مجلّة فكريّة تربويّة فصليّة محكّمة

مقاربات نقديّة في التّربية والمجتمع

العدد الرابع
الفصل الأول - السنة الثانية
(مارس/آذار) 2016

تصدر عن مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية

جدلية التربية الجهادية: جهاد الطلب أنموذجاً في المنهج المدرسي
أ.د. بدر محمد أحمد ملك أ.د. لطيفة حسين علي الكندري

مكانة النُّخبة في التغيير الحَضاري لدى مالك بن نبيّ
أ. د. رشيد ميموني

من إشكاليات التحديث في مؤلفات عبد المجيد الشرفي
د. امبارك حامدي

الإسلاموفوبيا في فرنسا : من الموروث الكولونيالي إلى ازدواجية المعايير
د. مختار مروفل

أخلاق استعمال الإحصاء في البحوث النّفسيّة والتّربويّة
صباح عايش

نيتشة وتقويض الميتافيزيقا
محمد نور النمر

فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة
ميشيل طوزي ترجمة : محمد الإدريسي و رشيد المشهور

علم الاجتماع والتّربية من كوندورسيه إلى دوركهايم
ميشيل إليار ترجمة : يونس لشهب

نقد وتنوير – السنة الثانية ــ العدد الرابع –الفصل الأول- مارس/آذار 2015

نقد وتنوير

مقاربات نقدية في التربية والمجتمع

مجلة فكرية تربوية فصلية محكمة

تصدر عن مركز نقد وتنوير

للدراسات الإنسانية

قرطبة ــ إسبانيا

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

التواصل الإليكتروني

رئيس التحرير

watfaali@hotmail.com
watfaali55@gmail.com

(مواقع المجلة على الشبكة)

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

المراسلات البريدية

قرطبة – إسبانيا

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

رئيس هيئة التحرير

أ.د. علي أسعد وطفة

نائب رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد القادر تومي

مديرا التحرير

د. عمر نقيب

د. امبارك حامدي

سكرتير التحرير

د. عبد اللّه بدران

العلاقات الخارجية

أ. محمد الإدريسي

هـيئة التحرير

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

الهـيئة الاستشارية

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

المحتويات

الافتتاحية		
من ثقافة النقد إلى ثقافة التنوير	د. صالح هويدي	11- 16
بحوث ودراسات		
جدلية التربية الجهادية: جهاد الطلب أنموذجاً	أ.د. بدر محمد ملك أ.د. لطيفة علي الكندري	17-68
مكانة النُّخبة في التغيير الحَضاري لدى مالك بن نبيّ	أ. د. رشيد ميموني	69-100
من إشكاليات التحديث في مؤلفات عبد المجيد الشرفي	د. امبارك حامدي	101-126
قراءة نقدية لأوضاع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية	د. خالد صلاح محمود	127-162
الإسلاموفوبيا في فرنسا من الموروث الكولونيالي الى ازدواجية المعايير	د. مختار مروفل	163-184
التأثيرات المحتملة لعناصر الثقافة التنظيمية في الولاء التنظيمي والمواطنة لمعلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي	د. رمضان سعد الترهوني د. خديجة أحمد بحيح	185-228
الاشتقاق الصرفي في اللهجات العربية الحديثة	سميرة الشيخ	229-254
أخلاق استعمال الإحصاء في البحوث النّفسيّة والتّربويّة	صباح عايش	255-274

مقالات		
نيتشة وتقويض الميتافيزيقا	محمد نور النمر	294-275
سوسيولوجيا التواصل: الفرضيات والرهانات	د. المصطفى عمراني	308-295
التهافتان والقيمة التربوية للحوار الرشدي-الغزالي	الأعرج بو جمعة	320-309
مقالات مترجمة		
فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة	بقلم : ميشيل طوزي ترجمة : محمد الإدريسي و رشيد المشهور	344-321
علم الاجتماع والتّربية من كوندورسيه إلى دوركهايم	بقلم: ميشيل إليار ترجمة : يونس لشهب	362-345
قراءة في كتاب		
التنمية المستدامة : مدخل تكاملي لمفاهيم الاستدامة	المؤلف : أ.د. عبد اللّه البريدي عرض : د. ضرار الماحي عبيد	370 -363
نافذة أدبية		
جدلية الحركة والسكون في لوحة الليل عند امرئ القيس	د. عواد صالح الحياوي	376-371
جائزة حامد عمار		
جائزة حامد عمار لأفضل كتاب نقدي تربوي	إعداد – أ.د. محسن خضر	380 -377

رسالة المجلة واهتماماتها

- تصدر مجلة نقد وتنوير (مقاربات نقدية في التربية والمجتمع)، وهي مجلة فكرية تربوية محكمة عن مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية، تنشر المجلة ورقيا وتوزع في أنحاء العالم العربي. وتنشر إليكترونيا على ثلاثة مواقع لضمان استمراريتها: الأول: www.tanwair.net الثاني: www.tanwair.com الثالث: www.edusocio.netكما تنشر على الموقع الأكاديمي لرئيس التحرير www.watfa.net
- انبثقت رسالة المجلة من شعور مؤسسها الأستاذ الدكتور علي وطفة بالحاجة إلى إصدار مجلة للدراسات التربوية والاجتماعية ذات رؤية نقدية، يمكنها أن تسهم في توليد ثقافة تنويرية لدراسة التحديات التربوية والثقافية التي تواجه المنظومات التربوية العربية المعاصرة. ومن هذا المنطلق فإن مجلة (نقد وتنوير) تسعى إلى إنتاج خطاب تنويري حداثي، يسهم في تغيير واقع المجتمع العربي، بمناهج علمية ومقاربات فكرية نقدية رصينة.
- وضمن هذه الرؤية، تسعى المجلة إلى التميّز، في مجال الدراسات التربوية والاجتماعية والثقافية، وإلى تحقيق أعلى درجة ممكنة من التأثير في الوعي والثقافة التربوية باستحضار البعد النقدي في مقارباتها لموضوعة التربية والثقافة وقضايا المجتمع الفكرية والتربوية.
- وتهدف مجلة (نقد وتنوير) إلى تحقيق الأهداف الآتية:
- - تشكيل مرجعية علمية مميّزة للباحثين وأن تقدّم انتاجا علميا يتميز بالجدة والأصالة.
- - إحداث حركة تنوير ونقد فكرية في مواجهة التحديات التربوية والثقافية المعاصرة.
- - الانفتاح على الثقافات العالمية والعمل على ترجمة أهم الأفكار والتصورات المتجددة في مجالات العلوم التربوية والاجتماعية والثقافية.
- - مدّ جسور التواصل بين المفكرين والباحثين والأكاديميين العرب، مشرقاً ومغرباً؛ لتبادل الخبرات والتجارب، بما يسهم في خدمة الباحثين والمهتمين بالدراسات التربوية والاجتماعية والحضارية.
- - إشاعة الفكر التربوي الفلسفي النقدي في مواجهة مختلف مظاهر الخطاب التقليدي والأسطوري الذي عفا عليه الزمن، ولم يعد صالحاً لتلبية حاجاتنا الفكرية والحضارية، مواجهة صريحة شاملة.
- اهتمامات المجلة: تعنى المجلة بالدراسات والأبحاث النقدية التي تغطي المجالات الآتية:
- البحوث العلمية الرصينة في التربية والمجتمع والتاريخ واللغة وعلم النفس والانتربولوجيا الثقافية، والدراسات المعنيّة بأعلام التربية وعلم الاجتماع، ومستقبل التربية وفلسفتها، والمقالات والتقارير والترجمات العلميّة، وعرض الكتب الجديدة ومراجعتها والأعمال العلمية التي يمكن أن تسهم في تطوير التربية ورقيّ المجتمع وتطوّره حضاريا.
-

ضوابط النشر

- ترحب المجلة بنشر الأبحاث والدراسات النقدية في مجالات التربية وعلم الاجتماع والأنتروبولوجيا والعلوم السياسية ومختلف مجالات العلوم الإنسانية، وترحب أيضا بجميع المقالات التي تتناول العلاقة بين التربية والثقافة والمجتمع، وتهتم المجلة بالعلوم البينية ما بين التربية ومختلف العلوم - أدب، فن، سياسة، علم اجتماع، أنثروبولوجيا، علم نفس، طب، صحافة،. . . الخ.
- 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.
- 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.
- يفضّل أن يصحب المقال بملخّص في حدود 200 كلمة باللغة العربية وآخر باللغة (الفرنسية أو الانجليزية).
- يشترط في البحث ألا يكون قد نشر (ورقيًّا أو إلكترونيًّا)أو قدِّم للنشر في أيّ مكانٍ آخر.
- يجب على الباحث أن يقدم تعهدا يؤكد فيه أن البحث أصيل ولم يسبق نشره.
- يجب أن يتسم البحث بالأصالة وبالقيمة العلمية والمعرفية وبسلامة اللغة ودقّتها.
- ترحب المجلة بالتقارير العلمية ومراجعات الكتب وملخصات عن المؤتمرات وطروحات الماجستير والدكتوراه والمقابلات والندوات والحوارات الفكرية في مجال الثقافة والتربية والمجتمع.
- تخضع البحوث المقدمة للتحكيم، وتعامل وفق الأصول العلميّة المتّبعة التحكيم .

ترسل البحوث والمقالات والدراسات والترجمات إلى
رئيس التحرير على البريد الإلكتروني
watfaali@hotmail.com -.

الضوابط الفنية

- ينضد البحث أو المقالة إليكترونيا باستخدام برنامج Microsoft Word ويراعى ألا يزيد عدد صفحات المادة العلمية على (40) صفحة، بما في ذلك الأشكال والرسوم والجداول والهوامش والملاحق.
- يزود الباحث المجلة ملخصا باللغة العربية وآخر بالإنكليزية أو الفرنسية عن المادة المرسلة بحيث لا تزيد عدد كلمات الملخص عن 200 كلمة.
- يتوقع من الباحث أن يذكر الصفة العلمية ومكان العمل والعنوان(البريد الإلكتروني) ورقم الهاتف للتراسل من جهة وتضمين الضروري منها في متن البحث.
- يرجى من الباحث تضمين البحث كلمات مفتاحية دالة على الموضوع الدقيق.
- لا يحقّ للباحث نشر البحث أو جزء منه في مكان آخر بعد إقرار نشره في مجلة(نقد وتنوير) إلا بموافقة رئيس هيئة التحرير.
- 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)
- تحتفظ المجلة بحقّها في أن تُعيد صياغة بعض الجمل لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.
- يتقدم الباحث بإقرار يعلن فيه أن العمل المقدم أصيل لم ينشر سابقا ولم يرسل إلى النشر.
- 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.
- يمكن للباحثين الاطلاع على موقع مركز نقد وتنوير www.tanwair.net لمشاهدة فعالية المجلة والاطلاع على المقالات والأبحاث المنشورة فيها -
- ترسل البحوث والمقالات والدراسات والترجمات إلى هيئة التحرير على البريد الإلكتروني watfaali@hotmail.com.

الافتتاحية

من ثقافة النقد إلى ثقافة التنوير

د. صالح هويدي

أستاذ جامعي وأديب عراقي

مدير تحرير مجلة دراسات لاتحاد كتاب الإمارات

sfayad54@yahoo. com

من ثقافة النقد إلى ثقافة التنوير

- د. صالح هويدى

" لماذا تحولنا إلى نموذج سيزيف المعذَّب الذي لا يصل أبدًا إلى القمة، بل عليه أن يعاود دائمًا حمل صخرته من أسفل الجبل؟" فتحي عبد

سأنطلق من سؤال اقتبسته من مداخلة لأحد الكتّاب العرب، ورد في أعمال إحدى الندوات الفكرية العربية؛ لأنه يمثل السؤال المحوري لكل مثقف ومفكر عربي حقيقي: لِمَ نظلُ نعاودُ حملَ صخرتنا من أسفلِ الجبلِ إلى القمةِ دونما انقطاع؟

واسمح لي أيها القارئ الكريم أن أرجئ الإجابة عن هذا السؤال إلى حين؛ لأنظر في حالتنا نحن العرب، وواقعنا الثقافي، نظرة بانورامية. فلدينا والحمد لله ثروات مادية لا حصر لها؛ ولدينا الثروة البشرية التي لا تقلّ ذكاء ومهارة عن نظيرتها في دول العالم المتقدم، ولدينا الموقع الاستراتيجي المهم، والمنجز الحضاري الرائد بين حضارات العالم. ولدينا الفعاليّة الثقافية والعلمية؛ ممثلة في ما نُقيمه من مؤتمرات وندوات وملتقيات، وما نُصدره من كتب وصحف ومجلات، فضلًا عن انفتاحنا على الآخر المتقدم. فلِمَ لا

نرى أنفسنا وقد نزعنا عباءة التخلف التي نَتلفعُ بها؟ واطّرحْنا صخرة سيزيف من على ظهورنا؟

من الحق هنا أن أقول: إن وجود العوامل الإيجابية لا يكفي وحده، إذ لا بد للإنسان؛ صاحب المصلحة والعلاقة العضوية بهذه العوامل، أن يُحسنَ توظيف هذه العوامل لصالح حياته ومستقبله ورقيّه. فما نفع الأرض الخِصبة إنْ كنا فاقدين الوسائل التقنية المتطورة التي تؤهل تلك الأرض للعطاء؟ وما نفع مواد الصناعة إنْ عَدِمنا القدرة على وضع برامج وتصورات علمية لتحقيق نهضة صناعية حقيقية؟ وما نفع الميزانيات الانفجارية إنْ كنا لا نملك استراتيجية إنمائية، واستثمارًا دقيقًا عادلًا، يضمن وضعها في مواردها المُستَحقة، ووفق موازنات علمية مدروسة؟ بل ما نفع المؤتمرات العلمية والكتب والدوريات، إنْ كانت تدور ضمن دائرة إعادة إنتاج ما نَتَلقفُه من الآخر بآلية مكرورة، من دون أن ننجح في الخروج عما أَلِفَتْه العقول ولاكَتْه الألسن؟ ما نفع حواراتنا مع الآخر، إنْ كانت تدور ضمن بروتوكولات شكلية، لا يؤمن بها الطرفان؟ ولا تتساوى فيها الأوزان؟ وتنعدم فيها النِدّيّة؟ ما نفع الأكاديميات والمؤسسات العلمية إنْ لم تكن فضاء حقيقيًا لفعالية العقل الذي يمارس فيه نشاطه الحر؟ ويعبّر فيه عما يعتقده من آراء ومعتقدات؟

إن هيمنة هذه الظروف والوقائع أو بعضها، في مجتمعاتنا العربية، هو ما يحول دون امتلاكنا زمام المبادرة، للخروج من إسار الدوران في فلك الدائرة المغلقة، واطّراح الصخرة من على ظهورنا.

ومن هنا، جاء نداء مؤسس مجلة "نقد وتنوير" الذي أطلقه، ليتنادى معه زملاؤه، شركاء الوعي، من نخبةِ مفكري ومثقفي وكتّاب هذه الأمة، بعد أن استشعروا ما

ينقصهم من وسائل وأدوات، ووجدوا لهذا النداء صدى عميقًا في نفوسهم، يُمْكِنهم معه أن يسلكوا الطريق الطويل، بما يتوافر لهم من الإمكانات.

ولعل اختيار اسم "نقد وتنوير" عنوانًا لهذه المجلة لم يأت اعتباطًا، إذ هو يشير إلى أمرين جوهريين، يمثلان الغاية والوسيلة، في صياغة جدلية لا تخفى على أذهان القراء، فضلًا عن المشاركين في هذه الدورية النقدية المميزة. فهدف هذا المشروع الثقافي الأكاديمي هو هدف المجتمع العربي، المتمثل في إشاعة ثقافة التنوير التي يمكن أن تخرج بنا من حالة الجهل والتبعية والأوهام والخرافات والتعصب والغُلوِّ والتحزّب والطائفية والإثنية والانغلاق والظلامية، إلى الدفاع عن حرية الإنسان، وكرامته، وحقّه في العيش، وفي التعبير عن معتقداته. وهي قيم ومبادئ، لا سبيل إلى تحقيقها إلا عن طريق المثقفين الأحرار المستقلين، وبآليات المُساءلة والفكر النقدي الذي يستهدف دونما هوادة، مختلفَ مظاهر التخلف والهيمنة والاستبداد والجهالة.

إن ضَعفَ فعاليّة المثقف هو الذي مكّن قيم الجهل والظلامية من أن تعشّش في عقول كثير من أفراد المجتمع وأن تضللهم، مُنتجة مثل هذه الكوارث والضلالات الإجرامية اللاإنسانية، ما يتطلب من المثقف والمفكر العربي اليوم أن يتجاوز دوره الثقافي والأكاديمي التقليدي(المَهاري) في إعادة إنتاج منجزه البحثي، بعيدًا عن حاجات المجتمع ونبض الإنسان. من هنا، كان حرص مجلة "نقد وتنوير"، وتشديدها على ضرورة أن تتجاوزَ بحوثُها ودراساتُها الغايات الأكاديمية(المهارية) البحتة، إلى القيمة النقدية، ومساءلة مختلف مظاهر حياتنا الفكرية والثقافية والاجتماعية والتربوية، لتكونَ وسيطًا بين المثقف النقدي والمتلقي الذي نرى فيه هدفَ التنوير ومادتَه في آنٍ معا.

ولا ريب في أن النقد هنا، إنما يعني المباشرة في إنجاز وعي علمي مسؤول، بذاتنا وبالآخر في آنٍ معًا؛ ضمن مسعى يهدف إلى بلوغ الحقيقة المجردة، باستقلالية وحياد عن الهوى والغايات، دونما مهادنة أو انحياز، وذلك من خلال قراءة تفكِّك وتحلِّل، لتعيد (بَنْيَنَة) حاضرنا وثقافتنا المعاصرة، في تراثنا الحي القابل للانتظام في نسق بنيوي متواشج، بعيد عن التلفيق.

إن المشروع النقدي العلمي الذي يهتك أستار الظلمة والجهل والضلالة المعشّشة، هو ما مِن شأنه أنْ يشكّل تيارًا شعبيًا متناميًا، للضغط على مؤسساتنا التقليدية، وجعلها تغيّر من أساليبها وتضطرها إلى فك قبضتها عن مقدرات الإنسان العربي، وصولًا إلى تحقيق حريته، وإنجاز مهمات النهضة العلمية المنشودة، ونبذ التبعية، للحاق بقطار التقدم. حينذاك فقط نكون قادرين على الإجابة عن السؤال المطروح في مستهل مقالنا، عن أسباب استمرارنا في حمل صخرة العذاب، صعودًا ونزولًا.

وها هي مجلتنا في عددها الرابع وهي تعزز مكانتها بين المجلات المتخصصة في مجال الدراسات الثقافية والفكرية، وتستقطب مؤسسات عربية ذات معايير دولية، لإبرام اتفاقات شراكة ترتقي بالعمل الثقافي والأكاديمي إلى مصاف الجودة، وتعود بالنفع على مجتمعنا، وإنساننا، وبما يفتح لها آفاقًا أرحب نحو القارئ والباحث العربي.

إن هذه المستجدات المشجّعة تدعونا إلى أن نحافظ على القيمة النقدية؛ هدفِ المجلة المركزي، وأن نزيد من حرصنا على حضورها في خطابنا العلمي، بألا نترك قبضتنا ترتخي هنا أو هناك؛ لأنَّ في ارتخائها فقدانًا لما يميز المجلة من سواها.

ولا بدّ هنا من كلمة شكرٍ لجميع الكتاب والباحثين الذين آمنوا بأهداف المجلة، ودَفعَهم الإيمان بأهمية المعرفة النقدية والفكر الحرّ إلى الالتفاف حول هذا المشروع الفكري، وإخراجه إلى حيز الوجود.

جدلية التربية الجهادية:
جهاد الطلب أنموذجاً

أ.د. بدر محمد أحمد ملك

أ.د. لطيفة حسين علي الكندري

أستاذا التربية في كلية التربية الأساسية

في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت

bmalek227@gmail.com

جدلية التربية الجهادية:
جهاد الطلب أنموذجاً

أ.د. بدر محمد ملك أ.د. لطيفة حسين علي الكندري

ملخص

يهدف البحث الحالي إلى استعراض أدبيات متضاربة تعالج مفهوم: نحن والآخر، لتوضيح جدلية جهاد الطلب، وبيان عواقب هذا التضارب في تشكيل الوعي الجهادي المعاصر. المنهج المعتمد للبحث هو المنهج الجدلي المقارن الذي يكشف عن التناقضات.

وخلص البحث إلى أنه لا مناص من تجديد منطلقات خطاب التربية الجهادية واستثمار الاستبصارات والاجتهادات والمقاربات المعاصرة التي تراعي ظروف العصر من جانب، وسماحة الإسلام من جانب آخر.

جهاد الطلب بمعنى إرغام الناس على الإسلام، وبغرض الهيمنة على الآخرين، وإزالة الشرك ونشر الدعوة الإسلامية شكل فكرا يحتكر الحقيقة، ويحتقر الأمم، ويريق دماء الأبرياء. هذا الفكر القتالي يتهرب من الجهاد العلمي والاقتصادي والمدني ويتمحور حول رؤية ضيقة للعالم مبتورة الصلة عن الواقع.

الحاجة ماسة لتجديد المفردات والمنطلقات والمناهج والنواتج لإيجاد فلسفة راسخة للتربية الجهادية، تلك التربية التي تحث على السلم باعتباره نقطة مركزية، أما القتال المشروع فهو استثناء لردع العدوان وتحقيق الهيبة لإرهاب الأعداء.

Abstract

The concept of Jihad is miraculous, unprejudiced, and vast if comprehended and practiced wisely. The aim of the current study is to illustrate the contradictive literature related to jihad and to clarify the controversial issue of "Jihad altalab", which is defined as starting warfare to either spread the religion of Islam or for other reasons. The study elaborates on the consequences this controversy is making in shaping the contemporary jihad awareness. The methodology used in this study is by the comparative dialectical approach, which reveals the current intellectual contradictions.

The research found that it is essential to renew the ideas of jihad in the educational field and invest in the insights and interpretations of contemporary approaches that take into account the circumstances of the times on one hand, and the tolerance of Islam on the other.

Jihad in the sense of demanding Islam on people and dominating over others in order to disseminate Islam is an ideology that has a monopoly on the truth. This outlook despises nations and sheds innocent blood. Moreover, this Combat intellect evades scientific, economic and civil jihad and views the world in a narrow vision that is detached from reality.

There is an urgent need to renew the vocabulary, perspectives, methods and outputs concerning this issue to find a well-established philosophy of Jihad in the educational realm. An unshakable educational philosophy must be generated, which urges peace as the principal goal and warfare as an exception to deter aggression and alert enemies.

مقدمة:

تمر أمتنا العربية الإسلامية بمحن خارجية مهولة، وأخرى ذاتية لا تقل خطورة عن المحنة الأولى بل قد تكون سببا أساسيا لكثير من المشكلات التي تمر بها حكوماتنا وشعوبنا. ونحن هنا سنعالج تحدياتنا الذاتية المرتبطة بمفهوم جهاد الطلب.

يهدف البحث الحالي إلى استعراض أدبيات متضاربة تعالج مفهوم: نحن والآخر، لتوضيح جدلية جهاد الطلب (الذي قد يسمى جهاد الابتداء أو جهاد الهجوم)، وبيان عواقب هذا التضارب في تشكيل الوعي الجهادي المعاصر. المنهج المعتمد للبحث هو المنهج الجدلي المقارن الذي يكشف عن التناقضات الفكرية، ويرصد درجات التشابك والوفاق والعلاقات المتبادلة مقارنة بمساحات الصراع والتصادم والتناقض في الأدبيات والتصورات والسلوكيات قديما وحديثا.

يشكل النسق الأيديولوجي المقترن بالتربية الجهادية محطة لقراءات متباينة يجب تجليتها في العصر الراهن وتحصينها من التصورات السلبية العالقة بها، وتحريرها من التفسيرات الحادة، وتخليصها من الفكر الصدامي الدوغمائي. يأمل الباحثان من هذه الدراسة الوصول إلى منطلقات معاصرة لتجلية مقاصد التربية الجهادية في ظل استيعاب متطلبات العصر. إن الانتقال من الحقبة الكلاسيكية في التفكير إلى إدراك سمات المجتمعات الحديثة يجب أن يكون في الحسبان، فلا يمكن عرض القضايا الجهادية وفق منظور ماضوي لا يراعي خصائص العصر. الفكر التجديدي لا يستسيغ الفهم الحرفي للنصوص الدينية بل التعاطي الصحيح معها يفتح باب الاجتهاد النزيه المتزن. لقد أسبغ البعض على النصوص الدينية تفسيرات يقينية تتجاوز المكان والزمان، لتصبح اجتهادات السابقين مسلمات غير قابلة للنقاش. وفي المقابل أنكر البعض جميع معاني جهاد الطلب.

لقد تباينت آراء العلماء قديما وحديثا في بعض مسائل الجهاد وميادينه وغاياته، وزاد الأمر تعقيدا عندما أصر بعضهم على الالتفاف حول النصوص الفقهية حرفيا ورفض الاستجابة لضروريات الاجتهاد وفق مقتضيات العصر، والمواثيق الدولية، ومعطيات العلوم الاجتماعية والسياسية. ولقد ارتبطت مفردة الجهاد في بعض مظاهرها بالمبادرة إلى قتال الكفار، وترسيخ

العداء، وتوسيع رقعة الأراضي الإسلامية. ومن هنا نتبين وجها جديدا من أوجه التربية الجهادية الجدلية التي لا تخلو من نظرة العداء للمخالف. من التساؤلات المهمة اليوم: إلى أي درجة تساهم التربية الجهادية المعاصرة في تشكيل فكر المتطرفين وكثير من التيارات الدينية وتصرفاتهم، وكيف تشحن ذهن الشباب بأفكار تحتكر الصواب وتصادم سماحة الإسلام؟

يهدف جهاد الدفع إلى صد العدوان وهو أصل من أصول الإسلام، وأما جهاد الطلب (الابتداء والهجوم) فمن معانيه المبادرة بالقتال إذا كان العدو يضمر شرا أو يتحفز لقتالنا مما يستوجب التحرك لمباغتته. ولكن ما المانع إذا أرادت أمة غير مسلمة أن تمد جسور التعارف والتعاون مع أمتنا؟ أليس الأصل هو التعايش أم هو خلاف ذلك لا سيما إذا كانت أمتنا قوية؟ تم حقا نسخ مبدأ لا اكراه في الدين بآية السيف؟ وإلى أي مدى تم التوسع في مفهوم جهاد الطلب لمهاجمة غير المسلمين؟ وما أثر ذلك كله في نشوء فكر ديني متشدد له نظرة عدائية للآخرين؟ كيف تم استغلال الآراء الدينية القديمة والحديثة في تغذية مشاعر الكراهية عبر مناهج تعليمية غير منضبطة؟ يسعى البحث الراهن إلى استطلاع جوانب من هذا الاشكال عبر تتبع اسقاطاته المدمرة على التربية المعاصرة، ومحاولة تجلية منطلقات التربية الجهادية القادرة على حماية الأمة على نحو سليم.

1- تعريفات وتفريعات:

1-1- الجدل:

يشير قاموس المعاني إلى أن الجدل: طريقة في المناقشة والاستدلال صوَّرها الفلاسفة بصور مختلفة، وهو عند مَناطقة المسلمين: قياسٌ مؤَلَّف من مشهورات أَو مُسلَّمات. ويقال جَدَل لفظيّ بمعنى سَفْسَطة، ومماحكة. ويقال فنّ الجَدَل أي فنّ المناقشة بطريقة الحوار. والجدل (dialectic) بمعنى الحوار والمحادثة حين تتناقض الآراء (خشبة، 2006م، ج1، ص 280). و"الجدل والجدال: المفاوضة على سبيل المنازعة والمغالبة لإلزام الخصم، أصله من جدلت الحبل: أي أحكمت فتله، فكأن المتجادلين يفتل كل واحد الآخر عن رأيه" (القطان، 2000م، ص 309). و"الجدل: فهو تردد الكلام بين اثنين، إذا قصد كل واحد منهما إحكام قوله ليدفع به قول صاحبه" (القاضي أبو يعلى، ج1، ص 184).

وفي كتاب الله {قَالُواْ يَا نُوحُ قَدْ جَادَلْتَنَا} (هود:32). أي ناقشتنا وحاججتنا وعارضتنا وخاصمتنا وأنذرتنا. والجدال في موطنه مطلوب ودليله {وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ} (النحل: 125). وقد يكون الجدل مذموما {وَلاَ جِدَالَ فِي الْحَجِّ} (البقرة: 197). يكشف البحث الراهن عن جوانب من جدلية التربية الجهادية ودرجة تناقض الآراء في تكوين الاتجاهات والقيم والسلوكيات.

والمنهج الجدلي في البحث العلمي يقوم على مبدأ تتبع المتناقضات الفكرية والاحتكام لفلسفة التاريخ ومراعاة المتغيرات الجديدة.

وإذا كان بعضهم يعتبر المنهج الجدلي- في ميدان علم الاجتماع – أكثر تمشيا، لشرح واقع المجتمعات الإسلامية، فإن البعض يعتبره من أغنى ما يستفاد منه لبناء منهج جدلي، لدراسة الصراعات الفكرية والحضارية، والتي خاضها الفكر الإسلامي قديما وحديثا. والصراع حقيقة ثابتة، في التصور الإسلامي. إنه صراع إذن من أجل الصلاح والارتقاء بالنفس الفردية والجماعية، نحو الأفضل (الأنصاري، 2008م ص 98– 99). إن "القيمة النهائية للبحث العلمي تقاس بالقدر الذي يعتبره الباحث اللاحق جزءا من المعرفة لا غنى عنه في الدراسة والترتيب المنهجي ومواصلة الجدل ودعم النظرية والمعرفة ووضع الأسس النظرية الجديدة" (دويدري، 2000م، ص 98).

ولا ريب أن الجدل المنهجي مفتاح ازدهار العلوم والفنون والآداب لأن طريقة الجدل المنهجي تتحقق من صدق مسائلها، وتراجع مدى صلاحيتها للعصر، وتتعقب نواتجها بمناهج جديدة. باتت حركة تفكيك النصوص وإعادة تأويلها - على سبيل المثال - نزعة عالمية تمد مسيرة النقد والتنوير وتزكيها بمعطيات ومقاربات وآليات بحثية جديدة.

2-1- الجهاد:

لفظ الجهاد مصدر جاهد وله في مفهومه العام دلالات وتجليات تربوية عميقة أهمها استفراغ الوسع وبذل الجهد والطاقة في مجاهدة النفس، والشيطان، والأهواء الباطلة، والأفكار المضللة. ومن صور الجهاد مقاتلة المعتدين، ومقارعة المحتلين الغاصبين، وحتمية الرضوخ للحق، ورفض كافة أنواع الظلم، والتصدي للمفسدين والغادرين بشتى السبل

الممكنة. وشرف الشهداء عظيم، ومقامهم رفيع، فهم في زمرة من أنعم الله عليهم من الأنبياء والأبرار وحسن أولئك رفيقا. ومن مجالات الجهاد جهاد الدعوة والقلم والعلم والعمل والبر بالوالدين، والإحسان للناس، وتعمير الأرض. هذه الدلالات لا نزاع فيها، وتمثل حجر الأساس في التربية الجهادية.

والجهاد في الاصطلاح "هو الدعوة إلى الدين الحق، وقتال من يصدُّ عنها أو يعدو على أرضها وأهلها بالمال والنفس. وهو بذل الوسع والطاقة في قتال الكفار، ومدافعتهم بالنفس والمال واللسان" (الزحيلي، 2012م). غلب الجهاد في عرف الشرع على جهاد الكفار وهو دعوتهم إلى الدين الحق وقتالهم إن لم يقبلوا (جهامي، ودغيم، 2006م، ص 883، التهانوي، 1996م، ج1، ص 598، بصمه جي، 2009م، ص 179). وتشير الأدبيات إلى أن الجهاد الخاص أو العرفي أو الشرعي أو الاصطلاحي هو القتال في سبيل الله ضمن ضوابط شرعية. وهناك من يقسمه إلى جهاد دفاعي، وجهاد هجومي (أيوب، 1983م، ص 140).

3-1- التربية الجهادية:

والتربية الجهادية تُعرف بأنها ذلك الجانب من التربية الإسلامية الذي يختص بتأهيل الأفراد في الجوانب الإيمانية والفكرية والأخلاقية والسلوكية ليكونوا قادرين على منازلة أعداء الأمة بالبيان والسنان (عقل، 2008، ص 14). تنبع الشجاعة من غرائز فطرية، وتقويها التربية الجهادية؛ بالمران والتدريب وخوض المواقف؛ حتى يكتسب الشاب هذا الخلق، وقد جعل الله أمر الدين لا يقوم إلا بالشجاعة، ولذلك إن جبن أهل الحق يستبدل بهم قومًا غيرهم (الخازندار، 1997م، ص 73). وذهب بعضهم إلى أن أولوية الجهاد التربوي قبل الجهاد العسكري فقيل "بالنظر إلى حال السَّعة والاختيار، وفي واقع التدافع الحضاريِّ والفكريِّ والأخلاقيِّ والاجتماعيِّ يأتي الجهادُ التربويُّ متقدمًا -في سُلَّم الأولويات- على جهاد الطلب العسكري" (حسين، 2012م، ص 154). والمسلم مطالب بتوطين النفس على الجهاد واعداد العدة الكاملة للذود عن الحق. قال تعالى {وَأَعِدُّواْ لَهُم مَّا اسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ وَمِن رِّبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدْوَّ اللّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَآخَرِينَ مِن دُونِهِمْ لاَ تَعْلَمُونَهُمُ اللّهُ يَعْلَمُهُمْ وَمَا تُنفِقُواْ مِن شَيْءٍ فِي سَبِيلِ اللّهِ يُوَفَّ إِلَيْكُمْ وَأَنتُمْ لاَ تُظْلَمُونَ} (الأنفال: 60). وفي صحيح مسلم "عَنْ

أَبِي هُرَيْرَةَ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ-: "مَنْ مَاتَ وَلَمْ يَغْزُ، وَلَمْ يُحَدِّثْ بِهِ نَفْسَهُ، مَاتَ عَلَىَ شُعْبَةٍ مِنْ نِفَاقٍ".

والتربية الجهادية هي التربية التي تجعل المسلم يبذل أقصى طاقاته لتهذيب نفسه حتى يذود عن كرامته وكرامة وطنه وأمته، وليدافع عن القيم الإنسانية الرفيعة بجميع الوسائل الممكنة والكفيلة بإقامة العدالة. وهكذا فمن مقاصد التربية الجهادية حماية الكليات الخمس (الدين والنفس والعقل والمال والعرض) وتكوين الشخصية القوية القادرة على خوض المعارك بشجاعة وقناعة. والمجتمع العادل الآمن، والأمة المصونة لا بد لها من جيش باسل مغوار. يوحد الجهاد الأمة ولا يمزقها، والجهاد رفعة وكرامة لا غدر وخيانة.

والجهاد بالعلم والتربية والتعليم من أرفع مقامات الجهاد في عصر العلم والتقنية والبحث والاكتشافات. ولعل الجهل بمقاصد التربية الجهادية جعل كثير من الارهابيين يشكلون جيوشا، ويقودون حروبا، ويجرون على أهلهم وبلدانهم مصائب لا حصر لها. الدخول في معارك غير مدروسة العواقب، تهور جرّ الأمة للمهالك. بعض الكتب الدينية والسياسية المنتشرة اليوم تغرس معتقدات تربوية مغشوشة تشوش عقل الشباب ومن دون قصد أو بقصد تدفعهم إلى تبني مواقف دينية متطرفة تؤدي بهم إلى أعمال إرهابية ضد من يخالفهم. وتشكل شبكات الانترنت مكانا واسعا لأولئك الشباب لتبادل أفكار دموية، ومعلومات مدمرة، وايديولوجيات هدامة.

4-1- اتجاهات جدلية للعلماء

وأيا ما كان الأمر، فإن الخوض في تعريفات الجهاد ومجالاته يكشف عن مسائل جدلية عديدة وهو ما سنتولى بسط القول فيه هنا وعلى امتداد هذا البحث.

يدور الجهاد شرعاً حول قتال المسلمين الكفار، في سبيل إعلاء كلمة الله ونشر دينه. وقد عرفه فقهاء الشريعة الإسلامية بتعاريف عديدة منها تعريف الحنفية: بأنه دعوة الكفار إلى الدين الحق وقتالهم بالنفس والمال إن لم يقبلوا. أما فقهاء المالكية فقالوا في تعريفه: "هو قتال مسلم كافراً غير ذي عهد لإعلاء كلمة الله تعالى، أو حضوره له، أو دخول أرضه". وقالوا أيضاً: "هو المبالغة في إتعاب الأنفس في ذات الله، وإعلاء كلمته التي جعلها طريقاً إلى الجنة

وسبيلاً إليها" (الأحمدي، 2004م، ج1، ص 33، 34، بتصرف، اللحيدان، 1407هـ ص 16). "إن الإسلام لا يقاتل الناس لكفرهم، بل لعدوانهم، كما هو رأي الجمهور، خلافا للشافعية" (القرضاوي، 2009م، ج2، ص 1038). مما يعني أن بعض أهل العلم يؤمن أن الكافر يقتل لكفره وعلى ذلك ترتكز الجماعات التي تعتمد على العنف (صبري، 2008م، 45). وقالوا: يقاتل الكفار على الدين ليدخلوا من الكفر إلى الإسلام (التاج والإكليل لمختصر خليل، 1995م، انظر أيضا السحيمي، 2008م، ص 28).

وقريب من الطرح السابق نجد عند علماء الشيعة الجهاد: بمعني بذل الوسع في إقامة كلمة التوحيد على وجه الأرض وإزالة الشرك والظلم. فإن تقرير ألوهية الله -وحده - وإزالة أنواع الشرك والظلم من وجه الأرض لا يمكن أن يتم من غير(القتال)". [1] ونجد الجهاد الابتدائي أو جهاد الدعوة أو جهاد التحرير أو جهاد الطلب بنفس المعنى، ويقصد "بالجهاد الابتدائي، ابتداء المسلمين للكافرين بالحرب بهدفٍ واحد هو الدعوة إلى الإسلام وبذل الجهد لجعلهم مسلمين أو خاضعين للمسلمين، فإن كان الكفّار مشركين، أو من غير أهل الكتاب مطلقا، وضعوا أمام خيارين هما: القتل أو الإسلام، وإن كانوا من أهل الكتاب وضعوا أمام خيارات ثلاثة: إما أن يسلموا، وإما أن يخضعوا ويصبحوا من أهل الذمّة فيدفعون الجزية، وإما أن يُقتلوا. ولهذا السبب يسمّى هذا الجهاد أحياناً جهاد التحرير؛ لأنه يحرّر النفوس من الكفر، يكاد وجوب الجهاد الابتدائي أن يكون من مسلّمات الفقه الإسلامي. وقد أخذ مفهوم هذا الجهاد بالتحوّل لدى بعض الفقهاء والباحثين في القرن العشرين شيعياً وسنياً (حب الله، 2014م، باختصار).

وورد في الموسوعة الفقهية الكويتية "الجهاد القتال لإعلاء كلمة اللّه، وهو من باب الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر، والجهاد فعل، والجهاد ثلاثة أضرب: مجاهدة العدوّ الظّاهر، والشّيطان، والنّفس. وجهاد الكفّار هو تخييرهم بين ثلاثة أمور مرتّبة وهي: قبول الدّخول في الإسلام، أو البقاء على دينهم مع أداء الجزية، وعقد الذّمّة. فإن لم يقبلوا، فالقتال. والفقهاء على أنّه ينبغي أن لا يترك الجهاد كلّ سنة مرّة على الأقلّ" (باختصار).

1 - انظر موقع الضياء للدراسات المعاصرة، مقاربات تنظيرية فكرية في حوار مع سماحة الشيخ محمد مهدي الآصفي، انظر أيضا مجلة الحياة الطيبة، العدد 10، لبنان.

ويؤكد بعضهم أن "جهاد الطلب: هو أن تكون الدولة الإسلامية دولة مستقرة ثابتة، وتريد أن توسع رقعتها، بحيث تدخل أعداد كبيرة جداً في الإسلام، وتزيل الأنظمة التي تمنع الناس من قبول الحق، وتجعل قبول الحق ممكناً بالنسبة للشعوب، فهذا جهاد يسمى جهاد الطلب" (السلمي، بدون تاريخ). ويتبين مما سبق أن جمهور الفقهاء على أن الدولة المسلمة تُغير على دول الكفر المجاورة في العام مرةً على أقل تقدير مع شحن الثغور بالمقاتلين لإرهاب العدو والحفاظ على هيبة الدولة الإسلامية. وهو مذهب جماهير أهل العلم وعليه المذاهب الأربعة. وهناك من أهل العلم من قال باستحباب جهاد الطلب ولم يوجبه ومن هؤلاء: سفيان الثوري وعطاء وعمرو بن دينار وابن شبرمة وعبد الله بن الحسن وسحنون وابن عبد البر. وتلخيصا لما سبق، بحث الفقهاء في مباحث الجهاد عن العلة التي تبيح للمسلمين قتل الأعداء، فقال جمهورهم من المالكية والحنفية والحنابلة أن علة القتال هي الحرابة - أي المحاربة - والمقاتلة والاعتداء، وليس مجرد الكفر، بينما يرى الشافعي في أحد قوليه أن علة القتال هي الكفر. ورأي الجمهور في هذه المسألة هو الراجح (العبيدي، 2012م، ص 123، ص 264).

2 - أهمية الموضوع تربويا:

أشار المتخصصون في أصول التربية (قمبر، 2006م، ص306 - 307) إلى إشكالية التربية الجهادية وكتبوا أن الجهاد تحول في عصرنا الحاضر إلى دفاع وطني، وأصبح مشروعا فقط لمقاومة العدوان وطرد قوى الاحتلال. ثمة نظم وقوانين دولية وقومية تحكم علاقاتنا بالدول المجاورة وغيرها أثناء نشوب الخلاف. وللأسف فإن حركات أصولية تبعث من جديد عقيدة الجهاد "الفريضة الغائبة" وتستهدف هداية العالم بكفارة ومشركيه ودعوته إلى الإسلام بقوة السيف جريا على سنة السلف الأوائل في زعمهم. أولئك يعادون الإنسانية والحضارة والقيم العصرية، ويحملون الإسلام والمسلمين أوزار أعمالهم وسوء عقيدتهم. أصبح الارهاب الديني

يهدد الحياة (Townsheng, 2011. P. 12)، ويفسد العلاقات الدولية وأصبح يشكل مناهج للتربية والتعليم لدى الإرهابيين[2].

يركز بحثنا على أدبيات دينية وظفها المتطرفون في تشويه معاني الجهاد. ولقد ارتبط اسم الجهاد بالحرب المفتوحة، ولئن اعتقد بعض المسلمين أن الجهاد يهدف للدفاع، فإن نفرا من المسلمين يؤمنون بالجهاد الهجومي. والراصد للواقع يجد أن تقسيم العالم إلى معسكرين؛ دار الحرب ودار الاسلام فكرة انتصر لها وطبقها جماعات التكفير، وحزب أسامة بن لادن (القاعدة)، وحركة داعش، وبوكي حرام؛ منع التعليم الغربي إلخ... تلك الأحزاب وغيرها تريد تطبيق أحكام الشريعة وتكوين دولة الخلافة عبر قناة القتال المقدس، ولكنها في حقيقة الأمر شوهت حقائق الإسلام، ورغم ذلك فإن أصحاب الأفكار الضالة يمدونها بالمال والسلاح ويضحون من أجل نصرتها.

وعندما نستعرض كتاب شركاء لا أوصياء لحامد بن أحمد الرفاعي - الأمين العام المساعد لمؤتمر العالم الإسلامي ورئيس المنتدى الإسلامي العالمي للحوار- نجد الآتي: نحن أمام فقهين بشأن مشروعية القتال: فقه يقرر أن القتال واجب دائم لنشر الإسلام وتطهير الأرض من الكفر والكافرين، وفقه يقرر أن القتال واجب استثنائي دفاعي تمليه حالات الظلم أو البغي أو العدوان، وليس لنشر الإسلام أو لإزالة الكفر من الأرض (باختصار)[3].

2 - يستخدم الغرب الإرهاب في تعامله مع الشعوب المغلوبة على أمرها ويتهم الضحية بالإرهاب!! مناقشة هذا الأمر ليس من اختصاص البحث الراهن لكن لا بد من الإشارة إلى تهافت الفكر الغربي في كثير من تصوراته عن الإسلام عموما، والجهاد تحديدا. ولعل الكتابات المستفيضة لـنعوم تشومسكي، وادوارد سعيد من أفضل الدراسات الرصينة والجريئة التي تكشف الجشع والطغيان في السياسات الغربية. هذا التطرف الغربي يزيد الوضع العربي تعقيدا ويغذي التطرف. هناك خلل كبير في فهم الجهاد عند عدد من المسلمين والغربيين إذا أصبح الجهاد لديهم يرتبط بالحرب المقدسة. إذ قام الغرب بترجمة كلمة جهاد على أنها تعني الحرب المقدسة (Holy War):

(Thackrah, 2004, p. 8, Malek, 2001, p. 2c, Davidson, 2013, p. 197) .

3 - http://www. dialogueonline. org/jihad-altalab. Htm.

ولأن موضوع الجهاد قضية ساخنة فإن الدورة الـ 22 لمجمع الفقه الإسلامي الدولي، التابع لمنظمة التعاون الإسلامي، قد ناقش الموضوع وأوصى بما يلي[4]: تكليف لجنة من العلماء والمختصين لإعداد مناهج ومقررات دراسية، تهدف إلى بيان حقائق الإسلام في مجال العلاقات الدولية في السلم والحرب، وتراعي المستجدات، وتتمسك بالثوابت والأصول. وورد ضمن فعاليات الدورة أهمية "تبصير الأمة الإسلامية حكاماً ومحكومين، بفرضية الجهاد في الإسلام، وأن منه ما هو فرض عين، على كل مسلم صحيح، مستطيع، إذا كان لدفع المعتدين عن بلاد المسلمين، كجهاد أهل فلسطين لدفع الصهاينة المعتدين، ومنه ما هو فرض كفاية، إذا قام به البعض سقط عن الباقين، وهو ما يسمى جهاد الطلب، وأن الكفاية فيه في عصرنا هذا ليست في غزو بلاد غير المسلمين، وإنما تتحقق بأن يكون للمسلمين جيش مرهوب الجانب، حتى يخيف الأعداء من غير المسلمين ويرتدعوا، فلا يفكروا في الاعتداء على بلاد المسلمين (سلامة، 2015م). وهذا توجيه جيد للتربية الجهادية بعيدا عن فكرة الهيمنة والتوسع والتسلط التي قد ترتبط عادة بمفهوم جهاد الطلب. إن من شأن هذه التوصيات، رغم تأخرها أن ترشد الخطاب الديني المعاصر وتهذب مناهج التربية والتعليم وأن تعالج التطرف الفكري. درءً للتصورات العدائية نحو الآخر التي تم اشتقاقها اليوم، وهي تصورات تقوم بتشكيل الوعي الشبابي سلبا، وتكرس الانقطاع الحضاري.

ويترتب على المقدمات السابقة، أن التربية الجادة المنفتحة تكسر احتكار فهم الدين وتتضامن مع مؤسسات المجتمع المدني في عملية تنوير العقول واستغلال الجهاد كأصل من أصول التربية الإسلامية لحفظ الحقوق، لا لإهدار الدماء. الإرهابيون لا يمثلون الإسلام وتوجيهاته السمحة لأن أفعالهم البشعة ترفضها الأديان والأذواق السليمة. وما نحتاج إليه في المقابل هو ترسيخ رؤية متزنة للآخر أثناء السلم والحرب وفي ضوء حرية اختيار العقيدة وبعيدا عن ايديولوجيات الاقصاء والعداء والدماء.

يعتقد ماكس فيبر في هذا السياق أن رؤية العالم قد ظلت تشكل عائقا أساسيا لاتخاذ زمام المبادرة والفعل. ذلك أن غياب أخلاق نسقية عقلانية قد أوجد الحرب أسلوبا لتحقيق

4- http://alwaei. gov. kw/Site/Pages/ChildDetails. aspx? PageId=665&Vol=600

الذات ليصبح المحارب أو المجاهد النموذج الأمثل للمسلم (الشقيري، 2014م، ج2، ص 598-599). ولا مراء في أن هذا التصور الفيبري يغمط حق الحضارة الإسلامية التي قدمت نماذج متقدمة للتعايش بين الأديان والأعراق، تستلهم الأمم منه روح التسامح، وقيم التعايش. هذا لا يعني بحال من الأحوال أننا ننفي العقبات والعثرات التي تخللت تاريخنا الطويل.

التربية المنشودة لا تفرط بالجهاد بل تطالب بتجديد جوانب فقهية معينة وفق ضوابط دينية لا تغفل المستجدات العصرية. إنها تربية أساسها الجهاد من أجل بسط دعائم السلم وحقن الدماء. اتفق علماء المسلمين على أن جهاد الدفاع مستمر في كل زمان ومكان، أما الثاني فهو غير مطلوب ولا وجود له في العصر الحالي استنادا إلى آراء كثيرين.

ويزداد الأمر تعقيدا عندما نجد الخطاب الديني المتشدد يركز على فكرة مركزية مفادها أن تقدم الحضارة الإسلامية مشروط بانهيار الحضارة الغربية. ويختزل هذا الاتجاه كافة عوامل التخلف في عامل واحد هو الاعراض عن منهج الله تبارك وتعالى. أما خطاب النهضة فإنه يدعو إلى ثقافة السلام ويأتي ذلك على حساب تقليص فكرة الجهاد الإسلامي فالإعداد للجهاد وسيلة لمنع القتال لا إلى سفك الدماء. يدعو الإسلام إلى السلم حتى في حالة الحرب على عكس ما يعتقد الكثيرون عن هذا الدين. يميل خطاب النهضة إلى اختزال فكرة الجهاد في الإسلام بوصفه وسيلة دفاعية فقط. وبذلك يعارضون رأي بعض المفسرين في قتال الإعداء من الكفار التاركين للدين القويم (إبراهيم، 2013م، ج2، ص 726- 637).

وهناك اتجاهات أخرى تمثلها طائفة من الفتاوى مفادها أن جهاد الطلب وجهاد الدفع باقٍ لم ينسخ، وإنما هو حسب حال الأمة من القوة والضعف، فإذا كانت الأمة قوية في عددها وعُدتها فهي مطالبة بالأخذ بنصوص القتل والقتال وغزو المشركين والقعود لهم في كل مرصد؛ ليؤمنوا بالله أو يدفعوا الجزية عن يد وهم صاغرون، وإن كانت الأمة ضعيفة مستضعفة كحال المسلمين اليوم فالواجب الأخذ بآيات الصبر والمصابرة وعدم محاربة الكفار وإثارة حميتهم (فتاوى واستشارات الإسلام اليوم، راجع شبكة الانترنت وأيضا المكتبة الشاملة، عمر، 2014م، ص 43).

ولبيان مواضع الاحتدام والاصطدام فهناك تيار يرى أن "أساس العلاقة بين المسلمين ومخالفيهم في الدين الحرب ما لم يطرأ ما يوجب السلم من إيمان أو أمان... وقال فريق آخر

من العلماء: إن أساس علاقة الدولة الإسلامية بغيرها من الدول لا تغاير ما قرره علماء القانون الدولي أساسًا لعلاقات الدول الحاضرة. وإن الإسلام يجنح للسلم لا للحرب. وأنه لا يجيز قتل النفس لمجرد أنها تدين بغير الإسلام، ولا يبيح للمسلمين قتال مخالفيهم لمخالفتهم في الدين وإنما يأذن في قتالهم ويوجبه إذا اعتدوا على المسلمين... وخلاصة الفروق بين الرأيين أنه على الرأي الأول: الجهاد مشروع على أنه طريق من طرق الدعوة إلى الإسلام، على معنى أن غير المسلمين لا بد أن يدينوا بالإسلام: طوعًا بالحكمة والموعظة الحسنة، أو كرهًا بالغزو والجهاد. وعلى الرأي الثاني: الجهاد مشروع لحماية الدعوة الإسلامية ودفع العدوان على المسلمين فمن لم يجب الدعوة ولم يقاومها ولم يبدأ المسلمين باعتداء لا يحل قتاله ولا تبديل أمنه خوفًا" (خلاف، ج1، 1988م، ص 76). فكيف نربي الناشئة؛ على الرأي الأول أم الثاني؟ أم نأخذ بالرأي القائل: نهجم ونقاتل في حال القوة، ونحجم في حال الضعف؟

وهكذا تباينت آراء العلماء حول حكم الجهاد ومفهومه وحدوده ولاسيما بعد ضرب برجي التجارة في أمريكا سنة (2001م) وما تلاه من احتلال أفغانستان والعراق، فمنهم من يقول أن الجهاد أصبح فرضاً على كل مسلم لطرد الكفار من كل أرضٍ إسلامية ويجب علينا أن نقاتل الكفار بحربٍ مفتوحة وفي كل مكانٍ من المعمورة. ومنهم من يقول: نقاتل الكفار المعتدين لإجلائهم من أرض الاسلام ولا نقاتلهم خارجها، ذلك أنه لا يجوز للدولة المسلمة أن تعتدي على الدولة المجاورة الكافرة في ظل وجود المعاهدات الدولية ومجلس الأمن الدولي وقراراته التي توجب على الدول جميعاً عدم الاعتداء على بقية الدول (العبيدي، 2012م). لذا يجب أن نعيد إلى ساحة المسلمين، فكرة أن الكفر ليس سبباً في جواز قتل النفس التي حرم الله، وأن الجهاد لم يشرع لإزالة الكفر، وهذا، أساس الإصلاح الإسلامي (سعيد، 2008م، البوطي، 1993م، ص 94).

وانطلاقا مما سبق، تنبثق أهمية هذه الدراسة النقدية، وهو ما يتأكد بسوق المبادئ الآتية:

لا خير في الدراسات الأكاديمية التي تنقصها الصراحة في مواجهة الأفكار المتطرفة.... وكثير منها شكلية غارقة في الدراسات النوعية الماكرة، وتتهرب من دراسة القضايا الملتهبة.... ولا تجعل الإصلاح غاية، والتنوير وسيلة. إن خشية التصادم مع الاتجاهات الماضوية من العوامل

التي تمنع الأكاديميين – طوعا أو كرها - من فحص التوجهات الدينية المتشددة ونقدها بسبب ما تتمتع به من هيبة ونفوذ.

إن بلورة رؤية سلمية للعالم وللآخرين أساس بناء فلسفة تربوية رشيدة تستبين مسارات الحقيقة وتمارس التعايش على بصيرة.

وإذا كان بعضهم يعتقد جازما أن مناهجنا الشرعية "أفضل المناهج في العالم أجمع" (الفضلي، 2004م، ص113)، وأن ظاهرة الإرهاب الإسلامي الدولي، التي يعرفها العالم اليوم، ما هي، سوى إفراز من إفرازات العولمة (مروفل، 2015م، ص 183)، فهناك تيار فكري آخر يجادل في ذلك. "مناهجنا الدراسية لا تبين بوضوح وتفصيل "أحكام الجهاد"، بل تكتفي بالعموميات التي يمكن أن يستخدمها من يريد استخدامها لتجنيد طلابنا ليحاربوا تحت رايات كثيرة لا علاقة لنا بها". ولهذا يطالب أولئك بالعمل على إيجاد فقه جديد للجهاد يتلاءم مع الظروف الدولية المعاصرة (المزيني، 2010م، ص189، الدغيثر، 2014م). من ذلك أن العديد من العبارات في مناهجنا الدراسية بحاجة لمراجعتها خاصة تلك التي تتجه نحو فكرة "مجاهدة الكفار بدعوتهم وقتالهم" (التطوير التربوي، 2008، ص 149).

هناك فئة متطرفة من المسلمين تتخذ من الجهاد ذريعة للإرهاب (Denny, 1994, P. 136). عبر التاريخ تم استخدام الكتب السماوية في تحقيق مآرب مخيفة، وجرى تفسيرها لإشعال الحروب المقدسة. يوفر الدين مصدراً قوياً للسلطة والشرعية (اسبوزيتو، 2007م). ثمة جهات تحرض الطلبة للانضمام إلى جماعة «داعش»، والمعلوم أن انحرافات هذه الجماعة في جوانب متعدّدة، إلا أن الجانب الذي يحصل به غالباً التغرير ببعض الشباب واستدراجهم به هو جانب «الجهاد» ومقاتلة الكفار (الركابي، 2015م). بدأت الدولة الداعشية في العراق وسوريا في استغلال وتطبيق وتحريف التربية الجهادية على نحو بشع واستقطبت شريحة الشباب من دول العالم. الملاحظ أن فواحش داعش كثيرة ومليئة بالإرهاب، وهي ثمرة نكدة لتربية منحرفة قوامها ذهنية التحريم، وعقلية الاقصاء، والتجارة باسم الدين، ورفض الحياة المدنية، وتشويه مفهوم الجهاد. {وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لاَ تُفْسِدُواْ فِي الأَرْضِ قَالُواْ إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ} (البقرة: 11).

هناك هجوم عنيف على من ينكر أو يكيف مفهوم جهاد الطلب (العفاني، 2004م، ج2، ص 185، أمامة، 1424هـ ص 532). يذهب بعضهم إلى أن الحرب في الإسلام ليست دفاعية فقط ويهاجمون من يخالف هذا الرأي (أبو شوشة، 2009م، ص 21). قال ابن فوزان "الغرض من القتال في الإسلام هو إزالة الكفر والشرك، والدخول في دين الله، فإذا حصل ذلك بدون قتال، لم يحتج إلى القتال" (السحيمي، 2008م، ص 129). الجمود الفكري جعل كل قضية من قضايانا من الثوابت والمسلمات التي يجب ألا تمس حتى أصبح الفقه شريعة وأضحت اجتهادات السابقين بمثابة نصوص دينية قطعية الدلالة وأخذت حكم المقدسات اليقينية.

التربية الجهادية من المباحث المهمة في الفكر التربوي الإسلامي المعاصر (الخطابي، 2006م، ص 411)، وهي من صلب أصول التربية السياسية. وثمة أخطاء مرتبطة في فهم هذا الموضوع (عبدالعظيم، 2002). وفي هذا السياق ظهرت كتابات تأصيلية موسعة (هيكل، 1996م، الراوي، 2009م) تتناول موضوع الجهاد وبيان دلالاته وأبعاده ومضامينه. من الصعب بمكان عزل التربية الجهادية عن القضايا الشرعية والقوانين الدولية والأحوال الاجتماعية والأوضاع السياسية نظرا لرحابة مفهوم الجهاد في الإسلام.

يعيش الفقه الإسلامي في إشكالية تجاه قضايا الجهاد وإن جزءا لا يستهان به من عداء العالم لنا يعود إلى هذا التخبط (فرج، 2004م، ص 76، 77، مهنا، 2005م، القرضاوي، 2009م، ج1، ص 267). هذا المأزق الفقهي انعكس على البناء التربوي المعاصر.

هناك إرث ثقافي قديم يؤمن بأنه تم نسخ آيات العفو، ومبدأ لا اكراه في الدين، وأن أساس التعامل مع الكفار هو آية السيف عملا بسورة براءة "اقْتُلُواْ الْمُشْرِكِينَ حَيْثُ وَجَدتُّمُوهُمْ" (التوبة: 5). عند تفحص كتاب تفسير مقاتل بن سليمان، والسمعاني، والبغوي، نجد آية السيف أساس التعامل. بناء على الفهم السابق، فإن قوله سبحانه {لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ} (الممتحنة: 8)، من ضمن الآيات المنسوخة؛ تم رفع الحكم الشرعي السابق بخطاب شرعي لاحق. كل آيات المسالمة والموادعة والتعايش والمهادنة وحسن القول والصفح الجميل، ومفاهيم "ولكم دينكم" " ولا اكراه"... منسوخة عند كثير ممن يتبنون جهاد الطلب. قالت طائفة من علماء التفسير إن آية السيف "نسخت سبعين آيَة من الْقُرْآن. " وقيل أن

القتال المقصود ليس مع عموم الكفار بل الذين نكثوا أيمانهم، وحاربوا الإسلام. ومهما يكن الأمر فقد أصبحت النصوص التراثية من العناصر التي يستمد منها المتطرفون شططهم عبر تصيد التصورات المتشددة. لذلك فإنه لا مناص من تصويب مفهوم التربية الجهادية وتحريره من التصورات العدائية أولا، وتجلية منطلقات التربية الجهادية ثانيا.

3- جدلية جهاد الدفع والطلب:

واتماما لما سبق، أثار موضوع جهاد الطلب جدلا كبيرا له صلة بممارسات عنيفة، وفلسفات قاسية، ونزعات تعليمية مفزعة. "من الإشكالات الأساسية المطروحة في هذا السياق دلالة مفهوم الجهاد وأثرها في نظرة الإسلام للآخر ونمط العلاقة بغير المسلمين، يتعلق الأمر بإشكالية أثارت جدلاً كبيراً في الآونة الأخيرة نتيجة لتبني التيارات المتطرفة العنيفة هذا المفهوم، الذي ظل من أكثر المفاهيم التباساً في التقليد الفقهي الوسيط. ويمكن القول، إن هذا الالتباس عائد الى أمور ثلاثة هي: ارتباطه الجوهري بالمسألة السياسية وظروف العلاقات بين الدولة الإسلامية وبلدان العالم الأخرى، تباين سياقات الأحكام المتصلة به في النصوص الشرعية، وارتباطه بأزمات الانشقاق الداخلي والفتنة في المجتمع الإسلامي" (ولد أباه، 2015م). وهذه الإشكالية شوهت فلسفة التربية لدى العديد من طوائف المسلمين.

ولنأخذ أمثلة تكشف جدلية جهاد الطلب. جهاد الطلب: هو غزو الكفار في بلادهم لدعوتهم إلى الله تعالى؛ فإن أبوا قبول الدعوة والإسلام، دعوا إلى دفع الجزية، فإن أبوا فالقتال... نقاتلهم لأنهم نصارى ويهود وكفار (انظر العفاني، 2003م، ج1، ص 242- 250). ومن الأدبيات التربوية التي يعتمد عليها الدعاة للإسلام كتاب أصول الدعوة لعبدالكريم زيدان ومن الأصول المقررة في الكتاب "والحقيقة أنَّ بدء المسلمين لغيرهم بالقتال إذا رفضوا الإسلام أو الجزية إنَّما هو لمصلحة عموم المشركين الذين يخضعون لسلطان الكفر؛ لأنَّ المسلمين يريدون بهذا القتال رفع هذا الحكم الكافر عنهم" (2001م، ص 276). ولعل المؤلف قد غير رأيه وراجع موقفه في كتابه أحكام الذميين.

وفي نفس المسار السابق، يعتقد البعض أن "من يعاند التوحيد بالسيف يمحق". ويستند هؤلاء على نصوص شرعية يعتقدون أنها قطعية الثبوت والدلالة ويسردون في هذا المساق

أقوال السلف. منطقهم "نقاتلهم لأنهم نصارى ويهود وكفار "أمرنا نبينا أن نقاتل الكفار عند القدرة والاستطاعة وأن نغزوهم في ديارهم وأن نعطيهم ثلاثة خيارات قبل أن ندخل أرضهم: إما أن يسلموا ويكونوا مثلنا لهم ما لنا، وعليهم ما علينا، أو يُعطوا الجزية وهم أذلة صاغرون، أو القتال فنستحل أموالهم ونساءهم وأولادهم وديارهم ويكونوا غنيمةً للمسلمين"[5]. نحن اليوم إزاء مسلك خطير جلب علينا شرا مستطيرا، وأوجد فلسفة تربوية منحرفة انتشرت في صفوف المتطرفين وكثير من الجماعات الدينية لأنها تتجه نحو الهيمنة والقتال لا نحو التعايش والاعتدال.

فهل الجهاد في ديننا ضد الكفر والمعتقد الفاسد أم هو القتال المشروع لصد العدوان فقط؟ ثمة فريق يرى الرأي الأول وهناك فريق آخر يتبنى الرأي الثاني وكل فريق يقوم بإقصاء الرأي الآخر كما نرى في كثير من الحالات. ويزعم الفريق الثالث أنه لا خلاف بين الفريقين، ويهون من الأمر. وفريق رابع يؤمن بمهاجمة الكفار في حال القوة فقط، وهناك صنف خامس لا يُدرك عمق الاشكالية ويظن أن الكل متفق على أن الاسلام لم ينتشر بالسيف وأنه لا اكراه في الدين. كل طرف يصور مسألته بأنها مسألة محسومة، وقطعية، وصريحة ويستند إلى حشد من الآيات الكريمة لتعزيز رأيه المناقض للمدارس الأخرى. ومن هنا تظهر اشكالية مفادها: هل الإسلام سبق الأديان في تقرير حرية المعتقد؟ هل لا إكراه في الدين آية منسوخة؛ نتلوها ولا نعمل بمقتضاها؟ نحن في زمن الضعف ومنا من يصر على فكرة الزحف لقتال الكفار إذا استطعنا وإن لم يقاتلونا!! فكيف إذا صارت للمسلمين شوكة وقوة وأضحت مقاليد الأمور في أيدينا؟ هل شرع الإسلام يفرض القتال لرفع الظلم أم لنشر الدين وارغام الناس عليه وإزالة الكفر؟ هل حديث "بعثت بالسيف بين يدي الساعة وجعل رزقي تحت ظل رمحي" يصح سندا ومتنا وما أوجه الصواب في الاستدلال به؟

يؤكد إسماعيل الشطي (2012م) أن "الأصل الذي قامت عليه الدولة الاسلامية الأولى هو الجهاد، واعتبر أن أساس علاقة المسلمين بمناوئيهم هو الحرب، انطلاقا من تقسيمهم الدنيا إلى دارين، دار إسلام ودار حرب، وهو رأي جمهور فقهاء المذاهب السنية والشيعية في عصر

5 - http://islamqa. info/ar/13759

الاجتهاد الفقهي بالقرن الثاني الهجري" (جريدة الوطن، 6-12-2012م، ص 33). ويذهب شاكر النابلسي إلى أنه فيما يتعلق بمشاكل العرب كالمشكلة التعليمية ومناهج التعليم الديني خاصة، فإن العامل الديني الفقهي يقف عائقاً كبيراً في كثير من الدول العربية لتصحيح المناهج، وإلغاء التشدد والتطرف منها، مما ساعد في كثير من الأحيان على زيادة انتشار الإرهاب. فقد اعتبر هؤلاء الفقهاء أن أعداء العرب من غير المسلمين الذين كانوا قبل 14 قرناً، هم الأعداء أنفسهم الآن، دون محاولة تفسير التاريخ من داخله، وليس من فوقه.

وفي هذا المقام ينقل عبدالله المالكي (2012م) نصوصا للإمام ابن تيمية تفيد أنه لا يرى جهاد الطلب ولا مقاتلة الناس بسبب كفرهم فلا اكراه في الدين. ربط الإسلام القتال بمضرة العدوان لا بمضرة الكفر (ص194، 197). هكذا يصبح الاسلام سباقا إلى حرية الاعتقاد. بينما يذهب الخراشي إلى أن تلك النقولات (العصرانية) غير دقيقة والصحيح أنه يجب قتل الكافر وإن لم يرد القتال فالأساس مقاتلة الكفار لكفرهم وما يُنقل عن ابن تيمية من قول بأنه لا يرى جهاد الطلب غير صحيح. وقد نشر موقع صيد الفوائد بحثا للخراشي يؤكد فيه ذلك الرأي[6]. وهكذا ينسف الخراشي رأي عبدالله المالكي نسفا. يعتقد الخراشي أن الإجماع منعقد على وجوب تطلب الكفار في عقر دارهم وتخييرهم بين خصال ثلاث: الإسلام أو الجزية أو القتال – على خلاف في قبول الجزية من غير أهل الكتاب والمجوس.

وتتمة لما سبق من معارك فكرية، ينقل الخراشي عن الألباني ما يؤيد جهاد الطلب؛ وهو قوله: "اعلم أن الجهاد على قسمين: الأول فرض عين، وهو صد العدو المهاجم لبعض بلاد المسلمين. والآخر فرض كفاية، إذا قام به البعض سقط عن الباقين، وهو الجهاد في سبيل نقل الدعوة الإسلامية إلى سائر البلاد حتى يحكمها الإسلام، فمن استسلم من أهلها فبها، ومن وقف في طريقها قوتل حتى تكون كلمة الله هي العليا، فهذا الجهاد ماض إلى يوم القيامة فضلاً عن الأول. ومن المؤسف أن بعض الكتاب اليوم ينكره، وليس هذا فقط بل إنه يجعل ذلك من مزايا الإسلام!" (باختصار).

6 انظر بحث الخراشي بعنوان: أقوال العلماء في الرسالة المنسوبة إلى شيخ الإسلام ابن تيمية –رحمه الله- في الجهاد بحث مختصر يبين سوء فهم دعاة العصرانية ومروجي قصر الجهاد الشرعي على "الدفاع" فقط لكلام ابن تيمية في الرسالة السابقة.

وعلى هذا الخط القتالي يؤكد الخراشي على التالي "قصر الجهاد في الإسلام على جهاد "الدفع" فقط هو مما أثارته المدرسة العصرانية الحديثة منذ الأفغاني ومحمد عبده وتلامذتهما؛ نتيجة صدمتهم وانهزامهم أمام الحضارة الغربية التي ألجأتهم إلى تبني بعض الأقوال الشاذة تحرجًا من أحكام الله التي لا يرضاها أعداء الإسلام؛ ومن ضمنها أحكام الجهاد[7]. ثم تعاقب تلاميذ هذه المدرسة والمتأثرون بها على نشر هذا القول الشاذ وإشاعته بين المسلمين". وبهذا نشهد بوضوح نزاعا حادا بين عمالقة الإصلاح مثل محمد عبده وبين توجهات الدعاة والعلماء.

يحاول بعضهم تبسيط النزاع بل اغفال وجوده مثلما يفعل سلمان العودة إذ يعتقد أن "كثيراً ما يثار السؤال عن الجهاد، هل هو هجوم ومبادأة، أم دفاع فحسب؟ وفي ظني أن هذا سؤال مفخخ، لا يجب افتراضه، ولم يرد بهذه الصيغة في كتاب ولا سنة، وهو يفترض أمام المجيب طريقين لا ثالث لهما". ويؤكد العودة "ومقصد القتال في الإسلام هو حماية المشروع الإسلامي، حماية الأرض والملة والإنسان، وهذا يتضمن المدافعة قطعاً، وربما كان من المدافعة المبادأة والطلب أحياناً". ولعل هذا الرأي ينظر لجهاد الطلب بحذر فلا يُستخدم للهيمنة ولإزالة الشرك بل دفاعا عن النفس وتحسبا لوقوع فتنة. وعكس هذا الاتجاه القتالي البحت الذي يذهب إلى إزالة الكفر من الأرض وهو مكون أساسي يروج له كثير من المسلمين لأن لا إكراه في الدين عند كثير من المفسرين من الآيات المنسوخة.

ومن جهة أخرى فإن جهاد الطلب من أجل توسيع رقعة الدولة الإسلامية اتجاه انتشر في كتب التفسير. قال أبو بكر الجزائري في كتابه أيسر التفاسير في سورة التوبة في تفسير قوله سبحانه {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ قَاتِلُواْ الَّذِينَ يَلُونَكُم مِّنَ الْكُفَّارِ... } (التوبة: 123) "لما طهرت

7 - وكتب بعضهم "لا يكاد يوجد اليوم متصدر للحديث الفكري باسم الإسلام إلا وهو يتنصل ويتبرأ من جهاد الطلب. . ولا يوجد قائد غربي اليوم إلا وهو من رؤوس المقاتلين قتال الطلب. . ! بل لقد أجمعت القيادات السياسية الغربية على العمل بقتال الطلب قولاً واحداً في مذهبهم ورواية واحدة وعليها أصحابهم. . ومع ذلك يأتينا بعض المغفّلين ويقول: يجب أن تراجعوا مذهبكم في قتال الطلب! وكأن بوارجنا تقرع موانئ لوس أنجلوس. . . ولا كأن شواطئ المسلمين تتجشأ بالقواعد الأمريكية!".

الجزيرة من الشرك وأصبحت دار إسلام وهذا في أخريات حياة الرسول صلى الله عليه وسلم وذلك بعد غزوة تبوك أمر الله تعالى المؤمنين بأن يواصلوا الجهاد في سبيله بعد وفاة نبيه وأرشدهم إلى الطريقة التي يجب أن يتبعوها في ذلك وهي: أن يبدؤوا بدعوة وقتال أقرب كافر منهم والمراد به الكافر المتاخم لحدودهم كالأردن أو الشام أو العراق مثلاً فيعسكروا على مقربة منهم ويدعونهم إلى خصلة من ثلاث: الدخول في دين الله الإسلام أو قبول حماية المسلمين لهم بدخولهم البلاد وضرب الجزية على القادرين منهم مقابل حمايتهم وتعليمهم وحكمهم بالعدل والرحمة الإسلامية أو القتال حتى يحكم الله بيننا وبينكم فإذا ضمت أرض هذا العدو إلى بلادهم وأصبحت لهم حدود أخرى فعلوا كما فعلوا أولاً وهكذا حتى لا تكون فتنة ويكون الدين كله لله، فتسعد البشرية في دنياها وآخرتها. إذا اتسعت بلاد الإسلام تعين على أهل كل ناحية قتال من يليهم الأقرب فالأقرب" (ج2، ص 439-440، باختصار).

يعتقد بعض المتخصصين في الاجتماع الديني أن مشكلة الحركات الجهادية اليوم أنها تقدس الموروث البشري الفقهي. إن "هذه التيارات تريد إحياء لحظات الإسلام الأولى، لحظة التوسع والصراع. هذا في ما يتعلق بالتعاطي مع الماضي. أما فيما يتعلق بالتعاطي مع النصوص المتعلقة ببعض الآيات القرآنية التي تتعلق بالجهاد والقتال، فقد فهمها أبناء هذا التيار فهما حرفيا، ومن ذلك مثلا الآيات التي أعطت الإذن للنبي محمد صلى الله عليه وسلم بمقاتلة المشركين من قريش الذين نقضوا العهد، تلك الآيات نزلت في سياق محدد. كل الآيات التي تتعلق بالقتال يحيّنها أبناء التيار الجهادي ويعتبرونها مازالت صالحة لإدارة شؤون المسلمين وعلاقتهم ببقية البشرية. وهذا ما يفسر أن التيار السلفي الجهادي يضع من ضمن أهدافه استعادة الخلافة الراشدة وليس استعادة الخلافة بالمعنى والمضمون المتعارف عليه تاريخيا فقط، وإنما بمعنى بسط سلطان الإسلام على العالم" (الهرماسي، 2010م، باختصار). وهكذا يقوم المتطرفون بتوظيف الدين من أجل تبرير العنف (وطفة، 2010م، ص 252).

وبناء على المقدمات السابقة فإن بعضهم لم يتجاوز الرأي القديم الذي ينظر للعالم باعتباره إما دار كفر أو إسلام، ويعتقد أن "جهاد الكفار والمشركين مر بمراحل أربع:

1- الدعوة والكف عن القتال

2 –الإذن بالقتال من غير أمر به

3- قتال من قاتل المسلمين والكف عمن لم يقاتلهم

4-مرحلة قتال المشركين كافة حتى يسلموا أو يدفعوا الجزية (السحيمي، 2008م، ص 131). وهكذا أمر الله "بقتال المشركين كافَّة" (القرطبي، بدون سنة طبع، ص 23).

ونتيجة الشحن المضلل اعتبر 83% من المستجوبين في استفتاء أجرته احدى القنوات الفضائية أن ابن لادن مجاهد وليس ارهابياً، وإن ما يقوم به من تحريض ضد المصالح الغربية والأمريكية جهاد. هكذا يتم تشويه مفهوم الجهاد ويختطف من قبل الإرهابيين. إن أصل الإرهاب وأساسه هو الفهم الضال للجهاد، وأن هذا الفهم سيستمر ويفرز مزيداً من الشباب الصغار الانتحاريين، ولا حل للظاهرة الإرهابية إلا بتفكيك مفهوم الجهاد في المناهج الدراسية، وتدريسه بما يتفق وطبيعة العصر والعلاقات الدولية، وهذه مهمة دولنا وحكوماتنا، ومسؤوليتها الأساسية عن تدريس مفهوم الجهاد وإعادة توصيفه بما يتفق ومنطق العصر لا بالمفهوم الفقهي التراثي الذي ناسب عصر الإمبراطوريات قديماً. علينا تدريس طلابنا أن الجهاد بالنسبة إليهم هو جهادهم في ميادين العلم والتنمية والابتكار لخدمة دينهم ووطنهم، وأن الجهاد بالمعنى العسكري هو من مهمة الجيش النظامي وحده، لا من شأن الأفراد أو الميليشيات أو مشايخ "حي على الجهاد"، وعلى دولنا مساءلة من يحرض أولادنا على الجهاد ويغرر بهم ويتسبب في هلاكهم"8.

ويعتقد عبدالحميد الأنصاري – وهو أحد المتخصصين في السياسة الشرعية – أنه لا يوجد شيء اسمه جهاد الطلب، بل الجهاد الحقيقي لرد العدوان وإزالة الظلم. الجهاد الأكبر جهاد النفس، جهاد التنمية، جهاد التعليم، وأن نعمر، أن نحيا في سبيل الله لا مجرد أن نموت، هذا الذي يحصل الآن في الساحة في الجزائر وفي المغرب وفي العراق. شاب في عمر الزهور يتحزم بحزام ناسف ويفجر نفسه في أبرياء وتقول إنه جهاد واستشهاد؟ وعن جذور التطرف يؤمن الأنصاري أن سيد قطب والمودودي بشرا بالجهاد الهجومي ضد كل المعمورة لإقامة الحكومة الإسلامية العالمية باعتبارنا أوصياء على الجنس البشري كافة.

8 - عبد الحميد الأنصاري، الإرهاب بمنظور تقرير الإرهاب العالمي، جريدة الجريدة، لاثنين 15 يونيو 2015.

بعيدا عن لغة القتال، حاجتنا اليوم إلى حراك ثقافي يؤمن بالتربية سلاحا، والعلم خلاصا، والسلم مقصدا، انطلاقا من مبدأ "لا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ" (الممتحنة، 8). لكن هذا الفهم الجميل للآخر يعكر عليه ويكدر صفوه مجموعة من الخطوط الفقهية التي قد تأثرت بصراعات الماضي، ومتاهات التشدد، وتشتاق لميادين القتال وتهجر لغة الاعتدال والدعوة عبر الطرق السلمية العصرية. إن تفكيك الخطاب الجهادي وتوجيه الاعلام والمناهج الدراسية والمعلمين نحو الاعتدال في فهم آيات القتال ضرورة مدنية، وأولوية أمنية.

ثمة مسائل خطيرة يبثها بعض أقطاب الفكر الديني في العالم العربي قد تكون مآلاتها خطيرة في تغذية التطرف لدى الناشئة وغيرهم. على سبيل المثال يرى بعضهم أنه "يجب التضييق على الباطل بكل سبيل، فالله عز وجل لم يبح لنا فقط غلق أبواب الباطل، بل قتل صاحب الباطل أيضا.. والقول بأن لكل أحد الحرية في أن يقول ما يشاء هذا كلام باطل.. فكلمة الكفر تستحق أن يقتل صاحبها.. والكافر في الإسلام لا يستحق الحياة" (فرحات، 2009، باختصار، تاجا، 2015). هذه المزاعم خرجت من حيز النظرية الحرة إلى حيز التطبيق المدمر.

ولا شك أن هذه الآراء الاقصائية وغيرها خطرها شديد، ومداها بعيد وهي تعيش وتنتعش بين صفوف بعض مشايخ الدين وأوساط الشباب المتدينين، والأخطر أنهم معنا في سفينة المجتمع ورحلة الحياة ويهمنا أن نتعاون معهم لمنع غلوهم في الدين. ومن الأهمية بمكان التعامل مع هذه الفئات بحكمة وحذر. لا يحدث ذلك إلا بنشر الوعي الشرعي السليم، ونشر مقاصد الدين العظيم، وفهم وضع العالم من حولنا دون تضخيم، وتأسيس التربية على أركان الحوار والتعايش السلمي وتوسيع نطاق الثقافة والفنون. إن الانغلاق الفكري آفة رهيبة لا سيما أن بعض الشباب إذا تبنى تلك الأطروحات الحادة سيرتكب جرائم فظيعة وهو لا يبصر بل يحسب أنه يحسن صنعا، ويتوهم أنه ينصر دينا مع أنه في الحقيقة يهدم وطنا، ويشتت شعبا.

ومن أجل إصلاح الأحوال يتطلب الواقع "ضبط المصطلحات الشرعية التي يدور حولها جدال كثير واجتهادات فردية تسبب التشتت والاضطراب الفكري، مع وضوحها في الأصل،

مثل: (الجهاد، والبيعة، وإخراج المشركين من جزيرة العرب، والولاء والبراء، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر)" (المالكي، د. ت). والتربية لا بد لها من التصدي لذلك عبر خطوات ملموسة ومنهجية. ومن الأسباب التي تغذي ظاهرة التطرف الديني أن البعض يعتقد اعتقادا قطعيا أن القوة والقتال "جهاد الطلب أساس من أسس نشر الدين وأن الآية الكريمة "لاَ إِكْرَاهَ فِي الدِّين" (سورة البقرة: 256) من الآيات المنسوخة مع أن الإسلام يأبى الإكراه في الدين، فالإكراه سلاح الفاشل (الغزالي، 2006م، ص 89، المنفلوطي، 2009م، ص 93). ومن جانب آخر فإن عرض الجهاد على نحو خاطئ يؤسس نظرة عداء للآخر يرتكز عليها الشباب المتشدد ولو في الخفاء لتسويغ فتكهم بالآخر. وأبعد من ذلك يقع المسلمون فريسة لتداول مفهوم الجهاد إذا انحرف عن مساره حيث تزداد عمليات التكفير وما ينتج عنها من اغتيال وتفجير.

ولكي نوضح خطورة العرض السابق وملابسات الجهاد الهجومي (جهاد الطلب) نستعرض مثالا لذلك وهذا المثال مقتبس من الكتابات المنتشرة في الأوساط الإسلامية. يؤكد بعضهم: أن الأصل في العلاقة مع غير المسلمين هو الحرب والقتال، وأن حالة السلم ليست إلا هدنة يستعدُّ بها لاستئناف القتال. لا ينبغي موادعة أهل الشرك إذا كان بالمسلمين عليهم قوة؛ لأن فيه تركا للقتال المأمور به. وإن لم يكن بالمسلمين عليهم قوة فلا بأس بالموادعة؛ لأنها خير للمسلمين، ولأن هذا من تدبير القتال. وإن السلم المطلق لا يكون إلا بإسلامٍ أو أمان. أي بالدخول في دين الإسلام أو الرضا بعهد الذمّة (ضميرية، 1423هـ الناصر، 2004م، ص 333). وعليه فإن الحكم الشرعي الثابت بالكتاب والسنة وإجماع سلف الأمة أن فرض الجهاد لمقاتلة المشركين كافة وأهل الكتاب حتى يسلموا أو يعطوا الجزية عن يد وهم صاغرون (الخراشي، 2009م، ص 191، 199، السحيمي، 2008م).

ويشتد الجدل، ويصل التطرف مداه عندما يؤسس منظرو الدعوة فكرة الغاء الآخر ويتم تدريس الفكر الإقصائي في المساجد عبر طائفة من الجماعات الدينية. يذهب أولئك إلى "إن الدولة الإسلامية لا تعترف بوجود الدول غير الإسلامية، ويرجع ذلك إلى أن الدولة غير الإسلامية لا تقوم على أسس الإسلام"، وهي دار حرب وهي كيانات باطلة لا تستحق البقاء (زيدان، 2006م، 429، 428، 230). الأصل في مثل هذا الخطاب الإقصائي أن القرآن الكريم يحض على القتال مطلقا "من قاتلهم ومن لم يقاتلهم من الكفار" حتى يسلموا وهذا فرض

كفاية ويسمى جهاد الطلب "وإنما نقاتلهم من أجل مصلحتهم هم؛ لأجل إنقاذهم من النار" (الفوزان، 2005م، ص 84، 87، 88).

انقسم الفقهاء قديما وحديثا "إلى فريق الهجوميين والى فريق الدفاعيين. هجوميون يرون فرضا على جماعة المسلمين أن تغزو ولو مرة واحدة في السنة ديار الكافرين للدعوة للإسلام وتوسيع دياره، ويرون في الكفر بحد ذاته سببا كافيا لإعلان الحرب وشرعية القتل. ويسند أهل هذا الرأي من القدامى الشافعي ومن المحدثين سيد قطب والمودودي، يسندون موقفهم بأدلة من الكتاب والسنة ومن وقائع التاريخ. تتلخص في الآيات القرآنية الداعية إلى مقاتلة المشركين كافة. واختلفوا في أي منها الآية التي دعوها بآية السيف التي نسخت في رأيهم كل ما يخالفها من آيات ناهزت المائتين تدعو إلى الرحمة والعفو وحرية المعتقد والنهي عن الإكراه والقسوة، وتكل المحاسبة على العقائد إلى الله سبحانه. كما يستندون إلى نصوص حديثية مثل حديث "أمرت أن أقاتل الناس حتى يقولوا لا إله إلا الله" رواه البخاري. ويجدون في السيرة النبوية وفي الفتوحات الإسلامية ما يعززون به تصورا ينطلق من أن الأصل في علاقة المسلمين بغيرهم هي الحرب وليس السلم" (الغنوشي، 2009م، بتصرف). حديث "أمرت أن أقاتل الناس"... الأرجح أن المراد من الناس مشركي العرب لدفع شرهم، فالحديث في طائفة خاصة والقتال فيه لدفع الشر لا للدعوة ولو كان للدعوة لكانوا هم وغيرهم سواسية" (خلاف، 1988، ج1، ص 86، بدوي، 2006م ص 279، البوطي، 1993م، ص 59).

وبشجاعة أدبية نادرة يخبرنا أحد العلماء[9] "لقد عشنا زمانًا طويلاً ونحن نعتقد ما يعتقده بعض العلماء وأكثر العوام من أن قتال الكفار سببه الكفر، وأن الكفار يقاتلون حتى يسلموا، لكننا بعد توسعنا في علم الكتاب والسنة، والوقوف على سيرة الرسول ﷺ وأصحابه في حروبهم وفتوحهم للبلدان، تبدل رأينا وتحققنا بأن القتال في الإسلام إنما شرع دفاعًا عن الدين ودفع أذى المعتدين على المؤمنين، وليس هذا بالظن ولكنه اليقين. قال شيخ الإسلام في رسالته: الصحيح أن القتال شرع لأجل الحرب لا لأجل الكفر، وهذا هو الذي يدل عليه الكتاب والسنة".

9 - في كتاب **الجهاد المشروع في الإسلام**، مجموعة رسائل الشيخ عبد الله بن زيد آل محمود، الطبعة الثانية: 4291هـ - 2008م، المجلد الثالث، قضايا معاصرة. انظر موقع الشيخ على الانترنت.

سعى الكثير من فقهاء الإسلام ومفكريه من مثل رشيد رضا ومحمود شلتوت ومحمد أبو زهرة منذ عصر الإصلاحية النهضوية بداية القرن العشرين إلى إبراز اعتدال الإسلام وتسامحه، ورد الشبهات حول أحكام الجهاد، إلا أن فقه السلم ظل من أضعف جوانب الخطاب الفقهي، ولم يتجاوز بعض التأويلات والاجتهادات الجزئية المحدودة. من الإشكالات الأساسية المطروحة في هذا السياق دلالة مفهوم الجهاد وأثرها في نظرة الإسلام للآخر ونمط العلاقة بغير المسلمين، يتعلق الأمر بإشكالية أوجدت جدلاً كبيراً في الآونة الأخيرة نتيجة لتبني التيارات المتطرفة العنيفة هذا المفهوم، الذي ظل من أكثر المفاهيم التباساً في التقليد الفقهي الوسيط (ولد أباه، 2015م، بتصرف).

وفي المعسكر المقابل لخطاب النهضة ثمة دعوات معاصرة تنادي بجهاد الطلب حيث إن مقصود المسلمين في طلبهم للكفار وفتح ديارهم إنما هو لرفع الفتنة وهي الشرك عن الناس وليكون الدين فيها لله عز وجل (العبدالجليل، 2003م). انتقد ابن باز (2010) فكرة أن الجهاد شُرع للدفاع فقط ويرى أن جهاد المشركين وغزوهم في بلادهم إنما هو لإزالة الفتنة وحتى "يكون الدين كله لله؛ ليعم الخير أهل الأرض، وتتسع رقعة الإسلام... فإذا قوى المسلمون واستطاعوا بدء عدوهم بالقتال وجهاده في سبيل الله فعلوا ذلك، أما إذا لم يستطيعوا ذلك فإنهم يقاتلون من قاتلهم واعتدى عليهم، ويكفون عمن كف عنهم" (باختصار، ص 75).

وهكذا - واستنادا لمعطيات الفقرة السابقة – نقارع الكفار إذا استطعنا الانتصار عليهم، ونتركهم في حال ضعفنا وعجزنا! هذه فكرة تجعل الأمم تتكالب علينا قبل أن ننهض لنقاتلهم، وهذا أمر متوقع بل منطقي. إذا كانت فلسفتنا تؤمن بمبدأ اخضاع الجميع لسلطتنا وهيمنتنا في حال قوتنا فإن الأديان الأخرى ستدخل في المزيد من الحروب الطاحنة عالميا من أجل المبدأ نفسه.

4- آية السيف:

آية السيف هي الآية الخامسة من سورة التوبة على الأرجح وهي "فَإِذَا انْسَلَخَ الْأَشْهُرُ الْحُرُمُ فَاقْتُلُوا الْمُشْرِكِينَ حَيْثُ وَجَدْتُمُوهُمْ"، وقيل أن آية السيف هي الآية (36) من سورة

التوبة: "وَقَاتِلُوا الْمُشْرِكِينَ كَافَّةً كَمَا يُقَاتِلُونَكُمْ كَافَّةً". قال العلماء "أما الكفار فدماؤهم على الأصل الإباحة كما في آية السيف". "أهل الكتاب هم نوع من أنواع الكفار الذين يجب الكف عن قتالهم إذا أعطوا الجزية ولا ينافي ذلك أيضا ما ورد من الأمر بقتال المشركين في آية السيف وغيرها فإن قتالهم واجب إلا أن يعطوا الجزية فإنه يجب الكف عنهم كما يجب الكف عنهم إذا أسلموا" (الشوكاني، بدون تاريخ، ص 946).

وإذا كان البعض يعتقد أن آية السيف وسيلة للدعوة فإن الفكر العلماني يرى "آية السيف تشكل ذروة العنف" (المغربي، 2012م، ص 128). تكمن الخطورة في فهم الآيات القرآنية فهما تعسفيا... وإلا فالقرآن الكريم رحمة للعالمين، ومنهج قويم يريد جعل الأمة قوية دون طغيان.

إن القول بأن آية السيف (سورة التوبة آية 5 أو غيرها) نسخت ما قبلها قول اختلف فيه العلماء في العلوم الشرعية (انظر، الموصلي، 1420 هـ ص 43، 65، 145، تاجا، 2009م). إن النصوص الشرعية في نظر بعضهم اليوم "تعلن الحرب على أعداء هذا الدين، وتطالب المسلمين بالبدء به والمبادرة إليه بعد أن يعرض على الكفار الدخول في الإسلام، أو قبول الجزية فيأبوا إلا الحرب. إن الإسلام دين انتشر بالسيف (أمامة، 1424هـ ص 533). وهذه الآراء لها امتداداتها وإسقاطاتها في مواقع الانترنت وكتب ومجلات التربية الإسلامية اليوم (قمبر، 2006م، دراسات في التعليم العربي وتطويره، ص 145-148، دراسات إسلامية في الثقافة والتربية، ص 306، 357). وخلاصة هذا الرأي تسويغ سفك الدماء، وخسارة الأبناء، وزيادة البلاء.

المقولات المتعلقة بنشر الإسلام بالسيف غزت فكر الشباب فأنبتت العديد من المآسي وعكرت العلاقة مع غير المسلمين، وقد كان بعضها دافعا من دوافع الصراع والحرب ضدهم، وهو أمر له ما يقابله في التاريخ اليهودي والمسيحي كذلك. كما أن هذه "المقولات" هي مقولات اقصائية، لا تسمح بالحوار والتفاهم والتعاون والتعايش مع المخالفين في الدين. وقد أدت هذه المقولات وما يترتب عليها من مواقف وسلوكيات عنيفة عند المسلمين إلى ردود فعل مسيحية ويهودية، توازيها عنفا وشراسة وتزيد عليها في كثير من الأحيان (بوهندي، 2009م).

قال القرطبي "(لا إِكْرَاهَ): عُمُومٌ فِي نَفْيِ إكْرَاهِ الْبَاطِلِ؛ فَأَمَّا الإِكْرَاهُ بِالْحَقِّ فَإِنَّهُ مِنْ الدِّينِ؛ وَهَلْ يُقْتَلُ الْكَافِرُ إلا عَلَى الدِّينِ؛ قَالَ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ -: {أُمِرْت أَنْ أُقَاتِلَ النَّاسَ حَتَّى يَقُولُوا: لا إلَهَ إلا اللَّهُ}. وَهُوَ مَأْخُوذٌ مِنْ قَوْله تَعَالَى: {وَقَاتِلُوهُمْ حَتَّى لا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ الدِّينُ لِلَّهِ} (انظر مؤمن، 2009م). وهكذا حكمة الجهاد لدى هذه المدرسة "قتال الكفار، وقتالهم يكون لأجل كفرهم ولأجل عنادهم" (شرح عمدة الأحكام، عبد الله بن عبد الرحمن بن عبد الله بن جبرين، دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشبكة الإسلامية). شرع القتال لإزالة الكفر والضلال ودعوة الكفار للدخول في دين الله - لا لأنهم اعتدوا علينا. المطلوب دخولهم في الإسلام وإلا فالسيف، إلا أهل الجزية. "فإذا قوي المسلمون وصارت لهم السلطة والقوة والهيبة استعملوا آية السيف وما جاء في معناها وعملوا بها وقاتلوا جميع الكفار حتى يدخلوا في دين الله أو يؤدوا الجزية" (ابن باز، ج3، ص 196، ج18، 131، ليس الجهاد للدفاع فقط).

مقاتلة الناس كافة ثمرة لآية السيف عند أولئك الذين يؤمنون بنسخ آية {لاَ إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ} البقرة: 256). وفي هذا السياق هناك من يتذرع بحديث "بعثت بالسيف" (الكرواني، 2007م، ص 208). قال عطية بن محمد سالم "إن من يقول: إن الجهاد في الإسلام دفاع عن النفس، قتلوا روح الجهاد في سبيل الله، وصرفوا الناس عن التعبئة للجهاد في سبيل الله، وأصبحت كل دولة في موطنها تحافظ على حدودها، وتكون سعيدة إذا سلمت من غيرها، ودخلت السياسة في أمور الناس، وأصبح الوضع على ما هو عليه، بصرف النظر رفعت راية الجهاد أو لم ترفع، فإن القتال في سبيل الله مشروع وكتاب الله ينادي بذلك، وهذا حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم (أمرت أن أقاتل الناس حتى يشهدوا...). ومن قواعد الفكر التربوي الجهادي الثوري القتالي عند أولئك القوم رفض الانضمام للمنظمات الدولية، وتكفير الحكومات والشعوب (ريس، 1426هـ).

تلك الأقوال لها حضورها في قنوات الانترنت ومجالس العلم ويتم ترويجها في كثير من الأماكن رغم أنها تعارض فقه التعايش وتتناقض مع أبجديات السياسية الدولية. لا ريب أن السياسات الدولية تعاني من اختلالات كثيرة والمطلوب استئناف مسيرتها وعلاجها لا نسفها.

5- صور مخيفة من التربية الجهادية:

الجهاد رمز العزة والكرامة ولكن للأسف أصبح الخطاب الجهادي عند البعض أداة تحقير يستخدمها المتطرفون ضد الحكومات والمنظمات الحديثة ويتم استخدام لفظ الجهاد لترك الوطن والأهل والزوجة والوظيفة وازدراء رجال الأمن بل وقتلهم بلا رحمة. الحرب المفتوحة فرخت خلايا إرهابية ترتكب حماقات باسم الإسلام.

يشحن المتشددون الشباب بالكراهية ضد العالم بأسره ويحثونهم على ترك الأهل والأوطان للالتحاق بالمجاهدين. يقوم المتطرفون بتحذير الشباب من الذهاب إلى دول الكفر والفساد والرذيلة لإكمال الدراسة الدنيوية (الحسينان، 2010م، 2013)، على حد تعبيرهم.

وهكذا نجد في العصر الحديث حرص طائفة من المسلمين على غرس فكرة أن يطلب المسلمون المشركين ليقاتلوهم على الدين حتى يسلموا أو يبذلوا الجزية وهذا يعتبرونه فرض كفاية. ويناقشون في القرن الواحد والعشرين مسائل مثل: هل يجوز نقل رؤوس الكافرين إلى ديار المسلمين؟ ويذكرون أنه إن كان في ذلك نكاية للكفار لم يكره (بيومي، 2008م، ص25، 342). ويرفض الجهاديون أي نقد موجه إلى جهاد الطلب ويعتقدون أن مجرد انكاره هو إنكار لمعلوم من الدين بالضرورة. ويقصدون بالفريضة الغائبة فرضية جهاد الطلب. ويرى المتشددون أولوية قتال العدو القريب على العدو البعيد، حتى ولو كانت مواجهة هذا العدو البعيد تعني تحرير القدس أو الأراضي المقدسة في فلسطين (نسيرة، 2013م، ج2 – 1251، ص 1260).

