعرفية الاجتماعية يتطلب منه توفره على معارف اجتماعية متنوعة صريحة وإجرائية (Smith &Branscombe, 1987) أوتوماتيكية

(1) الحديث عن اهتمام علم النفس المعرفي بصيرورات قراءة عواطف الآخرين وانفعالاتهم يجعلنا نقف عند واقعة مضمونها أن مفهوم الانفعال، كما هو الحال بالنسبة لمفهوم العاطفة، قد همش من طرف الباحثين في البدايات الأولى للسيكولوجية المعرفية على اعتبار كونه مفهوما مزعجا يسقطنا حتما في ضرب من الذاتية العلمية ويرجعنا إلى عدة مفاهيم ميتافيزيقية ودينية مثل النفس والروح. لكن التطورات المستجدة في حقل السيكولوجية المعرفية والتي تتمثل في الدفعة القوية التي قدمتها له فلسفة الذهن والعلوم العصبية مكنت من جديد من العودة إلى مفاهيم كانت تصنف ضمن قائمة السيكولوجية الميتافيزيقية، مثل مفهوم الوعي والعاطفة والانفعال وذلك من خلال منظور سوسيومعرفي(Engel، 1991 ؛ Rimé & Scherer, 1993).

ومراقبة. (Satpute & Lieberman, 2006)

ونعني بالمعارف الاجتماعية الصريحة جملة من المفاهيم والقواعد التي تنظم العلاقات الاجتماعية، والتي تفرض على أي شخص أن يتعلمها ليتواصل مع محيطه الاجتماعي. فلا يخفى على أحد أن أي مجتمع يمتلك قواعد لفن التأدب، تأخذ شكل تعليمات ومعارف صريحة، وعلى الفرد اعتمادها أثناء تعامله مع الآخرين. لكي تصبح تلك القواعد معارف إجرائية ومشخصة عند استيعابه الذاتي لتلك القواعد وتداولها في تعامله مع الآخرين. وكمثال على ذلك، إن بناء علاقة صداقة يتأسس على معرفة صريحة تتمثل في القاعدة العامة التالية: أن أي شخص عليه في اختياره لصديق أن يتشارك مع هذا الأخير، ويتوافق معه في جملة من العواطف والأفكار... وهكذا عندما أتجه لشخص ما لأصادقه، فإنني أبدأ في البحث عن القواسم العاطفية والمعرفية المشتركة التي تجمعني به. وهنا أحول قاعدة التصادق مع الآخر، من معرفة صريحة إلى معرفة إجرائية وظيفية ومتداولة (Beer & Ochsner, 2006).

وتتمظهر هذه المعرفية الاجتماعية، كذلك، بوصفها معارف مراقبة أوتوماتيكية. ونقصد بالمعارف الاجتماعية المراقبة، وعي الشخص بمختلف الآليات والتكتيكات والاستراتيجيات التي يعتمدها في عملية التواصل، ووعيه بالهدف من هاته العملية، مع قدرته على التحكم فيها بتمكنه من استحضار جملة من المعارف والتقنيات، وتنظيمها وتدبيرها بشكل إرادي وواع للتأثير في مخاطبه. وهنا نتحدث عن ميتاتواصل بمعنى قيام الفرد بمراقبة وتضبيط وتوجيه العملية التواصلية (Salonen, Vauras & Efklides, 2005; Sanford, Roach 1987).[2]

وتتجلى المعارف الاجتماعية العفوية بوضوح لدى الشخص الخبير في العملية التواصلية والذي يستحضر جملة من المعارف الاجتماعية المؤثرة في المخاطب ويستخدمها بشكل فعال، دون أن يمارس عليها أي مراقبة ذاتية أو توجيه منظم واع. فالعملية التواصلية تتحقق في هذا المستوى بطريقة سلسة، سريعة وأوتوماتيكية. وهذا النمط من الاشتغال المعرفي مطلوب، ولاسيما في هؤلاء الذين يشتغلون في مجال التسويق (Marketing)

(2) تجدر الإشارة إلى أننا نلجأ إلى مراقبة طريقة تواصلنا مع الآخرين وتضبيطيها وتوجيهها خاصة عندما نكون في وضعيات إحراجية وغير معتادة.

.(Wilson & Vlosky 1997)

ويبقى أن نشير إلى أن نجاحنا في عملية التواصل يتطلب كفاءتين أساسيتين في المعرفية الاجتماعية وهما: كفاءة قراءة أذهان الآخرين، وكفاءة قراءة عواطفهم (Baron-Cohen, 2003; Goldman & Sripada, 2005).

وللتوضيح، فمن خلال تشخيصنا لمدى قدرة الفرد على قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم، نتمكن من معرفة مدى سلامة وظيفة التواصل الاجتماعي لديهم. فمثلا يلاحظ لدى حالات الأطفال التوحديين خلل واضح المعالم في هاتين الكفائتين، ويمكن تسجيل الملاحظة نفسها لدى الفصاميين (Monestes,Villatte, A. Moore, Yon&Loas, 2008).

وتشكل عمليات قراءة الذهن المكون المعرفي - وليس العاطفي، إذ من خلالها نتعرف على كل من حالات الآخرين الذهنية) مقاصد، نوايا، معتقدات، مخططات، استراتيجيات، أفكار ومعارف (وحالاتنا الذهنية الذاتية، ونعتمد على هذا المكون للتنبؤ بتصرفات الآخرين. ففي الفصل الدراسي، على سبيل المثال، المطلوب من المدرس الجيد أن يتمتع بقدرة على قراءة أذهان تلامذته، أي: أن يكون بمقدوره التعرف على مواقفهم ومقاصدهم ونواياهم من المادة المعرفية المدرسة وتشخيص تصوراتهم حولها (Frye, & Ziv, 2005)، وهذا سيمكنه من تحديد مدى استعداد التلامذة للتحصيل، ومدى نضج مستواهم المعرفي. ويساعده على اكتشاف حدة التنافر المعرفي بين معتقدات التلامذة الذاتية التي حصلوها خارج المدرسة، والمادة المعرفية المدرسية. وهو الشيء الذي سيسمح للمدرس بتوقع تصرفات التلامذة في الفصل إزاء المادة المدرسة. ومن هنا فإن لعلمية قراءة الأذهان دور جد هام في إنجاح العملية التربوية بشكل خاص والعملية التواصلية بشكل عام (خباش، 2007).

ولا يفوتنا، في السياق ذاته، أن نشير إلى أن التلميذ بدوره مطالب بتطوير قدراته على قراءة ذهن أستاذه. بمعنى عليه أن يكشف عن نوايا معلمه ومقاصده وتصوراته وأهدافه من المادة التي سيدرسها له.

إن اهتمام التلميذ بتطوير كفاءة قراءة ذهن معلمه، سينشط لديه علمية الاستدلال

القياسي والتي ستترجم إلى قيامه بمجموعة من التصرفات الذكية في الفصل كتوقعه الإجابات المناسبة قبل أن يعلن عنها المدرس (Ziv, Solomon, & Frye, 2008, Frye & Ziv, 2005).[3]

إضافة إلى ما سبق، تحيل عمليات قراءة العواطف إلى قدرة الفرد على التعرف على انفعالات الآخرين ودلالاتها العاطفية. إضافة إلى قدرته على توقع انفعالاتهم وفقا لنوعية السياق الذي يواجهونه، وتمكنه من الإحساس بعواطفهم من خلال تحريضه للانفعال المناسب للوضعية الانفعالية التي يعيشونها. بتعبير آخر، انخراطه مع الآخرين في ضرب من التشاركية العاطفية وذلك من خلال تمكنه من التعاطف مع الآخرين ومشاركته لوجداناتهم وتقمصه لحالاتهم العاطفية (Goldman, 2005).

ومن الجدير بالذكر، في هذا الصدد، أن قراءة عواطف الآخرين تتطلب من الفرد أن يمتلك كفاءات تمييزية للعواطف والانفعالات. بمعنى تمييز انفعال عن آخر وإحالته إلى الحالة العاطفية التي تناسبه؛ مثلا إحالة وجه عبوس لحالة الغضب، أو إحالة وجه مبتسم لحالة الفرح. لكن عندما يمتلك الفرد مهارات عالية الجودة في قراءة انفعالات الآخرين يكون في مقدوره فهم وضعيات تواصلية توهيمية ومباشرتها، كتمييزه بين وجه جدّي في قوله الحقيقة ووجه مخادع (Dimaggio & al. 2008). وهذا الأمر يعني أن الكشف عن دلالات الانفعالات، وقرنها بالحالات العاطفية التي تناسبها ليس بالأمر السهل، فالأمر يتطلب كفاءات متقدمة لقراءة العواطف: فجبهة وجه مجعدة لا تعني أن صاحبها غاضب وإنما، لربما، قد يكون في وضعية تركيز لمعالجة مسألة ما. ولعدم السقوط في هاته الوضعيات الخلطية المطلوب من الفرد المعرفة الجيدة بطبيعة السياق الذي يتواجد فيه الآخرون فضلا عن معرفته بسوابقهم وميولهم. الشيء الذي سيشكل لديه معارف اجتماعية أساسية للاستدلال عن حالات الأشخاص الذهنية والعاطفية

<< **قراءة عواطف الآخرين تتطلب من الفرد أن يمتلك كفاءات تمييزية للعواطف والانفعالات**

(3) ونود التوضيح هنا إلى أن المطلوب أحيانا من الطالب في وضعية الامتحان ليس مدى مسايرة إجاباته لسلم التنقيط وإنما مدى انسجام تلك الإجابات مع معتقدات المصحح وتصوراته وأفكاره. وهكذا كلما كان الطالب قدرا على قراءة ذهن المصحح كلما كان هذا الأخير أكثر تعاطفا معه أثناء تقويمه لإنجازه.

.(Beer & Ochsner, 2006)

إن رغبة الإنسان في فهم أذهان الآخرين تحثه على الكشف عن الأسباب والدواعي التي أدت بهؤلاء إلى أن يعيشوا هاته الحالة العاطفية أو الذهنية دون أخرى. وهنا يتعامل الفرد في تواصله مع الآخرين كباحث في علم النفس الاجتماعي، إذ نراه يجتهد في محاولته رصد طرائق تفكيرهم، وتبيّن دلالات انفعالاتهم. والسؤال المطروح علينا في هذا الصدد: لماذا نشبه الفرد أثناء محاولته الكشف عن حالات الآخرين الذهنية والعاطفية بالباحث في علم النفس الاجتماعي؟

يعتقد هيدر (Heider1958) في معرض إجابته عن هذا السؤال، أن الإنسان يعتمد في إدراكه لمحيطه الاجتماعي على الأسلوب نفسه المتبع من طرف الباحث في العلوم الطبيعية في دراسته للميدان الايكولوجي. إذ تحركه نزعتان أساسيان. تتجلى الأولى في إصراره على إبراز مدى تماسك المحيط الاجتماعي واستقراره وانسجامه. فعالم الاجتماع كما يرى هيدر مثله مثل العالم الفيزيقي محكوم بقوانين وأسباب لا مخرج له منها: فأي انفعال هو نتيجة حتمية لحالة عاطفية ما، ووراء كل حالة عاطفية سبب وجيه إما نفسي داخلي أو اجتماعي/ بيئي خارجي. ومن هنا فالمرء يعمل بشكل مستمر على إسناد النتائج إلى أسباب، وعلى تصنيف حالات الآخرين العاطفية والذهنية ضمن قوائم ذهنية تضم كل منها عناصر وسمات وخصائص مشتركة.

>> **الإنسان يميل بشكل عفوي إلى إضفاء الدلالات والمعنى لوضعيات الآخرين العاطفية والذهنية**

إضافة إلى ما سبق، يميل الإنسان إلى صياغة الفرضيات حول حالات الآخرين العاطفية والذهنية. كما يعمل بشكل مستمر ودؤوب على التحقق من مدى مصداقيتها، بالاستمرار في ملاحظة تصرفات الآخرين، والتعرف على أساليب تعاملهم وطرائق تواصلهم. وفي نهاية المطاف سيحاول الإبقاء فقط على الفرضيات المنسجمة مع ملاحظاته والمتوافقة مع معطياته الميدانية. وضمن السياق ذاته يمكن فهم مضمون العبارة التالية الشائعة التداول: «كنت أظنه شخصا منغلقا على نفسه، منعزلا عن الآخرين، وإذا بي أجده شخصا منفتحا واجتماعي».

نود التنبيه هنا إلى أن الإنسان يميل في كثير من الأحيان وبشكل عفوي إلى إضفاء الدلالات والمعنى لوضعيات الآخرين العاطفية والذهنية، وذلك لكي يبدو له عالمه الاجتماعي أكثر وضوحا وتماسكا، وأكثر تحديدا ودقة، وأقل غموضا وغرابة، وخال من التشويش واللانتظام (Heider, 1944). وتأسيسا على ذلك، يبدأ الفرد في في الاعتقاد بأنه قادر على الإحاطة بمختلف المتغيرات المؤثرة في عالمه الاجتماعي. وهنا تبرز نزعة ثانية لدى الإنسان غايتها التحكم في العالم الاجتماعي والتنبؤ بمستقبله. وعليه يمكن وسم الإنسان في عمله الدؤوب على ابتكار تصورات اجتماعية جديدة ومفاهيم اجتماعية ذاتية (Self concept) بعالم الاجتماع الوضعي. فهو مهووس بالبحث عن الأسباب الكامنة وراء تصرفات الآخرين، إذ يرجعها إما لأسباب إثنية أو بيئية أو مجتمعية أو نفسية، ويحولها إلى قوانين وقواعد، ويعممها على فئات من الناس. ويعد من خلال ذلك قاعدة من المعطيات والبيانات يعتمدها في كثير من الأحيان للتنبؤ بتصرفات أشخاص جدد على فضائه الاجتماعي وفهمهم (Fiske & Taylor, 1991).

لكن مع ذلك يمكن تصنيف النظرية التي يصيغها الفرد عموما حول ذاته ومحيطه الاجتماعي في خانة النظرية النفسية الاجتماعية الساذجة[4] (Ross, 1977; Hirschfeld, 1995)، لكونها تبني على نوع من التداخل بين الذات والموضوع. فالإطار المرجعي التفسيري والتنظيري الذي يعتمده الفرد في دراسة لمحيطه الاجتماعي هو ذاته وأناه. فذاته تشكل قاعدة بيانات رئيسة لمعرفة الآخرين (Meltzoff, & Brooks, 2007). فهو يلجأ في البداية إلى نوع من الاستبطان الداخلي يتمثل في قيامه بفحص دقيق لأحاسيسه وعواطفه ومعارفه حول ذاته وحول تجاربه الخاصة. ليشكل بذلك سندا معرفيا يمكنه من الاستدلال على مقاصد الآخرين ونواياهم ومن ثمّ فهم انفعالاتهم

(4) نود أن نوضح أن النظريات التي يعتمدها الأفراد لتفسير مجالهم الاجتماعي وطبيعة العلاقات التي تحكمه؛ يطلق عليها اسم النظريات الاجتماعية الساذجة (Naive social theory) أو النظريات الاجتماعية الشعبة(Folk social theory) (خباش، 2007 ت). والملاحظ أن هؤلاء الأفراد يلجئون مثل عالم الاجتماع الوضعي إلى مجموعة من القوانين التي استخلصوها من عالمهم الأيكلوجي ليعمموها على عالمهم الاجتماعي. فأطفال سن السادسة مثلا من خلال نظريتهم البيولوجية الساذجة التي تفيد بأن مختلف الكائنات الحية تتضمن جوهرا ثابتا غير مرئي وغير متبدل (Unseen e-sence) يشكل هويتها بوصفها هوية ثابتة وإن تغير شكلها (فاليرقة تظل يرقة،وإن أضحت فراشة وشجرة التفاح تظل شجرة التفاح رغم أنها غرست في حديقة للأجاص)؛ يعملون على تعميم هذا المبدأ على نظريتهم الاجتماعية الساذجة. فهم يرون أن الفتاة الصغيرة التي نشأة في وسط ذكوري ستتصرف عندما تكبر كمرآة. والطفل الأسود الذي نشأ وسط البيض سيتصرف كرجل اسود والطفل البراهمي الذي تربى مع المنبوذين سيتصرف عندما يكبر كبراهمي (Sperber &Hirschfeld, 2004).

وحالاتهم العاطفية (Epley, Keysar, Van Boven, & Gilovich, 2004).

وفي السياق ذاته يقربنا الفيلسوف مالبرانش من أطروحة العودة للذات لمعرفة الآخرين من خلال تقديمه المثال التالي: مادمت أجد نفسي عاجزا عن الخروج من الذاتي وولوج ذوات الآخرين فإنني ألجأ إلى عملية القياس بواسطة المماثلة للتمكن من معرفتهم (Statler, Jacobs, & Roos, 2008). وتتلخص في كون الآخر، مثلا، مادام يهتم بي كثيرا فهو قطعا يحبني، إذ سبق لي أن اهتممت بالآخرين بهذا الشكل فكنت، بالطبع، أحبهم. إنها تجارب داخلية سبق لي أن عشتها. لكن حسب الفيلسوف نفسه تظل عملية القياس بواسطة المماثلة دائما تمثل إجراء افتراضيا وتخمينيا لا يوصلنا إلى نتائج يقينية (Malebranche, 1674).

إن هذا التمركز حول الذات الذي يشكل أسلوبا لا حياد عنه لمعرفة الآخر يجعل السواد الأعظم من الناس يعملون على إسقاط عواطفهم الشخصية على الآخرين لمعرفتهم. وهنا نكون في خضم نظرية المحاكاة theory simulation والتي تفيد أن هناك اعتقاد راسخ في أذهاننا مستوحى من التشابه البيولوجي القائم بين أفراد النوع البشري ومضمونه: أن حالات مختلف الأشخاص الذهنية ومعتقداتهم وعواطفهم متشابهة. وبالتالي فأن فهمي لذهن الآخر لا يتحقق إلا برجوعي إلى نظامي الذهني والعاطفي. بمعنى لفهم الآخر علي قياس حالات الآخر الذهنية والعاطفية على حالاتي الذهنية والعاطفية وذلك اعتمادا على إستراتيجية التفكير في الذات (Self-reflectionstrategy)، والتي تتلخص في ضرورة تعرفي أولا على ذهني، وعلى مختلف حالاتي الفكرية والعاطفية، وإدراكي لتمظهراتها السلوكية والانفعالية. ومن هنا عليَّ القيام بنوع من الاستبطان الداخلي (Introspection)، وبعد ذلك علي العمل على إسقاط (Projection) تصوراتي حول ذاتي على الآخرين لكي أستطيع فهمهم ومعرفة نواياهم ومقاصدهم. وبصورة أوضح عادة ما يقوم المرء بطرح السؤال التالي لفهم تصرفات الآخرين: ماذا كنت سأفعل لو كنت في وضعية الآخر نفسها وأواجه ظروفه نفسها؟ إن الإجابة عن هذا السؤال ستمكنني من تفهم أوضاع الآخر وتفهم الكيفية التي سيتصرف بها (Apperly, 2008).

لكننا لا نلجأ لاستراتيجيه التفكير في ذواتنا لفهم حالات الآخرين الذهنية وتوقع مقاصدهم ونياتهم إلا إذا ما اعتبرناهم شبيهين بنا وقريبين منا. وفي حالة ما إذا

غربناهم عنا فإننا نركن في حكمنا عليهم إلى مصادرات جاهزة وآراء شائعة وتصورات نمطية (Stereotype opinion). ومن هنا ندرك أن القصور الملاحظ لدى بعض الحالات النرجسية المرضية في تقييمها لذاتها بشكل حيادي وعدم استطاعتها الخروج بتصورات موضوعية حول ذاتها والتي من الممكن أن تفيدها في فهم الآخرين؛ ينتهي بها إلى تغييبها لإستراتيجية التفكير في الذات أثناء تعرفها على الآخرين. الشيء الذي يجعلها عاجزة عن موضعة نفسها مكان الآخرين لتفهم ظروفهم. وبالتالي فهي تلجأ إلى إجابات نمطية في تقييمها لتصرفات هؤلاء، وذلك من قبيل إدلاؤها بالمصادرة التالية: «لم يقم فلان بأداء ما هو مطلوب منه لأنه غير كفء أو لقد تصرف بهذا الشكل لأنه شخص عدواني». (Apperly, 2008: 277). ويبقى أن نشير إلى أن من بين المؤشرات التي تفيد استجابة بعض الحالات النرجسية للعلاج النفسي تراجع أعداد أحكامها النمطية لصالح إجابات قياسية. بحيث تصبح الحالة أقدر على فهم ظروف الآخر، من ذي قبل، وذلك من خلال قياسها على ظروفها الذاتية.

إن تغليب الأحكام النمطية (Stereotype judgment) عن الإجابات القياسية هي سلوكيات لا تخص بعض الحالات المرضية وإنما يمكن ملاحظتها ضمن سيكولوجية الجماعات. فهناك عدد كبير من الأشخاص الذين يعتمدون الإستراتيجية القياسية (Simulation strategy) في تعاملهم مع أفراد جماعتهم بحكم كونهم يشاركونهم في ذاكرتهم الجماعية (Mémoire partagée) (Candau, 2005). لهذا نجدهم يستدعون تاريخهم الشخصي وتجاربهم الذاتية ومعاناتهم السابقة لتفهم ظروف أفراد جماعتهم والتعاطف معها. وفي المقابل يعتبرون من هم خارج جماعتهم (Out-group) غرباء عنهم ويعتمدون إستراتيجية الازدراء (Derogatory stratégies) في تعريفهم لهم. إذ يلغون عنهم، أحيانا، أي دلالة إنسانية ويعتبرونهم مجرد موضوعات (Apperly, 2008: 281) . وعلى هذا الأساس تبنى الأحكام والمواقف النمطية التي نصدرها بوعي أو بدون وعي منا في حق جماعة سياسية أو إثنية أو دينية مختلفة عنا.

بناء على ما سبق، ندرك أن الإنسان لا يرغب في استنفار صيرورات ذهنية تتطلب مجهودا معرفيا كبيرا عندما يتعلق الأمر بتعريفه لشخص يعتبره غريبا عنه. فهو لا يستدعي استراتيجيه التفكير في الذات (Self-reflection) لفهم حالات الآخر الذهنية والعاطفية ولا يشغل عمليات ذهنية مركبة مثل عملية الاستدلال على حالات

الآخرين الذهنية والعاطفية قياسا على حالاته الذاتية. وإنما يركن إلى إجابات جاهزة وأحكام مسبقة وتصرفات نمطية في تفسيره لتصرفات هذا الآخر الغريب (Ames, 2004 ; Dimaggio et al., 2008) . فمثلا، في وضعيات مشحونة بالخوف والعدائية (fearfulactivation) يعمد عدد من الأشخاص ذوي الأصول الأوربية إلى إسناد، وبشكل متسرع وتعسفي، بعض التصرفات العدائية إلى العرب والسود (Hugenberg & Bodenhausen, 2004) . كما أننا نميل بدورنا في حياتنا اليومية إلى تفسير تصرفات أشخاص، غير مرغوب فيهم، بإرجاعها إلى سمات ثابتة في شخصياتهم وليس إلى عوامل سياقية ولا إلى أسباب موضوعية. ففي حواراتنا اليومية نلاحظ، في كثير من الأحيان، سيطرة واضحة المعالم لهذا النمط من الإجابات عن تعابيرنا: كقولنا إن فلان غاضب لأن طبعه دائما غاضب، بدل قولنا إنه غاضب لكونه يمر بظروف صعبة (Idson & Mischel, 2001).

وخلاصة القول، إن تمكني من معرفة ذاتي تشكل أساس معرفتي بالآخر وقدرتي على معرفة الآخر تمثل بدورها عمادا لمعرفتي بذاتي.

>> **الأشخاص الذين يرجعون إلى سيرهم الذاتية ويفكرون فيها أقدر من غيرهم على قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم**

وتأسيسا على هذه الخلاصة كشفت ساكس ومعاونيها (2006) عن علاقة تضايف دالة بين عملية التفكير في الذات من خلال ذاكرة السيرة الذاتية(Autobiographie memory) وكفاءة قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم. فالأشخاص الذين يرجعون إلى سيرهم الذاتية ويفكرون فيها أقدر من غيرهم على قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم. كما أن الأشخاص الموفقين في مهام قراءة أذهان الآخرين وعواطفهم أكثر وعيا بذواتهم (Self-awareness) من غيرهم .. (Saxe، Moran, Scholz & Gabrieli, 2006) فالفصامي لديه صعوبات في تذكر تاريخه الشخصي مما يؤثر سلبا في عمليات فهمه لأذهان وعواطف الآخرين (Corcoran, 2001 ؛ Corcoran & Frith, 2003). زد على ذلك، أن الأشخاص المصابين بحبسة مزاجية (Alexithymia)[5] يعانون بدورهم من صعوبات في قراءة

(5) يعرف الأشخاص المصابين بحبسة مزاجية (Alexithymia) بكونهم غير قادرين على التفكير في ذاتهم ولا يستطيعون وصف حالاتهم النفسية الداخلية وعواطفهم وأحاسيسهم الذاتية.

أذهـان الآخرين وعواطفهم، وعلى خلاف ذلك فإن الأشخاص القادرين على توصيف حالاتهم العاطفية والذهنية الداخلية يتمتعون بكفاءة متقدمة لقراءة أذهان وعواطف الآخرين (Parker, Prkachin &Prkachin, 2005) ، والغريب أنهم لا يتأثرون كثيرا بانفعالات الآخرين المؤلمة، مقارنة بحالات الحبسة المزاجية، لكونهم قادرين على إدراك أصل الانفعال واستبصار الأسباب الكامنة وراءه. الشيء الذي مكنهم من وضع مسافة تحليلية نفسية واعية- بمعناها الفرويدي-بينهم وبين الحالة التي تعيش ذاك الانفعال وبالتالي التخلص من أي تأثير محتمل قي ذواتهم (Moriguchi, Ohnishi, Lane, Maeda, Mori, Nemoto, Matsuda & Komaki. 2006).

امتدادا لما سبق، كشفت دراسة لـ (Kawada, Oettingen, Gollwitzer & Bargh, 2004).. عن وجود ترابط دال بين نوعية الحالات العاطفية التي عاشها الفرد وحالات الآخرين العاطفية. فالأشخاص الذين خبروا حالة الكآبة (Sadness) يتعرفون بسهولة وبسرعة عن الوجوه الكئيبة ضمن سلسلة من الصور غير واضحة المعالم. كما أن أصحاب المزاج الحزين يبحثون عن الجانب الحزين في شخصية محاوريهم والعكس صحيح بالنسبة لأصحاب المزاج المرح ، (Niedenthal, Halberstadt, B. Margolin, & Innes-Ker 2000)

وفي ذات السياق نود الإشارة إلى أن الإنسان يلجأ إلى إستراتيجية الإسقاط الاجتماعي (Social projection) (Allport, 1924) أو الإسقاط ضمن المجموعة (Ingroup projection) لمعرفة الآخرين. فهو يعتقد أنه هو أنموذج الجماعة (Prototypical) التي ينتمي إليها وبالتالي فأغلب أفرادها عليهم مشاركته سمات وخصائص شخصيته. وبناء على هذا المعطى، فهو يلح على أن يفهم حالات الآخرين الذهنية والعاطفية من خلال حالاته الذاتية (Sindic & Reicher, 2008).

2 - الكفاءات الاجتماعية المبكرة ومحدودية فرضية تمركز الطفل حول ذاته (égocentrisme).

1. 2. مصادرة الطفل بوصفه ذاتا لا اجتماعية في السيكولوجية الكلاسيكية.

لكن ما يهمنا هنا أن نظرية بياجيه التكوينية لم تكتف باسقاط صفة الذات السيكولوجية عن الطفل فقط بل رفضت كينونته اجتماعية. وهنا يلتقي بياجيه كليا مع فرويد. ويبقى الاختلاف بين الباحثين قائما في نوعية الاستعارة التي اعتمدها كل منهما في توصيف ذات الطفل اللا اجتماعية. فقد لجأ فرويد إلى وصف بيولوجي معتبرا أن نظام الوليد النفسي لا زال نظاما بيولوجيا وغريزيا، بينما استعار بياجه من الفلسفة مصطلح الذاتية الوحيدة (Solipsism)؛ مؤكدا على أن سيكولوجية الطفل صغير السن هي سيكولوجية مشبعة بالنزوع نحو الذاتية الوحيدة. ومن هنا، حسب بياجه، يولد الطفل محكوما بضرب من التفكير التوحدي (Pensée autistique)، ينتقل بعده إلى مرحلة التفكير المتمركز على الذات، ليرتقي فيما بعد إلى مرحلة التفكير الاجتماعي والعقلاني (Piaget, 1924).. فقدراته في مرحلة التفكير التوحدي لا تتجاوز القيام ببعض الأفعال الانعكاسية، وذلك من قبيل فعل ارتشاف الثدي وفعل الإمساك. وحتى الأشخاص الذين ينتمون لمحيطه الاجتماعي يستوعبهم من خلال مخططاته الحسية الحركية على اعتبار أنهم أشياء وموضوعات لا غير. كما أنه لا يستطيع الفصل بين ذاته والعالم الخارجي. فهو يتصور أن كل مكونات العالم الخارجي من أفراد وموضوعات هي امتداد لذاته (Piaget, 1954: 352-355). وحتى بعد 18 شهرا من ولادته؛ أي في مرحلة العمليات المشخصة، أو إبان مرحلة التفكير المتمركز حول الذات، فإن هذا الأخير ليس باستطاعته الانخراط مع الآخرين في علاقات تواصلية بينذاتية واضحة المعالم، لكون تلك العلاقات تفترض قدرته على قراءة عواطف الآخرين وأفكارهم. بمعنى قدرته على افتراض أن وراء سلوكات الآخرين وانفعالاتهم تتوارى حالة عاطفية وذهنية. لكن مخططات مرحلة العمليات الحسية المشخصة تلزمه أن يكون واقعيا وأن يؤمن بما هو ملموس ومحسوس فقط. ومن هذا المعطى، فهو يرفض وجود حالات عاطفية وذهنية تحرك سلوكاتنا وانفعالاتنا. زد على ذلك، أن نشاطه الفكري واللغوي يوسم بالتمركز حول الذات. فإلى حدود سن السابعة؛ يلاحظ أن الطفل عندما يتحدث فهو في الغالب لا يتحدث إلا عن

نفسه. ولا يحاول أن يضع نفسه في مكان الآخرين ليتفهم ظروفهم ويستوعب وجهة نظرهم. وأثناء كلامه لا يكترث كثيرا ما إذا ما كان الآخرون ينصتون إليه أو ما إذا كان قادرا على التأثير فيهم. إن كلامه هذا يأخذ شكل مونولوج (Monologue) شبيه بمونولوج الممثل على خشبة المسرح. بمعنى أوضح؛ إن الطفل يتكلم مع نفسه وليس مع الآخر، كأنه لا يوجه كلامه لأحد أو كأنه يفكر بصوت عال.

إذا كان المناخ العام السائد في حقل السيكولوجية الكلاسيكية قد انتهى إلى اعتبار الطفل ذاتا لا اجتماعية، فإن والون Wallon وفيكوتسكي، شكلا، بدون منازع، استثناءً وتميزاً في تأكيدهما على انخراط الطفل، في مرحلة قبل لغوية، في علاقات بينذاتية مع الآخرين (Van der Veer, 1996). لهذا يمكن اعتبار الخلاصات العلمية التي خرج بها كلا الباحثين مرجعا نظريا لعدد من الدراسات الحديثة التي توصلت إلى كون الطفل ذاتا اجتماعية تتوفر على كفاءات تواصلية مبكرة (Meltzoff & Brooks, 2007).

لكن باستحضارنا لأطروحة والون نواجه بجملة من الأسئلة التي نعرضها كما يلي: لماذا لم يحظ والون من طرف معاصريه الاهتمام العلمي نفسه الذي حظي به كل من بياجه وفرويد وبعض رواد المدرسة السلوكية؟ لماذا لم تعرف نظرية والون الانتشار العلمي المراد لها وبخاصة لدى الأوساط الأكاديمية الناطقة بالإنجليزية، وذلك رغم كونها نظرية نوعية؟ ولماذا ظلت، حتى حدود عصرنا هذا، مغيبة عن الساحة العلمية؟

إلى عهد قريب نجد باحثا أنجلوساكسونيا واحدا فقط يولي بعض الاهتمام لنظرية والون (Voyat، 1974). كما يمكن الوقوف على عدد من الدراسات المكتبية الحديثة باللغة الإنجليزية والتي غطت أغلب مدارس علم النفس الارتقائي ولم تشر، للأسف، لا من قريب ولا من بعيد إلى نظرية والون؛ (e. g. , Cole & Cole, 1993; Crain, 1992 Miller, 1993; Sroufe, Cooper, & DeHart, 1992). إلا أن ما يسترعي الانتباه مؤخرا العودة القوية لنظرية والون، وبخاصة في بعدها التواصلي الانفعالي وعلاقته بنمو الطفل النفسي المعرفي، من طرف باحثين مهتمين بنظريات الذهن والمعرفية الاجتماعية (Nadel, 2001 ; Gallagher & Meltzoff,1996).

وتبعا لما سبق، يرى كل من بورن (1950) Boring ، وفان دير فير (Van Der Veer 1996)، أن لكل عصر موضته الفكرية الشبيهة في استراتيجيات ظهورها واختفائها

بالموضة النسائية (Ladies fashion). فهي تعمل على الرفع من قيمة عدد من الباحثين وتقصي آخرين. وبالتالي فإن الموضة التي تم تسويقها على عهد بياجه وفرويد وواطسون كون الطفل ذاتا لا اجتماعية وقد أدت بالطبع إلى إقصاء والون وفيكوتسكي، وإلى اعتبار تصورهما يمثل طرحا غريبا عن الرؤية الأكاديمية السائدة آنذاك[6].

– التأكيد على أهمية البعد الانفعالي/ العاطفي في نمو الطفل المعرفي والاجتماعي. وهي فرضية أصبحت حاضرة بقوة لدى عدد من الباحثين المعاصرين، وتتلخص في دور الانفعالات في توجيه أحكامنا الاجتماعية وتنظيم أفكارنا وتضبيطها وفي القيام بنوع من التغدية الراجعة (Feed-back) لمعارفنا (e. g. , Clore, & Huntsinger, 2007; Clore & all. 2001)

– الإقرار بكون الطفل ذاتا اجتماعية بامتياز من حيث كونه قادرا على إدراك العلاقات البينذاتية في سن مبكر وواعية بتفرد ذاتها وتميزها عن الآخرين. وقد شكل هذا الإقرار مرتكزا علميا لعدد من الدراسات الحديثة التي كشفت من خلال معطيات ميدانية عن قدرة الطفل في مراحل ما قبل اللغة على الانخراط في علاقات اجتماعية , e. g.) Meltzoff & Brooks, 2007; Gärdenfors, 2007)

وبناء على ذلك، فإن فيكوتسكي لا يفصل اللغة عن التفكير، إذ يعتبر التفكير لغة داخلية. فالفرد يمر في نموه النفسي من مرحلة التفكير الاجتماعي/اللغة الاجتماعية إلى مرحلة التفكير المتمركز حول الذات/ اللغة المتمركزة حول الذات، وإنتهاء، في سن الرشد، بالتفكير الضمنذاتي/ اللغة الذاتية الداخلية.

وفي ذات السياق، ينبهنا فيكوتسكي إلى كون مرحلة اللغة المتمركزة حول الذات ليست مرحلة سلبية في نمو الطفل المعرفي والاجتماعي كما اعتقد بياجه، فدورها لا يقف عند حدود مرافقة أنشطة الطفل المعرفية، وإنما تسهم بشكل فعال في تنمية الذكاء المعرفي والاجتماعي والانفعالي. إن اللغة المتمركزة حول ذاتها هي لغة من أجل ذاتها

(6) ويبقى لنا أن نشير إلى أن عدم اهتمام الباحثين الأنجلوساكسونيين المعاصرين بنظرية والون لكون هذا الأخير قد كتب جل مشروعه العلمي بلغة فرنسية معقدة والتي يجد حتى الناطقون باللغة الفرنسية صعوبة في فهمها. وكون الباحث كذلك، قد اعتمد في وصفه مراحل النمو الانفعالي مفهوم الجدل الماركسي، ومعلوم أن للباحثين المنتمين إلى الدول الناطقة بالإنجليزية حساسية من الماركسية. زد على ذلك، أن الجانب ألمختبري التجريبي غير قائم بوضوح لدى والون عكس ما هو عليه الحال لدى بياجي.

(Langage pour soi). وبالطبع، فليس من أولوياتها التواصل مع الآخرين والانخراط معهم في علاقات بينذاتية ولكن رهانها الأساسي يتمثل في تحويل مختلف المواقف التواصلية والأنشطة التشاركية الاجتماعية بين الأنا والآخرين إلى محيط الأنا الشخصي (La sphère personnelle) والتفكير فيها من الداخل. بمعنى أوضح، تُهيئ مرحلة تمركز التفكير/ اللغة حول الذات النظام النفسي لمرحلة أكثر تقدما في النمو المعرفي وهي مرحلة التفكير الضمنذاتي/ اللغة الداخلية، وفيها يتمكن الطفل من التفكير حول ذاته(Self reflection) وهويته بشكل جلي ومن التفكير، كذلك، في حالات الآخرين العاطفية والذهنية.

وسواء في مرحلة التمركز حول الذات أو مرحلة التفكير الضمنذاتي يتمكن نظامنا الذهني من الوعي (Prise de conscience) بطبيعة الوضعيات المشكل التي يواجهها وإدراك نوعية الصعوبات التي تطرحها، وإعداد مخططات ومشاريع ذهنية للتعامل مع تلك الوضعيات (Vygotski, 1934: 79) . إن تقييمنا لهذا التصور يجعلنا نخرج بفكرة مؤداها، أن صاحبه (أي فيكوتسكي) قد حقق سبقا علميا جديدا وبخاصة أثناء حديثه عن دور كل من اللغة المتمركزة حول الذات واللغة الداخلية في مراقبة وتوجيه الأنشطة المعرفية. فقد لامس، بذلك، مفهومين أساسيين وحديثين في نظريات الذهن وفي المعرفية الاجتماعية وهما الميتامعرفية والميتاتواصل. لأن من بين المهام الموكولة للغة المتمركزة حول الذات توجيه الذكاء الإنساني، سواء أكان عاطفيا أو اجتماعيا أو معرفيا، والوعي بمختلف العمليات الذهنية والوظائف النفسية، ولاسيما العليا منها. بمعنى إنها تمكّن الفرد من التعرف على حالاته الذهنية والعاطفية. ويضاف إلى ذلك، أن هذه اللغة ليست لغة لا اجتماعية وليست منفصلة عن الواقع، بل هي لغة استدخالية تبتغي التفكير في مختلف الأنشطة البينذاتية التي انخرطت فيها الذات مع الآخر لفهم هؤلاء والتعرف على حالاتهم الذهنية والعاطفية.

إن امتدادات تصورات فيكوتسكي، اليوم، لم تقتصر على علم النفس الارتقائي والمعرفية الاجتماعية فقط، بل شملت كذلك ما يسميه باحثون ألمان بسيكولوجية الذات (Psychologie des Selbst) أو سيكولوجية الهوية الذاتية (Bayer& Gollwitzer, 2000). إذ يعتقد هؤلاء الباحثين أن الهوية الذاتية تبنى من خلال مكونين رئيسين:

يتمثل الأول: في انفتاح الذات على الآخرين والانخراط معهم في علاقات بينذاتية. الشيء الذي سيمكننا، باعتماد عبارة كل من باير Bayer وكولوفيتزر (2000) Gollwitzer، من أننا نستطيع أن نحدد هويتنا الذاتية من خلال التعرف على الكيفية التي ينظر بها الآخرون إلينا.

ويتجلى المكون الثاني في العودة إلى الذات والتفكير فيها من الداخل، والتعرف على مختلف عمليات اشتغالها، وتضبطيها ومراقبتها وإعداد مخططات وبرامج لها. وانتقاء العناصر الملائمة لأنشطة تكيفها مع السياقات الخارجية. ومن هنا فإن الهوية الذاتية، على عكس التصورات الفلسفية الكلاسيكية (ديكارت نموذجا)، ليست كيانا ثابتا وإنما هي صيرورة متبدلة، وخاضعة لعملية التفاوض (AushandelnvonIdentitäten) بين مركزية الأنا وانفتاحها على الآخرين. ولا جدال في أن هذه الرؤية قد سبق لفيكوتسكي أن أقرّها في إفادته بأن بناء الأنا يتحقق عبر عملية التشخصن، التي ليست شيئا آخر غير استبطان تلك المعارف الاجتماعية التي حصلها الطفل في تواصله مع الآخرين إلى مجاله النفسي الداخلي والتفكير فيها. أي الانتقال بها من مستوى التفكير البينفردي إلى مستوى التفكير الضمنفردي (علمي الإدريسي، 2008: 114). وفي التفكير الضمنفردي يتمكن الفرد من تضبيط علمياته الذهنية ومخططاته وتوجيهها. زد على ذلك، إن هاته الأنا عند فيكوتسكي محكومة بصيرورة التحول، وذلك تبعا لطبيعة المراحل النفسية التي تجتازها. إذ نجدها في مرحلة التفكير الاجتماعي مندمجة كليا في محيطها الاجتماعي، بينما تبدأ في مرحلة التفكير المتمركز حول الذات إلى النزوع نحو الاستقلال عن الآخرين، لتصبح في مرحلة التفكير الضمنفردي الداخلي؛ ذاتا تفكرية وتأملية.

وأخيرا، ما يشدنا من جديد في أطروحة فيكوتسكي قوله بأن صفة التمركز حول الذات ليست بالسمة الملتصقة بذات الطفل، وإنما هي حاضرة لدى الراشد. فالنمو النفسي والمعرفي، بحسب فيكوتسكي، هو نمو نحو التمركز حول الذات ونحو تسييج محيط الذات عن الآخرين. ومعلوم أن هاته الفكرة قد أثارت استغراب عدد من الباحثين المعاصرين لفيكوتسكي. لكون المسلمة التي سيطرة على الجميع آنذاك نصت على أن النمو هو نمو نحو الاندماج الاجتماعي والتخلص من عزلة الأنا ومن تمركزها حول ذاتها. لكن هناك جملة من الدراسات توصلت من خلال معطيات ميدانية، إلى أنه لا يمكن اعتبار التفكير المتمركز حول الذات فترة عابرة في مسار نمو الإنسان، تخص طفولته فقط،

وإنما هو أمر قائم طيلة حياته (Eply, Morewedge & Keysar; 2003: 760). ومن بين السلوكات التي تم رصدها والتي تعبر عن مظاهر تمركز الراشد حول ذاته؛ ميوله لتقبل الأشخاص الذين يتفقون مع وجهات نظره ويشاركونه مواقفه وعواطفه، أكثر من غيرهم، إذ يعمل على تثمين تصرفاتهم والتقرب منهم (Krueger & Clement، 1994). وظنه كذلك، أنه قادر، من خلال معارفه الذاتية، على توجيه أفكار الآخرين والتحكم فيها (Keysar, 1994). فضلا عن كونه يعتبر ذاته معيارا ونموذجا لتقويم الآخرين (Alicke, 1992). إذ يعتمد على تجربته الفينومينلوجية الذاتية في توقعه للطريقة التي سيتصرف بها الآخرون (Eply, Savitsky, & Gilovich, 2001).

لكن السؤال الذي يطرح نفسه؛ لماذا نؤكد دائما على أن الطفل أكثر أنانية وأكثر تمركز حول ذاته من الراشد؟

تبدو لنا إمكانية الجواب عن هذا السؤال قائمة في النتائج التي خرجت بها دراسة ميدانية لكل من إيبلي Eply وموروويدج Morewedge وكيسار (2004) Keysar، وقد أفادت بأن أعداد الأحكام المتمركزة حول الذات لدى الأطفال في تقييمهم لوجهات نظر الآخرين متساوية مع نظيرتها لدى الراشدين في وضعيات تتطلب إجابات سريعة وعفوية. أما في وضعيات ذات إيقاع بطيء، تسمح للمبحوث بأخذ وقت كاف لتصحيح إجاباته ومراجعتها، فإن أعداد الأحكام المتمركزة حول الذات أكثر لدى الأطفال مقارنة بالراشدين. ولكي نفهم هاته المفارقة علينا أن نعود لتصور فكيوتسكي العام للنمو السيكولوجي، ومضمونه أن الراشد يلجأ إلى ضرب من التفكير الميتامعرفي الضمنذاتي، الذي يمكنه من تضبيط إجاباته ومراقبتها وتوجيهها. الشيء الذي سيسمح له في وضعيات ذات إيقاع بطيء لمعالجة المعارف بمراجعة أحكامه المتمركزة حول الذات وإضمارها، ليقدم للمتلقي أحكاما تعبر عن انفتاحه الاجتماعي. بينما في وضعيات تفترض إيقاعا سريعا لمعالجة المعارف، فليس لدى الراشد وقتا كاف لاستدعاء تفكيره التأملي الضمنذاتي قصد مراجعتها وإخفاءها، مما يلزمه بتقديم إجابات عفوية وتلقائية تعبر عن حقيقته الداخلية.

هكذا فالراشد في رهانه نحو إخفاء أنشطته المتمركزة حول الذات، يبدع شكلا جديدا من المخططات الذهنية لفهم محيطه الاجتماعي وتفسيره، تتميز بكونها أكثر شرعية

وأكثر تقبلا من طرف مجتمعه. ويطلق عليها اسم مخططات التمركز حول أنموذج الفئة (Protocentrism). فمن خلال رصده للتشابهات القائمة بين الأحداث، ومن خلال إدراكه للعلاقات السببية القائمة بين الموضوعات، وبناء على استدخاله لسمات نماذج أشخاص أثروا فكريا وعاطفيا في مسار حياته، وتأسيسا على الذاكرة المشتركة التي تجمعه بوسطه الاجتماعي، يبني تمثلات عامة(Generic representation) تشكل بالنسبة إليه أنموذج الفئة (Prototype). وعندما يرغب في تفسير سلوكه الذاتي أو سلوك الآخرين، فهو يعتمد كليا على مرجع وحيد، ويمركز كل تفكيره حوله، وهو أنموذج الفئة المخزن في ذاكرته (Karinol, 2003: 568).

وتجدر الإشارة إلى أن أنموذج الفئة يختلف لدى الشخص باختلاف مجتمعه ودينه وثقافته وانتمائه الطبقي ومعيشه السيكولوجي. ومن هنا سيعتقد كل فرد بأن أنموذجه للفئة، والذي من خلاله يفسر ويتوقع تصرفاته وتصرفات الآخرين هو أقدر من غيره على فهم مختلف الظواهر الاجتماعية التي تحيط به. الشيء الذي سيسقطه من جديد في ضرب من التمركز حول الذات.

بداية قدرة الطفل على قراءة الانفعالات تتجلى في تمكنه من فهم مضامين مجموعة من التعابير والحركات التعبيرية

2. 2. الكفاءات التواصلية المبكرة ومشروعية فرضية ذات الطفل الاجتماعية.

إن جل هذه المعطيات تبين لنا بالملموس امتلاك الطفل في سن جد مبكرة على معرفية اجتماعية أولية. والسؤال الذي استأثر باهتمام الباحثين في هذا الصدد، هو ما مصدر تلك الكفاءات الاجتماعية المبكرة لدى الطفل؟

يمكن الوقوف هنا عند ثلاث تصورات أساسية حاولت الإجابة عن هذا السؤال: يتلخص التصور الأول في امتلاك الطفل على جينات فطرية متخصصة في مباشرة المعرفية الاجتماعية، فهو يولد مزودا بنظام بيومعرفي يوجهه نحو التعامل مع المثيرات الاجتماعية والتكيف معها وتحويل المستدخلات الاجتماعية إلى كفاءات ومعارف اجتماعية (Trevarthan, 1979 ; Baron-Cohen, 1995 b; Leslie، 1994 a).

لكن ما يهمنا أكثر في هذه الدراسة هو الكشف عن القدرات المبكرة لدى الطفل

على قراءة أذهان وعواطف الآخرين، والتي تشكل إحدى مرتكزات المعرفية الاجتماعية والتواصل البينذاتي.

لا خلاف في كون بداية قدرة الطفل على قراءة الانفعالات تتجلى في تمكنه من فهم مضامين مجموعة من التعابير والحركات التعبيرية، التي تظهر على وجوه الآخرين. فالطفل يكون قادرا بعد يوم واحد من ولادته، على التمييز بين الوجوه الحزينة ونظيرتها الفرحة (Walden & Field, 1982). ويستطيع، كذلك، في اليوم الثالث بعد ولادته، تبين الفرق بين تعابير الوجوه الحزينة وتعابير الوجوه الفرحة كما هو الحال بالنسبة للوجوه المندهشة.

زد على ما تقدم، أنه يتمكن، منذ شهره الثاني، من التمييز بين الصور التي تعبر عن وجه منفعل والصور التي تتضمن وجوها محايدة وخالية من أي انفعال. وفي الشهر الثالث من عمره يكون بمقدوره التمييز بين الاندهاش النابع من وضعية فرح و الاندهاش النابع من وضعية حزن. وبين الشهر الخامس والسابع من عمره يستطيع التمييز بين النبرات الصوتية التي تعبر عن كل انفعال على حدة (الحزن، الغضب، الفرح، الانزعاج)، وبين التعابير الانفعالية السلبية والايجابية، ووصل التعابير الانفعالية للوجوه بالنبرات الصوتية التي تخصها، مثل أن يقرن وجها غاضبا بنبرة صوتية تعبر عن الغضب (Walker-Andrews, & Grolnick، 1983 ; Walker-Andrews & Lenon, 1991; Walker, 1982; Chong & all. , 2003)،

- آلية المرجعية الاجتماعية (Social referencing): تتحدد هذه الآلية بوصفها صيرورة معرفية تمكّن الطفل من إدراك كيفية التصرف في وضعية مقلقة بالنسبة له وغير معتادة، وذلك برجوعه إلى انفعالات والديه المعبرة عن موقفهما إزاء تلك الوضعية (Saarani, Humme & Campos, 1989). من هنا، يعتمد طفل الشهر العاشر على مدلولات انفعالات الآخرين لحل مشكلة يتردد في مباشرتها. فهو يعمل على توجيه سلوكه وضبطه بناء على المعاني التي يستخلصها من انفعالات الآخرين، والتي تفيد إما قبولهم أو رفضهم طريقة التعامل مع وضعية ما. وكمثال على ذلك، عندما يقوم شخص أجنبي بتقديم آيس كريم للطفل، فإن أول ما يقوم به هذا الطفل هو تفحصه انفعالات والديه والتي تؤشر إما إلى موافقتهما على قبوله لتلك الهدية أو

على رفضهما لها (Campos & Sternberg 1981). وبصورة عامة يمكن القول إن انفعالات الوالدين تشكل رسائل دلالية ينطلق منها الطفل في توجيه سلوكه وتعديله. (Feinman & Lewis, 1983)

- آلية اقتران الانتباه (Joint attention): تحيل هذه الآلية إلى واقعة مفادها أننا عندما نلاحظ شخصا يوجه مجال بصره نحو موضوع ما، فبدورنا نتابع اتجاه بصره وقد اعترتنا رغبة عارمة لمعرفة لماذا يهتم بذلك الموضوع دون سواه (Firth، 2008). وتتحدد هاته الآلية، كذلك، في الاهتمام المشترك بين فردين بشخص ما أو بموضوع معين، عبر عملية التحديق البصري (Eyes gaze). وتجدر الإشارة إلى أن الأم غالبا ما تعتمد في تفاعلها مع طفلها على آلية اقتران الانتباه، وذلك لتوجيه انتباهه نحو موضوع ما. كما أن الطفل صغير السن بدوره يلجأ إلى نفس الآلية لشد انتباه أمه إلى موضوع يستهدفه وذلك من خلال إصداره عدد من الإيماءات والأصوات. ولتشخيص مدى قدرة الطفل الرضيع على إقران انتباهه باتجاه بصر الآخرين يعمد الباحث في البداية إلى النظر بشكل مكثف إلى عينيه وبعد ذلك يحول بصره إلى موضوع ما. ويرى إذا كان بإمكان الطفل متابعة اتجاه بصره والتحديق في الموضوع المستهدف.

ويمكن القول بصورة عامة: إن امتلاك الطفل لكفاءة اقتفاء مسار تحويل الراشد لاتجاه نظره من موضوع لآخر، تعني إدراكه بأن هذا السلوك متضمن لقصدية معينة تتمثل في رغبة هذا الراشد في معاينة موضوع ثان. ومن هنا نفهم أن ما يبتغيه الطفل من عملية اقتران الانتباه التعرف على توقعات الراشد ومقاصده من الموضوع الذي يستهدفه. وبهذا، يكون الطفل قد انخرط، بالفعل، في عملية قراءة ذهن الآخر ونواياه.

- آلية اللعب ألادعائي (Pretend Play): الطفل ممثل بارع، فهو يقوم بجملة من التصرفات الادعائية كأن يضع ملونا أحمرا في يده ويدعي بأن بها خدش يؤلمه، محاولا بذلك استجداء عطف أمه. وتتجلى سلوكات الأطفال الادعائية في الكثير من أنشطتهم اليومية ولاسيما اللعبية منها؛ مثل الطفلة سالي والتي تتخذ، أثناء لعبها، من الموزة سماعة للهاتف (Leslie, 1987; 1994 b). وتتضح معالم هاته التصرفات الادعائية لدى الطفل بشكل جلي بين 18 و25 شهرا من عمره ؛ (Leslie, 1987 Piaget, 1962). والمثير للاهتمام في هذا الصدد، كون الطفل يثابر على أن ينخرط

مع الآخرين في أنشطتهم الادعائية. ففي تجربة طبقت على عينة من الأطفال، تظاهر فيها الباحث بواسطة حركات إيمائية أنه يملأ كوبين بالماء، وبعد ذلك قام بشرب الماء من أحد الكوبين. وأخيرا طلب من الطفل شرب الماء. وبالرغم من كون كلا الكوبين هما أصلا فارغين، فإن الطفل اختار الكوب الثاني الذي لم يشرب منه الراشد، أي المفترض كونه لا زال مملوءا بالماء. وبذلك تمكن هذا الطفل من مسايرة ادعاء الراشد(Leslie &Frith, 1990).

- آلية المحاكاة الاجتماعية (Social imitation): معلوم أن الطفل يبدأ بمحاكاة إيماءات وجوه الآخرين مباشرة بعد الولادة. فقد توصل زازو (1957) Zazzo إلى أن ابنه بعد ولادته ببضعة أيام أخذ يحاكيه بإحكام في حركة إدخاله وإخراجه للسانه. كما كشف كل من ميلتزوف ومور (1983) Meltzoff et Moore وفينتر (1986) Vinter أن الوليد لا يخلط بين محاكاته لحركات الفم وحركات اللسان.

والسؤال المطروح هنا، كيف تشكل المحاكاة وسيطا للتواصل العاطفي بين الطفل والراشد؟ بمعنى هل الطفل صغير السن مدرك للقيمة التواصلية للمحاكاة والمتمثلة في كونها وسيلة أساسية للتفاعل مع الآخرين وبخاصة أثناء غياب اللغة؟

آلية التماثل:

سبق أن أشرنا إلى أن الفرد يلجأ إلى إستراتيجية مماثلة ذاته بذوات الآخرين، واعتماد حالاته الذهنية والعاطفية كمقياس لفهم حالات الآخرين الذهنية والعاطفية، وذلك لكي يتمكن من قراءة أذهان الآخرين. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا الصدد: كيف تتشكل هذه الإستراتيجية لدى الفرد؟ أي ما أصولها الطفولية؟

حسب ميلتزوف (2007) Meltzoff، تبزغ هذه الاستراتيجية لدى الأطفال في سن مبكرة، وتتخذ شكل ميكانيزم معرفي يعتمده الطفل في بنائه لمعرفيته الاجتماعية، ويطلق عليه اسم آلية التماثل (أنت مثلي) التي تتلخص في فرح الطفل صغير السن وابتهاجه عندما يقوم الكبار بتقليد حركاته. وهذا إن دل على شيء فهو يدل عن مدى رغبته في رصد أوجه التشابه بين ذاته وذوات الآخرين. ليتسنى له بذلك، ومن خلال المعرفة التي كونها حول ذاته، من قراءة أفكار الآخرين وعواطفهم.

وتتكون هذه الآلية من ثلاثة مبادئ أساسية تسهم بشكل كبير في استيعاب الطفل المبكر لجملة من القيم الأخلاقية، وهي مبدأ أنت مثلي في الفعل، ومبدأ أنت مثلي في الإدراك، وأخيرا مبدأ هذا ينطبق علي.

- مبدأ : أنت مثلي في الفعل: ففي دراسة تجريبية لـ Meltzoff (2007)، طبقت على عدد من الأطفال يصل متوسط أعمارهم 14 شهرا تمت مواجهتهم براشدين قاموا بتقليد حركاتهم. وقد لوحظ أن هؤلاء الأطفال يتفاعلون كثيرا مع الراشد حين يحاكي حركاتهم. وفي المقابل لا يبدون أي اهتمام به عندما يقلد حركات طفولية عامة ليست بالضرورة حركاتهم. ومن هنا نفهم أن ما شد انتباه الأطفال ليس قيام الراشد بحركات طفولية وإنما محاكاته لحركاتهم بوصفه ذاتا شبيهة بذواتهم.

>> **الطفل من خلال تجربته الإدراكية الذاتية يحاول فهم أسلوب إدراك الآخر لمحيطه، على أساس أن الآخر مثله في الإدراك**

وتأسيسا على ما سبق، نسأل هل مرد تفاعل الطفل مع الراشد إلى التماس الزمني (Temporalcontingency) بين حركات الراشد والطفل، أي تزامن أفعال الراشد مع أفعال الطفل؟ أم أن الأمر يتعلق بالتشابه البنيوي (Structural equivalence) بين حركات الطفل وحركات الراشد، وإدراك الطفل أن الراشد يشبهه في الفعل؟

هذا السؤال تمت الإجابة عنه، من خلال تجربة ثانية طلب فيها من الطفل أن يضرب لعبة على الطاولة. وبعد ذلك ببضعة دقائق، وعلى مرأى منه ومسمعه، قام الراشد بدوره يضرب اللعبة نفسها على الطاولة. وفي مستوى ثان من التجربة نفسها طلب مرة أخرى من الطفل بخبط اللعبة على الطاولة وأثناء ذلك، قام الراشد بجر اللعبة نفسها على الطاولة. والخلاصة التي انتهت إليها هاته الدراسة؛ أن ما شد انتباه الطفل أكثر وأثار ضحكه وسروره هو محاكاة الراشد له وليس تزامن فعله مع فعل الراشد. الشيء الذي يعني أن الطفل يهتم كثيرا بالآخر عندما يتصرف بأسلوبه نفسه (Meltzoff, 2007:126).

مبدأ : أنت مثلي في الإدراك (Like me in perception):

لفهم ماذا نعنيه بمبدأ أنت مثلي في الإدراك، نستدعي دراسة ميدانية أجريت حول عينة من الأطفال لم تتجاوز أعمارهم 12 شهرا، وزعوا على ثلاث مجموعات. بحيث دعي أطفال المجموعة الأولى إلى اللعب بعدد من الأشياء، وقد وضعت على أعينهم عصابة أعين معتمة تحجب الرؤية. فيما وضعت على أعين المجموعة الثانية عصابة أعين بها فتحات تسمح بالرؤية، وطلب منهم اللعب بالموضوعات نفسها. في حين أعطي أطفال المجموعة الثالثة عصابة العينين المعتمة نفسها التي أعطيت لأطفال المجموعة الأولى – دون أن توضع على أعينهم– ليتعرفوا عليها وليألفوها، وطلب منهم اللعب بالموضوعات السابقة الذكر.

<< الطفل لا يقلد الفعل عندما يتواجه مع الشخص العبوس، ولكن يقلده عندما يكون خارج مجاله البصري

وفي مرحلة ثانية من هاته الدراسة، وأمام مرأى من أطفال المجموعات الثلاث، وضع راشد على أعينه عصابة أعين معتمة وقام بتوجيه نظره نحو الموضوعات المعتمدة وأخذ يلعب بها، مدعيا على أنه قادر على رؤيتها رغم حاجز العصابات المعتمة.

والنتيجة التي خرجت بها هذه الدراسة؛ رفض أطفال المجموعة الأولى دون غيرهم متابعة اتجاه بصر الراشد. لكونهم اعتبروا، بناء على تجاربهم الذاتية مع عصابات الأعين المعتمة، بأن الفعل الذي قام به الراشد هو فعل غير ممكن.

ومن هنا، وفي اعتماد الطفل على "مبدأ الآخر يشبه في الإدراك"، والذي أفاده بأن شروط الإدراك التي تنسحب عليه تشمل هذا الأخر كذلك، قد انتهى إلى المسلمة الشرطية التالية: مادمت غير قادر على الإبصار من خلال العصابات المعتمة فالأخر بدوره، وضمن نفس الشروط، لا يستطيع الرؤية.

خلاصة القول إن الطفل من خلال تجربته الإدراكية الذاتية يحاول فهم أسلوب إدراك الآخر لمحيطه، على أساس أن الآخر مثله في الإدراك (Books & Meltzoff, 2002 ; Meltzoff, 2007).

مبدأ : هذا ينطبق علي (Applicable to me)**:** لفهم هذا المبدأ نطرح السؤال التالي: كيف يتعامل الطفل إزاء علاقة تواصلية قائمة بين شخصين وهو غير مشارك فيها؟ إنه وبحسب كل من ريباشولي Repacholi وميلتزوف Meltzoff (2007) يحاول الانخراط فيها بواسطة إستراتيجية استراق الانفعالات (Emotion eavesdropping). ولفهم الكيفية التي تشتغل بها هذه الإستراتيجية والغاية منها، يعرض لنا الباحثان خلاصة تجربة طبقت على أطفال لم تتجاوز أعمارهم 18 شهرا، وقد وزعوا على ثلاث مجموعات. بحيث طلب من أطفال المجموعة الأولى محاكاة فعل يقوم به شخص ما يجلس مقابله شخص آخر يعبس في وجهه. وما تمت ملاحظته كون أغلب أطفال هاته المجموعة رفضوا محاكاة ذلك الفعل.

وفيما يخص أطفال المجموعة الثانية، فقد طبقت عليهم الشروط التجريبية نفسها التي اعتمدت في المجموعة الأولى مع فارق وحيد تمثل في مغادرة الشخص العبوس للغرفة. والنتيجة التي تم التوصل إليها كون اغلب أطفال هاته المجموعة، عكس ما هو عليه الحال بالنسبة للمجموعة الأولى، قاموا بمحاكاة الفعل.

أما فيما يهم أطفال المجموعة الثالثة، فقد تم اعتماد الشروط التجريبية نفسها المطبقة على المجموعتين السابق ذكرهما مع استبدال الشخص ذي الوجه العبوس بشخص ذي وجه محايد. والنتيجة التي تم الخروج بها؛ كون أعداد كبيرة من أطفال هاته المجموعة قامت بفعل المحاكاة.

وفي مستوى ثان من هذه الدراسة، تم إعادة توزيع كل أطفال العينة على مجموعتين مع تعديل بسيط في الشروط التجريبية تتمثل في كون الشخص العبوس في المجموعة الأولى ظل يحدق في الطفل أثناء تتبعه للكيفية التي يقوم بها شخص آخر بفعل ما. أما بالنسبة للمجموعة الثانية فقد أدار الشخص ذي الوجه العبوس وجهه في اتجاه لا يمكنه فيه أن ينظر إلى الطفل. والملاحظة التي تم رصدها، في هذا الصدد، ارتفاع نسبة محاكاة الفعل لدى المجموعة الثانية مقارنة بالمجموعة الأولى.

وخلاصة القول، إن الطفل لا يقلد الفعل عندما يتواجه مع الشخص العبوس، ولكن يقلده عندما يكون خارج مجاله البصري. وهنا نراه يعتقد بأن الشخص العبوس مادام غاضبا على من قام بالفعل فهو لا محالة سيغضب عليه، إذا رآه يحاكي ذلك الفعل.

وتأسيسا على ذلك، ندرك بكون الطفل يفكر من خلال مبدأ هذا يشملني كذلك، بمعنى أن أي تصرف ينطبق على آخر، فهو حتما سينطق علي وأنا لست مختلفا عن هذا الآخر.

القيم الأخلاقية المستفادة من إدراك الطفل تماثله مع الآخر:

إن إدراك الطفل في سن مبكرة على أن الآخر مثله أو شبيها به، يشجعه على أن يتصرف إزاء هذا الآخر كما يتصرف مع ذاته. وهنا يبزغ البعد الإنساني في نظرة الطفل للآخر قوامها: إيمانه المبكر بأهمية تذويب الفروق بينه وبين الآخرين. فالكل، لديه، سواسية. وبناء على هذا الاعتبار، تبرز لدى الطفل في سن مبكرة جملة من السلوكات الأخلاقية الإيجابية من قبيل:

1 – سلوك السخاء، ويتمثل في كونه يلح في الكثير من الأحيان على أحد أقربائه بأن يشاركه تناول إحدى وجباته المفضلة.

2 – سلوك المواساة ويتجلى في أن يمنح الطفل، على سبيل المثال، لعبته لأبيه ليخفف من حدة القلق البادية على محياه (Beer & Ochsner, 2006).

3 – وأخيرا مبدأ التوزيع العادل للأشياء «Equality of distribution principe»، بحيث نجد الطفل في سنته الثالثة، وقبل أن يستدخل بشكل كاف القيم الدينية والتربوية، يتصرف إزاء الآخرين وفقا لمبدأ التوزيع العادل. فمثلا إذا طلب منه منح عدد من التفاح إلى عدد من الأشخاص المكونين من الأبوين والأقارب والغرباء، مع الإشارة إلى أن عدد التفاح يساوي عدد الأشخاص، فإنه سيوزع بشكل عادل على كل شخص على حدة تفاحة (Olson & Spelke, 2008).

3. 2. هل معارفنا الاجتماعية ذات أصول فطرية؟

وتتجلى الأصول الفطرية للمعارف الاجتماعية في كون الحيوانات بدورها كائنات اجتماعية. إذ نبهت دراسات في المعرفية الحيوانية، وفي علم الاجتماع الحيواني إلى أن الحكم القطعي على الحيوان بكونه كائنا لا اجتماعيا هو حكم فيه نظر، ويحتاج إلى مراجعة نقدية. فالكلاب مثلا تلجأ إلى عملية من عمليات المعرفية الاجتماعية وهي آلية اقتران الانتباه (Joint attention)، من حيث كونها تتابع اتجاه بصر شخص ما

قصد رصد المكان الذي قذف فيه الشيء المستهدف (Hare, Brown, Williamson, &Tomasello,2002). كما تعمد النملة بدورها إلى تكتيك تغيير دورها الاجتماعي من نملة عاملة إلى نملة محاربة، وذلك تبعا لمتطلبات الوضعية التي تواجهها. الشيء الذي يدل على امتلاكها لمعرفة اجتماعية مرنة وسياقية (Blakemore، Winston & Frith, 2004). زد على ذلك، أن بعض القيم الإنسانية المثالية مثل الإيثار (Altruisme) والتضحية من أجل الأخر؛ نجدها حاضرة لدى بعض الثدييات مثل الحوت الذي ينتحر في مواسم الجفاف البحري ليترك الأكل لأبنائه. وحيوان المرموط (marmotte) الذي يحذر رفاقه بقدوم حيوان مفترس بإصداره لصفير إنذاري يمكن أن يكلفه حياته. إذ يصبح من جراء ذلك مكشوفا لدى ذاك الحيوان المفترس (Wright, 1994).

وبناء على ما سبق، أضحى اليوم عدد من الباحثين يرفعون شعارا عنوانه؛ أن التفكير ممكن بدون لغة[7] وأن كشفنا لتشابهات معرفية اجتماعية بين الإنسان بوصفه كائنا مفكرا ولغويا والحيوان لكونه يمتلك ضربا من المعرفية الاجتماعية لن ينقص من قيمة هذا الإنسان (Rakoczy & Tomasello, 2008).

3. مظاهر تفاعل الجهاز العصبي مع المعرفية الاجتماعية:

ما يمكن الوقوف عنده في السنوات العشر الأخيرة من تاريخ تطور العلوم المعرفية، الحضور البارز لدراسات قيّمة، ابتغت الكشف عن أوجه العلاقة بين الأنشطة العصبية والأنشطة المعرفية الاجتماعية. وقد خلصت إلى النتائج التالية:

– إن تمثل أفعال الآخرين ومحاكاتها يحرض في الجهاز العصبي ما يسمى بالعصبونات المرآتية. فقد لوحظ وميض هذا النمط من العصبونات في الباحة الدماغية الأمامية للقشرة الحركية البطينية (Ventral premotor cortex) لدى الإنسان وقرد المكاك عندما يقومان بتمثل أو بمحاكاة فعل يقوم به شخص ما؛ (Gallese& al. 1996 Rizzolatti & al. 1996). وتظل هذه العصبونات في وضعية سكون عندما يتمثل كل من الإنسان والقرد فعلا ناجما عن جهاز ميكانيكي (رافعة مثلا) (Rizzolatti, Fogassi, & Gallese, 2001). وهذا يؤشر إلى أهمية هذه العصبونات المرآتية في تمكين الإنسان من التمييز بين الذات البيولوجية المنفعلة وبين الآلة، ومن ثم تمييز

(7) DenkenohneSprechen

معنى الكائن البشري الحامل لحالات ذهنية وعاطفية عن الآلة الميكانيكة الخالية من الأحاسيس والعواطف (Blakemore, Winston & Frith, 2004). ولتأكيد ما سبق تتجلى قدرة ذهننا الأوتوماتكية غير الواعية على التمييز بين الآلة المتحركة والكائن البشري، tالإنسان يتأثر أحيانا بشكل لا شعوري، أثناء إنجازه لسلسلة من الأفعال، بأفعال الأخر (Action interferes) -:كأن يتثاءب شخص ما بجوارك، فتجد نفسك تتثاءب بدون وعي منك-. في حين عملية التأثر هذه غير قائمة عندما يقوم رجل آلي بفعلا ما (Brass, Bekkering& Prinz, 2001).

- معلوم أن عملية قراءة ذهن وعواطف الآخرين تعتمد في جزء كبير منها على قياس حالاتهم الذهنية والعاطفية على الحالات الذاتية (الذهنية والعاطفية). وهذه المسألة لا تتحقق إلا من خلال التعاطف مع الآخرين والرغبة في تقمص شخصيتهم. وهنا نجد عدة معطيات مستمدة من العلوم العصبية (Neuroscience) تتماشى وفرضية مماثلة ذاتي لذات الآخر وقياس ذات الآخر على ذاتي لفهمها. فباعتماد تقنية التصوير الدماغي أكتشف أن جزءا كبيرا من القشرة الدماغية الحركية والقشرة الجدارية (Parietal cortex) ينشط بطريقة التموضع الجسدي (Somatotopicmanner)، بحيث عندما نلاحظ شخصا ما يقوم بفعل بواسطة أحد أعضاء جسده، فإن ما يحرض في دماغنا هو نفس المنطقة العصبية المسؤولة عن تحريك العضو المعتمد من طرف ذلك الفرد في قيامه بالفعل: كأن دماغنا يتقمص الفعل الذي يقوم به الآخر أو بالأحرى كأننا نحن نقوم بالفعل نفسه الذي يقوم به الأخر. وفي حقيقة الأمر نحن نكتفي بملاحظته فقط (Buccino, & al، 2001, Fadiga, Fogassi, Pavesi، & Rizzolatti, 1995).

لقد تم تأكيد فرضية القياس بواسطة المماثلة، أو تقمص عواطف وحالات الآخر الذهنية لمعرفته من خلال تجربة اعتمد فيها تقنية التصوير الدماغي، حيث تم استدعاء عينة مكونة من عدد من الأزواج، وتم تعريض أحد الزوجين لصدمات كهربائية. وقد لوحظ أن المناطق العصبية التي تحرض لدى الشخص الذي يتألم نفسها تحرض لدى زوجه المتفاعل والمتعاطف معه (Singer, & al. , 2004).

لكن السؤال الذي يستوجب منا الإجابة في هذا الصدد، هل المعرفية الاجتماعية موزعة على عدد من المناطق العصبية أم ممركزة في منطقة معينة من الدماغ؟

القول بكون المعرفية الاجتماعية متموضعة في منطقة عصبية بعينها دون غيرها يدعونا إلى اعتماد النظرية القالبية (La théorie modulaire) لفهمها وتفسيرها. ومعلوم أن صاحب هذه النظرية هو جيري فودور (1983) فقد افترض أن نظامنا الذهني موزع على عدة ميادين، كل ميدان متخصص في معالجة نمط معين من المعارف[8]. ويقابل هذه الميادين الذهنية المتخصصة مناطق عصبية، كل منها مسؤول عن مباشرة نمط معين من العمليات المعرفية؛ فهناك مناطق عصبية تخص الأنشطة اللغوية، وثانية تهم الأنشطة المتعلقة بالذاكرة، وأخرى تحرض الأنشطة الإدراكية البصرية.... إلخ. وهذا يعني أن جهازنا العصبي موزع على قوالب متخصصة في تحريض أنماط معينة من المعارف (Adolphs, Tranel, & Damasio, 2001; Brothers, 1996 ; Cosmides & Tooby, 2004).

ولا بد من التنبيه في هذا السياق إلى أنه لا يمكن الركون إلى موثوقية التصور القالبي في مجال الصيرورات المعرفية، وذلك على الرغم من اعتماد بعض من الباحثين لهذا التصور القالبي في تفسير الكيفيات التي تتم بها بعض الأنشطة المعرفية، كاللغة والإدراك البصري والذاكرة، وذلك لأن المعرفية الاجتماعية تتطلب، إن على مستوى إنتاجها أو فهمها، تدخلا لعمليات معرفية متنوعة لغوية وإدراكية وحسية وحركية وذاكروية... الشيء الذي يفترض توطينا لعدد من الباحات العصبية لمباشرتها (Beer & Ochsner, 2006).

هكذا وباعتماد تقنية التصوير الدماغي، تم التوصل إلى أن هناك أكثر من منطقة عصبية مسؤولة عن إنتاج المعرفية الاجتماعية، والتي تشتغل على شكل شبكات عصبية تستغرق مساحات كبيرة من الدماغ وتشمل الفص الجبهي (frontal lobe) والوصل الصدغي الجداري (temporal partial junction) والتلفيف الجداري العلوي (Superior temporalsulcus) والفص الصدغي (Amodio) (temporal poles & Frith, 2006).

ويمكن أن نستعرض، فيما يلي، بعض التجارب التي اعتمدت من طرف الباحثين

(8) ومن بين هذه الميدان الذهنية هناك من هو متخصص في معالجة المعارف الاجتماعية (Demetriou & Kazi, 2001).

لرصد الشبكات العصبية المسؤولة عن المعرفية الاجتماعية:

ففي دراسة تصويرية دماغية اعتمدت على مجموعة من المثلثات، التي تشخص أثناء تحريكها إما انفعال الفرح أو الحزن أو الغضب، تمكن الباحثون من تحديد المناطق الدماغية المسؤولة عن إقران المبحوثين حركات المثلثات بالانفعالات التي تناسبها وهي: الفص الجبهي الإنسي (Medialfrontal lobe) والثلم الصدغي العلوي (Superior temporal sulcus) والأقطاب الصدغية (Firth & Firth)(Temporal poles (CD, 2003).

إضافة إلى ما سبق تم التوصل إلى أن لمنطقة الفص القبل جبهي دور جد هام، في قراءة أذهان الآخرين من جهة، وفي عملية الكذب على الآخرين والتحايل عليهم من جهة ثانية. فقد بينت معطيات تجربة طلب فيها من عدد من الأشخاص حجب المعلومات الصحيحة حول تاريخهم الشخصي عن مستجوبيهم وتقديم معلومات زائفة، أن المنطقة الدماغية المسؤولة عن قراءة أذهان الآخرين والمتمثلة في الفص القبل جبهي هي نفسها المسؤولة عن عملية الكذب (Lee, 2002). الشيء الذي يفيد أن عملية الكذب تتطلب من المرء أن يتساءل عن نوايا الآخرين ومقاصدهم ومدى تصديقهم وتقبلهم لكذبه هذا، مما يستوجب منه استدعاء كفاءات قراءة أذهان الآخرين.

وهناك منطقة ثالثة لها دور هام في قراءة أذهان وعواطف الآخرين وهي منطقة اللوزة (Amygdale)؛ إذ توصلت مجموعة من الدراسات التصويرية الدماغية إلى ما يفيد أن منطقة اللوزة تحرض لدينا عندما نستخدم تقاسيم وجهنا للتعبير عن انفعالاتنا لصت إلى أن استجابة اللوزة للانفعالات تختلف باختلاف طبيعة الشخصية هل هي انطوائية أم انبساطية (Canli & al, 2002). وفي تجربة لوينستون ومعاونيه (Winston et al ; 2002)باعتماد تقنية التصوير الدماغي، تمت مواجهة عدد من المفحوصين بصور وجوه أشخاص توحي بكونها جديرة بالثقة وأخرى ليست جديرة بالثقة، وما تم الخروج به مستوى التحريض العصبي جد مرتفع في منطقة اللوزة عند مباشرة الفرد لوجوه غير جديرة بالثقة مقارنة بالوجوه الجديرة بالثقة.

وفي هذا السياق، لوحظ تحريض واضح المعالم لمنطقة اللثم الصدغي العلوي (Superior temporal sulcus) وذلك عندما يعلن المفحوص وبشكل صريح بكون

هذا الوجه جديرا أو غير جدير بالثقة. ومن هنا لا بد من التأكيد على أن تحريض اللثم الصدغي العلوي مقترن بتعبير الفرد الصريح عن مدى ثقته بسحنة وجه شخص ما. بينما عندما يظل الحكم ضمنيا فإن النشاط العصبي سينحصر في منطقة اللوزة (Winston et al. 2002).

إجمالا يبقى للثم الصدغي العلوي دور بارز في عمليات قراءة أذهان وعواطف الآخرين، وذلك من حيث كونه يعرف نشاطا دالا أثناء تمثلنا للوجوه البشرية أو في تمييزنا بين حركة يقوم بها كائن بيولوجي وآلة.

نضيف لما سبق منطقة أخرى لها أهميتها في معرفيتنا الاجتماعية وهي القشرة الجبهية الإنسية (MedialFrontal Cortex) والتي تنشط أكثر عند مواجهة الفرد لوضعيات مشاكل أخلاقية (Greene& al. , 2001). ويمكن اعتبار هذه المنطقة المسؤولة الأولى عن عمليات التفكير الأخلاقي. فالأشخاص الذي يعانون من إصابة في القشرة الجبهية الإنسية لديهم صعوبة في التفكير الأخلاقي الاجتماعي. (Anderson& al. , 1999

خـــاتمة:

ارتأينا في خاتمة هذه الدراسة ألا نعمل، كما هو معتاد، على تلخيص مضامينها والتذكير بأهم الأفكار الـورادة فيها، وإنما أن نحاول الإجابة عن سؤال إجرائي شد انتباه الباحثين والمربين على حد سواء، ومضمونه كيف ننمي كفاءات الطفل المعرفية الاجتماعية؟

إن الجواب عن هذا السؤال يستوجب الجمع بين بعدين: الأول بيداغوجي والثاني إكلينيكي.

يتجلى الأول في تشكيل وضعيات تربوية–داخل وخارج فضاء المدرسة ناجعة في تطوير قدرات المعرفية الاجتماعية لدى الأطفال الطبيعيين.

ويتمثل الثاني، في التفكير في آليات تربوية علاجية خاصة بالنسبة لبعض الحالات الإكلينيكية وحالات الإعاقة الذهنية التي تعاني من ضمور في معرفيتها الاجتماعية وقصور في كفاءة قراءة الأذهان والعواطف، مثل الأطفال الفصاميين والمتوحدين أو الذين يعانون من متلازمة ساندروم ومتلازمة داون (عمر بن الصديق، 2007).

من هنا فالعمل التربوي بالنسبة للأطفال الطبيعيين، والتربوي العلاجي بالنسبة للأطفال المضطربين ذهنيا يستوجب مواجهتم بمهام متنوعة كفيلة بتمكينهم من فهم وإدراك المبادئ التي تقوم عليها المعرفية الاجتماعي والتي نعرضها كما يلي:

- أن الآخرين لديهم حالات ذهنية تختلف عن حالاتي الذهنية الذاتية.

- إن أفعال الآخرين لا تنجز من فراغ وإنما بناء على حالاتهم الذهنية (مقاصدهم ورغباتهم... الخ). وبالتالي فإن فهمنا لتصرفات الآخرين يتم من خلال كشفنا عن حالاتهم الذهنية.

- لا يمكن توقع سلوك الآخر إلا من خلال التعرف على حالاته الذهنية.

لا تعبر انفعالات الشخص دائما عن حقيقة حالته العاطفية الداخلية. فالإنسان كائن إضماري، فهو قادر على إخفاء أحاسيسه الداخلية.

- إن عدم انفعال الشخص مع وضعية ما لا يعني بأي حال من الأحوال كونه خال من الحالات العاطفية.

- ما أحسه أنا في مواجهتي لوضعية ما ليس بالضرورة أن يتطابق مع الإحساس نفسه الناشئ لدى الآخر اتجاه تلك الوضعية. فحالاتي العاطفية تختلف عن حالات الآخر العاطفية.

- كل سلوك انفعالي هو موجه من طرف حالة عاطفية معينة.

وتجدر الإشارة إلى أن الأطفال المحاطين في أسرهم بعدد من الأقارب من أخوة وأخوات، هم أقدر على فهم مبادئ المعرفية الاجتماعية من أطفال وحيدي الأبوين (Perner, Ruffman & Leekam, 1994). فاللعب التعاوني ولاسيما مع الأطفال كبار السن والراشدين، والتحاور المستمر معهم يطور لدى الطفل كفاءاته المعرفية الاجتماعية (Ruffman & al. 1998). كما أن تشجيع الطفل على اللعب الادعائي، ومشاركته إياه، وعدم اعتباره ضربا من الكذب والتصرف المشين واللاأخلاقي، وتشجيعه على تنويع طرائق لعبه الادعائي هذا، يسهم في تنمية كفاءات قراءة الذهن والعواطف لديه(Taylor& Carlson, 1997).

ويضاف إلى ذلك، إن دعوة الطفل إلى التحدث عن عواطفه وأحاسيسه الداخلية تجاه الوقائع التي يواجهها، مع تشجيعه على مشاركة الآخرين عواطفهم وأحاسيسهم، لمسألة جد هامة في تطوير قدراته على فهم عواطف الآخرين(Dunn & Brown. 1991، Dunn, Brown, & Beardsall, 1991 ; Dunn، Brown, Slomkowski، & al. 1991)..

وتجدر الإشارة، في هذا الصدد، إلى عدة مهام يمكن اعتمادها لترشيد نمو كفاءات قراءة الذهن والعواطف لدى الأطفال ومنها:

1 - **مهمة الخطوة الخاطئة** (Baron-Cohen & al,) Faux pas task) 1999). وفيها يطلب من الأطفال بين سن السابعة والحادي عشر الحكم على سلوك غير لائق لشخص في وضعية ما، من حيث كونه مقبول اجتماعيا أم لا «كأن يضحك في وضع جنائزي».

2 - **مهمة قراءة تعابير عيون الآخر** (Baron-Cohen & Eyes Tasks) al. 2001). بحيث تقدم أربع صور للأطفال، كل صورة تحوي تعبيرا معينا للأعين يفيد إما الشكر والامتنان أو التوسل والمناشدة أو الإلحاح والإصرار... وعلى الطفل أن يكشف عن نوعية الانفعال الذي تعبر عنه كل صورة على حدة.

ومن النتائج المثيرة للاهتمام التي تم الخروج بها هنا، أن الإناث المراهقات أكثر قدرة على مباشرة مهام قراءة العواطف من الذكور المراهقين، وأن حتى الراشدين لديهم صعوبة في قراءة انفعال الآخرين من خلال تعابير الأعين، وأن الكهول موفقين في مهام قراءة الذهن والعواطف أكثر من الراشدين والأطفال (Maylor, Moulson, Muncer, & Taylor, 2002).

ومرد اقتدار الإناث على قراءة عواطف الآخرين مقارنة بالذكور، في اعتقادنا، إلى عامل نورومعرفي مفاده كون الإناث في وضعيات عاطفية يشغلون كلا من اللوزة المسؤولة عن الانفعالات والفص القبل الجبهي المسؤول عن تضبيط أنشطة الذهن ومراقبتها وتوجيهها والتخطيط لها. بمعنى أن أي نشاط انفعالي عاطفي لدى الأنثى، في غالب الأحيان، يكون مقصودا ومخططا له. عكس الذكور الذين تشتغل لديهم منطقة اللوزة دون منطقة الفص القبل الجبهي (Blakemore & Choudhury, 2006).. الشيء الذي

يؤدي إلى ضعف في عملتي التخطيط والمراقبة في سلوكاتهم الانفعالية العاطفية.

أما السبب الكامن وراء تفوق الكهول في مهام قراءة أذهان وعواطف الآخرين، إلى كونهم قد طوروا هاته الكفاءة عبر تجارب حياتية متنوعة سبق أن عاشوها وخبروها.

المـــراجع

المراجع العربية:

- أحرشاو، الغالي؛ و الزاهر، احمد (1997). الاشتغال الآلي والمراقب وسيرورات التعلم عند الطفل. دفاتر مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، 1، 22-39.

- أحرشاو، الغالي، و خباش، هشام (2005). نمو تصور الكلمة عند الطفل من خلال نظرية الذهن، مجلة الطفولة العربية، 25، 38-61.

- خباش، هشام (2004)، نحو منظور تعددي لنمو المعارف واشتغالها، مجلة الطفولة العربية، 21، 36-58.

- خباش، هشام (2007 أ) نظر ة إلى الطفولة من خلال: مد الجسور بين المعرفية التعددية وعلو م التربية، مجلة الطفولة العربية، 32، 73-102.

- خباش، هشام (2007 ب) نحو مقاربة تعددية وديناميةلنظريات الذهن، مجلة شبكة العلوم النفسية والاجتماعية، 14، -126 136.

- خباش، هشام (2007 ت)الأنثروبولجية المعرفية ومحدودية فرضية كونية المعارف الذهنية، دفاتر مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، 5، -155 197.

- عنيمي الحاج (1999) هل يمكن تجاوز مفهوم المرحلة في علم النفس الارتقائي، دفاتر مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، 2، -84 94.

- علمي الإدريسي عبد الرحمن (2008) نظرية النمو المعرفي لدى جان بياجي، أسسها، مظاهرها، أمتداداتها، فاس، مطبعة آنفو-برانت.

- عمر بن الصديق، لينا (2007) فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد، وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي، مجلة الطفولة العربية، 33، 8-39.

المراجع الأجنـــبية:

Adolphs, R. , Tranel, D. , & Damasio, H. , (2001). "Emotion recognition from faces and prosody following temporal lobectomy. " Neuropsychology 15: 396404-.

Alicke, M. D. (1993). Egocentric standards of conduct evaluation. Basic and Applied Social Psychology, 14, 171–192.

Allport, F. H. (1924). Social psychology. Cambridge, MA: Riverside Press.

Ames, D. R. (2004). Inside the mind reader>s toolkit: Projection and stereotyping in mental state inference. Journal of Personality and Social Psychology, 87, 340353-.

Amodio, D. , Frith, C. D. , (2006) Meeting of minds: the role of themedial frontal cortex in social cognition, Nat. Rev. , Neurosci. V 7,268276-

Anderson SW, Bechara A, Damasio H, Tranel D, Damasio AR (1999) Impairment of social and moral behavior related to early damage in the human prefrontal cortex. Nature Neuroscience: 2; 1032–1037.

Apperly. I. A. , (2008). Beyond Simulation-Theory and Theory-Theory: Why social cognitive neuroscience should use its own concepts to study "Theory of Mind". Cognition, 107, 266283-.

Bayer, U. & Gollwitzer, P. M. (2000). Selbst und Zielstreben, Zuerst, in: Psychologie des Selbst, S. 208225-

Baron-Cohen, S, (1993)From attention-goal psychology to belief-desire psychology: the development of a theory of mind and its dysfunction. In Baron-Cohen, S, Tager-Flusberg, H, & Cohen, D. J. (eds) Understanding other minds: perspectives from autism. Oxford University Press.