وفي كتابه التربية الجهادية في ضوء القرآن والسنة يقول الجليل (2003م) " يثير بعض المهزومين روحيا وعقليا من أبناء المسلمين - وتحت ضغط الواقع اليائس وتحت الهجوم الاستشراقي الماكر - قولهم بأن الجهاد في الإسلام إنما شرع للدفاع عن النفس والأوطان وليس لإكراه الناس على الدخول فيه بالسيف والاستيلاء على ديار غير المسلمين بالقوة. ولقد ظهرت هذه الشبهة بشكل جلي في السنوات الأخيرة وبالأخص في هذه الأيام بعد الحملة الصليبية واليهودية على ديار المسلمين بحجة ما يسمى مكافحة الإرهاب، مما دفع بعض المهزومين من أبناء المسلمين ويركزون على أن الإسلام دين سماحة وسلام ومحبة للناس، وليس دين إرهاب

ولا قتال ولا غلظة على الكفار، وصاروا يكررون الآيات والأحاديث التي فيها ذكر الصفح والسماحة والسلام، ويضربون صفحا عن النصوص التي فيها جهاد الكفار والإغلاظ عليهم حتى يكون الدين كله الله، وحتى يسلم الكفار أو يعطوا الجزية عن يد وهم صاغرون" (ص 27).

واستنادا للنص السابق، ليس هناك حرية اعتقاد. إنها ثلاثية متتالية (الإسلام، أو الجزية، أو القتال)، تتكرر بشكل يثير القلق في أدبيات دينية تعيش في القرن الواحد والعشرين وتصر على الماضي ولا تبصر الحاضر واشتراطاته.

لا يعترف التيار المتشدد ببنود هيئة الأمم ولا المعاهدات الدولية التي صادقت عليها الدول الإسلامية. أولئك لا يؤمنون إلا بقتال الكفار لأن الجهاد في الإسلام إنما شرع لتكون كلمة الله هي العليا وليكون الدين كله لله في جميع المعمورة، فمتى كان في المسلمين قوة وجب عليهم أن ينشروا هداية الله عز وجل في العالم، ولا يتركوا مكانا تعلو فيه كلمة الكفر إلا فتحوه وأعلوا كلمة التوحيد فيه. وبناء على هذه الغاية للجهاد تسقط كل بنود هيئة الأمم المتحدة الكافرة، وما يسمى بإعلان حقوق الإنسان التي تدعو إلى احترام حدود الغير، والسلام الدائم، والتعايش بين أصحاب الملل، وحرية الاعتقاد لجميع البشر (العبدالجليل، 2003م).

هذه النصوص يتم عرضها في كتب التربية الجهادية اليوم، ويتم الاتكاء عليها لبث أفكار سيد قطب والمودودي وغيرهما. تلك الرؤى في جوهرها لا تحترم كينونة الأمم، وحريات الشعوب، وسيادة الآخرين من غير المسلمين بل قد تُكفر كثيرا من المسلمين وتصدر للشباب تصورات تكفيرية مخيفة تنعت المجتمعات والحكومات بصفة الجاهلية.

يحتوي كتاب «مسائل من فقه الجهاد»، للمصري عبدالله المهاجر، على دعوة لإلغاء الآخر وجز الرؤوس. ويروج الكتاب لمسائل في فقه الجهاد أو فقه الدماء، ويعرض الموقف من الجهاد، ليصل لقاعدة يُبنى عليها الحُكم الواجب اتّباعه. وتدور المسألة الأولى مثلا حول دار الحرب، حيث ينطلق من قاعدة ثابتة تقوم على تقسيم العالم إلى قسمين: دار إسلام ودار كُفر، ومن الحديث القائل إن كل كافر لم يؤمّنه أهل الإسلام بعهد من ذمة أو هدنة أو أمان، فلا عصمة له في دم أو مال. أما مسألة التمييز بين المدني والعسكري، فيرى المهاجر أن هذا التفريق باطلٌ، باعتبار أن الإسلام لا يُفرّق بين مدني وعسكري، إنما يُفرّق بين مسلم وكافر.

ويذهب إلى جواز قتل جميع «أصناف الكفار من النساء والصبيان والشيوخ" (الصراف، 2015م، ص 47). ومن المعلوم من الدين بالضرورة في منظور الكتاب السابق: "انقسام العالم إلى دارين: دار إسلام، ودار كفر وحرب (المهاجر، 1425هـ ص 16). هذه الكتب المتشددة تروج في شبكات الانترنت على أنها من كتب التربية الجهادية المهمة.

وعن فوائد جهاد الطلب يقول أبو إسحاق الحويني –وهو داعية مشهور وعالم متخصص في علم الحديث النبوي الشريف وله جمهور عريض في العالم العربي- الجهاد "قائم ما دام هناك دين على وجه الأرض بخلاف دين الإسلام، ولا يجوز لك ترك الجهاد أبداً، وإذا جاهدت في سبيل الله غنمت، وجعل الله لك الرجال، والديار والأموال، فتأخذ الرجال تستغلهم، وتسبي النساء والولدان". ويرى الحويني أننا لو نغزو في السنة مرة أو مرتين أو ثلاث لتغيرت حالة الأمة للأفضل ونستطيع حل مشاكلنا الاقتصادية وكل من يرفض دعوة الإسلام ويحول بيننا وبين دعوة الناس نأخذه ضمن الأسرى ونأخذ أموالهم وأولادهم ونساءهم. سوف نكسب المال بالجهاد أما إذا ذهبنا للغرب لعمل صفقة تجارية فلن نحصل على مال كثير. المجاهد هكذا إذا تعرض لأزمة مالية يبيع رأسا من الأسرى ويفك أزمته وتبقى له الغلبة.

يعلق عدنان إبراهيم على ما سبق بأنه منظور سائد، والمجتهد المسلم عليه أن يعيد النظر في مسألة الجهاد بهذه الطريقة لأن هذه النظرة تتعارض على طول الخط مع كتاب الله تعالى. الخط الإسلامي يقر حرية الناس في اختيار أديانهم. ويعتقد أن جهاد الطلب مفهوم مخلوط فرخ داعش والقاعدة والجماعات الإرهابية التفجيرية. استعباد الآخرين رأي ينشره جماهير من العلماء ويجب أن نصحح المفاهيم. مفهوم الجهاد بوضعه الحالي غير منضبط (البيت بيتك، 2015، إبراهيم، 2012م).

وعن التربية الجهادية يقول الحويني "وهذا أحد الصحابة لما دخل على القتال قال: اللهم لقني عدواً شديداً حرده، -يعني: شديد الغيظ عليَّ- شديداً بأسه -شديد القوة عليَّ- فيقتلني ثم يبقر بطني، ويجدع أنفي، ويقطع أذني، فتسألني فيم يا عبد الله؟ فأقول فيك يا رب، هذا هو الجهاد، أنا لا أريده أن يقتلني فقط، أريده أن يمثل بجثتي". يفتح بطني، ويقطع منخري، ويقطع أُذُني، وتسألني لماذا يا عبد الله؟ فأقول: فيك يا رب" (ج72، ص 17). ويقول "لا نقاتل الكافر طالما أنه يدفع الجزية" (ج90، ص 8). وفي موضع آخر يقول الحويني "وصح عن عبد

الله بن عمر أنه سلم على رجل فعلم أنه يهودي فجرى وراءه، وقال له: رد علي سلامي - هكذا بمنتهى العزة - فقال له: رددت عليك سلامك؛ لأن عز الفرد من عز أمته ودولته، وذله من ذل أمته ودولته" (ج95، ص 10).

وقريب من ذلك النهج الحاد نقرأ في بعض الكتب: سئل "سُفْيَانَ الثَّوْرِيَّ: أُصَافِحُ الْيَهُودَ وَالنَّصَارَى. فَقَالَ: بِرِجْلِكَ نَعَمْ" (الأصفهاني، 1974، ج6، ص 379، ابن خلكان، ج2، ص 388). هذه المواقف تنسب للإمام الثوري والحقيقة أن هذا الامام يرى أن الجهاد في الإسلام دفاعي (Rashied Omar, 2003, p. 160). قال سلمان العودة "ونحن نجد من السابقين من قال إن الجهاد هو لمدافعة العدو كما نص عليه سفيان الثوري وفي سير الشيباني وغيره إشارة لهذا. "

من المؤكد أن تاريخنا يفيض بمعاني التسامح لكننا نشاهد البعض يختار من الموروثات عبارات فجة قاسية، وتصورات شاذة قاصية تصنع ثقافة الكراهية، وترسخ " فقه الدماء ". يزعمون أنهم يعملون على "اعداد الفوارس" وفي الحقيقة أنهم يسعون لإفساد العقول، وهدم الأوطان. كثير منهم يقوم بتأويل النصوص الشرعية والفقهية لبث تربية جهادية تعادي البشرية. والحال أنه من ضرورات العصر تربويا بناء العقلية النقدية المستنيرة القادرة على التمييز بين الجهاد وبين التطرف.

6-الفكر الانقلابي الاحتكاري:

ثمة عبارات لا تتفق مع فقه التعايش، وأخرى تم تضخيمها أو يمكن تأويلها على نحو مخيف. ولقد استمد المتطرفون من التراث غرائب فصنعوا بها فكرا منفرا. من كلمات سيد قطب في ظلال القرآن أن الإسلام يريد "نظاماً آمناً يأمن في ظله أصحاب العقائد جميعاً، ويعيشون في إطاره خاضعين له وإن لم يعتنقوا عقيدته" (ج1، ص 295). ويفسر قوله بالآتي "الحقيقة أن الإسلام ليس بنحلة كالنحل الرائجة، وأن المسلمين ليسوا بأمة كأمم العالم، بل الأمر أن الإسلام فكرة انقلابية ومنهاج انقلابي يريد أن يهدم نظام العالم الاجتماعي بأسره ويأتي بنيانه من القواعد، ويؤسس بنيانه من جديد حسب فكرته ومنهاجه العملي، ومن هناك تعرف أن لفظ «المسلم» وصف للحزب الانقلابي العالمي الذي يكونه الإسلام، وينظم صفوفه، ليكون أداة في إحداث ذلك البرنامج الانقلابي الذي يرمي إليه الإسلام، ويطمح إليه

ببصره. والجهاد عبارة عن الكفاح الانقلابي عن تلك الحركة الدائبة المستمرة التي يقام بها للوصول إلى هذه الغاية، وإدراك هذا المبتغى" (ج3، ص 1446). "والإسلام يتطلب «الأرض»، ولا يقنع بقطعة أو جزء منها وإنما يتطلب ويستدعي المعمورة الأرضية كلها" (ج3، ص 1447). والفكر القطبي قائم على أن القاعدة "الإسلامية المحكمة هي: «لا إِكْراهَ فِي الدِّينِ» ولكنهم لا يتركون على دينهم إلا إذا أعطوا الجزية. " (ج3، ص 1620، باختصار). لا يلزمهم الإسلام "إلا بالطاعة لشرائعها الاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية والدولية. أما عقيدة القلب فهم فيها أحرار" (ج1، ص 295).

وهكذا وعلى ضوء ما سبق من أفكار سيد قطب فإن الجهاد في فكره أقرب لأن يكون مطاردة للكفر لسحق معسكراته فالعلاقة مع غير المسلم علاقة سيطرة وهيمنة، لا علاقة تعارف وتعايش. وفق هذا التصور لا يمكن إيجاد أرضية تفاعل حضاري عادل. وعلى ضوء هذه الرؤية الجدلية تصبح التربية الجهادية حركة انقلابية مبنية على جدلية الصراع الدائم بين الإيمان والكفر لا التفاعل العادل بين أمم الأرض.

كثير من المتطرفين لديهم رؤية صدامية وكل من لا يتفق معهم فهو من المهزومين الماكرين في زعمهم. هذا التوجه الفكري الجهادي انتشر في الجامعات والسجون على حد سواء وربما كان الدافع الأكبر لكثير من الشباب نحو التطرف. ثمة جماعات دينية تمهد لفكرة الثورة ومقارعة العالم في مناهجها التربوية وترفض فكرة المشاركة الحضارية وتعميق الروابط الإنسانية، وتتبنى فكرة المفاصلة الشعورية، والمصادمة السياسية، والسيطرة الفعلية لسحق المخالفين دينيا.

يميل بعض الباحثين إلى أن سيد قطب عطل الآيات المتعلقة بالسلم وعدم الإكراه على الدين واعتبرها منسوخة وتبنى آية السيف وهكذا فإن الكفر والجاهلية سمة المجتمعات المعاصرة في المنظور القطبي. وفي هذا السياق اتهمت كتب سيد قطب المجتمع بالجاهلية، ودعت إلى العزلة الشعورية عن المجتمع وإعلان الجهاد الهجومي على الناس كافة وتأثر الكثير من الشباب بهذه الاطروحات (عماد، 2013، ص 96، 173). لقد أصبحت كتابات سيد قطب من أساسيات التربية الجهادية (غضبان، 2005). يرى الباحثون أن المدخل التأصيلي النظري الديني لمنهج التكفير عند غالبية التكفيريين هو رؤية سيد قطب لمسألة حاكمية الله

وجاهلية العالم... وبالتالي على كل الدول، إسلامية كانت أم لا، الالتزام بالشريعة الإسلامية وبلا استثناء وإلا فإن الدولة والأفراد يدخلون مرحلة الجاهلية وبالتالي يستحقون التكفير والجهاد ضدهم (موصللي، 2013م، ص 155، باختصار يسير).

حاولت بعض الدراسات "إخراج مفهوم الجهاد من حقل التجريد وتحريره من الشحنات الأسطورية التي صاغتها المدونات التاريخية المتوارثة. وبالتالي إعادة قراءتها وإنتاجها وفق سياقات العصر والتطور الإنساني والاجتماعي، ولعل ما يعزز هذا الاتجاه أن الجهاد بصيغته القتالية، تحول في الراهن الإسلامي المعاصر الى معضلة حقيقة نتيجة القراءات الخاطئة ذات الطابع الإقصائي والاستئصالي. ولا تزال هذه المسألة أيضاً تثير النقاش والجدل بين التيارات الإسلامية، وهو يتركز على دوافع مبررات ومقتضيات الجهاد بصيغته القتالية (عماد، 2013م، ج 1 – 88).

يعتقد بعض الباحثين أننا "أمام قراءتين: الأولى تمتد ما بين الشافعي والطبري وابن تيمية وابن حزم... إلى المودودي وحسن البنا وسيد قطب إلى أسامة بن لادن والسلفيين الجهاديين، والثانية تمتد ما بين أبي حنيفة ومالك إلى محمود شلتوت وأبو زهرة. هاهنا رؤيتان للعالم، ترى الأولى أن العلاقة بين المسلمين والعالم هي علاقة إظهار وشهادة وهيمنة، وترى الأخرى أن العلاقة بين المسلمين والعالم هي علاقة تثاقف وتقابس وتراحم وتنافس من أجل خير البشرية وتقدمها" (عماد، 2013، ج1 – 89، الكيلاني، 2009م، ص 277، بتصرف). الرؤية الثانية ضرورة تربية جهادية ذات خطاب عالمي، وطابع إنساني في اطار مشروع إصلاحي متكامل الأركان.

إن نظرية الحاكمية في التيار الجهادي قد جعلها تسقط في العنف وتعمل على شرعنته. فصار العنف جهادا وهو ليس سوى حرب مقدسة تستهدف ثني الأمم عن غيها والعودة بها إلى الإسلام الطاهر النقي (الخليقي، 2013، ص 605). قضية الجهاد الديني أم السياسي قضية قديمة مرتبطة بظروف الفتح (حنفي، 2013م، ص 46). سفك الدماء واستباحة الحرمات بدثار إسلامي هو ليس مما يأباه الدين بل هو خارج عن نطاق العقل والفطرة السليمة (وردي، 2015 م، ص 37).

وإذا كان ابن باز يعتقد أن الجهاد جهادان: جهاد دفاع، وجهاد طلب (الوعي الإسلامي، 2010م، ص 71-73، باختصار)، فإن "أبو زهرة" في تفسيره يذهب إلى توجه مخالف للرأي

السابق. "فليس القتال في الإسلام للإكراه على الدين لأن الدين اختيار ورضا، ولا اختيار أو رضا مع الإكراه، والآيات الواردة بالأمر بالجهاد كلها محمولة على حال الاعتداء، أو التحفز للاعتداء، فلا يسوغ لمؤمن أن ينتظر حتى يغزى؛ فإنه ما غزى قوم في عقر دارهم إلا ذلوا (ج2، ص 949)". وهو ما يؤمن به محمد رشيد رضا وغيره من المصلحين في أن الأصل السلام لا الهيمنة.

نشأ الفكر المتطرف بسبب احتكار الأفكار وبسبب "غياب الفلسفة والمنطق والنقد والمراجعات. لا بد من مراجعات لبعض هذه الأفكار التي تؤثر في الناس. علينا إعادة النظر ببعض المناهج، وان نترك الناس يتعرفون على المذاهب والأفكار الأخرى، وتكثيف دراسة الفلسفة والمنطق التي تعلمنا النقد، وتعلمنا كيف نفكر تفكيرا صحيحا، فالحقيقة ليست ملكا لأحد دون أحد، بينما الحرية لا بد أن تكون لكل أحد" (الزير، 2015م، بتصرف).

7- الفلسفة التربوية لتنظيم القاعدة:

ثمة العديد من المنظمات الإرهابية التي تتدثر بالجهاد وهي متشبعة بالفكر الإقصائي التصادمي. وفيما يلي سيكون التركيز على الفكر التربوي لتنظيم القاعدة وهذا التنظيم من أخطر المنظمات التي تحمل لواء الإسلام ولكنها تشوه سماحته مثلها مثل منظمة داعش الإجرامية.

في مجال فلسفة التربية نلاحظ أن تنظيمات القاعدة وأخواتها تؤمن بأنه يلزم على (المجاهد) معرفة أحكام الجهاد الأولية كمعرفة ما يلزمه في حق الله، وفي حق أمير الجهاد، وفي كيفية التعامل مع العدو، دون بقية التفاصيل التي هي موكولة إلى الأمير. تتمثل آلية الإعداد التربوي في الإعداد الإيماني بالعلم الشرعي والتزكية، وفي الإعداد المادي بإعداد القوة والتدرب عليها وبالنفقة في سبيل الله. ولقد اختزل الفكر التربوي للقاعدة الجهاد في الجهاد (القتالي) وحده، مع أن من المقرّر شرعاً أن ثمّة أنواعاً أخرى للجهاد كجهاد النفس والشيطان، والجهاد بالمال والقلم واللسان، وهذا ما ينبغي أن تستوعبه المناهج والمقرّرات الدراسية ذات الصلة. وتقرّر أدبيات القاعدة ذات الصلة بالفكر التربوي أن الأولوية ليست للتربية العقدية بل للجهاد. ومن المرتكزات الفكرية والتربوية لتنظيم القاعدة أن الأصل في العلاقة مع الآخر

غير المسلم، القتال والصدام بلا فرق بين محارب ومسالم، السلم حالة مؤقتة عارضة، كما أن العلاقة مع المسلم المختلف مع اتجاه القاعدة ليس اختلاف رأي أو اجتهاد مع بقاء الإخاء والمودّة، وإنما اختلاف اتهام بالانحراف والضلال وربما الكفر والخيانة أحياناً. العلاقة مع الحكام مطبوع بعلاقة الخروج والمواجهة والتكفير، نظراً لعدم تطبيقهم الشريعة الإسلامية، واستباحت القاعدة دماء الأطفال والنساء (غازي، 2012م).

ويمكننا أن نلاحظ أن المتطرفين استمدوا من المعطيات الفقهية القديمة والحديثة الكثير من مفرداتهم ومناهجهم وأضافوا لها تقنيات جديدة شاذة لممارسة الجهاد. منبع الخطأ في فلسفة الإرهابيين أنها فلسفة لا تفقه أن الإسلام دين سلام لا خصام. وجد الارهابيون مفهوم القتال أساس الجهاد.

البنية التحية والمبادئ الأساسية في علاقة المسلم بغير المسلم الإيمان بالتعددية في المجتمعات الإنسانية، بما في ذلك التعددية الدينية وأنه ليس من حق المسلمين ولا من واجبهم القضاء على هذه التعددية. وعلى الرغم من أن الرابطة العقدية والأخوة الإيمانية هي أسمى الروابط، فإن هناك رابطة إنسانية أخرى وأخوة بشرية تسع الناس جميعا مسلمهم وغير مسلمهم. إن الأصل في معاملة غير المسلم هو البر والقسط ما دام مسالما (بدوي، 2006م ص 268 - 271، باظة، 2015). إن رؤية العالم بوصفه يحتوي على تعددية ثقافية تدفع الأطراف المتنازعة نحو محاولة فهم الآخر بدل محاربته (صالح، 2015م، ص 64).

يعزز الإسلام الروح السلمية "ويبعد أن يكون الإسلام أسس علاقات المسلمين بغيرهم على الحرب الدائمة وأن يكون فرض الجهاد وشرع القتال على أنه طريق الدعوة إلى الدين لأن الله نفى أن يكون إكراه على الدين وأنكر أن يكره الناس حتى يكونوا مؤمنين. وكيف يتكون الإيمان بالإكراه ويصل السيف إلى القلوب؟. إن طريق الدعوة إلى الإسلام هي الحجة لا السيف ولو أن غير المسلمين كفوا عن فتنتهم وتركوهم أحرارًا في دعوتهم ما شهر المسلمون سيفًا ولا أقاموا حربًا" (خلاف، 1988، ج1، ص 85، بتصرف). الجهاد في الإسلام قتال للدفاع ورد الأذى فهو دفاعي وهذه التربية تنسجم مع نواتج فقه السلام. من الضرورات الملحة اليوم جهاد العلم والتعلم؛ جهاد بالقلم والكلمة (النوري، 1986م، ص 163، 196) مع التأكيد على حقنا بل واجبنا المقدس في مقاتلة المعتدين، والمتحفزين لقتالنا.

لا يمكن بناء رؤية وفلسفة سليمة إلا بمنطلقات تربوية راسخة. الحرية وعدم الاكراه صلب ولب فلسفتنا التربوية التي نحتاج إلى ترسيخها قبل فوات الأوان. "وجملة القول في القتال أنه شرع للدفاع عن الحق وأهله وحماية الدعوة ونشرها فعلى من يدعي من الملوك والأمراء أنه يحارب من أجل الدين أن يحمي الدعوة الإسلامية ويعد لها عدتها من العلم والحجة بحسب حال العصر وعلومه ويقرن ذلك بالاستعداد التام لحمايتها من العدوان ومن عرف حال الدعاة إلى الدين عند الأمم الحية وطرق الاستعداد لحمايتهم يعرف ما يجب على المسلمين في ذلك وما ينبغي في هذا العصر" (خلاف، 1988، ج1، ص 90، بتصرف). إذا اتفقنا على القاعدة السابقة نستطيع أن نتحاور مع العالم بأسره وأن نفتح آفاق التعايش قدر المستطاع، ونقلل من حجم الصراعات في العالم.

نريد فلسفة تربوية تضع الجهاد في موضعه الصحيح. نريد فلسفة تربوية تؤمن بأن الجهاد بذل الوسع والطاقة في قتال المعتدين ومدافعتهم بالنفس والمال واللسان. فالجهاد يكون بالتعليم وتعلم أحكام الإسلام ونشرها بين الناس، وببذل المال، وبالمشاركة في قتال الأعداء (الزحيلي، بدون تاريخ، ج8، ص 5846). نحن في مسيس الحاجة إلى تكوين خطاب تربوي يعرض الجهاد بأسلوب يليق بمكانة الدين ويسمو بالفكر الإنساني.

الجزء الأخير من بحثنا سيقدم مجموعة رؤى ومنطلقات نأمل أنها ستساهم في إنارة الطريق.

8- منطلقات التربية الجهادية:

إن اعتناق الإسلام لا يتم بالعنف بل بتوفير البيئة الطيبة التي تؤمن بالحرية وتفتح قنوات الاقناع عبر المجادلة بالتي هي أحسن، واستخدام الحجة والأدلة المقنعة والبراهين الصادقة، وإيجاد القدوة الحسنة. إن الاستعانة بمنطق القوة ومجاهدة الباغين من أسس الدين. وفي ضوء هذه الفلسفة التربوية لا يمكن تبرير قتال المسالمين للدخول في الإسلام كرها مهما كانت ديانتهم. رؤيتنا للآخر أساسها فقه التعايش {يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا} (الحجرات: 13). والتربية الجهادية تسعى لتأصيل ذلك.

إذا كان جهاد الطلب لأسباب وقائية مؤكدة قد يكون القتال مطلوبا وفق اشتراطات العصر، ومقاصد الدين، وذلك لدفع ضرر كبير. الأصل الأصيل أن الإسلام دين السلام ينادي به ويسعى إليه ولا يلجأ للحرب إلا مضطرا. إن رأي جمهرة من العلماء قديما وحديثا في قتال الناس كافة نشرا للدين، وعملا بآية السيف... رأي اجتهادي قديم قابل للنقض لأنه رأي غير مقدس ويتنافى مع قطعيات فقه التعايش الإنساني وهو رأي تم استغلاله من العديد من الغلاة. هذه مسائل شغلت وتشغل أذهان الشباب ومن المهم معالجتها عبر تجديد فقه الجهاد وبلورة مقاصده وتوجيه طاقات الشباب نحو ميادين جهادية على رأسها البر بالوالدين، وتعمير الوطن، والتفوق العلمي والحضاري، ومقاتلة المعتدين.

ومن المنطلقات المهمة التي وردت في الموسوعة العربية العالمية أن "الجِهَاد فرض مشروط له أحكام وأركان. ولا يجوز في الإسلام لأي كان أن يعلن الجهاد أو يجاهد من تلقاء نفسه، أو يقتل نفسه أو غيره باسم الجهاد أو الإسلام، بدون تحقق الشروط والأركان". لم يعد اليوم جهاد الطلب "مطروحاً [بمعنى قتال الكفار بسبب كفرهم]، وليس أمام المسلمين إلا أن يتقيدوا بالمنظور القانوني الدولي للحرب الدفاعية إطاراً شرعياً أوحد للمواجهة العنيفة، وهو مبدأ يتلاءم مع أصل التجربة الإسلامية القائمة على قيم التعاون والتعايش السلمي واحترام العهود ورفض الاعتداء والظلم" (ولد أباه، 2015م).

قال ابن باديس "فأما الممالك التي تبنى على السيف فبالسيف تهدم، وما يشاد على القوة فبالقوة يؤخذ، وإنما أعلى الممالك وأثبتها ما بني على العلم وحمي بالسيف" (بوزيد، 2009م، ص 68). وعن هذا الأفق قال مهاتير محمد "أنا مقتنع تماماً بأن الجهاد الحقيقي ما هو إلا جهاد المسلم لتحقيق الوحدة الإسلامية، واكتساب فنون الحكم وإدارة الدولة وتحصيل المعرفة والتسلح بالمهارات العالية، بما يؤدِّي إلى تحرير المسلمين من الاضطهاد والقمع، ويُمكِّنهم من إعداد أنفسهم للمساهمة بفاعلية في إعادة إنتاج الحضارة الإسلامية المقبلة على غرار ما شهده العالم من قبل" (طالب، 2007م، ص 57)، ولا يتحقق ذلك إلا عبر بناء فقه التعايش (العوا، 2006م، ص 312).

إن الجهاد الإسلامي المطلوب اليوم ضد التخلف وهو حياة في سبيل الله (البنا، 2009، ص 124)، إن ثقافة الانتحار وصناعة الموت تنمو في غيبة سلطان العقل (آل رشي، 2008م، ص

257). ويتحسر الإنسان "على أن الكثير ممن هو مستعد لأن يموت في سبيل الله ولكن القليل القليل من يملك الاستعداد ليعيش في سبيل الله (القرضاوي، 2009م، ج2، ص 1196، الغنوشي، 2009م، سعيد، 2008م، 72). التعايش – بطبيعة الحال- لا يعني ترك الجهاد والخضوع للمعتدي وهجر الجهاد.

ومن المنطلقات أن القتال في الإسلام إنما يكون لدرء الحرابة، وكف العدوان سواء كانت الحرابة واقعة بالفعل وهو ما يسمى بجاهد الدفع، أم متوقعة ولاحت نذرها بدلائل قوية وهذا هو جهاد الطلب. إن هذه الأمة أمة هداية، وليست أمة بغي وحرابة، وحيثما أمكن استحياء النفوس بالإيمان أو بالأمان فلا ينبغي العدول عن ذلك (الصاوي، 2006م، باختصار). ولتعزيز الفكرة السابقة نجد البيان الختامي لمنتدى تعزيز السلم في المجتمعات المسلمة (أبو ظبي 07- 08 جمادى الأولى 1435 هـ/ 09- 10 مارس 2014) ينص على التالي "إن الجهاد في أصله وسيلة للسلم، وهو شامل لكل القربات، وماض إلى يوم القيامة بأنواعه المختلفة (جهاد الدفع وجهاد العلم والمال وجهاد النفس...) لكن جهاد الطلب بمفهوم غزو أمم أخرى ليس مقبولا في عصرنا لزوال القوة المادية المانعة من الاتصال بالناس ودعوتهم إلى الخير. هذه النصوص دعائم أصيلة لبناء فلسفة التربية الجهادية المعاصرة وفق منظور عصري، وعبر الاستعانة بمفردات جديدة أقرب إلى مستجدات العصر وقطعيات الدين، وثقافة الشباب وما أحوجنا إلى مثل هذه الاستبصارات.

الجهاد مفهوم جميل لتهذيب النفس من جهة، وحماية مصالح الناس من جهة أخرى. ولقد لعب الجهاد في التاريخ الإسلامي الحديث دورا عظيما في دحر المحتلين الأوربيين الذي سلبوا خيراتنا، ونهبوا ثرواتنا، وتحكموا بمقدراتنا وقراراتنا. ولا زال الغرب الباغي يمارس دوره بصلف وعجرفة في بسط نفوذه في بلادنا بطرائق شتى وبمسميات متنوعة طمعا في الاستحواذ على مقدراتنا من جانب، ودفاعا عن العدو الإسرائيلي من جانب آخر. هذه التدخلات الأجنبية راجت بسبب ضعف الشعوب والحكومات العربية وتراجع الأوضاع الفكرية والسياسية والاقتصادية والتعليمية. أفرز هذا الوضع المختل تيارات جهادية في محاولة لرد العدوان الأجنبي الصارخ الذي يزداد يوما بعد يوم ويستغل الظروف المواتية لتسويق الأسلحة، وعقد التحالفات في المنطقة، وضمان تدفق البترول بأسعار رخيصة. كثير من

المنظمات الجهادية الحالية زادت الطين بلة، وانحرفت عن جادة الدين وألبت علينا القاصي والداني وأوجدت للغرب مسوغات جديدة للتوغل في ديارنا، وسلب هويتنا.

إن الفقهاء ينطلقون من واقعهم في نظرتهم إلى النصوص الدينية لذا تكون نظرتهم للنص متفاوتة وبالتالي تكون اجتهاداتهم متباينة، وهذا واضح جدا في آراء المتقدمين مقارنة برأي شيخ الإسلام - ابن تيميه - الذي عاش في فترة احتلال المغول للدولة المسلمة وبعد سقوط بغداد على يد التتار سنة 656هـ أي ما يسميه البعض بفقه الاستضعاف الذي يختلف عن آراء الفقهاء الأربعة الذين عاشوا أيام قوة الدولة المسلمة وتوسعها في العهد الأموي والعباسي. وبوجود اتفاقات دولية ومعاهدات بين دول العالم - والمسلمون عند شروطهم – فإن الأقرب للصواب رأي الفقهاء المعاصرين الذين يقولون بأننا لا نقاتل إلا من اعتدى علينا وهذا ما يناسب المسلمين اليوم حتى لو كان رأي الفقهاء الأقدمين غير ذلك (العبيدي، 2012ص 271).

"**والسؤال: لو نجح بن لادن في الانتصار على الولايات المتحدة وحكم العالم الإسلامي ألن يضرب السويد أليس هذا جهاد طلب؟** وهل يقبل من السويد أو غيرها أن تظل على مسيحيتها؟" (نسيرة، 2013م، ج2 – 1385). فما إصرارنا على أننا نريد مقاتلة العالم! فنحن لم نصنع سلاحاً حتى، والذين قالوا أن القتال للهجوم، لماذا قالوا هذا؟ قالوا لنزيل القوى الطاغية التي تقف في وجه الدعوة - الآن لا يقف أحد في وجه الدعوة، لماذا نقاتل الناس؟ انشر رسائلك بلغات العالم، وجه الدعوة الإسلامية بالإذاعات والقنوات الفضائية والإنترنت، تحتاج لجيوش لتكلم العالم بلسانهم، بلغات العالم المختلفة. نحن نحتاج لجهد جبار لنبلغ الرسالة، فهل فعلنا هذا؟ ما معنى أن نقاتل العالم ونحن لم نبلغ رسالة الإسلام، نحن لا يوجد عندنا ترجمة واحدة يرضى عنها المسلمون، نترجم معاني القرآن الكريم بأكثر اللغات انتشاراً، اللغة الإنجليزية، فنحن قصرنا في حق ديننا، فإن أردنا نشر الإسلام في العالم وتبليغ الدعوة. علينا أن نكلم الناس بلسانهم وبلغة العصر وبروح العصر وبأسلوب العصر، وبذلك نكون قد خدمنا ديننا وأقمنا الحجة على الآخرين (العبيدي، 2012م، ص 272).

الجنوح للسلم أصل أما الجهاد فهو استثناء لا قاعدة عامة أصلية. من صور الجهاد: جهاد الكفار المحاربين عندما يعتدون، وجهاد النفس. "الجهاد في الإسلام مشروع بصفته مستتبعاً

لحق من حقوق الدولة الطبيعية وتشريعه استثناء، لا قاعدة عامة أصلية، بل إذا وجد العدوان أو الاعتداء، لقول الله تعالى: {وَإِن جَنَحُواْ لِلسَّلْمِ فَاجْنَحْ لَهَا} (الأنفال:61). وقوله سبحانه: "يا أيها الذين آمنوا ادخلوا في السِّلْم كافةً" (البقرة 208). وقول النبي صلى الله عليه وسلم: «لا تتمنوا لقاءَ العدو، وسلوا الله العافية، وإذا لقيتموهم فاصبروا» (انظر: الزحيلي، 2012م). إنه قتال إذن، من أجل رد العدوان، ودحر غائلة المعتدين.

الخاتمة:

إن المطالبة بإيجاد مناهج ومقررات دراسية، تهدف إلى عرض أبواب الجهاد وإظهار عظمة الإسلام في مجال العلاقات الدولية في السلم والحرب لا يمكن أن تصل لغاياتها النبيلة إلا بإيجاد فلسفة تربوية متزنة تجاري المستجدات، وتراعي المصالح، وتتشبث بالثوابت. الجهاد مطلوب لتحقيق الأمن، وجهاد التنمية لا يعني التفريط بالجهاد لتحرير فلسطين والبلدان المغتصبة، كما أنه لا يعني ترك ساحات القتال. نحتاج إلى فلسفة تربوية سيكولوجية وسوسيولوجية راشدة تنبثق من سياق مشروع اصلاحي قوامه رؤية متزنة للوجود، والذات، والمجتمع، والعالم. المشروع النهضوي المنشود يتمحور حول فقه السلم، وأساسه التعايش والإصلاح لا التقاتل والخصام. قال تعالى {لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً وَلَوْ شَاء اللّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَـكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُم فَاسْتَبِقُوا الخَيْرَاتِ إِلَى الله مَرْجِعُكُمْ جَمِيعاً فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ} (المائدة: 48).

لا مناص من تجديد منطلقات خطاب التربية الجهادية واستثمار الاستبصارات والاجتهادات والمقاربات المعاصرة التي تراعي ظروف العصر من جانب، وسماحة الإسلام من جانب آخر. إن انتشار الفكر الاحتكاري الذي يرى وجوب الجهاد القتالي عند الاقتدار، وارغام الناس على الإسلام أو القتال أو الجزية لا يمكن أن يكون خطابا عالميا مقنعا. الحاجة ماسة لتجديد المفردات والمناهج والنواتج لإيجاد فلسفة راسخة للتربية الجهادية، تلك التربية التي تحث على السلم باعتباره نقطة مركزية أما القتال فهو استثناء لردع العدوان وتحقيق الهيبة لإرهاب الأعداء. كثير من العبارات القديمة تستخدم اليوم وكأن العالم لم يتغير وكأن رأي العلماء قديما يلزم الجميع دون النظر لتغير الظروف والأزمان.

جهاد الطلب بمعنى إرغام الناس على الإسلام، وبغرض الهيمنة على الآخرين، وإزالة الشرك ونشر الدعوة الإسلامية شكل فكرا يحتكر الحقيقة، ويحتقر الأمم، ويكفر المخالفين، ويريق دماء الأبرياء. هذا الفكر القتالي يتهرب من الجهاد العلمي والاقتصادي والمدني ويتمحور حول رؤية ضيقة للعالم مبتورة الصلة عن الواقع. مجالات الدعوة واسعة جدا أوسع مما كانت عليه من قبل ولا حاجة لإجبار الناس على الإسلام عبر لغة السيف، ومنطق التفجير والتهجير. هرع كثير من الشباب إلى الالتحاق بالحركات الإرهابية بعد أن فقدوا الثقة بحكوماتهم، وانطلت عليهم كذبة القتال المقدس. هذه الكذبة حيلة ساذجة لاستغلال التربية الجهادية لترويض الشباب وتضليله.

إن السعي الحكومي لإيجاد جيش مرهوب الجانب من حقائق الإسلام لحماية الدولة ومصالحها لا لإرغام الناس على الدين. هذا عنصر مهم لبناء فلسفتنا التربوية.

يؤكد بحثنا على وجود اجتهادات عديدة بل متضاربة اختار المتشددون بعضا منها، وزادوا عليها تصورات شاذة مما ساهم في تهديد الأوطان، وسفك الدماء، وزعزعة الأمن. إن تخليص الموروث الديني من ملابسات الماضي من أسس تحرير الفكر من مخلفات التعصب. التربية الجهادية أصل من أصول التربية لتحقيق العدالة والسلام، وتوسيع نطاق التعايش السلمي، وحفظ الكليات الخمس، ومعالجة التهور الدموي الذي يجتاح العالم.

التربية الحقيقة نتاج فكر قادر على توليد أنساق معرفية تواكب متطلبات العصر. الماضي لا يستغني عن نقد وتنوير وفق نظرة تفكيكية تستفيد من الحفريات المعرفية، وتوظف المنهجيات الفكرية المعاصرة لبناء رؤية أكثر فاعلية لتحقيق التعايش الإنساني. التربية الجهادية بحاجة للاجتهاد وفق العناصر السابقة.

إن اختلال الموازين الدولية، وبطش الدول العظمي ليس مبررا لنا لبناء تربية دموية لأن بضاعتنا سترد إلينا. وطغيان الغرب ليس ذريعة لانتقاء آراء دينية متشددة ربما كانت مناسبة لعصر مضى. ديننا دين رحمة يتخذ من القوة أداة لتوثيق ثقافة التنوع والاختلاف والاختيار والسلام والتعارف. إنه دين يربي أتباعه على احترام الشعوب المسالمة ويتخذ من الجهاد وسيلة لدحر البغاة لا للهيمنة على مقدرات الضعفاء كما يفعل الغربيون.

منهج النقد والتنوير يجب أن يهيمن على رؤيتنا لأنفسنا وللعالم، ويرتبط ارتباطا وثيقا بالسلم. والتربية الجهادية تنطلق من مقومات فلسفية تنبثق من هذا الأصل الأصيل الذي يجمع بين فضيلتي التزكية، والتفاعل الإنساني. تقوم الثقافة الجهادية على دعائم نبذ الجمود والابتعاد عن الاقتتال إلا في حال الاضطرار. القوة الحقة هي الدعوة للسلم دون خنوع ومهانة. من حق المجتمعات المدنية تكوين جيوشها وإعدادها وفق طراز يتمتع بمستوى عال من الحرفية، بغرض ردع المعتدين لا نشر أديانها وإلا فإن العالم بأسره سيزداد طغيانا في معاركه الفتاكة الضارية. فالتربية الجهادية أعمق من تنمية قيم الشجاعة والشهامة، إنها إلى جانب تلك القيم لا تستغني عن تنمية عسكرية وعلمية واقتصادية وثقافية.

المراجع العربية

- إبراهيم، حنان عبدالمجيد (1434هـ - 2013م). الأبعاد السياسية المتضمنة في خطاب بعض الدعاة الجدد: دراسة تحليلية. في موسوعة التنشئة السياسية الإسلامية: التأصيل والممارسات المعاصرة، المجلد 2، ط1، القاهرة: دار السلام.
- إبراهيم، عدنان (2012م). الجامع الماتع في تفسير آية السيف في سورة التوبة. خطبة الجمعة 14-9- 2012م – (يوتيوب).
- إبراهيم، محمد إسماعيل (1964م). الجهاد ركن الإسلام السادس. ط1، مصر: دار الفكر العربي.
- ابن باز، عبد العزيز بن عبد الله (بدون تاريخ). مجموع فتاوى العلامة عبد العزيز بن باز رحمه الله.
- ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد (1994). وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان. المحقق:إحسان عباس، الناشر: دار صادر – بيروت.
- ابن عبد البر القرطبي، يوسف بن عبد الله بن محمد (2002م). الاستيعاب في معرفة الأصحاب. دار الكتب العلمية.
- ابن عثيمين، محمد بن صالح بن العثيمين (1429هـ -2008م). شرح رياض الصالحين. حققه وعلق عليه أبو سلسبيل محمد عبدالهادي. ط1، مصر: مكتبة عباد الرحمن.
- أبو زهرة، محمد بن أحمد بن مصطفى. زهرة التفاسير. دار النشر: دار الفكر العربي.
- أبو سفيان، مصطفى باحُّو السلاوي المغربي (1433 هـ - 2012 م). العلمانيون العرب وموقفهم من الإسلام. الطبعة: الأولى. الناشر: المكتبة الإسلامية للنشر والتوزيع، القاهرة - جمهورية مصر العربية.
- أبو شوشة، محمد ناجح (2008م). التراث التربوي في المذهب الشافعي. مصر: العلم والإيمان.
- الأحمدي، عبد العزيز بن مبروك (1424هـ/2004م). اختلاف الدارين وآثاره في أحكام الشريعة الإسلامية. الناشر: عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية (أصل الكتاب رسالة دكتوراه). الطبعة: الأولى.
- اسبوزيتو، جون (2007م). الإسلام والعنف. خدمة الأرضية المشتركة الإخبارية. http://www. commongroundnews. org/article. php?id=20871&lan=ar&sp=0
- الأصبهاني، أبو نعيم أحمد (1394هـ - 1974م). حلية الأولياء وطبقات الأصفياء. الكتاب العربي – بيروت. المكتبة الشاملة.
- آل رشي، علاء الدين (2008م). حوار مع متطرف. ط1، جدة: مركز الراية المعرفية.

- أمامة، عدنان (1424 هـ). التجديد في الفكر الإسلامي. ط1، الرياض: دار ابن الجوزي.
- الأنصاري، فريد (2008م). أبجديات البحث في العلوم الشرعية. الأردن: دار الحامد.
- أيوب، حسن (1403هـ-1983م). الجهاد والفدائية في الإسلام. ط2، بيروت: دار الندوة الجديدة.
- باظه، خالد 1426هـ-2015م). هل أنا إرهابي: جهاد الطلب. موقع ساسة بوست: http://www. sasapost. com/opinion/am-i-a-terrorist-jihad-request
- بدوي، جمال (1427هـ- 2006م). علاقة المسلم بغير المسلم. في أبحاث المؤتمر الدولي الأول للوسطية. المركز العالمي للوسطية: دولة الكويت.
- بصمه جي، سائر (2009م). معجم مصطلحات ألفاظ الفقه الإسلامي. ط1، دمشق: صفحات للدراسات والنشر.
- البنا، جمال (2009م). الجهاد. ط1، القاهرة: دار الشروق.
- بوزيد، بومدين (1430- 2009م). التراث ومجتمعات المعرفة. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- البوطي، محمد سعيد رمضان البوطي (1414هـ-1993). الجهاد في الإسلام كيف نفهمه؟ وكيف نمارسه؟ ط1، دمشق: دار الفكر.
- بوهندي، مصطفى (2009م). العنف في الأديان الإبراهيمية. موقع المدارك.
- البيت بيتك (2015). عدنان إبراهيم ينتقد مفهوم الجهاد عند "الحوينى". تم نشره في 2015/05/31. (يوتوب).
- بيومي، أبو صهيب سيد (1429هـ- 2008م). الاجتهاد في أحكام الجهاد. دراسة فقهية حديثية، ط1، قدم له وراجعة فضيلة الشيخ مصطفى العدوي، القاهرة: دار المعرفة.
- تاجا، وحيد (1430هـ - 2009م). حللي: آية السيف لا تنسخ آيات الصفح. مدارك أون لاين (تاريخ دخول الموقع: 9-4-2009م): http://mdarik. islamonline. net
- تاجا، وحيد (2015م). للكافر حق الحياة.. لقاء مع الدكتور وهبة الزحيلي رحمه الله. موقع دار الفكر العربي (دمشق): http://fikr. com/article
- التطوير التربوي (1428هـ-2008م). الحديث والثقافة الإسلامية للصف الثالث ثانوي. قسم العلوم الشرعية والعربية. المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم.
- التفسير الميسر (1432هـ - 2011م). اعداد نخبة من العلماء. المملكة العربية السعودية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
- التهانوي، محمد بن علي ابن القاضي (1996م). موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم. الطبعة: الأولى. تقديم وإشراف ومراجعة: د. رفيق العجم. تحقيق: د. علي دحروج. نقل النص

الفارسي إلى العربية: د. عبد الله الخالدي. الترجمة الأجنبية: د. جورج زيناني. الناشر: مكتبة لبنان ناشرون: بيروت.

- الجزائري، أبو بكر جابر (1416هـ-1995م). أيسر التفاسير. ط1، المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم.
- الجليل، عبدالعزيز بن ناصر (1424هـ). التربية الجهادية في ضوء القرآن والسنة.
- جهامي، جيرار، ودغيم، سميح (2006م). الموسوعة الجامعة لمصطلحات الفكر العربي الإسلامي: تحليل ونقد. ط1، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
- حب الله، حيدر (2014م). الجهاد الابتدائي الدعوي في الفقه الإسلامي. في نصوص معاصرة: موقع مركز البحوث المعاصرة في بيروت (http://nosos. net).
- حسين، محمد يسري إبراهيم (1433 هـ - 2012 م). فقه الأولويات في الخطاب السلفي المعاصر بعد الثورة. الطبعة: الثانية، دار اليسر للنشر والتوزيع، مصر.
- الحسينان، خالد بن عبدالرحمن (1431هـ ~ 2010م). كيف تسبق العلماء. مركز الفجر للإعلام.
- الحسينان، خالد بن عبدالرحمن (2013م). التربية الجهادية. انظر اليوتوب: https://www. youtube. com/watch?v=taa49hQj0bM
- حنفي، حسن (2013م). نقد فكرة الخلافة (علي عبدالرزاق). في الثقافة العربية في القرن العشرين حصيلة أولية. اشراف: عبدالإله بلقزيز. ط2، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- الخراشي، سليمان بن صالح (1430هـ-2009م). شبهات عصرانية مع أجوبتها. تقديم الشيخ الدكتور: سعد بن عبدالله الحميد. الرياض: سلسلة ادارات الألوكة.
- الخراشي، سليمان بن صالح (بدون تاريخ). أقوال العلماء فـي الرسالة المنسوبة إلى شيخ الإسلام ابن تيمية –رحمه الله- في الجهاد. موقع صيد الفوائد (تاريخ دخول الموقع 14-10-2015م): http://www. saaid. net/Warathah/Alkharashy/32. htm
- خشبة، سامي (2006م). مصطلحات الفكر الحديث. القاهرة: مكتبة الأسرة.
- الخطابي، عبدالعزيز بن محمد (1427هـ - 2006م). الآراء التربوية عن الإمام ابن باز. ط1، مكة المكرمة، دار طيبة الخضراء.
- خلاف، عبد الوهاب (1408 هـ- 1988م). السياسة الشرعية في الشئون الدستورية والخارجية والمالية.
- خليقي، عبدالمجيد (2013م). نقد العقل الإسلامي: مدخل إلى دراسة المشروع الفكري عند محمد أركون. في الثقافة العربية في القرن العشرين حصيلة أولية. اشراف: عبدالإله بلقزيز. ط2، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

- الدغيثر، فهد (2014م). تقييد «الجهاد» أصبح ضرورة. موقع الحياة (http://www. alhayat. com).
- دويدري، رجاء وحيد (1421 هـ- 2000م). البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية. الطبعة: الأولى، الناشر: دار الفكر المعاصر-بيروت-لبنان-دار الفكر-دمشق-سورية. (المكتبة الشاملة، السعودية).
- الراوي، فؤاد محسن (1430هـ - 2009م). الفهم الوسطي للجهاد في الفكر الإسلامي: دراسة تحليلية. الأردن: دار الضياء للنشر والتوزيع.
- الركابي، عارف عوض (2015م). "الدواعش" والجهل بأحكام الجهاد. صحيفة الانتباهة. http://www. alintibaha. net
- ريس، عبدالعزيز (1426ه). المختصر الشافي في الرد على الثوابت والمتغيرات لصلاح الصاوي ويليه رد على كتاب التربية الجهادية لعبد العزيز الجليل.
- الزُّحَيْلِيّ، وَهْبَة (2012م). الجهاد. الموسوعة العربية: سوريا.
- الزُّحَيْلِيّ، وَهْبَة (بدون تاريخ). الفِقْهُ الإسلاميُّ وأدلَّتُهُ. دار الفكر، دمشق. الطبعة: 4. المكتبة الشاملة.
- زعتري علاء الدين (1431-2010م). مفردة (الجهاد) في الموسوعة القرآنية؛ قراءة نقدية، بحث مقدم، للندوة العالمية حول (القراءة الغربية للقرآن الكريم). مجمع الشيخ أحمد كفتارو (دمشق)، وكلية الدعوة الإسلامية (طرابلس: ليبيا). (1428-2007م).
- زيدان، عبدالكريم (1426هـ-2006م). المدخل لدراسة الشريعة الإسلامية. ط1، بيروت: مؤسسة الرسالة ناشرون.
- الزير، باسل (1436هـ-2015م). كيف نفكر تفكيرا صحيحا؟. جريدة القبس: الجمعة 19 يونيو 2015م، العدد 15105.
- السحيمي، عبدالسلام بن سالم (1429هـ-2008م). الجهاد في الإسلام: مفهومه وضوابطه وأنواعه وأهدافه. السعودية: مكتبة دار النصيحة.
- سعيد، جودت (2012م). الدكتور البوطي وكتاب الجهاد. موقع جودت سعيد (http://jawdatsaid. net/).
- سعيد، سعاد جبر (1429هـ - 2008م). القيم العالمية وأثرها في السلوك الإنساني. ط1، الأردن: علم الكتاب الحديث.
- سلامة، حمد (1426هـ-2015م). مؤتمر مجمع الفقه الإسلامي. جريدة القبس الثلاثاء 24 مارس 2015 - 04 جمادى الآخرة 1436، العدد 15018.

- السلمي، عبد الرحيم بن صمايل العلياني (بدون تاريخ). أصول العقيدة. دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشبكة الإسلامية http://www. islamweb. net. انظر المكتبة الشاملة.
- الشحود، علي بن نايف (1430هـ-2009م). الخُلاصَةُ في أصولِ التَّرْبِيَةِ الإسْلامِيَّةِ. ماليزيا: بهانج- دار المعمور.
- الشقيري، عبدالمنعم (1435هـ - 2014م). معوقات الممارسة العلمية في الاجتماع الإسلامي الوسيط: مقاربة سوسيولوجية. في تاريخ العلوم الإسلامية. المملكة المغربية: الرابطة المحمدية للعلماء/ مركز ابن البنا المراكشي للبحوث والدراسات في تاريخ العلوم للحضارة الإسلامية.
- الشوكاني، محمد بن علي (بدون تاريخ). السيل الجرار المتدفق على حدائق الأزهار. المؤلف: الناشر: دار ابن حزم. الطبعة: الطبعة الأولى.
- صالح، رشيد الحاج (1435هـ-2015م). العودة من المجتمع إلى الفرد: المقولات الثقافية لفهم عالم ما بعد الحداثة عن آلان تورين. عالم الفكر، العدد 4، المجلد 43، أبريل، يونيو. الكويت.
- الصاوي، صلاح (1427هـ- 2006م). من الجوانب الفقهية في علاقة الإسلام بالغرب. أبحاث مؤتمر نحن والآخر. المركز العالمي للوسطية: الكويت.
- صبري، مسعود (1429هـ-2008م). مراجعات فكرية: قتال الناس للكفر. مجلة الوعي الإسلامي. الكويت، العدد 512.
- الصراف، أحمد (1436هـ-2015م). فقه المهاجر. جريدة القبس، الثلاثاء 09 يونيو 2015 - العدد 15095.
- الصلاحات، سامي محمد وهلالات، دلال محمد (1428هـ - 2007م). فصول في الفكر الإسلامي. ط1 الكويت: مكتبة الفلاح.
- ضميرية، عثمان جمعة (1423هـ). أصل العلاقة بين المسلمين وغير المسلمين. موقع مجلة البيان: http://www. albayan-magazine. com
- طالب، عبدالعزيز بن عبدالله (1428هـ-2007م). الدراسة في الخارج: مرجع شامل. ط2، الرياض.
- عبدالعظيم، حمدي عبدالرحمن وعبدالله ناجح إبراهيم (1422هـ - 2002م) تسليط الأضواء على ما وقع في الجهاد من الخطباء. سلسلة تصحيح المفاهيم. ط1، القاهرة: مكتبة التراث الإسلامي.
- العبيدي، منير هاشم خضير (2012م). جهاد الطلب بين الأقدمين والمعاصرين. مجلة البحوث والدراسات الإسلامية. الاصدار 28 :الصفحات279-223 : (موقع العراقية للمجلات العلمية الأكاديمية). http://www. iasj. net/iasj?func=fulltext&aId=54073
- عرموش، أحمد راتب (1428هـ - 2007م). الجهاد. موسوعة الأديان (الميسرة) ط4 - بيروت: دار النفائس.

- العفاني، أبو التراب سيد بن حسين بن عبد الله (1424 هـ - 2004 م). أعلام وأقزام في ميزان الإسلام. الطبعة: الأولى، الناشر: دار ماجد عسيري للنشر والتوزيع، جدة – السعودية.
- عقل، أياد محمد (1429هـ 2008م). التربية الجهادية عن عبدالله عزام. متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في أصول التربية. اشراف أ. د. محمود خليل أبو دف. الجامعة الإسلامية: غزة.
- العلواني، طه جابر (2010م). في منهج فهم الحديث النبوي الشريف. موقع الوحدة الإسلامية: http://www. alwihdah. com
- عماد، عبدالغني (2013م). خطاب الاعتدال الإسلامي: في نقد أطروحة الحاكمية الإلهية. في الثقافة العربية في القرن العشرين حصيلة أولية. اشراف: عبدالإله بلقزيز. ط2، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- عمر، عمرو كامل (1435 هـ - 2014 م). حصان طروادة الغارة الفكرية على الديار السُّنية. الطبعة: الثانية. قدم له: د. محمد موسى الشريف. الناشر: دار القمري.
- العوا، محمد سليم (1427هـ - 2006م). الفقه الإسلامي في طريق التجديد. ط3، القاهرة: سفير الدولية للنشر.
- غازي، عمر (2012م). أول دراسة تتناول الفكر التربوي لتنظيم القاعدة: قادة التنظيم جهلاء. أبناؤكم: صحيفة الكترونية: الرياض. http://www. anbacom. com/news. php?action=show&id=16448
- الغزالي، محمد (2006م). مائة سؤال عن الإسلام. ط5، القاهرة: نهضة مصر.
- الغضبان، منير (1426هـ-2005م). المنهج التربوي للسيرة النبوية: التربية الجهادية. ط6، الأردن: مكتبة المنار.
- الغنوشي، راشد (1430هـ-2009م). ما الجديد في جهاد القرضاوي. موقع إسلام أون لاين: http://www. islamonline. net
- فرج، أماني أبوالفضل (1425هـ-2004م). ما لم يقله الفقيه. ط1، دمشق: دار الفكر.
- فرحات، إسلام عبد العزيز (1430هـ - 2009م). شيخ السلفيين في الكويت في حوار صريح مع مدارك عبدالرحمن عبد الخالق: الكفر يوجب القتل. موقع مدارك (تاريخ الدخول: 31-3-2009): http://mdarik. islamonline. net
- الفضلي، فالح جبر (1425هـ- 2004م). مناهج التعليم الشرعية في المملكة العربية السعودية بين أصالة التربية ودعوات التشكيك. ط1، الرياض: دار البصار.
- الفوزان، صالح بن فوزان (1425هـ-2005م). الجهاد أنواعه وأحكامه. سلسلة وصايا وتوجيهات للشباب. ط1، الرياض: وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف.

- القاضي أبو يعلى، محمد بن الحسين بن محمد بن خلف ابن الفراء (1410 هـ - 1990 م). العدة في أصول الفقه. الطبعة: الثانية حققه وعلق عليه وخرج نصه: د. أحمد بن علي بن سير المباركي.
- القحطاني، سعيد بن علي بن وهف (بدون سنة طبع). الجهاد في سبيل الله تعالى - مفهومه، وحُكْمه، ومراتبه، وضوابطه، وأنواعه، وأهدافه، وفضله، وأسباب النصر على الأعداء في ضوء الكتاب والسنة. الناشر: مطبعة سفير، الرياض. توزيع: مؤسسة الجريسي للتوزيع والإعلان، الرياض.
- القرضاوي، يوسف (1430هـ-2009م). فقه الجهاد: دراسة لأحكامه وفلسفته في ضوء القرآن والسنة. ط1، القاهرة: مكتبة وهبة.
- القرطبي، محمد بن عيسى بن محمد بن أصبغ، أبو عبد الله بن المناصف الأزدي (بدون سنة الطبع). الإنجاد في أبواب الجهاد وتفصيل فرائضه وسننه وذكر جمل من آدابه ولواحق أحكامه. المحقق: (مشهور بن حسن آل سلمان ومحمد بن زكريا أبو غازي) (ضبط نصه وعلق عليه ووثق نصوصه وخرج أحاديثه وآثاره). الناشر: دار الإمام مالك، مؤسسة الريان.
- القطان، مناع بن خليل (1421هـ- 2000م). مباحث في علوم القرآن. الطبعة: الطبعة الثالثة الناشر: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع
- قمبر، محمود (2006م). دراسات إسلامية في الثقافة والتربية. ط1، الأردن: جدار للكتاب العالمي.
- الكرواني، سعيد (1428هـ-2007م). نحو تجديد الخطاب الديني: تأسيس البنية الحوارية وحق الاختلاف. ط1، المملكة المغربية: منشورات الأوقاف والشئون الإسلامية.
- الكيلاني، شمس الدين (2009م). الجماعة وتحولاتها: التجربة السياسية العربية – الإسلامية في فكر رضوان السيد. ط1، بيروت الشبكة العربية للأبحاث والنشر.
- اللحيدان، صالح (1407هـ). الجهاد في الإسلام بين الطلب والدفاع. ط4، الرياض: مكتبة الحرمين.
- المالكي، عبدالحفيظ بن عبدالله (د. ت). عرض رسالة دكتوراه بعنوان: دور منهج العلوم الشرعية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. مجلة البحوث الأمنية. رقم العدد 42. مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية.
- المالكي، عبدالله (2012م). سيادة الأمة في تطبيق الشريعة: نحو فضاء أمثل لتجسيد مبادئ الإسلام. ط1، بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر.
- مجلة الوعي الإسلامي (1431هـ - 2010م). مقالات العلامة الشيخ عبدالعزيز بن باز. في مجلة الوعي الإسلامي. الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
- المجلس الأعلى للشئون الإسلامية (2011م). موسوعة المفاهيم (حرف الجيم). (مصر) موقع وزارة الأوقاف: http://www. elazhar. com/mafaheemux/6/24. asp
- محمود محمد الخزندار (1997م). هذه أخلاقنا حين نكون مؤمنين حقا. الناشر: دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض - المملكة العربية السعودية، الطبعة: الثانية، 1417 هـ.

- مركز نون للتاليف والترجمة (2011م). لتربية الجهادية. الإعداد الإلكتروني: شبكة المعارف الإسلامية. ط1، نشر: جمعية المعارف الإسلامية الثقافية. (http://www. almaaref. org)
- مروفل، مختار (1435هـ-2015م). نحو رؤية جديدة لدور العلوم الاجتماعية ووظيفتها: تسعة دروس في علم الاجتماع. مجلة نقد وتنوير. العدد الثاني، أغسطس آب، صيف 2015م.
- المزيني، حمزة بن قبلان (2010م). اختطاف التعليم في المملكة العربية السعودية. ط1، بيروت: مؤسسة الانتشار العربي.
- المكتبة الشاملة (2015م). مكتبة الكترونية (الإصدار 3: 61): مكة المكرمة.
- المنفلوطي، مصطفى لطفي (1430هـ-2009م). الأعمال الكاملة. بيروت: الدار النموذجية.
- المهاجر، أبو عبدالله؛ عبدالرحمن العلي (1425 هـ). مسائل في فقه الجهاد.
- مهنا، فريال (1426 هـ - 2005 م). إشكالية الجهاد في عصر المعلوماتية عبر معضلات الهوية والسيادة والآخر. دمشق: دار الكتاب العربي.
- المواق، محمد بن يوسف. التاج والإكليل لمختصر خليل. في: المرجع الأكبر للتراث الإسلامي.
- موصللي، أحمد (2013م). خطاب التكفير. في الثقافة العربية في القرن العشرين حصيلة أولية. اشراف: عبدالإله بلقزيز. ط2، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- الموصلي، شمس الدين محمد بن أحمد (1420 هـ). صفوة الراسخ في علم المنسوخ والناسخ. دراسة وتحقيق محمد بن صالح البراك. ط1، الدمام: ابن الجوزي.
- موقع أنا السلفي (بدون تاريخ). الموجز الشديد من كتاب" تحصيل الزاد في تحقيق الجهاد " لفضيلة الشيخ الدكتور سعيد عبد العظيم. الناشر: دار القلم.
- الناصر، محمد بن حامد (1425هـ-2004م). المدرسة العصرانية في نزعتها المادية تعطيل للنصوص وفتنة بالتغريب. ط1، الرياض: مكتبة الكوثر.
- نسيرة، هاني (2013م). "السلفية الجهادية" و" تنظيم القاعدة": المنطلقات الفكرية والمرجعيات الفقهية. في الحركات الإسلامية في الوطن العربي، م 1، ط 1، إشراف الدكتور عبدالغني عماد، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- نسيرة، هاني (2013م). التيارات السلفية في بلد وادي النيل. في كتاب الحركات الإسلامية في الوطن العربي، م 1، ط 1، إشراف الدكتور عبدالغني عماد، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- النوري، عبدالله (1406هـ-1986م. سألوني في التفسير. الكويت: منشورات ذات السلاسل.
- الهرماسي، عبداللطيف (1431هـ-2010م). الباحث والمفكر التونسي الهرماسي. أجرى الحوار: محمد الحمروني (تونس)، إسلام أون لاين: http://www. islamonline. net
- هيكل، محمد خير (1417هـ - 1996م). الجهاد القتال في السياسة الشرعية. ط2، م3، بيروت: دار ابن حزم.

- وردي، محمد (2015م). أفق التجديد في الخطاب الإسلامي المعاصر. مجلة دبي الثقافية، السنة 11، العدد 121.
- وطفة، علي أسعد (1430هـ - 2009م). التربية الإسلامية وتحديات العصر. ورقة غير منشورة، الكويت.
- وطفة، علي أسعد (1431هـ-2010م). العنف الديني في سياق الحداثة: الأسس الرمزية والأسطورية للعنف الديني المعاصر. مجلة قضايا إسلامية معاصرة. العدد 43-44 –صيف وخريف 2010م. بغداد: مركز دراسات الفلسفة.
- ولد أباه، السيد (2015م). فقه السلم. جريدة الاتحاد الإماراتية. تاريخ النشر: الإثنين 4 مايو 2015.

المراجع الأجنبية

- Banerjee, S. (2015, May 2). Education Key to Preventing Canadian Youth from Wanting to Join Jihadists Overseas. The Canadian Press. Retrieved from Questia.
- Davidson, L. (2013). Islamic Fundamentalism: An Introduction (3rd ed.). Santa Barbara, CA: Praeger. Retrieved from Questia.
- Denny, F. M. (1994). An introduction to Islam (2nd ed.). New York. Macmillan.
- Malek, B. (2001). Clergy Column: True meaning of 'jihad' has been lost. C2 enter daily times. Saturday, March 17, 2001. USA: Pittsburgh.
- Peters, R (1995). Jihad. In The Oxford Encyclopedia of The Modern Islamic World. New York: Oxford University Press.
- Rashied Omar, A. (2004). CONFLICT AND VIOLENCE. In Encyclopedia of Islam and the Muslim world / edited by Richard C. Martin. Macmillan Reference USA.
- Thackrah, John Richard (2004). Dictionary of Terrorism. Simultaneously published in the USA and Canada by Routledge.
- Townsheng, C (2011). Terrorism: a very short introduction. 2 edition. Oxford. UK.

مكانة النُّخبة في التغيير الحَضاري

لدى مالك بن نبيّ

أ.د. رشيد ميموني

أستاذ التعليم العالي في علم الاجتماع

بجامعة الجزائر الثانية

مكانة النُّخبة في التغيير الحَضاري

لدى مالك بن نبيّ

أ.د. رشيد ميموني

ملخص الدراسة

تحتل صيرورة النخب في المشروع النهضوي للمجتمعات الإسلامية موقعا محوريا في تحليل مالك بن نبي. بإمكاننا عند تتبع مسار إنتاجه الفكري (المرتكز على منهج متميز) رصد ثلاث مراحل قصد مواكبة محطات تطور تلك المجتمعات. فقد قدّم في مؤلفات المرحلة الأولى عرضا عن وضعية الانقسام الثنائي للنخب: التقليدية والحداثية، وبيّن ميزاتها الإيجابية (التوعية وإعادة بعث العمل الفكري بالنسبة إلى الحركة الإصلاحية وإعادة النظر في المعايير التقليدية بالنسبة إلى التيار الحداثي)، والسلبية (الطابع الجزئي للإصلاح ونقص الفاعلية الاجتماعية بالنسبة إلى الحركة الإصلاحية والاقتباس الأعمى واستهلاك منتجات الحضارة الغربية دون افتكاك وسائل المعرفة بالنسبة إلى الحركة الحداثية). وتطرق بن نبي كذلك إلى مساعيهما النهضوية مبرزا آثار الانحطاط (رجل" ما بعد الموحدين) ومعوقات الاستعمار. وتنبّه بن نبي في المرحلة الثانية (لدى اقتراب موعد استقلال البلدان الإسلامية) إلى ضرورة توجيه النخب الفاعلة نحو مهام المرحلة الجديدة والتحضير للصراع الفكري. وتنطلق المرحلة الثالثة بعد استرجاع الجزائر (ومعظم البلدان الإسلامية) لسيادتها، حيث عكف بن نبي على مرافقة البرامج التنموية المنتهجة من طرف النخب بالتحليل النقدي ووضع اللّمسات الأولى لسوسيولوجية الاستقلال موجهة نحو التصدي للأمراض الاجتماعية وتقويمها.

Abstract

Elites' action in the revival process (Nahdha) of the Arab and Muslim societies holds an outstanding place in Bennabi's intellectual works. We can identify three main phases in his analysis of the elite corresponding to the three stages of the evolution of these societies. He started with expounding his theory about the elite's segmentation between the traditionalist and the modernist wings and underlined their positive achievements: the "Islahi" movement brought the awareness of the crisis and initiated the intellectual revival whereas the modernist tendency reevaluated the traditional norms. Bennabi also pointed out to their shortcomings: the limited scope of the reform, the literary inclination and social inefficiency for the traditionalist tendency and the blind intellectual mimetism and the consumerist attraction towards Western products with little knowledge acquisition for the modernist trend. Bennabi focused upon two factors that impaired both elites' action:-the negative consequences of the decadence affecting the "post-Almohadian" man - colonialism's obstacles. In the second phase coinciding with Arab and Muslim countries recovering their sovereignty, his production aimed at preparing the influential elites to their forthcoming missions and guiding them to face the "struggle of ideas". The third phase in Bennabi's great intellectual works starts with the effective gaining of independence by most of the Muslim countries (including Algeria in 1962) where he critically analyzed the socio-economic and political plans initiated by the national modernist elite and laid down the foundations of the "sociology of independence" focusing on the ways to cure the "social pathologies" faced by newly independent countries. In the conclusion, I assessed the disastrous consequences of having neglected Bennabi' farseeing analysis and wise recommendations; two decades after his death, Algeria witnessed a deep crisis, the 1988 crisis. His analysis applies to Arab and Muslim countries. His analysis applies to Arab and Muslim countries.

مقدمة:

يعدّ مالك بنِ نبيّ من حيث عمقُه التحليلي وصرامتُه المنهجيّةُ والمراجعُ التي اعتمدها من بين مفكّريّ العلوم الاجتماعية الذين قدموا مساهمةً متميّزة في تحليل المجتمعات الإسلامية. ويمثّل تصوّرُه لمجتمع جزائري حديث العهد باستقلاله استمرارية في مسعاه الفكري، ويدعونا إلى طرح العديد من القضايا والتساؤلات الحيوية في مجال النهضة والحضارة.

بنيت مقالي على فكرة تحديد نظرية النُّخبة لدى مالك بن نبيّ بالنسبة إلى النظريات الأخرى، ثم القيام بمقابلة تصوّره ومقترحاته لإعداد سوسيولوجيا الاستقلال مع التطور الحقيقي لهذا التخصص بجامعة الجزائر الذي يتمّ ضمن المنظور العام لنموذج التنمية المطبَّق في الجزائر.

تكمن إحدى صعوبات الموضوع في كون المَهمة تتطلب منا إحصاء مواضيع تتعلّق بالنخبة في كل الإنتاج الفكري لبن نبي بدءا بـمؤلَّفه (Conditions de la Renaissance)"شروط النهضة"(1948) إلى غاية كتبه الأخيرة؛ وعليه فنحن مجبرون على أن نعتمد خطًا منهجيًا في تحليلنا هذا، ومن حسن الحظ أن نضج فكر بن نبي وتطوّره المتزامن مع تطور العالم الإسلامي والعالم الثالث والجزائر يساعداننا كثيرا على إيجاد المبتغى من ذلك الزخم العلمي الوفير، ويدعواننا إلى اقتراح العمل بموجب مسعى ذي ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى:

النّخب أثناء مرحلة الانحطاط وخلال فترة الاستعمار: يقترح بنُ نبي في هذه المرحلة الأولى من الإنتاج الفكري تحليلاً حول الحضارة والثقافة بهدف تقييم الشروط التي تسمح بانطلاق دورة حضارية في العالم الإسلامي، تطرق إليه في كتابه "شروط النهضة"؛ ثم يقوم بتحليل العالم الإسلامي في كتابه الآخر (Vocation De l'Islam)" وجهة العالم الإسلامي"(1954) حيث يخصّص جزءا كبيرا لوضع النّخب في العالم الإسلامي في فترة الانحطاط. ويتناول بالتفصيل الصيرُرورات التّاريخيّة التي تتضمّن قدومَ الاستعمار الذي سيصل بدوره إلى تقسيم النّخب وتفتيتها. كما يتطرّق بالتحليل أيضا على وجه الخصوص

للحركات الفكريّة النخبويّة التقليدية والإصلاحية، والحركاتِ النخبويّة الحداثيّة،إلى أن يقوم بتقييم عمل الحركات السياسية والدينية.

المرحلة الثانية:

ينشغل بنُ نبيّ في المرحلة الثانية على نحوٍ استباقيّ، بتحديد **مهام النّخبة في بناء مجتمعٍ ناشئٍ**، ثم يقوم بتوجيهها، كما يقترح آليات للحماية الواجب وضعُها ضد مخاطر الانحراف حتى يجنّبها السقوط، وكل ذلك نجده في كتابيْه: الأولِ بعنوان (Lutte Idéologique dans les Pays Colonisés) "الصراع الفكري في البلدان المستعمَرة"(1960)، والثاني (Naissance d'une Société) "ميلادُ مجتمع" (1962).

المرحلة الثالثة:

في المرحلة الثالثة وبعد عودته إلى الجزائر عند الاستقلال، يجد المفكّرُ نفسه في مواجهة تجربة التنمية، فينطلق إلى **تحليل مواقفَ وأعمالِ مختلف النخب في شتى مشاريع التنميّة المعدّة للإنجاز**، ويدعو هذه النخب إلى إعداد **سوسيولوجيا الاستقلال لمعالجة الأمراض الاجتماعيّة**، وتقويم الاعوجاج، وتوجيه عمل النخب السياسية والاقتصادية والثقافية.

الجزء الأول: مكانة نظرية النّخب في فكر بن نبيّ:

أ) لمحة عن المقاربات النظرية الخاصة بالنّخب:

من المشروع التساؤل حول مكانة النّخبة في المخطط التحليلي لبن نبي، وحول الاقتباسات التي اعتمدها من مختلف النظريات الرّائجة وأصالة تصوره وصحّة نظريته من أجل تحليل مسار النخب ونشاطاتها ومهامها في الجزائر والمغرب العربي والعالم الإسلامي.

توجد أنواع كثيرة من المقاربات النظرية الخاصة بالنّخبة منذ أن ورد ذكرُها في مؤلّفات غيتَانو موسْكا Gaetano Mosca، ثم التنظير لها من قِبل فيلفريدو باريتُو Vilfredo Pareto (1923-1843) في كتابه (Traité de Sociologie Générale)" بحث في السوسيولوجيا العامة":

- تتناول إحدى المقاربات مسألة "الروّاد"، أمثال باريتُو وموسْكا وميشَال.. .

- تقوم مقاربةٌ أخرى على تحليل أنماط الفعل والسياسات المتّبعة لدى مختلف النّخب، وتعتمد على المعطيات التصنيفيّة-النوعية لهذه النخب: السياسية والصناعية والثقافية، فكل مؤلف يؤكّد على نوع معيّن من النخبة ويحلل أصولها ووظائفها ومكانتها. وهذا رايْت ميلسWright Mills يحلّل في كتابه المعنون (L'élite au Pouvoir) "النخبة في الحكم" (1956) التركيبةَ الثلاثيّة للنخبة الأمريكية التي وصلت إلى الحكم بعدما قسّمها إلى سياسية وعسكرية ومالية.

-يكتسي تحليلُ تركيبة النخبة بالنسبة إلى البلدان النّامية أهميةً كبيرةً لتقييم **سيرُورة التطور**، وتُحمَّل المسؤوليّةُ إلى هؤلاء في حال النجاح أو الفشل، ويبدو عاملُ المقارنة هنا صائبًا للغاية طالما أن معظم البلدان قد نالت استقلالها منذ نصف قرن. ففي الجزائر مثلا يتمّ الحديثُ اليوم بمرارة عن حقيقة تقدم بعض البلدان كالبرتغال وكوريا الجنوبيّة وحتى إسبانيا، التي هي أقلَّ ثروات بكثير من الجزائر.

يلعب التّوجه الفكري والإيديولوجي دورًا أساسيا في اختيار النظرية: تحثّ "نظرية العصرنة والتحديث" التي يدعو إليها آبتير Apter وشيلس Schills من مدرسة شيكاغو الأمريكية، على "الإقلاع الاقتصادي" حسب النموذج الرأسمالي للقرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين؛ في حين أن النظرية الماركسيّة الأكثر شيوعا والتي كانت مبجّلة من قِبل نخبنا الذين "تطلق" عليهم صفة "التقدّميين" بالجزائر (في العشرية الأولى من الاستقلال)، كانت هي النظرية نفسُها التي ذكرها أنطونيو غرامشي Antonio Gramsci في "مذكرات السجن" (1929-1935)، وبخاصة في تحليله لـ "الكتلة التاريخيّة في الحكم" ولـ "الطبقة المهيمنة".

وبما أن مالك بن نبي قد حلّل النّخبة في العالم العربي-الإسلامي، فإنه بإمكاننا أن نلقي بنظرة شاملة على النّظريات المعمول بها استنادا إلى التقسيم الذي وضعه عليّ الكنز، والذي يقوم على محورين اثنين واسعين:

1- انقسام وتفرّع النخبة إلى نخبة فكريّة تقليدية، ونخبة فكريّة حداثيّة تتفّق والمقاربةَ النظرية للمدرسة الفرنسية (نموذج عبد الله العروي.. .).

2- تحليل العلاقة التي تقيمها هاتان النّخبتان إزاء السلطة السياسية حسب المقاربة الأنغلوسكسونية. يؤكد عليّ الكَنز على خاصيّة هامة تتميّز بها النخبة (استلهمها من غرامشي) في كتابه"Au Fil de la Crise: Quatre Etudes sur l'Algérie et le Monde *Arabe*" على مرّ الأزمة: أربع دراسات حول الجزائر والعالم العربي: "إن المثقّفين الذين يعيشون داخل نظام مغلق لا يشكّلون عقلاً مفكّرًا مهما كان ثراء إبداعاتهم، وكذلك هي الحال بالنسبة إلى الأعداد الهائلة من الحائزين على الشهادات الجامعية التي لا تعطينا هي أيضا مثقّفين ومن باب أولى ليس في مقدورها إنتاج عقل مفكّر إذا كانت المعرفة التراكميّة تفتقد لديها إلى الفعّاليّة داخل النظام الرمزي للمجتمع" (ص.17). ثم يضيف: "يمكن لنا أن نصف بالأمر العظيم قدرةَ مجموعة من المثقّفين الأنتيلجنْسيا على إنتاج **الحسّ الاجتماعي،** أي مجموعة من الأفكار ذات دلالات اجتماعية باستطاعتها أن تكوّن وتشكّل سلوكًا جمعيًّا أو جزءا منه داخل المجتمع المدني الذي تتواجد فيه المجموعة وبالتالي تكوين سلوك المجتمع المدني.. . وتشكيل "براكسيس اجتماعي" (أي مجمل النشاطات الإنسانية القادرة على تغيير المحيط الطبيعي أو تعديل العلاقات الاجتماعية)" (ص.18).

ب) خصوصيّة مقاربة مالك بن نبي حول النّخب:

يستعمل مالك بن نبي العديد من المفاهيم، بدءا بالمثقّف أو النخبويّ اللذين يربطهما بوقائع ملموسة، ويستعمل كذلك مفاهيم من قبيل: رجال الفكر، ورجال الدين، ورجال الإصلاح، ورجال السياسة، والحداثيين إلخ.. .وتكمن خصوصية مقاربة بن نبي في كونها تُقترح كنظرية تُدرج فيها النخبةُ ضمن مخطّط تحليلي متعلّق بدراسة نشوء الحضارات وتطورها وظهور المجتمعات والجماعات الصغيرة المساهمة في بنائها. ولا يعتمد بن نبي في عمله هذا على تحليل تجريبي للنخبة بطريقة أكاديمية، أي إحصاء أنواع النخب وجردها: عددهم، توزّعهم، طبقتهم الاجتماعيّة، العلاقات الموجودة بين مختلف انقسامات النخبة.. . وهو ما

يعدّ من اختصاص فرق البحث الجامعيّة (الذين يتمتّعون بمكانة مميّزة واستقرار لا سيما بعد الاستقلال) ومراكز البحث التي لديها الوسائل البشرية والمادية للقيام بمثل هذا النوع من البحوث.

إنّ مالك بن نبيّ مفكّرٌ ذو منهج وصاحبُ رؤية تسعى إلى شرح الوقائع، ووالتحذير من حالة منذرة بالخطر، ثم هو إلى ذلك يقترح تحليلاً عميقا حول وضع العالم الإسلامي على المثقّفين وأصحاب القرار ليدركوا خطورة الوضع على النّحو الذي يجعلهم واعين ب بضرورة إيجاد سبل تساعد على التغيير.

يتميّز تصور مالك بن نبيّ بالعناصر الأساسية التالية:

1- يتخذ النخبة المنقسمة إلى تقليديين وحداثيين إما بصفتهم فاعلين ينشطون كأفراد، أو في إطار حركاتهم الفكرية أو السياسية كل حسب توجّهه. وتكمن أصالة مقاربته في تحليله هذا الذي يقول بأنه على الرغم من الفوارق والاختلافات البيّنة الموجودة بين هذه النخب، إلا أنهم يمثلون مع ذلك وجهيْن اثنيْن للحقيقة نفسها لأنهم نتاجٌ لنفس الوضع التاريخي ويحمل كل واحد منهم العيوب والشّوائب نفسها التي ميّزت فترة الانحطاط وأنتجت لنا إنسان عصر مَا بَعْدَ المُوَحِّدِين (الذي يُحصي له نقاطَ قوته وضعفه).

2- يدرس علاقة هذين الصنفين من النخبة بالنظام أي السلطة الحاكمة، في فترة الاستعمار وبعد الاستقلال، وهو في هذه الحالة لا يتناول النظامَ بصفته موضوعا للدراسة وإنما لتحليل ممارسات النخب ومساراتها، والنظر في الكيفيّة التي يمكن من خلالها اختراق هذه تلك النّخب لتضلَّ الطريقَ وتنحرف عن مهمّتها.

3- يؤكّد على الرباط العضوي القائم بين أعضاء النخبة نفسها، ولكن دون السعي إلى اقتراح مشروع مجتمع خاص بمجموعة اجتماعية معيّنة (مثلما يُعرف في التحليل الماركسي). كما أنه لم يقحم نفسه في العمل السياسي المباشر لأن الفكر يسبق الفعل. ومع ذلك فإن مشروعه ليس نخبويّا، إذ هو يتجاوز في مخططه التحليلي التمييز التقليدي بين النخبة والجماهير الشعبية، بل يقترح مشروعا للتجديد الحضاري تشترك فيه كلُّ الطبقات الاجتماعية

سواء على مستوى الأفراد أو الجماعات، ولكن بالتأكيد على أن الفكرةَ تحتلّ فيه مكانة كبيرة لأنّه يتّخذ من الفكرة الدينية أرضية انطلاق. مثلما يهتمّ من جانب آخر بالشروط النفسيّة-الزمنيّة للنخب.

4- يؤكّد على أهمية الثقافة في خلق جوّ مواتٍ لبروز النخبة وإنشاء شبكة العلاقات الاجتماعية، ذلك أن المجهود الفكريّ، في فترة الانحطاط، قد توقّف عن الحركة، وفقدَ دوره، وأصبح غير ذي أهمية، وانْفكت الشبكة الاجتماعيّة، وانْحلت الوحدة بين الفكرة والإنسان وعالم الأشياء، وهذه العناصر، كما هو معروف، هي التي تعدّ أساس الحضارة. وهكذا، فإنّ ب بن نبيّ ينظر إلى النّخبة في بعدها الوظيفيّ، وبناءً على ذلك فإنّ النخبة التي لا يحكمها أيّ التزام، ولا تتحلّي بأيّ وعي لا معنى لها عنده. وهو ما يعني أنّ الثقافة هي وحدها القادرة على رفع التحدّيات المفروضة وإحقاق التجديد، وتخليص إنسان مَا بَعْدَ المُوَحِّدِين من ضعفه والقضاء على"المثيْقف" (المثقف المزيّف).

5- يوضّح الدور الأساسي للاستعمار في إضعاف النخبة وتحويلها عن مهمّتها، وتهميش دورها.

ج) حركات النهضة الفكرية: الإصلاح الديني والحداثة:

شهد العالم الإسلامي نهضته بداية من القرن التاسع عشر عن طريق نوعين اثنين من الحركات: الحركة الإصلاحية، والحركة الحداثية؛ وفي هذه المرحلة قام بنُ نبيّ بتقييم عمل ونشاط نخب كلّ منهما.

1- **حركة الإصلاح الديني:**

لهذه الحركة، عند بن نبيّ، دورٌ إيجابي في توعيّة المسلمين بخطورة المشكلة، وإعادة بعث الحراك الفكري على المستويين الثقافي والسياسي لفهم أسباب الانحطاط والعمل على تجاوزه. ومن بين الأوجه البارزة في هذه الحركة نذكر جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده، وفي الجزائر عبد الحميد بن باديس وجمعية العلماء المسلمين الجزائريين الذين أعادوا للثقافة العربية-

الإسلامية قيمتها، وحاربوا الفكرَ الظلاّمي وكلَّ أشكال الشعوذة والانحرافات والبدع التي كانت تنخر المجتمع الجزائري.

"نجحت هذه الحركة في كسر التوازن السّكوني لمجتمع مَا بَعْدَ المُوَحِّدِين ببثّ مفهوم المأساة، ولو جزئيّا، في الوعي الإسلاميّ. تبك المأساة التي يعيشها منذ قرون. وكان لزاما، حتى تتجاوز النّهضة مرحلتَها الجنينيّة، طرحُ مشكلة الثقافة" (وجهة العالم الإسلامي، ص.41).

إن عمل الشيخ محمد عبده ومدرستِه "لم يحدد بالضبط المشكل على مستوى الوعي الإسلامي، ولم يتناول الجانب الفكري منه الذي يتمثّل في العقل؛ وها عقل مسلم ينتج، لأوّل مرّة منذ قرون، عملا فكريّا ذا شأن.. . فقد قبلت أخيرا جامعة الأزهر، مركزُ العالم الإسلامي العملَ بقانون الحركة والتقدم، وفهم أنه لا يوجد كمالٌ ثابت ودائم وإنما حالةٌ تكون فيها الأشياءُ قابلة لبلوغ مرتبة الكمال" (وجهة العالم الإسلامي،ص. 38). كذلك يعتبر مالك بن نبي أن بعض المؤسسات كانت فعّالة، ويذكر على وجه التحديد العمل التربوي المميّز للمدارس الحرّة التي أنشأتها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين.

2- **الحركة الحداثيّة**:

كان دور هذه الحركة أقلّ تميّزا مقارنة بالحركة الإصلاحية، إذْ استلهمت أفكارها من الغرب واقتبست منه مبادئه الإيديولوجية من دون أي روح نقدية، وإن كان يعود إليها الفضل في طرح مسألة إعادة النظر في المعايير التقليدية التي تعوق الفكر. "بسبب عدم اتصالها بالحضارة العصرية وانقطاعها الفعلي عن ماضي مَا بَعْدَ المُوَحِّدِين. لم تقدّم الحركة الحداثيّة على مستوى الفكر العناصرَ التي تحتاجها الثقافة، كما لم تُنتج تيارًا للأفكار جديرًا بالمناقشة اعتمادا على الاقتباسات التي أخذتها من الغرب، غير أنها كانت سبّاقة في طرح مسألة إعادة النظر في كل المعايير التقليدية" (وجهة العالم الإسلامي، ص. 50).

3-**الانتقادات الموجّهة إلى الحركة الإصلاحية**:

تحصر الحركة الإصلاحيّة -منذ محمّد عبده الإصلاحَ في أمور الدين واللاّهوت انطلاقا من فكرة خاطئة مفادها أن المجتمع فقدَ إيمانه وابتعد عن ممارساته الدينية. ويرى مالك بنُ

نبيّ، في المقابل، أن الإيمان لم يُفتقد، وإنما فُصل عن مهمّته الاجتماعية، بمعنى أن الحماس الديني لا يعرف طريقه إلى التطبيق السلوكي في الواقع، ولا تجده في المؤسسات.

"يتناول علمُ اللاّهوت أكثر المسائل المتعلقة بالإيمان والعقيدة والمشاكل المرتبطة بالنفس. هذا والمسلمُ بل حتى مسلم مَا بَعْدَ المُوَحِّدِين، لم يتخلَّ أبدا عن عقيدته، فقد بقي مؤمنا أو عابدا متحمّسا بتعبير أدق. وما أصبح إيمانه غير فعّال إلاّ لأنه فقدَ بريقه الاجتماعي، واتّصف بالفردانيّة والتمركّز حول الذات، أعني إيمان الفرد المفصول عن المحيط والواقع الاجتماعي؛ فالأمر لا يتعلق بإثبات وجود الله له، فتلك قضية مفروغ منها، وإنما باستحضار عظمة هذا الخالق في وعيه ووجدانه، فيجعل من ذلك مصدرَ طاقته" (وجهة العالم الإسلامي،ص.35-36). وهكذا يطرح بن نبي مشكلة هامّة متعلقة بـفعّالية الدين ووظيفته الاجتماعية: "يتميّز علمُ اللاّهوت بانفتاحه على الكلام وإثراء النقاشات وتبادل الأفكار، غير أنه في الوقت نفسه يشوّه مشكل العالَم الإسلامي بتحويل المبدأ "السّلفي" للإصلاح في نفسيّة الإصلاحيين أنفسِهم. أما مشكلة "الوظيفة الاجتماعية" للدين فليست مطروحة في علم اللاّهوت، لأن المسلم لا يتعلم شيئا من مدرسة تلقنه فقط عقيدةَ وجودِ الله، ولا تعلمه على أية حال كيفية الرجوعَ إلى السّلف" (وجهة العلم الإسلامي، ص.36)، أ ويضيف بن نبي قوله في هذا السّياق: "يتبيّن من هذا الفحص أن الحركة الإصلاحية لم تعرف تغيير النفس المسلمة، ولا ترجمت في الواقع الوظيفة الاجتماعية للدين" (وجهة العالم الإسلامي، ص.41). يحصي بنُ نبيّ سلسلة من الجوانب السلبية التي أنتجها عصرُ الانحطاط، ومن ذلك يذكر"الذريّة"L'atomisme، المفهوم الذي أخذه عن المستشرق جيب Gibb والذي يعني صفة العقل "المتشرذم" غير القادر على التعميم، لكن بعد أن قام بتصحيح مداه، بحيث حددّه عند فترة الانحطاط، وذلك بالنظر إلى التقدم العلمي الكبير الذي شهدته الحضارة الإسلامية؛ كما يذكر أيضا الدوغمائيّة، وحرفيّة النص، والتوجّه التقريظي التمجيدي، ونشدان الكمّ والاكتفاء به، والرجوع المفرط إلى البلاغة وعلم البيان، والذكر بالحسرة مآثر وبطولات الماضي كميكانيزم سيكولوجي تعوضا عن خيبات الحاضر، وتعزّيا إزاء عدم القدرة على مواجهة التحديّات. وفيما يأتي**عرضٌ** لبعض ما جاء في كتاب مالكٍ "وجهة العالم الإسلامي" حول هذه النقطة:

4- **الانتقادات الموجّهة إلى الحركة الحداثيّة**:

نشأت هذه الحركة متأثّرةً بالمدرسة الغربية أ والفرنسية منها على وجه التّخصيص. تلك المدرسة التي فتحت أبوابها أثناء الاستعمار لبعض الأهالي الأنديجان (الفرد الجزائري الذي لا يتمتع بكامل حقوقه)، ليس بهدف تنوير العقول، ولكن من أجل تكوين أعوان يخدمون الإدارة الفرنسية. وينحدر أعضاء هذه الحركة من الوسط الثقافي المتخلّف نفسه لإنسان مَا بَعْدَ المُوَحِّدِين، ولهم من العادات العقليّة ما لأعضاء الحركة الإصلاحية، ولكن بعد أن أضيفت إليها اقتباسات من الفكر الغربيّ أُسيءَ استيعابُها، وهو ما لا يمكن أن ينتج تركيبًا إبداعيًّا خلاّقًا، وإنما خليطًا غريبًا.

إنّ الحركة الحداثيّة لا تملك أي مذهب واضح، ولا يمكن تحديد وسائلها المستخدمة ولا غاياتها التي تسعى إلى تحقيقها، وليس لديها سوى تصور سطحي بعيد عن الفكر الغربي والحضارة الغربية وعن مسعاها الإبداعي؛ فهي تفتقد إذًا إلى الفعاليّة الحقيقية على عكس الإصلاح الذي شهده اليابان في عهدَ ميجي Meiji في منتصف القرن التاسع عشر.

لا يعرف الطلبة الحداثيون القيمة الجوهريّة لمحتوى المعارف والعلوم، ولا يتبنّون سوى أشكال الحضارة الغربية، ويكتفون باستهلاك منتجاتها. كما أنّهم لا يبحثون عن كيفيّة امتلاك الوسائل الحقيقية الكفيلة بترقيتهم علميّا وعمليّا، وإنما ينصرفون إلى الاحتياجات والرغبات والموضات والأذواق، مقبلين هكذا على كلّ ما هو تافه، ومعرضين عنّ كلّ ما هو مفيد وناجع.. لا يفرّقون بين المعاني التي تحملها مفاهيم الطاقات الخفية، والقيم الاجتماعية والحضارية، والجهود الفكرية.. . بل تراهم يجرون وراء المظاهر والماديات. لم يروا القيم الدائمة الباقية ولكن المنتوجات التي يُعاد تجديدها باستمرار والآيلة إلى الزوال لا محالة. لنتأمّل التحليل الموالي لبن نبيّ حول الأسباب الموضوعية والميول النفسية التي تعوق الطلبة (في منتصف القرن العشرين) عن اكتساب المعرفة في هذه الفقرات التي يجعل منها وضوحُ الكلمة وقوةُ الصورة وجمالُ الأسلوب والإيقاعُ المتوازن قطعةً أدبية رفيعة البيان:

"بسبب الطابع النفسي المميّز للوسط الأمِّ لمَا بَعْدَ المُوَحِّدِين حيث يتمّ فيه الانتقالُ من المقدّس إلى الدنيويّ دون التوقف عند أسمى الأمور الخُلقيّة والفكريّة، وممّا هو إسلامي إلى ما هو عصريٌّ حداثيٌّ دون التوقف عند مفهوم الثقافة، ينطلق الطالب المسلم بكِمامة على وجهه تمنعه من أن يرى الحضارة إلا في جانبها المجرد أو التافه متّبعا فقط ميوله ورغباته التي يحملها على محمل الجدّ.

"يسجّل هذا الطالب نفسه عموما في جامعة إحدى العواصم الأوروبية، و"الأحياء اللاّتينية" تجدها متشابهة في كل مكان كتلك الموجودة بباريس، أين تكثر دورُ العلم والجامعاتُ. ثمّة حيث نجد الجانب الكتبيّ للثقافة أو مظهرها السطحي، وأشكالَ التّسليّات والهوايات. فلا يمكن للطالب بكيفية أو بأخرى أن يرى سوى نتيجة الحضارة لا مسارها، لا يرى المرأة التي تربي الأرانب في المزارع، ولكن يرى تلك التي تصبغ أظفارها وشعرها، وتشرب السيجارة على أرصفة المقاهي. لا يرى الحرفيّ أو الصّانع منكبّا على عمله ينجزه مجسدا فكرته المجردة على المادة الصلبة. وكونه موجّها من البداية عن طريق الحسّ النفعي، فإنّه لا يلاحظ الطاقاتِ الخفيّة لكن الخلاّقة والمبدعة، خلاّقةٌ أولا للقيم الأخلاقية والاجتماعية التي تجعل الإنسان المتحضّر متقدّما على الإنسان البدائي. إنّ الثقافة تبدأ حين يتجاوز المجهودُ الفكريُّ هدفَ الحاجة الفردية. ولا يرى الطفلَ يتعلّم معنى الحياة وقيمتها وهو يداعب هرًّا أو يزرع أزهارًا، ولا الفلاحَ وهو يحرث أرضه، ثم يتوقّف عند مؤخرة ثَلمه ليرى مدى استقامته. وهو ما يعدّ نواة تركيبة كل حضارة. كما أنه لم يستخلص الدرس من بعض الحماقات مثل "حماقة" برنَار بَاليسي الذي أحرق كل أثاثه وأرضية بيته من أجل الحصول على الخزف.

"إن نزعته المادية اللاّشعورية وولعه المفرط بالجانب النفعي من الأمور لا يسمحان له برؤية الجانب الفظيع من هذه الحضارة التي قيّدت وسلْسَلت عبادًا ثم سلّمتهم إلى الآلة تقودُهم وتنهكُهم وتضنيهم وتحوّلُهم إلى "آلات بلحم بشر". لن يرى المرأة التي خرجت من بيتها لتقطع مسافة طويلة من أجل كسب قوتها بعد مشقة ونصب في حالة مليئة بالمذلة والمهانة "استُرجلت" فيها الأنثى قهرًا ووُهص الذّكرُ فيها وَهصًا. لن يرى هذا الجانب الشنيع

الذي لو نظرنا وتمعنّا فيه لقلنا إنّه يمكن للمجتمع المتخلف لـ "مَا بَعْدَ المُوَحِّدِين" أن يظهر أكثر رقيّا، من بعض الجوانب، من هذه الحضارة التي سلبت الإنسانَ إنسانيّتَه. وعلى العموم فإن الطالب المسلم لم يجرّب الحياة بأوروبا حقيقة التجربة، وإنما اكتفى بقراءتها في الكتب؛ فظلّ جاهلا بتاريخ حضارتها، عاجزا عن معرفة كيفيّة تكوّنها، وعن في الماضي، وعن كيفيّة تكوّنها في الحاضر بتناقضاتها الداخلية وتعارضها مع القوانين ذات الطابع الإنساني" (وجهة العالم الإسلامي،ص.45-46).

تناول مالك بن نبيّ نقطة جوهرية، تلك المتمثلة في المحتوى المذهبي للتيار الحداثيّ المؤسّس على اقتباسات لم تُستوعب على الوجه الصحيح، وراح أعضاؤه يتبنونها ويتشرّبونها لاحقا وبخاصة بعد استقلال الجزائر:

"لا تملك الحركة الحداثيّة أي مذهب واضح ولا يمكن تحديد وسائلها المستخدمة ولا غاياتها التي تسعى إلى تحقيقها، فهي، في الحقيقة، لا تبلور إلا افتتانا وولعا بالآخر. وطريقها الوحيد الواضح هو ذاك الذي يؤدّي إلى جعل الفرد المسلم زبونا مقلّدا عديم الأصالة أمام حضارة أجنبية تفتح له أبواب محلاّتها أكثر مما تفتح أبواب مدارسها. وهكذا فإنّ وجهة الحركة الحداثية ليست نحو الفعل وكسب الوسائل، وإنّما نحو الموضات والأذواق والحاجيات المادية" (وجهة العالم الإسلامي، ص.49).

5- **الانتقاد الملحّ للمُثيْقف** "L'intellectomane" (**المثقّف المزيّف**):

يأتي انتقاد بن نبي لهذا الصنف من المثقفين شديدا (مما لا تزال للأسف ممارساتُ أشباههم سارية إلى اليوم)، ويعني بهم أولئك الذين يستعملون بعض بقايا المعرفة لتحويلها إلى مصلحة سياسية وانتخابية، ويجعلون من تلك المعارف التي يكسبونها مصدرا للربح المادي من أجل إشباع رغباتهم الوضيعة عوض إفادة شعبهم بها، وتنمية وعيه بوضعه. إن ظاهرة المثقّف المزيف أكثرُ خطورة من الجهل نفسه لأنها عبارة عن جهل غير واع بذاته.

6- **العيوب المشتركة للإصلاحيين والحداثيين**:

يتميّز بنُ نبي عن المحلّلين الآخرين للنخبة في العالم الإسلامي بالتأكيد على أنّ الفريقين كليهما، بعيدا عن مسألة الانقسام الثنائي المعروف بين النخبة التقليدية والنخبة العصرية، يحمل نقائص ذات صلة بإنسان مَا بَعْدَ المُوَحِّدِين الذي نتج أساسا بسبب غياب عالم الأفكار أو ضعفه، وهو ما أدّى بالضرورة إلى تضخّم البُعدين الآخرين: الشيء والشخص ليقوم مالكٌ بعد ذلك بتوجيه نقد مشترك إلى نخب الفئتين، وخلاصة هذا النّقد غياب فاعليتهم التي تعود إلى كونهم لم يتّجهوا حتى نحو مصدر إلهامهم نفسِه ذاك الذي تبنّوه، بل اكتفوا بالحفاظ على الشكل، والتّباهي بالمظاهر. يقول بن نبيّ "يكمن سبب الخطأ المشترك للحداثيين والإصلاحيين في أنه لا هؤلاء ولا أولئك اتّجهوا نحو المصدر نفسِه لإلهامهم، فلا الإصلاحيّون عادوا حقيقةً إلى أصول الفكر الإسلامي، ولا الحداثيّون رجعوا إلى أصول الفكر الغربي" (وجهة العالم الإسلامي، ص.48).

كان بن نبي شديد الوعي بالمأساة التي تسبّبها هذه التركيبة الثنائية للمثقفين المعيقة لعمل النهضة التي عليها أن تتدارك التأخر المسجل على مستوى الفكريْن القرآني والعلمي. تتميز نظرة مالكٍ بكونها نظرة تنبؤية منذرة، إذ يبدو أن الجهل القائم اليوم بين الفئتين قد ازداد خطورة لعوامل مختلفة.

"لكن بينما كان مشروع ميجي Meiji التنموي يوجّه اليابان نحو تطوير التكنولوجيا، فإنّ وضع النهضة الإسلامية قد بقي لزمن طويل منحصرا في ميدان لا يزال يُحتفظ فيه في الوقت نفسه بالانحرافات الطبيعية لإنسان مَا بَعْدَ المُوَحِّدِين والمعطيات الخاصة بالمؤسسات الثقافية التي فقدت منذ فترة طويلة هدفها الاجتماعي" (وجهة العالم الإسلامي، ص.39-38).

يقوم بنُ نبي أيضا بعقد مقارنة حكيمة مع النخبة اليهودية في فرنسا أثناء الحرب العالمية الثانية، وذلك على الرّغم من الإجراءات والتدابير العنصرية المفروضة تحت حكم "فيشي"، النظام المتعاون مع النازيين: "ولكن ما الذي يفعله هؤلاء الإطارات المتعلّمون بمستواهم العلمي هذا كوسيلة بدائية ومباشرة لمحاربة الأمية. رأينا تحت الاحتلال الألماني المثقّفين

اليهود ينشغلون بما يمكن لنخبة أن تقوم به اعتمادا على بساطة العلم الذي يحوزونه من أجل خدمة شعبهم حتى وإن كان ذلك تحت المراقبة الشديدة (وجهة العالم الإسلامي، ص.62 - 60).

"تبقى الحركة الحداثية حبيسة تصور مضطرب لمجتمع فقد توازنه التقليدي، فهي مركّبة أساسا من عناصر ومكوّنات لا معنى لها لُقّنت بمدرسة الأنديجان أو الأهالي. ثم تُستكمل هذه المكتسباتُ بإضافة بعض العناصر الأخرى التُقطت هكذا صدفة من قِبل شباب طلبة ينحدرون من الأوساط البُرجوازية سافروا إلى أوروبا ليقيموا بها فترة قصيرة، ولكن ليس بهدف اكتشاف الحضارة الأوروبية والتعرف عليها. ومن جانب آخر فالمسلم الصغير الذي يذهب إلى مدرسة الأهالي هو أخٌ لذلك الطفل الذي يذهب إلى البيت. هي العادات العقلية نفسها والإرث السوسيولوجي نفسه الذي كان يميّز الحركة الإصلاحية، التي ستميّز أيضا الحركة الحداثية لكن باختلاطها بعناصر جديدة أخرى اقتُبست عن الحياة الأوروبية المنظور إليها من الخارج" (وجهة العالم الإسلامي، ص.44).

"هكذا كانت ترتسم خطوط المرحلة الأولى لعصرنة العالم الإسلامي الذي راح يتبنى الشكل دون المضمون. وقد تسبّب هذا الوضع في إحداث قصور في التطور الذي بات غير قادر على تنمية وسائله وقدراته بل حاجياته المادية وحدها، فانتشر الافتتانُ والولوعُ بما هو "عصري" على مستوى كل الطبقات الاجتماعية، وقد شاهدنا في نواحي سنة 1952 خلال سنوات الازدهار سيارات مركونة تحت خيم تتم فيها تربيةُ الدجاج. كذلك هي المرأة مشاركة في هذه النشوة، فعوض أن تكسب فنّ الخياطة ومهارتها، تراها تفضّل شراء ملابسها من ورشات الخياطة والمحلات الكبيرة التي تديرها الأوروبيات" (وجهة العالم الإسلامي، ص. 45).

الجزء الثاني: **النخبة في الجزائر بعد الاستقلال**:

أ) مالك بن نبي: **من نظرية النخبة إلى المهام التطبيقية في عهد الاستقلال**:

رأينا كيف عرض بن نبي تصوّره للنخبة خلال **المرحلة الأولى** معتمدا على مقاربته، وفيها وقفنا على تقسيم ثنائيّ: نخبة تقليدية/نخبة حداثية، شارحا نقاط قوتها وضعفها، كما أحصى

من خلال ممارسات الفئتين عيوب إنسان مَا بَعْدَ المُوَحِّدِين وعرّف في الأخير دور كل واحدة منهما في إنجاز مشروع التجديد الحضاري.

أما في **المرحلة الثانية** التي كانت البلدان الإسلامية والعالم الثالث فيها في طريق نيل استقلالها، فقد غيّر بن نبيّ جزئيا بؤرة الاهتمامات في تحليلاته قصد مواكبة متطلبات الواقع، إذ ركّز على مخاطر الصراع الفكري والإيديولوجي في كتابه "الصراع الفكري في البلدان المستعمَرة" (1960). ذلك الصّراع الذي كانت تقوده قوى الاستعمار السّابقة ثم الحديثة ضدّ النخبة على وجه الخصوص من أجل إجهاض المشروع الثوري؛ ثم وعيا منه بصعوبة المهمة وبالعوائق المتعددة الواجب تجاوزها، اقترح مالكٌ نموذجَ مجتمعٍ، وبيّن طبيعة الوسائل الكفيلة بتحصينه من المخاطر، في كتابه "ميلاد مجتمع: شبكة العلاقات الاجتماعية"(1962).

بعدما عرض تصوره الشامل والمفصّل لمجتمع حديث العهد بميلاده والتحديات التي عليه مواجهتها لإنشاء شبكته للاتصالات الاجتماعية. وختم مالكٌ كتابه "ميلاد مجتمع" بالتنبيه إلى **"ضرورة إعادة تنظيم وتوجيه الطاقة الحيويّة نحو المهام الاجتماعيّة"** (ص.140)،ثم أضاف في موضع آخر: "لا تشكّل هذه الاقتراحات حلاّ من الحلول، بل مجرد وضع للأمور على الطريق الصحيح، لمواجهة مشكل ذي أهمية كبرى خاصّ بمستقبل العالم الإسلامي. وحتى نعطي لهذه الاقتراحات قيمة عملية يجب **تجريبها في الواقع في شكل تدابير وإجراءات تربوية فعلية، فمثل هذا المشكل يجب أن يتناوله بالدراسة والتحليل فريقٌ متمرّسٌ من المختصّين الأكفاء"** (ص.144).

تبدأ **المرحلة الثالثة** من تحليلات مالك بن نبيّ بعد استعادة الجزائر لاستقلالها وعودته إليها سنة 1963، فقد أسند له منصب " مدير التعليم العالي"، فانصبت اهتماماته تجاه مرافقة سياسات التنمية من قبل النخب السياسية والاقتصادية في الجزائر (وحتى خارجها لأنه خاطب النخب الإفريقية في أحد مقالاته)، فكان عليه وقتها أن يعمل على إيجاد تصور عقلاني لتوجيه تطور المؤسسات وإعداد مشاريع على المستوى السياسي والاقتصادي والثقافي

والاجتماعي لمواجهة التحديات الكثيرة التي كانت تنتظر البلد إزاء مخلفات الاستعمار، كما انشغل بمعالجة قضايا مرتبطة بطبيعة دور الدولة ومهامها.

كتب خلال الفترة الممتدة بين1965 و1968 سلسلة من المقالات بأسبوعية (RévolutionAfricaine) الناطقة بالفرنسية، وهي المقالات التي جُمعت ثم نُشرت لاحقا في كتاب تحت عنوان (Pour Changer l'Algérie) "من أجل التغيير"، وكان في أربعة أجزاء تناول فيها السياسة والثقافة والاقتصاد وقضايا تخص العالم الخارجي؛ وقد تمّت ترجمة جزء منها إلى اللغة العربية تحت عنوان "بين الرشاد والتيه".

وجد بنُ نبيّ الفرصة السانحة لطرح نظريته حول التجديد الحضاري، ووضعها على محكّ التاريخ، وفي مواجهة حقيقة دولةٍ مستقلةٍ بتحليلِ مختلفِ الميكانيزمات الاقتصادية والسياسية والثقافية، أي عبر محكّ الأحداث والأوضاع اليوميّة التي تشهدها البلاد. وتبدو هذه المقالات على مستوى الشكل ونمط العرض مختلفة عن كتاباته الأساسية الأخرى أين نجده يتناول مواضيعه المحورية محلّلاً بطريقة تدريجية مختلف جوانبها عبر فصول تأتي في تسلسل منطقي، غير أن هذه المقالات المنشورة في المجلة التي سبق ذكرُها تتميّز بالقصر والاقتضاب، وبالإيغال في الارتباط بالظروف وواقع الحال من حيث مواضيعُها وظروفُها.

والجدير بالملاحظة، بعيدا عن تلك الظروف المصاحبة لأي حدث من أحداث الساعة، أنّ بن نبيّ يتناول عموما مواضيع ميدانية جديدة يوظّف فيها نظامه التحليلي الذي أعدّه سابقا، ولهذا يمكننا أن نلاحظ وجود استمراريّة ما في مسعاه المنهجي المرتبط بقدرته التحليلية والتركيبية لمنظومته الفكرية. تلك المنظومة التي سمحت له بإدماج عناصر خاصة إلى تصوره العام الذي تعزّزت مصداقيّته بارتباطه بواقع الحال، ومن خلال الكم الهائل من الأمثلة التي استمدّها من الحقيقة الجزائرية.

ب)لمحة تاريخية عن تعليم السوسيولوجيا بجامعة الجزائر:

كان تخصص سوسيولوجيا سنة 1964-التابع لمعهد الفلسفة- المسيّر من قبل البروفيسور سيكار Sicard لا يزال مشبعا بمفاهيم الإثنولوجيا الكولونيالية، ويقدم تعليما نوعيا يمنح عند

التخرج شهادات للتعليم. واشتهر العالم بورديو Bourdieu في هذا التخصص بتحليله النقدي (قبل أن يغادر الجزائر). لكن الفترة الأكثر تميّزا كانت من دون شكّ تلك التي تمّ فيها تطبيق إصلاح التعليم العالي لسنة 1971 (سواء على مستوى الشكل أو المحتوى). ذلك الإصلاح الذي جاء في سياق إ إصلاحات أخرى باشرتها الدولة، وقد سُطّر له هدف تزويد القطاع الصناعي الناشئ بالإطارات في التخصّصات العلمية والتكنولوجية (إنشاء أقطاب جامعية كبيرة: الأولى جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بالعاصمة، والثانية بوهران).

أما بخصوص العلوم الإنسانية والاجتماعية فقد شهدت تعديلات جذرية واسعة في المحتوى: فبعد انتقاد النظرة الكُتبيّة -أي التي تعتمد على ما في بطون الكتب- في إعداد محتويات علوم الاجتماع وإقصاء تخصص الأنتروبولوجيا الكولونياليّة، يتمّ حشو العلوم الاجتماعية وشحنُها بمفاهيم مرتبطة بأكبر مهام البناء والتشييد الوطنيين ومخطّطاتهما (الاقتصادي والاجتماعي)، الأمر الذي تجسّد بصدور كبريات المواثيق (ومنها ميثاق الثورة الزراعية)، وتحليل التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي تسببت فيها سياسة التنمية الجديدة: التصنيع، التخطيط، التكوين، السياسة الاجتماعية (التربية، الصحة، السكن)، التركيبة الاجتماعية، التحليل السوسيولوجي لتاريخ الجزائر. وكُرّست نظرة ذات نزعة الاقتصادية بليسانس (الإجازة) في السوسيولوجيا، وذلك مثلا بإدخال أربع وحدات على مستوى الجذع المشترك، منها وحدة خاصة بـ"الاقتصاد في المذهب الاشتراكي".

أما الدراسات الجديدة في "ليسانس سوسيولوجيا"، مثلما تم تدريسها في جيلنا نحن بقسم السوسيولوجيا بجامعة الجزائر، تلك التي، وإن بدت أكثر قربا من الواقع والتغيرات الاجتماعية، فإنّها في الحقيقة قد تخلّت عن وظيفتها التي تقوم على مبادئ المنهج الكشفي والنقدي لأنها بقيت رهينة لهيمنة التحليل الماركسي: ماركس Marx، أنجلز Engels، لينين Lénine، بولنتزا Poulantzas، آلتوسير Althusser، غرامشي Gramsci، بيتلهايم Bettelheim ، لوكاش Lucas، مانهايم Mannheim، ميسيلو Messailloux، بوخارين Boukharine، لوفيبر Lefebvre، غاليسو Gallissot، غودوليي Godelier، بريوبراجنكسي Préobrajenski،

راي Rey، بورديو Bourdieu، سمير أمين بالإضافة إلى مصطفى الأشرف وكمال حسين وبعض المنظّرين لظاهرة التبعية مثل أندري غوندر فرانك André Gunder Frank. هذا ويتم في المقابل تجاهل كبار مؤسسيّ علم الاجتماع مثل ابن خلدون، ولم يتم تناولهم إلا عبر النظرة المشوّهة للنقد الماركسي مثل دوركهايم Durkheim، لأنه اعتبر ذا نزعة وظيفية نفعية أو كما فعل فيبر Weber الذي لم يذكر أصلا. إلى جانب هذا لم يتم إدراجُ المساهمات النظرية لمؤلّفين كبار في محتويات برامج علم الاجتماع مثل بارسون Parsons وآرون Aron وغورفيتش Gurvitch.

يتحول تعليم السوسيولوجيا إذًا إلى أداة إيديولوجية لأن مثقفيّ اليسار (الذين يُطلق عليهم بالتقدّميين) الناشطين بالجامعة بأقسام الاقتصاد والحقوق والعلوم السياسية والصحافة والسوسيولوجيا، كانوا يعتبرون أنّ الدولة الجزائرية تمرّ، في توجّهها نحو الاشتراكية، بمرحلة "البناء الديمقراطي"، وأن تركيبة فئاتها غير متجانسة، فكان يجب إذًا عقد تحالف مع الفروع الأكثر تقدميّة داخل النظام، وتأييد مشاريعهم السياسية وإضعاف القوى "الرّجعيّة" من أجل دفع صراع الطبقات في الجزائر نحو الأمام. تبنّت العلوم الاجتماعية التصنيفات والتقسيمات الماركسية التقليدية، ومنها على سبيل المثال: البُرجوازية، البُرجوازية الصغيرة/العمال والفلاّحون، التقدّميّة الثوريّة/ الرجعية،الإمبريالية. وأُوليَ اهتمامٌ خاصٌ بتحليل طبيعة طبقة جهاز الدولة، والتحكيم بين الطبقات، والكتلة التاريخية، والسلطة وفئتها المهيمنة، وبُرجوازيّة الدولة، وبُرجوازيّة "الكومبرادور" أي تلك الخاصة بـ'الأهالي' الذين اغتنوا (وهو مفهوم جوهري في "نظرية التبعية" لغوندر فرانك).

لقد كان لهذا التركيز الاستحواذي على التّحليل الماركسي عواقب وخيمة على السوسيولوجيا والاقتصاد وعلوم الاجتماع، ومن ذلك حرمانها من أدوات التحليل المفاهيمية والتصوريّة البديلة لمواجهة (أو على الأقل مواكبة) التغيّرات الكبيرة اللاحقة وتحليل الأزمات العميقة التي طرأت على الجزائر بداية من النصف الثاني من ثمانينيات القرن العشرين.

أعترف أن من بين الأسباب الرئيسة التي جعلتني أهتم بفكر مالك بن نبيّ هي محاولة فهم: لماذا كانت تبدو تحليلاته تنبؤية وواقعيَّة، في حين أن تكوينه عصاميّ في العلوم الاجتماعية، وأنّه كان ذلك في ظروف صعبة، ووصل، مع ذلك، إلى حد إعداد وإنتاج نظام فكر مستقل بذاته، هذا بينما نجد جمعًا غفيرًا من المختصّين في العلوم الاجتماعية ممن يُعدّون من المتعالين المدّعين العلمَ الوفير، قد أخطؤوا في تحليلاتهم للحقيقة الاجتماعية وللتوجّهات والحركات التي أثرت ومازالت في عمق المجتمع، وحدّدت ومازالت تحدّد تطور الجزائر المستقبلي.

شهدت السوسيولوجيا خلال العشرية الممتدة بين سنتيْ 1980 و1990 تنوعا في مختلف التخصصات، في الفترة التي انخفضت فيها الهيمنةُ الماركسية، وتوسّعت الآفاقُ النظرية بظهور نماذج جديدة وإسهامات فكرية لأساتذة جدد. كان بإمكان هذه المادة أن تعدّل أطر التحليل وتستعيد -نظريا- "امتلاك" الواقع الاجتماعي، لكن المجتمع كان أكثر تعقيدا، وكانت الخطوط العريضة للمشروع الاجتماعي لم تُحدّد بعد، أمّا الأزمة فكانت تلوح في الأفق، ولم يكن للعلوم الاجتماعية أهداف واضحة، بل كانت مهمّشة من قبل مراكز اتخاذ القرار التي استفحل فيها الجمود مثلما استفحل في غيرها من المؤسسات.. . وهذا بعضٌ مما تنبّأ به مالك بن نبي قبل عشرين سنة. ومع ذلك كلّه كان "حرّاسُ المعبد الإيديولوجي" في الجزائر يضيّقون الحصار دائما على أفكار هذا المفكر الجليل.

ج) سوسيولوجيا الاستقلال: حماية الدولة ومعالجة الأمراض الاجتماعية:

بعد هذا العرض نعود الآن إلى الظروف التي أدّت بابن نبيّ إلى طرح اقتراحه لإنشاء "سوسيولوجيا الاستقلال" في مجلة (Africaine Révolution)، فكيف تصوّرها؟ وما هي أهدافها في رأيه؟

يندرج اقتراحه هذا ضمن منظور تفعيل مشروعه الفكري والحضاري وامتدادا لدعوته إلى تنصيب "فريق من المختصّين الأكفاء"(ميلاد مجتمع،1960،ص.144)، من أجل إعطائه قيمة تطبيقية وتربوية. وقد جعل مالكٌ ذلك محورا لأول مقال نشره في المجلة المذكورة أعلاه

(الناطقة باسم حزب جبهة التحرير الوطني الذي كان يوجّه سياسة التنمية) يوم 26 سبتمبر 1964، وعَنْوَنَهُ بـ "سوسيولوجيا الاستقلال".

لن أعود إلى المرحلتين السابقتين اللتين بلغ فيهما مسعاه الفكريُّ درجة النّضج. بدأ بنُ نبي مقاله المذكور بالتأكيد على أن "النخب الإسلامية هي اليوم أمام امتحان التاريخ، إذْ عليها أن تواجه عددا متزايدا من المشاكل التي تضع مواهبها وقدراتها على المحكّ، ومن هنا ينفتح مجالٌ للبحث والتّقصي لا يهمّ الباحثَ وحده فقط، ولكنّه يعني أيضا المتمرّس ذا الخبرة، ذلك أنّ كل الانشغالات يجب أن تكون مركّزة حول مفهوم الفعّالية وبخاصة على مستوى تسيير وسائلها التنظيمية: الإدارة والدولة".

بعد ذكر التضحيات التي قُدّمت من أجل إعادة بناء الدولة، يؤكد مالكُ بن نبي ضرورة عدم الاكتفاء بهذا المشروع لوحده، ووجوب المحافظة على "الجهاز المحرك للسّيادة الوطنية" (ص.9)، وضرورة "تطويره في كل أبعاده السياسية والاقتصادية والثقافية" (ص.9). ويدعو "إلى الالتزام الأخلاقي أولئك الذين، بعدما انتهوا من كفاحهم المسلح، استعاد كلٌّ منهم محراثه أو مطرقته أو قلمه أو شفرته للجراحة من أجل العمل"، وإلى الحاجة إلى "ثبات الأجيال التي تواصل مجهوداتها على نفس الخط" (ص.9)؛ ثم يواصل قائلا: "تنشأ الدولة عن طريق الانجازات نفسها التي تقوم بها: فهي سببٌ يتحمّل آثارَه الخاصة، مشدّدا على أنّ حديث النبي (ص): "كما تكونوا يُولّى عليكم" يجب أن يفهم على هذا النّحو. إنها أطروحة تذهب بعيدا في نتائجها السياسية والاجتماعية، ويمكننا تلخيصها في مبدأ جديرٍ بأن يكون قاعدة للتربية المدنية، مفاده: "إذا أراد الناس أن تتحسن أمورُ دولتهم فعليهم أن يُحسنوا أمورَهم بأنفسهم"؛ ثم يضيف مالكٌ مؤكّدا أن "مثل هذه المشكلة المتعلّقة بالتربية تخصّ دولة فتية تملك من دون شك ثروة شبابيّة هائلة، لكن لديها أيضا عيوب".

يتناول بنُ نبي النقطة الجوهرية والمتمثّلة في موضوع سوسيولوجيا الاستقلال. ويبدؤها بالتطرق دون عقدة إلى الملاحظة المشهورة لـــِ:لينين: "إن روحا مثل لينين تنشغل قلقة كثيرا بالأمراض الطفوليّة إلى أن يصل به انشغاله هذا إلى طرح السؤال: ما الذي يجب فعله؟ يتعيّن

على سوسيولوجيا الاستقلال أن تتبنى هذا الموقف إزاء أمراض المجتمع، وأن تكون أداة عمل بين يديْ الدولة بصفتها جزءًا من جهازها المخطِّط" (ص.10)؛ ثم يوضّح قائلا: "يجب على جامعتنا أن تتكفّل بإنشاء علوم في السوسيولوجيا خاصة بالآفات والعيوب وتدريسها. وأنا على قناعة كبيرة بأن هذه السوسيولوجيا التي تهتم بالأمراض الاجتماعية ستخدم البلد أكثر مما يخدمه أيُّ أدب آخر تقريظي" (ص.11). نشير إلى أنّ الجزائر قد حظيت، على المستوى الدولي، باحترام كبير، أمّا على المستوى الداخلي، فنرى أن نظام الحزب الواحد واحتكار الدولة لأجهزة الإعلام المختلفة لم يسمحا إلا لخطاب واحد ذي طابع اعتداديّ انتصاريّ، ولم يكن للنقد مكان، بما في ذلك النقد الموضوعيّ.. بناء على ما تقدّم، يمكن للقارئ أن يتساءل بمرارة:، إلى أي درجة من التطور والتنظيم كان بإمكان الجزائر أن تصل لو أنه تمّ الأخذُ بآراء مالك بن نبيّ؟.

ووعيا منه بالعوائق المؤسساتيّة والسيكولوجية المرتبطة بمشروعه الفكري، يؤكد مالكٌ: "أنه في بلدنا يجب التّخلّص أولا من عقدة نفسية معقّدة سبق لها أن سببت لنا كثيرا من الأضرار، أريد الكلام هنا عن طبيعة الفيتو الذي يقوم معارضا في وجه كل انتقاد بحجة أنه يمكن للنقد أن يكون خادما للاستعمار مثلا" (ص.10). كما يشير بنُ نبي إلى فوائد النقد الذاتي قائلا: "وكلنا يعلم الفوائد التي جلبها النقدُ في ضبط التسيير والتنظيم الاقتصادي في بعض البلدان" (ص.10). ثم يدعونا إلى إحصاء العيوب والاختلالات بالرجوع إلى أصولها، مركّزا تحليله على الدولة والإدارة: "إذا وجب علينا تصنيف مشاكلنا حسب الأولويّة والاستعجال، فإنه من الأجدى لنا أن ننشغل أولا بدراسة العيوب والاختلالات التي تجعل وظيفة الدولة صعبة نوعا ما" (ص.12).

يعالج مالكٌ مشكلة فقدان الانسجام والتوافق بين مصالح الإدارة، ثم يقوم بتحليل أسبابه على المستوى التاريخي والسيكولوجي والاجتماعي في قوله: "يمثّل فقدان الانسجام والتوافق الجانبَ المرضي للعلاقات المعيبة والفاسدة بين الأشخاص الذين يمارسون وظيفة السلطة على مختلف مستوياتها (...)؛ يُطرح المشكل من الجانب السيكولوجي أكثر منه من الجانب

المؤسساتي: إنه مشكل "بِنيات عقلية" خاصة، فللاضطلاع بمثل هذه الوظيفة على أي مستوى كان من السلّم الإداري يجب قبول كلّ أنواع "الخِدمات" إزاء الرؤساء والمرؤوسين على حدّ سواء. يفترض الخضوعُ من صاحبه التخليَّ أو التنازلَ عن جزء من حريته، لكن هذا التقيد لن يكون مقبولا إلا إذا كان في نظر الذي يتحمّله مؤسّسا على مبدأ أخلاقي. فهذا القبول الأخلاقي للخضوع يقع حقيقةً لما ينطبق معنى الخضوع مع مفهوم الخدمة والواجب. إنّ مشكل العلاقات القائمة ضمن الفعل السلطوي الممارس يبقى إزاء المسؤولين والموظفين البسطاء والزملاء متوقفًا على قبول هذا الخضوع الذي يُحمل بصفته واجبا يترجِم على مستوى الفعل ضرورةَ الضمير المهني. ترتسم ملامحُ مشكل العلاقات (الذي يحكم فعّالية كل العمليات الإدارية وأخيرا وظيفة الدولة) على المستوى الذي يكون فيه الضميرُ المهني مجردَ ضمير فحسب، وحيث تكون فيه العلاقة مع فعل السلطة (على مستوى المؤسسات أو الأفراد) هي العلاقة الاجتماعية في أبسط معانيها" (ص.14).

تُحيلنا المعالجة التطبيقية لهذا التحليل إلى تلك التحليلات النظرية السابقة حيث يؤكد فيها مالك بن نبيّ على أن "التراكم في المرحلة الحضارية الصاعدة، لم يكن بإمكانه ليحدث إلا بتفوّق حجم الواجبات على حجم الحقوق وضمان البُعد الأخلاقي للفعل والسلوك"، وهذا بتأنيب بعض النخب السياسية التي كانت في فترة الاستعمار تقوم بالمزايدة على الحقوق من دون أن تبيّن الطريق المخلّص للواجب.

اعتمدت هنا تقديم عرض مطوّل لبعض أفكار مالك بن نبي لبيان مدى أصالته وصرامته من جهة، وللصلاحية التطبيقيّة لتحليلاته النظرية من جهة أخرى، كما أردت أيضا إثارة نقطة إبيستيمولوجيّة شديدة الأهمية تؤثّر في مجمل العلوم الاجتماعية، وأعني بها الفهم السيئ لمفهوم الموضوعيّة والقانون الأخلاقي. يلحّ بشْلار Bachelard، ومن بعده دوركهايم Durkheim على وجوب إحداث القطيعة الإبيستيمولوجيّة مع الأفكار التي لم تخضع إلى المحاكماتُ النقدية، ومنها القضايا الأخلاقية والفلسفية والدينية.. .، هذا ونحن نعلم أن دوركهايم عجز عن تحقيق تلك القطيعة، في حين أكّد فيبر استحالتها. يذكر بنُ نبي في كل أعماله وفي النصوص التي تطرقنا إليها سابقا أهميةَ المبدأ الأخلاقي، فلقد رأينا أن هذا ليس

موقفا خاصا بتهذيب الأخلاق، وإنما هو راجعٌ إلى أنّ نظامَ الروابط الأخلاقية ونظامَ الروابط الاجتماعية متداخلان ومتشابكان بشدة، وأنّهما يعدّان ضمانا للحفاظ على الطاقة الاجتماعية الكامنة التي توجّه العمل الفردي، وعلى هذا الأساس يجب الحفاظُ على هذه الضمانة خاصة ونحن نخرج من ثورة تحريرية.

دائما في إطار رصده عيوب الإدارة وآفاتها، يتناول مالكٌ موضوعا يعدّ ذا قيمة في التحليل السوسيولوجي اليوم: حالة شبكة العلاقات الاجتماعية التي هي العصبُ الحسّاس في المجتمع؛ وذلك بدعوتنا إلى أن نحمي أنفسنا من آفة الفردانيّة التي بدأت تتسلل إلى مجتمعنا آخذةً بالتجذّر فيه قيمةً ومكانةً: "إن المجتمع الذي مسَّ الاضطرابُ شبكتَه للعلاقات بسبب بعض الأمراض والآفات عبر الزمن، يطرح حتما مشكل العلاقات القائمة ضمن الفعل السلطوي الممارس بمجرد أن يتحوّل إلى كيان سياسي. فكل مجتمع مسّت شبكتَه للعلاقات الاجتماعية آفاتُ الزمن سيتعرض لا محالة إلى مساوئ النزعة الفردانيّة، وتصبح العقليةُ الحاكمةُ للعلاقات التي تسيّر الفعل السلطوي البيْني (بين الرئيس والمرؤوس) فاسدة لأن الخضوع الذي تفرضه هذه العلاقات عموديا وأفقيا لا يجد قبولَه كواجب وخدمة. إنه يبقى من الواجب على أي مجتمع حديثِ النشأة أن يصلح الأضرار التي أصابت شبكته للعلاقات الاجتماعية، فكل ميل أو إرادة ذات النزعة الفردانيّة إنما تُحسب في النهاية على السيادة الوطنية" (ص.14-15).ولقد تعاظمت مساوئُ الفردانيّة وأضرارُها في وقتنا الحالي بفعل النزعة الاستهلاكية "c*onsumérisme*" والمرتبطة بالتوجّهات الاقتصادية للّيبراليّة الحديثة مطلقة العنان.

متابعة لمسار فكر مالك بن نبي في معالجة الأمراض الاجتماعية في مرحلة ما بعد الاستقلال، وبعد التأكيد في البداية على ضرورة حماية الدولة والإدارة من العيوب والآفات، يخصّص المقالين التاليين اللذين نشرهما في الأسبوعية (R*évolution A*f*ricaine*) لموضوع "العلاقة بين الأخلاق والسياسة": "السياسة الأخلاقية" (ص.17-22)،"الأخلاق والثورة" (ص.47-53).

من جانب آخر يمكننا على مستوى إسهاماته في التحليل السوسيولوجي أن نلاحظ كيف سمحت الروح النقدية لبن نبيّ بأن يحافظ على تماسك تحليله وسداده وأن يتجاوز أجواء الإجماعية الاعتداديّة "*unanimisme triomphaliste*" ويتجنّب استخدام الشعارات المجنّدة فترة الثورة لصالحه، مع أن مالكًا يتحمّل (بشكل نقدي أكيد) مسؤولية خياراته السياسية والاقتصادية مثل الاشتراكية والتخطيط.

في ختام هذا التحليل لمقال "سوسيولوجيا الاستقلال" أجدُ من الضروريّ أن أذكّر من جهة بسموَّ الموقف الأخلاقي لمالك بن نبيّ، وأن أعبّر عن أسفي بسبب التعتيم والازدراء اللذين سُلّطا على فكره قصدا، وهو ما أضرّ كثيرا بالبلد، بينما نجد شخصيات عالمية كبيرة ورجالات دولة تشيد بأعماله، على غرار الوزير الأول الأسبق أبي المعجزة الماليزية مهَاتير محمد الذي اعترف أنه كان يستلهم بعض أفكاره من فكر بن نبي.

وتجدر الإشارة، في موضوع آخر، إلى أنّ بن نبي كان وفيّا لروحه التحليلية، إذ لم يَفُتْه أن يحيّي المرأة الجزائرية وأن يثني عليها دون حسابات أو تكلّف عاطفي: "ذلك مما يعدّ شرفا للمرأة الجزائرية، إذْ كلّما كان في مقدورها الانخراط في روح الدولة بصفتها موظّفة، فإنها سرعان ما تحقّق الشرط السيكولوجي لسيرها، لأنها يبدو أنها تتكيّف بسهولة لخدمتها. وحتى لو تناولنا الموضوع من وجهة نظر تقنية محض، فإن كفاءتها (التي نلاحظها من حولنا في كثير من الحالات) قد بلغت ما بلغه أخوها الرجل دون أن تحسده في شيء، كما أنّنا لا نجد مشكل الضمير المهني مطروحا لديها، لأنها، في ما يبدو، قد أفلتت (أو نجت) من مخاطر الفردانيّة" (ص. 15).

أتصوّر أني كشفت لدى مالك بن نبي في كتابه "من أجل التغيير" عن مسعى فكري مشابه لذلك الذي اعتمده في كتبه السابقة. ويظلّ من المسلّم به أنّ كتابه "شروط النهضة" (1948) يحتوي، في إطار مشروع متكامل، كلَّ المواضيع والقضايا المهمّة والمقاربات والأفكار التي زادها شرحا وإثراءً في مؤلّفاته اللاحقة: الثقافة، الأفكار، الصراع الفكري، المجتمع، الاقتصاد... ونجد، في اختياره للمقالات التي تمّ جمعها لاحقا في كتاب تحت عنوان "من أجل التغيير"، ينتهج

المنهج نفسه، لكن هذه المرة باعتماده تحاليل متتابعة ذات علاقة بالقضايا الراهنة التي تعيشها الأمة الجزائرية (الدولة والمجتمع): التخطيط، السياسة، التنمية، وأنواع الاستثمار، وهو الموضوع الذي لم يتطرق إليه من قبل، أمّا تلك التي تناولُها سابقا بصفة نظريّة مجرّدة، فقد أعاد صياغتها لتكون مرتبطة الآن بالسياق الوطني مثل الإيديولوجيا والسياسة الثقافية.

نجده في مقاله الخاص بسوسيولوجيا الاستقلال يؤكّد على ضرورة تركيز انشغالاتنا حول فعّالية تسيير إدارة الدولة، كما يقوم بعرض تصوره المتكامل في شرحه دور السياسة في مقاله الآخر (Politique et Boulitique)"سياسة وسياسوية" (ص.28-32). لقد ظلّ بنُ نبي وفيا لمسعاه الفكري في كتاباته عن الثقافة والإيديولوجيا والديمقراطية، ويتبيّن ذلك في تعريفه للسياسة التي يرى أنها "فعلُ الجماعة المنظمة في إطار دولة" (ص.30)؛ ثم يعقد مقارنة بين البلدان "التي يكون فيها مفهومُ الدولة هو نفسه بما في الكفاية ووظيفتُها يحدّدها دستورٌ أو بكل بساطة عرفٌ مثلما هو جارٍ في إنجلترا. لكن في بلد ينتمي إلى العالم الثالث حيث لا تزال كل المؤسسات خاضعة للتجربة والامتحان، فإن المعنى المُعطى للعُرف التاريخي لا يكفي، لأن هذا العرف لم تكتمل بعدُ بلورتُه" (ص.30). نلاحظ أن مالك بن نبي يعي جدا أنه لا يكفي استيراد مؤسسات سياسية، بل يتعلّق الأمر، قبل كل شيء، بالتأسيس لثقافة سياسية سليمة وقادرة على التوجيه وضمان استقرار الدولة.

يقف مالك بن نبيّ مطوّلا عند مفهوم الفعل المنظم: "إنه من الضروري فهم كلّ الشروط حتى لا يبقى هذا الفعل بعيدا عن هدفه أو لا يتجاوزه، ذلك أن السياسة تأتي في حالات فاقدة للفعّالية، وفي حالات أخرى استبداديّة" (ص.30). نجد هنا سمةَ بن نبيّ في عملية إعداده المواضيع النظرية والتطبيقية: وبحكم أنه يقدّم نماذج نظرية، يقوم بوضع المفهوم في إطار حدوده، فمفهوم الحدّ الأعلى والحدّ الأدنى يسمح بدمج مختلف الكيانات الاجتماعية-التاريخية ضمن هذا النموذج. ففي "الديمقراطية في الإسلام" نجد الحدود متمثلة في استبداد المستبد(حد أعلى) وخضوع العبيد (حد أدنى). يُحتمل بخصوص هذه النقطة أن يكون قد تأثّر بفكر مؤرخ الحضارات الانجليزي المشهور أرنولد توينبي Arnold Toynbee الذي يضع

التحوّل الاجتماعي بين "حدّين حيث لا يمكن لهذا التحول أن يحدث بعيدا عنهما، إما تفريطا أو إفراطا" (ميلاد مجتمع، ص.27).

ثم يذكر بعد ذلك الشروط الثلاثة الأساسية لـ "تنظيم الفعل السياسي على مستوى الدولة":

1- تصور الفعل، أي تحديد التعريف الواضح قدر الإمكان للسياسة ؛
2- تصور شكل من أشكال الدفاع عن هذا الفعل حتى لا يبقى كلمة فارغة من محتواها مدرجة في دستور أو ميثاق أو منشور ؛
3- تصور نظام حماية محكم ضد التجاوزات الممكنة لهذا الفعل ذاته، في حالة ما إذا قام العونُ المنفّذ (للفعل) عن جهالة أو عن مصلحة بتشويه معناه، وهذا يعود بالفائدة على الدولة بطبيعة الحال.. . " (ص.30).

ليست حماية فعل الدولة مجرد افتراض يُطلب إثباتُه لدى بن نبيّ بذكر الضمانات الدستورية وأساليب التطبيق، بل هو يؤكد على ضرورة وضع نظام لحماية المواطن ضد كل أشكال التعسف والاستبداد. كذلك يتناول بنُ نبيّ القضايا الاقتصادية التي يخصص لها كتابا أسماه (Le Musulman dans le Monde de l'Economie)"المسلم في عالم الاقتصاد". إن دور النخبة الاقتصادية يقوم على ضبط الجهاز الاقتصادي. ومن بين المواضيع التي تناولها مالكٌ، في هذا المجال، يذكر ضرورة إعداد أطر لتصور تخطيط عام يتم بالتنسيق مع المخططات الأخرى الفرعية.

د)الأمراض الاجتماعية، عشرون سنة بعد بن نبيّ: أزمة أكتوبر 1988 **بالجزائر**:

بعد أكثر من عشرين سنة مرّت على صدور مقالات بن نبي في أسبوعية (Révolution Africaine)، يقوم المرحوم مْحمد بو خبزة بنشر كتابه القيم تحت عنوان (:88 Octobre Evolution ou Rupture ?) "أكتوبر 88: هل هو تطوّرٌ أم هي القطيعة؟" (منشورات بوشان،1991). يعالج المؤلّف أزمة أكتوبر 88 بالجزائر، ويتناول مواضيع شبيهة بتلك التي تطرّق إليها مالك بن نبيّ، ومن بينها: "علاقة الدولة بالمجتمع، التنمية الاجتماعية-الاقتصادية

والثقافية ودور النّخبة الفكرية"، وهنا يمكننا التأكّد من خطورة الأمراض الاجتماعية التي ذكرها بنُ نبيّ.

يقوم عمر لرجان (في مقال ضمن كتاب جماعي: "امْحمد بوخبزة: "معرفة وفهم الفرد مجتمعه"، ص.123) بإحصاء الانتقادات التي وجّهها بو خبزة لسياسة الدولة والتي نعرضها بإيجاز فيما يلي:

- "أدّت ممارسات الدولة المستقلة إلى "تراكم الأحقاد إلى حدّ القطيعة".. . " الدولة مسؤولة عن الوضع المزري لحياة الفئات الشعبية".

- إن العلاقات التي تربط جهاز الدولة بالنخب: الإدارية، التقنية، السياسية، الثقافية والدينية يكتنفها الغموض.

- "تبدي الدولة ضعفا كبيرا إزاء نفوذ المضاربين".

- "الدولة مسؤولة عن قلب نظام السلّم الاجتماعي: يحتل جيل الأغنياء الجدد والصّاعدون الجدد في الرتب كلَّ الفضاء الاجتماعي تقريبا محاولين فرض أنفسهم كنخبة تمثّل الجزائر الجديدة".

- "كانت الدولة غير قادرة على تأطير الديناميكية الاجتماعية: وهذا يظهر في اكتساح الممارسات السلوكية الريفية الفوضوية داخل المدن، والإحباط الذي أصاب الشباب، وتهميش الوظيفة الطبيعية للأسرة".

إنه لإثباتٌ جليٌّ يبيّن لنا ما في اقتراح مالك بن نبي لإنشاء تخصص "سوسيولوجيا الاستقلال" لدراسة الأمراض الاجتماعية من حكمة وصحّة. ولا يمكنني التطرق إلى كل المواضيع المتعلقة بالنخبة التي تناولها بن نبيّ في كتاب "من أجل التغيير"، إلا أني سأكتفي بموضوعين اثنين يخصّان الجانب الثقافي.

يدعو بنُ نبيّ إلى استقلاليّة المثقّفين وتخليصهم من كل وصاية سياسية وإدارية. وبخصوص مسألة خاصة بالشركة الوطنية للنشر والتوزيع SNED التابعة للدولة، يثير مالكٌ

مشكل تسيير المؤسسات التي لها علاقة بالثقافة والمعرفة من وجهة نظر تجارية وكميّة بحتة: "يخصّ مشكل الشركة الوطنية للنشر أولا الذين يصنعون الأفكار، مما يجعل المسألة ثقافية لا تجارية. إنه لأمرٌ خطير جدا أن توضع سلطة تسيير أفكار بلد ما بين أيدي لجنة تفكّر تجاريا" (ص.81).

أختم مقالي هذا بذكر التأثير الفكري الكبير الذي تركه مالك بن نبيّ على تلاميذه بمصر وسوريا والجزائر، وهذه شهادة أحدهم عن مفكرنا الجليل: "لما حين كان بنُ نبي يريد أن يشرح لنا قضية ما أو يحلل مفهوما، فإنه كان يحب أن يوضّح لنا ذلك عن طريق الملاحظات التي يطلق عليها بالميكرو-سوسيولوجية. ويحدث مرارا أن ينقلب سلوك فردي عادي غير ذي أهمية إلى عامل كاشف على مرض اجتماعي بالكامل" (عمر بن عيسى،" مالك بن نبيّ ومستقبل المجتمع الإسلامي"، بالفرنسية، ص.45).

خاتمة:

تبيّن التحليلات المقدّمة في العرض مدى أصالة أفكار مالك بن نبي في مجال العلوم الاجتماعية وعمقها وأصالتها، ويجب فقط معرفة طريقة تناولها وفهمها وإعطائها المكانة التي تليق بها. وقد تنوعت النخب اليوم من حيث التوجهات، إلا أنّ الخيبة تجمعهم جميعا فمنهم من هاجر البلد ليعيش في المنفى، ومنهم من اكتفى وارتضى حياة مهنية تضمن له مرتّبا، ومنهم من تشبّث بحبال الريع، وعادت النخب التقليدية إلى تكوين نفسها تحت أشكال مختلفة. ويبقى هذان الفريقان من النخب، في غياب مشروع تنمية واضح المعالم، مجرّد كفاءات.

و ستظلّ مجتمعاتنا في انتظار البدائل والحلول النظرية والتطبيقية لحل مشاكلها وتحسين أوضاعها، والرّأي عندنا أنّ تحليلات مالك بن نبيّ ومقترحاته العملية قد تشكل، إذا ما استعملت بحكمة، رافدا مهمّا لتلك البدائل والحلول المنشودة، فلا يحق لنا أن نخطئ مرة ثانية في حقّ مالك بن نبيّ وفكره.

قائمة المراجع

1. A.A.D.R.E.S.S «Boukhobza (M'Hamed), *connaitre et comprendre la société* », Casbah Editions, Alger, 2009.
2. Bennabi (Malek), « *Conditions de la renaissance* », Dar el-Fikr (en arabe), Damas et Alger, 4ème édition, 1987.
3. Bennabi (Malek), « *Vocation de l'Islam* », Société d'Edition et de Communication, Tipaza, réédition, 1991 (1ère édition 1954).
4. Bennabi (Malek), «*La lutte idéologique dans les pays colonisés* », Dar el-Fikr, Damas et Alger, 3ème édition, 1988 (1ère édition 1960).
5. Bennabi (Malek), «*Naissance d'une société: le réseau des relations sociales* », Ed.Samar, Alger, 2008 (1ère édition en arabe 1962).
6. Bennabi (Malek), «*Pour changer l'Algérie* » (Recueil d'articles, 1964-1968) Société d'Edition et de Communication, Tipaza, 1989.
7. Bennabi (Malek), «*Entre la rectitude et l'égarement* », Dar el-Fikr (en arabe), Damas et Alger, 1988 (1ère édition 1978).
8. Benaissa (Omar), « *Malek Bennabi et l'avenir de la société islamique* »,Dar el-Othmania, Alger, 2009.
9. El Kenz (Ali), « *Au fil de la crise: quatre études sur le monde arabe* »,Ed.Bouchène, Alger, 1989

من إشكاليّات التّحديث في مؤلّفات عبد المجيد الشرفي قراءة تحليلية

بقلم: د. امبارك حامدي

باحث تونسي في الحضارة الحديثة

mobarek22@yahoo.com

من إشكاليّات التّحديث في مؤلّفات عبد المجيد الشرفي قراءة تحليلية

د.امبارك حامدي
باحث تونسي في الحضارة الحديثة

ملخص الدراسة

جعلنا مدخل هذا المقاربة نظرا في "الفوضى المفهوميّة" السّائدة في الفكر العربي الحديث والمعاصر، فبيّنّا استعمال الباحثين لمفاهيم من قبيل النّهضة والإصلاح والبعث والتّجديد والتحديث الخ... على سبيل التّرادف، ووقفنا على بعض النتائج المترتّبة عن انعدام الضّبط المفهوميّ. وانتهى بنا البحث إلى اقتراح معيار دقيق به نميّز بين الفكر التّحديثيّ وغيره، وهو موقع أيّ فكر من الخطّ الفاصل بين التّراث والحداثة. وكانت أطروحة البحث التي حاولنا إثباتها هي أنّ فكر عبد المجيد الشرفي فكر تحديثيّ، فقد استند إلى التّراث والحداثة معا في بلورة مشروع تركيبيّ أساسه النّقد. وقد توسّل، لتحقيق هذا الهدف، شبكة من المفاهيم في قراءة التّراث كالتّمييز بين الدّين والتديّن، وختم الرسالة من الدّاخل وختمها من الخارج بما يسوّغ القول بحرية الإنسان في الفهم والتعقّل، وقابليّة الإسلام للقيم الحديثة متى اتّسع التّأويل وتمّ تحييد المؤسّسة الدّينيّة الرّسميّة الخ... أمّا نقد الحداثة فتركّز عند الشرفي في كشف نسبيّتها، ومشروطيتها التّاريخيّة والحضاريّة، وفي فكّ الارتباط الوهميّ بين الحديث والمعاصر، مبيّنا أنّ الحديث قد ينتسب زمنيّا إلى القديم، وأنّ المعاصر ليس بالضّرورة حديثا بما لهذا التّمييز من نتائج. وهكذا وقفنا على أنّ رؤية الشرفي للتّحديث تقوم على تطوير التّراث بتخليصه من عوائقه، بقدر ما تنهض على الدّعوة إلى الانفتاح على مكاسب الحداثة النّقديّة قيما ومناهج.

Résumé

problématiques de la modernisation dans les Œuvres d'Abdelmajid charfi: Etude analytique

Nous avons commencé cette approche par un examen minitieux de ce qu'on a qualifié de "chaos conceptuel" qui prévaut dans la pensée arabe moderne et contemporaine.Ainsi, avons-nous démontré l'utilisation des chercheurs des concepts comme étant des synonymes, tels que: renaissance (annahdha), réforme (al- Islah), resurrection (al-baath), renouvellement (al- tajdid) et modernisation (attahdith) etc…

Nous avons souligné les conséquences qui découlent de l'absence d'ajustement conceptuel. Notre recherche a abouti à proposer une distinction standard apte à distinguer la pensée moderniste de toute autre pensée: Il s'agit de l'emplacement d'une pensée quelconque entre le patrimoine (tradition) et la modernité. La thèse que nous avons soutenue, suppose que La pensée de Charfi est moderniste. En effet, Il s'est appuyé, à la fois, sur le patrimoine et la modernité afin de fonder un projet critique et complexe. Pour atteindre cet objectif, Charfi a pris pour moyen un réseau de concepts pour lire le patrimoine tels que: la distinction entre la religion et la religiosité, scellement de la prophétie de l'extérieur et non de l'intérieur pour justifier la liberté de l'homme à comprendre et à interpréter les textes saints et l'aptitude de l'Islam à intérioriser les valeurs modernes à condition que l'interprétation soit élargie et que l'institutionnalisation religieuse (officielle) soit neutralisée etc… De même la critique de la modernité chez Charfi s'est focalisée sur sa relativité et sa conditionnalité historique et culturelle ainsi que la séparation entre moderne et contemporain, montrant que le moderne peut appartenir à l'ancien et que le contemporain n'est pas nécessairement récent, avec toutes les conséquences qui en résultent. Ainsi, avons - nous dévoilé la vision de Charfi à propos de la modernisation: Une vision basée aussi bien sur le développement du Patrimoine en le libérant de ses obstacles que sur l'ouverture aux valeurs et méthodes de la modernité.

1- مدخل منهجيّ إشكاليّ :

تنصرف العناية في هذا البحث إلى النّظر في إشكاليّة التّحديث عند المفكّر التونسيّ عبد المجيد الشّرفي، وهو واحد من المفكّرين العرب المعاصرين الذين كان لهم، وما يزال، تأثير في السّاحة الثّقافيّة والفكريّة العربيّة، سواء من جهة تمثيله لتيّار واسع في الفكر العربيّ المعاصر تمثيلا تجلّى في مؤلّفاته العديدة، أو من جهة تأثيره في أجيال من الباحثين العرب والتّونسيين منهم على وجه التّخصيص.

وتقتضي المعالجةُ المنهجيّة السّليمة لإشكاليّة التّحديث عند الشّرفي المبادرةَ بتأطيرها تأطيرا مفهوميّا اصطلاحيّا وتاريخيّا حضاريّا يسمح بتَجْلية معالجته لتلك الإشكاليّة وتصنيفها ضمن الفكر العربيّ المعاصر وتيّاراته، وذلك بإتاحته، أعني التأطير، تمييزَ مفهوم التّحديث عن غيره من المفاهيم والمصطلحات التي تتقاطع معه، من قبيل الإصلاح والبعث والنهضة والصّحوة والتجديد والتقدّم إلخ...كما تقتضي هذه المعالجةُ المنهجيّة السّليمة استخلاص معيار موضوعي لتوصيف التّيارات الفكريّة والسياسية، مقدّمةً لتبيّن ما إذا كان مشروع الشرفي يتنزّل ضمن مفهوم التّحديث أم ضمن غيره من المفاهيم والمصطلحات.

فما هو واقع الضبط المفهومي في الفكر العربي المعاصر؟ وما الإشكاليات التي يثيرها؟

سعى المصلحون والمثقفون العرب منذ وعَوْا التّخلّف العربي الإسلامي إلى البحث عن سبل الخروج من هذا الواقع، وبصرف النّظر عن الظّروف التي أحاطت بهذا الوعي وعن بواعثه ومصادر تأثّره، فقد وسَمُوا محاولاتهم بمفاهيم ومصطلحاتٍ مختلفةٍ متفاوتةٍ من حيث الدّقّةُ والتّواترُ: بعضها مستمدّ من التّراث (الإصلاح والصّحوة، والتجديد والبعث والانبعاث والإحياء)، وبعضها الآخر مستلهَمٌ من الفكر العالميّ الحديث (النّهضة والتّقدّم والتّحديث). على أنّ اختيار أيّ من هذه المفاهيم لم يتمّ بصورة اعتباطيّة، بل كان غالبا انعكاسا لمنطلقات صاحبها النّظريّة والمنهجيّة ولجملة تصوّراته الهادفة إلى رسم طريقةٍ للخروج من واقع التخلّف، سواء أكانت تلك المنطلقات وهذه التصوّرات ضمنيّة أم صريحة.

ومن الملاحظ، أنّ الباحثين كثيرا ما خلطوا بين تلك المفاهيم والمصطلحات، فلم يميّزوا بينها، وجرت على الأقلام والألسن مجرى المترادفات1، ويعدّ الباحث التونسي محمد الحدّاد من القلّة الذين رصدوا، وإن بصورة جزئيّة، الفرقَ بين تلك المصطلحات والمفاهيم، فميّز مثلا بين التّحديث والإصلاح والنّهضة من جهة اتّصالها بالمجال المقصود وحدود طموح الباحث في التّغيير. وفي هذا السّياق، يرى الحدّاد أنّ مفهوم الإصلاح يتّصل بالمجال الدّيني وأنّ مفهوم

التّحديث مخصوصٌ بالمجال المدني، أمّا مفهوم النهضة فهو أكثرُ شمولا، إذ يتّصل بالمجالين الدّيني والمدنيّ معا. يقول الحداد:

"دأب الدارسون على التمييز بين هذين الاتّجاهين: التّحديث والإصلاح. يجعلون اللفظ الأول مرتبطا بمجال المدني ويعرفون التحديث بأنه الجهد المبذول الذي بدأ في العصر الحديث لإقحام مكتسبات الحضارة الجديدة في الواقع اليومي للعرب والمسلمين. ويجعلون اللّفظ الثّاني مرتبطا بالمجال الديني. ويعرّفون الإصلاح بأنه الجهد المتواصل الذي قامت به الحضارة العربيّة الإسلاميّة للتقريب بين معاييرها وقيمها الدينية من جهة، وواقعها المعيش من جهة أخرى. ويطلقون كلمة نهضة لتشمل التّيارين التّحديثي والإصلاحي اللذين تنازعا محاولةَ تغيير الأوضاع المتردية"[2].

وممّا يستوقف الدّارس في هذا الشّاهد أنّ الحدّاد قد اكتفى بالرّصد دون التّحليل والتّقييم، فلم يبيّن مثلا سببَ تعلّق الإصلاح بالدّين والتّحديثَ بالمدنيّة والنّهضةَ بهما معا، كما أنّ هذا الرّصد لم يتّسع إلى مفاهيم ومصطلحات أخرى جرت في الاستعمال من قبيل التّقدّم والتّجديد والبعث والإحياء والصّحوة الخ...

والرّأي عندنا أنّ مفاهيم الإصلاح والصّحوة والتّجديد والإحياء والبعث (والانبعاث) هي مفاهيم مستمدّة من التراث الدّيني[3]، وهو ما يبرّر اتّصالها بهذا المجال، ويفسّر في الحين ذاته نزعتها المحافظة. أمّا مصطلحا التّحديث والتّقدّم فمرجعيّتهما غربيّة، ولعلّ في ذلك ما يبرّر اتّصالَهما بالمجال المدنيّ من ناحية وذهابَهما أشواطا أبعد في إرادة التّغيير من ناحية أخرى. ويظلّ مفهوم النّهضة ذا طابع مزدوج: فهو من ناحية ذو مرجعيّة غربيّة، إذ هو ترجمة غير أمينة لمفهوم "الولادة الجديدة" في المجال التّداولي الغربيّ (Renaissance)، وهو من ناحية أخرى يشمل، إلى جانب المجال المدنيّ، المجال الدّينيّ، نعني الدّين الإسلاميّ تحديدا.

وممّا يلفت انتباهَ الباحث أنّ كثيرا من الدّارسين يرى أنّ تلك المفاهيم والمصطلحات قد شهدت تعاقبا زمنيّا موصولا بتأثير الفكر الغربي حينا وبتطوّر الواقع العربي الإسلامي حينا آخر، وقد تجلّى كلاهما في الوعي العربي الحديث والمعاصر. وكانت، عند أغلب الباحثين على النّحو الآتي:

أ- البداية بالإصلاح الدّيني ضد التّتريك (الوهابيّة) نهاية ق 18 وبداية ق 19.

ب- التّحديث على قاعدة الاقتباس من الغرب على أساس مدني مع استثناء القضايا الدّينية والأخلاقيّة (خير الدّين والطهطاوي). في النّصف الثّاني من ق 19.

ت- فعودة إلى مفهوم الإصلاح بتوظيف الدّين بعد تحوّل التّحديث المدنيّ إلى استعمار (الأفغاني وعبده) في نهاية ق 19 وبدايات ق 20.

ث- فاتّجاه إلى التّحديث المدني باسم التّنمية (بورقيبة) والاشتراكيّة (عبد الناصر) في النّصف الثاني من ق 20.

ج- فاختيار الإصلاح بلغة دينيّة (الحركات الإخوانية والسلفية المعاصرة) بداية من سبعينات ق 20 خاصّة[4].

ولئن حاول الحدّاد رصد مفاصل التحوّلات الكبرى، فإنّ الدارس لا يفوته أن يلاحظ أنّ هذا التّحقيب تشوبه نقائص أساسيّة منها:

- حصر التّعاقب بين تيّاري الإصلاح والتّحديث دون سواهما، أي بين من يستهدف التّغيير على أساس دينيّ مستبعدا المجال المدنيّ، ومن يستهدفه على أساس مدنيّ مستبعدا المجال الدينيّ والقيميّ الأخلاقيّ.

- غياب الإشارة إلى طابع التّداخل في إرادة التّغيير بين المستويين المدني والدّيني. وهو تداخلٌ وسَمَ كثيرا من المراحل، كما هو الشّأن مثلا في حركة الطّهطاوي وخير الدّين التونسي وفي أغلب الحركات وإنْ بنسب متفاوتة من التّركيز على المجالين المدنيّ والدّيني.

- وبناء على الملاحظة السّابقة، فقد تميّز رصد الحدّاد بعدم الدقّة في توصيف بعض المراحل، فلم يُشِرْ مثلا إلى تيّارات جمعت بين الرّغبة في التّغيير على المستويين المدنيّ والدّينيّ، وهو ما سبق أن وسمه بالنّهضة، فهل يرى مثلا أنه لم توجد تيارات فكريّة ولا حركات سياسيّة جمعت بين الهمّين: همّ التغيير على المستوى الدّيني وهمّ التغيير على المستوى المدني؟

- غياب بعض المفاهيم مثل التقدّم والبعث والإحياء مع أنّ حركات سياسيّة وثقافيّة وأدبيّة كثيرة قد تبنّت هذه المفاهيم والمصطلحات.

وبالنّظر إلى الاضطراب الذي وقفنا عليه سواء في مستوى التّوصيف أو التّحقيب، وبدلا من الوقوع في "فوضى المفاهيم" دون موجب، يحسن بنا الاعتماد على نموذج قياسيّ واضح ومباشر في الحكم على جميع التيّارات الفكريّة والسّياسيّة وتصنيفها على قاعدة ذلك

النّموذج، ونعني بذلك تنزيل كلّ مشروع فكريّ وموضعتَه على الخطّ الفاصل بين التّراث والحداثة. فحركات الإصلاح والتّجديد والانبعاث الخ... التي تحدّث عنها الحدّاد هي حركات يميل اتّجاهها إلى إعادة تأهيل التّراث عامّة لا التّراثِ الدّينيِّ فحسب، كما ذهب إلى ذلك ، بدليل أن بعض المسيحيّين العرب كانوا من روّاد حركات البعث والإحياء، مستبعدين بهذا القدر أو ذاك مكاسب الحداثة والفكر العالميّ باعتبارهما تغريبا وتفسّخا فكريّا وحضاريّا[5]. أمّا التّيّارات التّحديثيّة فأكثرُها محافظةً يسعى إلى تحديث التّراث في ضوء مكتسبات الحداثة النظريّة منها والمنهجيّة، وأكثرها تطرّفا يميل إلى إلغاء التراث إلغاء تامّا لصالح الحداثة الغربية.

وهكذا يمكن أن نخلص إلى تصنيف يسمح بقدر مقبول من المتانة والوضوح لمختلف تيّارات الفكر العربي، ويمكن إيجازه على النّحو الآتي:

- تيّار الوصل التّام مع التّراث والقطع مع الحداثة: تُمثّل هذا التيّارَ كلّ الحركات التي ترى أنّ التّراث مكتفٍ بذاته، ولا يحتاج المسلم المعاصر إلى شيء من علوم الغرب ومعارفه ونظمه وأنماط حياته الخ... ويعدّ هذا التيّار كلَّ ذلك خطرا على الدّين وعاملَ تأخّر وتفسّخ للذّات الحضاريّة. وتندرج كل التّيارات السّلفيّة ضمن هذا التّيار سواء منها التّيّار الوهّابي الذي تحدّث عنه محمد الحدّاد أو امتداداتُه في عصرنا، أو التيّارات الصوفيّة الطّرقيّة الخ...

- تيّار الوصل النّقدي مع التّراث والوصل النقدي مع الحداثة: وهو تيّار يرى أنّ التّراث يحتاج إلى قراءة نقدية تنقّيه من كلّ ما هو غير مناسب للعصر، ويستبقي منه ما هو صالح للاستئناف والعيش معنا. ويستصفي من الحداثة ما يتماشى وخصوصيّةَ حضارتنا العربيّة الإسلاميّة وينمّيها من ناحية، ويسقط ما ينافيها ويعرقل تقدّمها من ناحية أخرى. ويمثّل هذا التيّارَ عددٌ من المشاريع التّحديثيّة منها مشروع نصر حامد أبي زيد ومشروع محمد عابد الجابري ومشروع محمد أركون، ومشروع عبد المجيد الشرفي الذي سنُعنى به في هذه البحث الخ...

- تيّار القطع مع التّراث قطعا تامّا والوصل المطلق مع الحداثة: يرى روّاد هذا التيار أنّ التّراث برمّته عائق في وجه التقدّم، وينبغي القطع معه قطعا تامّا، وأنّ الحداثة في صورتها الغربيّة هي المنفذ الوحيد نحو التقدّم وتجاوز حال التخلّف ودخول التّاريخ. ومن أعلام هذا التيّار المغربي عبد الله العروي واللّبناني صادق جلال العظم وغيرهما.

وبناء على هذا المقياس فإنّ الإصلاحية والتّجديديّة والبعثيّة والنّهضويّة والانبعاثيّة... هي تلك التيّارات الأقربُ إلى التّراث منها إلى الحداثة، أمّا تلك التي تدعو إلى التّقدّم والتحديث فهي الأقربُ إلى الحداثة الغربيّة. على أنّ تلك التيّارات جميعا تشقّها اختلافات في درجة القرب من التّراث أو من الحداثة، فتتمايز، بسبب ذلك، إلى خطوط داخل التيّار الواحد.

وهكذا يمكننا، بهذا المعيار، تجاوزُ التّصنيف الذي يأخذ بعين الاعتبار مجال التّغيير المستهدف (المجال الدّيني/ المجال المدنيّ)، على أنّ هذا المعيار، نعني معيار الموقع من التّراث والحداثة، يتيح لنا، من النّاحية المنهجيّة، أمرا آخر أكثر خطورة، وهو تجاوز صعوباتِ الخلط التي يمكن أن يقع فيها الدّارس حين يرى عودة تيّار ما كان قد اختفى ردحا من الزّمن، فيحكم بالتّماهي بين صورتيْ التيّار: القديمة والمعاصرة، كما هو شأن النّزعة السّلفيّة في القرنين التّاسع عشر والنّصف الثّاني من القرن 20، (منذ الثمانينات منه على وجه التّحديد)، ذاهلا عن اختلاف الشرّوط الاجتماعية والنّفسيّة والحضاريّة والإيديولوجيّة التي أنشأت كلاّ منهما، وعن اختلاف الوظائف السّياسيّة والاجتماعيّة والسّيكولوجيّة والحضاريّة... التي ينهض بها، أو حين يجد تساكنا بين التيّارات يصعب معه الحكم على فترة ما من التّاريخ العربي بأنّها فترة إصلاح أو تحديث الخ... وهي صعوبة تميّز بها التّاريخ العربي عن التّاريخ الغربيّ الذي عرف تعاقبا زمنيّا واضحا بين مشاريع التطوّر فيه.

يقول محمد عابد الجابري: "في أوروبا يتحدثون اليوم عن "**ما بعد الحداثة**" باعتبار أن الحداثة ظاهرة انتهت مع نهاية القرن التاسع عشر بوصفها مرحلة تاريخيّة قامت في أعقاب "**عصر الأنوار**" (القرن الثامن عشر) هذا العصر الذي جاء هو نفسه في أعقاب "**عصر النّهضة**" (القرن السادس عشر...). أما في العالم العربي فالوضع يختلف: إن "النهضة" و"الأنوار" و"الحداثة" لا تشكل عندنا مراحل متعاقبة يتجاوز منها اللاحق السابق..."[6].

وأيّا ما كان الأمر فإنّ ما يعنينا في هذا المقام هو التّأكيد على أنّ تيّارات القطع مع الحداثة والوصلِ مع التّراث هي تيّارات إصلاحيّة تجديديّة الخ... وأنّ تيّارات الوصل مع الحداثة وطيّ صفحة التّراث إلى جانب تيّارات الوصل مع التّراث النّقديّ والحداثة النّقديّة هي التي يجوز، في رأينا، أن توسم بأنّها تيّارات تحديثيّة، وإلى هذا التيّار الأخير ينتسب عبد المجيد الشّرفي، ذلك أنّ مشروعه، كما سنرى، لا يتنزّل ضمن المشاريع "التراثيّة المحافظة" مهما كانت عنايته بتجديد الدّين وأشكال التديّن مركزيّةً في إنتاجه الفكريّ، لذلك لا يمكن اعتبارُه من دعاة الإحياء أو الإصلاح أو النّهضة أو البعث أو الانبعاث، بل من دعاة التّحديث في الفكر

العربيّ المعاصر لما يتميّز به إنتاجه الفكريّ من سعي إلى تأسيس ضرب من الجدل الخلاّق بين التّراث والحداثة.

فكيف عرّف الشرفي مفهوم التّحديث؟

وكيف أجراه في مستوى الممارسة والتّطبيق؟

2- مفهوم التحديث عند الشرفي :

يحتكم الموقف التّحديثيّ عند الشّرفي إلى اختيار مخصوص يستند إلى ضرب من الجدل بين التّراث والحداثة، إذ يرى أنّه من المستحيل أن نُقيمَ روابط حيّةً مع التّراث ما لم نتمثّل الحداثة كاملة. وبالمقابل، فإنّه لا يمكن لنا أن نساهم في إنجاز الحداثة بشكل ابتكاري، إذا لم نميّز بين الإسلام التّاريخيّ الذي أنتج التّراث وإسلام الرّسالة المتعالية عبر إعادة القراءة والتّأويل. ومن الواضح أنّ هذا المفهوم للتّحديث يتضمّن مسلّمة ضمنيّة مفادها أنّ بين الحاضر والماضي صلة حتميّة، لا فكاك منها، ولا اختيار لنا فيها، وكلّ محاولة للقطع مع التّراث قطعا نهائيّا هي محاولة تتنكّب الشّروط التّاريخيّة الضّروريّة للتقدّم والتّحديث، باعتبار التّراث مستمرّا فينا بشكل من الأشكال على خلاف ما يعتقد تيّار واسع في الفكر العربيّ المعاصر، ولكنّ الشرفي يباشر، برغم ذلك كلّه، قطيعة مع فهم معيّن للتّراث، ويرسي مقاربات جديدة لإشكاليّاته، وهو ما يقرّب موقفه من موقف الجابري وأركون مثلا، وإن اختلفت مبرّرات القطيعة عند الطرفين وأدواتُها ورهاناتُها وحدودُها[7].

والجديرُ بالملاحظة أنّ الشرفي لا يدعو إلى تأويل كلّ التّراث وإعادة قراءته في ضوء المناهج الحديثة، بل إنّه يقبل تساكن (Cohabitation) الرّؤية الحديثة للعالم والإنسان التي يتيحها الفكر الحديث مع الرؤية التي رسّختها النّظم الفكريّة القديمة. ذلك أنّ "التحديث لا يقتضي بالضرورة قطيعة مع (...) المنظومة اللاّهوتيّة"8 مثلاً. ولعلّ في هذا الموقف ما يدلّ على ضرب من الاعتدال والتوسّط الذي يتجنّب سلبيّات الدّعوة إلى القطع مع التّراث جملة.

أمّا فيما يتّصل بالحداثة، فإنّ الشرفي يستعيد بعض تعريفاتها مركّزا على ما يسمح بخلخلة المسلّمات، وتغيير زوايا النّظر إلى التّراث، ومنه قوله: "الحداثة نمط حضاري نشأ في الغرب منذ حوالي قرنين ثم انتشر حتى صار كونيا بانتشار الاستعمار والمواصلات السريعة والتجارة

والسياحة والكتب والمنشورات عموما"9، ملخّصا محتوى الحداثة المعياري في ثلاثة عناصر مكوّنة ومتداخلة هي: الوعي بقابليّة الخطأ ، وكونيّة القيم، والحرّية الذّاتيّة والفرديّة.

أ - الوعي بقابليّة الخطأ: يستتبع هذا العنصرَ القولُ بأنّ الإنسانَ غيرُ معصوم، وهو ما يعني الحاجة إلى قبول النّقد والاعتراض والبحث المتضامن عن الحقيقة في كلّ السّنن الثّقافيّة بما فيها السّنّة الدّينيّة حتّى تحافظَ على مصداقيّتها وعلى قدرتها على الإقناع، ويعود هذا الفتح الفكريّ إلى اللّسانيات التي قوّضت أحاديّة المعنى وعوّضتها بتضافر النّصّ والقارئ (بشخصيته المتميّزة والظرف التّاريخي لقراءته النّصّ) في توليد المعنى[10].

ب - كونيّة القيم: تتميّز القيم التي أفرزتها الحداثة كالحرّيّة والعدالة والمساواة والعدل بالكونيّة، ولا يبرّر الحكمَ عليها بالخصوصيّة والمحلّيّة كون لغرب يُخلص لها حين يطبّقها في الدّاخل، ويخونها حين يطبّقها في الخارج، ويستدلّ على هذا التناقض بالمظلمة التي يتعرّض لها الشّعب الفلسطينيّ، إذ أنّ مجرّد التّطلّع إلى هذه القيم تحت كلّ سماء، كما يقول الشرفي، يقوم دليلا على كونيّتها منتقدا في هذا السّياق راشد الغنوشي الذي اعتبرها قيما خلّبا بسبب بعد المسافة بين النّظريّة والتّطبيق11. وموطن الاختلاف بين الموقفين أنّ الشّرفي ينظر إلى الحداثة بوصفها مسارا تاريخيّا، ويأخذ بعين الاعتبار تطلّعَ الإنسان الدّائم إلى تحقيق تلك القيم ونشرها وتأصيلها في الواقع المعيش، ويَصدر الغنوشي، في المقابل، من واقع جامد مفصول عن سوابقه ولواحقه.

ت - الحرّيّة الذّاتيّة والفرديّة: يتمثّل هذا العنصر المعياريّ الثالث في كفّ المقدّس عن رمي الدنيويّ بصواعقه، وفسح المجال للحرّية الذّاتيّ

في الحياة الخاصّة عبر الاستقلال الأخلاقيّ وتحقيق الذّات،

وفي المجتمع عبر المنطقة التي يضمّنها القانون الخاصّ الذي يسمح بالسّعي إلى تحقيق المصالح الذّاتيّة،

وفي الدّولة عبر المشاركة المتساوية في تكوين الإرادة السياسيّة،

وفي الفضاء العموميّ عبر مسالك التّكوين المتمثّلة في تبنّي ثقافة مفكّر فيها ومُدَخْلَنَةٍ (intériorisé)

ويلاحظ الشرفي أنّ الوعي بالذّات ونموّ الشّخصية على نحو يتكفّل فيه الفرد بذاته ويتحمّل مسؤوليته كاملة عمليّة محفوفة بالمخاطر وتفترض بدورها حضور عناصر الحداثة الأخرى[12].

فكيف اشتقّ الشرفيّ رؤيته للتّحديث من مفهوم الحداثة وقيمها ؟

وهل اجترح صلة ما من النّسب اللّسانيّ بين "الحداثة" و"التّحديث"؟

عرّف الشرفي التّحديث بوصفه جهدا إجرائيّا يسعى إلى تنزيل الحداثة في السّياق الواقعيّ اليوميّ. فـ"التحديث [إذن هو] توخي هذا النمط الحضاري [يعني الحداثة] أو فرض عدد من مقوماته وعناصره، إما باعتبارها الأفضل وإما عن اقتناع بأنها الخيار الوحيد المتاح أو شرّ لابدّ منه"[13].

فالعلاقة عنده بين التّحديث والحداثة، حينئذ، هي بهذا المعنى أو ذاك علاقة مفهوم مجرّد بآخر ينشُد التّطبيق وينشدّ إلى الواقع بمختلف مستوياته. وبناءً على ذلك ينهض بإلحاح سؤالان:

- الأوّل يتعلّق بالموقف من الحداثة وكيفيّة تمثّلها: هل يواجهها بالتّسليم التّامّ أم بموقف نقديّ؟

- والثّاني بكيفيّة تصوّره لعلاقة الحداثة بالتّراث: هل تنسخه أم تستصلحه أم تساكنه؟

من نافلة القول أنّ الشرفي لا يتبنّى الحداثة وقيمها ومفاهيمها تبنّيا تامّا، بل يتّخذ منها موقفا نقديّا على نحو يتيح دمج فتوحاتها النظّريّة والمنهجيّة في الفكر العربيّ المعاصر من أجل تأسيس عقل جديد يتجاوزهما، وهذه الفكرة الجدلية التي تطمح إلى تجاوز الفكر العالمي والتّراث العربيّ في آن، هي شاغل رئيسيّ من شواغل التّحديث في مؤلّفاته، ولا يمكن اعتبارها، أعني فكرة الجدليّة، مسلكا توفيقيّا بين الحداثة والتّراث كما سنرى. وهو عين ما عبّر عنه في أحد تعريفاته للتّحديث بقوله: "التحديث هو هذه القدرة على الإبداع، على تجاوز ما عند الآخر وما عند القدماء"14، بل إنّ الشرفي لا يرى من سبيل للتّحديث إلاّ عبر عمليّة تجاوزيّة عسيرة ولكنها ضروريّة تجمع بين مقتضيات القيم القرآنيّة الخالدة والقيم التي أفرزتها الحداثة دون التنكّر لما هو صالح من النّظريات والحلول التي فرضتها الممارسة التّاريخيّة للإسلام15. ولا يقتصر أمر التّحديث عنده على الجانب الفكريّ، بل هو شامل

لمختلف مجالات الوجود الإنسانيّ: الدّينيّ منه وغير الدّيني، الذّهنيّ والمادّيّ. يقول الشّرفي: "أعتقد أن التحديث هو فعلا عملية تشمل مختلف المجالات المادية والفكرية والمعرفية"16، ومن الواضح أنّ ما ذهب إليه الشّرفي يخالف الرّأي الذي انتهى إليه بيتر برجر (Peter L. Berger) من أنّ الحداثة في وجهها المادّي لاحقة للحداثة في وجهها العقلي والفكريّ، معتبرا الأولى ثمرة للثّانية[17]، ولعلّ الشّرفي قد استفاد، في إقراره العلاقة الجدليّة بين الفكري والمادّي، من تعثّر كلّ محاولات التّحديث في البلاد العربيّة. تلك المحاولات التي قدّمت التحديث المادّيّ على التّحديث العقلي والذّهني.

وفي سياق تمحيصه للمستوى الذّهنيّ والعقليّ للحداثة، ميّز الشرفي بين مصطلحي: "معاصر" و"حديث"، باعتبار الأوّل دالاّ على مجرّد التّواجد الزّمنيّ المشترك، في حين أنّ الثّاني يشير إلى نمط من العيش والتّفكير معاصرا كان أو غير معاصر، وزاد المسألة تدقيقا، فنبّه إلى وهم شائع مؤدّاه التّرادف بين الحديث والجديد على نحو يصبح معه الحديث مقابلا للقديم[18]. ولهذا التدقيق نتيجتان:

أ- التّشريع لاستئناف خطّ بعينه من التّراث، أو لتأويل نقديّ للّتراث لا تضيره قدامته الزمنيّة في نيل جدارة الاندراج في الحداثة، على نحو يجوز معه القول مثلا إنّ المجتمعات العربيّة القديمة أكثر حداثة مقارنة بالمجتمعات العربية الحاليّة بالرّغم من كون الثّانية معاصرة، والأولى معدودة ضمن العالم القروسطيّ القديم.

ب – اعتبار الحداثة منجزا بشريّا لا تحتكره أمّة دون أخرى، بل هي، عند التدقيق، ثمرة تراكمات حضاريّة شاملة ساهمت فيه أمم وشعوب كثيرة مهما تكن تلك الأمم والشعوب قد تفاوتت أقدارها في بناء صرح الحداثة.

هكذا خلُصنا في ما سبق من ملاحظات تمهيديّة إلى استعراض الاختيارات العامّة لمفهوم التّحديث عند الشرفي بالاستناد إلى ما استخلصناه من تحديدات مجرّدة تستند إلى نظرة نقديّة إلى التّراث والحداثة معا. وغنيّ عن التّذكير أنّ الشّرفي يصدر عن اقتناع بتلازم الحاضر والماضي، وعن إيمان بجدليّة حتميّة بين التّراث والحداثة تنهض على الاستعادة النّقدية للتّراث والاستحضار الإشكاليّ للحداثة (وما بعد الحداثة والعولمة) من أجل بناء مشروع تجاوزيّ. وهو ما يبرّر لنا تتبّع هذا المفهوم في لحظة التّأليف بين التّراث والحداثة بصورة تطبيقيّة.

3- وصل التّراث بالحداثة النّقديّة :

تعتبر خطوة وصل التّراث بالحداثة تتويجا لنقد التّراث من جهة ونقد الحداثة من جهة أخرى، وتكتسي هذه الخطوة طابعا تأسيسيّا مهمّا، ذلك أنّها مناطُ الخلاصات والنّتائج، ومضمارُ الإجابة على سؤال التّحديث بعد إرساء منطلقاتِه النّظريّة وتأسيسِ قواعده المنهجيّة، إذ التّأسيس أفق ينصهر فيه قطبا التّراث والحداثة بعد أن كشف النّقد الوجه المشرق للأوّل، والبعد الكونيّ الإنسانيّ للثّاني، وهو الهدف الذي ما انفكّ الشرفي يردّده.

وبهذا المعنى فإنّ التّحديث الذي ينشده ليس توفيقا بين الحداثة والتّراث، ولكنه تطوير للتّراث كي يستوعب الحداثة، تطويرٌ يمتدّ إلى جميع مستويات التّراث بما فيها النّصوصُ التّأسيسيّة وفي مقدّمتها القرآن الكريم. يقول في هذا الصّدد: "فلنراهن على أن المسلم وهو يعيش مع القرآن وضعا من التأويل مستمرّا سيتمكن من تحيين الرسالة القرآنية من جديد بحسب مقتضيات الحداثة"[19].

وقد تعدّدت المفردات التي وسم بها الشرفي مشروعه التّحديثيّ، من قبيل: الجمع والمثاقفة، وفكر جديد يهضم مكتسبات الحداثة ولا يتنكّر للتراث في فترته الأكثر خصوبة، والتأليف، وتحقيق الانسجام، وربط الصلة 20، الخ... وحين ترد مفردة التّوفيق في كتابات الشرفي، فإنّه لا ينبغي أن يذهب في الظّنّ أنّها تعني تلك العمليّة الانتقائيّة بكل ما تتضمّنه من معان سلبيّة، إذ يكشف الطّابع الجذري الرّافض للتّقليد مهما يكنْ مأتاه كلّ إمكانيّة انتقائيّة. فالتّحديث عنده لا يمكن أن يكون بأيّ حال: "علامة على التقليد، لا تقليد الآخر ولا تقليد السلف، ولا تقليد الغالب ولا تقليد الماضي سواء بسواء"[21].

وقد أقرّ الشرفي بالصّعوبات التي تعترض عملية التّحديث بسبب مشكلات المجتمعات العربيّة الإسلاميّة الكثيرة التي أدّت ومازالت تؤدّي إلى عسر "المثاقفة المكانية التي تحكم العلاقات بينها وبين المجتمعات المتقدمة بإنجازاتها النظرية والتقنية المهيمنة من جهة، والمثاقفة الزمانية التي تهم تصادم العلاقات الاجتماعية والأشكال الثقافية المنتمية إلى أزمنة مختلفة في صلب تلك المجتمعات العربية ذاتها من جهة ثانية"[22]، إلاّ أنّه يؤمن بأنّ التّحديث سيرورة تاريخيّة لا مفرّ منها، ولا يستطيع التّراث عامّة ولا الإسلام خاصّة "البقاءَ بمعزل عن التيارات الفكرية والفلسفية الحديثة مثلما أن المشاغل العملية التي ميّزت الفكر العربي

الإسلامي الحديث لا بدّ لها أن تنضج في المستوى التنظيري وتؤول إلى عملية تأليفية حية متجددة بين القيم الدينية ومستحدثات العصر"[23].

ويتأكّد الطّابع الحتميّ لانتشار الحداثة وضرورة التّحديث من أنّ أعداءها في الظّاهر (الإسلاميّون في نظر الشّرفي)، ليسوا سوى ضحايا لها في الباطن[24]، ذلك أنّ التّحوّلات العميقة المتسارعة التي تحصل في العالم من حولنا تنعكس في مجتمعاتنا، فتغيّر وظائف المؤسّسات، وأشكال التّرابط الاجتماعيّ، وتغيّر أسس المشروعيّة والحقيقة، وتزعزع المسلمات التي كانت إلى عهد قريب تتّسم بالبداهة. وليس بوسع كافّة فئات المجتمع استيعاب تلك التحوّلات بسبب عمقها وتسارعها، فتظلّ على الهامش. فكيف إذا كانت كلّ محاولات التّحديث التي تمّت في البلاد العربيّة هشّة ومنقوصة؟[25]

فهل يعني الإقرارُ بأن التّحديث سيرورة تاريخية لا فكاك منها التسليمَ بأنّ على المجتمعات العربية والإسلاميّة أن تعيد مسار المجتمعات الغربية، وأن تترسّم خطاها؟

لا شك أن شطرا من الجواب قد تضمّنه الموقف النّقدي من الحداثة. أمّا الشّطر الثّاني فيكمن في الخصوصيّة التي يضفيها التّراث، بعد نقده، على مطلب التّحديث. وبناء على ذلك فإنّ الخاصّية الأبرز التي ينبغي التأكيد عليها، في رؤية عبد المجيد الشّرفي، إنّما تتمثّل في اعتبار التّراث واقعا والحداثةِ أفقا، وهي رؤية ترتّبت عنها الدّعوة إلى أن ينصبّ الجهد الأكبر على ذلك الواقع من أجل تطويره ونزع عوائقه تأهيلا له لاستقبال الحداثة بقيمها وكشوفاتها المنهجيّة والنّظريّة، ولعلّ هذا ما يفسّر إلحاحه على لائحة من "الشروط" و"الوصايا" التي يجب أن يخضع لها التّراث، مثلما يفسّر تفاوت الجهد النّظري والمنهجيّ عنده في نقد التّراث ونقد الحداثة، إذ يقفُ الدّارس لمدوّنته على تغليبٍ للأوّل على الثّاني من حيث المساحة النّصّيّة، وإن كان قد منح الحداثة أولويّة إبستيمولوجيّة تقضي بقراءة التراث في ضوء الحداثة.

وفي هذا السياق وحده تُفهم تلك الشّروط والوصايا ، فقد دعا مثلا إلى ضرورة نزع القداسة عن المنظومة الأصوليّة والتخلّص من التعلّق المرضيّ بحرفيّة النّصوص، وإيلاء المقاصد المكانة المثلى في سنّ التّشريعات الوضعيّة المستجيبة إلى حاجات المجتمع الرّوحيّة والمادّيّة، كما دعا إلى الإعراض عن النّظرة الفقهيّة إلى الدّين، تلك النّظرة التي تركّز على عوامل الانسجام الاجتماعيّ ذات الأبعاد السّياسيّة على حساب الشّهادة أمام الله والضّمير، فضلا عن دخلنة مبدأ المسؤولية الفرديّة وعدم التفريط فيه للفقهاء الذين يحلّلون ويحرّمون للنّاس

مهما كانت كفاءتُهم ونزاهتُهم، وضرورة احترام حقوق الإنسان: كحرّيّة المعتقد، والحرمة الجسديّة، وعدم التّمييز بين الجنسين، وقبول مبدأ حرية التعبير، والتعدّدية الإيديولوجية باعتبارها حقّا من جهة، وبوصفها وسيلة لتخصيب الأفكار وإثرائها، واعتبار التّماثل الفكري شرّا لا يولّد سوى الفقر الذّهني من جهة أخرى[26].

ولئن كانت خصائص الفكر الحديث ممّا اقتضاه تطوّر الفكر الإنسانيّ، وتجسّد في أعلى مراحل هذا التطوّر وهو الحداثة، فإنّ بعض هذه الشروط تمتدّ بجذورها في إحدى مراحل التّراث الأكثر خصوبة. والفترة التّراثية المقصودة هي تلك التي تميّزت بالتعدّدية والانفتاح، ولا يمكن إحياؤها، من أجل تأهيل التّراث لاستقبال الحداثة، إلاّ بالتّأويل وإعادة القراءة. ويذكر الشرفي في هذا المعنى أنّ "الرأي الشخصي والاجتهاد الحرّ هما اللذان كانا سائدين في الفترة التي تلت عصر النبوة مباشرة وامتدت طيلة القرن الأوّل كله على الأقل ولا شيء غيرهما البتّة، لا العودة إلى النص القرآني في كلّ حادثة، ولا الاستنجاد بأفعال النبيّ وأقواله في كلّ صغيرة وكبيرة ولا اعتماد قياس الحاضر على الماضي أو قياس فرع على أصل"[27].

ويذهب، في سياق تبرير الدّعوة إلى تحديث التّراث وانطلاقا من تمييزه بين مفهومي الحديث والمعاصر آنفي الذّكر، إلى اعتبار التوحيدي، أحد أهمّ أعلام ذلك التّراث، أكثر حداثة من كثير ممّن يعاصروننا. وهكذا يخرج الشرفي بالحداثة من شرطها الزمنيّ لتعانق قيما ومواقف وأفكارا أرهصت بها الحضارات الإنسانيّة عبر التاريخ، وبهذا يُكسب التّحديثَ جذورا في التّاريخ الخاصّ، فيضفي على الحداثة بعض الألفة ويخفّف من دمغها الدّائم بوصمة "التغريبيّة"[28].

ومؤدّى كلّ ذلك أنّ الأنسنةَ والعقلانيّةَ وسائرَ القيم الإنسانيّة الرّفيعة لا يختصّ بها شعبٌ دون آخر. ولئن كانت قد انتشرت حديثا في الغرب نتيجة ظروف محدّدة، فإنّها قد تبلورت قديما في بعض الحضارات، وإن بشكل جنينيّ، ويمكن لها أن تنتشر مستقبلا في كل البلدان متى تهيّأت الظروف المناسبة لهذا الانتشار "ولا نستثني من ذلك المجتمعات ذات التقاليد الإسلامية على وجه التخصيص"[29]. وفي هذا مبرّر قويّ للعودة إلى التّراث لتوليد ثقافة "تثمّن ما هو إيجابي في نصوص التّراث ولا تغيّب ما هو سلبيّ بمعايير عصرنا، متفهمة ظروف أجدادنا وحدود آفاقهم، لا متجنّية عليهم أو قادحة، ولا خانعة لهم أو مسايرة على غير هدى"[30].

وهكذا فإنّ العودة إلى التراث، هي عودة تتمّ في ضوء مكتسبات الحداثة المنهجيّة والنّظريّة، على نحو تتحوّل فيه تلك المكتسبات إلى معيار: به نميّز بين ما يستحقّ البعث من تراثنا وما لا يستحقّ، وعليه المُعْتَمَدُ في التّخلّص من مركّبات النّقص التي تفضي غالبا إلى عمًى فكريٍّ يُوقِع في نتيجتين سلبيّتين ومتعاكستين هما: تورّم الذّات أو احتقارها، وإن كان الباعث عليهما واحدا وهو الانبهار بالآخر والشّعور بتفوّقه. يقول الشرفي: إنّ "انخراطنا في الحداثة يوفّر لنا الميزان الذي به نزن مدى حداثة الأعلام من أسلافنا، ويعصمنا من الوقوع في التمجيد المطلق تعويضا عن خواء الحاضر، أو التحقير المطّرد نتيجة الانبهار بالآخر والاستلاب العقيم، كما يفرض علينا إزاحة الغبار عن روائع تراثنا وتجليتها (...) بهذا ندعم الكونيّة فينا وفي غيرنا دون التنكّر لخصوصيتنا والذوبان في الآخرين"[31]، على أنّ هدف هذه العودة ينبغي أن يكون بحثا متأنّيًا عن توازنات جديدة متناغمة مع القيم التي أفرزتها الحداثة من جهة، ومع المبادئ التي بشّرت بها الرسالة المحمّدية من جهة أخرى، أو هو، بعبارة أوضح، الجمعُ "بين مقتضيات القيم القرآنية الخالدة والقيم التي أفرزتها الحداثة دون التنكر لما هو صالح من النظريات والحلول التي فرضتها الممارسة التاريخية للإسلام ودون خشية من طرح ما هو غير صالح منها"[32].

ولمّا كان الإسلام والتراث شكليهما الجامدين هما موطن العرقلة في سبيل التحديث، فقد ألحّ الشرفي على ضرورة نزع عوائقهما من أجل الاندراج في الحداثة، وأوّل تلك العوائق التي ينبغي نزعها هو التّوظيف الإيديولوجي للدّين الذي جرّ كلّ التّلاعبات، والانحراف عن الطّابع الروحي الساميّ للدّين. فـ"في غياب تفكير ديني أصيل وحديث في آن (...) أليس من الطبيعي أن تحتل الإيديولوجيا الميدان، بل أن ينقلب الدين إلى إيديولوجيا، فيصبح مجرد أداة للنضال السياسي والاجتماعي ويفقد بذلك قدرته التفسيرية وبعده الروحي المميّز"[33]؟

وفي مقابل الدعوة إلى نزع القداسة عن العالم، يبدي الشرفي ميلا إلى أن يجمع الدّين بين الرّوحي والزّمني، على أن تتمّ مراجعة مقدّمات الدّين الموروثة في ضوء التصوّرات الجديدة للإنسان والكون، وفي ضوء الخطاب الاجتماعيّ المعلمّن (الحرية، حقوق الإنسان، العدالة، المساواة الخ...) الذي أصبح الخطاب الدينيّ نفسه ينادي به دون أن يشعر بالتّنافر بين مسلّماته وأسسه من جهة، وبين هذا الخطاب الاجتماعيّ المعلمّن من جهة أخرى. هذا التّنافر الذي يكمن في تقديمه بضاعة لا ينتجها هو، ولا تؤدّي إليها مقدّماته، وتلك، كما يقول الشرفي،

علامة أزمته التي تستدعي ضرورة إعادة النظر في أسسه الموروثة، وبثّ الحياة في منظومته المحنّطة[34].

ولا يتسنّى تحقيق هذا المطلب إلاّ بتأويل الرسالة تأويلا حديثا يأخذ بعين الاعتبار جملة التّحوّلات المعرفيّة والمنهجيّة والاجتماعيّة والسّياسيّة الخ... ويحيي المهمّش من التّراث الاجتهاديّ، ليصبح الخطاب الدّينيّ خطابا معاصرا حديثا. يقول الشرفي: "يقيننا أن تحليلنا لواقعنا يُملي علينا تحديث التأويل للرسالة المحمّدية بما يخلّصها من رواسب التأويلات التاريخية، رغم ما أضفاه عليها الزمن من قداسة، ومن حُلولها غير المناسبة لقضايانا الراهنة، إذ بهذا التأويل الجديد نربط الصلة بما في موروثنا الاجتهادي من عناصر سُلّط عليها الحظر والتّهميش. بهذا التحديث وحدَه تكون الرسالة خطابا دالاّ لمعاصرينا"[35].

ولا مراء في أنّ هذا التأويل الجديد سيشتغل في ضوء أوّليات ثلاثٍ تعمل بوصفها موجّهات وغايات في آن معا، وهذه الأوليّات هي: الأسبقيّة الأنطولوجيّة للإنسان على الدّين، ونسبيّة الحقيقة الدّينيّة، واعتبار التحوّلات التي أثّرت في منزلة الدّين باعتباره قد أصبح مجرّد مكوّن من مكوّنات الثّقافة، بعد أن تغيّرت وظيفته في العصر الحديث، ولم يعد يؤدّي ما كان يؤدّيه في القديم من أدوار في حياة الفرد والجماعة[36]. ومن أهمّ نتائج هذه المقدّمات مثلا الكفُّ عن تقديم حقوق الله على حقوق الإنسان بعبارة أركونيّة، أو قلب المعادلة التّقليدية التي تقدّم تكليف المسلم بواجبات عليه آداؤها (بكلّ ما شاب هذا التكليف من تمييز بين الخاصّة والعامّة وبين المرأة والرجل الخ...) قبل الحديث عن حقوق له ينبغي مراعاتها[37].

لا شكّ أنّ الموقف الدّاعي إلى تأويل الدّين وتحديثه، هو موقف يضمر تمييزا بين الدّين وفهم الدّين، ويستبطن فهما مخصوصا للقراءة وإنتاج المعنى مفاده استحالة القبض على المعنى الحقيقيّ والنّهائيّ للنّصّ، ويعتبر، بناءً على ذلك، كلّ قراءة هي مجرّد تأويل مؤقّت وخاضع لشروط القارئ التّاريخيّة والنّفسيّة والمعرفيّة[38]... فالدّين إلهي واحد وأزليّ ومطلق، أمّا التديّن فبشريّ ومتعدّد ومؤقّت ونسبيّ.

وعلى النّقيض من هذه الرّؤية لا ترى التيّارات الأرثودكسيّة في الدّين سوى بعده الإلهي المفارق، وتتوهّم أنّ فهم البشر (الفقهاء والمفسّرون هنا) مطابق مطابقة مطلقة للنّصّ المقدّس، فتنتفي بذلك كلّ محاولة لإعادة القراءة والتعقّل مهما تغيّرت الشّروط، وتنتفي، تبعا

لذلك، كلّ إمكانيّة للتّحديث. يقول الشرفي: "تحديث الإسلام (...) يدعو له من يميّز بين الدين وفهم الدين، ويعارضه من لا يرى في الإسلام سوى بعده الإلهي المفارق"39.

ويُلاحظ الشرفي، بحقّ، أنّ المؤسّسة الدّينيّة هي التي حرست دوما الفهم الواحد والنّهائيّ، وهي التي رَعَتْ باستمرار التّأويل الرّسميّ للسّلطة، ولكنّ هذه المؤسّسة قد تلقّت في العصر الحديث ضرباتٍ قاصمةً بسبب ظهور الدّولة الحديثة وبروز معقوليّة جديدة ترفض الوثوقيّة وانتشار قيم مستحدثة كالحرّيّة والمساواة... فكان أن انطوت على نفسها وفقدت مصداقيّتها، وأصبحت تابعة تبعيّة فاضحة للأنظمة القطريّة[40]، لذلك فإنّ الشرفي يدعو هذه المؤسّسة التي قامت على تغليب مقتضيات التّنظيم الاجتماعيّ على حساب مقتضيات الضّمير، إلى أن تبحث "عن مبررات وجودها اليوم، عن كيفيات جديدة متجددة لتأطير جمهور المؤمنين، لا عن طريق الإكراه ولا عن طريق مبدأ التكفير ولا عن طريق الإلزام"41. ولعلّ أولى العقبات التي ينبغي أن تتجاوزها هي التّنافر بين طبيعتها الأحاديّة وبين ما يؤدّي إليه مبدآن حداثيان هما: مبدأ المسؤولية الفرديّة ومبدأ الحرّيّة الفرديّة من تعدّد في الفهم والتّأويل. يقول الشرفي: "لماذا المسؤولية الفرديّة؟ لأنني إذا ما اعتبرت القرآن يخاطبني أنا بصفتي شخصا لا بصفتي فردا من مجموعة ذائبا فيها، فأنا حرّ في أن أفهم من ذلك النصّ ما لعلّه يختلف مع ما يفهمه غيري، لأني أنا المسؤول"[42].