Baron-Cohen, S, (1995 a) I precursori della teoria della mente: comprendre l'attenzione negli altri. In Camaioni, L, (ed) La Teoria della mente. Origini, Svilupo & Patologia. Guis Laterza and Figli Publishers. Reprint from Natural theories of mind. Oxford: Basil Blackwell

Baron-Cohen, S. (1995 b) Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. Cambridge,MA, The MITPress/Bradford Books, 1995

Baron-Cohen, S. (2003). The Essential Difference: Men, Women and the Extreme Male Brain, London: Penguin

Baron-Cohen, S. , Wheelright, S. , Hill, J. , Raste, Y. , and Plumb, I. , (2001) The reading the Mind in the Eyes test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome and high-functioning autism, Journal of Child Psychology and Psychiatry42, pp. 241–251

Blakemore, S. J. and Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. Journal of Child Psychology

and Psychiatry, 47:296312-

Blakemore S-J, Winston, J, Frith, U. (2004)Social Cognitive Neuroscience: where are we heading?Trends in Cognitive Science 8, 216222-

Beer, J. S. , & Ochsner, K. N. (2006). Social cognition: A multi level of analysis. , Brain Researches 1 0 7 9, 98105-.

Boring, E. G. (1950). A history of experimental psychology. New York: Appleton-Century-Crofts.

Brass, M. , Bekkering, H. , & Prinz, W. (2001)Movement observation affects movement execution in a simple response task. Acta Psychologica 106, 322-

Breiter HC, Etcoff NL, Whalen PJ, Kennedy WA, Rauch SL, Buckner RL, et al (1996): Response and habituation of the human amygdala during visual processing of facial expression. Neuron 17:875– 887.

Brooks, R. , & Meltzoff, A. N. (2002). "The importance of eyes: How infants interpret adultlooking behavior. "Developmental Psychology, 38, 958–966.

Brothers, J. , (1996) Brain mechanisms of social cognition Psychopharmacol. 10: 28-

Bruner, J. (1983). Child's talk: Learning to use languageNew York: Norton

Buccino G, Binkofski F, Fink GR, Fadiga L, Fogassi L, Gallese V, Seitz RJ, Zilles K, Rizzolatti G, Freund HJ (2001). Action observation activates premotor and parietal areas in a somatotopic manner: an fMRI study. Eur J Neurosci. 13(2):4004-

Butterworth, G. (1991). The ontogeny and phylogeny of joint visual attention. In A. Whiten (Ed.), Natural theories of the mind. Oxford: Blackwell

Campos, J. J. , & Sternberg, C. R. (1981). Perception, appraisal, and emotion: The onset of social referencing. In M. E. Lamb &L. R. Sherrod (Eds.), Infant social cognition: Empirical and theoretical considerations (pp. 273–314). Hillsdale: LawrenceErlbaum Association.

Candau, J. (2005). Anthropologie de la mémoire. Paris: Armand Colin.

Canli T, Sivers H, Whitfield SL, Gotlib IH, Gabrieli JD (2002) Amygdala response to happy faces. as a function of extraversion. Science 296: 2191

Chong, S. C. F. , Werker, J. F. , Russell, J. A. & Carroll, J. M. (2003) Three facial expressions mothers direct to their infants. Infant and Child Development, 12, 211–232

Csibra, G. & Gergely, G. (2006). Social learning and social cognition: The case for pedagogy. In Y. Munakata & M. H. Johnson (Eds.), Processes of Change in Brain and Cognitive Development. Attention and Performance XXI (pp. 249274-). Oxford: OxfordUniversity Press.

Cole, M. & Cole, S. (1993). The development of children (2nd ed.). New York: Scientific, American Books.

Clore, G. L. ,Wyer, R. S. , Wyer, Jr, Dienes, B. , Gasper, K. , Gohm, C. & Isbell, L. (2001) Affective feelings as feedback: some cognitiveconsequences. In Theories of Mood and Cognition: A User's Guidebook(Martin, L. L. and Clore, G. L. , eds), pp. 63–84, Erlbaum

Clore, G. L. , & Huntsinger J. R. (2007). How emotions inform judgment and regulate thought, TRENDS in Cognitive Sciences Vol. 11 No. 9.

Connellan, J, Baron-Cohen, S, Wheelwright, S, Batki, A, & Ahluwalia, J, (2000) Sex differences in human neonatal social perception. Infant Behavior and Development, 23, 113118-.

Corcoran, R. (2001) Theory of Mind in Schizophrenia. In:: Penn, D. and Corrigan, P.

(Eds.) Social Cognition in Schizophrenia (pp 149174-). WashingtonDC: American Psychological Association.

Corcoran, R. and Frith, C. D. (2003) Autobiographical memory and theory of mind:

Evidence of a relationship in schizophrenia. Psychological Medicine, 33: 897905-.

Crain, W. C. (1992). Theories of development. concepts and applications (3rd ed.). Englewood, Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Cosmides, L. & Tooby, J. (2004). Social exchange: The evolutionary design of a neurocognitive system. In The New Cognitive Neurosciences, III (Michael S. Gazzaniga, Ed.). Cambridge, MA: MIT press.

Demetriou, A. , & Kazi, S. (2001). Unity and modularity in the mind and the self: Studies on the relationships between self-awareness, personality, and intellectual development from childhood to adolescence. London: Routledge

Dimaggio, G. , Lysaker, P. H. , Carcione, A. , Nicolò. G, & Semerari A. (2008). Know yourself and you shall know the other... to a certain extent: Multiple paths of influence of self-reflection on mindreading. Consciousness and Cognition 17, 778789-.

Dunn, J. , & Brown, J. (1991). Relationships, talk about feelings, and the development of affect regulation in early childhood. In J. Garber & K. Dodge (Eds.), Affect regulation and dysregulation in childhood (pp. 89108-). Cambridge: CambridgeUniversity Press.

Dunn, J. , Brown, J. , & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. Developmental Psychology, 27, 448-455.

Dunn, J. , Brown, J. , Slomkowski, C. , Tesla, C. , & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences

and their antecedents. Child Development, 62, 13521366-.

Engel, P. (1994). Introduction à la philosophie de l'esprit, Paris, La Découverte

Epley, N. , Keysar, B. , Van Boven, L. , & Gilovich, T. (2004). Perspective taking as egocentric anchoring and adjustment. Journal of Personality and Social Psychology, 87, 327339-.

Epley, N. , Savitsky, K. , & Gilovich, T. (2001). Empathy neglect:Reconciling the spotlight effect and correspondence bias. Journal of Personality and Social Psychology, 77, 221–232.

Fadiga, L. , Fogassi, L. , Pavesi, G. , & Rizzolatti, G. (1995). Motor facilitation during action observation: a magnetic stimulation study, Journal of Neurophysiology, 73, 26082611-.

Feinman, S. , & Lewis, M. (1983). Social referencing at ten months: A second-order effect on infants> responses to strangers. Child Development, 54, 878887-.

Fernyhough, C. (2008). Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. Developmental Review 28: 225262-.

Fodor, J. A. (1983). Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology. Cambridge, Mass.: MIT Press

Freud, S. (1911). "Formulations on the Two Principles of Mental Functioning. " In Strachey (Ed.), The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, (Vol. 12) (pp. 215226-). London: Hogath Press.

Field, T. , Cohen, D. , Garcia, R. , & Greenberg, R. (1984). Mother-stranger face discrimination by their newborn. Infant Behavior and Development,7, 19–25.

Fiske, S. T. , & Taylor, S. E. (1991). Social cognition (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Frith, U. , Frith, C. D. ,(2003). Development and neurophysiology ofmentalizing. Philos. Trans. R. Soc. London, Ser. B Biol. Sci. 358(1431), 459–473.

Frith, C. D. (2008). Social cognition:: Hi there! Here is something interesting. Current Biology 18 (12). 524525-.

Flavell, J. H. , & Miller, P. H. (1998). Social cognition. In D. Kuhn and R. S. Siegler(Eds.), W. Damon (Series Ed.), Handbook of child psychology, vol. 2: Cognition, 463486-

Frye, D. , & Ziv, M. (2005). Teaching and learning as intentional activities. In B. D. Homer & C. Tamis-Lemonda (Eds.), The development of social cognition and communication (pp. 231 – 258). Mahwah, NJ: LawrenceErlbaum.

Gallagher, S. & Andrew Meltzoff. A. (1996) «The Earliest Sense of Self and Others:

Merleau-Ponty and Recent Developmental Studies,» Philosophical Psychology 9, No. 2: 213236-.

Gallese, V. , Fadiga, L. , Fogassi, & Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. Brain, 119, 593609-.

Gärdenfors, P. , (2007). Evolutionary and Developmental Aspects of Intersubjectivity Phylogenetic, Ontogenetic, and Physiological. Aspects, Edited by Hans Liljenström and Peter Århem. Consciousness Transitions, 281305-.

Goldman, A. (2005). Imitation, mind reading, and simulation. In Hurley and Chater (eds.)Perspectives on Imitation II (8081-). Cambridge, MA: MIT Press.

Goldman, A. I. & Sripada, C. S. (2005). Simulationist models of face-based emotionrecognition, Cognition, 94 (3), 193213-.

Gopnik, A. , & Meltzoff, A. N. (1997). Words, thoughts, and theories. Cambridge,MA: MIT Press.

Greene, J. D. , Sommerville, R. B. , Nystrom, L. E. , Darley, J. M. , & Cohen, J. D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral Judgment. Science, Vol. 293, Sept. 14, 2001, 21052108-.

Hare B, Brown M, Williamson C, &Tomasello M. (2002) The domestication of social cognition in dogs. Science 298, 1634–1636

Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. Psychological Review, 51, 358–374.

Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. New York: John Wiley & Sons.

Heimann, M. , Strid, K. , Smith, L. Tjus, T. , Ulvund, S. E. & Meltzoff, A. N. (2006) Exploring the Relation Between Memory, Gestural Communication, and the Emergence of Language in Infancy: A Longitudinal Study. Infant and Child Development. 15(3): 233–249.

Hirschfeld, L. A. (1995). Do children have a theory of race?Cognition, Volume 54, Issue 2, February 1995, Pages 209252-

Hennon, B. , Hirsh-Pasek, K. , & Golinkoff, R. M. (2000). The extraordinary journey from fetus to language-developing child. In H. Grimm (Ed.), German encyclopedia of psychology, series III:Language, volume 3: Language development 3 (pp. 41103-). Toronto: Hogrefe-Verlag.

Hood, B. M. ,WillenJ. D. &D. iver, J. (1998)Adult'sEyes Trigger Shifts of Visual Attention in Humanin Human Infants, Psychological Science, 9, 131134-.

Hugenberg, K. , & Bodenhausen, G. V. (2004). Ambiguity in social categorization: The role of prejudice and facial affect in racial categorization. Psychological Science,

15, 342345-.

Idson, L. C. , & Mischel, W. (2001). The personality of familiar and significant people: The lay perceiver as a social-cognitive theorist. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 585–596.

Inhelder, B. (1989). Du sujet épistémique au sujet psychologique. Bulletin de psychologie, 390, 466467-.

Inhelder, & Cellérier, G. (Eds.) (1992). Le cheminement des découvertes chez l'enfant. Paris, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Johnson, M. H. & Morton, J (1991). Biology and Cognitive Development, Cambridge, Blackwell.

Karniol, R. (2003). Egocentrism versus protocentrism: The status of self insocial prediction. Psychological Review, 110, 564–580.

Kawada, C. , Oettingen, G. , Gollwitzer, P, & Bargh, J. (2004). The Projection of Implicit and Explicit Goals. Journal of Personality and Social Psychology, Volume 86, Issue 4, 545559-

Keysar, B. (1994). The illusory transparency of intention:Linguistic perspective taking in text. Cognitive Psychology, 23,165–208.

Khabbache, H. (2007). Esquisse pour un cognition plurielle coaliseuse « L'exemple de la catégorisation », Arabsynet E. Journal, 15 & 16, 180 – 189.

Kisilevski, B. , Haines, S. , Lee, K. , Muir, D. , Xu, F. , Fu, G. , Zhao, Z. , & Yang, M. (1998). The still-face effect in Chinese and Canadian 3- to 6-month-old infants. Developmental Psychology, 34, 629639-.

Krueger, J. , & Clement, R. (1994). The truly false consensus effect: An ineradicable and egocentric bias in social perception. Journal of Personality and Social Psychology, 65, 596–610.

Lecusay, R. , Rossen, L, & Cole, M. , (2008). Cultural-historical activity theory and the zone of proximal development in the study of idioculture design and implementation. Cognitive Systems Research 9, 92–103

Lee, T. M. , Liu, H. L. , Tan, L. H. , Chan, C. C. , Mahankali, S. , Feng, C. M. , Hou J, Fox PT, &Gao JH (2002). Lie detection by functional magnetic resonance imaging. Human Brain Mapping, 15, 157–164.

Legerstee, M. (1991). The role of person and object in eliciting early imitation, Journal of Experimental Child Psychology, 51, 423433-

Lehalle, H. & Mellier, D. (2002). Psychologie du développement enfance et adolescence. Cours et exercices. Paris:: Dunod Collection.

Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: the origins of "theory of mind".

Psychological Review,94, 412–426.

Leslie, A. M. , (1994a)ToMM,Toby, and Agency: Core architecture and domain specificity. , In L. A Hirschfeld&S. A. , Gelman (Eds.)Mapping the Mind: Domain Specificity inCognition and culture, (pp. 119118-). New York: CambridgeUniversity Press.

Leslie, A. M. (1994b). Pretending and believing: issues in the theory of ToMM. Cognition, 50, 211–238.

Leslie, A. M. , & Frith, U. (1990). Prospects for a cognitive neuropsychology of autism: Hobson's choice. Psychological Review, 97, 122–131.

Leslie, A. M. & Onof,C. , (2008). Introduction to the special issue "Perspectives on Social Cognition", Cognitive Systems Research 9, 1–4

Mahler,M. S. , Pine, F. , & Bergman, A. (1975). The Psychological Birth of the Human Infant. New York: Basic Books.

Malebranche (1674). De la recherche de la vérité (1674), T1, Ed. Vrin.

Maylor, E. A. , Moulson, J. M. , Muncer, A. , & Taylor, L. A. (2002). Does performance on theory of mind tasks decline in old age? British Journal of Psychology, 93, 465485-.

McDonagh, J. & McDonagh, S. (2007),Learning to talk, talking to learn Infant, Behavior and Development, 30 (2). 278288-

Meltzoff, A. N. (2002). Elements of a developmental theory of imitation. In A. N. Meltzoff, &W. Prinz (Eds.), The imitative mind: Development, evolution, and brain bases (pp. 1941-). Cambridge: CambridgeUniversity Press.

Meltzoff, A. N. (2007). The 'like me' framework for recognizing and becoming an intentional agent. Acta Psychologica, 124 26–43

Meltzoff, A. N. , & Brooks, R. (2007). Intersubjectivity before language: Three windows on preverbal sharing. In S. Braten (Ed.), On being moved: From mirror neurons to empathy (pp. 149174-). Philadelphia, PA: John Benjamins.

Meltzoff, A. N. & Moore, M. K. (1983). «Newborn Infants Imitate Adult Facial Gestures», Child Development, 54, 702709-.

Miller, P. H. (1993). Theories of developmental psychology (3rd ed.). New York: W. H. Freeman.

Monestes, J. L. , Villatte, M. , Moore, A. , Yon. , V. , & Loas, G. (2008), Décisions en situation probabiliste et théorie de l'esprit dans la schizotypie. L'Encéphale, 34 (2); 112116-.

Moriguchi Y, Ohnishi T, Lane RD, Maeda M, Mori T, Nemoto K, Matsuda H, Komaki G. (2006) Impaired self-awareness and theory of mind: an fMRI study of

mentalizing in alexithymia. Neuroimage, 32(3):147282-

Morris JS, Frith CD, Perrett DI, Rowland D, Young AW,Calder AJ, Dolan RJ. (1996) A differential neural response in the human amygdala to fearful and happy facial expressions. Nature 383:812815-

Mounoud, P. (1990). Cognitive development: Enrichment or impoverishment? How to conciliate psychological and neurobiological models. In C-A. Hauert (Ed), Developmental psychology: Cognitive, perceptuo-motor and neuropsychological perceptive (p. 389 - 414). Amsterdam:North Holland.

Murray, L. , & Trevarthen, C. (1985). Emotional regulation of interactions between two-month-olds and their mothers. In T. M. Field & N. A. Fox (Eds.), Social perception in infants. Norwood, NJ: Ablex.

Nadel J. , (2001). Chercher l'enfant, trouver l'humain, Enfance, Volume 53: 6774-

Niedenthal, P. M. , Halberstadt, J. B. , Margolin, J. , & Innes-Ker, A. H. (2000). Emotional state and the detection of change in facialexpressions of emotion. European Journal of Social Psychology, 30, 211–222.

Olson, K. R. , & Spelke, E. S. (2008). Foundations of cooperation in young children. Cognition, 108, 222231-.

Parker, P. D. , Prkachin, K. M. , Prkachin, G. C. (2005). Processing of facial expressions of negative emotion in alexithymia: the influence of temporal constraint. Journal of Personality. 73(4):1087107-.

Perner, J. , Ruffman, T. & Leekam, S. R (1994). Theory of mind is contagious; you catch it from your sibs. Child Development, 65, 12241234-.

Piaget, J. (1923). Le langage et la pensée chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. 1970, 8e éd.

Piaget, J. (1924). Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. 1971, 7e éd.

Piaget, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant, Paris, PUF, 1978, 5e éd.

Piaget, J. (1954). The Construction of Reality in the Child (M. Cook, Trans.). New York: Basic Books.

Piaget, J. (1962). Play, dreams, and imitation in childhood. New York: Norton.

Rakoczy, H. , & Tomasello, M. (2008). Kollektive Intentionalität und kulturelles Lernen. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 56(3), 401410-

Repacholi, B. & Gopnik, A. (1997). Early understanding of desires: Evidence from 14 and 18-month-olds. Developmental Psychology, 33, 1, 1221-.

Repacholi, B. M. & Meltzoff, A. N. (2007) Emotional Eavesdropping: Infants

Selectively Respond to Indirect Emotional Signals. Child Development, 78 (2), 503 – 521

Rimé B. & Scherer. K. R. (1993). Les émotions. - Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

Rizzolatti, G. , Fadiga, L. , Matelli, M. , Bettinardi, V. , Paulesu, E. , Perani, D. , &Fazio F. , (1996)Localization of grasp representations in humans by PET: 1. Observation versus execution, Experimental Brain Research, 111 (2), 246252-

Rizzolatti G, Fogassi L, Gallese V (2001) Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. Nature Rev Neurosci 2:661–670.

Robbins, P (2008). Consciousness and the social mind, Cognitive Systems Research, Volume 9, Issues 123-15 ,2-.

Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 10, pp. 173–220). Orlando, FL: Academic Press.

Ruffman, T. , Perner, J. , Naito, M. , Parkin, L. , &Clements W. A. (1998) Older (but Not Younger) Siblings Facilitate False Belief Understanding, Developmental Psychology, Vol. 34(1), 161174-.

Saarni, C. , Mumme, D. , &Campos, J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Vol. Ed.), Social, emotional, and personality development (pp. 237311-). Vol. 3 of W. Damon (Series Ed.), Handbook of child psychology. New York: John Wiley.

Salonen, P. Vauras, M. & Efklides, A. (2005),Social Interaction – What Can It Tell Us about Metacognition and Coregulation in Learning? ,European Psychologist, Volume 10, Issue 3, 199208-.

Sanford, D. L. , Roach J. W. (1987),Representing and using metacommunication to control speakers' relationships in natural-language dialogue, International Journal of Man-Machine Studies, Volume 26, Issue 3, 301319-.

Satpute, A. B. & Lieberman. M. D. (2006). Integrating automatic and controlled processes into neurocognitive models of social cognition, Brain Researches 1 0 7 9, 8 6 – 9 7

Saxe, R. , Moran J. M. , Scholz, J. K. & Gabrieli, J. D. E. (2006). Overlapping and non-overlapping brain regions for theory of mind and self reflection in individual subjects. Social, Cognitive and Affective Neuroscience, 1(3), 229234-.

Seitz, R. J. , Schäfer, R. , Scherfeld, D. , Friederichs, S. , Popp, K. , Wittsack, H. -J. , Azari, N. P. , & Franz, M. (2008). Valuating other people's emotional face expression: a combined functional magnetic resonance imaging and electroencephalography study, Cognitive neuroscience, 152 (3), 713722-

Senju, A &Csibra, G (2008)GazeFollowing in Human Infants Depends on Communicative Signals. Curr. Biol. 18, 668671-

Sindic, D. & Reicher, S. D. , (2008)The instrumental use of group prototypicality judgments, Journal of Experimental Social Psychology, Volume 44, Issue 6, 14251435-

Singer, T. ,Seymour B. , O'Doherty, J. P. , Stephan, K. E. , Dolan, R. J. , & Frith, C. (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory component of pain, Science, 303, 11571162-

Skinner, B. F. (1983). A Matter of Consequences. New York: Alfred A. Knopf.

Smith. E. R. & Branscombe, NR, (1987),Procedurally mediated social inferences: The case of category accessibility effects, Journal of Experimental Social Psychology, Volume 23, Issue 5, 361382-.

Smith. E. R, (2008). Social relationships and groups: New insights on embodied and distributed cognition, Cognitive Systems Research, Volume 9, Issues 132-24 ,2-.

Sperber, D. & L. Hirschfeld (2004) "The cognitive foundations of cultural stability and diversity. " Trends in Cognitive Sciences 8(1): 4046-

Sroufe, L. A., Cooper, R. G., & Dehart, G. B. (1992). Child development. Its nature and course, (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Statler, M. ,. Jacobs, C. D. & Roos. J. (2008). Performing strategy—Analogical reasoning as strategic practice. Scandinavian Journal of Management, 24, 133–144

Straatemeier M, van der Maas, H. L. & Jansen, B. R. (2008). Children's knowledge of the earth: A new methodological and statistical approach, Journal of Experimental Child Psychology, 100(4), 276296-

Taylor, M. & Carlson, S. M. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. Child Development, 68, 436455-.

Thibaut, J. -P. , Debiais, Mauvieux, E. C. , Cordier, F. Crété, M. -F. (InPress)À l'école et au supermarché:: le développement des connaissances sur deux organisations socialesPsychologie Française.

Tomasello, M. (1999)The Cultural Origins of Human Cognition, HarvardUniversity Press

Trevarthan, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), Before Speech: The beginning of interpersonal communication (pp. 321347-). Cambridge, England: CambridgeUniversity Press.

Tronick E, Als H, Adamson L, Weise S, Brazelton TB. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face to face interaction. J Am Acad Child psy, 17, 113-

Van Der Veer, R. (1996). Henri Wallon's Theory of Early Child Development: The Role of Emotions, Developmental Review, 16, 364–390

Vinter A. (1986). The role of movement in eliciting early imitations. Child Development, 57, 6671-.

Voyat, G. (1984). The world of Henri Wallon. New York: Jason Aronson.

Vuilleumier P, Pourtois G (2007), Distributed and interactive brainmechanisms during emotion face perception: evidence from functional, neuroimaging. Neuropsychologia 45:174–194.

Vygotsky, L. S. (1932). Pensée et langage,La Dispute, 1997, 3e éd

Vygotsky, L. S. (1934). La pensée et le mot,réédité in Vygotsky Aujoird'hui, Delachaux & Niestlé, (Switzerland) - Paris 1985, 6793-.

Walden, T. , & Field, T. (1982) Discrimination of facial expressions by preschool children. Child Development, 53, 13121319-.

Walker AS. (1982). Intermodal perception of expressive behaviors by human infants. ChildDevelopment 33: 514–535.

Walker-Andrews, A. , & Grolnick, W. (1983). Discrimination of vocal expressions by young infants. Infant Behavior and Development, 6, 491498-.

Walker-Andrews, A. & Lennon, E. (1991) Infants' discrimination of vocal expressions Contributions of auditory and visual information. Infant Behavior and Development, 14, 131142-

Wallon, H. (1925). L'Enfant turbulent: étude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental, Paris, Félix Alcan.

Wallon, H. (1952). "Les étapes de la sociabilité " réédité in enfance, numéro spéciale, Henri Wallon, Psychologie et éducation de l'enfance, 1985, 117131-.

Wilson, E. J. & Vlosky R. P (1997). Partnering relationship activities: Building theory from case study research, Journal of Business Research, Volume 39, Issue 1 59-70

Winston,J. S. , Strange,B. A. , O'Doherty, J. , & Dolan, R. J. (2002) Automatic and intentional brain responses during evaluation of trustworthiness of faces. Nat. Neurosci. , 5, 277283-.

Wright, R. (1994). The Moral Animal: The New Science of Evolutionary Psychology, par Robert Wright , New York: Pantheon Books.

Yamagishi, N. , Callan, D. E. , Goda, N. , Anderson, S. J. , Yoshida, Y. , Kawato, M. (2003). Attentional modulation of oscillatory activity in human visual cortex. NeuroImage, 20, 98113-

Yan, Z. , & Fischer, K. W. (2002). Always under construction: Dynamic variations in adult cognitive development. Human Development, 45, 141160-.

Zazzo, R. (1957). Le problème de l'imitation chez le nouveau-né. Enfance, 10, 135-142.

Ziv, M. , Frye D. (2004), Children's understanding of teaching: The role of knowledge and belief, Cognitive Development 19, 457–477.

Ziv, M. , Solomon, A. , & Frye, D (2008) Young Children's Recognition of the Intentionality of Teaching, Child Development, 79(5), 1237 – 1256.

الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية

لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي

أ. د. محمد عبد الحميد الطبولي

د. رمضان سعد كريم

د. ابتسام على حمزة العبار

كلية الآداب - جامعة بنغازي

mootobuli.1995@gmail.com

الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية

لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي

أ. د. محمد عبد الحميد الطبولي
د. رمضان سعد كريم
د. ابتسام على حمزة العبار

كلية الآداب جامعة بنغازي

ملخص الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مستوي الإحساس بالعدالة التنظيمية لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي،في ضوء متغيرات النوع، والمؤهل العلمي، والدرجة العلمية، وتوضيح علاقة ذلك الإحساس بمستوي سلوك المواطنة التنظيمية لديهم.

وتكوّن مجتمع الدراسة من (920) عضو هيئة تدريس ليبي يعملون في كليات حرم جامعة بنغازي خلال العام الجامعي (2011 – 2012)، اختيرت منهم عينة عشوائية بسيطة بلغ مجموعها (276) عضو هيئة تدريس.

ولجمع بيانات الدراسة استخدم الباحثون أداتيالقياس المطورتين من قبل نايهونومورمان Niehoff and Moorman، (1993) عن العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية، وغالبا ما وظفت هاتان الأداتان علي نطاق واسع في كثير من الدراسات العربية، وقد خضعت أداتي القياس لاختبار الصدق الظاهري، واختبار الثبات للتأكد من الاتساق الداخلي لهما، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0. 87، 0. 82) علي التوالي.

ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبارالتائى(t.test)،وتحليل التباين الاحادي Oneway Anova، ومعامل ارتباط بيرسون.

وأظهرت الدراسة في نتائجها ارتفاع مستوي الإحساس بالعدالة التنظيمية لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي، كما بينتعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في ذلك الإحساس تعزي لمتغيري النوع، والمؤهل العلمي، وعلى خلاف ذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في

مستوي الإحساس بالعدالة التنظيمية لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي تعزي لمتغير الدرجة العلمية ولصالح من يشغلون الدرجات الأدنى في سلم الترقي الأكاديمي، كما كشفت النتائج عن ارتفاع مستوي سلوك المواطنة التنظيمية لدي أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي وفي جميع الأبعاد المكونة لهذا السلوك، ووجدت علاقة ذات دلالة احصائية تبين مستوي احساس أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي بالعدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية لديهم.

مقدمة:

تعدّ العدالة قيمة إنسانية عليا، ومطلباً مجتمعياً عاماً، وغاية سامية، والتزام أخلاقي، وضرورة لها أولويتها في سلم القيم الإنسانية، لذلك دأبت الأمم على سن التشريعات وعملت على تفعيلها لترسيخ العدالة التي تضمن استقرار المجتمعات ونمو الحضارات.

إن التباينات القائمة في مجتمعات القرن الحادي والعشرين، من حيث التعدد في الأجناس والأعراق، واللغات والقوميات، والأديان، والثقافات، والمرجعيات الفكرية والعقائدية، وضرورات التعايش معاً في عالم معولم، شكلت جميعها تحديات معقدة مع تنامي مشاعر التهميش والأبعاد، وفقدان الثقة، وانحدار مستوى الإحساس بالعدالة الإنسانية.

وتواجه المنظمات الاجتماعية نسقا من التحديات الناتجة عن المطالب المتنامية الداعية لتحقيق عدالة التوزيع والإجراءات والتعاملات، وتؤدي قيادات النظم دوراً مهماً في تعميق مشاعر العدالة النظمية وترسيخ معانيها لدى العاملين في مناخات النظم، وفي بيئات العمل التي تزخر بالتفاوتات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، من خلال إيجاد صياغة مرضية، وتسوية عادلة بين جميع الأطراف المتصارعة، وإحداث نوع من التوازن العادل بين إشباع حاجات العاملين وأهداف النظم، ليسهم ذلك في تأسيس مناخ منظمي يسوده التعاون، والمبادرة، والثقة، ودعم الآخرين، والمشاركة والشعور بعمق المسؤولية المهنية، والمساءلة الذاتية، والتحكم الداخلي، واحترام النظم والتشريعات النافذة، والتحرك من بيئات عمل تركز على الضبط إلى مناخات نظمية تنشد النمو والتطور بهدف الوصول إلى درجات عالية من المهنية والاحتراف في العمل في اتجاه ترسيخ سلوك المواطنة التنظيمية.

مفهوم العدالة التنظيمية Organizational Justice:

ظهرت محاولات التنظير المبكرة في أعمال آدمز (1963) Adams،الذي قدم الإطار الفكري المفاهيمي المركب لنظرية العدالة التنظيمية مركزا على عدالة التوزيع، حيث يعيش الفرد في حالة مقارنة مستمرة بين معدل مخرجاته إلى مدخلاته مع مخرجات الآخرين إلى مدخلاتهم، وتتحقق العدالة بتساوي طرفي المعادلة، ويؤدي الاختلال وحالة عدم التوازن إلى شعور الفرد بالتوتر وعدم الارتياح الناشئ عن غياب المساواة.

فالعدالة التنظيمية تعكس الدرجة التي يشعر العاملون من خلالها بالإنصاف بموجب مقارنة حصيلة نواتج مدخلات جهودهم بجهود العاملين الآخرين المناظرين لهم في الظروف والامكانات Moorman: 1991

ووفقاً لهذا التناول فإن الفرد يقارن بين الجهود التي يبذلها وما يحصل عليه نتيجة لذلك مع جهود الآخرين وما يحصلون عليه من عوائد، وهذه المقارنة تعقد بصورة مستمرة لتصبح ملازمة لبذل الجهود، وتحدد سقف التوقعات المتصلة بها.

وتعرضت هذه النظرية للعديد من الانتقادات لكونها لم تقدم تصوراً كاملاً، وإطارا مفاهيمياً شاملاعن العمليات والتفاعلات التي شكلت مخرجات النواتج، لذلك ظهرت العديد من النماذج التي حاولت إثراء هذه النظرية وتوسيع اهتماماتها.

إن المراجعة المعمقة لنظرية العدالة التنظيمية وتطبيقاتها في حياة النظم، تظهر تركيز الجهود خلال فترة الستينات وحتى بداية ثمانينات القرن الماضي على عدالة التوزيع، وجرت مقارنات عديدة، ومحاولات مستمرة لتحديد علاقة هذا المتغير بسلوك الأفراد في النظم، ومع نهاية عقد الثمانينات وخلال فترة التسعينات تعاظم الاهتمام بمفهوم العدالة الإجرائية Procedural Justice الشائعة التداول والاستخدام في علوم القانون وفروعه المعنية بالتحكيم وفض المنازعات.

وتعكس عدالة الإجراءات مدى إحساس العاملين بعدالة الأساليب التي أتبعتفي تحديد نواتج جهودهم، ونزاهة المعايير، وسلامة الإجراءات المتبعة في الحكمعلى المخرجات كإجراءات تقييم الأداء، والمعايير المستخدمة في ذلك، ودقة عمليات تنفيذ التقييم، فضلاً عن ذلك أضاف بعض الباحثين مفهوم عدالة التعاملات Interactional Justice التي قد ينظر إليها بوصفها أحد مكونات عدالة الإجراءات وتعرف على أنها مستوى إحساس العاملين بعدالة المعاملة عند تطبيق الإجراءات، حيث تحدد مستوى الشعور بعدالة التوزيع وتعد سابقة لظهورها (العجمي :1998).

ويضيف الفهداوي والقطاونة (2004) إلى هذه المفاهيم مفهوم العدالة التقييمية Evaluational Justice التي تتصل بشعور الموظف بنزاهة التقييم الإداري الصادر للحكم على الأداء والسلوك والممارسات الفردية، مما يعزز رضاه عن نظم العمل، واطمئنانه إزاء ترقيته ونموه الوظيفي، وتقييم أدائه، والعدالة الأخلاقية Moral Justice التي تمثل شعور الموظف بالعدالة الإنسانية والأخلاقية المستقاة من أصول العقيدة والقيم الثقافية والحضارية في تفاعلها مع المناخات السائدة في المنظمة (الفهداويوالقطاونة: 2004).

إن إدراك الفرد لمعاني العدالة التنظيمية يتصل بالعديد من القواعد التي تشكل الإطار المفاهيمي لمضامين هذا المفهوم حيث يؤكدليفنثل (1980) Leventhal، على أن العدالة التنظيمية والإحساس بها يتوقف على درجة الالتزام أو الإخلال بالقواعد الهيكلية التالية:-

- **قاعدة الاستئناف:**- ويقصد بها وجود فرص للاعتراض على القرارات ومراجعتها، وتعديلها إذا ظهر ما يبرر ذلك.
- **القاعدة الأخلاقية:** - أي توزيع المصادر وفقاً لمعايير وأسس أخلاقية.
- **قاعدة التمثيل:** - أي استيعاب عملية اتخاذ القرار وجهات نظر ذوي العلاقة، بحيث يشارك جميع المعنيين في صناعة القرارات التي تقع على تماس مع حياتهم المهنية.
- **قاعدة عدم التحيز (الموضوعية):** - ويقصد بها الحياد، والابتعاد عن المصالح الشخصية، والإبقاء عليها بعيداً عن مجريات عملية صنع القرار واتخاذه.
- **قاعدة الدقة:** - أي اتخاذ القرارات بناء على معلومات دقيقة وشاملة ومؤكدة.
- **قاعدة الانسجام:** - أي عدالة تطبيق إجراءات المكافأة والعقاب على جميع العاملين وفي جميع الظروف (محارمة،2000).

واقترح كرنبرج (1987) Greenberg، إطاراً تنظيرياً متكاملاً يربط بين التغييراتفي الإجراءات التنظيمية، والعمليات المعرفية، ودافعية الفرد، ويقوم هذا الأنموذج على الجمع بين نماذج التوقع، ونماذج العدالة التوزيعية والإجرائية (الدعيج: 1998).

وتوجد العديد من الدراسات التي تؤكد على سيطرة عدالة الإجراءات على سلوك الفرد، وأنماط تفكيره، وتتحدد قيمة عدالة الإجراءات، وعدالة التعاملات في درجة مساهمتهما في تحقيق عدالة التوزيع، وذلك بالرغم من التأكيد على أهمية عدالة

الإجراءات بوصفها قيمة في حد ذاتها، بالنظر إلى تأثيرها في العديد من المتغيرات التنظيمية ودورها الحاسم في تشكيل مناخات النظم.

مفهوم سلوك المواطنة التنظيمية Organizational Citizenship Behavior:

يرجع الاهتمام بموضوع سلوك المواطنة التنظيمية إلى حركة العلاقات الإنسانية التي ركزت على توظيف علم النفس، وعلم الاجتماع لفهم الظواهر التنظيمية، فبزغت مفاهيم جديدة كالروح المعنوية، والمشاركة، والثقة التنظيمية، والتنظيم غير الرسمي، ونظم التحفيز غير المادية، والمناخ المنظمي.

إن الدراسات المعمقة لموضوع سلوك المواطنة التنظيمية بدأت في إطار الفهم الموسع لنظرية التبادل الاجتماعي Social Exchange Theory حيث أكد أورجن (Organ 1977)، على دور هذا السلوك في ترسيخ علاقة ثابتة بين قناعات العاملين ومفاهيم الأداء، وظهرت في سياقات ذلك مصطلحات عديدة تناولت هذا المفهوم من بينها سلوك الدور الإضافي Extra-Role Behaviors، والسلوكيات التنظيمية الموالية اجتماعياً Proscial Organizational Behaviors، والمشاركة التطوعية Voluntary Participation، والأفعال التطوعية Voluntary Action، وسلوكيات خارج الدور الرسمي Beyond Formal Role Behaviors وغيرها من المفاهيم التي تعكس ذلك السلوك التطوعي المؤطر بقيم اجتماعية وأخلاقية تدفع باتجاه تقديم الجهود الإضافية خارج حدود الدور وتتجاوز التوقعات المتصلة بالواجبات المهنية (الفهداوي،2005).

ويمكن النظر إلى سلوك المواطنة التنظيمية من منظور ثنائي القطب والاتجاه، يتصل الأول بأنماط السلوك والممارسات التطوعية الهادفة إلى تحقيق بعد الكفاءة والفاعلية التنظيمية، بينما يتصل الآخر بالرغبة في مساعدة الزملاء للقيام بأدوارهم وواجباتهم المهنية لينعكس كل ذلك في تحقيق أفضل حالات التوازن والانسجام بين البعدين الشخصي والمنظمي.

ويعرف أورجنOrgan,1990 سلوك المواطنة التنظيمية على انه السلوك التطوعي الاختياري الذي لا يندرج تحت نظام التحفيز الرسمي في المنظمة، والهادف إلى تعزيز أدائها، وزيادة فاعليتها وكفاءتها (العامري،2002). فالمواطنة التنظيمية تعكس عمليات توحيد للأهداف الشخصية والتنظيمية، بحيث يفضل الفرد المصلحة العامة عن مصالحه الذاتية، وذلك من خلال حرصه على التعاون ومساعدة الآخرين، والتزامهالمهني، وولاءه للمنظمة، ويؤدي الرضا الوظيفي دوراً مهماً في تشكيل هذه المعاني لدى العاملين بحيث

تتجاوز ممارستهم المتطلبات الرسمية والتيهي أبعد من نداء الواجب نتيجة إيمانهم العميق برسالة المنظمة ورؤيتها (حسين، 2007) حيث أكد أورجن (1990)، Organ على أن سلوك المواطنة التنظيميلا يمكن ملاحظته ولن يكون منظورا لدى الموظف الذى يفتقد للإحساس بالعدالة التنظيمية والرضا عن العمل (Lee&Allen:2000) إذ يوجد اتفاق لدى معظم الباحثين مفاده أن سلوك المواطنة التنظيمية يظهر لدى الموظف الراضي عن بيئة العمل، وأن الرضا المهني هو نتاج طبيعي للعدالة التنظيمية، حيث خلص باتمان وأورجن (1982) Bateman and Organ إلى أن سلوك المواطنة يعتمد تماما على مستوى الرضا عن العمل (Smith et al: 1983)، ويظهر سلوك المواطنة التنظيمية في الممارسات التي تقترن بحرية الإرادة، والناتجة عن الشعور العميق بالصالح العام بعيداً عن تأثير أبعاد السلطة والهيمنة والقوة التنظيمية، أو الرغبة في الحصول على المزايا والمنافع الذاتية، ليجسد بذلك أرقى المشاعر والأحاسيس الإنسانية النبيلةالمفعمة بالقيم، وفى هذا الإطار يؤكد أورجن وكانوفسكى (1989) Organ & Konovsky فيدراستهما بأن سلوك المواطنة التنظيمى يعكس بوادر بناءةَو تعاونية غير إلزامية في سلوكِ الدورِ الذى يؤديه المستخدم دون انتظار مكافأة من الأنظمةِ الرسميةِ. ووفقاً لهذا التناولِ قدم قرهام (1991) Graham، تصورا لأشكال المواطنة كما وردت في أدبيات الفلسفة السياسية والنظرية الحديثة، حيث أشار إلى وجود أنماط ثلاث للمواطنة التنظيمية تتمثل فيالطاعة التي تعكس مدى استعداد العاملين للإلزام بقواعد ولوائح المنظمة وإجراءاتها، والولاء الذى يعكس درجة قبول العاملين للتضحية بمصالحهم الشخصية فيسبيل الدفاع عن المنظمة وتحقيق مصالحها والمشاركة التيتصف درجة استعداد العاملين للمشاركة الفاعلة فيجميع مناشط الحياة التنظيمية (Bolino et al :2002).

ويعكس سلوك المواطنة التنظيمية مستويات متقدمة من الاحتراف والاستغراقية والنضج المهني والأخلاقي لقيادات النظم والعاملين فيها، الذين يعملون على تأطير ممارساتهم بمنظومة قيمة رفيعة قوامها المساعدة، والإيثار، والغيرية، والمشاركة الفاعلة، والانتماء، ويقظة الضمير، ودعم المبادرات الرامية لتطوير العمل المنظمي وتحقيق بعد الفاعلية فيه، وبذلك فأنه يرسخ لحالة دائمة من التعاقد الوجداني السيكولوجي، والالتزام الذاتي بتحقيق رؤية المنظمة وأهدافها من خلال تقديم الجهود الإضافية التطوعية بعيداً عن معالم الفرض والضبط والتحكم الخارجي.

لقد بذلت محاولات عديدة ضمن سياقات التنظير المفاهيمي لمضامين سلوك المواطنة التنظيمة، لتوسيع دائرة الفهم، وتعمق مؤشرات هذا السلوك، حيث حدد كوبمان

Koopman،(2003) أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية في: -

- **الإيثار** Altruism: - وينعكس في صورة دعم الآخرين ومساعدتهم في تأدية أدوارهم، وحل مشكلات العمل المنظمي، ويشمل ذلك مساعدة الزملاء، والرؤساء، والمرؤوسين، والمستفيدين من خدمات المنظمة.

- **المجاملة أو الكياسة** Courtesy: - وذلك من خلال الحرص على وضع حد لمشكلات العمل، وتجنب وقوعها، وإدراك عضو المنظمة لتأثير سلوكه وممارساته على الآخرين، وتجنبه لاستغلالهم، أو إثارة المشاكل معهم.

- **الضمير الحي (يقظة الضمير)** Conscientiousness: - وهو سلوك تطوعي يتجاوز الحد الأدنى لمتطلبات العمل في أداء الدور، وخدمة الصالح العام حتى لو كان ذلك على حساب المصلحة الشخصية.

- **الروح الرياضية** Sportsmanship: - وتعكس الرغبة في التسامح، وتحمل الضغوط الناشئة عن العمل دون تذمر أو رفض، وتوظيف كل المقدرات والجهود لإنجاز الواجبات والأدوار المهنية.

- **فضيلة المواطنة (السلوك الحضاري)** Civic virtue: -أيالمشاركة البناءة والمسؤولة في إدارة المنظمة، والشعور بالانتماء والولاء النظمي، من خلال الاهتمام بمصير المنظمة ومصالحها، والمحافظة على ممتلكاتها والدفاع عنها (السعود وسلطان: 2008).

ويلاحظ أن هذه الأبعاد تجسد المجالات التي أشار إليها أورجن (1988)،Organ والتي قدمت الأوصاف والنعوت الدالة على السلوك الاختياري التطوعي الذي يعكس دور العاملين في تعزيز القدرات التنافسية للمنظمة من خلال تقديم الجهود التي تفوق التوقعات، وتتجاوز حدود الدور المنظمي.

أما الفهداوي، (2005) فقد طور أداة لقياس سلوك المواطنة التنظيمية بالإفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة شملت الأبعاد التالية: -

- **التفاني في الأداء** Dedication: -ويعكس مستوى الجهود التي يقدمها الفرد لصالح المنظمة، وأنماطالسلوك المرغوب فيه، والرأي الناضج بما يحقق الأهداف الفردية والجماعية والتنظيمية.

- **الاتزان النفسي** Self-Equilibrium: - ويمثل درجة تماسك عضو المنظمة

في أفكاره ومشاعره وقناعاته، وقدرته على التخلص من معيقات العمل، والاستحسان والتقدير الذي يحظي به من قبل الزملاء لما يصدر عنه من أحكام.

- **إدراك المسؤولية** Responsibility Awareness of: -ويعكس مستوى حرص الفرد على إنجاز واجباته وأدواره المهنية، والاطمئنان إلى نتائجها وفوائدها النظمية.

- **العلاقات المنفتحة** Open-Minded Relationships وتمثل مستوى استيعاب عضو المنظمة لمختلف الآراء، والتعقيدات الناتجة عن العلاقات التنظيمية المتداخلة، والتكيف معها دون أن تؤثر في نوعية الأداء، وحجم الجهود المقدمة.

- **السلوك الابداعي** Creative Behavior: -ويعكس الأفعال والممارسات الخيرة، والمبادرات الإبداعية، وتعزيز قيمالمنظمة للذات والآخرين.

ووضع بريجر وآخرون Bragger et al,2005 هذه الأبعاد الخمسة ضمن بعدين هماسلوك المواطنة التنظيمية الموجه للأفراد Organizational CitizenshipBehavior-Individual (OCB-I):- ويشمل بعدي الإيثار والكياسة، و سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو المنظمة.-: Organizational Citizenship Behavior-Organization (OCB-O) ويشمل بعد النزعة الخلقية، والروح الرياضية، والسلوك الحضاري أو المدني (شرف،2007: 224-225) ويظهر سلوك المواطنة التنظيمية كنتيجة متوقعة لعمليات التطبيع التنظيمى أو التطابق بين أهداف الفرد ورؤية المنظمة وأهدافها، وكانعكاس لوحدة المسلمات والقناعات الفردية والجماعية، وقيم العاملين والقيم والسياسات التنظيمية.

مشكلة الدراسة :

توجد مداخل عديدة يمكن أن تكون مصدراً لتحيزات القيادات الأكاديمية والإدارية التي تؤدي إلى تقويض مبدأ العدالة التنظيمية في أبعادها التعاملية والإجرائية والتوزيعية.

إن التغييرات الإدارية المتلاحقة، والإصدارات المستمرة لقوانين تنظيم الجامعات في ليبيا أدت إلى تغيير الأوضاع المهنية لأعضاء هيئة التدريس المعينين والمثبتين في الخدمة وفق نظام التوظيف بعقود عمل بمبرر تعديل المرتبات مع الحفاظ على القانون رقم (15) لسنة 1981 م بشأن نظام المرتبات للعاملين الوطنيين، وذلك بالرغم من رفض أعضاء هيئة التدريس الجامعي وبالإجماع مشروع التوظيف بعقود عمل في اجتماع العمل النقابي.

إن فرض هذه الصياغة لنظم العمل يتوقع أن تسهم في تنامي الشعور بالتهديد، والإحساس بفقدان الأمن والأمان الوظيفي، والاغتراب المهني الناتج عن الخاصية المؤقتة للتوظيف بعقود العمل.

فضلاً عن تنامي الهواجس والشكوك في الأبعاد غير المنظورة لقرار التوظيف التعاقدي. إذيتعارض ذلك مع مبدأ الاستقلال المالي والإداري للجامعة، وحق الجامعة في توظيف أعضاء الهيئة التدريسية والعاملين فيها، وفي ترقياتهم، وإجازاتهم، وإعفائهم من الخدمة دون تدخل أي سلطة سياسية أو دينية، وحقها في إدارة أموالها، وفي إنفاقها، وتوظيفها، واستثمارها وفقاً لقوانينها وأنظمتها وتعليماتها دون أي تدخل من الخارج (محافظة، 1994).

إن قرار توظيف أعضاء هيئة التدريس بعقود عمل يجعل المجال مفتوحاً للتدخل في الشؤون الأكاديمية، وللنيل من مبادئ الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس الجامعي، والمكفولة بموجب المواثيق الدولية كالحق في التربية، والعهد المتعلق بالحقوق السياسية والمدنية واتفاقية اليونسكو (1960)، ومضامين إعلان ليما للحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي، والميثاق الأعظم للجامعات الأوربية (1988) وما صدر عن الرابطة الدولية لأساتذة ومحاضري الجامعات التي تضمنت حق الأستاذ الجامعي في اختيار الكتب المقررة للمواد التي يدرسها، وطريقة تدريسه لها ووصف المادة الدراسية ومحتوياتها، والحدمن حرية الفكر، والرأي والتعبير (اوملیل، 1994). حيث يعد التثبيت في الخدمة أحد أهم وسائل حماية الحرية الأكاديمية، وذلك من خلال ضمان أعضاء هيئة التدريس لوظائفهم (Goodell, 2005).

وبخصوص عدالة التوزيع توجد تفاوتات في المرتبات الشهرية بين العناصر التدريسية الوطنية والمغتربة ليس ضمن الدرجات أو الرتب الأكاديمية ذاتها، بل أن عضو هيئة التدريس المغترب، بغض النظر عن درجته الأكاديمية، يتقاضى مرتباً شهرياً يفوق بأضعاف المرتب الشهري لعضو هيئة التدريس الوطني، فضلاً عن الخدمات الجامعية وظروف الترقية الأكاديمية ومتطلباتها والممارسات المتصلة بها، قد تكون موضع تحيز المسؤولين عن إدارة النظام الجامعي، الأمر الذي قد ينعكس بشكل مباشر على سلوك المواطنة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس.

وبناءً على ما تقدم يمكن صياغة مشكلة الدراسة ضمن التساؤلات التالية: -

السؤال الأول: - ما مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس

في جامعة بنغازي؟

السؤال الثاني: – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي تعزى لمتغيرات النوع، والمؤهل العلمي، والدرجة العلمية؟

السؤال الثالث: – ما مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي؟

السؤال الرابع: – هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية؟

الدراسات السابقة:

تعد العدالة التنظيمية أحد أهم المتغيرات الحاسمة التي تسهم في تشكيل معالم مناخات النظم، فالعلاقة بين العدالة التنظيمية ومتغيرات الأداء، والرضا المهني، والولاء التنظيمي خضعت للفحص والاختبار في العديد من البيئات التنظيمية.

هدفت الدراسة التي قام بها جاب الله (1991) إلى اختبار العلاقة بين ثقة العاملين في نظم تقييم الأداء والرضا عن المسؤول المباشر والولاء التنظيمي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشاركين في برامج التنمية الإدارية التابع لقطاع الغزل والنسيج بالإسكندرية والبالغ عددهم (220) مشاركاً، اختيرت منهم عينة عشوائية طبقية يبلغ حجمها (132) مشاركاً، وجمعت البيانات باستخدام أربعة مقاييس معيارية صممت لقياس ثقة العاملين في نظام تقييم الأداء، ومحددات العدالة الإجرائية والتوزيعية، ومقياس لقياس الرضا عن الرئيس المباشر، والولاء التنظيمي.

وقد بينت نتائج هذه الدراسة، أن ثقة العاملين في نظام تقييم الأداء تزداد كلما كانوا راضين عن تقديراتهم في آخر تقييم للأداء وفي حالة وجود فرصة مناسبة لإبداء آرائهم في تلك التقديرات، وكلما تفهم المسؤول المباشر طبيعة أدوارهم، ومع وجود تطابق بين وجهات نظر العاملين والمسؤول المباشر حول معايير وخصائص الأداء الفعال، وكلما بذلت جهود لتحسين أبعاد معايير الأداء في المستقبل، وعندما تتوافر لديهم القناعة بأن تقديراتهم تعتمد على الجهد المبذول والأداء الناتج عن ممارسة الدور وليس على أي شئ

آخر، كما تبين أن ثقة العاملين في عدالة ودقة نظام تقييم الأداء المطبق بالمنظمة تؤثر إيجاباً على مستوى الرضا عن المسؤول المباشر، وعلى الانتماء والولاء للمنظمة.

أما دراسة الدعيج (1998) فقد هدفت إلى اختبار العلاقة بين مكونات العدالة التنظيمية (التوزيعية، والإجرائية، والتعاملية)، وتحديد العلاقة بين أنماط العدالة التنظيمية ومتغيرات النوع، والجنسية، والعمر، والدرجة الوظيفية، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والقطاع الوظيفي، فضلاً عن فحص العلاقة بين العدالة التنظيمية ومتغيرات الالتزام التنظيمي، والرضا عن العمل، والأجر، وتقييم المشرف.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفين العاملين بالمنظمات الكويتية الحكومية والخاصة، والقطاع المشترك، اختيرت منهم عينة طبقية عشوائية بلغ حجمها (1100) موظفاً، وطورت أدوات لقياس مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية، والالتزام التنظيمي، والرضا عن العمل والأجر والعلاقة مع المشرف أو الرئيس المباشر.

وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من بينها أن عدالة التعاملات والإحساس بالعدالة التوزيعية كان في المستوى المتوسط، أما الشعور بالعدالة الإجرائية فقد كان دون المستوى المتوسط كما تبين أن متغير العدالة التوزيعية يعد أهم المتغيرات المفسرة للتباين الحاصل في مستوى رضا الأفراد عن معدلات الأجور، وأن عدالة التعاملات اليومية فسرت معظم التباينات القائمة في التقييم الإيجابي نحو المشرف أو الرئيس المباشر، فضلاً عن ذلك أظهرت النتائج أن العدالة الإجرائية تعد أهم المتغيرات المفسرة للتباينات القائمة في مستوى الالتزام التنظيمي.

أما دراسة العجمي (1998) فقد هدفت إلى تحديد العلاقة بين مستوى الولاء التنظيمي وإحساس العاملين بعدالة التوزيع، وعدالة الإجراءات، وعدالة التعاملات، وشملت عينة الدراسة خمس منظمات حكومية خدمية، سُجلت عشوائياً وهي وزارة الصحة العامة، وجامعة الكويت، ووزارة الأشغال العامة، وبلدية الكويت، ووزارة التربية.

واختيرت عشرة أقسام من كل منظمة حكومية خدمية، ووزعت (500) استمارة استبيان لجمع بيانات الدراسة، وأظهرت النتائجأن إحساس العاملين بعدالة التعاملات كان أعلى من إحساسهم بعدالة الإجراءات وعدالة التوزيع على التوالي كما تبين وجود علاقة ارتباطيه موجبة وقوية بين الولاء التنظيمي وإحساس العاملين بعدالة التعاملات وعدالة الإجراءات، في حين كانت العلاقة بين الولاء التنظيمي والإحساس بعدالةالتوزيع موجبة وضعيفة.

وفي السياق نفسه هدف تدراسة محارمة (2000) إلى معرفة مستوى إحساس موظفي الدوائر الحكومية في محافظتي الكرك والطفيلة بالعدالة التنظيمية، واختبار دلالة الفروق في هذا المستوى التي يمكن أن تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والعمر. وتكون مجتمع الدراسة من كافة موظفي الدوائر الحكومية في محافظتي الكرك والطفيلة والبالغ عددهم (8500) موظف، اختيرت منهم عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (450) موظف. واستخدم الباحث الاستبيان الذي طوره كل من نايهوف ومورمان Niehoff and Moorman(1993)، لجمع بيانات الدراسة، حيث تبين انخفاض إحساس الموظفين بعدالة التعاملات، وعدالة التوزيع، وعدالة الإجراءات على التوالي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إحساس عينة الدراسة بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والعمر لصالح الذكور وذوي المؤهلات العلمية العليا وفئات العمر والخبرة الطويلة الذين كانوا أكثر إحساساً بالعدالة التنظيمية من الموظفين الآخرين من الإناث، وذوي المؤهلات الأساسية والمتوسطة وفئات العمر والخبرة القصيرة.

إن تحديد العلاقة بين المتغيرات الشخصية والإحساس بالعدالة التنظيمية وأثرها على الشعور بالرضا الوظيفي كانت من بين أهداف الدراسة التي قام بها العجمي وآخرون (2000) على ست منظمات خدمية في دولة الكويت، حيث وزعت أداة الدراسة على عينة بلغ حجمها (600) موظف وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الرضا الوظيفي وإحساس العاملين بعدالة التعاملات، وعدالة الإجراءات، وعدالة التوزيع على التوالي، كما تبين وجود علاقة ايجابية ضعيفة غير دالة إحصائيابين المستوى الإداري للموظف وإحساسه بالعدالة التنظيمية بأنواعها الثلاثة، فضلاً عن ذلك وجد تطابق بين الموظفين والموظفات في ترتيب أنماط العدالة حسب الأهمية، وإن العلاقة بين الرضا الوظيفي وكل نوع من أنواع العدالة التنظيمية لا يتأثر بنوع الموظف وموقعه الإداري.

وفي دراسة قام بها حامد (2002) هدفت إلى اختبار العلاقة بين بعض المتغيرات الشخصية (الدافعية للعمل، ومركز التحكم) والتنظيمية (درجة الرسمية، والمشاركة في اتخاذ القرارات) و المتغيرات الوظيفية (غموض الدور، وصراع الدور) وإدراك الفرد للعدالة التنظيمية.

وتكون مجتمع الدراسة من (1480) طبيب يعملون بالمستشفيات التابعة للهيئة العامة للتأمين الصحي بمحافظات القاهرة الكبرى (القاهرة، والجيزة، والقليوبية) اختيرت منهم عينة بلغ حجمها (305) مفردة.

واستخدم الباحث مقياس كمينق وبيقلو Cumming and Bigelow لقياس الدافعية الداخلية، ومقياس دافى وآخرون Duffy et al لقياس مركز التحكم، ومقياس ريز وآخرون Rizz et al لقياس غموض الدور، وصراع الدور، ومقياس ليفير وهيبر Leifer and Huber لقياس الرسمية، والمشاركة في اتخاذ القرارات، ومقياس نايهوفومورمان Niehoff and Moorman لقياس مستوى إدراك العاملين للعدالة التنظيمية.

وقد تبين انخفاض مستوى إدراك الأطباء بالمستشفيات التابعة للهيئة العامة للتأمين الصحي للعدالة التنظيمية، وذلك بالرغم من وجود اتجاهات إيجابية لدى الأطباء بشأن دافعية العمل الداخلية، ومركز التحكم، ومستوى المشاركة في اتخاذ القرارات، فضلاً عن ذلك وجدت اتجاهات سلبية نحو غموض وصراع الدور، ودرجة الرسمية في العمل.

وفي السياق نفسه هدفت دراسة الفهداوي والقطاونة (2004) إلى معرفة تأثير العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي للعاملين في الدوائر الإدارية لمراكز محافظات الجنوب الأردنية (الكرك، والطفيلة ومعان).

وتكون مجتمع الدراسة من (2444) موظفاً اختيرت منهم عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (700) موظف وموظفة، وطورت أداة تكونت من (64) فقرة لقياس العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي للعاملين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تصورات العاملين لمستوى العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي كانت بدرجة متوسطة، ووجدت علاقة ارتباطيه قوية ودالة إحصائيا بين هذين المتغيرين، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العدالة التنظيمية تعزى لمتغيرات الخبرة، والراتب، والعمر، فضلاً عن ذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي للعاملين تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والخبرة، والراتب.

وفي إطار هذا التوجه هدفت دراسة سلطان والسعود (2006) إلى تعرف مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية، وتحديد علاقته بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس الأردنيين المتفرغين من حملة درجة الدكتوراه في الجامعات الأردنية الرسمية، والبالغ عددهم (2905) عضواً، سحبت

منهم عينة عشوائية طبقية بلغ حجمها (450) عضو هيئة تدريس.

وتحقيقاً لأهداف الدراسة استُخدم مقياس نايهوفومورمان Niehoff and Moorman لقياس العدالة التنظيمية التي تكونت من (26) فقرة، كما استُخدمت أداة لقياس الرضا الوظيفي تكونت من (36) فقرة.

وأظهرت النتائج أن مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية كان مرتفعاً، كما تبين ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، ووجدت علاقة ايجابية طردية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأبعاد العدالة التنظيمية والرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية.

وفي هذا السياق سعت دراسة الفضلي والعنزي (2007) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين العدالة التنظيمية وبعض المتغيرات التنظيمية والشخصية، وأجريت على ست منظمات حكومية كويتية، واستخدمت الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار عينة بلغ حجمها (182) موظف وموظفة، وطورت أداة لجمع بيانات الدراسة شملت الأبعاد التنظيمية والمتغيرات الشخصية موضع الفحص والاختبار.

وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى اعتراف العاملين الذكور وثقتهم بالقيادة والإدارة، وإحساسهم بالعدالة التنظيمية مقارنة بالإناث العاملات، كما تبين وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين المؤهل العلمي ومدة الخبرة وإحساس العاملين بالعدالة التنظيمية.

وبخصوص الدراسات التي اهتمت بقياس مستوى سلوك المواطنة التنظيمية يمكن الإشارة إلى دراسة العامري (2002) التي هدفت إلى تحديد مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين بمستشفيات وزارة الصحة بالمملكة العربية السعودية، حيث تكون مجتمع الدراسة من المديرين ورؤساء الأقسام في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض، واستخدم مقياس أورجن (1990) Organ لقياس أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية (الإيثار، والسلوك الحضاري، ووعي الضمير، والكياسة، والروح الرياضية) والمكون من (30) فقرة، ووزعت أداة الدراسة على (250) مسؤولاًفي المستشفيات الحكومية.

وأظهرت النتائج انخفاض مستوى سلوك المواطنة التنظيمية، كما تبين وجود علاقة قوية بين عمر المدير ورؤيته لسلوك المواطنة التنظيمية لدى الموظفين، كما كشفت النتائج أن مستوى سلوك المواطنة التنظيمية للعاملين الأجانب يفوق العاملين العرب الوافدين، فضلاً عن ذلك أظهر معامل الارتباط عدم وجود علاقة بين المؤهل العلمي للمدير ورؤيته

لسلوك المواطنة التنظيمية لدى الموظفين في الأبعاد كافة.

أما دراسة الفهداوي (2005) فقد هدفت إلى تحديد علاقة المواطنة التنظيمية بالتغيير التحوّلي في الدوائر الحكومية بمدينة الكرك الأردنية، وشملت الدراسة جميع الأعضاء الإداريين في الدوائر الحكومية بمدينة الكرك، والبالغ عددهم (917) عضواً طبقاً لإحصاءات إدارات شؤون العاملين عام 2004، اختيرت منهم عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (395) عضواً، وطورت أداة لجمع بيانات الدراسة بالإفادة من الدراسات السابقة، تكونت من (36) فقرة.

وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع تصورات العاملين لسلوك المواطنة التنظيمية، كما وجدت علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين المواطنة التنظيمية والتغيير التحوّلي على المستوى الكلي، وحسب جميع الأبعاد بصورة منفردة.

وفي السياق نفسه هدفت دراسة شرف (2007) معرفة مستوى ممارسة معلمي التعليم الابتدائي لسلوك المواطنة التنظيمية في ضوء بعض المتغيرات الشخصية وعلاقة ذلك بالمناخ المدرسي.

وتكون مجتمع الدراسة من معلمي مدارس التعليم الابتدائي في مدارس إدارة شبين الكوم، والبالغ عددهم (2395) معلماً ومعلمة، اختيرت منهم عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (500) معلماً ومعلمة خلال العام الدراسي 2007-2008، وقد طورت أداة لقياس سلوك المواطنة التنظيمية والمناخ المدرسي، اشتمل كل منها على (26) فقرة.

وتبين من خلال النتائج ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية في جميع الأبعاد التي شملتها أداة الدراسة (النزعة الخلقية، والسلوك المدني والحضاري، والكياسة، والإيثار) باستثناء بعد الروح الرياضية، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة المعلمين لسلوك لمواطنة التنظيمية تعزى لمتغيري النوع وطبيعة عمل المعلم (مدرس مادة، مدرس فصل)، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة المعلم لسلوك المواطنة التنظيمية تعزى لبيئة المدرسة (ريف-حضر) لصالح المدارس الريفية، ونوع المدرسة (عامة-خاصة) لصالح معلمي المدارس الخاصة، ووفقا لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي لصالح ذوي الخبرة الأقل، والمعلمين الأكثر تأهيلاً، فضلاً عن ذلك وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين والمناخ المدرسي.

أما دراسة السعود وسلطان (2008) فقد هدفت إلى تعرف مستوى سلوك التطوع

التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة، وعلاقته بمتغيرات النوع، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئات التدريسية المتفرغين من حملة درجة الدكتوراه، وممن يشغلون الرتب الأكاديمية (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد) والبالغ عددهم (2948) عضواً خلال العام الجامعي 2006-2007. اختيرت منهم عينة عنقودية عشوائية بلغ حجمها (278) عضواً ولجمع بيانات الدراسة استخدمت الأداة التي طورها نايهوف ومورمان (1993):Niehoff and Moorman المكونة من عشرين فقرة موزعة على أبعاد (الإيثار، والمجاملة، والروح الرياضية، والضمير الحي، وفضيلة المواطنة).

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة كان بدرجة متوسطة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة تعزى لمتغيري النوع والرتبة الأكاديمية والتفاعل بينهما،كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ذلك السلوك تعزى لمتغير نوع الكلية التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس أو للتفاعل بين متغيرات الدراسة الثلاثة.

وتوجد محاولات مكثفة عملت على فحص العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية وبعض المتغيرات الديموغرافية وتلك المتصلة بمناخات النظم وأحاسيس العاملين فيها ومشاعرهم، وفى هذا السياق يمكن الاشارة الى دراسة يونج (2010):Young التي هدفت الى اختبار فرضية مفادها ان الدعم التنظيمي المحسوس يتوسط العلاقة بين العدالة التنظيمية بأبعادها الثلاثة (الاجرائية، والتوزيعية والتعاملية) وسلوك المواطنة التنظيمى، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (619) موظف من موظفي الدوام الكامل بمؤسسات القطاع الخاص الكورية، واستخدم الباحث الاستبيان المصمم من قبل ميولر وبرايس (1986) Mueller and price، والمكون من (5) فقرات لقياس بعد عدالة التوزيع، بينما استخدم الاستبيان المصمم من قبل ليفنثال (1980) Leventhal، لقياس بعد العدالة الاجرائية، فيحين أعتمد مقياس بعد عدالة التعاملات الذى صممه مويجوبايس (1986)Moag

and Bies، ولقياس الدعم التنظيمي المحسوس استخدم الاستبيان المطور من قبل شانك وإيسنبيرجير Shanock and Eisenberger (2006) فضلا عن ذلك استخدم الاستبيان المطور من قبل كويس Koys (2001)، لقياس سلوك المواطنة التنظيمية والذى شمل أبعاد (الإيثار، والضمير الحى، والروح الرياضية، والمجاملة، والسلوك الحضاري) وبعد تحليل البيانات التيجمعت أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العدالة التنظيمية بأبعادها الثلاثة والدعم التنظيمي المحسوس، وسلوك المواطنة التنظيمية وظهرت أعلى قيم الارتباط بين العدالة الإجرائية والدعم التنظيمي المحسوس، أما أقل قيم الارتباط فكانت بين العدالة التوزيعية وسلوك المواطنة التنظيمية.

وفى سياق اخر هدفت دراسة فارهوبد وآخرون (2012)، Farahbod et al الى التحقق من ايجابية العلاقة بين فهم الموظفين للعدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية، وقياس تأثير أبعاد العدالة التنظيمية على سلوك المواطنة التنظيمي، وأجريت الدراسة على عينة بحجم (320) من اجمالى (2007) موظف يعملونبالبنوك العامة فيراشت Rasht اختيروا بشكل عشوائى، واستخدم الباحثون استبيان سلوك المواطنة التنظيمية الذى صمم من قبل بودسكوف وآخرون (1990) ,Podsakoff et al والذى أشتمل على (24) سؤال، كما استخدم استبيان عدالة التوزيع الذى صمم من قبل ميلر وبرايس (1986) ,price and Mueller المكون من (5) أسئلة، فضلا عن ذلك استخدم الاستبيان المصمم من قبل مورمان(1991) Moorman، لقياس بعدى العدالة الاجرائية والمكون من (7) أسئلة، والعدالة التعاملية والذى تضمن (6) أسئلة. ولتحليل البيانات المجمعة استخدم الباحثون الاحصاء الوصفى باستخراج المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وارتباط بيرسون لفحص العلاقة، وأظهرت النتائج وجودعلاقة ايجابية بين فهم المستخدم للعدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية، وبخصوص تأثير أبعاد العدالة التنظيمية على سلوك المواطنة التنظيمية تبين وجود علاقة ايجابية وحيدة بين العدالة الاجرائية وسلوك المواطنة التنظيمي.

بينما هدفت دراسة عبد الرشاد وخان (2012) ,AbdulRashid and Khan إلى دراسة تأثير علاقة الإلتزام التنظيمي، والقيادة، والثقافة التنظيمية، والعدالة التنظيمية

على سلوك المواطنة التنظيمية، وتكون مجتمع الدراسة من جيم الأكاديميين في إحدى الجامعات الخاصة في ماليزيا، واختار الباحثان عينة حجمها(50) أكاديمي من أحد الأقسام، ولجمع البيانات استخدم الباحث دليل الثقافة التنظيمية، واستبيان القيادة التحويلية، واستبيان العدالة التنظيمية الذى طوره ميولر وبرايس (1986) Priceller, and Mue كما اسُتخدم استبيان الالتزام التنظيمي الذى صممه مى وألين (1990)، Allen and Mey واستبيان سلوك المواطنة التنظيمية الذى صممه آسقرى وآخرون (2010) et al, Asgari. وتم تكييف فقرات الاستبيانات الموزعة للتأكد من صدقها وثباتها ومدى ملائمتها لبيئة الدراسة، واستخدم الباحثان الاحصاء الوصفي لتحليل البيانات المتصلة بالمتغيرات الديموغرافية، كما اسُتخدم اختبار مربع كاى وتحليل التباين لاختبار الفرضيات عند مستوى دلالة (0. 05) وبناء على هذه التحليلات أظهرت الدراسة جملة من النتائج أهمها أن هناك علاقة مهمة ودالة إحصائيا بين متغير الالتزام التنظيمى ونمط القيادة التحويلية، وبين الإلزام التنظيمي والثقافة التنظيمية، كما تبين أن للمتغيرات الثلاثة تأثيراً مهماً على سلوك المواطنة التنظيمية وفقا لعينة الدراسة.

إن المراجعة المتأنية، والتحليل المعمق لأدبيات الدراسة تظهر الاهتمام المتنامي بفحص سلوك الأفراد في النظم الذي يأتي كانعكاس لتفاعلات مستمرة بين جملة من المتغيرات الشخصية والتنظيمية، ضمن محاولة واعية لفهم ذلك السلوك وتفسيره وضبط مساراته بما يحقق أبعاد القيمة والقيمة المضافة في الأداء النظمي، وذلك من خلال التأسيس لمناخات عمل عادلة قائمة على التمكين، والمشاركة، والانفتاح، وتدشين علاقات مهنية أصيلة توفر سبل التغذية الراجعة بين العاملين وقيادات النظم تسمح بالتدفق والتداعي الحر للمعلومات في جميع مستويات النظام ومكوناته، وإشباع حاجات العاملين في مستوياتها الأكثر تقدماً، وترسيخ بعد العدالة النظمية الذي أرتبط بجميع المتغيرات التنظيمية التي كانت محل اهتمام الدراسات السابقة، وذلك بغض النظر عن طبيعة نشاط المنظمات موضع البحث والدراسة (كالثقة التنظيمية، والرضا المهني، والولاء والالتزام التنظيمي، والمشاركة في اتخاذ القرارات) وغيرها من المتغيرات التنظيمية التي فسرت التباينات القائمة في ممارسات العاملين، والتمايزات الواقعة في نوعية الأداء، بحيث يمكن التأكيد على أن هذه المتغيرات تعد من العوامل الحاسمة في تشكيل سلوك المواطنة التنظيمية وتعمل كمحددات لبزوغ وظهور ذلك السلوك، وترسم معالم نموه وتطوره، وتكون المنصات الأساسية التي تنطلق منها الأحكام الدالة على مستوى كفاية وفاعلية المنظمات العاملة.

أما فيما يتعلق بالمتغيرات الشخصية وعلاقتها بالعدالة وسلوك المواطنة التنظيمية، فقد تباينت نتائج الدراسات السابقة بهذا الخصوص، ويمكن تفسير ذلك في ضوء التباين القائم في سياسات المنظمات، ونظم العمل وإجراءاته، وخاصة فيما يتصل بصيانة البعد البشري، وأساليب التوظيف والترقية، وسقف المرتبات ونوعية المزايا، وطبيعة الحوافز المقررة وسياسات التدريب والتطوير المهني وغيرها من العوامل التي تتداخل مع الأبعاد التنظيمية لتحدد نوعية التفاعل بين هذه المتغيرات وتحدد دورها في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية وممكنات النظم، ودعم المساعي الرامية لحث العاملين على بذل الجهود التي تفوق التوقعات، والتي تتجاوز حدود الدور المرسوم لتحدد بذلك عوامل القيمة والقيمة المضافة في الأداء النظمي.

أهمية الدراسة:

إن التناولات المعنية بمفهوم العدالة التنظيمية، والإجراءات المتصلة بتطبيقاتها في نظم النشاط الإنساني تظهر تأثيراتها المتفاوتة في العديد من المتغيرات التنظيمية كالرضا المهني، والـولاء، والإبـداع، والمناخ التنظيمي، وتحـدد مستوى التطبيع وسلوك المواطنة التنظيمية، لذلك يصبح من الضروري تحديد مستوى إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية بصورة مستدامة لصيانة النظم، وجعلها قادرة على النمو والتطور وتحقيق الميزة التنافسية الناتجة عن تقديم الجهود الإضافية والنوعية التي تفوق التوقعات، خاصة في إدارة النظم التربوية التي تعيش حالة من التبدل الدائم وتواجه تحديات متنامية ومتنوعة، فضلاً عن كونها نظم معنية بتعميق معاني العدالة ورموزها ودلالاتها لدى جميع العاملين فيها والمتعاملين مع مؤسساتها، ولدى كافة المستخدمين في جميع نظم النشاط الإنساني.

ويمكن تحديد الأهمية النظرية والمساهمات الإجرائية المتوقعة لهذه الدراسةوذلك على النحو التالي: -

- يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في نشر الوعي لدى العاملين والقائمين على الإدارة الجامعية بضرورة ترسيخ مفاهيم العدالة التنظيمية في العمل الجامعي.

- يمكن أن تساعد هذه الدراسة في إجراء مراجعة شاملة لنظم العمل الجامعي وإجراءاته المتصلة بالأوضاع المهنية والنمو المهني لأعضاء هيئة التدريس الجامعي.

- يؤمل أن تسهم هذه الدراسة في توفير الأطر والسياقات المرجعية لتصميم معايير

واضحة يمكن من خلالها تحقيق عدالة الإجراءات، والتعاملات، والعدالة التوزيعية.

– يتوقع أن تعمل هذه الدراسة على توفير البنى والأطر النظرية من خلال الإضافات المحتملة لجسم المعرفة الإنسانية لإجراء مزيد من البحوث والدراسات تتناول واقع العدالة التنظيمية في نظم النشاط الإنساني وفحص تأثيرها في الأبعاد والمتغيرات التنظيمية.

– يتوقع أن تؤدي هذه الدراسة إلى تحقيق نوع من الشراكة المسؤولة بين البناء الرسمي الجامعي، ونقابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الليبية لتصحيح مسارات التوظيف، وصيانة أبعاد المهنة التربوية في مناخات العمل الجامعي.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية: –

– معرفة مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي.

– معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي تعزى لمتغيرات النوع، والمؤهل العلمي، والدرجة العلمية – معرفة مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي.

– معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الاحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية.

أداتي الدراسة:

لتحديد مستوى إحساس أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي بالعدالة التنظيمية استخدمت الأداة المطورة من قبل نايهوف ومورمان Niehoff and Moorman، 1993 لقياس الإحساس بالعدالة التنظيمية، وقد أجريت عليها التعديلات المناسبة بالإفادة من

دراسة سلطان والسعود (2006) عن العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، وقد تكونت الأداة المعتمدة من (21) فقرة موزعة على أبعاد العدالة التنظيمية الإجرائية، وعدالة التعاملات، والعدالة التوزيعية.

فضلاً عن ذلك استخدمت الأداة التي طورها نايهوف ومورمان Niehoff and Moorman, (1993) المكونة من (20) فقرة موزعة على أبعاد الإيثار، والمجاملة، والروح الرياضية، والضمير الحي، وفضيلة المواطنة، والتي نقلها للعربية السعود وسلطان (2008) في دراسة لهما عن سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية.

وقد خضعت الأداتين لاختبارالصدق الظاهري واختبارالثبات للتأكد من الإتساق الداخلي للأداتين حيث بلغت قيمة معامل ألفاكرونباخ (0. 87، 0. 82) على التوالي وهي قيم دالة إحصائياعند مستوى دلالة 0. 05 = $\propto$

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي لوصف مفردات مجتمع الدراسة، ومعرفة توزيعها حسب متغيرات النوع، والمؤهل العلمي، والدرجة العلمية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من (920) عضو هيئة تدريسليبى يحمل(471) منهم درجة التخصص الدقيق (الدكتوراه) بينما يحمل (449) عضو هيئة التدريس درجة التخصص العالي (الماجستير). وأقتصر مجتمع الدراسة على أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون في الكليات الواقعة في حرم جامعة بنغازي (الآداب، والاقتصاد، والقانون، والعلوم، والهندسة، وتقنية المعلومات، والفنون والاعلام) خلال العام الجامعي 2012-2011، اختيرت منهم عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها(276) عضو هيئة تدريس، وتمثل مفردات العينة المختارة(0. 30) من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الاستبيانات التي جُمعت والقابلة للتحليل الإحصائي (143) استبيان.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يمكن عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفقا لأهدافها، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

السؤال الأول: – مامستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة لاختبار دلالة الفروق بين (t) الدراسة، والمتوسطات النظرية لأبعاد أداة قياس العدالة التنظيمية وقيم المتوسطات، وذلك كما هو موضح في الجدول(1).

جدول(1).

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، والمتوسطات لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات. (t) النظريةلأبعاد أداة القياس وقيم

المتغير	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظرى	درجة الحرية	قيمة(t)	الدلالة الإحصائية
عدالة الإجراءات	143	2313.	415.	18	142	1479.(×)	0000.
عدالة التعاملات	143	3900.	872.	30	142	1236.(×)	0000.
عدالة التوزيع	143	1541.	349.	15	142	139.	017.
العدالة التنظيمية	143	7755.	1129.	63	142	4401.(×)	0000.

(×) قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0. 01 $\propto$

يلاحظ من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة عن فقرات بُعد عدالة الإجراءات قد بلغ (23. 13) بانحراف معياري قدره (4. 15) وحُدد المتوسط النظري لهذا البُعد بـ(18) درجة وباختبار دلالة الفروق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (14. 79) وهى قيمة دالة إحصائياعند $\propto$ = مستوى دلالة 0. 01.

إن هذه النتيجة تصف المستويات العالية من الإحساس بالعدالة الإجرائية التييشعر بها أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي وقد ظهر ذلك في صورة تطبيق القرارات الإدارية على الجميع دون تمييز، والتزام رؤساء الأقسام الأكاديمية بمبدأ الموضوعية عند صناعة القرارات واتخاذها، وتوضيح مبرراتها وتفاصيلها وسبل تنفيذها، ومنح الأعضاء الفرص المناسبة للاعتراض، وتقديم الآراء والمقترحات والمعلومات التيتعمل على تنوير بصيرة متخذي القرارات على مستوى القسم الأكاديمي.

فضلاً عن ذلك فإن هذه الأحاسيس والمشاعر كانت حاضرة وشائعة فيعدالة التعاملات، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على هذا البُعد (39. 00) بانحراف معياري قدره (8. 72) وقُدر المتوسط النظري لهذا البعد بـ(30) درجة، وباختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (12. 36) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0. 01. =∝

ويعكس ذلك الاحساس المرتفع بعدالة التعاملات التي يشعر بها أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي، وظهرت هذه المشاعر والأحاسيس من خلال اعتماد رؤساء الأقسام الأكاديمية لأسلوب التشارك، والتفويض، والشفافية، والوضوح في تعاملاتهم، وممارساتهم المهنية الأصيلة التي تخرج عن إطار المجاملة وإرضاء العناصر المؤثرة، واحترامهم لأعضاء هيئة التدريس وتقديرهم لجهودهم، ودفاعهم عن حقوقهم، وتعميق معاني العمل الأكاديمي ودلالاته لديهم، وتشجيعهم على النمو المهني من خلال المشاركة في أعمال المؤتمرات والندوات العلمية ونشر المعرفة، ودعم قيم الجامعة ورسالتها.

وفيما يتعلق بعدالة التوزيع نلاحظ أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة عن فقرات هذا البعدقد بلغ (15. 41) بانحراف معياري قدره (3. 49) وحدد المتوسط النظري لهذا البعد بـ(15) درجة، وباختبار دلالة الفروق بين المتوسطين بلغت القيمةالتائية (1. 39) وهي قيمةغيردالةإحصائياعند مستوى دلالة0. 05= ∝

وتظهرهذه النتيجة المستوى المتوسط لشعور وإحساسأعضاء هيئة التدريس بعدالة التوزيع، ذلك الإحساس الذي كان دون التوقعات نتيجة التوزيع غير العادل للأعباء

التدريسية، ومحدودية الصلاحيات مقارنة بالمسؤوليات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، وشعورهم بأن رواتبهم الشهرية تقل عن الرواتب الشهرية لأعضاء هيئة التدريس المغتربين المناظرين لهم في الدرجة العلمية، وبأن ما يحصلون عليه من عوائد ومزايا ومكافآت لا تتناسب مع مؤهلاتهم العلمية والجهود التييقدمونها.

وبخصوص الإحساس العام بالعدالة التنظيمية نلاحظ أن المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على أداة الدراسة قد بلغ (77. 55) بانحراف معياري قدره (11. 29) في حين قدر المتوسط النظري للأداة بـ (63) درجة، وباختبار دلالة الفروق بين المتوسطين بلغت القيمة ∞ = التائية (44. 01) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0. 01

وفي الصورة العامة يمكن التأكيد على أن مستوى إحساس أعضاء هيئة التدريس بالعدالة التنظيمية كان عاليا، حيث أسهم الإحساس المرتفع بعدالة الإجراءات والتعاملات في تشكيل ورسم معالم هذه الصورة، وإن كان الإحساس بعدالة التوزيع في المستوي المتوسط ودون التوقعات.

وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة العجمي (1998) التي أظهرت أن إحساس العاملين بعدالة التعاملات في المنظمات الحكومية الكويتية المشمولة بالدراسة كان أعلى من إحساسهم بعدالة الإجراءات والتوزيع، ودراسة العجمي (2000) التي كشفت عن إحساس موظفي القطاع الخدمي في دولة الكويت بعدالة التعاملات، والإجراءات، والتوزيع على التوالي، ودراسة سلطان والسعود (2006) التي أكدت على الإحساس المرتفع بالعدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية.

السؤال الثاني: – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي تعزى لمتغيرات النوع، والمؤهل العلمي، والدرجة العلمية؟

أولاً: متغير النوع:

لتحديد دلالة الفروق في مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي التي يمكن تعزى لمتغير النوع، حُسبت المتوسطات الحسابية،

والانحرافات المعيارية لتحديد دلالة الفرق بين المتوسطين، وذلك كما هو موضح(t) لاستجابات عينة الدراسة، وقيمة بالجدول (2).

جدول (2).

لتحديد دلالة الفروق (t) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، وقيمة بين المتوسطين التي يمكن أن تعزى لمتغير النوع.

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(t) قيمة	الدلالة الإحصائية
ذكر	87	7631.	1244.	141	1-64.	015.
أنثى	56	7946.	900.			

يتضح من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من الذكور قد بلغ (76. 31) بانحراف معياري قدره (12. 44) في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من الإناث (79. 46) بانحراف معياري قدره (9. 00) وباختبار دلالة الفروق بين المتوسطين بلغت ∝ القيمةالتائية (1. -64) وهي قيمة غير دالة إحصائياعند مستوى دلالة0. 05 = ∝.

وتظهر هذه النتيجة أن الإحساس العام بالعدالة التنظيمية كان مرتفعاً بغض النظر عن متغيرالنوع وقد يعزي ذلك إلى طبيعة المعاملات والإجراءات السائدة في المناخ الجامعي والتي تعامل الجميع على قدم المساواة.

فضلاً عن ذلك فإن أعضاء هيئة التدريس يتمتعون بالحقوق ذاتها، ويتوقع منهم مزاولة الأدوار الأكاديمية المرسومة بغض النظر عن الاعتبارات المتصلة بالنوع، وخاصة فيما يتعلق بالواجبات التدريسية والمشاركات العلمية، ومتطلبات الترقية الأكاديمية، وتولى المواقع القيادية.

ثانيا متغير المؤهل العلمي:

لتحديد دلالة الفروق في مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعةبنغازيالتييمكن أن تعزىلمتغير المؤهلالعلمي، حُسبت المتوسطات

الحسابية، والانحرافات لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطين، وذلك كما هو(t) المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، وقيمة موضح بالجدول (3).

جدول (3)

لتحديد دلالة الفروق (t) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، وقيمة بين المتوسطين التي يمكن أن تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(t) قيمة	الدلالة الاحصائية
ماجستير	81	99.75	63.12	141	-90.1	061.0
دكتوراه	62	7958.	895.			

يلاحظ من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على درجة التخصص العالي (الماجستير) قد بلغ (75. 99) بانحراف معياري قدره (12. 63)، أما المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة الحاصلين على درجة التخصص الدقيق (الدكتوراه) فقد بلغ (79. 58) بينما بلغ الانحراف المعياري لاستجابتهم (8. 95) درجة، وباختبار دلالة الفروق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (1. 90 -) وهي قيمة غير دالة إحصائياعند مستوى=0. 05 $\propto$

وتظهر هذه النتيجة الإحساس المرتفع بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، ويعزى ذلك إلى عدالة الإجراءات، وأساليب التعامل الموضوعية للقيادات الأكاديمية التي تتعاطى مع هموم أعضاء هيئة التدريس ومشكلاتهم..

وقد يفسر ذلك ضمن حرية الاختيار والإرادة التي مكنت أعضاء هيئة التدريس من انتخاب رؤساء الاقسام الأكاديمية الذين يرون أنهم قادرين على التعامل مع التحديات التي يواجهونها في مناخات التغيير الشامل من خلال ترسيخ وتأصيل قيم ومبادئ الشفافية، والوضوح، والتمكين، والزمالة المهنية، وبذل الجهود الإضافية، ومراعاة الآخرين واحترامهم،

والاعتراف بدورهم في تحقيق رؤية الجامعة ورسالتها.

وهذه التفسيرات تدعم مبررات الإحساس المتوسط بعدالة التوزيع مقارنة بالعدالة الإجرائية وعدالة التعاملات، حيث تتأثر عدالة التوزيع بمحددات تخرج في كثير من الأحيان سياقات وظروف عمل القسم الأكاديمي واختصاصاته، وبنظم ولوائح العمل الجامعي التي يجب أن تتغير لتجاري التغيير الشامل في الحياة العامة، وبما يحقق طموحات المجتمع وتوقعاته.

ثالثا: متغير الدرجة العلمية:

صنفت عينة الدراسة وفقاً لهذا المتغير إلى خمس مجموعات، حيث تضمنت المجموعة الأولى أعضاء هيئة التدريس ذوي الدرجة العلمية (محاضر مساعد) بينما تكونت المجموعة الثانية من الحاصلين على الدرجة العلمية (محاضر) وشملت المجموعة الثالثة أعضاء هيئة التدريس من الدرجة العلمية (أستاذ مساعد)، أما المجموعة الرابعة فقد تكونت من أعضاء هيئة التدريس الذين يحملون الدرجة العلمية (أستاذ مشارك)، في حين شملت المجموعة الخامسة أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على الدرجة العلمية (أستاذ)، وحسبت المتوسطات الحسابية و الانحراف ات المعيارية لاستجابات كل مجموعة على حده، وذلك كما هو مبين بالجدول (4).