وهكذا فإنّ الشرفي يحمّل المؤسّسة الدّينية قدرا من المسؤولية عن جمود الدّين، وحرفِ الرّسالة عن مقاصدها، وتوظيفها في خدمة السّلطات الحاكمة عبر التّاريخ. ولئن كانت هذه المؤسّسة الدّينية ضروريّة في كلّ دين من أجل استمرار المجموعة الدّينيّة في علاقتها بالمنظومات الرّمزيّة الأخرى وبمنظومات الهيكلة الاجتماعيّة، ولئن كانت المؤسّسة الدينية هذه قد عملت، قديما، داخل الحقل التّاريخي الاجتماعيّ وخضعت لضغوطه، فإنّها مدعوّة اليوم، بسبب التحوّلات الاجتماعيّة والمعرفيّة الخ.، إلى إعادة النّظر في سلوكها ومجال عملها، وتبنّي خطاب منسجم مع خصائص المعرفة الحديثة، واتّخاذ مواقف داعمة لقيم العدل والمساواة والإخاء والكرامة، بدل أن تكون خادمة للسّلط الحاكمة، وهي مدعوّة كذلك إلى التعوّد على الحوار الدّيمقراطي، والكفّ عن اعتبار تأويلها التأويلَ الشّرعيّ الوحيد، وبذلك وحده يكون الإسلام صالحا لكل زمان ومكان[43].

وبهذا وحده أيضا يتأسّس فكر حديث قائم على التعدّدية، ويؤمن بالاختلاف، ويراهما معًا عنصريْ ثراء في المجتمعات الحديثة، لأنّها الأرضيّة التي تقوم عليها كثرة البدائل للمشاكل

النّاتجة عن بروز الجديد الذي لا يملك له النّاس سندا تاريخيّا، فضلا عن كون المجتمع المنفتح هو "الذي لا يشعر الناس فيه بانسداد الآفاق وبالعجز عن التحسين وتجاوز صعوبات الحاضر، حتى وإن تمثل البديل في انبعاث أشكال عتيقة من الوجود الاجتماعي"[44]. خصوصا أنّ الإسلام، كما يرى الشرفي نفسُه، يسمح بكلّ هذه القيم مهما كان اتّصاله بظروف العصر التي ظهر فيها متينا، بل لعلّه كان سابقا لعصره كما تذهب إلى ذلك أيضا الأطروحة الأساسيّة للمفكّر السوداني محمود محمد طه[45].

ولا تثريب على القدماء في ما اجتهدوا فيه، إنما التّثريب على المعاصرين الذين يقفون حيث وقفوا، ويصرّون على التمسّك بما أدّى إليه اجتهاد الأجداد. يقول الشرفي: "لا نتردّد في التأكيد أنّ رسالة الإسلام راعت مقتضيات الواقع الذي ظهرت فيه، ولم يكن ثمة بدّ من ذلك. ولكنّها، من حيث مراميها العميقة والأساسية، كانت سابقة لعصرها ومتجاوزة لاستعداد معاصري الدعوة على الصعيدين الفكري والاجتماعي"46. وما لم يتفطّن له معاصرو الرّسالة مثلا، بسبب تجاوز مراميها لاستعدادهم، مفهومُ ختم النبوّة من الخارج، في مقابل الختم من الدّاخل. وهو تأويل استمدّه الشرفي من المفكّر الباكستاني محمد إقبال. ويلخّص أيّما تلخيص الفهم المنشود للدّين. فالختم من الدّاخل الذي تبنّاه جمهور المسلمين يعني أن يتحوّل المؤمن إلى أسير لما خُتِم به، مثله في ذلك مثل من يغلق عليه باب بيته، أما الختم من الخارج فيعني بلوغ الإنسان الرّشد، وانتفاء حاجته إلى موجّه سوى مؤهّلاته الذاتيّة[47]. والفضيلة الكبرى لهذا التأويل أنّه مُكرِّس لحرّية الإنسان، داعمٌ لمبدأ مسؤوليته وتعويله على ذاته دونما حاجة إلى تدخّل غيبيّ لتوجيه أفعاله، وهو ما يجعل هذا التأويل متناغما مع قيم الحداثة بوجه عامّ[48].

إنّ مؤدّى الملاحظات السّابقة جميعا هو الإقرار بإمكانيّة الحديث عن لاهوت جديد يُبْنَي في ضوء استكشاف تاريخيّ نقدي شامل وسمه أركون بعبارات مقاربة لطرح الشرفي، قوامه رفض مزدوج للنّزعة التبجيليّة الافتخارية للأرثودكسية واطّراحٌ للمزاعم الحداثويّة المتطرّفة التي تدّعي تحرير العقل خارج كل العقائد الخياليّة[49].

وبهذا الرّفض المزدوج تتحقّق أيضا المعادلة الصّعبة التي تحدّث عنها الشرفي والمتمثّلة في"التوفيق بين ما يوفّره الدين بامتياز من يقين واطمئنان وراحة نفسية من جهة، وما تقتضيه المعقولية الحديثة وتؤول إليه في كثير من الأحيان من قلق وتوتّر وتجاوز للمناطق

التي كانت من قبل محرّمة، من جهة أخرى"[50]، وتلك هي الغاية الكبرى للتّحديث المنشود المتجاوِزِ بحداثته النّقديةِ للحداثة الكلاسيكيّة، وبالتّراث الإنسيّ المنفتح للتراث المحنّط بالمعنى الذي حدّده الباحث التونسي محمد الحدّاد لمعنى التّجاوز في قوله: "إن إصلاح الثقافة العربية مرهون اليوم بتجاوز هذه الثنائية المتعسفة والحلقة المفرغة: تحديث مدني يتغافل عن قضية الدين، وإصلاح ديني يتجاهل عمق الثورة الليبرالية. على أنّ التّجاوز لا يتم بالتوفيق بين المشروعين بل يتحقق بإعادة طرح القضايا الأساسية من الأصل، إصلاح الثقافة العربية رهن بتحقّق ثورات ثلاث: العقلية التاريخية- التفكير الاستراتيجي- النسبية الدينية"[51].

خاتمة :

وخلاصة القول إنّ الفكر العربي، الحديث منه والمعاصر، يشهد اضطرابا منهجيّا يتجلّى في مستوى المفاهيم والمصطلحات. وهو اضطراب يعكس تشوّشا في المرحلة التّاريخيّة نفسها وتعقّدا في مستوياتها. ذلك التشوّش وهذا التعقّد اللّذان تمّت (وتتمّ) في ضوئهما "اختيارات" المفكّرين أنفسهم: النظريّة منها والمنهجيّة موصولة بحدود التّغيير الذين ينشدونه ومجالات هذا التّغيير. وقد انتهى بنا التّمحيص إلى اختيار معيار مجرّد يسمح بالحكم على ما يعرض لنا من مشاريع للتّغيير إن كانت تجديدا أو إصلاحا أو تحديثا الخ... ونعني به الموقع الذي يحتلّه المشروع الفكريّ المعنيّ من الخطّ الفاصل بين التّراث والحداثة، ويستمدّ هذا المقياس صلابتَه ونجاعتَه، في رأينا، من أحد أهمّ تعريفات الحداثة التي يرى أصحابها أنّها، أي الحداثة، لا تكتسب معناها الحقيقي إلاّ بوجود تراث عريق.

وقد انتهى بنا البحث في إشكالية التّحديث في مؤلفات عبد المجيد الشّرفي إلى النّتائج الآتية:

1- أنّ الشّرفي قد اختار سبيل التّحديث، باتّخاذه محلاّ وسطا بين التّراث والحداثة لا بمعنى التّوفيق والمواءمة بينهما، بل بنقدهما معا. إذ جعل التّحديث المنشود قائما على الوصل بين التّراث بعد تمحيصه في ضوء مناهج الحداثة ومكاسبها المعرفيّة، وبين الحداثة النّقديّة.

2- أنّ تمحيص التّراث لا يعني رفض ما فيه من قيم وأفكارٍ قابلةٍ للاستمرار في عصرنا بما فيها المنظومةُ اللاهوتيّةُ التي لا يعني التّحديثُ عنده القطعَ معها ضرورةً.

3- أنّه من الضروري التّمييز بين الدّين وبين الفكر الدينيّ (الإسلام والفكر الإسلاميّ) لأنّ الأوّل مصدره إلهيّ متعال وطبيعته الإطلاق، والثّاني بشريّ وطبيعته النسبيّة، وأنّ على المؤسّسة الدينيّة، بعد كل التحوّلات التي حدثت في منزلة الدّين نفسه ووظائفِه، وبعد ظهور معقوليّات جديدة وقيم حديثة، أن تبحث عن طرائق جديدة للإحاطة بالمؤمنين بعيدة عن الإكراه والتكفير، وأن تسمح بتعدّد التّأويل وتنوّع أساليب التّعقّل الفرديّة للإنسان وشخصيّته المستقلّة قياسا على الطّبيعة الفرديّة للمسؤوليّة.

4- أنّ الإسلام يسمح بدخلنة القيم الحديثة من فردية وحرّيّة ومساواة وعقلانيّة الخ...انطلاقا من فهم ختم النبوّة فهما يعتبر أنّ الإنسان قد بلغ سنّ الرّشد، ويضع حدّا لاعتماده على غير مؤهّلاته في المعرفة والسّلوك. ونعني بذلك الفهم الختمَ من الخارج في مقابل الختم من الدّاخل الذي ساد لقرون طويلة.

5- أنّ نقد الحداثة يتجلّى مثلا في اعتباره التّرادفَ بين الحديث والجديد مجرّدَ وهم، وفي تأكيده على أنّ الحديث ليس مقابلا للقديم، وفي التّشديد على أنّ الحديث قد ينتسب زمنيّا إلى حضارت سابقة، وأنّ المعاصر قد يكون غير حديث فلا تعني صفةُ المعاصرة سوى معنى التّواجد الزّمني الحاضر.

6- أنّ من خصائص التّحديث عند الشرفي طابعَه الحتميَّ، إذ يرى أنّ العالم سائر طوعا أو كرها إلى قيم وأفكار ورؤى وأشكال من العيش والإنتاج والتّنظّم الخ... جديدة، وأنّ أعداء هذه التحوّلات ليسوا أعداء لها بل ضحايا لأنّهم ظلّوا على هامشها.

وهكذا، يمكن اعتبار التّحديث عند الشّرفي محاولة استدراك لحالة التخلّف التّاريخي تنهض على قطبيْ التّراث والحداثة، وتتوسّط دعاةَ طيّ صفحة التّراث وتبنّي الحداثة بخيرها وشرّها، ودعاةَ الانكفاء إلى التّراث ورفض الحداثة جملة وتفصيلا، على أنّ صوته داخل تيّار وصل الحداثة بالتّراث قد تميّز بتبنّي نهج التّأويل وإعادة قراءة التّراث بدل الانخراط السّلبي في أحد خطوطه على نحو ما نجده عند الجابري مثلا، فكان أقربَ إلى اختيارات محمد أركون التحديثيّة.

المراجع والهوامش

1 - انظر مثلا نماذج من الخلط بين تلك المفاهيم والمصطلحات:

- يستعمل عبده الفيلالي الأنصاري مفهوم الإصلاح لتحليل أطروحات متباعدة لعدة مفكّرين منهم: محمد أحمد خلف الله وعلي عبد الرازق الخ... من ناحية، وبرهان غليون ومحمد عابد الجابري وعزيز العظمة وفضل الرحمن وعبد المجيد الشرفي الخ... من ناحية أخرى. **Abdou Filali – Ansary, Réformer l'islam ? Une introduction aux débats contemporains, éd . La Découverte , Paris 2005.**

- ويخلط فضل الرحمن بين التّحديث وما يدعوه بـ"تصحيح الإسلام"، انظر: فضل الرحمن، الإسلام وضرورة التحديث: نحو إحداث تغيير في التقاليد الثقافية، تر. إبراهيم العريس، (بيروت - لندن: دار الساقي، ط1، دت. وقد وضع الكتاب سنتي 1977 و1978). ص ص 8، 9.

- ويعدّ الفيلسوف الباكساني محمد إقبال من القلة الذين تحدثوا عن التجديد في المجال الديني، وإن كان يتجاوز مجرد التجديد في رأينا. انظر كتابه: تجديد التفكير الديني في الإسلام، تر. عباس محمود، راجع مقدمته والفصل الأول منه عبد العزيز المراغي، وراجع بقية الكتاب مهدي علاّم، (القاهرو: دار الهداية للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، د.م. 2000).

2 - محمد الحداد، الإسلام، نزوات العنف واستراتيجيات الإصلاح، بيروت: دار الطليعة ورابطة العقلانيين العرب، أيار (مايو) 2006). ص 8.

3 - المرجع نفسه والصفحة نفسها. يُذكر أنّ مفهوم الإصلاح قد ورد في القرآن الكريم 29 مرّة، بمعان مختلفة، ومنها قوله تعالى: ﴿قال يا قومي أرأيتم إن كنت على بيّنة من ربي ورزقني منه رزقا حسنا وما أريد أن أخالفكم إلى ما أنهاكم عنه إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب﴾ هود آية 88 وقوله: "﴿وإذا قيل لهم لا تفسدوا في الأرض قالوا إنما نحن مصلحون﴾ البقرة 11، وأنّ مفهوم البعث والانبعاث ذكر بمعان مختلفة 58 مرة، وكذلك مفهوم الإحياء الذي ذكر 20 مرة. أمّا لفظ التجديد، فذكر في الحديث المشهور: "إنّ الله يبعث لهذه الأمّة على رأس كل مائة سنة من يجدّد لها دينها". (رواه أبو داوود في سننه (رقم 4291) والطّبراني في المعجم الأوسط (رقم 6527) وغيرهما كثير عن عبد الله بن وهب أخبرني سعيد بن أبي أيوب عن شراحيل بن يزيد المعافري عن أبي علقمة عن أبي هريرة. حديث صحيح).

4 - المرجع نفسه والصفحة نفسها. انظر كذلك: رشيد بن زين، المفكرون الجدد في الإسلام، نقله عن الفرنسية حسان عباس، سلسلة معالم الحداثة، (تونس: دار الجنوب للنشر، بمساهمة المعهد الفرنسي للتعاون د.ط.، 2009). ص 35 وما بعدها. يقسّم ابن زين تيّارات الفكر العربي الإسلامي كالآتي: أ- حركات الإحياء في القرن الثامن عشر (محمد بن عبد الوهاب، شاه ولي الله الدهلوي،). ب- حركة نهضوية في نهاية القرن الثامن عشر (محمد علي باشا، رفاعة رافع الطهطاوي، خير الدين باشا)، ة حركة إصلاحية حديثة من سنوات 1835 إلى سنة 1940(جمال الدين الأفغاني، محمد عبده، رشيد رضا،

سيد أحمد خان)، حركة أتباع المصلحين الأوائل (حركة الإخوان المسلمين، أبو الأعلى المودودي، سيد قطب)، الإسلام النقدي المعاصر (فضل الرحمن، أمين الخولي، نصر حامد أبو زيد، عبد الكريم سوروش، محمد أركون، عبد المجيد الشرفي، فريد إسحاق).

5 - تحدّث ألبرت الحوراني عن الإصلاح في ما اعتبره محمد الحداد تحديثا (نعني ما تعلق بالجانب المدني لا الديني)، وذلك في قوله: "في سنة 1860 كانت قد نشأت نخبة من الموظفين والضبّاط والأساتذة ممن أدركوا إدراكا حادا أهمية إصلاح الإمبراطورية، واقتنعوا بأن هذا الإصلاح لن يتم إلا بتبني بعض صيغ المجتمع الأوروبي على الأقل". وذكر من هؤلاء، وهو ما يعنينا، خير الدين التونسي ورفاعة رافع الطهطاوي وهما مسلمان، وبطرس البستاني و فارس الشدياق وناصيف اليازجي، وهما من المسيحيين الموارنة (وهو ما يعني أن مفهوم الإصلاح لا يتعلّق بالدين وحده). انظر: ألبرت الحوراني، الفكر العربي في عصر النهضة (1789- 1939)، تر. كريم عزقول، (بيروت: دار النهار للنشر، ، ، د.ت. (فرغ من كتابته في 1961)). ص 89.

6 - محمد عابد الجابري، التراث والحداثة: دراسات ....ومناقشات، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، تموز/ يوليو 1991). ص 16. بل إنّ الأمر ليبدو في تاريخ الفكر الغربي في مستوى تطوّر المفهوم الواحد نفسه، ولنأخذ مثلا مفهوم "التقدم"، فقد انتقلت هذه الفكرة من المجال اللاهوتي والروحي إلى المجال التقني والاقتصادي، ومنهما إلى المجال الاجتماعي في فرنسا في عصر الأنوار، وظهرت من بعدها في أنجلترا ضمن كتاب داروين (أصل الأنواع 1859) الذي قام على فكرة التقدّم في مجال الكائنات الحيّة. ولئن ذاعت فكرة التقدم في ق 19م، فإنّها سرعان ما تعرّضت لسهام نقد قاسية منذ مطلع ق 20م وخاصّة في دراسات جورج سوريل (1906) george Sorel في سياق الحركة الاشتراكية، وكان نقد كارل بوبر لبؤس التاريخانية قد أجهز على فكرة التقدّم ضمن منظور منهجي وذلك بعد الحرب العالمية الثانية.

راجع: Bernard Valade, Article: Progrés, in: Encyclopaedia Universalis, V. 19. 1997. p 40 sqq .

7 - ينسجم مسلك الشرفي في الوصل بين التراث والحداثة سبيلا لتحقيق التحديث مع أحد تعريفات جون بودريار في تعريف الحداثة، إذ يقول: "لا يأخذ لفظ الحداثة معناه بالتمام إلا في البلدان ذات التراث الطويل، إذ لا معنى للحديث عنها عندما يتعلّق الأمر ببلد لا تراث له ولا عصر وسيط مثل الولايات المتحدة الأمريكية".

Jeans Baudrillard, Modernité. Encyclopaedia Universalis, corpus 15, 1996. , p 552.

8 - عبد المجيد الشرفي، تحديث الفكر الإسلامي، (الدار البيضاء: نشر الفنك، د.ط.، د.ت.) ص 93.
نلاحظ في سياق آخر استعادة الشرفي لتعريف جون بودريار للحداثة في قوله: "الحداثة ليست مفهوما إجرائيا اجتماعيا أو سياسيا أو تاريخيا يمكن الاختلاف حوله، بل هي نمط حضاري تتميز به البلدان

الأكثر تقدما في مجال النمو التقني الاقتصادي والعلمي والاجتماعي والسياسي،" لبنات I، مصدر سابق، ص20. راجع تعريف بودريار في:

Jeans Baudrillard, Modernité, Encyclopaedia Universalis, opp. cit. p. 552.

9 - عبد المجيد الشرفي، تحديث الفكر الإسلامي، مصدر سابق، ص 87.

10 - عبد المجيد الشرفي، لبنات I، المنهج وتطبيقه، تونس، سلسلة معالم الحداثة (يديرها عبد المجيد الشرفي)، (تونس: دار الجنوب، ط2 ، 2011)، ص ص 25، 26.

11 - المصدر نفسه، ص 26.

12 - المصدر نفسه، ص ص 26، 27. كان الشرفي قد بلور هذا المفهوم لمصطلح "التحديث" منذ مؤلفه (الإسلام والحداثة، ط1، 1990)، وجعله منشدّا إلى قطبي التراث والحداثة. انظر ص25، من المؤلف المذكور.

13 - عبد المجيد الشرفي، لبنات I، مصدر سابق، ص 87.

14 - عبد المجيد الشرفي، تحديث الفكر الإسلامي، مصدر سابق، ص 94. قارن ذلك بقول أركون: "أريد أن أنتقد التراث الديني، وتراث الحداثة الغربية في آن معا، وأريد أن أتوصل إلى عقل جديد واسع يتجاوز الاثنين". قضايا في نقد العقل الديني، مصدر سابق، ص161.

15 - عبد المجيد الشرفي، لبنات I، مصدر سابق، ص ص 163، 164.

16 - عبد المجيد الشرفي، تحديث الفكر الإسلامي، مصدر سابق، ص 93.

17- Peter L. Berger, Affrontés à la modernité, tra. Alexandre Bonbierie. Ed. Le enturion. Paris 1980, p 98.

18 - عبد المجيد الشرفي، لبنات II، في قراءة النصوص، سلسلة معالم الحداثة، (تونس: دار الجنوب للنشر، ط1، 2001)، ص 173. الملاحظ أنّ الشرفي يشدّد على أنّ الحديث لا يقابل القديم بالضرورة بمناسبة دراسته لـ "حداثة أبي حيّان" في المصدر نفسه، ص ص 173- 196.

19 عبد المجيد الشرفي: لبنات I، مصدر سابق، ص 70

20 - انظر على التوالي: المصدر نفسه، 163 وص 35 ، - الإسلام والحداثة، سلسلة موافقات، (تونس: الدار التونسية للنشر، ط2 ، 1991)، ص 265،

- ، لبناتII، مصدر سابق، ص 80، -

- لبناتIII ، في الثقافة والمجتمع، سلسلة معالم الحداثة (يديرها عبد المجيد الشرفي)، (تونس: دار الجنوب، ط1، 2011) ص 112.

21 - عبد المجيد الشرفي، لبنات II، مصدر سابق، ص 173.

22 - عبد المجيد الشرفي، لبناتI، مصدر سابق، ص 35.

23 - عبد المجيد الشرفي، الإسلام والحداثة، مصدر سابق، ص 265.

24 - عبد المجيد الشرفي، لبناتI، مصدر سابق، ص 87 . قارن ذلك بما يذكره محمد أركون: من أنّ "ما يحصل الآن في المجتمعات الإسلامية والعربية، هو عبارة عن **استخدام عنيف ومتطرّف للمفردات والشعارات والمرجعيات الدينية، من أجل تمويه وتغطية عملية العلمنة والدنيوة الجذرية، التي هي الآن في طور الحصول في هذه المجتمعات بالذات**". الإسلام، الأخلاق والسياسة، ترجمة هاشم صالح، (بيروت: اليونسكو بالتعاون مع مركز الإنماء العربي، د.ط. 1990) ص ص 130، 131.

25 - يعتبر الشرفي أنّ التحوّل الأبرز بالنسبة إلى المجتمعات العربيّة الإسلاميّة هو التحوّل في وظيفة الدّين. انظر قوله:"إنّ التحوّلات التي تشهدها المجتمعات العربية الإسلاميّة أفضت إلى تحويل المجتمعات "من مجتمعات تستند إلى الدين في تنظيم أمورها كلها إلى مجتمعات معلمنة لا يؤدي فيها الدين نفس الوظيفة – دون أن يعني ذلك انعدام وظيفته أصلا- وتستمد مشروعية مؤسساتها من غير سلطته المرجعية". عبد المجيد الشرفي، الإسلام والحداثة، مصدر سابق، ص ص 263، 264. وانظر كذلك مؤلّفه: لبنات III، مصدر سابق، 195.

26 - عبد المجيد الشرفي، لبناتI، مصدر سابق، ص 164، 165.

27 - عبد المجيد الشرفي، الإسلام بين الرسالة والتاريخ، (بيروت: دار الطليعة، ط1، 2001)، ص 141

28 - بخصوص التوحيدي: راجع للمؤلّف: لبنات II، مصدر سابق، فصل: حداثة أبي حيان، ص ص 173-196

29 - عبد المجيد الشرفي، الإسلام والحداثة، مصدر سابق، ص29.

30 - عبد المجيد الشرفي، لبناتII، مصدر سابق، ص 12.

31 - المصدر نفسه، ص176.

32 - عبد المجيد الشرفي، لبناتI، مصدر سابق، ص ص 163، 164. وانظر كذلك: عبد المجيد الشرفي، لبناتIII، مصدر سابق، ص 195.

33 - عبد المجيد الشرفي، الإسلام والحداثة، مصدر سابق، ص59، 60

34 - عبد المجيد الشرفي، لبناتII، مصدر سابق، ص 80.

35 - عبد المجيد الشرفي، لبناتIII، مصدر سابق، ص 112.

36 - رشيد بن زين، المفكرون الجدد في الإسلام، مرجع سابق، ص206. (بتصرف).

37 - راجع على التوالي: محمد أركون، قضايا في نقد العقل الديني. كيف نفهم الإسلام اليوم؟ تر. هاشم صالح، بيروت: دار الطليعة، ط2 2000)، ص 168. وعبد المجيد الشرفي، الإسلام بين الرسالة والتاريخ، مصدر سابق، ص ص 200، 201.

38 - لمزيد التوسّع، انظر: - عاطف العراقي ضمن: الموسوعة الفلسفية، مج.1، فصل: التأويل: ص **ص** 207 – 210.

Paul Ricœur, Herméneutique (cours professé à l'Institut supérieur de philosophie de l'Université Catholique de Louvrain 1971- 1972), édition électronique établie par

Daniel Frey et Marc – Antoine Vallée. Deuxième partie, La théorie de l'interprétation: Problèmes de fondement pp 46- 77

39 - عبد المجيد الشرفي، الإسلام والحداثة، مصدر سابق، ص186. وانظر أيضا للمرلّف: تحديث الفكر الإسلامي، مصدر سابق، ص 7

40 - المصدر السابق، ص 80

41 - عبد المجيد الشرفي، التحديث في الفكر الإسلامي، مصدر سابق، ص 65

42 - المصدر نفسه، الصفحة نفسها

43 - عبد المجيد الشرفي، لبناتI، مصدر سابق، ص ص 84- 86. وانظر كذلك من المؤلّف نفسه: ص ص 164، 165.

44 - عبد المجيد الشرفي، الإسلام والحداثة، مصدر سابق، ص 28.

45 - راجع محمود محمد طه، نحو مشوع مستقبلي للإسلام، ثلاثة من الأعمال الأساسية للمفكر الشهيد محمود محمد طه، (1- الرسالة الثانية من الإسلام. 2- رسالة الصلاة. 3- تطوير شريعة الأحوال الشخصية.)، (بيروت- الكويت: المركز الثقافي العربي، بالاشتراك مع دار قرطاس، ط1، 2001.) انظر خاصة الباب السادس: الرسالة الثانية، ص ص 167-184.

46 - عبد المجيد الشرفي، الإسلام بين الرسالة والتاريخ، ص 95.

47 - المصدر نفسه، ص ص 87- 94

48 - المصدر نفسه، ص 86 وما بعدها. وخاصّة الصفحتين 88، 91

49 - محمد أركون، من الاجتهاد إلى نقد العقل الإسلامي، سلسلة بحوث اجتماعية II، تع. هاشم صالح (بيروت – لندن: دار الساقي، ط1، 1991)، ص ص 104، 105. وانظر كذلك: محمد أركون، القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، تر. وتعليق: هاشم صالح، (بيروت: دار الطليعة، ط1، 2001، ص 83.

50 - عبد المجيد الشرفي، لبناتII، مصدر سابق، ص 10.

51 - محمد الحداد، الإسلام، نزوات العنف واستراتيجيات الإصلاح، مرجع سابق، ص 9.

قراءة نقدية لأوضاع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية

د. خالد صلاح حنفي محمود

مدرس أصول التربية

في كلية التربية – جامعة الإسكندرية

khaledsalah78@yahoo.com

قراءة نقدية لأوضاع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية

بقلم: د. خالد صلاح حنفي محمود

ملخص البحث

تمثل التصنيفات العالمية أهمية بالغة للجامعات لكونها تمثل مؤشراً عن مواقعها بين مثيلاتها العالمية وفقاً للمعايير التي بنيت عليها هذه التصنيفات؛ ولقد سعت الجامعات العالمية سعياً حثيثاً لتأمين المتطلبات اللازمة للتوافق مع هذه المعايير التصنيفية لكن استقراء الواقع، يوضح تراجع ترتيب الجامعات العربية وتأخّرها وخروج غالبيتها من تلك التصنيفات، رغم الجهود التي تبذلها من أجل التطوير والتحديث التطوير والتحديث. وعليه تحاول الدراسة تحليل أشهر التصنيفات العالمية للجامعات، وتحديد أوجه النقد الموجهة إلى منهجياتها ومعاييرها ومؤشراتها، وأوجه الشبه والاختلاف بينها وواقع مراكز الجامعات العربية وفقاً لتلك التصنيفات. وتوصلت الدراسة من خلال استخدام المنهج التحليلي والنقدي إلى وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات لكيفية التعامل مع تلك التصنيفات والإفادة منها فيمن أجل تحسين أوضاع الجامعات العربية.

Abstract

The university rankings are very important to the universities as they represent indicators for their positions between the world universities according to the standards of these rankings. The world universities attempt to provide all the required requirements to accommodate with these systematic standards.

The present reality indicates the retreat of positions of the Arabian universities in these rankings and their drop out of the rankings despite of their development efforts. So, the present study attempted to analyze the most famous world rankings and to identify the criticism directed to their methodologies, standards, indicators, the similarities, differences between them and the positions of the Arabian universities in the world rankings. The study put a vision for benefiting the Arabian universities from the world rankings and revealed the principles of this vision and its procedures.

مقدمة

يشكّل التصنيف بالنّسبة إلى الجامعات عموماً، ومنها الجامعات العربية أهمية كبيرة، إذ هو يمدّها بمؤشرات تبيّن موقعها بين جامعات العالم وفقاً للمعايير التي بنيت عليها تلك التصنيفات. ولقد سعت الجامعات العالمية سعيا حثيثاً لتأمين المتطلبات اللازمة للتوافق مع هذه المعايير التصنيفية العالمية لتحسين بيئاتها التعليمية، وتمكين طلابها من الإجادة في مجالات العمل المختلفة والمسابقات العلمية الدولية، وتحسين أداء أعضاء هيئاتها التدريسية في التعليم والبحوث العلمية وتقديم الاستشارات وخدمة المجتمع، وعرض إنجازاتها العلمية من خلال نشر بحوثها في المجلات والدوريات العلمية الرصينة، وحصد الجوائز العلمية وغيرها، وذلك لجلب مزيد من الاستثمارات بهدف دعم أنشطتها العلمية واستقطاب أفضل

الطلبة للالتحاق ببرامجها بوصفها مراكز إشعاع فكري وعلمي متميزة. (الجامعة الأمريكية،2012، 3)

وتتعدد التصنيفات العالمية للجامعات؛ فمنها ما يركز على جودة التعليم، ومنها ما يركز على المخرجات الشاملة، وبعضها يركز على مخرجات البحث العلمي وتوظيف الخريجين، وأيا كان نوع التصنيف والمعايير التي تستخدم فيه؛ فإن النهاية هي مجمل التقييم العام لدور الجامعة في إحداث تغيير يقود الى الرقي والتقدم المجتمعي وتأثيرها في العديد من النواحي البيئية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية والصحية.

وقد صدرت في الآونة الأخيرة تصنيفات عدة مرتِّبةً لأفضل الجامعات في العالم، ولم تكن من ضمنها أيّ جامعة عربية، وقد أدى هذا إلى تساؤلات في الأوساط الأكاديمية والعلمية، أهمها: لماذا لم تشتمل تلك التصنيفات على أي جامعة عربية؟ وأين مكمن الخلل الذي تسبب في خروجها من تلك التصنيفات؟ الأمر الذي يترتب عليه ضرورة معرفة معايير نظم التصنيف العالمية ومؤشّراتها، ونقدها، ومعرفة أوضاع الجامعات العربية من تلك التصنيفات، وصولاً الى مقترحات تسهم في تحسين ترتيب الجامعات العربية.

أولا: نشأة ترتيب الجامعات وتصنيفها:

تُعدّ الولايات المتحدة أول دولة خاضت غمار هذه التجربة سنة (1983) وذلك حينما نشرت صحيفة (U. S News & World Report) أول تصنيف للجامعات تحت عنوان Rating of Colleges، واستمرت هذه الصحيفة بإصدار تصنيف سنوي للجامعات والكليات الجامعية منذ ذلك الحين. (Sanoff, 2007,9).

كما يوجد تصنيف للجامعات البحثية في الولايات المتحدة The Top American ResearchUniversities التي يزيد إنفاقها في الأبحاث المدعومة من الحكومة الفيدرالية على 20 مليون دولار أمريكي (Lombardi &others, 2005 ,28).

أما التجربة البريطانية فقد بدأت سنة 1993 عندما نشرت صحيفة تايمزTimes أول قائمة تصنيفية للجامعات البريطانية، وتتولى هذه الصحيفة وملحقها الأسبوعي للتعليم العالي The Times Higher Education Supplement نشر هذه القوائم سنوياً (Jobbins ,2002

383 ,). وتصدر صحف بريطانية أخرى مثل , Financial Times Daily Telegraph , Guardians تصنيفات أخرى للجامعات البريطانية، وتستقي جميع الصحف بياناتها من مصادر موثوقة كوكالة الإحصاء للتعليم العالي (HESA) ووكالات التمويل الوطنية، ووكالة ضمان النوعية (QAA) (Eccles,2002:423).

وكانت مجلة دير شبيجل الألمانية Der Spiegel أول من بادرت بتصنيف الجامعات الألمانية سنة 1989. وفي حقبة التسعينيات ساهمت صحف أخرى في تصنيف مؤسسات التعليم العالي، وبدأ مركز تطوير التعليم العالي The Center for Higher Education Development في تصنيف مؤسسات التعليم العالي وذلك بعد سنتين من التحضير وذلك بالتعاون مع المؤسسة الوطنية لفحص الخدمات والسلع التي تدعى Stiftung Watest. ومنذ سنة 1999ينشر تصنيف الجامعات بالتعاون بين مجلة دير شتيرن Der Stern الإخبارية الأسبوعية ومركز تطوير التعليم العالي والمؤسسة الوطنية لفحص السلع والخدمات. (Federkeil, 2002: 389-390).

وبدأ تصنيف الجامعات في اليابان سنة 1994وتقوم بهذه المهمة إحدى أبرز الصحف اليابانية وتدعى أشاهيشيمبونAsahi Shimbun (Kobayashi , 2010,168).

واستشعرت روسيا الحاجة إلى تصنيف الجامعات، ففي سنة 2001 فطرحت وزارة التربية الروسية نموذجاً تصنيفياً للجامعات يأخذ في الاعتبار الطلبة الذين يتقدمون بطلبات التحاق إلى مؤسسات التعليم العالي، والمشغلين المتوقعين لخريجي الجامعات كما ظهر هذا التصنيف في وسائل الإعلام مثل صحيفة Career Journal (Filinov&Ruchkina, 2002:407)

وفي عام 2003 أصدرت جامعة شانغهاي الصينيةShanghai Jiao Tong أول تصنيف عالمي للجامعات يعرف اختصاراً باسم أروو (ARWU) وقوبل هذا التصنيف بالجدل والنقد من قبل الأكاديميين، ودفع الإقبال الإعلامي الكبير الذي حظى به من وسائل الإعلام مؤسسات أخرى إلى إصدار تصنيفات مشابهة، ففي عام 2004 ظهر تصنيف التايمز البريطاني للتعليم العالي (Times Higher Education)، بالتعاون مع مؤسسة " كيو إس" (QS)، ثم انفصلتا في عام 2009؛ لتصدر كل منهما تصنيفاً خاصاً بها لجامعات العالم، ثم ظهر التصنيف الإسباني"ويبمتركس" (Webometrics)، والذي يقيس أداء صفحات" الإنترنت" التابعة

للجامعات من حيث شهرتها على الشبكة العنكبوتية ومدى تمثيلها للنشاط الأكاديمي للجامعة (حميض، 2011، 53).

وقد قام الاتحاد الأوروبي، ومركز التعليم العالي الألماني(CHE)، ومركز دراسات سياسات التعليم الهولندي(CHEPS)، ومركز دراسات العلوم والتكنولوجيا بجامعة ليدن Leudeneuniversity، في مايو 2014 بإصدار أحدث طرق تصنيف الجامعات وهو مدخل التصنيف المتعدد "U-Multi Rank" ويعدّ أسلوباً فريداً للمقارنة بين أداء الجامعات، ويشمل أكثر من 850 مؤسسة تعليم عالٍ، وأكثر من ألف كلية، و5000 برنامج دراسي في سبعين دولة. ويتبنى ذلك الأسلوب في تصنيف الجامعات مدخلا مختلفاً عن بقية التصنيفات العالمية، إذ يعتمد على المقارنة متعددة الأبعاد لأداء الجامعات من خلال مدى متنوع في الأنشطة المختلفة، ويتم تقييمها بتقديرات من (A)التي تساوى "جيد جداً"، إلى (E) التي تساوى "ضعيف". وليس الهدف من هذا التصنيف الخروجَ بجدول لتصنيف الجامعات بناء على درجات مركبة كما في بقية التصنيفات العالمية، وإنّما يهدف إلى تعريف المستخدمين بنقاط القوة ونقاط الضعف في كل جامعة، وتوفير البيانات التي تهمهم بما يلبّى احتياجات الجميع من طلاب وأساتذة وغيرهم، كما يساعد في التغلب على أوجه القصور في التصنيفات العالمية الحالية. وقد شملت مؤشرات التصنيف خمسة مجالات رئيسة هي: التدريس والتعليم، والمشاركة الإقليمية، ونقل المعرفة، والتوجه الدولي، والبحث. (CHE, 2014: 1-2)

ثانياً: التصنيفات العالمية للجامعات:

يعرف التصنيف بأنه نظام ترتيب الجامعات من حيث المستوى الأكاديمي، والعلمي أو الأدبي، وهذا الترتيب يعتمد على مجموعة من الإحصاءات أو الاستبيانات التي توزع على الدارسين والأساتذة وغيرهم من الخبراء والمحكمين، أو تقييم الموقع الإلكتروني وغير ذلك من المعايير. (Kobayashi. 2010. 169)

وتعرفه "موسوعة ويكيبيدا Wikipedia" (2014م) بأنّه " ترتيب الجامعات في مستويات أكاديمية، أو علمية أو أدبية، وهذا الترتيب قد يعتمد مجموعة من الإحصائيات أو استبيانات توزع على الدارسين والأساتذة وغيرهم ".

ومن ثم؛ يمكن تعريف تصنيفات الجامعات على أنها: قوائم بأسماء الجامعات أو ما يعادلها من مؤسسات التعليم العالي مرتبة ترتيباً تنازلياً، ويعتمد هذا الترتيب على مجموعة من المعايير والمؤشرات المختلفة، التي ترتبط بالوظائف التي تقوم بها الجامعة من جودة التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

وتتعدد التصنيفات العالمية للجامعات وتتباين وفقا لأهدافها، أو شمولية معاييرها، ومن حيث سمعتها العالمية وسوف يتم التركيز على أبرز التصنيفات العالمية للجامعات وتشمل(4) أربعة نماذج تتمثل في الآتي:

1- تصنيف جامعة جايوتونج شانغهاي Shanghai Jiao Tong University:

يُعد هذا التصنيف أكثر التصنيفات انتشارًا وقبولا في الأوساط الأكاديمية والمعروف اختصارا باسم Academic Ranking of World Universities (ARWU)، وتقوم بإجرائه (جامعة شنغهاي جياو تونغ)، وقد كان هذا الترتيب مشروعًا صينيًا ضخمًا لإعداد ترتيب مستقبل الجامعات حول العالم، وكان يهدف في بدايته إلى قياس الهوة بين الجامعات العالمية والمرموقة في العالم وبين الجامعات الصينية، ولكنه انتشر بعد ذلك واكتسب سمعة عالمية خصوصًا بعد أن قامت المجلات العالمية مثل مجلة الإيكونيميست البريطانية بنشر نتائجه بصفة دورية. وقد وضع الترتيب على الإنترنت منذ يونيو2003، ويقوم بالتركيز على أفضل500 جامعة في العالم (Marginson,2007,132) ويستند هذا التصنيف إلى معايير موضوعية جعلته مرجعًا تتنافس الجامعات العالمية لاحتلال موقع بارز فيه، وتشير إليه كأحد أهم التصنيفات العالمية للجامعات. ويقوم هذا التصنيف على فحص (2000)جامعة في العالم من أصل قرابة (10000) جامعة مسجلة في اليونسكو امتلكت المتطلبات الأولية للمنافسة، ثم يتم ترتيب(1000) جامعة منها وتخضع مرة أخرى للمنافسة على مركز في أفضل(500) جامعة، وتنشر هذه الجامعة قائمة بأفضل500 جامعة في شهر سبتمبر من كل عام. (هادي،2010، 23).

ويعتمد التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (ARWU) على معايير موضوعية قابلة للمقارنة دوليا، واعتمدت جامعة شنغهاي هذا التصنيف العالمي على أساس أربعة معايير:

1- المعيار النوعي للتعليم (جودة التعليم): ويتم تقييمه من خلال أعداد خريجي الجامعة ممن فازوا بجائزة(نوبل)، أو ميداليات وجوائز مرموقة في مختلف التخصصات، ويخصص له (10 %).

2- المعيار النوعي لأعضاء هيئة التدريس: ويتمثل في عدد الأعضاء الحاليين ممن فازوا بجوائز (نوبل)، وميداليات التخصصات العالمية المختلفة، ويخصص له(20%) وكذلك عدد البحوث الأكثر ورودا في إحدى وعشرين قاعدة أبحاث علمية، ويخصص له(20%).

3- معيار المخرجات البحثية: ويتحدد من مجمل الأبحاث المنشورة في دوريات مجلتي العلوم والطبيعة(20%)، وذلك خلال آخر خمس سنوات تسبق التصنيف، وكذلك عدد المقالات والبحوث المذكورة لكل جامعة في الأدلة العالمية للبحوث الأساسية. (20%). وتعتمد البحوث في السنة التي تسبق التصنيف.

4- معيار مستوى الأداء الأكاديمي العام للجامعة: ويتم حسابه من خلال الدرجات التي تحصل عليها الجامعة في المعايير الثلاثة الأولى نسبة إلى عدد الكوادر الأكاديمية في الجامعة، والامكانات البشرية المتوافرة للجامعة من أعضاء هيئة تدريس، وإداريين، وقوى بشرية أخرى، والإمكانات المادية المتمثلة في المباني الدراسية، والمعامل، والملاعب، والمساحات الخضراء، وجميع الامكانات المتاحة للجامعة. ويخصص له نسبة 10%.

ويتم جمع بيانات ومؤشرات التصنيف الأكاديميّ لجامعات العالم (ARWU) من المصادر الآتية:(Ismail,2008, 9)

1. الحاصلون على جائزة نوبل www. nobelprize. org
2. ميداليات المجالات www. mathinion. org/medals
3. الباحثون المشهورون على مستوى عال www. isihighlycited. com
4. البحوث والمقالات المصنفة في دليل الفهرس الموسع للعلوم ودليل فهرس العلوم الاجتماعية www. isiknowledge. com

2- نموذج تصنيف كيو اس البريطاني (التايمز Times-QS):

تُصدر المؤسسة البريطانية (التايمز) Times Higher Educationبالتعاون مع شركة QSQuacquarelliSymonds التي تأسست عام 1990م، وهى شركة تعليمية مهنية، تقريراً سنويا تصنف فيه أكثر من (30,000)جامعة حول العالم مرتبة حسب معايير أكاديمية وعلمية؛وهذا التصنيف جزء من عملها؛ تهدف منه إلى رفع مستوى المعايير العالمية للتعليم العالي، والحصول على معلومات من برامج الدراسة في مختلف الجامعات وخاصة في تخصصات العلوم والتقنية، وعمل مقارنة لأفضل (500) جامعة في العالم، لإصدار دليل للجامعات يساعد الطلاب وأولياء الأمور وكذلك الشركات على معرفة أفضل الجامعات الدولية، وقد أصدرت الشركة أول قائمة تصنيفية لها عام (2004)، بالشراكة مع جريدة (التايمز). وقد استمرت الشراكة حتى عام 2009، ليستقل كل منهما بتصنيف جديد عام 2010. (Rauhvargers, 2011,28)

ويهدف تصنيف التايمز كيو إس(THE - QS) إلى تحديد الجامعات ذات المستوى العالمي، ومقارنتها وتحديد مرتبتها، وقد حقق تصنيف (التايمز كيو إس) العالمي للجامعات شهرة دولية بين مؤسسات التعليم والبحث العلمي، وذلك لاعتماده على معايير تقييميه تتناول الهيكلية البنيوية لكلٍ من هذه الجامعات، وما يميز هذا التصنيف هو أنه لا يتناول مؤشرات سطحية قد تُخفي أكثر مما تُبدي من الأوضاع المركبة داخل كل جامعة، بل يتعمق في تناوله تحليل مقومات هذه الجامعات إلى تقييم مستوى التعليم الذي تقدمه الجامعات المصنفة، وجودة بحوثها الأساسية والتطبيقية، وتوصيف قدرات خريجيها في المراحل التعليمية الأساسية والعليا، بالإضافة إلى موقعها الدولي (Baty,2010,149).

ويعتمد هذا التصنيف في جمع البيانات على ملء الجامعات المهتمة بالتصنيف استبياناً على الإنترنت لتوفير المعلومات/ الإحصاءات المطلوبة للمرة الأولى وتحديثها للسنوات اللاحقة، ويطلب التصنيف أيضا قوائم مفصلة للمنتسبين الجدد وأصحاب العمل لخريجي الجامعة لإجراء دراسة مسحية دون إشراك الجامعات، ويجري أيضا استعراض الزملاء Peers' review بشكل مستقل دون الإشارة أو ذكر أي معلومات للجامعات التي يجرى تصنيفها، وقد تحول تصنيف التايمز- كيو إس THE – QS منذ العام 2007 من دليل للفهرسة الأكاديمية وخدمات

البحث (ISI Web) إلى (Scopus) وهى أكبر قاعدة بيانات عن استعراض الزملاء، وجودة مصادر الانترنت باستخدام أدوات ذكية لتتبع البحوث وتحليلها وعرضها؛ من أجل الحصول على معلومات حول عدد الأوراق البحثية المنشورة وأدلتها، ومن أجل حساب جميع البحوث المنشورة مع الإصدارات المختلفة مع مراجعها. (Ismail,2008,6)

وفي سبيل وضع المعايير في شكل متغيرات يمكن قياس مؤشراتها، حدّد التصنيف أوزاناً لأدواته الرئيسة في تقييم الجامعات، تتّضح في الآتي (Huang ,2011,10).:

1- تقويم النظير Academic Peer Review: ويُخصّص لهذا المؤشر وزن قدره(40%)، وتُستخلص نتيجته عبر توزيع استبيانات تُستطلع من خلالها آراء الخبراء في الجامعات من مختلف أنحاء العالم، فيقومون بتقييم البرامج الأكاديمية لكل جامعة في خمسة مجالات أساسية: العلوم الطبيعية، والعلوم الهندسية، والعلوم الحيوية، والعلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية. ولا يسمح للمشاركين بتقييم جامعاتهم التي يعملون فيها، وتطبق الأوزان من الناحية الجغرافية وذلك لضمان الانتشار، والعدالة، والدقة.

ومن أهم المؤشرات التي يستند إليها الخبراء للحكم على هذا المعيار ما يلي:

- البعثات الخارجية للجامعة.
- قبول المبتعثين من خارج الدولة.
- إدارة مشاركات علمية عالمية " مؤتمرات- ورش عمل- ندوات".
- المشاركة في المؤتمرات العلمية الخارجية.
- إنتاج المعرفة في مجالات العلوم المختلفة التي تساهم في تقدم البشرية.

2- نسبة أعداد هيئة التدريس للطلاب Student Ratio Faculty: ويعطي هذا المؤشر قيمة قدرها (20%)، لعدد أعضاء هيئة التدريس مقابل طلابهم في الجامعة، وهو مؤشر يُنبئ بمدى التزام الجامعات بتطبيق أحد عناصر الجودة، حيث إن نسبة عدد الطلاب إلى عدد الأساتذة في الجامعة يعد مؤشرا على أداء الجامعة الأكاديمي وجودة التعليم.

3- البحوث والاستشهادات العلمية Citations Per Faculty:ويعطى وزنا قدره(20%)، للبحوث التي ينشرها أساتذة الجامعة، ونسبة الإشارة المرجعية لها في البحوث العلمية العالمية الأخرى، ويولي التصنيف أهمية لهذا الجانب مؤشّرا على الأداء البحثي للجامعة.

4- تقويم سوق العمل Employer Review: يأخذ هذا المؤشر(10%) من وزن التصنيف، ويعطي قيمة لخريجي الجامعة من حيث قبولهم في سوق العمل، وفقاً لآراء جهات التوظيف وأصحاب العمل وتقييمها لخريجي الجامعات المصنفة من حيث قدرتهم على الإبداع والابتكار والتحليل والسلوك الوظيفي.

5- الأساتذة الأجانب International Faculty: ويقصد بها نسبة أعضاء هيئة التدريس الأجانب الذين يدرسون في الجامعة، وقد خصص التصنيف نسبة(5%) لهذا المؤشر.

6- الطلبة الأجانب International Student: ويقصد بذلك نسبة الطلبة الأجانب إلى المجموع الكلي للطلاب في الجامعة، ويُعنى هذا المؤشر وسابقه بالنظرة العالمية للجامعة من خلال جذب الجامعة للطلبة الأجانب للدراسة فيها دون غيرها من الجامعات.

وتغطي المؤشرات السابقة معظم الأدوار الأكاديمية والبحثية والاجتماعية المنوطة بالجامعة، وهى مؤشرات بنيوية تتقصّى الأدوار المعقدة للجامعة، وتتعمّق في تحليل مقوماتها، وتقيّيم مستوى جودة العملية التعليمية فيها، ومدى الاستفادة من بحوثها النظرية والتطبيقية، وتصف قدرات خريجيها في المراحل المختلفة، بالإضافة الى موقعها الدولي، وقد حقّق كل ذلك للتصنيف شهرة عالمية بين مؤسسات التعليم العالي وميزه عن غيره من التصنيفات.

3- نموذج تصنيف التايمز Times Higher Education World University Rankings:

يعدّ تصنيف التايمز من التصنيفات المتميزة في الأوساط الأكاديمية العالمية، وكان أول ظهور له في عام (2004)، وعرف آنذاك بتصنيف تايمز كيو اس (The Times QS)، نظرا إلى أنّه كان يصدر مشاركة مع شركة كواركر ليسيموندذ QSQuacquarelliSymonds، المتخصصة في شئون التعليم والبحث العلمي حتى عام 2009.

ومنذ عام 2010 اعتمدت مجلة التايمز معايير جديدة للتصنيف العالمي للجامعات، وذلك بعد مراجعة مستفيضة قامت بها المجلة لنوعية المعلومات التي تجمعها عن الجامعات العالمية وطرق تقييمها، فقد قامت المجلة بتطوير أساليب متعددة لزيادة الدقة والتوازن والشفافية لجداول المعلومات السنوية للجامعات، كما عملت على إضافة مؤشرات أداء أكثر واقعية، وطرق تحليل أكثر تطورا وعمقا في تحليل المعلومات، ولزيادة المصداقية في تصنيفها

للجامعات اعتمدت المجلة بشكل كبير على تعاونها الوثيق مع (مؤسسة تومسون رويترز Tomson Reuters) التي تعتبر الأولى عالميا في مجال معلوماتية الأبحاث وتحليلها.

ويعتمد تصنيف التايمز على خمسة معايير رئيسية تتضح في الآتي (Sancho and Esparrells, 2012):

1- تأثير البحث العلمي للجامعة Citations- Research Effluence(30%):

ويتضمن ثلاثة مؤشرات:

- سمعة الجامعة بين نظيراتها وتميز بحوثها (18%)، ويتم قياسها عن طريق الاستبيانات.
- العائد من البحث، وهو مؤشر جدلي بحسب اختلاف الأوضاع الاقتصادية لكل بلد، وبحسب مجال البحث، فالبحوث العملية تكون ذات قيمة مادية أكبر من البحوث الانسانية والاجتماعية والفنون، ولذلك جاءت نسبة هذا المؤشر(6%).
- إنتاجية البحث عن طريق مقارنة حجم البحوث المنشورة وعدد موظفي الهيئة التدريسية في الجامعة، وحجم الجامعة بنسبة (6 %).

2- التعليم الجامعي والبيئة المحيطة به Teaching- The Learning Environment(30%):

ويعتمد هذا المعيار على توافر (5) خمسة مؤشرات تتمثل في:

- التعليم بنسبة (15%) ويتم تقييم أعضاء هيئة التدريس ونظرة اللجنة التقييمية من حيث البحث والتدريس.
- نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس (4. 5%) ويتم دراسة مدى التناسب بين الطرفين.
- نسبة شهادات الدكتوراه إلى البكالوريوس (2. 25%)، فامتلاك الجامعاة لعدد كبير من طلبة الدكتوراه يعكس نوعية البحوث المقدمة؛ إذ هو يؤدي إلى تكوين مجتمع نشط للدراسات العليا.
- مدى التزام الجامعة بدعم الأجيال الجديدة من الأكاديميين، ومدى قدرتها على جذب طلبة الدراسات العليا (6%).
- دخل الجامعة مقارنة بالهيئة التدريسية (2. 25%).

3- إنتاج البحث العلمي وسمعتهResearch Volume Income and Reputation (30%): وهو المؤشر الرائد في التصنيف والأكثر تأثرا لأنّه يظهر دور الجامعة في نشر المعرفة والأفكار الجديدة، ويتم دراسته من خلال إثبات عدد المرات التي يشار فيها إلى عمل منشور من قبل الجامعة على المستوى العالمي بالاستعانة بقاعدة بيانات (ويب تومسون رويترز Thomson Reuters).

4- الحضور الدولي في الجامعة، للطلبة وأعضاء هيئة التدريس International Mix-Staff and Student (7. 5%): ويؤكد هذا المعيار على تحقق ثلاثة مؤشرات:

5- التنوع في الحرم الجامعي: ودرجة التعاون مع الجهات الدولية فيما يخص المشاريع البحثية، وقدرة الجامعة على جذب طلبة من مختلف أنحاء العالم، وقياسها بمقارنة نسبة الطلبة الأجانب إلى المحليين ووزنه (2% .5).

6- التنافس بين الجامعات في الحصول على أفضل هيئة تدريس: فالتصنيف يعتمد قياس نسبة الأساتذة الأجانب إلى المحليين ووزنه (5. 2%).

7- **حساب إجمالي المنشورات البحثية الجامعية** التي تملك جوائز، أو مكافآت دولية، ويبلغ وزنه (2. 5%).

4- نموذج تصنيف ويبومتركسWebometrics:

هو موقع عالمي لقياس مستوى أداء الجامعات عن طريق جمع وتحليل البيانات، والإبلاغ عنها عبر الإنترنت لأغراض تحسين الأداء الوظيفي في ضوء مؤشرات محددة. وجاء تصنيف الجامعات على شبكة الإنترنت World University Ranking on the Web بمبادرة من مختبر (Cyber Metrics) وهو وحدة في المركز الوطني للبحوث (National researchcouncil , CSIC)، ويعدّ مركزاً بحثيّا تابعاً لأكبر هيئة عامة للبحث في أسبانيا(كونسيخو للبحوث العلمية). وينشر تصنيف الويبومتركس كل ستة أشهر في شهريِّ يناير ويوليو منكل عام.

ويقوم الموقع (الويبومتركس) بتقييم (16ألف جامعة) حول العالم، ويرى القائمون على هذا التصنيف أن التقييم الأكاديمي يجب أن يصاحبه تقدّم تقنيّ يتمثّل في نشر الجانب

الالكتروني الذي سوف يكون انعكاسا لما يدور داخل الجامعة من نشاطات أكاديمية وبحوث ومقالات علمية وكذلك توفير تلك المقالات أو ملخصاتها على أقل تقدير في شكل ملفات يستطيع الطالب والباحث وغيرهما الاستفادة منها والإشارة اليها عند الحاجة. (http://www. webometrics. info/en/world)

ويهدف هذا التصنيف بالدرجة الأولى إلى حث الجهات الأكاديمية في العالم لتقديم ما لديها من أنشطة علمية تعكس مستواها العلمي المتميز على الانترنت، أي أنه يدعو إلى تحفيز المؤسسات العلمية والجامعات والعلماء على الاهتمام بالتواجد الفعلي والنافع على الإنترنت، وإتاحة الوصول الميسر والسريع إلى المحتويات العلمية والمنشورات الأكاديمية وتعزيز النشر المفتوح للنتائج العلمية.

وتتضمن **معايير تصنيف ويبمتركس** (Webmatrix) ما يلي:

1- حجم الموقع على الإنترنتSize (20%): ويتم حساب حجم موقع الجامعة الإلكتروني بحساب عدد صفحات الموقع بالاستعانة بأربع محركات بحث هي: جوجل Google، ياهو Yahoo، لايف سيرش Live Search، إكساليد Exalead. كما يستدل على مؤشر الحجم بعدد الأوراق المنشورة للباحثين بكل جامعة على الإنترنت. وعدد الملفات والوثائق المتوفرة للجامعة على الإنترنت، والمواقع التقويمية للجامعة على الإنترنت، وعدد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

2- الرؤية / سهولة استخدام موقع الجامعة Visibility (50%): يتم الحصول على العدد الكلي للروابط الخارجية الفريدة للموقع بواسطة محركين من محركات البحث هما ياهو Yahoo وإم. إس. إن. MSN فقط.

3- الملفات الغنية Rich Files(15%): بمراجعة حجم الأشكال المختلفة للملفات المنشورة بكل جامعة على الإنترنت، يتم الأخذ في الاعتبار أربعة أنوع من الملفات - Adobe acrobat Adobe post script - Microsoft word - Microsoft Power Point

: (Aguillo and Ortega & and FernÃ¡ndez ,2008,237)

وقد تم اختيار هذه الأنواع الأربعة بالتحديد لأن معظم أنشطة النشر البحثي تتم من خلال هذه الملفات. ويتم حساب عدد هذه الملفات باستخدام محرك جوجل فقط، ويتم دمج النتائج لكل الملفات وتطبيعها لوغاريتمياً.

4- الأبحاث Scholar (15%): يتم حساب عدد الأوراق العلمية والاستشهادات العلمية لموقع الجامعة بواسطة محرك بحث جوجل سكولار Google Scholar. ومن الجدير بالذكر أن جوجل سكولار مازال قيد التجربة beta Version، ولكن إدراج نتائجه يحسّن مساهمة التوصيل الرسمي للتصنيف.

في ضوء العرض السابق يتضح أن اهتمام هذا التصنيف يصبّ على المواقع الإلكترونية للجامعات؛ فمثلا قياس الدراسات والأبحاث 15% ويُقيمها بتواجد تلك الملفات الخاصة بالدراسات على الموقع، وهذا ما يجعل هذا التصنيف مختلفا عن باقي التصنيفات العالمية.

ثالثاً- نقد التصنيفات العالمية للجامعات:

بناءً على ما تقدّم، يمكن القول إن التصنيفات جميعها تتفق على قياس إنتاجية البحث العلمي في الجامعات؛ فالنشر العلمي يمثل إحدى أهم آليات إثراء المعرفة العلمية، وتحقيق متطلبات التبادل المعرفي، ولقد عزز تقييم التنافسية الدولية من مكانة النشر في المجلات العلمية المتقدمة في قواعد النشر العالمية، تبعاً للأثر العالمي للبحوث المتميزة المنشورة في هذه المجلات، والذي يعكسه كم الاستشهادات بما تتضمنه هذه البحوث من قبل الباحثين في مختلف دولا لعالم، وتبعاً لقيمة النشر في المجلات المتقدمة ودوره في التعبير عن الثراء العلمي والبحثي للجامعات، فقد أصبح ذلك أحد أهم المعايير الدولية لتصنيف الجامعات، وعلى سبيل المثال، سبيل المثال فإن60 % من المعايير الأساسية لتصنيف شنغهاي للجامعات العالمية تركز على ما ينشره منتسبو الجامعات في المجلات المتقدمة في قواعد النشر العالمية، بواقع٢٠ %لمدى الاستشهاد بما يعدّه أعضاء هيئة التدريس في الجامعة في 21 تخصصاًعلميا، و20%للأبحاث والأوراق المنشورة في مجلتي العلومScience) أوالطبيعة (Nature) و20% لأبحاث المنتسبين إلى الجامعة المشار إليها في دليل النشر العلمي Science Citation Index) (Expanded –، ودليل النشر للعلوم الاجتماعية (Social Science Citation Index) ودليلا لنشر الفنون والعلوم الإنسانية. (Arts &Humanities Citation Index)

وفي الاتجاه نفسه يعطي تصنيف مؤسسة تايمز البريطانية لمؤسسات التعليم العاليQS البحث العلمي 60 % من إجمالي معايير التقويم، فيركز على الأثر العالمي للدراسات والبحوث التي يعدها منتسبو الجامعة، ويعتمد على إفادات النظراء من الباحثين، إلى جانب مدى الإشارة إلى بحوث المنتسبين إلى الجامعة من قبل الباحثين الآخرين في دراساتهم، بالاعتماد على بيانات المؤشرات الأساسية للعلوم التي تنتجها مؤسسة تومسون رويترز.

وتختلف الطرق التي تتبعها التصنيفات لقياس تلك الإنتاجية، فبعضها، خاصة تصنيف كيو اس (QS)، يؤكد على استخدام الاستبيانات وخاصة بقياس سمعة الجامعة من خلال استطلاع رأي الأكاديميين حول العالم في جامعة معينة، أما تصنيف التايمز (The Times) فينظر إلى مجموعة من المتغيرات تشمل، إلى جانب رأي الأكاديميين، بيانات تحصل عليها من شريكها مؤسسة تومسون رويترز Thomson Reuters التي تمكنها من وضع عدد من المتغيرات تشمل أثر البحوث المنشورة واستشهاداتها، والدعم المادي للأبحاث، والإيرادات من الأبحاث، أما تصنيف شانغهاي (Shanghai) فيقيس البحث فقط، ولعله من أكثر التصنيفات دقة في قياس مجموع متغيراته، وهكذا يمثل العاملان(سهولة القياس والمكانة المرموقة للجامعات البحثية) سببا في كون البحث أهم معيار في التصنيفات العالمية للجامعات.

وقد أثارت التصنيفات العالمية للجامعات الكثير من الجدل والانتقادات، إذ تتنافس الجامعات على تحسين أوضاعها فيتلك التصنيفات، ومتابعة أفضل المؤسسات وأقلها على مستوى العالم. ويتزايد اهتمام واضعي السياسات في البلدان المختلفة بالمقارنات التي تجرى حول أداء مختلف مؤسسات التعليم العالي، ومع ذلك فإن نتائج أي تصنيف عالمي، وبشكل خاص القوائم العالمية، تعتمد على معايير ومتغيرات مختلفة، قد تبتعد إلى حد ما عن الجودة الفعلية للتدريس أو البحث في تلك الجامعات.

ومع إصدار أي تصنيف يكثر منتقدوه لما له من مزايا وعيوب، وذلك لكونه قد يعتمد على معايير غير موضوعية لتحقيق الجودة، أو بسبب اعتماده على دراسات مسحيه غير دقيقة من وجهة نظر بعضهم، إلا أن ذلك لا يمكنه النيّل من أهمية هذا التصنيف مؤشرا وأداة هامة لرصد التطورات في الجامعات سواء في تحديد نقاط القوة لتعزيزها، أو نقاط الضعف لتلافيها. وفي ما يلى النقد الموجه لكل تصنيف:

نقد تصنيف شنغهاي:

أوضحت دراسة كاى (2008) أنّ أبرز مشكلات التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (ARWU)تتمثل في الاختلاف الشاسع بين النظم المحلية في الدول وصعوبة تصنيف جودة التعليم بناء على معايير ومؤشرات دقيقة. (Cai, 2008, 34) كما تواجه منهجيته العديد من الانتقادات، مثل التحيز إلى العلوم الطبيعية أكثر من غيرها من المجالات العلمية الأخرى. كما أن تصنيف (ARWU) لا يأخذ بعين الاعتبار الوظائف الأخرى للجامعات مثل: التعليم والخدمات المقدمة للمجتمع المحلي. (Van Raan, 2005, 6)

ويمكن إجمال أهم الانتقادات التي وجهت إلى نظام التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (ARWU) في النّقاط الآتية:

1- التركيز على البحث العلمي حيث استحوذ على 6%.

2- تطبيق المعايير على جميع الجامعات بغض النظر عن الاختصاص سواء كانت جامعات علوم طبيعية (علمية وتكنولوجية) أو جامعات علوم إنسانية، أو طبية، وبغض النظر عن حجمها سواء أكانت جامعات كبيرة أم صغيرة، وجامعات بحث علمي أم تعلم أكاديميّ، وهذا ما يجعل تطبيق هذه المعايير غير ملائم بهذا القدر أو ذاك.

3- النشر باللغة الإنجليزية فقط وإهمال النشر باللغات الأخرى.

4- التركيز على الجامعات الكبيرة ذات التخصصات العديدة.

5- التعامل مع الجامعات بوصفها نسخة واحدة رغم اختلافها شكلاً ومضمونا، فتصنيف شانغهاي بسبب معاييره الموحدة يهمل الثقافات والبيئات التعليمية والاجتماعية في الأنظمة المختلفة.

نقد تصنيف تايمز كيو إس Times- QS:

تعرض تصنيف التايمز- كيو اس لعدة انتقادات تتمثل في الآتي:

1- يتعرض معيار تقويم النظراء Peer Review الذي يعتمد عليه تصنيف كيو اس (QS) لانتقاد كبير باعتراف القائمين على التصنيف أنفسهم، وهو ما دعاهم إلى تخفيض الاعتماد عليه في عام 2010 من 50% إلى 40%، وإضافة معيار جديد هو" تقويم المستقطبين "فمنهجية

الاعتماد على مراجعة النظراء أو آراء النظراء من خلال الردود على الاستقصاء بوزن نسبي (40٪)، يشكك بشأن موضوعية النتائج. (حميض،2011، 54).

2- يعتمد تصنيف كيو اس (QS) على معايير عديدة مرتبطة ارتباطا وثيقا بسمعة الجامعة، وفي هذا السيّاق يشكك معظم الخبراء في مصداقية هذا النوع من التصنيف المبني على الأخذ بآراء مجموعة منتقاة من الأكاديميين ممن لهم علاقة بالمؤسسة المراد تقييمها، ويعتمد (40%) من هذا التصنيف على سمعة الجامعة. (ألتباخ، 2011، 13).

3- التحيز للجامعات البريطانية حيث زاد عددها في ترتيب Timesعن ترتيب شانغهاي، وصّنِّفت 54 جامعة أمريكية ضمن أعلى 100 جامعة في العالم في ترتيب شانغهاي، بينما تقلص هذا العدد في الترتيب البريطاني إلى 31 جامعة. (Marginson, 2006)

4- يعتمد تصنيف كيو اس (QS) على الاستبيانات التي تقدم للأكاديميين والطلاب على معايير مثل نسبة أعضاء هيئة التدريس للطلاب، وعدد الطلاب الأجانب في الجامعة، ووجود أساتذة عالميين فيها، وعدد الاقتباسات الأكاديمية من أبحاثها، وفيما عدا المعيار الأخير يرى ويح (2013) أنه لا توجد قيمة علمية مباشرة للمعايير الأخرى، فهي لا تعكس جودة التعليم، فوجود أستاذ عالمي في الجامعة لا يعني بالضرورة أن الجامعة تقدم تعليما عالميا، وتقييم الطلاب لمستوى التعليم في جامعتهم لا يمكن أن يؤخذ كمعيار موضوعي للتصنيف؛ لأن ذلك مرتبط بمستوى توقعات الطلاب للتعليم ومستوى خبرتهم السابقة به. (Marginson, 2007,14)

5- الوزن الكبير لآراء الخبراء حيث يتم سؤال(1600) أستاذ من (88) دولة عن أفضل الجامعات وهذه مسألة ذاتية.

6- التركيز على السمعة والشهرة، في حين لم تُعط عمليات التعليم والتعلم الوزن اللازم.

نقد تصنيف التايمز The Times:

وجهت انتقادات عدة إلى تصنيف التايمز من أهمّها:

1- إن الاستشهاد المرجعي ببحوث كلِّ عضو من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والذي يأخذ وزن 20٪، مصدره قاعدة بيانات المؤشرات الأساسية للعلوم التي تنتجها مؤسسة

طومسون العلمية(ISI) في الولايات المتحدة ومن الواضح أنها لا تزال لصالح جامعات البلدان الناطقة بالإنكليزية.

2- إن تصنيف التايمز (THE TIMES) الذي وعد بالمزيد من الشفافية والدقة والإحكام بعد انفصاله عن مؤسسة كيو اس عام 2009، يقع في مشكلات منهجية، فالنظام المتبع فيه يغري المشاركين بالتلاعب بالبيانات، وذلك من خلال طرق مختلفة منها: التلاعب بميزانية الجامعة ليظهر أن كلفة تعليم الفرد في الجامعة عالية أو أنَّ الدخل الذي حصلته الجامعة إنّما هو مقابلٌ لجهودها البحثية، وهو ما يؤخذ في الاعتبار في تصنيف التايمز. (حميض، 2011، 54).

3- أن التصنيف أعطى أهمية للبحث العلمي، وجامعاتنا العربية - حديثة العهد - ومهمتها الرئيسية تأهيل الكوادر البشرية، وهي جامعات تعليمية في المقام الأول، ويشكل طلبة مرحلة البكالوريوس90% من طلبتها و10% فقط هم من طلبة الدراسات العليا بينما توصف جامعات العالم المتقدم بأنها جامعات بحثية يشكل طلبة الدراسات العليا نسبة 50% من مجموع طلبتها.

نقد تصنيف ويبمتركس:

يواجه هذا التصنيف نقدا أساسيا من عدّة وجوه، منها:

الأول: تحيزه اللّغوي التقليدي، ذلك أنّ أكثر من نصف مستخدمي الإنترنت من المتحدثين باللغة الانجليزية.

الثاني: اقتصاره على جانب ضيق في تصنيف الجامعات وهو النشر الإلكتروني، إذ لا يكفي حصر الإنجازات العلمية للجامعة في المنشورات الإلكترونية وحدها.

الثالث: كثرة المادة العلمية المنشورة لا تعني بالضرورة جودتها، إذ تلجأ بعض الجامعات إلى تكثيف النشر في موقعها دون مراعاة أصالة المادة العلمية المنشورة مما يقلّل من مصداقية التّصنيف.

ويمكن القول إنّ هناك جملة من السلبيات التي تشترك فيها جميع التصنيفات العالمية وتتمثل في:

1- إشكالية اللغة وغياب العالمية: وهى إشكالية مشتركة بين جميع التصنيفات العالمية وأولها تصنيف"شنغهاي" وفي هذا الصدد كتب ثلاثة باحثين فرنسيين في عام 2009 بحثا بعنوان" هل علينا أن نصدق تصنيف شانغهاي"؟ ويشير البحث إلى حقيقة مهمة مفادها: أن الهدف المعلن الذي دعا القائمين على تصنيف"شنغهاي" إلى إصداره هو رغبتهم في ايجاد وسيلة يتمكنون بها من فهم أسباب الفجوة بين الجامعات الصينية وما يسميه التقرير بـ" الجامعات المرموقة عالميا"، ويبدو أنّ ذلك كان مرتبطا بأجندة لديهم لإدخال اللغة الإنجليزية في التعليم العالي في الصين(حميض، 2011، 55-56).

2- تجاهل التنوع الثقافي، وخصوصية الثقافات المحلية للدول: فمن الصعوبة وضع معايير موحّدة للحكم على أداء جامعات العالم لغياب المشترك الثقافي الذي يمكن معه إجراء التصنيف على المستوى العالمي.

3- وجود بعد تجاري/ ربحي يسيطر على تصنيف الجامعات، بعض جهات تصنيف الجامعات هي مؤسسات إعلامية صحفية ربحية، وهو ما يجعلها تصنيفات تجارية Commercial ranking، **ويسهل التشكيك فيمدى مصداقيتها وتحيّزها.**

4- تجاهل التصنيفات العالمية للجامعات -بصفة عامة- واحدة من أهم وظائف الجامعات وهى التعليم: لأن من الصعوبة قياس جودة وأثر التعليم كميا، كما أن عقد مقارنات بين الدول والنظم الأكاديمية المختلفة بشأن جودة التعليم وأثره أكثر صعوبة، فالمعايير مازالت قاصرة عن القياس الكمي لجودة التعليم وأثره. (ويح، 2014: 40)

5- تفضيل كل التصنيفات أنواعا معينة من البحث، مما يترتب عليه انحراف توزيع التصنيف، وبمعنى آخر أنّه يوجد تحيّز للعلوم الصلبة مثل: العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات التي تستحوذ على معظم البحوث والاستشهادات والتمويل البحثي.

6- تُنتقد كثير من التصنيفات في أنّها تغير معاييرها بصفة مستمرة، وبالتالي فهى تجعل عملية قياس الأداء أو عقد المقارنات عملية صعبة بمرور الوقت.

7- تتفاوت جهات التصنيف للجامعات في المعايير المستخدمة في التصنيف والوزن النسبي الممنوح لكل معيار، وكما تتفاوت كذلك في المناهج المستخدمة في جمع البيانات وتحليلها. فمثلاً يتحيز تصنيف جامعة جايوتونغ شنغهاي بشكل واضح لمعيار جودة البحث

العلمي، في حين ينحاز تصنيف كيو إس QS World UniversityRankings إلى معيار تقييم النظراء، وهو معيار يعتمد بدرجة كبيرة على السمعة (reputational factor).

8- لا يمكن التدليل بقوة على وجود ارتباط إيجابي قوي بين ما تحققه مؤسسات التعليم العالي في التصنيفات العالمية وبين الجودة الأكاديمية على أرض الواقع، خاصة تلك المتعلقة بجوانب جودة التدريس، ومخرجات التعلم، وخدمة المجتمع. وهو ما جعل بعض تلك الجهات القائمة على التصنيفات العالمية تضيف معايير جديدة مثل عامل التوظيف بعد التخرج ورضا السوق عن الخريجين (Employability factor).

9- تعتمد مصادر البيانات على استطلاعات للرّأي لا تمثّل الحقيقة في كثير من الأحيان، كما أنها تعتمد على فهارس متحيزة ثقافياً، إذ اللغة المرجعيّة في الغالب هى اللغة الإنجليزيّة.

10- التحيز للجامعات الكبيرة ذات التخصصات الكثيرة والتخصصات العلمية والمتحدثة باللغة الانجليزية كما هو الحال في نظام شانغهاي.

11- معيار جوائز نوبل مشكوك فيه لاسيما أنه ينبني على التقديم من جهات مختلفة.

12- 60% من المعايير في نظام شانغهاي يعكس عدد البحوث أكثر من أداء الجامعات وجودته، وعليه فإنه يشجع على نشر البحوث وباللغة الانجليزية وليس بالضرورة تطبيقها في تنمية الثروة ورفاهية المجتمعات.

13- التركيز على سمعة الجامعة أكثر من التّركيز على عملية التعلم نفسها التي يسعى إليها الطلبة.

14- التخصصات والبرامج في الجامعة الواحدة لا تتشابه من حيث الجودة والأداء، وهذا ما يجعل مقارنة الجامعات بشكل إجمالي غير عادل.

15- أنظمة الترتيب لا تعكس جميع وظائف الجامعة لاسيما التعليم والتعلم وخدمة المجتمع.

وإجمالاً يمكن القول: إنّ تصنيف الجامعات يعد من القضايا المثيرة للجدل بطبيعتها، وأنّه لا يوجد تصنيف موضوعي أو شامل تماما، ويستند الخلاف على حقيقة مفادها أنّه لا يمكن قياس الجودة الحقيقية للمؤسسة التعليمية من خلال مؤشرات رقمية فقط، وفي كل منهج

لتقييم الأداء، إذ توجد بعض القضايا المهمّة التي تحتاج إلى المعالجة من أجل تحقيق النجاح والمصداقية، وبسبب توحيد المعايير في التصنيفات العالمية للجامعات، فإنها تهمل الثقافات والبيئات التعليمية والاجتماعية في الأنظمة المختلفة.

ومهما يكن من أهمية الانتقادات التي وجهت إلى نماذج تصنيف الجامعات حول معاييرها ومنهجياتها، فإن أنظمة تصنيف الجامعات باتت حقيقة واقعة وذات تأثير كبير في مختلف الجهات المعنية بالتعليم الجامعي والعالي من طلاّب، وأرباب العمل، ومؤسسات، ومن المؤكد أنّ التصنيف يؤثّر على صنع القرار وعمليات التخطيط داخل مؤسسات التعليم الجامعي، وزيادة تركيز الجامعات على تطوير الأداء الأكاديمي ومخرجات البحوث سعيا إلى محاولة الحصول على مكانة أفضل في قائمة التصنيف.

وتأخذ معظم الجامعات المصنفة القرارات التنظيمية والإدارية والأكاديمية والاستراتيجية على أساس نتائج التصنيف، وتستخدم النتائج في وضع أهداف مستقبلية لتوسيع مشاركة البحوث وتطويرها. ومن ناحية أخرى تسهم ثقافة التصنيف في الأداء التخطيطي، وتثير نوعا من المساءلة والشفافية العامة وإعادة هندسة العمليات الإدارية في المؤسسات الجامعية عن طريق المواءمة الوطنية، والأولويات الدولية في التعليم والبحث العلمي.

رابعاً - واقع أوضاع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية للجامعات:

تصنيف شنغهاي Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University:

يوضح تحليل قوائم تصنيف الجامعات لتصنيف شنغهاى منذ صدوره عام 2003 حتى 2014، والصادرة على موقع التصنيف الآتي:

صدر تقرير تصنيف الجامعات عالمياً من معهد التعليم العالي بجامعة (جياو شنغهاي) الصينية في أعوام (2003-2004-2005- 2008) ولم يشمل أي جامعة عربية، ثم صدر في شهر أغسطس عام (2006- و2007)، وشمل جامعة عربية واحدة وهي جامعة القاهرة، في مستوى متأخر من الترتيب(401-500)، وكان السبب الرئيس في ظهورها هو حصول عدد من خرّيجيها على جوائز عالمية مثل جائزة(نوبل). ولم تشمل قائمة (2008) أي جامعة عربية، واحتواء تصنيف(2009) على جامعة عربية واحدة.

احتوى التصنيف عام (2013) على (5) خمس جامعات عربية فقط، أربع منها في المملكة العربية السعودية، تتقدمهم جامعة الملك سعود في الترتيب(151-200)، وجامعة الملك عبد العزيز في الترتيب(201-300)،تليها جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الترتيب (301-400)، ثم جامعتا الملك عبد الله للعلوم والتكنولوجيا وجامعة القاهرة في ترتيب متأخّر (401-500).

أما قائمة تصنيف (2014) فتضمّنت ظهور الجامعات السعودية السّابقة نفسها فيقائمة أفضل 500 جامعة، وجامعة القاهرة، ولم تظهر أى جامعة عربية أخرى. (ARWU,2014:1)

تمثلت أفضل النتائج العربية في حصول جامعة الملك عبدالعزيز في جدة على المركز 156، وجامعة الملك سعود الأول على المركز 157 وجامعة العلوم والتكنولوجيا في الرياض على المركز 426 فجامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الظهران على المرتبة 427. أما أعرق الجامعات العربية وأقدمها وهي جامعة القاهرة فلم تحظ إلا بالمركز 410 فيما غابت جامعات لبنان كلها بما فيها جامعة بيروت الأمريكية العريقة.

2- تصنيف كيو إس QS World University Rankings:

تبين مراجعة القوائم الصادرة عن هذا التصنيف الآتي:

لم يدخل في تصنيف(2008) إلا ثلاث جامعات عربية فقط وهى: الجامعة الأمريكية ببيروت، وجامعة الإمارات العربية المتحدة، وجاءتا في قائمة من (401-450)، بينما جاءت جامعة القاهرة في قائمة من (450-500).

شمل تصنيف(2009) ست جامعات عربية،ولوحظتقدّمها في الترتيب العالمي، فجاءت جامعة الملك سعود في المرتبة(247)، تليها جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في المرتبة(266)، والجامعة الأمريكية ببيروت(351)، وجامعة الإمارات العربية المتحدة(374)، وجامعة القاهرة(401-500)، وأخيرا جامعة الملك عبدالعزيز في المرتبة(501-600).

تضمن تصنيف(2010) (4) أربع جامعات عربية وهى: جامعة الملك سعود في الترتيب(221)، وجامعة الإمارات (372)، وجامعة الملك عبدالعزيز(401-500)، وجامعة القاهرة(451-500).

تضمن تصنيف(2011) خمس جامعات عربية ضمن أفضل(500) جامعة في العالم وهى جامعات: الملك سعود(200)، والجامعة الأمريكية ببيروت(300)، وجامعة الإمارات العربية المتحدة(339)،وجامعة الملك عبدالعزيز(370)، وجامعة السلطان قابوس(377). وفي التصنيف نفسه جاءت (5) خمس جامعات عربية في المستوى(501-550) وهى جامعات: القاهرة، الأمريكية بالقاهرة، الملك فيصل، أم القرى، قطر. وجاءت جامعتان في المستوى(551-600) وهما: الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والقديس يوسف بلبنان. وجاءت(8) ثمانيّ جامعات في المستوى(601+) هي: عين شمس، الإسكندرية، الجامعة الأمريكية بالشارقة، الكويت، البحرين، دمشق، بغداد، الأردنية للعلوم والتكنولوجيا.

وفي تصنيف(2012-2013) تضمن(9) تسع جامعات عربية ضمن أفضل(500) جامعة في العالم، وهى بالترتيب: الملك سعود(197)، والملك فهد للبترول والمعادن(208)، والجامعة الأمريكية ببيروت(250)، والملك عبدالعزيز(334)، والإمارات العربية المتحدة(370)،والجامعة الأمريكيّة بالقاهرة (392)، ثم جامعة القاهرة، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، وجامعة السلطان قابوس في المستوى (401-450). وجاءت ثلاث جامعات عربية ضمن المستوى(501-550) وهى: الملك خالد، والقديس يوسف، وجامعة أبوظبي، وجاءت جامعات الأزهر، والملك فيصل، وقطر في المستوى(551-600)، وتضمن التصنيف خمس جامعات عربية جاءت في المستوى(601+) وهى جامعات: عين شمس، والإسكندريّة، والبحرين، والأردنية، وبغداد.

وفي تصنيف (2013-2014) تضمن (8) جامعات عربية فقط ضمن أفضل(500) جامعة في العالم، وقد لوحظ تقدّم ذو بال؛ فقد احتلّت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن الترتيب(216)، تليها الجامعة الأمريكية ببيروت في الترتيب (250)، وجامعة الملك سعود في الترتيب(253)، والجامعة الأمريكية بالقاهرة في الترتيب (348)، وجامعة الملك عبدالعزيز في الترتيب(360)، وجامعة الإمارات العربية المتحدة في الترتيب(421-430)، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الترتيب(491-500).

كما لوحظ في أحدث قائمة لتصنيف(كيو إس 2013-2014) تواجد (7) جامعات سعودية، و(5) جامعات مصرية و(3) جامعات إماراتية، وجامعتين من لبنان، وجامعتين أردنيتين، وجامعة واحدة من عمان، وقطر، والكويت، والبحرين.

ولوحظ أيضاً تراجع ترتيب بعض الجامعات العربية في قائمة(2013-2014) عن التصنيف السابق (2012-2013).

تصنيف مجلة التايمز للتعليم العالي: The Times Higher Education World University Ranking

بتتبع تصنيف (التايمز) بعد انفصاله عن تصنيف (كيوإس) للجامعات العربية، اتضح تحقيق جامعة عربية واحدة وهي جامعة الاسكندرية لمركز متأخر ضمن أفضل 400 جامعة في العالم في تصنيف(2011-2012)،وكانت جامعة الملك عبدالعزيز الجامعة العربية الوحيدة التي تدخل تصنيف التايمز(2012-2013). وجاءت جامعتان عربيّتان فقط ضمن تصنيف التايمز(لأفضل 100 جامعة أنشئت منذ أقل من خمسين عاما)، حيث جاءت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الترتيب(94)، وجامعة المنصورة في الترتيب(96) عالميا.

وفي أحدث قائمة تصنيف للتايمز(2013-2014) غابت الجامعات العربية عن هذه القائمة عدا جامعة الملك عبدالعزيز، وجامعة الملك سعود وجاءتا في ترتيب متأخر نسبيا وفي المستوى نفسه (351-400).

4- تصنيف ويبمتركس Ranking Web of Universities

يبين تحليل قائمة تصنيف ويبمتركس (يوليو 2013) دخول بعض الجامعات العربية في هذه القائمة وحصولها على مراكز متقدمة نسبياً وهى: كليات الفيصل للدراسات العليا بالرياض (2465)، وجامعة الأزهر بالقاهرة(2523)، وكلية الدراسات التكنولوجية بالكويت(2807)، وجامعة مصراته (2825)، وكلية الفارابي بالسعودية(2971)، وجامعة العاشر من رمضان المصرية (3024)، وجامعة طنطا(3093)، والجامعة اللبنانية (3213)، وجامعة بلمند بلبنان (3305)، وجامعة حلوان(3313).

أما في عام (2014) فكانت أول الجامعات المصرية جامعة القاهرة في المركز (299)، وتأخر ترتيب باقي الجامعات المصرية فحققت جامعة عين شمس المركز (1302)، وجامعة الإسكندرية المركز (1363)، وكانت آخرها جامعة أسوان في المركز (15575).

إنّ الغياب من التصنيف والتأخر في الترتيب كليهما يستدعيان الحاجة إلى ضرورة اهتمام الجامعات العربية لمعالجة هذا التأخر في الترتيب وتطوير مواقعها وتحسينها.

في ضوء العرض السابق لموقع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية؛ يمكن استخلاص الآتي:

- إن دخول بعض الجامعات العربية وخاصة جامعات مصر والسعودية لهذه التصنيفات العالمية وتحقيق بعضها مراتب متقدمة نسبيا يمثّل مؤشرا على تفاوت مستوى الجامعات العربية، الأمر الذي قد يعزى إلى اهتمام بعضها بالمنافسة العالمية؛ مما جعلها تتهيأ لهذا السبّاق العالمي من خلال صياغة رؤى استراتيجية واضحة تضمن لها التقدم في التصنيفات العالمية، في حين ما زالت جامعات عربية أخرى خارج تلك المنافسة، إذ مازال تركيزها منصبّا على التدريس، وتخريج متعلمين لسد احتياجات قطاع الأعمال في تلك الدول.
- إن المراتب التي حققتها الجامعات السعودية تدلل على أن القائمين على التعليم العالي في السعودية يبذلون جهودا حثيثة للارتقاء بجامعاتهم وتحسين مستواها الأكاديميّ والبحثي. فمثلا في التصنيف الإسبانيّ للجامعات المعروف باسم «ويبومتريكس» جاءت جامعتا الملك سعود والملك فهد في المركزين 164 و178 على التوالي، وجاءت جامعة الملك عبدالعزيز في المرتبة 291، فجامعة أمّ القرى في المرتبة 681. وفي تصنيف «كيو إس تايمز» حصلت جامعتا الملك سعود والملك فهد على المركزين 221 و255 على التوالي. أما في تصنيف «التايمز» للجامعات فقد تغير الأمر مرة أخرى. إذ جاءت جامعة الملك فهد في المرتبة 349، وجامعة الملك سعود في المرتبة 363.
- إنّ الجامعات العربية ما زالت بعيدة عن أفضل(100) جامعة على مستوى العالم، بيد أن هناك سعيا حثيثا من الجامعات السعودية للوصول إلى نادي المائة لأفضل جامعات العالم، حيث حصلت جامعتا الملك سعود والملك عبدالعزيز على ترتيب متقدم في النسخة الأخيرة للتصنيف الأكاديمي لجامعات العالم (شانغهاي-2013) في الترتيب(151-200) و(201-

300)، وحصلت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن على ترتيب متقدم عالميا في تصنيف(كيو إس) في نسخة 2013-2014، حيث جاءت في الترتيب(216) عالميا، تلتها الجامعة الأمريكية ببيروت في الترتيب(250) ثم جامعة الملك سعود في الترتيب(253) والجامعة الأمريكية بالقاهرة في الترتيب348).

- الغياب شبه التام عن تصنيف (التايمز) حيث لم تظهر في التصنيف في نسخته 2013-2014 إلا جامعتا الملك عبدالعزيز، والملك سعود.
- لم يدخل في نادي الألف جامعة على مستوى العالم في نسخة قائمة تصنيف (ويبمتركس-يوليو 2013) إلا جامعتان فقط من المملكة العربية السعودية وهما جامعتا الملك سعود والملك عبدالعزيز، مع وجود تراجع كبير في الترتيب لعدد من الجامعات العربية في هذا التصنيف.

خامساً- عوامل تدنّى ترتيب الجامعات العربية في التصنيفات العالمية للجامعات:

في ضوء تحليل معايير نظم التصنيفات العالمية للجامعات ومؤشّراتها، ووضع الجامعات العربية في تلك التصنيفات يمكن الخروج بنتيجة مفادها: تراجع ترتيب الجامعات العربية خاصة في تصنيف(شانغهاي) وتصنيف(التايمز)،ويرجع ذلك إلى أسباب جوهرية تتمثل في: (تقرير مناخ الاستثمار في الدول العربية،2008، 170). (اليونسكو،2009،50):

- **عدم التناسب بين أعداد الطلاب الدارسين إلى أعداد الأساتذة:** وتشير البيانات المتوفرة إلى أن هذه النسبة بلغت في السودان 38طالبا/أستاذ في الكليات الحكومية خلال العام الدراسي 2003-2004، وبلغت في مصر للعام الدراسي 2008/2007 بالمتوسط للكليات الحكومية للعلوم الأساسية والتطبيقية نحو 10 طلاب/ أستاذاً بينما بلغت في كليّات العلوم الإنسانية والاجتماعية ما نسبته 84 طالباً/ أستاذاً، وفي تونس بلغت هذه النسبة 18طالباً/ أستاذاً للعامين الدراسيين 2007/06-2008/07. وفي الأردن بلغت هذه النسبة 20 طالباً/أستاذاً في الكليّات العملية، وترتفع هذه النسبة إلى30 في كليّات العلوم الإنسانية والاجتماعية
- **قلة عدد أبحاث هيئة التدريس المنشورة عالمياً:** وهو معيار أساسي في تصنيفات(شانغهاي، وكيواس، والتايمز، وتايلند) ويرتبط هذا المؤشر بالعديد من مؤشرات الأداء المتشابكة على

صعيد التعليم العالي في الدول العربية مجتمعة والتي لها تأثير مباشر على هذا المؤشر، وأهمها (تقرير مناخ الاستثمار في الدول العربية،2008، 171)

- **قلة عدد الدوريات العلمية العربية:** حيث لا تتجاوز(514) دورية منها(159) دورية في مصر فقط، مقابل(13883) دورية في اليابان، وتعاني معظم الدول العربية من ضعف في إصدار الدوريات العلمية أو الحصول على الأجنبية منها وخاصة الدوريات العلمية المحكمة.
- **تواضع الإنفاق على البحث العلمي في الدول العربية:** إذ بلغ في المتوسط من الناتج المحلي الإجمالي ما نسبته 0. 2% مقارنة بنحو 1. 4% كمتوسط الإنفاق عالميا(بما يمثل 7 أمثال إنفاق الدول العربية على البحوث والتطوير). حيث بلغت النسبة 3. 8% و2. 6%و2. 8%و2. 6% في كل من السويد وسويسرا واليابان وكوريا الجنوبية وأمريكا على التوالي، و2. 4% في كل من ألمانيا وإسرائيل بما يعادل 12 مرة أكثر من متوسط ما تنفقه الدول العربية مجتمعة.
- **نقص عدد مراكز الأبحاث في الدول العربية:** حيث بلغ عددها (550) مركزا، منها 104مركز في مصر وحدها، ويعتبر هذا العدد ضئيلاً مقارنة بما يتوافر في واحدة من الدول المتقدمة مثل أمريكا واليابان.
- **تراجع مستوى البحث العلمي ككل في المنطقة،** وهذا ما رصده تقرير اليونسكو(2010) "حالة العلم على مستوى دول العالم" (UNESO,2010:264)، وأكد عليه تقرير المعرفة العربية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائيّ (2011)، من ضعف الإنتاجية البحثية للعالم العربي، وضعف الدور الذى تمارسه الجامعات والمراكز البحثية العربية في إنتاج المعرفة عالمياً، وابتعاد الكثير من البحوث عن معالجة مشكلات الواقع والمجتمعات العربية، وضعف التفاعل البحثي بين الجامعات ومؤسسات الإنتاج والصناعة، وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية. (اليونسكو،2009، 50)، والاعتماد على بعض الجهود الفردية كأساس للعلم البحثيّ، والبعد عن العمل المؤسسي. (UNDP, 2011:137) وضعف التمويل، وانعدام العمل المؤسساتي المستقل والمناخ الديمقراطي، والعشوائية في العمل وضعف آليات التعاون والشراكة، وضعف المعلومات وعدم توافر قواعدها وفق النظم المعلوماتية

الحديثة، وغياب نظام جاذب للكفاءات. (محمود،2014: 210)؛ ويؤكد (صائغ،2011، 35) فضلاً عن كون البحث العلمي العربي يركز على الجانب النظري الفلسفي البعيد عن الجوانب التطبيقية في مختلف المستويات الاجتماعية والعلمية والاقتصادية والتربوية.

- **ضعف الإنتاج العلمي في مجال ترجمة المراجع والمؤلفات العلمية،** حيث تشير البيانات إلى أن ما يترجمه بلد مثل تركيا في عام واحد يفوق في مجمله ما تترجمه الدول العربية مجتمعة في المدّة ذاتها.
- **نقص عدد وثائق براءات الاختراع** التي تمثل أحد المصادر المهمة للمعلومات العلمية.
- **غياب شبكات المعلومات بين الدول العربية الذي يحول دون تبادل المعلومات العلمية ونتائج الأبحاث** وهو ما يؤدي إلى تكرار الأبحاث وهدر الطاقات البحثية العربية.
- **هجرة العقول العربية،** حيث تتميز تلك العقول بكونها نادرة الاختصاص وذات مهارات متميزة، الأمر الذي يؤثر على جودة التعليم الجامعي بل يؤثر سلبا على تراكم المعرفة وتحقيق التنمية.
- **قلة عدد الطلبة الحاصلين على درجة الدكتوراه:** فالجامعات العربية جامعات موجهة نحو التعليم، ولم تتقدم في مجال التحول نحو تطوير الدراسات العليا ذلك أن طلبة الماجستير يشكلون 5. 4% فقط، وطلبة الدكتوراه 1. 3% من أصل خمسة ملايين طالب أمكن حصر الدرجات العلمية التي يتابعونها خلال العام 2008.
- **ضعف البنية التحتية** وقلة فرص البحث العلمي نتيجة قلة المختبرات والكوادر البشرية، والتي تؤثر سلبا على جودة البحوث في الجامعات العربية.
- **ضعف النشر الإلكتروني:** حيث تعانى الجامعات العربية جملة تحديات بهذا الشأن: (عبدالعال،2011).
- **الفجوة الهائلة بين حجم الشكل التقليدي والشكل الإلكتروني للمعلومات العربية،** فما هو متاح في شكل إلكتروني لا يمكن مقارنته بما تختزنه المكتبة العربية من مؤلفات ومعارف، وعلى الرغم من مبادرة بعض الجامعات العربية بنشر أعداد من هذه المجلات رقميا من خلال شبكة الانترنت؛ إلا أن هذه الجهود لا تقارن بحجم العدد الكلي للدوريات العربية المحكمة (في حدود 3000 دورية).

- **عدم وجود محرك بحثى عربي قويّ**، وتوجد محاولات لتشغيل محرك بحث عربي قوي يجاري ما هو متاح في لغات أخرى كالإنجليزية والفرنسية والصينية... إلا أنّها مازالت دون المستوى المأمول.

سادساً- مقترحات تحسين مستوى تصنيف الجامعات العربية عالميا:

على الجامعات العربية أن تبادر باتخاذ عدة خطوات للتقدم في التصنيفات العالمية للجامعات مثل:

1- زيادة الحوافز المقدمة لمن يقومون بنشر بحوثهم العلمية في المجلات العلمية المصنفة عالمياً أو تأليف كتب أو فصول في كتب تنشرمن قبل دار نشر عالمية، أو يقومون بتسجيل براءات اختراع عالمية، أو تمّ الاستشهاد ببحوثهم عالمياً.

2- مواكبة موقع الجامعة لتقنيات البحث في المحركات العالمية، وإدراج خرائط الموقع (sitemaps) في محركات البحث مما يسهل عملية الحصول على المعلومات.

3- إدراج موقع الجامعة في أدلة البحث العالمية بمختلف تصنيفاتها مما يؤدي إلى انتشار الموقع لدى الباحثين والمهتمين.

4- تفعيل صفحات أعضاء هيئة التدريس في المواقع الأكاديمية وفتح المجال أمام الموظفين الإداريين بإنشاء مواقع إدارية، وتدريبهم على استخدامها، وتوفير الدعم الفني اللازم، وتنظيم مسابقات لأفضل عشرة مواقع لأعضاء هيئة التدريس من حيث عدد الصفحات وعدد الملفات بكل جامعة.

5- إتاحة الهيكل التنظيمي للجامعات وأقسام الجامعة وفروعها على مواقع الجامعات على الانترنت.

6- التوسع في نشر المقررات الإلكترونيّة عبر مواقع الإنترنت، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على ذلك.