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة وفقا لمتغير الدرجة العلمية.

الدرجة العلمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
محاضر مساعد	79. 93	8. 78
محاضر	78. 49	10. 20
أستاذ مساعد	81. 03	13. 81
أستاذ مشارك	72. 76	7. 89
أستاذ	72. 60	14. 12

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الذين يشغلون الدرجات العلمية الأدنى (محاضر مساعد، ومحاضر، وأستاذ مساعد) كانت أعلى من زملائهم الذين يشغلون. الدرجات العلمية الأعلى في سلم الترقي الأكاديمي

ولتحديد دلالة الفروق في مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي والتى يمكن أن تعزى لمتغير الدرجة العلمية، استخدم تحليل التباين الأحادي One Way Anova وذلك كما هو موضح بالجدول (5).

جدول (5)

لتحديد دلالة (F) مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجة الحرية ومتوسط المربعات وقيمة الفروق في استجابات عينة الدراسة التي يمكن أن تعزى لمتغير الدرجة العلمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	80. 095	36	2. 23	(×) 2. 43	0. 000
داخل المجموعات	97. 178	106			
المجموع	177. 273	142	0. 92		

(×) قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0. 01 = $\propto$

قد بلغت القيمة التائية (2.43) وهى قيمة دالة إحصائياعند مستوى دلالة 0.01 يتضح من الجدول أن قيمة وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى إحساس أعضاء هيئة التدريس بالعدالة التنظيمية تعزى لاختلاف الدرجة العلمية، ولصالح من يشغلون الدرجة العلمية (أستاذ مساعد، ومحاضر مساعد، ومحاضر) وذلك بالنظر إلى ارتفاع المتوسط الحسابي لاستجاباتهم وبمستويات ملحوظة مقارنة بزملائهم من أعضاء هيئة التدريس الذين يشغلون الدرجات العلمية (أستاذ مشارك، وأستاذ)، وذلك بالرغم من ارتفاع مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي في صورته العامة.

إن هذا التباين قد يعزى إلى ارتفاع مستوى توقعات أعضاء هيئة التدريس الذين يشغلون الدرجات العلمية الأعلى في سلم الترقي الأكاديمي، وخاصة فيما يتعلق بالرواتب

الشهرية، والمزايا، والمكافآت، والعوائد الناتجة عن الجهود المبذولة من قبلهم، والتي يرون أنها غير متكافئة بالمقارنة مع رواتب العناصر التدريسية المغتربة، ومع مسؤولياتهم المهنية المتصلة بالتدريس، والبحث. العلمي، وخدمة المجتمع

السؤال الثالث: ما مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء لاختبار (t) هيئة التدريس، والمتوسطات النظرية لأبعاد أداة قياس سلوك المواطنة التنظيمية وقيمدلالة الفروق بين المتوسطات، وذلك كما هو موضح في الجدول(6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، والمتوسطات النظرية لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات. (t) لأبعاد أداة القياس وقيم

المتغير	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	(t)قيمة	الدلالة الاحصائية
الإيثار	143	29.14	43.2	12	142	(×)29.11	0.000
المجاملة	143	14.16	84.2	12	142	(×)42.17	0.000
الروح الرياضية	143	11.18	80.2	12	142	(×)07.26	0.000
الضمير الحي	143	23.14	73.1	12	142	(×)41.15	0.000
فضيلة المواطنة	143	00.16	67.1	12	142	(×)66.28	0.000
المواطنة التنظيمية	143	78.78	73.5	60	142	(×)18.39	0.000

(×) قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0. 01= $\propto$

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على أبعاد أداة قياس سلوك المواطنة التنظيمية تزيد عن متوسطاتها النظرية بدرجات متفاوتة، وباختبار دلالة

الفروق بين هذه المتوسطات تبين أن جميع قيم (t) = ∝ دالة عند مستوى دلالة 0. =01

ويشير ذلك على ارتفاع مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي، وبمراجعة وفحص المؤشرات الدالة على هذا السلوك تبين أنها تجسد قيم التعاون،والمساعدة، والدعم،والانتماء للجامعة، والمشاركة، والتمكين، والمساءلة الذاتية التي تحكم الممارسات والعلاقات البينية السائدة فيمناخات العمل الجامعي.

إن سياقات عمل على هذا النحو من الخصائص والصفات وفرت المنصات اللازمة لنمو سلوك المواطنة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي، وعززت لديهم الرغبة الضرورية في تقديم الجهود، والمشاركة في النشاطات والمحافل الأكاديمية.

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب معامل ارتباط بيرسون بين استجابات أعضاء هيئة التدريس على ∝ 0. 01= أداتي الدراسة حيث بلغت قيمته (0. 35) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة

إن هذه العلاقة الارتباطية الموجبة ترسل إشارات واضحة لقيادات الجامعة الإدارية والأكاديمية وفي كافة مستوياتها مفادها إن الالتزام بالموضوعية، والوضوح، والشفافية في التعاملات، وتعزيز قيم المشاركة، والتمكين، وحرية الرأي وحق الاختلاف، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس على انتاج المعرفة ونشرها، والتوزيع العادل للواجبات التدريسية والمقاربة بين الجهود المبذولة والعوائد الناتجة عنها جميعها عوامل ومتغيرات تسهم ايجابياً في تنمية سلوك المواطنة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس، بالنظر إلى دورها في تأسيس مناخ أكاديمي مفعم بمشاعر التعاون، والمساعدة، والشعور بالآخر، والانتماء والولاء للعمل الأكاديمي، والمساءلة الذاتية والضبط الداخلي، والمسؤولية المهنية، ويقظة الضمير والرغبة في تقديم الجهود الإضافية التي تخرج عن سياقات الدور الرسمي المهيكل رغبة من الجميع في تحقيق رؤية الجامعة ورسالتها التربوية.

النتائج والتوصيات:

أظهرت عملية تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا النتائج التالية: -

-ارتفاع مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي وخاصة فيما يتعلق بعدالة الإجراءات وعدالة التعاملات، وإن كان الاحساس بعدالة التوزيع فيالمستوى المتوسط.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي تعزى لمتغيري النوع والمؤهل العلمي، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا في هذا المستوى تعزى لمتغير الدرجة العلمية ولصالح من يشغلون الدرجات العلمية (أستاذ مساعد، ومحاضر مساعد، ومحاضر) على التوالي، وبمستويات أعلى من أعضاء هيئة التدريس الذين يشغلون الرتبة الأكاديمية (أستاذ مشارك، واستاذ).

- ارتفاع مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي، وفي جميع الأبعاد المكونة لهذا السلوك، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي وسلوك المواطنة التنظيمية.

وبناء على هذه النتائج، وبمراجعة الأدب النظري، والمداخل المعنية بالعدالة التنظيمية وسلوك التطوع التنظيمي يمكن تقديم بعض التوصيات التي من شأنها أن تعمل على تنوير بصيرة متخذي القرار الجامعي وتؤسس لاتخاذ جملة من القرارات التي تعزز معاني العدالة التنظيمية وتجعلها أكثر حضوراً في مناخات عمل الإدارة الجامعية، وبما يسهم في دعم وتأصيل سلوك المواطنة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس والعاملين الآخرين وذلك على النحو التالي:-

- توسيع نطاق البحث ليشمل دراسة الإحساس بالعدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الليبية، والعاملين في المؤسسات التربوية التابعة لقطاع التربية والتعليم.

- اختبار علاقة الإحساس بالعدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس، والعاملين الآخرين ببعض المتغيرات التنظيمية كالقيادة التربوية، والمناخ التنظيمي، والرضا المهني، والولاء التنظيمي، والثقافة التنظيمية.

- إعادة النظر في التشريعات المنظمة للتعليم الجامعي، وخاصة فيما يتعلق بالأعباء التدريسية لتمكين أعضاء هيئة التدريس من المساهمة بفاعلية في تحقيق الوظائف الأخرى للجامعة والمتمثلة في البحث العلمي، وتقديم أعمال النصح والاستشارة، وتحقيق نوع من الترابط العضوي بين المراكز البحثية ومؤسسات المجتمع.

- هيكلة رواتب أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والدرجة العلمية وإزالة الفوارق القائمة بين مرتبات العناصر الوطنية والمغتربة، وإعادة تقييم الجهود والمزايا والمكافآت التي تمنح نظير تقديمها.

- تحقيق الأمن المهني لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من خلال التثبيت الدائم في الخدمة بعد اجتياز عضو هيئة التدريس لفترة الاختبار، وذلك بهدف تعميق الانتماء والولاء للعمل الجامعي والأكاديمي، وتمهين مهنة التربية والتعليم في إدارة التعليم العالي.

المصادر

- أومليل، علي (1994). الحرية الأكاديمية والمواثيق الدولية في: عليأومليل وآخرون (محرر)، سلسلة الحوارات العربية، الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية، 16-9. عمان: منتدى الفكر العربي.

-جاب الله، رفعت محمد (1991). محددات ونتائج ثقة العاملين فيعدالة ودقة نظم تقييم الأداء. المجلة العلمية لكلية الإدارة والاقتصاد، (2)، 173-128

-حامد، سعيد شعبان(2002). اثر المتغيرات الشخصية والتنظيمية والوظيفية على إدراك العاملين للعدالة التنظيمية:دراسة ميدانية. مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين، (59)، 101-61.

-حسين، سلامة عبدالعظيم(2007). ثورة إعادة الهندسة: مدخل جديد لمنظومة التعليم. (ط1) الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

-الحوامدة، نضال صالح (2004). العلاقة بين مستوى إدراك فاعلية وعدالة نظام تقويم الأداء وكل من الأداء الوظيفي، والرضا الوظيفي، والولاء التنظيمي، والثقة التنظيمية فيالوزارات الخدمية الأردنية: دراسة ميدانية. مجلة جامعة الملك سعود: العلوم الإدارية، 16(1)، 61-99.

-الدعيج، حمد صالح(1998). استخدام إدراك الفرد لمتغيرات العدالة فيالتنبؤ ببعض المترتبات الفردية والتنظيمية. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة. (2)، 189-165.

-السعود، راتب وسلطان، سوزان (2008). سلوك التطوع التنظيمي لدى اعضاء الهيئات التدريسية فيالجامعات الأردنية العامة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 9(4)، 57-31.

- سلطان، سوزان أكرم والسعود، راتب(2006). العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية فيالجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها. مؤتة للبحوث والدراسات، 21(4)، 127-158.

- العامري، أحمد بن سالم (2002). السلوك القياديالتحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية فيالأجهزة الحكومية السعودية. المجلة العربية للعلوم الإدارية، 9(1)، 19-39.

- العجمي، راشد شبيب (1998). تحليل العلاقة بين الولاء التنظيمي واحساس العاملين بالعدالة التنظيمية. الإداري، (72)، 71-99.

- العجمي، راشد شبيب وآخرون(2000). العلاقة بين بعض المتغيرات الشخصية وبين الإحساس بالعدالة التنظيمية وأثرها على الشعور بالرضا الوظيفي: دراسةتطبيقية على دولة الكويت. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، (2)، 192-221.

- الفضلى، فضل صباح والعنزي، عوض خلف(2007). العلاقة بين العدالة التنظيمية وبعضالمتغيرات التنظيمية والديموغرافية فيالأجهزة الحكومية فيدولة الكويت. المجلة العربية للعلوم الإدارية، 14(1)، 43-76.

- الفهداوي، فهمى خليفة صالح (2005). علاقة المواطنة التنظيمية مع التغيير التحولي: دراسة ميدانية لتصورات موظفي الدوائر الحكومية فيمدينة الكرك. دراسات: العلوم الإدارية، 32(2)، 392-414.

- الفهداوى، فهمى خليفة صالح والقطاونة، نشأت أحمد (2004). تأثير العدالة التنظيمية فيالولاء التنظيمي:دراسة ميدانية للدوائر المركزية فيمحافظات الجنوب الأردنية. المجلة العربية للإدارة، 24(2)1-52.

- محارمة، ثامر محمد(2000). مدى إحساس موظفي الدوائر الحكومية الأردنية فيمحافظتي الكرك والطفيلة بالعدالة التنظيمية: دراسة ميدانية. الإدارة العامة، 40(2)، 319-346.

- محافظة، علي (1994)، الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية. في: عليأوميل وآخرون

(محرر)، سلسلة الحوارات العربية، الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية، 23-32.عمان: منتدى الفكر العربي.

- Abdul Rashid, M andKhan,S(2012). The Mediating Effect ofOrganizational Commitment in the Organizational Culture,Leadership and Organizational Justice Relationship with Organizational Citizenship Behavior: A Study of Academicians in Private Higher Learning Institutions in Malaysia. International Journal of Business and Social Science,3(8),83-91.

- Bolino,M, Turnley, W, and Bloodgood, J (2002).Citizenship Behaviors and The Creation of Social Capital in Organizations. Academy of management Review, 27(4)505-522.

-Farahbod, F,Mohammadreza, A,Rezaei-DizgahM, and Nezhadi, M(2012) Organizational Citizenship Behavior: The role of Organizational Justice and Leader–Member Exchange. Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 3(9),893-903.

-Goodel,Z(2005). Faculty Perceptions of Academic Freedom at a Metropolitan University. A case study,a dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy at Virginia Commonwealth University.

-Lee,K and Allen, J(2002). Organizational Citizenship Behaviour and Workplace Deviance: The Role of Affect and Cognitions, Journal of Applied Psychology,87(1)132-142.

- Moorman, H. (1991). Relationship Between Organizational Justice and Organizational Citizenship Behaviors: Do Fairness Perceptions Influence Employee Citizenship ?Journal of Applied psychology,76(6) 845-855.

Organ,Dand Konovsky,M (1989). Cognitive Versus Affective Determinants of Organizational CitizenshipBehaviourJournal of Appliedpsychology, 74(1),157-164.

-Piccolo,R and Colquitt,J (2006). Transformation Leadership and Job

Behaviours: The Mediating Role of Care Job Characteristics. The Academy of Management Journal, 49(2),327-34.

-Smith, C, Dennis, W, Organ, D, and Janet, P (1983). Organizational Citizenship Behavior: Its Nature and Antecedents. Journal of Applied psychology,68(4),653-663.

- Young,L (2010). Is Organizational Justice Enough to Promote Citizenship. Behavior at Work? A Retest in Korea. European Journal of Scientific Research,45 (4),630-641.

رؤية مقترحة لتطوير نظم القبول بالجامعات المصرية الحكومية

لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم

أ. د. جمال على الدهشان

عميد كلية التربية بجامعة المنوفية

g_eldahshan@yahoo.com

رؤية مقترحة لتطوير نظم القبول بالجامعات المصرية الحكومية

لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم

أ. د. جمال على الدهشان

عميد كلية التربية بجامعة المنوفية

مقدمة:

تشكل العدالة الاجتماعيةالهدف الأسمى الذي تنشده الشعوب والأمم في مختلف أركان الوجود الإنساني في مختلف التنوعات الجغرافية والاجتماعية عبر التاريخ، فالعدالة الاجتماعية مبدأ أساسي من مبادئ التعايش السلمي بين الأمم الذي يتحقق في ظله الازدهار، بل أن العدالة بصفة عامة محور أساسيفيالأخلاق وفي الحقوق وفي الفلسفة الاجتماعية، وهى القاعدة التي تنطلق منها بحوث إيجاد المقاييس والمعايير الأخلاقية والقانونية.ومن ثم فعندما نعمل على تحقيق المساواة بين الجنسين، أو تعزيز حقوق الشعوب الأصلية وحقوق الأقليات المهاجرة، يكون ذلك إعلاءً منا لمبادئ العدالة الاجتماعية. وعندما نزيل الحواجز التي تواجهها الشعوب بسبب نوع الجنس أو السن أو العرق أو الانتماء، أو الدين أو الثقافة أو العجز نكون قد قطعنا شوطا بعيدا في النهوض بالعدالة الاجتماعية.ولذلك عنيت المنظمات العالمية بمبدأ العدالة ولا سيما الأمم المتحدة، وشكل السعي إلى تحقيقها لجميع الناس جوهر رسالتها العالمية، بغرض تحقيق التنمية وصون كرامة الإنسان، وانطلاقا من ذلك فقد تقرر إعلان الاحتفال سنويا بيوم ٢٠ فبراير بوصفه اليوم العالمي للعدالة الاجتماعية،اعتبارا من الدورة الثالثة والستين للجمعية العامة للأمم المتحدة؛ التي تدعو جميع الدول الأعضاء إلى تكريس هذا اليوم الخاص لتعزيز أنشطة ملموسة، على الصعيد الوطني، وفقا لأهداف وغايات مؤتمرات القمة العالمي للتنمية الاجتماعية، ودورة الجمعية العامة الاستثنائية الرابعة والعشرين، وتسلم بالحاجة إلى زيادة تدعيم جهود المجتمع الدولي في مجال القضاء على الفقر وتعزيز العمالة الكاملة والعمل اللائق والمساواة بين الجنسين وتحقيق الرفاه الاجتماعي والعدالة الاجتماعية للجميع.

والواقع أن العدالة الاجتماعية ليست وليدة هذه الأيام بل هي قيمة إنسانية جوهرية تعود أصولها إلى الأديان السماوية الثلاثة (اليهودية – المسيحية – الإسلام) التي أكدت جميعها على ضرورة تحقيقها، ثم جاءت الفلسفة السياسية الحديثة والمعاصرة لتقدم تفسيرات لها، مؤكدة على أن السلام الشامل لا يتحقق سوى بتحقيق العدالة الاجتماعية.

وانطلاق من ذلك شكلت العدالة الاجتماعية كمطلب اقتصادي- اجتماعي أحد الشعارات الرئيسة للثورة المصرية الكبرى في 25 يناير 2011، وكذلك موجتها الثانية في 30 يونيو 2013، فمطلب تحقيق العدالة الاجتماعية كان أحد الأسباب التي دفعت جموع الشعب المصري للتحرك والخروج إلى الشارع في 25 يناير ثم في 30 يونيو، مدللا على ذلك بترديدهم جميعا شعارا واحدا هو (عيش ...حرية ...عدالة اجتماعية).

هذا على الرغم من أن (العدالة الاجتماعية) ليست مفهوما راسخا في تراثنا الثقافي، لهذا فمن المحتمل أن يتحدث الناس عنها وهم يقصدون أشياء متباينة. مصطلح (العدل) و(العدالة) هو الشائع في الثقافة العربية والإسلامية، لكنه لم يحظ بما يكفي من النقاش الضروري لتوضيح مضمونه ومراميه.

والعدالة الاجتماعية هي إتاحة فرص متكافئة للمواطنين في الحياة والمشاركة السياسية والحصول على الرعاية الصحية والتعليمية وحق السكن وفرص العمل والمشاركة الاقتصادية والاجتماعية عموما ووضع الضوابط الكفيلة بتقليل الفوارق بين الطبقات من خلال نظم الأجور والدعم والتحويلات والضرائب.

أن جوهر العدالة الاجتماعية هو المساواة والتضامن واحترام حقوق الإنسان وكرامته، وأن تطبيقها يتضمن المساواة في الفرص، وعدالة التوزيع في الدخل، وكذلك عدالة توزيع الثروة

والعدالة الاجتماعية ليست ترفا اجتماعيا، أو أيديولوجيا، بل هي ضرورة للسلام الاجتماعي ولتماسك بنية المجتمع واستقراره السياسي. وهى ضرورة أيضا لاستمرارية أو استدامة النمو الاقتصادي.

كما أن فكرة العدالة الاجتماعية لا تنفصل عن فكرة حقوق الإنسان، فالعدالة

الاجتماعية استحقاق أساسي للإنسان نابع من جدارته كإنسان، بالتمتع بمجموعة من الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من ناحية، والمدنية والسياسية من ناحية أخرى على نحو ما هو مقرر في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وغيره من العهود والاتفاقيات الدولية المعنية.

ويعد مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص وعدم التمييز حجر الزاوية في العدالة الاجتماعية، بل كثيرا ما ينظر إلى العدالة الاجتماعية كمرادف للمساواة، ولكن يجب الانتباه إلى أن العدالة الاجتماعية لا تعني المساواة الكاملة أو المطلقة، بمعنى التساوي الحسابي في أنصبة أفراد المجتمع من الدخل أو الثروة، فمن الوارد أن تكون هناك فروق في هذه الأنصبة تتواكب مع الفروق الفردية بين الناس في أمور كثيرة كالفروق في الجهد المبذول في الأعمال المتنوعة، أو فيما تتطلبه من مهارات أو تأهيل علمي أو خبرة، أو طبيعة الاحتياجات.

العدالة الاجتماعية تعنى بتعدد الخيارات والفرص المتاحة للأفراد

فالعدالة الاجتماعية تعنى بتعدد الخيارات والفرص المتاحة للأفراد، بما يمكنهم من اختيار نمط معيشتهم والتحكم في مسارات حياتهم. بعبارة أخرى، فإن النظام الاجتماعي العادل هو ذلك الذي يتيح لأعضائه حرية أكبر وخيارات أكثر، ويجعل الموارد العامة متاحة للجميع على قدم المساواة، كما يضع سياساته وينظم مؤسساته على نحو يمكن الأكثرية الساحقة من استثمار تلك الفرص والموارد. وبالعكس من ذلك فإن الظلم يتجلى في النظام الذي تضيق فيه خيارات الأفراد أو تحتكر لطبقة خاصة، أو يجري ربطها بالولاء السياسي أو التوافق مع سياسات النخبة.

ويشكل قطاع التعليم أهم القطاعات المجتمعية لتحقيق العدالة الاجتماعية، فالتعليم حق أساسي لكافة شرائح المجتمع وخاصة للمرحلة الأساسية الأولى في حياة الإنسان، وهذا ما نصت عليه كافة المواثيق والمعاهدات الدولية، وأكدت على ضرورة توفير التعليم لكافة أفراد المجتمع بصورة إلزامية، ولا يحق حرمان أي فرد من التعليم وذلك لضرورته في تشكيل شخصية الإنسان وضمان مستقبله وانعكاس ثقافته على تطور مجتمعه وتحضره، ويعتبر الإنفاق العام على التعليم واحدة من الآليات الرئيسة لتحقيق العدالة

الاجتماعية. فهذا الإنفاق يؤدى إلى إتاحة الخدمات التعليمية العامة بصورة مجانية أو شبه مجانية للفقراء ومحدودي الدخل.

وفي هذا الإطار يشدد حامد عمار على أن ترسيخ مبدأ العدل الاجتماعي في فرص التعليم وحق المواطن فيها يتقدم حزمة أهداف تعليم مجتمع الغد، ويقتضى تقديم هذا المبدأ على غيره من المبادئ في حق التعلم، التي تتجاوز الامتيازات الفئوية أو مواقع للصفوة التي تمتلك مفاتيح الثروة والنفوذ.

والعدالة الاجتماعية في مجال التعليم يمكن ان تتحقق من خلال توسيع نطاق فرص التعليم وإتاحتها، مع توفير نوع التعليم المناسب لقدرات المتعلمين، والإعداد المناسب للمعلم، وتهيئة المناخ التعليمي المناسب، وغيرها من الأمور التي تندرج تحت ما يسمى بتكافؤ الفرص التعليمية والذي من بين أركانه الأساسية، التكافؤ أو العدالة في القبول والالتحاق بالمؤسسات التعليمية، والذي يتمثل في الاستناد إلى مقياس موضوعي للمفاضلة بين المقبولين، إذا لم تتسع الأماكن لهم، مثل مجموع الدرجات، السن، اللياقة الصحية وما إلى ذلك بعيداً عن التحيز لفئة معينة أو منطقة دون آخري.

>>
التعليم حق أساسي لكافة شرائح المجتمع وخاصة للمرحلة الأساسية الأولى في حياة الإنسان

ومن هنا تأتى أهمية دراسة نظم القبول في المؤسسات التربوية والدور الذي يمكن أن تسهم من خلاله في وضع مبدأ العدالة الاجتماعية مبدأ التنفيذ، ووضع تصور مقترح لتحقيق ذلك وهو ما تسعى الورقة الحالية إلى توضيحه.

فالورقة الحالية تسعى إلى تقديم رؤية مقترحة لتطوير نظم القبول بالجامعات المصرية من خلال تقديم مجموعة من المقترحات لتطوير نظم القبول لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم، ولعل تقديم هذه الرؤية يتطلب ضرورة استعراض نظم القبول الشائعة في الجامعات لدى مختلف الدول، وتحليل واقع نظم وقواعد القبول في الجامعات المصرية، وتقديم المقترحات في ضوء هذين البعدين من خلال تناول النقاط الآتية:

- العدالة الاجتماعية في التعليم (تكافؤ الفرص التعليمية) مفهومها وأركانها.

- أهمية نظم القبول والحاجة إلى تطويرها.
- نظم وسياسات القبول بالجامعات.
- تحليل واقع سياسات ونظم القبول بالجامعات المصرية
- ملامح الرؤية المقترحة لتطوير سياسات ونظم القبول بالجامعات المصرية

أولا: - العدالة الاجتماعية (تكافؤ الفرص التعليمية) في التعليم مفهومها وأركانها:

اختلفت الآراء والتفسيرات حول معني تكافؤ الفرص التعليمية، نظراً لتعدد جوانبه وإبعاده، كما قد يرجع هذا الاختلاف إلي ارتباط هذا المبدأ بالفلسفة الخاصة بكل دولة، أو بطبيعة النظام السياسي القائم، هذا بالإضافة إلي أن هذا المبدأ أقرب إلي النظرية منه إلي وصف واقع حقيقي، فتكافؤ الفرص التعليمية لا يقصد وصف حالة حقيقية وإنما ما يجب أن يكون.

وفي هذا الإطار يرى محسن خضر انه إذا كان التعليم في مصر- باعتباره مرآة للأوضاع الاجتماعية والسياسية والثقافية الراهنة - منحاز بالضرورة إلى مصالح القوة والشرائح المهيمنة اجتماعيا، وهو يقوم بذلك من خلال وظيفة إعادة الإنتاج Reproduction للحفاظ على مصالح وثقافة تلك القوى والشرائح، فان مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية هو التعبير العملي عن العدالة الاجتماعية في مجال التعليم، وهى تعبر عن ديمقراطية التعليم، وبالتالي عن العدالة الاجتماعية.

أن تكافؤ الفرص التعليمية ينبغي ان يظل أهم مقوم للسياسة التعليمية في مصر، كما تكتسب قضية تكافؤ الفرص التعليمية أهمية مضاعفة في ظل ظروف تحول الاقتصاد المصري نحو اقتصاد السوق والتخصيصية، وما يترتب عليه من تحولات هيكلية في الاقتصاد وتغير دور الدولة الراعية، وبالتالي في العلاقات الاجتماعية القائمة.

إن تكافؤ الفرص التعليمية يعني عند البعض توفير فرص تعليمية متكافئة لكل فرد بما تسمح به استعداداته وقدراته بصرف النظر عن المستوي الاقتصادي الاجتماعي، بمعني أن يستطيع كل فرد أن يجد الفرص التعليمية المناسبة لميوله واتجاهاته، وأن يتعلم

إلي أقصي حد تؤهله له قدراته واستعداداته، بصرف النظر عن وضعه الاقتصادي أو الاجتماعي أو الديني أو كونه ذكراً أم أنثي، وهذا يتطلب تنوعاً في مراحل التعليم وشعبه وتخصصاته، مع تحقيق مجانية لهؤلاء الذين تسمح لهم قدراتهم بمواصلة التعليم والاستفادة منه.

ويري آخرون أن تكافؤ الفرص التعليمية لا يعني فقط المساواة في حق التعليم لكل الأفراد بل الأهم من هذه المساواة، هو المساواة في الفرص التي تمكن الطالب من التخرج والنجاح، فتكافؤ الفرص في التعليم يتضمن بالإضافة إلي التكافؤ في فرص القبول والالتحاق، تكافؤ في فرص الاستمرار فيه والنجاح والتحصيل والانجاز، فلا خير من إتاحة فرص متساوية في مرحلة من مراحل التعليم بدون توافر المدخلات التي تمكن التلاميذ من النجاح والاستمرار في الدراسة والاستفادة مما يقدم لهم من خبرات.

وتضيف مجموعة ثالثة من الباحثين بعداً جديدا في تحديد معنى تكافؤ الفرص التعليمية يتمثل في المساواة في فرص العمل بعد التخرج، بما يجعل من التعليم وسيلة للتخلص من العوائق الاقتصادية والجغرافية والاجتماعية التي تمنع القادرين ذهنياً ذوى الدخل المحدود في المجتمع من الاستفادة من قدراتهم على التعلم بما يؤهلهم للترقي الاجتماعي فعدم اطمئنان الفرد على هذا الجانب يقلل بدرجة كبيرة من إقباله على التعليم.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الفرصة التعليمية لا تعنى التعليم في المدارس على اختلاف أنواعها فقط، بل تشمل أيضاً ألوان البرامج التعليمية والتدريبية المنظمة أثناء العمل وقبله، أي كل تلك الأنشطة التي تقع في مجال ما يسمي بالتربية غير المدرسية أو التعليم غير الرسمي، مثل أنواع البرامج التدريبية للعمال والفلاحين، وبرامج التدريب التجديدية للعاملين في مختلف القطاعات والبرامج الإضافية التي تقدمها بعض الجامعات لأفراد البيئة المحلية وخريجيها، وكذلك من الفرص التعليمية والتربوية أيضاً ما يشمل ألوان التربية غير المقصودة الموجودة في المجتمع والتي تشمل الكتب والصحف والمجلات بأشكالها المتعددة، والأفلام والبرامج الإذاعية والتليفزيونية ذات الأهداف التربوية، وهى تشمل فوق كل هذا أنواع الخبرات التعليمية التي يحصل عليها الأفراد في بيئتهم الاجتماعية عامة وفي محيط الأسرة والبيت على وجه الخصوص، كما أن مفهوم

التكافؤ لا يعنى التماثل على الإطلاق، بأن تكون فرص التعليم التي تتاح لكل فرد هى نفس الفرص التي تتاح لأي فرد آخر في نوعها ومداها ومقتضياتها، وإنما يعنى هذا التكافؤ أن تتاح للتلاميذ أن يبدءوا فرصهم التعليمية من خط واحد، وأن يتم تقدمهم ونموهم بعد ذلك حسب جهودهم في التحصيل وطاقاتهم على النمو، بمعنى أن يتاح لأرباب القدرة المتشابهة – بصرف النظر عن انتمائهم الطبقي أو وسطهم الاجتماعي أو بيئتهم الجغرافية – أن يتمتعوا بالفرص نفسها من التعليم في مضمونه ومحتواه.

مما سبق يتضح أن تكافؤ الفرص التعليمية يعني أن يكون لكل فرد في المجتمع فرصة متكافئة مع غيره في الالتحاق بالتعليم – النظامي وغير النظامي وكل ألوان التربية غير المقصودة – والاستمرار فيه بقدر ما تؤهله قدراته واستعداداته العقلية وميوله وجهده الذاتي، وأن يحصل على نصيب متكافئ من الخدمات التعليمية التي تقدمها حكومته، وألا يعوقه أي عامل خارجي من الحصول على هذه الفرصة سواء تعلق العامل بظروف التعليم الداخلية أم تعلق بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والأسرية في المجتمع ككل وكذلك حقه في الحصول على فرصة متكافئة مع غيره في شغل الوظيفة التي تتفق مع الشهادة الدراسية أو الدرجة الجامعية الحاصل عليها.

الأركان الرئيسية التي يقوم عليها مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية:

في ضوء التعريف السابق يتضح أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يتضمن أركانا أو مستويات أربعة لابد من توافرها وهى:

• التكافؤ أو العدالة في القبول والالتحاق:

يتمثل هذا المستوى في مظهرين أولهما مجانية التعليم بحيث لا يقف المال حائلاً بين المواطن وبين الحصول على ذلك الحق الأساسي من حقوق المواطنة، وثانيها يتمثل في الاستناد إلى مقياس موضوعي للمفاضلة بين المقبولين، إذا لم تتسع الأماكن لهم، مثل مجموع الدرجات، السن، اللياقة الصحية وما إلى ذلك بعيداً عن التحيز لفئة معينة أو منطقة دون أخرى.

• التكافؤ أو العدالة في ظروف التعليم الداخلية أو ما يطلق عليه عدالة المعاملة:

وهو يشير إلى ضرورة حصول كل فرد على فرصة متكافئة مع غيره في الاستفادة من العناصر التعليمية التي تقدمها الدولة، وأن توزع هذه العناصر التعليمية بالتساوي بقدر الإمكان بين جميع المدارس ذات المرحلة التعليمية الواحدة، والتي تقع تحت مظلة الحكومة والمنتشرة في جميع أنحاء الدولة، إذ قد نعدل بين الطلاب في القبول ثم نميز بينهم بمعاملة بعضهم معاملة خاصة بسبب الفروق الاجتماعية أو المراكز الإدارية أو العقائد الدينية أو الاختلافات الحزبية وهكذا. فالتفاوت في مدخلات العملية التعليمية أو ظروف التعليم الداخلية مثل مدى حداثة أو قدم المبنى المدرسي، مستوى التجهيزات المدرسية، كثافة الفصل، مستوى إعداد المعلم وغيرها. لها أثر على التفاوت في الانجاز الدراسي وهو ما يجعل الاقتصار على التكافؤ في القبول غير كاف لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

ومما تجدر الإشارة إليه أن عدالة المعاملة لا تعنى معاملة متشابهة لكل الأشخاص إن لم يكن هناك ظروف متشابهة إلى حد ما ولكنها تعنى أن يعامل كل الأفراد بالتساوي (غير التشابه) وان لا تعطى معاملة أفضل لأي شخص لاعتبارات أو امتيازات خاصة، ما لم يكن هناك مبررات يمكن أن تفسر الاختلافات في المعاملة كأن تكون مبنية على أساس الجدارة أو الحاجة أو الأهمية للمجتمع، فإذا كنا نؤكد على ضرورة العدالة في المعاملة فإن هناك ظروف عديدة تكون أساساً للاختلافات في المعاملة بين الأشخاص، ويصبح توحيد المعاملة في ظلها أمراً لا يحقق العدالة، فالإعانات المالية للطلاب توزع على أساس مدى حاجتهم لهذه الإعانات، ومن ثم يختلف مقدار الإعانة من طالب إلى آخر، وفي الوقت نفس توزع مكافآت التفوق للطلبة المتفوقين فقط كل حسب تقديراته.

• التكافؤ أو العدالة في الظروف الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع أو ما يطلق عليه التكافؤ الاجتماعي:

ويقصد به أن يكون هناك تكافؤ أو تقارب بين الأفراد في الفرص الاقتصادية والاجتماعية لهم ولو بمقدار وبالحد الذى لا يسمح بضياع فرص التعليم على أحد أو تحديدها أو التأثير فيها، فالتكافؤ في القبول، وفي ظروف التعليم الداخلية، وإن كان ضرورياً لتحقيق

مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، إلا أنه يعتبر غير كاف، طالما يعانى بعض الطلاب من ظروف اجتماعية واقتصادية غير متكافئة، فعدم التكافؤ الاجتماعي يمكن أن يقف عقبة في طريق تكافؤ الفرص التعليمية، فالظروف العائلية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي يعيش فيها الطالب لها آثارها على درجة تقبله للتعليم وعلى انجازه الدراسي، وهو ما أكدت عليه دراسات عديدة حتى أن احدي هذه الدراسات قد أشارت إلى أن حوالي نصف الفروق في التحصيل الدراسى، ترجع إلى البيئة الأسرية الطالب متمثلة بصفة خاصة في مستوى تعليم الأب والأم فالظروف الأسرية والاجتماعية يمكن أن تقف حجر عثرة أمام استفادة بعض الطلبة من الخدمات التعليمية التي تقدم لهم، فالطلبة الذين يسيرون عدة كيلومترات إلى أن يصلوا إلى المدرسة، لا يمكن أن يتساوي مع من يأتون بسيارات خاصة، والذين يتكدسون مع أربعة أو أكثر من الأخوة في غرفة واحدة غير هؤلاء الذين لا يزيدون عن أثنين، وكل منهما يستقل بحجرة وغيرها، فمهما كانت هناك مجانية أو تكافؤ في الالتحاق والمعاملة داخل المدرسة فإن التباينات الطبقية التي تتبدي في مثل هذه المظاهر، لابد أن تجعل من مبدأ تكافؤ الفرص شعاراً صعب التحقيق ومن هنا تأتي التسهيلات الخاصة بالمواصلات والمعيشة والمنح التشجيعية للنابهين من المتعلمين وممن ينتمون إلى أسر رقيقة الحال وغيرها من الخدمات، باعتبارها ضرورة من ضرورات تكافؤ الفرص التعليمية.

الخدمات الاجتماعية التي تقدم للطلاب أصبحت تشكل جزءاً أساسياً من مخططات أي نظام تعليمي حديث

فالخدمات الاجتماعية التي تقدم للطلاب أصبحت لذلك تشكل جزءاً أساسياً من مخططات أي نظام تعليمي حديث وانطلاقاً من ذلك لا يعنى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية على مستوى التعليم النظامي مجرد فتح أبواب المدارس وتيسير دخولها لكل المتعلمين في مختلف المناطق المحلية، بل لابد إلى جانب ذلك من تقديم بعض الخدمات التعليمية والصحية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية للمتعلمين حتى يمكن أن يستفيد كل متعلم استفادة حقيقية من برامج التعليم التي تقدمها المدرسة، وإلا زادت نسبة الفاقد في التعليم بسبب عدم استفادة كثير من التلاميذ من برامج التعليم التي تقدمها المدرسة لظروف صحية أو نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية، تحول بينهم الاستفادة من هذه البرامج.

فتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لا يبدأ من داخل النظام التعليمي، بقدر ما يبدأ أولاً من خلال توفير فرص وظروف اقتصادية واجتماعية متساوية. من خلال إزالة أنواع الاختلافات التي يضمها المجتمع ونظمه بحيث تمنح هذه النظم امتيازات لطبقة بحكم ولادتهم في هذه الطبقة أو تحرم فئات أخرى بحكم ولادته في طبقة أخري.

ولذلك تزداد صعوبة تطبيق هذا المبدأ في المجتمعات الاستبدادية والإقطاعية، التي تتحكم في مجريات أمورها السياسية والاقتصادية والاجتماعية قلة أو طبقة معينة، تسخر كل طبقات المجتمع لتحقيق أغراضها الذاتية ودون اعتبار لمصلحة أي من المجتمع أو الفرد، ونتيجة لهذا الاستبداد تنتقل الامتيازات الطبقية من جيل الآباء إلي جيل الأبناء بغض النظر عن قدرات هؤلاء الأبناء العقلية أو سماتهم الشخصية.

• العدالة أو التكافؤ في فرص العمل بعد التخرج:

نظراً للارتباط الوثيق بين التعليم وسوق العمل، فإن تكافؤ الفرص التعليمية يتطلب – في أحد مستوياته – العدالة في حصول كل فرد علي فرصة متكافئة مع غيره في شغل الوظيفة التي تتفق مع الشهادة الدراسية أو الدرجة العلمية الحاصل عليها، ذلك أن التميز والتفرقة في هذا الجانب – بما يجعل البعض يحصل علي أعمال أفضل وأسرع من البعض الآخر – يذهب بالكثير من الآمال والطموحات التي تعد دافعاً أساسيا لإقبال الناس علي التعليم، ومن ثم فعدم اطمئنان المواطن إلي هذا الجانب، لابد أن يقعد الكثيرين عن ولوج أبواب التعليم مهما كان مجانياً.

ثانيا: - أهمية نظم القبول والحاجة إلى تطويرها:

يحظى موضوع القبول في الجامعات باهتمام واضعي السياسات التعليمية وصانعي القرارات فيها، إضافة إلى أولياء الأمور والطلاب، حيث تعد عملية انتقال الطالب من التعليم الثانوي العام والفنى إلى التعليم العالي واحدة من أهم القضايا المجتمعية، فنظم القبول الجامعي تمثل المحك الأساسي لتخريج قوى بشرية ذات مهارات ومؤهلات تخدم متطلبات البلاد، مما يضمن عدم حدوث نقص في خريجي أحد تخصصات التعليم وبطالة في خريجي تخصصات أخرى.

فمشكلة الالتحاق والقبول بالجامعة تحتل صدارة المواضيع التي تشغل أولياء الأمور

وخريجي الثانوية العامة، إذ أن سياسة القبول بالجامعة تنبثق من السياسة العامة للدولة من حيث توفير احتياجاتها من القوى العاملة وربط سياسة القبول باحتياجات التنمية الاقتصادية، وذلك لتوفير التوازن بين نسبة المقبولين في تخصصاتها المتنوعة من جهة واحتياجات التنمية الاقتصادية من جهة أخرى.

ولذلك تولي الجامعات اهتماما كبيرا للقضايا المتعلقة بقبول الطلبة في مختلف الكليات والتخصصات، وذلك من أجل تحقيق العدالة النسبية بين الطلبة في القبول واختيارهم حسب قدراتهم وتحصيلهم العلمي بما يتناسب مع كليات الجامعة، إذ أن عملية اتخاذ قرار بقبول الطلبة للدراسة الجامعية أو رفضهم، لاسيما مع ازدياد أعداد الطلاب وانخفاض موارد الجامعة – والذي يشكل تحديا مستمرا يواجه الجامعات ويتزايد كل عام – يحتم على المسئولين وضع سياسات قبول تتحرى الدقة والموضوعية عن اتخاذ مثل هذه القرارات من خلال استخدام المعايير المناسبة للقبول التي تساعد إلى حد كبير في الوصول إلى قرار يتسم بقدر كبير من العدالة والدقة.

إن انتقال الطلبة من مساري التعليم الثانوي (العام/الفني والمهني) إلى التعليم العالي بالجامعات والمعاهد، يشكل واحدا من اكبر التحديات التي يواجهها إصلاح التعليم في مصر، فهناك مخاوف من مدى ملائمة الاستمرار في الاعتماد الكامل على امتحانات إتمام المرحلة الثانوية كأساس وحيد للقبول، نظرا لان نتائج الامتحان قد تكون انعكاسا للفروق في عوامل الإدخال مثل الظروف الأسرية وجودة البيئة المدرسية، وفرصة الحصول على الدروس الخصوصية، هذه الأمور لا تضع هؤلاء الطلبة في الأماكن المناسبة لهم، كما أنها تتجاهل قدراتهم الكامنة، ولا يمكن التعويل عليها في التنبؤ بادئهم الاكاديمي التالي في المرحلة الجامعية، كما أن الضغط النفسي الذي يتعرض له الطالب في المرحلة الثانوية وتوجهه الحتمي نحو آليات النجاح التي تتمثل في الحفظ والتلقين وليس الفهم الدقيق لما يتعلمه الطالب من معارف، كل ذلك له أثره في البعد المعرفي والثقافي للطلبة، والذي ينعكس بدوره على المجتمع مما دفع الكثير من الدول بإجراء امتحانات خاصة بها للقبول، وقد لقي ذلك نجاحا كبيراً في بعض الدول، وبالتالي أدى إلى التوجه العالمي لكثير من الجامعات إلى تغيير سياسات ونظم القبول الخاصة بها.

والواقع أن فعالية عملية انتقال الطلبة من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي له أكثر

من منظور مختلف، فمن منظور الطلبة تعنى الفعالية إتاحة التعليم التالي للمرحلة الثانوية الذي سيفتح أمامهم الفرص في الحياة، إضافة إلى نزاهة عمليات الاختيار وعدالتها، وفي جودة التعليم الثانوي باعتباره إعدادا للتعليم التالي لهذه المرحلة، أما بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي فان ما يهم قدرتها على الحصول على دور فعال في اختيار طلبتها، وان يتناسب الطلبة المقيدين بها مع رسالتها الأكاديمية وإمكاناتها وقدرتها الاستيعابية، وكفاية الموارد لخدمة العدد الذي تقبله من الطلاب، وخصائص هؤلاء الطلاب، ومن منظور الحكومة فان الانتقال الناجح من التعليم الثانوي للتعليم العالي يعنى وجود عدالة تتسم بالكفاءة والعدالة وتحقق نتائج تخدم الاحتياجات الوطنية إضافة إلى احتياجات الأفراد وذلك في حدود ما يمكن تحمله، والتحدي الذي يواجه سياسات القبول هو إيجاد آلية مقبولة لإدارة القبول والانتقال من التعليم الثانوي الى التعليم العالي، تحقق التوازن بين هذه المصالح المختلفة.

التوسع والتنوع في الأنماط والتخصصات التي تتيحها مؤسسات التعليم العالي فتحت أمام الطلبة فرص أوسع لممارسة اختيارهم فيما يدرسونه

أن التوسع والتنوع في الأنماط والتخصصات التي تتيحها مؤسسات التعليم العالي فتحت أمام الطلبة فرص أوسع لممارسة اختيارهم فيما يدرسونه وأين يدرسونه وكيف يدرسونه؟. الأمر الذي يتطلب مزيدا من الانفتاح والتنوع في معايير الاختيار، بما يعكس زيادة التنوع في الفرص والتحول نحو المعايير التي تظهر مزيد من الاهتمام بالقدرات التي يظهرها الخريج. الأمر الذي يتطلب ضرورة أن تتسم سياسات القبول بالمعايير الآتية:

الجدارة: وتعنى أن تعتمد إتاحة التعليم العالي على ما يثبته من الطالب قدرات، حسبما يشير إلى ذلك أداؤه في اختبارات الاستعداد والكفاءة والقدرات المناسبة، وذلك بدلا من الاعتماد على القدرة على دفع الأموال أو النفوذ.

العدالة: بمعنى أن تكون القرارات الخاصة بشروط القبول ومعاييرها محايدة وخالية من اى تحيز أو عدم أمانة أو ظلم

الشفافية: بمعنى ان تكون معايير القبول معلنة للجميع، وان تكون عمليات تطبيق

هذه المعايير خاضعة للتدقيق.

المساواة: بمعنى ان تكون الفرصة متاحة للجميع، وألا يمارس التمييز بشكل منهجي ضد طلبة معينين على أساس من ظروفهم الاجتماعية أو سماتهم الشخصية، أو الجهات المنتسبين إليها أو مواقعهم.

ولقد اهتمت كثير من الدراسات بالتخطيط لسياسات القبول بالمؤسسات التعليمية لتجعلها تتخذ قرارات قبول مبنية على أساس علمي، مراعية لتلك الشروط والمعايير، حتى أن الاهتمام وصل إلى حد تشكيل مؤسسات معينة لمعالجة هذه القضية، مثل المنظمة العربية للمسئولين عن القبول والتسجيل في الجامعات في الدول العربية -ARAB ACRAO، وهى منظمة مهنية تربوية تطوعية لا ترمى للكسب المادي، هدفها الأساسي رفع مستوى نظم القبول والتسجيل بجامعات الدول العربية. والإسهام في تطوير وسائل وسبل التعليم الجامعي ومؤسساته، وتقوية الروابط بين الجامعات بما يحقق المزيد من تطوير النظم الجامعية وتقدمها.

كما أجريت عديد من الدراسات والبحوث في هذا المجال، اعتمد فيها الباحثون على مجموعة من البيانات المتنوعة في إعداد أبحاثهم، كمعدل زيادة السكان، وأعداد الطلبة الدارسين في الجامعات، ودخل الأسرة، ورسوم الدراسات في المؤسسات التعليمية، وتكلفة الطالب بالإضافة إلى مجموعة من التنبؤات الإحصائية، وذلك لرسم سياسات قبول أقرب إلى الموضوعية والدقة

والواقع أن رسم السياسات التي تتبع للقبول في الجامعات وتحديد الإجراءات التي يتم في ضوئها الالتحاق بها غالبا ما يتم وفقا لما هو سائد في مختلف الدول ووفق إيديولوجياتها، وسياسة وفلسفة التعليم المعتمدة بها، وما يوجد فيها أو يسودها من قوى وعوامل سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية.

فإذا كانت السياسة التي تنتهجها دولة ما تهدف إلى تعميم التعليم العالي وإتاحته لجميع أفرادها او تحقيق ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية، فهذا يعنى ان تلك الدولة ستضع النظم والقواعد التي تتيح المزيد من فرص الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي والجامعي، بما يتيح بموجبها المزيد من فرص التحاق لمن يرغب من أبناء هذه الدولة للالتحاق بها.

أما إذا كانت السياسة التي تنتهجها دولة أخرى ترى أن التعليم العالي ينبغي أن يقتصر على فئة معينة – ممن يطلق عليها البعض الصفوة –، كان تقصره على من يتوافر لديه المقدرة والكفاءة والخلفية الأكاديمية العالية، أو من يتوافر لديه القدرة المالية، فان النظم والقواعد المنظمة للقبول في الجامعات بتلك الدولة ستتطلب ضرورة توافر بعض الشروط لمن يرغب في الالتحاق بالجامعات.

وفي ضوء هذه السياسات والنظم والقواعد يتم اتخاذ مجموعة من الإجراءات الفنية واللوائح والقوانين التي بموجبها يتم وضع القواعد والنظم والمعايير Criteria التي تهدف إلى تحقيق الأهداف العامة التي تضمنتها السياسة ذاتها، وهذه المعايير والإجراءات الفنية في شكلها المتكامل تسمى أنموذج الالتحاق Access Model أو أنموذج القبول Admission Model.

ونظرا لاختلاف الدول في إيديولوجياتها والسياسات التي تنتهجها، أو النظم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية السائد فيها، فإننا نجد هناك تباينا في القواعد المنظمة للقبول في الجامعات بتلك الدول، بالدرجة التي نجد معها انه حتى على مستوى الدولة الواحدة يمكن أن تتباين وتختلف معايير القبول بجامعاتها، كما هو الحال مثلا في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، على عكس ما هو سائد بالفعل في الدولة النامية المتمثل في وجود نموذج موحد للقبول بالجامعات بالرغم من تعدد الجامعات فيها، ووجود بعض التباين والاختلاف في ظروف وأيديولوجيات تلك الدول.

لذا أصبحت السياسات والنظم المعاصرة للقبول بالجامعات، انعكاساً لقوى وعوامل سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية، وأداة هامة تؤخذ في الاعتبار عند رسم السياسات ووضع الخطط داخل مختلف القطاعات في الدولة.

لقد تعددت الدراسات في مجال نظم القبول وأهم ما توصلت إليه أن الطلبة الحاصلين على معدلات عالية في الثانوية العامة يحصلون على معدلات تراكمية عالية في تحصيلهم الجامعي وأن تحصيل طلبة الكليات العلمية أكبر من تحصيل الطلبة في الكليات النظرية حيث يتفوق طلاب القسم العلمي في تحصيلهم على طلبة القسم الأدبي، كما أنها أوصت على ضرورة إيجاد معايير مرادفة لمجموع الثانوية العامة كالمقابلات الشخصية واختبارات القبول المتجانسة والموحدة من قبل كل كلية من منظور تخصصها

والتفكير في إيجاد أنماط من التعليم العالي تكون مرادفة للتعليم الجامعي ومحققه لحاجات التنمية من الكوادر البشرية، كما أكدت بعض تلك الدراسات على أن تغيير إجراءات القبول الحالية ستسهم في رفع مستوى مخرجات التعليم العالي وفي جميع التخصصات، وستعيد للجامعات هيبتها وسمعتها الدولية، وتحسين ترتيبها بين الجامعات في التصنيفات العالمية في هذا المجال.

ثالثا: - نظم وسياسات القبول في بالجامعات:

تعتمد الكليات والجامعات على نظم ومعايير متعددة في انتقاء طلبتها، كالاعتماد على درجات الطالب في المرحلة الثانوية أو على استعداده للنجاح في الدراسات التي تقدمها، أو على الخصائص والسمات العقلية والنفسية، وهذه المعايير تتراوح ما بين أسس أكاديمية وغير أكاديمية، وأحيانا يتم الجمع بينهما تحقيقا لأفضل استثمار في الموارد البشرية ومنعا للتسرب والرسوب.

القبول حسب المؤهل والشهادة الدراسية يعد من أكثر نظم وشروط القبول مرونة ولا تطبق فيه معايير انتقائية

وتوجد في الغالب عوامل عديدة تؤثر في اختيار الطالب للكلية منها نصيحة الآخرين –كالآباء والأصدقاء والأقران والمرشدين والخريجين – والسمعة الأكاديمية للمؤسسة والبرنامج المقدم، وما توفره من فرص متميزة للعمل بعد التخرج، ووجود مساعدات مالية من المؤسسة وموقع المؤسسة..

بصفة عامة يمكن القول بأنه على الرغم من تعدد تباين نظم وسياسات القبول، نتيجة لتباين واختلاف الدول في أيديولوجياتها والسياسات التي تنتهجها، والنظم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية السائد فيها، فانه يمكن القول بان النظم أو الممارسات الحالية للقبول بالجامعات والمطبقة في مختلف دول العالم تتمثل في أربعة نماذج رئيسية هي:

• النموذج التقليدي للقبول بالجامعات:

ويتضمن هذا النموذج للقبول بالجامعات والمتمثل في إتباع النظام الأكثر شيوعا للتطبيق في القبول بالجامعات على بعدين ومظهرين في استخدامه هما:

• **القبول حسب المؤهل والشهادة الدراسية:** وهذا النظام يعد من أكثر نظم وشروط القبول مرونة ولا تطبق فيه معايير انتقائية Non-Selective، حيث يعتمد القبول على الحصول على الشهادة الثانوية(البكالوريا) أو ما يعادلها، وفي بعض المؤسسات يكون الاختيار بأسلوب الاختيار التمهيدي Pre-Selective ومما تجدر الإشارة إليه، أن وجود نظام التشعيب في المرحلة الثانوية حيث يتم التشعيب في تخصصات عديدة، الأمر الذي يعنى أن هناك تحديدا للشروط التي يجب أن تتوافر فيمن يرغب في الالتحاق في الجامعات، إذ أن هذا التشعيب في المرحلة الثانوية يحدد اتجاه اختيار الطالب في الدراسة نحو تخصص معين في المرحلة الجامعية وفقا لنوعية دراسته في المرحلة الثانوية.

• **القبول عن طريق اللجان المتخصصة:** ويطبق هذا النظام في المؤسسات الجامعية البريطانية، حيث تتمتع هذه الجامعات بقدر كبير من الاستقلالية بالنسبة لعملية قبول الطلاب، إذ أن هذه الجامعات لها الحق في انتقاء الطلبة المقبولين من بين المتقدمين للالتحاق بها، فلكي يدخل الطالب الجامعة في بريطانيا، عليه أن يتقدم بطلب إلى لجنة القبول المركزي (Central Universities Committee For Admission UCCA) يحدد فيه الدراسة التي يرغب فيها، بالإضافة إلى تحديد ست جامعات مرتبة حسب أولوية الرغبة والالتحاق بها، وبعد ذلك يقوم مجلس الكلية من الكليات الجامعية بتحديد الأعداد المقررة قبولها في مختلف التخصصات، ثم يتم بعد ذلك فحص الطلبات المقدمة من الطلاب بمعرفة القسم المختص، يتم بعد ذلك إصدار قائمة بأسماء الطلاب المقبولين، ومن الجدير بالذكر أن هذا النظام موجود في كثير من دول العالم ومصر ومطبق في جميع الكليات والأكاديميات العسكرية والشرطية.

• **نظام القبول المشروط** Conditional Admission:

يعني أنه يجب على الطالب أن يستكمل بعض المتطلبات إضافة إلى كونه مؤهل للقبول. وقد تشمل شروط القبول تقديم درجة نهائية مفقودة أو وثيقة تتعلق بإنهاء المرحلة الثانوية، أو تحسين إجادة اللغة الإنجليزية إلى مستوى معين، أو إظهار أداء جيد أثناء الفصل الدراسي الأولي بالمؤسسة التعليمية.

فالطلبة وفق هذا النظام يتم اختيارهم وفق مجموعة من المعايير المحددة ياتى في

مقدمتها التحصيل العلمي للطلاب خلال المرحلة الثانوية، وتقارير مدرسيهم عنهم، باعتبارها الشرط الأساسي للقبول الذي بدوره يختلف في تحديد اختيار كلية معينة أو تخصص معين، إلى جانب انه في كثير من الأحيان تجرى مقابلة مع الطلاب المرشحين للقبول بمعرفة أعضاء هيئة التدريس بالكلية أو القسم.

- **نظام القبول المفتوح** Open Admission:

ويتمثل هذا النظام في أن بعض المؤسسات التعليمية الجامعية تقبل جميع الطلبة الذين يستوفون عددا قليلا من المتطلبات الأساسية، كإنهاء المرحلة الثانوية وإجادة اللغة الإنجليزية. القبول ليس عملية تنافسية غير أنه يتعين على الطلبة الوفاء بالتوقعات الأكاديمية من أجل البقاء في البرنامج.

وقد ظهر هذا الاتجاه نتيجة ظهور الأنماط غير التقليدية في مؤسسات التعليم العالي مثل الجامعات المفتوحة والجامعات الافتراضية وكليات المجتمع والتي تختلف في خصائصها وتنظيمها وبرامجها عن المؤسسات الجامعية بشكلها التقليدي، الأمر الذي تطلب الاتجاه نحو المرونة في النظم والسياسات المتبعة للقبول بالجامعات، حيث أصبحت هذه السياسات والنظم تركز على تذليل كثير من العقبات والاشتراطات التي كانت تحول بين الفرد والتحاقه بالتعليم الجامعي، كتلك الشروط الصارمة التي تضعها بعض الجامعات في بعض الدول مثل اشتراط حد أدني في تقديرات الثانوية العامة، اجتياز اختبارات للقبول، والتقيد بتاريخ الحصول عليها أو ما يعادلها وغير ذلك.

- **القبول المتواصل** Rolling Admission:

بعض المؤسسات التعليمية ليس لديها موعد نهائي محدد لتلقّي المواد الخاصة بالالتحاق، لكنها تفحص كل طلب عندما يتم استلام جميع المواد المطلوبة، وهو ما يتطلب ضرورة تقديم طلبات الالتحاق في وقت مبكر، حيث أن البرامج الدراسية لها عدد محدود من الطلاب الذين سيتم قبولهم، وتتم المفاضلة بين المتقدمين وفق أسس ومعايير عامة محدد وواضحة، وإن كانت تتباين بتباين طبيعة الدراسة في كل تخصص من تخصصات وكليات الجامعة.

رابعا: - تحليل واقع سياسات ونظم القبول بالجامعات المصرية:

تشير دراسة وتحليل سياسات ونظم القبول بالجامعات في مصر، إلى خلو قانون تنظيم الجامعات في بابه الخامس الخاص بشئون بنظام الدراسة والامتحان وشئون الطلاب، من أي تناول لنظم وقواعد القبول بالجامعات، وتولى ذلك المجلس الأعلى للجامعات، من خلال ما يصدره دوريا من قرارات تتعلق بذلك، حيث تمثلت سياسة ونظام وقواعد القبول في الجامعات المصرية، فيما تعلنه وزارة التعليم العالي وتضعه من نظم وقواعد تتعلق بذلك كل عام وبعد إعلان نتيجة الثانوية العامة، من خلال المجلس الأعلى للجامعات، كان آخرها ما أعلنته وزارة التعليم العالي عن نظام وقواعد قبول الطلاب الحاصلين على الشهادة الثانوية المصرية وما يعادلها من الشهادات العربية والأجنبية والشهادات الفنية والشهادة الثانوية الأزهرية الذين سيتقدمون للالتحاق بالجامعات الحكومية المصرية في العام الجامعي 2014-2015، وذلك وفقا للقرار الوزاري رقم 1937 لسنة 2014، والذي نشر بالجريدة الرسمية بتاريخ 16 يونيو الجاري، وجاءت على النحو التالي:

1 - يحدد المجلس الأعلى للجامعات أعداد المقبولين من الطلبة الحاصلين علي الشهادة الثانوية العامة بشعبتيها الأدبي والعلمي (نظام حديث ونظام قديم)، عن طريق مكتب تنسيق القبول بالجامعات والمعاهد، مع تحديد أعداد مستقلة لكل شعبة للقبول بكليات ومعاهد الجامعات الحكومية، في ضوء نسبة أعداد كل شعبة إلى إجمالي أعداد الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة، وتحديد حد أدنى للقبول بحيث لا يقل الحد الأدنى للنظام القديم في كل قطاع عن متوسط آخر ثلاث سنوات للحد الأدنى للقطاع.

2 - يتم توزيع الطلبة المتقدمين لمكتب التنسيق على أساس تجميع الجامعات بالنسبة للإدارات التعليمية في عدة مجموعات، حيث تضم المجموعة (أ) الجامعة أو الجامعات الأقرب لإدارة الطالب التعليمية، والمجموعة (ب) تضم عدة جامعات تقع قرب حيز الإدارة التعليمية للطالب ولا يوجد فرق في اختيار أي منها قبل الأخرى، ومجموعة (ج) تضم باقي الجامعات ويسمح للطالب باختيار أي منها وتعتبر متساوية، حيث إنها جميعا تبعد عن محل سكنه وإدارته التعليمية، كما يقتصر القبول في بعض الكليات والمعاهد على الطلبة الحاصلين على أي من هذه الشهادات من المنطقة، التي تقع بها هذه الكليات

والمعاهد، ويسرى ذلك على كليات (التربية وشعبها، والتربية النوعية وشعبها، والمعاهد الفنية الصحية والمعاهد الفنية للتمريض)، والكليات والمعاهد الأخرى التي تقبل وفق هذا النظام.

3 – يتم قبول نسبة (50%) من إجمالي عدد الطلبة المقرر قبولهم كطلاب انتظام بالجامعات الحكومية والبقية كطلبة انتساب وفقا لنظام الانتساب الموجه، وذلك بالكليات التي تطبق نظام الانتساب الموجه، وأن يكون توزيع الـ(300) طالب الأوائل في شهادة الثانوية العامة المصرية عام 2014 (100 علوم + 100 رياضيات + 100 أدبي) وفقا للترتيب المحدد من وزارة التربية والتعليم استثناء من قواعد القبول الجغرافي المعمول بها عند توزيعهم على الكليات والمعاهد الجامعية، ويقبل الطلبة الحاصلين على الشهادة الثانوية العامة المصرية لغات (فرنسي) و(ألماني) عن طريق مكتب التنسيق بشعب اللغة الفرنسية والألمانية ببعض الكليات (طبقا للحد الأدنى لهذه الكليات وبشرط ألا يقل المجموع الكلى لدرجات اللغات الثلاث عن 65%) ووفقا للأعداد والكليات التي يحددها المجلس الأعلى للجامعات بناء على موافقة الجامعة والكلية المعنية.

4 – تتولى كل كلية توزيع طلبتها على مختلف الشعب والتخصصات بها وفق القواعد الخاصة بها، إلا انه توجد قواعد عامة بالنسبة للقبول بأقسام اللغات والكليات التي تتطلب قدرات خاصة أو اجتياز اختبارات مقابلات للقبول بها.

في ضوء ذلك تتضح لنا الملاحظات والاستنتاجات التالية:

• تعتمد سياسة القبول المتبعة في الجامعات المصرية الحكومية على الطريقة التقليدية في القبول، دون مراعاة قدرات الطلبة واستعداداتهم ورغباتهم، ودون وجود التوازن في توجيههم نحو التخصصات التي تلبي احتياجات التنمية، حيث تعتمد فقط على المجموع الكلى للدرجات كأساس وحيد للقبول بالجامعات وهو ما يضع الطلبة في الأماكن غير المناسبة لهم بالإضافة إلى أن الغالبية العظمى من الطلاب يتركزون في كليات العلوم الإنسانية النظرية بنسبة 73% مقابل 27% في العلوم التطبيقية وتتصدر كليات التجارة والحقوق النسبة الأعلى 45.7 % وتقل النسبة إلى 3% في كليات العلوم الزراعية والبيطرية والفنون الذي يعكس خللا في توزيع فرص القبول والاحتياجات خاصة إذا قارنا ذلك بالمتوسط العالمي الذي ترتفع فيه نسبة القبول في الكليات التطبيقية والعملية.

كذلك عدم وجود عدالة حقيقية في توزيع الفرص بين الأقاليم المختلفة حيث يحظى إقليم القاهرة الكبرى بالنصيب الأوفر ولكن يتسم النظام فقط بعدم التفرقة بين الإناث والذكور فتصل النسبة للإناث 45.7% والذكور 54.3% ومازالت هناك حاجة ملحة لزيادة نسبة أعضاء هيئات التدريس لسد العجز في بعض القطاعات ومازال هناك أيضا قصور شديد في الحصول على شهادة الجودة والاعتماد من الكليات والمعاهد والمؤسسات التعليمية حيث تقدم بالفعل 7.34% وحصل عليها 6.34% منها فقط حتى الآن وهو مؤشر سلبي.

• تعتمد معظم الجامعات في قبولها للطلبة المستجدين بمعظم الكليات والتخصصات على معدل الثانوية العامة، وهو يعتبر مقياساً غير حقيقياً من أجل المفاضلة الصحيحة بين الطلبة، وبناءً على ذلك يقبل بعض الطلبة وفقاً للرغبة الأولى، أما بعضهم الآخر فيقبل بأي تخصص حتى لو لم يكن رغبته الأولى أو الثانية أو الثالثة، وهذا قد يترتب عليه سلبيات متعددة تربوية واجتماعية.

الثانوية العامة كمعيار أو مقياس موحد للقبول بالجامعات ليس بالضرورة أن يكون ناجحاً في تحديد مستقبل الطالب المهني والوظيفي

ذلك أن التمسك بمعيار الثانوية العامة كمعيار وحيد للقبول قد يجبر الطالب على الالتحاق بنوع التخصص الدراسي الذي يفرضه عليه مجموعه في الثانوية العامة كما أن تفوق الطالب في الثانوية العامة والدراسة الجامعية لا يعني تفوقه في المجال الوظيفي الذي يلتحق به الطالب بعد تخرجه من الجامعة

إن الطلب المتزايد على التعليم الجامعي واستخدام معيار نسبة الثانوية العامة لقبول الطلبة، يجعل رغبات الطلبة تتوقف على هذا المعيار كمؤهل للالتحاق بالجامعة، مما قد يؤدي إلى قبول الطلبة في اختصاصات لا يرغبون فيها أصلاً، لكن مجموع درجاتهم في شهادة الثانوية العامة فرضها عليهم، وهذا الأمر قد يتسبب في إخفاقهم بهذه التخصصات أو اجتيازها بأدنى المستويات.

فقد أكدت دراسات عديدة على أن من أهم الأسباب التي تؤدي إلى زيادة نسبة الفاقد وعدم تحقيق العملية التعليمية بالجامعات لأهدافها، هو سوء توجيه الطلبة للدراسة

المناسبة واختيار نظم القبول والمعايير المناسبة.

فالثانوية العامة كمعيار أو مقياس موحد للقبول بالجامعات ليس بالضرورة أن يكون ناجحاً في تحديد مستقبل الطالب المهني والوظيفي، وخاصة في السنوات الأخيرة وفي ظل اعتماد بعض الجامعات الخاصة في كثير من الدول العربية والعالمية على معايير أخرى لقبول الطلبة بها، بالإضافة إلى نسبة الطالب في الثانوية العامة، كما أن الضغط النفسي الذي يتعرض له الطالب في المرحلة الثانوية وتوجهه الحتمي نحو آليات النجاح التي تتمثل في الحفظ والتلقين وليس الفهم الدقيق لما يقوم الطالب من تحصيله، كل ذلك له أثره على البعد المعرفي والثقافي للطلبة، والذي ينعكس بدوره على المجتمع، مما دفع الكثير من الدول بإجراء امتحانات خاصة بها للقبول، وقد لقي ذلك نجاحا كبيراً في بعض الدول، وبالتالي أدى إلى التوجه العالمي لكثير من الجامعات إلى تغيير سياسات ونظم القبول الخاصة بها.

• أجمعت الدراسات وآراء الخبراء على أن النظام الحالي للقبول من أفضل النظم لتحقيق العدالة في القبول في ظل طبيعة وثقافة المجتمع المصري وما يعانيه المجاملة والمحسوبية والوساطة، ولكنه لا يصلح لأداء الغرض، لأنه لا يضع الطلاب في المكان المناسب، ولا يمكنه التنبؤ بأدائهم الاكاديمي، كما أن التحول إلى سياسات قبول جديدة، يتطلب إصلاحا في التعليم الثانوي ونظم التقويم به، إضافة إلى إصلاح في التعليم الجامعي – بما يجعل المؤسسات الجامعية مؤهلة وجاهزة لإجراء اختبارات قبول تتسم بالعدالة والموضوعية للطلاب –، إضافة وجود وعى مجتمعي وشعبي، بأهمية وضرورة ذلك.

• لا تختلف سياسة القبول في الجامعات المصرية كثيراً عن سياسة القبول المتبعة في عدد من الجامعات العربية، ومن بينها اليمن على سبيل المثال، بينما تختلف بصورة واضحة عن سياسات القبول المعمول بها في بعض الجامعات العالمية، حيث يلاحظ ذلك من خلال التدقيق من جانب تلك الجامعات في اختيار المرشحين للقبول فيها، بواسطة الاختبارات الخاصة بالقبول والمقابلات المقننة والدقيقة، والسجلات والتقارير الرسمية والدراسية، ودراسة بعض المقررات المبدئية، وان كانت بعض الدول العربية بدأت تغير من نظم وقواعد القبول بها.

• أن الاختلاف في سياسة القبول المعمول بها في الجامعات مرتبط بشكل أساسي بعوامل تربوية وسياسة واقتصادية واجتماعية، وكذلك بدرجة التقدم الحضاري لكل دولة من هذه الدول، بالإضافة إلى الاختلاف في الأنماط الإدارية السائدة فيها، والاستقلالية، والحرية الأكاديمية المتاحة بها.

• تفتقد سياسة القبول في الجامعات المصرية والعربية إلى الجانب الإرشادي والتوعوي للطلبة الراغبين في الالتحاق بالتعليم الجامعي ولأسرهم، والذي يهدف إلى مساعدتهم على اختيار نوع الدراسة والمهنة التي تناسب مع مواهبهم وقدراتهم وميولهم واحتياجات المجتمع، وكذلك تبصيرهم بالفرص التعليمية والمهنية المتوفرة وتزويدهم بالمعلومات وشروط القبول الخاصة بها حتى يكونوا قادرين على تحديد مستقبلهم آخذين بعين الاعتبار اشتراك أولياء أمورهم في اتخاذ مثل هذا القرار.

• تميل سياسة القبول المتبعة في الجامعات المصرية إلى العمومية، كونها لا تقف عند اختيار الطلبة الملتحقين بالجامعات بدقة، والتعرف على قدراتهم وميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم نحو الكلية والتخصص، وبما يتماشى ومتطلبات سوق العمل.

• لا توجد قدرة على مستوى الجامعات المصرية لتصميم امتحانات القبول وتنظيمها، كما إن هناك حاجة إلى إعطاء مزيد من الاستقلالية للجامعات بصورة تدريجية وذلك للإشراف على عملية القبول، خاصة عند وضعها إجراءات مراقبة على جودة نظم القبول.

خامسا: رؤية مقترحة لتطوير نظم القبول بالجامعات المصرية الحكومية:

منطلقات الرؤية:

تستند الرؤية المقترحة على مجموعة من المنطلقات تتمثل فيما يلي:

• أن الطلب المتزايد على الالتحاق بالجامعات المصرية، والمتمثل في تزايداً أعداد الطلبة المتقدمين للدراسة فيها، يستدعي ضرورة اختيار ووضع أسس واضحة للقبول يراعي فيها احتياجات المجتمع ومؤسساته المختلفة ورغبة الطالب بالتخصص المراد الالتحاق به ودراسته، بالإضافة إلى تحقيق تكافؤ الفرص أمام المتقدمين للدراسة الجامعية، كأحد أهم متطلبات تحقيق العدالة الاجتماعية.

• أن تطوير ونظم إجراءات القبول بالجامعات المصرية، يمكن أن يسهم في رفع مستوى مخرجات التعليم الجامعي وفي جميع التخصصات وسيعيد للجامعات هيبتها وسمعتها الدولية، وتحسين ترتيبها بين الجامعات في التصنيفات العالمية في هذا المجال، إضافة إلى رفع كفاءة وفاعلية العملية التعليمية والتربوية وتلبية احتياجات المجتمع من الخريجين في جميع الاختصاصات. فمن أهم الأسباب التي تؤدي إلى زيادة نسبة الفاقد وعدم تحقيق العملية التعليمية بالجامعات العربية لأهدافها هو سوء توجيه الطلبة للدراسة المناسبة واختيار نظم القبول والمعايير المناسبة.

• أن قطاع التعليم أهم القطاعات المجتمعية لتحقيق العدالة الاجتماعية، ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية هو التعبير العملي عن العدالة الاجتماعية في مجال التعليم.

سياسات القبول والالتحاق تتأثر بمجموعة من المتغيرات والعوامل التي غالبا ما تحدد نوعية النظم الواجب اعتمادها.

• أن سياسات القبول والالتحاق تتأثر بمجموعة من المتغيرات والعوامل التي غالبا ما تحدد نوعية النظم الواجب اعتمادها، والمتمثلة في محدودية الموارد المادية والبشرية المتاحة للتعليم العالي واحتياجات السوق من اليد العاملة وازدياد معدلات البطالة ومحدودية القدرة على التوسع السريع في تطوير مؤسسات التعليم العالي، والنمو المتسارع في تطوير مؤسسات التعليم العالي وتنوع أنماطه، والطلب على التعليم الجامعي، والمرتبط بالنمو المتسارع في الزيادات السكانية.

• من الأفضل الاعتماد على أكثر من معيار لقبول الطلبة بالجامعات والكليات والتخصصات التي يتم على أساسها اتخاذ قرار اختيار وقبول الطلاب فيها، وان تجمع تلك المعايير بين رغبة الطالب وتوافر متطلبات الدراسة لديه والإمكانات المتاحة بالمؤسسة واللازمة لتقديم تعليم جامعي تتوافر فيه معايير الجودة والإتقان، ذلك أن الكثير من الدراسات أكدت على أن اعتماد مصدر او معاير واحد للحسم عن اتخاذ قرار القبول بوصفه مصدرا غير مشكوك فيه يعد أمرا غير ممكن.

أهم الجوانب الخاصة بالرؤية المقترحة:

في ضوء ما تم عرضه عن مفهوم العدالة الاجتماعية في التعليم ومجالاتها، وإمكانية تحقيقها من خلال تطوير نظم القبول بالمؤسسات التعليمة والجامعية خاصة، والمنطلقات التي تم عرضها عن تلك الرؤية وخبرات بعض الدول في هذا المجال كاليمن والتي اقترحتها إحدى الدراسات الجادة في هذا المجال – دراسة الفقيه (2008)- يمكن عرض جوانبها من خلال مجموعة التوصيات المقترحات الآتية:

• ضرورة الإبقاء على معيار درجات الطالب في الثانوية العامة كأحد أهم المعايير لإصدار قرار القبول أو الرفض، ذلك أن استخدام درجات الطالب في الثانوية العامة يعد معيار عادل وفعال للتنبؤ بمستوى الطالب في الجامعة.

>> **ضرورة اعتماد معايير أخرى إلى جانب معدل الطالب في الثانوية العامة كاعتماد اختبارات قبول**

• إعادة النظر بشكل جدي في معايير القبول المتبعة، خاصة فيما يتعلق بمعيار المعدل العام في امتحان الدراسة الثانوية، وضرورة الأخذ بدرجات بعض المواد اللازمة للتخصصات المراد دراستها، وتطبيق نظام امتحان القبول وتصميم مثل هذه الامتحانات لتقوم بإجرائها الكليات والأقسام المختلفة في الجامعات.

• ضرورة اعتماد معايير أخرى إلى جانب معدل الطالب في الثانوية العامة لا تقل أهمية عنه، كاعتماد اختبارات قبول يتم تصميمها بشكل متقن ومقنن، وتقوم بإجرائها الجامعات، بالإضافة إلى اعتماد مواد الثانوية العامة المؤهلة للقبول في الكلية أو التخصص، وهذا يتطلب ضرورة البحث عن بدائل مكافئة لمعيار الثانوية العامة تحقق للطالب فرص أوسع للقبول بالجامعة واختيار نوع التخصص الدراسي الذي يريده الطالب، وبحيث تكشف ما لديه من قدرات ومواهب ومهارات ملائمة للتخصص الذي يريده.

• وضع معايير للقبول بالجامعات من خلال إجراء اختبارات قبول موحدة على مستوى الجامعات المصرية، وأن تعد على أسس علمية، وتتوفر فيها عناصر الصدق والثبات والموضوعية، لتساعد على وضع الطالب في التخصص المناسب، ولكي تسهم في تقليل

الإهدار التربوي الناتج عن وضع الطالب في تخصص لا يتلاءم مع قدراته وإمكاناته.

فمن الأفضل محاولة استكشاف خيارات تبقى على الامتحانات القومية، ربما بشيء من التعديل بحيث تدعم الإصلاحات المطلوبة للتعليم الثانوي، وتستكملها بمعايير وعمليات اختيار إضافية، ويمكن أن تكون آليات الاختيار التكميلية إما موضوعة مركزيا للتطبيق على المستوى القومي، وإما مفوضة قوميا للاستخدام الاختياري حسب تقدير مؤسسات التعليم العالي، أو محددة من قبل المؤسسات نفسها، ويمكن تقديم مزيج من هذه الخيارات، مع قصر التقييم المؤسسي على المؤسسات التي ت في بشروط معينة مسبقا.

ومن مزايا ذلك الاختيار التكميلي انه يأخذ في الحسبان التحصيل الدراسي من نظام امتحان قائم على تقييم عائدات التعليم المتحصلة من الدراسة الثانوية، وينظر إضافة إلى ذلك الى ما لدى الطالب من إمكانات تؤهله للنجاح، كما يحدد القدرات الخاصة للطالب والتي ربما لم تكتشف من خلال اختيار الطالب لمواد الدراسة، ومن المزايا الأخرى للاختبارات التكميلية جيدة التصميم للمهارات الذهنية العامة ومهارات التفكير في نطاق من السياقات المألوفة والأقل شيوعا، والتي لا تتطلب معرفة خاصة بمادة معينة، هو أنها لا تستجيب بسهولة للإجابات التي تم التدريب عليها على أسئلة متوقعة من النوع الذي يمثل أساس صناعة الدروس الخصوصية.

• التخطيط لبناء اختبار قبول لكل كلية يتناسب مع تخصصاتها مثل اختبارات الاستعداد أو الميول أو القدرات، حيث يمكن استخدام نتائج أي من هذه الاختبارات التي يمكن أن تتبناها الجامعة إلى جانب نسبة الثانوية العامة لاكتشاف قدرات الطلبة ومهاراتهم على أن يتم إعداد هذه الاختبارات من قبل مختصين في مجال القياس والتقويم ومختصين في مادة الدراسة.

وفي هذا الإطار فعلى الحكومة المصرية ممثلة في وزاراتي التعليم العمل على تصميم مجموعة مناسبة من اختبارات التفكير المنطقي العام ومهارات التفكير تصميما احترافيا ثم تجربتها واستخدامها بعد مراجعتها على المستوى القومي لمدة معينة لتعويد الطلاب والآباء والعاملين بالمدارس ومؤسسات التعليم العالي عليها، وبناء ثقة عامة في استخدامها.

وهذا يتطلب ضرورة إنشاء تكوين مؤسسه أو هيئة متخصصة في إعداد اختبارات القبول من المتخصصين في القياس والتقويم تتولى العمل على بناء وتقنين اختبارات قبول، ويشارك في إعدادها نخبة من المتخصصين في المادة العلمية وفي القياس والتقويم، ولعل ذلك هو ما أكده الوزير – أخيرا – بأنه قد تم الاتفاق مع جامعة كامبريدج، لإنشاء مركز قياس لوضع اختبارات محددة للقبول بالجامعات، لا تعتمد على المجموع فقط.

• إنشاء مركز وطني – شبيه بمكتب التنسيق- لتأهيل وقبول الطلبة في التعليم الجامعي، بحيث يكون له فروع في محافظات الجمهورية، يتقدم إليها الطلبة الراغبون في الالتحاق بالتعليم الجامعي بوثائقهم، وعلى ضوء الاختبارات التي يقدمها يتم توزيعهم على الجامعات، وأنواع التعليم المختلفة، بجانب مجموع درجات الطالب في امتحان الثانوية العامة.

•إجراء دراسات عن إمكانية إيجاد قنوات مهنية تدريبية مع تطبيق بعض الاختبارات الخاصة بالقدرات المهنية من اجل قبول الطلاب في التخصصات المهنية المناسبة لقدراتهم ومعدلاتهم.

•ضرورة وضع برامج إرشادية لطلبة مرحلة الثانوية العامة، تهدف إلى مساعدتهم في اختيار التخصص الذي يناسب استعداداتهم وقدراتهم، من خلال اكتشاف اهتمامات الطلبة وميولهم في المرحلة الثانوية نحو المهن المستقبلية في وقت مبكر، وتدوينها في سجلات خاصة يمكن الرجوع إليها أثناء التحاقهم بالتعليم الجامعي.

• عقد ورش عمل ودورات تدريبية يتعرف من خلالها العاملون في شؤون الطلبة بالجامعات على المعايير والأساليب الناجحة لاختبار الطلبة للالتحاق بالتعليم الجامعي.

• القيام بدراسات علمية موضوعية للتخصصات الموجودة في مؤسسات التعليم الجامعي، وتحديد مدى حاجة سوق العمل لها بما ينسجم مع خطط التنمية واتجاهاتها، وتحديد الأعداد المطلوبة من التخصصات المختلفة في ضوء هذه الدراسات.

• تعريف الطلبة في المرحلة الثانوية المقبلين على الانتقال للمرحلة الجامعية بنظم القبول الجامعي وفرص العمل المتاحة في مختلف المؤسسات لتحقيق التوازن في المجتمع، وذلك من خلال استضافة فرق عمل من الجامعات المصرية لشرح طبيعة ومتطلبات

الدراسة في كل كلية وتخصص وإرشادهم إلى أفضل الكليات والتخصصات التي تتناسب وقدراتهم وتتوافق مع رغباتهم، مع توثيق الصلة بين برامج التعليم الثانوي والتعليم العالي بحيث يتم توجيه وإرشاد الطلبة من أول التحاقهم بالمرحلة الثانوية نحو التخصصات الملائمة لقدراتهم ومستوى تحصيلهم العلمي واحتياجات الدولة من التخصصات العلمية نظرا لندرة الملتحقين بها في التعليم العالي.

• تبني الجامعة نموذج قبول بمرحلتين حيث يتم متابعة الملتحقين في الجامعة في الفصل الدراسي الأول والثاني، والاعتماد على معدل هذين الفصلين كمعيار لتحديد الطلبة ذوي القدرات الأكاديمية، حيث أن واقع الدراسات السابقة أثبتت ثبات وصدق معدل السنة الأولى في الدراسة الجامعية لتحديد المستوى الأكاديمي للطلبة مما يجعل معدل كلا من الفصلين الأول والثاني الدراسيين من أهم المعايير التي يمكن الاعتماد عليها.

• تطوير نظم التقويم والامتحانات بالمرحلة الثانوية بما لا يجعلها تقتصر في قياسها على الجوانب المعرفية فقط، وإنما تمتد لتشمل مختلف جوانب النمو.

• ضرورة إجراء مزيد من الدراسات حول القيمة التنبؤية (القيمة التي تحدد مدى القدرة على التنبؤ بالمعدل التراكمي خلال دراسته الجامعية) لكل معيار من معايير القبول لتحديد مدى صدقها وصلاحيتها لاتخاذ قرار بقبول الطالب أو رفضه، وحتى يتسم قرار القبول بقدر كبير من الدقة والعدالة، وبقدرة كبيرة على التنبؤ بتحصيل الطالب الجامعي ونجاحه أثناء دراسته بالمؤسسة التي قبل فيها، ذلك انه على الرغم من أهمية معايير القبول في اتخاذ قرار قبول الطالب الجامعي، إلا أن عدم توفر الأدلة على صدقها وموضوعيتها يجعل الاعتماد على نتائجها أمرا مضللا.

قواعد وشروط قبول الطلاب بالجامعات الحكومية المصرية:

نرى أنه في ضوء معايير قبول الطلبة في الجامعات ببعض الدول، وفي حدود ظروف الواقع المجتمعي والتعليمي المصري وإمكاناته، وما تم من مقترحات وتوصيات نقترح أن يكون قبول الطلبة بالجامعة وفق القواعد والشروط الآتية:

• حصول الطالب علي مجموع درجات مناسب في الثانوية العامة قد يختلف بطبيعة

الحال من كلية لأخرى، علي اعتبار أنه لا يمكن إلغاء التفوق التحصيلي أو إسقاطه من حسابات القبول بالجامعة لأنه – رغم ما يوجه إليه من نقد، سيظل هو المقياس الوحيد العادل- حتى الآن – للقبول بالجامعات المصرية.

• اجتياز الطالب لاختبارات قدرات مقننة ترتبط بمواد الكلية المرشح لها، وبالتخصص الذي يرغب فيه، وتصمم هذه الاختبارات من قبل لجنة من أساتذة التخصص، أو مركز قومي متخصص، ولعل هذه الاختبارات تطبق في بعض الكليات النوعية والتي تتطلب بعض القدرات الخاصة مثل كليات التربية الرياضية والفنية والموسيقية وبعض التخصصات في كليات التربية النوعية، وهذه الاختبارات عقد عقب ظهور نتيجة الثانوية العامة وقبل بدء توزيع الطلاب من خلال مكتب التنسيق بحيث يتطلب الالتحاق بتلك الكليات ضرورة اجتياز تلك القدرات، إلا أن الأمر يتطلب توافر الجدية في تطبيقها وان تكون عامة على مستوى كل الجامعات المصرية.

• تطبيق مقياس للتأكد من رغبة الطالب وميله للدراسة في الكلية التي يريد الالتحاق بها، وفي هذا الإطار لابد من إنشاء مراكز متخصصة في كل جامعة وعلى المستوى القومي للتقويم والقياس تتولى إعداد تلك المقاييس بصورة علمية مقننة.

• تخصيص نسبة تتراوح بين (5%-10%) - كما يوجد في بعض الدول مثل اليمن، وان كنا نرى ضرورة الا تكون تلك النسبة ثابتة في المجتمعات وإنما تختلف باختلاف ظروف مناطق القطر المصري – من أعداد الطلبة المقبولين بكل كلية للطلبة ذوي المستوي التحصيلي المنخفض الذين يرغبون في الالتحاق بها دون التقيّد بمجموع الدرجات في الثانوية العامة، بشرط أن يثبتوا – من خلال تطبيق المقاييس والاختبارات المشار إليها سابقاً – أن لديهم قدرات تؤهلهم للدراسة في هذه الكلية ولديهم الرغبة والميل للالتحاق بها.

• وجود اعتبارات أخرى ينبغي مراعاتها عند تحديد أعداد المقبولين في بكل جامعة من أهمها: احتياجات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية من الخريجين في مختلف التخصصات، مع التركيز علي احتياجات المحافظة أو المحافظات التي تقع الجامعة في نطاقها، ويستلزم ذلك تعاوناً بين المجلس الأعلى للجامعات والوزارات المعنية بالإنتاج والخدمات والقوي العاملة والتخطيط، وكذلك إمكانات الجامعة من المباني

والمعامل وغيرها، والإمكانات البشرية للجامعة، وبخاصة من أعضاء هيئة التدريس، ويمكن الاسترشاد في هذا الشأن بالمعدلات المقبولة من الطلبة إلي عدد أعضاء هيئة التدريس.

•إجراء مزيد من الدراسات للتعرف على القيمة التنبؤية لكل معيار من معايير القبول المقترحة بالمعدل التراكمي للطلاب إثناء دراستهم في الجامعة، والاعتماد على نتائج تلك الدراسات التنبؤية في تحديد المعايير المناسبة والتي تسهل عمليات صنع قرارات القبول المناسبة لكل كلية وكل تخصص، مع ضرورة أن نأخذ في الاعتبار نوعية وطبيعة الامتحانات في المرحلة الثانوية العامة ونوعية الامتحانات التي تجريها الجامعات، فالارتباط الظاهري القوى بين درجات الطلاب في الثانوية العامة ودرجاتهم في الجامعة ربما يرجع إلى أن الامتحانات في المرحلتين تهتم وتقيس فقط بجانب التذكر والحفظ دون غيه من القدرات الأخرى.

المراجع والهوامش

• إبراهيم، إيمان احمد شهيوب وآخرون (2011): سياسة قبول الطلاب بكليات التربية في ليبيا: دراسة تقويمية- journal of Islamic and Arabic education 3 (1)، 111-122

•إبراهيم، هيفاء حسن: أنموذج مقترح لتطوير واقع سياسات قبول الطلبة في التعليم الجامعي في الجمهورية العربية السورية في ضوء تجارب الدول المتقدمة «دراسة مقارنة» – رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية التربية جامعة دمشق – 2013.

•أحمد، عماد الدين محمد الحسن: نظم المعلومات الإدارية وأهميتها في اتخاذ القرارات في القبول والتسجيل – بحث مقدم للمؤتمر 33 للمنظمة العربية للمسئولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية متاح على https://faculty.sau.edu.sa/.../doc-5-doc-96b4fe5485ce30e17ec085bfc3b6db

• البناى، نصر حسين وآخرون: القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة بجامعة قطر وعلاقتها بالمعدل التراكمي الجامعي – مركز البحوث التربوية – رقم (223) – جامعة قطر الدوحة متاح على http://www.khayma.com/education-technology/Sharing7.htm

• الجمعية العامة للأمم المتحدة: قرار إعلان الاحتفال سنويا بيوم 20 فبراير من كل عام بوصفه اليوم العالمي للعدالة الاجتماعية اعتبارا من الدورة الثالثة والستون للجمعية العامة متاح على http:// /www.un.org/ar/events/socialjusticeday

•الدهشان، جمال على (1993): تكافؤ الفرص التعليمية، المفهوم، ومظاهر التطبيق في عصور الازدهار الإسلامي – مجلة البحوث النفسية والتربوية – العدد الثالث –السنة التاسعة – كلية التربية – جامعة المنوفية.

•----------، شرف، صبحي شعبان(2001): شئون الطلاب بالجامعة واتجاهات تطويرها بحث مقدم الى المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بعنوان"التربية والتنمية البشرية" – كلية التربية – جامعة طنطا– 29–30 ابريل.

•السيف، توفيق : مفهوم العدالة الاجتماعية متاح على http://www.aleqt. article__783008.html/03/09/com/2013

•الشخيبى، على السيد (1988): السياسة التعليمية وتكافؤ الفرص التعليمية في مصر – في كتاب التربية والمجتمع، دراسات في بعض قضايا المجتمع المصرى – كلية التربية – جامعة عين شمس.

•العيسوى، إبراهيم: العدالة الاجتماعية: من شعار مبهم إلى مفهوم مدقق: متاح على http:// www.shorouknews.com/columns/view.aspx?cdate=01102012id=b54bad65-4920-ae1b-7f7945cbbcab-e462

• الفقيه، عبد الكريم احمد محمد (2008): أنموذج مقترح لتطوير واقع سياسة القبول في الجامعات اليمنية الحكومية – رسالة ماجستير – كلية التربية – جامعة أب – 2008.

• القحطاني، سالم علي سالم، الزهراني خضر عائض (2001):: تقويم معايير القبول في الجامعة واستشراف المؤثرات على مسيرة الطالب الجامعي – ندوة القبول ومعاييره في الجامعات السعودية ... رؤى مستقبلية – بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.

• المجلس الأعلى للجامعات(2014): قرار المجلس الأعلى للجامعات عن نظام وقواعد قبول الطلاب الحاصلين على الشهادة الثانوية العامة وما يعادلها والشهادات الفنية والشهادة الثانوية الأزهرية عام 2014 المتقدمين لتنسيق 2014 للالتحاق بالجامعات المصرية للعام الجامعى 2015/2014 بجلسته

المنعقدة في 7/6/-2014 القاهرة – 2014.

• الملق، محمد علي: العلاقة بين التحصيل الدراسي للطالب في المرحلة الثانوية العامة وتحصيله الدراسي في المرحلة الجامعية الأولى، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، مجلد 4، – 1982.

• النجار، أحمد السيد : العدالة الاجتماعية.. متى يأتي حلم الثورة المُغيب؟: متاح على :http aspx.0/2014/www.ahram.org.eg/WriterArticles/176

• اليوم العالمي للعدالة الاجتماعية متاح على /http://www.un.org/ar/events /socialjusticeday

• باشيوة، لحسن عبد الله(2014): المؤشرات التنبؤية الدالة لمعايير القبول المستخدمة في السنة التحضيرية بجامعة حائل – المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعى – المجلد السابع – العدد 15.

• بغاغو، سامية السيد (1985): سياسة القبول بالجامعات ومدى تحقيقها لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية دراسة ميدانية على جامعة طنطا – رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية التربية جامعة طنطا.

• حنا، فاضل(2002): مستوى تطبيق أساليب جودة القبول في جامعة حلب من وجهة نظر طلابها – مجلة جامعة دمشق – المجلد 28 – العدد الثاني – 2012.

• زيدان، مراد صالح مراد: مقترحة لنظم القبول في الجامعات المصرية- مجلة دراسات تربوية- رابطة التربية الحديثة بالقاهرة

•حمادة، محمد صديق(1989): فلسفة تكافؤ الفرص التعليمية بين النظرية والتطبيق – بحوث مؤتمر نحو رؤية نقدية للفكر التربوى العربى – المجلد الأول- رابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع الجامعة العمالية بالقاهرة.

•خضر، محسن (2014): تكافؤ الفرص التعليمية: المثال والواقع – الأهرام الرقمي – ١ أكتوبر. متاح على http://digital.ahram.org.eg/articles.aspx?Serial=794228eid=1843

•---------- (2014): تكافؤ الفرص في السياسية التعليمية – الاهرام الرقمى – ١ يناير. متاح على http://digital.ahram.org.eg/articles.aspx?Serial=798058eid=1843

• سالم، عبد الرحمن : تنسيق داخلي للقبول بأقسام اللغات في الجامعات الحكومية- الاهرام المسائى – العدد-12 القاهرة – أغسطس 2012.

• سعادة، جودت احمد وآخرون (2007): دراسة ميدانية لمشكلات التسجيل والإرشاد الجامعي – دراسات، العلوم التربوية – المجلد 34، العدد2.

• ناس، السيد محمد محمد أحمد(1994): سياسة القبول بالجامعات وخريجي التعليم الثانوي الفني دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (21)، الجزء (2)، مايو. ص ص -130 152.

•شحاته، حسن: القبول في الجامعات. لمن؟- الأهرام المسائي – متاح على .http://digital ahram.org.eg/Community.aspx?Serial=1721497

•عابدين، محمود عباس: «رؤية لتطوير التعليم الجامعي المصري»، مجلة التربية والتنمية، العدد 16، مارس 1999،

•عبد الجواد، محمد عبد التواب: «تطور سياسات ونظم القبول في التعليم العالى في مصر»- رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية بالفيوم.- 2000.

•عشيبة، فتحي درويش (2005): أدوار الإدارة الجامعية في مصر علي ضوء التحديات المعاصرة- بحث منشور في مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة بالرياض، العدد الثاني، المجلد الخامس والأربعون، مايو.

•---------- (2001): «الجامعة المنتجة أحد البدائل لخصخصة التعليم الجامعي في مصر: دراسة تحليلية»، مجلة التربية والتنمية، السنة التاسعة، العدد22، إبريل ص 205.

•عمر، يروز: اختلال ميزان العدالة الاجتماعية في التعليم: متاح على .http://www.alaraby D8%A7%D8%AE%D8%/3/12/co.uk/supplements/2014

•عيد، رمضان أحمد (1985): دراسة مقارنة لوسائل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في المرحلة الثانوية في مصر وانجلترا والهند – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية جامعة عين شمس.

• فليه، فاروق عبده حسن: سياسة القبول في الجامعات المصرية دراسة مقارنة مع الاتجاهات

العالمية المعاصرة – رسالة ماجستير كلية التربية – جامعة المنصورة – 1977. متاح على //:http
library.mans.edu.eg/eulc__v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx؟f
n=ThesisPicBodyBibID=295476TotalNoOfRecord=201PageNo=1PageDirect
ion=previous

•مجيد، سوسن شاكر (2012): القبول في الجامعات العراقية والعربية بين التخلف والمعاصرة – الحوار المتمدن – العدد 3708 – 25/ 4/ 2012.

•مركز موارد العدالة الاجتماعية: مفهوم العدالة الاجتماعية متاح على //:http
www.sjrcenter.org/index.php/social-justice/concept/item/432-
85%88%D9%87%D9%81%D9%85%D9%%D9

• مصر تتجه لإلغاء نظام المجموع في قبول الجامعات

http://www.dp-news.com/dpmasri/detail.aspx?id=4891#ixzz3OYQrpPhZ

•منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD والبنك الدولي: مرجعات لسياسات التعليم الوطنية، التعليم في مصر – المنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والبنك الدولي ووزارة التعليم العالي في مصر – القاهرة – 2010

•هلال، عصام الدين (1984): نحو مفهوم شامل لتكافؤ الفرص التعليمية في مصر– دراسة مقدمة إلى مؤتمر الديمقراطية والتعليم في مصر– رابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بجريدة الأهرام – القاهرة – مارس.

• OECD: Education Reviews of National Policies for, Higher Education in Egypt, www.oecd.org/publishing/corrigenda

• King, P.: Theories of college Student Development, Journal of College Student Development, Vol., 35 Nov., 1994. pp.413421-.

دراسات

المثقف العراقي من ثقافة السلطة إلى ثقافة المستقبل

د. صالح هويدي

ناقد أدبي
وأكاديمي عراقي

sfayad54@yahoo.com

المثقف العراقي من ثقافة السلطة إلى ثقافة المستقبل

د. صالح هويدي

ناقد أدبي وأكاديمي عراقي

مقدمة:

كنت أرغب في أن أضع عنواناً آخر لهذه الدراسة هو (المثقف العراقي من ثقافة السلطة إلى سلطة الثقافة)، لكن عدولي عن هذا العنوان إنما يعود إلى إيماني بأن قدرة مثقفنا العراقي، بل ثقافتنا العربية كلها على جعل الثقافة سلطة، ليس سوى حلم بعيد المنال في الآماد المنظورة من تاريخ مسيرتنا؛ فتلك أمنية دونها خرط القتاد كما يقول أسلافنا. إنها في ظني نزوع إلى يوتوبيا أكثر منها استجابة لرؤية واقعية، وإن علينا أن نفكر بالممكن الذي ينبغي أن نتطلع إليه من ثقافة مستقبلية.

أحسب أن موضوعة المثقف العراقي، ودوره في خضم الأوضاع التي يعيشها العراق، منذ سقوط النظام السياسي السابق على أيدي قوات التحالف في نيسان/ أبريل 2003 حتى اليوم، موضوعة تكتسب أهميتها البالغة في معرفة الدور التاريخي الذي نهض به هذا المثقف، أو الذي ينتظر منه القيام به. لكنّ علينا قبل الخوض في موضوعنا، الإجابة عن السؤال الذي يفرض نفسه علينا، حين نتحدث عن الثقافة أو عن المثقف العربي؛ ذلك هو: من المثقف؟ وما الثقافة؟ وهل يمكن التسليم بالمحددات التي اقترحتها علينا الثقافة الغربية في تحديد دلالات كل منهما؟ أو أن ثمة واقعاً عربياً يفرض نفسه، ويدعونا لإعادة النظر في تعريفهما؟

وقبل الولوج لتوصيف واقع المثقف العراقي والمهام والأدوار التي ينبغي له الاضطلاع بها أو تلك التي نرى أنه تلكأ فيها، علينا أن نوضح ما نعنيه بمصطلحات كل من: (الثقافة) و(المثقف) و(ثقافة السلطة) و(ثقافة المستقبل).

تحديد المفاهيم:

سنبدأ بالمصطلحات الأقل التباساً وغموضاً، فثقافة السلطة هي كما نرى، الثقافة التي يتداولها مجتمع أو جماعة ما، في ضوء رؤية الحزب الواحد أو السلطة المهيمنة وعقيدتها والتوجهات التي رسمتها لقيادة المجتمع، وما تمخض عنها من أهداف وشعارات و(تابوات)... أي تلك الثقافة المفروضة عليهم والتي تمثل البديل لثقافتهم الحرة وقناعاتهم الخاصة.

أما (ثقافة المستقبل)، التي كثيراً ما تبدو غائبة عن العقل العربي، الذي ما زال يحصرها في حدود الأدب والإبداع والأفكار النظرية، في وقت لزم هذا العقل أن يغادر تصوراته إلى حيث تبدو الثقافة المستقبلية ثقافة تندمج فيها الثقافة بالعلم، تخطيطاً وتصنيعاً وتقانة وبرمجة عقلانية كما يقول الجابري، ننطلق منها لرؤية المجتمع والعالم والطبيعة من حولنا.

أما الثقافة فهي من أكثر المصطلحات إشكالية والتباساً وتعدداً، إذ هي من الفضفضة والسعة التي وصل معها عدد تعريفاتها إلى ما يزيد على المئة تعريف. فقد تتسع لدى بعضهم لتشمل كل مناحي الاهتمام والنشاط الثقافي، في حين يبلغ الإيجاز ببعضها ما يجعلها تقتصر على العطاء الأدبي والفني، أو القول بأنها ما يجعل الحياة تستحق أن تُعاش، أو أنها طريقة للحياة لدى شعب من الشعوب [1].

ومن المعروف أن تراثنا العربي لم يشهد ظهور لفظتي الثقافة والمثقف بدلالتيهما الحاليتين، لكنه عرف أصنافًا من المشتغلين في تلك الهموم أو في جانب منها، من مثل: المتكلمون، والمعتزلة، والأشعرية، والفلاسفة، والمرجئة، والدهرية، والمتصوفة، والخوارج، وغيرهم من الفرق والمذاهب التي نشأت في مرحلة الفتنة والحراك الاجتماعي، بدءاً من مقتل الخليفة عثمان بن عفان رضي الله عنه [2].

لقد ظهر مفهوم المثقف حديثاً مع نشوء المدينة في الغرب، سواء مع قضية دريفوس الشهيرة في فرنسا، ومذكرة النخبة التي وقعت على مطالبتها بحق المتهم في الدفاع عن نفسه باسم المثقفين، أو في ما عرف بالأدبيات الروسية بالأنتلجنسيا [3].

ومعروف ما حدث من تصدي الروائي الفرنسي أميل زولا ومجموعة من المفكرين الفرنسيين، للدفاع عن الضابط الفرنسي اليهودي الأصل، المحكوم بالنفي إلى غوايانا عام 1894، بتهمة الخيانة العظمى والتجسس لصالح الروس، إذ قدم زولا، وأناتول فرانس ومارسيل بروست، وليون بلوم، وسواهم بياناً مشهوراً Manifesto رفضوا فيه الحكم، مطالبين بإعادة المحاكمة، موقعين أسفل البيان بعبارة «بيان المثقفين»، الذي نشر في جريدة لورو الفرنسية عام 1898. وهو الحكم الذي خفّض لاحقاً إلى 10 سنوات، ثم ما لبث أن ألغي إثر نقضه من قبل محكمة النقض التي برأت المتهم وأطلقت سراحه. ومنذ ذلك الحين بدأ هذا المصطلح يشيع ويترسخ، بدلالته على موقف المثقف من السلطة ومناوأتها ونقدها.

وثمة من يُرجع شيوع مصطلح المثقف إلى النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وهي مرحلة ظهور الطبقة البرجوازية الروسية التي نالت تعليماً جيداً إثر ذهابها في بعثات خارج بلدها، لتعود فتحتل أماكن مهمة في روسيا، من أبناء النخبة، من المحامين والأطباء والمهندسين والأكاديميين، الذين عرفوا بالإنتلجنسيا Intelligentsia، على الرغم من أن الروائي الروسي بوخارين كان أول من استخدم هذه الكلمة عام 1860. وهي كلمة لاتينية كانت قد استخدمت من قبل اللاهوتيين ورجال الكهنوت في روسيا. أما المثقف فقد قيل عنه: إنه من يستحوذ عليه الاشتغال بالفكر والثقافة، ليصبحا صناعته الأساسية[5]. كما ربطه آخرون بالشريحة التي نالت قسطًا من التعليم المتفاوت في حظوظه، في حين رآه بعضهم منتميًا إلى تلك الفئة التي تمتلك القدرة الإبداعية والعطاء الفني[6]. وهناك من يراه في جملة الموكلين بوظيفة إنتاج الخطابات العامة الضامنة لهوية الجماعة والقيم المركزية السائدة فيها، وبثها في الزمان والمكان[7].

في حين يرى الجابري أنهم أصحاب العلم والمعرفة والفن، الذين يتولون مهمة القيادة والتوجيه[8]. وثمة تفرقة شهيرة لكارل ماركس بين مفهومي العالِم والمثقف، وحدود الانفصال والاتصال فيما بينهما، إذ يقول: المتخصص بالذرة حين يتحدث عن الانشطار النووي فهو يتحدث بوصفه عالماً، فإذا تحدث عن الاستخدام العسكري للذرة فإنه يعبر عن نفسه بوصفه مثقفاً. إن المثقف كما يراه (ليبست) هو ذلك الذي يبدع الثقافة ويوزعها ويمارسها، أي يتعامل مع العالَم الرمزي الخاص بالإنسانية، والمتضمن الفن والعلم والدين[9].

وعلى الرغم من اشتراك أغلب تعريفات المثقف بعناصر عامة من مثل الاهتمام بأمور الثقافة والمسائل العامة للمجتمع خارج حقل تخصصه، والتعبير عنها، والدور القيادي له في المجتمع، فإن أياً من محاولات تحديد المفهوم وضبطه، لن تغلق الباب أمام الأسئلة والاعتراضات والنقد الذي يمكن أن يوجه إليها. فهل يكفي امتلاك المرء قدرة على الإنتاج أو الاهتمام بشؤون الفكر والثقافة ليكون مثقفاً؟

لسنا في الحقيقة مع من يسعى لتحديد هوية المثقف، من خلال قصرها على رؤية أو منظور بعينه. ولعل الأمر يزداد صعوبة إذا ما أردنا تبيّئة هذا المفهوم في التراث العربي الإسلامي، وإيجاد معادل دلالي له، حيث لم يكن معروفاً من قبل. إلى جانب ما تعتور هذه المحاولات، من منزلقات تجعله عصيًا على أصحابها؛ وذلك بسبب من وقوعها ضمن بيئات فكرية وسياسية واجتماعية مختلفة المشارب والاتجاهات والآراء.

وليس أدل على ذلك من تلك الحيرة التي بدت واضحة على جهد مفكر جاد كمحمد عابد الجابري في كتابه،» المثقفون في الحضارة العربية الإسلامية» وعكسته مقدمته وسائر مباحث كتابه وهو يسعى إلى الوصول إلى تحديدات مقنعة، في ضوء بعض المفاهيم التي عرض لها. فقد ناقش مسألة إدخالِ فرقٍ واتجاهات وملل فكرية ودينية وفلسفية ولغوية وأدبية ثم استبعدها، وحاول الاستضاءة ببعض المفاهيم التقدمية كمفهوم الفيلسوف الإيطالي غرامشي عن «المثقف العضوي» ثم نحاه لاحقًا، ليعمد إلى اجتهاد يعتمد قدرًا من المزج والتوليف. وهي محاولات تبقى في غير منجى من النقد والأسئلة والملاحظة بدورها، حتى وهو يحاول نفي جهود بعض من أسماهم بـ (مثقفو المقابسات).

لقد تعددت محاولات المفكرين والفلاسفة والأنثروبولوجيين وعلماء الاجتماع في إيجاد تصور دقيق لمفهوم المثقف كما أسلفنا. ففي الوقت الذي تبرز اشتراطات الوعي والحياد والاهتمام بالشأن الثقافي والاجتماعي لدى بعضهم، يلجأ بعضهم الآخر إلى اشتراطات أخرى يراها ملازمة: كالصدق والشجاعة والتزام قضايا الجماهير والنضال من أجلها، في حين يشدد آخرون على قضية الممارسة النقدية للحاكم ومعارضة الأوضاع السياسية المتمسكة بالثبات، وكشف مظاهر الظلم، وتمثيل ضمير المجتمع؛ في مقابل وقوف آخرين عند فكرة تغليب الانشغال بقضايا الفكر والإبداع والثقافة، وإنتاجها

ونشرها، بهدف التأثير في المجتمع.

لذا نجد بعضهم يُدخل رجال الدين؛ من فقهاء وعلماء، على الرغم من خصوصية عملهم وضيقه، وانحصاره ضمن إطار عقدي وأيديولوجي؛ ومثلهم اللغويون والبلاغيون وسواهم، وهو توسع لا نميل إليه.

والحق أن وظيفة المثقف في الحضارة العربية الإسلامية تختلف عن وظيفته في عالمنا المُعولَم، وأنّ علينا إذا ما أردنا العودة إلى قراءة مفهومه وتأصيله، اعتماد الشروط أو المعايير الرئيسة المشتركة فيه. وهي في ظننا: الوعي خارج حدود التخصص المهني، المصحوب بإنتاج فكري، قادر على التعبير المجتمع وبلورة القيم المتحكمة في الحاكم والمحكوم، على نحو واضح صادق. بهذه الشروط يمكننا استبعاد كثير من الصور التي جهدت محاولات بعض الكتاب والمثقفين الغربيين والعرب في حشدها ضمن المفهوم المترهل للمثقف؛ فكان الفيلسوف والحكيم والمسرحي والمغني والصحفي والشاعر والروائي والنحوي والبلاغي والفقيه والموسيقي والرسام والسياسي والمؤرخ والاقتصادي والعالم والتقني والأكاديمي والمعلم والأديب والمتعلم وغيرهم، ضمن مفهوم المثقف!

وقفة عند أسئلة المفهوم:

لا ريب في أن اختلاف المفكرين في تحديد مفهوم المثقف، جعلهم يرونه مثقفًا نقديًا تارة كأدوارد سعيد، وعضويًا أخرى كغرامشي، وثوريًا كلينين، وملتزمًا كسارتر وبورديو، فضلاً عن إضفاء بعضهم صفات الصدق والشجاعة والربط بين الفكر والسلوك. وإذا كان المثقف ضمير الأمة والمعبر عن روحها وفكرها وقيمها، فماذا لو كفّ هذا المثقف عن امتلاك حسه الصادق المنحاز لأناسه؟ ماذا لو تخلى المثقف عن التزامه ومسؤولياته وباع نفسه للسلطة؟ أيكفي أن نجد له اسماً فنقول: هو مثقف السلطة؟ وماذا لو لم ينطلق من معايير المصلحة الوطنية، ليصدر في رؤيته عن موقف ديني منحاز أو إثني أو طائفي، بدلاً من انحيازه لقيم المواطنة والمصلحة الوطنية العليا؟ أيكفي أن نسميه بالمثقف الطائفي أو الديني؟ ماذا لو اختار هذا المثقف التقلّب في كل مرحلة وحين، وارتدى الأقنعة واللبوس الملائم للمتغيرات والتماهي معها؟ أيكفي أن نسميه بالمثقف الوصولي؟ ماذا لو كان المثقف مجرداً من الدماثة والنبل في التعامل مع الآخر؟ وماذا لو كان المثقف كبيراً في وعيه وإمكاناته، لكنه منحاز في كل مقارباته لرؤيته الأيديولوجية المغلقة، وتسخير عقله

وإرادته لصالح السلطة وكان مجانباً للحقيقة؟ هل يكفي أن نسميه بالمثقف الأيديولوجي أو الدوغمائي؟ وماذا عن ذلك الجمع الكبير من المثقفين العرب الذين يعبرون في ممارساتهم اليومية عن العري الفاضح من الحساسية والذكاء واللياقة والصدق والأمانة والالتزام؟ كيف يكون المثقف مثقفًا وطائفيًا؟ أو ليست الثقافة نفياً للانغلاق وضيق النظرة والتعصب والتماهي، أو ليست هي الحياد والتحرر من الذاتية؟ وكيف يكون مثقفًا ووصوليًا أو انتهازيًا؟ أو ليست الثقافة مبادىء نناضل من أجل تحقيقها والحفاظ عليها، وليست مقايضة أو بيعًا وشراء؟ وكيف يكون المثقف مثقفاً ودوغمائيًا مغلقًا؟ كيف يحافظ على سيميائه وحمولته المميزة له وهو يحاكي العامة من الجمهور الفاقد لها؟ أوليست الثقافة في معناها العميق هي: المرونة، والأفق الثقافي الرحب، الباحث عن الحقيقة، وليس المعتقد الأيديولوجي المتكلّس؟

إن علينا أن نعيد النظر في تحديد مفهوم المثقف على النحو المطروح في الأدبيات الغربية، وذلك يعود ببساطة إلى أن المفهوم الذي في ذهن المنظرين الغربيين عن المثقف غيره في مجتمعاتنا التي لا يزال المثقف العربي فيها يعاني من مجموعة عقد مركبة مستحكمة، تجعل منه في كثير من الأحيان كائنًا ذا سلوك منافق ووصولي وازدواجي، ومخدوع مهزوز؛ يفتقر إلى الصدقية والالتزام إزاء جملة أمور لم يتمثلها كما يتمثلها المثقف في المجتمعات المتحضرة، كموقفه من المجتمع والوطن والمرأة، وسواها من الأمور والقضايا الحياتية المهمة. إن كثيرًا من المثقفين يبدلون جلودهم ويخونون مواقفهم وأبناء جلدتهم. كما أن كثيرًا منهم، ممن ينادون بحقوق المرأة، ومساواتها بالرجل، ومنحها حريتها، وتحرير إرادتها، يتصرفون معها تصرفًا قَبَليًا وازدواجيًا مناقضًا لما يعلنونه. بل إن كثيرًا من هؤلاء المثقفين العرب لا يحسنون التعامل مع المرأة ككائن مساو للرجل، ذي خصائص إنسانية وقيم ثقافية وفكرية مماثلة له، بل هم لا يعرفون من هذا التعامل سوى الطريقة الغريزية والسلوك المبتذل؛ فهل تتفق هذه الأدوار السلوكية مع الحمولة التي نتحدث عن توافر سيميائها فيما نسميه بـ المثقف؟!

إننا لا نحسب أن الفصام بين الفكر والسلوك أمر هيّن أو هامشي، بل نعدّه شرطًا لازمًا، ومعيارًا حقيقيًا لامتحان صدقية الثقافة من عدمها. وهو ما يدعونا إلى التدقيق في دلالة المفهوم وإعادة النظر فيه.

ولا ريب في أننا لا نود أن يفهم من كلامنا أننا نجنح إلى التعميم أو وضع جدار للتفرقة بين طبيعتين أو ثقافتين، ذلك أننا نؤمن بأن المثقف الحق موجود في جميع المجتمعات الإنسانية، بغض النظر عن درجة رقي أو تخلف هذه المجتمعات. لكننا نتحدث عن نسبة من ينطبق عليهم هذا المفهوم في مجتمعاتنا، بحكم معايشتنا لهم وخبرتنا بهم، ولأن لدرجة الرقي والتحضر في أي مجتمع أثرًا في أفراد ذلك المجتمع ومثقفيه.

وهذا ما يدعونا إلى إعادة النظر في كثير من التنظيرات المجردة، لمفهوم المثقف، بعيدًا عن السلوك الملتوي والموقف المتذبذب، كي نقترب من رؤيتنا لأصحاب هذه الشريحة، بوصفهم الأمناء على الحقيقة والحق والعدالة والهوية، كما يصفهم أحد الباحثين[10].

إن للمثقف في تكوينه خصائص مختلفة عن سواه، إذ يبدو ذا نزوع تأملي، محبًا لقيم الخير والجمال، رافضًا للظلم، وشغوفًا في البحث عن الحقيقة. وكل هذه الخصائص مما نلمسه بدرجات متفاوتة لدى من نعرفهم من المثقفين. لكن هذه الخصائص لا يمكن أن تتحقق بفاعلية في ذات المثقف، ما لم يكن متمتعاً بالصدق والحياد والحساسية تجاه الجمال والقبح والظلم، أكثر من سواه من العامة من جهة، وما لم يكن منطويًا على شرط الوعي الذي يتجاوز التعليم أو الإلمام بالعلم والمعرفة والفن، وترديدها أو نقلها، إلى قدرته على الخروج بتصورات وحلول ملائمة للتحديات التاريخية التي يواجهها مجتمعه في مرحلة ما من مسيرة مجتمعه، بوعيه المختلط بالخبرة التي تجعله قادراً على تفسير الظواهر وتحليلها وردها إلى أسبابها وقوانينها الموضوعية. ولعل هذا ما يجعلنا ندرك وصف (جوليان بيندا) الصادق للمثقفين الحقيقيين بأنهم أولئك الذين يجدون متعتهم في ممارسة الفن أو العلم أو التأمل الميتافيزيقي، وليس السعي وراء الغايات المادية العملية[11].

من هنا فإن المثقف – في ظننا- يكف عن كونه كذلك، إذا ما مارس دوراً وصوليًا أو متزلفاً، مثلما يكف عن أن يمثل هذا الدور، في حال تماهيه مع عقيدته أو أيديولوجيته التي آمن بها، على اختلاف ألوان هذه الأيديولوجية؛ لأنها ببساطة تشكل حجابًا دوغمائيًا مانعًا إياه من الوصول إلى الحقيقة أو التعبير عنها، مُؤثِرًا التمسك بما يعتقد، بغض النظر عن خطله أو صوابه، ذلك أن الوصول إلى الحقيقة يتطلب حيادًا وتجردًا عن أهواء الذات، والاستمرار في ممارسة دوره النقدي.

إن الممارسة النقدية خصيصة جوهرية في حياة المثقف في تقديرنا، فهي البوصلة التي تقوده إلى الحقيقة، وأن البديل عن الدور النقدي لن يكون سوى الخنوع والاستسلام للواقع ومهادنته. وإذا كان قد شاع في الأدبيات أن الفرق بين السياسي والمثقف إنما يعود إلى طبيعة دورهما وهدف كل منهما، فإن من الطبيعي ألا يكون بينهما وئام دائم، وأن الخلاف والتقاطع فيما بينهما يمثل أفق التوقع المنتظر. فالسياسي هو رجل الأفعال كما قيل، بناء على مصالح الحكم. فهو يهدف إلى تثبيت الواقع والحفاظ عليه، بحكم كونه معنيًا بصناعة (فن الممكن)، في وقت يتجاوز المثقف (رجل الأفكار) لحظة الحاضر، ليتشوّف المستقبل بوعوده وحدوسه، من منظور وعيه وإدراكه لقوانين الجدل التاريخية، ولأن صنعته تتصل بـ (فن ما ينبغي أن يكون)[12]، وليس (بفن الممكن)، فضلاً عن أن الحرص على هذا الثبات من شأنه أن يقود إلى إغفال مصالح أفراد المجتمع. لكن هذا لا ينبغي أن يقودنا إلى مراهقة فكرية تنادي بضرورة الصدام بين المثقف والسياسي على الدوام، أو تقطع عليهما فرصة التلاقي. فالمثقف ليس سوى صورة للحكيم الذي ينبغي له البحث عن حل للمشكلات الاجتماعية ومصالح المجموع التي تخلقها علاقة السياسي بالجماهير، بأكثر الطرق أمناً وسلاماً – ما أمكن- قبل الذهاب إلى التحدي والصدام.

المثقف والمفكر:

يلحظ المتتبع لمحاولات تحديد مفهوم المثقف، سواء في كتابات الباحثين وتعريفات المفكرين والفلاسفة، أو في ما عرضت له الموسوعات ودوائر المعارف، أن ثمة تداخلًا بين تعريفي كل من المثقف والمفكر. وهو تداخل يُحدث لبساً وتشويشًا، من شأنهما أن يجعلا منهما وجهين لصورة واحدة، ولا سيما أنهما اشتركا في معظم التعريفات بامتلاك كل منهما للمشروع الثقافي، وتمثّل الثقافة والمشاركة في إنتاجها، وإنتاج الرموز والدلالات. لكننا وجدنا محاولة جادة لدى الباحث إبراهيم سعد الدين، للتفريق بين المفهومين (المثقف والمفكر)، من خلال الدور الوظيفي والآليات التي يستخدمها كل منهما، إذ يرى أن مفهوم المفكر (Thinker) أكثر ضيقاً وعمقاً في مضمونه من مفهوم المثقف (Intellectual). فالمثقف في رأيه متلقٍ ومستهلك، في حين أن المفكر هو صانع الفكر ومبدع الثقافة التي يتلقاها المثقف ويستهلكها، ليصل إلى نتيجة مفادها: إن كل مفكر مثقف وليس كل مثقف مفكرًا، على الرغم من اندراجهما تحت مصطلح (الخاصة) الذي يجمعهما، في مقابل مصطلح (العامة) أو الجمهور.

وابتداء فنحن نتفق تمامًا مع الاستنتاج الذي خلص إليه سعد الدين إبراهيم في اشتمال المفكر للمثقف، وعلاقة العموم بالخصوص التي تنتظمهما. لكننا نرى أن وظيفة المثقف لا تتوقف عند حدود الاستهلاك والتلقي، ذلك أن هذه الآلية غالباً ما ترتبط بهواة الثقافة، وأن الفهم الحقيقي للمثقف كمفهوم فاعل، لا بد من أن يدفع بنا إلى تلمّس دوره الذي يتجلى في تأمل ما يتلقاه، وإعادة إنتاجه وتركيبه، على نحو يمكّنه من تكوين منظومة تعينه على الانطلاق منها، لتكوين مواقف وإنتاج آراء وتصورات للظواهر والمشكلات الاجتماعية والسياسية والثقافية التي يعيشها مجتمعه، بل وتمكّنه من تكوين وجهة نظر خاصة في كل شأن أو تحدّ اجتماعي أو سياسي يصادفه.

ويبقى الفارق بين (المثقف) و(المفكّر) فارقاً في العمق، أي فارقاً نوعياً، يلامس الآليات والنتائج في آن معاً. فالمفكر كما لاحظ الباحث نفسه يتجاوز الجزئيات، التي إذا ما توقف عندها، فمن أجل ربطها، للوصول إلى أنساق كلية، بعد تحليلها وإعمال العقل فيها؛ تماماً مثلما يمثل اهتمامه بالمشكلات الآنية خطوة نحو الاستدلال على المشكلات الكبرى كما يقول. وهي منطلقات دقيقة تجعلنا نصل إلى نتيجة ترى في جهد المفكر المتجاوز حدود تبصير الجمهور والمجتمع عامة إلى الدور التركيبي والاستقرائي الذي ينتهي به إلى الخلوص إلى بنيات استراتيجية ومنظومات فكرية شمولية، قادرة على تفسير كل ما يحدث من أحداث ومشكلات وتحولات، ضمن قوانين تاريخية أكثر شمولاً وثباتًا، وذات طبيعة استشرافية، بما يمتلكه المفكر من عمق ثقافي، وتأسيس فكري مميّز، وآليات فكرية مُجرّبة، ليس بمقدور أي مثقف الوصول إليها أو تحقيقها.

علاقة المثقف بالسلطة في ظل نظام الحكم الفردي:

لقد عاش العراق حقباً سياسية مختلفة قاسية وعنيفة، لم يحظ الشعب فيها بأنظمة رحيمة حكيمة، أو ذات رؤية معتدلة في الأقل؛ كان آخرها الأشد مسخًا وفاشية، حتى قادت سياسة البطش والترهيب، في مقابل آليات التمترس غير الطبيعي للدفاع عن الذات، الناس إلى اليأس من إمكانية تغييره بوسائل مألوفة وإمكانات ذاتية، وهو ما دفع إلى ما حدث من احتلال للبلد، وتغيير للنظام بقوى خارجية، من دون أن يعني ذلك قبولاً منا بالأسلوب الذي انتهت إليه الأمور، وما زال المجتمع يعاني من تبعاته.

لقد حكم النظام السابق المجتمع من خلال نظام حكم شمولي وبإرادة الحزب الواحد

التي سرعان ما تحولت إلى إرادة الفرد الواحد. وهو الأمر الذي انعكس على مختلف مناحي الحياة، بما فيها الثقافية.

صحيح أن النظام لم يكن ليمنع أحدًا من المثقفين من الكتابة أو الإنتاج أو النشر، أو يكمم أفواه المثقفين، لكنه كان على كل من يكتب أو ينتج أو ينشر منهم، أن يدرك أن كتابته لا ينبغي لها أن تتجاوز الأهداف الاستراتيجية للحزب، أو تتعارض مع شعاراته، أو تتقاطع مع توجهاته ورؤاه. لذا كانت الطائفة الأكبر من المثقفين، تلك التي حرصت على مراعاة (تابوات) النظام، في حين ظهرت طائفة منتفعة هي الأقل عددًا، حاولت تملق النظام، لأغراض وصولية، والمزايدة في سوق العرض والطلب. أما الطائفة الثالثة، فهي تلك الفئة التي ربطت مصيرها بالحزب وآمنت بعقيدته وتماهت بفكره، شأن أي حزب أو نظام أو عقيدة سياسية أو دينية.

ومع استمرار هذا النظام مدة تزيد على أربعة عقود، فإن علاقته بالمثقف وأفراد الشعب عامة جعل تلك الممارسات والسياسات تتجذر في لاوعي الناس، لتصبح ثقافة المجتمع من ثم جزءًا من ثقافة السلطة وتعبيرًا حتميًا عن رؤيتها وأفكارها وتابواتها وشعاراتها.

ولقد أدت هذه السياسة فيما بعد إلى إضعاف شخصية المثقف، حين حالت دون إحداث حراك ديمقراطي، وحوار معرفي من شأنه أن يقود إلى الإخصاب والتطوير، فضلًا عن تعزيز هذه السياسة هروب المثقف نحو التعويل على الجانب الأدبي والإبداعي أو السياسي من خطابه، وانسحابه من الإنتاج في حقول الفكر والمعرفة التي أفقرت على نحو واضح الساحة العراقية من المشتغلين على قضايا الفكر، قياساً بما نما وتجلى من منجز فكري ومعرفي في دول عربية شقيقة، حتى أن مفهوم الثقافة نفسه قد اختزل في أذهان جلّ المشتغلين بالهمّ الثقافي في مفهوم ضيق، انحصر في منتجي الأدب والفن الإبداعي أكثر من سواها من الحقول، وهو فهم قاصر ولا ريب.

علاقة المثقف بالسلطة في ظل نظام الحكم لديمقراطي:

لقد أسهمت سياسة نظام الحكم الفردي في ترسيخ ثقافة السلطة وإفراغها من محتواها المعرفي لصالح مضمونها الشعاري. لكن ماذا عن العهد الديمقراطي الجديد الذي أسس لنظام مشاركة شعبية في صنع القرار، عبر نظام برلماني، وفتح الباب لمرحلة

من المشاركة في صنع القرار السياسي؟ وأقرّ في دستوره عدداً من المبادىء الديمقراطية والليبرالية الغربية، بغض النظر عما في هذا الدستور من مظاهر هجنة وتناقضات قد تجبُّ فيها بعض الرؤى بعضاً، وتحول دون تعايشها أو انسجامها لاحقًا، ما يستدعي إعادة النظر في طبيعتها، وذلك لأن الدافع وراء صياغتها إنما أريد له أن يطفىء حرائق محتملة أو تنافضات لا سبيل إلى احتوائها، أو إيجاد صيغة فكرية جامعة مانعة. ونحن هنا في معرض التوصيف البنيوي للنظام، وليس في معرض تقييم مدى تحقق معايير الديمقراطية، فذلك خارج حدود هذه الورقة، من دون أن نتردد عن وصفها بالديمقراطية المنقوصة.

نتساءل هنا عن موقف النظام الديمقراطي من الثقافة والمثقفين؟ وعن رؤيته لدورهما المجتمعي والحضاري في صنع المستقبل؟ فما واقع المثقف العراقي والأدوار التي اطّلع بها خلال هذه المرحلة أو التي ينبغي له الاطّلاع بها؟ وذلك للإجابة من ثم عن سؤال: ما دور المثقف في صياغة الخطاب السياسي والاجتماعي؟

لكن قبل الإجابة عن أسئلة كهذه، لا بد من الاستدراك على ما قلناه، بصدد موقف النظام السياسي الفردي من الثقافة والمثقف، لنقول: إن ذلك النظام لم يكن ليتردد في الإغداق بسخاء غير محسوب، على الأنشطة والفعاليات الثقافية؛ ومثلها المؤسسات والهيئات، إنْ على مستوى النشر والترجمة، أو مستوى المهرجانات والمؤتمرات. ولعلنا نذكر أن مهرجان المربد كان التظاهرة الاحتفالية الأكبر عربياً، والمناسبة التي يحتضن فيها العراق مثقفي العرب ومبدعيه، من دون أن نغفل عن أن الهاجس الإعلامي والدعائي كان المحرك الأول لمن يقف وراء تلك الأنشطة الثقافية، وليس الرغبة في الثقافة والنشاط المعرفي، وما يمكن أن يؤدي إليه من متغيرات.

إن المتابع لمجريات علاقة الدولة بالثقافة والمثقفين ما بعد 2003، يلمس بجلاء حالة تخلي الدولة عن مسؤولياتها في تبني أي فعل مساند جاد تجاه مشاريع الثقافة وفعالياتها عقب مرحلة التغيير؛ بل العكس هو الصحيح، فإن ثمة حالة من التهميش وعدم الاهتمام الجاد بالشأن الثقافي وبالمثقفين، هي التي تغلب على الصورة. فليس ثمة ما يدل على تفهم لهذا الدور، أو تقديره رمزيًا أو ماديًا. بل إن سياسة الإفقار وقبض اليد عن أي دعم جاد للمؤسسات الثقافية الرئيسة لتتجاوز أدوارها النمطية، هو ما يؤطر المشهد الثقافي

العراقي الراهن. فلم يبد واضحاً امتلاك الدولة لأي خطة استراتيجية إزاء الثقافة ودورها المجتمعي والحضاري. كما أنه ليس ثمة مشاريع أو تشكيلات مؤسساتية جديدة ظهرت لتتناسب والدور التاريخي والريادي للعراق، وللمرحلة الديمقراطية الجديدة، أو الدور المرتقب الذي يأمل المثقف في لعبه على المستوى العربي، في وقت قطعت فيه الدول العربية أشواطًا بعيدة في تطوير آليات عملها الثقافي واجتراح مشاريع ومؤسسات وهيئات تعنى بالثقافة المستقبلية.

فهل فكرت الدولة بخطة استراتيجية لدعم نشر الكتاب أو ترجمته على النحو المرجو؟ وهل ثمة خطة لتحديث مفهوم الثقافة لدى وزارة الثقافة ومؤسساتها، من حيث ربطها بالعلم والتقانة والأفق الإبستيمولوجي؟ وهل لدى الدولة استراتيجية لدورها في تحديث الخطاب الاجتماعي ومنظومة الوعي لدى أفراد المجتمع؟ هل لديها استراتيجية للقضاء على مظاهر الأمية المستفحلة في مجتمعنا؟

ولا غرابة بعد هذا أن ينعكس هذا الموقف الغريب والعلاقة غير المفهومة على مؤسسات من مثل، الاتحاد العام للأدباء والكتاب في بغداد، إلى الحد الذي لم يستطع طوال السنوات الماضية من إقامة ندوة ثقافية عربية واحدة، أو مؤتمر علمي واحد، أو مسابقة أدبية أو علمية كبرى، أو ينجح في إخراج رغبة مثقفيه في التأسيس لهيئة أو مجلس يتولى الإشراف على الشأن الثقافي العام، أو حتى تأسيس خطة ما لدعم نشر الكتب، ضمن معايير منهجية واضحة. ولعلنا نجد انعكاس ذلك واضحًا على مهرجان «المربد» في البصرة الذي لم يعد قادرًا على التعبير عن مكانة العراق ودوره الثقافي للأسف الشديد، إذا ما قيس بما كانت تشهده بغداد في مربدها من حضور ثقافي وأدبي عربي كبير جعل منه أكبر فعالية ثقافية، بما كان يحظى به من دعم، برغم تجييره الإعلامي لتلك الأنشطة والفعاليات الثقافية لصالحه.

لقد ظهر لنا المربد في دوراته المتعددة في صورة بائسة متدنية، لا تليق بثقافة العراق وتاريخها المشهود؛ إنّ على مستوى التمثيل الثقافي العربي للمبدعين العرب وكثافتهم، أو مستوى التمثيل الإبداعي العراقي للمبدعين، أو مستوى التنظيم والإعداد المرتبك، أو الغنى في برامجه وأنشطته الثقافية والمعرفية.

وما يقال بحق الاتحاد العام للأدباء والكتاب ومهرجان المربد، يقال عن مؤسسات

وفعاليات إدارة السينما والمسرح، ودائرة الموسيقى، ودائرة الفنون التشكيلية، ومؤسسات الترجمة، ودار الأزياء العراقية الباذخ، والمسابقات الثقافية والإبداعية التي تتبارى الدول العربية في دعمها والارتقاء بمستوياتها لتشجيع الثقافة والإبداع الوطني، ناهيك عن رعاية العلماء والمبدعين؛ ثروة العراق المهمة، وزيادة دعم ميزانية البحث العلمي في الجامعات العراقية، أمل العراق في التأسيس للنهوض العلمي، ورعاية المواهب الإبداعية والعلمية ودعمها. فما حجم الدعم المادي المخصص للبحث العلمي في جامعاتنا العراقية؟ وما طبيعة البحوث والانشغالات العلمية فيها؟ ما طبيعة ومستوى المناهج التعليمية في المدارس العراقية اليوم؟ وما الأسس والمعايير العلمية التي بنيت عليها هذه المناهج؟ ما طبيعة الاهتمامات والثقافة الاجتماعية والفكرية التي تعبر عنها هذه المناهج، ولا سيما في مجال تعزيز ثقافة المواطنة، وقيم النقد، وممارسة حرية الرأي والاعتقاد والتعبير، والموقف من المرأة ككيان إنساني حر مستقل؟ والموقف من مؤسسات المجتمع المدني، ومحاربة مظاهر الانغلاق والفساد وغير ذلك؟

ولعل التعبير الصارخ عن هذا التهميش للشأن الثقافي من لدن السياسي، ما حدث من إلغاء الدولة للميزانية المخصصة للاحتفال بالنجف عاصمة للثقافة مؤخرًا، والتصرف في تلك الأموال لصالح صفقة شراء طائرات بدلها، كما تردد من أكثر من مصدر!

لقد سجلت هذه المؤشرات جميعًا حالة من التدني في مستوى الدعم والرعاية، بل التقدير والاهتمام، ما من شأنه إلحاق مشاعر اليأس في نفوس المثقفين وانزوائهم. وهو ما يؤدي في النهاية إلى إهدار فرص من العلم والإبداع، وانسحاب للمثقفين، من الدور المأمول لهم في صنع القرار السياسي، والإسهام في ترشيد رؤية صاحب القرار وتسديد حكمته، وهو ما يؤدي إلى بطء حركة التحول من ثقافة الحكم الفردي إلى ثقافة المجتمع الديمقراطي وتخلّق ممارساتها. ولا شك في أن محصلة هذه ستنعكس على التنمية الثقافية والمجتمعية الشاملة التي تبدأ من المشاركة المجتمعية لفئات المجتمع، وعلى رأسها نُخبُه وعلماؤه، متخذة من العلم ومعطياته وآلياته وسيلة وأداة لتحقيق ذلك.

لقد مرّ على تغيير النظام الفردي الشمولي في العراق ما يزيد على عشر السنوات، صدر خلالها كثير من الدراسات والكتب، وأقيمت كثير من المؤتمرات والندوات العربية والخليجية- ودعك هنا عما يصدر في الغرب ويقام- تناولت تلك الدراسات والمؤتمرات

واقع وتجارب نظم الحكم البرلمانية أو الديمقراطية، أو تلك التي تجاوزت نظام الحكم الشمولي، وكانت جميعها تتحدث عن نماذج سياسية في التجربة العربية أو الخليجية، من دون إتيان على التجربة العراقية تمامًا، لا بالسلب ولا بالإيجاب، وكأن ليس ثمة دولة باسم العراق، ونظام حكم يمكن أن يكون موضع مقارنة أو قراءة. ولا يمكن تفسير هذا الأمر على أنه صدور عن موقف محدد أو قبلي من العراق حسب، بل ينبغي لنا الاعتراف بأن تعثر التجربة عندنا، ووقوعها تحت براثن بعض الأفكار والتوجهات والمصالح غير الوطنية أو الضيقة، التي أنتجت صراعًا لا يخلو من ارتباطات إقليمية، هو ما كان وراء ذلك الموقف. وينبغي أن يلفت هذا الأمر ساسة العراق، حين يشعرون بإهمال الرأي العام العربي لهم، ليغيروا من نهجهم، ويعدلوا من مسار أفقهم السياسي، من واقع المصلحة الوطنية واندماج العراق بمنظومته العربية والإقليمية، وتحقيق التقدم المنشود في الأقل.

إن على العراق أن يتقدم خطوتين إذا ما تقدم العرب منه خطوة، وليس العكس. وحتى لو سلّمنا جدلًا بأن ما يحرك الخطاب الثقافي العربي من العراق الجديد اليوم هو عدم الانسجام الثقافي أو المذهبي، فإن الخطاب السياسي الليبرالي الجديد، ينبغي له أن يمتلك من الآليات والاستراتيجيات الجديدة التي تمكّنه من التحرك نحو محيطه السياسي العربي واحتوائه، وليس بالانغلاق دونه، وإتاحة الفرصة له لإشاعة خطاب غيرِ مرضٍ عنه، أو تكلّسه على هذه الرؤية الجاهزة.

ولا بد من الاعتراف بأن النظام الديمقراطي في العراق هو نظام لم يشهد حصاد ثمرات تسميته بعد، إذ هو في طور التشكّل والتخلّق والانشغال بمصارعة تبعات الماضي والتناقضات الداخلية، فضلًا عن انشغاله بالصراع على المصالح الحزبية ونظام المحاصصة سيء الاختيار. إلى جانب الاعتراف بأن ثمة مكاسب قد تحققت للمثقفين وأبناء الشعب عامة، على صعيد الرقابة وحق التعبير والقراءة والكتابة، لم تكن متاحة من قبل، من دون أن يستطيع النظام السياسي الجديد تجاوز حالة التوجس في ما بينه وبين المثقف.

نتائج إهمال السياسي للثقافي:

وإذا كان مفهومًا أن الفجوة والتوتر بين السياسي والمثقف يمثل قانون العلاقة التاريخية فيما بينهما، في ظل أنظمة الرأي الواحد وسلطة الفرد والأنظمة الديكتاتورية، فإن من غير المفهوم أن يظل هذا المنطق سائداً في العلاقة ما بينهما، في ظل النظام السياسي الديمقراطي الجديد.

صحيح أن الحاكم رجل الأفعال وأن المثقف رجل الأفكار، وأن تفكير الحاكم منحصر في (فن الممكن)، في حين أن مدار تفكير المثقف هو (فن ما ينبغي أن يكون). وهو أمر راجع بلا شك إلى أن الثقافة رؤية إنسانية نقدية وتجاوزية للواقع، في حين أن رؤية السلطة مصلحية، تجهد في تثبيت الواقع وإعادة إنتاجه واستمراره، كما يرى سعد الدين إبراهيم، لكن ذلك من شأنه أن لا يجعل السياسي يقطع الطريق على المثقف، بقدر ما يعبد الطريق نحو التلاقي والإفادة من بصيرة المثقف والحوار معه؛ لكسب ثقته وثقة الجماهير التي وراءه، ولا سيما بعد أن تجاوز النظام السياسي شكل الحكم الفردي وأقام مجلساً برلمانياً معبراً عن إرادة الجماهير وصوتها.

وإذا كانت الثقافة هي روح العلم والتقانة والاقتصاد والاجتماع والسياسة والفكر، ومحركها الفاعل، فإن أي تنمية جادة تصبح عمياء لا معنى لها، إن لم تمتلك بعدها الثقافي المستند إلى خطاب ثقافي منتج جديد. كما أن استغناء السياسة عن البصيرة الثقافية يعني انتحارها ودخولها في دياجير الظلمة والجهالة. إن على السياسي في ظل النظام الساعي إلى الديمقراطية بمفهومها الحقيقي، أن يبدأ استثماره في ميدان الثقافة بمعناها المستقبلي؛ الاستثمار في العقل وتربيته، والمعرفة وإنتاجها، والتقنية وتوظيفها في أغراض العلم والتنمية الوطنية.

إن انسحاب المثقف ويأسه وانفضاضه عن المشاركة في صنع القرار من شأنه جعل السلطة ضعيفة في مواجهة التحديات الداخلية والخارجية في آن معًا، لأنها ستفتقر إلى السند الداخلي الذي يمنحها القوة الحقيقية، في الوقت نفسه الذي يمثل هذا الافتراق إفقارًا للخطاب السياسي من عمقه الثقافي وفاعليته، والحد من مشاركة المجتمع لصاحب القرار. فلقد قال دانييل باتريك موينيهان إن « الثقافة هي التي تحدد وتقرر نجاح وتقدم المجتمع وليس السياسة»[15]. وذلك لا شك متأت من أن من يقرر مصير

الأنظمة السياسية إنما هو الجمهور الذي غالباً ما يستمد رؤيته وتحركاته من خطاب المثقف ووعيه، وتعريته لثغرات النظام ونقائصه.

في مقابل ذلك فإن آليات المثقف العراقي في الحرص على الثقافة، والإصرار على الكفاح من أجل حريته، وقول كلمته والدفاع عن خياره الذي عرف به، قد شهد تخلخلاً وضعفاً. فلقد بدا موقفه أقرب إلى الحيرة والصمت، وذلك راجع ربما إلى إحساسه بالتخلص من ربقة نظام فردي طويل المعاناة، في مقابل الاستبشار بأفق ديمقراطي مختلف، يتطلب الصبر. لكن هذا المثقف سرعان ما أصيب بما يشبه الصدمة من جراء إحساسه بأن المرحلة الجديدة لم تسع إلى إزالة مظاهر الخراب السابق، فضلاً عن تكشف الوضع الجديد عن مظاهر أكثر سوءًا وكارثية، على المستويات الاجتماعية والأخلاقية، وهدر الثروات الوطنية وتفشي الفساد، وموقف الوصاية من المرأة وانتقاص دورها، وغياب منهجية التخطيط الاستراتيجي؛ في قطاع الصحة والتعليم والزراعة والصناعة والتعليم العالي والتقانة والإعلام، ومحاربة الأمية وتسرب الطلبة، فضلاً عن تجاهل قطاع الثقافة.

لقد قاد تهميش النظام السياسي الجديد المثقف والثقافة إلى غياب تبلور خطاب بحثي أو معرفي، لتحليل البنية السياسية ونقدها نقداً علمياً، فيما عدا بعض الأسماء البحثية التي لا تتجاوز عدد أصابع اليدين كثيراً، في حين شهد المشهد الاجتماعي العراقي حالة من تسييس الخطاب الثقافي، واستمراء عدد من المثقفين الانخراط في السجال السياسي والحوارات الدائرة حوله. في مقابل ذلك فإن استمرار أخطاء التجربة السياسية الديمقراطية وإصرارها على مواصلة إهمال قضية المواطنة، لصالح محاصصة مصلحية، والحفاظ على البقاء في السلطة، قد عمق وسيعمق من ابتعاد المثقف عن الولاء لها، لصالح تزايد ظهور خطاب معرفي نقدي، من شأنه أن يعرّي ثغرات البنية السياسية ويفضح أكاذيبها وادعاءاتها، مهيئاً فرص سحب البساط من تحت أقدامها، في الوقت الذي يشجع على حالة الاستقطاب الطائفي والاصطفافات التي من شأنها أن تحول دون استقرار العراق وتماسك بنية نسيجه الاجتماعي، ما لم تتنبه أحزاب المحاصصة لذلك وتتدارك خطأها.

وأرى أن على المثقف العراقي مهمات كبيرة ومسؤوليات تاريخية ينبغي له النهوض بها،

وعلى رأسها إعادة النظر في المفهوم التقليدي للثقافة الذي يحصرها في الآداب والفنون، لتشمل مجالات المعرفة والعلم والتقانة والفلسفة وإشاعة الوعي النقدي، والمطالبة بترسيخه في الثقافة والإعلام والتعليم والحياة المجتمعية، كممارسات ما تلبث أن تتحول إلى تقاليد حضارية. وهذا ما يسرّع من مسار الانتقال بالمجتمع نحو صفحات جديدة من التطور وجعله بيئة صالحة لاحتضان الكفاءات والعقول العراقية وعودة المهاجرين منهم، وهو ما يتطلب من الساسة الجدد الحرص على التشديد على مفهوم المواطنة، والابتعاد عن تغليب الولاءات البديلة الأخرى: جهوية أو عشائرية أو دينية أو طائفية أو عرقية، ليكف النظام السياسي عن أن يكون بيئة طاردة لأبنائه الذين ما فتئوا يملئون الآفاق بالإبداع والإضافة والاكتشاف.

ولن يغدو نافعًا الاستمرار في الجهد الثقافي ضمن آلية العمل الفردي، إذ علينا الانتقال من العمل الفردي إلى العمل المؤسسي المواكب للتحولات الحداثية وعصر العلم، لإنتاج الخطاب الذي لا يتأتى إلا من خلال العمل الجمعي المؤسسي، كما يذهب فوكو إلى ذلك.

وإذا أردنا تقييم دور المثقف العراقي وفاعلية خطابه في هذه المرحلة، فإن من السهل تأشير ملامح ضعف هذا الخطاب في عدد من المجالات، منها:

1 - عجز الخطاب الثقافي العراقي عن تقديم فهم جديد ذي حمولة معرفية وعلمية لمفهوم الثقافة، خارج إطارها التقليدي الضيق الدائر في فلك الأنشطة الأدبية والإبداعية، للخروج به إلى فضاء الفلسفة والتأسيس الابستيمولوجي للوعي، ولثقافة المستقبل والتنمية. تلك الثقافة التي اندمج فيها العلم اليوم بمختلف مظاهر الحياة الاجتماعية، من تخطيط وتصنيع وتقانة وتنظيم وعقلانية وسواها.

2 - عدم قدرة هذا الخطاب على تبني خطاب مؤسس لثقافة(المواطنة) وإشاعته، لتشكيل رأي عام ثقافي واجتماعي في المجتمع، في مواجهة موجة ممارسات وثقافة التفرقة والمحاصصة والإقصاء الجهوي الإثني والطائفي والديني والقومي، وانحرافات خطاب الأحزاب والتيارات السياسية الفاعلة في الساحة. وهو ما يستدعي من المثقف العراقي العمل بمثابرة على تنمية هذا الوعي الاجتماعي وقيادته؛ لأنه الحصانة الوحيدة والوسيلة القادرة على تعديل مسار التجربة الجديدة المجهضة التي من شأنها أن تجرّ

العراق صوب اللبننة ومحاصصاتها التي تمثل الخراب الحقيقي، حيث لا مستقبل لها ولا حل سوى الصراع الدائم والاحتراب الذي لا يتوقف إلا ليبدأ من جديد.

3 – عدم إسهام الخطاب الثقافي في بلورة رؤية نقدية ترسم استراتيجية للتنمية المستقبلية، تقوم على استثمار الموارد المادية والبشرية الثرة للعراق، بعيداً عن سياسة الاعتماد الكلي على إيرادات النفط الناضب وتنويع مصادر الدخل، والبعد عن السياسة الاستهلاكية الريعية.

4 – عدم قدرة الخطاب الثقافي على بلورة رؤية مدنية عصرية للدولة والحكم، تقف موقفاً معرفياً من اتجاهات الإسلام السياسي أو زج الدين بالسياسة، وبيان ما يمكن أن تجره هذه الاتجاهات، من مس بالدين والإساءة إليه، والجور على فعل الإنسان ودوره البشري، استناداً إلى القرآن والسنة اللذين تركا للعقل الإنساني تأثيث عالمه وتسيير أمور حياته فيما هو خارج المعاملات الشرعية، كحديث الرسول الكريم لصحبه حين قال: «أنتم أعلم بشؤون دنياكم». والوقوف بوجه محاولات التطرف والأصولية النازعة نحو تديين الدنيا على حد تعبير المفكر السعودي تركي الحمد؛ خطاب يبلور العلاقة الجدلية والتاريخية بين الثقافة والدين، تلك العلاقة التي أثبتت أن الدين الحق- وليس الفهم الديني المغرض- كان سبباً في ازدهار الثقافة وتقدمها، مثلما كانت الثقافة سبباً في تقدم الدين، وذلك حين يكشف العقل النشط عن الإمكانات الخبيئة للنص الديني وتجلياته المتجددة، كما ظهرت لدى عدد من علمائنا ومجتهدينا الذين أسسوا لسلطة العقل، كما في تجربة الإمام أبي حنيفة النعمان الفقهية واجتهادات بعض الخلفاء ورجال الفقه والمذاهب، على سبيل المثال.

5 – عدم قدرة المثقف على صياغة رؤية قادرة على بَنْيَنَة علاقات كل من الماضي والحاضر والمستقبل، برسم خارطة طريق للتعامل الموضوعي مع إرث الماضي القريب وتصفية حساباتنا معه، لإمكان التصالح مع الحاضر، وإزالة أسباب التخندق والفرقة والتصدع، بغية الشروع في مرحلة بناء المستقبل، وتفويت الفرصة على الخطاب الطائفي، بعد أن بات واضحًا عجز بنية النظام السياسي الحالي على تحقيق ذلك.

6 – عدم قدرة المثقف على إنضاج تصور لرؤية وطنية مستقلة، يمكن أن تشكل نموذجًا لحل قضية التعددية الثقافية والتعايش بين القوميات، خارج إطار الاصطفاف الحزبي

والنعرات الضيقة، والانطلاق من المصلحة العليا للوطن، باتخاذ المواطن منطلقًا أوليًا لوحدة العراق، فلقد وجد العراق قبل أن تظهر القوميات والملل والطوائف والمذاهب والفرق والأديان والإثنيات.

7 – فشل الخطاب في الوقوف إلى جانب المرأة، في الضد من سياسات التهميش بحقها، والحد من حريتها، والتعامل الدوني معها بوصفها كائنًا قاصرًا، لمنحها حقوقها في كل شأن من شؤونها الخاصة والعامة، بتقديم مقاربات منهجية تعنى بالدفاع عن إنسانيتها ودورها الفاعل، بوصفها نصف المجتمع، ووسيلة من وسائل التنمية الحضارية التي لا يستهان بها.

8 – عدم تصدي الخطاب الثقافي لواقع التعليم المتردي وإعداد دراسات منهجية عن المؤسسة التعليمية؛ مناهج وأساليب ومباني ومعايير ومحصلة علمية، إلى جانب التصدي العلمي لظاهرة الأمية وتسرب التلاميذ من التعليم، بما يهدد المجتمع ومستقبل التنمية والنهوض الحضاري.

9 – غياب دور الخطاب الثقافي في تشكيل مؤسسات بحثية كبرى، قادرة على تقديم دراسات مهمة عن بعض القضايا الملحّة في المجتمع العراقي، بأساليب علمية بعيدة عن التعاطي الأيديولوجي للقضايا، على الرغم من بروز عدد من المفكرين والباحثين العراقيين والأكاديميين الجادين، عبر برامج الحوار الذي تبثه بعض الفضائيات العراقية وأبرزها قناة الحرة.

10 – ضعف جهد المثقف في تأسيس جبهة قوية لإعادة الثقة بالثقافة، والإصرار على تثبيت حقوق المثقفين ودورهم الاجتماعي والحضاري في بناء ثقافة المستقبل، وانتزاعها من صاحب القرار السياسي، فضلاً عن حقوق الفرد وتحصينه أمام التحديات، وإعادة بناء وعيه وتحرير إرادته من الوصاية وأساليب الغش والمقايضة.

11 – خطل عزوف المثقف العراقي عن المشاركة في التجربة البرلمانية بشخصيات لها ثقلها، من البوابة الجماهيرية، والترشح للانتخابات، لتمثيل الإرادة الشعبية، وما أدى إليه ذلك من دخول البرلمان عدد ممن يفتقرون للثقافة والكفاءة والقبول الاجتماعي، والحد من مشاركة المثقفين في صنع القرار، والانتهاء بالبرلمان إلى أن يظهر في هذه الحالة الهزيلة والمستوى غير المأمول أو اللائق بدولة عريقة كالعراق. ونحن هنا لا نقصد

باقتحام المثقف المعزول حلبة السياسة، لتقديم خطاب سياسي آخر كالمتداول عند من يمارسونه اليوم، إنما نريده أن يرتقي بخطابه إلى المستوى المألوف في السلوك السياسي الغربي والأمم المتحضرة، لمنح الخطاب السياسي بعده الثقافي. فالسياسة في بعد من أبعادها المهمة جزء من الثقافة، برغم افتراقها عنها في الوسائل والأساليب، وليس ثمة نفور أو تضاد بين الحقلين بالمعنى الدلالي، لولا أن الأساليب الرديئة لسياسيينا هي من يحط من شأن العمل السياسي ويجعله طارداً للثقافي.

12 - عدم ممارسة الخطاب الثقافي دوره النقدي للمؤسسة الإعلامية التي تشهد إخفاقات في عدد من مجالاتها، ولا سيما الإعلام المرئي، على مستوى الشكل والمضمون، والمحاصصة والانحياز الذي لا يزال بعيداً عن شروط الخطاب الإعلامي الناجح العصري والذكي، محتوى وتقنيات وأساليب عرض وأطر، تظهر على الشاشة وتخاطب المتلقي بطرائق ساذجة عارية من الدربة والثقافة في معظمها.

هكذا يبدو لنا أن المثقف العراقي المستقل كان مهمشًا ومهينًا من نظام حكم الفرد، لأن لا مجال في ظل هذا النوع من الأنظمة لدوره أو مشاركته في صنع القرار أو في قيادة المجتمع وإحداث التنوير. فكل جهد فكري مستقل وحقيقي هو خطوة للتعجيل في نهاية نظام حكم الفرد. لكننا مع النظام الديمقراطي ينبغي أن نشهد بزوغ عصر الثقافة والمثقف ونمو دوره وتعاظمه، بحكم ما يتيحه هذا النظام من حريات وتعددية في الآراء والاجتهادات وتعاظم لحركة الحوار الخصب، إذ إن جوهر النظام الديمقراطي هو قيامه على الرأي والرأي الآخر والتعددية وتمثيل الجماهير. لكن ما يؤسف له أننا في العراق لم نصل بعد إلى هذه المرحلة التي تدلل على أن المؤسسة السياسية قد بلغ الوعي فيها إلى مستوى النضج وإدراك أهمية الاستثمار في حقل الثقافة، فضلاً عن إدراكها أن استمرارها ومستقبلها رهن بسلطة الثقافة التي هي في محصلتها النهائية تعبير عن إرادة الشعب ومصالحه ومعاناته. وهو ما يعبر عن حقيقة عدم أهلية رجل السلطة وصاحب القرار السياسي اليوم، وانتماء فكره إلى ثقافة النظام الفردي وحساسيته من المثقف، إن لم نقل خشيته وتطيّره منه. لكن على المثقف أن ينجح في إنتاج خطاب يقنع صاحب القرار بأهمية دوره ويدفع به إلى الدخول معه في شراكة تصب في صالحهما، إذ يتحمل جزءًا من مسؤولية ما يسود العلاقة في ما بينهما من حذر وتردد وإهمال، عن طريق تأسيس خطاب واضح محدد لا لبس فيه، لتحديد علاقتهما ودور كل منهما في النهوض بالمجتمع

وتحقيق التنمية، وصولاً إلى مجتمع المعرفة والمستقبل، بما في ذلك توضيح أن الثقافة هي الحاضن لكل نشاط اجتماعي أو سياسي أو اقتصادي أو علمي، وأن وعي السياسي وفكر صاحب القرار وعقيدته وقيمه ليس سوى محصلة للفعل الثقافي.

من هنا فإنه ليس بمقدور أي نظام حكم، فردياً كان أو ديمقراطياً، أن يحاصر الثقافة أو يتحداها من دون أن يدفع الثمن في وجوده واستمراره.

الولادة القيصرية للنظام الديمقراطي:

ضمت جبهة القوى والتنظيمات السياسية المعارضة التي قدمت من الخارج ودخلت العراق مع القوات الأمريكية، فصائل وتنظيمات دينية وطائفية وعرقية مختلفة، إلى جانب التيارات السياسية التقليدية. وقد حملت جميع هذه القوى مطالبها ومصالحها وطموحاتها التي تمثل هويتها السياسية، مغلّبة إياها على المصلحة العامة، ما جعل من هذا الواقع النقطة الرخوة التي دخلت منها بذرة التفسخ. فلم تنطلق هذه القوى من معاناتها لنفي الآليات السابقة لعذابها، وإنما لاتخاذها آليات لممارسة سياسة ثأرية بحق السياسات أو الظروف أو الأشخاص والقوى التي عاشتها من قبل. فقد كان هم الكرد الأساس التركيز على ما حاق بهم من ظلم وفداحة، رأوا فيها الكارثة الأكبر التي جعلتهم يركزون معها على مطلب الإقليم المستقل الذي تجاوز حدوده الورقية إلى ما يشبه صلاحيات الدولة غير المعلنة. في حين حاولت الطائفة التي رأت أنها هُمشت في العراق طوال قرون، ومارس النظام بحق تنظيماتها ألوان التنكيل والقهر، المطالبة بأن تكون قيادتها للعملية السياسية ثمنًا لما حلّ بها، متخذة من كبر حجمها منطلقًا لإضفاء الشرعية عليه. ولم تكن الطائفة الثانية التي وجدت نفسها تحت ضغط الرأي العام العراقي والعربي متهمة؛ حقًا أو باطلًا سوى التسليم بالمنطق المطروح للآخرين، في مقابل بعض الطروحات والمطالب التي تضمن لها حضورها في المشهد. أما الحزب الشيوعي التقليدي، فلم يجد له ما يمكن أن يتعلل به غير الحكومة الوطنية، وبناء نظام سياسي يكفل للناس العدالة الاجتماعية، ما جعل خطابه ضعيفًا لا يملك رصيدًا كبيرًا، لأن لا أحد من القوى الأخرى جميعها، لا ينطلق من هذه الأهداف، على حد زعمهم، و ليست لديه مظالم أو مطالب ثأرية مميزة.

ولعل الذي يدلل على تغليب هذه التنظيمات مصالحها الضيقة على مصلحة المجموع

أو المصلحة الوطنية، موافقتها على مشروع (بريمر) الأمريكي، لتفتيت الإرادة وإنبات بذرة التشرذم وعدم الاستقرار، ونقصد بها فكرة(المحاصصة) المشؤومة. فلقد وجد فيها الكرد ضالتهم التي تضمن لهم استقلالهم وطموحاتهم البعيدة متى أرادوا تحقيقها، في حين رأى فيها المكون المذهبي الذي يرى نفسه ضحية النظام السابق وإقصائه التاريخي فرصة لممارسة الدور السابق نفسه تحت مظلة المظلومية التاريخية تلك. أما المكون المذهبي الآخر، فلم يكن له أن يشترط ويقرر بأكثر من أن يكون له فضاء بين هذه القوى الجديدة. ولم يدر في ذهن خلد التنظيمات الدينية والسياسية والمذهبية أن تعترض أو تتحفظ؛ بدافع الهاجس الوطني والمصالح العليا المغيّبة للوطن، وبناء لحمته، والحيلولة دون تمزقه، بما فيها الحزب الشيوعي الذي كانت هذه التجربة الامتحان الحقيقي لمبادئه وشعاراته، جنباً إلى جنب مع الفصائل الأخرى.

إن هذا الامتحان كان فرصة حقيقية لاكتشاف جمهور المجتمع العراقي موقع المصلحة الوطنية من تفكير تلك القوى السياسية التي سرعان ما أهدرتها على مذبح المصالح الشخصية والانتماءات الحزبية الضيقة. فما إن بدأ مجلس الحكم في تولي مسؤولياته واختيار ممثليه في السلطتين التنفيذية والتشريعية، حتى بدأ منطق المصالح واقتسام الكعكة يتجلى واضحًا في سياسة التنافس والتجاذب والاتهامات المتبادلة التي نقلت المجتمع إلى صفحات من التوتر والاحتقان والعصبية التي أوشكت الدخول في مظاهر الاحتراب والحرب الأهلية. وطوال المرحلة التي أعقبت 2003 حتى يومنا هذا والقوى والتنظيمات التي تصدرت المشهد السياسي وقادَتْه، تبدو عازفة عن إقرار مشروع الأحزاب السياسية، تمامًا مثلما بدت مصرة على المشاركة في الحكم ورافضة الانتقال إلى صفوف المعارضة شأن الأحزاب في دول العالم الديمقراطية، كي تمارس نضالاً سياسيًا ونقدًا يسهم في إسقاط الخصم والحلول محله، ليتبين للمجتمع أفضلية أحدها، مفضلة البقاء في هذه المعمعة العمياء والرحى الطاحنة والمشادات الخرساء.

على هذا النحو راحت هذه القوى والتنظيمات تشحن جماهيرها، ربما باستثناء الحزب الشيوعي الذي لا مصلحة له في هذه المعمعة سوى البقاء في الهامش، تشحنها بخطاب طائفي تدور رحاه حول مصالح الطائفتين الدينيتين، لتؤجج عواطفهم وتجعل منهم وقوداً لصراع، ليس لهم فيه ناقة ولا جمل. وهو خطاب سياسي يتخذ من الدين والمذهب غطاء للنفاذ إلى القاعدة الجماهيرية، ووسيلة لتحقيق المصالح والأهداف غير

المعلنة لتلك القوى. في وقت استثمر فيه الكرد الأجواء لبناء تجربتهم وتحقيق مكاسبهم التي فرضوها على الفرقاء، بل وتحولهم إلى بيضة القبّان التي تدخل بين الحين والآخر للتقريب بين المختلفين، لقاء ما تحققه من مكاسب جديدة، كلما كان ثمة جهود لا بد من تقديم شكر مقابل لها.

موقف المثقف العراقي من المشهد البائس:

على الرغم من اختلافنا في النظر إلى موقف المثقف من الأحداث ومجرياتها، منذ الانتقال من نظام حكم الفرد الديكتاتوري حتى الآن، وتباينا في الحكم عليه، فإني أرى أن المثقف العراقي قد أثبت مصداقية ما يحمله من وعي يليق بالمثقف الذي ظل في الأغلب الأعم غير متورط في هذا الصراع، متأملًا مجرياته ومقيمًا له، وناقدًا إياه، بقدر ما تسمح له به الأحداث. وهذا لا ينفي ظهور أصوات بدت وكأنها تعبير واضح عن الهاجس الطائفي في شكل سجالات اكتست قدرًا من العنف والشحن للمواطن؛ لكنها كانت في أغلبها صادرة من سياسيين نكرات أكثر منهم مثقفين محترفين، فضلاً عن كونهم ذوي نزعة طائفية. وفيما عدا ذلك لا نستطيع عدّ أكثر من أصابع اليد الواحدة من المثقفين الذين دخلوا لعبة السجال الطائفي الفجة. لذا فإننا كثيراً ما نظلم المثقف حين نحسب شخصيات كثيرة على مثل هذه التسمية. فليس كل كاتب أو شاعر أو روائي أو فنان، يمكننا عدّه في زمرة المثقفين؛ لأننا لو فعلنا ذلك نكون قد ارتكبنا خطأً كبيرًا.

من ناحية ثانية، قادت القوى الطائفية الثانية في الحكم الجماهير إلى خطاب الشعور بالاضطهاد والتهميش والإقصاء، وهو على الرغم من كونه لا يخلو من صدقية، بمعايير العدالة والتجرد، لكنه كان مُبالَغًا فيه، ولا سيما فيما كانت رئاسات تلك القوى تحرزه من مكاسب وجاه ومناصب متفق عليها. ولا ريب في أن جماهير هذه الطائفة كانت تتأثر بهذا الخطاب العاطفي الشاحن للمشاعر، ما قاد ممثليهم وعددًا من مثقفيهم إلى الدخول في سجالات فضائية ومواقف وتظاهرات واعتصامات لم تلق مشاركة وتأييدًا من قبل نخبة المثقفين المحسوبين على الطائفة الثانية (غير الطائفيين) إلا في حدود ضيقة. وسبب ذلك يعود إلى أن مثقف الطائفة التي أصبح لها القدح المعلى في النظام السياسي، كان وعيه يقوده إلى هاجس لا يخلو من الخوف والارتياب في أن التضامن مع المثقف العراقي صاحب القضية العادلة في الطائفة الثانية للذهاب معه إلى مواقف حاسمة، ربما يقود

إلى خسران طائفته فرصة ما تحقق من تغيير سياسي ومكاسب جديدة في الوقت نفسه. فلم يكن قادرًا على تغليب المصلحة العامة على المصلحة الضيقة في وقتها. لكننا مع هذا لم نعدم اصطفاف عدد من مثقفي الطائفة الأولى مع مثقفي الطائفة المتضررة، سواء في التيارات والتنظيمات التي يمثلونها، أو في المشاركة في تأييد الحقوق المنتقصة، وتحليل أسبابها والكشف عن مظاهرها. وقد مثلت هؤلاء المثقفين أطياف من أساتذة الجامعة والمثقفين والموظفين وعلماء الدين والسياسيين وسواهم.

وقد شهدت السنوات الأخيرة تحركاً في المشهد الثقافي العراقي، إذ أصبح لمثقف الطائفة القائدة(الأولى)× تضامن أوضح، مع القضايا العادلة ومواقف نقدية ضد سياسة المحاصصة عامة، وذلك من خلال خطوات قطعها صوب مغادرة هاجس الخوف، لصالح قيم العدالة، لنشهد تحليلات فكرية معمقة ولافتة للبنية السياسية المنخورة لدى عدد من الوجوه الثقافية الجديدة، وإدانة للمسلك الطائفي الذي تنتهجه القيادات السياسية المتحكمة، بعبارات واضحة جريئة حاسمة. وهي علامة صحية مبشرة بتحولات نوعية في المشهد الثقافي والاجتماعي نحو توكيد اللحمة. في حين ظل خطاب المثقف المعبر عن المظالم والحيف الذي لحق بطائفته خطابًا أميل إلى الخطاب المتشنج أو الشعاري، فيما عدا أصوات معدودة شاركت المثقفين الآخرين تحليلاتهم ورؤاهم دون أن تلحق بالعمق المنهجي الحداثي الذي ينطلق منه خطاب المثقف الآخر المتعاظم الذي نكسب معه أصوات جديدة كل يوم.

والحق أن المثقف العراقي قد كشف عن عمق ثوابته والتزامه بالنسيج المجتمعي، فلم تشهد مرحلة تغيير النظام السياسي الدراماتيكية تورطه في الفوضى والصراعات الدموية، ولم تسجل في صفحته أحداث تصفيات انتقامية بحق رموز الحكم أو السياسة أو الثقافة. بل وجدنا النشاط الثقافي المستأنف يشهد حضور عدد من المثقفين المحسوبين على النظام السابق، وهو أمر يحسب للمثقف العراقي.

ولعل التلكؤ الذي بدا على سلوك المثقف المنتمي للمناخ الجديد هو أنه لم يكن متفاعلًا مع حالات التهميش والفرز الطائفي، ومظاهر الحيف التي وقعت بحق الطائفة الأخرى وذويهم، على النحو المتوقع أو المأمول منه، بوصفه الشريحة الموكلة بنقد الظواهر السلبية والمظالم الاجتماعية والتصدي لها، على الرغم من مظاهر الاحتجاجات والشكوى

والتوترات التي شهدها المجتمع، وكان أقصاها ما شهدته أحداث الفلوجة، مع أن هذا الوضع لم يَعدم ظهور أصوات ثقافية من الطائفة الأولى نفسها، انبرت لمناصرة هذه الوقائع، ومثّلها مثقفون وعلماء دين وكتاب وفنانون. لكن وعي المثقف شهد تحولاً ملموسًا باتجاه تغليب المصلحة العليا للوطن على المصالح الضيقة والارتباطات الخاصة نوعاً ما، إثر مواجهة مع النفس، وتأكدٍ من لدن المثقف أن النظام السياسي الجديد لا يختلف عن النظام السابق في استخدام الورقة الطائفية والبعد عن الاحتكام إلى معايير العدالة وتكافؤ الفرص، إن لم يكن أكثر منه استثمارًا لها. وهو دور بات يتعاظم بظهور أقلام وأصوات ذات خطاب تنويري وإبستيمولوجي جديد لم تعرفه الساحة الثقافية من قبل كما ألمحنا. وقد كان من الطبيعي أن يكون للمؤسسات الثقافية ومنظمات المجتمع المدني، ولا سيما الاتحاد العام للأدباء والكتاب العراقيين، الجهد الأوفر في التصدي لهذه الممارسات وفضحها، ضمن خطاب عقلاني وتنويري لا شعاراتي سياسي، يضع النظام أمام مساءلة نقدية حيال مجتمعه ومسؤولياته، وإن كان أمام الاتحاد فرصًا أكبر في تحمل مسؤولياته التاريخية في هذا المجال.

إن ثمة موقفًا تاريخيًا ينتظر المثقف العراقي بعيدًا عن صفاته وألوانه، ويتطلب من سائر المثقفين العراقيين نبذ المواقف السلبية والاصطفاف الثقافي مع الحقوق المشروعة، والإسهام المستمر في ممارسة نقد البنية السياسية المعطوبة ونظام المحاصصة البائس الذي لا يقود البلاد سوى إلى الضعف والصراع والعزلة والتخلف، وتمكين القيادات من الاستمرار في ممارسة الفساد، وجني الأموال غير المشروعة، وانهيار مؤسسات الدولة وتخلف البلاد. وبهذا وحده، يمكن للمثقف خلق خطاب نقدي يعرّي البنية السياسية المتآكلة، ويتجذر في نفوس الناس، حتى يتحول إلى خطاب يمثلهم، ويتبنونه سعيًا للخلاص مما هم فيه. بل إن على المثقف العراقي دوراً أكبر في حل التناقضات التي وصل إليها الخطاب الطائفي(بوجهيه) وممارسات ممثليه السياسيين، بعد أن وصلت التناقضات إلى مستوياتها غير القابلة للانسجام، أي إلى مستوى الإشكالية التي تتطلب من المثقف إحداث قطيعة معرفية مع هذا الخطاب المؤدلج العقيم، بإنتاج رؤية تحديثية ونقدية مغايرة.

وأحسب أن المثقف العراقي، ذا الصلة بالفئة المهيمنة على القرار السياسي، هو صاحب المصلحة الأولى في هذا الجهد المؤمل؛ لأنه سيسدي خدمة للمذهب الذي

خرج عن حدود رؤيته الدينية الفاعلة، تحت ظروف ممارسات أحزابه القيادية الجديدة، والتأثيرات الإقليمية الغريبة فيه، إلى جانب ردود الفعل الناشئة عن حالة التوتر مع الخطاب الطائفي الثاني وممارساته. لقد أفرزت التحولات التاريخية الأخيرة ولا سيما عقب احتلال العراق عام 2003، والتأثيرات الإقليمية التي ألقت بكل ثقلها على الساحة العراقية (إيرانية وسعودية وتركية)، أفرزت واقعًا جديدًا هجينًا عما كان عليه من قبل، ما يجعل من إنتاج الخطاب الحداثي الجديد تجديدًا تاريخيًا نوعيًا للخطاب المذهبي، ولاسيما بعد أن أفرغ هذا الخطاب من حمولته المذهبية ليتحول إلى حمولة طائفية مسيئة للخطابين المذهبيين معًا، ومسيئًا إليهما. وهذا الجهد ليس سوى جهد مرتبط برؤية المثقف في تجديد الخطاب الديني الذي وصل إلى مستوى عقيم يحتاج إلى جهود نوعية ورؤية تجديدية.

وفي ظننا أن هذا الخطاب الديني، في العالم العربي والإسلامي عامة، قد وصل إلى طريق مسدود أدى إلى مظاهر التناقضات والصراعات والتشرذم التي نشهدها اليوم، ليس بسبب توقف حركة الاجتهاد الفقهي لدى ما عرف بالسنة والجماعة منذ عهد الخليفة العباسي المتوكل الذي جعل من تقنين المدونة الفقهية التي أنجزها الشافعي بمثابة)مانفيستو(تنميطية ومذهبًا رسميًا، في ظل الاختلافات والصراعات السياسية والفتن، ومحاولة تجاوز الاختلافات الفقهية غير المرغوب فيها، أقول لم يكن انسداد طريق الخطاب الفقهي بسبب هذا القرار فقط، وإنما بسبب فقر العقل الفقهي الإسلامي، ومنه الشيعي الذي بقي مفتوحًا نظريًا، في وقت كان قد كفّ فيه عن التطور وإنتاج طفرات توازي منتج عقول رموزه السابقة، ليظل يراوح في مكانه، معيدًا المقولات ومرددًا الأفكار القارة نفسها، فضلًا عن بقائه منشدًا إلى إرث الخلاف السياسي والآيديولوجي. وبهذا فقدنا فرصة تطوير الخطاب الديني وجعله خطابًا عصريًا يمكنه التفاعل مع خطاب الآخر الفكري، وإحداث القطيعة المعرفية، لصالح التقهقر وتفريخ مظاهر التطرف وصور التشدد والعنف الإجرامي، وسط صمت المؤسسات الإسلامية الكبرى وموازناتها، واستحياء مواقفها. فلم يستطع هذا الخطاب منذ قرون، الوصول إلى حقيقة التجديد الفقهي الذي حدث على يدي زيد بن علي في الفقه الشيعي، أو الإمام أبو حنيفة النعمان في الفقه السني على سبيل المثال. بل لم يرتق حتى إلى المواقف الجريئة والمتقدمة التي صدرت مبكرًا عن عمر بن الخطاب، سواء في وقف العمل بالحقوق المقررة للمؤلفة

قلوبهم، أو في إيقاف العمل بعقوبة قطع يد السارق في عام الرمادة، أو في توزيع غنائم الحرب على مقاتلي المسلمين تبعًا لأدوارهم ومشاركاتهم، وليس وفقًا لمكانة وأولوية كل منهم، وغيرها من المواقف التي كان يراعي فيها مقتضيات أحوال المسلمين ومصالحهم المتغيرة بتغير الزمان.

لقد بدا واضحًا للعقل المسلم، ولأي محلل مستقل، أن ثمة عملية اختطاف تاريخي للدين قد تمت، لصالح المذاهب ثم الطوائف لاحقًا، وأن ما يحكم المسلم البسيط اليوم هو جسد جبل الجليد العائم المنظور من الدين، وليس الحقيقي. يحرس هذا الاختطاف ويسهم فيه، طرفا المعادلة الدينية الأساسيان، بوساطة أدوات سياسية مؤدلجة ضحلة، تسعى من أجل مصالحها أولًا وقبل كل شيء، ويبارك هذا التحول مؤسسات دينية وتاريخية كبرى، ومدارس واتجاهات وشخصيات متشددة، وذات ميول متحزّبة ومصالح دنيوية، انتهت إلى تشجيع قوى ودول إلى التدخل والعمل على زيادة الخرق وتوسيع شقة الخلاف، متزامنة مع الأطماع الأجنبية؛ لتبرز ظواهر التطرف الديني الشاذة، كالتكفير والهجرة، والقاعدة، وبوكو حرام، والدواعش، وسواها من الحركات التي صارت تفرّخ باسم الإسلام وتثير الاضطرابات التي مزقت المنطقة، مستفيدة من ذلك كله، من دون أن يكون هناك مواقف حاسمة دينية ومعرفية حيالها، تصدر عن المؤسسات الدينية ورموزها وفقهائها.