7- تدعيم الترابط الشبكي بين الجامعات العربية بما يعزز وجودها على الإنترنت ويساعد على التبادل البحثي.

8- إنشاء قواعد بيانات محلية وعربية في كل تخصص من التخصصات على شبكات الانترنت.

9- عقد مسابقات بين الجامعات والكليات لأفضل موقع من حيث كمية المحتوى المتاح ونوعيّته.

10- تفعيل مواقع الجامعات على الانترنت، وإتاحة الخدمات الإدارية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

11- توفير الحوافز لأعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بنشر أبحاثهم دولياً وفى مجلات علمية مرموقة.

12- إتاحة الحوافز والمزايا لاستقطاب أعضاء هيئة التدريس الأجانب والعرب للعمل بالجامعات العربية.

13- تبنيّ سياسات جاذبة للطّلاّب العرب والأجانب بالجامعات العربية، من خلال تخفيف القيود وتخفيض المصروفات.

14- إتاحة برامج التعليم عن بعد من خلال شبكة الانترنت مما يحسن ترتيب الجامعات في التصنيفات العالمية مثل ويبومتريكس.

15- تبنىّ الشراكات والبروتوكولات والتحالفات مع الجامعات العالمية المرموقة وتعديل التشريعات والقوانين المعوّقة لتفعيل تلك الاتّفاقيات.

16- إتاحة قواعد بيانات بالرسائل العلمية على مستوى كل بلد عربى في كل التخصصات.

17- التوسع في الإنفاق على التعليم الجامعي، وتحسين البنية التحتية وإنشاء الجامعات، وتقليل الاكتظاظ الطلابي، وتحسين نسب الطلاب لأعضاء هيئة التدريس.

18-إتاحة المجلات والدّوريات العلمية، نشرها لكلّ جامعة وكلية على موقعها على الإنترنت.

19- زيادة البعثات العلمية والمهام العلمية في الجامعات العلمية والمراكز البحثية المرموقة، وتوفير المخصصات لذلك الغرض.

20- نشر المؤتمرات والندوات على مواقع الجامعات على الانترنت.

21- إتاحة إمكانية التفرغ للأساتذة المشاركين في مشروعات بحثية مرموقة على المستوى المحلى أو الإقليمي أو العالمي، وإتاحة المزيد من الحوافز لهم.

22- دراسة التوسع في إنشاء صيغ مراكز التميّز البحثيّ، والحاضنات التكنولوجية، وغيرها من الصيغ.

23- تخفيف القيود والمعوقات التي تحول دون مشاركة القطاع الخاص والمؤسسات الإنتاجية مع الجامعات.

24- إتاحة شبكات الانترنت داخل الكليات وخارجها في الحرم الجامعي، لتشجيع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على التعامل مع الإنترنت.

25- تحديث القوانين والتشريعات الخاصة بالتعليم الجامعي في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة، بما يدفع حركة البحث العلمي.

26- تشجيع حركة الترجمة للمراجع والمشروعات البحثية الرائدة عالميا، ومنح الأساتذة المكافآت المناسبة في مقابل ذلك.

سابعاً - توصيات البحث:

تأسيساً على ما تقدم؛ ينتهى بنا البحث إلى التّوصيات الآتية:

- هناك حاجة لتبني تصنيف عربي للجامعات، اعتماداً على مجموعة من المعايير والمؤشرات، التي تلائم خصوصية وطبيعة الجامعات العربية وطبيعتها، وتتفق مع أنشطتها، وتعبر عن الأدوار الفعلية لها، ويمكن أن تتولى ذلك أحد الجهات العربية ذات السمعة المرموقة، التي يتوافر لديها الخبراء والموارد الكافية لإصدار التصنيف بصورة سنوية، مثل اتّحاد الجامعات العربية، أو منظمة الأليسكو، أو المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، على أن تتحرّى في تقاريرها الحيادية والاستقلالية.
- تبنىّ تصنيفات محلية على مستوى كل بلد عربي تتولى هيئات ضمان الجودة والاعتماد إصدار تقاريرها بصفة دورية سنوية أو نصف سنوية بحيث تتيح معلومات كافية عن أوضاع كل جامعة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس وغيرهم.
- تحسين أوضاع التعليم الجامعي وتطويره، وزيادة الميزانيات والمخصصات، والتوسع في البنى التحتية للتعليم الجامعي.
- التوسع في أعمال البنية الرقمية للجامعات، وتدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب على استخدام شبكات الإنترنت في التعلم والتعليم.

مراجع عربية

1. الأحمدي، عائشة سيف(2013). " التصنيف العالمي لجامعات الدارسين السعوديين في الخارج: الواقع والمأمول"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين: مجلد 4، عدد(2)، يونيو.

2. ألتباخ، فيليب(2011). التصنيفات الدولية للجامعات-إطلالة موسم التصنيف، **المجلة السعودية للتعليم العالي**، العدد الخامس، وزارة التعليم العالي، مركز البحوث والدراسات.

3. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي(2003) **تقرير التنمية الانسانية العربية" نحو إقامة مجتمع المعرفة"**، نيويورك: المكتب الاقليمي للدول العربية.

4. البنك الدولي(2010). **مراجعات لسياسات التعليم الوطنية- التعليم العالي في مصر**، منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

5. حميض، بشار(2011). التصنيفات العالمية للجامعات أمر جدي أم مجرد فقاعة؟ **آفاق المستقبل**، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، السنة الثانية، العدد التاسع، يناير- فبراير.

6. صائغ، عبدالرحمن بن أحمد(2011). التصنيفات الدولية للجامعات- تجربة الجامعات السعودية، **المجلة السعودية للتعليم العالي**، العدد الخامس، وزارة التعليم العالي، مركز البحوث والدراسات.

7. المؤسسة العربية لضمان الاستثمار وائتمان الصادرات(2008). **تقرير مناخ الاستثمار في الدول العربية**، دولة الكويت.

8. هادي، رياض عزيز(2010). " الجامعات (النشأة والتطور- الحرية الأكاديمية –الاستقلالية)، **سلسلة ثقافة جامعية**، جامعة بغداد: مركز التطوير والتعليم المستمر، المجلد الثاني، العدد الثاني.

9. وزارة التعليم العالي(2011). **الجامعات السعودية على الخريطة الدولية**، السعودية: وزارة التعليم العالي، وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات.

10. اليونسكو(2009). إنجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، القاهرة: 5/31- 6/2.

11. الجامعة الأمريكية(2012). كيف تختار الجامعة الأمثل في منطقة الشرق الاوسط وشمال أفريقيا- دليل عملي للطلبة وأولياء الأمور، منشورات الجامعة الأمريكية بالشارقة.

مراجع أجنبية

12. Aguillo, I. F.. Ortega, J. L and FernÃ¡ndez M. (2008). "Webometrics ranking of world universities: Introduction, methodology, and future developments," ***Higher Education in Europe***, vol. 33.

13. Baty, Phil (2010). The New Methodology of THE's World University Rankings, **Journal of International Higher Education**, Vol. 3, No. 4. October, 2010.

14. Eccles, C. (2002). 'The Use of University Rankings in the United Kingdom', **Higher Education in Europe,** Vol. 27, No. 4.

15. Federkeil, G (2002). 'Some aspects of rankingmethodology – the CHE-Ranking in Germanuniversities'**, Higher Education in Europe**, XXVII (4): 389-97.

16. Filinov, N. B. &Ruchkina, S. (2002). The Ranking of Higher Education Institutions in Russia: SomeMethodological Problems**. Higher Education in Europe**, 27(4),

17. Huang, Mu-Hsuan(2011). A Comparison of Three Major Academic Rankings for World Universities: From a Research Evaluation Perspective**, Journal of Library and Information Studies**9:1 (June2011).

18. Ismail, Muhammad. (2008). Ranking of Universities. **2nd International Conference on AssessingQuality in Higher Education**, 1st – 3rd December, 2008, Lahore – Pakistan.

19. Jobbins, D (2002). The Times Higher Education Supplement – League tables in Britain: An insider'sview', **Higher Education in Europe**, XXVII (4).

20. Jun-ping Qiu, Ruixian Yang, Rongying Zhao(2010). Competition and Excellence: Ranking of World-class Universities2009 and Advance of ChineseUniversities**, Journal of Library and Information Studies**8:2 (December2010) p. 11-27.

21. Liu , Nian Cai and Cheng, Ying. (2005). The Academic Ranking of World Universities, **Higher Education in Europe**, Vol. 30, No. 2, July 2005.

22. Cai, Liu Nian (2008). "Academic Ranking of World Universities: Methodology and Problems", www. arwu. org/rank/2006/ARWU%20200706. ppt(7/15/2008)

23. Liu, N. C. & Cheng, Y. (2005). 'Academic Ranking of World Universities: Methodologies and Problems', **Higher Education in Europe**. Vol. 30, No 2.

24. Center for Higher Education (CHE)(2014). "U-Multirank: Launch of New Global UniversityRanking", (Germany: CHE, 2014), pp. 1-2. **http://www. che. de,retrieved,13/5/2014**.

25. Lombardi, John &Others. (2005). The Top American ResearchUniversities: **An Annual Report from The Lombardi Program on MeasuringUniversity Performance**, The Center at the University of Florida.

26. Marginson, Simon (2007). Global University Rankings: where to fromhere? **Asia-Pacific Association for International Education**, National University of Singapore, 7-9 March 2007.

27. Marginson, Simon (2007). Global University Rankings: Implications in general and for Australia, Journal of Higher Education Policy and Management. Vol. 29, No. 2, July.

28. OECD (2011). Education at a Glance2011: Highlights, OECD Publishing.

29. http://dx. doi. org/10. 1787/eag_highlights-2011-en

30. Rauhvargers, Andrejs (2011). Global University Rankings and their impact, EUA Report on Rankings, Belgium.

31. Sancho, José M. Gómez and Esparrells, Carmen Pérez (2012). International Higher Education Rankingsat a Glance: How to Valorize the Research in Social Sciences and Humanities? The University of Zaragoza & The Autonomous University of Madrid, Spain

32. Sanoff, Alvin P. (2007). The U. S. News College Rankings: A View from the Inside, in: College and University Ranking Systems Global Perspective And American Challenges, Institute For Higher Education Policy, Washington, DC

33. Van Raan, Anthony F. J. (2005). Challenges in Ranking of Universities, A Research paper for the First International Conference on World Class Universities, Shanghai Jaio Tong University, Shanghai, June16-18, 2005.

الإسلاموفوبيا في فرنسا من الموروث الكولونيالي الى ازدواجية المعايير العلمانية

قراءة نقدية

بقلم: د. مختار مروفل

أستاذ محاضر في قسم علم الاجتماع

جامعة معسكر – وهران الجزائر

moktariada@yahoo.fr

الإسلاموفوبيا في فرنسا من الموروث الكولونيالي الى ازدواجية المعايير العلمانية قراءة نقدية

ملخص الدراسة

تعد قضية الإسلاموفوبيا في الغرب عموما، وفي فرنسا التي أصبحت مسرحا للعمليات الإرهابية المتكررة على نحو خاص، موضوعا ملفتا يستدعي منا وبشكل مستعجل التفكير بعمق في هذه الظاهرة، ولاسيما لأن استفحالها صار يشكل تهديدا للرابطة الاجتماعية وللعيش المشترك وتقويضا للسلم العالمي، فعندما تُعلى فكرة الصدام بدلا من التعايش السلمي وتكثيف الحوار، تتمزق أنسجة التلاحم الاجتماعي بدواع الاختلاف الثقافي والانقسام العقائدي، وهذا يجعل من السهل جدا هدر القيم الإنسانية والعودة مجددا الى مسلسل التوحش الذي ألجمته الدولة الحديثة وأعادت تهذيبه واستئناسه.

ومن هذا المنطق بات لزاما علينا فتح سجل الكراهية العقائدي والكشف عن مدى إسهامه في إذكاء مسوغات سوء الفهم الذي يؤدي إلى انتشار التطرف المهدد للأمن وللسلم العالميين، وذلك هو الموضوع الذي تبحثه ورقتنا وتتناوله تحت عنوان الإسلاموفوبيا، حيث نقوم بتحليل هذه الظاهرة وتحديد كيفيات فهمها ورصدها سوسيولوجيا بحثا عن طريق يمكن الخروج من براثن الكراهية القائمة على أساس عقدي.

Résumé

L'islamophobie est considérée en Occident globalement, et en France particulièrement qui est devenu un théâtre privilégié d'actes terroristes, comme un grand danger. Ceci nous incite à développer une profonde réflexion sur ce phénomène. Notamment ses conséquences qui s'avèrent destructrices de tout lien social voir même du vivre ensemble menaçant ainsi la paix au niveau planétaire et engendrerait une accentuation des différences communautaires .

Lorsqu'on donne la primauté aux conflits au détriment de la cohabitation pacifique, ceci entrainerait obligatoirement des déchirures des liens sociaux sous prétexte des différences doctrinales. Ceci faciliterait la dissolution des valeurs humaines et par conséquent un retour à l'état de nature qui a été dompté par l'Etat moderne.

En se basant sur ce principe il est nécessaire d'ouvrir le registre de la phobie doctrinale, qui va contribuer à l'accentuation de la mauvaise relation et développement des violences résultant vers une menace sur la paix dans le monde.

Par rapport à ce phénomène nous apporterons un éclairage qui nous semble nécessaire en vue de mettre en évidence les causes profondes de cette islamophobie et de tenter de trouver le véritable remède à cette plaie .

تقديم:

أعادت أحداث شارلي إيبدو - التي عرفتها فرنسا في السابع من يناير سنة 2014 - إلى الأذهان "قضية الإسلاموفوبيا"، فالحادثة التي راح ضحيتها اثنا عشر صحفيا ورساما كاريكاتوريا كانت مناسبة عاجلة، دعت مجددا لمعاودة النظر والتفكير بعمق في المسائل الحقوقية والثقافية المتعلقة بالفرنسيين من ذوي الأصول المغاربية على وجه خاص، ذلك أن تعاظم العداء ضد تلك الصحيفة، التي أمعنت في السخرية وفي الاستهزاء من المسلمين ومن مقدساتهم الدينية، وَلّدَ لدى المسلمين سخطاً عارما كان من نتائجه القيام بأعمال إرهابية (مدانة ومرفوضة من دون شك بجميع المقاييس الأخلاقية والإنسانية والدينية)، واعتبُرت في حينها منبها خطيرا ورد فعل عنيف، على سياسية التجاهل والتهميش الذي تعاني منه تلك الأقلية المسلمة في فرنسا.

لكن دعونا نضع الحدث في نصابه العلمي والموضوعي، فما الذي يعنيه هذا النوع من العنف المدمر الذي صحبته عاصفة من ردود الفعل الدولية المستنكرة والشاجبة، وأعادت التذكير بالجدل الواسع في تسعينيات القرن الماضي، حول ما كان يعرف بصدام الحضارات والذي تعد الإسلاموفوبية أحد عناوينه الرئيسة، المعبرة عن ذلك الاستقطاب الحضاري الذي يعرفه العالم اليوم والذي ما فتئت الصعوبات والتشنجات تتراكم فيه تزداد، خصوصا بين العديد من الدول والمجتمعات وذلك بسبب الاختلافات والخلافات الثقافية؟ لنقترب قليلا من الموضوع ونستعرض جانبا من صوره وممارساته الواقعية والملموسة.

لما ظهر كتاب La Soumission"الاستسلام"(1) الذي أرعب الفرنسيين من التداعيات المترتبة على فوز مفترض لأحد المسلمين الفرنسيين بالرئاسة في انتخابات عام 2022. والذي استثمرته بسرعة الجماعات اليمينية والفاشية التي تثبت حضورا متزايدا في أنحاء القارة العجوز. وهي الأحزاب التي علا صوتها بوجه أخص في ألمانيا وإيطاليا وإسبانيا وباتت ترفع شعار "بيجيدا" الذي يرمز إلى عبارة "وطنيون أوروبيون ضد أسلمة الغرب" بدأت حينها في

فرنسا تتهيأ الأجواء وتنضج الشروط، ذات الإرهاصات الحبلى بالعنف الفظيع غير المسبوق الذي لا يمكن التحكم فيه ولا التنبؤ بمواعيده.

لقد انتشر في باريس شعار "أنا شارلي" الذي رفع، بسرعة البرق في وسائل الإعلام وأدوات التواصل الاجتماعي وذلك عقب أحداث شارلي ابدو مباشرة، وكتب تحته سيل من التعليقات الكارهة والحاقدة لوجود المسلمين ورموزهم الدينية في فرنسا، وتمّ، في المقابل، تجاهل ذكر اسم أحمد مرابط الشرطي الفرنسي من أصل جزائري، الذي قتل في الحادث وهو يدافع عن مجلة دأبت على إهانة ثقافته ودينه، مجسدا بذلك مقولة فولتير الشهيرة "قد اختلف معك في الرأي، لكني مستعد لأن أموت دفاعا عن رأيك" وجاعلا رمزيته أهم وأكثر موضوعية ونزاهة من رمزية التضامن مع المجلة ذاتها، فلولا التفاتة بعض المنصفين النزهاء لما فعله ذلك الشرطي المسلم، لكانت الصورة أكثر قتامة ومن لون واحد! فلقد سجلت المدونة الفرنسية Christine Gilbert في غمرة هذا الحدث وسخونته، وتحت شعار "لست شارلي ولكنني أحمد". تنديدها باستخدام الحادث لمعاداة الإسلام أو التنديد بالمسلمين والدعوة إلى طردهم، قائلة: دعونا نحكم على بعضنا البعض وفقا لأعمالنا الفردية وليس من خلال لون بشرتنا أو معتقداتنا.

إن مجلة شارلي إيبدو كانت تنتقد الجميع حقا، لكن نقدها للمسلمين كان أشد وأكثر غلوا. ثم إن رئاسة التحرير فصلت أحد محرريها البارزين Maurice Signet واتهمته بمعاداة السامية لمجرد أنه غمز في ابن الرئيس السابق نيكولاي ساركوزي وتنبأ له بمستقبل مالي مشرق بعد زواجه من يهودية. إضافة إلى أن أي نقد تمارسه المجلة أو غيرها من المجلات الأخرى لم يكن ليجرؤ على المساس بالهولوكوست، أو الاقتراب من مقدسات اليهود.

بناء على ما تقدم فإن قضية الإسلاموفوبيا في الغرب عموما وفي فرنسا خصوصا أصبحت مسرحا للعمليات الإرهابية المتكررة(2)، وبات الأمر يستدعي منا وبشكل مستعجل التفكير بعمق في هذه الظاهرة، خصوصا وأن استفحالها صار مهددا للرابطة الاجتماعية وللعيش المشترك الذي باتت تلفهما الأخطار المنذرة بتقويض السلم العالمي، والمنبعثة في أصلها من

فكرة الحروب الحضارية التي لا تزيد الهوة بين الشعوب إلا اتساعا، فعندما يتمّ الإعلاء من فكرة الصدام بدل من التعايش السلمي وتكثيف الحوار، فإن تمزيق "النسوج" الاجتماعية بدواع الاختلاف الثقافي والانقسام العقائدي، يجعل من السهل جدا هدر القيم الإنسانية والعودة مجددا الى مسلسل التوحش الذي ألجمته الدولة الحديثة وأعادت تهذيبه واستئناسه.

فمن هذا المنطق بات لزاما علينا فتح سجل الكراهية العقدية ومدى إسهامه في إذكاء مسوغات سوء الفهم واستشراء العنف وانتشار التطرف المهدد للأمن وللسلم العالميين، حول هذا الموضوع ستبحث ورقتنا في الحيثيات الخاصة بظاهرة الإسلاموفوبيا، وفي كيفيات فهمها وتحليلها سوسيولوجيا ثم كيف يمكن الخروج من براثن الكراهية القائمة على أساس عقدي.

2. معنى الإسلاموفوبيا:

بداية ينبغي أن ننوه بأن ظاهرة الإسلاموفوبيا، تشكلت كصفة أو كميزة مجتمعية داخل الدول الغربية وذلك بناء على مسار معقد، اختلطت فيه النزعة العنصرية بفكرة الغيريات أي بمعنى اختزال المسلمين داخل مربع العنصرية، وحجزهم وحجرهم ضمن زاوية الانتماء الديني. لقد تحولت هذه المسألة في فرنسا بحق إلى مشكلة حقيقية، حيث باتت تعرف في الأوساط الإعلامية العمومية باسم "مشكلة المسلمين"، التي غالبا ما يكون الحجاب والإسلاميون والإرهاب عناوين رئيسة لها، هذه المواضيع، وعلى الرغم من تباين مساراتها واختلاف مضامينها، فإنّها في عرف "الإسلاموفوبيين"، هي عبارة عن شيء واحد فمظاهر انتشار التدين المتشدد والتمسك بالرموز الدينية الجديدة، بالأخص عند الأجيال الشابة - مثلما تؤكد على ذلك التحقيقات الميدانية-، وضع المسلمين دون غيرهم موضع التوجس والريبة مع العلم أن اليهود هم الآخرون لا يختلفون في شيء عن المسلمين، من حيث التشبث بالطقوس وإظهار الرموز الدينية !.

إن ظاهرة فوبيا الإسلام في الغرب، ما كان لها لتستعر نارها وتتضخم جيوبها وتتمدد لو لم يكن للإعلام اليد الطولى في ذلك، حيث انطلق الأخير في تفسيرات وتأويلات تقدم الممارسات الدينية الخاصة بالأجيال الشابة من أبناء المهاجرين على أنها نوع من الغزو أو الاستعمار

الجديد لفرنسا، هذا على الرغم من وجود دراسات وتحقيقات كثيرة ترصد عن كثب مظاهر التدين لدى المسلمين ولا ترى فيها بالضرورة ما تراه تلك الكتابات المناهضة للمسلمين لكن للأسف كل هذه الدراسات والتحليلات، هُمّشت من قبل الإعلام الذي هوّل من شأن وجود المسلمين وفزّع منهم على أرض الغرب، وذلك بدواع إيديولوجية مضللة للواقع. وإنه امن دواعي الاستغراب في فرنسا العلمانية، أن ينظر للرموز الدينية الإسلامية بهذا الشكل في حين لا يتحرج أحد من الشعائر الدينية الكاثوليكية، التي تملأ الشوارع، ولم ينتقد أحد على سبيل المثال النائب Abbé Pierre، الذي ذهب إلى البرلمان وهو يرتدي قفطان الكهان، وهو ما يدعو إلى التساؤل الآتي: هل يراد بذلك إرسال رسالة إلى مسلمي فرنسا مفادها، أنكم لستم في عقر داركم وأن وجودكم بين ظهرانينا أصبح غير مرغوب فيه؟.

لكن قد يتساءل سائل هنا متحفظا من مجازفة التعميم، معتقدا أن الأمر قد يتعلق فقط بعنصرية ضد المغاربة وليس بكره موجه ضد الإسلام والمسلمين؟ ربما يحمل هذا التساؤل جزءاً من الحقيقة ذلك أن الممارسات العنصرية ضد المغاربة، وإن كانت من حيث الحجم والعدد أكبر وأكثر انتشارا بحسب تقارير وزارة الداخلية الفرنسية، إلا أن هذه الظاهرة ليست مفصولة عن ظاهرة الإسلاموفوبيا، إذ غالبا ما يذكر المغاربة في النقاشات العمومية في إطار سؤال الإسلام والمسلمين وعلاقتهم بالحياة اليومية، فلفظ الإسلام والمسلمين أصبح معمما وشاملا حتى لمن ليسوا بالضرورة متدينين، فالملحد واللاديني أو الغنوصي(3)، كلهم أصبحوا أهدافا لسهام الإسلاموفوبيا ما داموا ينتمون في الأصل إلى الديانة الإسلامية، من هذا المنطلق عُمّم خطاب الكراهية حتى يشمل الجنسية والطبقة الاجتماعية والتوجه السياسي الخاص بجماعة المسلمين في أوربا، ما يجعلهم دوما عرضة للتشويه وللتهميش.

3. الإسلاموفوبيا عند الكتّاب:

لا يخفى على أي مطلع مدى الكره والعداء، الذي تبثه بعض الكتابات في نفوس القراء والمثقفين، إذ تلاقي هكذا نوعية من الكتابات الترحيب الكبير والصدى الواسع من قبل الإعلاميين والمدافعين على الاتجاهات العنصرية المضادة لوجود المسلمين بالغرب فهذا كتاب

الصحفية الإيطالية Falacci Oriana، الذي يحمل عنوان La rage et L'orgueil يلاقي رواجا كبيرا في سنتي 2002-2003 بفرنسا، إذ تذكر الكاتبة بكل تطرف "أن كلاّ من الألبان والسودان والباكستان والبنغال وكذا الجزائريين والتوانسة والمغاربة والنيجيريين، هم تجار للمخدرات صعاليك ومتوحشون ويتكاثرون مثلما الجرذان"(Oriana Fallaci,2002 ,137-138)(4)، مثل هذه العبارات المشينة التي يطفح بها ذلك الكتاب تجد كل التأييد من قبل المثقفين الفرنسيين، إذ يقول الفيلسوف Alain Finkielkraut في هذا الصدد معلقا على الكاتبة، أنها تنظر للحقيقة بشكل أوضح وصحيح5) (Alin) Finkielkraut,2002)، بينما الصحفي Robert Misrahi من صحيفة Charlie Hebdo فهو يصف الكاتبة على أنها مثال للشجاعة(6).

في أعقاب مقتل محمد مراح الشاب الفرنسي ذي الأصول الجزائرية، بأشهر روج J. F. Copé إلى أسطورة جديدة أسماها"pain au chocolat"، والتي تفيد "أن تلاميذ في المدرسة انتزعوا من يد أحد زملائهم في الصف صابرته، التي كانت عبارة عن خبز وشكولاتة زاجرين إياه بأن لا يكرر ذلك ثانية في شهر الصيام، متسببين بذلك في حدوث صدمة لدى والديه!" (Charlie Hebdo novembre, 2002) (7) (بتصرف)،

إن أسطورة أسلمة أوروبا تكتسب هي الأخرى أرضا جديدة عند عدد من المثقفين، فالأخصائي الديمغرافي Michéle Tribalat كتب قائلا: "إن التزايد الملحوظ للأقليات المسلمة الجادة والواثقة من نفسها، يضع ضغوطات على نظام ونمط حياتنا وحرياتنا" (MICHELE TRIBALAT,20012 (8))، الكاتبة Christine Tassin نشرت على موقع Boulevard Voltaire مقالا إلكترونيا يحمل عنوانا "ما الذي علينا فعله بالمسلمين عندما نمنع عنهم القرآن"، تقول الكاتبة ".. بطبيعة الحال ستكون هنالك ردود أفعال عنيفة بالأخص من أولئك الذين لا يتقبلون مثل هذه القوانين، في هذه الحالة عليهم أن يذهبوا إلى إحدى الدول السبع والخمسين المسلمة التي تتواجد فيها الشريعة، وإلا فلا مانع من التضحية ببعض المتطرفين منهم والقضاء عليهم من قبل الجيش، وذلك من أجل منح الأمان والاستقرار لخمسة وستين مليون فرنسي. الأمر مروع لكن ليس أمامنا خيار آخر" (9) (CHRISTINE TASSIN) (بتصرف).

بطبيعة الحال ولحسن الحظ، أن هذا النوع من العنف الرمزي المكرس من قبل الإسلاموفوبيين لا يحظى بإجماع الكل وإلا لكانت الكارثة، من هنا دق الكثير من المثقفين، إلى جانب بعض الجمعيات المعادية للعنصرية، ناقوس الخطر مسجلين بذلك استياءهم وامتعاضهم من الاتجاهات الفكرية والإعلامية التي تدعم هذا التوجه، لقد أصبحت القضية إذن تستقطب الجميع ولا تستثني بذلك أحدا، فهي مثلما يذكر Marcel Mauss أصبحت "فعلا اجتماعيا كليا يلزم جميع المؤسسات"(10) ويتطلب بذلك تحليلا سوسيولوجيا شاملا.

4. سوسيولوجيا الإسلاموفوبيا:

السؤال الذي يهمنا هنا هو كيف يمكننا تفسير مسألة الإسلاموفوبيا سوسيولوجيا؟ أولا لنضع الأمر في سياقه الكلي، فظاهرة الإسلاموفوبيا لا تتحرك بمعزل عن المجالات الاجتماعية الأخرى فهي تتخلل معظم المؤسسات والهيئات التي يتشكل منها المجتمع ككل. "إنها ظاهرة تطال الأفراد والمجموعات سواء بقصد أو بغير قصد، جالبة بذلك حالة من التناقض ومن التضارب حول مسألة المسلمين"(11)، من هنا فإن دراسة سوسيولوجية حول ظاهرة الإسلاموفوبية باتت ضرورية، إذ ستمكننا الأخيرة من فهم ومن تتبع التحولات التي تلحق بكيان المجتمع ككل.

بداية من المهم أن ننبه أن المسألة من حيث الكتابة والـتأليف، لا تزال غضّة طرية في فرنسا وذلك بمقارنتها مع المملكة المتحدة البريطانية التي عرفت ولا تزال نشاطا واسعا في التأليف وفي النشر الخاص بهذا الموضوع، فالفرنسيون لم يقتحموا هذا المجال إلا بعد مرور عشر سنوات من نشوء هذه الظاهرة، ومهما يكن من أمر، لنفحص هذا الإشكال من أساسه ولنحدد زاوية اقتحامه سوسيولوجيا مستعينين في ذلك ببعض أطروحات Norbert Elias، الخاصة بدراسته ليهود أوروبا والتي نراها هنا جد متناسبة مع ظاهرة الإسلاموفوبيا، في هذا الصدد ومن أجل فهم أعمق للظاهرة يقترح علينا N. Elias، النظر في العلاقة التي تربط الوضع السائد بالوضع المهمش (insiders/outsiders) قائلا إنّ "الشعور بالاحتقان ينشأ ابتداء، حين تقوم مجموعة مهمشة ومشوهة وذات مكانة متدنية في المجتمع، بالمطالبة

بالمساواة بما فيها المساواة الاجتماعية فعندما تحصل الأخيرة على مبتغاها ويصبح لأفرادها نفس الحظوظ والامتيازات الموجودة لدى المجموعات السائدة أو يتفوقون في بعض الأحيان عليها، ع عندئذ يبدأ الشعور بعدم الأمان وبعدم الاستقرار" (NOBERT ELIAS, 1991, p. 152 (12)، يتشكل بصورة واضحة وكأن لسان حال المجموعات السائدة يقول: "نتسامح مع مجموعة مهمشة ومشوهة وشبه عاجزة، فقط عندما ترضى الأخيرة بالحد الأدنى والذي بحسب تصور المجموعات السائدة، يتمثل في عودتهم إلى مجموعاتهم وقبولهم بالمكانة الدنيا وبالتبعية وبالسيطرة"(نفس المرجع، ص، 152)(13).

إنّ معنى الرفض للقبول بمبدأ المساواة إنّما يفهم ضمن هذا السياق، وفي القلب منه مسألة شرعية تواجد المسلمين على أرض فرنسا، وإلا كيف نفهم تزامن تسييس مسألة المسلمين لأول مرة في فرنسا مع احتجاجات العمال المهاجرين، المطالبة بالمساواة في شروط العمل مع العمال الفرنسيين. فالأمر مثلما يذكر P. Bourdieu في شأن قضية ارتداء الخمار سنة 1989 يتصل "بجانب كامن والذي ظاهره السؤال الآتي، هل نقبل بارتداء الخمار في المدرسة أم لا؟، أما باطنه غير المعلن فهو: هل نقبل بفرنسا، المهاجرين الوافدين من شمال إفريقيا أم لا؟ "(Pierre Bourdieu, 2002, p. 103)(14). إن المسألة المتوارية خلف الإسلاموفوبيا في واقع الأمر هي قضية شرعية الوجود بالدرجة الأولى، المتعلقة بالمهاجرين وبأبنائهم في الفترة التي تلت المرحلة الكولونيالية هذا على الرغم من حصولهم على الجنسية الفرنسية !.

فبالنظر إلى منطق الربح والخسارة، الذي تقيم به الطبقة الحاكمة في فرنسا وجود المسلمين على أراضيها، فإنها تنظر إلى هذه الفئة من المجتمع، بالأخص بعد التحولات التي طرأت على النظام الرأسمالي الما بعد الصناعي، على أنها مكلِفة مقارنة بالأرباح المتوقع الحصول عليها من قبل هذا الوجود، وإذا أضفنا إلى هذا التقييم الاختزالي والتبسيطي الخاص بوجود المسلمين قضية الإسلاموفوبيا التي لا تزال الطبقة السياسية المسيطرة في فرنسا تتلكأ في الاعتراف بها، فإننا نفهم ع عندئذ أن في الموضوع خلفيات سوسيو-تاريخية تمنع وتعطل السلطات الرسمية من الإقبال على هكذا إقرار.

5. الإسلاموفوبيا منتج كولونيالي:

يمعن العديد من كتاب الإعلام الفرنسي، في حرف الحقائق التاريخية وتزييف وعي الجماهير، حيث تلصق كتاباتهم من غير وجه حق مسمّى الإسلاموفوبيا بملالي إيران، ففي سنة 2003 على سبيل المثال، كتبت كل من الصحفية Caroline Fourest وFiametta Venner على الأنترنيت مقالا بعنوان " الإسلاموفوبيا " تقولان فيه ما يلي: "من المهم معرفة تاريخ كلمة الإسلاموفوبيا حيث استعملت أول ما استعملت من قبل ملالي ايران سنة 9197 الذين اعتبروا المرأة الرافضة لارتداء الخمار، على أنها "مسلمة سيئة" ناعتين إياها بالإسلاموفوبيا أي كارهة للإسلام... في الواقع إن كلمة الإسلاموفوبيا (تواصل الكاتبتان)، وجهت ضد مقاومي الأصولية حيث بدأت هذه الأخيرة، ترمي بسهامها في وجه الحركات النسوية والمسلمين الليبراليين"(Caroline Fourest, Caroline Venner fiametta venner,2003). (15)

يستمر التضليل على هذا النحو، فبعد كتابة هذا المقال بسنوات قليلة كتب الفيلسوف الفرنسي Pascal Bruckner مقالا على جريدة Libération، أسماه " ابتكار الإسلاموفوبيا "، جاء فيه ما يلي: "إن مصطلح الإسلاموفوبيا شيد من قبل الأصوليين الإيرانيين نهاية السبعينيات وذلك قصد مجابهة الحركات النسوية الأمريكية، الموصوفة بالإسلاموفوبية وهذا من أجل قطع الطريق على كل من يريد الاقتراب من الإسلام ونعته بالعنصرية" (Pascal Bruckner,2010).(16)

بغض النظر عما إذا كان لكلمة الإسلاموفوبية أصل لغوي في الفارسية أم لا، والتي لا نجد لها في واقع الأمر أي رابط أو ضابط يجمعها بتلك اللغة، فإن هذا التضليل قصد منه طمس الحقائق التاريخية وإخفاء الوثائق الكولونيالية على وجه الخصوص، التي تكاد تجمع على استعمال مصطلح الإسلاموفوبية العنصري، بصيغته الاستعمارية المعروفة يمكننا أن نشير في هذا السياق إلى ما أنجزه المؤرخ الإيطاليFernando Bravo Lopez من دراسة هي الأولى من نوعها تتبع فيها التطورات التاريخية التي عرفها مصطلح الإسلاموفوبيا، حيث كتب قائلا: " إنّ أول من استعمل هذا المسمى، هم الإثنولوجيون الإداريون المتخصصون في دراسة الإسلام في

شمال افريقيا أو في السنغال من أمثال Alain Quellien, Maurice Delafosse, Paul Marty، إذ اعتبروا مع مطلع القرن العشرين أن معرفة الإسلام هو شرط ضروري بالنسبة إلى الإدارة الاستعمارية التي تسعى إلى تحقيق السيطرة الكاملة على الشعوب المسلمة الخاضعة لنفوذها الكولونيالي"(Fernando Bravo Lopez, 2001, p. 556-573) (17).

يمكن أن نذكر، في ذات السياق، ظهور دورية La Revue du monde musulman التي أتت في إطار توثيق الصلة بين الدراسات الأكاديمية الإثنولوجية والمشروع الاستعماري، هذا الاتجاه المكرس للعنصرية الثقافية، لم يكن مقبولا من طرف العديد من الأكاديميين والكتاب الذين عملوا ضمن الدوائر أو المؤسسات الاستعمارية، فالحقوقي Quellienعلى سبيل المثال في أطروحته للدكتوراه التي نوقشت ونشرت سنة 1910، قدم نقدا ممنهجا لمصطلح الإسلاموفوبيا إذ "عده مجرد حكم مسبق معاد للإسلام"(Alain Quellien,1910, p. 133) (18). إنه يرفض بذلك المسلمات القبلية التي تنظر للإسلام على أنه "همجي وجامد بالمقارنة مع المسيحية الداعية لتحضر والتقدم" كما يصرح بذلك الجيولوجي الألماني Oscar Lenz صاحب الاكتشافات العلمية حسب زعمه(Oscar Lenz, 1886, p. 460) (19).

إن الأدلة على صلة الاستعمار بمصطلح الإسلاموفوبية لا تكاد تحصر، فنصر الدين دينيه الرسام الشهير الذي اعتنق الإسلام سنة 1913، نشر مع سليمان بن ابراهيم بعد عودتهما من أداء فريضة الحج كتابا قدما فيه نقدا للاستشراق، ذكرا فيه أن" الإسلاموفوبيا هي حكم مسبق لا يمكن أن يستقيم مع المقاربة العلمية" (Nacer ED Etienne Diner, Slimane Benbrahime Baamer,1930, p. 167)(20).

بناء على ما تقدم يتضح لنا أن مسمى الإسلاموفوبيا، هو من بنات النزعة الاستعمارية التي لم تتوقف أطماعها المفتوحة عند حد استغلال الأرض والثروة، وإنما تعدت ذلك لتصل إلى الرغبة في/ والعمل على اغتصاب هوية الإنسان وهتك مناعته الذاتية والثقافية.

6. العلمانية الجديدة في وجه الرموز الدينية:

عادة ما يرجع موقف المناهضة للرموز الدينية داخل المؤسسات والأماكن العمومية بفرنسا الى عدم تناسب ذلك وملائمته مع قيم الجمهورية ومبادئها العلمانية، لذلك، ومن أجل تلافي معضلة الأفعال العنصرية ذات الخلفية الدينية أو العرقية، استُحدِث في فرنسا مجلس يعمل على تطوير ثقافة الاندماج في ما بين مختلف الفرقاء، فالمجلس الأعلى للاندماج HCI الذي ظهر إلى الوجود سنة 1989، أسس ليكون هيئة طلائعية تنشط لأجل الترويج للقيم والمعايير الخاصة بالتعايش المشترك بين مختلف العقائد الدينية، على هذا الأساس يقدم HCI نفسه على أنه "جهة محايدة"، تسمح بالتبادل وباللقاء بين الأفراد المختلفين عقديا من دون أن يفرط أي طرف أو يتخلى عن قيم جماعته الأصلية التي ينتمي إليها، وعليه فإن الهيئة بهذا المعنى تعتبر الإطار الأنسب للتحاور وللمناقشة، بالأخص في الموضوع الذي أصبح يعرف باسم "مشكلة المسلمين" وذلك ضمن الأطر العلمانية التي تقوم عليها الجمهورية الفرنسية.

لكن الذي حدث أن التعاريف الجديدة التي أدخلت على مبادئ العلمانية، سرعان ما حولت الأمور وأعادتها إلى نقطة الصفر، ذلك أن الإضافات المقترحة من قبل لجنة Stasi(نسبة الى وسيط الجمهوريةBernard Stasi، الذي كان يرأس هذا المنصب ما بين سنة 1998 وسنة 2004) وتقرير F. Baroin اللذين يقطعان بالمنع التام وعدم جواز استعمال أي من الرموز الدينية الواضحة داخل المدارس العمومية(François Baron, 2003)(21)، واعتماد تلك المقترحات ضمن القانون الصادر في 15 مارس 2004، قد زاد من تعقيد وضعية الإسلام داخل HCI.

إن قانون 1905 لم ير من بأس في إظهار الرموز الدينية داخل نطاق المدرسة، بينما العلمانية الجديدة ترى العكس تماما، فهي تصادر هذا الحق بحجة الفصل بين المجال العام والمجال الخاص الذي لم يكن حتى التشريع الصادر سنة 2002 في هذا الشأن يرى أيّ حرج في ذلك. إن قانون 2004، بحسب واضعيه، يكفل احترام قيم الجمهورية ويؤسس لعقد جديد يسمح بموجبه الاستفادة من الاندماج داخل المجتمع الفرنسي والحصول على جنسيته.

إن التغير المفاجئ لمواقف HCI ما كان لها أن تحدث، لولا الخطاب الإعلامي المهيمن على الساحة، المفزّع من الإسلام ومن المسلمين المتواجدين على الأراضي الفرنسية، وإغفاله في المقابل للخطابات المعاكسة والمضادة ومن ثمة تهميشها وعدم الاكتراث لها، تلك الخطابات التي تتحدث في مجملها عن تنوع الإسلام وتعدد أنماط التأويل فيه والتفسير. إنّ ذلك كلّه قد ساعد على أن تمرّ بكل سهولة فكرة التهويل من المسلمين والتحذير منهم، معتبرا إياهم غزاة جددا جاؤوا "ليؤسلموا" فرنسا. لقد غذّى هذا الخطاب بالفعل وبشكل واضح، الهواجس التي يحملها قانون 2004 الخاص بإعادة تعريف العلمانية في ثوبها الجديد.

لذلك وصفه رجل القانون Emmanuel Dockés، بأنه قانون إقصائي ومتعسف في حق المسلمين، فمجلس الدولة المشار إليه سابقا بحسبه، لا يطبق ذات "العلمانية الجديدة" مثلا على المسيحيين الكاثوليك ولا يرى في الطقوس والعبادات الخاصة بالألزاس- موزيل (وهما محافظتان ضمتهما فرنسا إلى سيادتها وذلك بعد الحرب العالمية الأولى سنة 1919) أيّ تعارض مع مبادئ العلمانية، لكنه في المقابل يرى ذلك عندما يتعلق الأمر بالمسلمين. "إن العلمانية (كما يقول Dockés) هي مبدأ محايد يتسم بالمرونة، لكنها عندما تأتي على المسلمين وديانتهم خصوصا حول مسألة ارتداء الخمار، فإن القاضي يفقد حياديته والقانون يتحول إلى أداة قمع لديانة دون أخرى، ألا يحق لنا بعد ذلك التحدث عن الإقصاء وكراهية الأجانب؟" (Emmanuel Dockés,2013, p. 388) (22).

7. معاداة السامية والإسلاموفوبيا:

إن اليهود كالمسلمين لا يترددون في التعريف بأنفسهم، من خلال هويتهم الدينية فالانتماء العقدي لديهم شرط محدِد مسبقا للعلاقات مع الآخرين المختلفين عنهما في الدين وفي العقيدة. لقد كان لهذه المسألة بالغ الأثر على الفريقين، بالأخص عندما تعلق الأمر بالتواجد داخل الأنساق الأوربية والغربية بشكل عام، عندئذ فإن مشاعر التوجس وسلوك العنصرية والتشويه والتهميش كان وسيكون هو سيد الموقف، لذلك فإن معاداة السامية بحسب المؤرخ Fernando Bravo Lopez هي "كالإسلاموفوبية كلاهما يشكّل تهديدا في نظر الآخر، فكلا

المسألتين تم بناؤها في الخطاب الغربي بشكل تبسيطي وسطحي، يعتبر فيه كلاّ من اليهود والمسلمين مصادر تهديد للوجود الأوربي على وجه الخصوص"(مرجع سبق ذكره،2001) (23).

حول هذا التفكير ظهرت جملة من الأساطير والروايات، عملت على تنمية مشاعر الكراهية والحقد لدى المجتمع الغربي، فلقد لاقت بهذا الخصوص أسطورة الأورابيا Eurabia الموجهة ضد المسلمين رواجا كبيرا في فرنسا سنة 2005، إذ تحدث مؤلفها على أن أوروبا باتت "تتعرض إلى تهديد كبير من قبل المسلمين، حيث شرعت الدول المسلمة بما في ذلك الدول الخليجية في بناء مشروع تنضم إليه الأقليات المسلمة في الغرب، يعمل على إخضاع الشعوب الأوروبية لهيمنة وسيطرة الإسلام"(Gistel Littman Alias Bat Ye'or,2006) (24)، بنفس القدر من الافتعال "فبركت" قضية الضابط اليهودي Dreyfus في نهاية القرن التاسع عشر، حيث لفقت له تهمة خيانة الجيش الفرنسي وذلك من أجل الإطاحة به وحرمانه من الترقية واعتلاء المناصب العليا داخل الجيش الفرنسي، "فعندما يود اليهود الحصول على المساواة داخل الجيش الفرنسي، فإنهم عادة ما يواجهون بمعارضة صلبة من قبل اليسوعيين المسيحيين داخل الجيش الفرنسي الذين لا يقبلون بوجود مؤثرات عقدية أخرى" (Hannah Arendt, 1999, p. 184-185) (25).

لكن الذي حصل مع مرور الزمن، أن ما لحق باليهود من عنت ومن عنصرية حلت بهم في الغرب جراء أسباب تاريخية وعقدية يطول شرحها الآن (مختار مروفل،2015، ص، ص،284،298) (26)، عاد وانعكس بكل ثقله على المسلمين اليوم، لقد أجاد ادوارد سعيد في هذا المعنى أثناء تحليله للرسوم الساخرة من الإنسان العربي إثر الحرب الإسرائيلية العربية التي جرت أحداثها سنة 1967 وسنة 1973، فلقد خلص سعيد إلى القول: "إنّ معاداة السامية الشعبية التي عانى منها اليهود لفترة من الزمن، قد انتقلت بكل سلاسة ومرونة من اليهود الى العرب بنفس الصورة التي كانت عليها من قبل"(Said Edward,1978, p. 319)(27).

لقد لخص المؤرخ الإيطالي Enzo Traverso هذا الانتقال من معاداة للسامية الى الإسلاموفوبية بقوله: " إنّ معاداة السامية هي عبارة عن سجل من الأحكام النمطية ومن

الصور ومن الأماكن ومن التصورات والتشوهات، انعكست لتقرأ الواقع بشكل مشفر ومضخم تحول معها الأخير الى خطاب ثابت ومستمرّ (...) انتقل من معاداة للسامية الى الإسلاموفوبية"(Enzo Traverso, 2013, p. 26) (28).

أيّا كان الحال فإن المقارنة بين معاداة السامية ومعاداة المسلمين، لا تتجاوز في مضمونها أعتاب المقارنة بين من هو الوطني ومن هو الأجنبي، فكلا الطرفين، مع فارق في الاعتبارات العرقية والدينية،-كما هو معلوم لدى الضمير الغربي- نوقشت قضيتهما من زاوية مشروعية تواجدهم على الإقليم الفرنسي، يشرح لنا هذه المسألة الباحث الأنثروبولوجي Matti Bunzl بطريقة المقارنة التي يعقدها بين معاداة السامية الحديثة وبين الإسلاموفوبيا المعاصرة وذلك ضمن إطار تشكل الدولة الأمة وبناء الاتحاد الأوربي في القرن التاسع، فمن وجهة نظر الكاتب، أنه إذا كان لمعاداة السامية دور حاسم في بناء الهويات الوطنية الحديثة فإن للإسلاموفوبيا دورا مماثلا في تشكيل كيان الاتحاد الأوربي المعاصر، أي بمعنى أنه "إذا كان المعادون للسامية قد تساءلوا، عن مدى استعداد اليهود للانخراط والاندماج ضمن الجماعة الوطنية، فإن الإسلاموفوبيين لم يكن يشغلهم كثيرا سؤال هل بالإمكان أن يتحول المسلم إلى فرنسيّ أو إيطاليّ أو ألمانيّ جيّد أم لا؟ بقدر ما كان يشغلهم سؤال هل بإمكان المسلم أن يكون فقط أوربيا صالحا؟"(Matti Bunzi,2005, p. 506) (بتصرف)(29).

إن الإسلاموفوبيا بهذا المعنى هي أداة لعزل المسلمين حتى لا يكونوا جزءا من اللحمة الوطنية (حتى ولو كانوا قد وصلوا الآن الى الجيل الرابع كما في حالة فرنسا) فهي تكتفي فقط – أي الإسلاموفوبيا - بأن يكونوا أناساً جيدي السلوك والمعاملة داخل السياق الأوربي، وليسوا مدعوين بحال ولا مرحّبا بهم ليكونوا جزءا من النسيج الأوربي، هنا يكمن الفرق بين المسلمين وبين اليهود الذين استطاعوا التغلغل في البنية الوطنية الغربية، بالأخص في المجال الاقتصادي والمالي فحولوا بذلك قضية معاداة السامية من مربع الدفاع وتلقي الضربات، إلى مربع الهجوم ومراكمة الامتيازات، وتركوا في المقابل للمسلمين ما ابتلوا به من قبل، من عداوة وكراهية سخطهم لأجلها الغرب ليتحملها من جديد المسلمون وحدهم اليوم.

8. النضال من أجل الاعتراف بالإسلاموفوبيا:

إن الحركة المناهضة للعنصرية في فرنسا هي منظومة منقسمة على نفسها، فهي كثيرا ما تغض الطرف حينما يتعلق الأمر بظاهرة الإسلاموفوبيا، فلا تتعرض لها إلا بالشكل المحتشم، إنها تريد بذلك أن تنأى بنفسها حتى لا تمنح أية شرعية للبعد الديني. إن خلطها بين الإسلاموفوبيا وبين النزعة الأصولية، أوقعها في مثل هذا المطب المتوجس والمتردد في الدفاع عن حقوق المسلمين، لذلك ومن أجل فهم أفضل لمواقف هذه الحركة تجاه الأقلية المسلمة في فرنسا فإنه يجدر بنا الوقوف على الإطار التاريخي الذي نشأت فيه.

ففي أعقاب حرب الستة أيام سنة 1967، تزايد الشعور المعادي لليهود وتطورت معه تباعا مسألة معاداة السامية، إنه ضمن هذا السياق نشأت حركة مناهضة العنصرية التي تشكلت بغرض تخفيف الوطأة على اليهود وتثبيت مظلوميتهم وتحسين صورتهم الدولية، لذات الأسباب والمبررات لم تسجل تلك الحركة أية مواقف تذكر من قانون 2004 الذي يحظر استعمال الرموز الدينية داخل المدارس، فنشطاء الحركة يفضلون منح الأولوية لموضوع مواجهة المواقف المعادية للسامية، فهم لا يريدون من مسألة الاعتراف بالإسلاموفوبيا أن تأخذ الكثير من وقتهم وذلك مخافة أن يغطي هذا الاعتراف ويحجب ما ندبوا إليه أنفسهم من أعمال تصب في مصلحة محاربة أعداء السامية، متناسين في ذلك أن المسلمين أنفسهم هم أيضا من أصل سامي!.

أمام هذه الازدواجية في المواقف لم يعد أمام المسلمين في فرنسا، سوى الاعتماد على أنفسهم في تشكيل الهيئات المدافعة عنهم في الغرب، لذا قام بعض الشباب المثقف من ذوي الشهادات العليا سنة 2003، بتشكيل أول مجمع هام مناهض للإسلاموفوبيا بفرنسا يطلق عليه اختصارا اسمCCIF، حيث يعنى هذا الأخير بتعداد الأفعال الإسلاموفوبية والوقوف مع ضحاياها ومتابعة فاعليها أمام المحاكم، من مميزات CCIF أنه يشتغل بشكل مختلط مع المنظمات المناهضة للعنصرية، مع السلطات العمومية والمنظمات غير الحكومية الدولية

ONG لقد حصل بذلك على الاعتراف من عدة جهات دولية، منها منظمة هيئة الأمم المتحدة ONU والمجلس الأوروبي CE.

بالإمكان تعداد وتسمية الجمعيات والهيئات المناهضة للإسلاموفوبيا في فرنسا، والتي ظهرت إلى الوجود بسبب الضرر الذي لحق بالمسلمين في تلك الديار، نذكر هنا حزب الأهالي Parti des indigènes(نسبة إلى الأهالي القدامى في النظام الاستعماري) الذي يعمل في الاتجاه المتصل بالقضية الكولونيالية، فهو يقدم المسلمين على أنهم ضحايا للنزعة العنصرية الاستعمارية القديمة الجديدة، التنسيقية ضد العنصرية والإسلاموفوبية تعمل هي الأخرى على ترقية مسألة الإسلاموفوبية إلى المستوى السياسي، أما ما يطلق عليهم بالفرنسية اسم les indivisibles أي بمعنى غير القابلين للانقسام، فهم حركة مناهضة للعنصرية تتبنى أسلوب السخرية والضحك الإعلاميين وذلك من أجل إيصال رسالتها إلى الجمهور الغربي. تمثل هذا النشاط الإعلامية ومقدمة الأخبار بقناة+C رقية ديالو، إضافة إلى ذلك كله نشأت مؤخرا في فرنسا رابطة جديدة تعنى بالدفاع عن المسلمين، يرأسها المحامي الأسبق كريم عشوي.

كل هذه التنظيمات والأنشطة التي تعمل لصالح المسلمين في الغرب، لا تمت بأدنى صلة لما يعرف باسم المرصد الخاص بالإسلاموفوبية التابع لوزارة الداخلية، فنشطاؤه من "رجال الدين" العاملين ضمن المجلس الفرنسي لشعائر المسلمين، الذي تشكل سنة 2003 ويعرف اختصارا باسم CFCM، إن العاملين ضمن هذا المرصد لا يهمهم سوى البعد المؤسسي، فهم يشتغلون بتفان على "مأسَسة" الشعائر الإسلامية وتكيفها بحسب متطلبات الجمهورية الفرنسية، لذلك نجد الحكومة هي من تشرف بنفسها على وضع خطط وأهداف هذه اللجنة.

عموما إن ما يعاب على هذه المنظمات المدنية، هو عزلتها ومقاطعتها للأشكال التنظيمية التقليدية المستفيدة جدا من التمويل والدعم الحكوميين، لذلك فمن المهم أن تقبل المنظمات المناهضة للاسلاموفوبية، بشيء من التدخل المرن في شؤونها فتسمح لمسؤوليها بالتحرك ضمن الأطر الحزبية والسياسية، وأيضا ضمن الهيئات والجمعيات العاملة في حقل محاربة العنصرية والإسلاموفوبية، وذلك حتى تستطيع تحقيق المطامح المرجوة والمتمثلة في مطالبة السلطات

بالاعتراف بالإسلاموفوبية، على أنها شكل من أشكال العنصرية فتحسن بذلك من شروط ضبطها وتنظيمها ومعاقبة مرتكبيها، وأيضا إدانة الخطابات المبررة والمشرعنة للإسلاموفوبية.

وقبل هذا وذاك فإنه ينبغي وضع سؤال المسلمين في الغرب أو مسألة المسلمين في فرنسا ضمن السياق السوسيولوجي، الذي يستقرئ جملة الأفعال المجتمعية ضمن الأفعال المجتمعية ذاتها وليس بخارجها لأن ذلك سيؤدي الى تبسيطها واختزالها وإلقائها داخل القوقعة الدينية فيحصل بذلك وضع الكل الإسلامي في سلة واحدة. إن هذا التصور السوسيولوجي من شأنه أن يغير النظرة الأمنية والسياسية ذات التصور المرتبط بسيطرة الإسلام، فتصرفات المسلمين واختياراتهم ورغباتهم الفردية المتعددة والمتنوعة، ليست بالضرورة أن تكون ذات مرجعية دينية لذلك فإنه من الضروري تجاوز الضغط على الكل، ضمن بوتقة واحدة وتجاهل في المقابل مسألة التعدد والتعقد والاختلاف، فالمخاطر المثيرة للمخاوف والمفعلة للكراهية والعنصرية تكمن هنا. إنه بهذه الكيفية، كما نعتقد، يمكن مقاربة ظاهرة الإسلاموفوبيا وفهمها وتشخيص معالمها والكشف عن مستورها وعرضها بعد ذلك على بساط التحليل والدرس.

قائمة المراجع

1-Houellbecq MICHEL, Soumission, Flammarion, Paris, 2015.

2- استهدفت اعتداءات باريس التي وقعت مساء الجمعة ستة مواقع مختلفة وأوقعت 129 قتيلا على الأقل ونحو 352 جريحا، حصيلة قابلة للارتفاع وفق الوكالة الفرنسية للأنباء.

3- تشتق كلمة الغنوصية من الكلمة اليونانية gnw,sij والتي تعني "المعرفة" ذلك أنها تدل على المعرفة السرية لله التي يدعي أتباع هذا المذهب امتلاكها. أما الغنوصية فتدل على البدع التي ظهرت في القرنين الثاني والثالث والتي أنشئت، انطلاقا من بحوث العرفان) المعرفة السرية(أنظمة فكرية تخلط مذاهب الصوفية اليهودية والثنائية الزردشتية بالعقائد المسيحية بالإضافة لاتجاهات ميتافيزيقية أفلاطونية وأفلاطونية جديدة. مع اعلان هذه الجماعات عن نفسها كمسيحية إلا أنها أفسدت روح المسيحية، باعترافها بشكل جذري أو ملطف بثنائية بتطابق بين البشر والمادة أو الجسد أو الأهواء، وبين الخير ومادة "روحية" صادرة عن عالم آخر، وتقتصر فعالياتها على بعض "المختارين الذين أقروا بانتمائهم الى ذلك العالم" "الآخر". وقد حوربت هذه البدعة منذ بداياتها فتلاشت في نهاية القرن الثالث. أنظر: الموسوعة العربية المسيحية .www custodia. org/lgod

4- ORIANA FALLACI, La Rage de L'Orgueil, Plon, Paris,2002, p. 137-138.

5- ALIN FINKIELKRAUT « FALLACI tente de regarder la réalité en face » Le Point, 24 mai 2002 (consultable sur www. lepoint. fr).

6-Charlie Hebdo novembre 2002.

7-JEAN FRANCOIS COPE, Manifeste pour une droite décomplexée, Fayard, Paris, 2012, p41.

8-MICHELE TRIBALAT, « Islam et immigration face au déclin de démographique européen: derrière les fantasmes, la vérité des chiffres », www. atlantico. fr, 17 octobre 2012.

9-CHRISTINE TASSIN, « que faire des musulmans une fois le coran interdit ? », www. bvoltaire. fr 1 mars 2013.

10-Marcel Mauss « Essai sur le don. Change et reformes dans les sociétés archaïques », in Sociologie et Anthropologie, Paris, PUF, 1966 [1923], p. 274.

11-EMMANUEL TERRAY « La question du voile: une hystérie politique », Mouvement, N32, 2004, p. 96-104.

12-NOBERT ELIAS, « Notes sur les juifs en tant que participant à une relation entre établit-marginaux », in NOBERT ELIAS par lui même, Fayard, Paris 1991, p152

13-Ibid. , p 152.

14-PIERRE BOURDIEU, « Un problème peut en caché un autre », in Interventions 1961-2001: Science sociale et action politique, Agone, Marseille, 2002, p. 103.

15-CAROLINE FOUREST ET FIAMETTA VENNER « Islamophobie ? », ProChoix, N 26-27, 2003, www. prochoix. org

16-PASCAL BRUCKNER, « L'invention de L'Islamophobie », Libération, 23 novembre 2010.

17-FERNANDO BRAVO LOPEZ « Towards a defition of Islamophobia: approximations of the early twentieth century», Etnic and Racial Studies, VOL. 34, N 4, 2001, p. 556-573.

18-ALIAN QUELLIEN, La Politique musulmane dans l'Afrique Occidentale Française, Emile Larose, Paris, 1910, P. 133.

19-OSKAR LENZ, Timbouctou: voyage au Maroc, au Sahara et au Soudan, Tome 1, Paris, Hachette et Cie, 1886, p 460.

20-NACER ED ETIENNE DINET et SLIMAN BENBRAHIM BAAMER, Le Pèlerinage à la maison sacrée d'Allah, Hachette, Paris, 1930, p 167.

21-FRANCOIS BARON, Pour une nouvelle laïcité, Club Dialogue et Initiative 2003, www. dialogue-initiative. com

22-EMMANUEL DOCKES, « Liberté, Laïcité, Baby Loup: de la très modeste et très contestée résistance de la cour de cassation face à la xénophobie montante », Droit Social, N 5, mai 2013, p. 388.

23-FERNARDO LOPEZ, Islamophobia y antisemitismo, op. cit.

24- -GISEL LITTMAN ALIAS BAT YE'OR, Eurabia ;L'axe euro-arabe, Jean Cyrille Godefroy Editions, Paris 2006.

25-HANNAH ARENDT, Sur L'antisémitisme, Seuil, coll. « Point Essais », Paris 199, p. 184-185.

26- بالإمكان الرجوع الى هذا الموضوع لمقالنا المترجم مختار مروفل،"ازدهار الروح الرأسمالية في منظور ماكس فيبر" مجلة نقد وتنوير -العدد الثالث- شتاء 2015، ص، 284-298

27--SAID EDWARD, L'Orientalisme, L'orient crée par L'occident, 1978 Paris, Le Seuil, p, 319.

28-NZO TRAVERSO, La Fin de La Modernité Juif, Histoire d'un tournant conservateur, Paris, La Découverte, Collection cahiers Libres, 2013, p. 26.

29 -MATTI BUNZI, « Between Anti-Semitism and Islamophobia. Some thoughts on the new Europe», American Ethnologist, Vol, 32, n° 4, 2005, p. 506.

التأثيرات المحتملة لعناصر الثقافة التنظيمية في الولاء التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي

د. رمضان سعد كريم الترهوني

د. خديجة أحمد عثمان بحيح

كلية الآدب - جامعة بنغازي

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، واختبار تأثيرها على الولاء التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين في تلك المدارس. وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة بلغت 240 معلما ومعلمة من معلمي ومعلمات مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي خلال العام الدراسي 2013- 2014.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي تقع ضمن المستوى المتوسط، ووجد تأثير ذو دلالة إحصائية لعناصر الثقافة التنظيمية مجتمعة في الولاء التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي.

Abstract

The aim of this study was to determine levels ofthe common organizational culture in the basic (i.e., pre college) educational system of Benghazi School District, Benghazi, Libya, and toexamine its relationship to the organizational loyalty and behavioral citizenship of teachers of the district as will as its impact. The study is based on a random sample of 240 individuals. A toolwas developed to assess the levelsof organizational culture, and to measure the organizational loyalty. The study of Porter, et. al. (1974) was used as guide to measure the behavioral levels of teachers' organizational citizenship. Evidences of the study indicate that in the basic educational school system of the Benghazi Educational District, the prevalent organizational culture, organizational loyalty, and behavioral organizational citizenship of teachers were all of mid-level level.

مقدمة:

قدمت العديد من النظريات تفسيرات معمقة لسلوك الأفراد في النظم، وتعمل هذه النظريات على تحليل سلوك الأفراد في النظم في ضوء التفاعل المستمر بين البعد الاجتماعي (المؤسسة، والدور، والحاجات) وبين البعد الشخصي (الفرد، والشخصية، والتوقعات)، ويشمل هذا التفاعل الذي يحدث ضمن تأثير البعد الانثروبولوجي الذي يشمل بدوره نسقا من القيم، والمفاهيم، والقناعات، والعادات، والتقاليد، والمعتقدات، والطقوس، والقصص، والرموز وجميع أبعاد المزاج العام للمنظمة ومكوناته، وكل ما يؤمن به الأفراد بوصفهم أعضاء في منظمات اجتماعية هدفية التوجه، أو ما يطلق عليه في الأدب الإداري بالثقافة التنظيمية التي تشكل هوية المنظمة وتحدد شخصيتها المميزة عن غيرها من المنظمات، والتي تنمو وتتطور بمرور الزمن وتتجذر من خلال التأكيد على أبعادها التي تظل حاضرة في حياة ا المنظّمة، وتمثل التراكم الطويل لخبراتها وتعبر عن انجازاتها واخفاقاتها، وتحدد العمليات الاجتماعية التنظيمية السائدة فيها وحدودها كالتعاون، والنقاش، والتوافق، ومستويات الصراع التنظيمي.

وتُكسب الثقافة التنظيمية أعضاء المنظمة عادات السلوك التنظيمي من خلال تقاسم القيم، والمعايير، والاحساس المشترك بوحدة الرؤية والهدف، وتسهم في تعزيز استقرار النظم، أو ترفع من مستوى الالتزام بالمقاصد المشتركة، وتعمق معاني الولاء التنظيمي لدى أعضاء المنظمة، وتدفعهم باتجاه بذل الجهود الإضافية والتفكير الذي يتجاوز مصالحهم الآنية الذاتية لتحقيق الصالح العام عبر تنمية الشعور الجمعي ومستوى التطوع التنظيمي (ماضي، 2013).

فالثقافة التنظيمية تطرح سياقات عمل داعمة للأطر الرسمية التنظيمية، وتجعل العاملين يحتكمون في ممارساتهم إلى آليات الضبط الذاتي، والمساءلة الذاتية والحرص على مصالح المنظمة والاعتزاز بها وتقديم الجهود الإضافية لتحقيق أهدافها.

ويطرح هذا التوجه تأكيدات مهمة قائمة على ضرورة تأسيس ثقافة تنظيمية تثمن التميز في الأداء، وتلتزم بأخلاقيات في الممارسات التنظيمية، وتعزز المشاركة، والانفتاح، ومبادئ العدالة التنظيمية وتجعل من هذه القيم حاضرة في جميع المحافل والمناسبات التنظيمية، وخاصة في سياقات عمل إدارة النظم التربوية وظروف عمل مؤسساتها المعنية بالقيم، والتفاعلات الإنسانية، وفي أوقات الأزمات وأثناء الاضطرابات التنظيمية الناتجة عن التغيير التنظيمي والتي تعمل على إضعاف مصادر الضبط الرسمي والتحكم الخارجي.

مشكلة الدراسة:

يحتاج الواقع التربوي المحلي إلى نهضة تربوية شاملة، وإجراءات تغيير بنيوي يتجاوز الإصلاح، وقيادة تربوية متبصرة تمتلك رؤية تربوية جادة وقوية، وواضحة المعالم والغايات، وتقود المربيين والمتعلمين ضمن مسارات تربوية هادفة، وتفتح أفاقا جديدة للتعلم، وتحدث تغييراً دراماتيكي ليس فقط في المجتمع المدرسي، بل في المجتمع بمفهومه الأوسع، وتعمل على إزالة الآثار السلبية الناتجة عن اعتماد أسلوب المحاولة والخطأ في التفكير والممارسة، وتضع حداً لقولبة وتنميط الأفعال ومصادر السلوك التربوي، والمغامرة غير محسوبة النواتج، والقرارات التربوية القائمة على ردود الأفعال، وتجعل من الإبداع والتميز في الأداء السمة الأبرز في إدارة النظم التربوية وفي جميع مستوياتها الإدارية، وتنظر إليه بوصفه أحد أهم مكونات الثقافة التنظيمية التربوية الوظيفية.

وتطرح مناخات التغيير والتحول العديد من الأسئلة المتصلة بفاعلية النظام التربوي المحلي وقدرته على التعاطي مع آثار التغيير، والأزمات الناتجة عنه في ظل انحسار إجراءات التقييم التربوي، وتراجع العمل بالمعايير، وضعف نظم المعلومات وسيادة مناخات مفعمة بمشاعر الريبة وعدم اليقين.

إن ما يبعث على القلق هو الاعتماد الكلي على المبادرات الفردية والضمير الجمعي في انجاز الأدوار التربوية مع تفويض دور السلطة التربوية وضعف مصادر الضبط الرسمي، الأمر الذي يطرح تساؤلات مشروعة تتعلق بالثقافة التنظيمية الداعمة للتعلم، ورغبة المجتمع

التربوي في تقديم الجهود الإضافية لإحراز التقدم الأكاديمي في ظل ضعف وتعدد وتراجع دور السلطات التربوية المركزية.

ويعد موضوع الثقافة التنظيمية من الموضوعات الهامة التي نالت، وما تزال، اهتمام الكثير من الباحثين الأكاديميين والممارسين في مختلف أرجاء العالم، ويمكن الإشارة إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى مديري المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني بالمملكة العربية السعودية نحو مكونات الثقافة التنظيمية والمتمثلة في: (جماعة العمل، والابتكار، والتجديد، والتكيف مع البيئة، والانتماء والقيادة)، كما تبين له وجود اتجاهات ايجابية مماثلة نحو أبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية المتمثلة في: (الايثار، والكرم، والروح الرياضية، والالتزام العام، والسلوك الحضاري)، وفضلاً عن ذلك وَجد تأثيرا معنوّيًا لدى جميع عناصر الثقافة التنظيمية على سلوكيات المواطنة التنظيمية (محمد، 2011)، وأشار رمضان إلى أن الثقافة التنظيمية هي ثمرة الثقافة البيروقراطية في صورتها الإدارية، وثقافة الدور في جانبها الفني، والثقافة المساندة التي تمثل أبعاد التحسين والتطوير المدرسي (رمضان، 2013).

وبناءً على ما تقدم يمكن تناول مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما عناصر الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي؟

السؤال الثاني: ما مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي؟

السؤال الثالث: ما مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي؟

السؤال الرابع: ما مدى تأثير عناصر الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي على الولاء التنظيمي للمعلمين؟

السؤال الخامس: ما مدى تأثير عناصر الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي على سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة بالآتي:

- يُمكن أن تسهم هذه الدراسة في تقديم بعض الإضافات لجسم المعرفة النظرية في مجالات الثقافة التنظيمية والولاء التنظيمي وسلوك المواطنة في المنظمات، والتي قد تعمل على إغناء المعرفة النظرية وتوسيع دائرة الفهم والتفسير ضمن السياقات التنظيمية المحلية.

- يمكن أن توفر هذه الدراسة البنى النظرية اللازمة لإجراء المزيد من الدراسات عن الثقافة التنظيمية وآثارها المحتملة على بعض المتغيرات التنظيمية كالمناخ التنظيمي والرضا المهني والسلوك القيادي في المنظمات التربوية وغير التربوية.

يتوقع أن تساعد هذه الدراسة صانعي السياسات والقرارات التربوية على اتخاذ حزمة من الإجراءات التنظيمية لإعادة تشكيل أنماط الثقافة التنظيمية وعناصرها وتنمية قيم الولاء التنظيمي، وسلوك المواطنة التنظيمية بحيث تنسجم مع القرارات المزمع اتخاذها وفقاً للسياسات والخطط التربوية المرسومة.

- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في نشر الوعي بين صفوف المربيين بضرورة تعزيز وتأطير سلوك التطوع التنظيمي والولاء للمؤسسة التربوية من خلال ترسيخ ثقافة تنظيمية داعمة للتعاون في جميع المؤسسات التربوية والإدارات التعليمية تعظم الصالح العام، وتدعم التعاون والمبادرة الهادفة، والزمالة المهنية، والضمير والوعي التربوي، والترفع عن المصالح الذاتية الآنية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة التأثيرات المحتملة لعناصر الثقافة التنظيمية المدرسية على الولاء التنظيمي وسلوك المواطنة لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، وذلك من خلال ما يلي:

- معرفة عناصر الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي.

- تحديد مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي تحديد مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي.
- تحديد التأثيرات المحتملة لعناصر الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم الأساسي على سلوك المواطنة التنظيمي للمعلمين.

حدود الدراسة

1- الحدود المكانية: جميع مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي.

2- **الحدود الزمنية:** وهي الفترة التي قضاها الباحثان في جمع وتحليل البيانات الأولية المتعلقة بالدراسة خلال العام الجامعي 2013- 2014م.

التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة

يمكن تعريف مصطلحات الدراسة إجرائياً، وذلك على النحو التالي:

- **الثقافة التنظيمية:** الثقافة هي مجموعة الأفكار والقيم والمعتقدات والمعايير التنظيمية الشائعة داخل مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، أما الثقافة التنظيمية فهي تلك المنظومة القيمية التي تمارس داخل تلك المدارس لإنجاز الأعمال لتصبح مكوناً أساسياً في الحياة المهنية المدرسية بمدينة بنغازي، القائمة على مجموعة القيم والعادات والأعراف والسلوكيات وأساليب التعامل مع المعلمين، المؤثرة في ولائهم وسلوكهم التربوي، وذلك كما يقيسها الاستبيان المُعد لذلك.

- **عناصر الثقافة التنظيمية:** تتكون الثقافة التنظيمية من مجموعة من العناصر هي: السياسات والإجراءات، والأنظمة والقوانين، والأنماط السلوكية، والقيم التنظيمية، والمعتقدات التنظيمية، والتوقعات التنظيمية، والاتجاهات التنظيمية، والمعايير والمقاييس.

- **القيم التنظيمية:** القيم هي عبارة عن اتفاقات مشتركة بين المعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، حول ما هو مرغوب أو غير مرغوب، أما القيم التنظيمية فهي القيم التي تنعكس في تلك المدارس، بحيث تعمل على توجيه سلوك المعلمين بمدينة بنغازي ضمن

الظروف التنظيمية المختلفة، ومن هذه القيم الولاء التنظيمي لدى المعلمين، وتنمية سلوك المواطنة لديهم، وذلك كما يقيسها الاستبيان المُعد لذلك.

- **المعتقدات التنظيمية:** المعتقدات هي عبارة عن أفكار مشتركة بين معلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي تتصل بطبيعة حياتهم الاجتماعية، أما المعتقدات التنظيمية فهي عبارة عن أفكار مشتركة حول طبيعة العمل والحياة الاجتماعية في تلك المدارس، وكيفية إنجاز الواجبات والمهام التنظيمية داخلها، وذلك كما يقيسها الاستبيان المُعد لذلك.

- **التوقعات التنظيمية:** تتمثل التوقعات التنظيمية في التعاقد السيكولوجي غير المكتوب بين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي والمدرسة، والتي يتوقعها المعلمون أو المدرسة خلال الفترة التي يعمل فيها المعلم بالمدرسة، والمتمثلة في توفير بيئة تنظيمية ومناخ تنظيمي يساعد ويدعم احتياجات المعلمين الإنسانية، وذلك كما يقيسها الاستبيان المُعد لذلك.

- **الأعراف التنظيمية:** الأعراف هي عبارة عن معايير ومقاييس يلتزم بها معلّمو مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي لاعتقادهم بأنها صحيحة وضرورية لهم بغض النظر عن فائدتها أو فاعليتها، أما الأعراف التنظيمية فهي عبارة عن المعايير والمقاييس التي يلتزم بها معلّمو تلك المدارس على اعتبار أنها معايير ومقاييس مفيدة للمدرسة وبيئة العمل بها، ويفترض أن تكون هذه المعايير غير مكتوبة وواجبة الإتباع، وذلك كما يقيسها الاستبيان المُعد لذلك.

- **الولاء للتنظيمي**: هو درجة تطابق وتماثل أهداف المعلم في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي مع مدرسته وارتباطه بها، واستعداده لبذل أقصى الجهود لصالحها، والاهتمام بمصيرها، والشعور بفخر الانتساب إليها، مع رغبته القوية في الاستمرار في عضويتها، وذلك كما يقيسها الاستبيان المُعد لذلك.

- **سلوك المواطنة التنظيمي:** هو تصرفات المعلم في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، التي تتم في بيئة المدرسة بصورة اختيارية وتطوعية، وتهدف إلى تحقيق أهدافها، ولا

تندرج تلك الممارسات ضمن الواجبات الرسمية للمعلم أو ضمن نظام حوافز ومكافآت المدرسة، وذلك كما يقيسها الاستبيان المُعد لذلك.

مفهوم الثقافة التنظيمية:

بدأ التركيز على الثقافة التنظيمية في العمل البحثي مع ظهور التحولات الاقتصادية والاجتماعية الكبرى خلال النصف الثاني من القرن العشرين (لبيض، 2004)، وذلك من أجل فهم وتفسير سلوك الأفراد في النظم في سياقات الثقافة التنظيمية والمحلية السائدة، واكتسب هذا الموضوع أهميته مع تراجع واهتزاز المنظومة القيمية والأخلاقيات المهنية في المنظمات الناتجة عن التغير الثقافي (ملحم، 2003)، إذ تشكل الثقافة التنظيمية هوية المنظمة وتعبر عن شخصيتها الفريدة، وتعكس ماضيها وحاضرها، وتحدد الملامح العامة لمستقبلها، فالثقافة التنظيمية في نظر الحسيني (2006) صورة متكاملة من القيم والمعتقدات والتقاليد تحدد وضع المنظمة في الماضي، ومركزها الراهن، وملامحها المقبلة (الحسيني، 2006)

وفي هذا السياق يعرف الصرايرة (2003) الثقافة التنظيمية على أنها "مجموعة من المعتقدات والممارسات الإدارية التي تعتمدها المؤسسة في عملها من خلال ممارستها للصلاحية والمسؤولية والإشراف والتعامل مع الموظفين من خلال النمط الإداري السائد ومدى العلاقة المشتركة بين الإدارة والعاملين" (الصرايرة، 2003: 215)، فالثقافة التنظيمية تمثل "مجموعة السمات والخصائص المعبرة عن القيم والمعتقدات وأخلاقيات التعامل وأنماط السلوك التي تميز أفراد المنظمة الواحدة عن غيرها من المنظمات بحيث تشكل منهجاً مستقلاً ومميزاً في التفكير ومعالجة المشكلات" (الشلوي، 2005: 11)، حيث تشمل "مجموعة القيم السائدة والمعبرة عن خصائص العمل الإداري في المنظمة، وجملة من المزايا تميزها عن غيرها من المنظمات، ولهذه المزايا صفة الاستمرارية النسبية، وتمارس تأثيراً كبيراً على سلوك الأفراد" (الزهراني، 2007: 42). فالثقافة التنظيمية هي "كل مركب على درجة عالية من التعقيد، ومنظومة متكاملة من القيم، والتقاليد والعادات، والمعتقدات، والطقوس، والأمثال، والقصص المستقاة من تاريخ المنظمة، وإنجازات قياداتها عبر الزمن، ويشترك في هذه المضامين

الثقافية جميع الأعضاء، في جميع مستويات التنظيم، وتؤدي دوراً مهماً في تحديد إجراءات العمل التنظيمي من تصميم للرؤية التنظيمية والاستراتيجيات المعتمدة في تنفيذها إلى استخدامات السلطة والرقابة على الأداء، ونظم التحفيز، وأساليب العمل الجماعي (ماضي، 2013: 44).

خصائص الثقافة التنظيمية وأهميتها:

يمكن تحديد خصائص الثقافة التنظيمية وذلك على النحو التالي:

- الثقافة نظام مركب: حيث تتكون من عدد من المكونات والعناصر الفرعية التي تتفاعل مع بعضها البعض في تشكيل ثقافة المجتمع أو المنظمة أو المدراء، وتشمل الثقافة كنظام مركب ثلاثة عناصر، هي: الجانب المعنوي ويمثل النسق المتكامل من القيم والأخلاق والمعتقدات والأفكار، والجانب السلوكي ويمثل عادات وتقاليد أفراد المجتمع، والآداب والفنون والممارسات العملية المختلفة، والجانب المادي ويمثل كل ما ينتجه أعضاء المجتمع من أشياء محسوسة كالمباني والأدوات والمعدات والأطعمة.
- الثقافة نظام متكامل: فهي بكونها (كل مركب) تتجه باستمرار إلى خلق الانسجام بين عناصرها المختلفة، ومن ثمّ فإن أيّ تغير يطرأ على أحد جوانب نمط الحياة لا يلبث أن ينعكس أثره على باقي مكونات النمط الثقافي.
- الثقافة نظام تراكمي متصل ومستمر: حيث يعمل كل جيل من أجيال المنظمة على تسليمها للأجيال اللاحقة وتوريثها عبر الأجيال عن طريق التعلم والمحاكاة، وتنمو الثقافة من خلال ما تضيفه الأجيال إلى مكوناتها من عناصر وخصائص، وطرق انتظام وتفاعل هذه العناصر والخصائص.

- الثقافة نظام مكتسب متغير ومتطور: فاستمرارية الثقافة لا تعني تناقلها عبر الأجيال كما هي عليها ولا تنتقل بطريقة غريزية، بل إنها في تغيير مستمر، حيث تدخل عليها ملامح جديدة وتفقد ملامح قديمة (أبو بكر، 2008: 77).

تبرز أهمية الثقافة التنظيمية في كونها تعمل على بناء الإحساس بالتاريخ التنظيمي، فالثقافة ذات الجذور العريقة تمثل منهجا تاريخيا تسرد فيه حكايات للأداء والعمل المثابر والأشخاص البارزين في المنظمة، وتسهم في إيجاد شعور بالوحدة التنظيمية، فالثقافة توحد السلوكيات وتعطي معنى للأدوار، وتقوي الاتصالات وتعزز القيم المشتركة ومعايير الأداء الفعّال، وتطور الإحساس بالعضوية والانتماء وتتعزز هذه العضوية من خلال مجموعة كبيرة (؟؟؟؟) العمل وتعطي استقرارا وظيفيّا أو تقرر جوانب الاختيار الصحيح للعاملين وتدريبهم وتطويرهم، وتمنح فرصا مهمة لزيادة التبادل بين الأعضاء وهذا يأتي من خلال المشاركة بالقرارات وتطوير فرق العمل والتنسيق بين الإدارات المختلفة والجماعات والأفراد (الغالبي وإدريس، 2007: 296).

فضلاً عن ذلك فإن الثقافة التنظيمية تمنح أفراد المنظمة هوية تنظيمية أي أن مشاركة العاملين نفس المعايير والقيم والمدركات يمنحهم الشعور بالاتحاد الوجداني، مما يساعد على تطوير الإحساس بغرض مشترك، ويدعم الالتزام الجماعي، فالشعور بالهدف المشترك يشجع الالتزام القوي من جانب من يقبلون هذه الثقافة، ويسهم كل ذلك في استقرار النظام حيث تشجع الثقافة على التنسيق والتعاون الدائمين بين أعضاء المنظمة وذلك من خلال تشجيع الشعور بالهوية المشتركة والالتزام الجماعي، وتسهم في تشكل السلوك من خلال مساعدة الأفراد على فهم ما يدور حولهم :فثقافة المنظمة توفر مصدرا للمعاني المشتركة التي تفسر لماذا تحدث الأشياء على نحو ما (حريم، 2003: 265).

مفهوم الولاء التنظيمي:

يُعد الولاء التنظيمي من أهم المفاهيم السلوكية التي ظهرت خلال حقبة الثلاثينات من القرن الماضي، ويعبر عن حالة من التطبيع التنظيمي بين الفرد والمنظمة، ويشير إلى درجة ارتباط الفرد بها، والتمسك بالعمل فيها، والدفاع عن مصالحها، والاهتمام بمصيرها وتفضيلها على غيرها من المنظمات لدوافع وجدانية عاطفية أو أخلاقية، أو لاعتبارات تمليها المصلحة الشخصية، وفي جميع الظروف يعكس الولاء التنظيمي عمليات التلاحم والتطابق والاتّحاد في القيم والمعتقدات والأهداف الفردية والتنظيمية، حيث يعبر الولاء التنظيمي عن مدى تطابق أهداف الفرد مع أهداف المنظمة التي يعمل فيها، ومدى ارتباطه بها، والتزامه بقيمها، واستعداده لبذل أقصى الجهود لتحقيق تلك الأهداف، وتحسين تلك القيم (عبوي، 2006) لكونه يعكس ويعبر عن إيمان الفرد بأهداف المنظمة وقيمها (العواد والهران، 2006)، ويمثل حالة من "الانسجام بين أهداف الفرد وأهداف المنظمة، والتطابق بين قيم الفرد والقيم السائدة في التنظيم وإقبال الفرد على عمله بدافعية كبيرة لتحقيق أهداف المنظمة، والنظرة الإيجابية للتنظيم، علاوة عن رغبة الفرد للبقاء في المنظمة وتفضيلها على غيرها وافتخاره بالانتماء إليها (الرواشدة، 2007: 88)، فالأفراد الموالون لمنظماتهم يتحدثون بفخر واعتزاز عن قيمها وأهدافها، وأهمية الارتباط بها والعمل فيها، فضلاً عن استعدادهم ورغبتهم في بذل الجهود الإضافية الخارجة عن حدود الدور المرسوم ودون انتظار المكافأة لمساعدتها على التميز والبقاء.

أهمية الولاء التنظيمي وأنواعه:

يؤثر الولاء التنظيمي تأثيراً مهماً في سلوك الأفراد وتصرفاتهم، ويسهم في تشكيل اتجاهاتهم ومعتقداتهم المهنية، وله انعكاسات جوهرية على ممارساتهم التنظيمية، ويحدد مستوى فاعلية المنظمات ومعدلات الأداء، حيث أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن للولاء التنظيمي تأثيراً ايجابيا على مستويات الإنتاجية ومعدلات الأداء، وانخفاض معدلات التأخير، والغياب، وترك الخدمة، وينظر بعض الباحثين إلى الولاء التنظيمي بوصفه أحد أهم المتغيرات

التنظيمية التي يمكن الاعتماد عليها للتنبؤ بمعدلات دوران العمل (عطاري وآخرون، 2006)، إذ يعزز الولاء التنظيمي الاستقرار النفسي للعاملين، ويرفع من مستوى دافعيتهم للعمل، ويمكنهم من إشباع حاجاتهم الذاتية، ويجعلهم أكثر رضا عن ذواتهم وعن أعمالهم، وينعكس كل ذلك على إنتاجيتهم ومعدلات أدائهم، فضلاً عن ذلك يوفر الولاء التنظيمي مناخات إبداعيّة مفعمة بمشاعر التعاون، والثقة بالذات، والشعور بالمسؤولية المهنية، والمبادرة، والاستعداد لبذل الجهود الإضافية، والتميز في الأداء مما يسهم في انخفاض التكاليف التنظيمية الناتجة عن هدر الموارد، وسوء توظيف المصادر الناجمة عن الاستقطاب والتوظيف والتدريب والتي تكون ملازمة لانخفاض مستويات الولاء التنظيمي وارتفاع معدلات الرغبة في ترك العمل (الرواشدة، 2007)، ذلك لأن التأخير، والغياب والانتقال لمنظمات آخري، وترك العمل بالمنظمة عادة ما تكون ناتجة عن انخفاض مشاعر الولاء للمنظمة، فضلاً عن ذلك يساهم الأفراد الموالون لمنظماتهم في تشكيل سمعتها ومكانتها مما يجعلها مؤسسات مفضلة ومرغوبة ومحط أنظار الكثيرين من ذوي المؤهلات والكفاءات والمهارات المهنية للعمل بها والانضمام إليها والارتباط بها.

ويحرص الأفراد الموالون لمنظماتهم على مصادرها، ويحترمون مواعيد العمل فيها، ويحافظون على ممتلكاتها، ويهتمون بمصيرها، ويقلل ذلك لجوء المنظمة إلى الأطر القانونية لفض نزاعات العمل، ذلك لأن الأفراد الموالون أخلاقياً لمنظماتهم يحتكمون إلى البصيرة المهنية، والمساءلة الذاتية، وسلطان الضمير المهني، والقيم والأخلاق المهنية.

وفيما يتعلق بأنواع الولاء التنظيمي يمكن الإشارة إلى الأنواع التالية:

- **الولاء التنظيمي العاطفي**: ويتصل هذا النوع من الولاء التنظيمي بمدى معرفة الفرد، معرفته للخصائص المميزة لعمله ودرجة استقلاليته وأهمية المهارات المطلوبة وتنوعها وقربه من المشرفين وتوجيههم له، ويتأثر بدرجة السماح للفرد بالمشاركة الفعالة في مجريات اتخاذ القرار، فيتبنى الفرد مشكلات المنظمة كما لو كانت مشكلاته الخاصة.

- **الولاء التنظيمي المستمر:** ويقصد به درجة ولاء الفرد التي تقاس بالقيمة الاستثمارية والتي قد يحققها الفرد لو استمر في منظمته مقابل ما سيفقده لو التحق بجهات أخرى، حيث يتأثر تقييم الفرد لأهمية بقائه في المنظمة بعوامل عديدة منها العمر ومدة الخدمة والتي تعد من المتغيرات الرئيسة لوجود رغبة لدى الفرد في الاستمرار في عمله.
- **الولاء الأخلاقي:** ويتعلق بإحساس الفرد بالتزامه بالبقاء في المنظمة مقابل الدعم السيكولوجي الذي يحظى به من قبل القيادات، والذي تقدمه له المنظمة مثل المشاركة والتفاعل الإيجابي خاصة في وضع الأهداف ورسم السياسات العامة للمنظمة، مما يجعله يمتنع عن ترك المنظمة لكونه ملتزما أخلاقيا.

سلوك المواطنة التنظيمية وأبعاده:

بدأت الدراسات المعمقة لموضوع سلوك المواطنة التنظيمية في إطار الفهم الموسع لنظرية التبادل الاجتماعي، إذ يمكن النظر إلى هذا المفهوم من منظور ثنائي الاتجاه يتصل الأول بأنماط الممارسات التطوعية الرامية إلى تحقيق بُعد الفاعلية التنظيمية، بينما يتصل الآخر بالرغبة في مساعدة الزملاء على القيام بأدوارهم وواجباتهم لتحقيق أفضل حالات التوازن بين الأبعاد الشخصية والتنظيمية، حيث يعكس سلوك المواطنة التنظيمية مستويات متقدمة من الاحتراف والاستغراقية في العمل، والنضج المهني والأخلاقي لقيادات النظم والعاملين فيها على تأطير ممارساتهم بمنظومة أخلاقية مفعمة بمشاعر الإيثار، والغيرية، والانتماء، ويقظة الضمير، والمشاركة الفاعلة والمبادرة بهدف تطوير الممارسات التنظيمية، وتقديم الجهود الإضافية التطوعية بعيداً عن معالم الفرض والضبط الرسمي، والتحكم الخارجي (الطبولي وآخرون، 2015). ويجسد سلوك المواطنة التنظيمية حرص الموظف على المنظمة، واهتمامه بمستقبلها، ورغبته في مساعدة الآخرين من الزملاء والمتعاملين مع المنظمة والتزامه بقيمها وسياساتها، وسعيه لبذل الجهود الإضافية لرفع معدلات الأداء بها دون انتظار المكافآت أو الحوافز الرسمية المباشرة (العامري: 2003)، حيث يعرف كونفسكيوبوف (1994) Konovsky& Pugh, سلوك المواطنة التنظيمية بأنه سلوك وظيفي يؤديه الفرد طواعية ويتعدى حدود الواجبات

الوظيفية المحددة له، كما أنه لا يتم مكافأته من خلال الحوافز الرسمية بالمنظمة (خليفة، 1997)، وقدم جرهام (1991) ,Graham مفهوماً للمواطنة التنظيمية يتكون من الطاعة التي تعكس مدى استعداد العاملين للالتزام بقواعد ونظم العمل، والولاء الذي يشير إلى درجة قبول الفرد للتضحية بمصالحه الشخصية لتحقيق مصالح المنظمة والمشاركة التي تعكس استعداد الفرد للمساهمة الفاعلة في جميع النشاطات التنظيمية (الطبولي وآخرون: 2015)، وذلك لأن سلوك المواطنة التنظيمية سلوك اختياري تطوعي يدفع الفرد للقيام بممارسات إضافية وبذل الجهود التي لا تقع ضمن واجباته الرسمية لمساعدة المنظمة على تحقيق أهدافها بفاعلية دون انتظار أي مكافاة إنّه سلوك داعم اجتماعياً لتحقيق مصالح المنظمة التي تسمو عن المصالح الفردية الضيقة (خليفة، 1997).

وحدد كوبمان (2003) ,Koopman أبعاد سلوك المواطنة، وذلك على النحو التالي:

- **الإيثار**: وذلك من خلال دعم ومساعدة الزملاء والمتعاملين مع المنظمة والمساهمة في إيجاد حلول لمشكلات العمل التنظيمي.
- **المجاملة أو الكياسة**: بوضع حلول لمشكلات العمل، وتجنب وقوعها أو تكرارها، وإدراك الفرد بأن ممارساته تؤثر في الآخرين، والابتعاد عن استغلالهم أو إثارة المشاكل معهم.
- **الضمير الحي (يقظة الضمير)**: وذلك من خلال تقديم الجهود الإضافية التطوعية التي تتجاوز الحد الأدنى لمتطلبات الدور لخدمة المصلحة العامة حتى لو كان ذلك على حساب المصلحة الشخصية، واحترام القوانين واللوائح والتعليمات التنظيمية.
- **الروح الرياضية**: وتجسد رغبة الفرد في التسامح، وتحمل الضغوط الناتجة عن العمل دون تذمر أو رفض، وتوظيف كافة الامكانات الذاتية لإنجاز الواجبات والأدوار المهنية (السحيمات، 2003).

- **فضيلة المواطنة:** من خلال المشاركة الفاعلة في إدارة المنظمة، والشعور بالولاء والانتماء التنظيمي، والاهتمام بمصير المنظمة ومصالحها والمحافظة على مصادرها والدفاع عن برامجها وسياساتها (السعود وسلطان، 2008).

كما تنعكس فضيلة المواطنة أو السلوك الحضاري في حرص الفرد على حضور الاجتماعات المهمة غير الرسمية، وقراءة مذكرات المنظمة وإعلاناتها، والاهتمام بسمعتها ومكانتها (السحيمات، 2007).

وعمل بعض الباحثين على دمج هذه الأبعاد ضمن بعدين هما: سلوك المواطنة الموجه نحو الفرد ويشمل بعدي الإيثار والكياسة، وسلوك المواطنة الموجه نحو المنظمة ويتضمن أبعاد الضمير الحي، والروح الرياضية، والسلوك الحضاري، ويعكس كل ذلك درجات عالية من التطبيع التنظيمي، والتطابق بين قيم الفرد ومعتقداته وقناعاته وأهدافه الشخصية وبين قيم المنظمة واستراتيجياتها وإجراءات عملها وأهدافها.

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت الثقافة التنظيمية، والولاء التنظيمي، وسلوك المواطنة التنظيمية، ويمكن عرض تلك الدراسات، وذلك على النحو التالي:

أولاً: الثقافة التنظيمية:

تناولت العديد من الدراسات الثقافة التنظيمية السائدة في مناخات العمل المنظمي، بهدف الكشف عن أنماطها، واتجاهات الأفراد نحوها، ودورها في تحقيق المنظمات لأهدافها، وعلاقتها بغيرها من المتغيرات السلوكية والتنظيمية، وفي هذا السياق هدفت دراسة **السخني (2005)** إلى الكشف عن تصورات القيادات الإدارية الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة لمكونات الثقافة التنظيمية وخصائصها، وقدمت الدراسة تصورات عن مكونات الثقافة التنظيمية شملت الفلسفة، والمعتقدات والقيم والعرف والتوقعات. وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت العديد من التوصيات من أهمها ضرورة احترام القيادات الأكاديمية للتعددية الفكرية

والسياسية، وتعزيز المشاركة في صياغة القرارات، واعتماد معايير الكفاءة والاستحقاق في التعيين بالجامعات، وضرورة عمل القيادات الأكاديمية على توعية الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس بالآثار السلبية الناتجة عن العنف والتعصب القبلي والعشائري.

وهدفت دراسة **بو حمد (2008)** إلى معرفة تصورات مديري المدارس الثانوية ومعلميها عن الثقافة التنظيمية السائدة في وزارة التربية بدولة الكويت، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية ومعلميها في دولة الكويت، والبالغ عددهم (110) مديراً ومديرة، و(9121) معلماً ومعلمة، وذلك خلال العام الدراسي 2006- 2007، وسحبت عينة عشوائية من مجتمع المعلمين قدرها (328) معلماً ومعلمة، ومتضمنة أيضاً جميع مديري المدارس الثانوية الكويتية، وطورت استبانة لجمع بيانات الدراسة التي كشفت نتائجها عن تصورات مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت عن الثقافة التنظيمية السائدة في وزارة التربية التي شملت (التوقعات، والمعتقدات، والأعراف والقيم، والفلسفة)، في حين شملت تصورات المعلمين عن تلك الثقافة (الفلسفة، والتوقعات، والمعتقدات، والأعراف، والقيم) على التوالي، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات مديري المدارس عن الثقافة التنظيمية تعزى لمتغيرات النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمين عن الثقافة التنظيمية السائدة في وزارة التربية بدولة الكويت تعزى إلى المتغيرات المذكورة.

أما دراسة **أبو جامع (2008)** فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري ضمن مستويات إدارية مختلفة بوزارة التربية والتعليم الأردنية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين الإداريين بوزارة التربية والتعليم الأردنية والبالغ عددهم (17094) إدارياً خلال العام (2007- 2008)، وشملت عينة الدراسة (1307) إدارياً يمثلون المستويات الإدارية المختلفة (العليا، والوسطى، والتنفيذية)، وجمعت بيانات الدراسة باستخدام استبانة طورت لهذا الغرض، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن أبعاد الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري في وزارة التربية والتعليم الأردنية سادت بمستويات متوسطة، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الثقافة التنظيمية وامتلاك المقدرات

الإبداعية لدى الإداريين العاملين بوزارة التربية والتعليم الأردنية تعزى لمتغير النوع، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في هذا الإدراك تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والدورات التدريبية في الإدارة المدرسية والإبداع الإداري، لصالح الإداريين المؤهلين والمتدربين.

وفي السياق نفسه هدفت دراسة **الحمود (2010)**، إلى الكشف عن خصائص الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في المملكة العربية السعودية، وشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي تلك المدارس والبالغ عددهم (3500) معلماً خلال العام الجامعي (2008- 2009)، اختيرت منهم عينة عشوائية بلغ حجمها (340) معلماً، وطُور استبيان لجمع بيانات الدراسة.