وأحسب أن على العراق الذي كان موئلًا لجميع المذاهب الإسلامية الفقهية والفكرية والفلسفية دورًا تاريخيًا جديدًا اليوم، للنهوض من جديد بالخطاب الإسلامي، وتوحيد الرؤية، ونبذ كل ما هو دخيل على صورة الإسلام، عن طريق هذه القطيعة المعرفية التي ننتظرها، يشارك فيها المفكرون والفقهاء وذوو العقل المستقلون من مختلف الطوائف، بخطاب ينطلق من المواطنة، وينبذ الصفات والعلامات والحساسيات الدخيلة، لصالح رؤية ترى في الخطاب الديني المتصل بالاعتقاد والإيمان خطابًا ثابتًا، وخطاب المعاملات ومصالح المسلمين وأمور دنياهم، خطابًا مرهونًا بتطورات حياتهم ومصالح عيشهم وحركتهم وتقدمهم؛ للوفاء بقيم الدين ومنطلقاته الإلهية الكبرى التي لم تأت إلا من أجل إنسان هذه الأرض أينما كان، ولمصلحته وليس لمصلحة السدنة والأيقونات المقدسة التي لا تحسن سوى مدّ أيديها للتقبيل تبركًا أو السير في ركاب أنظمة الحكم السياسية التي أتت بها. إن المذاهب الإسلامية في شكلها الراهن قد خرجت عن فلسفة مؤسسيها

الأوائل وآليات عملها المتمثلة في مراعاة مصلحة المسلم، وإعمال العقل لتسهيل شؤون حياته ومصالحه، بغض النظر عن شكله ولونه وجنسه وميوله، لتغدو ضربًا من ضروب التمذهب والمنافحة والعصبية التي لا تعني في النهاية سوى الطائفية التي لم يقصدها أصحابها ولم تدر في ذهن رجالها الأوائل. وفي ظني أنه إذا لم يعد المسلمون وفقهاء المذاهب المعاصرة قادرين على العودة بالمذاهب إلى أصولها الحقة وأهدافها الإسلامية المطلقة، فإن الأولى التوافق على صياغة جديدة، تجعل العودة إلى الإسلام الحق الموحد، بلا مذاهب أو طوائف، لتكون الفتوى التنويرية التي تعيد لنا الإسلام الحقيقي منهجًا وعقيدة.

الإحالات:

1 – ينظر: ت. س. إليوت: ملاحظات نحو تعريف الثقافة، ترجمة شكري عياد، مراجعة عثمان نوية، ط1، المركز القومي للترجمة، سلسلة ميراث الترجمة(1623)، القاهرة، 2010، ص32.

2 – ينظر: محمد عابد الجابري: المثقفون في الحضارة العربية؛ محنة ابن حنبل ونكبة ابن رشد، ط3، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2008، ص ص38، 44.

3 – ينظر: جيرار ليكلرك: سوسيولوجيا المثقفين، ترجمة د. جورج كتورة، ط1: بيروت – لبنان، دار الكتاب الجديد المتحدة، 2008، ص12.

4 – ينظر: علي وطفة: مج دراسات، الإمارات العربية المتحدة، ع39، شتاء 2014.

5 – سعد الدين إبراهيم: المثقفون والسلطة والمستقبل، ضمن مستقبل الثقافة العربية، ط1، المجلس الأعلى للثقافة، سلسلة أبحاث المؤتمرات/2، القاهرة، 1997، 210.

6 – ينظر، أسامة عبد الرحمن: المثقفون والبحث عن مسار؛ دور المثقفين في أقطار الخليج العربية في التنمية، ط1: بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة الثقافة القومية (9)، 1987، ص16.

7 – ينظر، جيرار ليكلرك: سوسيولوجيا المثقفين، مصدر سابق، ص17.

8 – ينظر، محمد عابد الجابري: المثقفون في الحضارة العربية، مصدر سابق، ص15.

9 – المصدر نفسه: ص18.

10 – ينظر، علي حرب: مستقبل الثقافة العربية، ط1، المجلس الأعلى للثقافة، سلسلة أبحاث المؤتمرات/2، القاهرة، 1997، ص349.

11 – ينظر، علي وطفة: مج دراسات، مصدر سابق.

12 – ينظر، سعد الدين إبراهيم: المثقفون والسلطة والمستقبل، مصدر سابق، ص216

13 – المصدرنفسه: ص212.

14 – المصدر نفسه: ص216، وانظر أيضاً محمود أمين العالم: ثقافة السلطة وسلطة الثقافة؛ مستقبل الثقافة العربية، ط1، المجلس الأعلى للثقافة، سلسلة أبحاث المؤتمرات/2، القاهرة، ص249.

15 – ينظر، أحمد أبو زيد: الثقافة، الإنسان والتنمية، بحث منشور على موقع المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مهرجان القرين الرابع عشر، نقلاً عن أ. د. علي وطفة: في الممانعة الثقافية للتنمية في العالم العربي، http://civicegypt. org..

• إن استخدامنا لعبارتي الطائفة الأولى والطائفة الثانية هنا يأتي رغبة في الابتعاد عن عادة لوك عبارتي (السنة والشيعة) التي اعتدنا عليها. وليس هذا النهج هروبًا من أمر واقع، بقدر ما هو تفادٍ لترديد هذه المسميات، بما يعمقهما في اللاوعي المجتمعي ومخيال الناس. ولا سيما أن ثمة استمراء من لدن رجال السياسة في زج هذه المقولة زجًا مفتعلًا ودائمًا، بهدف تجييش الجماهير وكسبها طائفيًا، لصالح مصالح شخصية وأهداف غير نبيلة.

المصادر والمراجع:

- أسامة عبد الرحمن، المثقفون والبحث عن مسار؛ دور المثقفين في أقطار الخليج العربية في التنمية، ط1: بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة الثقافة القومية(9)، 1987.
- ت. س. إليوت، ملاحظات نحو تعريف الثقافة، ترجمة شكري عياد، مراجعة عثمان نويه، ط1، المركز القومي للترجمة، سلسلة ميراث الترجمة(1623)، القاهرة، 2010.
- محمد عابد الجابري، المثقفون في الحضارة العربية، محنة ابن حنبل ونكبة ابن رشد، ط3، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2008.

الأبحاث المنشورة:

1 – أسامة عبد الرحمن، المثقفون والبحث عن مسار، دور المثقفين في أقطار الخليج العربية في التنمية، ط1: بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة الثقافة القومية(9)، 1987.

2 – سعد الدين إبراهيم، المثقفون والسلطة والمستقبل، ضمن مستقبل الثقافة العربية، ط1، المجلس الأعلى للثقافة، سلسلة أبحاث المؤتمرات/2، القاهرة، 1997.

3 – علي حرب، الثقافة، الوسائط، السوق، ط1، المجلس الأعلى للثقافة، مستقبل الثقافة العربية، سلسلة أبحاث المؤتمرات/2، القاهرة، 1997، ص349.

4 – علي وطفة، المثقف النقدي مفهوما ودلالة، مجلة دراسات، العدد 39، شتاء 2014، الإمارات العربية المتحدة.

مواقع الويب:

1 – علي وطفة، في الممانعة الثقافية للتنمية في العالم العربي، http://civicegypt.org.

نحو رؤية جديدة لدور العلوم الاجتماعية ووظيفتها في ضوء كتاب ميشيل ويفوركا

تسعة دروس في علم الاجتماع

د. مختار مروفل

جامعة معسكر - الجزائر

moktariada@yahoo.fr

نحو رؤية جديدة لدور العلوم الاجتماعية ووظيفتها في ضوء كتاب ميشيل ويفوركا

تسعة دروس في علم الاجتماع

أ.د. مختار مروفل

جامعة معسكر - الجزائر

تمهيد:

بحسب التقرير العالمي الخاص بالعلوم الاجتماعية، الصادر عن المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم UNESCO سنة 2010 حول تقاسم المعرفة، «فان البحث بالطرق الكلاسيكية الروتينية لم يعد مجديا في مساعدة الأفراد والجماعات، على فهم حجم التحولات وسرعتها التي طالت مختلف دول العالم المعاصر»(رشيد جرموني،2001: 141-152)[1] فلابد إذن من التفكير في بدائل جديدة، تجعل مقاربات البحث أكثر تناسبا واتساقا مع التغير المتجدد الذي لا يعرف توقفا ولا انقطاعا، ولا يُعرف له استقرارا ولا ثباتا، لذلك وجب البحث عن الأسباب الكامنة وراء حالة الانفصام والبعد الحائلتين دون ترسيخ حقيقي وناجع للعلوم الاجتماعية في الحياة العامة تمكنها من تفكيك الوقائع، وحسن تحليله بحيث ينجم عنها فهم صحيح وتفسير واضح ونافع يستفاد منه في مختلف المجالات الحيوية.

ففي حالة عالمنا العربي على سبيل المثال -حسب ما جاء في التقرير المشار إليه أعلاه - فإن القيود السياسية تسهم بشكل كبير في عرقلة حرية الباحث الأكاديمي، إذ عدّ ذلك من أهم المثبطات التي تحاصر عملية التقدم والتعمق في انجاز الدراسات النوعية، فالتهميش وعدم الدعم من قبل الحكومات الوطنية جعل العلوم الاجتماعية في مكانة دونية، باتت تعاني معها من نقص حاد في مخرجاتها التعليمية وفي مواجهة الإشكالات المجتمعية المتزايدة والمتكاثرة هذا فضلا عن عجزها عن إحداث تغييرات اجتماعية ذات أهمية.

تجدر الإشارة في هذا السياق إلى الثورات العربية الراهنة، التي فاجأت الجميع وسجلت عجزا في الاستشراف والتنبؤ لدى الكثير من الباحثين العرب، ما يدل على حالة التسطيح والركود التي تعرفها هذه المعارف داخل وطننا العربي، ولعل ما ذكره الكاتب أحمد موسى بدوي في كتابه الأبعاد الاجتماعية لإنتاج واكتساب المعرفة حالة علم الاجتماع في الجامعات المصرية يحمل شيئا من هذه الإرهاصات والهموم، إذ يقول الكاتب معلقا على نتائج البحث الجامعي وانجازاته: «أن رسائل الدكتوراه مستواها رديء، ولكنني أختلف مع النتيجة التي تقول: إن رسائل الماجستير أفضل... الجميع يتسم بالحشو غير المبرر، واختيار المواضيع التقليدية التي لا تتفق مع قضايا العصر... وتعتمد على وسائل تحليل غير حديثة وأساليب إحصائية لا تخدم أغراض البحث» (موسى بدوي أحمد:2011، 160-165) [2]. إن حالة التردي هذه تتطلب اليوم منا إعادة النظر، في جملة من المفاهيم والأدوات البنيوية التحليلية حيث تعتبر مراجعتها والوعي بها إحدى الشروط الأساسية، التي تدفع نحو أعتاب فهم جديد وتهيئ الطريق من أجل الاطلاع على الوقائع، والمتغيرات الراهنة من نافذة أوسع وزاوية أعمق.

بناء على ما تقدم، فإن ورقتنا، تدعوا الى التفكير والتأمل من جديد في مثل هذه الإشكالات، مستنيرة بالمحاور السوسيولوجية التسعة التي أشار إليها المفكر الفرنسي(Michel wiviorka) في مؤلفه Neuf leçons de sociologie، حيث يرسم لنا في واقع الأمر خارطة طريق الغرض منها إعادة ترشيد المعرفة السوسيولوجية، حتى تكون منتجة وناجعة في عالم عرف خلال العقود الثلاثة الأخيرة، تحولات جذرية لزم معها إعادة النظر في الكثير من الأدوات والمصطلحات والنظريات، التي على الرغم من أنها أصبحت خارج موجبات العصر إلا أنها وللأسف لا تزال محل «اجترار» دون وعي ولا سابقة تفكير من قبل العديد من العاملين سواء في التدريس أو في الكتابة السوسيولوجية، وكأنها السحر وليست بالمعارف المنتَجة التي تبلى وتتيبس وتفقد حرارتها وحيويتها، فتحتاج بذلك الى الصيانة أو حتى التغيير وطرح البدائل الجديدة. من هذا المنطلق فإن ابتداع سرديات جديدة تخص الحقل السوسيولوجي تكون أكثر تكيفا وأعمق فهما، للسياق الراهن بمفهومه الشامل باتت ضرورة ملحة يحتاج إليها الحقل الإبستيمي epistémique [3]، الخاص بالعلوم الاجتماعية.

1. الذات والتغير، إعادة التفكير في المفهوم:

أولى هذه المسائل التي تتطلب إعادة التفكير والنظر فيها، هي تلك التي تتعلق بموضوع الذات وكيفية تشكلها ضمن ثنائية التبعية والاستقلالية. وهذا الموضوع يضعنا إزاء نسق من التساؤلات المنهجية، التي تتطلب إجابات تواكب التطورات الجديدة الحادثة في اللحظة الراهنة، وضمن هذا السياق نجد أنفسنا في مواجهة مسألة الذات والتحولات الطارئة عليها، فهل الذات البشرية هنا هي معطى طبيعي أم هي نتاج للممارسات الاجتماعية؟ لماذا يعتبر الاكتفاء بالأنا وبالإرادة الشخصية كأدوات حاسمة في تشكيل الذات البشرية أمرا متعذرا؟ ألا يخشى أن توقعنا فكرة نفي تدخل الإرادة الذاتية لبناء الفرد، في المسلمة الدوركايمية القائلة بأن المجتمع لا يفسر إلا بالمجتمع؟، كيف يمكن لنا الخروج من هذه الإشكالات العويصة؟

المخرج الوحيد من هذا الاستقطاب، يبين الكاتب الفرنسي ميشيل ويفيوركا، «في تقبل فكرة الذات القبلية (أي التي تتلقى نمط الحياة بطريقة التربية والتلقين)، وذلك في إطار تشكلها وانبنائها في الوقت ذاته، ضمن التجربة المنفردة والمستقلة (MICHEL WIVIORKA, 2011: 38)[4]، فعملية التنشئة والتربية المتلقات منذ فترة الطفولة، وإن كانت ذات أثر واضح في تشكيل ذاتية الإنسان، إلا أنها لا تعني أن الذات البشرية تتصرف فقط بمجرد تدخل الآخرين فيها، فالفرد ليس بالمتلقي السلبي البحت إنما يتدخل هو أيضا في عملية بناء ذاته ويقود ذلك بنفسه، وعليه فإن تشكل ذاتية الفرد في الواقع تنشأ وتتكون من عملية المزاوجة بين الأسلوبين، التي يحلو لـ Corneluis Castoriadis أن يصفها «بالانعكاسية وبالتداولية» (CASTORIADIS. C., 1990: 218)[5] التي تحدث في آن واحد، لكن وتعقيبا منا على هذا الطرح نتساءل كيف لنا أن نصف بعض القيم التربوية، التي تُنشء مريديها على مفهوم الزهد ومفهوم العزلة وتعمل على تحريرهم من الحاجة الى «السوى والأغيار»، كما تذكر ذلك الأدبيات الصوفية، ألا يعد ذلك ضرب من الاكتفاء بالذات والاستغناء عن الآخر؟

لقد نظر L. Dumont[6] ومن قبله M. Weber، في كتابه الأخلاق البروتستانتية الى هذه المسألة، فاعتبر Dumont أن العالم المعاصر، عرف صنفين من النزعة الفردانية: تتعلق الأولى بالفرد الحديث، المنشغل بتفاصيل الحياة الدنيوية ويتصرف كفرد

مواطن كامل الإرادة والذاتية، عليه تحقق الطموحات ومنه تأتي المبادرات، هذا الصنف من النزعة الفردانية، يطلق عليها Dumont اسم الفرد داخل العالم individu dans le monde، أما الصنف الثاني فهو يتعلق بالفرد الذي يعيش داخل الطائفة والأشكال الفيضية الأخرى الفوق الطبيعية holiste، فهو مكتف بحياة الزهد والتقشف ومستسلم بالكامل للجماعة ولا يملك من أمره شيء، هذا الصنف من النزعة الفردانية يطلق عليها Dumont اسم الفرد خارج العالم individu hors monde، لكن ألا يتناقض هذا النموذج الأخير، مع مفهوم الفرد الراهن الذي يميل الى الحياة الجماعية بدل الانعزال عنها ونبذها؟

في الواقع إن ذاتية الفرد المعاصرة، لا يمكن اختزالها فقط بين ثنائية الفرد في داخل العالم أو الفرد في خارج العالم، الفرد الذي ينشد العزلة وتطليق الدنيا ومتطلباتها، أو الفرد الذي يحيا ضمن منظومة مجتمعية، تمجّد العيش المشترك وتحترم الحياة الخاصة وتضمنها وتقدس الحياة العامة وتلتزم بها. إن الفرد الراهن لا يخضع بالضرورة الى هذين التصنيفين أو التركيب في ما بينهما، بل ثمة صور أخرى للفرد أنتجتها إفرازات الواقع الراهن واكراهاته منها صورة الذات المفككة المهدمة،

التي تحدث عنها كل من F. Khosrokavar و A. Touraine في كتابهما الذي يحمل عنوان La recherche de soi، حيث يقول الكاتبان في هذا المعنى «إن الحديث عن الذات (اليوم) يعني الحديث عن الذات الفارغة، المدهوسة بعالم السوق وبعالم الجماعات فهي ذات مقموعة وبلا شخصية» .(TOURAINE. A.KHOSROKHAVAR F, 2000: 135)[7] مُشَيّئة ومختزلة في صورتها الحيوانية وليست البشرية. إن أعمال كل من D.Lebreton و Anastasia Meidani الخاصة بالجسد، تأتي لتعزز ذات المعنى، إذ تذكر الأخيرة «أن الجسد أصبح من مواضيع السوق والتسويق، فبفعل مؤثرات العولمة الاقتصادية أصبح الجسد محتجزا ضمن منطق المال والإعلام والإشهار، فمواضيع السمنة والنحافة والحمية باتت تذكر في المجال الاقتصادي، الذي لا يرى في الجسد سوى سلعة ذات قيمة تبادلية ليس إلا «[8] (MEIDANI. A، 2007, p14) (بالتصرف).

إن مشهد إعادة تشكل الذات المعاصرة، مثلما يتراءى ذلك في العالمين الغربي والعربي، سواء على مستوى الأزمات المالية والاقتصادية التي تعصف بالأول، أو المآزق السياسية

الناجمة عن الفساد والاستبداد التي تضرب برأس الثاني، يتطلب حدسا معرفيا جديدا يواكب المتغيرات التي تعتمل في العمق، في عالم لا يكف عن التقارب والاتجاه نحو الالتقاء المتسارع.

2.التفكير الشامل:

إذا كان مفهوم الأمة كما يعرفه B. Anderson تعني «الجماعة المتخيلة»

(ANDERSON B, 1996)[9] التي يشترك أعضاؤها في نفس المخيال، الموجه بوسائل الطباعة والإعلام والساعة و(الرزنامة)، فإن العولمة La globalisation اليوم مثلما يصفها A. Appadurai هي المجال التخيلي الأوسع، الذي نقل الجماعة من الإطار القطري الضيق إلى الإطار العالمي الفسيح، حيث يلعب التلفاز والسينما والإنترنيت اليوم نفس الدور الذي كانت تلعبه الوسائل الكلاسيكية القديمة المشار إليها (ARJUN APPADURAI، 2001:90)[10] فهي تعمل على توحيد البشر قاطبة وتطوقهم، بنمط العيش الذي يفرضه «الغالب» ويرتضيه وبناء عليه فإن فكرة الغرائبية التي يتحدث عنها الأنثروبولوجيون، المفترضة لوجود المسافة والبعد الخارجيين لم تعد ذات جدوى، بحيث تركت مكانها لتعدد ولتنوع وكذا لتطويق الزمان والمكان، فضاق الوقت الى أبعد حدوده وتقارب المكان فلم يعد ثمة شيء بعيدا. [11]

إن التفكير الشامل وفق هذا المنطق، ما عاد ليقبل اليوم بفكرة القطرية الضيقة ولا بفكرة الخصوصية الخالصة، من هنا وجب إعادة تحليل المسارات، ودراسة الظواهر من منظور مغاير، يقبل بفكرة جدلية البناء والهدم، وتناوبية «الداخلاني» و«الخارجاني» وتمازجية العقليات الداخلية والمحلية بالعقليات الكونية والعابرة للأوطان، بناء على هذه الرؤية فإن المخيال المشار إليه وقدرته الفاعلة على صياغة الجماعة الوطنية فالعالمية، يشير الى أن البعد الاقتصادي والاجتماعي، ليس بالبعد الذي يتمتع بالأولوية في خلق «الاتفاق داخل الاتفاق» بحسب تعبير C.Geertz (C.Geertz, 1996: 24)[12]، وإنما باتت الأولوية هنا والهيمنة للبعد الثقافي.

لذلك فان ظاهرة الأجانب على سبيل المثال، في الأوطان الغربية، على وجه الخصوص، لا ينبغي النظر إليها فقط من زاوية الفقر وصعوبة العيش، وإنما أيضا من زاوية ثقافية وإبداعية تضيف حراكا متنوعا جديدا على المشهد العام، يسمح بالنظر إلى الحداثة

المعاصرة لا على أنها انتصار لنزعة الفردانية وللعقل والحق، على حساب الهويات الجماعية وحسب، بل على أساس الربط بين النزعة الفردانية والهوية الجماعية، لذلك ينبغي التفكير في المسألتين ضمن إطار التكامل والتوافق، وليس في نطاق التعارض والتنافر، فلا ضير إذن من القبول بالحقوق الاجتماعية للمهاجرين الأجانب على أرض الغرب، إلى جانب الحقوق الثقافية المعتدلة والسماح لبعض الخصوصيات والتقاليد بالظهور كالحجاب والنقاب والمآذن، والاعتراف بذلك داخل المجال العمومي.

إن البعد التخيلي والثقافي هو الذي يسهم اليوم، بشكل فعال في بناء العلاقات داخل العالم وعليه فان حتمية التوجه نحو الشمولية، تقتضي منا ضرورة التفكير والنظر إلى الظواهر والإنسان والمتغيرات المستجدة في عالمنا اليوم من منظور شمولي.

3. نهاية الحركات الاجتماعية الكلاسيكية:

لم يعد المجال القُطري الضيق، يتناسب والمتغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم، لقد أصبحت الحدود تتقلص وتنحسر بشكل متزايد، إنه الزحف الجارف لثورة المعلومات التي لم تعد تعترف بالقيود الجغرافية، ولا بالخصوصيات الثقافية. وإزاء هذه المسألة يدعونا الباحث الاجتماعي الألماني Urlich Beck، إلى ضرورة البحث والتفكير بكيفية تتجاوز ما أطلق عليه اسم «النزعة الوطنية المنهجية» (BECK U، 2006)[13] Le nationalisme méthodologique، التي غدت جزءاً من الماضي، بناء على هذا الطرح فإن التفكير في الحركات الاجتماعية المعاصرة ينبغي أن يؤخذ مدى أوسع وأفسح مما كان عليه الأمر من قبل، حيث تنشط من خلاله مختلف الموارد البشرية وتتفاعل، نذكر هنا على سبيل المثال: الحركات المناهضة للانتشار النووي التي أخذت على عاتقها الدفاع عن النظام الأيكولوجي، والتي يناضل أعضاؤها من أجل التوصل الى رؤية مغايرة لعلاقة الطبيعة بالثقافة، إن هذه الحركة ترفض التبريرات السياسية والدولية المتحججة بضرورات النمو الاقتصادي والتجاري.

فالفاعلون الجدد في الحركة، يعملون بشكل دؤوب، من أجل ابتكار كيفيات بديلة في العيش المشترك، لذا يعتقدون أن السعي الحثيث، لأجل مضاعفة الإنتاج والزيادة فيه على حساب تدمير عناصر البيئة الطبيعية، ليس بالضرورة هو التفكير الأنجح لتحقيق التقدم والرفاه، فهم قلقون على مستقبل الأرض وعلى الأجيال المقبلة التي ترثها فيما بعد. إن

نضال الحركات العالمية البديلة Altermondialistes ذات الأجندة القيمية والثقافية لا ينخرط بشكل كلاسيكي في مطالب اجتماعية، مثلما عودتنا على ذلك الحركات النقابية والعمالية في القرن الماضي، حيث كانت تنظيماتها المؤسسية واحتجاجاتها المطلبية، واضحة المعالم والمسؤوليات.

إن تشخيص الحركات الشاملة الجديدة اليوم، يختلف تماما عن تلك التي اعتدناها من ذي قبل، فالأعضاء المنخرطون ضمن صفوفها، يتميزون بمواصفات خصوصية، فذات الإنسان فيها ليس بالذات السياسية ولا بالاجتماعية ولا بالثقافية، بالمعنى الهوياتي (المتعلق الهوية) أو الأيديولوجي للكلمة، فهو لا يتحرك تحت ضغط ظروف ووضعيات معينة كما في الماضي، بل هو كيان افتراضي يتحول إلى فعل ينتج تجربته بشكل منفرد، يحدد اختياراته يبتكر ويطور إبداعاته ويساهم في ذات الوقت في الحراك الجماعي، إنه يتحكم في مشاركته بطريقته الخاصة فهو بإمكانه أن يقطع ذلك كله إن أراد متى ما شاء، إننا بكل بساطة في زمن «الإنسان الإنسيابي» كما يحلوا لـ Z.Bauman أن يسميه (ZIGMANT BAUMAN, 2007) [14].

أين هي المجتمعات العربية من كل ذلك؟

مجتمعاتنا العربية لم يكتمل ربيعها بعد، الذي ابتدأته رسميا خلال أربع سنوات الأخيرة والذي كشف عن خلل خطير في بناء مفهوم الدولة ومفهوم الأمة، إننا نتحدث اليوم عن الطوائف وعن المذاهب والأعراق والمناطق العازلة والمناطق المحررة والمناطق التي لم تحرر بعد، وذلك كله في زمن ذابت فيه الحدود وتحدث فيها العالم الحر عن المواطن الكوني، العابر للحدود الجغرافية والثقافية، لكن حالة التشرذم الحاصلة اليوم في عالمنا العربي، والمشاهد ما قبل الدولة التي نعيشها اليوم إنما تحمل في مخاضها مؤشرات جديدة غير مسبوقة. إن المغالبة الحاصلة الآن لأجل انتزاع مبدأ الحرية، الذي أصبح مطلبا يوميا ملحا يوازي مطلب الخبز والماء - وهذا خلافاً لما كان عليه الوضع من ذي قبل خلال السنوات القليلة الفارطة- غيَّر داخل المخيال العربي العام الكثير من المسلمات وأسقط الكثير من الأصنام المادية والرمزية، كان الاقتراب منها فضلا عن المساس بها الى غاية الأمس القريب ضربا من الخيال. فأين كنا وأين أصبحنا؟

إن التغيرات الكبرى والحتمية التي يشهدها العالم بشكل متسارع، سوف لن تستثني

العالم العربي فلا شيء يقبل الجمود والبقاء على حاله، فلقد رأينا ما إن لامست الأنترنيت أرض العرب حتى أشعلت ثورات شاملة رائعة، تفاجأ منها حتى الغرب نفسه. إن الأثمان الباهظة والأليمة التي قدمت حتى الآن، لا يبدوا أنها غير ذات جدوى إنها هزت شرعية الأنساق الماضية دون شك، وستكون ذخرا لأجيال قادمة في إعادة بناء عقود اجتماعية جديدة تطرح خلالها أسئلة جدية وجريئة، تكون مرجعيتها المقدسة ضريبة الدماء المنهمرة التي سالت ولا تزال، حيث سيكون ذلك بمثابة الدستور الذي ستنبثق منه شرعة حقوق الإنسان العربي وباقي التشريعات التي تأسس للكرامة الإنسانية والسيادة الشعبية. إنه مسار التاريخ ومجراه هكذا هي سننه ونواميسه التي سارة عليها جميع الأمم المتألقة والمزدهرة اليوم.

4. التاريخ، الأمة والمجتمع:

هي مفردات حميمة تنشأ وتنسج في الصمت وليس في الضوضاء، فالأمة مثلما سبق وأن أشرنا تتشكل من تحت غلاف المخيال الجماعي، فيكفي من أجل صناعتها وبنائها «أن تتوفر (لدى صاحب السلطة) المقابر وتعليم التاريخ» (SCHENKER MAUD HILAIRE. 2007) [15]. إن هذا التشكيل الدقيق الذي يلف أفراد المجتمع، المصاغين جملة داخل تصور موجه لخدمة أهداف سياسية وسيادية، لا يخلو في حقيقة أمره من مثالب وأخطاء وأخطار بالغة الأهمية، فآلام الذاكرة على سبيل المثال والتشرذم المجتمعي المترتب عنها، لهو أكبر دليل على ذلك فعملية هيمنة الذاكرة على الماضي والاستحواذ عليه، من شأنه أن يعمق الحدود ويعزز الأسوار التي تجعل كل مجتمع على حدة، يتخندق داخل هويته وينغلق على نفسه فلا يقدم على نزع أشواكه بيده التي ما فتئت تثبطه وتمنعه، من فتح الملفات الغائرة الرازحة تحت دهاليز «التابو»، وتتسبب بذلك في إحداث آلام موجعة لقطاعات واسعة من المجتمع، التي لا تزال تبحث عن الاعتراف الكامل بحقوقها بعدما غمطتها الذاكرة المتخيلة.

لأجل الخروج من هذا النفق، فإنه لابد من التحرر من الذاكرة، وعدم اعتمادها كرابط وحيد يوصل الماضي بالحاضر، ما دام أنها تدعم المعنى التقليدي الخاص بمفهوم الأمة (POMIAN.K, 1999) [16]. إن اعتماد الصرامة العلمية في مثل هذا الموضوع، وانتهاج مبدأ العقلنة في تدوين التاريخ، من شأنه أن يضعف ويحجّم الرؤية التذكرية

للأمة التي لا تقبل بأي حال إعادة تفسير الماضي، بما يتناقض وصورتها النرجسية والرومانسية التي ترفض النظرة الموضوعية والعقلانية، الكاشفة للزوايا المعتمة والملامح المشينة.

لقد عملت الأمة طويلا على عرقلة عمل التاريخ، بل واحتوائه من أجل خدمة صورتها الرسمية فالنظم الدكتاتورية- خلافا لنظيرتها الديمقراطية- على سبيل المثال، لا تقبل من الماضي إلا ما يخدم أيديولوجيتها، فيتحول التاريخ بذلك تحت سطوتها، إلى أداة توجيهية تضفي الطابع الأسطوري على الأمة لتدفعها خارج منطق الكونية، الذي ينظر إلى النقائص والنقائض على أنها جزء صميمي وجوهري من التكوين البشري الذي لا يجب إغفاله أو إنكاره.

فالحرب الجزائرية الفرنسية على سبيل المثال، لا يعوزها نقص في الوثائق والشهادات المكتوبة بقدر ما يعوزها تسوية الإشكالات العالقة، التي ترتبط ببعض المكونات الاجتماعية، فملف ما يعرف «بالحركي» والمجاهدين القدامى أو حتى يهود الجزائر..الخ، يتطلب في الواقع مجهودات حقيقية تبتعد عن النظرة «الميتا-تاريخية» للأمة، متجاوزة بذلك الرقابة الأيديولوجية والسياسية المحبذة للتواري خلف الرواية الرومنسية، وهذا بدلا من مواجهة الحقائق المريرة، لكن في المقابل وفي الضفة الأخرى، فإن مسألة تمجيد الاستعمار مثلما نص عليها قانون 23 فبراير 2005 في البرلمان الفرنسي، والحث على ضرورة إدراجها ضمن المقررات المدرسية (جريدة الخبر الجزائرية 2013/07/10)[17]، تعد معوقا آخر يضع العصي في العجل ويطيل من أمد الأزمة، ويحول دون الوصول إلى الاعتراف بحقائق التاريخ كما هي ومن ثمة إيجاد تسوية للإشكالات المؤدية إلى تشرذم الذاكرة وآثارها السلبية.

قضية مذابح الأرمن سنة 1915، لا تزال هي الأخرى تؤرق المتضررين منها عبر العالم، وتنسج ذاكرة مجروحة لدى الأرمن، الذين لا يزالون ينتظرون من تركيا اعترافا يعيد لهم بعض حقوقهم الرمزية والتاريخية، ومثل ذلك يقال عن الولايات المتحدة الأمريكية إذ لا يزال بعض السود، الذين عانى أجدادهم من نير الاستعباد والعنصرية المضطهدة لأجسادهم، يطالبون السلطات الرسمية بمنح مالية تعوضهم عن المعوقات النفسية التي لا تسعفهم إلى اليوم، عن مزاولة حياتهم بشكل اعتيادي وطبيعي وهذا بسبب آلام الذاكرة

التي يعانونها.

هذا غيض من فيض، فالأمثلة التي تتعلق بآلام الذاكرة، التي ما زالت تشكل قضية تلتف حولها الجماعات والكيانات المطالبة بحق الاعتراف والاعتذار، ومعالجة الأضرار والأوضاع المعنوية والمادية المترتبة عنها، لا تكاد تحصر. إن هذه المجموعات لا تهدأ ولا تصمت عن التعريف بنفسها وعرض قضيتها التي لا تحبذها النظم الشمولية كثيرا، وتكتفي في المقابل بحلول ظرفية ترقيعية لا تجتث الأزمة من جذورها.

لأجل ذلك تنبهت الدول ذات الديمقراطيات العريقة، إلى ضرورة حلحلة إشكالات الذاكرة وما ينجم عنها من شروخ وأعطاب تصيب أجزاء هامة من مكونات المجتمع، ولعل ما ذكره الرئيس الفرنسي الأسبق جاك شيراك، حول ذكرى الاستعباد التي تصادف يوم 30جانفي من كل سنة يستحق التنويه به هنا، فهو يقول في هذه المناسبة «في الجمهورية يمكننا أن نقول كل شيء عن التاريخ، (..) فعظمة البلاد تكمن في قدرتها على تحمل كل تاريخها، بصفحاته المضيئة والمعتمة على حد سواء، إن تاريخنا هو تاريخ أمة عظيمة فلننظر إليها باعتزاز مثلما هي، هكذا هو الشأن بالنسبة إلى الشعوب التي تجمع وتلملم شتاتها»[18]، مثل هذه الرؤية الاستيعابية بإمكاننا أن نجدها اليوم، لدى رؤساء دول ومسؤولين سامين في العالم الغربي.

عظمة الأمة تكمن في قدرتها على تحمل كل تاريخها، بصفحاته المضيئة والمعتمة على حد سواء

لقد قدمت الملكة البريطانية اليزابيت الثانية الاعتذار، من جراء العنف العنصري الذي لحق بالماوري في ايزلندا الجديدة، ودعت إلى التسامح، على نفس النهج سارت الكنيسة الكاثوليكية التي اعتذرت للأبوريجان سكان أستراليا الأصليون، وذلك بسبب سياسة الإدماج التي ساهمت في هدم بنية هذا الشعب، بل حتى الصهيونية المقيتة الوريثة للنازية التي طردت الفلسطينيين من وطنهم وأجبرتهم على بيع أراضيهم للمحتل، لم تمنع من انتقاد الرؤية والرواية الإسرائيلية لمفهوم الوطن، ليس من قبل الفلسطينيين المتضررين وحسب بل حتى من قبل المؤرخين من داخل إسرائيل، من أمثال اليهود الشيوعيين والعرب الإسرائيليين وبعض المحافظين الجدد، وفي الخارج شكل كتاب

الأساطير المؤسسة للسياسة الإسرائيلية[19] ضربة مضافة لرؤية الأيديولوجية الخاصة بمفهوم الوطن القومي، فالكتاب، وإن كان قد عرَّض صاحبه إلى متاعب، على مستوى المحاكم الفرنسية على وجه الخصوص وذلك بذريعة معاداة السامية، إلا أنه يعد لبنة مهمة في طريق بناء منهجية تأريخ (Historiographie) جديدة ترفع الستار وتميط اللثام عن الحقائق المغمورة والمقموعة.

فهل سنشهد نحن في عالمنا العربي ذات يوم يا ترى، خطوات مماثلة تحدث في ما بين الطوائف العقدية والعرقية على اختلاف مشاربها؟ هل ستتحرك الدول القومية بدورها في ذات النطاق لتفتح الملفات العالقة، كملف الديمقراطية والشرعية وحقوق الإنسان وسجناء الرأي والمفقودين وقضية المرأة وغيرها من الملفات، التي أصبحت مواجهتها اليوم أمرا ملحا لا يقبل التأجيل ولاسيما أن العالم العربي، أصبح يتطلع دون هوادة وبإلحاح شديد الى الحرية والدعوة إلى نبذ الاستبداد الذي سكنه ردحا من الزمن؟

إن تحرير التاريخ من هيمنة الشعور القومي، الموجه ايديولوجيا وسياسيا والدفع بالذاكرة إلى خارج أسوار الهوية الثقافية الجزئية، لا يتم إلا من خلال تبني الرؤية العقلانية التي تضع هذه المسائل ضمن دائرة العلوم الإنسانية، حيث النقد المنهج والنقاش الأكاديمي والرصانة العلمية هي وسائل وأدوات منيعة، تعمل على انتشال التاريخ من طوق الخصوصية والحمولة العاطفية والرومنسية التي ترافقه، وما تنطوي عليه من الصور الدرامية التي تعمق من العزلة والانغلاق والشعور الدائم بالمظلومية، بالأخص عندما يتحول ذلك إلى درس دائم يلقن للأجيال المتعاقبة في المدارس، لذلك فإن النظرة العقلانية للتاريخ، من زاوية كونية، ستسهم بشكل فعال في التخفيض من حدة هذه الرؤية التجزؤية، المنغلقة على نفسها، وتضعها ضمن باقي التجارب التي لا يعدم وجودها لدى كل تجمع بشري فيه تاريخ، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن ذات النظرة العقلانية تعني أيضا، التقليص من دائرة الذاكرة المسؤولة على التشظي الثقافي للكيانات الاجتماعية، فهل سنشهد تحولا في النظرة يرتكز فيها الفكر على رصانة العقل وعلى التجرد، وذلك من أجل وضع المشاكل العالقة في داخل دائرة الضوء وفتح الطريق أمام الأجيال اللاحقة، حتى تتلاقى وتتدامج بعيدا عن آلام الذاكرة الجزئية وآثارها النفسية والاجتماعية والسياسية؟

5. العنف المطلبي:

بعدّ العنف في الواقع تحدياً مثيراً بالنسبة الى العلوم الاجتماعية، لذلك يتوجب على الباحثين المتخصصين أثناء إنتاج المعارف والدراسات، أخذ مسافة واضحة وواسعة منه، فالباحث مطالب عندئذ بالانتقال وبالتحول، من المعرفة الأكثر شخصنة وذاتية إلى معارف تتسم بالعمومية والكونية والشمولية، إننا نعتقد أن تناول المواضيع المذكورة أعلاه وفق المقتضيات الراهنة – مثلما سبق وأن أشرنا–، يسهم بشكل ناجع وفعال في فهم ظاهرة العنف وكيفية تحركها وانتشارها وتحولها، ومن ثمّ يمكن التحكم في الآليات المؤدية الى التخفيف من حدتها والتقليص من حجمها، وتجفيف منابعها ومصادرها بشكل ملموس. ويمكن أن نلحظ ثلاثة توجهات نظرية كبرى كرست نفسها لدراسة وتحليل ظاهرة العنف وتفسيرها، ويمكننا أن نشير إليها هنا باقتضاب، ثم نعلق بعد ذلك على مُخرجاتها السوسويولوجية.

الاتجاه الأول: يمثله الكاتب الانجليزي Ted Robert Gurr سنة 1970، فهو ينظر الى المسألة من الزاوية الاقتصادية البحتة، ويؤكد بأن العنف ينتعش وتزداد حدته كلما اتسعت الهوة وتعمقت بين مطالب الناس وبين تعسر إمكانية تحقيقها، حينئذ يصبح العنف الطريق الوحيد أمام المتضررين، بهذه الكيفية يتم تجسير المسافة بين الطالب والمطلوب[20]، فالخروج الى الشارع مثلا في مظاهرات احتجاجية تطالب بالعمل وبالسكن والعيش الكريم، ومواجهة ذلك بالقمع من قبل السلطات بحجة الإخلال بالأمن العام، كل ذلك يعبر عن التخاطب العنيف الذي يؤدي في العديد من الأحيان إلى إعادة صياغة السياسات العامة والنظر مجدد في توزيع الثروات الوطنية ولو بشكل متهافت يدخل في ما يسمى بشراء السلم العام.

ويمثل الاتجاه الثاني المؤرخ الفرنسي Charles Tilly، الذي يؤكد بأن للعنف وجه عقلاني صرف، فالفاعل العنفي – بحسب رأيه – شخصية واعية تعتبر العنف مصدرا رئيسا لتحقيق الأهداف، وينطبق الأمر هنا على الإضرابات العمالية ومظاهرات الفلاحين.

أما الاتجاه الثالث: فقد عرف به عالم الاجتماع البريطاني المعروف Nobert Elias، حيث أكد الأخير على وجود علاقة بين الثقافة وبين العنف، فالفرد الحديث

حسب Elias، أصبح أكثر تحكما في نزعاته العدوانية ونزواته العنفية وذلك بفضل التهذيب الحضاري، الذي طاول الذهنيات والسلوكيات المعاصرة إجمالا[21].

تعليقا منا على هذه الأطروحات نقول، أننا لا نستطيع أن نتناول ظاهرة العنف بالكيفية نفسها التي عولجت بها منذ عقود مضت، لقد تغير العالم ومعه عقليات البشر التي أصبحت تدور في فلك العولمة الراهنة، فهي لحظة فارقة من عمر التاريخ لا تقارن ولا تماثل مع فترات وأزمنة خلت، فهي تمثل سجل من السجلات الجديدة والمستقلة بذاتها على حد تعبير المؤرخ Tilly ذلك أن تلك السجلات بحسب رأيه، تعبر عن «الأفعال والممارسات العامة وعن والاشتراك في الحياة وفي المصير التي تختلف وتتباين من مجتمع الى آخر، هي سجلات إذن مستقلة بذاتها تعبر عن التميز وعن الاختلاف في ما بين الشعوب»[22] (بالتصرف)، بناء على هذا الطرح فإن الحركات الاحتجاجية الكلاسيكية، وما يتبعها من تظاهرات نقابية وعمالية واضحة المعالم والشخوص، باتت اليوم تعرف ارتباكا وتميعا وذلك بسبب مواجهتها لخصم شرس يصعب تحديده واستبيان ملامحه، فهو غير محدد ولا معلوم المكان، إنها العولمة التي تراجع الفعل الجماعي بتأثيرها وانخفض، وترتب عنها انكماش في الفعالية وفي مركزية الحركة العمالية لذلك وجب إعادة النظر والبحث من جديد، في نماذج راهنة تشخص «الذات العنيفة» المعاصرة، وذلك ضمن خصوصيات ومميزات اللحظة التي نعيشها اليوم.

6. الإرهاب الشامل:

كثيرا ما تركن بعض الطروحات الكسولة، في تفسيرها لظاهرة ما يعرف بالعنف الإسلامي، إلى منظور التواصل التاريخي، الذي يجزم بأن العنف الراديكالي هو فعل بنيوي ومكون صميمي في التراث الإسلامي، وأن تمظهراته الراهنة في الواقع هي ارتداد وانعكاس لتصور وفعل قديم جديد. إن هذا النوع من التحاليل الفوقية لا يستقيم مع البحث العميق والشامل لتلك الظاهرة، وذلك لانعزاله عن روافد السياق الحديث الخلاق، الذي تنتعش فيه هذه الظواهر، لذلك فإن وضع المسألة ضمن سياقها الزمني والمجالي، يجعلنا بالضرورة نخرج من هذه النظرة التكرارية والدائرية للتاريخ. إن تحليل الأشكال والدلالات التي لبسها الإرهاب من ذي قبل ومقارنتها مع الأشكال والدلالات المعاصرة له، تمر من دون شك عبر سلسلة التغيرات الهامة التي تحصل على مستوى

المقولات والمفاهيم، التي نستعملها في فهم هذه الظواهر ولعل ما يذكره الباحث الألماني H.M.Enzenberger في مثل هذا السياق، يعدّ في اعتقادنا أقرب الى النضج والى العلمية، إذ يرجح الكاتب أن ظاهرة الإرهاب الإسلامي الدولي، التي يعرفها العالم اليوم، ما هي، في الواقع، سوى إفراز «من إفرازات العولمة التي يستفيد منها هو، ويقوم بمحاربتها في ذات الوقت»[23]. (بالتصرف).

فإذا ما تمعنا في الوجوه الممثلة لهذا الاتجاه، وفي نشأتها وكيفية تعاطيها مع الواقع الراهن، فإننا لا نجدها في الواقع تشبه بحال الوجوه التقليدية القديمة، التي كانت ترفض بشكل راديكالي جميع منتجات الحداثة، إنه على العكس من ذلك تماما، فالفاعل الإرهابي المعاصر هو أكثر تطورا على مستوى استعمال التقنية والأكثر من ذلك، أمهر وأشطر في استعمال وسائل الإعلام الحديثة فهو «يستفيد من مزايا ومن إغراءات المدينة الشمولية، التي تزيد في ذات الوقت وبشكل مفارق من تعميق الهوة، بينه وبين المتناقضات الصارخة والمفتوحة المتنامية في كنفها»[24]. إن توصيف الذات الإرهابية الإسلامية اليوم وتشخيصها بحسب الواقع الملاحظ لا تعبر في حقيقة أمرها، عن وجود خصومة أو نفور بين هؤلاء الفاعلين من جهة وبين الحياة المادية الحديثة من جهة أخرى.

ولعل ما أوردته بعض التوثيقات والدراسات الحديثة، في هذا الشأن تعزز من هذا الطرح، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر، التحقيقات الميدانية التي أجريت على 394 إرهابي سلفي، حيث أفادت الدراسة أن أفراد العينة، في عمومهم هم أناس متخلقون حسَني السيرة، 84% ممن التحق منهم بالجهاد هم متواجدون خارج أوطانهم الأصلية، الغالبية العظمى منهم تلقى تكوينه في التخصصات التقنية، كالطب والمعمار والهندسة والإعلام الآلي، ثلاثة أرباع منهم يعملون كمهنيين في مجال الفيزياء، والمحاماة والهندسة أو معيدين في الجامعات، يعتري تكوينهم الديني الكثير من النقص والضعف. إن «هذا المزيج المركب- تقول الدراسة - الذي يجمع بين المعرفة التقنية من جهة، وضحالة التكوين الديني من جهة أخرى هو من أدى بالنهاية إلى إفراز تفسير مغلق ومتطرف للإسلام لدى هؤلاء الفاعلين» [25].

إن هذه المؤشرات تبين لنا على وجه العموم، أن عملية الرصد العلمي لإشكالية الإرهاب الديني لا تتحمل الأحكام المسبقة المتداولة بأثر رجعي، فقط العمل على السير

الذاتية وتتبع المسارات الشخصية، وحده الكفيل بالكشف على ذاتية السلوك الجهادي من غير تعميم أو تعويم وليس شيئا آخر.

7. الالتزام السوسيولوجي:

ويقصد به تحول الأخصائي الاجتماعي، من مكانة الباحث المنتج للمعرفة إلى شخص مشارك في النشاط والفعل العام، فلا يقتصر دوره كما من ذي قبل، على القيام بالتحقيقات وتحديد البعد الاجتماعي للظواهر المختلفة وإصدار تفسيرات لها وحسب. إن الدور المناط بالالتزام السوسيولوجي يتطلب الربط، ما بين إنتاج المعرفة وبين التدخل المباشر في الظواهر المزمع دراستها، أي بمعنى الانتقال من المعرفة السوسيولوجية الأكاديمية البحتة المقتصرة فقط على انجاز الدراسات وكتابة الأبحاث، إلى النشاط الحرفي والاختباري الذي توضع فيه رصانة البحث والقدرة على التنقيب والاستشراف، تحت تصرف وخدمة القضايا العمومية. إن الوصول الى هذا المبتغى إذا ما تحقق، فإنه سينقل العلوم الاجتماعية نقلة كبيرة تدخلها بالفعل في عصر ذهبي، تتشابك فيه الحياة المعرفية بالنقاش العمومي وتسهم بذلك في اتخاذ القرارات.

لكن ألا يواجه هذا الهدف مصاعب وعقبات تعترض سبيله؟ ألا يوقعنا مجددا في جدلية العالم والسياسي التي نظر لها من ذي قبل M. Weber، وأكد على استحالة التقاء المسارين؟ ألا تصطدم مسألة الالتزام السوسيولوجي بمبدأ الحياد الذاتي، ذلك أن ممارسة النشاط والمشاركة في قضايا الشأن العام، هي منزلقات سهلة تؤدي إلى التحيز والتعسف في المواقف والممارسات؟ في الواقع إن عملية الجمع بين المعرفة وبين النشاط تصاحبها تحديات جمة، أُولاها تتمثل في مدى قدرة الباحث السوسيولوجي على إنجاح علاقته بغيره ذلك «أن العلاقة بين الباحث والمبحوث، مرهونة ومحكومة بمدى تجاوب الثاني (المبحوث) مع الأول (الأخصائي الاجتماع)، وهذا في حد ذاته يشكل تحدّ أكبر بالنسبة الى الأخصائي الاجتماعي»[26]. بمعنى آخر، وبشكل أعم، فإن العلاقة بين الطرفين تخضع بالأساس الى مجريات إشكال التغير، الذي يعد الهاجس الأكبر والقديم الجديد بالنسبة إلى العلوم الاجتماعية إذ دأبت الأخيرة على مدار تاريخها، ربط نفسها بموضوع التغيير لذلك فهي تحتاج حتى يتسنى لها التقدم في مشاريعها، وتثبيت أقدامها في ميدان التحليل والتفسير إما الى تغيير المثلين أنفسهم أو تتصدر هي بنفسها، عملية

التغير وذلك من خلال تغيير طرائقها في التحليل وفي المعرفة السوسيولوجية إجمالا.

من أجل حلحلة هذا الإشكال وفتح الطريق أمام الالتزام السوسيولوجي، فإن الباحث الاجتماعي مطالب اليوم بإنتاج معارفه، وذلك بالاتصال المباشر بقضايا الفاعلين المعنيين، لكن دون أخذ مكانهم والإحلال محلهم، فلا يكتفي بإسداء النصائح أو يكتفي بالرفض والشجب الموجه ضد الهيمنة والاستغلال، ولا حتى باختصار واختزال مهامه في تأدية النشاط الاختباري والفحصي، بالإمكان في هذا الصدد إعادة مراجعة أطروحة A. Touraine المسماة «بالتدخل السوسيولوجي»[27]، وذلك حتى يتسنى لنا وضع لبنة جديدة في طريق بناء خطة الالتزام السوسيولوجي، حيث يحث الكاتب وهو يعرض خطوات بناء هذه المقاربة على ضرورة تشابك الباحث مع المبحوثين، وذلك خلال جميع المراحل التي يقطعها التحقيق وهذا بدأ من إعداده وتنظيم نشاطه الميداني، ووصولا إلى استنتاجاته وتحليلاته والتي يشترط في نجاعتها وفي قيمتها، استيعاب المبحوثين لفروضها المقترحة من قبل الباحث وتواجدهم كشركاء أساسيين حاضرين في جميع محطات البحث وانجاز الدراسة.

الخلاصة:

يعاب على بعض الخطابات والكتابات في العلوم الإنسانية، «اجترارها» لكثير من المفاهيم والمصطلحات التي أنتجت في سياقات تاريخية وثقافية مختلفة، وذلك دونما تمييز أو فرز للمحتويات وللمتغيرات التي يفرزها الحراك الدائم، المستجد على المستوى المحلي والدولي، يمكننا أن نتنبه إلى هذه المسألة، بمجرد الوقوف على الكتابات التي أنجزت في الستينيات والسبعينيات من القرن المنصرم، إذ بإمكان القارئ أن يتبين حجم الفارق الذي طرأ على الرؤية وعلى الكيفية، التي تم بها تناول بعض المواضيع ذات الطابع السوسيولوجي فالعائلة والنوع والطفولة والسن والتربية على سبيل المثال، من غير الممكن التطرق إليها وفق الرؤية الوظيفية أو البنيوية، الدين الذي كان ينظر إليه في الثمانينيات بوصفات التحليل السوسيولوجي الفيبيرية، كتلك التي تتعلق بمصطلح الخيبة le désenchantement الذي بشر بتراجع الدين وانكماشه وإخلائه السبيل، أمام زحف وتقدم العلمانية التي بلغت شأوها اليوم كلها رؤى ومقاربات كانت تعيش فعلا زهو أيامها، بالأخص في العقود الثلاثة التي تلت النصف الأول من القرن الماضي.

إن الأمر لم يبق كذلك اليوم بل تغيّر تماما، ففي حالة الدين لم يعد الحديث عن «عودة الإله» فحسب وهو الذي لم ينسحب أصلا من العالم مثلما كان يُعتقد، بل تعدى الأمر ذلك ليصبح الدين مطلبا من المطالب السياسية لجماعات اجتماعية معينة، يتصدر فيها الحملات والقوائم الانتخابية على حد سواء، وفي بعض الأحيان يعبر عليه بشكل راديكالي وعنيف مثلما تشير إلى ذلك بعض الدراسات[28]، وبناء عليه فان العلمنة اليوم تختلف بالتمام عن تلك التي بشرت بها الفلسفات التنويرية في القرون الماضية، إنها تركيب جديد للمعتقدات مع الحياة الحديثة وعلاقات جديدة مع المؤسسات ورجال الدين، وليس بالضرورة الاندثار الحتمي للإيمان، إذن لا يمكن التفكير في الحداثة على أنها انتصار للعقل وللقانون على حساب التقاليد والأديان، إنه على العكس من ذلك تماما، إنها نتاج توتر جار وتفاعل مستمر في ما بين هاذين المنظومتين، لذا يجب النظر الى زمنية اليوم على أنها زمنية تتسم بالتركيب وبالتهجين تصيغ مرجعيتها من ذاتها، بشكل يتآلف فيه ويتواءم البعد العقدي بالبعد العلمي، والبعد الحديث بالبعد العتيد دونما تناقض أو تنافر، هذه اللحظة الفارقة تتطلب منا إعادة النظر في قواعد تفكيرنا وأدوات بحثنا وفي حدود اختصاصاتنا.

لذا نعتقد أن المسافات المتباعدة والحدود الحصينة، التي كانت تفصل بين العلوم المسماة «بالرخوة» (ونقصد بها هنا العلوم الإنسانية والاجتماعية) والعلوم المسماة «بالصلبة» (ونقصد بها هنا العلوم التكنولوجية والدقيقة)، تتجه اليوم نحو الاحتراق والـزوال فالكوارث التي تنسب إلى الطبيعة قد فعلت هذا الموضوع وحركت الحدود الجامدة، لقد بينت أثار الـ «تسونامي» والـزلازل والفيضانات والتصحر وانهيار الكتل الجليدية الضخمة في القطب الشمالي وتنامي أدوات الاتصال التكنولوجي في السنوات الأخيرة، مدى اتصالها بالعلاقات الاجتماعية وبالشأن السياسي حيث ظهرت هاتين المسألتين في الصورة، كوجه ثاني متصل ومرتبط بجميع التفاصيل الخاصة بالمشاهد الكارثية، إعصار كاترينا الذي ضرب الولايات المتحدة الأمريكية سنة 2005 على سبيل المثال، أثار استياء وسخط واسعين لحق بالإدارة الأمريكية التي وقفت عاجزة أمام هول الكارثة، والـذي كان ضحيتها الملونين السود المتواجدين في المدينة مثل هذا السياق الجديد، فتح الباب لدعوة مختلف التخصصات لتدلي بدلوها في مواضيع «التنمية المستدامة» وأرسل رسالة في ذات الوقت، إلى عموم الباحثين والأخصائيين حتى يغيروا

من طرقهم ومن قبلياتهم الفكرية في التعامل مع الحدث، لذلك فمن أجل تثبيت هذا التوجه وتحقيق السير فيه، فقد كان من المهم من وجهة نظرنا التطرق إلى بعض الأفكار التي نراها مبتكرة وترسم المسار، نحو المستقبل وتأسس لوضع خارطة طريق جديدة تسهم في استبيان وسبر أغوار دخائل الوجه المجتمعي الراهن.

أستدرك وأقول أنه لا يفهم من هذا الطرح مطلقا، أنه ينبغي تجاوز كلاسيكيات المعرفة السوسيولوجية والاستغناء عنها بالمطلق، بل من الضروري جدا بالأخصب النسبة للمبتدئ ولطالب الجامعي الوقوف على أبجديات هذا الاختصاص، والتعرف على مبادئه فلا يعقل في إطار هذا السياق تجاهل على سبيل المثال، أهمية كتاب Reymond Aron, Les Etapes de La Pensé Sociologique أو كتاب،J.C.Passerons Le Raisonnement Sociologique وغيرها من أساسيات، الكتابة السوسيولوجية والأنثروبولوجية الملهِمة فهي أساسية بالنسبة لمن يود التمرس في هذه الصنعة، وتشكيل وتأسيس الوعي المعرفي لكن دون تغييب للواقع السريع التغير، ووضعه ضمن أقانيم فكرية مغلقة مختلفة في طبعتها الزمنية بشكل راديكالي، عن الزمنية الراهنة التي يصفها M. Augué على أنها تستقي «مرجعيتها من ذاتها»[29]، فللراهن من الخصوصية ومن الاستقلالية ما يجعلنا في غنى عن التمذهبات القديمة، فهو مكتف ذاتيا ومقتدر على توجيه أنظارنا نحو العناصر والتركيبات التي على أساسها يتشيّد المشهد المجتمعي الحالي، لذلك ليس أمامنا بالأخص عندما يتعلق الأمر بالتراث السوسيولوجي وأدبياته الزاخرة، سوى التعامل بطريقة إحداث القطائع[30]، الراشدة التي تنتقي التقاليد والأخلاقيات الراسمة لطرق التحليل والتفسير السوسيولوجيين، لكن دونما التمسك بالجزئيات وبالتفصيلات الخاصة بذات التراث، ثم التركيز بعدها على تشييد معرفة مستقلة عن الرواسب الأيديولوجية المعيقة لتفكير الحر، المتزامن والمتوائم مع متغيرات اللحظة الراهنة، بكل ما تحمله من مضامين محلية ودولية.

الهوامش:

1 – رشيد جرموني، التقرير العالمي حول العلوم لسنة 2010: تقاسم المعرفة، إضافات، العدد السادس عشر/ خريف 2011، ص، ص 141 – 152.

2 – مهند مصطفى، أحمد موسى بدوي، الأبعاد الاجتماعية لإنتاج واكتساب المعرفة، حالة علم الاجتماع في الجامعات المصرية، إضافات، العدد السادس عشر/ خريف 2011، ص، ص 156– 160.

3 – الإبستيمية les épistèmes هو مصطلح معروف ومتداول داخل المدونة الفلسفية، كان أول من استعمله الفيلسوف الفرنسي Michel Foucault الذي منه نقتبس تعريف المصطلح، يقول Foucault في كتابه les mots et les choses «الإبستيمية هي توصيف للشروط التي تحيط بعملية إنتاج المعارف، إنها تختلف عن مفهوم التاريخ بمعناه التقليدي، إذ يتعلق الأمر هنا بالحفر المعرفي (الأركيولوجيا)، الذي أدت تحقيقاته الى التمييز بين فصلين مختلفين لثقافة الغربية، فصل دشنه العصر الكلاسيكي وسط القرن السابع عشر، وفصل ثاني ظهر بداية القرن التاسع عشر وكان مدخلا لعصر الحداثة»(ص،13) (بالتصرف).

في حوار أجري معه سنة 1972 أكد Foucault بشكل أكثر وضوحا قائلا، «ما أسميته في كتابي الكلمات والأشياء بالإبستيمية لا يمت بأدنى صلة بالمقولات التاريخية. إن الإبستيمية في قناعتي هي عبارة عن العلاقات التي وجدت في فترة معينة بين مختلف الحقول العلمية... إنها جميع تلك الظواهر ذات الصلة بمختلف العلوم، أو مختلف الخطابات في مجالات متعددة من فنون العلم والتي تشكل ما أصطلح عليه اسم إبستيمية» (مقابلة أجريت سنة 1972).

4–Michel Wiviorka، 2011، Neuf leçons de sociologie، Paris، Pluriel، P. 38.

5 –يشرح لنا الكاتب هذه الموضوع قائلا «أن استقلالية الذات تنتج من خلال ممارسة، نعتقد أحيانا أنها سابقة حتى على وجودها»، يمكننا هنا أن نفرق بين منطقين متكاملين متصلين بمسألة بناء الذات، الأول يتعلق بتكوين مستقل يمارسه الفرد هو على ذاته، دونما الرجوع إلى الاسترشاد بمن هو أخبر منه في الموضوع، أما الثاني فهو يتعلق بتكوين ذو طبيعة تعددية بحيث يسمح بتدخل الآخرين فيه أو حتى يفرض عليه ذلك، بالإمكان الرجوع إلى أطروحة الكاتب في نصه التالي،CORNELIEUS CASTORIADIS, 1990, Le Monde morcelé, Paris, Seuil, Paris, P. 218.

6 - DUMONT LOUIS, 1983, Essai sur l'individualisme, une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne, Paris, Edition le seuil, 267 P

7 - ALAIN TOURAINE et FARHAD KHOSROKHAVAR, 2000, La Recherche de soi, Paris, Fayard, P. 135.

8 - Anastasia Meidani, 2007, Les Fabriques du corps, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, P.14.

9 - Benedict Anderson, 1996, L'imaginaire national: réflexions sur l'origine et l'essor de nationalisme, Paris, La Découverte.

10 - ARJUN APPADURAI, 2001, Après le colonialisme, les conséquences culturelles de la globalisation, Paris, Payot. P.90.

11 – إن مسألة هنا وهناك هي من المواضيع الأنثروبولوجية المعروفة، لقد تحدث عنها الأنثروبولوجي الأمريكي الكبير Clifford Geertz في أحد كتبه بعنوان واضح وصريح أسماه باسم Ici et Là- Bas سنة 1996، أي بمعنى هنا وهناك كما ذكر المسألة بشكل ضمني في كتابه Savoir local Savoir global سنة 1986 أو المعرفة المحلية والمعرفة الكلية، ضمن ذات الإطار كتب من قبل C. Lévi- Strauss، الأنثروبولوجي الفرنسي المعروف كتابا أسماه, le regard éloigné, Paris, Librairie Plon 1983, النظر البعيد، كما بالإمكان أن نشير في ذات السياق الى كتاب M. Augé,1997, Pour une Anthropologie des mondes contemporains, édition, Champs Flammarion, France.

وغيرها من المؤلفات التي تحفل باستعمال هذا المصطلح ضمن المعرفة الأنثروبولوجية، لكن ما المقصود بهذا التعبير؟، نقول اختصارا: إن الابتعاد في المكان هو شرط ضروري تتأسس عليه المعرفة الأنثروبولوجية، فالبحث عن طريق الترحال والتنقل من أجل ملاقاة الآخر، واكتشاف ما هو خالص وغرائبي يكاد يكون الإشكال الرئيس، الذي دارت وتدور عليه جميع النقاشات والكتابات الأنثروبولوجية، لماذا هذا الشغف بمسح الأرض والبحث عن الاختلاف والتباين؟ تفترض المعرفة الأنثروبولوجية أن أقرب نقطة الى الحقيقة تكمن في ضرورة الابتعاد في المكان، «فالمحل» والانغماس فيه يحجب عن رؤية الوقائع والظواهر على حقيقتها، لذلك وجب من أجل إنتاج المعارف الأنثروبولوجية اتخاذ المسافة اللازمة، إذ يعد ذلك شرط من شروط بناء كونيتها التي تتغذى من فعل التركيب بين ما يسميه Clifford Geertz «المستأنس والغرائبي».

لكن مع ثورة المعلومات المعاصرة وتحول العالم الى قرية صغيرة وتسارع الزمن هل بقي مع ذلك من قيمة لمسألة الغرائبية l'exotisme التي ندبت الأنثرولوجية نفسها لأجل البحث عنها يتسأل M. Augé؟ لقد ظهر في السنوات القليلة الأخيرة من يقول بأن مهمة الأنثروبولوجية، قد انتهت بانتهاء

الإنسان البدائي الذي لم يعد له وجود في العصر الحالي، انظر في هذا الشأن BENSA (A), 2006, La fin de l'exotisme, Aissai d'anthropologie critique, Toulouse Anacharsis. لكن Augé رد على هذا الطرح مفندا إياه، بقوله: على الرغم من توجه العالم نحو فرض النموذج الواحد في الاستهلاك المادي والرمزي، إلا أن ذلك لم يمنع من ظهور الغيريات والتباينات، فعبقرية الإبداع لدى الإنسان المعاصر لن تعدم ابتكار النماذج المختلفة والمتعددة التي تمنح للحياة معناها، فهذه العناصر في حد ذاتها تعد مبررا كافيا لاستمرار الأنثروبولوجية في مواصلة مهمتها.

12 – في حديثه عن التفسير الاثنوغرافي لثقافات، التي هي منشأ الاختلافات وسوء الفهم والصراع يقترح Geertz من أجل إزالة الأشواك والعقبات، التي تقف حجرة كأداء أمام تحقيق ما يسميه إحداث «الاتفاق داخل الاتفاق»، «ضرورة إيجاد آليات اتفاق تجمع في ما بين الكلي والجزئي والمحلي والشمولي، فيتقبل المهمش من الثقافة ويحجم الحجم الكاسح لثقافة المركز، فيتم بذلك إحداث اتفاق داخل الاتفاق»، أنظر النص الكامل في C.GEERTZ, 1986, Savoir Local Savoir Global، les Lieux du savoir، Paris, P.U.F. P.24.

13 – يدعونا URLICH BECK إلى ضرورة تجاوز الإطار التحليلي المحتكر من قبل ما يسمى «بالنزعة الوطنية المنهجية» التي باتت خلف ظهورنا، من هذا الباب وجب التفكير في الحركات الاجتماعية الراهنة ضمن إطار تحليلي، غير ذاك الذي ينحصر ضمن مجال «تنشيط الموارد»، أنظر في هذا المعنى إلى BECK U، 2006، Qu'est-ce le cosmopolite؟، Paris، Flammarion.

14-ZIGMANT BAUMAN, 2007, Le Présent Liquide, Peur sociales et obsession sécuritaire, Paris, Le Seuil.

15-SCHENKER MAUD HILAIRE, 2007, Le Nationalisme de Barrés: Moi, La Terre et les Morts, http://escholarship.ucop.edu/uc/item/8p45g78n.

16-KRZYSTOF POMIAN, 1999, Sur L'Histoire, Paris, Gallimard.

17 – أنظر قانون تمجيد الاستعمار الصادر في2005/2/23، جريدة الخبر الجزائرية 2013/07/10.

18 - LE Monde du 30 Janvier 2006.

19 – روجيه جارودي، الأساطير المؤسسة للسياسة الإسرائيلية، دار الشروق، مصر2002.

20-Ted Robert Gurr, (DIR.), 1980, Handbook of Political Conflict, New York, The Free Press.

21-Norbert Elias, 1974, Sur le Processus de Civilisation, VOL.1, La Civilisation des mœurs, Paris, Pocket.

22 - Charles Tilly, 1986, La France conteste de 1600 à nos jours, Paris Payot.

23 - Hans Magnus Ensenberger, 2006, Le Perdant radical, Essai sur les hommes de la terreur, Paris, Gallimard, P 31.

24-SASKIA SASSEN, 1996, La Ville globale: New York, Londres, Tokyo, Paris Editions Descartes.

25 - MARC SAGEMAN, « Islam and AL Qaeda », in Root Causes of Suicide Terrorism, P. 122-131.

26 - DONILO MARTUCCELLI, 2006, Forgé par l'épreuve, l'individu dans la France contemporaine, Paris, Armand Colin, P. 239.

27 - Alain Touraine, 1978, La voix et le regard, Paris, Le Seuil.

28-Farhad Khosrokhovar, 2009, Avoir vingt ans au pays des ayatollahs à paraitre، Paris. Robert Laffont.

29 - Marc Auge, 1997, Pour une Anthropologie des Mondes Contemporains France, Champs Flammarion.

30 – يدعوا العديد من الباحثين في الحقل السوسيولوجي والأنثروبولوجي الى ضرورة تجديد المصطلح وإعادة ترشيد الرؤية، من ذلك ما ذكره P. Bouvier (صاحب مجلة Socio–Anthropologie) في قوله «أن دافع إعادة التفكير في المناهج والمقاربات المطروحة بالعلوم الإنسانية، أملاه تسارع الأحداث بزمن الألفية الثالثة حيث أصبح موضوع إعادة تقيم الصورة الاجتماعية، ومكوناتها الأساسية على ضوء التعددية التخصصية مسألة ضرورية»، حول هذه النقطة تمحور مشروع بيار بوفييه المنهجي، إذ قام بعملية الدمج التي جمع فيها بين تحقيقات الأنثروبولوجين الأوائل من أمثال ف. بواس ومالينوفسكي على وجه الخصوص، وبين أعمال علماء الاجتماع بمدرسة شيكاغوا، تمخض عن هذا الجهد إعادة تقييم جملة من المفاهيم التي تشكلت في الغرب نذكر منها على سبيل المثال، مفهوم الحرية والسعادة والإنسانية والتقدم وحقوق الإنسان. أنظر: Bouvier P ; 1995 Socio –anthropologie du contemporain. Paris, Galilée.

الألم: مقاربة سوسيو – أنثروبولوجية

د. حسني إبراهيم عبد العظيم

مدرس علم الاجتماع في كلية الآداب
جامعة بني سويف – مصر

drhosni2512011@yahoo.com

الألم: مقاربة سوسيو-أنثروبولوجية

د. حسني إبراهيم عبد العظيم

مدرس علم الاجتماع في كلية الآداب-جامعة بني سويف-مصر

مقدمة:

يعمل علم الاجتماع، منذ تم تأسيسُه في النصف الأول من القرن التاسع عشر، على دراسة الظواهر الاجتماعية وإخراجها من دوائر الحتميات النوعية الضيقة، سواء أكانت هذه الحتميات بيولوجية أو نفسية أو جغرافية أو غير ذلك. وقد حاز دوركهايم قصب السبق في ذلك حينما حرر ظاهرة الانتحار Le Suicide من أغلال الفهم السيكولوجي الضيق، وقام بربطها بمجمل الظروف الاجتماعية والثقافية في المجتمع. وما يقال عن علم الاجتماع ينطبق بطبيعة الحال على الأنثروبولوجيا، وإن اختلف العلمان في بعض القضايا المنهجية.

ويعد علم الاجتماع الطبي[1] أحد التجليات البارزة لرحابة الفهم السوسيولوجي للظواهر الاجتماعية، حيث أخرج مفهوم المرض Disease من كهف الحتمية العضوية البيولوجية إلى آفاق الفضاء الاجتماعي-الثقافي، بعد أن لبث في كهفها سنينا عديدة. وكذلك فإن موضوع الألم Pain الذي ظل لسنوات طوال أسير التحليل و(التعليل) الفسيولوجي والسيكولوجي، حتى كشف الدرس السوسيولوجي والأنثروبولوجي عن عمق

(1) يعبر مصطلح علم الاجتماع الطبي Medical Sociology عن مرحلة معينة من مراحل تطور التحليل السوسيولوجي لظواهر الصحة والمرض، وهي مرحلة النشأة والتأسيس التي بدأت تقريبا في منتصف القرن الماضي، أما اليوم فإن مصطلح علم اجتماع أو (سوسيولوجيا) الصحة والمرض Soc-ology of Health and Illness هو المصطلح الأكثر قبولا ورواجا بين الباحثين، لأنه أكثر اتساعا وشمولا من مجرد الاهتمام بالطب فقط. أنظر (Turner 2006: 261)

تجذره في البنية الاجتماعية والثقافية للمجتمع. لقد ساهمت المقاربات السوسيولوجية والأنثروبولوجية والفينومينولوجية للألم في ترقية نمط المعرفة المتاحة حول الألم وتحسينها، وعملت على استعادة reclaim ظاهرة الألم من هيمنة النموذج الطبي، ووكالته الحصرية للتعامل مع الألم. (Bendelow and Williams 1995a:139 and Johansson، et al., 1999:1792).

والألم ظاهرة عامة يكابدها الفرد من المهد إلى اللحد، وتتفاوت في حدتها من الصورة البسيطة الخفيفة Mild إلى ذلك النمط الذي لا يطاق Intolerable ويستلزم تدخلا علاجيا ناجعا، مثل ذلك النمط من الألم المستمر المصاحب للأمراض المزمنة، وقد كشفت الدراسات العلمية أن ذلك الألم الذي يجعل حياة المريض لا تحتمل unbearable هو السبب الذي يدفع أكثر من 80% من الناس للبحث عن الرعاية الطبية. (Da Silva 2014 :1)

وقد حظيت دراسة الألم وعلاجه باهتمام متزايد خلال العقود الأخيرة، وعلى الرغم من أنه يعد دائما سمة معتادة في الحياة، إلا أن ملاحظته بصورة علمية تبدو كأنها لم تتم في العلوم الطبية إلا عندما تم تطوير مواد قادرة على التخفيف منه. والحقيقة أن ثمة تطورات لافتة في دراسة الألم، قدمت إفادات مهمة في فهمه، وطرحت في ذات الوقت إشكاليات معقدة فيما يتعلق بجوانب هذه الظاهرة شديدة التعقيد. إن الجوانب العصبية، التي تم رصدها من قبل الباحثين والمعالجين على حد سواء، قد كشفت عن أن الألم ظاهرة متعددة الأبعاد والمتغيرات. (Perez 2006: 339)

إشكالية الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية تقديم تحليل سوسيو- أنثروبولوجي للألم باعتباره ظاهرة اجتماعية ثقافية معقدة، بالإضافة إلى كونها ظاهرة عضوية فسيولوجية ونفسية، واستناداً إلى ذلك تنطلق الدراسة من فرضية أساسية وهي أن اختزال الألم في بعديه العضوي والنفسي يمثل فهما قاصرا للظاهرة، وإهدارا للحقيقة العلمية المتكاملة حولها.

وتكتسب الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع من جهة، ومن ضعف الاهتمام به في الخطاب السوسيولوجي والأنثروبولوجي العربي بوجه عام من جهة أخرى، فالألم

تجربة إنسانية عميقة تستلزم الاهتمام بها وتحليلها استناداً للتكامل المنهجي بين علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، والحق أن اهتماماً علمياً واسعاً قد أُعطي للمرض من جانب العلمين الشقيقين، ولم يُعط الاهتمام ذاته للألم، فالدراسات العربية التي تتناول الألم ما تزال نادرة في الكتابات العربية السوسيولوجية والأنثروبولوجية، على الرغم من أن هذا الموضوع يشغل حيزا لا بأس به من اهتمامات الخطاب السوسيولوجي الغربي، ويتجلى ذلك في الكم الهائل من الإنتاج العلمي حول هذا الموضوع في الغرب، بالإضافة إلى تزايد عدد المجلات العلمية التي تختص بدراسة الأبعاد الفسيولوجية والاجتماعية والثقافية والنفسية للألم، وتنوع الجمعيات العلمية لدراسة الألم ورعاية الأشخاص الذين يعانون من الآلام المختلفة.

أولا: في معنى الألم:

جاء في المعجم الوسيط ألِم ألما: وجع، فهو ألم. ويقال ألِم بطنُه، ووجع بطنا (على التمييز). وآلمه إيلاما أوجعه، فهو مؤلم وأليم. وتألمَ: توجعَ. (المعجم الوسيط 2004:25).

ويشير معجم لسان العرب إلى أن الألم يعني الوجع، والجمع آلام. وقد ألِم الرجل يألم ألما، فهو ألِم.. ويُجمع الألم آلاما، والأليم:: المؤلم والموجع، مثل السميع بمعنى المسمع. والعذاب الأليم: الذي يبلغ إيجاعه غاية البلوغ، وإذا قلت: عذاب أليم فهو بمعنى مؤلم ؛ قال: ومثله رجل وجِع.. وضرب وجِع أي موجع.. وتألم فلان من فلان إذا تشكى وتوجع منه. والتألم: التوجع.. والإيلام: الإيجاع.. وألم بطنُه: من باب سفه رأيه، يقال ألمت بطنك، ورشدت أمرك، أي ألم بطنك ورشد أمرك، وانتصاب قوله بطنك، عند الكسائي، على التفسير، وهو معرفة، والمفسرات نكرات، كقولك قرَرْت به عينا وضِقْت به ذرعاً،، وذلك مذكور عند قوله عز وجل: إلا من سَفِه نفسَه، قال: ووجه الكلام ألم بطنه يألم ألما، وهو لازم،، فحوّل فعله إلى صاحب البطن، وخرج مفسراً في قوله ألمت بطنك. والأيلمة: الألم.. ويقال: ما أخذ أيلمة ولا ألما، وهو الوجع.. وقال ابن الأعرابي: ما سمعت له أيلمة أي صوتا. (ابن منظور:22)

ويرجع مصطلح الألم pain في اللغة الإنجليزية إلى المفردة الوسيطة (المنتمية للعصر الوسيط) peine (حوالي 1250-1300م) وكانت تعني العقاب، والتعذيب، والألم.

والكلمة بدورها مشتقة من الكلمة اللاتينية poena التي تعني الجزاء والألم. والكلمة اللاتينية poena مشتقة أيضاًمن الكلمة اليونانية القديمة poin التي تعني الجزاء. وقد استخدمت كلمة pain في عام 1297 لتعني العقاب punishment خاصة ذلك العقاب المتعلق بالجريمة، وفي عام 1300 استخدمت للإشارة إلى الحالة التي يشعر بها الفرد بسبب أذى لحق به، ويقابلها مصطلح البهجة أو اللذة pleasure ويتضح المعنى المبكر للألم في اللغة الإنجليزية في عبارة (في ألم الموت) on pain of death وتم تسجيل الفعل يلحق الألم inflict pain لأول مرة عام 1300 م. حيث أن الوسائل المستخدمة للعقاب المفضي للموت كانت بالغة القسوة في العصور الوسطى، وصارت الكلمة بعد ذلك تعني العقاب ذاته، والتأثيرالبدني للعقاب (Whitworth2005:1) .

ومن ناحية أخرى فإن العقاب-بما فيه التعذيب-كان يستخدم على نطاق واسع لعلاج العديد من المشكلات الاجتماعية، مثل التجاوزات ضد المسيحية، والسلوك الجنائي، وكانت وسائل التعذيب بشعة وقاسية، ولذا فإن كلمتي التعذيب والألم في العصر الوسيط كانتا مترادفتين (Whitworth2005: 1) .

وجاء في معجم التراث الأمريكي American Heritage Dictionary أن للألم عدة دلالات لغوية معاصرة، فمفهوم الألم يشير إلى:

1. الإحساس غير السار الذي يحدث بدرجات متفاوتة من الشدة نتيجة للجرح أو المرض أو الاضطراب العاطفي،

2. المعاناة أو الشدة،

3. الآلام pains (بصيغة الجمع) مخاض الولادة.

4. مصدر للإزعاج، إزعاج (Soukhanov، ed.1994:5219) .

أما الجمعية الدولية لدراسة الألم International Association for the Study of Pain (IASP) فتقدم تعريفا موجزاً ومكثفاً مفاده أن الألم هو تجربة حسية وعاطفية ترتبط بتلف فعلي أو محتمل في الأنسجة، و يتم وصفه من خلال ذلك التلف (IASP2002:210).

وفيما يتعلق بالتصنيف العلمي للآلام، فهناك مجموعة واسعة من المتلازمات الطبية للألم medical pain syndromes، تتجاوز مائتين وخمسين تصنيفا، غير أنه تم تقسيمها لأربع فئات رئيسية:

1 – تلف الأنسجة العميقة (مثل التهاب المفاصل)

2 – تلف الأعصاب الطرفية (كما في حالات البتر)

3 – تلف الجذر (مثل الالتهاب العنكبوتي)

4 – الآلام مجهولة السبب، حيث لا يوجد علامات على تلف بأي أنسجة، كما لا يوجد سبب واضح لها. (مثل آلام أسفل الظهر، والصداع النصفي) (Bendelow and Williams 1993:274).

ثانيا: الوعي الإنساني بالألم من الميثولوجيا إلى الفسيولوجيا:

كان الألم مصدر قلق كبير للبشرية منذ بدء الوجود الإنساني على الأرض، وكان هدفا لجهود متباينة لفهمه والتحكم فيه، والحق أن الإحساس بالألم ومحاولة فهمه وتفسيره موغل في القدم، فالألم متأصل في كل حياة إنسانية واعية. وتؤكد الدلائل والسجلات التاريخية أن المعاناة من الألم وطرق تخفيفه كانت موجودة لدى كافة الأمم القديمة . (Loeser2001:49)

فالحقيقة أن تاريخ نضال الإنسان المستمر لتخفيف الألم يرجع إلى قرون طويلة في حياة الإنسان الأول. لقد بدأت القصة بخيوط رفيعة من الأساطير والأوهام وبعض الحقائق، شقت طريقها في العصور المبكرة عبر الكتابات الميثولوجية في الثقافات والشعائر الدينية لدى قدماء العبريين والمصريين واليونانيين والرومان، وبقيت تلك الأفكار حية في العصور الوسطى، ثم تطورت في عصر النهضة بصورة علمية، حيث الازدهار العظيم للمسكنات التخليقية، والتخدير، وتعكس كل تلك التطورات بطبيعة الحال النبوغ الخلاق للإنسان (Tainter 1948:3) .

وكان الإنسان في عصور ما قبل التاريخ ينظر إلى المرض باعتباره حدثا روحيا بالأساس، وكان يرى أن المريض لديه قصور في الجانب الروحي، وبالتالي تتملكه قوى

شيطانية، وكانت مهمة الطب في ذلك الوقت هي إزاحة تلك القوى وتطهير الجسد (والروح أيضا) منها لتخفيف الألم، وذلك من خلال طقوس دينية وممارسات جسدية. (Mayer, 2004:2)

وعلى الرغم من أن المجتمعات القديمة لم تكن لديها معرفة دقيقة وصحيحة بالفسيولوجيا وعلم التشريح، إلا أنها لم تجد صعوبة تذكر في فهم الألم المصاحب للإصابة الظاهرية، غير أنها لم تستطع أن تفسر الألم الناتج عن الأمراض والاضطرابات الداخلية. فالجروح والكدمات الخارجية المرئية تم فهمها كأسباب مباشرة للألم، ومن ثم تم مبكرا استخدام أدوات محددة لتخفيف ذلك الألم، كتدليك الجزء المصاب، أو وضعه في ماء بارد بالنهر أو البحيرة، أو تعريضه لحرارة الشمس، وتم في مرحلة لاحقة استخدام النار لعلاج مسبب الألم (Whitworth, 2005: 4) .

أما الألم الناتج عن الاضطراب الداخلي، فكان يُعتقد أنه يعود إلى أرواح شريرة evil spirits وشياطين demons تسكن الجسد، وتحدد العلاج في بذل الجهد لاسترضاء appease تلك الأرواح أو إخافتها، وذلك من خلال (حِلقان) أو خواتم rings يتم وضعها في الأذن أو الأنف، وتمائم amulets وتعاويذ talismans كمخالب النمر tiger claws وأشكال سحرية أخرى، هذا بالإضافة إلى بعض الطقوس الجسدية كالوشم tattooing والخدش scarification، وشيئا فشيئا حل المشعوذ conjurer والمعالج medicine man والشامان Shaman محل تلك الطقوس، حيث يتمتم هؤلاء بعبارات ورقى سحرية magic incantations ويقاتلون شياطين الألم الخفية ويهزمونها ويخلصون المريض من معاناته (Tainter ,1945:3) .

لقد اتسمت تلك المرحلة البدائية من تاريخ التطور الإنساني إذن بالاعتماد على الطقوس الدينية والسحرية، والإجراءات الطبية البدائية-كعمل نقب (أو ثقب) Trephination في الجمجمة لإخراج الأرواح الشريرة - التي تسبب الألم، ومع التطور الحضاري ركز المعالجون على أنماط علاجية، ظنوا أنها تحدث تأثيرا مباشرا، فاستخدموا الأعشاب المتاحة لديهم، وأصبحوا أكثر مهارة في العلاج والجراحة (Mayer, 2004:2) .

وتمثل الحضارات الشرقية القديمة مرحلة أكثر تطورا، في فهم الألم، والتعامل معه، حيث فرضت بعض المجتمعات القديمة، أنماطا من الضبط لمنع الألم ومضاعفاته، فلقد

حددت شريعة حمورابي في بلاد الرافدين قبل نحو أربعة آلاف عام، عقوبات صارمة لسوء الممارسة الطبية في الجراحة، فقد يفقد الجراح إحدى يديه في حالة موت المريض، ولقد تضمنت الرؤى الطبية لتلك الفترة والفترات التي تلتها التعامل مع مختلف أشكال الطاقة التي تمر خلال الجسد، وتستلزم الصحة توازنا لمختلف أشكال الطاقة. (Mayer, 2004:2)

واعتقد المصريون القدماء أن الشدائد النفسية المؤلمة-أكثر من الجروح الجسمية- تحدث نتيجة تأثيرات مقدسة من الآلهة وأرواح الموتى، التي تأتي في الظلام، وتخترق الجسد عبر الأنف أو الأذن. وكانت أنماط القوى الغيبية وأعدادها في مصر القديمة لا حصر لها، وذكرت برديتا إيبرس وبرلين[2] Ebers and Berlin papyri أن مسارات رحيل الشياطين والأرواح الشريرة من الجسد يمكن أن تتم عن طريق القيء، البول، العطس، أو العرق، ووفقا لما جاء في بردية إيبيرس، فقد اعتقد المصريون أن الشبكة الواسعة من الأوعية الدموية التي سموها (ميتو) Metu تحمل أنفاس الحياة والأحاسيس إلى القلب، وكان ذلك الاعتقاد بمثابة إرهاصات مبكرة لفكرة أن القلب هو مصدر الإحساس، وهي الفكرة التي استمرت لأكثر من ألفي عام بعد ذلك (Loeser 2001:50) .

وثمة تصور متقارب من الفهم المصري القديم للألم لدى الهنود والصينيين القدماء، فالأفكار المبكرة للألم والمعارف الطبية الأخرى في الهند القديمة تُعزى للإله (أندرا) Indra كما وردت في الكتابين المقدسين للهندوس، وهما الفيدا Vedas والأبنشاد Upanishads.. فعالمية الألم universality of pain ترجع إلى الإخفاق في تحقيق الرغبات، ويرتبط ميلاد الإنسان بالألم، ثم تتدهور حالته الجسدية نتيجة الكبر. فالهَرِم أمر مؤلم، والمرض مؤلم، والموت مؤلم، والتماهي مع الألم أمر مؤلم أيضا، إن الألم هو الانفصال عن المتعة والبهجة. وعلى الرغم من أن الفكرين الهندوسي والبوذي ينظران

(2) تعد البرديات الطبية أقدم مؤلف يضم الوصفات الطبية وطرق تحضيرها، فهي لذلك تعد من أقدم دساتير الأدوية في العالم وفي تاريخ العلم، تعد بردية إيبرس أشهر البرديات قاطبة تعود لعام 1550 ق.م، اكتشفها العالم الألماني إيبرس في الأقصر، وهي الآن في متحف ليبزج، وتحتوي على (811) وصفة طبية، يبلغ طولها 25 مترا، وعرضها 30سنتيمترا، وتحتوي على 2289 سطرا. أما بردية برلين فيرجع تاريخها إلى عام 1333 ق.م، وتم العثور عليها قرب أهرام سقارة بالجيزة، وهي موجودة في متحف برلين منذ عام 1886، ويبلغ طولها 5.16 مترا، وعرضها 20سنتيمترا، وتحتوي على 170 وصفة طبية. أنظر (العلمي 1988: 23- 24)

بشكل عام للألم كإحساس، إلا أنهما يعطيان اهتماما لمستوى العاطفة في التجربة. واعتقد الهنود القدماء، كما اعتقد المصريون من قبلهم، أن الألم خبرة قلبية، ففي نهاية القرن الأول قبل الميلاد قرر (كاراكا) أحد المعلمين العظام للطب في الهند أن القلب هو مصدر الألم والبهجة، كما اعتبره مركزا للوعي أيضاً (Loeser, 2001:50) .