ولتحليل البيانات التي جمعت استخدمت بعض الوسائل الاحصائية كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، وأوضحت نتائج الدراسة توفر خصائص الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية بدرجة متوسطة في مجالات القيم والأعراف والتوقعات وبدرجة منخفضة في مجالي الفلسفة والمعتقدات، كما تبين أن هذه الخصائص كانت شائعة بدرجة متوسطة وتميل إلى الارتفاع وفي جميع المجالات، بالمدارس الثانوية السعودية الخاصة.

وعملت دراسة **محمد (2011)** على قياس أثر الثقافة التنظيمية على سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى مديري المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني بالمملكة العربية السعودية، حيث استخدم أسلوب الحصر الشامل لمفردات مجتمع الدراسة، وطورت استبانة لجمع البيانات كما استخدمت بعض الوسائل الإحصائية لتحليل البيانات المجتمعة من بينها المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار الخطي البسيط، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات ايجابية لدى مجتمع الدراسة نحو مكونات الثقافة التنظيمية والمتمثلة في (جماعة العمل، والابتكار، والتجديد، والتكيف مع البيئة، والانتماء والقيادة)، كما تبين وجود اتجاهات ايجابية مماثلة نحو أبعاد سلوكيات المواطنة التنظيمية المتمثلة في الإيثار، والكرم، والروح الرياضية، والالتزام

العام، والسلوك الحضاري، وفضلاً عن ذلك وجد تأثير معنوي لدى جميع عناصر الثقافة التنظيمية على سلوكيات المواطنة التنظيمية.

أما دراسة **عسكر (2012)** فقد حاولت الكشف عن علاقة القيادة التشاركية بالثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والبالغ عددهم (9900) معلماً ومعلمة خلال العام الدراسي (2011- 2012) واختيرت منهم عينة عشوائية قوامها (727) معلماً ومعلمة، ولجمع البيانات طُورت أداة لقياس القيادة التشاركية وأخرى لوصف الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، ولتحليل البيانات المجتمعة استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر عناصر الثقافة التنظيمية الأكثر شيوعاً في المدارس الحكومية بمحافظات غزة شملت الأعراف التنظيمية، والتوقعات التنظيمية، والقيم التنظيمية، والمعتقدات التنظيمية، وذلك على التوالي، كما اتضح وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين شيوع نمط القيادة التشاركية والثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الحكومية بمحافظات غزة.

وهدفت دراسة **عابدين (2013)** إلى تحديد مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية العربية بمحافظة القدس من وجهة نظر معلّميها وإداريّيها، حيث طبقت أداة الدراسة على عينة عنقودية شملت (294) معلماً، و(42) إدارياً، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الثقافة التنظيمية السائد في المدارس الثانوية بمحافظة القدس كان مرتفعاً، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وصف الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس المشمولة بالدراسة تعزى لمتغيرات النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في ذلك الوصف تعزى للصفة الوظيفية، ومرجعية المدرسة.

وفي السياق نفسه هدفت دراسة **رمضان (2013)** إلى معرفة أثر الثقافة التنظيمية على أداء مديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة سوهاج، وطبقت أداة الدراسة على عينة عشوائية بلغ حجمها (215) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الثقافة التنظيمية

السائدة في المدارس الثانوية العامة في محافظة سوهاج هي ثمرة الثقافة البيرقراطية في صورتها الإدارية، وثقافة الدور في جانبها الفني، والثقافة المساندة التي تمثل أبعاد التحسين والتطوير المدرسي.

وهدفت دراسة **الحنيطي (2013)** إلى تحديد أثر الثقافة التنظيمية بمختلف أبعادها (أنظمة المعلومات، والهياكل التنظيمية، وأنظمة المكافئات، والعمليات، والموظفين، والقيادة) على إدارة المعرفة في الوزارات الأردنية، وشملت الدراسة (28) وزارة، وطبقت أداة الدراسة على (288) مدير إدارة، واستخدمت مقياس النزعة المركزية ومقاييس التشتت والانحدار البسيط والمتعدد لتحليل بيانات الدراسة، التي أكدت نتائجها على وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الثقافة التنظيمية بأبعادها المختلفة وادارة المعرفة، وذلك من وجهة نظر مديري الإدارات في الوزارات الأردنية.

وبخصوص الدراسات التي أجريت في البيئات التنظيمية الليبية تناولت الثقافة التنظيمية في المؤسسات التربوية يمكن الإشارة إلى دراسة ماضي (2013) التي هدفت إلى معرفة النمط القيادي السائد في مدارس التعليم العام بمدينة بنغازي وعلاقته بالثقافة التنظيمية المدرسية في ضوء بعض المتغيرات، وشمل مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس التعليم العام في مركز مدينة بنغازي والبالغ عددهم (2687) معلماً ومعلمة؛ خلال العام الدراسي (2010-2011)، واختيرت منهم عينة عشوائية طبقية نسبية بلغ حجمها (430) معلماً ومعلمة؛ ولجمع بيانات الدراسة استخدم استبيان القيادة الذي وضعه بلاك وموتون (1964) Blake and Mouton, كما طورت أداة لقياس الثقافة التنظيمية المدرسية، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، وأظهرت نتائج الدراسة شيوع النمط القيادي المتجه نحو العمل (المهمة) في مدارس التعليم العام بمدينة بنغازي، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وصف السلوك القيادي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة المهنية للمعلمين، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في وصف ذلك السلوك تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، فضلاً عن ذلك بينت نتائج الدراسة أن الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس

التعليم العام بمدينة بنغازي هي ثقافة القوة، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي المتجه نحو العمل (المهمة) وثقافة القوة السائدة في مدارس التعليم العام بمدينة بنغازي.

ثانياً: الولاء التنظيمي:

بخصوص الدراسات المتعلقة بالولاء التنظيمي يمكن الإشارة إلى دراسة **عطار وآخرين (2006)** التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الولاء التنظيمي لدى الهيئات الإدارية والتدريسية بمدارس وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، وتحديد درجة ارتباط تلك الهيئات بالمدرسة، والعمل التربوي، ومهنة التربية والتعليم، وزملاء العمل، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية بالسلطنة، والبالغ عددهم (26026) معلماً ومعلمة؛ فضلاً عن (3214) إدارياً، وذلك خلال العام (2003- 2004)، واختيرت منهم عينة عشوائية تكونت من (1292) معلماً ومعلمة؛ و(523) إدارياً، وطورت أداة لجمع بيانات الدراسة، كما أجريت مقابلات مع مجموعة من المعلمين والمعلمات؛ والإداريين، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الولاء التنظيمي لعينة الدراسة، حيث جاء الولاء للمدرسة في المرتبة الأولى، يليه الولاء للزملاء، ثم الولاء للعمل، وأخيراً الولاء للمهنة التربوية، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي لعينة الدراسة تعزى لمتغيرات النوع ولصالح الإناث، والمستوى التعليمي ولصالح حملة الدبلوم فما دون، والتخصص ولصالح المختصين في التربية الإسلاميّة واللغة العربية والوظيفية ولصالح الإداريين، والخبرة ولصالح ذوي الخبرة الطويلة، فضلاً عن ذلك أوضحت النتائج أنه باستثناء الولاء للمهنة وجدت فروق دالة إحصائياً في مستوى الولاء التنظيمي تعزى لمكان العمل والسكن ولصالح من يعملون في مناطق سكناهم.

وعملت دراسة **حمدان (2008)** على الكشف عن علاقة الحرية الأكاديمية بالولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية في ضوء متغيرات النوع، والرتبة الأكاديمية، والخبرة، والكلية التي يعمل بها عضو هيئة التدريس، وتكون مجتمعا لدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية، وجامعة بيرزيت، وجامعة القدس

(ابوديس)، والجامعة العربية الأمريكية والبالغ عددهم (1498) عضو هيئة تدريس، اختيرت منهم عينة عشوائية طبقية قوامها(300) عضو هيئة تدريس، ولجمع بيانات الدراسة استخدم استبيانين أحدهما لقياس الحرية الأكاديمية، والثاني لقياس الولاء التنظيمي لعينة الدراسة، تكونا من (58) فقرة، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالنسبة المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، حيث بينت نتائج الدراسة أن واقع ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية كان في المستوى المتوسط، وأن مستوى ولائهم التنظيمي كان مرتفعاً، كما تبين عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين واقع ممارسة الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية والإحساس بالولاء التنظيمي تعزى لمتغيرات النوع، والرتبة الأكاديمية، والخبرة، والكلية التي يعمل بها عضو هيئة التدريس.

أما دراسة **السعود وسلطان (2009)** فقد عملت على تحديد مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس المتفرغين من حملة درجة الدكتوراه، والبالغ عددهم (2905) عضواً، اختيرت منهم عينة عشوائية طبقية بلغ حجمها (450) عضو هيئة تدريس، ولجمع بيانات الدراسة طُور استبيانين أحدهما لقياس مستوى العدالة التنظيمية والآخر لتحديد مستوى الولاء التنظيمي، حيث أظهرت النتائج ارتفاع مستوى العدالة التنظيمية لرؤساء الأقسام الأكاديمية، وارتفاع مستوى الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة بين هذين المتغيرين.

وهدفت دراسة **الحراحشة (2012)** إلى معرفة مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالأردن، وأثر المتغيرات الديموغرافية (النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة) في مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية ودرجة الولاء التنظيمي، وتكونت عنية الدراسة من (206)

عاملاً، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية بأبعادها الخمسة جاءت متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة بين مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية ومستوى الولاء التنظيمي لعينة الدراسة، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية ومستوى الولاء التنظيمي تعزى لمتغيري النوع، وسنوات الخدمة، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وهدفت دراسة **خليفات والملاحمة (2009)** إلى معرفة مستوى الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة بالأردن وتحديد وعلاقته برضاهم المهني، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الخاصة، والبالغ عددهم (1978) عضو هيئة تدريس، وشملت عينة الدراسة (559) عضو هيئة تدريس، وطورت أداتي الدراسة بالاستفادة من الدراسات السابقة، والأدوات التي استخدمت في جمع بياناتها، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين أبعادا لمشكلة للولاء التنظيمي والرضا المهني، كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة تعزى لمتغيرات النوع، والعمر، ومدة الخدمة في الكلية، والجامعة.

أما دراسة **الجمل (2013)** فقد هدفت إلى معرفة مستوى الولاء التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل بفلسطين؛ في ضوء متغيرات النوع، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية التي يعمل بها المبحوث، وطورت أداة لجمع البيانات وزعت على (150) عاملاً، وأظهرت نتائج الدراسة أن الولاء التنظيمي لدى عينة الدراسة كان متوسطاً، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي لعينة الدراسة تعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية

وبخصوص الدراسات المحلية التي تناولت الولاء التنظيمي في المؤسسات التربوية يمكن الإشارة إلى دراسة كريم والعبار (2014) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الولاء التنظيمي لموظفي الإدارة العامة بجامعة بنغازي في ضوء متغيرات النوع، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، والخبرة المهنية، وتكون مجتمع الدراسة من (247) موظفاً وموظفة خلال العام الجامعي (2013- 2014)، واختيرت منهم عينة عشوائية بلغ حجمها (142) موظفا وموظفة، وطورت أداة لجمع البيانات الدراسة بالإفادة من مقياس بورتر وآخرون (1974) Porter et at, ومقياس ماير وآلن وسمث (1993) Meyer, Allen, and Smith, والتي استخدمت في العديد من الدراسات العربية، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى الولاء التنظيمي لموظفي الإدارة العامة بجامعة بنغازي، حيث جاء الولاء الأخلاقي في المرتبة الأولى، يليه الولاء العاطفي، ثم الولاء المستمر، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي تعزى لمتغيرات النوع، والحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، بينما وجدت علاقة ارتباطية موجبة ولكنها ليست قوية في مستوى ذلك الولاء تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

ثالثاً: سلوك المواطنة التنظيمية:

اهتمّت العديد من الدراسات بتحليل سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين، في بيئات تنظيمية مختلفة في محاولة للكشف عن دوافع سلوك التطوع التنظيمي وبذل الجهود الإضافية الخارجة عن حدود الدور المرسوم وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الشخصية والتنظيمية، وفي هذا السياق يمكن الإشارة إلى دراسة **المعايطة (2005)** التي اهتمّت بالكشف عن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بسلوك المواطنة لديهم من وجهة نظر مديري تلك المدارس في ضوء متغيرات النوع، والخبرة، والمؤهل العلمي، وأجريت الدراسة بمشاركة (72) مديراً ومديرة و(1010) معلماً ومعلمة، وطورت أداة لقياس العدالة التنظيمية، واستخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الثلاثي واختبار

شيفيه لتحليل بيانات الدراسة التي أظهرت أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة الأردنية للعدالة التنظيمية كان متوسطاً، كما وصف سلوك المواطنة لمعلمي تلك المدارس بأنه في المستوى المتوسط، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة الأردنية للعدالة التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في حين اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تلك الممارسة تعزى لمتغيري النوع والخبرة، وفضلاً عن ذلك فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس تعزى لمتغيرات النوع، والخبرة، المؤهل العلمي، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة الأردنية للعدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس.

أما دراسة **الزهراني (2007)** فقد هدفت إلى تحديد مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بمدينة جدة، وشملت عينة الدراسة(393) مديرًا، و(964)معلمًا، وطُورت أداة لجمع وبيانات الدراسة، واستخدمت بعض الوسائل الإحصائية لتحليلها، ومن بين تلك الوسائل التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل الارتباط بيرسون، والاختبار التائي وتحليل التباين الأحادي. ولقد جاءت النتائج متضاربة، ففي الوقت الذي وصف فيه مديرو المدارس أن مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين بأنه متوسط يرى المعلمون بأن سلوك المواطنة التنظيمية لديهم مرتفع، كما اتّضح عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الشخصية لعينة الدراسة وممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية.

وهدفت دراسة **الشريفي (2011)** إلى تحديد مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية الأردنية في ضوء متغيرات النوع والخبرة والمؤهل العلمي والوظيفة ونوع المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (30) مديراً ومديرة و(150) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية الأردنية كان في المستوى المتوسط من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديري تلك المدارس، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ذلك السلوك تعزى لمتغيري النوع والوظيفة، بينما لم

تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية الأردنية تعزى لمتغيرات الخبرة، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة.

وعملت دراسة **الحراحشة والخريشا** (2012) على تحديد مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق الأردنية وعلاقته بولائهم التنظيمي في ضوء متغيرات النوع، والمؤهل العلمي، ومستوى الخدمة، وشملت عينة الدراسة (206) من العاملين في تلك المديريات حيث تبين أن ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية والإحساس بالولاء التنظيمي كانا بمستوى متوسط، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين هذين المتغيرين ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين تعزى لمتغيري النوع وسنوات الخدمة، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وسعت دراسة **الصرايرة (2012)** إلى الكشف عن العلاقة بين ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية الأردنية لأسلوب القيادة التحويلية وسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس، وتكونت عينة الدراسة من (331) معلماً ومعلمة، واستخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، ومعامل ارتباط بيرسون، ونموذج تحليل الانحدار لتحليل بيانات الدراسة التي أظهرت أن مستوى ممارسة مديري المدارس لأسلوب القيادة التحويلية، وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي تلك المدارس كان في المستوى المتوسط، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين هذين المتغيرين.

وهدفت دراسة **إسماعيل** و**جاسم وصبر** (2012) إلى تحديد علاقة أبعاد المناخ التنظيمي بسلوك المواطنة التنظيمي أعضاء الهيئة التدريسية بمعهد الإدارة بالرصافة ببغداد، حيث وزعت أداة الدراسة على (75) عضو هيئة تدريس، وبعد تحليل البيانات باستخدام الاختبار التائي، ومعامل الارتباط البسيط تم تأكيد الفرضية التي مفادها وجود علاقة ارتباط وأثر للمناخ التنظيمي على سلوك المواطنة التنظيمية.

وركزت دراسة **السلوم والعضايلة (2013)** على الكشف عن أثر إدراك الدعم التنظيمي على سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، حيث طورت أداة لجمع بيانات الدراسة ووزعت على عينة عشوائية قوامها (482) عضو هيئة تدريس، وبتحليل البيانات كشفت نتائج الدراسة عن أن إدراك الدعم التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود جاء بدرجة متوسطة، في حين وصفت ممارسة السلوك التنظيمي لديهم بأنها مرتفعة، ووجد أثر ذو دلالة إحصائية لإدراك الدعم التنظيمي في سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الملك سعود، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات العلمية، ووفقاً لمتغير الجنسية ولصالح الجنسيات غير السعودية، وتبعاً لمتغيرات الرتبة الأكاديمية والعمر والحالة الاجتماعية، التي يتبع لها عضو الهيئة التدريسية، وجاءت هذه الفروق لصالح الكليات العلمية، وفروق تعزى لجنسية عضو هيئة التدريس ولصالح غير السعوديين، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود تباين في ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية تبعاً لمتغيرات الرتبة الأكاديمية والعمر والحالة الاجتماعية، في حين لم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع.

وبخصوص الدراسات المحلية التي تناولت سلوك المواطنة في المؤسسات التربوية يمكن الإشارة إلى دراسة الطبولي وكريم والعبار (2015) التي هدفت إلى معرفة مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي في ضوء متغيرات النوع، والمؤهل العلمي، والدرجة العلمية، وتوضيح علاقة ذلك الإحساس بمستوى سلوك المواطنة التنظيمية لديهم، وتكون مجتمع الدراسة من (920) عضو هيئة تدريس ليبي يعملون في كليات جامعة بنغازي المختلفة خلال العام الجامعي (2011- 2012) واختيرت منهم عينة عشوائية بلغ مجموعها (276) عضو هيئة تدريس، ولجمع بيانات الدراسة استخدمت أداتي القياس المطورة من قبل نايهوف ومورمان (1993) Niehoff and Moorman, عن العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية

كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون، حيث بينت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ذلك الإحساس تعزى لمتغيري النوع، والمؤهل العلمي، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي تعزى لمتغير الدرجة العلمية ولصالح من يشغلون الدرجات الأدنى في سلم الترقي الاكاديمي، كما كشفت النتائج عن ارتفاع مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي وفي جميع الأبعاد المكونة لهذا السلوك، ووجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى إحساس أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي بالعدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية لديهم.

منهجية الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي، لوصف الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، وتحديد وتفسير أثر ذلك على الولاء التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي تلك المدارس.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الذين يزاولون المهنة التربوية والمكلفين بالتدريس في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، والبالغ عددهم (2394) معلماً ومعلمة، وذلك خلال العام الدراسي 2013- 2014م، حيث اختيرت منهم عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (240) معلماً ومعلمة بنسبة 10% من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الاستمارات المسترجعة والقابلة للتحليل الإحصائي (221) استبانة.

أدوات الدراسة:

تركز هذه الدراسة على ثلاثة متغيرات أساسية هي: الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، والولاء التنظيمي، وسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس، لذلك تكونت أدوات الدراسة من استبانة وزعت فقراتها على الأجزاء التالية:

-**الجزء الأول: أداة قياس الثقافة التنظيمية:** بعد مراجعة الدراسات والأدبيات السابقة، طُورت أداة لقياس الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي تكونت من (49) فقرة، موزعة على أبعاد: الأنظمة والقوانين، والسياسات والإجراءات، والأنماط السلوكية، والقيم، والمعتقدات، والتوقعات، والاتجاهات، والأعراف التنظيمية.

-**الجزء الثاني: أداة قياس الولاء التنظيمي:** لقياس مستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، أُستخدم المقياس الذي طوره بورتر وآخرون (1974) Porter et al, والمكون من (15) فقرة، والذي نقله للعربية القطان (1987) في دراسته المقارنة عن العلاقة بين الولاء التنظيمي والصفات الشخصية والأداء الوظيفي لدى العمالة الأسيوية والعربية والسعودية والغربية، واستخدمه كريم (1999) في دراسته عن الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة قاريونس وعلاقته بولائهم التنظيمي في ضوء بعض المتغيرات، كما أُستخدم هذا المقياس على نطاق واسع في العديد من الدراسات العربية.

-**الجزء الثالث: أداة قياس سلوك المواطنة:** لتحديد مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، اسُتخدم المقياس الذي طوره نايهوف ومورمان (1993) Niehoff and Morman والمكون من (20) فقرة، والذي نقله للعربية السعود وسلطان (2008) في دراسة لهما عن سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، واستخدمه الطبولي وآخرون (2015) لجمع بيانات دراسة لهما عن الإحساس بالعدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي، كما استخدم هذا المقياس في العديد من الدراسات العربية.

ووضعت أمام فقرات الاستبانة بدائل الإجابة التالية: موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق بشدة.

صدق أدوات الدراسة وثباتها:

للتأكد من صدق أدوات الدراسة، وأنها تقيس فعلاً ما أُعدت لقياسه، استخدمت طريقة الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجالات العلوم الإنسانية، وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم عن فقراتها، وبناءً على ملاحظات المحكمين أجريت بعض التعديلات على بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، كما حذفت فقرة واحدة من أداة قياس سلوك المواطنة التنظيمية.

فضلاً عن ذلك استخدمت معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات أدوات الدراسة، حيث بلغت قيمة معامل ثبات أداة قياس الثقافة التنظيمية (0.86)، بينما بلغت قيمة معامل ثبات أداة قياس الولاء التنظيمي (0.92)، في حين بلغت قيمة معامل ثبات أداة قياس سلوك المواطنة التنظيمية (0.80)، وجميع هذه المعاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يمكن عرض ومناقشة نتائج الدراسة وفقاً لتساؤلاتها، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما عناصر الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي؟ للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عنصر من العناصر المكونة للثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، وذلك كما هو موضح بالجدول (1).

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر الثقافة التنظيمية المدرسية

عناصر الثقافة التنظيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيم التنظيمية	3.63	1.15
الأنماط السلوكية	3.56	1.18
الاتجاهات التنظيمية	3.49	1.06
الأعراف التنظيمية	3.34	.87
المعتقدات التنظيمية	3.14	1.02
التوقعات التنظيمية	3.04	1.03
السياسات والإجراءات	2.98	1.18
الأنظمة والقوانين	2.85	0.75
المستوى العام للثقافة التنظيمية	3.11	1.29

يلاحظ من الجدول (1) أنّ دور العناصر الواردة في أداة الدراسة وأهميتها في تشكيل الثقافة التنظيمية بمدارس التعليم الأساسي في مدينة بنغازي تتراوح ما بين المستوى المنخفض والمتوسط، حيث وصف المعلمون المستوى العام للثقافة التنظيمية المدرسية بأنه في المستوى المتوسط، إذ لا توجد ثقافة تنظيمية مدرسية أصيلة ومتجذرة عبر الزمن تحكم ممارسات المتعلمين والمعلمين والعاملين في تلك المدارس، بحيث تكون بديلة أو على الأقل داعمة للأطر القانونية الرسمية القائمة على اعتبارات السلطة التربوية الهرمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الثقافة التنظيمية المدرسية في صورته العامة (3.11)، في حين قدر المتوسط الفرضي لأداة القياس بـ (3) درجات.

وبالنظر إلى العناصر المكونة للثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، يلاحظ أن جميعها كانت دون المستويات المأمولة التي تحقق التميز وتدعم التعليم النوعي للمتعلمين، ولغايات التحليل كان الدور الأكبر وإن كان بمستوى متوسط يتمثل في القيم التنظيمية، وقد ظهر ذلك في المستويات المتوسطة بالعلاقات الإنسانية السائدة في

العمل المدرسي، وفي حرية اختيار المعلمين للوسائل التعليمية المناسبة، وفي المحافظة على ممتلكات المدرسة، واحترام مواعيد العمل المدرسي، وفي الاهتمام بالتحصيل الأكاديمي للمتعلمين، وتحمل الضغوط من أجل تحقيق المصلحة التربوية العليا، حيث وصف معلّمو مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي جميع هذه الأبعاد بأنها تمارس بمستويات متوسطة في مدارسهم، وتأتي الأنماط السلوكية في المرتبة الثانية من حيث دورها في تشكيل الثقافة التنظيمية المدرسية، ويعكس ذلك الاهتمام المتوسط من قبل المعلمين تكوين الصورة الذهبية الطيبة عن المدرسة، وفي تطويرهم لأنماط سلوكية تتطابق مع متطلبات العمل التربوي، وفي دور المدرسة المتصل بتبصير المعلمين بأنماط السلوك المقبول تربوياً، حيث وصفت جميع هذه الممارسات بأنها دون التوقعات، وتأتي الاتجاهات التنظيمية في المرتبة الثالثة من حيث دورها في تشكيل الثقافة التنظيمية المدرسية، ويظهر هذا العنصر الاهتمام المتوسط في مجالات تعزيز قدرات المعلمين ودعم إبداعاتهم، وتمكينهم من مواكبة التطورات الجديدة الحاصلة في المهنة التربوية، وفي الاهتمام المتوسط بالتقييم التربوي من أجل التطوير والتحسين وتعزيز القدرات التنافسية للمدرسة، ودعم المشاركة التربوية، وتطوير العلاقات الإنسانية بين أعضاء الأسرة التربوية، وتحسين البيئة المادية للعمل التربوي المدرسي، ثم تأتي الأعراف والمعتقدات والتوقعات التنظيمية على التوالي لتعكس المستوى المتوسط في مجالات وضوح الأعراف التنظيمية ودورها في تحفيز المعلمين على الإنجاز وإحداث التغيير التربوي، وفي قناعاتهم بأهمية المشاركة في صناعة القرار التربوي، وفي ولائهم التنظيمي، وتعميق سلوك المواطنة التنظيمية لديهم، وفي توقعاتهم بخصوص تقدير إدارة المدرسة للجهود المبذولة من قبلهم، ودورها واهتمامها بإشباع حاجاتهم للأمن المهني، والدفاع عن حقوقهم، الأمر الذي يضع حداً لجهودهم التربوية، وذلك حسب توقعاتهم التنظيمية.

فضلاً عن ذلك وصف معلّمو مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي دور السياسات والإجراءات التربوية بأنه منخفض المستوى في تشكيل الثقافة التنظيمية المدرسية، وقد ظهر ذلك التراجع في صورة انخفاض مستوى التزام المعلمين بهذه السياسات والإجراءات، وعدم قناعتهم بأهميتها في تحقيق الأهداف التربوية المدرسية وفق متطلبات الجودة الشاملة، وفي

التأسيس لمناخ تربوي يعزز الولاء التنظيمي لكافة المعلمين ويمكنهم من تأدية أدوارهم التربوية.

ويأتي العنصر المتعلق بالأنظمة والقوانين في المرتبة الأخيرة من حيث دوره المحدود في تشكيل ملامح الثقافة التنظيمية المدرسية حسب وصف معلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي بسبب عدم وضوحها، وتراجع دورها في صيانة أبعاد الأداء التربوي المدرسي فضلاً عن عدم حمايتها لحقوق المعلمين وفق توقعاتهم، حيث عملت الأنظمة والقوانين على تعزيز التفرد بالسلطة والهيمنة البيروقراطية في مناخات مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي حسب وصف معلمي تلك المدارس لعناصر الثقافة التنظيمية السائدة فيها.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج أبو جامع (2008)، التي أظهرت أن الثقافة التنظيمية السائدة لدى العاملين بوزارة التربية والتعليم الأردنية كانت متوسطة، ونتائج دراسة الخلايلة (2010) التي توصلت إلى أن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في المكتبات الجامعية الأردنية من وجهة نظر العاملين فيها كان متوسطاً، ونتائج دراسة الحمود (2010) التي أظهرت أن درجة توافر خصائص الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية السعودية كانت متوسطة وتميل إلى الانخفاض، وذلك من وجهة نظر المعلمين في تلك المدارس.

السؤال الثاني: ما مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي؟ للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على أداة قياس الولاء التنظيمي، وذلك كما هو موضح بالجدول (2).

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

لاستجابات عينة الدراسة عن أداة قياس الولاء التنظيمي

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الولاء التنظيمي
الولاء التنظيمي	3.25	1.05	متوسط

يلاحظ من الجدول أن مستوى الولاء التنظيمي لعينة الدراسة كان في المستوى المتوسط، فالثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي غير داعمة لمشاعر

الولاء التنظيمي، ومناخات العمل المدرسي والعلاقات البيئية، والمشاركة في صناعة القرار التربوي واتخاذه، وبيئة العمل المادية، ومنزلة المعلم ومكانته الاقتصادية والاجتماعية لا تزال دون التوقعات.

لقد ألقت عناصر الثقافة التنظيمية المدرسية بظلالها على مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين الذي وصف بأنه متوسط المستوى تجاه الرغبة في تقديم الجهود الإضافية، والاستعداد لقبول الأعمال التي تساعد المدرسة على تحقيق أهدافها، نظراً لضعف عمليات التطبيع التنظيمي الذي يؤسس لحالات التطابق بين قيم المعلمين وأهدافهم وقيم المدرسة وأهدافها.

إن مناخات مدرسية على هذا النحو من الصفات والخصائص لا تدفع المعلمين باتجاه بذل أقصى ما يستطيعون تقديمه لتحقيق التميز في الأداء التربوي، ويزداد هذا الأمر تعقيداً مع التراجع المستمر في مستوى المعيشة والأوضاع الاقتصادية للمعلمين، وعدم القدرة على إشباع حاجاتهم المتغيرة ودائمة التغيير، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحراحشة والخريشا (2012) التي أظهرت أن مستوى الولاء التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق الأردنية كان بدرجة متوسطة، ودراسة الجمل (2013)، التي أشارت إلى أن الولاء التنظيمي للعاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل كان بدرجة متوسطة.

السؤال الثالث: ما مستوى سلوك المواطنة لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على أداة قياس سلوك المواطنة، وذلك كما هو موضح بالجدول (3)

جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على أداة قياس سلوك المواطنة التنظيمية

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	سلوك المواطنة التنظيمية
سلوك المواطنة التنظيمية	3.76	0.98	متوسط

يوضح الجدول (3) أن مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي كان متوسطاً، حيث وصفت ممارساتهم بأنها متوسطة في مجالات دعم

ومساعدة الزملاء والمتعاملين مع المدرسة، وفي مشاركتهم بإيجاد حلول لمشكلات العمل المدرسي، وفي إدراكهم لتأثير ممارساتهم على الآخرين وسمعة المدرسة، وفي احترامهم للقوانين والقرارات والتعليمات الصادرة، وفي توظيف كافة إمكانياتهم الذاتية لإنجاز أدوارهم وواجباتهم التربوية، وفيما يتعلق بحرصهم على تقديم الجهود الإضافية التطوعية دون رفض أو تذمر والتحلي بالتسامح وتحمل الضغوط لتحقيق المصلحة العامة ولو على حساب المصلحة الشخصية، ومن حيث اهتمام المعلمين بمصير المدرسة ودفاعهم عن أهدافها واستراتيجيات عملها، وفي المحافظة على وقت العمل ومواعيده وممتلكات المدرسة.

ويلاحظ أن هذه النتيجة جاءت متسقة وعززت النتائج السابقة، فالثقافة التنظيمية غير الداعمة لجهود المعلمين والتي وصفت بأنها متوسطة المستوى، جعلت هذه الصفة أو الخاصية ملازمة أيضاً لولائهم التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية لديهم، حيث عملت المناخات المدرسية على خفض مشاعر الانتماء للمدرسة عن المستويات المرغوبة وانحسرت بذلك دوافع المعلمين للإنجاز وبذل الجهود التي تفوق التوقعات، وتراجعت رغبتهم في القيام بالأنشطة والممارسات التطوعية.

و يبدو أن الأوضاع الاقتصادية للمعلمين، وعدم الاهتمام بإشباع حاجاتهم الإنسانية وفق تصوراتهم عملت على إضعاف رغبتهم في تقديم الجهود التربوية التطوعية لتظل في المستوى المتوسط في مؤسسات يتوقع أن تعلّم الجميع معاني الولاء التنظيمي، وتعمّق مفاهيم وأبعاد سلوك المواطنة التنظيمية، وخاصة في أوقات الأزمات، والظروف غير المستقرة، وفي بيئات عمل تربوية تشهد حالة من الانحسار المستمر في معالم الضبط الرسمي، وتراجع ملحوظ في دور السلطة التربوية البيروقراطية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المعايطة (2005) التي أظهرت أن مديري المدارس الثانوية الأردنية يمارسون سلوك المواطنة التنظيمية بدرجة متوسطة، ودراسة الزهراني (2007) التي بينت أن معلمي مدارس التعليم العام الحكومية للبنين في مدينة جدة يمارسون سلوك المواطنة التنظيمية بدرجة متوسطة أيضاً، ودراسة الشريفي (2011) التي أوضحت أن معلمي المدارس الثانوية الأردنية يمارسون سلوك المواطنة التنظيمية بدرجة متوسطة، ودراسة

الصرايرة (2012) التي أكدت على أن درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية الحكومية الأردنية لسلوك المواطنة التنظيمية كانت متوسطة كذلك، ودراسة الحراحشة والخريشا (2012) التي أشارت إلى أن ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية بأبعادها الخمسة من قبل العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظة المفرق الأردنية كانت بدرجة متوسطة.

السؤال الرابع: ما تأثير عناصر الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي على الولاء التنظيمي المعلمين؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج قيم معامل ارتباط بيرسون، ومعادلات الانحدار الخطي البسيط والمتعدد، وذلك كما هو مبين بالجدول (4)

جدول (4) قيم معاملات ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار الخطي البسيط والمتعدد لاختبار تأثير عناصر الثقافة التنظيمية على الولاء التنظيمي للمعلمين

عناصر الثقافة التنظيمية	R	R^2	B	T	Sig
الاتجاهات التنظيمية	**0.89	0.79	0.91	21.00	0.00
الأنظمة والقوانين	**0.43	0.19	0.01	0.11	0.91
التوقعات التنظيمية	**0.31	0.01	0.01	0.19	0.85
الأعراف التنظيمية	**0.21	0.04	0.08	1.38	0.17
القيم التنظيمية	*0.05	0.002	-0.007	-0.20	0.85
السياسات والإجراءات	0.12	0.015	-0.036	-0.984	0.326
الأنماط السلوكية	-0.02	0.0004	-0.095	-2.289	0.023
المعتقدات التنظيمية	-0.02	0.0005	-0.19	-0.66	0.51
عناصر الثقافة التنظيمية مجتمعة	**0.30	0.091	0.25	4.68	0.000

يلاحظ من الجدول (4) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين عناصر الثقافة التنظيمية مجتمعة والولاء التنظيمي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي.

وبتحليل عناصر الثقافة التنظيمية المدرسية الواردة في أداة الدراسة يلاحظ ارتباط الاتجاهات التنظيمية وتأثيرها الايجابي على الولاء التنظيمي للمعلمين وبدرجة أكبر من غيرها من العناصر، حيث تشير نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن عنصر الاتجاهات التنظيمية يفسر حوالي (78.7) من التباين الحاصل في مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين.

فضلاً عن ذلك وجدت معاملات ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية ولكن بمستويات أقل بين الأنظمة والقوانين والتوقعات والأعراف والقيم التنظيمية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي والولاء التنظيمي للمعلمين في تلك المدارس، حيث كان تأثير هذه العناصر واضحاً في الانتماء والارتباط المهني للمعلمين بمدارسهم، وفي المقابل وجدت علاقة ارتباطية سلبية وتأثير سلبي للأنماط السلوكية والمعتقدات التنظيمية على الولاء التنظيمي للمعلمين، حيث عملت المعتقدات المهنية لمعلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، والتي تحكم تصرفاتهم وأنماط سلوكهم على خفض مستوى ولائهم التنظيمي، لذلك فإن أي تغيير في الأنماط السلوكية للمعلمين يتطلب إحداث تغييرات عميقة في فرضياتهم ونظرياتهم التربوية، وفي أساليب تفكيرهم وقناعاتهم ومعتقداتهم المهنية.

وفي الصورة العامة يمكن التأكيد على تأثير عناصر الثقافة التنظيمية مجتمعة وارتباطها بالولاء التنظيمي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي.

السؤال الخامس: ما تأثير عناصر الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي على سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت قيم معامل ارتباط بيرسون ومعادلات الانحدار الخطي البسيط والمتعدد، وذلك كما هو موضح بالجدول (5)

جدول رقم (5) قيم معاملات ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار الخطي البسيط والمتعدد لاختبار تأثير عناصر الثقافة التنظيمية على سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين

المتغيرات	R	R^2	B	T	Sig
السياسات والإجراءات	**0.32**	**0.10**	**0.30**	**4.51**	**0.000**
الأعراف التنظيمية	**0.23**	**0.05**	**0.33**	**3.32**	**0.001**
القيم التنظيمية	**0.16**	**0.03**	**0.14**	**2.23**	**0.027**
التوقعات التنظيمية	**0.15**	**0.02**	**0.14**	**2.24**	**0.02**
الأنظمة والقوانين	**0.15**	**0.02**	**-0.33**	**-1.90**	**0.05**
المعتقدات التنظيمية	**0.04**	**0.002**	**0.06**	**1.09**	**0.27**
الاتجاهات التنظيمية	-0.001	0.00	-0.07	-0.87	0.38
الأنماط السلوكية	-0.008	0.00	-0.14	-1.86	0.06
عناصر الثقافة التنظيمية مجتمعة	0.29	0.08	0.22	4.46	0.000

يلاحظ من الجدول (5) وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين عنصر السياسات والإجراءات التنظيمية المتبعة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي وسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين، حيث يفسر هذا العنصر (10.4) من التباين الحاصل فيه.

فضلاً عن ذلك أثرت الأعراف والقيم والتوقعات التنظيمية والأنظمة والقوانين ولكن بدرجات أقل من مستوى سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين والذي وصف بأنه المستوى المتوسط.

أما الاتجاهات التنظيمية والتي كان لها الأثر الواضح في تشكيل مشاعر الولاء التنظيمي للمعلمين، كما تبين في الجدول (4) فقد أثر سلباً على سلوك المواطنة التنظيمية لديهم، ويطرح ذلك تساؤلاً عن نوع وخصائص ذلك الولاء، حيث يمكن التأكيد بأنه من النوع (المستمر) القائم على اعتبارات المصلحة الشخصية والاعتبارات البرجماتية التي تحكم العلاقة بين جماعات المعلمين وقيادات المستوى الإجرائي التربوي.

إن الولاء التنظيمي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي، والذي وصف بأنه في المستوى المتوسط ناتج عن ندرة فرص العمل البديلة، وفقدان المعلم لسنوات خدمته في حالة

انتقاله للعمل بمؤسسات آخري، فارتباط المعلم بالمدرسة وتمسكه بالعمل فيها وتفضيله لها على بقية المؤسسات ناتج عن عوامل المصلحة الشخصية، على افتراض أنه استثمر جزاءً من حياته في هذه المنظمة، وأي تفريط أو تساهل من قبله يُعد خسارة إذا كانت أوجه الاستثمار هذه غير قابلة للنقل إلى عمل آخر (العتيبي والسواط، 1997)، وهذا النوع من الولاء لا يدفع المعلم إلى تقديم الجهود الإضافية التطوعية التي تقدم بدون مقابل، ولا تجعله يُقدم على التضحية بمصالحه الشخصية في سبيل تحقيق المصلحة التربوية العامة بل يحول دون قيامه بمساعدة الزملاء والمتعاملين مع المدرسة، ويقف دون ممارسته لأي نشاط بدون مقابل وغيرها من التصرفات السلبية التي تتعارض مع معاني سلوك المواطنة التنظيمية وتحد من نموه وتطوره، ففي ظل ثقافة تنظيمية مدرسية برجماتية يندفع المعلمون للعمل بزخم الحوافز الخارجية واغراءات المكافآت وجاذبيتها وأهميتها بالنسبة لهم، ووفقاً لاعتبارات المقايضة والتبادل والمصالح الشخصية، ويكون رد فعلهم قاصراً على إنجاز الأدوار التي يكافؤون عليها، ويعملون طبقاً لقاعدة: ما يكافأ ينجز (دواني، 2003)، وتتعارض استراتيجية العمل هذه مع سلوك المواطنة التنظيمية القائم على بذل الجهود الإضافية التي تقع خارج حدود الدور المرسوم وبصورة تطوعية ودون انتظار أي مكافأة، حيث يظهر سلوك المواطنة التنظيمية في الأفعال والممارسات التي تقترن بحرية الإرادة والناتجة عن الشعور العميق بالصالح العام، بعيداً عن أبعاد السلطة والهيمنة والقوة التنظيمية، أو الرغبة في الحصول على المزايا والمنافع الذاتية (الطبولي وآخرون، 2015: 71). بحيث يكون ذلك السلوك أصيلاً ومتجذراً في ذوات المعلمين وينعكس في ممارساتهم التربوية ليومية.

وبشكل عام يمكن التأكيد على وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين عناصر الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي وسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس.

نتائج الدراسة وتوصياتها

يمكن إيجاز نتائج الدراسة وذلك على النحو التالي:

أظهرت نتائج الدراسة أن الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي كانت في المستوى المتوسط، وذلك وفقاً لتصنيف ليكرت الخماسي.

كشفت نتائج الدراسة عن المستوى المتوسط للولاء التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي.

وجد تأثير واضح المعالم بين عناصر الثقافة التنظيمية والولاء التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمدينة بنغازي.

وبناءً على نتائج الدراسة، وبعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت واهتمت بموضوعها يمكن تقديم التوصيات التالية:

- إجراء دراسات أخرى تتناول علاقة الثقافة التنظيمية بغيرها من المتغيرات كالمناخ التنظيمي، والولاء المهني، والقيادة التربوية.
- إجراء دراسات مقارنة تهدف إلى فحص وتحليل الثقافة التنظيمية السائدة في مناخات عمل مدارس التعليم الثانوي والجامعات الليبية.
- العمل على اتخاذ الإجراءات اللازمة لإشباع حاجات المعلمين نظراً لارتفاع تكاليف المعيشة، ولعملهم ضمن بيئات مضطربة ومناخات تربوية غير مستقرة.
- العمل على إقامة الندوات واللقاءات الدورية وورش العمل والبرامج التدريبية قصيرة الأجل والتي تهدف إلى تبصير المعلمين ومديري المدارس بأهمية بذل الجهود الإضافية، والمشاركة الفاعلة في النشاطات التربوية، وتقديم المبادرات، والتخلي عن المصالح الشخصية الضيقة لتجاوز الأزمة التربوية الراهنة والضغوط الناتجة عنها.
- تأسيس ثقافة تنظيمية أصيلة تحترم العمل وتقدر الواجب ونشرها بين صفوف المعلمين والمتعلمين، ودعم التميز في الأداء، وتنمية الأبعاد الإنسانية في العمل التربوي، لجعل معالم الولاء الأدبي والأخلاقي شاخصة وحاضرة في مناخات عمل مدارس التعليم الأساسي.

- إن المدارس بوصفها منظمات تعليمية وتربوية يجب أن تعمق مفاهيم المواطنة لدى منتسبيها، وأن تستجيب لمطالبهم العادلة والمشروعة، وأن تعمل على إشباع حاجاتهم الإنسانية بما في ذلك الحاجة إلى النمو المهني والأكاديمي لإنهاء حالة التعاقد والارتباط البراجماتي القائم في المدارس.

قائمة المراجع

-أبو جامع؛ إبراهيم أحمد عواد، (2008). الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري في وزارة التربية والتعليم الأردنية. **أطروحة رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

-إسماعيل؛ محمد ناصر وآخرون، (2012). أثر المناخ التنظيمي في سلوك المواطنة التنظيمي: دراسة تحليلية لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في معهد الإدارة- الرصافة، **مجلة جامعة** بغداد للعلوم الاقتصادية، (30)، (209).

- بو حمد؛ محمد عبدالله، (2008). تصورات مديري المدارس الثانوية ومعلميها للثقافة التنظيمية في وزارة التربية في الكويت. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

-الجمل؛ سمير سليمان، (2013). درجة الولاء التنظيمي لدى المرؤوسين العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل، **مجلة أماراباك**، 4 (11)، (1-14).

-الحراحشة؛ محمد عبود، والخريشا؛ ملوح باجي، (2012): درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق، **مجلة مؤته للبحوث والدراسات: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 27 (2)، (57- 114).

-حمدان؛ دانا لطفي، (2008). العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

-الحمود؛ حمد، (2010). خصائص الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في المملكة العربية السعودية. **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

-الحنيطي؛ محمد فالح، (2013). أثر الثقافة التنظيمية في إدارة المعرفة من وجهة نظر المديرين في الوزارات الأردنية، **دراسات: العلوم الإدارية**، 40 (1) (104- 126).

-خليفات؛ عبدالفتاح صالح، والملاحمة؛ منى خلف، (2009). الولاء التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة الأردنية، **مجلة جامعة دمشق**، 25(3 + 4)، (289).

-دواني؛ كمال سليم، (2003). **الإشراف التربوي: مفاهيم وآفاق**، (ط$_1$)، عمان: الجامعة الأردنية.

- رمضان؛ محمد جابر محمود، (2013). الثقافة التنظيمية وتأثيرها على أداء مديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة سوهاج (دراسة ميدانية)، مجلة. مستقبل التربية العربية 19 (2)، (602- 662).

- الزهراني؛ محمد بن عبد الله بنسعيد، (2007). سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بمدينة جدة من وجهة نظر مديري ومعلمي تلك المدارس، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- السحيمات؛ ختام عبد الرحيم، (2007). سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقته بأدائهم الوظيفي، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

- السنخي؛ حسين عبد الرحمن محمد، (2005). تصورات القيادات الإدارية الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة لمكونات وخصائص الثقافة التنظيمية فيها، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

- السعود؛ راتب، وسلطان، سوزان، (2009). درجة العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها، **مجلة جامعة دمشق**، 25 (1 + 2)، (249-262).

- السلوم؛ طارق بن محمد والعضايلة؛ علي بن محمد، (2013). أثر إدراك الدعم التنظيمي في سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية، **مجلة جامعة الملك سعود: العلوم الإدارية**، 25 (1)، (163- 188).

- الشريفي؛ عباس عبد مهدي، (2011). سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية في الأردن في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والوظيفة ونوع المدرسة. **المجلة التربوية**، 25 (100)، (117- 146).

- الصرايرة؛ حسين يوسف، (2012). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى سلوك المواطنة التنظيمية، **مجلة دراسات لجامعة الأغواط**، (19ب) (77- 93).

- الطبولي؛ محمد عبد الحميد، وكريم؛ رمضان سعد، والعبار، ابتسام علي حمزة، (2015). الإحساس بالعدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي، **مجلة نقد وتنوير**، (2)، 65- 100.

- عابدين؛ محمد عبد القادر، **(2013).** مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الثانوية في محافظة القدس كما يراه الإداريون والمعلمون، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 14 (1)، (41- 70).

- العتيبي؛ سعود محمد والسواط؛ طلق عوض الله، (1997). الولاء التنظيمي لمنسوبي جامعة الملك عبد العزيز والعوامل المؤثرة فيه، **مجلة الإداري**، 19 (70)، 13- 67.

- عسكر؛ عبدالعزيز محمد، (2012). القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

-عطاري؛ عارف، وآخرون، (2006). الولاء التنظيمي للهيئة الإدارية والتدريسية بمدارس وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، 18 (2).

- كريم؛ رمضان سعد، (1999). الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي وعلاقته بولائهم التنظيمي في ضوء بعض المتغيرات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة قاريونس.

-كريم؛ رمضان سعد، والعبار؛ ابتسام علي حمزة، (2014). الولاء التنظيمي لموظفي جامعة بنغازي في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة المختار للعلوم الإنسانية**، 2 (24)، 107- 128.

- ماضي؛ زينب جمعة محمد، (2013). النمط القيادي السائد في مدارس التعليم العام بمدينة بنغازي وعلاقته بأنماط الثقافة التنظيمية المدرسية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الأكاديمية الليبية، بنغازي.

- محمد؛ حمدي جابر، (2011). أثر الثقافة التنظيمية على سلوكيات المواطنة التنظيمية: دراسة تطبيقية، **مجلة جامعة الملك سعود**، 21 (1)، (1- 29).

- المعايطة؛ علي أحمد جبرائيل، (2005). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلميها، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- القطان؛ عبد الرحيم علي، (1987). العلاقة بين الولاء التنظيمي والصفات الشخصية والأداء الوظيفي: دراسة مقارنة بين العمالة الآسيوية والعمالة العربية والعمالة السعودية والعمالة الغربية، **المجلة العربية للإدارة**، 11 (2)، 5- 22.

- مكتب التربية والتعليم بنغازي، قسم الحاسب الآلي.

الاشتقاق الصرفي
في اللهجات العربية الحديثة

بقلم: سميرة شيخ

باحثة جزائرية في علم اللهجات

samirachikh79@yahoo.fr

الاشتقاق الصرفي
في اللهجات العربية الحديثة

بقلم : سميرة الشيخ

ملخص

أدرك علماء العربية ما للاشتقاق من فوائد وأثر في حياتهم، فهو يجعل اللغة كائنا حيا، يتوالد ويتكاثر، مع تماسكٍ وتلاحمٍ. وهو من أعظم وسائل تنمية اللغة، وأشدها بروزا. فجاءت هذه الدراسة لتوضح ما للاشتقاق من طاقة ومرونة على حمل مفردات اللهجات العربية الحديثة بفيض من المعاني الكامنة في كم محدود من الأبنية والألفاظ، فأثراها ثراء بيِّنا، وفتح لها آفاق الشمول الذي يضاف إلى فضاء شموليتها، بغية مواكبة التقدم الحضاري، والتفاعل مع الحياة: الاجتماعية والسياسية والاقتصادية .

المقدمة:

يعد الاشتقاق من البحوث الأساسية؛ لأنه من أهم طرق تنمية اللغة، وتكثير مفرداتها، وتوليد بعض الألفاظ من بعض، فتتمكن اللغة به من التعبير عن الجديد من الأفكار، والمستجدات في وسائل الإعلام.

ولقد التفت القدماء إلى ظاهرة الاشتقاق وأولوها اهتماما كبيرا لما لها من فوائد، فقد كان لوجود الاشتقاق دور كبير في معرفة الدخيل من الأصيل؛ لأن الكلمة الدخيلة تبقى في معزل عن سلسلة المشتقات المتجانسة، وأثر في حياتهم مما مكنهم من مواكبة الحداثة، فتوسعوا بالبحث والدراسة، ووضعوا آراءهم في مصنفاتهم اللغوية والنحوية، ومنهم من أفرد لها مصنفات خاصة.

المبحث الأول: تعريف الاشتقاق لغة واصطلاحا:

الاشتقاق في اللغة أخذ شيء من شيء. قال ابن منظور: اشتقاق الشيء: بنيانه من المرتجل، واشتقاق الكلام: الأخذ به يمينا وشمالا، واشتقاق الحرف من الحرف: أخذه منه1. والاشتقاق هو الأخذ في الكلام وفي الخصومة مع ترك القصد، وفرس أشقُّ، وقد اشتق في عدوه يمينا وشمالا، هذا ما ذكره الخليل[2]، وذكر الجوهري أن الاشتقاق هو الأخذ في الكلام، وفي الخصومة يمينا وشمالا مع ترك القصد، واشتقاق الحرف من الحرف أخذه منه3. ونقل الأزهري عن الليث أنه قال: "الاشتقاق الأخذ في الخصومات يمينا وشمالا مع ترك القصد، وفرس أشقُّ، وقد اشتقَّ في عدوه كأنه يميل في أحد شقَّيه "4. ونص الزبيدي على أن الاشتقاق أخذُ شِقِّ الشيء وهو نصفه، والاشتقاق بيان الشيء من المرتجل، ثم أتى بكلام الجوهري، وقال بعد ذلك: "ومنه سُمِّي أخذ الكلمة اشتقاقا "5.

والاشتقاق يرجع في الأصل إلى مادة (الشين والقاف المضعفة) (ش ق ق) ومعناه كما ورد في المعاجم اللغوية (الصدعُ والبينونة والخلافُ والفصلُ، ونحو ذلك) 6 فقد ذكر الخليل أن (الشَّقَّ) مصدر شَقَقْتُ، والشقُّ غير بائن ولا نافذ، والصدع ربما يكون من وجه7، وقال

1-ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1414هـ-1994م، ط3، ج1، ص: 184.

2-أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت لبنان،5 /8.

3-الجوهري، إسماعيل بن حماد، الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، 189/5.

4-الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد، تهذيب اللغة، تعليق: عمر سلامي وعبد الكريم حامد، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان، 1421هـ-2001م، الطبعة الأولى، 205/8.

5-الزبيدي، الحسني محمد بن عبد الرزاق، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق مجموعة من المحققين، دار الهداية، 522/25.

6-معجم العين، 5/7-8، وإصلاح المنطق، ص: 368،286،115،4، وجمهرة اللغة، 127/1، وتهذيب اللغة، 204/8-206، ومعجم المقاييس، ص: 519.

7-معجم العين، المرجع السابق، 7/5.

ابن السكيت: "الشَّقُّ: الصدع في عود أو حائط أو زجاجة، والشِّقُّ: نصف الشيء "8. والكلمات التي أخذت من هذا الجذر الشين والقاف يحوم جميعها حول معنى الصدع والانشقاق، وفي هذا يقول ابن فارس: "الشين والقاف أصل واحد صحيح يدل على انصداع في الشيء ثم يحمل عليه، ويشتق منه على معنى الاستعارة، تقول: "شَقَقْتُ الشيء أشقُّه شقًّا إذا صدعتُه، وبيده شقوق، وبالدابة شُقَاق، والأصل واحد" 9.

وأما في الاصطلاح فللعلماء عدة حدود تتوافق في الألفاظ والمعنى، فقد قال إبراهيم أنيس بأنه: "عملية استخراج لفظ من لفظ، أو صيغة من صيغة أخرى، أو استخراج لفظ من آخر متفق معه في المعنى والحروف الأصلية". 10 و ذكر ابن عصفور عن النحويين قولهم بأنه: "إنشاء فرع من أصل يدل عليه". 11 وذكر العكبري عن الرماني ما يضارعه من أنه: "اقتطاع فرع من أصل يدور في تصريفه على الأصل". 12

وقال الرضي: "ونعني بالاشتقاق كون إحدى الكلمتين مأخوذة من الأخرى، أو كونهما مأخوذتين من أصل واحد".13 وذكر السيوطي عن ابن مالك قوله بأنه: "أخذ صيغة من أخرى مع اتفاقهما معنى، ومادة أصلية، وهيئة تركيب لها؛ ليدل بالثانية على معنى الأصل بزيادة مفيدة؛ لأجلها اختلفا حروفا، أو هيئة، كضارِب من (ضرب)، وحَذِر من (حَذِرَ)". 14

8-ابن السكيت، أبو يوسف يعقوب بن إسحاق، تحقيق أحمد محمد شاكر، عبد السلام هارون، دار المعارف القاهرة، الطبعة الرابعة، ص: 04.

9-ابن فارس، ابن زكريا أبو الحسن، معجم المقاييس في اللغة، تحقيق شهاب الدين أبو عمرو، دار الفكر، بيروت لبنان، 1415هـ1994م، الطبعة الأولى، ص: 519.

10-إبراهيم أنيس، أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية،1972م، ص: 62.

11-ابن عصفور، أبو الحسن علي بن مؤمن بن محمد، الممتع في التصريف، تحقيق فخر الدين قباوة، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت لبنان، 1399هـ-1979م، 1/41-42.

12-العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين، اللباب في علل البناء والإعراب، تحقيق غازي مختار طليمات، دار الفكر المعاصر، بيروت لبنان، 219/2.

13-الاسترابادي رضي الدين محمد بن الحسن، شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق وضبط وشرح: محمد نور الحسن، محمد الزفزاف، محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتب العالمية، بيروت لبنان، 1402هـ-1982م، 334/2.

14-السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرحه وضبطه وصححه وعلّق حواشيه محمد أحمد جاد المولى، وعلي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار الجيل، بيروت لبنان،346/1.

وذكر الشوكاني عدة تعريفات للاشتقاق في الاصطلاح، وهي متقاربة في المعنى، منها15:

قيل: هو أن تَجِدَ بين اللفظين تناسبا في المعنى والتركيب، فتَرُدَّ أحدهما إلى الآخر.

وقيل: هو أن تأخذ من اللفظ ما يناسبه في التركيب، فتجعله دالاًّ على معنى يناسب معناه.

وقيل: ردُّ لفظ إلى آخر لموافقته في حروفه الأصلية، ومناسبته في المعنى. وقد اختاره الدكتور تمام حسان في كتابه مناهج البحث،16 وذكر الأستاذ عبد الله أمين أنه: "أخذ كلمة من كلمة أخرى أو أكثر مع تناسب بين المأخوذ، والمأخوذ منه في اللفظ والمعنى جميعا". 17

المبحث الثاني- أهمية الاشتقاق:

يعدّ الاشتقاق ظاهرة أصلية في اللغة العربية، تحدُث ضمن منهج عملي تطبيقي، وهو نوع من القياس اللغوي للمفردات، وهو عبارة عن توليد لبعض الألفاظ من بعض، والرجوع بها إلى أصل يحدد مادتها، ويوحي بمعناها الخاص الجديد.

وإنه بهذه الصورة ليعدّ بحقّ إحدى الوسائل الرائعة، والمبتكرة في نمو اللغة، ومرونتها، واتساعها، وثرائها في المفردات، ما يمكنها من التعبير عن المستجدّ من الأفكار، والمستحدث من وسائل الحياة.18

فهذه الوسيلة لا تزال تمدّ اللغة بالكثير من الألفاظ؛ لأن الحاجة إليها شديدة، ومُلِحَّة في مختلف العصور كالحاجة إلى المجاز في إعداد اللغة بروافد عديدة، وفيض دافق للمعاني؛ وذلك بسبب الصناعات، والمخترعات، والمستحدثات الجديدة؛ بحيث يفتح لنا الباب أمام الكثير من الألفاظ السهلة، والرشيقة التي يمكن أن تسدّ هذا التطور الحضاري المستمر؛ فهو

15-الشوكاني، محمد علي، نزهة الأحداق في علم الاشتقاق، تحقيق وتعليق شريف عبد الكريم النجار، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1424هـ 2004م، الطبعة الأولى،ص: 26-27.

16-تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1400هـ1979م، ص: 212.

17-عبد الله أمين، الاشتقاق، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1420هـ-2000م، ص:

18-رمضان عبد التواب، فصول في فقه العربية، دار الجيل، القاهرة، 1980م، الطبعة الثانية، ص: 290.

يعدّ بحقّ "طريق السعة "التي تجوزها الألفاظ، وتمر عبرها؛ لتصل بسلام إلى فيضها الدلالي المدرار ذي الأفنان الكثيرة الملتفَّة، والفنون الغزيرة ذوات الفوائد الكبيرة الجمّة. [19]

إن الكلمات في اللغة العربية لا تعيش فرادى منعزلات؛ بل مجتمعات مشتركات كما يعيش العرب في أُسَرٍ، وقبائل ... وللكلمة جسم، وروح، ولها سبب تلتقي من خلاله مع مثيلاتها في مادتها، ومدلولها... فخاصية "الاشتقاق "من أعظم ما امتازت به العربية؛ فبالاشتقاق عملت على زيادة مورثها اللفظي، والمعنوي كلما تقدم الزمن.20

ويعود سبب الاشتقاق إلى طبيعة اللغة العربية بكونها لغة اشتقاقية تستطيع إثراء نفسها بزيادة مفرداتها؛ لتتمكن من قوة التعبير، ومواكبة الحداثة في جدة الموضوعات.

إن ميزة الاشتقاق في العربية قد أكسبتها ثروة من الألفاظ لا تتعاند؛ بل تتساند، ولا تتناهى؛ بل تنمو على مر العصور، وأضفت عليها مرونة تستجيب بها لمقتضيات العصر، والحياة، وما يستجد فيها من معان، وأفكار، وأدوات، ومخترعات حتى بلغت المشتقات المحضة فيها سبعين ألفا من الكلمات. 21

وإن الوزن هو قوام التفرقة بين أقسام الكلام في العربية، وإن اللغات السامية التي تشارك هذه اللغة في قواعد الاشتقاق لم تبلغ مبلغها في ضبط المشتقات بالموازين التي تسري على جميع أجزائها، وتوفِّق أحسن توفيق بين مبانيها، ومعانيها. 22

ثم إن العودة إلى الجذر الأصلي للكلمة قد يساعد إلى حد بعيد في الكشف عن معالمها، ومعرفة الجذر تتَّصل اتصالا وثيقا بالاشتقاق، وطرقه في اللغة، وهو بشكل عام الوسيلة التي تتحقق بها الصلة بين كلمات اللغة، وهذه الصلة قوامها اشتراك الكلمات في جذر واحد ثابت لا يتغير؛ وهو ما يعبِّر عنه المعجميون باسم "الاشتراك في المادة "؛ إذ يجعلون حروف هذا

19-رشيد عبد الرحمن العبيدي، أبحاث ونصوص في فقه اللغة، مطابع التعليم العالي، بغداد، 1408هـ-1988م، ص: 267.

20-حيدر علي نعمة، ظاهرة الاشتقاق وأثرها في إثراء الدلالة اللغوية والمعجمية للمفردات القرآنية، الجامعة العراقية، كلية الآداب، العدد 301، 1433هـ-2003م، ص: 163.

21-عبد القادر المغربي، الاشتقاق والتعريب، تحقيق محمد هارون، بلا دار نشر، القاهرة، 1947م، ص: 09.

22-عباس محمود العقاد، اللغة الشاعرة (مزايا الفن والتبصير في اللغة العربية)، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1960م، الطبعة الأولى، ص: 12.

الجذر مدخلا إلى شرح معاني الكلمات، ودلالاتها التي ترجع إلى جذر، وأصل واحد ثابت هو في الحقيقة يشكِّل البنية الأساسية للكلمة. "23

وما من شك في أن هذه الطريقة في تخليق الكلمات، وتولدها بعضها من بعض تجعل من اللغة جسما حيا تتوالد أجزاؤه. وهكذا يمكن تصنيف الكلمات العربية بحسب موادها، وأصولها؛ كما فعل أصحاب معاجم الألفاظ العربية... كما يمكن تصنيفها بحسب صيغها، وموازينها؛ 24 إذ تشترك الألفاظ المنتسبة إلى أصل واحد في قدر من المعنى؛ وهو معنى المادة الأصلية العام.

ومع أن العربية اعتمدت الموازين، والقوالب المتماثلة لكثير من المعاني؛ فإن ذلك لم يؤثر في وفرة مفرداتها، ولم يحُلَّ بين العربية، وبين ولوج أبواب السعة في أسمى معانيها، وإشرافها على عالم الفيض الدلالي الفسيح؛ فهي غنية بهذه الموازين على نحو لا يتأتّى لغيرها من اللغات. . . فمزية الاشتقاق عادت على العربية بفوائد كبيرة، ومكاسب جمة؛ إذ وثَّقت الصلة بين مفرداتها قديما، وحديثا، ومكَّنت الدارسين من إدراجها في أدراج متماثلة، وحقول متكاملة، ومجموعات متشابهة تُمكِّنهم من إدراك مفرداتها بعد الاطِّلاع على بعض مشتقاتها، فضلا عن اكتشاف الدخيل من الكلمات المتسرِّب في صفوفها.25

إن الروابط الاشتقاقية في اللغة العربية نوع من التصنيف للمعاني في كلياتها، وعمومياتها، وهي تُعلِّم المنطق، وتربط أسماء الأشياء المرتبطة في أصلها، وطبيعتها برباط وثيق واحد، وهذا يحفظ جهد المتعلم، ويُوفِّر وقته... إن خاصية الروابط الاشتقاقية في اللغة العربية تهدينا إلى معرفة كثير من مفاهيم العرب، ونظراتهم إلى الوجود، وعاداتهم القديمة، وتوحي بفكرة الجماعة، وتعاونها، وتضامنها في النفوس عن طريق اللغة. . . وإن اشتراك الألفاظ المنتمية إلى أصل واحد في أصل المعنى، وفي قدر عام منه يسري في جميع مشتقات الأصل الواحد مهما اختلف العصر، أو البيئة، يُقابله توارث العرب لمكارم الأخلاق،

23-حلمي خليل، الكلمة "دراسة لغوية معجمية "، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1408هـ-1980م، الطبعة الثانية، ص: 67.

24-محمد مبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، دار الفكر الحديث، بيروت، 1964م، الطبعة الثانية، ص: 271.

25-سعدون طه سرحان العجيلي، ظاهرة الإعراب في اللغة العربية "أطروحة دكتوراه "، إشراف أ.د. رشيد عبد الرحمن العبيدي، الجامعة الإسلامية، كلية الآداب، 1427هـ-2006م، ص: 12 و38.

والمثل الخلقية، والقيم المعنوية جيلا بعد جيل... إن وسيلة الارتباط بين أجيال العرب هي الحروف الثابتة، والمعنى العام.26

المبحث الثالث: الأسماء المشتقة في اللهجات العربية الحديثة:

لما كانت الحياة دائمة التطور متغيرة الحالات، ومتجددة الحاجات كان لابد من خلق كلمات جديدة لسدّ العوز الحاصل في هذا التطور الحضاري، ولما كانت عملية خلق الكلمات، وارتجال الألفاظ ليست يسيرة، كان لا بد للإنسان من اللجوء إلى وسيلة أخرى، وسيلة توليد ألفاظ جديدة مشتقة من ألفاظ لغته، فكان هذا النوع من الاشتقاق اشتقاقا قياسيا، فكثير من الصيغ لا وجود لها بين مفردات اللغة، لكننا نستطيع أن نجدها عند الحاجة إليها عن طريق الاشتقاق قياسا على صيغ موجودة، يقول إبراهيم أنيس: "كثير من تلك الصيغ التي يجوز اشتقاقها لا وجود لها فعلا في نص صحيح من نصوص اللغة، فهناك فرق كبير بين ما يجوز لنا اشتقاقه من صيغ، وما اشتق فعلا، واستعمل في أساليب اللغة المروية عن العرب، فليس من الضروري أن يكون لكل فعل اسم فاعل، أو اسم مفعول مرويين في نصوص اللغة، فقد لا يحتاج المتكلم، أو الكاتب إلى كليهما من فعل من الأفعال، فالمشتقات تنمو، وتكثر حين الحاجة إليها، وقد يسبق بعضها بعضا في الوجود، ولهذا جدير بنا ألا نتصور أن الأفعال، أو المصادر حين عُرفت في نشأتها عُرفت معها مشتقاتها". [27]

والأسماء المشتقة في اللهجات العربية الحديثة سبعة أصناف، هي:

- اسم الفاعل
- صيغ المبالغة
- الصفة المشبهة
- اسم المفعول
- اسم الآلة

26-المرجع نفسه، ص: 6-7، فرحان السليم، اللغة العربية ومكانتها بين اللغات، بحث عن موقع المكتبة الشاملة على شبكة الانترنت، ص: 06.

27-إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1985م، ص: 63.

- اسما الزمان والمكان

- اسم التفضيل

وهذه التنوعات هي صفات صرفية تحمل دلالات معينة، إلى جانب دلالتها المعجمية المكتسبة من الجذر الذي تولدت منه.

1- اسم الفاعل:

ما اسم الفاعل؟

هو اسم يشتق من الفعل للدلالة على وصف من قام بالفعل، ويصاغ اسم الفاعل في الأمثال الشعبية على النحو التالي:

أولا: من الفعل الثلاثي:

أ- على وزن "فَاعِل":

- من الفعل الناقص، مثل:

(أَتَّالِي زَهْرُو عَالِي)

(أَدْرَاعَ لْوَافِي مَا يْحَافِي)

(أَسَّاعِي يَسْعَى ولَمْرَا تْصَدَّقْ)

- من الفعل المهموز الآخر، مثل:

(لِّي قَارِيهَ دِّيبْ حَافْظُو سْلُوقِي)

ب- على وزن "فَاعَل" :

- من الفعل الصحيح، مثل:

(جَاوَرَ لْفَالَحْ تَفْلَحْ تْجَاوَرَ لْفَالَسْ تَفْلَسْ)

- من الفعل الأجوف، وذلك بتحويل عين الفعل ياء مفتوحة عند صياغة اسم الفاعل، مثل: (أَصَّمْتْ حَكْمَه ومَنُّو تْفَرْقَتْ لَحْكَايَمْ لُو مَا نْطَقْ وَلْدْ لِيمَامَه مَا يْجِيهْ وَلْدْ لَحْنَشْ هَايَمْ) (إِلاَ صَوْطَكَ لْقَايَدْ لِمَنْ تَشْتْكِي؟)

وشذ في هذه الحالة اسم الفاعل المتواجد بالمثل الشعبي التالي:

(قْبَرْ يَبْكِي عْلَى قْبَرْ وْمَا جَايَبْ لْرَاسُو خْبَرْ)

فالملاحظ على هذه الصيغة أنها على وزن "فَاعَل" إلا أن الحاصل غير ذلك.

الفعل منها هو "جَاءَ "، وبتطبيق القاعدة عن طريق اشتقاق اسم الفاعل على وزن "فَاعَل "تصير الصيغة "جَايَأْ ".

غير أن هذا لم يحصل، فما وقع هو حذف الهمزة للتخفيف، ثم إلصاق الكلمة بحرف الجر "الباء "بعد تسكينه.

وعليه يمكن القول إن اسم الفاعل في هذه الحالة لم يستخرج من الفعل، وإنما صيغ من اجتماع الفعل بحرف الجر – الباء- أي من: "جَاءَ بِ".

ج-على وزن "فَاعْل ":

-إذا كان اسم الفاعل دالا على المؤنث:

(أَدِّيبْ كِ مَا يَلْحَقْهَاشْ يْقُولْ حَامْضَه)

(تْلاَقَاتْ لْعَوْجَه مْعَ طَايْرَةَ لْقَرْنْ)

(لْقَافْلَه فَايْتَه ولَكْلاَبْ يَنَّبْحُو)

(مَا تَخْفَى عْلِيهْ خَافْيَه)

- إذا جُمِعَ اسم الفاعل جمعا سالما مذكرا أكان أم مؤنثا، مثل:

(أَنْتُمَ سَّابْقِينْ وحْنَا لاَّحْقِينْ)

وشد في هذه الحالة ما ورد في المثل الشعبي التالي: (لِّي قَارِيهَ دِّيبْ حَافْضُو سْلُوقِي)

فالغريب في الأمر مجيء اسم الفاعل على وزن "فَاعْل "دالا على المفرد المذكر رغم أنه لم يتصل بياء المتكلم.

وحتى لا ندخل في متاهات التحليل الهدام، والنقد السلبي، نعتبر أن هذه الصيغة وإن كثرت – ناجمة عن جملة الشرط، إذ الملاحظ استعمال اسم الفاعل (قَارِيهْ) كجملة الشرط، فكان لا بد من الموافقة لجملة جواب الشرط باسم الفاعل.

وجدير بالذكر أن هذه الحالة تخص استثناء لما يتصل الفعل بضمير المفرد الغائب.

ثم إن هذه الصيغة "حَافْظُو" لو أخرجت من السياق المدرجة فيه، فإن معناها سينتقل من اسم الفاعل إلى الفعل، إذ تصير دالة على "حَفْضُو "أي بمعنى "حَفِظَهُ "في الفصيح.

وما يشفع لنا ورود هذه الصيغة على وزنها الصحيح لما ورد فعل الشرط فعلا صريحا، الأمر الذي استلزم جوابه أن يكون فعلا، وفي نفس معنى المثل الشعبي:

لِّي قْرَاهَ دِّيبْ حَفْضُو سْلُوقِي.

ثانيا: من الفعل غير الثلاثي:

يصاغ اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي على:

* وزن المضارع مع إبدال حرف المضارعة ميما ساكنة، وفتح ما قبل الآخر، وذلك في الحالتين التاليتين:

أ- إذا كان الفعل الماضي على وزن "فَعَّلَ "، وصحيح الحرف الأخير، مثل:

(سَالْ لَمْجَرَّبْ لاَّ تْسَالَ طّْبِيبْ)

(يَا لْخَمَّاسْ يَا غْلِيظَ رَّاصْ يَا مْخَلِّي وْلاَدُو ومْعَبَّشْ وْلاَدَ نَّاسْ)

ب – إذا كان الفعل الماضي على وزن "فَاعَل "، مثل:

(لَمْغَانَنْ وَاعَرْ حَالُو)

(لِّي مْوالَفْ بْلَحْفَا يَنْسَى صَبَّاطْ)

(مَا رَانِي لاَ تَاجَرْ ولاَ مْهَاجَرْ ولاَ عَنْدِي كَرْعِينْ مَاجَرْ)

(وَاحَدْ عَايَشْ وْوَاحَدْ مْجَاوَرْ لَهْوَايَشْ)

*وزن المضارع مع إبدال حرف المضارعة ميما ساكنة، وكسر ما قبل الآخر، وذلك في الحالتين التاليتين:

أ- إذا كان الفعل الماضي على وزن "فَعَّلَ "ومعتل الآخر، مثل:

(لِّي مْرَبِّي مَنْ عَنْدْ رَبِّي)

(يَا لْخَمَّاسْ يَا غْلِيطَ رَّاصْ يَا مْخَلِّي وْلاَدُو وَمْعَيَّشْ وْلاَدَ نَّاسْ)

ب – إذا كان الفعل الماضي على وزن "أَفْعَل "، ومعتل العين، مثل:

(لاَ تْخَمَّمْ لاَ تْدَبَّرْ لاَ تَرْفَدَ لْهَمّْ دِيمَه لْفَلْكْ مَا هُو مَسْتْمَرْ ولاَ دَّنْيَا مْقِيمَه)

* وزن المضارع مع إبدال حرف المضارعة ميما مفتوحة، وفتح ما قبل الآخر، وذلك في الحالات التالية:

أ – إذا كان الفعل الماضي على وزن" تَفَاعَل "، واسم الفاعل منه دالا على المفرد المذكر، مثل:

(لِّي مَتْوَالَفْ بْلَحْفَى يَنْسَى نْعَايْلُو)

ب – إذا كان الفعل الماضي على وزن "افْتَعَل" ، ومعتل العين بالألف، مثل:

(لْمَشْتَاقْ إِلاَ فَاقْ مَا عْطَى تْفَاقْ)

ج –إذا كان الفعل الماضي على وزن "اسْتَفْعَل" ، مثل:

(لاَ تْخَمَّمْ لاَ تْدَبَّرْ لاَ تَرْفَدَ لْهَمّْ دِيمَه لْفَلْكْ مَا هُو مَسْتْمَرْ وْلاَ دَّنْيَا مْقِيمَه)

* وزن المضارع مع إبدال حرف المضارعة ميما مفتوحة، وكسر ما قبل الآخر، وذلك في الحالة الآتية:

- إذا كان الفعل على وزن "افْتَعَل" ، ومعتل الآخر، مثل:

(لْمَكْسِي بْرَزْقَ نَّاسْ عَرْيَانْ)

وقد حذفت التاء لأسباب صوتية متعلقة بالحرف.

* وزن المضارع مع إبدال حرف المضارعة ميما مفتوحة، وتسكين ما قبل الآخر، وذلك في الحالات التالية:

أ- إذا كان الفعل الماضي على وزن "تَفَاعَل" ، واسم الفاعل منه دالا على المفرد المؤنث، مثل:

(لَحْوَانَتْ مَتْسَامْيَه ولَرْزَاقْ مَخْتَالْفَه)

ب- إذا كان الفعل الماضي على وزن "تَفَاعَل" ، واسم الفاعل منه دالا على المثنى، مثل:

(أَرَّاعِي ولْخَمَّاسْ مَدَّابْزِينَ عْلَى رَزْقَ نَّاسْ)

(إِلاَ شَفْتْ زُوجْ مَتْفَاهْمِينْ أَدُّرْك عْلَى وَاحَدْ)

(إِلاَ شُفْتْ زُوجْ مَتْعَاشْرِينْ عْرَفْ بَلِّي دَّرْكَ عْلَى وَاحَدْ)

ج- إذا كان الفعل الماضي على وزن" تَفَعَّلَ" ، واسم الفاعل منه دالا على الجمع، مثل:

(بُهْتَ نّْسَا بُهْتِينْ مَنْ بُهْتُمْ جِيثْ هَارَبْ مَتْحَزْمِينْ بَلْفَاعِي ومَتْخَلْلِينْ بْلَعْقَارَبْ)

د- إذا كان الفعل الماضي على وزن "تَفَعْلَلَ" ، واسم الفاعل منه دالا على الجمع، مثل:

(بُهْتَ نّْسَا بُهْتِينْ مَنْ بُهْتُمْ جِيثْ هَارَبْ مَتْحَزْمِينْ بَلْفَاعِي ومَتْخَلْلِينْ بْلَعْقَارَبْ)

وقد حذفت الخاء لأسباب صوتية متعلقة بالحرف.

هـ- إذا كان الفعل الماضي على وزن "افْتَاعَل" ، واسم الفاعل منه دالا على المفرد المؤنث، مثل:

(لَحْوَانَتْ مَتْسَامْيَه ولَرْزَاقْ مَخْتَالْفَه)

2- صيغ المبالغة :

- ما هي صيغ المبالغة؟

هي أسماء تشتق من الأفعال للدلالة على معنى اسم الفاعل مع تأكيد المعنى وتقويته والمبالغة فيه، ومن ثم سُمِّيَت صيغ المبالغة، وهي لا تشتق إلا من الفعل الثلاثي28.

ولصيغ المبالغة في اللهجات العربية الحديثة أوزان أشهرها:

أ- فَعَّال: في المذكر، مثل:

(أَرَّزَّاقْ فَ سّْمَا وصّْلاَحْ فْ لَّرْضْ)

(أَزِّينَ لْغَدَّارْ)

(عَوْدَكْ جَرَّايْ)

28-عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية، بيروت،1979م ،ص:77.

و: فَعَّالَه في المؤنث، مثل:

(أَدَّنْيَا بَدَّالَه ولْفَلْكِ يْدُورْ)

ب- مَفْعَال: مثل:

(أَطِّيرَ لْمَعْفَافْ مَا رَبَّى كْتَافْ)

(أَطِّيرَ لْمَعْيَافْ مَا يْرَبِّي لَكْتَافْ)

(سَخَّرَ لْمَعْقَازْ يْدَبَّرْ عْلِيكْ)

(صُوقَ نْسَا صُوقْ مَطْيَارْ يَا دَّاخَلْ رُدّْ بَالَكْ يْوَرِّيوْلَكْ مَ رْبَحْ قَنْطَارْ ويَدِّيوْلَكْ رَاسْ مَالَكْ)

ج- فْعُول: مثل:

(ضْرَبْ لَحْدِيدْ مَا دَامَهْ سْخُونْ)

(هَدَا زْمَانْ لَبْهُوتْ لِّي يْقُولْ فِيهَ لْحَقْ رَاهَ يْمُوتْ)

د- فْعِيل: في المذكر، مثل:

(أَطْوِيلْ يَقْضِي حَاجْتُو ولَقْصِيرْ يْعَيَّطَ لْجَارْتُو)

و: فْعِيلَه في المؤنث، مثل:

(تْزَوَّجْ بْلَمْرَه لَبْعِيدَه وحْرَتْ لَرْضْ لَقْرِيبَه)

وهناك أوزان أخرى وردت للمبالغة لكنها قليلة، أهمها:

أ- فَعُّولِي: مثل :

(أَحْكَمَ سَّكُّوتِي وطْلَقَ لْبَحْلُوطِي)

ب- فْعَالَه: مثل :

(فْلَانْ شْفَايَه وعْشُورْ)

وقد وردت صيغ للمبالغة من أفعال غير ثلاثية على غير القاعدة، وذلك وفق الوزن "فَعْلُولِي "من الفعل" فَعْلَل" ، كما يتضح ذلك من الأمثال الشعبية التالية:

(أَحْكَمَ سَّكُّوتِي وطْلَقَ لْبَحْلُوطِي)

(تَبَّعَ لْوَادَ دَّرْدُورِي ومَا تْبَعْشْ لْوَادْ سَّكُّوتِي)

(فُوتَ عْلَ لْوَادَ لْهَرْهُورِي ومَا تْفُوتْشْ عْلَ لْوَادَ سَّكُّوتِي)

3- الصفة المشبهة :

- ما هي الصفة المشبهة؟

هي صفة مشتقة تؤخذ من الفعل، لتدل على حدث ثابت في الموصوف ثبوتا لازما له، أي تدل على معنى قائم بالموصوف على وجه الثبوت29.

وأشهر أوزان الصفة المشبهة في منطقة الغرب الجزائري:

أ- فْعَل: الذي مؤنثه فَعْلَه، وذلك إذا كان يدل على لون، مثل:

(فْلاَنْ قَلْبُو بْيَضْ)

(فْلاَنْ قَلْبُو كْحَلْ)

(لْمُورُو كَحْلَ رَّاصْ)

(لَعْمَشْ فَ بْلاَدَ لْعُمِي زُرْقْ لَعْيُونْ)

(لْعَمْشَه فَ بْلاَدَ لْعُومِي كَحْلَةْ لَعْيُونْ)

والملاحظ أن هذه الصيغة تأتي على وزن "فْعَل" إذا وردت صفة لما قبلها، وعلى وزن "فَعْل" إذا دلت على صفة موجودة في الكلمة التي بعدها.

وهذا ما حدث في الصفة المشبهة "كحل" فلما كانت صفة السواد موجودة في القلب، هذه الكلمة التي وقعت قبل الصفة المشبهة، وردت على وزن "فْعَل" .

وعندما دلت على صفة السواد المتواجدة بالرأس، الكلمة التي وردت بعد الصفة المشبهة جاءت على وزن "فَعْل" .

ب- فْعَل: الذي مؤنثه فَعْلَه، وذلك إذا كان يدل على عيب، مثل:

29-إبراهيم قلاتي،قصة الإعراب، الأسماء، دار الهدى، الجزائر، طبعة جديدة ومنقحة، 1998م، ص: 129.

(لَعْمَشْ فَ بْلاَدَ لْعُمِي زُرْقْ لَعْيُونْ)

(لْعَمْشَه فَ بْلاَدَ لْعُمِي كَحْلَةْ لَعْيُونْ)

(لْحُنَّا حَرْشَا ولْحَنَّايَه عَمْشَا ولَعْرُوصَه طَرْشَا)

(ولاَ جَاكْ عْلَى لْعِينْ لْعَوْرَه؟)

(مَا يْخُصَّ لْعَمْيَا غِيرْ لَكْحُولْ)

(لِّي سْمَعْ دَّ حَقَّهْ ولَطْرَشْ يَحْسَنْ عَاوْنَهْ)

(عَمْشَه خِيرْ مَنْ عَمْيَه)

وقد كُتِبَت الصفة المشبهة في المؤنث بالهاء، وأخرى بالألف بحسب ورودها في الجملة.

فالنطق بكلمة "عَمْشَه" في المثل الشعبي الثاني يختلف عن النطق بها في المثل الشعبي الثالث، والذي مرجعه إلى نبر الكلمات في اللهجة.

وشدت الصفة المشبهة "فَرْطَاس" الدالة على عيب، والتي وردت على وزن "فَعْلاَل" ، وذلك في المثل الشعبي التالي:

(تْهَنَّى لْفَرْطَاسْ مَنْ حَكَّ رَّاصْ)

ج- فَعْلاَن الذي مؤنثه فَعْلاَنَه، وذلك إذا كان يدل على خلو أو امتلاء، مثل:

(أَرْوَحْ لْ رَبِّي عَرْيَانْ يَكْسِيكْ)

(أَشَّبْعَانْ مَا دْرَى بَلْجِيعَانْ)

(دْكُرَ لْمَا يْبَانَ لْعَطْشَانْ)

(لْكَرْشْ شَّبْعَانَه مَا تَدْرَى بَلْجِيعَانَه)

(لْيَبْرَه تَكْسِي غِيرْهَا وْهِيَ عَرْيَانَه)

وقد حُرِّكَت فاء الصفة المشبهة بالكسر إذا وردت عينها ياء.

د- فَيْعَل: مثل:

(لَبْكَى عْلَ لْمَيَّتَ خْسَارَه)

هـ- فِيعِل: ومن ذلك المثل الشعبي التالي:

(سِيدِي مْلِيحْ وضَرْبُو رِّيحْ)

وهناك أوزان أخرى للصفة المشبهة، مثل:

أ- فْعِيل الذي مؤنثه فْعِيلَه، مثل:

(إِلاَ صَوَّتْ نْسِيبْتَكْ صَوْطَه مْلِيحْ)

(لَمْلِيحْ لِيهْ ولَنَّاسْ ولَقْبِيحْ غِي رُّوحُو)

(لْوَلْفَ صْعِيبْ)

(كْرِيمْ مَنْ دَارْ خَالْتُو)

(لْهَمْ دْوَاهَ لْغَمْ وسَّتْرَه لِيهَ مْلِيحَه)

ب- فِعْل الذي مؤنثه فِعْلَه، مثل:

(سِيدِي زِينْ وزَاتَّهْ حَبَّه فَ لْعِينْ)

(عَمُّو شِينْ وعْبَايْتُو زِينَه)

ج- فُعْل الذي مؤنثه فُعْلَه، مثل:

(لْحُرْ حُرْ وصَّنْعَه مَا ضَرّْ)

(لْحُرَّه إِلاَ صَبْرَتْ دَارَتْ دَارْهَا)

د- فَعْل الذي مؤنثه فَعْلَه، مثل:

(لْمُوتْ حَرَّه مَرَّه)

هـ- فَعْلُول: مثل:

(دِيرْ رُوحَكْ بَهْلُولْ تَشْبَعَ كْسُورْ)

4- اسم المفعول:

- ما اسم المفعول؟

هو اسم يشتق من الفعل المضارع المتعدي المبني للمجهول، وهو يدل على وصف من يقع عليه الفعل30.

ويشتق في اللهجات العربية الحديثة على النحو التالي:

أولا: من الفعل الثلاثي:

أ- على وزن "مَفْعُول" :

- من الفعل الصحيح السالم، مثل:

(لْمَدْبُوحَ يْعَيَّبَ عْلَ لْمَسْلُوخْ ولَمْعَلَّقَ يْقُولَ اللَّهَ يْنَجِّينَا)

(لِّي مَكْتُوبْ عْلَى لَجْبِينْ مَا يَمْحُوهَ لْيَدِّينْ)

- من الفعل الصحيح المضعف، مثل:

(رَبِّي خِيرُو مَمْدُودْ مَاشِي مَحْدُودْ)

- من الفعل المعتل المثال، مثل:

(جُودْ مَ لْمَوْجُودْ)

وبإضافة تاء التأنيث على اسم المفعول الدال على المفرد المؤنث، مثل:

(لْمَسْلُوخَه تَضْحَكْ عْلَ لْمَدْبُوحَه)

(لِّي مَاشِي مَكْتُوبَه مَ لْفُمَ طِّيحْ)

(أَدَّارَ لْمَحْلُولَه دَّخَّلَ سْبَعْ ولْغُولَه)

أما إذا أُضِيفَت ياء المتكلم إلى اسم المفعول الدال على المفرد المؤنث، فتُسَكَّن لام "مَفْعُولَه" ، ثم تُكْسَر تاء التأنيث لمناسبتها للياء، مثل:

(مَغْلُوبْتِي مَرْتِي ولاَ كَدَّبْتُونِي نُوضَلْهَا)

30-التطبيق الصرفي، المرجع السابق، ص: 81.

ب- على وزن المضارع:

- إذا كان الفعل ناقصا، وذلك بأن تأتي بالمضارع من الفعل، ثم تضع مكان حرف المضارعة ميما مفتوحة، وتضعّف الحرف الأخير، أي لام الفعل، الذي هو حرف علة.

أما المؤنث منه، فيستلزم زيادة تاء التأنيث على اسم المفعول المستخرج تبعا للقاعدة السابقة الذكر، ويتضح ذلك من خلال المثل الشعبي التالي:

(أَللَّهْ يَجْعَلْ تْكُونْ حَاجْتَكْ مَقْضِيَّة)

- من الفعل المعتل الأجوف، إذا كانت عين مضارع الفعل ألفا، يشتق اسم المفعول على وزن المضارع، بشرط إعادة الألف إلى أصلها، مع إبدال حرف المضارعة ميما ساكنة، وتشديد ما قبل الآخر بالفتح، مثل:

(أَدْجَاجَه تْبَيَّضْ ودِّيكَ مْحَيَّرْ)

ثانيا: من غير الثلاثي:

أ- إذا كان ماضي الفعل على وزن "افْتَعَل" ، يشتق اسم المفعول على وزن المضارع، مع إبدال حرف المضارعة ميما مفتوحة، مثل:

(لْمَشْتَاقْ إِلاَ فَاقْ مَا عْطَى تْفَاقْ)

ب- وإذا كان ماضي الفعل على وزن "فَعَّل" ، يشتق اسم المفعول على وزن المضارع، مع إبدال حرف المضارعة ميما ساكنة، وتشديد الحرف ما قبل الأخير بالفتح، مثل:

(لْمَدْبُوحَ يْعَيَّبَ عْلَ لْمَسْلُوخْ ولَمْعَلَّقَ يْقُولَ اللَّهَ يْنَجِّينَا)

ج- وعند صياغة اسم المفعول الدال على المؤنث من الحالة السابقة ما عليك سوى فك الإدغام من عين الفعل، وحذف الثاني منه، مع فتح ما قبل الآخر، وإضافة تاء التأنيث بعده، مثل:

(كُلّْ شَاةْ مْعَلْقَه مَ كْرَاعْ)

د- وإذا كان ماضي الفعل على وزن "فَعْلَل "أو "فَاعَل" ، يشتق اسم المفعول على وزن المضارع، مع إبدال حرف المضارعة ميما ساكنة، وفتح ما قبل الآخر، مثل:

(أَدِّيبْ لَمْقَرْطَطْ يْجِيبْ كُلَّ دْيُوبَه مْقَرْطِّينْ)

(دْخُلْ يَا مْبَارَكْ بَحْمَارَكْ)

هـ- وعند صياغة اسم المفعول الدال على الجمع من ماضي الفعل الذي يرد على وزن "فَعْلَل" ، ما عليك سوى إدغام اللامين، وتحريكها بالكسر، مع إضافة الياء والنون الساكنة، مثل:

(أَدِّيبْ لَمْقَرْطَطْ يْجِيبْ كُلَّ دْيُوبَه مْقَرْطِّينْ)

5- اسم الآلة:

- ما اسم الآلة؟

هو اسم مشتق من الفعل الثلاثي، للدلالة على ما وقع الفعل بواسطته من الآلات التي يستعملها البشر31.

ويشتق اسم الآلة في اللهجات العربية الحديثة وفق الأوزان الآتية:

أ- مَفْعَال: مثل:

(بِينَ شْفِيحَه ولْمَسْمَارْ)

(عِينَكْ هِيَ مِيزَانَكْ)

(لِّي يْرَبِّي وَلْدَ نَّاسْ كِلِّي دَقَّ لْمَا فَ لْمَهْرَازْ)

(أَصْبَرْ مَفْتَاحَ لْجَنَّه)

ب- مَفْعَل: مثل:

(لَحْدِيثْ ولْمَغْزَلْ)

(شِي يَحْلَبْ شِي يْشَدَّ لْمَحْلَبْ)

ج- فَعْلَه: مثل:

(أَشَّبْكَه تَمْشِي عَنْدَ نَّادَرْ)

31-قصة الإعراب، المرجع السابق، ص: 141.

(دَارِي ولاَّ يَاكْلُوكْ لَمْدَارِي32)

(لْيَبْرَه تَكْسِي غِيرْهَا وهِيَ عَرْيَانَه)

(مْشَى يْجِيبَ سَگّه جْبَرْهُمْ حَصْدُو)

(خَايَنْ فْ يَدَّهْ شَمْعَه)

د- فِعْل: مثل:

(حَجْرَه فَ لْحِيطْ خِيرْ مَنْ يَاقُوتَه فَ لْخِيطْ)

هـ- فْعَل: مثل:

(لَعْصَا لِمَنْ يَعْصَى)

(لِّي قَرْصُو لَحْنُشْ يْخَافْ مْ لَحْبَلْ)

و- فَعَّال: مثل:

(مَشِّي لْفَايْدَه فْ لَمْسَاسَكْ33 دَ رَّاصْ لْفَايْدَه فَ لْخُبْزَه وتَّقْرَاصْ)

ز- فَعُّول: مثل:

(يَنَا بَلُّقْمَه لْفُمُّو وهُوَ بَسَّفُّودَ لْعِينَايْ)

وهناك صيغ أخرى، نرى أن نقرها نحن المحدثين، وهي:

أ- فَاعُول: مثل:

(حَ طَّرْبَه بَلْفَاسْ خِيرْ مْ عَشْرَه بَلْقَادُومْ)

(قَدُومَ لْقَاتْ يَدْهَا)

(رِيحَةَ شَّحْمَه فَ شَّاقُورْ)

(مَنْ جَاوَرْ لْقَدْرَه يَنْطْلَى بَحْمُومْهَا ومَنْ جَاوَرَ صَّابُونْ جَابْ نْقَاهْ)

32-مداري مفردها مدره.

33-مساسك مفردها مسَّاك.

واللافت للانتباه أن كلمة "قادوم" كتبت مرة بالألف، ومرة دون ألف، والسبب هو الوقف.

فإذا كان الوقف عندها كتبت بالألف كما حدث في المثال الأول، أما إذا كانت موصولة بكلمة أخرى، ولم يتم الوقف عندها كتبت دون ألف كما في المثال الثاني.

ب- فُعَّال: مثل:

(لِّي وَجْعَتُو ضَّرْسَه يْدَوَّرَ عْلَ لْكُلَّابْ)

على أن هناك أسماء آلة جاءت على غير هذه الأوزان شذوذا،وذلك مثل:

(أَسَّمْشْ مَا تَتْغَطَّى بَلْغُرْبَالْ)

(تْقَطَّعَ لْبَنْدِيرْ وتْفَرْقُو لْمَدَّاحَه)

(لْمُحْقُنْ فُوقْ رَاصْهَا وهِيَ تْسَالَ عْلِيهْ)

(أَنَا بَلْمُغْرُفْ لْفُمُّو وهُوَ بَلْعُودَ لْعِينِي)

(لِّي فْ كَرْشَهَ تْبَنَ يْخَافْ مَ زَّلَمِيتْ)

(هْدَرْ عْلَى لْكَلْبْ ووَجَّدْ لُو لْخِزْرَانَه)

(أَنْسَا مْقَالَع34ْ بْلِيسْ وشِّيطَانْ)

(لْخِيرْ يْوَلِّي هْرَاوَه ويْصَوَّطْ مُولاَهْ)

ثم إن هناك أسماء آلة ليست لها أفعال، فهي أسماء جامدة غير مشتقة، وهي لا تنضبط تحت قاعدة معينة، مثل:

(بَرْدَ صِّيفْ كِضَرْبَةَ سِّيفْ)

(حَ طَّرْبَه بَلْفَاسْ خِيرْ مْ عَشْرَه بَلْقَادُومْ)

(مْسَحْ فِيهَ لْخُدْمِي)

(يَمْسَحْ فِيهَ لْمُوسْ)

34-مقالع مفردها مُقْلَعْ.

6- اسما الزمان والمكان:

اسم الزمان واسم المكان اسمان يشتقان على وزن واحد، ويشتركان في بعض أبنيتهما مع بعض المشتقات السابقة، وهما يدلان على زمن وقوع الفعل أو مكانه35.

ويشتقان في اللهجات العربية الحديثة على النحو التالي:

أولا: من الفعل الثلاثي:

- على وزن ً مَفْعَل ً في الأحوال الآتية:

أ- أن يكون الفعل صحيحا، مثل :

(إِلاَ رْوَاتْ فَ لْيَالِي قُولَ لْمَطْمَرْ مَالِي ولاَ مَا رْوَاتْشْ فَ لْيَالِي قُولَ لْمَطْمَرْ خَالِي)

ب – أن يكون الفعل ناقصا، مثل:

(أَنُّوطَه تْحَبَّ نُّوطَه فَ لْمَجْرَه مَشْلُوطَه)

(رَجْلُو فَ لْمَرْجَه ويْقُولَ رْجَى)

ثانيا: من غير الثلاثي: على وزن اسم المفعول، أي على وزن الفعل المضارع مع إبدال حرف المضارعة ميما مفتوحة، وفتح ما قبل الآخر، مثل: (طْرَبْنِي وبْكَى وسْبَقْنِي لَلْمَشْتْكَى).

ورد اسم المكان على وزن ً فَاعَل ً شذودا، إذ إن القاعدة كانت تقتضي أن يكون على وزن ً مَفْعَل ً، وهو سماعي: (عَلَّمْتُو لَوْضُو سْبَقْنِي لَلْجَامَعْ)

واستعملت اللهجات العربية الحديثة بعض الكلمات من أسماء المكان مزيدة بالهاء، مثل: (حَبَّه تَاعْ زْرَعْ ثْمَرَّرْ قَاعَ لْمَطْمُورَه)

7- اسم التفضيل:

تستعمل لهجة منطقة الغرب الجزائري التفضيل اسما واحدا هو ًخِيرْ ً بمعنى" أَفْضَل"، وذلك للدلالة على "أن شيئين اشتركا في صفة معينة، وزاد أحدهما على الآخر فيها" 36

35-التطبيق الصرفي، المرجع السابق، ص: 85.