وتمثل الحضارة اليونانية نقلة نوعية في فهم الألم، حيث بدأ اليونانيون القدماء في تنظيم الطب، وبالتالي مقاربة الألم وفق منهج علمي متحرر من الأسطورة بدرجة كبيرة، وعلى الرغم من قِدم المبادئ الطبية الإيبوقراطية، إلا أن الكثير من رؤاه الطبية والأخلاقية (كالعلاقة بين المريض والطبيب) لا يزال معمولا بها حتى الآن.(Mayer. 2004:2)

لقد انشغل اليونانيون في مرحلة ما قبل سقراط بشكل مكثف بطبيعة الإحساس في أعضاء الحس بالجسد، ففيثاغورث Pythagoras الذي تنقل بين مصر وبابل والهند لدراسة الحواس، طرح لأول مرة فكرة أن المخ، وليس القلب، هو مركز الإحساس والفكر.. بيد أن هذه الفكرة لم يُكتب لها القبول لدى الثقافة اليونانية القديمة؛ لأنها اصطدمت بعد ذلك مع رؤية أرسطو التي ترى أن القلب هو المهيمن الأعلىheart reigns supreme على الجسد. وقد نحى أناكساجوراس Anaxagoras الذي توفي عام 428 ق.م. منحى فيثاغورث، حيث اعتقد أن كل الأحاسيس مرتبطة بالألم، وكلما تناقض الجانب الذاتي مع الجانب الموضوعي لدى الإنسان، كلما زادت قوة الألم الذي يتم إدراكه في المخ، أما أبوقراط Hippocrates فقد اعتقد أن الألم يرجع إلى خلل في واحد من الأخلاط الأربعة الرئيسية: الدم، البلغم، الصفراء، السوداء، وكتب عن الثقب أو النقب كوسيلة لتنفيس الألم، كما استخدم لحاء الصفصاف willow bark كمسكن للألم (Whitworth،2005: 5-6).

وفي مرحلة ما بعد سقراط التي انتقل الاهتمام الفلسفي فيها من الطبيعة إلى الإنسان والمجتمع، ظهرت رؤى جديدة ومغايرة للألم تأثرت بشكل خاص بما طرحه أفلاطون وأرسطو، حيث أنهما ظنّا أن القلب هو مصدر الإحساس، وليس المخ، وقد سادت هذه الرؤى فترات طويلة بفعل السلطة التي مارسها الفكر الأرسطي على الوعي الإنساني قروناً طويلة.

فلقد اعتقد أفلاطون (427-347) Plato أن الإحساس لدى الإنسان ينتج من حركة الذرات المتواصلة عبر الأوردة إلى القلب والكبد، وهما يمثلان مركزي تقدير الإحساس، كما اعتقد أيضا أن الألم لا يمثل فقط استجابة للمثيرات العضوية، ولكنه يمثل أيضاً خبرة عاطفية مرتبطة بالروح المستقرة في القلب. والحقيقة أن وظيفة المخ في العمليات الحسية لم تكن حاضرة بوضوح في الخطاب الفلسفي الأفلاطوني، فقد اعتبر أفلاطون المخ عضوا فاعلا فقط في صياغة المفاهيم المشتقة من الإحساسات. لقد اعتبر الألم والمتعة عواطف مشتركة بين أعضاء الجسم كله، لقد لاحظ أن المتعة إنما تأتي من تقليل الألم، في محاورة (فيدون)[3] يعرض أفلاطون هذا المفهوم على لسان سقراط، عندما تتحرر قدماه من السلاسل، يلاحظ سقراط اختفاء الألم، وحضور المتعة. ولهذا فقد استنتج أفلاطون أنه على الرغم من أن الألم والمتعة عاطفتان متناقضتان، إلا أنهما مترابطتان؛ لأنهما ينبعان من القلب كمشاعر روحية (Loeser, 2001:50) .

أما أرسطو (384-322 ق.م) فقدم رؤى للألم متسقة مع رؤى أستاذه أفلاطون، ففصّل مفاهيم أفلاطون عن الإحساس والألم في كتابيه: الروح، والأخلاق النيقوماخية (وهو كتاب ألفه أرسطو لابنه نيقوماخوس). لقد ميّز أرسطو بين خمس حواس، هي البصر والسمع والتذوق، والشم، واللمس، ووفقا لما كان يعتقده أرسطو، ليس للمخ وظيفة مباشرة في العمليات الحسية، فكما بينا فيما سبق، يرى أرسطو أن القلب هو مصدر الإحساس، بل إنه اعتبر القلب هو مركز كل الوظائف الحيوية الأساسية، وهو مستقر

(3) تدور محاورة فيدون حول اليوم الأخير من حياة سقراط، وهو اليوم الذي تجرع فيه السم، ولقد صور أفلاطون أحداث ذلك اليوم بأسلوب أدبي غاية في الروعة والتأثير، وفيما يتعلق بقضية اللذة والألم، كتب أفلاطون: أما سقراط فقد جذب، وهو جالس على سريره، ساقه إليه ودلكها بيده، وقال وهو لا يزال يدلكها: لكم يبدو غريبا أيها الأصدقاء ذلك الشيئ الذي يسميه الناس باللذة، ولكم هي عجيبة طبيعة علاقته بما يعتقد الناس أنه نقيضه، الألم، فلا يرضى أحدمنهما بأن يكون حاضرا في نفس الوقت مع الآخر عند الإنسان، ولكن إذا ما تتبع المرء أحدهما وأمسك به، فإنه يكون من الضروري دائما أو يكاد أن يمسك بالآخر، حتى لكأنهما مقيدان إلى رأس واحدة رغم كونهما اثنين، واعتقد أن أيسوب (وهو أشهر مؤلفي الخرافات في اليونان القديمة) لو كان قد تنبه لهذا، لكان ألف خرافة تبين أن الإله أراد أن يؤلف بين هذين العدوين، فلما لم يستطع ربط بين رأسيهما عند نفس المكان، ولهذا السبب فما إن يحضر واحد منهما، حتى يأتي الآخر على أثره، وهذا فيما أعتقد هو نفس ما يحدث لي أنا نفسي، حيث أنني بعد الألم الذي كان في الساق تحت تاثير القيد، أحس بأن اللذة قد جاءت على أثره. أنظر (أفلاطون 2001:114)

الروح. ويرى أرسطو كذلك أن وظيفة المخ هي إنتاج إفرازات باردة تقوم بتبريد الهواء الساخن، وتبريد الدم القادم من القلب. إن الألم هو إحساس متزايد بكل محسوس، ويحدث الألم في أطراف الجسد ثم ينتقل مع الدم إلى القلب (Loeser, 2001:50) .

وقد تعرضت رؤى أفلاطون وأرسطو لنقد شديد من جانب العديد من تلاميذهما، من أمثال (هيروفيلوس) (م.ق280-335) Herophilus. و(إراسيستراتوس) (م.ق250-310) Erasistratus اللذين أكدا أن المخ وليس القلب هو مصدر الإحساس بالألم، وقدما تحليلا ت عميقة لبنية الجهاز العصبي وارتباطه بالإحساس بالألم، وهذا ما ذهب إليه الطبيب الروماني الشهير (جالينوس) (م201-130) Galin الذي قدم رؤية علمية دقيقة لانتقال الألم عبر الخلايا الحسية والجهاز العصبي للمخ، ولكن لسوء الحظ فقد توارت أفكار جالينوس، خلف سطوة الفكر الأرسطي الذي هيمن على الفكر الإنساني لمدة ألف عام تالية.. (Whitworth2005: 6) .

ومع دخول أوربا غياهب العصور الوسطى المظلمة منذ سقوط روما عام 476 ميلادية، سيطرت الطبقات الإقطاعية ورجال الكنيسة على مقدرات الشعوب، فانتشر الفقر، وانخفض مستوى التعليم، الذي انحصر في تعاليم الإنجيل، ومع ذلك الظلام الدامس بزغ ضوء لامع في الطب في نهاية تلك الفترة، عندما كتب ابن سينا (980-1038) الذي عُرف بأمير الأطباء Prince of Physicians سلسلة من الأطروحات الطبية النابهة، وكان محور عمله هو كتاب القانون في الطب Canon of medicine الذي دمج فيه رؤاه الطبية الخاصة مع أفكار جالينوس، وبعض معاصريه من العلماء المسلمين، ليصيغ طائفة من النظريات الطبية الحديثة. وقد اعتبر كتاب القانون في الطب الذي يحتوي على مليون كلمة أول دستور متكامل للأدوية pharmacopoeia،، وقدم ابن سينا في الكتاب طرقا كمية وتجريبية لدراسة علم وظائف الأعضاء (الفسيولوجيا) Physiology، واكتشف الطبيعة المعدية للأمراض السارية، وأدخل نظام الحجر الصحي للحد من انتشار الأمراض السارية، و ابتكر المعرفة الطبية المستندة على الأدلة، والطب التجريبي، والتجارب المنضبطة والعشوائية، والصيدلة السريرية، وعلم النفس الفسيولوجي، Physiological Psychology وتحليل عوامل الخطر، وفكرة المتلازمة الطبية Idea of a syndrome في تشخيص أمراض معينة. إن أهمية ابن سينا لا تكمن فقط في إبداعاته العلمية الكبيرة، وإنما في استمراره كمرجع للطب الأوربي ومدارسه

على مدار القرون الستة التالية (Whitworth2005:8-9 Loeser2001:51) .

لقد كان كتاب القانون زاخرا بالمعرفة حول موضوعات تبدو وكأنها خارج سياق الكتب الطبية الدراسية، فتحدث عن نمط الإقامة ومصادر المياه، والمناخ والفصول، والاستحمام والاضطراب العاطفي، والنوم، والأهمية العلاجية للموسيقى. وقدم ابن سينا عدة مأثورات aphorisms أشبه بالقوانين العلمية، من قبيل أن الإنسان لكي يكون بصحة جيدة ينبغي أن يمتلك قلبا دافئا، وأعصابا باردة، وعظاما جافة، وقال أيضا إن الألم المفرط في البطن، مع ارتفاع الحرارة يعد أمرا خطيرا، وخصص الجزء الخامس من كتاب القانون لتخفيف الألم والشفاء من الأمراض، فتحدث عن الأدوية، وطرق تحضيرها، ومفعولها (Douglas 1945:92) .

وميّز ابن سينا بين خمس حواس خارجية، وخمس أُخَر داخلية، وحدد موقع الحواس الداخلية في فصي الدماغ، ووصف خمسة عشرة نمطا مختلفا للألم، ترجع للأشكال المختلفة من التغيرات الجسمية، واقترح طرقا معينة للتخفيف من الألم مثل التدريبات الرياضية، والتدفئة والتدليك Massage بالإضافة لاستخدام الأفيون وغيره من العقاقير الطبية للتخفيف من الألم. وكان ابن سينا أول من أدرك أن الألم يعد إحساسا مستقلا ومنفصلا. (Whitworth, 2005:9)

يتضح مما سبق أن ابن سينا قد اسس للفهم الفسيولوجي الدقيق لظاهرة الألم، وصحح الأخطاء التي ورثها الفكر الإنساني من أرسطو التي تتعلق بأن القلب، وليس المخ هو مصدر كل الأحاسيس، والألم واحد منها.

واستنادا لذلك حدث تحول في الفكر الفسيولوجي في أوربا خلال عصر النهضة، ثم عصر التنوير في القرن الثامن عشر، وارتبط ذلك التحول بالتطورات الهائلة في مجالات الكيمياء والأحياء والفيزياء، والتشريح-وعلى وجه الخصوص تشريح الجهاز العصبي-حيث ظهر العديد من العلماء الذين قدموا نظريات فسيولوجية فسرت الألم بطريقة علمية سليمة، وحددت آلياته على أسس تشريحية دقيقة، من هؤلاء العلماء: ألبرتو ماجنوس Albertus Magnus والعالم والفنان المعروف ليوناردو دافنشي (1452-1519)، ثم رينيه ديكارت (1596-1650) وتم تتويج كل تلك الجهود بنظرية خصوصية الألمspecificity theory للعالم الألماني جوهانيس موللر Johannes

1801) Muller–1858) عام 1835 م، والتي صاغها استناداً لفكر ديكارت في كتابه (الإنسان) L, Homme الذي صدر بعد وفاته بأربعة عشر عاما، أي في عام 1664. Whitworth, 2005:16–17

لقد كانت نظرية خصوصية الألم هي النظرية الفسيولوجية الأكثر حضورا في معظم الكتب الدراسية في علوم الأعصاب neurology وفسيولوجيا الأعصاب neurophysiology وجراحة الأعصاب neurosurgery، وانطلقت من قضية أساسية وهي أن نظاما معينا للألم يحمل رسائل من مستقبلات الألم بالجلد إلى مركز الألم بالمخ، فكل الأعصاب تعد حساسة لنفس المؤثر، لكن ردود أفعالها لذات المؤثر تكون متباينة، وخضعت النظرية لعدة تعديلات حتى مطلع القرن التاسع عشر، مع تطور الفسيولوجيا كعلم تجريبي، ففي عامي 1894، و1895 نشر فون فيري Von Frey سلسلة من المقالات قدم من خلالها نظرية الحواس الجلدية Cutaneous Senses حيث وسع مفهوم (موللر) عن الحاسة الوحيدة الخاصة باللمس إلى أربع حواس جلدية وهي اللمس، والدفء، والبرد، والألم، ولكل منهم مركزه الخاص بالمخ المسئول عن الإحساس الملائم. وتبع ذلك جهود علمية متعددة لتفسير الألم، وبقيت كلها في سياق الخطاب الفسيولوجي (Bendelow and Williams, 1995a:141) .

إن السمة الأساسية للنظرية الفسيولوجية هي النظر إلى الألم كعملية عضوية خالصة، آلية الطابع، لا دخل لأي عوامل خارجية فيها، سواء أكانت تلك العوامل نفسية أو اجتماعية أو ثقافية.

ونخلص مما سبق أن الوعي الإنساني بالألم قد قطع شوطا طويلا على مدار التاريخ الإنساني لفهمه وتفسيره، بداية من التفسير الميثولوجي الماورائي إلى التفسير الفسيولوجي العلمي الحديث.

ثالثا: الإسهام السيكولوجي و الخروج من دائرة الحتمية العضوية:

على الرغم من أهمية التفسير الفسيولوجي للألم، الذي أسس لفهم علمي تجريبي رصين، إلا أن هذا التفسير ظل في الدائرة العضوية المرتبطة بالإنسان، ولم يتخطاها، كما أن النظرية الفسيولوجية تضمنت العديد من الافتراضات الضمنية–الفسيولوجية

والتشريحية التي فشلت في تقديم إجابات للعديد من (الألغاز العويصة) Insoluble Puzzles في هذا السياق، منها على سبيل المثال، أن موضع الألم قد يختلف عن موضع الإصابة، وأن هناك آلاما تستمر بعد شفاء الجزء المصاب، وكذلك عدم وجود علاج ملائم لأنواع معينة من الألم، وخاصة تلك الأنماط مجهولة السبب Idiopathic Pains أي أنها لا تنتج عن تلف بالأنسجة، وليس لها سبب محدد مثل آلام أسفل الظهر (LBP Low Back pain)، والصداع النصفي. Migraine ولم تتمكن النظريات الفسيولوجية من تفسيرها بصورة ملائمة، على الرغم من التطور الكبير في قياس النبضات العصبية وتسجيلها (Bendelow, 1993:274) .

من أجل ذلك جاءت محاولات وجهود تالية لتوسيع دائرة الفهم العلمي للألم، وإبراز الأبعاد الأخرى غير العضوية المؤثرة في الألم والاستجابة له، وكان علماء النفس سباقين لتوسيع هذه الدائرة، حيث حاولوا فحص العلاقة بين الألم والعوامل السيكولوجية المعقدة.

ففي نهاية القرن التاسع عشر، طور فرويد Freud أسسَ نظرية جديدة تساعد في تفسير كيف أن أعراضا جسدية معينة كالألم، قد تنتج من ضغوط أو صراعات عاطفية عميقة، وفي ذات الوقت وقعت معركة (علمية) حامية الوطيس بين عالِمي الأعصاب (فيري) و(جولدشيدر) Goldscheider حول الجوانب الفسيولوجية لنظرية خصوصية الألم، وفي عام 1895 ظهرت رؤية جديدة مغايرة لمارشال Marshall الفيلسوف وعالم النفس الذي أصر على أن العمليات الحسية ليست هي المهيمنة في إحداث الألم، ولكن العمليات الوجدانية والعاطفية تلعب دورا مهما في ذلك السياق. (Bendelow and Williams, 1995a:141)

وقد تشكلت نظرية علمية جديدة تحاول أن تعالج قصور نظرية خصوصية الألم، وغيرها من النظريات الفسيولوجية، على يدي عالمي النفس الكندي (رونالد ميلزاك) R. Melzack و البريطاني (باتريك وول) P. Wall أطلقا عليها نظرية بوابة التحكم Gate control theory ونشرا أول صياغة لها في مجلة العلم Science في عام 1965. حيث كتبا في صدر المقال فحوى النظرية: (إن نظام بوابة التحكم يُعَدل من المدخلات الحسية الواردة من الجلد قبل أن تستدعي إدراك الألم والاستجابة له) Melzack) . Wall, 1965:971)

وقد كانت صياغة نظرية بوابة التحكم في الألم هي الحدث العلمي الأكثر بروزا في ستينيات القرن الماضي، حيث أعاد «ميلزاك» و «وول» تقييم النظريات الفسيولوجية السابقة، وقاما بنقدها من حيث أنها لم تأخذ في اعتبارها أن المعلومات التي يتم ترميزها عند مستوى المستقبلات الحسية، يتم تضمينها أثناء انتقال المؤثرات الحسية، وبالتالي تؤثر في الاستجابة للألم (Carli, 2011:176) .

والحق أن نظرية بوابة التحكم كانت بمثابة تحد لمقولات النظريات الفسيولوجية، وخاصة نظرية خصوصية الألم، وذلك بتركيزها على الأبعاد العاطفية بنفس القدر من التركيز على الأبعاد الحسية العضوية. حيث نهضت النظرية على افتراض رئيس هو أن المتغيرات النفسية والمعرفية (والتي تتأثر بدورها بالعوامل الاجتماعية والثقافية) لها تأثير على العمليات الفسيولوجية المرتبطة بإدراك الألم والاستجابة له. (Bendelow, 1993:275)

ترتكز نظرية بوابة التحكم على أن هناك آلية عصبية في منطقة القرون الحسية الظهرية Dorsal Horns للحبل الشوكي Spinal Cord تعمل كبوابة يمكن أن تزيد أو تقلل من تدفق النبضات الحسية من الألياف العصبية الطرفية إلى الجهاز العصبي المركزي، ولذا فإن المدخلات الحسية تكون عرضة للتغيير من جانب البوابة قبل أن تستدعي إدراك الألم والاستجابة له. (Bendelow and Williams, 1995a:141)

إن درجة قيام البوابة بزيادة أو إنقاص الانتقال الحسي للألم تتحدد بالنشاط النسبي في الألياف العصبية، وبالتأثيرات الآتية من المخ، ولذلك فإن العمليات النفسية كالتوتر، والقلق، والترقب، والخبرات الماضية تمارس تأثيرا قويا في عملية الألم، ولذا فإن ثمة اهتماما متزايدا من جانب النظرية بالمتغيرات النفسية والمعرفية. (Bendelow and Williams 1995a:141)

وقد قام (ميلزاك) بعد ذلك بتوسيع النظرية وتعديلها في عام 1968، ثم في عام 1982، حيث أضاف أبعادا جديدة، فأعطى اهتماما واعتباراً للأبعاد السلوكية التي تطرحها العلوم الاجتماعية، وساهمت النظرية بشكل كبير في تطور علاجات الألم، وآليات تخفيفه (Loeser, 2001:54) .

وبناءً على ذلك، يؤكد المدخل السيكولوجي لدراسة الألم على أن الأبعاد الوجدانية

والمعرفية والتقويمية تعد أمورا جوهرية في تقييم الألم والتخفيف منه، فعلاج الألم العضوي بمفرده، قد يدع تلك الأبعاد دون حل. وربما يؤدي إلى تدعيمها وتفاقمها. إن فهم تأثير الخوف، والتوقع، والتوتر يمكن أن يساعد الأطباء في التعامل بدرجة أكثر كفاءة مع الألم الحاد، وعلى الرغم من أن أطباء الحالات الحادة قد لا يهتمون بتلك الظروف النفسية، فإنه يمكنهم المساهمة بإحالة المرضى إلى المكان الملائم للعلاج النفسي (Hansen Streltzer, 2005:345-346) .

إن نظرية بوابة التحكم لا ترى في الإحساس بالألم مجرد عملية عضوية ميكانيكية تسير في خط مستقيم من مناطق الحس بالجلد ثم إلى المخ عبر الحبل الشوكي، ولكنها ترى أن ثمة عوامل خارجية-سيكولوجية بالأساس-تؤثر في المدخلات الحسية وتشكل ما يشبه البوابة التي تتحكم في مرور النبضات الحسية إلى المخ، وبالتالي تنتفي الآلية الفسيولوجية لحدوث الألم، ويستجيب الجهاز العصبي للمتغيرات الخارجية.

واستنادا لهذه النظرية، ميز بعض علماء النفس بين نمطين من الألم:

الألم العضوي organic pain وهو الناتج عن أسباب عضوية خالصة، كتهيج الأطراف العصبية نتيجة مؤثر كالحرارة أو الإصابة وغيرهما.

الألم النفسي-العضوي psychogenic pain وهو مستقل عن الناحية العضوية، فلا يحدث نتيجة مؤثر عضوي كتلف الخلايا مثلا، وإنما يرتبط ببعض النواحي العاطفية والنفسية، كالتوتر العضلي الناجم عن تجارب سيكولوجية محددة... (Bendelow and Williams, 1995a:143)

والواقع أنه على الرغم من أن نظرية بوابة التحكم أشّرت لنهاية ثنائية العقل/ الجسد الديكارتية الشهيرة فيما يتعلق بالألم، إلا أن البعد العضوي والفسيولوجي ظل مهيمنا على البعد الاجتماعي-الثقافي. (Bendelow and Williams, 1995a:141) .

ومع ذلك، فقد كان دورها واضحا وبارزا في لفت انتباه العلماء (وخاصة علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا) للأبعاد غير العضوية لظاهرة الألم، كما أن (ميلزاك) (وول) نفسيهما قاما بإجراء عدة دراسات بيّنا فيها أهمية تلك العوامل، وهذا ما ستكشفه الصفحات التالية.

رابعا: جدلية العلاقة بين الثقافة والألم:

تبين لنا مما سبق أن النظريات البيولوجية والطبية التقليدية قد هيمنت على تفسير ظاهرة الألم الإنساني، وركزت على الأبعاد العصبية والفسيولوجية في تشخيصه وعلاجه، وأن الطب العلمي قد حصر خبرة الألم في بعدها العضوي باعتبارها نظاما معقدا من الإشارت العصبية، بدلا من النظر إلى هذه الخبرة كظاهرة اجتماعية تتشكل وفق سياق اجتماعي-ثقافي محدد. (Bendelow and Williams, 1995a:139)

ولقد أدت القسمة الديكارتية Cartesian Split بين الجسد والعقل، والتي اختزلت الألم في بعده العضوي الطبي، وما تبعها من رؤى فسيولوجية صارمة إلى تشكيل عائق صلب أمام مزيد من الفهم الملائم والشامل للألم، ومن ثم تم التعامل مع الألم كظاهرة حسية يمكن دراستها موضوعيا وفق مقاييس طبية وعقلية فقط. (Bendelow and Williams, 1995b:84)

غير أن ثمة عوامل أخرى مغايرة ساعدت على فتح المجال أمام الدرس السوسيولوجي والأنثروبولوجي والفلسفي لاستيعاب الألم وفهمه كخبرة اجتماعية يومية، وليس مجرد مشكلة طبية، وهذا ما سنعرضه فيما يلي.

1 -عوامل التحليل السوسيو - أنثروبولوجي للألم:

من أبرز العوامل المؤثرة في حضور التحليل السوسيو-أنثروبولوجي للأم ذلك الإسهام الرائد الذي قدمه كل من (ميلزاك) و (وول) في نظرية بوابة التحكم، والجهود الكبيرة لعالم التخدير الأمريكي (جون بونيكا) Bonica الذي أكد على الفهم التكاملي للألم، وطبق ذلك بنفسه في مراكزه الطبية المتعددة، وانبثاق جدل علمي متزايد داخل المراكز الأكاديمية والعلاجية المنشغلة بالألم حول أهمية الأبعاد النفسية والثقافية في التعاطي مع الألم، واتجاه الكثير منها نحو تثمين دور العوامل الاجتماعية والسلوكية في تجربة الألم (Bendelow and Williams, 1995b:84 -85) .

ومن تلك العوامل أيضاً بزوغ نظامين معرفيين جديدين وواعدين في علم الاجتماع، وهما سوسيولوجيا الجسد Sociology of the body وسوسيولوجيا العواطف Sociology of emotions.. اللذان كان ظهورهما انعكاسا للتحول في مسار النظرية

السوسيولوجية-منذ ستينات القرن الماضي-من الاتجاهات البنائية الماكروسكوبية الكبرى، إلى الاتجاهات الميكروسكوبية التي تؤسس لرؤية جديدة يبرز فيها الفاعلِ Agent مؤثرا في البناء Structure بما يقوم به من ممارسة practice واعية وفاعلة، ولم يعد خاضعا لذلك البناء كما تبنت ذلك الاتجاهات الوضعية والبنائية الكلاسيكية.

فسوسيولوجيا الجسد على ما يقرر (تيرنر) لعبت دورا مهما في تطور النظرية السوسيولوجية بشكل عام، وعلم اجتماع الصحة والمرض بوجه خاص، حيث وفرت من خلال فينومينولوجيا الجسد منظوراً متطوراً حول قضايا مثل الألم، والعجز والموت، وعمل ميرلو بونتي Merleau-Ponty بمنظوره الفينومينولوجي على تجاوز ثنائية العقل/ الجسد التي أسسها ديكارت والتي أعاقت المقاربة السوسيولوجية للقضايا الجسدية بوجه عام. (Turner, 2008:51-52) .

أما سوسيولوجيا العواطف، فتتناول العواطف الإنسانية انطلاقا من المنظور السوسيولوجي، وتحريرها من الفهم السيكولوجي المنفرد، فمع أن دراسة العواطف ظلت لفترة طويلة موضوعاً أساسياً في التحليل السيكولوجي، إلا أن علماء الاجتماع اهتموا في السنوات الأخيرة بالجوانب الاجتماعية للتعبير العاطفي، حيث تناولوا الوظائف الاجتماعية له، وكيف تسهم العوامل الاجتماعية والثقافية في صياغة التعبير عن العواطف، وذهب علماء الاجتماع إلى أن العواطف تمثل حلقة الوصل بين المجتمع و المجالات الأكثر شخصية في التجارب الفردية، كما أنها تجمع بين الجوانب العضوية والعقلية للوجود الإنساني، بالإضافة إلى أن دراستها تمثل قضية أساسية فيما يتعلق بفهم العلاقة بين العقل والجسد (Freund, 1990:453).

فالعواطف مثلها مثل الألم تقع في منطقة التماس بين العقل والجسد، بين الثقافة والبيولوجيا، وتعد أمرا حاسما في الوجود الإنساني نظراً لوظيفتها المرتبطة بالإشارة للخطر وغيره من العمليات، وتتشابه العواطف مع الألم كذلك في عدم قابليتها للاختزال في البعد العضوي فقط، وإنما ينبغي أن تُدرس في السياق الاجتماعي والثقافي (Bendelow and Williams 1995b:90).

ويؤكد (تيرنر) على ذلك الارتباط بين سوسيولوجيا الجسد وسوسيولوجيا العواطف، وما يمكن أن نسميه سوسيولوجيا الألم Sociology of Pain فيقول إن العلماء إذا

أدركوا الألم كحالة عاطفية، فإنهم سيقبلون على الفور فكرة أن الشخص هو فاعل متجسد لديه استجابات اجتماعية وعاطفية مؤثرة وقوية لحالة الألم، وسيمَكّنهم ذلك من الالتفات للجوانب المسكوت عنها في علم اجتماع الصحة والمرض من أن نظرية الجسد تعد شرطاً ضرورياً لفهم الألم كعاطفة في سياق اجتماعي محدد. (Turner 1992:169)

كذلك لعبت حركات رعاية المحتضرين[4] Hospice Care movements التي تطورت بشكل لافت منذ منتصف القرن التاسع عشر دورا بالغ الأهمية في لفت الانتباه نحو البعد الاجتماعي والروحي للألم، وتخفيفه لدى المرضى بأمراض لا يرجى شفاؤها. إن فلسفة رعاية المحتضرين تنظر للموت باعتباره المرحلة الأخيرة للحياة، إنها تؤكد على الحياة، ولا تستعجل الموت ولا تعمل على تأجيله، وتهتم عملية رعاية المحتضرين بالشخص أكثر من اهتمامها بالمرض، وتعمل على إدارة الآلام التي يكابدها المريض في أيامه الأخيرة، ليتمتع في تلك الأيام بالعيش بكرامة ورفاهية، محاطا بعائلته وأحبائه، إن رعاية المحتضر تتم حيثما يظن بعض الناس أن كل شئ قد انتهى (American Cancer Society 2014:1).

والحق أن رعاية المحتضرين هي عملية إنسانية وأخلاقية، تركز على الرعاية لا على الشفاء focuses on caring، not curing ولا تنحصر تلك الرعاية في مكان بعينه،

(4) الأصل اللغوي لكلمة Hospice هو ذات الأصل الذي اشتق منه لفظ المستشفى Hospital وهو الكلمة اليونانية القديمة xenodochium التي تعود للقرن الرابع الميلادي، وكانت تعني الضيافة Hospitality. أما أول من استخدم لفظ Hospice فكانت السيدة الرومانية (فابيولا) Fabiola التي فتحت بيتها للفقراء والمرضى والمسافرين، والجوعى، وكانت كلمة Hospice تشمل في ذلك الوقت الضيف والمضيف، وكلمة Hospitium مكان الضيافة. وانتشرت تلك الأماكن على نطاق واسع، ولكنها لم تكن مخصصة للمحتضرين، بل تستقبل الناس للإقامة فيها طالما أنهم في حاجة للمساعدة. وفي منتصف القرن التاسع عشر أسست جين جارنيه Jeanne Garnier في مدينة ليون الفرنسية أول مؤسسة لرعاية المحتضرين، مستخدمة الكلمة Hospice. وفي انجلترا كان أول استخدام للمصطلح على أيدي راهبات مؤسسة القديس يوسف الخيرية الأيرلنديين Irish Sisters of Charity at St. Joseph في لندن عام 1905. وارتبطت حركة رعاية المحتضرين الحديثة في انجلترا باسم السيدة سيسلي ساندورز Cicely Saunders. أنظر (Milicevic2002:29-30) وقد كان الطبيب العربي أبو بكر محمد بن زكريا الرازي من أوائل من اهتم بأمر المحتضرين بشكل علمي في الثقافة العربية الإسلامية حيث أنه أول من فكر في علاج المرضى الميئوس من شفائهم والاهتمام بهم ورعايتهم. انظر (هونكه 1993:253)

فقد تتم في منزل المريض أو أحد المراكز الطبية، أو أي مكان آخر ملائم، وتتاح خدمات الرعاية لكل المحتضرين بصرف النظر عن نوع المرض أو العمر، أو الدين أو السلالة. (National Hospice and palliative care organization 2012:3).

واستنادا لما سبق فلقد بدا من الأهمية بمكان ضرورة حضور التحليل السوسيولوجي-الأنثروبولوجي للألم، الذي يستوعب العوامل العضوية الفسيولوجية ويتجاوزها إلى آفاق أرحب وأعمق، ويطرح تفسيرات علمية للأبعاد الاجتماعية والثقافية المرتبطة بالألم، والتي يعجز النموذج الطبي عن تفسيرها واستيعابها.

2 - التحليل السوسيو-أنثروبولوجي للعلاقة بين الثقافة والألم:

يؤسس «موريس» Morris ابتداءً للرؤية السوسيولوجية والأنثروبولوجية للألم في كتابه ثقافة الألم The culture of pain الصادر في عام 1991 بقوله إن الألم ليس مجرد ظاهرة فسيولوجية وتشريحية فقط، وإنما هو نتيجة التفاعل بين العقل والجسد والثقافة. ويؤكد أن النظرية الطبية أهملت جوانب مؤثرة في تحليل الألم تتعلق بأن الألم يتم تشكيله وتقييمه وفق عناصر ثقافية محددة. (Bendelow and Williams 1995a:139-140)

ويؤكد «موريس» المعنى السابق في موضع آخر إذ يقول: (إن الألم-وبخاصة النمط المزمن منه-لا يعد ظاهرة عضوية وعصبية عبر جلدية Transdermal فقط، وإنما هو ظاهرة وثيقة الصلة بالبيئة الاجتماعية والثقافية، إن مفاهيمنا عن الألم، والضعف والعجز، تتضمن عوامل اجتماعية لا تقل في أهميتها عن العوامل العضوية، والحاصل أن الممارسة السريرية (الإكلينيكية) عندما اهتمت بالعوامل البيئية اختزلتها في ثلاثة عوامل رئيسية وهي العمل، الأسرة، وتعاطي المخدرات، بيد أن ذلك الثلاثي رغم أهميته قد يكون مجرد ظل خفيف لمزيج أكثر عمقا من المتغيرات الاجتماعية والثقافية. إن القضية المحورية في هذا السياق هي ما إذا كانت البيئة الاجتماعية-الثقافية تؤثر Influence في الألم الذي يوجد بالفعل كظاهرة عضوية خالصة، ومن ثم تعمل على تقليله، أم أن هذه البيئة تتجاوز مجرد تخفيف الألم، لتساعد في بناء الألم وتشكيله Construct؟ (Morris 2010:133)

والحقيقة أن الفرق شاسع كما يرى «موريس» بين التأثير Influence والتشكيل

Construction فيما يتعلق بفهم الألم، والتعاطي معه، فنظرية التأثير ترى أن الألم ظاهرة مستقلة عن العوامل الاجتماعية – الثقافية، ولا يتعد دور هذه العوامل أن تكون مجرد محفزات triggers لتخفيف الألم. وترى هذه النظرية تبعاً لذلك أن الجهاز العصبي للفرد وحده هو الذي يوَلِّد الألم، وبالتالي فالألم حدث جسدي خالص تضفي عليه البيئة الاجتماعية الثقافية مجرد تعديلات modifications تصبغه بصبغة محلية local color، مثل قمع الأم لصراخها أثناء الولادة، بيد أن البيئة الاجتماعية لا تلعب دورا في تشكيل الألم. أما نظرية تشكيل الألم–التي يتبناها موريس–فعلى النقيض من نظرية التأثير، ترى أن الألم الإنساني يحدث فقط عندما يصطدم الجهاز العصبي الفردي بعوامل اجتماعية – ثقافية معقدة، إن دور البيئة الاجتماعية – الثقافية أكبر من مجرد تحفيز أو تخفيف الألم أو صبغه colored بصبغة معينة، وإنما يتحدد دورها في تشكيل الألم ذاته (Morris 2010:133-134) .

واستنادا لرؤية «موريس» يرى الباحثون في سوسيولوجيا الألم أن الاختلاف بين النظرة الطبية للألم والنظرة السوسيو–أنثروبولوجية له تكمن في الاختلاف بين رؤية الألم (كإحساس) pain as sensation ورؤيته (كعاطفة) pain as emotion وهو مفهوم أكثر ديناميكية من الإحساس، فكما رصدنا في صدر هذه الدراسة ينظر النموذج الطبي، وهو النموذج المهيمن في تفسير الألم، والذي يتم تدريسه لطلاب الطب، للألم على أنه إحساس ينتقل عبر مستقبلات الألمpain receptors في الجلد إلى مركز الألم في المخ. أما الرؤية السوسيو– أنثروبولوجية للألم فقد لخصها «ميلزاك» و «وول» Melzack Wall بقولهما: إن كلمة ألم تمثل طائفة من الخبرات المختلفة والفريدة التي تتأثر بقوة بالبيئة الاجتماعية الثقافية التي تتضمن مجمل العوامل الاجتماعية والسلوكية والثقافية (Bendelow and Williams, 1995a:142).

والواقع أن البيئة الاجتماعية–الثقافية لا تعني فقط وفق التحليل الأنثروبولوجي الأماكن أو المواقع المادية التي توجد خارج نطاق الذات، ولكنها تتضمن أيضا تلك الوقائع والعمليات المحيطة بنا في عالم الحياة، والتي تم استدماجها Internalized داخل الذات، وتتجلى في حالة الجسد والعقل والعاطفة. هذه الحالات تبقى حية في الذاكرة حتى عندما يغير الناس أماكنهم. إن الألم باعتباره حالة عقلية جسدية لا ينفصم inextricable أبداً عن السياق الاجتماعي الثقافي الذي يسهم في تشكيله.

(Morris, 2010:135)

والسياق الثقافي بدوره لا يسهم فقط في تشكيل التفسيرات والمعاني التي نعـزوها للألـم، وإنما يعمل كذلك على صياغة الاستجابة له على نحو معين، فعلى الرغم من أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في طرق استجابتهم للألم، إلا أن الوقائع تؤكد أن تلك الاستجابة أمر يمكن التنبؤ به استناداً لعضوية الأفراد في الجماعة الاجتماعية، واستناداً أيضاً للمعاني الاجتماعية التي تُعزي للألم والتي يقوم أعضاء الجماعة بمشاركتها فيما بينهم (Bendelow and Williams, 1995a:156-157) .

إن الثقافة كما يفهمها علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا ليست مجرد عنصر (براني) مفارق للذات الإنسانية، كعناصر الطقس والمناخ مثلاً، وإنما هي عنصر (جواني) متغلغل في عمق الذات الإنسانية، وتتجلى تأثيراتها في كل المواقف الإنسانية التي يعيشها الفرد، إن الثقافة بهذا المعنى ليست مجرد فضاء يعيش فيه الإنسان، بقدر ما هي حقيقة تعيش في الإنسان وتوجه سلوكه حيثما وُجد.

والحق أن ثمة دراستين كلاسيكيتين شهيرتين لكل من «مارك سبوروفسكي» M. Zborowski عام 1952 بعنوان المكونات الثقافية للاستجابة للألم Cultural Components in Responses to Pain، و(إرفنج زولا) I. Zola عام 1966، بعنوان الثقافة والأعراض Culture and Symptoms مثلتا فتحاً مبيناً لتحليل الأبعاد الثقافية للألم في إطار الفضاء السوسيولوجي والأنثروبولوجي الرحب.

فقد كشف «سبوروفسكي» الدور الذي تلعبه الأصول العرقية-الثقافية في تقبل الألم وتحمّلُه، ففي هذه الدراسة التي أجريت على عينة من الأمريكيين القدامىOld Americans وعينة أخرى من أمريكيين من أصول يهودية وإيطالية، تبين أن الثقافتين اليهودية والإيطالية تطرحان إطارا محددا في التعامل مع المرض، يختلف عما تطرحة الثقافة الأمريكية، فالثقافتان اليهودية والإيطالية تسمحان للفرد بالتعبير الحر عن مشاعره وعواطفه بالكلمات والإشارات كما تسمحان بحرية التعبير عن الألم والمعاناة من خلال البكاء والأنين، فلا مجال للخجل من الشكوى، ويلاقي المريض بذلك تعاطفا من أفراد أسرته. أما الثقافة الأمريكية الحديثة فإنها تتعامل مع المرض بصورة موضوعية صارمة من خلال التحديد العلمي الدقيق له، ويتحاشى المريض إظهار الشكوى والمعاناة؛

لأن ذلك يتناقض مع المعايير الثقافية المرتبطة بقوة الرجل وقدرته على التحمل. (Zboroweski, 1952: 16)

ولاحظ (سبوروفسكي) أيضا تباينا في الاتجاه نحو الألم بين الإيطاليين واليهود، فثمة توجه نحو المواجهة الحاضرة للألم لدى الإيطاليين، حيث اجتهد الإيطاليون في البحث عن طريقة لتخفيف الألم، ومن ثم شعروا بالرضا والارتياح بعد اختفاء الألم، في حين وجد أن هناك توجها نحو المستقبل لدى اليهود،حيث كانوا أكثر اهتماما بمعنى الألم وأهميته، والنتائج المترتبة عليه بالنسبة لصحتهم ورفاهيتهم المستقبلية. (Bendelow and Williams, 1993:275)

وقد قام (ستيرنباخ) Sternbach و (تورسكي) Tursky بإجراء تجربة معملية للتأكد من صدق ما ذهب إليه (سبوروفسكي) فأحضرا عددا من ربات البيوت من الأمريكيات من أصول أيرلندية وإيطالية ويهودية، وأمريكيات أصليات (قدامى) Yankee إلى معمل «للتحليل النفسي/ الفسيولوجي» Psycho-physiological Lab. حيث تم تعريضهم لآلام نتيجة صدمة كهربائية، وقاما الباحثان بتسجيل استجاباتهم. ودعمت نتائج الدراسة بعض الملاحظات التي سجلها سبوروفسكي، فيما يتعلق بالتباين في القدرة على تحمل الألم والاستجابة له (Mechanic, 1978:264-265) .

أما دراسة (زولا) فتعد إحدى النماذج العلمية المشهودة لفحص العلاقة بين الثقافة والألم. ورسخت ما توصل إليه سبوروفسكي، حيث تم الكشف عن التباين بين الجماعات الإثنية في الولايات المتحدة فيما يتعلق باستجابتها للألم. ودعمت رؤية سبوروفسكي، حيث وجد أن هناك اختلافا بين الأمريكيين ذوي الأصول الإيطالية، والأيرلندية، والأنجلوساكسونية، فاستجابة الإيطاليين حسب ما يرى زولا، هي بمثابة آلية دفاعية Defence Mechanism لمواجهة القلق، حيث يبالغون في التعبير عن آلامهم، ويكررون الشكوى مرارا وتكرارا، وبالتالي يشتتون الإحساس بالألم، أما الأيرلنديون فإنهم يتجاهلون الألم ويستخفون به، وتلك بدورها آلية دفاعية مغايرة. (Bendelow and Williams, 1995b:96)

وأثبتت دراسة حديثة على عينة من مرضى التهاب المفاصل الروماتويدي Rheumatoid Arthritis مكونة من 42 مريضة مصرية و30 مريضة هولندية، وجود

فروق واضحة في التعامل مع الألم والاستجابة له بين المجموعتين، حيث كشفت الدراسة أن المصريات يظهرن تعبيرا أكثر وضوحا للمرض من الهولنديات، وفسر فريق البحث ذلك بتفسيرات تتسق مع ما وصل إليه (سبوروفسكي) و(زولا) من أن الثقافة تلعب دورا مؤثراً في التعامل مع الألم، فالمصريات ينتمين لثقافة البحر المتوسط، وهي ثقافة تسمح بالتعبير الحر عن المشاعر، خاصة بين النساء (Vlaar, P., et.al., 2007:732) .

وقد أكدت دراسات عديدة أخرى أن ثمة علاقة بين الإثنية والسلالة[5] والاستجابة للألم، حيث سجل العديد من الباحثين فروقا إثنية فيما يتعلق بشدة الألم وتحمله، ورصدوا اختلافات معتبرة في مستويات تحمل الألم، وفي اتجاهات الجماعات الإثنية نحوه، والحقيقة أن التراث العلمي حول الإثنية والألم قدم أدلة كافية ترقى لدرجة التواتر recurrence على تلك العلاقة، حيث كشف عن أن الاختلافات الإثنية والسلالية في تصور الألم، وتقييمه، وعلاجه تمت ملاحظتها في العديد من المواقع الطبية، وفي كل أنماط الألم، والنقطة الحاسمة في هذا الإطار أن الاختلافات الإثنية والسلالية فيما يتعلق بالاستجابة للألم تتأثر بصورة أساسية بالعوامل الاجتماعية والثقافية، باستثناءات (وراثية) بسيطة (Morris 2010:135) .

ولقد تواترت الدراسات السوسيولوجية والأنثروبولوجية الميدانية المتعاقبة بعد ذلك في تأكيدها فكرة أن الألم ظاهرة معقدة، تتأثر بالبناء الاجتماعي والثقافي والموروث التاريخي لكل مجتمع، وأن القدرة على تحمل الألم تتباين وفقا لمجمل تلك العوامل.

قدم «ميلزاك» مثالا على الاختلاف في خبرة ولادة الطفل بين الثقافة الغربية والثقافة البدائية ممثلة في إحدى قبائل أمريكا الجنوبية، حيث كتب يقول:)تعد عملية الولادة واحدة من أصعب الآلام التي يمكن أن تكابدها المرأة في الثقافة المعاصرة، وقد لاحظ الأنثروبولوجي الأمريكي «كروبر «Kroeber أن النساء لا يظهرن أي إحساس بالألم أو المعاناة أثناء الوضع، وبالإضافة إلى ذلك تستمر النسوة الحوامل في ممارسة

(5) يرصد «موريس» الاختلاف المعجمي بين مصطلحي الإثنية ethnicity والسلالة race، حيث يشير الأول إلى الخصائص والتمايزات الثقافية cultural distinctiveness، أما الثاني فيشير إلى السمات الوراثية العضوية والطبيعية physical and biogenetic characteristics. بيد أن علماء الأنثروبولوجيا الفيزيقية يعتبرون الاختلافات اجتماعية بالأساس أكثر من كونها وراثية. أنظر (Morris 2010 : 135).

العمل في الحقول حتى قبل الولادة بوقت قصير، وبعد الولادة تعود الأم إلى الحقل لاستئناف العمل، وقد يبقى الزوج مع الطفل لرعايته لحين عودة الأم. ويتساءل «ميلزاك» هل يعني ذلك أن النساء في ثقافتنا الغربية المعاصرة يتصنعن making up الألم؟ ويجيب بالطبع لا، إن ما يحدث هو جزء من ثقافتنا التي تنظر إلى عملية الولادة بأنها تمثل خطرا محتملا على صحة الأم، وتتعلم الفتيات الصغيرات الخوف من الولادة في مراحل نموهن المختلفة) (Tuckett, 1978: 167) .

ويرصد «ميلزاك» مثالا آخر من الهند حيث يقول: «يعد طقس تعليق الخطاف أو (السنارة) hook hanging-الذي ما زال يمارس في بعض مناطق الهند-واحدا من أغرب الأمثلة على تأثير القيم الثقافية على تحمل الألم، هذا الطقس مأخوذ أساسا من ممارسة قديمة ترتكز على اختيار أحد أفراد الجماعة الاجتماعية ليمثل قوة الآلهة. يتحدد دور الرجل المختار (أو الكاهن) Celebrant في مباركة الأطفال والمحاصيل الزراعية في عدد من القرى المتجاورة في فترة معينة من العام. المدهش في هذا الطقس أنه يُؤتى بعدة خطافات حديدية، وتُشد بحبال قوية وتُربط في عربة خاصة، وتُغرز الخطافات تحت الجلد في جانبي الظهر، وتبدأ العربة في التحرك من قرية إلى قرية، وبالطبع يتحرك الرجل حيثما تتحرك العربة، وفي قمة الاحتفال يتأرجح الرجل في الهواء بطريقة شعائرية، وهو معلق بالخطافات المغروزة في ظهره، والغريب أنه لا توجد أية دلائل على أن الرجل يتألم أثناء ذلك الطقس، بل إنه يكون في (حالة رفعة أو مجد) state of exaltation وعندما تُخلع الخطافات في النهاية تُشفى الجروح سريعا دون تدخل طبي باستثناء وضع رماد الخشب wood ash عليها، وبعد مرور أسبوعين تقريبا تختفي تماما آثار الجروح (Tuckett, 1978: 167-168) .

ويكشف المثال السابق الدور الذي يلعبه الدين بجوانبه العقائدية والقيمية، والطقوسية في التعامل مع الألم؛ فالواقع أن الدين يعد عاملاً مهما في مسألة تقييم الأحداث بشكل عام، حيث يتم تفسير الأحداث باعتبارها دروساً من عند الله، أو ثواباً أو عقاباً، أو عدم رضا من الله، أو النظر للأحداث والوقائع بصورة عامة باعتبارها جزءاً من إرادة الله الخفية. ويعد البعد الديني مهما في سياق التعامل مع الألم، خاصة عندما يواجه الأفراد آلاما قاسية، وتؤكد الدراسات أن الأفراد الذين يواجهون مشكلات طبية خطيرة يفسرون تلك المشكلات باعتبارها انعكاساً لإرادة الله (Bush et al.1999:250).

ويلعب الدين من ناحية أخرى دوراً مهما في تقبل الألم ومواجهته، وثمة آليات دينية متنوعة للتكيف مع الألم، منها طلب الدعم الروحي من رجال الدين، والمشاركة في الطقوس الدينية، والتماس الشفاء والراحة من الله، العيش في معية الله، والخضوع لإرادته، طلب الشفاعة، والتحول من دين إلى دين، والحقيقة أن لتلك الآليات نتائج سلبية وإيجابية في آن، ففي دراسة عن حرب الخليج الأولى أجراها مجموعة من الباحثين بإشراف (بارجامنت) Pargament عام 1994، وجدوا أن بعض الأنشطة الدينية التي تستخدم لمواجهة الألم، مثل التماس الدعم الديني، لها تأثيرات إيجابية، في حين أن أنشطة أخرى مثل عدم الرضا الديني religious discontent كان لها تأثيرات سلبية، ويبدو أن سلبية النتائج أو إيجابيتها ترتبط بعمق بإيمان الفرد بالآلية التي يلجأ إليها (Bush et al.1999:250).

والحقيقة أن الألم – ومشتقاته ومرادفاته–يعد من أكثر المفاهيم حضوراً في النصوص الدينية المقدسة، ويتعلق الأمر دائما بارتباط الحياة بالآلام والمشقات، وبالتحذير من عذاب الله الأليم في الحياة الأخرى، وبالدعوة للصبر عليه وتحمله، بل إن الألم في الكتاب المقدس في عهده القديم يمثل عقاباً إلهياً للمرأة جراء الخطيئة الأولى، ولذلك فكان قدر المرأة أن تكابد آلاما عظيمة في الولادة، فقد جاء على لسان الرب في سفر التكوين–الإصحاح الثالث:(وقال للمرأة تكثيرا أكثر آلامك، بالوجع تلدين أولادا، إلى رَجُلك يكون اشتياقك، وهو يسود عليك). ومن جانب آخر تمثل آلام المسيح على الصليب– حسب المعتقد المسيحي–طريقاً للخلاص من لعنة الخطيئة الأولى.

ومن جانب آخر، تمثل الطقوس التجلي والتجسيد المباشر للمعتقد الديني، ومن ثم فإن المشاركة في الطقس الديني تجعل من لغة المقدس الرمزية فضاءً لتحويل الكائن إلى فاعل مشارك ومؤثر في الفعل الخارق، وفي هذا السياق تشكل الطقوس الفضاء الأمثل للانتقال والعبور من الدنيوي إلى القدسي، ومن ثم ممارسة الفعل المؤثر الناتج عن مبدأ الانخراط والمشاركة . (الزاهي، 77:2011)

ولذلك، نلاحظ أن المعتقد الديني يلعب دوراً حاسماً في تحمل الألم المرتبط ببعض الطقوس الدينية، وتمثل طقوس عاشوراء لدى المسلمين الشيعة نموذجاً مثالياً في هذا السياق، حيث يقوم الأفراد بضرب رؤوسهم وأجسادهم بسيوف، وسلاسل من حديد

بطريقة غاية في الإيلام، وهم يتحملون ذلك بجَلَد عجيب، وذلك نتيجة التماهي مع الطقس الديني، والتشبع برمزيته التاريخية والاعتقادية.

3 - عوامل اجتماعية بصبغة ثقافية:

والواقع أن ثمة عوامل اجتماعية أخرى مؤثرة في الاستجابة للألم، بيد أن تأثيرها لا ينفصل عن السياق الثقافي وتشابكاته، بمعني أن هذه العوامل لا تشتغل إلا في ظل المناخ الثقافي العام في المجتمع، وقد كان النوع Gender من تلك العوامل التي نالت قسطا وافرا من الاهتمام، والنوع أو (الجندر) هو مفهوم ثقافي بالأساس يستوعب مفهوم النوع بالمعني العضوي Sex ويتعالى عليه بأبعاده الثقافية العميقة والمعقدة.

إن التمييز النوعي يظهر-بوعي أو دون وعي-في التفاعلات الحاصلة بين الأفراد في الفضاءات الاجتماعية والثقافية والسياسية المختلفة، فالمرأة تُصنَف حسب معيار النوع العضوي sex وفقاً لسماتها الجينية والعضوية، بيد أنها كنوع بالمعنى الاجتماعي-الثقافي Gender فهي فاعل اجتماعي، تتجاوز بنيتها العضوية-التشريحية، وتعيش خبراتها الحياتية، وتوقعاتها الاجتماعية، وتجابه التحديات التي تواجهها في المنزل والعمل، وبين أصدقائها (Johansson, et al., 1999:1792).

فالنوع بجانبيه العضوي Sex والثقافي Gender يثير تعقيدات إضافية في تقدير دور المؤثرات الاجتماعية-الثقافية في الألم، فمن الناحية الفسيولوجية تشير الدراسات إلى أنه رغم أن الفروق بين الذكور والإناث في إفراز الهرمونات المُسَكِّنة تميل لصالح الإناث بنسبة 1: 3،، إلا أن العوامل الاجتماعية الثقافية تعمل على تعديل السلوكيات المرتبطة بالألم، فالأبعاد الاجتماعية الثقافية (الإيجابية) المرتبطة بالحمل والولادة على سبيل المثال (تخلق) دعماً اجتماعياً قوياً لمجابهة الألم (Morris 2010:136) .

ويمثل التمييز النوعي-الذي يعني في مجتمعنا بالطبع تفضيل الذكر على الأنثى- دورا مهما في تحمل الألم ومجابهته، ويتجلى ذلك بوضوح في آلام المخاض، والحقيقة أن الاختلاف في درجة آلام المخاض يلعب فيه الخيال الشعبي دوراً بالغ الأهمية، حيث تتحدث النساء عن اختلافات في آلام الولادة حسب نوع الجنين، وهي اختلافات لا يؤكدها الطب، وإنما توجد فقط في الخيال الاجتماعي، ويلعب الجانب النفسي دوره فيها، فالحقيقة أن ولادة الأنثى ليست صعبة، وإنما تأكُد الأم من جنس وليدها أنه أنثى

جعل قدرتها على تحمل الألم أضعف، ومن ثم زاد إحساسها بالألم، في حين أن الأم بعد تأكدها أن وليدها ذكر، وما يتضمنه ذلك من ترقية اجتماعية في وضعها فكأنها «نسيت» آلام الولادة وتحملتها بجسارة. (زينب المعادي، 2004: 62).

إن لحظة الولادة، هي لحظة فارقة في مسيرة الجسد الأنثوي، حيث أن الولادة هي الخطوة الأساسية للزوجة لكي تعزز مكانتها الاجتماعية، إنها تشكل الخط الفاصل بين مرحلتين في حياتها، بل خطاً فاصلاً بين مكانتين، كأننا أمام عملية تبادلية تمنح فيه المرأة جسدها وقدرتها الإنجابية لصالح الجماعة، لكي تتلقى منها اعترافاً اجتماعياً، كأن المرأة ذاتها تعيش ولادة جديدة، ولادة اجتماعية تمنحها مكانة جديدة، خاصة إذا كان المولود ذكراً. (زينب المعادي، -63 64).

والواقع أن دراسات عديدة قد كشفت عن اختلافات بين الرجال والنساء في مواجهة الألم وتحمله، وأكدت تلك الدراسات أهمية البعد الاجتماعي-الثقافي والسلوكي في هذا الأمر من نواح عديدة، فالأطفال يتم تنشئتهم منذ الصغر على أساليب معينة للتفكير في الألم، والتعامل مع الأحداث المؤلمة بطريقة محددة، وفي العديد من المجتمعات يُمنع الذكور من التعبير الحر عن مشاعرهم، ولاحظ بعض الباحثين أن الأطفال الذكور في الولايات المتحدة منذ الولادة ولعدة أشهر تالية أكثر تعبيرا عاطفيا عن الإناث، غير أنه مع مرور الوقت ومع التحاق الأطفال بالمدرسة يفقد الذكور تعبيراتهم العاطفية، ويكونون أقل من الإناث في التعبير عن الأذى او الضيق، سواء لوالديهم أو معلميهم، وقد عزا الباحثون ذلك التغير إلى القيم التي يتم بثُها في الأطفال وهي قيم متأصلة في المجتمع، تجعل الذكور يشعرون بالخجل من مشاعرهم، خاصة تلك المشاعر المرتبطة بالضعف والخوف واليأس (Hoffmann and Tarzian, 2001: 16-17) .

ومن العوامل الاجتماعية الأخرى، التي رصدها الباحثون حديثاً، دور الحياة المهنية في التعامل مع الألم وإدارته، وفي هذا السياق درس (كوتاربا) Kotarba جماعتين مهنيتين، تمثل اللياقة البدنية فيهما دورا مؤثراَ، كما يشكل الألم تهديدا خطيراً لهما، وهما الرياضيون المحترفون، والعمال اليدويون. وكما لاحظ (كوتاربا) فإن مستوى متوسطاً من الألم يمكن قبوله في الألعاب الرياضية، ونادراً ما يتم الإفصاح عنه، فالشخص الذي يعاني من الألم قد يقرر إخفاء الألم عن الجماهير الهادرة إذا كانت التكاليف

الاجتماعية والعاطفية الناتجة عن الإظهار تفوق الفوائد المتوقعة، وتتضمن فوائد إظهار الألم الاستفادة من الرعاية الصحية، التعاطف مع اللاعب المصاب، والمساعدة في التكيف مع الألم، بيد أن تكاليف الإظهار، قد تكون ساحقة، كردود فعل الجماهير الحرجة التي تخلق شعوراً بالخجل أو الذنب، ويوضح الكاتب في هذا السياق أن اللجوء للثقافة الفرعية الرياضية athletic sub- culture يمثل إطاراً مهماً ونقطة مرجعية للفرد في معرفة ما إذا كان سيُظهِر الألم، ولمن سيُظهِره، أو إخفائه (وفي هذه الحالة كيف يمكنه اخفائه هل من خلال عقاقير طبية أو وسائل أخرى؟). (Bendelow and Williams, 1995a:158)

وعلى النقيض من ذلك، يبدو للوهلة الأولى أن العامل اليدوي لديه أسباب أقل لإخفاء الألم، حيث أن مكافأة الإفصاح عن الألم تكون أقل من التكاليف الرمزية له، وتتضمن التكاليف تهديد الهوية والصورة الذاتية للعامل، ومدى ملاءمته للعمل وقدراته في كسب العيش، وعلى النقيض من الرياضيين يلجأ العمال اليدويون لإخفاء آلامهم، ويجدون الموارد للتعامل مع تلك المواقف، التي تتضمن تداول المعلومات حول العلاج، والوصفات الشعبية للمشروبات الكحولية كقاتلة للألم، وهي ما يمكن أن نطلق عليه ثقافة الحانة Tavern culture، إن الثقافة الفرعية لكلتا المهنتين تعتبر الألم أمراً معتاداً في الحياة، وهو ما يكشف عن وجود ثقافة فرعية للألم المهني. (Bendelow and Williams, 1995a:158-159)

وتؤكد دراسة عالم التخدير الأمريكي «بيكر » Beecher قضية الارتباط بين المهنة (وبمعنى أدق الخبرة المهنية) والألم، حيث كشف أنه لا توجد علاقة مباشرة بين الشدة الموضوعية (الفعلية) للمرض، أو الإصابة والخبرة الذاتية للفرد بالألم أو عدم الراحة، فقد أجرى دراسته على عينة من الجنود الجرحى، وعينة أخرى من المرضى المدنيين يستعدون لإجراء عمليات جراحية، وكشفت الدراسة أن ثلث عينة الجنود فقط أرادوا إجراءً علاجياً لتخفيف الألم، في حين طلب 80% من المدنيين نفس الإجراء لتخفيف الألم، رغم أن معاناتهم أقل كثيرا من معاناة الجنود. وقد فسر «بيكر» ذلك التباين انطلاقا من فكرة الاختلاف في تعريف الألم في كلا المجموعتين. فالجندي الجريح جاء من ميدان القتال وربما كان من بين القتلى، ولذا فإنه يستخف بألم الجراحة، أما المدني فيرى الجراحة حدثا خطيرا، ولذا فإنه يبالغ في توقع الألم. (Mechanic, 1978: 265)

والواقع أن علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا قد رصدوا العديد من العوامل الأخرى المؤثرة في الألم، كالتعليم والسن، والأشخاص المحيطين به في البيئة الاجتماعية، وهي كما ذكرنا عوامل يرتبط تأثيرها بالمناخ الثقافي العام للمجتمع، فقد اتضح مثلاً أن المرضى الأرقى تعليما يكونون أكثر معرفة بأعراض المرض وبالتالي أكثر توقعا للألم، والمرضى الأقل تعليما يكونون أكثر قلقا وبالتالي تزداد نسبة استجابتهم للألم، وأن استجابة الفرد للألم تتأثر إلى حد بعيد بالأفراد الذين يقابلهم الفرد في حياته وخاصة في مراحل الطفولة سواء من والديه أو المدرسة أو الأصدقاء، وكشف «ميكانيك» Mechanic أن اتجاهات الأم وأفكارها تلعب دورا أساسيا في استجابة الطفل للمرض والألم، وأن الأطفال الذكور لا يبالغون في شعورهم بالمرض مثل الإناث، (عمر،1993: 192-193)

4 - التفسير السوسيو-أنثروبولوجي للارتباط بين الثقافة والألم:

اجتهد علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا في تفسير الارتباط بين الألم والثقافة، وفهم دور الثقافة في تشكيل الألم، في ظل تواتر النتائج الميدانية لذلك الارتباط، فطرحوا عدة فرضيات أو رؤى Insights في هذا السياق. من ذلك قولهم إن الثقافة تملأ ذلك الفضاء الموجود بين التجسيد الآني immediate embodiment للمرض كظاهرة فسيولوجية، والمعنى والرمز المرتبط به كظاهرة إنسانية. فالمرض يحمل معنى الألم نتيجة الطريقة التي تتجلى من خلالها العلاقة بين الجسد والذات في الرموز الثقافية الدينية والأخلاقية والروحية، وعلاوة على ذلك فإن المفاهيم المرتبطة بالضعف والمرض تعد بدورها محصلة للتفاعل الدينامي أو الجدلي بين العمليات الجسدية والعناصر الثقافية، بين الخبرة والمعنى. والألم باعتباره انعكاسا جوهرية للمعاناة الإنسانية يقع في القلب من تلك الجدلية (Bendelow and Williams. 1995b:91-92) .

ومن جهة أخرى، يرى بعض العلماء، أن التباين الثقافي بين المجتمعات يفضي إلى تباين في توجهات الأفراد نحو الألم واستجابتهم له، وثمة نمطان من الاتجاهات نحو الألم في الثقافة: اتجاهات توقع الألم pain expectancy واتجاهات تقبل الألم pain acceptance، فمن الأمثلة التي توضح ذلك الفرق: الألم المتوقع عند الولادة، فالألم يكون متوقعا عند الولادة دائما، ولكنه قد يُقبل في مجتمع ولا يُقبل في مجتمع آخر حسب بنيته الثقافية. وأيضاً الألم المتوقع في النشاط الرياضي (توقع الإصابة)

والألم المتوقع في الحرب، فالملاحظ أن الثقافات التي تركز على الانجازات العسكرية تتوقع الآلام الناتجة عن جروح الحرب، وتتقبلها أيضاً، أما الثقافات التي تُعلي من قيم السلام والتسامح، فإنها تتوقع الألم بيد أنها لا تتقبله. (عمر،1993:192).

وقد حاول علماء الأنثروبولوجيا الطبية على وجه الخصوص التأكيد على الأبعاد والمعاني الثقافية للألم، وامتدت تحليلاتهم نحو صياغة بعض القضايا أو التعميمات المتعلقة بالأبعاد الثقافية للألم، فطرح سيسيل هيلمان Cecil Helman القضايا الثلاثة التالية:

1 -لا تستجيب كل الجماعات الاجتماعية والثقافية للألم بطريقة متماثلة.

2 - إن كيفية تصور الناس واستجابتهم للألم نحو أنفسهم أو نحو الآخرين، تتأثر بالعوامل الثقافية.

3 - تتأثر استجابة الناس للألم واتجاههم نحو طلب الرعاية الطبية الرسمية أو الشعبية بالعوامل الثقافية كذلك. (Bendelow and Williams 1995b:95-96)

ويقترح (هيلمان) بالإضافة للقضايا الثلاثة السابقة، تمييزا مثمراً بين الألم الخاص private pain والألم العام public pain فيقول إن ردود الفعل نحو الألم ليست غريزية أو لا إرادية، وإنما تسير في إطار سياق اجتماعي، وتتضمن مكوناً إرادياً وهو عملية البحث-أو عدم البحث-عن وسيلة لتخفيف الألم، وطلب مساعدة الآخرين في ذلك. وثمة جماعات اجتماعية أو ثقافية تفضل الرزانة Stoicism في مواجهة الألم، ومن ثم تجعل من الألم شأناً خاصاً، في حين تعبر جماعات أخرى عن الألم بصورة علنية ويعد ذلك أمراً مقبولاً في السياق الاجتماعي والثقافي للجماعة، وعلاوة على ذلك تلعب المعتقدات والقيم الثقافية دوراً في تطبيع normalize خبرات الألم (أي جعلها أمراً طبيعياً معتاداً) والتي قد تبدو لجماعات أخرى إشكالية كبيرة .(Bendelow and Williams 1995b:96)

ونخلص من كل ما سبق أن الألم ظاهرة اجتماعية-ثقافية شديدة التعقيد، كشف التحليل السوسيوأنثروبولوجي لها عن عمق تجذرها في البنية الاجتماعية للمجتمع الإنساني، وأوضح في ذات الوقت قصور التعامل معها وفق المنظور الطبي بمفرده، ومن

ثم اجتهد في وضع بعض القضايا النظرية المفسرة للألم في بعده الاجتماعي-الثقافي.

خاتمة:

تَحَدّد هدف الدراسة الحالية في تقديم تحليل سوسيو-أنثروبولوجي للألم الإنساني باعتباره ظاهرة اجتماعية ثقافية معقدة، وليس فقط مجرد ظاهرة عضوية فسيولوجية ونفسية، وحاولت الدراسة رصد أبرز العوامل الاجتماعية والثقافية المؤثرة في تشكيل الألم ومواجهته.

وتبين من الدراسة أن اختزال الألم في بعده العضوي كما تجلى ذلك في بداية التطور العلمي للتعامل مع الألم منذ عصر النهضة والتنوير في أوربا طرح فهماً قاصرا للظاهرة، وأهدر الحقيقة العلمية المتكاملة بشأنها، غير أن الجهود التي بذلها علماء النفس ساهمت في خروج التفسير العلمي من أسر الحتمية البيولوجية، واتضح ذلك في صياغة نظرية بوابة التحكم في الألم لميلزاك و وول.

وكشفت الدراسة أن ثمة عوامل موضوعية أسهمت في حضور التحليل السوسيو-أنثروبولوجي للألم وحتميته، وتواترت الجهود العلمية لكشف الأبعاد الاجتماعية والثقافية للألم، واتضح أن الثقافة هي كلمة السر في تنوع الاستجابات الإنسانية للألم الإنساني، وأن كل العوامل الاجتماعية الأخرى تدور في فلك التأثير الثقافي الأعمق.

إن الألم الإنساني موضوع مهم على المستويين العلمي والإنساني، وربما تكمن أهمية الدراسة الحالية بشكل أساسي في لفت أنظار الباحثين العرب لمزيد من البحث والتقصي، للوصول إلى نظرية سوسيولوجية عربية لفهم الألم وأبعاده وتعقيداته في ظل بنية ثقافية عربية شديدة الثراء، واستناداً لذلك يمكن اعتبار هذه الدراسة نقطة بدء صغيرة على طريق طويل لفهم الألم وتفسيره والتعامل معه.

المراجع

• ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (د.ت). لسان العرب، دار صادر، بيروت.

• أفلاطون (2001) فيدون (في خلود النفس)، سلسلة محاورات أفلاطون ترجمة عزت قرني، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

• الزاهي، نور الدين (2011). المقدس والمجتمع، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء.

• العلمي، رمضان رياض (1988). الدواء من فجر التاريخ إلى اليوم، سلسلة عالم المعرفة، العدد121، الكويت.

• المعادي، زينب (2004) الجسد الأنثوي وحلم التنمية: قراءة في التصورات عن الجسد بمنطقة الشاوية،، غير مبين دار النشر.

• عمر، نادية السيد (1993). العلاقات بين الأطباء والمرضى: دراسة في علم الاجتماع الطبي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

•مجمع اللغة العربية بالقاهرة (2004) المعجم الوسيط، الطبعة الرابعة، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.

•هونكه، زيجريد (1993). شمس العرب تشرق على الغرب: أثر الحضارة العربية على أوربا، ترجمة فاروق بيضون وكمال الدسوقي، دار الجبل ودار الآفاق الجديدة، بيروت.

• American Cancer Society (2014). What is Hospice Care? Available on: www.cancer.org.

• Bendelow, G. (1993). Pain perceptions, emotions and gender, Sociology of Health Illness Vol. 15 No. 3.

• Bendelow and Williams (1995a). Transcending the dualisms: towards a sociology of pain, Sociology of Health and Illness Vol. 17 No. 2.

• Bendelow and Williams (1995b). Pain and the Mind-Body Dualism: A Sociological Approach, Body Society, Vol. 1, No. 2.

• Bush E., et al. (1999). Religious Coping with Chronic Pain, Applied

Psychophysiology and Biofeedback, Vol. 24, No. 4.

• Carli, G., (2011). Historical perspective and modern views on pain physiology: from psychogenic pain to hyperalgesic priming, Archives Italiennes de Biologie, No. 149

• Da Silva, J. (2014). The Challenge of Pain, Psychology and Neuroscience, Vol.1, No.1.

• Freund, P., (1990). The expressive body: a common ground for the sociology of emotions and health and illness, Sociology of Health Illness Vol. 12, No. 4.

• Guthrie , Douglas (1945). A History of Medicine, Thomas Nelson and Sons Ltd., London.

• Hansen, George (2005). the Psychology of Pain, Emerg. Med. Clin. N Am., No. 23.

• Hoffmann, D., and Tarzian, A.,(2001). The Girl Who Cried Pain: A Bias Against Women in the Treatment of Pain, Journal of Law, Medicine Ethics, 29.

• International Association for the Study of Pain «IASP» (2002). Classification of Chronic Pain, IASP Press, Seattle.

• Johansson, et al.,(1999). The meanings of pain: an exploration of Women>s descriptions of symptoms, Social Science Medicine, No,48.

• Loeser, John D., et al., eds.(2001). Bonica>s Management of Pain, 3rd edition, Lippincott Williams Wilkins Publishers, New York.

• Mayer, Dan (2004). Essential Evidence-Based Medicine, Cambridge university press, Cambridge.

• Mechanic, D.,(1978). Medical Sociology, The Free Press, New York.

• Melzack, R. Wall, P., (1965). Pain Mechanisms: A new Theory, Science, Vol. 150, No., 3699.

• Milicevic, N. (2002). The hospice movement: History and current worldwide situation, Archive of Oncology, No.10.

• Morris, D. (2010). Sociocultural Dimensions of Pain Management, In Bonica's Management of Pain, 4th edition, Lippincott Williams Wilkins,

New York.

• National Hospice and palliative care organization (NHPCO) (2012). , Hospice Care in America.

• Soukhanov, ed. (1994). The American Heritage Dictionary of The English Language, Third edition. Houghton Mifflin Co.

• Tainter. ML. (1948). Pain. Ann. NY Acad., Sci., Vol.51.

• Tuckett, D., (1978). An Introduction to Medical Sociology, Tavistock Publication, London.

• Turner, S., (1992). Regulating bodies: Essays in medical sociology, Routledge, London and New York.

• Turner, S.,(2006). The Cambridge Dictionary of Sociology, MA: Cambridge University press, Cambridge.

• Turner, S., (2008). The Body and Society, Third edition, SAGE Publications Ltd., London.

• Vlaar, P., et.al.,(2007). A Cross-Cultural Study of Pain Intensity in Egyptian and Dutch Women With Rheumatoid Arthritis,The Journal of Pain, Vol., 8, No.,9.

• Whitworth, Michael,(2005). The History of Pain, Indiana Pain Society, Indiana.

• Zboroweski, M. (1952). Cultural Component In Responses to Pain, Journal of Social Issues, No. 4.

تربية الأمة عند العلامة محمد البشير الابراهيمي

أ. علي يطو

كاتب وباحث جزائري
متخصص بالدراسات
الفلسفية والاجتماعية
جامعة الجزائر

aliyettou@yahoo.fr

تربية الأمة عند العلامة محمد البشير الابراهيمي

أ. علي يطو

كاتب وباحث جزائري متخصص بالدراسات الفلسفية والاجتماعية جامعة الجزائر

مُقَدّمَة:

مُقَدَّمَة: إن فكرة الكتابة في موضوع التربية مهم غاية الاهمية، ذلك انها قاعدة من قواعد التأصيل والتوجيه الحسن للنشأ الصاعد، والذي سيكون مادة مجتمع المستقبل، ومادام الحال كذلك، فإن الامم اهتمت بها من قديم، ومن تلك الأمم، امتنا العربية من قديم، ولما جاء الإسلام، أتم مكارم الاخلاق والفضل فيها، وهكذا انتشرت مبادئه في الأقطار، ومنها قطرنا الجزائري، ولكن دائما تجد في طريق الإصلاح عواقب وعتبات ومنها، ضعف ثقافة أوطاننا ودخول الغرب عليها طامعا في أرزاقها، ساعيا للتمكين فيها، زارعا لأسباب البقاء في أرضها، ومنها ذلك الاستدمار الفرنسي الغاشم الذي خرب بلدنا طيلة قرن ونيف من السنين، فعثا في أرضنا فسادا، وسعى في خرابها من جهة تربية أبنائها تربية تُرضيه وعلى منواله، فتصدّى له علماء هذا القطر ومنهم العلامة الإمام محمد البشير الإبراهيم (1303/1383هـ - 1889/1965م)[1]. - رحمه الله- الذي آثرنا في مقالنا هذا أن نبحث منهجه التربوي والقواعد التي أرادها بنيانا لأبناء بلده الجزائر العربي المسلم، وجاء عنوان البحث أو المقال بمامفاده: تربية الأمة عند الإمام: محمد البشير الإبراهيمي، هذا العالِم الذي جاهد بقلمه ولسانه ويده، فتكلم وكتب كلمات تكتبيماء الذهب، لقد كان رحمه الله »فخر علماء الجزائر«[2] كما وصفه صديقه العلامة ابن باديس. (فيا لهما من فرقدين بأفقنا ... أنارا وغارا فرقد ثم فرقد)، (سلام على الأعلام ما طاب ذكرهم... وآثارهم في العلم والعلم يخلد)[3]، -رحمهما الله تعالى-علماء اتفقوا على أن البدء يكون بفكرة »الأمة واحدة«:

أولا- الأمة واحدة:

يخاطب الإمام أمته بقولة نرتّلها كالصلاة، آياتها: «إنّ هذه الأمّة الجزائرية أمّة واحدة ولا كلام، ربُّها اللّه وإمامها القرآن ونبيّها محمد ولغتها العربية ودينها الإسلام، وإنّها تحمل ما تحمله الأمم من المقوّمات الكليّة، وإن كانت لا تحمل ما تحمله الأمم من المؤهلات للحياة. وقد أخذت تشعر بنقائصها الاجتماعية وأخذت تتلمّس سُبل الهداية لسدّ تلك النقائص، وتجلّي هذا الشّعور في رغبتها الصادقة في العلم، ورغبتها الصّادقة في التّعارف والاجتماع...، إن أخوف ما نخافه على هذه الأمّة وهي في الخطوة الأولى من نهضتها- أن تتشابه عليها السُّبل ويضيع صوابها بين تفاؤل المتفائلين وتشاؤم المتشائمين- وان تكبو في غبار هذه المشادّات القائمة وفي ميدان الأنظار المختلفة- في أي الطّرق هي أقرب للغاية وأمكن منها وأشدّ ملاءمة لروح الأمّة»[4]، حتى تتكون وتتشكّل أمة في نظر الإبراهيمي صحيحة العقيدة، سليمة المنهج، نظيفة الفكر،حسنة الأعمال، تحمل بذورا للبقاء، قائمة على النقاء، مجانبة للدهماء، يحكمها الأمناء، الأخيار العلماء. ولهذا يعتقد الإمام أن إحياء الأمة تَمَّو سيبقى بالقرآن المتواتر والسنة الصحيحة، ولكن بفهم السلف كعمل إصلاحي أولي بين الأمّة وقرآنها[5].

من أقوال الإبراهيمي: إن أخوف ما نخافه على هذه الأمّة – وهي في الخطوة الأولى من نهضتها- أن تتشابه عليها السُّبل ويضيع صوابها بين تفاؤل المتفائلين وتشاؤم المتشائمين

فاذكروا حقوق أمّتكم عليكم في النّهايات، إنّ لم تذكروها في البدايات، واذكروها في النّتائج وإن أغفلتموها في المقدّمات، واذكروها عند اقتسام المصالح لعلّها تغفر لكم بعض السيّئات»[6]. فبذكر حق غيرنا علينا نعرف حقنا عند غيرنا. ولا تيأسوا «مادام الإسلامُ عقيدةً وشعائر، وقرآنًا وحديثًا، وقبلة واحدةً، فالمسلمون كلهم امّة واحدةً، وما دامت اللّغة العربيّة لسانًا وبيانًا وتُرجمانًا فالعرب كلهم أمّة واحدة، كل ذلك كما أراد القدر المقدور، والطّبيعة المطبوعة، والأعراق المتواصلة، والأرحام المتشابكة، فلا (إسلام جزائري)[7] كما تريد، ولا عنصرية بربرية كما تشاء»[8]. بل الاسلام قاضٍ بل وقضى أن يُعزّ الامة بما أودع الله فيه من صدق المقال ورونق الحق والبيان، وصدقِ الاخبار، ونفحات الرحمن. وعقيدة الحق، عقيدة الأمن والإيمان. وبما أننا «أفراد من الأمّة-يقول الشيخ-، لنا رأي في كل ما يضّرها وما

ينفعها...، هذه الأمة في مجموعها قُوّة...، قوّة بعددها، وبالمعاني التّي استيقظت فيها، وبإيمانها بحقّها، وبتصميمها على استرجاعه»[9]، فلا تضيعوا حقوقكم بينكم بالتفرق شيعا واحزابا[10]، فتذهب ريحكم[11] وحينها يا ويحكم، بتضييع أسسكُمْ من إسلام وعربية وثقافة تخصُّكُم، وهي أُسس تربيتكم التي وبها «انتهى إلينا من تسقط الأخبار، وقصّ الآثار، أنّ الأمّة كانت بعد تلك الكلمات أزواجًا ثلاثة[12]»[13]. فلا تضيّعوا ماضيكم فهو حجر أساس مستقبلكم، ومنه:

ثانيا - مستقبل الأمة:

– يقول الشيخ: «جاء الإسلام بالحضارة التي لا تبيد، والمدنية المبنية علىحكم الله وآداب النبّوة، فكان التوحيد أساسها والفضائ لأركانها والتشريع الإلهي العادل سياجها واللغة العربية النّاصعةِ البيانِ الواسعة الأُفُقِ لِسانها. وبذلك كله أصبحت مهيمنة على المدنيات كلها ووضع الإسلام هذه الحضارة الخالدة على القواعدِ الثابتة مما ذكرناه»[14]، ولهذا فإن «مستقبل الأمة إنما يُبنى على ماضيها، وانه لا تنافى بين الإسلام والمدينة الصحيحة بل هو روحها وخلاصتها إذا أقيم على وجهه الصحيح، وان نواميس الكون هي سنن الله فيه، وان الأخذ بأسباب الحياة هو تحقيق لحكمة الله في تلك السنن، وان تجديد الأمة الجزائرية إنّما هو في غير ما هي به مسلمة وفي غير ما هي به عربية»[15]، فلا تجديد مع قتل مقوّماتنا، والصلاة عليها بآيات الغرب الكافر، ومن ثم دفنها في مقبرة التاريخ، ومن ثم تخليدها بالقلم الأسود في اللوح الأسود، ومن يستطيع قراءتها حينها، إذًا التجديد أصله ليس في قتل مقوماتنا التي لا نبغي عنها حولا، ولا يكون تجديدُالبتّة بنفي أصول أمتنا، وعليه ننبه امتنا إلى لطيفة مفادها، أن لا نأخذ مستقبل الإسلام دون ماضيه وحاضره، وغباءوعناءأن نرفض ماضينا لأجل مستقبل موهوم، بقول أحدنا نرفض التّراث ونحدث القطيعة معه !!!، وهل رفضت أمة من الأمم نفسها يومًا من الدّهر، وهل رفض هذا القائل أهله وفصله وأصله. بل ونقول: لا يمكن عقلًا وتجربةً، حسا وحدسا، الفصل بين هذه الثلاث (ماض، وحاضر، ومستقبل)، ولذلك يقول الشيخ ناصحًا للجزائريين بقولة اسمعوها وعُوْهَا: «صِلُوا مُستقبل الثّقَافة الإسلامية بماضيها البَعِيد، واقطعوا من هذه السِّلسلة الطّويلة عدّة حلقات...، ستفترقون غدًا. وسيقول النّاس عنكم ما يقولون، فاحذروا أنْ يقولوا عنكم بعد الآن ما كانوا يقولون: إنّهم قوّالون»[16]، ولذلكم يلزمنا عدم فقد حلقة من سلسلة تاريخنا الذّهبية المدبّجة بالإسلام والعربية، بالحكمة والفهم والعقل

والنور، بالتّراث والوطنية.بالتربية الصالحة الزكية، تلك السلسلة التي ابتدأها رسولنا الكريم بوحي من رب العالمين، ذلك الرسول الذي أدبه ربه فأحسن تأديبه، هل نبغي عنها حِولا ؟ كلا وربي. لن نتركها لسفاسف وسفسطة وهرطقة وخزعبلات وترهات وخلط وخطل عقول بشر مثلنا، زعموا ان سيقتلون مربعا، فأبشر بطول سلامة يا مربع.

وإنّ من أهم شيء لبناء الأمّة تعلم العلوم المعاصرة وتدريسها للنّشء الذي هو رجائنا، ويحكي الشيخ «عبد الرّحمن شيبان» في (حفل ختام السّنة الدّراسية بمعهد عبد الحميد بن باديس)[17]، عن الإمام أنّه حضّ على ما أشرنا إليه بقولة مفادها أنّ: «لكل عصر سلاحه، فلنتقدّم لعصرنا بسلاح عصرنا، فإنّ العلوم التّي عندنا لا تكفي، ولا يقول خلاف ذلك إلاّ جهول أو جحود، فإنّ سلفنا الصّالح لم يقتَصِر على العلوم الدّينيةِ وحدها، إلاّ مع التّحقُّقِ بأنّ لكل ميدان من ميادين حياتهم، رجاله القائمين بشؤونه»[18]، ولهذا يشترط الإبراهيمي على المثقفين الامتزاج دائما بالأمة بطبقاتها على تنوعها وبالتالي مشاركتها شؤونها،ولكن للأسف نرى في واقعنا المعاصر أشياء يندى لها الجبين وتقشعر منها الأنفس فتصاب باليأس أحيانا، وبالدّوار أخرى، من شرذمة مثقفين ينشرون خلاف وصية علماء أمتها المأمونين الصادقين، إنهم يبشرون بقتل الإسلام ولسانه العربية، ويتوعدون أن لو يحكمون أن ينزعوا دين الله الحق من صدور الناس، وان يستبدلوه بكلام رجالهم وبُنَيَّات أفكارهم. وبما أن الأمة بين زعماء وخطباء وفلاسفة ومفكرين و(كل يدّعي وصلا بالحقيقة)، فإنها لزاما ستجد نفسها بين مفترق طرق، ولذلك فالأمة في مفترق طرق:

ثالثا - الأمة في مفترق طرق:

واجب العلماء نحو من يعاكسها طريق العلم، ويناكسها سبيل التربية، ويلعب معها في مستقبل الأمة من الرّعاع على الحبلين، ويأكل فُرَصَ نجاتها على الشِّدقين، ويزِنُ معها الأقوال والأعمال بميزانين، «واجبُها نحو هؤلاء السُّكُوتُ وتوكيلهم إلى الله، وحسبها ردّا عليهم أعمالها، إلاّ إذا وصل العداء إلى درجة إفسادها أو إفساد أعمالها، فيجب أن تدفع بالتي هي أحسن»[19]، للتي هي أقوم، مصداقا لقوله تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ (النحل: 125)، وقوله تعالى: ﴿وَقُلْ لِعِبَادِي يَقُولُوا الَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ الشَّيْطَانَ يَنزَغُ بَيْنَهُمْ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلإِنسَانِ عَدُوّاً مُبِيناً﴾ (الإسراء: 53)، وقوله تعالى:

﴿ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ السَّيِّئَةَ نَحْنُ أَعْلَمُ بِمَا يَصِفُونَ﴾ (المؤمنون: 96)، وقوله تعالى: ﴿وَلا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلاَّ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلاَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ وَقُولُوا آمَنَّا بِالَّذِي أُنْزِلَ إِلَيْنَا وَأُنْزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَهُنَا وَإِلَهُكُمْ وَاحِدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ﴾(العنكبوت: 46)، ولقد سكتت الجمعية (أي جمعية العلماء الجزائريين)[20] دهرًا عن من يحاربها وهو ليس كفؤا لها علما وعملا ووطنية وإسلامًا وعروبة وانتماء جزائريا، من مثل سكوتها عن (حركة الانتصار للحريات الديمقراطية)، هذه الأخيرة وقفت موقف العِداء، للعلماء، التي عرفها النّاس وعُرِفوا بها، فأعتبر الشيخ حربهم حربا على العلماء، وبالتالي حرب على الإسلام وعلى لسانه. وقد ردّت على أشهر حزب في زمن رئيسها وهو مصالي الحاج[21]. وهكذا نبهنا الإبراهيمي هنا إلى ما قام به العلماء الأمناء من تربية للأمة على أصولها النافعة، وما دام أن التربية النافعة قد تمّت ولو مع أفراد، فقد جاء الاستبشار إذن، وفيه استبشار بالأمة:

رابعا - استبشار الإمام بالأمة الجزائرية:

وهكذا ترى عالمنا الإبراهيمي مستبشرا خيرا بما ستؤول إليه الأمة الجزائرية، فما قطع الأمل يوما من أيامه الغالية على قلوب أمتّه، حتّى قال قولة تُكتب بماء العين وفيها «أنّ الحدّالأخير الذي يحدّده التاريخ لهذه الجمعيّة هو اليوم الذي يصبح فيه المسلمون كلّهم بهذا الوطن ولامرجع لهم في التماس الهداية إلا كتاب الله وسنّة رسوله...، ولامصرّف لجوارحهم وإرادتهم إلا الإيمان الصحيح...، لايعبدون غيره ولايدعون سواه ولايُسلمون وجوههم إلا إليه، ولايتّخذ بعضهم بعضاً أرباباً من دون الله»[22]. وهذا منه إيذانا بأنّ هدف تربية الأمة هو الخَلوص بها إلى اسلامها الذي اختاره لها ربُّها الله تعالى، بما رأت حكمة شيخها-رحمه الله-، وحكمُهُ هذا جاء من وسطيته التي كانت من ارض صدق في الأولين، لا تأخذه فيه لومة لائم، كيف لا وهو الذي كان لأبناء أمته أبا رحيما، يأبوهم ويحبوهم، سعيا حثيثا لتفويت الفرصة على عدوّ أمتّه ما استطاع إلى ذلك سبيلا، وانظر حكمته في مقاله في دستور 1947م: «إنّ الدستور الذي وضعته الحكومة الفرنسية للجزائر ووافق عليه البرلمان في أكتوبر 1947م هو دستور ناقص...، والمجلس الجزائري الذّي ينفّذ ذلك الدستور هو مجلس ناقص...، ومع تلك النقائص كلها فإن مصلحة الأمّة الحقيقية توجب عليها أن تجاري الظروف وأن تستغل ما في هذا الدّستور من خير»[23]. وهذاالتقرير من الشيخ نصرة لوطنه وإعدادِ من يصلحُ منهم لبناء الوطن ونصرته يوم

التّنادي، يوم يقول المجاهد في الجهاد بلادي. ألا يعد العاقل أن دور الجمعية ورئيسها الإبراهيمي هنا تربية منه على كيفية الأخذ بأسباب النصر وسُبُلِهِ واضح كالشمس في رائعة النّهار، بناءًا منه أرضية صلبة لتلك الثورة، ليس هذا فقط، بل رأيناه حكيما يُسدِّد ويقارب وفق منهج الاسلام الحقّ، ولذلكم كان للشيخ مسارا تجاه أمته:

خامسا - مسار الجمعية برئاسة امامها تجاه الأمّة:

«لا تستطيع هيئة من الهيئات العاملة لخير الجزائر أن تتعلق بغبار جمعية العلماء في هذا المضمار، أو تدّعي أنّ لها يدًا مثل يدها في توجيه الأمّة الجزائرية للصّالحات، وتربيتها التّربية العقلية والرّوحية المُثمرة، ورياضتها على الفضيلة الشّرقية الإسلامية، وتصحيح نظرتها للحياة، ووزْنها للرِّجال، وتقديرها للأعمال...، بذلك التّحرير العقلي[24] الذّي أساسه توحيدُ الله، تمكّنت الجمعية من توحيد الميول المختلفة، والمشارب المتباينة. والنّزاعات المتضاربة. وبذلك التّحرير أيقظت في الأمّة قوة التّمييز بين الصّالح من الرّجال والصحيح من المبادئ، وبين الطّالح والزّائف منهما. وبذلك التّحرير أراحت الأمّة من أصنام كانت تتعبّدها باسم الدّين أو باسم السِّياسة...، إنّ الأمّة الجزائرية، كغيرها من الأمم الإسلامية، ما سقطت في هذه الهوّة السحيقة من الانحطاط إلا حين فقدت القيادة الرّشيدة في الدّين...، فإذا وجدت الأمّة هذه القيادة التي لا يسفهُ في يدها زمام، ولا تضطرب مُقادة، وجدت نفسها، ومن وجد نفسه وجد الحقيقة»[25]. ولذلكم تجد «العاقل من جارى العقلاء في أعمالهم في دائرة دينه وقوميته ووجدانه»[26]، فإنّ وجدان أفراد امتنا مبناه على القومية العربية الإسلامية، هذا ولم يعني العلامة بالقومية ما يقصد به من يتكلم في الفكر العربي الحديث والمعاصر اليوم، بل يقصد اجتماع الأمة على دينها تعلما بلسانها وعملا بأركانها (الاسلام، واللغة، وشرعتها ومنهاجها)، ولو قصد (القومية العربية التي قصدها مثلا محمد عابد الجابري) فلِمَا ثنّى بالإسلام إذن؟، ذلك أنّ العرب المسيحيين سيخرجون لزاما من القومية الإسلامية، وهذا واضح، ويوضّحه كلامه نفسه حين يتكلّم عن الجمعية بأن: «أعمال جمعية العلماء للإسلام والعربية هي البناء المتين للقومية، والتّفسير الصّحيح للوطنية، والشّرح العملي لمعنى الأمّة»[27]. وهكذا وصل مسار الشيخ إلى التأكيد على أهمية تربية الأمة في ظل الإسلام وأخلاق العرب، فمثلا «الحديث عن مكارم الأخلاق في آداب الملوك هو غاية اسلامية»[28]، ولذا تظهر أهمية التربية العربية الاسلامية، وعليه فمن سديد الرأي في العمل عند الإمام إرشادُ

الأمّةِ الإسلامية إلى معرفة ما ضيّعت من خير وما خسرت من هداية، فأمةٌ ضيّعت (لغتها، ودينها) ضيعت ثقافتها، ومن ضيع ثقافته ضيع هويته، ولهذا بدأت الجمعية بإرجاع ركائز الهوية للأمة معتقدة أنها أولى أُسُسِ التّربية، ولمّا يدخلِ الإسلام المصفى قلوبهم، ولمّا تستقيم ألسنتهم بالعربية لسان قرآنهم، يستقيم وجدانهم فيستقيم فكرهم على سبيل واحدة ومنهاج قويم، بها تعرف الأمة انتماءها فتعرف جزائريتها فتطلبها، وهذا هو السّر الذي جعلنا نعتقد ما اعتقد الإبراهيمي، من أنّ جمعية العلماء المسلمين السلفيين الجزائريين هم من صنعوا الأمة والثورة والاستقلال وليس غيرهم، ذلك أنهم صنعوا أمة على عينهم بتربية أزكى من رحيق مختوم، ختامه مسك، وفي ذلك تنافس المتنافسون، وما الثّوار والمجاهدين والمسبّلين ومن استشهد منهم إلا جزءا من تلك الأمة التي صنعها أولئك العلماء السلفيون من جمعيتنا الزّكية. ذلكم «أن سنّة الاجتماع تقضي ببقاء الأنسب، فإذا كنّا نريد أن نكون أنسب للبقاء فها هي الحكمة الهادئة»[29] وسنّة الإسلام الهادية، وإرادة الشعب العائدة. وهكذا صار للجزائر نهضة، وأمّة، ووطن ووطنية. وتم هذا بفضل الله أولا وعلماء الجمعية ثانيا، وصارت الأخيرة تمثل ضمير الأمة، شخصيتها، وكيانها. الحافظة لمقوماتها، وبهذا أشار الشاعر الحكيم مفدي زكريا بشعره: «جمعية العلماء المسلمين ومنْ... للمسلمين سواكِ اليوم منشود؟»[30].