لاسم التفضيل استعمالان نعرضهما على النحو التالي:

1- أن يكون نكرة غير مضاف، مثل:

(تَعْيَا لْمَاصُو يَعْرَفْ ومُولَ دَّارْ خِيرْ)

(هْدَرْ خِيرْ ولاَّ سْكُتْ خِيرْ)

2- أن يكون نكرة غير مضاف، وبعده حرف الجر من، وهذا أغلب استعمالاته مثل:

(جَارَكْ لَقْرِيبْ خِيرْ مَنْ خُوكْ لَبْعِيدْ)

وفي هذه الحالة نلاحظ أن اسم التفضيل يكون مفردا مذكرا، أو مفردا مؤنثا، مثل:

(عُصْفُورْ فَ لْيَدْ خِيرْ مَنْ عَشْرَه عْلَى شَّجْرَه)

(يَاجُورَه فَ لْحِيطْ خِيرْ مَنْ جُوهْرَه فَ لْخِيطْ)

وفي الجمع تستعمل ً خْيَار ً كما وردت في المثل الشعبي التالي:

(خْيَارَ نَّاسْ عَنْدَ نَّاسْ)

وشذ استعمال اسم التفضيل ً حْسَنْ ً في اللهجات العربية الحديثة، والتي وردت مرة واحدة، وذلك في المثل الشعبي التالي:

(أَدِّيبَ حْلاَلْ أَدِّيبَ حْرَامْ أَتَّرْكَ حْسَنْ)

و" كْتَرْ" وذلك في المثل الشعبي:

(أَلِّيلاَتْ كْتَرْ مَ لْقَدِّيدَاتْ)

الخاتمة:

من كل ما سبق نستطيع أن نقول: إن الاشتقاق ظاهرة أصلية في حياة اللهجات العربية الحديثة، تَمسُّ الحاجة إليها نتيجة للتطور الفكري، والحضاري في حياة الإنسان الذي يجب أن يرافقه تطور لهجي ينتج عن الحاجة إلى ألفاظ للتعبير عن مستجدات الحياة؛

36-المرجع نفسه، ص: 94.

كما أنها عملية تقوم على سعة الإدراك، والفهم لكل خصائص اللهجة، وعلى استخدام العقل من أجل الوصول إلى صيغ منسجمة مع طبيعة اللهجات العربية الحديثة، ومتناغمة مع خصوصياتها من أصوات، وصيغ، وتراكيب، وأساليب، فهي معين ثرٌّ لا ينضب تعتمد عليها اللهجات العربية الحديثة عند الحاجة، فهي تحدث ضمن منهج علمي تطبيقي، وهي نوع من القياس اللهجي للمفردات ينتفع به متكلمو اللهجة لسد حاجاتهم إلى الألفاظ التي تخدم المعاني المعبر عنها، وبهذا تكون أهميته كبيرة في تمكين اللهجات العربية من مواكبة التقدم الحضاري، والتفاعل مع الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، لما له من قدرة على تخليق الكلمات وتولدها من بعض، الأمر الذي يجعل من اللهجات العربية جسما حيا تتوالد أجزاؤه، ويتصل بعضها ببعض بأواصر قوية واضحة تغني عن عدد ضخم من الكلمات المفككة.

أخلاق استعمال الإحصاء
في البحوث النّفسيّة والتّربويّة

صباح عايش

باحثة في علم النفس الأسري

جامعة وهران – الجزائر

aichsabah@yahoo.fr

أخلاق استعمال الإحصاء في البحوث النّفسيّة والتّربويّة

بقلم - صباح عايش

ملخص الدراسة

تهدف هذه الورقة البحثية إلى تسليط الضوء على أهمية أخلاقيات استعمال الإحصاء في البحوث التربوية، وكذا بعض أساليب سوء استخدام الإحصاءات في العمل العلمي، وبخاصة في مجال العلوم النفسية والتربوية. حيث قمنا بالتطرق إلى أهمية الإحصاء في علم النفس، وتعريف الأخلاق الإحصائية باعتبارها القواعد الإحصائيّة الصحيحة التي يجب على الباحث إتباعها عند إجراء البحوث، ثم تعرضنا لأخلاقيات الإحصاء أثناء جمع البيانات وتحليلها، والعوامل المساهمة في سوء استخدام الأساليب الإحصائيّة، ويبدو أن سوء الاستخدام ينشأ من مصادر مختلفة ركزنا على أهمها، وهي درجة الكفاءة في استخدام البرامج الإحصائية، والرغبة في الحصول على دلالة إحصائية حتى لو اضطر الأمر إلى تزييف النتائج.

تقدم هذه الورقة البحثية الخطوط العريضة لأخلاقيات استخدام الإحصاء، لكنها في نفس الوقت تفتح المجال لإجراء مزيد من البحوث التي يمكن أن تحدد مشكلة إساءة استخدام الإحصاء في العلوم التربوية والنفسية بشكل أكثر وضوحا.

Abstract

This paper presents the importance of ethic statistics in educational research, and some methods of misuse of statistics in scientific work, especially in the psychological and educational field. The paper discusses the importance of statistics in psychology, and The ethics definition as a correct statistical rules that the researchers must follow when they conduct research, We then present the ethics of statistics during collecting data and analysis. we discusses the meaning of "misuse" .It proves that misuse arises from various sources, we are focusing on the most important: degrees of competence in statistical programs, and getting a statistically significant result even if it was forced to falsify results. This paper outlines a work ethic to use statistics, but at the same time open the way to further research that can identify the problem of misuse of statistics in educational and psychological sciences more clearly.

مقدّمة:

يعدّ علم الإحصاء اليوم من العلوم الأساسيّة التي تتوقف عليها التّنمية السّياسيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة وغيرها، وأصبح له علاقة بمختلف العلوم الأخرى بعد أن تلاشت الحواجز التي كانت تفصل بين مختلف التخصّصات، وبعد اتّساع دائرة البحث العلميّ وسعي الباحثين إلى إيجاد تكامل بين تخصّصهم من جهة، وبين مختلف التخصّصات الأخرى التي تصبّ في موضوع دراستهم نفسه من جهة أخرى.

وقد أصبح استخدام الأساليب الإحصائيّة من الأعمدة الأساسيّة التي يُعتمد عليها في التوصّل إلى الحلول المناسبة لكثير من المشكلات والقضايا، وفي جميع التّخصّصات بما فيها علم النفس، حيث يسهم هذا الأخير في اتخاذ القرار بشأن الظاهرة المدروسة، ويمكّن

الباحثَ من التنبّؤ العلمي بنتائج دراسته، وبمدى تعميم تلك النّتائج على المجتمع الأصليّ لعيّنة الدّراسة.

إنّ الأساليب والاختبارات الإحصائيّة مثلُها مثلُ العديد من الوسائل العلميّة الأخرى، تؤدّي متى تمّ استخدامها بشكل جيّد إلى نتائج مفيدة وموثوقٍ بها، وتؤدّي إذا أسيء استخدامها، إلى نتائج كارثيّة لا تخدم العلم ولا المعرفة. وبما أنّ الغاية من تطبيق الإحصاء هي خدمة البحث العلميّ، فإنّ العمل الإحصائيّ هو في ذاته مسؤوليّة ذات قيمة أخلاقيّة، فضلا عن كونه ذا قيمة علمية ومادّية، ذلك أنّ تطوّر المجتمع يعتمد إلى حدّ كبير على الممارسات الإحصائيّة السّليمة التي تؤدّي إلى النّتائج العلميّة الدقيقة.

إنّ الإجابة عن التّساؤلات التي يضعها الباحث أو تحقيق الفروض التي يطرحها في بحثه إنّما تتطلّب قيامَه بجمع بيانات يحصل عليها من ميدان الدراسة، فتحليل تلك البيانات، واستخلاص النّتائج التي قد تؤكّد صحّة تلك الفروض أو تدحضها.

ومن نافلة القول أنّ الباحث يحتاج أثناء قيامه بجمع البيانات، إلى استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائيّة لتحقيق أهداف الدّراسة، وأنّ اختيار هذه الأساليب بصورة مناسبة يعطي نتائج دقيقة والعكسُ بالعكسِ.

بالرّغم من أنّ جميع الباحثين على دراية أكيدة بالممارسة السّليمة للإحصاء في بحوثهم وبكيفيّة استخدامه على الوجه الصّحيح، فإنّ بعض الدّراسات تعكس صورة مغايرة لضوابط البحث العلمي ومعاييره نتيجة للممارسات الخاطئة في استخدام الإحصاء، "خاصة إذا أخذ الباحث بعين الاعتبار أنّ طرق البحث العلميّ وما يصاحبها من أدوات إحصائيّة متنوّعة، هي الأخرى ليست ساكنة في مكانها دون تطوير أو تغير مستمرّ. وقد يؤدّي الاعتماد في تحليل البيانات على استخدام بعض الإجراءات الإحصائيّة التّقليديّة، إلى تراكم الأدب التّربويّ الذي لا يمكن الاستفادة من نتائجه غير القابلة للتّكرار والإعادة. "(الثبيتي: 2008، 14)

لعلّ من أهمّ العوامل المؤثّرة في صلاحيّة البحث العلميّ أهليّةَ الباحث العلميّة للقيام بالبحث العلمي من جهة، ومسؤوليته الكاملة عما سيقوم به، وتحلّيه بالأخلاق العلميّة من جهة أخرى.

ونعني بالأخلاق العلميّة مجموعةً من المعايير السّلوكيّة التي يجب أن يلتزم بها الباحث. وتُعرّف الأخلاقيات (ethics) بأنّها مصطلح يحدّد المبادئ والقيم وكذا الواجبات والالتزامات التي ينبغي أن يتقيّد بها الباحث. (خليل:2012، 150)

في هذا السّياق، تشير المواثيق الأخلاقية "للجمعية النفسية الأمريكية" "APA" (1992) إلى مسؤوليّة الباحثين عن الأداء الأخلاقيّ في بحوثهم، وعن تلك التي تجري تحت إشرافهم، كما أنّه لا يسمح للباحثين بالقيام بأعمال بحثيّة لم يتدرّبوا عليها أو لم يُعدّوا لها إعدادًا جيدًا. ويؤكّد "حجازي"(1995) أنّ هناك تدنّيًا عامًّا في الأخلاقيّات المهنيّة. ويركّز على بعض صور هذا التدنّي في مجال العلوم الإنسانية بحثًا وكتابةً وتدريسًا...، مع غياب الإتقان، وممارسة الانتحال العلميّ، وإساءة استخدام البحث العلمي. (الحبيب:2012، 31)

إنّ ممارسة الأخلاق الإحصائيّة في البحوث التّربويّة والنّفسيّة لا تختلف عن أيّ تخصّص آخر، إذ أنّ هناك أخلاقا يجب إتباعها من قبل الباحث، وتلزمه تلك الأخلاق بالإبلاغ عن الحقيقة كما هي دون أيّ تحريف للبيانات.

يعتبر "روزنتال" "Rosenthal"(1994) أنّ العلاقة بين جودة البحوث والأخلاق تعتمد على ثلاثة جوانب هي: إجراء البحوث، وتحليل البيانات، وعرض النتائج. Rosenthal (R:2014, 127).

بناءً على ذلك، فإنّ هناك معاييرَ واعتباراتٍ أخلاقيةً ينبغي أن يلتزم بها الإحصائيّ، وقد تزداد أهمّيّة هذه المعايير بالنّسبة إلى الإحصائيّ في البحوث التربويّة والنفسيّة، لتعلّقها بشكل مباشر بالإنسان من جميع جوانبه العقليّة والنفسيّة والتربويّة والاجتماعيّة، ذلك أنّ الظّواهر النّفسيّة غير محدّدة ولا محسوسة، فضلا عن كونها ظواهرَ معقّدةً من حيث طبيعتها وتشابك عوامل لا حصر لها في صياغتها، وهو ما يُحوِج الدّارس إلى دقّة في التّفسير والتّحليل يعتمدان على الإحصاء غالبا. وما من شكّ في أنّ ذلك يستدعي من الباحث أن يكون على قدر من المهارة الميدانيّة والتّمرّس بالبحث العلميّ، وعلى حظّ غير قليل من الموضوعيّة العلمية يفوق ما تتطلّبه أبحاث العلوم الطبيعية.

سوف ينصب اهتمامنا فيما سيأتي من هذه الورقة البحثيّة حول مناقشة عدد من القضايا الأخلاقيّة ذات الصّلة بإجراء البيانات الإحصائيّة، وتحليلها في مجال البحوث النّفسيّة، وصولا إلى الحلول اللاّزمة لتفادي هذه الظّاهرة.

1- أهميّة الإحصاء في علم النفس:

استخدم العلماء الاختبارات الإحصائيّة في البحوث منذ أوائل القرن الثّامن عشر. وقد تقدمت، على مدى القرون الثّلاثة الموالية، تطبيقاتُ الاختبارات الإحصائيّة بشكل كبير، خصوصا مع التّقدّم التّكنولوجيّ الحديث وظهور الحاسوب.

لقد أصبح الإحصاء جزءًا أساسيّا ومهمّا في البحوث الكميّة التي تستند إلى البيانات الإحصائيّة، وتأكّد أنّ استخدامه أساسيّ وضروريّ في مختلف الأنشطة البحثيّة، إذ تعتمد صحّةُ النّتائج ودقّتُها على المعارف والمهارات المفضية إلى حسن استخدام الأساليب الإحصائيّة.

فالإحصاء يسمح بتقديم الوصف الدّقيق للظّواهر المدروسة، وتلخيص النّتائج في شكل مفيد ومناسب، واستخلاص الاستنتاجات وتعميمها على مجتمع الدّراسة، كما يفيد في التنبّؤ، ويسمح بتحليل بعض العوامل السّببيّة الكامنة. (PathakR. P,2011,2)

لا شكّ أنّ العلوم الاجتماعيّة والتربويّة لم تبلغ بعدُ المكانة العلميّة النّموذجيّة التي بلغتها العلوم الطّبيعيّة، على الرّغم من استخدام المنهج العلميّ وتراكم كمّيّة كبيرة من المعرفة الموثوق بها. ويعود ذلك إلى عدم قدرتها على بناء تعميمات صحيحة أو تنبّؤات دقيقة تعادل تلك التي تبنيها العلوم الطّبيعيّة. (ary D, et al 2004 p. 17)

من أسباب عدم القدرة تلك صعوبةُ قياس المتغيّرات الإنسانيّة، لكونها متغيّرات افتراضيّة، لا يمكن قياسها ببنائها أو تكوينها، بل بأثرها أو بتأثيرها. لذلك فإنّ القياس النّفسيّ يواجه صعوباتٍ في الوصول إلى الدقّة في قياس الظّواهر السّلوكيّة وتكميمها مقارنة بقياس الظواهر الطّبيعيّة والماديّة، إذ القياس النّفسيّ غير مباشر، أي أنّه لا يقيس الظّواهر أو الخواصّ النّفسيّة، بل يقيس السّلوك الدّالّ عليها، وأنّه غير تامّ، لأنّه لا يقيس كلّ الخاصّيّات، بل عيّنة منها، لذلك فإنّ الصّفر في القياس النّفسيّ صفر افتراضيّ لا يدلّ على انعدام الخاصيّة المَقِيسة. (الكبيسي وآخرون: 2014).

بما أنّ البحوث التّربويّة والنّفسيّة تتعامل مع الإنسان، وأنّ أداة جمع البيانات فيها لا تتّسم بالدّقّة التّامّة والموضوعيّة المطلقة على خلاف العلوم الطبيعية، كان لا بد من الحرص على استخدام الاختبارات الإحصائيّة فيها بأقصى ما هو ممكن من الدّقّة، ذلك أنّ تطبيق الإحصاءات بشكل صحيح يؤدّي إلى الحصول على نتائج صحيحة، وتؤدّي هذه المعرفة

العلميّة المكتسبة إلى تحسّن كبير للبشرية، لأنّها تضع بين أيدينا صورة دقيقة عن الظّواهر الاجتماعيّة، ولا يتأتّى ذلك كلّه إلاّ بتوسّل التّطبيق المسؤول والدّقيق للمنهجيّة الإحصائيّة.

إن ضعف القدرة على تحديد الوسيلة الإحصائيّة المناسبة للبحث واختيارها، وكذا عدم وجود معايير أخلاقية لدى الإحصائيّين في التّعامل مع إحصاءات البحوث، قد أدّيا إلى بروز تجاوزات أخلاقية في عدد كبير من البحوث التربوية والنفسية.

2- الأخلاق والإحصاء:

تشير أخلاق استخدام الإحصاء إلى القواعد الإحصائيّة الصحيحة التي يجب على الباحث إتباعها عند إجراء البحوث.

بالرّغم من أهمية هذه المسألة في البحوث النّفسيّة، فإنّنا في حاجة إلى أن نتذكّر أنّه لا بدّ من احترام القواعد الأساسيّة لاستخدام الإحصاء، واحترام حقوق المشاركين في البحوث وكرامتهم. وهو ما يلزمنا بضرورة احترام قواعد ومبادئ السّلوك الأخلاقيّة.

تمّ نشر المبادئ التّوجيهيّة الأخلاقيّة للبحوث من قبل جمعيّة علم النّفس البريطانيّة، ومن قبل جمعيّة علم النّفس الأمريكيّة، والغرض من هذه المبادئ هو حماية المشاركين في البحوث، وسمعة علم النّفس والأطباء النّفسيّين أنفسهم.

لقد تمّ اعتماد أوّل دليل أخلاقيّ لعلماء النّفس من قبل جمعيّة علماء النّفس في أمريكا في عام (1933). (Allan, A. et al. 2010,1)

مع ذلك لا تزال البحوث النّفسية عرضة للممارسات غير الأخلاقيّة، سواء في ما يتعلّق بتصاميم البحوث، أو بـتقنياتها وجمع البيانات وتحليلها، وسنتطرّق، في ما سيأتي من المقال، إلى بعض الأخطاء التي يرتكبها الباحثون في مجال استخدام الإحصاء.

هناك عدد من الممارسات التي يمكن أن تعتبر بأنّها سلوك غير أخلاقيّ في استخدام الإحصاء يجب على الباحثين تجنبها، وتتمثّل في التّلاعب بالبيانات وإخفائها، ووضع أرقام مزيّفة تخدم توجّه الباحث فقط بدل الأرقام الحقيقية.

أخلاق استعمال الإحصاء ليست واضحة، ويمكن أن تكون معقّدة جدّا في بعض الأحيان. كما أنّها تعتمد بشكل كبير على نوع التّحليل الإحصائيّ الذي سيتمّ إجراؤه. وقد ينشأ السّلوك غير الأخلاقيّ في أيّ لحظة من جمع البيانات إلى تفسيرها.

3- أخلاقيّات الإحصاء أثناء جمع البيانات:

يمكن القيام ببعض الإجراءات التي تجعل البحث منحازا أثناء جمع البيانات، يمكن أن يكون من بينها طرح بعض الأسئلة الخاطئة التي تحفّز على تحقيق وجهة نظر الباحث، بدلا من الحقائق الموضوعيّة، وذلك من أجل إثبات وجهة نظر ما، وليس من أجل معرفة الحقيقة.

في هذا السّياق، لابدّ من الاهتمام بثلاثة اعتبارات أثناء جمع البيانات: تقنية وعمليّة وأخلاقيّة.

ينطوي الاعتبار الأوّل (التّقنيّ) على ضمان مفادُه أنّ الأمور المتعلّقة بتصميم العيّنة، وبناء أدوات البحث تتّسم بأقصى قدر ممكن من الدّقّة.

أمّا الاعتبار الثّاني (العمليّ)، فيعني أنّ تصميم التّطبيق الميدانيّ يجب أن يأخذ في الاعتبار مجموعة من الأمور، مثل الموارد المالية، والمواعيد، والغرض من هذا البحث (دراسة مقدمة لمجلة، أطروحة دكتوراه أو ماجستير، تقرير).

ومفاد الاعتبار الثّالث أن نُوليَ أهمّيّة إلى الأبعاد الأخلاقيّة التي تشكّل التّصميم النّهائيّ لجمع البيانات.

بناءً على ما تقدّم، فإنّه يُفترض، نظريّا، أنْ يكون جمع البيانات صحيحا من الجانب التّقنيّ وفعّالاً من الجانب العمليّ، وسليما من النّاحية الأخلاقيّة.

لكنّ هذا الافتراض النّظريّ كثيرا ما تتعارض فيه المسائل، إذ تتطلّب توازنا دقيقا. من ذلك أنّه يمكننا تصميم وسيلة جمع بيانات متطوّرة تقنيّا وعمليّا، لكنّها، من النّاحيّة الأخلاقيّة، تحتاج إلى تعديل حتّى تكون مستجيبة إلى الشّرط الأخلاقيّ..

مثال ذلك أنّه يمكننا إيجاد طريقة للحصول على معدّلات استجابة تقرب من نسبة **100%** عن طريق إجبار عيّنة الإحصاء من الأفراد على المشاركة، أو عن طريق إعطاء انطباع بأنّ المشاركة إجباريّة.

إنّ مثلَ هذا الإكراه وغيره من شأنه أن يوقع الباحث في المشكلات الأخلاقيّة المتعلّقة بالمشاركة الطّوعيّة.

كما أنّ المشاركة في البحوث التّربويّة والنّفسيّة قد تكون أعلى إذا قام الباحث بتمويه أغراض البحث، أو قام بإخفائها، ولكنّ هذا الوضع ينال من مبدأ الموافقة الطّوعيّة للمبحوث.

وهكذا يجد الباحث نفسه أمام منهجيْن في اتّخاذ القرارات الأخلاقيّة في عمليّة جمع البيانات:

أوّلهما هو إتباع القواعد المنهجيّة المتعلّقة بجمع البيانات بغضّ النّظر عن النّتائج المتوصّل إليها.

فيتّبع الباحث القواعد الصّحيحة لجمع بيانات تتّسم بالتّلقائيّة والمطابقة للواقع دون الاهتمام بطبيعة النّتائج التي سيصل إليها، وذلك عن طريق جمع المعلومات من الناس مع موافقتهم التّامة على المشاركة في البحث.

إنّ إتباع هذه القواعد على النّحو المذكور يعني أنه لا يمكن إجراء الكثير من البحوث، وإنْ تمّ القيام بها، فإنّ النّتائج ستكون غير صحيحة ولا قيمة لها.

ولنفترضْ، في المقابل، أنّ الباحث قد أعلم المشاركين بشأن الغرض من الأبحاث قبل استجوابهم. سيبدو هذا الأمر للوهلة الأولى جيّدا من النّاحية المنهجيّة، ولكنّ الشّرح المفصّل لهذه الأهداف يمكن أن يؤثّر على طريقة إجابة المبحوثين على الأسئلة.

فإذا كشف الباحث، مثلا، عن كونه يريد معرفة مستوى التحرّش في أماكن العمل، فإنّه من المحتمل جدّا أنْ يؤثّر هذا الكشف على الطّريقة التي يتصرّف بها النّاس، وعلى نوعيّة الإجابات وصدقها، وهكذا تؤول الدّراسة إلى التّقويض..

هناك طريقة أخرى يمكن أن يتّبعها الباحث في جمع البيانات، وهي إتباع ما يسمّى بالمبادئ التّوجيهيّة الأخلاقيّة في جمع البيانات ولكن عن طريق "إصدار الأحكام" من قبل الباحث، إذ بعد تقييم الميدان وظروف تطبيق الدّراسة، يقوم الباحث بإصدار حكم من واقع العيّنة حول كيفيّة تطبيق الدّراسة.

يأخذ هذا المنهج بعين الاعتبار النّتائج المترتّبة عن جمع البيانات، ثمّ الموازنة بين الفوائد المحتملة من الأبحاث وبين المخاطر التي يمكن أن يتعرّض لها المشاركون.

وقد يضع الباحث مبرّرات لبحثه تنطلق من أن أيّ ضرر على المدى القصير لدراسة المشاركين، إنّما تقابله فائدة ممكنة تعود على المجتمع ككلّ على المدى الطّويل.

غير أنّ مشكلة هذا النّهج القائم على إصدار الأحكام هي أنّ تقدير تكاليف البحث، والفوائد التي يعود بها على المجتمع، والقرارات الشّخصيّة إلخ... هي نابعة من الموقف الأخلاقيّ للباحث الذي يحدّد ما هو جيّد أو ما هو سيّئ، وما هو مهمّ وما هو غير مهمّ.

لا شكّ أنّ معتقداتنا الخاصّة، وأحكامنا المسبّقة حول موضوع الدراسة ستؤثّر قطعا، عن غير قصد، على النّتائج التي سيتمّ الحصول عليها (David de Vaus,2013,71,72). وهو ما يثير بعض المسائل الأخلاقيّة التي يمكن أن تنشأ عند جمع بيانات الدّراسة، لذلك فإنّه لا بدّ من العمل على تحقيق ضرب من التّوازن بين الاعتبارات الأخلاقيّة من جهة، وبين الاعتبارات التّقنيّة والعمليّة من جهة أخرى، وإنْ كان تحقيق ذلك لا يخلو من صعوبات في مجال البحوث النّفسيّة والتّربويّة على وجه التّخصيص.

يحدد "غنايم" (2013)، في هذا السّياق، بعض الأخطاء الخاصّة بمرحلة جمع البيانات، منها خطأ التحيّز النّاتج عن المصدر الذي يزوّد الباحث بالمعلومات حين يكون هذا المصدر غير أصليّ ولا مباشر. وخطأ اليسر والسهولة، وهو خطأ ينتج عن عدم جدولة البيانات وتصنيفها الملائم وفقا لمتغيّرات البحث وطبيعته وذلك طلبا لليسر والسهولة، ووضع البيانات بصورة غير منظّمة لا تسهّل قراءتها ولا تحليلها. وخطأ الصّدفة وهو خطأ يرتكبه الباحث بنفسه، سواء أكان متعمدا أم غير متعمّد، وذلك حين يستقي معلومات بحثه بالاعتماد على ذاكرته بسبب صعوبة الحصول على البيانات الإحصائيّة أو لأيّ سبب شخصيّ آخر(غنيم:2013،717).

كما أنّ هناك أخطاءً أخرى تُعزى إلى الباحث، أهمّها التعصّب إلى إطار نظريّ محدّد، وعدمُ الإلمام بالتّصاميم التّجريبيّة المختلفة، وعدم إتباع الإجراءات بدقّة، والخلل في التّحليلات الإحصائيّة، وتزوير البيانات، وأخطاء التّطبيق إلخ...

وتعزى مجموعة من الأخطاء الأخرى إلى أفراد عيّنة البحث، ومن أهمّها: التّهيّؤ أو الميل إلى استجابة معيّنة، أو تزييف تلك الاستجابة. (عسيري: 2012، 27)

4- أخلاقيّات تحليل البيانات:

إنّ تحليل البيانات ليس مجرّد مسألة تقنيّة إحصائيّة فقط، إذ تقع على الباحثين في العلوم الاجتماعيّة والتّربويّة والنّفسيّة مسؤوليّات أخلاقيّة تتعلّق بتحليل البيانات بشكل صحيح، والعمل على رفع القيمة العلميّة للنّتائج إلى حدّ معقول.

على خلاف ذلك، فإنّه ليس من الصعب تحليلُ تقرير عن النّتائج وتقديمُه بالطّرق الملتوية التي تشوّه البحث. من ذلك أنّه من السّهل انتقاء مقتطفات من مقابلات أو أجزاء من درجات تدعم أيّ نتيجة أو نظريّة يرغب الباحث سلفًا في تأكيدها.

ولعل كتاب "هوف"Huff" "كيف تكذب في الإحصائيات" How to Lie With Statistics" (1954) يوفّر الكثير من الأمثلة الطّريفة لكيفيّة القيام بهذا التّضليل.

على الرّغم من أنّ تزوير النّتائج غير مقبول علميّا وأخلاقيّا، فإنّ هناك الكثير من الأمثلة في الأدب العلميّ حول تلفيق الباحثين للنّتائج كليّا، أو تغيير الأرقام لجعلها أكثر إثارة للاهتمام.

من الأمثلة الشّهيرة على تلفيق البيانات قصّةُ الهولنديّ "ديدريك ستابل" " Diederik Stapel"، الباحث في علم النّفس الاجتماعيّ الذي طرد من التّدريس في الجامعة سنة"2011"، وذلك بعد أن كشف لطلاّبه الخرّيجين أنّ بيانات مؤلّفاته المنشورة ملفّقة. وقد أجرى رئيس الجامعة تحقيقا شاملا لتحديد الموادّ التي استندت إلى بيانات مزوّرة، وانتهى إلى إيجاد بيانات ما لا يقلّ عن ثلاثين منشورا كلّها ملفّقة (Baumeister: 2013,30).

ومن الجدير بالذّكر أنّ إمكانيّة الكشف عن تركيب النّتائج أو افتعالها تبقى ضئيلة، على أنّه يمكن أن تكون إعادة تطبيق الدّراسة إحدى الوسائل المهمّة للكشف عن تلفيق البيانات من عدمه.

فيتمّ مثلا تكليف باحث آخر بجمع بيانات قابلة للمقارنة في الموضوع نفسه، فيكون، حينئذ، من الممكن التّحقّق من صحّة النّتائج وموثوقيّتها. ويمكن القيام بهذا كذلك لضمان صحّة النّتائج في البحوث التّجريبيّة، وذلك بإعادة إنتاج الظّروف التي أجريت فيها الدّراسة.

على أنّه من الضّروريّ الإشارة في هذا السياق إلى أنّه لا يمكن إجراء هذا التّحقّق في مجال البحوث المسحيّة أو الوصفيّة. إذ أنّ تطبيق دراستين في البحوث الوصفيّة يؤدّي إلى اختلاف العيّنة، وهذا ما يجعل من الصّعب تكرار الدّراسة والحصول على النّتائج نفسها. (David de Vaus,2013,171)

ويمكن أيضا تحريف النتائج دون حذفها، وذلك عن طريق تحليلها بشكل غير أمين (أو مناسب)، ويتمثّل ذلك في تحريف البيانات أو المتغيّرات.

وقد تشمل السّلوكيّات غير الأخلاقيّة المتعلّقة بتحريف البيانات من جملة ما يمكن أن تشمله: القيم المتطرّفة الواردة في البيانات.

ويحدث هذا في كلّ من العلوم الدّقيقة والعلوم الاجتماعيّة من خلال حجب البيانات، أو أخذ تلك التي تعزّز نظريّة معيّنة. وهكذا يتورّط الباحث في ممارسة سلوكيّة غير أخلاقيّة.

إن وجود القيم المتطرّفة يؤدّي إلى إرباك كبير في تحليل البيانات. وقد تناول كثيرٌ من الباحثين موضوع القيم المتطرّفة وتأثيرها في دقّة النّتائج، كما وردت عدّة تعريفات لمفهوم "القيم المتطرفة"، منها تعريف "بروس" "Bross"(1961) للقيم الشاذّة بأنّها تلك المشاهدة التي تَظهر منحرفة بشكل كبير عن سائر مكوّنات العيّنة.

أمّا "برنت ولويس" "Barnett and Lewis " (1978) فقد عرّفا البيانات المتطرّفةَ بأنّها تلك المشاهدة التي تبدو غير منطقيّة إذا ما قورنت بسائر مجموعة البيانات (قاسم وآخرون: 2008، 72).

تتعلّق القيم المتطرّفة بالمتوسّط الحسابيّ، إذ أنّ جميع القيم بلا استثناء تدخل في حساب الوسط الحسابيّ. أي أنّه يعبّر عن جميع القيم فعلاً. ولذا فإنّه إذا كان من بين القيم قيمة شاذّة أو متطرّفة (بمعنى أنّها كبيرة جدّا أو صغيرة جداً بالنسبة إلى باقي القيم)، فإنّها سوف تؤثّر في قيمة الوسط الحسابيّ الذي يتأثّر بداهة بالقيم الشاذّة أو المتطرّفة.

إنّ وجود قيمة كبيرة جداً بالنّسبة إلى باقي القيم يرفع قيمة الوسط، والعكسُ بالعكسِ: أي أنّ وجود قيمة صغيرة جداً يقلّل من قيمة الوسط. لذا يقال إنّ الوسط في هذه الحالات قد يكون مضلّلاً أي لا يعبّر عن الغالبيّة العظمى من القيم.

نخلص من ذلك كلّه إلى أنّه في حالة وجود قيم شاذّة فإنّ الوسط الحسابيّ قد يكون مضلّلاً، أي لا يعبّر عن غالبيّة القيم. وفي هذه الحالة فإنّه يُفضّل عدم حساب الوسط الحسابيّ، والبحث عن متوسّط آخر لا يتأثّر بهذه القيم الشّاذّة.

هذا فضلا عن أنّ القيم المتطرّفة تؤثّر على التّحليل الإحصائيّ للبيانات، وهو ما يقلّل من قوّة الاختبارات الإحصائية وزيادة تباين الخطأ.

ولئن كان من الممكن في العلوم الدّقيقة مثل الفيزياء والكيمياء التخلّصُ من القيم المتطرّفة أو القضاء عليها، وذلك بتكرار عمليّة جمع البيانات وتفسيرها وتقييمها باستخدام القوانين العلمية والنتائج السابقة، فإنّ ذلك يصعب القيام به في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، ومنها علم النفس.

هناك عدّة طرق يتمّ القيام بها للتّخلّص من القيم المتطرّفة، لكنّ القضيّة الأخلاقيّة تتعلّق باختيار الطّريقة المناسبة للتّعامل مع القيم المتطرّفة.

ذلك أنّ تلك القيم هي أكثر عرضة للحذف إذا كانت لا تخدم النظريّة التي يتبنّاها الباحث، ويتمّ، في المقابل، إيلاؤها أهمّيّة كبيرة إذا كانت داعمةً لتوجّه الباحث النظريّ.

تقتضي النّزاهة العلميّة والمصداقيّة الأخلاقيّة أن يتمّ التنويه إلى رفض القيم المتطرّفة من قبل الباحث، ومن المفيد، بالإضافة إلى ذلك، أن يعرض في "الحاشية" النّتائج التي تمّ الحصول عليها قبل رفض القيم المتطرّفة.

هناك نوع آخر من أنواع حذف البيانات، وهو إسقاط بعض المتغيّرات من أجل تحقيق النّتائج المرجوّة، ويتمثّل في الاقتصار على تحليل المتغيّرات التي تؤدّي إلى النّتائج المرجوّة، في حين يتمّ تجاهلُ تحليل تلك التي لا تُعدُّ داعمة لها.

لا جدال في أنّه قد توجد أحيانا أسباب فنّية تبرّر اجتزاء مجموعة فرعيّة من البيانات أو المتغيّرات كي تكون البيانات أكثر قابليّة للمقارنة ببعض البحوث الأخرى. إلاّ أنّ هناك أيضا قضايا أخلاقيّة يجب أخذُها بعين الاعتبار عندما يتمّ إسقاط تلك المتغيّرات التي لا تدعم نظريّة الباحث أو وجهة نظره. (Rosenthal: 1994,130)

ويمكن الإشارة، في هذا المعنى كذلك، إلى نوع آخر من الممارسة غير الأخلاقيّة التي يمكن أن تحدث أثناء تحليل البيانات وتسمّى: "تجريف البيانات أو صيد البيانات datafishing"

أو "التطفّل من أجل البيانات datasnooping"، وهي ممارسة تُستخدم لوصف الحالة التي يتمّ فيها تحليل مجموعة من البيانات مرارا وتكرارا من أجل الحصول على نتيجة بعينها. (Petrocelli,John: 2011,332)

إنّ مَثَلَ القيام بتحليلات متكرّرة للبيانات أملا في الحصول على دلالة إحصائيّة للعلاقة بين المتغيّرات أو للفروق بين المجموعات كمَثَلِ الصّيّاد في البحر يدلي بصنّارته عدة مرّات أملا في الحصول على سمكة، لذلك تسمّى هذه العمليّة بالصّيد. حيث تؤدّي هذه العملية المتكّررة لتحليل البيانات إلى العثور على دلالة ما، لكنّها تؤدّي قطعًا إلى الوقوع في خطأ من النوع الأول (ألفا). (مقدم: 2011، 17)

هكذا، فإنّ سوء استخدام الأساليب الإحصائيّة هو من أهمّ الأسباب التي تؤدّي إلى خلل في النّتائج، لذلك فإنّ معرفة الباحث بالأساليب الإحصائيّة، وبـما يتطلّبه كلّ أسلوب من شروط وفرضيّات أمر ضروريّ للوصول إلى نتائج صحيحة.

يذكّر "العساف" بأن أسلوب معالجة البيانات خطوة مهمّة من خطوات تصميم البحث. والمتتبّع للدّراسات في مجال العلوم التّربويّة والنّفسيّة يلاحظ تناقضا في النّتائج، وهو ما أكدت عليه بعض الدّراسات. ويذكر النّجار أنّ هذا التّناقض يعود بالدرجة الأولى إلى سوء استخدام الأساليب الإحصائيّة، وإلى عدم تحرّي الدّقّة في تحليل البيانات.

لذلك فإنّه ينبغي على الباحث أن يختار الأسلوب الإحصائيّ على أساس دراسة إطاره النّظريّ، لا من حيث شروطُ استخدامِ كلّ أسلوب إحصائيّ فحسب، بل كذلك من جهة مدى ملاءمته لتحقيق أهداف البحث وافتراضاته. (الشمراني: 2000، 3)

إنّ ضعف الباحثين في مجالات التّربية والعلوم الإنسانيّة في استخدام الإحصاء، وقصور المعايير الأخلاقيّة لدى بعض الإحصائيّين في التّعامل مع بيانات البحوث، فضلا عن عدم وجود التزامات قانونيّة تحدّد المسؤوليّة في التّجاوزات أو السلبيّات التي يقع فيها الإحصائي، قد أدّت إلى ظهور تجاوزات أخلاقيّة في التّحليلات الإحصائيّة لعدد كبير من البحوث في الميدان التّربويّ. ومن أهمّ تلك التّجاوزات انتشارُ مكاتبَ تجاريّة للتّحليل الإحصائيّ للباحثين (غنيم: 719،2013). وقد تجاوزت هذه المكاتب كلّ الالتزامات الأخلاقيّة والقانونيّة، لأنّ همّها الوحيد هو جمع المال، واستغلال ضعف الباحثين في الجانب الإحصائيّ وضعف استعمال البرامج الإحصائيّة الحديثة، وهو ما أدّى بغرباء عن تخصّص علم النّفس وعلوم التّربية، وأحيانا من غير المتخصّصين في الإحصاء إلى القيام بالتّحليلات الإحصائيّة، بل أكثر من ذلك، إنّ هذه

المكاتب تقوم بتحليل النّتائج وتفسيرها، بل وبتجهيز الرّسائل والأبحاث كاملة نيابة عن الباحث، وما على هذا الأخير سوى نشرها أو مناقشتها.

انتشرت هذه التّحليلات التي تعتمد على مكاتب التّحليل الإحصائيّ، أو على أشخاص آخرين ينوبون عن الباحث في تحليل البيانات والتّلاعب بإحصاءات البحث، بشكل منقطع النظير، ضاربة عرض الحائط بكل أخلاقيّات البحث العلميّ واستخدام الإحصاء في البحوث دونما رقيب أو حسيب، ويكفي أن نقوم ببحث صغير في الانترنت أو في مواقع التّواصل الاجتماعيّ لنجد هذه الإعلانات تنهال علينا من كل حدب وصوب.

إنّ بعض الباحثين لا يتردّدون في اختيار الوسيلة الإحصائيّة وتطبيقها، وفي ضوء النّتيجة تصاغ الفرضيّة، وبهذا يجعلون الإحصاء مهيمنا على البحث وعلى الفرضيّات معا، كما يُبدي بعضُ الباحثين، بوعي أو دون وعي، التّحيّزَ إلى تحليلات إحصائيّة دون غيرها، إما لشيوع هذه التّحليلات في الوسط البحثيّ والأكاديميّ أو لمجرّد سهولتها، وقد يختار أحيانا أخرى وسائل معقّدة صعبة الاستخدام بلا فائدة ودون مبرّرات (غنيم:722،2013)

فـما هي العوامل التي تسهم في سوء استخدام الأساليب الإحصائيّة؟

5- العوامل المساهمة في سوء استخدام الأساليب الإحصائيّة:

هناك العديد من العوامل التي تساهم في سوء استخدام الإحصاء في البحوث. منها ما هو موصول بسوء السّلوك، ومنها ما هو مرتبط باستخدام الإحصاء ذاته، ونذكر من تلك العوامل ما يلي:

الرّغبة في سرعة النّشر، وما يقتضيه من تعجّل في استكمال العمل، إمّا طلبا لجمع المال، أو محاولةً لجعل نتائج البحث تصبّ في نظريّة أو في رؤية معيّنة، أو تلبيةً لطموحاتٍ وظيفيّة أو استجابةً إلى تضارب المصالح، فضلا عن الإشراف غير الكافي، والتّعليم السّطحيّ، والتّدريب المنقوص.

وتقتضي النّزاهة القول إنّ صلة هذه العوامل بـسوء استخدام الإحصاءات تظلّ غير مؤكّدة ما لم تُجر دراسات تبيّنها بوضوح تامّ. ومن هنا فإننا بحاجة إلى مزيد من البحوث حول هذا الموضوع.

مع ذلك، نودّ أن نناقش عاملين من العوامل المحتملة التي تؤدّي إلى سوء استخدام الإحصاءات:

أوّلا: هناك اليوم العديد من البرامج الإحصائيّة التي تقوم بتحليل البيانات. هذه البرامج سهلة الاستعمال. كلّ ما عليك القيام به هو تحميل البيانات الخاصّة بك إلى البرنامج، واختيار الاختبار الإحصائيّ المناسب من أجل الحصول على النّتائج.

وقد لفت "نيه وآخرون" "Nie et al" (1975) الانتباه إلى مزايا استخدام برامج الحاسوب في عمليّة البحث الاجتماعيّ. وأشاروا إلى أنّ البرامج الإحصائيّة انتشرت بسرعة عالية، وأنّ سهولة استخدام الحزم الإحصائيّة قد أدّت إلى انفجار القدرة الإحصائيّة.

لقد كان لذلك الانتشار وهذه السّهولة فضل كبير على الباحثين، إذ مَكَّنَاهُم من اختبار النظريّات وملفّات البيانات التي تحتوي على عدد كبير من القضايا والمتغيّرات. وهو اختبار لم يكن يُجرى إلاّ بشقّ الأنفس عن طريق التّحليل اليدويّ.

لكنّ هذه القدرة على التّحليل الإحصائيّ لا تخلو من المخاطر، إذ يمكن أن تؤدّي في بعض الأحيان إلى سوء الاستخدام وسوء تفسير البيانات واختيار الأساليب الإحصائيّة. (Burgess G. R: 2005,46)

من ذلك أنّه يمكن للباحث أن يقوم بمحاولات مختلفة من أجل زيادة مستوى الدّلالة الإحصائيّة، على الرّغم من أنّ هذا يمكن أن يسيء إلى استخدام الاختبار.

كما أنّ الباحثين قد يقومون بحشو البرنامج بالأرقام والبيانات دون معرفة بـكيفيّة عمل هذه التّحليلات الإحصائيّة، أو لماذا نستخدم اختبارا معيّنا دون غيره من الاختبارات.

ولا حلّ لهذه المشكلة إلاّ بـالمزيد من التّعليم والتّدريب على استخدام الإحصاءات في مجال البحوث.

وهكذا، فإنّ تمكّن الطلاب والباحثين من فهم كيفيّة استخدام الإحصاء بشكل صحيح، سيجعل مشاكل التّعامل مع برامج الكمبيوتر الإحصائيّة أقلّ بكثير.

ثانيا: أصبح من الممارسات المعتادة في بعض البحوث أن تحتوي النّتائج على دلالة إحصائية عند مستوى 0. 05 أو أقلّ.

إنّ (0. 05) هو عدد مختار عشوائيّا، وليس هناك من سبب إحصائيّ أو فلسفيّ سليم يبرّر لماذا تختلف قيمة الدّلالة الإحصائية جوهريّا عند مستوى 0. 06 عنها في مستوى 0. 05.

إلاّ أنّ بعض الباحثين قد يلجأ، بسبب ضغوط النّشر والرّغبة في إنهاء الدّراسات الجامعيّة، إلى تزييف البيانات من أجل الحصول على نتائج "دالّة". خصوصا أنّ بعض المجلاّت تركّز على الدّلالة الإحصائيّة، وعلى العيّنات الكبيرة في النّشر، فيقوم بعض الباحثين بالعمل جاهدين على إيجاد دلالة إحصائيّة حتّى لو تطلّب ذلك تزييف النّتائج. (Gardenier et al: 2001,258)

لقد أصبح الباحثون في الغالب ينظرون إلى اختبار الدّلالة الإحصائيّة بوصفها هدفا رئيسيّا في البحث، وهو ما عبّر عنه "ياتس" بقوله: "إن أقصى ما يسعى إليه الباحثون هو هل النتائج دالة أو غير دالة، وتلك نهاية البحث عندهم"، ويؤكّد ذلك "شيفر" (1992)، إذ يرى أنّه من سوء الحظّ، أنْ يكتب مؤلفو كتب الإحصاء بشكل متكرّر تقارير عن رفض الفرضيّة الصّفرية Ho اعتماداً على النّتيجة الدّالة إحصائياً، كأنّ ذلك هو منتهى استنتاجهم، وإنّ المتمعّن في مجلاّت البحث التّربويّ وكتب الإحصاء التّربويّ والنّفسيّ وأطروحات الدّكتوراه سوف يتأكّد بأنّ اختبارات الدّلالة الإحصائيّة مستمرّة في الهيمنة على تفسير البيانات الكمّيّة في البحث التّربويّ، وهو ما ذهب إليه "ثومبسون" "Thompson"(1995) في قوله بأّنه عندما تتحقّق النّتيجة الدّالّة، فإن المحلّل عادة ما يشعر بالثّقة لإنهاء تحليله.

(بابطين،2)

يجب أن يدرك الباحثون أن الدّلالة الإحصائيّة هي مجرّد تقليد، وليست مقدّسةً بحال من الأحوال، وإذا كانت الفرضيّة غير دالّة إحصائيا، فإنّ هذا لا يعني أنّ الدّراسة غير مفيدة، بل هي نتيجة صحيحة تفتح الآفاق لدراسات مستقبليّة.

الخاتمة:

وصفوة القول، إنّه من الصّعب ضبط عمليّة إساءة استخدام الإحصاء في البحوث التّربويّة والنّفسيّة، إلاّ أنّه يمكن الحدّ منها عن طريق بعض الإجراءات التي لا بدّ أن تقوم بها الجهات المعنيّة، وفي مقدّمتها الجامعات.

في عام (1972) اقترح "شتاينر""Steiner" نصف مازح أنّه ينبغي إعطاء حصّة من الدّراسات التي يجب أن تثبت كفاءة الباحثين في مجال علم النّفس. وإذا فشل الباحث في

إنتاج عمل هادف ضمن العدد المخصّص من الدّراسات، فإنّه ينبغي ألاّ يسمح له بإجراء البحوث.

لا شكّ أنّ هذه الأساليب القاسية ليست ضرورية الآن. (Graham M. J: 2001,13)

لكنْ من المهمّ اتّخاذ إجراءات ناجعة ضدّ سوء تحليل النّتائج، ومنها جعلُ مجموعات البيانات متاحة للجمهور، كأنْ يودع الباحثون بياناتهم رفقة البحوث من أجل إعادة تحليلها والتأكّد من النتائج.

ففي أستراليا مثلا يتمّ ذلك من خلال أرشيف بيانات العلوم الاجتماعية في الجامعة الوطنيّة الاستراليّة، وفي بريطانيا يجري من خلال محفوظات البيانات "ESRC" في جامعة "إسيكس" "Essex"، أما في الولايات المتحدة الأمريكية فعن طريق المحفوظات"ICPSR" في جامعة "ميشيغان" (Michigan). (David de Vaus,2013,171)

بناء على ما تقدّم، ينبغي تدريب الطّلبة على أخلاقيّات استخدام الإحصاء في البحوث، ومطالبة الأساتذة المشرفين للطّلبة بالبيانات الميدانية، والتحقق من طريقة جمع البيانات، حتى يتمّ التأكّد سلامة النّتائج، وكذا متابعة إجراءات تطبيق الدراسة للحدّ من التّجاوزات التي يمكن أن تؤدّي إلى العبث بالبيانات وتحليلها.

لقد حاولنا في هذه المقالة التّطرقَ إلى أهمّ الطّرق التي يتمّ من خلالها الإخلالُ بالأخلاق الإحصائيّة في البحوث النفسيّة والتّربويّة. وأيّا ما كان الأمر، فإنّ الكثير من التساؤلات ستظلّ في حاجة إلى دراسات ميدانيّة تجيب عليها، ومنها على سبيل المثال: ما هي نسبة الدّراسات المنشورة التي تمّ فيها ارتكاب أخطاء إحصائية؟، وما هي السلوكيّات التي تنطوي على إساءة استخدامٍ للإحصاء؟، وما مدى إدراك الطّلاّب والباحثين لعواقب إساءة استخدام الإحصاء في البحوث؟ إلخ...

إنّ من شأن هذه التّساؤلات وغيرها أن تفتح آفاقا رحبة لبحوث ميدانيّة أخرى توثّق ممارسة الأخلاق في البحوث التّربويّة والنّفسية، وتؤصّلها.

قائمة المراجع

-Allan, A. and Love, A. (2010) Ethical practice in Psychology. Reflections from the creators of the APS Code of Ethics (pp. 26). Melbourne, Australia: John Wiley& Sons.

-Baumeister R F. , Bushman B. (2013) Social Psychology and Human Nature, Brief Cengage Learning.

-David de Vaus. (2013) Surveys in Social Research, Routledge.

-Gardenier JS, Resnik DB. (2002) The Misuse of Statistics: Concepts, Tools, and a Research , Account Res. 2002 Apr-Jun;9(2):65-74.

-Huff, D. (1954) How to Lie With Statistics, London: Gollancz

- Pathak,R. P. (2011) Statistics in Education and Psychology ,Pearson EducationIndia.

-Petrocelli, John V.)2010(Validity of Research Conclusions. Encyclopedia of Research Design. SAGE Publications.

- أسوان، محمد طيب النعيمي (2012). كشف ومعالجة القيم المتطرفة بالطريقة الحصينة ومقارنتها بطرق أخرى، مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، جامعة تكريت، كلية الإدارة والاقتصاد، المجلد8، 25.

- الحبيب، عبد الرحمن محمد بن علي (2012). أخلاقيات البحث العلمي لدى طلاب الكليات الإنسانية: شواهد من جامعة الملك سعود، المجلة السعودية للتعليم العالي - السعودية،, العدد8، الصفحات.. 27 - 60

- الكبيسي، كامل ثامر؛ العمري، حسان (2007). أخلاقيات الإحصاء في البحوث التربوية والنفسية، المؤتمر الإحصائي العربي الأول، عمان، ص 169-1 187.

- عادل أحمد بابطين، مشكلات الدلالة الإحصائية قسم علم النفس، برنامج الدكتوراه في الإحصاء، جامعة أم القرى.

- قاسم، محمد نذير إسماعيل؛ إسماعيل، يونس حازم (2008). الكشف عن القيم الشاذة بأسلوب بيز باستخدام معاينة جبس، المجلة العراقية للعلوم الإحصائية، العدد 14، ص ص 68- 88.

- مقدم، عبد الحفيظ سعيد (2011). معايير تقييم البحوث والرسائل الجامعية، قسم العلوم الاجتماعية والنفسية، جامعة نايف للعلوم الأمنية.

- خليل، أسامة محمد عثمان (2012). أخلاقيات البحث العلمي، مجلة العدل - وزارة العدل، السودان،, ع14، ج35، الصفحات 150 – 160.

نيتشه وتقويض الميتافيزيقا في الفلسفة المعاصرة

بقلم: محمد نور النمر

باحث سوري في قضايا الفلسفة والتربية

Nour.namer@live.com

نيتشه وتقويض الميتافيزيقا في الفلسفة المعاصرة

بقلم : محمد نور النمر

ملخص الدراسة

يعالج هذا البحث تقويض الميتافيزيقا من وجهة النظر النيتشوية. وهذا يعني أن المنهج المستخدم في دراسة الميتافيزيقا سيكون منهجاً جينالوجياً يستهدف الوصول إلى الميتافيزيقا من حيث هي مرحلة بدء انحطاط للروح الفلسفية الحقّة. ولما كانت كلمة التقويض تعبر عن الهدم الذي يستهدف الأصل، فإن التقويض الجينالوجي سوف ينال من تلك الأسس الميتافيزيقية التي بنى عليها التفكير الفلسفي كل منظومته الانطولوجية والقيمية.

وإذا كان التقويض الجينالوجي يستهدف تقويض الميتافيزيقا الأفلاطونية مباشرة، فإنه سوف يقوض كل المفاهيم التي بنى عليها أفلاطون تصوره الميتافيزيقي، ولما كان التاريخ الفلسفي اللاحق عليه أفلاطونياً، فهذا يعني أن كل الفكر الغربي سوف يتداعى بعد تقويض الأساس الأفلاطوني بالضرورة. أما مجال البحث فيتعلق بنقطتين أساسيتين تتعلق الأولى بأهمية التقويض الجينالوجي بوصفه منهجاً نقدياً، في حين تتعلق الثانية بجدوى ذلك المنهج في تعاطيه مع التراث الغربي. وفي الحالتين ستكون الميتافيزيقا -من حيث هي سمة جوهرية للفكر الفلسفي- هي ما سيرتكز عليها بحثنا.

Abstract

This paper discusses destruction of the metaphysics from Nietzsche's point of view by using genealogical method. The main objective of such method is to view metaphysics as a deterioration of true philosophical soul. Since the destruction aims at destroy, the genealogical destruction means that the metaphysical principles, which the ontological and aesthetic system of philosophical thought based upon, must be destroyed.

Therefore, the genealogical destruction aims at destroying the Platonic metaphysics; in other words, since the traditional Western thought is historically based upon Platonic metaphysics that means the central concepts and categories of such thinking must be necessarily destroyed.

Accordingly, this paper highlights two essential points; the first one, is related to the importance of genealogical destruction as a critical method, and the second one is related to the feasibility of such method when dealing with the Western heritage. In both cases, as metaphysics is an essence of the philosophical thought, it is

مقدمة:

ما زالت الميتافيزيقا تحتل مكانة مهمة في التفكير الفلسفي منذ بدء ولادتها في العصر اليوناني وحتى الآن، على الرغم من اختلاف القراءات التي تناولت هذا المفهوم، فقد شكلت الميتافيزيقا، من حيث هي سؤال جوهري للتفكير الفلسفي على امتداد تاريخه، صلب المنظومة الغربية بشقيها الأنطولوجي والقيمي.

ولما كان للفلسفة طبيعة مفاهيمية ميّزتها عن غيرها من فروع المعرفة الإنسانية، فإن لكل فيلسوف جهازه المفاهيمي الخاص الذي يقيم من خلاله تصوره عن الوجود، وتصبح المقولة

الرئيسة في كل جهاز مفاهيمي دالة تشير إلى مبدعها، فيرتبط اسمه بها، مثل: الثبات البارمنيدي، والمثل الأفلاطونية، والكوجيتو الديكارتي، وهذا ما جعل "دولوز" يقول: «إن الفلسفة هي فن تكوين وإبداع، وصنع المفاهيم».

وقد شكلت ثنائية المعقول والمحسوس عند أفلاطون مولد الميتافيزيقا، عندما رد العالم المحسوس إلى عالم المعقول، بوصفه عالماً أعلى من المفاهيم المجردة، ومكاناً للحقيقة، ومصدراً لليقين أطلق عليه اسم عالم المثل. وما العالم الأدنى سوى موجودات حسية لا تحقق وجودها إلا بمحاكاتها لعالم المثل، وليست معرفة هذا العالم سوى معرفة ظنية وهمية نتجت عن عالم الضلال والأوهام، وقد ترك هذا التصور الميتافيزيقي أثره الواضح في التفكير الفلسفي، حتى أن بعض الفلاسفة والمؤرخين أعلنا أن تاريخ الميتافيزيقا الغربية منذ أفلاطون حتى العصر الحديث ليس إلا محاولات لتكريس المفاهيم الأساسية لها، رغم كل محاولات الترميم أو الإصلاح على الطريقة الكانطية مثلاً.

ومن المؤكد أن نيتشه هو أول من خرج بصورة جذرية على كل التراث الميتافيزيقي الغربي، ليس فقط في شكله عندما رفض النسقية بوصفها سمة لصيقة بالتّفكير الفلسفي العقلاني الميتافيزيقي، حين كتب جانباً كبيراً من كتاباته على طريقة حكم أو مأثورات أو حتى أشعار، وإنما أيضاً في مضمون ذاك التفكير وكل المفاهيم التي ابتدعتها تلك الميتافيزيقا، فلم يتوقف عند نقدها على الطريقة الكلاسيكية الكانطية، إنما تجاوز ذلك إلى التشكيك في مشروعيتها أو وجودها أيضاً. وقد تجلى ذلك في محاولة نيتشه تقويض الميتافيزيقا من خلال القضاء على كل صور الثنائيات، (المعقول والمحسوس، الله والإنسان) وغيرها، والنظر إلى مبدئها الأعلى: العقل، بوصفه مصدر الأوهام أو الأصنام كما يسميها. ومن ثم يؤرخ نيتشه لمولد التفكير الميتافيزيقي بانحراف الفكر الغربي عن تفلسفه الأصيل الذي تجلى في المرحلة التراجيدية السابقة على سقراط، لذلك أخذ على عاتقه مهمة تصحيح مسار التفكير الفلسفي، بتقويض الميتافيزيقا.

وسنعرض في الصفحات الآتية الطريقة التي قوض بها نيتشه الميتافيزيقا الأفلاطونية، متسائلين عما إذا كان قد نجح في تحقيق هذه الادعاء من خلال الزعم بأنه تجاوز نقد الفلاسفة السابقين لها، أم أنه على العكس من ذلك أوجد ميتافيزيقا أفلاطونية مقلوبة؟ ومما لا شك فيه أنه من المتعذر الوقوف على تفاصي لهذا التقويض ما لم نبتدئ بالوقوف على تصور نيتشه لمولد الميتافيزيقا.

أولاً - مولد الميتافيزيقا:

أنتجت المرحلة اليونانية السؤال الفلسفي الرئيس ألا وهو: ما الوجود؟ وهذا ما يفسر سر مبالغة نيتشه في أن اليونانيين «ابتكروا الأنساق الكبرى للفكر الفلسفي، ولم يبق لمجمل الأجيال اللاحقة أن تبتكر شيئاً جوهرياً يمكن أن يضاف إليها»، وقد انضم هيدغر إلى نيتشه في هذه المبالغة عندما أكد أنّ: « الفلسفة في جوهرها يونانية». ولعل هذا ما يفسر جانبا كبيرا من جوهر الفكر الفلسفي المعاصر نحو تأويل للفلسفة اليونانية.

أبدع نيتشه الجينالوجيا، أو النسابة، كمنهج فلسفي جديد في التعاطي مع التراث الميتافيزيقي الغربي، ويعرفها "دولوز" بأنها: الإرادة التي لا تفسّر فقط، بل هي تقوّم، وبناء عليه، ليست الجينالوجيا مجرد تتبع تاريخي موضوعي لتاريخ الفلسفة تُمجد به تلك الأصول الميتافيزيقية التي درج عليها الفكر الغربي لقرون عديدة، بل هي أيضاً منهج تأويلي بنى نيتشه من خلاله تصوره الخاص للفلسفة اليونانية، لأن الجينالوجيا تعني «قيمة الأصل وأصل القيم في الوقت ذاته، وهي تتعارض مع الطابع المطلق للقيم... النسابة تعني العنصر التفاضلي للقيم الذي تنبع منه قيمتها بالذات»، لذا تستهدف الجينالوجيا الكشف عن الأصل لما له من دور تأسيسي وجوهري في بناء منظومة القيم الأوربية كلها.

من هنا ميز نيتشه إجرائياً في البنية الداخلية للأصل اليوناني بين مرحلتين: التراجيدية والعقلانية الميتافيزيقية، وميز في الأولى بين نموذجين الأبولي رمز العقلانية والمنطق، والديونيسسي رمزاً للحياة والفرح، وقد انتهت علاقة الصراع بين النموذجين بانتصار الأبولية

وهو ما تجسد فلسفياً بمولد المرحلة الثانية من الفلسفة اليونانية، التي مثلها "سقراط" و"أفلاطون"، من حيث هما فيلسوفان يعبران عن الفلسفة العقلانية الميتافيزيقية الأبولية المنزع، التي تعبر في نظر نيتشه عن بداية انحطاط للتفلسف الأصيل الذي مثّله الفلاسفة السابقون على سقراط، بوصفهم معبرين عن الروح التراجيدية الديونيسسية، لأن فلاسفة الإغريق الحقيقيّين هم السابقون لسقراط.

يمثّل "سقراط" إذن لحظة البدء العقلاني اليوناني، أي أنه يجسد فلسفياً لحظة انتصار الأبولية على الديونيسسية التي مثلها "هيراقليطس"وغيره من الفلاسفة السابقين على سقراط، لأن اللحظة السقراطية هي «الإيمان الذي لا يتزعزع بأن التفكير العقلاني الذي يقتدي بمنطق السببية يمكنه أن ينفذ إلى أعماق الكون»، هكذا يصبح "سقراط" بنظر "نيتشه" الرجل المبشر بميلاد طريقة جديدة في التفكير تقوم على أن العقل هو المفهوم الرئيس في هذه المنظومة الجديدة التي تجلت في كل تعيينات ذلك التفكير، أخلاقياً على المعادلة الآتية: عقل = فضيلة = سعادة، أغرب المعادلات الممكنة»، أو جمالياً كما يقوم عند سقراط على أساس القانون الآتي: لكي يكون الشيء جميلاً يجب أن يكون مفهوماً»، وبذلك يكون سقراط مؤسس الفكر العقلاني الذي يجعل العقل المبدأ المفسر للحياة والمنظم لكل تصورات الإنسان.

غير أن نيتشه يرى أنه لم يكتمل انتصار الميتافيزيقا على التراجيديا مع سقراط، لأنه لم يؤسس لهذا التحول نحو العقلانية مفاهيمياً فقط، بل إنه قد ورّث حقده على الحواس إلى أفلاطون»، الذي تخطى حدود المفاهيم نحو التأصيل الميتافيزيقي لها، عندما قدم نسقه وفق ثنائية ميتافيزيقية يميز فيها بين عالمين، عالم المثل وعالم المحسوس، أو بين الحقيقي والزائف، عندما فصل «المثل عن المحسوس، والمثال هو الموضوع الذي يكون معروفاً بواسطة المفاهيم»، وذلك ضمن جغرافيا ميتافيزيقية يعطي فيها الأولوية للمعقول على المحسوس، أو الثابت على المتغير، باعتبار الأعلى مصدراً أبدياً للحقيقة، بينما يكون الأدنى مصدراً للوهم.

إن هذه التراتبية هي التي أسست للفصل بين الفكر والحياة، وشرعّت بالضرورة لعقلنة الحياة وتجميدها منطقياً باسم المثل الأعلى أو المطلق.

أول تعينات هذه القسمة الأنطولوجية هو ثنائيتها المعرفية عندما ميز نيتشه في قراءته لأفلاطون بين «مواضيع المعرفة: النوع الأول المثل التي هي على الدوام مماثلة لذاتها وهي لا تفنى ولا تتعرض للصيرورة. أما الأشياء المادية فهي متغيرة وعرضّة للصيرورة ويلحقها الفساد»، وبناء عليه، تكون المعرفة حقيقية عندما ترتبط بما هو ثابت وهو نمط المعرفة العقلية، وتكون المعرفة ظنية وغير موثوقة عندما ترتكز على المتغير والمتبدل أي عالم الصيرورة وهو نمط المعرفة الحسية. وقد فرض هذا التمايز بين نموذجي المعرفة، اختلاف الحاصلين عليها، حيث أن «الآلهة وعددا قليلا من البشر يحصلون على المعرفة العقلية»، بينما يشترك كل البشر في الحصول على المعرفة الحسية.

وقد استتبعت هذه الثنائية المعرفية في نظر نيتشه قسمة أخلاقية أيضاً، مرتكزة بالأساس على الفصل بين ما هو معقول وما هو محسوس أو بين عالم أعلى وآخر أدنى، لأن «الفيلسوف الذي تكون حياته قائمة على المعرفة، يمتلك كل الفضائل»، ولما كان الخير أعلى مفاهيم المثل الأفلاطوني وأكثرها تجريداً ومفارقة، فسوف يغدو «التحرر من الحواس قدر الإمكان واجباً أخلاقياً، فالحواس عوامل تشوش طمأنينة رجل الأخلاق وراحة المفكر فبقدر تحررهما منها تغدو المعرفة والحقيقة ممكنة»، وهو ما أنتج ثنائية الخير والشر الأخلاقية والقائمة بالأساس على المطلق والنسبي على غرار ثنائية المعقول والمحسوس الأنطولوجية.

لم ير نيتشه في التاريخ الفلسفي اللاحق على سقراط وأفلاطون إلا تاريخاً ميتافيزيقيا ًأفلاطونياً، جعل كل «تاريخ الفلسفة غيظا مكتوما ضد الحياة، ضد مشاعر الحياة، ضد الحكم الصالح للحياة. حيث لم يتردد الفلاسفة في إثبات وجود عالم ما، مناقضا لهذا العالم [أي العالم المحسوس]... [وهو ما جعل] الفلسفة حتى الآن مدرسة الافتراء الكبيرة»، لأن تاريخها كرّس هذه الثنائية العقلانية الميتافيزيقية رغم تبدل أشكالها تاريخياً أو

فلسفياً، سواء أكانت ثنائية دينية كما في العصر الوسيط بين الإله والإنسان، أو ثنائية معرفية كالفكر والمادة مع ديكارت.

ثانياً - تقويض العقل الميتافيزيقي:

ليست الجينالوجيا في جوهرها إرادة تقويض أو تهديم، سعى نيتشه من خلالها إلى القضاء على مقدسات الميتافيزيقيا وبداهاتها وماهياتها الثابتة فقط، إنما هي أيضاً إرادة تشريع جديد، وهذا الفهم الأخير للجينالوجيا يلتقي مع تأويل "دولوز" في تصوره لها على أنها «تنظيم جديد للعلوم، وتنظيم جديد للفلسفة، وتحديد لقيم المستقبل»، في كل تعيناتها الأخلاقية والدينية والجمالية، تلك الإرادة لا يبدعها إلا فيلسوف المستقبل وليس عمال الفلسفة بالتعبير النيتشوي، بيد أننا نختلف مع "الفريوي" حين رأى أن الجينالوجيا «لا تعكس فلسفة حتى تلغي الميتافيزيقا وتتجاوزها، وحتى أن سعت إلى أن تختلف عنها »، لأن فيلسوف المستقبل–الذي لا بد أن يكون منهجه جينالوجياً- هو الفيلسوف المشرع لقيم مستقبلية جديدة، وهو ما بشر به نيتشه معلنا سقوط كل منظومة القيم العقلانية الميتافيزيقية، وولادة منظومة قيم جديدة تكون فيها إرادة القوة مشرعة وخالقة للقيم المبدعة. وبسبب ذلك نُظر إلى نيتشه على أنه أول من افتتح عصر ما بعد الحداثة في التعاطي النقدي مع التراث الفلسفي، والقائمة في الأساس– أي "ما بعد الحداثة"- على التعدد بدلا عن الأحادية، والتأويل بدلا عن اليقين، والنسبية بدلاً عن المطلقية.

لقد وحّد نيتشه بين الميتافيزيقا والعدمية، واعتبر التاريخ الغربي هو التاريخ العدمي، عندما جعلت العدمية مرجعيتها النهائية في العالم المعقول أو الحقيقي، وهو العالم الذي يعتبره نيتشه خرافة وتاريخ خطأ، لأن«الإيمان بمقولات العقل هي علة العدمية، لقد قسنا قيمة العالم حسب مقولات تتعلق بعالم صوري محض»، من هنا تُقال العدمية على سبيل الترادف مع الميتافيزيقا، لأن نيتشه يطلق تسمية «العدمية على مشروع نفي الحياة، والحط من قدر الوجود»، وهذا ما أسست له الميتافيزيقا في بنائها الثنائي لمنظومة القيم الغربية.

إن جوهر مهمة الجينالوجيا هو التقويض للتفكير العدمي الميتافيزيقي في تصوره الأنطولوجي وتعيناته الأخلاقية والدينية والجمالية، لأن العدمية ليست سبب الانحطاط للفكر الفلسفي الأصيل بل هي منطقه»، كونها تتخذ ذاك الموقف الكاره الذي يدعو إلى تحقير الحياة والانتقام منها بمواجهتها بمشهد خارق من حياة أخرى أفضل منها، هذا ما تجلى في موقف الفيلسوف العدمي الأول، سقراط، من الحياة باعتبارها عديمة القيمة حين قال في اللحظات الأخيرة من احتضاره: «وما الحياة سوى مرض عضال»، كونها تشكل عائقاً جوهرياً أمام الوصول إلى الحقيقة المنشودة، لذلك لجأ سقراط إلى العقل وأقيسته المنطقية التي تجلت في تجميد الحياة وجعلها معقولة أخلاقياً: عقل = فضيلة = سعادة، وجمالياً: لكي يكون الشيء جميلاً ينبغي أن يكون مفهوماً، بذلك تجسد «العدمية المثل الأعلى لأكبر قوة يمتلكها العقل»، ولا يفسر هذا الموقف العقلاني، سواء كان في الأخلاق أو في الجمال، إلا الحكم السلبي على الحياة بوصفه وعياً كارهاً لها تحولت معه العقلانية إلى طغيان يريد أن يسيطر على كل إمكانات الحياة بأساليب منطقية ونظرية مجردة، نُظر من خلالها إلى «سقراط لأول مرة على أنه الانهيار اليوناني باعتباره نمط التفسخ والانحلال» وعلامة انحطاط لتلك المرحلة اليونانية المبدعة.

كما استهدفت الجينالوجيا الميتافيزيقا العقلانية في منبعها الأفلاطوني، حيث كرست في بنيتها الجوهرية كل الثنائيات القائمة على الفصل الحاسم بين المعقول والمحسوس، والتي حكمت كل التاريخ الميتافيزيقي للغرب، ولما بنى أفلاطون أول نسق فلسفي في التاريخ فصل به بين الفكر والواقع أو الحياة، فإن أول ما يلجأ إليه نيتشه بطريقة راديكالية هو تقويض المفهوم المركزي لتلك الميتافيزيقا التي بنت كل تصوراتها على أساسه، ألا وهو مفهوم المثل الأفلاطوني.

حظي أفلاطون بمكانة خاصة – دون غيره – في القراءة النيتشوية، وهو الوحيد الذي كرس له نيتشه كتاباً خاصاً "مقدمة لقراءة محاورات أفلاطون". لم يكشف نيتشه في هذا الكتاب عن دور أفلاطون الرئيس في بناء الميتافيزيقا الغربية فحسب، بل بيّن لنا بدقة المكانة الخاصة

التي نالها "مفهوم المثل" الأفلاطوني في تلك المساءلة الجينالوجية، في بنيته الجوهرية ومصادره الفلسفية السابقة عليه، حتى مناقشة القراءات المختلفة الأخلاقية أو الجمالية لذلك المفهوم.

أراد نيتشه القول أن «العالم الحقيقي خرافة والتاريخ الناتج عنه هو تاريخ خطأ»، وأن التاريخ اللاحق عليه هو تاريخ أوثان أفلاطونية ميتافيزيقية، وهذا ما توقف عنده هيدغر في كتابه عن نيتشه بقوله: إن تاريخ الفلسفة منذ أفلاطون تحول إلى ميتافيزيقا فأصبح كله أفلاطونياً»، من هنا يضع نيتشه عين مهمته تدمير هذه الأوهام الأفلاطونية التاريخية، لأن الماضي الميتافيزيقي أصبح يسطو على التاريخ الفلسفي، أو أن هذا التاريخ يئن تحت سطوة الماضي الأفلاطوني، وهذا ما جعل التاريخ الفلسفي يتحول إلى أصنام إيديولوجية تاريخية. إذ يعلن نيتشه في مقدمة كتابه "أفول الأصنام" أن هذا الكتاب هو «إعلان كبير للحرب، أما الأصنام التي يتعين الإصغاء إليها، فهي ليست هذه المرة أصنام العصر، إنها أصنام خالدة».

لعل الصنم الأكبر الذي يحدده نيتشه مرمًى ًلهدفه، هو عالم المثل الأفلاطوني، من حيث تعاليه المطلق عن الحياة، حيث يرى أن نظرية المثل ليست أفلاطونية خالصة بل هجينة «تجمع عناصر سقراطية وفيثاغورية وهيراقليطية»، وقد شرّع مفهوم المثل بمفاهيمه المتعالية والمطلقة لنفي الحياة وأسر مقوماتها بالأقيسة المنطقية الجدلية، من هنا لا يرى نيتشه في «العلامات المميزة التي نسندها إلى الوجود الحق للأشياء هي علامات مميزة لـ اللاوجود أو العدم»، لذلك يشكك نيتشه بوجود العالم المعقول بوصفه أصلاً متعالياً أو مطلقاً ثابتاً للحقيقة، ويرى على العكس من ذلك أنه المصدر الدائم للأوهام أو الأصنام كما يسميها نيتشه، وما يثبت ذلك هو هذا «العالم الحقيقي، المنيع الذي لا يمكن إدراكه ولا إقامة الدليل عليه ولا الوعد به»، لأن الفيلسوف العدمي لا يشك في وجود عالم الحقيقة، بل إن كل الفلاسفة الميتافيزيقيين على يقين بتعاليها المطلق، ولم يختلفوا إلا في طريقة الوصول إليها، وبالتأكيد ليس كل البشر قادرين على الوصول إليها والإقامة فيها، إنما هي حكر على «عدد محدد من الناس قادر على فهمها»، وهم الفلاسفة أو الإلهة الذين يمارسون التأمل العقلي الذي يُوصلهم إلى الحقيقة المنشودة.

لا يقتصر التقويض الجينالوجي للعدمية على مبدئها الأنطولوجي فحسب، بل يطال كثيراً من تعيناتها الأخلاقية والجمالية من حيث هي ثقافة تجسد غريزة الانتقام من الحياة، والتي أنتجت ما يسمى بالثقافة الجدلية النظرية، أو ميلاد الإنسان النظري الديالكتيكي بالتعبير النيتشوي.

تقوم جينالوجيا الأخلاق على هدم الأساس الذي ترتكز عليه الأخلاق، ألا وهو العقل وكل أساليبه النظرية المجردة، من خلال «اقتلاع أخلاق الارتكاس والنفي من جذورها، وإعادة بعث الحياة الفعلية والإثبات التي تم إقصاءها عبر التاريخ» الذي كرسته الثنائية الأخلاقية الأفلاطونية، بكل تجلياتها الفلسفية والدينية، وربما هذا ما دفع "أويغن فنك" إلى اعتبار التقويض الجينالوجي للميتافيزيقا الأفلاطونية ليس سوى ميتافيزيقا، لكن هذه المرة ليست ميتافيزيقا أنطولوجية بل هي ميتافيزيقا من وجهة نظر أخلاقية تستند على مبدأ التقييم»، لأن ميتافيزيقا الأخلاق الأفلاطونية تستند على كل «أشكال المنطق التي ندخلها في مملكة الكذب وهذه مغالطات منطقية. فالشيء المميز لفلاسفة الأخلاق أنفسهم هو الغياب التام لصفاء الفكر وانضباطه: إنهم يعتبرون المشاعر الجميلة حججاً»، وهذا يجسد موقفهم المعادي الحياة، عندما جعلوا أصل قيمهم- مفهوم الخير - في ما وراء هذا العالم، الذي أدى «إلى الابتعاد عن العالم، هذه الطريقة في الكينونة التي تتنكر للعالم وتتخذ مظهر العداء للحياة ومعنى الكفر بها والصرامة تجاهها»، بذلك تحاول الجينالوجيا تهديم القاسم المشترك في تاريخ الأخلاق، والذي كان سائداً منذ سقراط، ألا وهو محاولة جعل القيم الأخلاقية تهيمن على كل القيم» تحت مسمى المثل الأعلى أو الحياة الفاضلة، من هنا تشكلت ميتافيزيقا الأخلاق، وهي أحد أوجه انحطاط التفكير الغربي في انحرافه عن مساره الأصيل الذي كان مع الفلاسفة السابقين على سقراط أو ما يسميه نيتشه "بالفلسفة التراجيدية".

ولما كانت «الفلسفة الأخلاقية هي المرحلة الصعبة في تاريخ العقل»، فإن الجينالوجيا، بوصفها إرادة تقويم وليست فقط تفسيرا، توضح أن رجوع «السعادة إلى الفلسفة، يقتضي

أولاً شنق الأخلاقيين. ما دام هؤلاء يتحدثون عن السعادة والفضيلة، فإن أقصى ما يفعلونه هو الدفع بالنساء العجائز إلى الفلسفة».

قد يبدو التساؤل حول إمكانية تحقيق التقويض لرهاناته مشروعاً، وهل نجح هذا الرهان حقاً في القضاء على الثنائية الأفلاطونية؟ هذا ما سنتعرف عليه في البديل الذي اقترحه نيتشه بعد زعمه تقويض الميتافيزيقا، وهل هذا البديل هو فلسفة ما بعد الميتافيزيقا؟ أم أنها ميتافيزيقا أفلاطونية مقلوبة؟

ثالثاً - قلب الميتافيزيقا:

لا مراء في أن التقويض الجينالوجي بمفاهيمه وتصوراته الخاصة، قد فتح أفقاً فلسفياً جديداً في التعاطي النقدي مع التراث الغربي، وخاصة في تأكيده بـأنه تفكير ميتافيزيقي، من هنا فقد ترك التقويض الجينالوجي أثره الواضح في تفكير كثير من الفلاسفة المعاصرين، الذين انشغلوا بتفلسفهم في قراءة التراث الغربي ولاسيما البداية اليونانية، أمثال هيدغر وغادامير ودريدا، إلا أن المفهوم النيتشوي قد أثار العديد من الأسئلة والإشكاليات الفلسفية التي وصلت حد التشكيك في جدوى هذا التقويض الجينالوجي واستحالته أصلاً، منها مثلاً، هل استطاع نيتشه فعلاً تقويض الميتافيزيقا؟ أم أنه فقط قام بقلب ميتافيزيقا أفلاطون من ميتافيزيقا المعقول إلى ميتافيزيقا المحسوس؟

لقد قلنا سابقاً: إن التقويض الجينالوجي، ليس منهج تفسير بل هو طريقة تقويم، وبناء عليه، لا يكون هدف الجينالوجيا أن تقوض المبدأ العقلي فحسب، وهو الأساس الذي تستند عليه الميتافيزيقا الأفلاطونية، بل أن تشرّع لإرادة جديدة يكون فيها المحسوس المفهوم الرئيس في الميتافيزيقا النيتشوية القديمة في مضمونها والجديدة في شكلها، أي أن نيتشه يقيّم فلسفته على ما اعتبره أفلاطون عالماً مرذولاً وزائفاً ومصدراً للأوهام، وقد جاء كتابه "هكذا تكلم زرادشت" كناموس للفلسفة النيتشوية، جسد فيه كيف يكون المحسوس بديلاً للمعقول، والأرض مكان السماء، والإنسان محل الإله، وكيف يكون الجسد مصدر كل القيم

الجمالية والأخلاقية، من حيث هو ثقافة عاشقة للحياة تعيش بكل إمكاناتها، لأنها ثقافة تعبر عن التصور الديونيسسي، وجسدتها حياة زرادشت حين قال: إنني « بأسري جسدٌ لا غير»، وكما أُوجد المحسوس على نموذج المعقول في الميتافيزيقا الأفلاطونية، فإن العقل في الميتافيزيقا النيتشوية ما هو إلا تابعٌ للجسد، حين يقول: وما الجسد إلا الصوت، وما الروح إلا الصدى الناجم عنه والتابع له».

رغم اتفاقنا مع صاحب الرأي القائل إنه « منذ البداية إذن تضع الجينالوجيا نفسها في مقابل الميتافيزيقا»، إلا أننا نخالف صاحبه في موقفه من الجينالوجيا إذ أنها لا تؤسس بل على العكس من ذلك، إنها تقلب ما تعتقده الميتافيزيقا ساكناً»، لأن الجينالوجيا إرادة مشرّعة ومبدأ تقييم، أعطى فيها نيتشه الأولوية للمحسوس بوصفه أساساً مشرعاً لكل قيم الحياة، كما كان المعقول هو العالم الأعلى والمصدر الوحيد لكل منظومة القيم الميتافيزيقية بالمفهوم الأفلاطوني، لأن «الجسد المبدع أوجد العقل لخدمته كساعد يتحرك بإرادته»، من هنا يمكن القول: إن نيتشه لم يقوض الميتافيزيقا، بل قوض صورة واحدة من صور الميتافيزيقا، ألا وهي الميتافيزيقا الأفلاطونية وقد عمّمها على كل التاريخ الغربي ليكون تاريخاً أفلاطونياً، بيد أن هذا لا يعني أن نيتشه لم يدرك الاختلاف بين صور الميتافيزيقا الغربية، أي اختلاف ميتافيزيقا أفلاطون عن ميتافيزيقا ديكارت أو كنط، بل إن نيتشه وجد في كل صور الميتافيزيقا اللاحقة على أفلاطون قسمة ثنائية تفصل بين عالمين، وتؤكد في كل صورها على أولوية المعقول على المحسوس، وهو ما جعلها أفلاطونية بالجوهر، وجعل التاريخ اللاحق عليها تاريخاً أفلاطونياً.

ربما ليس من الــمبالغة في شيء القول: إن العنف الراديكالي الكلي الذي مارسه نيتشه - في تقويضه الجينالوجي- تجاه المعقول الأفلاطوني لم ينتج سوى ميتافيزيقا أفلاطونية مقلوبة، وهذا ما تؤكده طبيعة النتائج التي أرادها نيتشه من التقويض الجينالوجي، أولها القضاء على القسمة الثنائية القائمة أساساً على أولوية الأعلى على الأدنى، وهذا ما لم تستطع الجينالوجيا تحقيقه، كونها أنتجت قسمة ثنائية، تقترب إلى حد بعيد من الدوغمائية الأفلاطونية في التأكيد على أولوية الحقيقي على الزائف، والذي وجده نيتشه في عالم المحسوس. هكذا يبقى

نيتشه في نفس المنطق الأفلاطوني الذي سعى إلى تقويضه، وقد تجلّى في أمرين: أولاً: في إنتاج الثنائية، وثانياً: في أولوية عالم على آخر، وهذا ما هدفت له الجينالوجيا في مهمتها، بيد أنها لم تحققه، لأنها أقامت رؤيتها على مبدأ تقويم، وهذا يتطلب مبدأ الأولوية الذي يفضي بالضرورة إلى ثنائية يحل من خلالها المحسوس بديلاً عن المعقول، وتكون فيه "إرادة القوة" بدلاً من "المثل" مبدأً مشرعاً كما كان حال المثل الأفلاطونية.

بقي نيتشه أسيراً للميتافيزيقا الأفلاطونية حتى في تعريفه للفلسفة، وبالرغم من أنه لم يقبل التعريف اليوناني الشهير "فيلو صوفيا"، الذي تبناه أفلاطون، فإن–نيتشه - يعطيه معنىً تأويلياً، لا يخرج فيه عن الميتافيزيقا الأفلاطونية، وذلك حين رأى أن «الخط الذي يتميز به الفكر الفلسفي أن العبارة اليونانية التي تحدد الحكيم أصبح بـsapio "أتذوق"، "ذواقة"، الرجل ذي الذوق الأدق»، رغم اختلاف مفهوم أفلاطون للفلسفة المرتكز على المعنى العقلي أو قيمة الحق وهي أحد قيم مفهوم "المثل"، عن معنى نيتشه لها – أي الفلسفة - والقائم على الذوق أو الجمال، الذي ينتمي للفن الذي راهن عليه نيتشه في تقديم فهم أعمق للوجود، أو "الفيلسوف الفنان"، أي الفيلسوف المشرع، إلا أن تعريفه للفلسفة على أساس الجمال، أو رهاناته للفن أو "الفيلسوف الفنان" بقي أفلاطونياً، خاصة وأن الجمال هو أحد المقولات الرئيسة في مفهوم المثل التي يشكل الخير أعلاها والجمال أدناها. وما يؤكد هذا الرأي، هو أن البنية الجوهرية لكل المفاهيم العليا التي ابتدعها نيتشه في فلسفته هي بنية ميتافيزيقية، بدءاً من المفهوم الرئيس: إرادة القوة، حتى العود الأبدي وانتهاء ميتافيزيقيا الفن ذات المنبع التراجيدي.

وجد هيدغر في نيتشه نداً فلسفياً صعباً في قراءته للتراث الغربي عامة، وللفلسفة اليونانية خاصة، فلم يجد هيدغر في الميتافيزيقا الأفلاطونية وكل التاريخ الميتافيزيقي اللاحق بها مجرد انحراف عن التفلسف التراجيدي اليوناني السابق على سقراط كما زعم نيتشه، بل ضرورة فرضتها صيرورة تطور الفكر الغربي.

رغم أهمية القراءة النيتشوية في التعاطي النقدي مع التراث الميتافيزيقي الغربي بنظر هيدغر، ورغم أهمية اتفاقه أيضاً مع نيتشه في «أن تاريخ الفلسفة منذ أفلاطون تحول إلى ميتافيزيقا فأصبح كله أفلاطونياً»، إلا أن هيدغر يشكك في قدرة هذا المنهج الجينالوجي - الذي ابتدعه نيتشه في تعاطيه مع الميتافيزيقا - على تحقيق ادعاءاته في تقويض الميتافيزيقا الذي لم ينتج في النهاية سوى ميتافيزيقيا أفلاطونية مقلوبة، لأن «الميتافيزيقا لا تنمحي عندما يتم تخطيها، إنها تعود من جديد في شكل مغاير»، وهو ما جعل نيتشه نفسه آخر الأفلاطونيين بمحاولته الميتافيزيقية تلك كما زعم هيدغر.

أدرك الأخير استحالة القضاء على الميتافيزيقا، لأن كل نقد للميتافيزيقا محكوم بميتافيزيقا، ومأسور بالبقاء ضمن الفضاء الميتافيزيقي، وهذا حال نيتشه الذي « قلب الأفلاطونية بقي فكره مع ذلك أسيراً لتمثلها وأفكارها ووريثاً شرعياً من ورثة الميتافيزيقا»، فلذلك يبشر هيدغر بتجاوز الميتافيزيقا نحو الأنطولوجيا بدلاً من تقويضها، لأن التقويض الجينالوجي جعل من نيتشه «آخر ميتافيزيقي حسم أمر اكتمال الميتافيزيقا الغربية وهيأ الظروف لنهايتها، مارس فعل الإنهاء، لأنه آخر من سمح للميتافيزيقا من كشف ماهيتها واستنفاذ روح بدئها الأول».

ولما كان هيدغر يتفق مع نيتشه في أن التاريخ الغربي من بعد سقراط وأفلاطون هو تاريخ ميتافيزيقي، يفسره هيدغر على أنه نسيان الوجود واحتجابه، ولكي يتحقق تذكر الوجود أو انكشافه، لا بد من تجاوز الميتافيزيقا نحو الأنطولوجيا، هذا الانكشاف للوجود الذي كان حاله مع الفلاسفة السابقين على سقراط وأفلاطون، فإن هؤلاء الفلاسفة – أي السابقين – قد مثلوا التفلسف الأصيل، حينما طرحوا سؤال الفلسفة الرئيس ألا وهو الوجود.

رغم اختلاف التجاوز الهيدغري عن التقويض النيتشوي، بقي هيدغر أسيراً لميتافيزيقا نيتشه، تجلى هذا أولاً: في شكل تلك العودة إلى البداية اليونانية أي الفلاسفة السابقين على سقراط وأفلاطون، رغم اختلاف مضمونها تراجيدياً أو أنطولوجياً، وثانياً: اتفاقهما على أن

الفن هو وحده المناط به استرجاع سؤال التراجيديا، أو سؤال الأنطولوجيا، سواء عبر الموسيقى عند نيتشه أو عبر الشعر عند هيدغر.

الخاتمة:

لم يُدشّن نيتشه بمفاهيمه النقدية عصراً فلسفياً فحسب، وإنما أبدع طريقة جديدة سماتها الأساسية التفكيك والتهديم ثم إعادة البناء بتأويل خاص وذلك في التعامل مع التراث اليوناني خاصة والغربي العقلاني عامة أثرت هذه الطريقة في كل الفلاسفة اللاحقين عليه، فكان هيدغر من أهم المعجبين بها، إذ شكل الموقف من الميتافيزيقا ميداناً سجالياً فلسفياً بين نيتشه وهيدغر، نال الأول من خلاله حضوراً أوسع وتأثيراً أعمق في الفكر الفلسفي المعاصر.

أدراك هيدغر أهمية القراءة النيتشوية في تناول المفصل الميتافيزيقي الرئيس في التكوين الجوهري للفكر الغربي. لكن الخيار الميتافيزيقي للعقل اليوناني لم يكن خياراً خاطئاً حدث معه الانزلاق نحو العقلانية كما ادعى نيتشه، بقدر ما كان ضرورة لبداية الفكر الغربي في التحول من الوجود إلى الموجود مع أفلاطون، ليصبح بذلك تاريخ الفلسفة هو تاريخ نسيان الوجود وتحجبه. ولذلك يراهن هيدغر على الاستعادة الأنطولوجية لتاريخ الفكر الغربي، لتحقيق انكشاف الوجود ولا تحجبه من خلال مساءلة اللامفكر فيه أو المنسي ميتافيزيقياً في تاريخ الفكر الغربي، احتاج فيها هيدغر إلى المبالغة في تضخيم فشل نيتشه في تحطيم الميتافيزيقا كي يعطي لنفسه مسوغاً جديداً لنقد العقل الميتافيزيقي كتاريخ نسيان للوجود، لأن نيتشه بتهديمه للميتافيزيقا الأفلاطونية كلحظة أساسية في تكوين تاريخ العقل الغربي لم ينتج سوى ميتافيزيقا مقلوبة، تُعطى فيها الأولوية للمحسوس على المعقول الأفلاطوني. فهيدغر لا يعيد الميتافيزيقا النيتشوية الجديدة إلى سوء فهم أصيل في راديكالية فكر نيتشه، بقدر ما هي لحظة فضّت بها الميتافيزيقا الغربية إمكاناتها الأخيرة، كان من خلالها نيتشه آخر الفلاسفة الميتافيزيقيين.

ولذلك لا يدعو هيدغر إلى القضاء على جذور الميتافيزيقا واقتلاعها، كما كان حالها مع نيتشه، بل يدعو إلى تجاوز الميتافيزيقا، التي استنفدت كل إمكاناتها وأدت بدورها آخر مهماتها مع نيتشه. هذا التجاوز للميتافيزيقا لدى هيدغر لن يتحقق إلا بالفن وحده، فهو المنوط به تحقيق انكشاف الوجود بعد تحجبه ميتافيزيقاً، وهو أيضاً - أي الفن -يؤسس أنطولوجيا جديدة يعيد فيها السؤال إلى الوجود بدلاً من الموجود، ليس كما طرحه بارمنيدس وهراقليطس، ولكنّها أنطولوجيا تحقق كينونة الوجود الإنساني من خلال مفهوم الدازين بوصفه الوجود المتعين للكائن الإنساني.

أخيراً، تحيلنا خاتمة هذا البحث إلى سؤال يستدعي التأمل والمقاربة: هل استطاع هيدغر فعلاً أن يتجاوز الميتافيزيقا بعدما اتهم نيتشه بالفشل في تحطيمها أم أنه أنتج ميتافيزيقا جديدة كان فيها هيدغر أسير الميتافيزيقا النيتشوية مثلما وقع نيتشه أسيراً للميتافيزيقا الأفلاطونية في صيغة معكوسة؟ وهل من الضروري أن تنتهي كل محاولة للقضاء على الميتافيزيقا أو تجاوزها أو تفكيكها بميتافيزيقا أخرى؟ وهل الميتافيزيقا قدر محتوم على الفكر الغربي والإنساني لا يمكن التخلص منه؟

قائمة المراجع

1- نيتشه، الفلسفة في العصر المأساوي الإغريقي، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع: بيروت، ط3، 2005.

2- نيتشه، مولد التراجيديا، ترجمة شاهر حسن عبيد، دار الحوار: اللاذقية، 2008.

3- نيتشه، أفول الأصنام، ترجمة حسان بورقيبة ومحمد الناجي، دار إفريقيا الشرق، المغرب، 1996.

4- نيتشه، مقدمة لقراءة المحاورات الأفلاطونية، ترجمة محمد جودة وأحمد جودة، دار البيروني، صفاقس، دون تاريخ.

5- نيتشه، إرادة القوة – محاولة لقلب كل القيم، ترجمة وتقديم محمد الناجي، أفريقيا الشرق: الدار البيضاء، 2011.

6- نيتشه، هذا الإنسان، ترجمة مجتهد عبد المنعم مجاهد، دار التنوير: بيروت، 2005.

7- نيتشه، أصل الأخلاق وفصلها، ترجمة حسن القبيسي، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر: بيروت، ط2، 1983.

8- نيتشه، هكذا تكلم زرادشت، ترجمة فليكس فارس، دار القلم: بيروت، بدون تاريخ.

9- نيتشه، ماوراء الخير والشر (مختارات)، ترجمة محمد عضمية.

10-هيدغر، ما الفلسفة – ما الميتافيزيقا، ترجمة فؤاد كامل ومحمود رجب، دار الثقافة: القاهرة، ط2،1997.

11-هيدغر، كتابات أساسية، ترجمة إسماعيل مصدق، المجلس الأعلى للثقافة: القاهرة، 2003.

12-هيدغر، نداء الحقيقة، ترجمة عبد الغفار مكاوي، دار الثقافة: القاهرة، 1997.

13-جيل دولوز، نيتشه والفلسفة، ترجمة أسامة الحاج، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر: بيروت، ط3، 1998.

14-علي حبيب الفريوي، مارتن هيدغر- نقد العقل الميتافيزيقي (قراءة أنطولوجية للتراث الغربي)، دار الفارابي: بيروت، 2008.

15-أويغن فنك، فلسفة نيتشه، ترجمة إلياس بديوي، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي: دمشق،1974.

16-عبد السلام بنعبد العالي، أسس الفكر الفلسفي المعاصر – مجاوزة الميتافيزيقا، دار توبقال: الدار البيضاء، 1991.

17-جيل دولوز – فليكس غتاري، ما هي الفلسفة، ترجمة مطاع الصفدي، المركز الثقافي العربي: الدار البيضاء، 1997.

18-كنط، نقد العقل المحض، ترجمة موسى وهبة مركز الإنماء القومي: بيروت.

19-بداية الفلسفة ترجمة علي حاكم صالح وحسن ناظم، دار الكتاب الجديد: بيروت، 2002.

20- جاك دريدا، صيدلية أفلاطون، ترجمة جهاد كاظم، دار الجنوب: تونس.

21-عبد الرزاق بلعقروز، نيتشه ومهمة الفلسفة – قلب التراتب القيم والتأويل الجمالي للحياة، منشورات الاختلاف: الجزائر، 2010.

22-جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني: بيروت، ج2، 1982.

سوسيولوجيا التواصل

الفرضيات والرهانات

د. المصطفى عمراني

أستاذ مشارك بجامعة سيدي محمد بن عبد اللّه فاس

المملكة المغربية

mamrani15@gmail.com

سوسيولوجيا التواصل
الفرضيات والرهانات

بقلم : د. المصطفى عمراني

ملخص

تنطلق سوسيولوجيا التواصل من فرضية أساسية قوامها أنه لا يمكن لأي عملية تواصلية أن تكون مستقلة عن سياقها الاجتماعي، كما أنه لا يمكن الإحاطة بالملحقات المتعلقة بها من أشكال لغوية وعلامات مصاحبة من قبيل الحركات والإيماءات والأعراف.

فالتواصل ليس مجرد رسائل لغوية فحسب بل يتضمن نسقا من المضامين الاجتماعية... بمعنى أن الفرد - وهو يتواصل مع غيره - يكون خاضعا لسلطة الجماعة الرمزية ولأعرافها وقوانينها... وهذا يعني أيضا أن التواصل وفق هذا المنظور هو تفاعل بين الأنا والآخر من جهة وبينهما وبين المجتمع من جهة أخرى. فالمجتمع متجسد في اللغة وفي النسق غير اللغوي، باعتبارهما السجل الحضاري والثقافي للمجتمع الذي يشكل الحاضن الساسي للتفاعل بين الأفراد التواصل ضمن لعبة المرايا ورهانات التأثير.

Abstract

Sociological communication stems from the basic premise that any communication process is not independent of social affiliation. Similarly, the related appendices such as linguistic forms and accompanying signs like movements, gestures and customs are all not independent from the given social structure. In this way, one agrees with communication theorists when they assert that language is a set of rules and society provides legislations, and that a communication act intends to send not only language messages but also social ones… This means that the individual when he communicates with the other is subject to the symbolic authority of his community and its customs and laws. In other words, communication according to this perspective is an interaction between the ego and the other and their society. The society itself is embodied in language and in the non-linguistic paradigm, as civilizational and cultural register of the society through which the individual practices communication, the mirror game, and influence bets.

تمهيد:

ليس هناك من يجادل في أن الفرد يشغل حجر الزاوية في سيرورة التواصل، فهو مصدرها ومحركها وعامل تفعيلها بوعي أو بدون وعي. وبحكم موقعه كعضو في بنية اجتماعية، فإنه ينخرط بدرجات مختلفة في عقد أشكال متباينة من العلاقات والصلات، بهدف تحقيق غايات وحاجات نفسية واجتماعية معينة.

ضمن هذا المنظور، فإن التواصل في تحديد الباحث الاجتماعي Charles Cooley Horton يشكل "الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، حيث اعتبر التواصل التأسيس الوجودي للعلاقة الإنسانية، على اعتبار أنه لا يمكن الفصل بين التواصل والعلاقة الإنسانية إلا إجرائيا، فهما متداخلان على المستوى الوجودي والنفسي حيث تتدخل أيضا الطباع والمزاج الشخصي، وهو بذلك محكوم بالخلفيات الاجتماعية وسياقاته المتعددة والمختلفة. [1] وفي نفس السياق، يؤكد George Herbert Mead، المختص في علم النفس الاجتماعي بقوله: "إن المبدأ الذي أعتبره أساسيا في تنظيم المجتمع الإنساني هو التواصل".