سادسا- أهمية الإصلاح الديني، القائم على التربية العربية الاسلامية:

وفيها أنّ «الإسلام دين واجتماع...، وإنّ الإصلاح الدّيني لا يتمّ إلا بالإصلاح الاجتماعي، ولهذا الارتباط بين القسمين، فإن جمعية العلماء- وهي الجمعية الرّشيدة العالمة بحقائق الإسلام- عملت منذ تكوينها في الإصلاحيين المتلازمين، وهي تعلم أنّ المسلم لا يكون مسلمًا حقيقيًا مستقيمًا في دينه على الطّريقة حتى تستقيم اجتماعيته فيحسن إدراكه للأشياء وفهمه لمعنى الحياة وتقديره لوظيفته فيها وعلمه بحظّه منها وينضح عقله وتفكيره ويُلِّمَ بزمانه وأهل زمانه ويتقاضى من أفراد البشرية ما يتقاضونه منه من حقوق وواجبات...، وقد نجحت الجمعية إلى حدٍّ بعيد في إفهام الأمة هذه المعاني...، لأن تكون أمّة عزيزة الجناب مرعية الحقوق»[31]. ذلك أن دستور حقوقنا هو الإسلام-حسب الإبراهيمي-[32]. ولمثل هذا يضيف «أن الحقوق التي أُخذت اغتصاباً لا تُسترجع إلاّ غلاباً»[33]، وهو الشّعار الذي اتّخذ معناه جيش التحرير المسلم الجزائري سلسبيلا، وانتهج نهجه معينًا.

سابعا - امتنا تملك مقومات التربية الحقّة:

أنّ الأمة الإسلامية العربية الجزائرية وكما يرى الشيخ أنها: «أمة كانت قبل الاستعمار[34] ذات مقوّمات من دينها ولسانها، وذات مقويّات من ماضيها وحاضرها، وكانت أرقى عقلًا، وأسمى روحًا، وأوفر علمًا، وأعلى فكرًا من أمم البلقان لذلك العهد، بدليل أنّ هذه الأمّة كان لها حظّ من حكم نفسها بنفسها[35] لم تصل إليه تلك...، إننا أمّة علم ودين، لم ينقطع سندنا فيهما إلى آبائنا الأولين، وإننا أمّة شكران لا أمة نكران»[36]. ولهذا فما صلُح لتربية آبائنا وسلفنا يصلح لزاما لتربية نشئنا وأبنائنا-حسب الشيخ-، والذي صلُح لعزّة سلفنا سيصلح لعزة خلفنا، أليس القرآن مصلح صالح لكلّ زمان وآن ومكان. ذلك أننا أمة أعزّها الله بالإسلام، ومن ابتغى العزة في غير ما اختار الله لها، اذلّه الله ولو بعد حين.

فكان واجب الجمعية، ومنها رئيسها الثاني الابراهيمي، جمع هذه الترفق بتربية النشأ تربية موحدّة، يقول الشيخ عن حالها: «انّ الأمّة كانت فِرقًا شتّى كلّها على الباطل والضّلال، فجاءت جمعية العلماء فردّت تلك الفرق إلى فرقتين، إحداهما على الحقّ والهدى، هذه هي الحقيقة لا ما يهذي بها قُصّارُ النّظرِ صغار العقول»[37]. من جهة أنّ خطباء الأمة آنذاك أكثركم يقولون ما لا يفعلون، وفي كل وادٍ كالشعراء يهيمون، فبينت لهم الجمعية، أنه وبالتربية الصالحة قد «دبّ في الأمّة الجزائرية دبيب الحياة وقوى فيها الشّعور بسوء الحال التي هي عليها، والشعور بالفساد هو أول مراحل الإصلاح، وتجلّى هذا الشعور في عدّة نواحٍ من حياتها العامّة...، وتجلّى في النّاحية النّفسية بالتفكير الجدّي المستقيم...، والإيمانٍ بوجود شيىء اسمه الأمة»[38]. ولما عرفتِ السبّب بطُل العجب.

وأن ما وصل إليه الشيخ وإخوانه العلماء حول الأمّة، فهو أن العلماء هم من رَفع الأمّة، ودليله التاريخ الذي يشهد أن أولئك الجمع بما يلخص الشيخ نفسه وهو شاهد عيان صدوق ثقة ثبت حجة مُعتَمَدُ الرّواية، يقول-عن الأمّة-: «رفعنا منارها في وطن لم يُبْقِ الاستعمار من عروبته إلا (اسم الجنس)، يضربه مثلًا للدّناءة والخسّة وللجهل والانحطاط، ولم يبق من عربيته إلا (اسم الفعل) يجعله رمزًا للبذاءة والسّب والشّتم»[39]، ولم يَقُم بالدّور الاكبر سواهم، أعني بدور التربية.

وخلاصة الكلام: أن على الأمة أن لا تبحث في تربية عوجاء، بترك أسباب القوة والمعرفة في تربية الناس تربية علمية ثقافية تنّور العقل، لأن الوعي بالفكر والتنوير لا

يكون إلا بعد التّربية العلمية الصّحيحة، أي «تحرير العقول»، وهذا لن يتم إلا بتحرير العقيدة مما علق بها عبر تاريخها[40]، وهذا لن يتم إلا بشيئين اثنين: التصفية والتربية[41]، ونعني بهما، تصفية قلوب أفراد الأمة وسلوكياتهم من الشِّركيات والبِدعيات والخُرافات والخُزعبلات واللّاعقليات والجاهليات والفِسْقِيَات وكل ما يُخالِفُ دينَ الاسلام، ومن ثَمَ تربية الخلق على تلك العقيدة الصحيحة المصفاة بمصفاة المنهج الصحيح والعقيدة الطيبة، وهذا هو طريق النبوة في التربية و«منهج الانبياء في الدعوة إلى الله، الذّي فيه الحكمة والعقل». وهكذا كان «تحرير العقولِ من الأوهام، سبيل ممهّد إلى تحرير الأبدان من الاستعباد، هذا هو رأس المال الضّخم الذي أثلته جمعية العلماء للأمّة الجزائرية في بضع سنين، وغذّت به البقايا المدّخرة من ميراث الأسلاف، وهذه هي الأعمال التي عملتها جمعية العلماء للعروبة والإسلام، فحفظت لهم وطنًا أشرف على الضّياع، وأمّة أحاطت بها عوامل المسخ»[42]. ومن عوامل المسخ الذي قام به الاستدمار الصليبي كما يسميه الشيخ نفسه، ويدعوا لتأمل ذلك في محاولة قتل فرنسا لقتل الإسلام مع «مسجد (كيتشاوة) العظيم الذّي صيّرته (كاتدرائية) عظمى في العاصمة وكأنّها فعلت ذلك لتجعله عنوانًا لما تبيِّتُهُ للإسلام من شرّ،... دليل ماثل علىأن احتلال فرنسا للجزائر كان حلقة من الصّليبية الأولى»[43] فكان يحذّر من قتل أسس تربيتنا.

وهكذا نخلص إلى فوائد ونتائج منها:

أولا: أنه يجب علينا أن نبين للمجتمع الاسلامي الذي أصبح مختلّ، معتلّ، أنهالمسؤول عما ينفلت من تربيتنا أمام شرقنا وغربنا، وعن شبابنا[44] يُسأل الآباء ودورهم المنسي، وكذا الامهات مع البنات، وكل جيل سابق عن لاحق، «فإذا تداخلت الاجيال السابقة تعلّقت التّبعة بهم جميعًا...، لذلك كلّه أصبح من الواجب على قادة النهضة الإسلامية وحماتها أن يرسلوا صيحة جهيرة وراء هذا الجيل الرّاحل عن الدّيار بروحه وعقله وهواه...، هذه هي النقطة التي يجب أن تبدأ منها أعمال المصلحين...، فإن كانوا فاعلين فليبدأوا العمل في ميدانين: في البيت الذي هو معمل التكوين، وفي المدرسة التي هي معمل التلوين، وليتعاهدوا البيت بالتّطهير وتقوية التربية الدّينية»[45] لأنّ «غياب الفلسفة التربوية يؤدي بالضرورة إلى عدم جدوى من وضع استراتيجية لتطوير النظام التعليمي»[46].

ثانيا: وأن نبيّن للمجتمع: أنه «لا توجد الأمّة إلّا بتثبيت مقوّماتها من جنس، ولغة،

ودين، وتقاليد صحيحة، وعادات صالحة، وفضائل جنسية أصليّة، وبتصحيح عقيدتها وإيمانها بالحياة، وبتربيتها على الاعتداد بنفسها، والاعتزاز بقوّتها المعنوية، والمغالاة بقيمتها وبميراثها، وبالإمعان في ذلك كله حتى يكون لها عقيدةً راسخة تناضل عنها، وتستميت في سبيلها، وترى أنّ وجود تلك المقوّمات شرط لوجودها، فإذا انعدم الشّرط انعدم المشروط،... بأنّ تلك المقوّمات متى اجتمعت تلاقَحَتْ، ومتى تلاقحت ولدَت (وطنًا)...، وانّ الاستعمار ما عكف على هدم تلك المقوّمات قرنًا كاملًا إلاّ لأنّه يعلم أنه سيأتي يوم يصيح فيه صائح بكلمة (حقي)»[47].

ثالثا: وأن نبين للناس: ان الإصلاح يُبنى على التربية وان التربية لها شروطها، ومن شروطها البدء بصغار المسائل قبل كبارها، وأن تُرتَّب على أبوابها، فمن رام التربية جملة ضاعت عنه جملة، وإنما على مرّ الأيام واللّيالي، ولذا كان السّلف الصالح من علمائنا يبدؤون بالأدب قبل الطلب، ويجعلون الأدب (التربية والسّلوك الحسن) قبل طلب مواد المعرفة، وبقي شيىء من أثار ذلك إلى اليوم، ألم ترى أننا نسمي المواد بادئين بالتربية، فنقول التربية الإسلامية[48]. وهذا النّهج، هو الذي انتهجته وسلكته جمعية علمائنا عندنا وحققت منه ما قُدِّر لها، من جهة أنها «أعطت لكل مرحلة حقّها، ولم تطلب منها ما لا تحتمله ظروفها الاجتماعية وأحوالها وأوضاعها السّياسية، فلم تتجاوز مرحلة إلى ما بعدها إلا بعد الاطمئنان إلى تمام المرحلة السابقة، فأقامت كيانها طَبَقًا عن طبق، وأعلنت بُنيانها سافًا بعد سافٍ، مما جعلها تَسْلَمُ من الانتكاس، وتنجوا من الارتكاس»[49] الذي وقعت فيه الاحزاب السّياسية والطرق الصوفية آنذاك.

رابعا: وأن يعلم الخلق: أن دين الإسلام وآداب العروبة: هما أرضية تربية الامة التربية الصالحة: ولهذا بدأ الإبراهيمي رحمه الله بالدّين كونه من الله الذي اكمله فارتضاه لعبده، ولم يرضى له سواه، ومن ابتغى غير الإسلام دينا فلن يُقبل منه، وكان بالخسران أحق وأولى، في الأولى والأخرى، ومرة أخرى، في الدّار الأخرى، فكان لابد للشيخ الإمام أن ينبه أمته لما علمه لها من خير، ويحذرها مما علمه لها من شرّ وويل، فبدأ بما بدأت به الرسل والأنبياء، منبأ قومه أن الأخذ بهذا الدّين شرط النجاة وسبيل النّجاح، فهو مقوم القوة والانحياز والتّميز عن الغير، فكان لابد لهذه السّمة أن تكون أصلا في فقه سياسة التّربية عند إمامنا الإبراهيمي-رحمه الله- وهذا ما جعله يُبيّن لشعبه حقيقة الاسلام، فقال بأنّ الإسلام هو دين التحرير...، والتّحرير الذي جاء به الإسلام شاملٌ لكلِّ ما تقوم

به الحياةُ وتَصْلُحُ عليه المَعَانيُّ والأشْخاصُ»[50]، «لأن الدّين – وإن اختلفت أوضاعه- يأمر بالخير ويدعو إلى الإحسان ويرشّ حب الرحمة، ويقيّد العزائم الحيوانية، ويضع الموازين القسط لكل شيىء»[51] كونه «كتاب الثقافة الأكبر»[52] -على حد تعبير الشعراء- وما دام من صفات الاسلام هذا، فهذا الذّي أراده الشيخ غرسا في نفوس أبناء الجزائر، ليَنْبُت النشأ نباتا حسنا، مسلما ذا خلفية موحَّدة، كلّها لله موحِّدة تنصر دينه وتطبِّقُ تعاليمه، فبدأت الجمعية وأفرادها بواجب الواجبات الاجتماعية، لقد بدأت بعلاج أسباب التّفرق والتي هي من عمل الشيطان وأعوانه لأجل لمّ شمل الجزائريين، ولهذا يضيف «إنّ التّفرّق شرّ كله[53]، وشرّ أنواع التّفرق ما كان في الدّين، وأشنع أنواع التّفرّق في الدّين ما كان منشؤه الهوى والغرض، ونتيجته التّعادي والتّباغض وأثره في نفوس الأجانب السخرية من الدّين والتّنقصله»[54]، وميزة محاربة التّفرُّقُ لأجل الجمع هي منهج الله تعالى الذي نهى عن التّفرق لتعزيز القوة، ولهذا يقول الشيخ -رحمه الله- «عالجت (البصائر) في مستهلّ سنتها الأولى قضية الأحزاب وهي الفتنة التي مزّقت الشّمل، وصدّعت الوحدة، وأفسدت ما صَلُح من ضمائر الأمة»[55].

والأخير: لِمَا وصف الشيخ تربية فرنسا لأبناء الجزائر بالصليبية[56]:

لقد فرّق الشيخ بين تربيتنا القائمة على أصولنا، وتربية غيرنا القائمة على أصوله بيانا شافيا في كثير من كلامه وحِكمه لأسباب لا يتسع لها المقام، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر، قول الشيخ نفسه: -رحمه الله- وهو عالم ومؤرخ وشاهد عيان: «تعدو أطماع فرنسا في الجزائر إلى ما قبل سنة 1830 بوقت طويل...، وتنوّعت مشروعاتها، التّي تتحدّث جميعها عن استعادة هذه البلاد-الجزائر- للمسيحية»[57]، وحقّق الفرنسيون أملهم باحتلال بلدنا الحبيب سنة 1930م وشرعوا في خطة محو الإسلام بتبشرهم، والعروبة بفرنستهم، والجزائر بعسكرهم. ولذلك اعتبر الشيخ احتلال فرنسا للجزائر «حلقةً من الصليبية الأولى»[58]، ويصف الاستدمار الغربي بأنه: «قرنٌ من الصليبيّة نجَم، لا جيش من الفرنسيين هَجَم»[59]، فلما رأى الشيخ حرص فرنسا على التثليث والصليبية والفرنسية وجعلها موادا في مدارس المسلمين، ذهب يبيّن حقيقتهم ويكشفها بقوله: لقد «جاء الاستعمار الدّنس الجزائر يحمل: السّيف والصّليب، ذاك للتّمكن، وهذا للتمكين،... كان استعمارًا دينيًّا مسيحيًّا عاريًّا، وقف للإسلام بالمرصاد من أول يوم، وانتهك حرماته من أول يوم،... كلّ ذلك بروح مسيحية رومانية تشعّ بالحقد وتفور بالانتقام...، هنا

في الجزائر»[60]. فلِما سعت فرنسا لغرس الصليبية إذا، لأنها تعلم أن من نتائجه جمع العقائد، واذا اجتمعت وتوحدت في قلوب الناس سهل جمع ابدانهم، واذا اجتمعت الابدان سهل ترويضها وقتل ابداع الناس هو خلاصتها، ولهذا بدأت به،هكذا أراد الغرب أن يربي النشأ المسلم –كما بين الشيخ–، ولكن الله سلّم وحفظ للأمة قرآنها ولسانها وتراثها الذي ما فُتّش جميعه إلى يوم الناس هذا، لأن الجيل لم يتربى على القراءة بل تربى على الكسل وساء سبيلا.

ولهذا فمن لوازم اصلاح المجتمع تربويا اصلاح ثقافته[61] تجاه الكتاب، والقراءة.

الهوامش

(1) هو: العلامة محمد البشير الإبراهيمي، ولد يوم الخميس عند طلوع الشمس في الرابع عشر من شهر شوّال سنة ست وثلاثمائة وألف، ويوافق الثالث عشر من يونيو سنة 1889(م)، في إحدى بيوتات العِلم، فنشأ في بيت والده، وبدأ في التّعلم بحفظ القرآن الكريم في الثالثة من عمره على التقليد المتّبع في بيته الشائع في بلدنا، ويشرف عليه إشرافًا عاليًا عالم البيت بل الوطن كله في ذلك الزّمان، عمه محمد المكي الإبراهيمي–رحمه الله– وكان حامل لواء الفنون العربية، فما بلغ تسع سنين من عمره حتى حفظ القرآن مع فهم مفرداته وغريبه، وكان يحفظ عشرات المتون العلمية، ولم يزل عمه يتدرّج به في العلوم حتى بلغ الحادية عشرة، وأجازه بتدريسها، وعمره أربع عشرة سنة لطلبته الذين كانوا زملائه وغيرهم، ودام مدرسا إلى أن جاوز العشرين من عمره، وسافر بعدها للمدينة، ومرّ بمصر ومكث فيها ثلاثة أشهر، وكان وصوله للمدينة في أواخر سنة1911م. وأخذ أيام المدينة التفسير، والجرح والتعديل وأسماء الرجال، وأنساب العرب وأدبهم الجاهلي، والسيرة النبوية، وأتمم علم المنطق، وكان يلقي دروسا هناك، وخرج مع والده في شتاء 1917م (إلى دمشق)، ودرس بالمدارس الاهلية، وتخرج عنهأمثالجميل صليبا، وحل ببلده وأسس جمعية العلماء مع غيره من العلماء السُنية السلفية وكان رئيسها بعد وفاة رئيسها الأول عبد الحميد بن باديس. تلخيص الترجمة من آثاره: محمد البشير الإبراهيمي: آثار الإبراهيمي: جمع وتقديم نجله: أحمد طالب الإبراهيمي (دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1: 997م)ج5: ص272 و ج3: ص484 فما فوق. له اعمال لا تزال مخطوطة،منها نحو خمسة آلاف في تاريخ الإسلام وحقائقه». وآثار الشيخ: ما تم جمعه له من كلماته، عمِل على جمعها نجله، وطبعها في هذه المجلدات التي اعتمدناها مصدرا له رحمه الله.

(2) آثار الإمام عبد الحميد بن باديس، الجزائر، وزارة الشؤون الدّينية، 1994م، ج6: ص156./ نقلا عن: آثار الابراهيمي: حاشية: ج1: ص26.

(3) من شعر محمد العيد آل خليفة/ ج3: 40، من الآثار. الملقب بشاعر جمعية العلماء آنذاك.

(4) آثار الإبراهيمي: ج1: ص141.

(5) المصدر السابقج1: 318.

(6) ج3: ص187.

(7) قال الشيخ: "سلكت هذه الحكومة الاستعمارية-منذ كانت- إلى محو الإسلام من الجزائر مسالك شتّى". اهـ من: آثار الشيخ: ج3: ص121.

(8) ج3: ص63.

(9) ج3: ص-171 173.

(10) مصداقا لقوله تعالى: ﴿وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعاً وَلا تَفَرَّقُوا وَاذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنْتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُمْ بِنِعْمَتِهِ إِخْوَاناً﴾ آل عمران: 103.

(11) مصداقا لقوله تعالى: ﴿وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ﴾سورة الأنفال: 46.

(12) قال تعالى: ﴿وَكُنْتُمْ أَزْوَاجاً ثَلاثَةً﴾ الواقعة: 7. فشبّههم الشيخ بما مثّله القرآن في سورة الواقعة: وكنتم- أيها الناس- أصنافًا ثلاثة: ﴿فَأَصْحَابُ الْمَيْمَنَةِ مَا أَصْحَابُ الْمَيْمَنَةِ (8) وَأَصْحَابُ الْمَشْأَمَةِ مَا أَصْحَابُ الْمَشْأَمَةِ(9) وَالسَّابِقُونَ السَّابِقُونَ(10)﴾. الواقعة.

(13) ج3: ص189-190.

(14) آثار الشيخ: ج1: ص375.

(15) آثار الإبراهيمي: ج1: ص84.

(16) ج2: ص310.

(17) انظر للتفصيل ج2: ص435-437. حول: المعهد الباديسي. وانظر مقال: معهد عبد الحميد بن باديس/ ج2: ص289. وانظر: مقال: معهد عبد الحميد بن باديس. ج2: ص446.

(18) ج2: ص313.

(19) آثار الإبراهيمي: ج1: ص90. وانظر: ج2: ص247-248./ وبما أن للإبراهيمي مشرب الجمعية يمكن القول أن (مادة الجمعية رقم 83 من مواد قوانينها).

(20) «جمعية العلماء جمعية علمية دينية تهذيبية، فهي بالصّفة الأولى تعلم وتدعو إلى العلم، وترغب فيه وتعمل على تمكينه في النّفوس بوسائل علنية واضحة لا تتستّر، وهي بالصّفة الثانية تُعلم الدّين والعربية لأنهما شيئا متلازمان وتدعو إليهما وترغب فيهما وتنحو في الدّين منحاها الخصوصيّ، وهو الرّجوع يه إلى نقاوته الأولى وسماحته في عقائده وعباداته...، وبمقتضى الصّفة الثالثة تدعو إلى مكارم الأخلاق التّي حضّ الدّين والعقل عليها لأنّها من كمالهما، وتحارب الرّذائل الاجتماعية التّي قَبّحَ الدّين اقترافها وذمّ مقترفيها...، فالجمعية- بهذا الوصف الحقيقي لها- أداة من أدوات الخير والصّلاح...، الجمعية جزائرية محدودة بحدود الجزائر، مربوطة بقانون الجزائر، لأنّ أعضاءها كلّهم من أنباء الجزائر». ج1: ص199-200.

(21) آثار الإبراهيمي: ج2: ص261.في مثال يرويه العلامة الإبراهيمي عن لسان ولده وأخيه الشيخ «الطيب العقبي» في نفس الجزء والصفحة السابقين.

(22) آثارالإبراهيمي: ج1: ص: 138.

(23) (ج2: ص ص: -190 192)./ البصائر العدد29. السنة الأولى من السلسلة الثانية، 29 مارس 1948م.

(24) فالشيخ «كان يؤمن أنّ اهم إعداد لذلك الجهاد -جهاد البدن- هو تحرير عقول الجزائريين ونفسياتهم لأنه (محال أن يتحرّر بدنٌ يحمل عقلًا عبدًا)» ج5: ص17. وانظر مقال: جمعية العلماء: اعمالها ومواقفها 1-/ ج3 من الآثار.

(25) آثار الشيخ: ج3: 56.

(26) آثار الإبراهيمي: ج1: ص56.

(27) آثار الإبراهيمي: ج2: ص246.

(28) عز الدّين العلام: مقال: اخلاقيات الحاكم بين آداب الملوك الاسلامية ومرايا الامراء المسيحية (مجلة: الباب. العدد 5،الرباط المغرب، ربيع 2015م) ص50.

(29) آثار الإبراهيمي: ج1: ص55.

(30) مفدي زكريا: ديوان اللهب المقدّس (الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1983م) ص268. والقصيدة بتاريخ 25 أكتوبر 1953. نقلا عن حاشية ج3: ص18. من آثاره رحمه الله.

(31) ج1: ص: 283.

(32) مجلة الشهاب، ج4: المجلد 12، قسنطينة، جويلية. 1962 وانظر مقال(يوم الجزائر) في هذا الجزء من الآثار/ عن مقدمة ج1: ص34. مجلة من مجلات الجمعية الأولى.

(33) جريدة البصائر، عدد 37، الجزائر، 2 أكتوبر 1936 وانظر مقال(الإصلاح الدّيني لا يتم إلا بالإصلاح الاجتماعي) في هذا الجزء من الآثار/ نقلا عن ج1: ص35/ وانظر للتفصيل ج5: ص17. وفيه: «إن القوم -الفرنسيين- لا يدينون إلّا بالقوّة، فأطلبها بأسبابها، وأتها من أبوابها، وأقوى أسبابها العلم، وأوسع أبوابها العمل، فخذهما بقوّة تعش حميدًا وتمت شهيدًا» إهـ. وانظر مقال: ويحهم.. أهي حملة حربية. في ج3 من آثاره.

(34) مادة هذه الكلمة هي (العمارة= معناها الرّكب) ومن مشتّقاتها التعمير، والعمران، وفي القرآن: ﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِنَ الأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُجِيبٌ﴾ (سورة هود:61)، فأصل هذه الكلمة في لغتنا طيّب، وفروعها طيّبة، ومعناها القرآني أطيب وأطيب" ج3: 506. فمراد الشيخ أن هذه الكلمة كلمة حق، أراد بها الغرب باطلا، فلينتبه.

(35) لا يقصد الشيخ هنا ما تقصده الديمقراطية من حكم الشّعب نفسه بنفسه، لأنه رفض الديمقراطية أصلا: إذ يقول: عنها بأنها حكم: «قائم على أنّ الشّعب هو مصدرُ السُلطة، ومن ثَمَّ فهو صاحِبُ الحقِّ والتّشريع، وعلى أنّ الأفراد مُتَساوون في هذا الحقّ... إلى أن انْتَصَفَ الله للحقِّ بالإسلام، فجاء بالشُّورى والمساواة- حكمًا من الله-وأين حُكْمُ العقول من حُكْم خالق العقول؟" آثار الشيخ: ج3: 508. فأمة الرسول نفسها في وقته صلى الله عليه وسلم، كانت أمة تحكم نفسها بنفسها، هذا هو قصده، بدليل أن الحكومةآنذاك كانت فرنسية وليست اسلامية، ولهذا يقصد حكم الأمة نفسها بنفسها اسلاميا بالشورى كما ذكر في ثنايا كلامه، منفصلة عن الباباوات الفرنسية الحاكمة للجزائر آنذاك.

لن يفهم كثير من الناس كلام الشيخ ما لم يعرفوا ثلاث: أنه عالم مسلم ذو منهج سلفي، والثاني: أن الحكومة آنذاك صليبية تحارب الاسلام والعربية، والثالث أن هذه الحكومة تعتقد أن الجزائر قطعة فرنسية، ولهذا كان ينتصر للإسلام ويكتب بتلك العربية العالية، ليميز المسلم الجزائري بلسانه واسلامه ووطنه.

(36) ج3: ص98/ . وانظر مقال: الرجال أعمال. في الجزء 3.

(37) ج1: ص199-200.

(38) آثار الإبراهيمي: ج1: ص 187.

(39) ج3: 58. انظر مقال: جمعية العلماء: أعمالها ومواقفها. في نفس الجزء.

(40) وهناك كتابين فيما أعلم حول «تاريخ العقيدة» إحداهما لـ: عبد السلام بن برجس آل عبد الكريم، والثاني لـ: محمد أمان بن علي الجامي، وسمى الأخير كتابه: العقيدة الاسلامية وتاريخها(دار المنهاج، 1425ه، 2004م) عدد صفحات الكتاب: 152 ويوجد للشيخ محاضرات صوتية في تاريخ العقيدة لعلّها هي التي فُرِّغت فكانت كتابًا (الجامي: عالم معاصر متخصص في العقيدة، وقد كان عميد كلية الحديث ورئيس شعبة العقيدة للدراسات العليا بالجامعة الاسلامية بالمدينة سابقًا).

(41) هناك رسالة مستقلة بهذا العنوان: التصفية والتربية وحاجة المسلمين إليهما، لمؤلفها: محمد ناصر الدّين الألباني (المكتب الإسلامي، ط1، عُمّان، الأردن: 1421ه)، وينبه صاحبها صفحة: 29.

(42) ج2: ص235. لقد حولّت صليبية فرنسا اكبر مسجد في العاصمة إلى كنيسة في أول أيامها. يقول الإبراهيمي: وانظر مقال: التقرير الأدبي. في هذا الجزء. والبصائر، العدد 172، 173 السنّة الرابعة من السلسلة الثانية، 15 أكتوبر 1951م.

(43) آثار الشيخ: (ج3: ص: 163-164). "

(44) ذلك «أنّ شباب الأمّة هو الدَّمُ الجديد في حياتها، فمن الواجب أن يُصانَ هذا الدّمُ عن أخلاط الفساد، ومن الواجبِ أن يتمثّل فيهم الطّهر والفضيلة والخير، ومن الواجب أن تربي ألسنتهم على الصّدق وقول الحقّ، لا على البذاء وعورات الكلام». آثار الشيخ: ج3: ص67.

(45) ج4: ص-26 27.

(46) جمال على الدهشان: مقال: نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربي (مجلة: نقد وتنوير، العدد1: مايو/آيار- الكويت: 2015م) ص52.

(47) (ج3: ص64)/ وارجع إلى: محمد فاضل الجمالي: الشيخ الابراهيمي كما عرفته (مجلة الثقافة، عدد 87، الجزائر، مايو، يونيو 1985م). (الفاضل وزير سابق في الحكومة العراقية)، وانظر مقال: «مذكرة ايضاحية» في ج4.

(48) هناك دراسات مستقلة بهذا العنوان لمن أراد تفصيل البيان وما يحمله من معان: مثلا دراسة بعنوان: فسلفة التربية في العالم الإسلامي، المشكلات والحلول. لـ: يزيد عيسى سطورطي.

(49) ج4: ص10.

(50) آثار الإبراهيمي: ج4: ص357 و358.

(51) آثار الإبراهيمي: ج2: ص285.

52) ميلود مصطفى عاشور وآخرون: مقال:آليات انسجام النص في شعر رجب الماجري (مجلة: جيل للدراسات الأدبية والفكرية، العدد 7. مايو 2015م) ص101.

(53) وأن المروي عن النبي ﷺ والذي فيه أنّ «اختلاف أمتي رحمة» يقول المحدث الالباني-رحمه الله- في: سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة، تحت حديث رقم: (57) «اختلاف أمتي رحمة». لاأصلله...، ثم إن معنى هذاالحديث مستنكر عندالمحققين من العلماء، فقال العلامةابن حزم في «الإحكام في أصول الأحكام» (5 / 64) بعدأن أشار إلىأنه ليس بحديث: وهذا من أفسد قول يكون، لأنه لوكان الاختلاف رحمة لكان الاتفاق سخطا، وهذا ما لا يقوله مسلم، لأنه ليس إلا اتفاق أو اختلاف، وليس إلا رحمة أو سخط.

(54) آثار الإبراهيمي: ج2: 162.

(55) ج2: 317./و«جريدة البصائر هي أحد الألسنة الأربعة الصامتة لجمعية العلماء،... وتلك هي: السنّة، والشّريعة، والصراط، والبصائر: أسماءٌ أَلْهَمَ القرآن استعمالها،... وإذا كُتب للصُّحف الثلاث الأُول أن تستشهد في المعتَرك...، فقد قُدِّر (للبصائر) أن تُعمِّرَ وأن تحتك بالزّمن». ج3: 42./ ويضيف رحمه مبينا عمل البصائر في سنتها الثانية في نفس الجزء2: ص318: «أما السّنة الثانية...، فقد كانت قضيّتها الشّاغلة هي: التّعليم العربي، وفصل الدّين عن الحكومة».لا يقصد الشيخ بالفصل هنا، مقصد العلمانيين والليبيراليين، ذلك أنّ الحكومة آنذاك فرنسية صليبية، والشعب جزائري مسلم معظمه، فأرد الشيخ: فصل الدين الاسلامي عن حكومة فرنسا التي كانت تتدخل في الميراث، والمسجد، والحقوق والواجبات الفردية. وقد كتبنا مقالا مستقلا في هذا «الفصل» وسينشر قريبا. وأنظر مقالنا: السياسة عند الإبراهيمي (مجلة الحكمة، تصدر عن: كنوز الحكمة، صنف دراسات اسلامية، العدد 25/ الجزائر2015م) ففيه التفصيل.

وقد أثبتنا فيه من كلامه هذا المقصد. وأنظر: آثار العربي التبسي، دراسة فنية، لـ: أقيس خالد(رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي/ جامعة: قسنطينة، السنة الجامعية: 2007م).

(56) «خلطوا صليبك والخناجر والمُدى كلٌّ أداة للأذى وحِمامُ» (ج3: ص379)

(57) ج3: 23. وأنظر حول المسيحية: مقال: (قضية فصل الدّين... لمحات تاريخية) في الجزء الثالث. من آثاره – رحمه الله-، ومقال: الأديان الثلاثة في الجزائر(ج3: ص78). والدّين المسيحي «دين فرنسا الرسمي (بنت الكنيسة البكر)» (ج3: ص120).

(58) أنظر: مقال: قضية فصل الدّين... لمحات تاريخية. في الجزء الثالث. من آثاره – رحمه الله-

(59) ج3: ص164. وأنظر الكلمة في مقال: قضية فصل الدّين... لمحات تاريخية. من الجزء والصفحة نفسها.

(60) آثار الشيخ: ج3: ص80-81.

(61) ولدينا مقالا في هذا الموضوع، عسى أن يرى النور قريبا.

أهم المصادر والمراجع التي يمكن الاستعانة بها:

- القرآن الكريم.
- آثار الإبراهيمي: جمع وتقديم نجله: أحمد طالب الإبراهيمي(دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1: 997م).
- محمد فاضل الجمالي: الشيخ الابراهيمي كما عرفته (مجلة الثقافة، عدد 87، الجزائر، مايو، يونوي 1985م)
- المجلات السُنِيّة لعلماء الجمعية: السنة النبوية المحمدية.
- الشّريعة النبوية المحمّدية.
- الصّراط السوي.
- مجلة الشهاب.
- جريدة البصائر.
- آثار الإمام عبد الحميد بن باديس، الجزائر، وزارة الشؤون الدّينية، 1994م.
- آثار العربي التبسي، دراسة فنية، لـ: أقيس خالد(رسالة ماجستير في الأدب العربي/ جامعة: قسنطينة، السنة الجامعية: 2007م).
- محمد مبارك الميلي: تاريخ الجزائر في القديم والحديث، تقديم: محمد الميلي (المؤسسة الوطنية للكتاب/ دار العرب الاسلامي: بيروت لبنان: لم ارى فيه سنة طبع).
- مفدي زكريا: ديوان اللهب المقدّس(الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1983م).
- مجلة: التجديد في فسلفة التربية العربية، لمواجهة تحديات العولمة. رؤية نقدية من منظور مستقبلي، لصاحبها: السيد سلامة الخميسي، في: www.gulfkids.com).
- مجلة: الدّراسات التربوية النفسية (المجلد4، العدد 1، 2010م).
- عبد القادر تومي: التربية والمجتمع في زمن العولمة وأسئلة الأوليات، نحو رؤية تحليلية (مجلة: التربية والابستمولوجيا، المدرسة العليا للأساتذة، العدد: 01، 2011م).
- البار عبد الحفيظ: فلسفة التربية عند جون ديوي (مذكرة ماجستير، جامعة قسنطينة، 2009-2010م).
- أحمد الخطيب: جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وأثرها الإصلاحي في الجزائر (الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1985م).

مقالات

ثلاثة أدواء للتربية ومتخصصيها

أ.د. عبد اللّه البريدي

أستاذ السلوك التنظيمي
جامعة القصيم

abriedy@qu.edu.sa

ثلاثة أدواءٍ للتربية ومتخصصيها

أ.د. عبد الله البريدي

أستاذ السلوك التنظيمي – جامعة القصيم

مدخل:

هذا الموضوع يلاحقني منذ بضع سنين، وظل يلح على بلورته وإنضاجه وإظهاره، والحقيقة أنني لم أكُ متوفراً على جسارة فكرية مسعفة لإبداء ما خلصت إليه إزاءه،إذ كنت أتحاشى إثارة «الاستياء المحتمل» لدى بعض أصدقائي وزملائي المتخصصين في حقول التربية، وأنا أعرف عدداً كبيراً منهم. ونظراً لاستفحاله وتمدد آثاره السلبية في المجال الأكاديمي العربي، بل في الفضاء الحضاري برمته (لخطورة الدور النهضوي للتربية)، فقد عزمت على طرح وجهة نظري الخاصة، التي لا أزعم أنها حق مطلق أو أنها نتيجة دقيقة في كل أبعادها، ولكنها مُقارَبة قد تستحق النظر والنقاش والتصويب، أو هكذا أرى.

وهذه المقالة تتأسس في منهجيتها على ما تراكم لدي من ملاحظات وانطباعات حيال بعض الأبعاد العلمية والمنهجية والبحثية ذات الصلة بحقل التربية، وقد تراكمت عبر سلسلة ممتدة من القراءات والنقاشات المطولة والمكثفة في أروقة مؤتمرات وندوات علمية وبعض الجلسات الحوارية العامة مع بعض المتخصصين، بجانب ملاحظاتي لأدائهم وطروحاتهم في المحاضرات العامة والمقابلات المتلفزة، وقد يعدُّ بعضهم- وربما الأكثرية – ذلك ضعفاً منهجياً في هذه المقالة، إذ أنها تستند إلى جانب «انطباعي ذاتي محض»،

وهم لا يرون ذلك مندرجاً ضمن شرائط «البحث العلمي المحكم»، وأنا أعد ذلك فخاً منهجياً وقعنا به، إذ سيطرت علينا «الشكلانية البحثية» التي تترسم خطوات عملية «متكلّفة» وقولبة إجرائية «مكرّرة»، في ممارسة بحثية تكاد تخلو من البعد التحليلي النقدي التنظيري، مع انحيازها الكبير لذهنية ومفاهيم وأدوات «البحث الكمي»، الذي يزعم امتلاك «الموضوعية» في وصف الظواهر وتفسيرها والتنبؤ بها، في غيبة كبيرة للبحث النوعي (الكيفي)، بشقيه: البنائي والنقدي.

وقد حرصت على هذه الإبانة عن المنهجية بشكل شفاف، بغية اصطحاب الحذر المنهجي اللازم في التعامل مع النتائج «الأولية» التي يتم الخلوص إليها، فأنا لا أتوق إلى جعل القارئ يصادق على صحة كل أو أكثر ما سيُذكر في مقالتي الصغيرة هذه، بقدر ما أتوق إلى الإثارة الفكرية لأسئلة يتوجب معالجتها بقوالب نقدية صارمة، وبمنهجية علمية أكثر دقة ومتانة في الأدوات والبيانات والتحليل والنتائج في دراسات مستقبلية، وإذا تحقق شيء من هذا، فإن هدف المقالة قد تحقق بنحو مرضٍ لي، ولعله لكم أيضاً. ولتناول هذا الموضوع، أجهد للإجابة عن سؤال إشكالي كبير، مفاده:

ما أبرز أدواء حقل التربية العربية المعاصرة، وما انعكاسات ذلك على بعض المتخصصين فيها؟

وللإجابة «الأولية» عن هذا السؤال العويص، أعقد المباحث الصغيرة التالية:

أدواء التربية ومتخصصيها - الماهية والهوية:

نقصد بهذه الأدواء جوانب الضعف والنقص والسطحية والشكلانية والتقليدية في الأبعاد المعرفية والعلمية والمنهجية لحقل التربية ولبعض المتخصصين في هذا الحقل. ومما لا شك فيه، أنه يتعذر علي مجرد الزعم بأن معالجتي ستحيط بكافة هذه الأدواء، فهي كثيرة ومعقدة ومتشابكة. ومن جهة أخرى لا أتوفر على بيانات نوعية (كيفية) أو كمية حول هذا الموضوع، إذ التحليل منصرف إلى «ذخيرتي الشخصية» من الملاحظات والاستنتاجات التي تبلورت لدي عبر القراءات والنقاشات التي أشرت إليها في المدخل إلى هذه المقالة.

ونعني بالمتخصصين التربويين: الأكاديميين أو أساتذة الجامعات والكليات والمعاهد

المتخصصة في حقول التربية بمختلف فروعها، على أنني لا أتورط البتة في «خطيئة التعميم»، ولست مكتفياً بهذا، بل إنني أقرر بأن النتائج الأولية المطروحة هنا لا تنصرف بالضرورة إلى المتخصصين بذواتهم، وإنما تُعنى بـ «الأنساق الذهنية» لدى شرائح من هؤلاء الأكاديميين. ولئن اتخذت لنفسي شيئاً من الاحتياط والاحتراس الواجبين في هذا الجانب، فإنني ومن جانب آخر أتجرأ بالإفصاح عن أنني أعتقد بأن تلك الأنساق طاغية وموجهة لتفكير نسبة لا يستهان بها من التربويين الأكاديميين، والأبحاث المستقبلية المعمقة هي القادرة وحدها على إثبات أو نفي هذه النتائج الأولية أو لنقل المزاعم أو الفرضيات.

الأدواء التربوية الثلاثة:

في هذا المبحث، استفرغ وسعي في التركيز على أهم ثلاثة أدواء من وجهة نظري، على أن استعراضي لها سيكون بنحو مجمل، لا تفصيل فيه، بحيث أوضح بخطوط عريضة الداءَ، ثم أبيّن بعض أعراضه وآثاره، مع سوق بعض الشواهد الدالة عليه، وذلك وفق العناوين الآتية:

الداء الأول - ماهية تائهة متسولة:

على الرغم من كثرة الفروع المعرفية للتربية في جامعاتنا العربية ووجود نوع من الاستقرار على تلك الفروع في الأقسام العلمية وكثرة المتخصصين في فروعها[1]، إلا أن «حقل التربية» يعاني من إشكاليات ضخمة في تحديد ماهيته، فما هو حقل أو «علم التربية»؟

أدرك بأن كل علم من العلوم الاجتماعية والإنسانية تعترضه إشكاليات معضلة في بلورة تعريف متفق عليه، ولكن الإشكالية في حقل التربية أعمق وأشد، إذ ثمة إشكاليات بنيوية في ماهيته وجوهره المعرفي وهويته البحثية، مما يجعلنا قبالة لون من «التيه الماهوي». وقد استعرضت مجدداً – لغرض هذه المقالة – كثيرا من الأبحاث والكتب التربوية، فلم أجد ما يدفع عن التربية شبهة هذا التيه، مع ملاحظة أن كثيراً من الأبحاث والكتب التربوية المتخصصة تعمد إلى سوق «أخلاط من التعريفات « المنزوعة من سياقات تاريخية

(1) أعدادهم بالآلاف، وهم أكثر أو من أكثر المتخصصين في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ولا امتلك إحصائية دقيقة على ذلك، ولكني أقول ذلك من واقع مشاهداتي (وسماعي) في الأقسام العلمية في تلك العلوم.

وثقافية متباينة، مع عجز كثير من المتخصصين التربويين على سبك تعريفات متماسكة من شأنها تحديد ماهية التربية بوصفها علماً منتمياً للعلوم الاجتماعية والإنسانية. فعلى سبيل المثال، يقرر بعض التربويين الأكاديميين أن (التربية ليست مجرد علم، **بل هي مجال واسع كبير يضم عدداً من التخصصات العلمية والفروع المختلفة** التي تهتم بالعملية التربوية وتتناولها من زواياها المختلفة)[2]. والأمثلة كثيرة جداً، ولست استهدف تتبع ذلك في الأدبيات العلمية المتخصصة. والقول بأنها «مجال واسع كبير» علامة على ما وصفته بالتيه الماهوي للتربية، وقبولها لنوع من العمومية التائهة المتوهة.

وفي رأيي الخاص، أن حقل التربية وُلِدَ متسولاً، وعاش عالة على حقول علمية، ظلت تتصدق عليه بالمصطلحات والنظريات والمنهجية، مما جعله يستمرئ هذا النهج من العطالة والكلالة في توليد الأفكار الجديدة والنماذج التفسيرية الخاصة به. وقد نجم عن ذلك ضآلة في الإسهامات العلمية المبتكرة، فالمفاهيم والنماذج والنظريات الجديدة التي تمت بلورتها في حقل التربية قليلة جداً. ويمكن لك أن تفتّش في حقول تربوية كثيرة. فمثلاً، قلّب «علم النفس التربوي»، لتكتشف أن اللب والجوهر جاء من علم النفس، مع ترك هوامش صغيرة لحقل التربية لوضع إضافات يسيرة ذات طابع سلوكي تطبيقي، مع الاتسام بالجزئية وربما العشوائية في هذه الإضافات. وينطبق الشيء ذاته على «علم الاجتماع التربوي»، فاللبّ والجوهر مستورَد من علم الاجتماع، ويمكن أن تقول شيئاً قريباً من هذا حيال «الإدارة التربوية» و«أصول التربية» ونحوها. ولا أستثني من ذلك التوصيف إلا الفرع التربوي الذي يتعلق ببناء المقررات والمناهج (بمختلف قوالبها الورقية والإلكترونية)، وذلك أنه يقدم إسهامات علمية أصيلة، ويمثل مساراً علمياً قائماً بذاته مع اغترافه «المحتشم» من علوم إنسانية واجتماعية وحاسوبية، تحقق تكاملاً مع أطره المنهجية والمعرفية وتسهم في تجويد النتاج من المقررات والمناهج المصوغة ضمن السياسة التربوية المتعمدة.

وفي هذا السياق التحليلي، أشير إلى تقديري للأهمية التي يعطيها عبدالله عبدالدائم – لحقل التربية في إحداث النهضة العربية المنشودة، وأتفق معه تماماً بأن ذلك لا يمكن أن يحدث إلا بعد أن ينجح التربويون في النهوض بهذا الحقل عبر إسهاماتهم النوعية،

(2) القزاز، محمد، وأبو عراد، صالح (1416هـ)، المبادئ العامة للتربية، الرياض: دار المعراج الدولية للنشر.

وإبداعهم الفكري واستيعابهم للراهن ومواكبتهم للجديد، بطرائق تناسب المجتمع العربي وتحقق أهدافه العليا[3].

وفي الواقع المعيش – وفق ما أراه – لم يفلح التربويون الأكاديميون في معاونة حقلهم التربوي لكي يقتات من كسب عقله وعرق ذهنه، وعوض ذلك، راحوا يقنعون أنفسهم بأن حقلهم «**مجال واسع كبير**»، وأنه يتصيد «الفوائد والفرائد» من بقية الحقول المعرفية، لتحقيق هدفهم السامي المنشود، المتمثل في: تقويم سلوك «المتربين» وبناء «شخصيات سوية» في ضوء المنظومة الدينية والثقافية والقيمية للمجتمع. ولذا فإنك تجد كثيرامن «التربويين الأكاديميين» يقرؤون ويهضمون نتفاً في علم النفس، ونتفاً أخرى في علم الاجتماع والإدارة والاقتصاد والحاسوب وغيرها، في سياقات علمية متضعضعة، إذ لا أرضاً قطعوا ولا ظهراً أبقوا. وقد ترتب على هذا النهج آثار خطيرة، إذ انعكس هذا التشوش الماهوي لحقل التربية وتورطه بنمط من النقل التلقائي للأفكار من الحقول الأخرى على «ذهنية التربوي الأكاديمي»، مما يُفقده الممارسة النقدية والتفكير الخلاّق لنحت مفاهيم جديدة وبناء نماذج ذات قدرة تفسيرية عالية، ونلحظ أن بعضاً منهم – حين يُسألون مثلاً في حوارات أو مقابلات– يلوذون بإجابات فضفاضة لا تغني فكراً ولا تنطلق من منهجية صلبة ولا من أفكار تأسيسية، وإنما نتف من هنا ونتف من هناك. وأحسب أن كل ذلك داء عضال.

الداء الثاني - تطبيقية مجافية للتنظير:

سلف منا القول بأن بعض التربويين الأكاديميين يميلون إلى حسم «معركة الماهية» بالتقرير بأن «حقل التربية مجال واسع كبير»، ويرى بعضهم أن هذه المعركة تُحسَم تماماً حين يُسلَّم بأن «التربية حقل تطبيقي بامتياز»، فهم يطبقون «أفكار الآخرين» لتقويم السلوك وإصلاح العطب التربوي في الشخصية العربية المسلمة والسعي نحو إكمال بنائها العقلي والنفسي والقيمي والجسدي، ومثل هذا جذّر للنزعة التطبيقية بطريقة سطّحت النتاج العلمي التربوي، إن في الفضاء البحثي أو في المجال التأليفي.

ونظراً لوجود البعد التطبيقي وترسخه في عموم العلوم الاجتماعية والإنسانية عبر

(3) انظر كتابه: الثورة التكنولوجية في التربية العربية.

دراسات تطبيقية وتجريبية وميدانية، فقد ضاقت الفضاءات الجديدة للبحث التطبيقي في حقل التربية، الأمر الذي دفع كثيراً من التربويين الأكاديميين إلى محاكاة البحوث النفسية والاجتماعية والإدارية وغيرها، مع التكلف بإيجاد «فقرات تربوية» في البحث أو الكتاب، سواء كانت في قوالب «تطبيقات» أو «تنبهات» أو «توصيات»، ونحو ذلك من الممارسات البحثية والتأليفية التي لا تخلو من فائدة عملية لشرائح المربين من الآباء والمعلمين، ولكنها تعجز عن بلوغ مستويات مرتفعة من الأصالة العلمية والبحثية، وقد يتوفر بعض المربين على قدرات وخبرات تمكّنهم من صوغ مثل تلك التطبيقات والتنبهات والتوصيات دون الحاجة أصلاً لإعداد أبحاث ودراسات.

إن الإيغال في الممارسة البحثية التطبيقية – بطريقة هؤلاء التربويين – يؤثر سلباً في نجاعة التنظير والتفكير المنهجي في حقل التربية. كيف يكون هذا؟ دعونا نلتمس مقاربة ملائمة للمنهج العلمي من شأنها إظهار وظيفة التنظير الفكري في الممارسة البحثية النوعية الناقدة الخلاقة. **المنهج العلمي– في رأيي – هو: إعمال للتفكير بالتفكير وإبطال له به. ومثل هذه المقاربة، تدفعنا إلى القول بأن النزعة التطبيقية المتطرفة حرمت بعض التربويين الأكاديميين من المعالجات الفلسفية المتعمقة وممارسة «ما وراء التفكير» بقالب منهجي، إذ يندر أن نجد منهم من يشتغل في «تفكير في التفكير التربوي» أو في «إبطال تفكير تربوي بتفكير تربوي آخر»، فالغلبة لذهنية التطبيق العملي المباشر للأفكار التي يستجلبونها من هذا الحقل أو ذاك.**

وتقتضي الأمانة العلمية التقرير بأن مثل ذلك المسلك التطبيقي التسطيحي يزداد في حال اقتراب الممارسات البحثية والتأليفية التربوية من الأطر الدينية على وجه التحديد، إذ نجد أن «الأدبيات التربوية الإسلامية» تكتفي – في كثير من طروحاتها – بنهج سردي لنصوص دينية أو تطبيقات سلفية، مع قدر ضئيل من التحليل والتفكيك والتشخيص والتصنيف والبلورة للمفاهيم والنماذج، وغياب شبه تام للنقد المنهجي والتبيئة المفاهيمية والفكرية، على نحو يجعل من النتائج والتوصيات التطبيقية متناغمةً مع روح العصر ومستجيبةً لتحدياته الكبار.

الداء الثالث - أدلجة مُغيّبة للعَلمويّة:

ليس عيباً أن يكون للإنسان إطار فكري مرجعي محدد، بل لا يمكن تصور عقل بشري بدون إطار مرجعي كهذا، بشكل أو بآخر (مع تفاوت كبير في الممارسة، جودة ورداءة، عمقاً وسطحية، جموداً وإبداعاً)، ولكنه من غير المقبول إطلاقاً إخضاع حقولنا المعرفية لهذا الإطار، وكأن الحقيقة محتبسة داخل جدرانه وبين أركانه، فهذا المسلك يعني أننا شرينا عَلمويّتنا بأيدلوجيتنا بثمن بخس أفكار مؤدلجة معدودة. إن «المعرفة العلموية»تأبى أن تتأدلج، ولا يصلح لها ذلك، بل يُعطِبُها، فهي متأسسة على «أدلة صلبة متماسكة» مع دعوتها الدائبة لتحدي نتائجها التوصيفية والتفسيرية والتنبؤية؛ بخلاف «المعرفة المؤدلجة» التي تكتفي بصناعة «أفكار مقنعة» لأصحابها، مع تحذيرها ووعيدها من تورط «الأتباع» بأي نوع من المدارسة والمساءلة، فضلاً عن النقد والتقويم والتصحيح.

وأحسب أنني لا أجافي الحقيقة حين أقول بأن «الأكاديمي التربوي المؤدلج» أشد خطراً من سائري الأكاديميين في العلوم الاجتماعية والإنسانية، وذلك أنه يتوفر على منصات وفضاءات كثيرة للتأثير المباشر في عقول أطفالنا وشبابنا ووجداناتهم؛ في جرعات صغيرة وبطيئة، ولكنها متراكمة وأكيدة؛ عبر المناهج والمقررات والبرامج التربوية التي تتعدد أشكالها وقنواتها وتتنوع أساليبها وأهدافها، ولا سيما إن كان ذلك مصحوباً بنوع من «الثقة المجتمعية» بالقوالب التربوية المقدّمة، وغالباً ما يكون الحال كذلك في دولنا العربية، وذلك أن هذه القوالب إما أن تُقدّم عبر «أيديولوجية السياسي» (وقد يكون تحته الثقافي) أو «أيديولوجية الديني»، وهذه الأيديولوجيات تمتلك «عِصيّاً سحريةً»؛ فالسياسي والديني بعَصوي الدنيا والآخرة، يسوسان الناس ويضطرانهم لولوج طرقهم والسير بمنعرجاتهم، وهما يصنعان للناس تصوراتهم الكونية الكبرى وأفكارهم الفلسفية واتجاهاتهم وسلوكياتهم الاجتماعية، مع حرصهما الملموس على تغذية أفكار واتجاهات التصنيف والقولبة (التنميط) والتعصب والتمييز العنصري والفكري، إذ بأفكار التفريق يتسيّدون ويتوّجون، وبها يُميتون «فتنة الدنيا والآخرة»، زعموا.

وقد يفهم بعضهم- لأسباب متعددة -أن مثل هذا الطرح يعني إقصاء الدين والإيمان

عن المنظومة التربوية برمتها، كلا، وإنما تحذيرنا هو فقط من «نمنمة الدين»[4]، أي جعله صغيراً محشوراً في لفافات أيديولوجياتنا الضئيلة، فمثلاً نجد في الإسلام «المقاصدَ الكليةَ»، وإعلاءً للتفكير العلمي والنقدي، وترسيخاً للبعد القيمي، وتهذيباً روحياً عالياً، وكل ذلك يُعد ركائز تربوية تأسيسية، لا غنى لنا عنها، علماً وإيماناً، تنظيراً وتطبيقاً.

ومن مظاهر وآثار أدلجة التربية العربية المعاصرة أننا نذهل ونهزل عن بلورة «فلسفة تربوية عربية ناجعة»، على الرغم من تقرير بعض التربويين بأن (حاجتنا إلى فلسفة للتربية حاجتنا إلى الماء والهواء)، وأن أي تربية لا ترسخ البعد الديموقراطي بقوالب مجتمعية ملائمة وبأساليب ذكية هي (تربية تحرث في ماء)، **والتشديد على أنه في (غيبة فلسفة التربية، تتهيأ الظروف الموضوعية، كي يخضع بناء البشر للأفكار المتردية التي يبدعها حارقو البخور وماسحو الجوخ ومطلقو الشعارات والصيحات المردعة، الذين لا يعدمون حلاً جاهزاً لكل مشكلة وإجابةً حاضرةً عن كل سؤال)**[5]. ومثل هذه التربية الشوهاء من شأنها صناعة «المواطن الصالح الذي لا يدس أنفه إلا في منديله» (كما يقول الأديب المصري الساخر جلال عامر). **وعلى هذا، فبالتربية العلموية تنمو الحقائق وتُبنى «الأمم الناهضة»، وبالتربية المؤدلجة تتكاثر الخرافات وتصنع «الحشود الطائعة»، ولا تسل حينها عن كرامة ولا عدالة ولا حرية ولا جودة حياة.**

ما قبل الختام:

آمل ألا يَفهمَ أحدٌ أن هذه المقالة تمارس هجاء مفتوحاً لحقل التربية وللمتخصصين بها، أوأنها تسعى للتقليل من الإسهامات العلمية الكبيرة المتحققة في عدة مجالات وفروع معرفية للتربية المعاصرة في أدبياتنا العربية، بشطريها البنائي الابتكاري، والنقدي التقويمي. إذ، لا تتقصد المقالة شيئاً من هذا القبيل، **ولكنها مارست نوعاً من التفكير النقدي وفق «ذخيرة شخصية» لباحث عربي يقرأ التربية ونتاجَها، ويناقش بعض المتخصصين بها طيلة عقدين أو أزيد، وله وجهة نظر حيال ذلك، وقد أرتأى طرحها لتحريك مياه النقد في راكد التربية العربية وأدبياتها.**

(4) النمنمة في اللغة تعني تصغير الشيء، يقال: نمنم نموذجاً أي صممه بحجم صغير، انظر: معجم اللغة العربية المعاصر.

(5) عبدالفتاح تركي، النظرية التربوية – وجدل الأفكار والتحديات، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ص 252، 253، 254.

وكلي أمل، أن تُناقَش هذه النتائج الأولية بقالب منهجي هادئ، وبرافعة تُحقِق المصلحة العلمية والنهضوية السامقة على المستويات القُطرية والقومية، **فالغاية الملتمسةلنا جميعاً هي دفع التروس من أجل تحسين التفكير والأداء والنتاج للمتخصصين في حقول التربية، وكما نحب لـ «أولادنا البيولوجيين» أن يكونوا دائماً أفضل منّا، فيتوجب علينا الشيء ذاته لـ «أولادنا المعرفيين»، فتحسين «النسل المعرفي»- من الأجيال الأكاديمية القادمة -متحتم، ويقع في نطاق ما يُقدّس من الأعمال النبيلة الجميلة.**

رسول الأشواق والأذواق

قراءة في أحكام الغناء والموسيقا في الإسلام

د. محمد حبش

أستاذ مشارك في جامعة أبو ظبي
مقيم في الإمارات العربية

habash2005@gmail.com

رسول الأشواق والأذواق
قراءة في أحكام الغناء والموسيقا في الإسلام

د. محمد حبش

أستاذ مشارك في جامعة أبو ظبي
مقيم في الإمارات العربية

هل جاء الإسلام حرباً على الفن؟

وهل تستند هذه الفتاوى المترافدة في تحريم الفنون والموسيقا والغناء التي تبثها الفضائيات المتخصصة بدون انقطاع على أسنة الوعاظ المحترفين إلى أدلة متفق عليها بين الفقهاء...

أما الدراسة التراثية فقد كفانيها واحد من أكبر المحققين في التراث الإسلامي وهو العلامة ابن حزم الظاهري الذي تصدى ببسالة من رياض الأندلس الحضارية لدعاوى تحريم ما أحل الله، وتناول باستفاضة وتفصيلتلك الروايات التي يتخذها أعداء الفن وناقش أسانيدها ومتونها[1]، وحين انتهى من تحرير دراسته نشرها في المحلى في واحد وعشرين صفحة استقصى فيها بالتفصيل الممل كل رواية وردت في تحريم الموسيقى والغناء، وجزم بآلة علم الاصطلاح التقليدية بطلان هذه الروايات، وأشار إلى ضعفها وتهافتها من جهة الإسناد وأكد أن معظمها من باب الموضوع المفترى الذي لا تقوم به حجة في حلال ولا حرام. وقبل أن يمضي لإعداد كتابه الجميل طوق الحمامة في أخبار الإلف والإيلاف كتب عبارته الجامعة المانعة فيما يتصل بالفنون، وهي فتوى لا تحتاج اليوم لأدنى تعديل نظراً لارتباطها بالمقاصد، وتحميل الإنسان المسؤولية الكاملة عن اختياره الفني، وموقفه الذوقي الجمالي، وهذا نصها:

فَجَوَابُنَا – وَبِاَللَّهِ تَعَالَى التَّوْفِيقُ : أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ – صلى الله عليه وسلم – قَالَ: " إنَّمَا الأَعْمَالُ بِالنِّيَّاتِ وَلِكُلِّ امْرِئٍ مَا نَوَى فَمَنْ نَوَى بِاسْتِمَاعِ الْغِنَاءِ عَوْنًا عَلَى مَعْصِيَةِ اللَّهِ تَعَالَى فَهُوَ فَاسِقٌ، وَكَذَلِكَ كُلُّ شَيْءٍ غَيْرُ الْغِنَاءِ، وَمَنْ نَوَى بِهِ تَرْوِيحَ نَفْسِهِ لِيَقْوَى

(1) انظر المحلى بالآثار شرح المجلى بالآثار للامام ابن حزم ج9 صفحة 60 ط المكتبة المبيرية القاهرة

بِذَلِكَ عَلَى طَاعَةِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ وَيُنَشِّطَ نَفْسَهُ بِذَلِكَ عَلَى الْبِرِّ فَهُوَ مُطِيعٌ مُحْسِنٌ، وَفِعْلُهُ هَذَا مِنَ الْحَقِّ، وَمَنْ لَمْ يَنْوِ طَاعَةً وَلا مَعْصِيَةً، فَهُوَ لَغْوٌ مَعْفُوٌّ عَنْهُ كَخُرُوجِ الإِنْسَانِ إِلَى بُسْتَانِهِ مُتَنَزِّهًا، وَقُعُودِهِ عَلَى بَابِ دَارِهِ مُتَفَرِّجًا وَصِبَاغِهِ ثَوْبَهُ لازَوَرْدِيًّا أَوْ أَخْضَرَ أَوْ غَيْرَ ذَلِكَ، وَمَدِّ سَاقِهِ وَقَبْضِهَا وَسَائِرِ أَفْعَالِهِ - فَبَطَلَ كُلُّ مَا شَغَبُوا بِهِ بُطْلانًا مُتَيَقَّنًا - وَلِلَّهِ تَعَالَى الْحَمْدُ؛ وَمَا نَعْلَمُ لَهُمْ شُبْهَةً غَيْرَ مَا ذَكَرْنَا.[2]

ويمكن مطالعة ما كتبه الامام المحقق ابن حزم الاندلسي في هذا المعنى في كتابه المحلى بالآثار شرح المجلى بالاختصار ولا نزيد عليه في أمر المناقشة الإسنادية شيئاً.

وبعيداً عن جدل الرواية فإنني أحب أن أقترب أكثر من القيم الإسلامية التي حققت رعاية الجمال والفن، وأحيت علاقة الإنسان بالحياة على أساس وجداني وروحي عميق، يشد الإنسان من مشاعره العميقة ليمنحه عذوبة الفن والشوق والتوق، والوجد والكلف، ويمنحه فرصة النظر من عل للعالم الأسمى الطافح بالمشاعر وخفق القلوب.

استمع النبي الكريم لغناء الجواري، والحديث في البخاري ومسلم، تكرر ست مرات، في أبواب العيدين والنكاح، ومن المدهش أن موقف النبي صلى الله عليه كان يثير استهجان الصحابة الذين افترضوا فيه الصلابة والترفع عن الفنون والمعازف، واشتغاله بالقيم العليا وفق منطق قوله: لو تعلمون ما أعلم لضحكتم قليلا ولبكيتم كثيرا ولما تلذذتم بالنساء على الفرش ولخرجتم إلى الصعدات تجأرون إلى الله.[3]

وهنا يقدم النبي نفسه ذلك الرسول الإنسان الذي يشرق من ساحة العناء بآفاق الرجاء، ويعلم الإنسان كيف يكافح وهو يبتسم.

في أشهر الروايات في البخاري أن الرسول الكريم كان متكئاً في بيته وعنده جوار يغنين، بغناء يوم بعاث، وهي أغان كانت تذكرهم بالحنين إلى الأيام الخوالي، وحين دخل أبو بكر دهش لمرأىالجواري في بيت النبوة وهن يغنين ويدففن بالمزهر والخلخال وهذه كانت أدوات الموسيقى السائدة آنذاك، فقال مغضباً: أمزمارة الشيطان في بيت رسول

(2) المصدر نفسه
(3) رواه البخاري في الصحيح، انظر فتح الباري بشرح صحيح البخاري ج11 ص 319 والترمذي في سننه، انظر نحفة الأحوذي بشرح الترمذي ج 6 ص 603

الله؟!!! ولكن النبي الكريم التفت إليه في نظرة حانية وقال دعهما يا أبا بكر فإنها أيام عيد.[4]...

وأخذت الجواري الصبايا حماسة كبيرة حين رأين انتصار النبي الكريم لهن، وأضافت إحداهن ثناء خاصاً للنبي الكريم، وقالت: وفينا نبي يعلم ما في غد.....

هنا فقط قطع رسول الله عليهن غناءهن ورفع يده وقال: لا يعلم الغيب إلا الله.... دعي هذا وقولي ما كنت تقولين....[5]

كانت ساعة وصال وصفاء، قدم فيها أهل المدينة أروع فنونهم أمام النبي الكريم ونالوا ثناءه ومحبته، ووقفوا عند حدود ما أمرهم به من عدم مدح الإنسان بما ليس فيه.

في رواية أخرى أشد طرافة يشير بريدة بن الحصيب إلى موقف شاهده بنفسه حين جاءت جارية سوداء خرجت فيمن خرج لاستقبال النبي من بعض مغازيه فقالت إني نذرت لئن عدت سالماً لأضربن لك بالدف، قم قامت بين يديه فجعلت تضرب فدخل أبو بكر وهي تضرب ثم دخل علي وهي تضرب ثم دخل عثمان وهي تضرب ثم دخل عمر فألقت الدف تحت أستها ثم قعدت عليه، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم إن الشيطان ليخاف منك يا عمر إني كنت جالسا وهي تضرب فدخل أبو بكر وهي تضرب ثم دخل علي وهي تضرب ثم دخل عثمان وهي تضرب فلما دخلت أنت يا عمر ألقت الدف[6]

وليس في الحديث ما يتوهمه الناس من تفضيل عمر على النبي الكريم، فقد كان الرسول في معرض التعليم والإرشاد وكان عمر في مقام الاختيار الشخصي، وكان رسول الله يعجب بشدة عمر لأنها ضرورة لهيبة الدولة ولكنه في الوقت نفسه كان حريصاً على نشر ثقافة الفرح والفن والجمال في حياة الأمة.

وقد اشتهر عمر بشدته، وكان إذا قال أسمع وإذا أطعم أشبع وإذا مشى أسرع وإذا التفت أفزع وسبحان من أقام العباد فيما أراد وهو المراد فيما يريد.

---

(4) رواه البخاري في كتاب كتاب فضائل أصحاب النبي (ص) ، باب مقدم النبي واصحابه المدينة 2 / 225

(5) رواه البخاري في كتاب المغازي – باب شهود الملائكة بدراً ، كما ورد في البخاري برقم 3140 باب إعلان النطاح والخطبة والشرط

(6) رواه الترمذي في سننه ج5 ص 292

نحن نعمر الحياة بالعلم، ولكننا نزينها بالفن، وركن الحياة العقل ولكن مدادها القلب، والنجاح في بناء الحياة على أساس من العقل والعمل ينتظر أن يزينه الفن البريء فتندفع إليه النفس بفطرتها باحثة عن الجمال، وتكون الحياة أبهى وأجمل عندما تنسكب فيها عواطف الأذواق وملامح الإشراق.

في مقام آخر أقر رسول الله الفنون حين كان يدعو أنجشة الحادي ان يغني في طريق السفر، كانت ألحانه الحزينة تنهمر على مسامع المسافرين، وكان رسول الله تدمع عيناه عندما يذكر أنجشة مرابع مكة ووديانها وشعابها، تلك المرابع التي منعته قريش ان يراها لسنين طويلة، وكانت هذه الأغاني الباكية تستنفر المدامع من أهل القافلة ومن بعيرها أيضاً حتى قالوا كانت الإبل تعنق لحدائه، والمعنى أنها تشد أعناقها لاستماع هذا الحداء[7]

ولكن ما اندفع في خده من مدامع الرجال وهو الزعيم الصلب تفجر في نساء الصحابة بكاء ونحيبا، ولا تملك النساء ما يملكه الرجال من صبر، وكان رسول الله إذا رأى تحدر المدامع على وجوه الصحابيات يقول لأنجشة ارفق ارفق.... يا أنجشة رفقاً بالقوارير.....

وفي رواية النسائي كان يقول له: رويدك يا أنجشة..لا تكسر القوارير من ضعفة النساء..!![8]

إنها عبارة لا تشبه في شيء خطاب القسوة والشدة الذي يرفض بقسوة حضور المرأة في الحياة العامة، ومشاركتها في والعمل ناهيك عن التفكير بمشاركتها في الفن والغناء سماعاً أو انفعالاً أو غناء.

كان الصحابة يعلمون أن الخطاب الدافئ الطافح بالعاطفة الذي يقدمه رسول الله يختلف عن أعراف العرب القاسية، ولن يتقبله العربي الذي يرى في المرأة مجرد متعة خاصة لا يليق الحديث عن عواطفها الدافئة مع الغرباء، وفي ذلك قال أبو قلابة: تكلم رسول الله صلى الله عليه و سلم بكلمة لو تكلم بها بعضكم لعبتموها عليه يعني قوله رويدك يا أنجشة سوقك بالقوارير[9]

(7) صحيح مسلم ج 4 ص 1811
(8) سنن النسائي كتاب النكاح، ج4 ص 219
(9) مسند أحمد ج2 ص 186

كان الأعرابي يعبر عن المرأة بمصطلحات كناية غليظة قاسية، فهي نعجتي حيناً ومتاعي حيناً وامرأتي في أحسن الأحوال، وكان ربما كنى وشرق وغرب فقال أخبرتني التي عندي، أو التي في داري أو التي أنا بعلها.. يريد أن يصرف الأذهان عن أي شائبة تذكر الناس بلطفها أو رقتها، أما الحديث عن قارورتي الرقيقة وشقائق النعمان وحبيبة رسول الله فقد كان يبدو في غير وارد الأعرابي الجافي ولكنه كان جزءاً أصيلاً من خطاب النبوة.

تحتاج إلى شجاعة فريدة حين تتحدث من أفق النبوة، فالرسول الذي يفترضه محبوه أزهد الناس في متع الدنيا وطيبها ورغدها يفاجئ العالم بقوله حبب إلي من دنياكم الطيب والنساء وجعلت قرة عيني في الصلاة، أن يكون حبه للمرأة عنواناً يرفعه وغاية يتوسمها فهذا أكثر من محض بيان شمائل، إنه منهج حياة، موقف نبي كريم يريد الخير والسعادة للناس.

ولكن الجانب الأكثر دلالة في حياته الكريمة هو مهرجاناته التي كانت طافحة بالفرح والعاطفة وكانت مناسبة للقلوب السعيدة لصناعة البسمة وأنس القلوب.

ذات ليلة تعود عائشة من حفل زفاف للفارعة بنت أسعد بن زرارة، على ثبيط بن جابر الأنصاري وحين يتلقاها النبي الكريم يلتفت إليها بوجه باسم، ويخاطبها بوصفه معلما للفرح والحياة ويقول: هل أهديتم لها شيئاً؟؟ قالت عائشة لقد سلمنا ودعونا الله بالبركة ثم انصرفنا.

وهنا يتدخل النبي الكريم معاتباً، فهذه اليتيمة بنت رجل من أهم رجال المدينة، وهو أسعد بن زرارة، وهو من احتضن مصعب بن عمير في داره قبل الهجرة، وفي داره أقيمت أول صلاة جمعة، وربما لم تكن تفاصيل السيرة كلها على النحو الذي تعرفه لولا هذا الرجل، ويتدخل النبي الكريم، مطالباً بجوقة فرح فنية مناسبة وفاء للرجل الكبير في فرح ابنته، ومن المدهش أن النبي الكريم اقترح الجوقة والكلمات المناسبة لفرح كهذا وقال: يا عائشة إن الأنصار قوم فيهم غزل، فهل أَرْسَلْتُمْ مَنْ يُغَنِّي؟ ».[10] قَالَتْ : لاَ. قَالَ النَّبِيُّ – صلى الله عليه وسلم–: «فهلا بعثتم معها جارية تضرب بالدف وتغني»؟؟

(10) سنن البيهقي كتاب النكاح ج 7 ص 36 ورقم الحديث 13602

وتدهش السيدة عائشة من الروح الفنية للرسول الكريم، وعهدها بأبيها أبي بكر لا يرضى بالمعازف والمزامير، قالت: يا رسول الله!! ماذا نقول: وعلى الفور كان الرسول الكريم قد استحسن أغنية عذبة يستحضر كلماتها تليق بفرح اليتيمة سليلة المجد، وراح يعلم عائشة وصويحباتها فقال قولي: أَتَيْنَاكُمْ أَتَيْنَاكُمْ فَحَيَّانَا وَحَيَّاكُمْ ، ولولا الذهب الأحمر ما حلت بواديكم، ولولا الحنطة السمراء لم تسمن عذاريكم [11]...

كان يريد لهذه الفارعة أن تنتقل إلى دار عز، وأن يعلم أحماؤها أنها من رسول الله بمكان، فهي الذهب الأحمر يثرى به واديهم، وهي العذراء الممتلئة بالجمال والأنوثة.

من المؤكد أن هذا الوصف لسلوك النبي الكريم لن يرضي أولئك الذين يرونه فظاً غليظ القلب، لا يروى عنه الا خبر النار وسعيرها وجهنم وسقرها وغضب الجبار ومقته، ولا يرون فيه باب رحمة للعالمين وغفران للشاردين.

ولكن أجمل مهرجاناته الخالدة هو تلك الأغنية العذبة التي غنتها صبايا المدينة العذارى يوم وصل الرسول إلى مكة، وهي الأغنية التي يمكن القول إنها أشهر أغاني التاريخ على الإطلاق فهي نشيد المسلمين في كل أرض، ينشدونها في بلاد العرب والعجم والهند والملايو وأوروبا وأمريكا بلسان عربي مبين، لا يترجم إلى لغات الأرض، بل يحافظ على ذلك المعنى الأول الذي وردت فيه الكلمات العذبة:

طلع البدر علينا ... من ثنيبات الوداع
وجب الشكر علينا ... ما دعا لله داع
أيها المبعوث فينا ... جئت بالأمر المطاع
جئت شرفت المدينة ... مرحبا يا خير داع
قد لبسنا ثوب عز ... بعد تمزيق الرقاع[12]

(11) فتح الباري لابن حجر العصقلاني ج9 ص 411
(12) وردت الأبيات في قصة الهجرة وفي قصة عودته من تبوك، وقد أورجتها معظم كتب السيرة ومنها سيرة ابن كثير وابن حبان وزارج المعاد لابن القيم والسيرة الحلبية والسيرة الشامية

من المدهش انه لا يعرف صاحب هذه الكلمات، مع أنها رويت كما في المكتبة الشاملة في 55 مصدراً من كتب الرواية، ويمكن القول إنه أشهر كلام في العالم لا يعرف له قائل، ولكن من المؤكد أنها قدمت لصبايا المدينة يغنينها عند إطلالة وجه الرسول الكريم، فيكون هذا المهرجان الفني الرائع بفقراته المتعددة إيذاناً بانطلاق أول يوم من أيام الإسلام، وإعلاناً بان هذه الشريعة تلامس دوماً أرق المشاعر والأشواق.

وفي فقرة أخرى من هذا المهرجان الفني الرائع قامت نساء بني النجار يعزفن أغنية خاصة بهن، وفيها"

نحن جوار بني النجار يا حبذا محمد من دار[13]

وحين رأى النبي الكريم نساء بني النجار حانت منه اليهن التفاتة كريمة ثم أقبل عليهن بوجهه وقال: أتحببنني؟ قلن أي والله يا رسول الله، فسر وجهه واستنار كأنه قطعة قمر، قم قال لهن: وأنا والله أحبكن... قالها ثلاثا....

وفي مقام آخر يصف أنس بن مالك مهرجان الفرح بقوله: لما كان اليوم الذي دخل فيه رسول الله صلى الله عليه وسلم أضاء منها كل شيء وصعدت ذوات الخدور على الأجاجير: أي الأسطحة عند قدومه يعلنّ بقولهن: طلع البدر علينا من ثنيات الوداع...[14]

كان إذن مهرجان لقاء فريد تشارك فيه المرأة بانوثتها وصوتها العذب ويشارك الرجل ببريق سيفه في أول أيام الإسلام ، لترسم تلازم العمل والفن، والقوة والجمال|، والعقل والعاكفة في دولة الرسول.

ولكن بعض أصدقائنا من فقهاء الشريعة ينكرون هذا كله، ويقولون إنه جرى قبل نزول الاحكام وتحريم الغناء، ولكنهم لا يشيرون إلى الروايات المتضافرة التي أشارت أيضاً الى ان هذه الأغنية بالذات كانت تغنيها النساء عند عودته صلى الله عليه وسلم من تبوك، في السنة العاشرة عند ثنيات الوداع،[15] وأعتقد أن ثنيات الوداع اسم لكل هضبة أو جبل

(13) اورده ابن كثير في السيرة النبوية ج 2 ص 244 وقال لم يخرجه أصحاب السنن وإنما خرجه الحاكم النيسابوري على شرط الشيخين

(14) نقله السمهودي من دون أن يسنده في خلاصة الوفا بأخبار المصطفى ج1 ص 92

(15) دلائل النبوة للبيهقي ج5 ص 71 وقد اورده ابن حجر في الفتح ج8 ص 191

بظاهر المدينة تخفي من يتجاوزها عن أعين مودعيه، وبذلك فإن لكل مدينة ثنايا وداع من شعبها الأربع، ولا زلت أذكر طريق الثنايا على مدخل دمشق الشمالي من جهة عدرا حيث يختفي عندها المسافر عن عيون مودعيه أو مستقبليه... رد الله علينا تلك المرابع الجميلة.... وأذكر أيام الحمى ثم أنشني على كبدي من خشية أن تصدعا،،،

سيكون لهذه السياقات بكل تأكيد ردود قاسية، فبعض أصحابنا لا يريد أبداً أن يرى الرسول الإنسان، ويريد أن يراه كما اعتاد قراءته في صورة النبي المفارق، يترفع عن رغائب الدنيا يصوم فلا يفطر ويقوم فلا ينام، وتسبح بيمينه الحصا ويظلله الغمام، وتأتيه الأشجار ساجدة تمشي إليه على ساق بلا قدم!!

إنها محاولات لعقلنة التراث الإسلامي واقتباس ما هو واقعي وإنساني من ركام مروياته، وأشكر الله أن يسر لهذا السبيل فقيها هائلاً لا ترقى إليه الطير ولا يتهم في دينه في شيء وهو العلامة ابن حزم الذي ناقش الأسانيد بإتقان وبصيرة وأتاح لنا أن نقول إن الغناء والموسيقا من محاسن الإسلام وأن الإسلام رسالة فن وجمال، وأن من لم تهزه الأوتار وتطربه الأشعار فهو فاسد الطبع، بارد الأشواق والأذواق.

ومع أن التيار السلفي ظل يتأول ذلك كله، ويعتبره من المنسوخ الذي جاءت بإبطاله الأحكام، أو أن الجواري اللاتي يغنين كن صبيات صغيرات، وهذا خلاف ما سقناه من روايات كثيرة، ولكن عدداً كبيرا من العلماء تصدى للدفاع عن روح الفن الإسلامي في الغناء والموسيقى وأشهر هؤلاء الإمام أبو حامد الغزالي الذي خصص فصلاً خاصاً في كتاب احياء علوم الدين حول السماع.[16]

وقد عنون الإمام أبو حامد الغزالي في كتاب السماع المذكور بعنوان خاص: بيان الدليل على إباحة السماع، وفيها نص قوله: وما من شيء توصل أهل الصناعات بصناعتهم إلى تصويره إلا وله مثال في الخلقة التي استأثر الله تعالى باختراعها فمنه تعلم الصناع وبه قصدوا الإقتداء وشرح ذلك يطول.

فسماع هذه الأصوات يستحيل أن يحرم لكونها طيبة أو موزونة فلا ذاهب إلى تحريم

(16) كتاب إجياء علوم الدين لمحمد بن محمد الغزالي أبي حامد ج 2 ص 368 والكتاب بعنوان آداب السماع والوجد

صوت العندليب وسائر الطيور ولا فرق بين حنجرة وحنجرة ولا بين جماد وحيوان [17]

أما ابن المعتز العباسي الذي كان جديراً بالخلافة ولكنها زويت عنه فانصرف للشعر والرواية، وصنف كتب الجمال في الإسلام ومنها كتاب الزهر والرياض وكتاب البديع وكتاب الجامع في الغناء.

ولا يمكن أن نغفل أيضاً جهد عدد من أهم أعلام الإسلام الكبار الذين كتبوا في أمر السماع والغناء قريباً من رأي ابن حزم ومنهم ابن قيم الجوزية وابن قتيبة الدينوري والقاضي أبو الطيب الباقلاني والعلامة عماد الدين بن كثير وأبو منصور البغدادي وعبد الملك بن حبيب المالكي والعلامة ابن خلدون في مقدمته والحافظ بن طاهر وكمال الدين الافودي، وقد أورد حاجي خليفة في كشف الظنون تعريفاً بأعمال هؤلاء العلماء الأجلاء التي كتبوها في مسائل الغناء والمعازف وكلهم تقريبا يذهب إلى رأي ابن حزم أو قريب منه.

وللطرطوشي كتاب كشف القناع عن مسألة السماع، كما كتب محمد بن اسماعيل عمر شهاب الدين كتاب سفينة الملك و نفيسة الفلك في فن العزف أي الموسيقى فيه مباحث عن اصول الغناء والحانه وانغامه وتقاطيعه.

ولابن زياد عبد الرحمن اليمني كتاب خاص أسماه مزيل العناء في حكم الغناء.[18]

أما السادة الصوفية فقد استقر الأمر عندهم على فتوى الشيخ أبي حامد وابن حزم في جواز استماع الأغاني والمعازف، ومستندهم ببساطة إذن النبي صلى الله عليه وسلم ورخصته في السماع والفرح.

ولكن الإمام الذي تصدى لهذه الحقيقة وأوسع البحث فيها استدلالا وتطويراً وتأصيلاً هو الإمام عبد الغني النابلسي في كتابه الشهير إيضاح الدلالات في سماع الآلات، وقد توفي الإمام عبد الغني النابلسي عام 1143 في دمشق وعرفت له الشام فضله ولا زال ضريحه الكريم عامراً بالطيب والنور على سفح قاسيون في الشام المحمية برعاية

(17) المصدر نفسه

(18) يمكن مراجعة هذه الكتب كلها في كتاب كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون لحاجي خليفة وهو مرتب على الأبجدية وفيه تعريف بهذه الكتب جميعا.

الرحمن، وقد قامت أخيراً على ضريحه الطاهر مدرسة عظيمة تتسع لآلاف الطلبة.

ومن الطريف أن أول كتاب طبع في مطابع دمشق هو كتاب الشيخ عبد الغني النابلسي وكان ذلك عام 1302 على الرغم من أنه كان محل جدل بين الظاهرية والفقهاء، ولكن حاجة المجتمع السوري إلى فتوى تعكس روح الإسلام في الفنون الجميلة هي التي دعت الدمشقيين إلى طباعة هذا الكتاب المتين المعزز بالأدلة والبراهين حول الفن الجميل في الإسلام.

وقد قام تلميذ الشيخ عبد الوهاب الدكدكي المتوفى عام 1189 بكتابة شرح ضاف لما قام به الشيخ النابلسي وأسماه رفع المشكلات عن حكم إباحة سماع الآلات.

ولعل من الحكمة أن نشير إلى عدد من النساء الفاضلات اللاتي عرفن بالغناء أو بتنظيم الحفلات الفنية في التاريخ الذهبي للإسلام، ومن أشهرهن سكينة بنت الحسين وهي حفيدة الإمام علي وقد نزلت الشام مع من حمل من السبايا إلى دمشق واتخذت داراً في أطراف دمشق بداريا وكانت دارها مقصداً للأدباء والشعراء وأهل الفن، وكذلك عائشة بنت طلحة وهي ايضاً بنت الصحابي الكريم طلحة بن عبيد الله واشتهرت بفصاحتها وشجاعتها وريادتها للفنون والآداب وأخبارها كثيرة في جمالها وقوة شخصيتها ورعايتها للشعراء والأدباء، وعريب بنت جعفر بن يحيى البرمكي وعلياء بنت المهدي أخت هارون الرشيد ورابعة العدوية العابدة المشهورة بالبصرة ودنانير جارية محمد بن كناسة الكوفي، وقد نقل عنها ابن الجوزي بعض غنائها مع أنه استبعد في موضع آخر أن يكون العلامة الزاهد ابن كناسة قد اتخذ مغنية.

إن لكل واحدة من هذه النسوة في تاريخ الإسلام إسهامات ونجاحات كبيرة، وكن صدراً للناس في عطائهن وشرفهن، ولكن رسالتهن في الحياة كانت بالفعل تتصل بجعل العالم أكثر جمالا وإشراقاً وسعادة.

ولا أشك أبداً أن هؤلاء النسوة الرائعات نجحن في العصر الذهبي للإسلام في النهوض برسالة الفن، ولكنني أشك أن يستطعن فعل الشيء نفسه في زماننا، خاصة لو كتب لهن القدر ان يعشن في ظروف الإسلام الراديكالي الذي يقدم اليوم فهمه للنساء على أنها الفتنة الملعونة وإذا خرجت استشرفها الشيطان وأنها مأمورة بالنقاب ولزوم

الحصير، وأن وجهها عورة وصوتها عورة ومشيها عورة واسمها عورة.

أولئك الذين لا يرون في المرأة إلا سعاراً لاهياً ومتعة عاجلة لن يدركوا أبداً ما أودعه الله في قلوب النساء من رسالة الجمال والنور، وربما لن يصدقوا أبداً أن هذه السيدات الشريفات الطاهرات كن خزائن علم وحكمة وإيمان ونور، وكن جزءاً لا يتجزأ من مجد العصر الذهبي للإسلام.

دور الجامعة والمؤسسات الثقافية في ترسيخ الدور التنموي للتراث الشعبي في دولة الكويت

أ.د. يعقوب يوسف الكندري

عميد كلية العلوم الاجتماعية
بجامعة الكويت سابقا
أستاذ الاجتماع والأنثروبولوجيا
بجامعة الكويت

alkandari66@hotmail.com

دور الجامعة والمؤسسات الثقافية في ترسيخ الدور التنموي للتراث الشعبي في دولة الكويت

أ.د. يعقوب يوسف الكندري

عميد كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الكويت سابقا
أستاذ الاجتماع والأنثروبولوجيا بجامعة الكويت

مقدمة:

ينظر كثير من الباحثين إلى التراث الشعبي بوصفه موروثاً ثقافياً، ويتم التعامل معه من منظور عاطفي أكثر من كونه مادة أساسية ورئيسة تسهم بشكل مباشر في بناء المجتمع وتقدمه. ففي الوقت الذي عمل فيه الغرب على صون تراثه الشعبي وحمايته، وتنمية آفاقه بكل السبل والإمكانات المتاحة، أخفقت مجتمعاتنا في المحافظة على التراث وتوظيفه بطريقة علمية تنموية. وفي الوقت الذي أشبع الموروث التراثي دراسة وبحثاً في المجتمع الغربي، ما زلنا في منطقتنا العربية نعاني من فقر شديد في مجال الدراسات والبحوث الجارية في هذا المجال، ولم تحظ هذه القضية بالاهتمام الكافي لفهمه ودراسته وتقصي أبعاده من منطلق علمي.

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى الأهمية الكبيرة لدراسة التراث من منظور تنموي. فالتراث كما يرى كثير من الباحثين هو أساس الحفاظ على الهوية والانتماء، وأساس المحافظة على كيان المجتمع وتحقيق الاندماج الثقافي على أكمل وجه ولاسيما في ظل سيطرة ثقافة العولمة والحداثة الغربية. ولا تقل الوظيفة التنموية للتراث أهمية عن وظيفته الثقافية. فالتراث يشكل مرتكزا أساسيا من مرتكزات التنمية الثقافية والاجتماعية، ويتضح هذا الجانب عندما نأخذ بعين الاعتبار البعدين الأساسيين للتنمية وهما: البعد الكمي، والبعد الكيفي.

فالبعد الأول (الكمي) للتنمية يعنى بتوفر البنية التحتية في المجتمع من مدارس ومستشفيات ونواد ومنشآت وغيرها، وهي تستهدف في النهاية خدمة الإنسان، وتحقيق القدر المناسب من رفاهيته. فتحقيق هذا القدر الكمي المرتبط بالمنشآت وجودته هو ما يعد ويصنف المجتمع في عداد دول الرفاهية.

ولكن تحقيق مجتمع الرفاهية لا يتم إلا باستكمال الشق الآخر أو الجانب الثاني من أبعاد التنمية والمرتبط بالجوانب الكيفية التي تتميز بأهميتها وخطورتها. ويرتبط هذا الجانب بما يسمى بالسلوك الإنساني الذي يواكب العمليات الرئيسة للتنمية المبتغاة. فالبعد الثقافي للتنمية هو سلوك إنساني يواكب ويتماشى جنباً إلى جنب مع البعد الكمي. فلا يمكن أن تتحقق تنمية اجتماعية حقيقية إلا بعد توافر سلوك اجتماعي إنساني بناء وقادر على الإنجاز والإنتاج بصورة تكفل تقدم المجتمع وتطوره. فمستوى العلاقات الاجتماعية وطبيعتها عنصران أساسيان في عملية التنمية الاجتماعية التي يفترض أن تأخذ المنحنى التطوري والإنتاجي والإبداعي.

فالتراث الشعبي يشكل المنطلق الأساسي لتنمية الشخصية والنهوض بالسلوك التنموي، نظراً لما ينطوي عليه من منظومة قيمية أساسية رئيسة نشعر جميعاً بأهميتها وضرورتها. ومما لا شك فيه أن التراث الشعبي يحتاج إلى جهود كثيفة وعمل مضنٍ في سبيل دمج التراث في معطيات التكوين الثقافي في عصر العولمة والحداثة. ومما لا شكٍ فيه أن الجامعات والمؤسسات التعليمية هي من تقع عليها المسؤولية الكبرى والأساسية في ربط الموروث الثقافي التاريخي بالحاضر والمستقبل. فالتعليم العالي بمؤسساته معني بتلبية متطلبات التنمية الاجتماعية، وذلك من خلال ترسيخ المفاهيم الصحيحة في داخل المجتمع. ويكون ذلك بترسيخ دور الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في مجال تأصيل قيم التنمية في وعي الطلاب والناشئة، وفي اجتراح الطرق والوسائل المناسبة التي تسهل وتمهد الطريق أمام التنمية الاجتماعية المطلوبة من خلال عملية تفاعل وتواصل مستمر بينها وبين قطاعات المجتمع المختلفة.

فالجامعات والمؤسسات التعليمية، معنية بحفظ التراث وتسخيره في سبيل النهوض بالمجتمع والمضي قدماً نحو تحقيق قدر مناسب من التنمية. لكن على الرغم من الأهمية الكبيرة للجامعات ومؤسسات التعليم العالي في تكريس وترسيخ القيم التراثية التنموية

ما زال هذا الدور التنموي التراثي في مجتمعاتنا الخليجية غامضا وملتبسا، وما زال هذا الحقل يشكل مجالا حيويا للدراسات والبحوث التراثية الممكنة. وتأسيسا على هذه الرؤية لدور الجامعة في تنمية السلوك التنموي عبر ترسيخ القيم التراثية تتصدى دراستنا الحالية لهذه القضية في سياق محاولة جادة للكشف عن دور التعليم العالي الكويتي ومؤسساته في تنمية السلوك التنموي وتوظيف المعطيات التراثية الأصيلة في تأصيل الوحدة الوطنية والهوية الثقافية للمجتمع. وضمن هذه الرؤية فإن الدراسة الحالية تطرح نسقا من الأسئلة المنهجة أهمها:

- ما القيم التنموية التي يمكن استلهامها من التراث الشعبي الكويتي؟
- ما واقع التراث الشعبي بشكل عام في الكويت؟
- هل يمارس هذا التراث دوراً تنمويا إيجابيا في المجتمع؟
- ما المأمول من المؤسسات التعليمية في حفظ التراث؟
- ما أهمية التراث في ترسيخ المفاهيم الاجتماعية الصحيحة؟

من خلال هذه التساؤلات والإجابة عنها، تطمح دراستنا هذه إلى تحليل مختلف جوانب العلاقة بين التراث والهوية والعملية التنموية.

القيم التنموية في التراث الكويتي: -

تترامى الثقافة في الخليج العربي، قبل اكتشاف النفط، في ثلاث ثقافات فرعية أساسية. فهناك ثقافة المجتمعات الرعوية التي كانت سائدة قبل اكتشاف النفط، ثم هناك الثقافة الزراعية التي تعبر عن المجتمع الزراعي في الواحات المتناثرة والمتفرقة في أجزاء من هذه البقعة الجغرافية والموجودة في كل أقطار الخليج، وأخيرا الثقافة البحرية وهي تمثل مجتمع الصيادين والتجارة البحرية التي تعتمد على البحر وخيراته. فهذه الثقافات الثلاث الرعوية، والزراعية، والبحرية هي ثقافات تم تحديدها نتيجة للنشاط الاقتصادي الذي يتم ممارسته، فالنشاط الاقتصادي كان محور تشكيل الثقافات الثلاث في مجتمع ما قبل النفط. ولعل أبرز ما في هذه الأنشطة الثقافية في المجتمعات ما قبل النفطية أنها اعتمدت بشكل كبير ومباشر على مجموعة ومنظومة قيم خاصة أسهمت

بشكل مباشر في البناء الحضاري لهذه المجتمعة وتواءمت مع الظروف المحيطة.

فالظروف القاسية، والحياة الصعبة في مرحلة ما قبل اكتشاف النفط ولّدت مجموعة من القيم المرتبطة بالعمل والإنتاج، مثل قيم: الإخلاص، والولاء، والصبر، والتحمل، والتماسك الاجتماعي، والتعاون، والمساندة الاجتماعية، وغيرها من القيم التي ارتبطت بالنشاط الاقتصادي. وكانت هذه القيم قيما تنموية في جوهرها، وقد نشأت في ضوء ظروف معيشية صعبة، وأدت إلى تطوير العديد من الصناعات المحلية والشعبية، وأشهرها: صناعة السفن التي كانت مزدهرة في المرحلة ما قبل النفطية. هذا بالإضافة إلى تطور صناعات يدوية أخرى متعددة ارتبطت بالبيئات الثلاث المختلفة. وقد أفرزت هذه القيم سلوكاً تماشى مع ظروف الحياة الاجتماعية السائدة في تلك الفترة وأدى إلى توليد أنماط إنتاجية مميزة في بيئات فقيرة نسبياً.

وبعد أن تم اكتشاف النفط، وتحت تأثير التغيرات التي أحدثها هذا الاكتشاف، تقلصت المنظومة القيمية المرتبطة بالعمل والإنتاج إلى حدّ كبير. فالثروة النفطية جاءت بتأثيرات سلبية كبيرة في المجتمع والثقافة وأصابت منظومة القيم الاجتماعية المشجعة على الإنتاج في مقتل، إذ أصبح الاستهلاك هو السمة الأساسية التي وسمت سلوك الأفراد في المجتمعات النفطية. ويأتي هذا النمط الاستهلاكي نتيجة للوفرة المادية المفاجئة التي مكنت الأفراد من الحصول على حاجاتهم المادية دون عناء يذكر، وهذا بدوره أدى إلى تدهور القيم المرتبطة بالعمل والإنتاج حيث حلّ الاعتماد على الدولة مكان العمل والإنتاج والإحساس بالمسؤولية.

وباختصار يمكن القول بأن التراث الشعبي في مرحلة ما قبل النفط كان متشبعا بالقيم الفعالة في مجال العمل والإنتاج، ولكن هذه القيم اندثرت وتراجعت تحت تأثير النزعة الاستهلاكية التي عززتها الحكومات المحلية. وهنا تبرز هذه القضية بوصفها مسألة تنموية إشكالية تتطلب العمل على إيجاد آلية مناسبة وفاعلية من أجل التركيز على إيجابيات التراث وتنميتها.

واقع التراث في المؤسسات المحلية:

مما لا شك فيه أن واقع التراث في الكويت لا يختلف عن أمثاله في دول المنطقة مع تفاوت نسبي في درجة الاهتمام بين دولة وأخرى. ويمكن أن نصنف هذا الواقع بأنه واقع مهمل ومهمش حتى الآن، وهو يحتاج إلى قرارات جريئة واضحة في مجال المحافظة على التراث ونشره وتأكيد أهميته. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: ما الدور الذي تمارسه المؤسسات التعليمية والثقافية والجامعية في الكويت في المحافظة على التراث ونقله ودراسته وتأكيد أهميته؟ ويمكننا هنا أن نلقي نظرة فاحصة على الأجهزة والمؤسسات الثقافية التي يفترض بها أن ترعى التراث الشعبي في الكويت.

1 - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب:

وهو المؤسسة الرئيسية التي يفترض بها أن تعنى وتهتم بالتراث من خلال أنشطتها ومشروعاتها المتعددة، وهي معنية بالعمل على حفظ التراث ورعايته بالدرجة الأولى. ولكن، وعلى خلاف ما هو منتظر من المجلس، تبين الوقائع والدراسات أن الوحدة التنظيمية للدراسات والبحوث المعنية فعلا برعاية التراث لم تسهم، أو لم يكن لها دور يذكر في تشجيع الدراسات التراثية المحلية وتنميتها. فقد عنى المجلس في إسهاماته بجوانب أخرى من الثقافة والفنون والآداب، ولم يكن للتراث الشعبي وجمع المادة التراثية نصيب كاف من الاهتمام.

وبنظرة تقييمية خاصة، فإن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، على الرغم من نشاطه المحلي والمميز في المستوى العربي والخليجي، لم يقم بالدور المطلوب منه فيما يتعلق بالتراث الشعبي، ولاسيما فيما يتعلق بالمحافظة عليه ونقله إلى أفراد المجتمع، وبقي هذا المجال الحيوي خارج دائرة الاهتمام المركزي للمجلس، وبقيت هذه المسألة تعاني كثيرا من القصور والتراجع.

2 - مركز التراث الشعبي:

تموضع هذا المركز في دولة قطر قبل إغلاقه، وكان تابعا في الأساس للأمانة العامة لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، وكان مركزا متخصصا في التراث والاهتمام بالمواضيع التراثية المتعددة في دول المنطقة. ومع الأسف الشديد، فقد أغلق هذا المركز

ولم يعد له وجود منذ عام 2005. وقد شكل نشاط هذا المركز بفعالياته التراثية محاولة جادة في مجال النشر العلمي المنظم للتراث الشعبي في دول المنطقة.

وعلى الرغم من التحديات المادية التي كانت تواجه المركز، والبطء في عملية تنفيذ المشروعات، فقد استطاع المركز أن يقدم مجموعة رائدة من الأعمال التراثية التي كانت أول جهد علمي منظم في هذا المجال. فقد استقطب الباحثين والأكاديميين في دول المنطقة والعاملين بالتراث الشعبي، الذين قدموا دراسات ومشروعات تراثية مهمة في مختلف أصقاع الخليج.

وقد تعددت المشروعات البحثية لهذا المركز حيث باشرت فرق العمل بتأسيس مشروعات بحثية متعددة لمواضيع تراثية مختلفة في مختلف دول مجلس التعاون الخليجي، وجمعت وصنفت العديد من العادات والتقاليد وطرق الحياة. واستطاع المركز أن يرتقي بالأبحاث والدراسات التراثية المميزة والفريدة. ونشر مجموعة كبيرة من الإصدارات التراثية الخاصة على مدى 21 عاماً، بدءاً من 1984 حتى لحظة إغلاق المركز في عام 2005. وبعبارة أخرى لعب هذا المركز دورا كبيرا في دفع عجلة العمل الميداني التراثي، ومع الأسف لم يكتب لهذا المركز الاستمرار؛ لأن بعض المعنيين بالأمر لم يستطيعوا تقدير أهمية التراث والمحافظة عليه، فانتهى العمل في هذا المركز وانطفأت شمعته.

3 - وزارة الإعلام:

يفتقد إعلامنا المحلي إلى رؤية واضحة للتراث وأهميته في حياة الأمم والشعوب. فمعظم الأعمال التراثية التي تعرض من خلال الوسائل المسموعة والمرئية ترتبط بالترفيه على نحو خاص. فغياب الرؤية والرسالة الإعلامية الهادفة التي تنقل الموروث الثقافي بقيمه وأخلاقياته ومعاييره إلى أفراد المجتمع معدومة. فهناك غياب واضح للرسالة التراثية وما تنقله من قيم وفكر إلى المجتمع.

ويلاحظ في هذا السياق، أن الإعلام الرسمي لم يلعب دوراً رئيسياً في تنمية التراث أو الاهتمام به، وبقيت المحاولات التي بذلها الإعلام في مجال المحافظة على التراث محدودة وضعيفة، ولم تتجاوز واقع الترفيه الإعلامي في معظم الأحوال، وبقي الإعلام التراثي غائبا في الإعلام بمختلف تجلياته وممارساته.

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى المبادرة الإعلامية التراثية التي قام بها وزير الإعلام في محاولة في 2002 عندما أصدر قرارا بإنشاء لجنة إعلامية خاصة لتوثيق التراث الشعبي المحلي وتعزيز حضوره إعلاميا. وقد ضمت هذه اللجنة مجموعة من أصحاب الكفاءة والخبرة في هذا المجال وتولى وزير الإعلام نفسه رئاسة هذه اللجنة بالإضافة إلى عضوية الأمين العام للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، وتمثيل مجموعة متخصصة من أصحاب الرأي والمشورة في التراث الشعبي في الكويت. وعلى الرغم من أهمية مثل هذه اللجنة، فإنها أيضاً لم تخرج عن دور توثيق التراث وافتقرت إلى البعد العلمي الذي يحفظ التراث من جهة، ويقدم مشروعا ثقافيا لغرس المفاهيم والقيم الاجتماعية التراثية السليمة للمجتمع من جهة أخرى.

4 -بعض المراكز العلمية المتخصصة:

تجدر بنا الإشارة هنا إلى المركز العلمي الوحيد المتخصص في هذا المجال، وهو مركز الدراسات والبحوث الكويتية. فقد قام المركز بمحاولات نشر محددة بمجموعات تراثية خاصة في المجتمع المحلي. وقد جاء جل إصدارات المركز على المجتمع المحلي بمجالات متعددة من العلم والمعرفة من تاريخ وجغرافيا واجتماع وغيرها. وكان للتراث نصيب وجزء من هذه الإصدارات والتي جاءت قليلة إلى حد ما. فقد شغل المركز إصدارات محدودة في مجال التراث ولم تخرج بشكل عام عن إطار النشر والتوزيع فقط كمؤسسة علمية بحثية وكمركز للنشر.

5 -المحاولات والجهود الشخصية:

أدت الجهود والمحاولات الشخصية التي قامت بها مجموعة من الكتاب والباحثين في مجال التراث إلى إغناء المكتبة المحلية نوعا ما. واستطاع هؤلاء الباحثون نشر عدد كبير من الإصدارات التي لاقت رواجاً كبيرا في المستوى المحلي بالتحديد.

وتجدر الإشارة إلى أن الجهود التي بذلها هؤلاء الباحثون كانت شخصية ولم تلق أي مساندة مالية أو حتى معنوية؛ حيث كان الباحثون يتحملون تكاليف أبحاثهم وإصداراتهم. وعلى الرغم من أهمية هذه المحاولات، فإنها في الغالب جاءت وصفية عامة يعرضها المهتمون والهواة دون أن يكون للمؤسسات العلمية يد في الاستفادة منها بما يحقق نقل هذا الموروث بشكل علمي بطريقة ما أو بأخرى على أفراد المجتمع المحلي. ومع ذلك

يمكن القول إن هذه المحاولات التي بذلت في مجال جمع التراث الشعبي ونشره ونقله لم تستطع أن تحقق عملية نقل هذا الموروث الثقافي إلى الأجيال. وهذا يعني أن حفظ التراث ونشره يحتاج اليوم إلى دعم الدولة وتخصيص ميزانيات كافية لهذا الغرض.

واقع الجامعة ودورها في ترسيخ المفاهيم الاجتماعية المستمدة من التراث:

انطلقت السياسات العامة لجامعة الكويت من أهمية إنشاء كليات وأقسام ومراكز علمية ذات برامج دراسية معتمدة تلبي احتياجات المجتمع الثقافية والتنموية وبخاصة ما يتعلق منها بالثروات الوطنية والحفاظ على البيئة والتراث. وجاء من أبرز أهدافها العامة: « تنمية شخصية الطالب وترسيخ القيم الوطنية والأخلاقية لديه «. لذا فإن قضية ترسيخ القيم الأخلاقية، والحفاظ على تراث المجتمع هي من صلب اهتمام الجامعة، أو يفترض أن يكون كذلك. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق هو: إلى أي حدّ استطاعت الجامعة أن تؤدي دورها المأمول في المحافظة على التراث ودراسته ونشره وتأصيله؟ هل استطاعت جامعة الكويت أن ترسخ التراث في مناهجها وفعالياتها الأكاديمية؟ وهل استطاعت أن توجه البحوث والمراكز البحثية لتناول قضايا التراث في سبيل الكشف عنه وتأصيله والمحافظة عليه؟

وتجدر الإشارة إلى أن مؤسسات الاعتماد الأكاديمي التي زارت جامعة الكويت خلال العامين الماضيين أكدت أهمية إكساب الطالب مجموعة من المهارات العامة التي يفترض أن يلم بها ويتقنها عند تخرجه. ولقد تعددت هذه المهارات في تسع مهارات رئيسة جاء منها حقل خاص بالثقافة الوطنية والعربية والإسلامية. وقد جاء في هذا الجزء مقرر أساسي يتم تدريسه أو تسعى الإدارة الجامعية لتدريسه لجميع التخصصات العلمية المختلفة كمقرر إلزامي في الجامعة. فلم يكن هذا المقرر بالتحديد من المقررات الإلزامية، إلى أن جاءت اللجنة الفنية العلمية في الجامعة لتؤكد عليه وتطلب من الكليات المختلفة ضرورة إدراجه كمقرر إلزامي لكل الكليات.

وعلى الرغم من تحقيق الجامعة لهذا الهدف في إدخال هذا المقرر إلى العديد من الكليات، فإن المحتوى العلمي لهذا المقرر الأوحد تقريباً على مستوى الجامعة يحتوى على أطر تاريخية وحوادث من التاريخ الكويتي تركز على نشأة الإمارة، والعلاقات الكويتية البريطانية العثمانية، والكويت قبل وبعد الحرب العالمية، ومشكلات الحدود، بالإضافة إلى

التطرق إلى الاحتلال العراقي لدولة الكويت والتطور التاريخي لهذه القضية. فالقضية هنا في هذا المقرر لا تخرج عن كونها بحثا في التاريخ السياسي أكثر من كونها في التاريخ الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية والثقافية. فهو تاريخ تطور الدولة دون الدخول في تفاصيل خاصة بالحياة الاجتماعية والثقافية لهذا المجتمع. فالمفاهيم الاجتماعية، والعلاقات السائدة وطبيعة هذه العلاقات في البيئات الاجتماعية الاقتصادية التي تمت الإشارة إليها سابقاً تخص المجتمع الزراعي، والبحري، والرعوي. فالحياة الاجتماعية في هذه البيئات غير مغطاة بشكل واضح في هذا المقرر، وهي مذكورة وموجودة في مقررات متفاوتة تطرح في أقسام علمية أخرى، وهي بعد الفحص قد تكون نادرة وليست ذات انتشار بين طلبة الجامعة وأشبه ما تكون بمقررات تخصصية كمقرر مجتمع الخليج العربي، وثقافة المجتمع العربي، والتغير الاجتماعي الثقافي الموجودة ضمن صحيفة تخصص قسم الاجتماع والانثروبولوجيا في الجامعة.

من جانب آخر متعلق بالبحث العلمي والنشر، لم يكن إسهام الجامعة مرضيا بأي حال من الأحوال تجاه الدراسات الثقافية التراثية. ولعل ذلك يعود إلى عوامل متعددة وأسباب محددة ربما أهمها ندرة المتخصصين وبالتحديد في مجال التراث والانثروبولوجيا على حد سواء. فهناك ندرة واضحة في العاملين بهذا المجال. ويحتضن قسمي اللغة العربية والاجتماع في الجامعة بعض العاملين والمتخصصين في هذا المجال وعددهم لا يتجاوز أصابع اليد الواحدة. ولعل هناك سببا آخر مرتبطا بذلك وهو أن هؤلاء المتخصصين تنشغل اهتماماتهم البحثية في مواقع أخرى لا دخل للتراث فيها. فالتراث الشعبي وتسجيل المادة الانثروجرافية، ووصف العادات والتقاليد وتحليلها ليست من الأولويات البحثية عند هذه القلة المتخصصة. ولذلك افتقرت المكتبة المحلية إلى هذا النوع من الإنتاج.

وهناك سبب آخر لإهمال العمل بهذا الجانب يتمثل في مشقة العمل الاثنوجرافي الذي يحتاج إلى جهد وعمل قد يكون أكبر قياساً بالأبحاث والمشروعات العلمية الأخرى. وفي النظر إلى نظام الترقيات في الجامعة، فإنه بكل أسف لا يميز ما بين الأبحاث وطبيعتها واختصاصاتها. فالعمل الاثنوجرافي الذي يحتاج إلى جهد وعمل متكامل قد يمتد استيفاء متطلباته إلى وقت طويل يقارن ببحث أو دراسة ميدانية قد تعتمد على الجمع أو التحليل البسيط واستخراج النتائج. فالأبحاث تكون واحدة باختلاف طبيعتها

وحجمها ومدى تحقيقها لأهداف متعددة. ولذلك يتجه عدد قليل جداً من الباحثين للدراسات التراثية الجادة. فالنظام الخاص بالترقيات لا يشجع على القيام بمثل هذه الأعمال ومن ثم فالجامعة تعاني من ندرة في هذه الأعمال بالتحديد. ومن جانب آخر، فإن هذه النوعية من الأبحاث لا تعتبر أيضاً من الأولويات البحثية في الجامعة. فتقوم إدارة الأبحاث داخل جامعة الكويت بشكل مستمر ودائم بالإعلان عن بعض الأولويات البحثية التي تقدم من خلالها بعض التسهيلات المناسبة للباحثين في المجالات المختلفة وتعطي صفة الأولوية لهذه الأبحاث. ولم يسبق للجامعة أن قدمت موضوع الدراسات الخاصة بالتراث بكونه من الأولويات البحثية والتي تشجع الباحثين على القيام بها. وهذا ما يجعل هذا الجانب مغفلا في الدراسات والأبحاث داخل أسوار الجامعة.

إن هذه العوامل بلا شك أدت إلى ضعف وتيرة البحث والنشر في هذا النشاط البحثي الذي يفترض أن يكون مميزاً. ولعل التدافع السريع نحو العولمة، والمعطيات المادية التي فرضها المجتمع الغربي والمغريات الخارجية بالإضافة إلى مقابلة ذلك كله بتغير اجتماعي ثقافي سريع، دفع الباحثين والمهتمين إلى تجاهل هذا الجانب المهم والأساسي في حياة أي شعب من الشعوب، وأي أمة من الأمم وهو التراث. ففي ضوء التغيرات الاجتماعية الثقافية السريعة طمس التراث وما يحمله من قيم وفكر، ولم يظهر في كيان الثقافة المحلية بصورة مرضية، حتى على مستوى الأنشطة الثقافية المتعددة من: ندوات ومحاضرات ومؤتمرات ومهرجانات ولقاءات، وكان التراث غائبا إلى حدّ كبير في الأنشطة الجامعية سواء التي تنظمها الكليات المختلفة، أو التي تنظمها الجمعيات الطلابية من خلال أنشطتهم الاجتماعية المختلفة.

ولعل معظم ما نستطيع أن نصنف المكتبة المحلية التراثية وما يميزها هو أن معظمها اعتمد على الوصف دون التحليل. فالوصف والتحليل هما وجهان لعملة واحدة هي النهج العلمي. فالتحليل تم إهماله في كثير من هذه الأدبيات. هذا بالإضافة إلى أن معظم كتب التراث إصدارات غير حديثة، وإصدارات كتبت في وقت سابق، وهو الأمر الذي يؤكد على أن غير المتخصصين هم من يسجل هذا التراث بعيداً عن المؤسسات الأكاديمية، وبالتحديد بعيدا عن اهتمام جامعة الكويت ومسؤوليتها التاريخية في حفظ التراث وتأصيله.

ومما لا شك فيه أن الجامعة كمؤسسة أكاديمية معنية بالمحافظة على التراث وتأصيله بالتعاون مع مجموعة من المؤسسات الثقافية والهيئات الاجتماعية الأخرى في داخل المجتمع. وهذه المسؤولية التراثية لا تقتصر على الجامعة والمؤسسات الثقافية فحسب بل تمتد لتشمل المجتمع بأسره جماعات ومؤسسات وأفرادا . ويمكن للجامعة أن تفعل دورها وتطور أداءها التراثي من خلال العمل على تطوير الجوانب الآتية:

1 -على مستوى المنهاج الدراسي:

يشكل المنهاج الدراسي الجامعي أداة الجامعة في تعميق التراث وتأصيله، ويمكن للجامعة أن تطرح مقررات دراسية متطورة في هذا المجال التراثي، ولاسيما في الكليات ذات الطابع الاجتماعي والإنساني، التي يمكنها أن تمارس دورا بارزا في ترسيخ مجموعة من القيم والأخلاقيات والمفاهيم الصحيحة داخل المجتمع.

فالمنهج هو الطريق المناسب لنقل القيم التراثية الأصيلة إلى عقل الطالب، حيث تؤثر هذه القيم في تشكيل السلوك التنموي عند الطالب وتنميه. وهنا يجب على الجامعة أن تؤصل لمقررات جامعية علمية أكثر عمقاً وتخصصا في مجال التراث الشعبي، ويجب على هذه المقررات أن تنطوي على القيم والأخلاقيات التراثية الإيجابية بدرجة كافية ووافية.

من جانب آخر لابد من تعزيز وتغيير مفاهيم التوصيفات الخاصة ببعض المقررات، ولاسيما مقرر تاريخ الكويت، ليشمل في مضمونه التاريخ الاجتماعي والثقافي وبعض المفاهيم الاجتماعية التي تغرس السلوكيات الاجتماعية السوية، من خلال عرض لوقائع تاريخية من حياة المجتمع. وهناك حاجة إلى توسيع المقررات ذات الصلة في صحائف التخرج في كليات أخرى انطلاقاً من أن الجامعة لا تقوم بتخريج متخصصين في علوم محددة، إنما تقوم بتخريج مجموعة طلابية قادرة على التفاعل مع المجتمع وتسعى لتطويره من خلال خبراتها التي اكتسبتها بالجامعة والتي تتضمن مهارات حياتية مستمدة من تراث المجتمع.

2 - على مستوى التخصص العلمي:

في ضوء وجود ندرة من المتخصصين والمهتمين في مجال التراث، فإن الجامعة والكليات المعنية بحاجة ماسة إلى تفعيل دور البعثات الدراسية في هذا المجال والتركيز على تخصيص مقاعد لدراسة التراث وتأصيله، وتقع هذه المسؤولية على عاتق التخصصات ذات الصلة من أقسام التاريخ واللغة العربية في كلية الآداب، وقسم الاجتماع في كلية العلوم الاجتماعية. فندرة المتخصصين العاملين في مجال التراث والانثربولوجيا تجعل من الصعوبة بمكان الاستفادة من خبرات هؤلاء المتخصصين في مجالات التراث وشؤونه. ومما لا شك فيه أن تخصص الأنثروبولوجيا -وهو تخصص نادر في الوطن العربي- لابد من أن يتم تفعيله في هذا الجانب وكسب وزيادة أعداد المتخصصين فيه حتى يتم تكوين قاعدة صلبة تستطيع التخطيط للتراث قبل اندثاره ووقوعه بين أيدي الهواة فقط.

3 - على مستوى النشر العلمي:

لعل من أبرز ما يجب التركيز عليه في هذا الجانب هو إعطاء البحث العلمي في التراث الشعبي أولوية بحثية، وأن يتم تسخير كل الجهود من أجل إنشاء قواعد خاصة للبيانات في كل ما يتعلق بالتراث قبل اندثاره. فكل يوم يمضي دون بحث في هذا المجال، هو في الواقع خسارة تراثية لتراث أصبح يعتمد كلية على المصدر الشفاهي. فالبحث العلمي في هذا الجانب مهم، والوقت بحد ذاته قضية جوهرية وأساسية. وغياب آلية واضحة للبحث العلمي في هذا المجال يعد كارثة علمية ستدرك خطورتها بشكل جلي خلال عقود قليلة مقبلة حين يضيع التراث ويندثر.

ومن جانب آخر مرتبط لابد من الإشارة إلى أهمية وضرورة إنشاء مركز متخصص في التراث الشعبي تابع للجامعة، فإنشاء مثل هذه المراكز يعد من الأولويات المهمة في ضوء غياب هذا النوع من المراكز البحثية. ولعل فكرة إنشاء مركز التراث الشعبي التابع لمنظومة دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية كانت صائبة، ومع الأسف تم إلغاء هذا المركز الذي كان المصدر الوحيد في مجال التراث الشعبي الذي يهتم فيه، والذي نشر العديد من الإصدارات في مجال التراث لدول المنطقة على الرغم من العوائق التي اعترضت طريقه. فغياب المركز، وعدم وجود شبيه له في المجتمع يحتم على الجامعة التفكير جدياً في هذا المشروع الحيوي سواء كانت الجامعة تشرف عليه أو تقوم بالتنسيق

العلمي له وإنشائه، فهو مركز يفترض أن يكون من الأولويات الرئيسة التي يجب التفكير بها جدياً.

4 -على مستوى الأنشطة والفعاليات المتعددة:

لابد من الإشارة إلى التقصير الواضح في مجال الأنشطة والفعاليات للمؤسسات العلمية في هذا الجانب. فالجامعة والمؤسسات التعليمية العليا لا يفترض أن تكون مجرد قاعات للدرس والتواصل بين الطالب والأستاذ، إنما يجب أن تمتد إلى أبعد من ذلك وأن تشمل خدمة المجتمع من خلال الأنشطة الاجتماعية المتعددة من تنمية وتدريب وتقديم استشارات خاصة في مجالات اختصاصاتها. فهناك حاجة ماسة اليوم إلى إبراز الدور التراثي والقيم التراثية وأنماط العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع المحلي والتأكيد عليها في سبيل خدمة المجتمع. هذا بالإضافة إلى تقديم الدورات التدريبية المناسبة للهواة لاستكمال دورهم أيضا وإخفاء الجوانب الأكاديمية والعلمية على العمل القائم على الهواية والترفيه. وكذلك تقديم الاستشارات المناسبة للمؤسسات ذات الصلة.

خاتمــة:

لا بد من الإشارة في النهاية إلى أن الجامعة ليست مجرد قاعات للمحاضرات والدروس، لأن رسالتها تمتد إلى أبعد من ذلك، فهي وسيلة أو أداة لنقل القيم الأخلاقية والمعايير والمفاهيم الاجتماعية القويمة والسليمة للمجتمع. ومما لا شك فيه أن الجامعة مسؤولة مسؤولية مباشرة عن تسخير كل الإمكانات المناسبة نحو تحقيق التنمية الاجتماعية المبتغاة عن طريق استخدامها للوسائل والأدوات المختلفة. وهنا يمكن القول بثقة إن التركيز على القضايا الخاصة بالتراث الشعبي يعتبر من أبرز هذه الأدوات التي يفترض أن تسعى الجامعة إلى تحقيقها والسعي نحو الاستفادة منها على أكمل وجه.

وفي نظرة تقييميه خاصة من خلال العرض السابق، يتضح أن الجامعة في المجتمع المحلي بحاجة إلى المزيد من الجهود التي من خلالها يمكن تحقيق الهدف المنشود. فنحن في حقيقة الأمر نعاني من غياب كبير للمفاهيم التي تؤكد على أهمية هذا التراث. ومما يؤسف له أنه يجري التعامل مع التراث بوصفه مجرد ذكريات في أعماق الماضي

لحياة اجتماعية بسيطة، لذا فنحن اليوم في أمس الحاجة إلى قوة تنهض بهذا التراث وتستثمره في مجال الثقافة والتنمية وتحقيق الوحدة الوطنية في عصر التكنولوجيا والعلم والمعرفة. ففي ضوء وجود تداخل ثقافي بين مجتمعات إنسانية متعددة تبرز أهمية التراث والقيم التي ينقلها، فالتراث كما أسلفنا لا يعتبر هوية فحسب، إنما هو منهج للتنمية والتطوير والبناء بما ينطوي عليه من قيم إيجابية خلاقة يمكن الاستفادة منها في ترسيخ القيم والمفاهيم الاجتماعية الصحيحة للمجتمع، ويجب على الجامعة أن تتحمل مسؤوليتها كاملة في مجال إحياء هذا التراث وتوظيفه في تنمية المجتمع وإغناء ثقافته والمحافظة على هويته.

مراجع الدراسة

- أحمد أبو زيد، التراث الشعبي. .. التجدد الدائم رؤية أنثروبولوجية، ضمن: مجموعة كتاب الثقافة العربية والتراث، منشورات دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة 1998.
- بدر محمد ملك و لطيفة حسين الكندري، تراثنا التربوي ننطلق منه لا ننغلق فيه، مكتبة الطالب الجامعي،الكويت، 2002.
- سيدي محمود ولد سيدي محمد، التنمية والقيم الثقافية، المعرفة السورية، عدد381، حزيران 1995.
- عبد الخالق عبد الله، البعد العالمي للثقافة الوطنية، دراسات، العدد 9، السنة 6، 1995،
- عبد الله فهد النفيسي، التراث وتحديات العصر، الربيعان للنشر والتوزيع، ط1، الكويت، 1986.
- فهمي جدعان، نظرية التراث دار الشروق، عمان، 1985.
- محمد عابد الجابري، التراث والحداثة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، بيروت، 1999.
- محمد عابد الجابري، التراث والحداثة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، بيروت، 1999.
- وضاح المقطري، بحثا عن مستقبل للهوية: الموروث الشعبي: كيف يجيء الماضي في الحاضر، ولا يختطف المستقبل، 2009/2/4، موقع يمان الإلكتروني، http://yemenat.net/details.asp?id=3811catid=13

المدرسة العائمة في نيجيريا وبنجلاديش:

إبداع وليد الحاجة

د. عبد العاطي حلقان أحمد عبدالعزيز

كلية التربية – جامعة
سوهاج (مصر)

ahelkan@yahoo.com

المدرسة العائمة في نيجيريا وبنجلاديش: إبداع وليد الحاجة

د. عبد العاطي حلقان أحمد عبدالعزيز

كلية التربية – جامعة سوهاج (مصر)

من المعروف أن تغيّر الظروف المناخية يضع التجمعات البشرية ذات العلاقة المباشرة مع منسوب البحر أمام تحديات جديدة وكبيرة، إلا أن هذه التحديات تُنتج أيضاً العديد من الحلول الإبداعية للتأقلم مع الظروف المستقبلية وإعادة تطوير مفاهيم التجمعات العمرانية لتتناسب مع ظروف الكارثة المتوقعة. هذا تماماً ما حصل في منطقة ماكوكو Makoko الواقعة في مدينة لاجوس، أكبر مدينة على الساحل النيجيري في أفريقيا. وهو نفسه ما حصل أيضاً في بنجلاديش التي تعاني من الأمطار الموسمية والفيضانات المتكررة التي تغطي مساحات شاسعة من أراضي الدولة.

لقد فرضت تلك الظروف الطبيعية والتقلبات المناخية على المجتمعين النيجيري والبنغالي البحث عن بدائل وحلول مبتكرة لمواجهة ما ينتج من آثار على البنية التحتية لهذه المناطق. فمع هبوب العواصف، وهطول الأمطار، وحدوث الفيضانات تتعطل الحياة تماماً ولفترة طويلة حتى بعد توقف تلك الأجواء، فلا مدارس، ولا مستشفيات، ولا مكتبات، ولا مراكز للتدريب، ولا أثر لأي نشاط كان يتم في السابق بصورة طبيعية. والمشكلة الأكبر في هذا الأمر أن هذه الحالة هي الغالبة على مجتمع ماكوكو النيجيري وأجزاء كبيرة من بنجلاديش ولفترات طويلة من العام. وهو ما يعني أن عدم إيجاد بدائل لازمة لاستمرار الحياة خلال تلك الفترات يفضي إلى شلل شبه كامل وتوقف لكافة الأنشطة في هذه المجتمعات. لذلك كان الحل نابعاً من داخل هذه المجتمعات نفسها، حل محلي بجهود محلية، وهو ما تمثل في بروز فكرة «المدرسة العائمة the Floating School».

أولاً: مدرسة ماكوكو العائمة في نيجيريا:

توجد المدرسة العائمة في حي ماكوكو، الذي يعتبر أحد الأحياء الفقيرة العائمة في العاصمة النيجيرية لاجوس، وتعد هذه المدرسة أحد النماذج الجريئة لتبية الاحتياجات الملحة للمجتمعات الفقيرة.

مجتمع ماكوكو:

ماكوكو Makoko، حي نيجيري فقير يقع على الواجهة البحرية لمستنقعات لاغوس، ويلقبها النيجيريون بالبندقية الأفريقية (تشبهاً بمدينة البندقية الإيطالية الشهيرة)، إلا أن الفارق هنا كبير، ولا يوجد بين المدينتين تشابه إلا في شوارعهما التي هي عبارة عن مياه مالحة، بالإضافة إلى المنازل التي تطفو على سطح الماء المالح، غير أنها هنا عبارة عن أكواخ من الصفيح والخشب. كما أن كلتا المدينتين نشأتا في البداية واستقرتا على حياة الصيد. حيث توفر ماكوكو أكثر من ثلث الإمدادات السمكية لولاية لاغوس النيجيرية، وهي منطقة ذات كثافة سكانية عالية، إلا أنها تفتقد لطرق أرضية، فلا أرض فيها ولا بنية تحتية حديثة.

وخلافاً للبندقية لا تشكل ماكوكو وجهة سياحية. إلا أن فسيفساء السطوح المكسوة بالصفائح والشوادر التي تحيط بها هالة من الدخان السميك الناجم عن مزيج من مواقد الخشب والتلوث الصادر عن مولدات الكهرباء، تلفت أنظار العديد من المهتمين.

ويصل عدد سكان ماكوكو إلى حوالي 100.000 نسمة معظمهم يستوطنون المكان بصورة غير قانونية. وقد امتد العمران إلى تلك المستنقعات بصورة غير منظمة على مدى القرن الماضي نتيجة ممارسة هؤلاء السكان لمهنة الصيد. وتعد ماكوكو من أكثر الأحياء فقراً على مستوى العالم، فالغرفة الواحدة هناك تتقاسمها عدة عائلات يتبادلون جميعاً دورة مياه واحدة، يتم صرف مخلفاتها في المجاري المائية التي تنتشر فيها القمامة. كما تنتشر في مجتمع ماكوكو العديد من الأمراض كالكوليرا والملاريا وشلل الأطفال. ويختفي فيها العديد من المجرمين والخارجين على القانون.

كما يعاني أطفال وشباب ماكوكو من عدم وجود ملاعب أو متنزهات لقضاء أوقات الفراغ وممارسة الرياضة. لذا فهم يقضون معظم وقت فراغهم في ممارسة السباحة

والغوص في المياه العكرة.

إنشاء المدرسة العائمة في ماكوكو:

في ظل هذه الظروف الصعبة والإمكانيات المحدودة شرع أحد المهندسين النيجيريين ويدعى كونلي أديمي Kunlé Adeyemi في تصميم وبناء مدرسة عائمة في قلب مياه ماكوكو باستخدام المواد والجهود المحلية، بدعم من مكتب NLE للعمارة، وغيره من المنظمات الغير حكومية، بما في ذلك الأمم المتحدة،، ومؤسسة بول Böll، والسكان المحليون، وعونٍ من أحد المهندسين البحريين الهولنديين ويدعى إيريك واسن Erik Wassen. كما أسهمت شركة Air Danshin Systems Inc. اليابانية في المشروع من خلال تصميم جهاز خاص بقياس وتخميد الاهتزازات الناتجة عن حركة الماء.

وقد بدأ العمل في مدرسة ماكوكو العائمة في سبتمبر عام 2012م. واستخدمت البراميل البلاستيكية الفارغة – المتوفرة بكثرة في لاغوس – في تثبيت قاعدة المبنى. وتتألف القاعدة من 16 وحدة خشبية، تحتوي كل منها على 16 برميلاً من البلاستيك الفارغ. وقد تم الانتهاء من العمل في المبنى في مارس 2013م.

وعن بناء المبنى يقول «أديمي»: إن تلك الأجهزة العائمة لا تعتمد على أن يوضع أساسها في التربة؛ لأن التربة في ماكوكو واهية للغاية مليئة بالمياه الجوفية ولا تصلح للبناء عليها على الإطلاق.

تصميم مدرسة ماكوكو العائمة :

يصل ارتفاع مدرسة ماكوكو العائمة إلى 10م على شكل هرم أو منشور أو حرف A، مساحة قاعدته حوالي 10 م2، ترتكز على 256 برميلاً من البلاستيك. وتجدر الإشارة إلى أن اختيار الشكل الهرمي في تصميم المدرسة العائمة يرجع إلى ملاءمة هذا الشكل للهياكل المقامة على المياه، نظراً لانخفاض مركز الثقل نسبياً، ولأنه يوفر الاستقرار والتوازن للمبنى حتى أثناء الرياح العاتية.

ويتكون المبنى من ثلاثة طوابق: الطابق الأول عبارة عن منصة مفتوحة أو ما يطلق عليه «سطح السفينة»، وهي بمثابة ملعب مخصص للتلاميذ يمارسون فيه ألعابهم، وهي منطقة مفتوحة لمداخل المدرسة ومخصصة لتجمعات الطلبة. كما يتجمع فيها الأهالي

والصيادون بعد ساعات الدوام المدرسي. أما الطابق الثاني فهو مكان مغلق يضم عدداً من الحجرات الدراسية يصلها الهواء البارد من خلال فتحات موجوده بين الأخشاب. والتي يتراوح عددها عادة من حجرتين إلى أربع حجرات دراسية حسب الحاجة، توفر أماكن لاستيعاب ما بين 60 إلى 100 تلميذ. وهناك درج على الجانب يربط منطقة اللعب المفتوحة. ويتكون سقف المدرسة من مجموعة كبيرة من الأخشاب. أما الطابق العلوي (الثالث) فيحتوي على الخلايا الضوئية لتوليد الكهرباء باستخدام الطاقة الشمسية.

والحقيقة أن المدرسة العائمة في ماكوكو مبنى جذاب، وعملي في نفس الوقت، وقد أشاد به الكثيرون. منهم على سبيل المثال: أدي مامونيان ليكوتجي Ade Mamonyane Lekoetje، مديرة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في نيجيريا، والتي أعربت عن إعجابها بالفكرة والمبنى أثناء افتتاح المدرسة، وقالت: إن المشروع نموذج يحتذى لتحويل وتطوير المجتمعات الساحلية الأخرى في منطقة غرب أفريقيا. وقد استشهد بول أوكيونلولا Paul Okunlola، المهندس المعماري وموظف برنامج الأمم المتحدة للتوطين، بأن هذا المشروع «جزء من الخطوات المهمة للارتقاء بالأحياء الفقيرة في جميع أنحاء العالم».

ومنذ اكتماله في عام 2013، تم ترشيح مبنى مدرسة ماكوكو العائمة للفوز بالعديد من الجوائز الدولية في التصميم المتطور. فقد تم على سبيل المثال ترشيح المدرسة لنيل جائزة متحف لندن للتصميم عام 2014م، كما حصلت على الاعتراف من «جائزة التكنولوجيا العالمية» في التصميم.

ومع ذلك، فليس الجميع في نيجيريا يشاطر أديمي رؤيته تلك. فها هو الأمير أديسيجون أونيرو Adesegun Oniru، مفوض «حكومة ولاية لاجوس» لتنمية الواجهة البحرية وتطوير البنية التحتية the Lagos State Government's Commissioner for Waterfront and Infrastructure Development، نجده يشعر بالقلق نحو عدم شرعية وضع المدرسة، فهو يعبر عن هذا القلق بقوله: «المدرسة العائمة كانت غير قانونية منذ بدايتها، ولم تحصل على تصريح من الدولة». وهو أمر بالتأكيد ينذر بالسوء، خاصة إذا ظلت حكومة ولاية لاغوس عند رأيها بالتهديد بإغلاق المدرسة العائمة بل وهدمها، على الرغم من المفاوضات التي يجريها مكتب NLE للعمارة، حالياً مع الحكومة من أجل الترخيص للمدرسة.

ثانياً: المدرسة العائمة فى بنجلاديش:

«يعد مشروع المدرسة العائمة في بنجلاديش من المشروعات القابلة للتطبيق في أماكن أخرى، خاصةً في ظل وجود الملايين من الأطفال الذين يعيشون في مناطق معرضة للفيضانات حول العالم». (محمد ريزوان، المدير التنفيذي لمؤسسة «شيدوالي سوانيرفار سانجثا»)

هناك حوالي 57 مليون طفل على مستوى العالم محرومين من التعليم بسبب مجموعة من العوامل أهمها الفقر والحروب والصراعات الثقافية، إلا أن السبب الأقوى الذي يحرم التلاميذ من التعليم في بنجلاديش هو مياه الأمطار التي تكاد لا تنقطع طوال العام.

نظرة عامة على المجتمع البنغالي:

أدى ارتفاع منسوب مياه البحر والمناخ المضطرب في بنغلاديش إلى وجود آثار عميقة على المشهد وتشريد الآلاف من السكان. ومن المتوقع غرق 20% من أراضي بنجلاديش في غضون عشرين عاماً. وتعد بنجلاديش من أكثر الدول كثافة سكانية على وجه الأرض حيث وصل عدد سكانها إلى 166.280.712 نسمة وفقاً لإحصاء عام 2014. ولا شك أن هذا العدد الكبير من السكان له عواقب وخيمة على المجتمع البنغالي من حيث محدودية المياه العذبة والغذاء والدواء.

وخلال فترة الرياح الموسمية، تغطي الفيضانات ثلث مساحة الدولة تقريباً جراء سقوط شديد للأمطار. ونتيجة لذلك تتعثر الطرق في بعض المناطق في الفترة من يوليو الى أكتوبر، عندما ترتفع الأنهار لتصل إلى 12 قدماً، ومن ثم يصبح إغلاق المدارس أمراً لا مفر منه. ففي عام 1998م أغرقت الفيضانات ثلثي البلاد، مما أسفر عن مقتل 700 شخص وتشريد 21 مليوناً آخرين. وفي عام 2007، أُغلقت أكثر من 4.000 مدرسة أبوابها بسبب الفيضانات. كما أن هناك بعض المناطق الأشد تضرراً لم تتوفر معلومات عن وضع التعليم والمدارس بها نتيجة تردد الحكومة والمنظمات الغير حكومية في التواجد في مثل تلك المناطق الخطرة التي يصعب الوصول إليها.

لهذه الأسباب ركزت إحدى المنظمات الغير ربحية في بنجلاديش تسمى «شيدوالي سوانيرفار سانجثا Shidhulai Swanirvar Sangstha» ويديرها المهندس المعماري

محمد ريزوان Rezwan، ركزت على توفير التعليم والتدريب والرعاية ضد احتمالات تغير المناخ من خلال التكيف مع تغير المشهد. ومن ثم فقد تبنت المنظمة عدة مشروعات لتحريك المدارس ومراكز المجتمع على الماء (على القوارب). وتقدم تلك المنظمة خدماتها لما يقرب من 97.000 شخص في المناطق المعرضة للفيضانات والتي يسكنها أكثر من 40% من المعدمين الذين يعيش 31.5% منهم تحت خط الفقر.

لقد اختارت منظمة «شيدوالي سوانيرفار سانجثا» مواجهة مسألة كيفية الاستمرار في الإقامة داخل بيئة غير مستقرة دائماً من خلال التعامل مع نوعين من العوامل، أولهما: اليابسة والتي تتعرض لارتفاع مستمر لمنسوب المياه وطغيانها عليها. وثانيهما: قيم وثقافة وأعراف وتقاليد المجتمع البنغالي.

وبدون التخلي عن هذه الأجزاء من الدولة والتي تغمرها المياه بصورة دائمة، أنشأت منظمة شيدوالي عناصر مكملة لوسائل الراحة المفقودة على الأرض، سواء من الناحية الجسدية أو الاجتماعية. وقد شددت هذه المنظمة على ضرورة تطوير المجتمعات المحلية باستخدام حلول محلية أيضاً. كما شددت على ضرورة الاعتماد على الذات وعلى التعليم. وقد نتج عن الجمع بين هذين الاهتمامين الحل التالي الذي ابتكرته المنظمة، وهو: إنشاء مدارس ومراكز للمجتمع المحلي، على ظهر القوارب، والشروع في احتلال المياه التي ما فتئت تلتهم أرض الدولة.

وقد صممت هذه القوارب – على وجه التحديد – بواسطة المهندس محمد ريزوان المدير التنفيذي لمنظمة «شيدوالي سوانيرفار سانجثا»، وروعي في تصميمها أن تكون آمنة على الأطفال خاصة أثناء الرياح الموسمية الشديدة، بالإضافة إلى توفير عناصر الأمن والحماية لكافة المعدات على متنها والتي تتضمن الكمبيوتر المحمول الذي يمكن توصيله بشبكة الإنترنت العالمية، ومكتبة صغيرة، والبطاريات والمصابيح الشمسية.

ففي عام 1998م، أسس محمد ريزوان مدرسته العائمة الأولى بمبلغ 500 دولار كانت عبارة عن منحة دراسية خاصة به. وقد ترعرع ريزوان في الإقليم الشمالي الغربي من البلاد حيث عانى من إغلاق مدرسته هناك لمدة شهور كل عام.

وبعد دراسته للهندسة المعمارية، ركز ريزوان جهوده على بناء المدارس والمستشفيات،

لكنه كان يدرك أن المياه ستغمر تلك المؤسسات. ومن ثم فقد بدأ في التخطيط لإنشاء مجتمع عائم يمكن أن يجلب التعليم، والكتب، والكهرباء إلى لأطفال الذين تقطعت بهم السبل. ويقوم هذا المجتمع الجديد عل ظهر مجموعة من القوارب.

وقد صمم ريزوان تلك المدارس من خلال تعديل القوارب الخشبية التقليدية البنجلاديشية التي تسمى «نوكا Noka»، والتي يبلغ طولها حوالي 15 متراً (50 قدماً) وعرضها حوالي 3 أمتار (10 أقدام) مع وجود كابينة رئيسة تتسع لحوالي 30 طفلاً ومدرِّساً. ويمكن لهذه القوارب أن تصمد أمام الأمطار الموسمية الغزيرة، فهي مكونة من أسقف مانعة لتسرب الماء، ومدعمة بدعامات معدنية مقوسة بدلاً من الأعمدة التي من شأنها إعاقة الفصول الدراسية. ويستغرق بناء القارب الواحد ثلاثة أو أربعة أشهر، بتكلفة تصل إلى حوالي 18.000 دولاراً. هذا بالإضافة إلى حوالي 6.500 دولاراً سنوياً لدفع الرواتب، والإمدادات والوقود وغيرها من التكاليف.

وتقوم القوارب بجمع الطلاب من القرى المحاذية للأنهار، لترسو بعدها في وجهة محددة، وتبدأ الحصص الدراسية ضمن مجموعات صغيرة على متن هذه القوارب. وينتظم الأطفال في تلك المدرسة ستة أيام في الأسبوع لمدة ساعتين أو ثلاث في اليوم. وبعد انتهاء الحصص، تعيد القوارب الطلاب إلى منازلهم وتتوجه لأخذ مجموعة جديدة. وعلى متن كل قارب، هنالك قاعة دراسية تتسع لثلاثين طالباً، وجهاز كمبيوتر محمول متّصل بالإنترنت، ومكتبة صغيرة وموارد إلكترونية، لتوفير التعليم الابتدائي للطلاب حتى الصف الرابع. وتعزز الإضاءة التي تعمل بالطاقة الشمسية من مرونة عمل هذه القوارب المدرسية. وبعد انتهاء الدوام، يعود الطلاب حاملين معهم مصابيح تعمل بالطاقة الشمسية وقابلة لإعادة الشحن لتمكّنهم من مواصلة الدراسة في منازلهم.

ويتلقى أولياء الأمور وسكان القرى على متن هذه القوارب تدريباً حول حقوق المرأة والطفل، والتغذية، والصحة والنظافة الشخصية، والزراعة المستدامة، وأنظمة التسويق والتكيف مع التغير المناخي، علماً بأن أكثر من 70 ألف طفل استفادوا من هذه المبادرة منذ انطلاقتها في عام 2002م. وقد حصل هذا المشروع على تمويل من مؤسسة بيل وميليندا غيتس Bill and Melinda Gates Foundation والصندوق العالمي للأطفال Global Fund for Children.

وتمتلك مؤسسة «شيدوالي سوانيرفار سانجثا» حالياً أسطولاً من القوارب يبلغ 54 قارباً عبارة عن 25 مدرسة عائمة – معظمها مخصص لصغار الأطفال من الأسر التي لا تمتلك أرضاً، و 12 مكتبة و 10 مراكز لتعليم الكبار، كل هذا على متن القوارب. هذا بالإضافة إلى عدد من العيادات الصحية العائمة التي تسهم في نقل الموظفين الطبيين إلى المناطق النائية. ويتم تجهيز تلك القوارب بألواح شمسية لتوليد الطاقة من أجل تشغيل أجهزة الكمبيوتر والأضواء وغيرها من المعدات.

ويعمل بتلك القوارب أكثر من 200 موظف، بما في ذلك 61 معلماً و 48 سائقاً للقوارب. هذا بالإضافة إلى أكثر من 300 متطوع. ويخطط ريزوان لإضافة 100 قارب آخر خلال السنوات الخمس المقبلة ليصل بتلك الخدمات إلى 100.000 شخص في أنحاء البلاد.

وتجدر الإشارة إلى أن تلك المدارس العائمة معترف بها من قبل وزارة التعليم في بنجلاديش، والتي تقدم مواداً مجانية للصفين الثالث والرابع. وتتولى مؤسسة «شيدوالي سوانيرفار سانجثا» تدريب معلمي تلك المدارس، الذين ينتمون – غالباً – إلى نفس المجتمع المحلي.

وبالإضافة إلى توفير هذه الخدمات، اهتم «ريزوان» بتحسين أساليب الاعتماد على الذات من خلال تعليم التلاميذ تقنيات زراعية جديدة. فمن خلال نظام يُطْلِق عليه ريزوان «زراعة المياه بالطاقة الشمسية»، تقوم فكرته على أساس تسخير الطاقة الشمسية وإنشاء مزرعة قابلة للتكيف يمكن أن تستمر على سطح الماء. ويتضمن هذا النظام وجود ما يشبه سرير عائم على المياه من صفير الماء (ورد النيل) تزرع فيه بعض الخضروات، بالإضافة إلى حاوية تتكون من شباك الصيد والخيزران لتربية الأسماك، هذا إلى جانب حظيرة عائمة للبط.

ويضمن هذا النظام أن كل جزء فيه يمكن إعادة تدويره واستخدامه لتوفير المواد الغذائية لجزء آخر من النظام. فمخلفات البط تتغذى عليها الأسماك، ويمكن أن تباع الأَسِرّة العائمة كسماد عضوي.. وهكذا.

التسويق الإعلامي لقيم العولمة: دور الإعلام في التضليل الثقافي

أ. د عبد القادر تومي

أستاذ الفلسفة ومدير مخبر التربية
والابستيمولوجيا
بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة - الجزائر

toumikader@yahoo.fr

التسويق الإعلامي لقيم العولمة: دور الإعلام في التضليل الثقافي

أ. د عبد القادر تومي

أستاذ الفلسفة ومدير مخبر التربية والابستيمولوجيا
بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة - الجزائر

مقدمة:

تتناول المقالة، كما يشير عنوانها، الأدوار الجديدة التي يلعبها إعلام اليوم في سبيل التسويق للقيم التي أتت بها العولمة، لقد أحدثت وسائل الاتصال، بتطوراتها المذهلة، تغييرات جوهرية في حياة الإنسان ومصيره في مختلف مجالات الحياة. وميادينها الثقافية والاجتماعية، وبدت أثار هذه التغيرات في مستوى الجماعات والأفراد واضحة في البعدين المحلي والعالمي وفي مختلف التنظيمات والبنى الاجتماعية. وقد ساهم في كل ذلك ما بات يعرف اليوم بشبكات التواصل الاجتماعي التي أصبحت وسائل الاتصال المؤثرة في الأحداث اليومية إذ أتاحت الفرصة للجميع شبابا، وسياسيين، وباحثين لنقل أفكارهم ومناقشة قضاياهم السياسية والاجتماعية وما يرغبون في نقله متجاوزين في ذلك الحدود الطبيعية إلى فضاءات جديدة لا رقيب لها ولا حسيب. وحتى الحكومات والجماعات والمنظمات غير الحكومية أصبحت تستعمل هذه الشبكات وتوظفها من أجل إيصال أفكارها وتحقيق أهدافها ومصالحها المختلفة.

لقد أحدثت وسائل الإعلام في زمن العولمة طفرة نوعية ليس فقط في مجال الاتصال بين الأفراد والجماعات فحسب بل في نتائج هذا الاتصال وتأثيره، إذ كان لهذا التواصل نتائج مؤثرة في المجال الإنساني والاجتماعي والسياسي والثقافي، إلى درجة أصبحت فيه وسائل الاتصال الجديدة احد أهم عوامل التغير الاجتماعي محليا وعالميا وذلك بما تتيحه من إمكانات التواصل والسرعة في إيصال المعلومة، وبما تفرضه من حقائق في صنع وإحداث التغيير في جميع المجالات الإنسانية ولاسيما تلك المتصلة بالعلاقات الاجتماعية وقيم الأفراد وعاداتهم وسلوكاتهم.

إن الوجه الأهم لعالم اليوم هو الوجه التقني الذي تصنعه ثورة الاتصالات والتكنولوجيا، ويمكن تعريف التقانة بأنها: «مجموعة المعارف التي تمكن من إنتاج مواد او اختراع منتجات جديدة»[1] وبالمقابل يمكن تعريف تكنولوجيا الاتصال على أنها «مجموع التقانات أو الأدوات أو الوسائل أو النظم المختلفة، التي يتم توظيفها لمعالجة المضمون أو المحتوى الذي يراد توصيله، من خلال عملية الاتصال الجماهيري أو الشخصي أو التنظيمي أو الجمعي أو الوسطي، والتي يتم من خلالها جمع المعلومات والبيانات المسموعة والمكتوبة أو المرئية أو الرقمية، ثم عملية نشر هذه المواد الاتصالية ونقلها من مكان إلى آخر ومن ثم تبادلها. وقد تكون تلك التقنيات يدوية أو آلية أو الكترونية أو كهربائية، حسب رحلة التطور التاريخي لوسائل الاتصال والمجالات التي يشملها التطور»[2].

لقد مكنت التكنولوجيا المجتمعات الإنسانية المعاصرة من إرساء شبكة اتصال عالمية لتبادل المعلومات على نطاق كوني بواسطة شبكة الانترنت التي عملت بدورها على تكريس مقولة «القرية الالكترونية الشاملة». ويبشر بعض الباحثين اليوم في مجال الحضارة الالكترونية بولادة الفضاء المعلوماتي الجديد ومن بين هؤلاء «جون بري بارلو» أحد ابرز علماء المستقبليات الذي أصدر إعلانا باستقلال المجال السبرنتيقي[3] موجها لحكومات العالم[4].

وقد بلغت الأهمية للتطور المعلوماتي في مجال الاتصال والمعلوماتية الى درجة أن أصبحت فيها هذه التكنولوجيا توظف بفعالية وأهمية في الشؤون الاستراتيجية والعسكرية للدول الكبرى، فكثير من الزعماء الأمريكيين يعتبرون التحكم في العالم والسيطرة عليه إنما يقومان على التفوق المعلوماتي والاتصالي. وقد كتب «دافيد رويتكوف»[5]في هذا الصدد مقالا بعنوان «في مديح الإمبريالية الثقافية» يتنبأ فيه بقيام إمبراطورية أمريكية تقوم على أساس الاتصال وهو يعبر عن هذه الوضعية بقوله: «بالنسبة للولايات المتحدة يتعين أن يكون الهدف المركزي لسياستها الخارجية في عصر الإعلام، هو تحقيق الفوز في معركة تدفق المعلومات على النطاق العالمي»[6].

وفي السياق نفسه أجرى كل من «جوزيف نياي» مساعد وزير الدفاع الأمريكي السابق و«وليام أونس» نائب رئيس اللجنة المشتركة لقادة أركان الجيش الأمريكي سابقا، دراسة هامة يؤكدان فيها قوة الولايات المتحدة الأمريكية المتفوقة في المجال المعلوماتي، فالولايات

المتحدة كما يرى الباحثان مؤهلة أكثر من غيرها من البلدان لتسيير الثورة المعلوماتية عن طريق الإعلام[7]. ويبين الباحثان أن التكنولوجيا المعاصرة ساعدت على تطوير أنظمة حديثة تعمل على التحكم في مختلف الميادين بما في ذلك ميدان التجسس على العالم ومن أمثلة ذلك النظام الالكتروني الذي ابتكرته الولايات المتحدة للمراقبة[8]، وهو نظام قادر على التقاط كل المكالمات الهاتفية المدنية والعسكرية، وعلى مراقبة كل العمليات الجارية في مجال شبكات التواصل الاجتماعي والانترنت، والبريد الالكتروني، ويستهدف هذا البرنامج أسرار الدول والأشخاص والشركات، وقداعترفت الولايات المتحدة [9] بوجود هذا النظام وطمأنت الدول الأوربية بان نظام المراقبة يوظف في التجسس على الدول المعادية فقط وهو تابع لوكالة الأمن القومي، ويعمل بواسطة الأقمار الصناعية وكابلات بحرية[10].

فالعولمة كظاهرة تاريخية لم تظهر فجأة بل هي نتاج تطور تاريخي بعيد الأمد وقد نتجت عن تبلور أفكار فلسفية سابقة واستطاعت اليوم أن ترتقي إلى درجة تتفق فيها مع التغيرات الحادثة في هذا العصر، وهي تستند بالتالي إلى منهج معين تخاطب به الناس، وتستخدم وسائل معينة لكي تحقق أهدافها، وهذه العناصر مجتمعة تشكل المصادر الفلسفية لخطاب العولمة.

طبيعة الخطاب الذي يسوقه الإعلام في زمن العولمة:

تتبنى العولمة الخطاب الذي يسوقه الإعلام الجديد، وشعاره المعروف: اكذب ثم اكذب ثم اكذب حتى يصدقك الناس، وهو خطاب مملوء بالتناقضات التي تتطلبها لغة المصالح كما تريدها الدول الكبرى المهيمنة خطابا يروج للفكر اللبرالي باعتباره مذهبا رأسماليا، ينادي بالحرية المطلقة في الميدانين الاقتصادي والسياسي، حيث ينظر إلى الفرد بوصفه المحور الرئيسي لفكرة الليبرالية، لان الحرية وفق هذه الرؤية ترتبط بالفرد، وتلك هي الفكرة المركزية التي عرفت في النصف الثاني من القرن العشرين حيث يكون التركيز على الفرد والفردانية التي تعني تحرر الإنسان من كل سلطان خارجي[11]. فالليبرالية تشكل مذهبا اقتصاديا وسياسيا وهي تشكل في جوهرها النظام الحيوي الذي تستند إليه العولمة[12].

فالليبرالية تقوم في جوهرهاعلى مرتكز الحرية وهي تتضمن فكرة فرض قانون العقل

وفعاليته، وهذا يعني أن غياب العوائق الخارجية غير كاف لوجود الحرية، وهذا يعني أن خطاب العولمة يتبنى في جوهره الدعوة للقطيعة المستمرة مع الماضي، بكل ما ينطوي عليه من ممارسات سلفية، كما يدعو إلى التمرد على القيم والأخلاق والأعراف التقليدية، اجتماعية كانت أم نظماً وضعية، وهذا يعني أن هذا الخطاب يتبنى الضرورة الاستهلاكية والتركيز علىالشهوات، وعلى معالم الفطرة البشرية، والسعي في مادية بحتة لا يحدها حد، بل الإيغال في الغريزية بديلاً عن النشاط المعرفي بصورة مطلقة.

يحاول هذا الخطاب فرض الكونية من منظور العولمة والعمل على تصغير العالم في صورة القرية الكونية، وهو ما يعني نفي الدولة، وتأسيس عالم بدون دولة أو وطن أو أمة، فالعالم الذي يريده هذا الخطاب هو عالم المؤسسات والشبكات العالمية. أما الوطن أو الأمة فهو الفضاء المعلوماتي والمواقع التي تضعها شبكات الاتصال.

ويضاف الى ما تقدم أن الإعلام المعاصر يسوق خطابا ايديولوجيا يعبر عن هيمنة القوى الكبرى على بقية العالم، متخذا من شعار البقاء للأقوى منهجا للتعبير عن سياسة هذا التفوق. وتأتي سيطرة الولايات المتحدة الأمريكية اقتصاديا وسياسيا وعسكريا لتصب في هذا السياق اعتمادا على الدور الذي تقوم به أكاديميا من خلال مفكرين وكتاب أمثال فرنسيس فوكوياما، وميلتون فريدمان، وإعلاميا من خلال دور الإعلام الكبرى (صحافة، تلفزيون وسينما) بالإضافة الى دور الانترنت في الترويج للإنتاج الأمريكي عبر مختلف الصفحات الإعلامية. ونستخلص من ذلك كله أن الخطاب العولم ينظر إلى الإنسان على أنه كائن مادي ويتعامل معه بعيداً عن ميوله الروحية والأخلاقية، داعيا إلى الفصل بين الاقتصاد وبين الأخلاق[13].

القيم الجديدة للإعلام في زمن العولمة:

لقد روج الإعلام العولمي قيماً أخلاقية جديدة تختلف عن القيم الأخلاقية التقليدية التي تشترك فيها الإنسانية، وأعطت لهذه القيم المبررات الفلسفية لتسييد مبادئها وبسط هيمنتها. ويمكننا أن نتناول هذه القيم وفقا لعدة مجالات أهمها

1 - في مجال الاقتصاد:

لا يمكن جوهريا اختزال الاقتصاد الى ما هو «مادي» فحسب كما يرى بعض المفكرين. «اذ لا الربحية ولا الاستهلاك غايات في حد ذاتها كما أن دعمها ليس الهدف النهائي لآلية العرض والطلب فالاقتصاد يخدم كل أنواع القيم في حياة الإنسان» وهدفه النهائي هو تطوير الإنسانية المتكامل. وإذا ما لم يستهدف الاقتصاد هذا التطوير، فانه يدمر نفسه على الاجل الطويل. إن سوءات الاقتصاد هنا ليست في طبيعة الاقتصاد ذاته ولا ترتبط بالنمو الذي يحتاجه الانسان في تطوير حياته وتحسين نوعيتها. ولكن عندما يؤدي هذه النمو في ظل العولمة، إلى هيمنة الشركات الكبرى على المقدرات المالية العالمية، والى إفقار لمعظم سكان هذا الكوكب فإنها تصبح لا أخلاقية وعندما تدفع بالمزيد من البشر الى الشارع، حيث لا عمل ولا مأوى، ولا طعام فإنها تكون أيضا لا أخلاقية. «فهذا التقديس لانتشار العلاقات السلعية، الذي يشكل ماهية نظامنا الاقتصادي، أي البحث الدائم عن الربح.. لا يتوافق مع القواعد الاجتماعية، فجني المال من اجل المال.. يخالف الخير العام[14].

2 - في مجال السياسة:

يواجه «المجتمع الدولي» مشكلة التلازم المفترض بين الأخلاق والسياسة الذي دعت إليه فلسفة روسو وكانط. إن النموذج الذي يقدمه المجتمع العالمي سواء من خلال مؤسساته الدولية أو شركاته الكبرى، أو دوله المهيمنة إلى شعوب العالم الأخرى، تبين لنا اليوم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، كيف يتنكر هذا النموذج لمبادئ حقوق الإنسان، وكيف تنقلب الدول على عهودها، ومواثيقها، وكيف تحتمي خلف قوتها، وكيف تغض البصر عن الظلم هنا وتدعي الدفاع عنه هناك.. وهكذا الى السلوكيات السياسية التي يلخصها شعار «الكيل بمكيالين» التي تتذّمر منها دول عربية وإسلامية كثيرة عندما تريد توصيف

السياسة الامريكية في الشرق الأوسط. ولن اضرب الأمثلة عن فقدان هذه الأخلاقيات في ما يتعلق بالقضية الفلسطينية، فالوقائع أكثر من أن تحصى حول الانحراف الأخلاقي للأمم المتحدة وللولايات المتحدة، ولمعظم العالم الغربي حول هذه القضية في تبرير الجرائم الإسرائيلية، وفي غض النظر عما يقوم به الجيش الإسرائيلي وفي تحميل الطرف الفلسطيني دائما» مسؤولية ما يجري من تعطيل التفاوض.

3-في المجال الاجتماعي:

أصبحت ظاهرة الفساد منذ العقد الماضي من أهم الظواهر الخطيرة فيالمجتمعات الإنسانية المعاصرة وبغض النظر عن السبب الرئيس وراء شيوع الظاهرة الذي يرجعه البعض إلى ضعف الوازع الأخلاقي العام، ويرجعه آخرون إلى تراجع شرعية الدولة كتجسيد للمصلحة العامة بعد ما فقدت سيطرتها الكلية في زمن العولمة، وذوبان القيم الجماعية التي ينشدها الأفراد في البحث عن الفائدة والمصالح الأنانية والخاصة.

وقد بيّنت بعض الدراسات في هذا الصدد[15] أن المجتمعات الإنسانية الحديثة تشهد تراجعا» أخلاقيا» كبيرا يشجع على الفساد واتساع مجالاته. وأبرز مظاهر هذا التدهور ومخاطره يتمثل في تضخم ظاهرة الفردية بأشكالها كافة، والتداعيات التي نجمت عنها من الانكفاء على الحياة الخاصة والابتعاد عن الآخر، وعدم الاهتمام بالتضامن الاجتماعي والاستغراق في الذاتية، وما يبنى على هذه الفردية من أفكار أو فلسفات تقوم على نفي أي حق للمجتمع في التدخل في شؤون الفرد وفي حياته الخاصة، وتكمن المفارقة هنا في أن العولمة وحدت العالم من جهة فجعلته قرية كونية صغيرة، أي مكانا صغيرا من دون حواجز بسبب الدور الذي لعبته وسائل الاتصال في التعرف إلى العالم وشعوبه عن كثب. ومن ثم دفعت هذه العولمة الناس، الى العزلة والانطواء بسبب تضخم الفردية التي اشرنا إليها.

لقد روجت ثقافة العولمة لمواقع القمار على الانترنت التي يتوقع ان تصل إيراداتها في الأعوام القليلة المقبلة إلى نحو ستة مليارات دولار، فتجارة المخدرات والسجائر، والأدوية الفاسدة، وقطع الغيار غير المزيفة، والألبسة التي تم تزوير ماركاتها، والسيارات المسروقة، خصوصا الفخمة منها، وترويج عمل شبكات الدعارة، إضافةإلى التهريب المنظم لليد العاملة عبر الحدود، كل هذه الأمور أصبحت معلما من معالم الحضارة الغربية، وتبين

الدراسات في هذا السياق أن تجارة الأسلحة غير المشروعة والتهريب بأنواعه كافة تدر مبالغ ضخمة سنويا.. ويقدر صندوق النقد الدولي حجم تبييض الرساميل بين 2 و5% من إجمالي ناتج الدول القومي العالمي، أي ما يوازي قدرات اقتصاد بلد كإسبانيا او فرنسا مثلا.. وتصل إيرادات معتمدي تهريب اليد العاملة من الدول الفقيرة الى الاتحاد الأوروبي- بحسب تقارير الانتربول – ما بين 3 و4 مليارات دولار[16]. ولا تقل تجارة الدعارة أهمية في اقتصاد الجريمة منذ انهيار جدار برلين في بداية العقد الماضي.

4 - في مجال الثقافة:

إن المفاهيم والقيم التي تبثها الثقافة ليست مباشرة في معظم الأحيان، وإنما تحصل بالتراكم البطيء، بحيث يشعر الإنسان بمرور الوقت، أن مفاهيمه قد تبدلت، وأن القيم التي يحملها تجاه قضايا كثيرة قد تغيرت. فثورة الاتصالات التي جعلت للتجارة بعدها العالمي هي التي حملت القيم الجديدة والعادات والأفكار، وهي التي ساهمت في تغيير عادات الناس وأذواقهم واتجاهاتهم. إن التدهور الأخلاقي يبرز جليا» في المجال الثقافي على مستوى السلوك والقيم، ويحتل «الثنائي» (الجنس والعنف) مساحة ثابتة في كل وسائل الاتصال القديمة والحديثة بأشكالها المختلفة، وقد حذّر الكثير من الخبراء من أخطارها، وتصاعدت الشكوى من آثارها في أنحاء العالم كافة، بما فيها دول الشمال نفسه. فإذا تأملنا المخاطر الناجمة عن الترويج للجنس وللعنف بعيدا عن كل الضوابط الأخلاقية وحتى المنطقية أدركنا حجم المخاوف التي تحيط بعالمنا الإنساني كله، من جراء هذا التهميش الذي تتعرض له القيم الأخلاقية.

الفكر والفلسفة:

جند أرباب العولمة مفكريهم لترسيخ معتقدات وهمية تسعى لتحطيم الروح الفكرية والفلسفية لدى مفكري العالم الثالث وبشروا بانتصار القيم والمبادئ الرأسمالية على حساب كل الأنظمة السائدة، وقد استغل الأمريكان تفوقهم المادي والعسكري والتقني، ليفرضوا نمطا فكريا يقوم على مبادئ المنفعة والحرية والفردية ويروجوا لثقافة غربية تمتدح الفكر الليبرالي. وتعمل على تأسيس عالم دون دولة، أو وطن أو أمة[17].

التاريخ:

في ظل المتغيرات السريعة التي أعادت النظر في المفاهيم القديمة، تتأثر الهوية التاريخية للشعوب بما تفرضه مقتضيات العولمة، التي تفرض تفسيرا جديدا للتاريخ يتناسب مع أطروحات العولمة[18]. وبديهي أن يتأثر التاريخ العربي والإسلامي لرياح العولمة العاتية في الوقت الذي لم يصف المؤرخ العربي معركته مع التاريخ الاستعماري الذي مازال يتبجح بالدور الحضاري والتعميري للمحتل اعتمادا على الأكاذيب والتحريفات التي تضمنتها بعض الكتابات التاريخية، وإذا كان التاريخ الاستعماري قد عمل على تشويه الهوية الوطنية للشعوب بعد ما تمكن من اختراقها، فها هو التاريخ الكوني، الذي تحمله العولمة، يحاول تجاوز هذه الهويات وإلغاء خصوصياتها. وأعتقد انه سينجح في مهامه مادام المثقف العربي لا يزال قابعا في الهامش، والمستهلك لمنتج الآخر فضلا عن صراعه مع ذاته لتحقيق هويته وبلورته لنظرته للمستقبل.

ويتحدث أحد الباحثين في التاريخ العربي في عصر العولمة فيقول: «تخضع مصادر المعرفة في نظام العولمة لتحكم الشركات التجارية، وهذا يعني أن التاريخ العربي، كجزء من نظام المعرفة، يصبح بدوره مجرد سلعة ينطبق عليها من الأحكام والإجراءات ما ينطبق على سواها من السلع المادية، فيخضع إنتاج التاريخ العربي بكتبه وندواته وأفلامه لقانون العرض والطلب، ويبقى حكرا على القوى الأجنبية التي تمتلك المال والقدرة التقنية، وبالتالي لن يصبح بين أيدي أمينة تحافظ على حقيقته وموضوعيته، بل سيصبح لا محالة معرضا للتشويه والتحريف والبعد عن الحقيقة، كما يحدث للسلع التي تقوم الشركات بالإعلان عنها، فتروج لها بالحق والباطل دون استهداف الحقيقة ما دام الربح يبرر الوسيلة، لذلك سيتعرض التاريخ العربي مع سيادة العولمة لتشويه وافتراءات لا تقل عن الافتراءات التي لصقت به منذ القرن 19 مع الدراسات الاستشراقية، وسيستقبله الغرب بهذه الصورة المزيفة لأن تأثير الإعلام وقوة وسرعة نفاذه لا يخفى على أحد»[19].

الفنون:

تركز ثقافة العولمة على ثقافة الصورة أكثر من ثقافة المكتوب وبما أن الصورة تكتسي سلطة رمزية قوية على صعيد الإدراك الثقافي العام، فإن النظام السمعي-البصري يصبح المصدر الأقوى لإنتاج القيم وتشكيل الوعي والوجدان، على اعتبار أن « الصورة هي اليوم

المفتاح السحري للنظام الثقافي الجديد، نظام إنتاج وعي الإنسان بالعالم. إنها المادة الثقافية الأساس التي يجري تسويقها على أوسع نطاق جماهيري: وهي تلعب في إطار العولمة الثقافية الدور نفسه الذي لعبته الكلمة في سائر التواريخ الثقافية التي سلفت فلا تحتاج الصورة دائما إلى المصاحبة اللغوية كي تنفذ إلى إدراك المتلقي»[20].

اللغة:

لا يختلف اثنان في أن اللغة التي فرضت وجودها وانتشرت بسرعة فائقة هي اللغة الانجليزية، «فحوالي ثلث سكان العالم يستخدمون اللغة الانجليزية»[21]. ويعود السبب في ذلك إلى قرون الاستعمار الانجليزي، ودور الإعلام في الترويج لهذه اللغة، بالإضافة إلى استخدام هذه اللغة في مختلف المحافل الرسمية التابعة للمنظمات الدولية. وقد صاحب انتشار اللغة الانجليزية انتشار للثقافة والقيم الاستهلاكية الأمريكية على نطاق واسع خاصة الأغاني والموسيقي الأمريكية التي دفعت الشباب لتعلم اللغة الانجليزية وهي الأداة الموصلة للقيم الغربية مادامت اللغات الأخرى لم يستطع أصحابها منافسة هذه اللغة.

العادات والسلوك:

تسعى العولمة أيضا إلى تسطيح الوعي، فهي ترسم «حدودا» أخرى غير مرئية تحددها الشبكات العالمية قصد الهيمنة على الأخلاق والنفس والسلوك، فيتم بموجبه إخضاع النفوس والتشويش على نظام القيم وقولبة السلوك.

الخاتمة:

في الختام نستخلص أن الخطاب العولمي وظف إعلاما ايديولوجيا وسوّق قيما عولمية، وقدم خدمة عالية للمعولمين، وروج لأفكارهم فاستبدل الثقافات بثقافة العولمة والقيم الوطنية بالقيم الكونية، والهدف تكريس نوع معين من الاستهلاك المعرفي يشمل ما يطلق عليه المفكر المغربي محمد عابد الجابري «ثقافة الاختراق»، وتُستغل هنا وسائل الاتصال على مختلف أنواعها في تعميم السلوكيات الغربية على غيرها.

المراجع والهوامش

1-Jacques PERRIN , les transferts de la technologie, éditions la découvert, Paris , 1984, P : 16

2 – محيي محمد، مسعد ظاهرة العولمة ،الأوهام والحقائق، مكتبة الاشعاع، ص: 26

3 – المقصود به ذلك الفضاء الذي يتبادل فيه الناس معلوماتهم باستخدام وسائل الاتصال المتاحة لديهم .

4 – السيد ولد أباه، اتجاهات العولمة، إشكالات الألفية الجديدة، ص: 10.

5 – احد المستشارين في ادرة كلينتون الرئيس الامريكي السابق.

6 -DAVID.ROTHKOPHY «in praise of cultural imperialism". Foreign policy summer-1997.

7 -Nye S. Joseph, Owens William A., « America's Information Edge », in Foreignaffairs, mars-avril1996, pp.20-. 36.

8 –جعفر حسن عتريسي، العولمة والعالم، إدارة وأدوات . دار الحجة البيضاء بغداد الطبعة الأولى 2001 ص:21

9 – منذ تاريخ الاعتراف 1 شباط 2000 تعالت الأصوات في المجتمعات الغربية ضد ما سمي آنذاك بالاستعمار الالكتروني الأمريكي.

10 – يقصد بها الدول التي لا زالت تخالف جهرا سياسة الولايات المتحدة ككوريا الشمالية، كوبا.

11-1 Philippe Raymand, et Stéphane Rials, (sous la direction) « Dictionnaire de philosophie » ,1ER édition Quadrige 2003 Paris 393

12 – مصطفى عبد الله الكفري، «العولمة الاقتصادية وفرض هيمنة الاقتصاد الرأسمالي»، مجلة الحوار المتمدن ، العدد 1148 بتاريخ 26-3-2005

13 – فقد تعمد الشركات أحيانا إلى حرق البضائع الفائضة، أو تقذفها في البحر خوفاً من أن تتدنى الأسعار لكثرة العرض، وبينما هي تقدم على هذا الأمر تكون كثير من الشعوب في حالة شكوى من المجاعات التي تجتاحها.

14 – طلال عتريسي "العولمة والأخلاق أي رهان مستقبلي؟ www.islamset.com/arabic .

15 – طلال عتريسي "العولمة والأخلاق أي رهان مستقبلي؟ www.islamset.com/arabic

16 – طلال عتريسي "العولمة والأخلاق أي رهان مستقبلي؟ www.islamset.com/arabic.

17 – تتناقض هذه المسألة مع مقولات التاريخ العربي- الإسلامي، ففي جلّ حقب هذا التاريخ، نجد مؤسسة الدولة والخلافة تلعب دورا أساسيا. وقد تطرق الماوردي وابن خلدون والفارابي والطرطوشي وابن الأزرق وابن رضوان وغيرهم إلى مؤسسة الخلافة كواجب شرعي. فابن خلدون يذكر في مقدمته أنها «حمل الكافة على مقتضى النظر الشرعي في مصالحهم الأخروية والدنيوية الراجعة إليها.. فهي في الحقيقة نيابة عن صاحب الشريعة في حفظ الدين وسياسة الدنيا».

18 – إملاء الوصايات على تدريس التاريخ العربي الإسلامي ومقرراته ومناهجه وبالتالي فإن «السيادة» في تدريس التاريخ ستتعرض بدورها لاختراق كبير، فتتدخل القوى المهيمنة وعملاؤها لفرض مقررات بعينها كالصناعة السياحية وإدارة الفنادق عوض تاريخ المعمار الإسلامي والآثار والفنون الإسلامية.

19 – إبراهيم القادري بوتشيش ، مستقبل كتابة التاريخ العربي في ظل العولمة الثقافية ..www fikrwanakd.aljabiriabed.com

20 – عبد الإله بلقزيز، «العولمة والهوية الثقافية عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة» مجلة المستقبل العربي، العدد 229، 1998، ص:19.

21 – بشار الشداد الحياوي ، لغة العولمة ، مجلة المدى. www.almadapaper.com