في ضوء هذه التعاريف، يتحدد التواصل باعتباره ذلك التفاعل الذي يتغيا خلق تفاهم بين الذوات في إطار اجتماعي محدد.

وعليه، يمكن تحديد سوسيولوجيا التواصل باعتبارها عملية تمرير مجموعة من السيرورات التواصلية بناء على مرجعيات سوسيولوجية أو وفق انتماءات طبقية أو إيديولوجية... أو بعبارة أخرى، هي العملية التي يتم بمقتضاها تبادل المعلومات والآراء والأفكار والخبرات وتكوين العلاقات بين أعضاء الجماعة بصرف النظر عن طبيعة تكوينها وحجمها.

ومرد هذه السوسيولوجيا المرتبطة بالإنسان إلى كون هذا الأخير، كما يقول أرسطو، هو "**حيوان اجتماعي**"، أو "**كائن علائقي**" على حد تعبير يورغن هابرماس، من حيث إن التواصل

1- محمد فتحي: التواصل وتجديد وظائف المدرسة، علامات تربوية عدد 19 يناير 2006، ص 30.

يتأسس -على حد تعبير هابرماس- على رهان إنساني يتمثل في تشييد مجتمع ينبني على **قبول الآخر**.

وهذا الطابع الاجتماعي والعلائقي ناتج عن كون الإنسان هو، من جهة، كائن لا يوجد إلا من خلال العلاقات التي يقيمها مع الفاعلين الآخرين؛ وهو، من جهة أخرى، خاضع لمؤسسات اجتماعية تسيجها أعراف وعادات وقوانين.

فإذا كانت الأنساق، غير اللفظية، من أعراف وعادات وقوانين، تشكل إطارا لكل التعاقدات الاجتماعية، فإن كل تواصل بين الأفراد هو تواصل اجتماعي من حيث إنه حامل لكل هذه البصمات الاجتماعية التي سنتها المؤسسات الاجتماعية. بمعنى أن الفرد وهو يتواصل مع غيره يكون خاضعا لسلطة الجماعة الرمزية ولأعرافها وقوانينها. بمعنى أن التواصل وفق هذا المنظور هو تفاعل بين الأنا والآخر وبينهما المجتمع. والمجتمع متجسد في اللغة وفي النسق غير اللغوي، باعتبارهما السجل الحضاري والثقافي للمجتمع الذي يمارس عبره الأفراد التواصل والتفاعل والتشارك والتفاهم.

من هنا أمكننا القول: إن النسق اللفظي وغير اللفظي عبارة عن سنن اجتماعية. فالتواصل وفق هذا المنطق، يجب النظر إليه من خلال الدينامية الاجتماعية التي تؤطره، بوصفه حاملا لرهانات معينة. يقول بيير بورديو Pierre Bourdieu في هذا الصدد «**إن كل سلوك تواصلي يندرج ضمن لعبة(اجتماعية) هو بالضرورة حامل لرهانات ما** »([2]).

ومن بين هذه الرهانات، نجد:

- الرهان العلائقي، والمتعلق بتشكيل وتفعيل العلاقات والروابط بين الأفراد.

- الرهان المعياري، وهو الذي يرتكز على تنظيم العلاقات نفسها.

2- Edmond Marc Lipiansky: Pour une psychologie de la communication

ضمن كتاب جماعي بعنوان:

La communication: Etat de savoirs, éditions sciences humaines

3e édition 2003. Coordonné par Philippe Cabin, p 57.

- الرهان الاتصالي والإخباري، الذي يتعلق بنقل وتدبير المعلومات ومدى الاحتكاك بها إنتاجا واستهلاكا.

- رهان التعبئة والتحسيس، والذي يستهدف التأثير على الغير. (3).

إن هذه الرهانات التي تؤطر العمليات التواصلية بين الأنا والآخر يمكنها أن تنتظم وفق استراتيجيتين كبيرتين:

- **استراتيجيات السلطة** Stratégies de pouvoir Lesالتي تؤسس لعلاقة قوة بين متحاورين: إنها تتميز بالضغط، والمناهضة(Antagonisme) والمواجهة والتحدي.

- **استراتيجيات الإثارة** Stratégies de Les séductionالتي تبحث عن علاقة التشارك والتجاذب والتعاطف والإقناع والتمثل والتقارب بين المتخاطبين. ([4])

بناء على هذا نتساءل، ما هي الفرضيات أو المبادئ التي تنظم وتحكم سوسيولوجية التواصل؟

يمكن اختزال أهم الفرضيات والمبادئ التي تحدد بموجبها سوسيولوجية التواصل حقل اشتغالها في الآتي:

- **مبدأ اللافردية:** إن الفعل التواصلي في التحديدات السوسيولوجية هو فعل متعد، حيث لا يقف عند حدود الفرد الواحد، بل يتعداه إلى الانخراط في تفاعلات مع أفراد آخرين في إطار مبدأ التعاون. لذلك فالسلوك التواصلي في حد ذاته سلوك اجتماعي (فرد في اتجاه فرد آخر أو أفراد آخرين)؛ كما أن الترميزات التي يحيل عليها هذا السلوك هي في جوهرها

3 - Alex mucchielli: les situations de communication, éd. Eyrolles, Paris, 1991, p46 .

4 -Edmond Marc Lipiansky: Pour une psychologie de la communication, p 60 .

مراجع اجتماعية. مادام الفرد لا يتواصل من تلقاء ذاته وإنما من خلال أطر مرجعية يسيجها المحيط الاجتماعي.

- **مبدأ التفاعل:** هو الانخراط في أشكال تواصلية، تتغيا إحداث التأثر والتأثير بين الأطراف المتخاطبة. ولا يتأتى ذلك إلا بوجود ذخائر وتجارب كافية عند الأفراد المنخرطة في عملية التواصل.

- **مبدأ الاختلاف:** الإنسان كائن اجتماعي، واجتماعيته هذه تعني وتقتضي التفاعل مع الآخرين، أي مع الغير. وإذا كان تفاعلي مع الأشياء وتمييز نفسي عنها لا يكاد يطرح مشكلة، فالأمر خلاف ذلك فيما يخص الغير، لأنه ببساطة ذلك الشبيه المختلف: إنه شبيهي مادام يشاطرني كثيرا من الصفات العامة (الفيزيولوجية، النفسية، السلوكية.) لكنه لا يفتأ يؤكد – ضمن هذا التشابه، اختلافه عني في مؤهلاته واختياراته ورغباته ومشاريعه. فالأفراد ليسوا متماثلين فكريا ومعرفيا وثقافيا. وذلك نتيجة اختلاف إدراكاتهم وخرائطهم الذهنية التي سيجتها تفاعلاتهم مع المحيط أو ما تصطلح عليه الفينومينولوجيا بـ"المجال الظاهري". وهذا الاختلاف هو أحد شروط التواصل الأساسية. لأن الأفراد لو تطابقوا على مستوى مجالاتهم الإدراكية من حيث وجهات النظر المعرفية والفكرية والإيديولوجية لما حصل الفعل التواصلي. لذلك فإن اختلاف المرجعيات، هو السر في حدوث التواصل من حيث إن الأفراد تتبادل التجارب والخبرات والأفكار. مادام هذه الأخيرة لا يمكن لفرد واحد أن يمتلكها بمفرده، بل تشكل نقطة تقاطع وتشارك وتبادل بين ذوات متعددة. وهذا يجرنا إلى الحديث عن مبدأ آخر يتكامل مع مبدأ الاختلاف وهو مبدأ النسبية.

- **مبدأ النسبيـة:** المعرفة نسبية وجزئية لأن الإدراك نسبي. إذا كان المجال الإدراكي لكل فرد محدودا باعتباره قاصرا بطبيعته عن الإحاطة الكلية بكل مجالات الإدراك (من فنون وعلوم وكل الميراث الثقافي لمجتمع معين)، فإنه يحاول أن يتعدى دائرته ومعرفته الجزئية ليكملها بتجارب ومعارف الآخرين. فالفرد بمفرده لا يمتلك المعرفة بل يتقاسمها مع الآخرين من حيث إنها تشكل إرثا جماعيا وليس فرديا.

- **مبدأ المرونة:** أي قدرة الفرد في الانتقال من موقف إيديولوجي وفكري. إلى موقف إيديولوجي وفكري مغاير ومحاولة تبني وجهة نظر الآخر. فمهما اختلفت الآراء في ثبات الشخصية أو تغيرها، فإننا لا نستطيع أن نغفل حقيقة مفادها أن شخصية الفرد ليست ثابتة، بل تتطور مع كل التفاعلات المحدثة داخل النسيج الاجتماعي، وتتغير حسب ما تفرضه ظروف المواءمة بين الفرد وبيئته التي يعيش فيها وتبعا لاستجاباته وردود الأفعال التي يواجهها مع أفراد المجتمع.

وعليه، فلا يجب أن ننظر إلى هذا التحول والتغيير في السلوك أو بعض مظاهر التغيير في معالم الشخصية على أنها دلالة على تحول جذري في كيان الشخصية وإنما دليل مرونة وقدرة عالية على التكيف تبعا لضرورات الحياة وما يتطلبه الواقع المعيش وبهذا يكون التغيير مجرد تنويع أو قبول للجديد، لأن الجديد يولد من رحم القديم ويتخلق من خلاله. (5)

- **مبدأ الدور:** هو قدرة الشخص على التواصل ليس بالبعد الذاتي (كل ما يخصه) بل بما يمكن تسميته بالدورRôle (أي البعد الاجتماعي أو البعد الوظيفي للشخص)، حيث يتقمص الفرد دورا معينا في حياته الاجتماعية أو المهنية العملية. وهذا الدور يجبره على مزاولة مهام تكون في بعض الأحيان غير متطابقة مع قناعاته ولا مع ما يؤمن به. بمعنى أن ما يعاب على مفهوم الدور أنه يطمس المعالم الحقيقية والخصائص الفعلية للأفراد، بحيث يبدو فيه هؤلاء على المسرح الاجتماعي بوصفهم شخصيات لا تملك حرية الاختيار والاستقلالية وحرية القرار... أو أن هذه الأدوار لا تتناسب مع قناعاتهم الذاتية.

- **مبدأ السياق**: إن أية عملية تواصلية مشروطة بسياق اجتماعي يؤطره، على اعتبار أن البيئة التي ينخرط ضمنها التواصل (الفضاء، الوضعية، المؤسسة.) تظلّ حاملة لمعايير وقواعد

5 - موقع الكتروني: جامعة باجي مختار عنابة- فرع علم النفس.

تنزع إلى إعطائه خصوصية. فنحن لا نتواصل بالكيفية ذاتها داخل مكتب أو فصل مدرسي أو في البيت أو في الشارع. إن كل سلوك تواصلي ينخرط ضمن وضعية اجتماعية.

في ضوء هذه المبادئ نتساءل، كيف يتم التواصل بين الأنا والآخر؟ وما هي السيرورات السوسيولوجية التي تحكم عملية التواصل؟

لكي يحدث التواصل بين الأنا والآخر، يجب على الطرفين الأخذ بعين الاعتبار وعيهم بوجودهم جنبا إلى جنب أثناء عملية التواصل. وهذا يعني أن يستحضر كلّ طرف الطّرف الآخر أثناء التواصل معه، وأن يعي أكثر بطبيعة العلاقة التي تجمعهما. فالأنا لا تدرك الآخر عبر آلية التواصل باعتباره بؤرة فردية مشحونة بطاقات شعورية ولا شعورية فحسب كما تحدده الأدبيات السيكولوجية، بل تحاول أيضا فهم هذا الآخر في غيريته بوصفه كتلة لامتدادات سوسيولوجية وثقافية. (الانتماءات الايديولوجية والطّبقيّة والسياسية.). ففي أغلب الدراسات السيكولوجية الخاصة بالتواصل، لا يأخذ هذا الفعل الجانب الاجتماعي بعين الاعتبار بدليل أن العملية التواصلية تتم بين ذاتين تعكس كل منهما السمات والخصائص التي تميز كل هوية على حدة. بمعنى أن التواصل هو شكل من أشكال الإخراج حيث يعمل الأفراد من خلاله على ترويج صور عن ذواتهم خلال مختلف أشكال التفاعل التي تجمعهم بغيرهم.

إلا أن طروحات سوسيولوجيا التواصل تؤكد أن العملية التواصلية في مجملها هي عملية سوسيولوجية ولو أنها نابعة من ذوات فردية. بمعنى أن الأفراد في تواصلاتهم يحاولون أن يتبادلوا الأفكار والتجارب... ليس باعتبارها أشكالا فردية، بل بوصفها صورا اجتماعية تعكس أعرافهم وتقاليدهم وخلفياتهم الإيديولوجية وانتماءاتهم الطبقية. وغيرها من الحمولات التي يسيجها الميراث الاجتماعي.

وعليه، فإن كل سلوك تواصلي فردي هو في حقيقة الأمر – بحسب رواد سوسيولوجية التواصل- نمط سوسيولوجي يتمظهر في عدة صور، عرفية كانت أو مهنية أو إيديولوجية... فبحسب تصور بيير بورديو P Bourdieu.، فإن كل فرد يتموقع في وضعية اجتماعية خاصة، تمده برؤية عن العالم، وهذه الرؤية ترتبط بعوامل اجتماعية ومؤسساتية.

لذلك، فإنّنا عندما ننتج أو نفكك خطابا، فإننا نسقط عليه رؤيتنا للعالم وانتماءاتنا الطبقية ومرجعياتنا الايديولوجية والاجتماعية. يقول بيير بورديو: « يسهم كل متلق في إنتاج الرسالة التي يدركها، ويقوم في هذه الرسالة أهمية ما يشكل تجربته الفردية والجماعية» (6).

بناء على هذا ، فإن التواصل هو بمثابة« اتخاذ موقع بالنسبة إلى الآخر) ». (7)

بمعنى أن التواصل يشكل في تجلياته السوسيولوجية **لعبة المواقع** في النسق الإنساني. وهذه مسألة طبيعية وضرورية من حيث إن الفرد لا يمكن – باعتباره جزءا داخل الكتلة الاجتماعية- أن يمارس نشاطاته التواصلية المتعددة والمختلفة بحسب السياقات بناء على دور أو موقع واحد يتم في كل مرة إسقاطه. بل على العكس من ذلك، فطبيعة الفرد الاجتماعية تجعله يتواصل وفق الأدوار المنوطة به: فنجده تارة يمارس دور الأب وتارة دور الأستاذ وتارة أخرى دور النقابي... بحسب السياقات. وهذا ما ينعكس أيضا على لغة التواصل: فلغة الطبيب ليست هي لغة الجندي، ولغة الحرفي في الصناعة التقليدية ليست هي لغة القاضي أو الأستاذ. من هنا أمكننا القول إنّ العمليات التواصلية - وفق المنطق السوسيولوجي- هي في مجملها **"لعبة أدوار"** أكثر منها لعبة أفراد. لأن ما يحدد الفرد ليس خاصيته الفردية، وإنما الدور أو الموقع الذي يحتله في إطار قيم الجماعة. فنحن في تواصلاتنا اليومية نمتثل لبعض القيم أو نرفضها وفق الأدوار التي يتمثلها الأفراد داخل الجماعة.

فنحن مثلا نمتثل لسلوك أصدره شرطي أو قاض في اتجاهنا. وهذا الامتثال ليس لأفراد بعينهم (باعتبارهم يتطابقون كذوات إنسانية، وهي طبيعة يكون فيها الامتثال أو الرفض أشكالا متساوية وطبيعية)، وإنما للأدوار التي يلعبونها في إطار سياقات اجتماعية مختلفة. بمعنى أن الامتثال هو امتثال لسلطة القيم التي تعاقدت عليها مجموعة اجتماعية معينة. كما أن نوع اللباس الذي حمله هؤلاء هو ما يشكل المقابل لمفهوم " اللسان" عند فرديناند دي سوسير F. Saussure بوصفه الحامل لقيم المؤسسة الاجتماعية. وإذا كان اللسان بحسب

6-Edmond Marc Lipiansky: Pour une psychologie de la communication,p 63

7 Alex mucchielli: les situations de communication 1991, p10

سوسير شيئا مفروضا من قبل الجماعة اللغوية، يتقيد به الفرد من خلال الامتثال الكلي له، فكذلك اللباس الذي يحمله الشرطي أو القاضي. هو مؤسسة اجتماعية يذعن لها الأفراد في عملية التواصل.

وقد استخدم عالم النفس الشهير كارل يونغ، أحد تلامذة سيجموند فرويد، مصطلح "**القناع**" le masque بوصفه الوجه الآخر لمفهوم الدور. والقناع كما حدده يونغ يلبسه كل فرد في كل عملية تواصلية وتفاعلية مع الذوات الأخرى على مسرح الحياة الاجتماعية.

وتكمن أهمية القناع أنها تجعل الفرد يمارس، في كل الأفعال التواصلية، جدلية الحضور والغياب، أي عملية إبراز المعالم الإيجابية التي تميز شخصية الفرد، وستر وحجب نقاط ضعفه وعيوبه التي يمكن أن تحدث شروخا وتصدعات في الأشكال التواصلية على المستوى الاجتماعي. وفي نفس السياق يعرف و. غوفمان(E. Goffman) "الوجه" باعتباره قيمة اجتماعية إيجابية يطالب بها شخص داخل تفاعل خاص. إن هذا الوجه يشكل موضوع إخراج لشكل يقوم ببناء صورة معينة عن الذات لأجـل الآخـر. (8)

وقد اختزل غوفمان مقولة الوجه من خلال قولته الشهيرة: " كيف **أتراءى لك وكيف تتراءى لي**". وهي مقولة تطرح في عمقها لعبة المواقع والسيناريوهات التي تسيج العلاقة بين الأنا والآخر. في هذا السياق، تحدث الباحثان جوزف لوفت J. Luft وهاري إينغمان H. Ingham عن جدلية **الخفاء والتجلي بين الأنا والآخر**، أي كيف تتراءى صورة الأنا عند الآخر، وصورة الآخر عند الأنا من خلال ما أطلقا على تسميته بنافذة جوهاري Johari (أي الجزء الأول من اسم جوزف واسم هاري) التي تتكون من أربعة مناطق أساسية عند كل فرد، يمكن رصدها على الشكل التالي (9):

8- Erving Goffman: La Mise en scène de la vie quotidienne , ed de Minuit 1973, p75 .

9 - أنظر موسوعة ويكيبيديا الالكترونية.

1- منطقة وضح النهار ما أعرفه عن نفسي ما يعرفه الآخرون عني	3- المنطقة المظلمة ما لا أعرفه عن نفسي ما يعرفه الآخرون عني
2- منطقة الوجه المستتر ما أعرفه عن نفسي ما لا يعرفه الآخرون عني	4- منطقة المجهول ما لا أعرفه عن نفسي ما لا يعرفه الآخرون عني

لا تعليق على المنطقة الأولى لأنها واضحة للأنا وللآخرين. كما لا تعليق على المنطقة الرابعة لأنها مجهولة من لدن الأنا ومن لدن الآخرين. فهي تحتاج إلى ممارسة تحليل نفسية للكشف عنها ومعرفتها.

يمكن الانفتاح على المنطقة الثانية (الوجه المستتر) عموديا من خلال المنطقة الأولى (وضح النهار) بإزالة الضباب عما لا يعرفه الآخرون عن الأنا بتقديم معلومات كافية عنها (من حيث أوضاعها النموذجية واتجاهاتها وقيمتها وحاجاتها وإحباطاتها.)

كما يمكن الانفتاح على المنطقة الثالثة (المنطقة المظلمة) أفقيا من خلال المنطقة الأولى بجلاء الظلام عما لا تعرفه الأنا عن نفسها بينما يعرفه الآخرون عنها، بطلب معلومات منهم، وطلب إرجاع الأثر منهم عن مختلف سلوكات الأنا.

إننا في عملية التواصل، نتبادل الأفكار والأحاسيس والمقاصد التي تثيرها الدلالات عبر الخطابات. وعليه، فإن الدلالات لا تكمن في الخطاب في حد ذاته. إن الدلالة حاضرة في ذواتنا. إن نقطة البداية ونقطة النهاية لدلالة ما تسكن في فكر كل فرد يدخل غمار التواصل.

بناء على هذه المعطيات، يتبين أن الفعل التواصلي هو فعل معقد، لأنّ كل الرّسائل ذات الطبيعة السوسيولوجيّة تمرّر عبره. وفي ضوء توافقات الأفراد أو تعارضاتهم التي تكشفها تلك الرّسائل، يمكن الحديث عن أشكال المواءمة والتواصل بينهم، أو أشكال الصراع واللاتواصل.

وإذا كانت العلاقات الاجتماعية رهينة بالشروط التي تحكمها من قبيل الأعراف والعادات والمؤسسات. وإذا كانت هذه الشروط في تطور مستمر، فإن العمليات التواصلية أيضا غير ثابتة لدى الأفراد: فما يدخل ضمن المحرمات والطابوهات عند أفراد ينتمون لمجال اجتماعي معين، يمكن أن يشكل أحد أشكال الممارسة التواصلية عند أفراد آخرين يؤطرهم سياق سوسيولوجي مغاير. وعليه، فإن الممارسة التواصلية ليست فعلا بسيطا تتبادل أدواره ذاتان مستقلّتان، بل تشكل في حقيقة الأمر إطارا لعملية التفاعل بين ما هو مباح عند فرد وما هو محرم لدى فرد آخر؛ بين ما هو مرتبط عند الأول بالطبقة الدنيا وما هو مرتبط لدى الآخر بالطبقة العليا، بين إيديولوجية تتبنى خطا يمينيا وأخرى تنهج خطا يساريا.

خاتمة:

بناء على ما سبق، يمكن القول، تماشيا مع طروحات سوسيولوجيا التواصل:

- إن الأنا انتقلت من البنية المغلقة على نفسها (التحديدات السيكولوجية) إلى بنية مفتوحة (التحديدات السوسيولوجية)، ومن فعل لازم لذاته إلى فعل متعد إلى الآخر.
- إن قيمة الأنا تتحدد من خلال تمثله لنظرة الآخر ورؤيته للعالم.
- إن الفرد لا يتواصل من تلقاء ذاته، وإنما من خلال أطر مرجعية لها امتدادت اجتماعية.
- إن السياق الاجتماعي هو الذي يؤطر العلاقة بين الأنا والآخر.
- إن الأنا والآخر لا يتواصلان من خلال ذاتيتهما فقط، وإنما أيضا من خلال الأدوار التي يمارسونها عبر مسرح الحياة. وفي بعض الأحيان تكون هذه الأدوار غير ملائمة ولا تتماشى مع قناعاتهم الذاتية.

- يفترض مفهوم التواصل من الزاوية السوسيولوجية أن مكونات التفاعل دينامية وليست ستاتيكية في طبيعتها. كما أن التفاعل هو بالدرجة الأولى عملية تبادلية في

طبيعتها، تبادل مشترك للمؤثرات المتراكبة، أو هو "التوجه الملازم" لكل شخص متواصل نحو الأشخاص الآخرين ونحن موضوع تفاعلهم التواصلي.[10]

- لا يتحدد التواصل من خلال البنيات اللفظية وغير اللفظية، وإنما عبر ما تحيل عليه هذه البنيات من مرجعيات إيديولوجية واجتماعية. تعكس انتماءات هؤلاء الأفراد المتواصلين الطبقية والعرقية والايديولوجية والثقافية.

10- طلعت منصور: سيكولوجية الاتصال، مجلة عالم الفكر، المجلد 11 عدد2 يوليو-أغسطس- سبتمبر 1985، ص 107.

التهافتان والقيمة التربوية

للحوار الرشدي-الغزالي

الأعرج بوجمعة

باحث مغربي في قضايا الفلسفة والتربية

bouj89amaa@gmail.com

التهافتان والقيمة التربوية
للحوار الرشدي-الغزالي

بقلم : الأعرج بو جمعة

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى قلب الرؤية المتداولة في تاريخ الفكر الإسلامي، والمتمثلة في أن العلاقة بين ابن رشد والغزالي هي علاقة صراع على أرض الحِكمة والفلسفة، لكن بعد قراءتنا لنصوص ابن رشد نجد الغزالي أثرّ بشكل مباشر في فكر فيلسوف قرطبة، ومن ثم لم يكن حضور الغزالي حضورًا أيديولوجيا وإنما هو حضور فلسفي وميتا -معرفي. كما أن الهدف الذي حرَّكنا لكتابة هذه الدراسة هو السؤال التالي: كيف نستفيد من تراثنا الإسلامي خاصة في أخلاق الحوار والمناقشة؟ إنه سؤال اليوم والغد؛ أي يهدف إلى استثمار القيمة التربوية لهذا الحوار الرشدي-الغزالي، وذلك من خلال تعليم طلبتنا أخلاقيات الحوار والمناقشة وقبول الرأي المُخالِف. فأهمية هذا الحوار يجعل من تاريخ الفلسفة تاريخاً للأفكار وليس تاريخا أيديولوجيا تهيمن عليه لغة التكفير والاقتتال الطائفي بين المذاهب، وإنما هو حوار بين قامتين من قامات الفكر الفلسفي الإسلامي، لا تفاضلية بينهما.

Abstract

The Two Incoherences and the Educational Value of Averroes and Al Ghazali Dialogue

Boujamaa ELaarj, Agadir, Morocco

This paper attempts to subvert the ordinarily publicized view which holds that the philosophical thought of Ibn Rushd (Averroes) and Al Ghazali contradict each other. Through my reading of Averroes's word I found out that he was largely influenced by Al Ghazali. This latter's presence in Averroes's philosophical work is not merely ideological, but also meta-cognitive. This paper also attempts to answer a fundamental question relating to the way in which we can benefit from our Islamic tradition for a better practice of dialogue/debate ethics. I argue that Averroes/ Al Ghazali dialogue is of great importance as it will help us invest its educational value in our academic and didactic settings. Averroes/Al Ghazali dialogue/exchange will benefit our educational institutions by introducing basics of dialogue, debate and acceptance of the Other's view on the world. The importance of such a dialogue lies in its endeavor to make the history of philosophy a history of ideas and not of ideologies dominated by a language charging with infidelity and fights between different sects.

تمهيد:

إن القارئ لنص "تهافت التهافت" يجد الفيلسوف ابن رشد يروم فيه، وبالقصد الأول، الرد على كتاب الغزالي "تهافت الفلاسفة"، على اعتبار أن كتاب الغزالي كان عبارة عن دعاوى ضد الفلسفة والفلاسفة، إذ جعل ابن رشد من الحُجة العقلية سلاحه في هذا الحوار. واتبع فيلسوف قرطبة في حواره لحجة الإسلام، طريقة الاختصار والإيجاز، وهي الطريقة نفسها التي سلكها في التلاخيص والمختصرات والشروح على أرسطو، حيث يأتي بكلام الغزالي ويعيد تلخيصه وشرحه بأسلوبه قبل أن يردّ عليه، وأحيانا يقاطعه ليدلي بتعليق أو توضيح. ويصرح

ابن رشد منذ البداية بأن الغرض من تأليف الكتاب هو "أن نبين مراتب الأقاويل المثبتة في كتاب التهافت لأبي حامد في التصديق والإقناع، وقصور أكثرها عن مرتبة اليقين والبرهان"[1].

إن النص الرشدي هو حوار صريح لأبي حامد الغزالي، وردّ مباشر على كتابه المذكور آنفا، حتى من ناحية المسائل يتضمن بدوره عشرين مسألة؛ ست عشرة منها في "الإلهيات"، وأربعا في الطبيعيات". إلا أننا نشير في هذه الدراسة إلى أن الحوار الرشدي-الغزالي، لم يكن حوارا أيديولوجيا، وإنما هو بالذات حوار يحضر فيه الجانب الفلسفي، أي أن حضور الغزالي في المتن الرشدي حضوراً فلسفيا معرفيا وميتا-فلسفي، قبل أن يكون أيديولوجيا. وهي الأطروحة التي دافع عنها الأستاذ محمد مساعد[2]. فأهمية هذا الحوار تجعل من تاريخ الفلسفة تاريخا للأفكار وليس تاريخا أيديولوجيا تهيمن عليه لغة التكفير والاقتتال الطائفي بين المذاهب، إنه حوار بين قامتين من قامات الفكر الفلسفي الإسلامي، لا تفاضلية بينهما. لذا نطمح من خلال هذه الدراسة كما يقول الأستاذ محمد مساعد إلى قلب الرؤية المتداولة في تاريخ الفكر الإسلامي عن العلاقة بين ابن رشد والغزالي، على أنها علاقة طلاق بائن؛ فالعلاقة بين الفيلسوفين ليست قطيعة بالغة منتهاها، كما أراد لها تاريخ بكامله أن تكون، بقدر ما هي علاقة استمرار تحكمها القطيعة وعلاقة قطيعة لا يعوزها الاستمرار[3].

ونشير في هذه المقدمة إلى أهمية هذا الحوار الرشدي-الغزالي من الناحية التربوية، فمن خلاله يتعلم الطالب أخلاقيات الحوار والمناقشة لرأي المخالِف، كما أن كتاب ابن رشد إحياءٌ للفلسفة وتصحيح لدورها الذي تقوم به كفكر عقلاني متنور، هذه الأخلاق تظهر من طريقة حواره لحجة الإسلام حيث يعمل على سرد قول أبي حامد ثم يردُّ عليه بنوع من المرونة والسلاسة في الخطاب. هذا الشكل من الحوار في زمن ابن رشد يمكن وصفه بأنه "ثورة كوبرنيكية" في أخلاق الحوار، حيث جعل جميع المعارف تدور في فلك العقل. كما أن هذا الحوار كان صدمة لأصحاب التقليد والتعصب للرأي الواحد، إنها رسالة لقبول الآخر والدخول معه في حوار، وهذا جوهر الفلسفة. فالحوار الرشدي يكشف عن مُصاحبة الغزالي لابن رشد

1-ابن رشد، **"تهافت التهافت"** إشراف محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت-لبنان، الطبعة الثالثة 2008، ص 105.

2-محمد مساعد، **"بين مثابتين منزلة الغزالي في فلسفة ابن رشد"**، الشارقة الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى 2014، ص 14.

3-محمد مساعد، المرجع السابق، ص 20.

منذ مطلع حياته الفكرية المبكرة، على اعتبار وجود عدة نصوص سواء المنطقية منها أو الفقهية أو الفلسفية تؤكد مدى تأثير الغزالي على فيلسوف قرطبة، إلاّ أننا سنحاول الاقتصار على نص "تهافت التهافت" بالذات، رغم أننا سنشير إلى نصوص أخرى لكن بصورة عرضية. لاسيما وأن ابن رشد يشير إلى عدة نصوص غزالية أخرى؛ كـ "مشكاة الأنوار" و "القسطاس المستقيم"[4].

سنحاول إذا، في هذا العرض تجاوز مسألة حضور الغزالي في المتن الرشدي، وهو واضح وجلي من الغاية التي ألّفَ من أجلها الكتاب، وسنسعى إلى كشف النقاب عن البعد التربوي لهذا الحوار، مع تبيان أن هذا النموذج من الحوار كان له الأسبقية في التأسيس لما يُسمى لدى الفلاسفة المعاصرين (يورغن هابرماس) "بأخلاقيات الحوار والمناقشة". فالحوار الرشد-الغزالي يسري في كل المتن الرشدي؛ إلا أنه سيبدو صريحا في "تهافت التهافت" على اعتبار هذا الكتاب يمثل خاتمة الحوار بينهما، وإحياءً للخطاب الفلسفي بكونه يرمي إلى تأكيد ما ذهب إليه الشرع. فأهمية هذا اللقاء الرشدي-الغزالي تتجلى في دفاع ابن رشد عن الفلاسفة، وخاصة من ذكرهم الغزالي، إذ كان حضور الفلاسفة بالنسبة لهذا الأخير حضورا أيديولوجيا وليس معرفياً بالأساس، في حين استحضر فيلسوف قرطبة استحضر الفلاسفة بمن فيهم الغزالي بدافع وشغف معرفي، وبهدف الصلح بين الحكمة والشريعة.

إن هذا الحوار الصريح بين ابن رشد والغزالي من خلال "تهافت التهافت"، يلقي بظلاله على عدة إشكالات منها؛ إشكال العلاقة بين الحكمة والشريعة، وهو الإشكال الذي وقف عنده ابن رشد بنوع من التفصيل في كتابه "فصل المقال". فهذا الحضور الغزالي الوافر في المتن الرشدي هو ما يؤكده "روجيه ارنالديز" حيث يرى أن معركة ابن رشد مع الغزالي اتسعت في "التهافت" وتأكدت فقادت ابن رشد إلى معالجة قضايا الفلسفة الكبرى جميعها[5]. كما نشير إلى إشكال آخر حظي باهتمام كبير من طرف الباحثين، وهو إشكال التأويل[6]، حيث يقدم ابن رشد نقدا مباشرا للغزالي بخصوص سؤال التأويل، حين جعل هذا الأخير-الغزالي-من التأويل

4-محمد مساعد، المرجع السابق، ص 344.

5-محمد مساعد، مرجع سابق، ص 352.

6-انظر مقال: محمد مزوز، **"نظرية التأويل بين الغزالي وابن شد"**، نشرته مؤسسة مؤمنون بلا حدود، المغرب، أبريل 2014.

مسألة في متناول العامة، وهذا ما يرفضه ابن رشد حيث التأويل بالنسبة لفيلسوف قرطبة للخاصة والراسخين في العلم؛ بمعنى أن الشرع حسب ابن رشد لا يمكن أن يفهم في ظاهره فقط، فهناك نصوص لا تفهم في ظاهرها، بل يجب تأويلها، وهذه هي مهمة العالِم الذي يُؤهله طبعه لهذه المعرفة. لأن طباع الناس ليست متساوية في اكتساب المعرفة، أو ما يسميه "بالتصديق"، فمن الناس من يكتسب المعرفة بالأقاويل البرهانية، وهي الأقاويل الفلسفية، أي بآليات التفكير النظري التجريدي، ومنهم من لا يقبل عقله هذه البراهين ويكتفي بالأقاويل الجدلية التي يكسب بها المعرفة، ومنهم من يصدق بالأقاويل الخطابية. هذا الاختلاف في اكتساب المعرفة مُراعى من جهة شريعتنا الإلهية، فقد دعت الناس من هذه الطرق إلى التصديق، وهذا صريح في قوله تعالى: "ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن"[7].

إن قيمة نص "تهافت التهافت" التربوية تتجلى في دفاع ابن رشد عن الفلسفة والفلاسفة، حيث عمل على تصحيح دور الفلسفة وتبرئة الفلاسفة من التهم التي أُلصِقت بهم؛ فلقد كفرهم الغزالي في ثلاث مسائل وبدّعهم في سبع عشرة مسألة وهي مجموع مسائل الكتاب (عشرون مسألة). فهذه المسائل ردَ عليها ابن رشد بنوع من التفصيل، مؤكدا أنه فيها خلافا ومن ثم لا يجوز التكفير. وذكر فيلسوف قرطبة بأن قول الفلاسفة هو قول الوسط والاعتدال وليس جوابا قطعيا في الدلالة دائما يكون فيه النسبية، وهذا من مبادئ البحث العلمي الحق النزيه من الايديولوجيا، وهو ما نلمسه بخصوص الجواب الذي قدمه: هل العالم أزلي أم غير أزلي وهل له فاعل أو لا فاعل له، فقال ابن رشد قول الفلاسفة متوسط بينهما[8]. إذاً، **فهجوم الغزالي مردود عليه في نظر ابن رشد وذلك لسببين:**

أولا: أن الغزالي لم ينظر في كتب الفلاسفة مباشرة وإنما نظر من خلال كتب ابن سينا فلحقه القصور في الحِكمة. أما السبب الثاني: فهو أن الغزالي لم يكن هدفه فهم الفلسفة لأجل الفلسفة، وإنما كانت له غاية أخرى وهي الدفاع عن علم الكلام ونُصرة المذهب

7-ابن رشد، "**فصل المقال في تقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال**"، المشرف على المشروع، محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت-لبنان، الطبعة الخامسة، سنة 2011، ص 96.

8-ابن رشد، "**تهافت التهافت**" " إشراف محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت-لبنان، الطبعة الثالثة 2008.ص 307-308.

الأشعري خاصة[9]. إذا، نفهم من هذا أن الغزالي لم يرد على الفلاسفة عامة وإنما يرد على ابن سينا والفارابي فقط. لذا فنقد ابن رشد له كان منطقيا حيث دافع على الأساس الذي يحتكمان إليه معاً وهو الأرسطية الحق، ومحاولة فيلسوف قرطبة تخليصها من الانحرافات السناوية وبيان انفصالها من معاندات أبي حامد والتزاماته[10].

لم يكن الغزالي وحده من هاجم ابن سينا معتقدا أنه يواجه الفلاسفة القدماء، وإنما نجد أيضا الشهرستاني من خلال كتابه "مصارعة الفلاسفة" يصرح بأنه رد على الشيخ الرئيس (ابن سينا) في عدة مسائل في الإلهيات، لذا يقول " فأردت أن أصارعه مصارعة الأبطال، وأنازله منزلة الرجال"[11]. ومن بين هذه المسائل مسألة خلود النفس، التي قال بها ابن سينا؛ أي النفس حسب الشيخ الرئيس موجودة قبل البدن، ومن ثم ستبقى بعده وأنها هي من ستعاقب وحدها، وهو القول الذي وجد فيه الغزالي ضالته وكفر فيه الفلاسفة (أقصد ابن سينا) بتهمة إنكار حشر الأجساد. أقول يقصد ابن سينا وليس الفلاسفة (أرسطو) لأن المعلم الأول يقول في العلم الطبيعي "إن النفس كمال للجسم، وهو بمثابة الصورة لها، والمادة والصورة لا تنفصلان"، صورة الكرسي لا تنفصل عن مادته.

من خلال تناولنا لكتاب "مصارعة الفلاسفة" نجده قد كتب قبل كتاب الغزالي "تهافت الفلاسفة" وله نفس الأهداف التي أرادها الغزالي، لكن السؤال لماذا لم يشتهر كتاب الشهرستاني بينما اشتهر كتاب الغزالي؟

والإجابة عن السؤال المطروح: لماذا لم يشتهر كتاب الشهرستاني بينما اشتهر كتاب أبي حامد؛ أقول للسّبب التالي، هو إن ابن رشد ردّ على الغزالي بكتاب مماثل من حيث البناء وهو كتاب "تهافت التهافت" الذي يتشكل من عشرين مسألة ست عشرة منها في الإلهيات وأربع في الطبيعيات. فقيمة كتاب الغزالي تكمن أساساً في حوار ابن رشد لحجة الإسلام، وكما نعلم فإن قيمة كل كتاب تكمن في مدى النقد الموجه له. فأقول إن الغزالي حظي بنقد ابن رشد أو بالأحرى حواره وهذا ما جعل كتاب "تهافت الفلاسفة" يكتسب هذه الشهرة داخل الأوساط

9-انظر المقدمة التي وضعها الجابري لـ "**تهافت التهافت**"، ص 21.

10-انظر محمد مساعد، "**بين مثابتين**" ص 366.

11-الشهرستاني، "**مصارعة الفلاسفة**"، تحقيق وتقديم وتعليق سهير محمد مختار، مطبعة الجبلاوي، الطبعة الأولى، سنة 1976م، ص 31.

الفكرية. ونقد ابن رشد للغزالي وابن سينا هو في الوقت نفسه نقد للفكر الكلامي الفلسفي العربي الإسلامي في عصرنا، لا بل هو جزء مهم وأساسي من نقد العقل العربي نفسه[12].

إذاً، هنا تظهر القيمة التربوية لهذا النقد، إذ يحاور ابن رشد حجة الإسلام بأدلة علمية تعيد لمْلَمة شتات الفلسفة وخاصة الأرسطية، من خلال الاعتقاد بفكرة الوحدة في الفلسفة، وأن الفكر الفلسفي فكر حواري تساؤلي يرفض التعصب والعنف ويدعو إلى الحق ومعرفة الحقيقة. وهذا ما نلمسه في نص "فصل المقال" لابن رشد، "الحق لا يضاد الحق بل يوافقه ويشهد له"[13]. إذاً، فكتاب "التهافت" الرشدي هو انتصار للأرسطية الحق، كما أن البناء العام للكتاب أقيم بشكل جدلي يثير الشك والارتياب ويتميز بعدم الحسم في المواقف، حيث يكون هناك عرض للمواقف ثم يحاورها فيلسوف قرطبة بالأدلة العقلية.

إن ابن رشد يحاول من خلال كتاب "التهافت" أن يؤسس لما أسميناه "بأخلاقيات الحوار والمناقشة" وهذا ما يُعلن عنه مضمون الكتاب، لذا نجد الأستاذ الجابري في المقدمة[14] التي وضعها للكتاب يحصر أربعة مبادئ قامت عليها أخلاق الحوار عند ابن رشد:

1ـ **الاعتراف بحق الاختلاف وبالحق في الخطأ:** يؤكد ابن رشد على أهمية التأكد من قول الآخر وفحصه على جهة الأمانة العلمية، وضرورة الاعتراف بالجميل لمن استفدنا منهم، وحتى إن أخطؤوا فخطأ العالِـِم مغفور لأنّ هدفه هو بلوغ الحق ومعرفته.

2ـ **ضرورة فهم الرأي الآخر في إطاره المرجعي الخاص به:** يحاول ابن رشد أن يؤكد على أن من أخلاق الحوار "عدم نزع النص من سياقه" دون تدليل وإشارة إلى سياقه، أي وضع قول الفلاسفة في الشروط والظروف التي قيلت فيها.

3ـ **التعامل مع الخصم من منطلق التفهم والتزام الموضوعية:** شرط الحوار عند ابن رشد يقتضي أولاً حضور الحجة في الحوار لإقناع الخصم، ثم على المتحاور أن يُجهد نفسه في طلب الحجج لخصومه كما يجهد نفسه في طلبها له، لقول الحكيم (أرسطو) "على الرجل أن يأتي من الحجج لخصومه بمثل ما يأتي به لنفسه".

12-انظر مقدمة الجابري، لـ"**تهافت التهافت**"، ص 37.

13-ابن رشد، **فصل المقال**، ص 96.

14-انظر مقدمة الجابري، لـ"**تهافت التهافت**"، ص 79ـ 80.

4ـ **الاعتقاد في نسبية الحقيقة العلمية وفي إمكانية التقدم العلمي:** مادام ابن رشد يستحضر الأدلة الشرعية في بناء أفكاره، فإنه يعترف بنسبية الحقيقة على اعتبار مصدر الحقيقة المطلقة هو الله، والعصمة يمنحها الله لمن يريد (الأنبياء). إذاً، من ثم ضرورة الاعتراف بالخطأ وبالتالي نسبية المعرفة المتوصل إليها من طرف الإنسان مع الاعتراف له بحق الخطأ.

هذه هي الأبعاد التي تشترطها أخلاق الحوار الرشدي، ونضيف إلى هذه الأبعاد ضرورة الاعتراف بالجميل للقدماء أو لمن علمونا بشكل عام، ثم يكون الحوار وراءه قصد ونية حسنة تخدم البحث العلمي، وهذا ما ينقص أطروحة الغزالي، حيث يقول "نحن لم نخض في هذا الكتاب[15] خوض ممهد، وإنما غرضنا أن نشوش دعاويهم وقد حصل". ويرد ابن رشد على حجة الإسلام بقوله إن قصد العالِم هو طلب الحق لا إيقاع الشكوك وتحيير العقول. إذاً، فمن بين الملاحظات التي سجلها ابن رشد على الغزالي أنه لم يعترف بالجميل لمن استفاد منهم، ثم عناده ونقده من أجل النقد، وليس بهدف تحصيل الإفهام وبلوغ الحقيقة، في حين وقف فيلسوف قرطبة إزاء سلوكه هذا موقف القاضي النزيه الذي يبحث عن أسباب النازلة ودوافعها قبل إصدار الحكم.

إذاً، الغاية من قراءة "التهافتان" هو "تخليصهما" من الأفكار والتأويلات التي أُلْصِقت بهما، والتي جعلتهما دائما في طرف صراع، أو تستثمرهما أيديولوجيا، فالقراءة التي طمحنا لها من خلال هذه الدراسة هي الاستفادة من نصوص الشارح الأكبر بيداغوجيا في منظومتنا، فمثلا نحن في حاجة إلى هذا الحوار الرشدي-الغزالي في وقت الحاضر الذي غاب فيه الحوار والتسامح.

في الختام يمكن أن نقول مع نصر حامد أبو زيد، إن الحديث عن ابن رشد هو حديث عن "العقل المهاجر"؛ العقل الذي طردته الثقافة العربية الإسلامية، فتلقفته الثقافة الأوروبية، ومنحته الحماية، فأشرق بنوره في أنحائها، وساهم في تبديد ظلمات القرون الوسطى. فحاجتنا اليوم إلى ابن رشد، بكونه المرشح الوحيد، الذي يمكن أن يعيد قطار الإصلاح إلى سكته، ويساهم في صنع الحضارة الإنسانية، وتقدم النوع البشري. وذلك من خلال إعادة

15-أبو حامد الغزالي، **"تهافت الفلاسفة"** دراسة وتعليق أبو عبد الرحمن محمد بن علي، فضاء الفن والثقافة، دون الإشارة إلى البلد و السنة.

قراءة ابن رشد وباقي فلاسفة الإسلام قراءة تجديدية، أي جعل التراث معاصرا لنا، وكائنات لها تراث كما يقول الأستاذ الجابري. فتاريخنا المعاصر أصبح في أمس الحاجة لهذا الحوار الرشدي-الغزالي، باعتباره يوثق لأخلاق الحوار كما أسس لها الفكر الفلسفي المعاصر، يكفي فقط العودة إلى التراث وأن نكون معه "براغماتيين" نأخذ ما يُجيب عن إشكالات عصرنا.

قائمة المراجع

- ابن رشد، "تهافت التهافت" إشراف محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت-لبنان، الطبعة الثالثة 2008.
- ابن رشد، "فصل المقال في تقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال"، المشرف على المشروع، محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت-لبنان، الطبعة الخامسة، سنة 2011.
- أبو حامد الغزالي، "تهافت الفلاسفة" دراسة وتعليق أبو عبد الرحمن محمد بن علي، فضاء الفن والثقافة، دون الإشارة إلى البلد والسنة.
- الشهرستاني، "مصارعة الفلاسفة"، تحقيق وتقديم وتعليق سهير محمد مختار، مطبعة الجبلاوي، الطبعة الأولى، سنة 1976م.
- محمد مساعد، "بين مثابتين منزلة الغزالي في فلسفة ابن رشد"، الشارقة الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى 2014.
- حمد مزوز، "نظرية التأويل بين الغزالي وابن شد"، مؤسسة مؤمنون بلا حدود، المغرب، أبريل 2014.

فلسفة التربية
وتربية الطفل على الفلسفة

ميشيل طوزي

أستاذ ديداكتيك الفلسفة وعلوم التربية

ترجـــمة

محمد الإدريسي

باحث مغربي في الفلسفة
والتربية وعلم الاجتماع

رشيد المشهور

باحث مغربي في الفلسفة
والتربية وعلم الاجتماع

فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة

بقلم – ميشيل طوزي

ترجمة : محمد الإدريسي ورشيد المشهور

ملخص الدراسة

من المثير للاهتمام أن نرى اليوم تزايد اهتمام الباحثين والمفكرين بقضايا تدريس الفلسفة للأطفال وترسيخ الممارسات ذات الطابع الفلسفي وهو المنحى الذي ينخرط فيه هذا المقال.

يؤكد ميشيل طوزي، أستاذ ديداكتيك الفلسفة وعلوم التربية بجامعة مونبلييه، على أهمية تدريس الفلسفة للأطفال ويركز في مقاله هذا على أهمية الأداء التربوي للمعلمين في مجال تعزيز قدرتهم التربوية على تدريس الفلسفة للأطفال، كما يؤكد أهمية توجيه المتعلم إلى التأمل الفلسفي وتوظيف هذه المنهجية في مواجهة القضايا المعيشة بحثاً عن حلول لها في ضوء الرؤية الفلسفية الممكنة. فالطفل أكثر ميلا لتعلم التفلسف من تعلم الفلسفة ذاتها. ويلح الكاتب في مقاله هذا على أهمية التربية الحوارية كمنهج فلسفي يركز على محورية الطفل في التربية ليقتصر دور المعلم على الإشراف والتوجيه التربوي، وهذه هي الطريقة المثلى لبناء الحس الفلسفي النقدي والحجاجي عند الأطفال، وهي الطريقة التي تمكن الطفل من التفلسف عبر طرح أسئلة وجودية تعبر عن تمرسه في عملية التفلسف والتأمل الفلسفي.

Abstract

Michel Tozzi, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Montpellier, confirme que l'enseignement de la philosophie pour les enfants doit être procédé selon Le paradigme problématique des pratiques à Visée philosophique. en effet, il doit être concentré sur l'éducation des enfants à philosopher : Une approche concentrée sur les théories des sciences de l'éducation et de l'histoire de la philosophie.

L'approche basée sur l'engagement des sciences d'éducation dans l'enseignement de la philosophie pour les enfants se fonde sur l'idée de construire le sens problématique chez L'Enfant sur les questions de sa vie quotidienne en recherchant des solutions à la lumière de l'histoire de la philosophie ; À partir de l'apprentissage de l'acte de philosopher. Les Enfants ent plus l'envie de terminer l'apprentissage de se philosopher qu'apprendre la philosophie. L'approche dialogique/ dialectique met l'apprenant au centre du processus de l'éducation-apprentissage, Et l'enseignant le MAESTRO de la classe, Pour donner une opportunité aux enfants à construire leur sens critique et argumentatif par eux-même. L'approche didactique de la conceptualisation et de la problématisation philosophique a une base pratique du processus de l'éducation-apprentissage dans L'école primaire et secondaire, parce que les enfants posent des questions existentielles et urgentes qui ont besoin d'une orientation philosophique pour le processus de philosopher.

مقدمة:

لا يمكن الاستغناء في فلسفة التربية عن فلسفة التدريس الفلسفي: الغرض منها، الكيفية التي بموجبها يفكر الفلاسفة أنفسهم في تعليمهم، الطريقة التي بموجبها أصبحت الفلسفة مادة للتعليم والتعلم في مختلف النظم التربوية (مختلف "البراديغمات المنظمة لها")، والكيفية التي من خلالها أصبح الحديث اليوم عن إمكانية جعل الفلسفة مادة "ديداكتيكية" "didactiser" (عبر ابستمولوجيا مدرسية خاصة بها) انطلاقا من طبيعة الأهداف المرجوة منها، ومناهج تعلم الفلسفة المقترحة للمتعلمين.

إن الممارسات التربوية التي تستدعي حضور الفلسفة قد تطورت منذ زمن بعيد ضمن النظم التربوية دون الرجوع إلى الحقب القديمة، عندما كان الفلاسفة ينشئون مدارسهم الخاصة بأتباعهم (الأكاديمية، الحديقة، الرواق...)، أو في العصر الوسيط، عندما كانت الفلسفة "خادمة للاهوت" "servante de la théologie" وأسهمت في ازدياد حدة "النقاشات" "disputatio" بين الأتباع الأقل والأكثر تفوقا، كانت الفلسفة في العصر الحديث بأوروبا تدرس في المدارس الدينية، قبل دخولها إلى الجامعة.في الحقبة المعاصرة، أصبحت تخصّصا يُدرس، باستثناء بعض الدول الأنجلو-ساكسونية، ضمن مرحلة التعليم الثانوي في كثير من البلدان، كما تؤكد على ذلك دراسات وأبحاث اليونيسكو، الأمر الذي يعكس التركيب الذي توصل إليه "روجيه بول دروا" "R.P.Droit"في كتابه "الفلسفة والديمقراطية في العالم" " Philosophie et démocratie dans le monde"(Collection française du Livre de poche).

إن الأمر الذي نرصده في الثلاثين سنة الأخير من القرن العشرين، مقارنة مع تقليد تدريس الفلسفة، هو ظهور محاولات أولى لتعليم التفلسف للأطفال.طبعا، الفكرة ليست فريدة من نوعها، كما سنرى، لكن ما حققته يعد نقلة نوعية في مجال تدريس الفلسفة. وتجدر الإشارة إلى كون طبيعة الأعمال الرائدة للفيلسوف الأمريكي "ماثيو ليبمان" "M.Lipman" الذي أنشأ بنيويورك سنة 1990"معهد النهوض بالفلسفة للأطفال" " The Institute for the

advancement of Philosophy for Children". لقد كتب ست روايات موجهة نحو الأطفال من سن ست سنوات إلى ثماني عشرة سنة، الأمر الذي جعله يضع طريقة ووسائل ديداكتيكية خاصة. وتستخدم هذه الطرائق والوسائل في الكثير من البلدان، بعد ترجمتها وتبيئتها.

في البلدان الفرانكفونية، كان لكل من الكيبيك سنة 1986 وبلجيكا منذ سنة 1998، السبق في تنمية أشكال ابتكار- بما أن الفلسفة لم تكن مدرجة ضمن برنامج التعليم الابتدائي- مختلف تيارات الفلسفة الموجهة للأطفال، عبر العديد من التكوينات والبحوث والدراسات الجامعية في المسألة[1].

إن هذه الممارسات، الجديدة ضمن التقليد القديم لتدريس الفلسفة، تشكل تحديا حقيقيا أمام الفلسفة من مختلف النواحي.

أي شرعية تتسم بها هذه الممارسات "الفلسفية"؟

كيفما كانت طبيعة تنوع الممارسات الفلسفية، التي تدعي صراحة، من خلال الطريقة التي تعرف بها نفسها، على أنها فلسفية: "الورشات الفلسفية" «ateliers philo»، "لحظات الفلسفة"« moments philo »، "النقاشات الفلسفية" « discussions philosophiques »، "النقاشات ذات الطابع الفلسفي"« discussions à visée philosophique »، "الأمسيات والولائم الفلسفية" « goûter sphilosophiques ».. الخ. إن هذه المصطلحات تحمل دلالات جوهرية، ومتداولة على نطاق واسع خاصة بفرنسا: فمن جهة يتعلق الأمر ببلد له إنتاج فلسفي هام في الحقل الثقافي؛ ومن جهة أخرى كان هناك وجود قوي منذ القرن التاسع عشر لتقليد قديم ومهم لتدريس الفلسفة بالأقسام النهائية (يشتهر "الاستثناء الفرنسي" بتدريس الفلسفة لمدة ثماني ساعات لتخصص الباكلوريات الأدبية قبل الجامعة).علاوة على ذلك، وبسبب "التشريب الثقافي" "imprégnation culturelle" في سياق "أزمة المعنى" " crise du

1- على سبيل المثال جامعات لافال"les universités de Laval" ومونتريال بالكبيك، ومونبولي 3 "Montpellier III" بفرنسا.

sens" تطورت بفرنسا، منذ اثنتي عشرة سنة، المقاهي الفلسفية (والكلمة نفسها) بالمدينة، في حين أخذت المدرسة الكلمة نفسها.

لا يخلو هذا الاستخدام، سواء في إطار المجتمع المدني أو النظام التعليمي، من عواقب وخيمة على الفلسفة الجامعية والمدرسية، حيث أن الفلاسفة، المعترف بهم من طرف "الجماعة العلمية" "la communauté scientifique"، أو مختلف مباريات التوظيف وممثلي مؤسسات التدريس الفلسفي، يتخذون موقف من الشرعية التي من الممكن أن تمنح وجهة نظر داخلية حول التخصص. تظل مواقفهم أصيلة وتظل معادية إلى حد كبير: إن المقاهي "الفلسفية" لا تعدو أن تكون مقاهي تجارية، للوثوقية "doxologie" والسفسطة "sophistique"، و"الفلسفة" بالمدارس الابتدائية بدورها تظل ديماغوجية بيداغوجية، تُستخدم عن جهل في الإساءة إلى متطلبات التخصص نفسها.

يمكن أن نفكر من وجهة نظر سوسيولوجية مشبوهة (بورديوية؟) بأن الأمر يتعلق برد فعل تعاوني من "الفلسفة المدرسية والجامعية" (شاتيليه) لصالح "سقراط الموظف" (تويليه): تدافع عن نطاقها ضد الغزاة، والبرابرة الساعين صوب بيع الثقافة ووضع الفلسفة محل الرأي في المحادثات، والتي تتضح بشكل خاص عبر القطيعة الابستيمولوجية مع الآراء السابقة فقط. إنها وسيلة للحماية من كل انشقاق (من كل ابتكار؟) في مواجهة الفكر العامي (الدوكسا "doxa"؟) في إطار مجتمع الفلاسفة (الأساتذة والفلاسفة؟). لكن لا محيد عن النقاش الموضوعي العميق، سواء الفلسفي أو الديداكتيكي، حول خصوصية الطرائق المقترحة.

عندما يتم تجاوز الجهل الخالص والبسيط بهذه الممارسات، ناهيك عن احتقارها، وإشراكها ضمن النقاشات، فإنه يتم التركيز من جهة، فلسفيا، على حقيقة المعرفة التي يتم اعتبارها ادعاء، "للفلسفة"، أو بالأحرى "للتفلسف"، مما يسمح بتعريف هذه المصطلحات فلسفيا؛ ومن جهة أخرى، ديداكتيكيا، يتعلق الأمر بـ"تعلم التفلسف"« d'apprendre à

philosopher »، بمعنى كيف يمكن أن نُكوِن تَعَلُماً ما. يتعلق الأمر بالنسبة لنا بنقاش مزدوج أساسي.

يقودنا هذا الأمر إلى إعادة الفتح الفلسفي والديداكتيكي لسؤال بدا مستقرا وثابتا، على الأقل بفرنسا، حول استحالة التفلسف أو تعلم التفلسف قبل الأقسام النهائية للمرحلة الثانوية. إن الندوة التي نظمت ببالاروك في أبريل 2003 من طرف مكتب الابتكارات بوزارة التربية الوطنية الفرنسية، بحضور المفتشية العامة للفلسفة، لم تستطع ملامسة عمق القضايا موضوع النقاش، كما يحيل إلى ذلك عنوانها: "تجارب للنقاش حول المدرسة الابتدائية والإعدادية: مناقشة "ذات بعد فلسفي" أو تفكير تأملي؟" « Des expériences de débat à l'école primaire et au collège: discussion " à visée philosophique " ou pensée réflexive? ». يكمن المشكل في معرفة ما إذا كانت متطابقة أم لا، حيث شكل تصور الفلسفة، تعريف التفلسف وتعلم التفلسف وأيضا التكوين الفلسفي الضروري مركز النقاشات.

أي أساس سياسي لهذه الممارسات التدريسية؟

هل هذا هو التجسيد الحق "للحق في الفلسفة"، كما نجدها بعمل جاك ديريدا "J.Derrida"، خاصة في إطار امتداد لأعمال "GREPH" "فريق البحث في التدريس الفلسفي" (Groupe de Recherche pour l'Enseignement Philosophique)[2]؟ إن الفلسفة كمجال للبحث وبعد أساسي للثقافة، لم تتوفق في بناء دينامية مستقبلها، لذلك ستحتاج لمأسسة تدريسها إلى نظام ديمقراطي يضمن عدم خضوعها للإيديولوجية الرسمية، الحرية المذهبية والبيداغوجية لمدرسيها وحتى النقد الانعكاسي للمؤسسة نفسها (طوره ماركس في ديمقراطية بورجوازية، في حين جعله روسو ينقشع ويحظر في النظام الديكتاتوري).

2- J. Derrida, « Du droit à la philosophie », Galilée, 1990.

في الجزء الأول من أطروحته[3]، يدعم جون-شارلي بوتير "Jean-Charles Pettier" فكرة أن الحق في الفلسفة هو حق إنساني."تتيح قضية اخمان، التي تصفها حنا أرندت "H.Arendt"، إمكانية النظر الافتراضي كما الفكري، كثمرة عقل خالص في حد ذاته، في "الحاجة إلى التفكير"، والذي لا يحدث بالضرورة لدى أي كان.يبدو أن العقل يشكل امتيازا محتملا لكل إنسان، والذي من المرجح أن يتحقق عبر التربية فقط. تُفهم الطبيعة البشرية بوصفها شيئا قابلا للتحقق، حيث أن حقوق الإنسان تضمن إمكانية التحقق هاته على أعلى مستوى محتمل.لا ينبغي علينا إذا الاعتراف بشرعية الحق في الفلسفة كمبدأ أساسي لحقوق الإنسان؟ إن العلاقة بين الديمقراطية الجمهورية والعقل تكمن في الخلاصات السابقة. لشرعنة تنظيم يشير إلى حقوق الإنسان، عبر وضع فلسفة قائمة على بعد عقل متحقق بشكل كلي، يجب تحديد شروط الحق في الفلسفة. إن الشرعية، الكونية، التركيز على تأسيس قيم عالمية، لا يمكن أن ترتبط بتقلبات التربية الأسرية الذاتية. لذلك ينبغي أن يترجم ذلك في التعليم العمومي[4]... "

ضمن الندوة الأولى حول موضوع "الممارسات الفلسفية الجديدة"" les nouvelles pratiques philosophiques" المنعقدة في أبريل 2001 بباريس، تحدث "غاستون بيرجي" "Gaston Berger"من جانبه عن "حق التفلسف" "droit de philosopher"كـ "حق في"« droit à» يضمن مختلف أجيال حقوق الإنسان، ويرفع وصاية الدولة العناية "l'Etat Providence"، بدلا من "حق لـ" «droit de»، يضمن سلطة فعالة، ويقبر علاقتها مع العالم، مع الغير ومع الذات.

3- Jean-Charles Pettier, « La philosophie en éducation adaptée : obligation ou nécessité » ?, Strasbourg 2, oct. 2000.

4- Jean-Charles Pettier « Philosophie et éducation à la citoyenneté en SEGPA », in Citoyenneté, une nouvelle alphabétisation ? (coord. Galichet F.), SCEREN-CRDPBourgogne Alsace, 2003.

يمكن الاعتماد على هذا "الحق لـ" ضمن الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، التي تضمن هنا: "حق التعبير عن الآراء بحرية في جميع المسائل التي تمس الطفل" (المادة 12) و"حرية طلب جميع أنواع المعلومات والأفكار وتلقيها وإذاعتها، دون أي اعتبار للحدود، " (المادة 13). لأن الوضع الراهن للطفولة -البيداغوجي مع روسو، القانوني والسياسي مع الاتفاقية الدولية- هو ما يجدد في العمق، ضمن التطورات القانونية والبيداغوجية الأخيرة المدرجة في القانون الفرنسي الموجه للتعليم سنة 1989، وضع المتعلم في عمق النظام التربوي. يمكن لتطور الممارسات الفلسفية الجديدة مع الأطفال أن يحمل في طياته دلالات أنثروبولوجية (ممثلة للشرط الإنساني) تضع فكر المتعلم في صلب الاهتمامات التربوية.

أي مفهوم للطفولة؟

إن استمرارية أو قطيعة تمثلات الطفولة مع سن الإنسان -التمييز بين الرضيع-الطفل-المراهق-الراشد وطفل -متعلم- وانعكاسات هذه التمثلات على البيداغوجيا ومناهجها قد تطورت -كما أشرنا سابقا- في خضم التاريخ. ما يهم هنا هو وضع الأطفال في نظر الفلسفة، أو بالأحرى المواقف الفلسفية حول تعلم التفلسف حسب السن، نظرا لكون هذه الممارسات الفلسفية "ذات الطابع الفلسفي" تسعى إلى أن تتماشى مع الأطفال والمراهقين، من المرحلة التمهيدية المتوسطة إلى المرحلة الثالثة المتوسطة ضمن التعليم الأولي؛ وأكثر من ذلك، زيادة عن بعض المفارقات الخاصة، يتعلق الأمر بالتجريد الذي تتسم به المادة، مع المتعلمين الذين يواجهون صعوبات، كما هو الشأن بالمدارس الابتدائية في المناطق "الحساسة"، أو يعانون من الفشل، كما هو حال العديد من الأقسام الإعدادية.

إن الفلاسفة لا يتفقون فيما بينهم حول إمكانية ممارسة الفلسفة مع الأطفال. على سبيل المثال، يدعم السوفسطائي "كاليكليس" "Calliclès" فكرة أنّه ليس من السابق لأوانه البدء بالتفلسف، بينما أفلاطون من خلال سقراط، يعتبر أنه لا يمكن للمرء أن يتفلسف في مرحلة الطفولة (République7, 540a): "عندما ينهون عامهم الثلاثين، سوف يُعين مجموعة من

الشباب سبق اختيارهم من أجل... البحث، والبرهنة عبر الجدل، عن أولائك -دون مساعدة عينية أو كيفما كانت- القادرين وحدهم على بلوغ الوجود نفسه عبر القوة الوحيدة للحقيقة". بعد سقراط، يأتي الحوار حول الصداقة مع "ليسيس" "Lysis"، شاب مراهق يلتقيه في حلبة للمصارعة، أو مع الشاب العبد "مينون" "Ménon"...

يقول أبيقور: "في شبابه، لا أحد يتردد في الانخراط في الفلسفة... لأنه لا أحد ينخرط في وقت مبكر أو متأخر جدا من عمره في نشاط يوفر صحة الروح. إن النشاط الفلسفي يُفرض على أي شاب كما على أي كهل" (Lettre à Ménécée, 10, 122).الشباب -وأي سن للشباب؟- هو مرحلة أو باختصار هو توقع الحياة؟

مونتين كان أكثر تدقيقاً: "الفلسفة... كان خطأ كبيرا إبعادها عن الأطفال... ثم إن الفلسفة تعلمنا أن نعيش، والطفولة درس في حد ذاتها، كما باقي المراحل العمرية، لماذا لا نتواصل معها؟... الطفل قادر، من خلال مربيته، بشكل أفضل على تعلم القراءة أو الكتابة (Essais, I, chap.26).

لا يمكننا سوى أن نُذهل أمام نضج أسئلة الأطفال حول المواضيع الحساسة، مثل تلك الأسئلة التي تنبثق عن سن 3-4 سنوات.ضمن كتابه "المدخل إلى الفلسفة" " l'Introduction à la philosophie"، يشير "كارل ياسبرز" "Karl Jaspers": "إنها لعلامة فارقة أن يجد الإنسان في نفسه مصدرا للتفكير الفلسفي: إنها أسئلة الأطفال. كثيرا ما نسمع، من أفواههم، كلمات تصب مباشرة في الأعماق الفلسفية... غالبا ما يملكون نوعا من العبقرية يفقدونها حينما يصبحون مراهقين".يؤكد "برنارد غروتساين" "Bernard Groethuysen" على أن "الميتافيزيقا هي الجواب عن أسئلة الأطفال". ويفسر "جون-فرانسوا ليوتارد "Jean-François Lyotard"، ضمن "ما بعد الحداثة، كون الأطفال يَدّعون "إعادة تواصلهم مع مرحلة الطفولة، وهي إمكانية الروح" (Plon, 1969, p.9).

حتى الآن نحن نعرف موقف ديكارت "Descartes"، الذي يشير: "في صغري تعلمت كثيرا من الأشياء ولكني عندما كبرت أدركت أن بعض ماتعلمته لم يكن صحيحا بل تيقنت انه كان خاطئا تماما. وهذهالحقيقة كانت تزعجني. فهناك ماتسلل إلى أفكاري ومازال ربما قابعا هناك وهو غير صحيح." (Méditationsmétaphysiques, 1). إن الطفولة هي زمان ومكان للخطأ والأحكام المسبقة. لأننا "كنا أطفالا قبل أن نكون رجالا"، يجب أن نصل إلى مرحلة النضج للبدء في التفلسف ("... انتظرت إلى أن وصلت إلى سن النضج... ").

نفس الشيء بالنسبة لكانط، إن الطفل في حالة قصور. تحت الوصاية، لا يمكنه التفكير بنفسه، يجب أن يعلم لكي يتمكن بعد ذلك من امتلاك قوة "توجيه الفكر" بشكل حر، عبر الاستخدام العام لعقله من أجل إدراك "الأنوار". نتذكر، في المقدمة الأولى لكتاب "نقد العقل الخالص""Critique de la raison pure"، بأن عمل الفلاسفة لا "يمكن بأي حال من الأحوال وضعه في متناول العموم" (p.9, PUF, 1963).في الأخير بالنسبة ل"هيغل" "Hegel"، ليس هناك معنى لتعلم التفلسف "دون تعلم الفلسفة"، فالتعرف على المذاهب الفلسفية، هو ما لا يشجع الشباب على التعلم....

إن مفهوم "سن التفلسف" هو ما يهيمن على المؤسسات الفلسفية الفرنسية، بشكل يرفض رسميا كل تدريس للفلسفة قبل المرحلة الثانوية. نظرا لسببين اثنين: من جهة عدم النضج النفسي للمراهقين قبل هذا السن لمعالجة الأسئلة الميتافيزيقية، ومن جهة أخرى ضرورة امتلاك معرفة مسبقة حول كل الأفكار، وفقا لـ "الإنجاز الاستعاري": يهدف فصل الفلسفة إلى تأطير التعليم الثانوي بفكر ابستيمولوجي للمعارف المكتسبة، والمشاكل الأخلاقية والسياسية التي تواجه الإنسان والمجتمع....

إن هذا الافتراض القبلي بوجود "سن للتفلسف"، والذي تقاسمه الفلاسفة أنفسهم على مر تاريخ الفلسفة، قد تم انتقاده إيديولوجيا بفرنسا بين سنة 1975-1980 من طرف "GREPH" فريق البحث في التدريس الفلسفي، أنشأه جاك ديريدا)، من خلال استخدام الاستعارات.ألم يستطع "روجي برونيت" "Roger Brunet" في تلك الفترة أن يشرح كهف

أفلاطون لمتعلمي المرحلة السادسة من التعلم الابتدائي (10-12 سنة)؟ في مطلع الثمانينيات، ومع جيل جديد من المتعلمين ضمن التعليم الثانوي المختلط، طرحت مشاكل بيداغوجية بالنسبة للتعليم الفلسفي التقليدي، والذي كان يعرف ارتباكا حقيقيّا في التفكير الديداكتيكي لأزيد من عشرين سنة، بشأن مسألة إصلاح البرامج، بدلا من تحفيز تجديد المناهج والانفتاح على أفكار جديدة...

لكن التمثلات الراهنة تبقى في طور الارتقاء: أعتقد أنه من الضروري النظر في مسألة تدريس الفلسفة في المرحلة الابتدائية" يصرح "مشيل أونفري" "M.Onfray" (Libération du 18/06/2001)، بالجامعات الشعبية التي تضم "ورشة فلسفية للأطفال".

"أتساءل أحيانا، ألا ينبغي أن يُدرس بالمدرسة الابتدائية نفسها "فن المحاجة"، يصرح "لوك فيري" " L.Ferry" ضمن كتاب "التفلسف في سن الثامنة عشرة "" Philosopher à 18ans"(p.14). يصرح "أندري كونت سبونفيل" "A.Comte Sponville" من جانبه: "لماذا تُحظر الفلسفةعلى هؤلاء الأطفال الذين يدرسون الرياضيات، الفيزياء، الموسيقى؟" (Pensées sur la sagesse, carnet de philosophie, A.Michel, 2000 p.9)؛ كتب "تيري مانير "T.Magnier" كتيّبا صغيرا للأطفال: لمَ شيء ما بدلا من لا شيء؟ " Pourquoi une chose plutôt que rien ?"نشر "ايف ميشو" "Y.Michaud"، مدرس الفلسفة بجامعة السوريون بباريس، تجربته للفلسفة مع المراهقين: الفلسفة 100% للمراهقين "La philo100% ado" (Bayard Presse, 2003).عمل أيضا "مشيل بوش" "Michel Puech"، أستاذ للفلسفة بجامعة السوربون حول مشكلات المؤلفات الموجّهة للأطفال والتي نشرت ضمن سلسلة "Goûters philo" ((Edit.Milan). انخرط سلك التفتيش نفسه في نقاش مسألة التكوين الممكن تقديمه ضمن التكوين الأساسي أو المستمر لأساتذة الفلسفة بالمؤسسات الجامعية لتكوين مدرسي التعليم الأولي للانخراط في الممارسات ذات الطابع الفلسفي...

إن ما يطرح نفسه للنقاش الراهن هو القدرة الفعلية للأطفال على التفلسف. إنه سؤال لا معنى له إذا لم نعرف خطوات هذا النشاط الفكري، وهو ما يقودنا صوب مناقشة النقطة السابقة.إن هذا المشكل المرتبط بالشروط النفسية لانبثاق سيرورة الفكر اللازمة للتفكير النقدي قد تم إحياؤه في القرن العشرين مع أبحاث علم النفس المعرفي: درس "جون بياجي" "j.Piaget"، ضمن علم النفس التكويني، استقرار المرحلة المنطقية-الصورية عند عينة تمثيلية من الأطفال بين 10-12 سنة (نهاية المرحلة الابتدائية وبداية المرحلة الإعدادية)، والإتقان النسبي لمنطق افتراضي -استنتاجي يسمح ببنينة "stucturer" أسس الفكر المنطقي، الضروري للاتساق المنطقي. يفتح هذا الانتقال نحو هذه المرحلة من التطور آفاقا أساسية لإمكانية بناء فكر تأملي للمراهق بالمرحلة الإعدادية.

فيما بعد، تأثر العديد من الباحثين بأطروحة عالم النفس الروسي "فيجوتسكي" "Vigotsky"، والتي تم استثمارها في دراسة المراحل الأولى لنمو الطفل، ومكنت من تسريع تطوره النفسي:

"لنفترض بأننا ميزنا بين طفلين عمرهما العقلي يعادل ثماني سنوات، وذهبنا بعيدا عن ذلك، وحاولنا أن نرى الكيفية التي بموجبها يحل الطفلان المسائل المرتبطة بسنهما تبعا لطلبهم المساعدة والتوجيه، عبر طرح سؤال يضعهم على المسار الصحيح، ومنحهم تلميحات عن الحل.. الخ، سيظهر بمساعدة الكبار وتبعا لتوجيهاتهم، أن واحدا منهما قد نجح في حل المسائل المتعلقة بسن الثانية عشرة، في حين أن الآخر حل المسائل المرتبطة بسن التاسعة. إن التفاوت بين العمر العقلي، على مستوى النمو، هو الذي يحدد مدى إمكانية طلب الطفل للمساعدة في حل المسائل الخاصة، والمستوى الذي يتمكن ضمنه من حل المسائل ليس فقط بمفرده ولكن بتعاون محدد بدقة مع المراحل المقبلة من النمو" (Pensée et langage, trad.F.Sève, La dispute, 1997, P.351).

إن ما يساند (تبعا لمفهوم برونير"J.Bruner") سيرورات التفكير ضمن الأنشطة ذات الطابع الفلسفي، والتي تتأسس أحيانا على الدور التوجيهي للمدرس، وعلى الصراع السوسيو-

معرفي بين الأقران، حسب المدرسة البياجوية الجديدة (Mugny, Doise, Perret-Clermont, Carrugati.. الخ) هو الانعكاسات الايجابية لاستقبال المعارف، حيث أنها تلعب دور مسرع نمو المفهمة، التجريد والفكر التأملي لدى الطفلين.

في حقيقة الأمر، يبين الممارسون الميدانيون، بدقة كبيرة أن تحليل النصوص اللغوية للنقاشات ذات الطابع الفلسفي في الفصل، هي الآثار اللغوية للفكر التأملي للعديد من الأطفال[5]. إنها لم تحظ بالاهتمام في السابق، وعلى الأرجح أن مثل هذه الأنشطة الفلسفية في النهاية لم يتم استثمارها في المدرسة الابتدائية، لأنه، وببساطة، كان كل من بياجي وديكارت، يعتقدان أنه من غير الممكن أو حتى من غير المرغوب فيه استثمار هذه النقاشات مع الأطفال الصغار (تبعا لحجة "لا ينبغي علينا توقع، تسريع نمو الطفل... "). كما هو الشأن بالنسبة للمعلم، كلامه، ومعرفته التي كانت مركزية ولا تسمح بتعلم الأطفال، فإن الفصول الدراسية، قدمت بالتدريج مكانة أساسية لكلام المتعلم، وأسئلته الوجودية، المنَظمة في إطار النقاشات المتمحورة حول القضايا الأنثروبولوجية، وفكره التأملي، غير المرغوب فيه، والذي لم يجد بالتالي إمكانية لتنميته.

يمكن قلب هذا المنطق، تحت تأثير "المدرس المخلد لأثره في نفس المتعلم "Pygmalion"، عندما يتم تفعيل "القابلية لتدريس الفلسفة للأطفال" من طرف بعض المدرسين (لا نملك هنا أي أدلة). يتضح أن الإنسان الصغير يضمر أفضلية لـ"الإنسان" عن "الصغير"، وبالتالي السماح للأسئلة التي كانت مستبعدة، بالعودة بسرعة (الحياد الدهراني اللازم؟) للأسرة، أو قمعها بسبب "عدم ورودها في البرنامج". لقد أصبح من المعروف أن الأطفال كائنات تدخل الإنسانية من خلال المشاكل التي تنشأ عن معنى الصداقة، والحب، الكبر، الحرية، الحقيقة،

5- يتحدث العديد من ديداكتيكي اللغة الفرنسية الأم عن "التفكير الشفهي" بمناسبة "التنمية المتكاملة بين اللغة والفكر":

Chabanne J. C., Bucheton D., Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire,L'écrit et l'oralréflexifs, PUF, 2002, p. 21.

الجمال، الخير، السعادة، الحياة والموت...؛ ويطرحون أسئلتهم هذه لأول مرة، وكأنهم ولدوا من جديد في هذا العالم، بقوة، وغزارة، وثورية يضعون فيها مربيهم، وأولياء الأمور والمعلمين في سياقها، إنها أسئلة أساسية يتهربون من الإجابة عنها في كثير من الأحيان (من خلال "الترفيه الباسكالي" "divertissement pascalien")، لكن هناك حاجة ماسة، ومسئولية، في الإنصات لهم ومرافقتهم، لتجاوز الأخطاء التي عليهم تقديم حلها القطعي بأنفسهم.

أي مكان أو أي دور للفلسفة بالمدرسة؟

إذ كانت هذه الممارسات آخذة في الظهور بفرنسا في الأقسام النهائية، في درجة أولى، ومع المتعلمين في وضعية صعبة في الدرجة الثانية، ربما يكون ذلك راجعا إلى التلاقي الراهن بين ثلاثة مهام أساسية للمدرسة، تجتمع بطريقة أصيلة، في حين أنها مفارقة للبرنامج:

"التمكن من اللغة" عبر الممارسات اللغوية "للفكر الشفهي" (D.Bucheton) والتفاعل السوسيو-معرفي بين الأقران والمدرس. كنا نعتقد منذ فترة طويلة، دون تناقضات مثيرة، من جهة كون الجهاز اللسني للطفل كان شرطا أساسيّا لظهور الفكر ("الطفل المتوحش" "l'enfant sauvage" لا يفكر لأنه لم يتكلم)، ومن جهة أخرى كون اللغة ليست سوى غطاء خارجي لفكر سابق نسعى إلى التعبير عنه والتواصل به. تظل هذه المقاربات "الكرونولوجية" تبسيطية في حد ذاتها، في ظل معارفنا الراهنة. إن العلاقة التطورية بين اللغة والفكر تظل معقدة: إنه تطور مشترك. إذا انتظرنا إلى أن تتطور اللغة كشرط أساسي لتنمية الفكر التأملي، سيقع الأطفال في الفشل الدراسي ولن يكون لهم الحق العام في التفلسف: مع ذلك فإن موقف المؤسسة، التي لم تدرج الفلسفة سوى في المراحل النهائية، يسير في اتجاه اللامتوقع. نجد الوضع نفسه بالباكالوريات المهنية، فبدون فلسفة، من المحتمل ألا يخرجوا من عمومية التعليم العام، وهي حجة أكثر نبلا[6]... لاحظت "دومنيك بوشتون" "D.Bucheton"، مع فريق

6- ضمن مشاورات للثانويات نظمت بفرنسا من طرف وزارة أرغري " Allègre"، وتحت إشراف "ميريو" "P. Meirieu"، طالب تلاميذ الثانويات المهنية بتدريس الفلسفة، وشُكلت على الفور لجنة رسمية منذ

عملها، أنه لا يمكن الفصل بين البنيات اللغوية لـ"القضايا المعرفية والرمزية"، وأن تنمية الكفايات الشفهية تبرز على السطح إذا ما اجتزنا "التنشئة الاجتماعية الشفهية" من أجل التوجه نحو "المفهمة الشفهية" (إننا نتكلم بما نفكر به، وليس العكس")[7].

الوظيفة الثانية للمدرسة هي "التربية على المواطنة"، أو يمكننا أن نتحدث عن كون "جماعة بحث" (لبمان) تعكس "وضعية مثالية للتواصل" ("يورغن هابرماس" "J.Habermas"): يتعلق الأمر بـ"فعل تواصلي" يشمل الإنصات وإمكانية وجود "اتفاق" (وإلا لماذا نبحث معا؟) غير "استراتيجي" (سقراط في مواجهة السفسطائيين)، لكن ينظر إلى الآخر كشريك تعاوني، لا كخصم تجب مواجهته (من أجل مجادلته)، (خداعه) وهزيمته، لأننا أقل (منه). إن تنمية "أخلاق نقاشية" هي مساهمة بناءة، وليس كلامية، في تعلم الكياسة. نتعلم "كيف نعيش معا في نقاش"، مع الكلمات وليس الضربات، الحجج وليس الشتائم، وننسج الرابطة الاجتماعية بيننا: لا يتعلق الأمر بالسلم المدرسي، والتعايش (الذي من الممكن أن يكون بلا مبالاة)، ولكن بـ"التماسك المجموعي "la cohésion groupale" والثقة البين-شخصية. عندما تكون هذه المناقشات أيضا قضايا أنثروبولوجية، مثل الكثير من الألغاز المشتركة لشرطنا الوجودي، أسئلتنا حول "الخير"، "الصواب"، حيث يمكن لأي شخص أن يثري ردود إجابة الآخرين، وحيث المطالب الفكرية تقع تحت خط إغراءات الوثوقية، السفسطائية أو ديماغوجية نقاش ديمقراطي فقط، تصبح هذه الكياسة مواطنة نقدية، وتعليما للمواطن التأملي.

ثمة هدف رئيسي آخر لمدرسة الحداثة: يصرح علماء النفس وعلماء اجتماع التربية، منذ تسعينات القرن الماضي، على أن هدفها الرئيسي هو إبهاج الطفل، "بناء هوية الموضوع"

سنة 1998 بأكاديميات "نانت" "Nantes " ثم "مونبولي" " Montpellier " و "ريم" "Reims" من أجل إشراك المتعلمين في طاولة النقاش المرتبط بتطوير الممارسات والنقاشات ذات الطابع الفلسفي بالثانويات المهنية.

7- Idem p. 11.

و"العودة إلى الموضوع" (A.Touraine). يؤكد "لفين" "J.Lévine"، عالم نفس التنمية ومحلل نفساني، على أهمية أن يعيش المتعلم في الصف، ضمن "ورشات الفلسفة التي طورتها "جمعية مجموعات الدعم للدعم"8 "AGSAS"، ما يمكن تسميته بـ "تجربة الكوجيطو" "l'expérience du cogito"، ذات موضوع ناطق يكشف لنا عن عمومية التفكير: "كائن يتحدث" (Lacan) فضلا عن أنّه "كائن تأثر بالأقران" وكان يفكر، ويسمح بالتفكير في شرطه الوجودي.

تلتقي هذه الأهداف الثلاثة الكبرى في مسعاها المؤسس للمعنى: عندما تصبح الممارسات اللغوية "تأملية" تضحي دلالاتها أكثر سمكا، وعندما يصبح المواطنون والسلوكيات المدنية في حاجة فكرية إلى التقوية التأملية للديمقراطية، تصبح الحاجة إلى تنمية الموضوع عندما تُختبر وتَختبر المجموعة ككوجيطو. تحمل هذه اللمسة معنى أتثروبولوجيّا، أكثر من رغبة المدرس في الالتقاط المعرفي، يعدل معنى المدرسة المدركة كمكان يعبر عن الاستجوابات والبحوث، وليس لاستعادة الرغبة في المعرفة من خلال الاستهلاكية المدرسية أو الإحباط. إننا نرى إذا الفائدة المدرسية والمجتمعية لأي ممارسات مفرغة من المعنى، في عالم يفتقر إلى اليوتوبيا، حيث قوض فلاسفة الشك المتعالي الإلهي، وقوض "كليانيون" "totalitarismes" القرن العشرين طعم "الغد الذي ناشدوه" و"مضار التقدم" والنصر الوضعي للعلم والعقل...

حتى وإن كان ممكنا ومرغوبا فيه تعليم التفلسف للأطفال والمراهقين، ألا يجب علينا بالأحرى إدراج الفلسفة ضمن النظام المدرسي؟ هذا هو السؤال المطروح اليوم. الآن، لا يتعلق الأمر بفرنسا سوى بمبادرة، ينظر إليها بعين الشك، بل بعداء ثم بفضول، أصبحت شيئا فشيئا تكسب دعم المؤسسات. من جانبه، انخرط التعليم الكاثوليكي منذ دجنبر 2001 في "تنمية

8-Association des groupes de soutien au soutien.

جمعية مجموعات الدعم للدعم (جمعية فرنسية تعنى بتنظيم ورشات الفلسفة بالمدارس الابتدائية، والإعدادية والثانوية في إطار تشجيع ودعم الممارسات والمناقشات ذاب الطابع الفلسفي. لمزيد من المعلومات: agsas.antennelyonnaise@orange.fr , http://agsas.fr/

التساؤل الفلسفي بالمدرسة الابتدائية والإعدادية" كواحد من أولوياته الثمانية. هل يجب أن ننطلق من تجارب المتطوعين المتحمسين للتعليم الإلزامي، عبر إدخال مادة جديدة ضمن برنامجهم التعليمي؟ إن ربط هذه الممارسات الجديدة بالمدرسة، مع ملاحظات وقيود الموحدات، دون تكوين ضروري يمكن أن يضعف إلى حد كبير تأثيراتها الانعكاسية. لكن سيكون من ناحية أخرى فرصة لفتح خطوط الفكر لجميع الأطفال، من منظور المساواة والمواطنة9.

أي وقع على تدريس الفلسفة؟

منذ أن تم الحديث عن صفة "الفلسفي"، على الأقل من حيث الطابع، وأخذها على محمل الجد، أمكن، بل وجب أن نتساءل حول طبيعة المناهج البيداغوجية والديداكتيكية المستخدمة. كيف تمّ بناؤها علميا لحث المتعلمين الصغار على "التفلسف"؟ من يختبر المبدعين؟ يبدو أننا سنجد أنفسنا أمام تحليل للممارسات، تنوع أهدافها، طرائق تناولها، الشخصيات المروج لها، المرجعيات السيكولوجية والفلسفية التي تقوم عليها (انظر قائمة المراجع في آخر المقال). هناك تيارات تتفاعل، جدليا أو حواريا، مع بعضها البعض. يظل النقاش بين الممارسين، المكونين والباحثين، وفي ظل غياب أي تطبيع مؤسساتي، غني، بل أحيانا متضارب الأبعاد، ويميل نحو المقارنة والتقييم. ما طبيعة الآثار الناجمة عن ذلك وما معايير المقارنة؟ هل هي مقنعة، ووفق أي منظور؟ هل يمكننا تحسين المناهج لمساعدة المتعلمين، وكيف يتم ذلك؟ يمتزج التحليل، الحكم والنصح في كثير من الأحيان، الأمر الذي لا يحيل إلا نادرا إلى المنهج السليم...

9- Tozzi M. « Del'instituant à l'institué ? », Dans Les activités philosophiques en classe : un nouveau genre ? (coord. Tozzi M.), SCEREN-CRDP Bretagne, Rennes, 2003, p. 11 à 17.

تصبح الاختلافات، وحتى الخلافات، بين هذه المناهج جد متناقضة. على سبيل المثال، من "بوتارد" "A.Pautard" (التعبير التفكيري للطفل وما يرتبط بـ"السيكولوجيا" الراهنة لـ"لفين" "J.Lévine") "شازرون" "J.F.Chazerans" ("أناركية الفلاسفانية" لـ"برمجة التواري الذاتي للمنشط")، إلى "كوناك" "S.Connac" (صياغة ممارسة ذات طابع ديمقراطي وفلسفي)، و"جنفيف" "G.Geneviève"(طريقة جمع الأسئلة انطلاقا من رواية ليمان، اختيار موضوع والمناقشة بين جماعة البحث) ثم "لانان" "A.Lalanne" (دليل مفاهيمي) أو "برينيفير" "O.Brénifier" (المنهج التوليدي السقراطي)... يمكن للمرء أن يعثر على بعض الثوابت المشتركة: مسلمة العمل على تدريس الفلسفة للأطفال، المدخل البيداغوجي الشفهي، الانسحاب النسبي للمدرس من الواجهة، مراعاة تساؤلات المتعلمين وأهمية التعبير الشفهي عنها ونقل الأجوبة...

تحدد هذه الخلفية المشتركة تنوع الممارسات الجديدة التي يمكن مقارنتها مع الطريقة التقليدية –الإلقائية- لتدريس الفلسفة الفرنسية الثانوية، من أجل نقاش عميق لفرضيات كل براديغم[10]. تأسس البراديغم التقليدي تاريخيا بفرنسا على ثلاث ركائز: الاستماع إلى الدرس كمعطى لفكر المدرس، قراءة نصوص كبار الفلاسفة كنماذج وأمثلة للفكر، كتابة مقالة إنشائية كاختبار لتعلم التفلسف.

يبدو أن الممارسات المبتكرة تقدم براديغما آخر منظّما لتعلم التفلسف:

- غياب الدرس الإلقائي للمدرس كمثال للفكر الحي "الذي يفكر أمامك"؛ وبدلا من ذلك انسحاب المدرس عن مضمون النقاش، "المدرس المتواري (إراديا)" (J.Rancière)، كشرط للعلم من أجل التفكير الذاتي، حيث يتجاوز المتعلم رغبة الإجابة (الجيدة) للمدرس ؛

10-Tozzi M., « Qui interroge qui ? Nouvelles pratiques philosophiques et philosophie », DansNouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches, (coord. Tozzi M.), CRDP Bretagne, Rennes, 2002, p. 15 à 22.

- إمكانية تعلم التفلسف عبر الأنشطة الشفهية وضمن التفاعلات الاجتماعية اللفظية، وليس عبر القراءة أو الكتابة فقط، لاسيما أن المناقشة يمكن أن تكون مكوّنا فلسفيّا، وليست مجرد نسيج من الآراء على شاكلة "المقاهي الشعبية".

- إيلاء الاهتمام للنصوص الأخرى في التراث الفلسفي: نصوص مخصصة للأطفال (مثل: روايات ليبمان "Lipman "، والأمسيات والولائم الفلسفية" عند ميلان"Milan"...)، وألبومات أدب الشباب "résistants et proliférants" (C.Tauveron)[11]. تشكل هذه العناصر الثّلاثة قطيعة جذرية مع تقليد التعليم الفلسفي الفرنسي، عندما ننظر إلى هذا "الدرس" باسم قانون النوع، ووصفه بأنه "تقليد غير قابل للنقاش"(programme Renaut de 2000)، وكأنه كتاب مقدس (الذي لا يسعه إلا أن يدخل البرنامج في عداد الموتى!).

تفرض النقاشات السابقة طرح مجموعة من الاستفهامات تتوزع بين نموذجين اثنين: يبدوان متناقضين، لأول وهلة !أو مكملة (كمسألة السن مثلا)! باراديغما تقليديّا، يطرح الأسئلة ذات الصلة بالجدية: وفق أي شروط يمكن أن يكون نقاش ما فلسفيّا حقا؟ وهل التماسك والاتساق في الكتابة شرطان لا غنى عنهما لبناء دقة التفكير؟ هل يمكن تعلم التفلسف بدون أستاذ فيلسوف؟ وماذا عن التراث الفلسفي؟ يتساءل بدوره: لماذا لا نستطيع تعلم التفلسف عبر التحاور، كما فعل الفلاسفة القدامى في مدارسهم، أو المناقشة "disputatio" في العصور الوسطى، وآخرها في صالونات القرن الثامن عشر أو في المقاهي الثورية، وفي الفترة الراهنة المقاهي الفلسفية؟ لماذا لا يمكننا التفلسف مع "نمط" المقالات،

11 -Tauveron C., Lire la littérature à l'école, Hatier, Paris, 2002, p : 10-11.

أنظر أيضا إلى الببليوغرافيا التالية:

Carton M., Dumas C., « Quels supports aux discussions philosophiques dans les livres et album pour enfants ? », <L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire, (Coord ; Tozzi M.), Hachette-CNDP, Paris, 2001, p.105 à 114. or Rabany A., « Littérature de jeunesse et philosophie », in Les activités à visée philosophique, idem, p. 153 à 157. Ou Miri N., Rabany A., Littérature : album et débat d'idées, Bordas, Paris, 2003.

من حيث هي نوع من الكتابة المدرسية ظهر بفرنسا في نهاية القرن التاسع عشر، ولم يستخدم في بلدان أخرى إلا قليلا، ولا يمارسها حتى الفلاسفة أنفسهم؟ وهل نحتاج لكي نفكر إلى "المعلم الروحي"؟ ما شرط "ثقافة ذات طابع فلسفي"، تكون نقطة انطلاق التفكير، أو عائقا أمام التفكير نفسه؟ إلخ.

بصورة أعم، من خلال ثقافة السؤال (وضع مبدأ الرغبة في معرفة المعنى)، لا عبر ثقافة الجواب، حيث وضع المعلم "الذي يشك في ما يعلم" "sachant douter " أفضل من "الذي يفترض معرفته" "supposé savoir"(لاكان) (Lacan)، العلاقة بين المعرفة وإشكالية الحقيقة غير دوغمائية، فهي علاقة تعاونية في الواقع تتجلى في الانخراط في الأخلاق التواصلية لـ "جماعة البحث" (ليبمان)، **تشكك هذه الممارسات في طبيعة العلاقات بين المعرفة المدرسية والقواعد التي تحكم الفصل الدراسي، ودور المدرس في هذه العلاقات، وبالتالي غايات المدرسة.**

صحيح أن هذه الممارسات هي أسهل للتنفيذ في الفصول التي تعتمد التدريس الفعال، والذي يمنح الكلمة للمتعلم. إن تيار "الفلسفة وعلم النفس" (J.Lévine) يوقف قلق المعلمين تجاه التنمية الشاملة للمتعلم عامة، والطفل خاصة؛ وهذا ليس وليد الصدفة وإنما يعود إلى مرحلة التعليم الأولي، حيث العلاقة مع المعرفة ليست ذاتية شخصية، وإنما تُكتسب مع التعليم الإلزامي. أما تيار (الفلسفة والديمقراطية) الذي يزدهر عند أولئك الذين يهتمون بالتنشئة الاجتماعية، وتسوية النزاعات، والمواطنة؛ فيأخذ أهمية خاصة لدى أتباع البيداغوجيات التعاونية (بيداغوجيا "فرينيه" "Freinet" والبيداغوجيا المؤسساتية لـ"أوري" "Oury")، لأنه من السهل جدا تغيير الفصول الدراسية التي اعتادت على "المشاورات"، حيث يكتسب المتعلمون فن الخطابة المنظم. لكن، يتعلق الأمر هنا بالتفكير، والنقاش الشفهي الذي سيصبح "تأمليا"، الشيء الذي يسمح بتجميع الهدف وإتقان اللغة والمواقف ببساطة. هكذا فإن لغتهم الأم قد تعمل بشكل مختلف عما كانت عليه في "اللسانيات"، عن طريق الممارسات اللغوية المتعددة الأبعاد، كما هو الشأن في "التهذيب" أو "المواطنة" حيث تصبح

المواقف مبنية من طرف المشاركين وليست مجرد محتوى للخطاب أو موعظة للمدرس. لذلك هناك نتائج "للانضباط"، بالمعنيين معا: سلوك اجتماعي أكثر (بأقل "انضباط" ممكن)، وفضول أكبر يغير العلاقة مع معرفة المتعلمين من خلال تشجيعهم على طرح الأسئلة ("إقبال" أكثر على الانضباط).

في حقيقة الأمر، هذه هي مهام المدرسة وتحدياتها التربوية، تضع، من خلال ثقافة السؤال والإشكال من جهة، وعبر إنشاء جماعة البحث من جهة أخرى، حس المعرفة، والروابط الاجتماعية والعلاقات السياسية في مركز تعلم المتعلمين.

قائمة المراجع

- Tozzi M.," Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosopher ", Revue Française de Pédagogie, avril-mai-juin 1993.
- Tozzi M., Penser par soi même, initiation à la philosophie, Chronique Sociale, Lyon, EVO, Bruxelles, 1994 (5ième édit.).
-Tozzi et al, L'oral argumentatif en philosophie, CRDP Montpellier, 1999.
-" Philosopher à l'école élémentaire ", Pratiques de la philosophie n°6, GFEN, juillet 1999.
– Lalanne A., Faire de la philosophie à l'école primaire, ESF, 2002.
-Tozzi et al :

L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire, CRDP Montpellier-CNDP-Hachette, 2001.

Discuter philosophiquement à l'école primaire.Pratiques,formations, recherches, CRDP Montpellier, 2002.

Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches, CNDP-CRDP de Rennes, 2002.

Les activités à visée philosophique en classe: l'émergence d'un genre ? , CNDP-CRDP de Rennes 2003.

- Michaux Y., Avec Y.Michaux, la philo 100°/°ado, Bayard Presse, 2003.
- Pettier J.C., Chatain J., Débattre sur des textes philosophiques en cycle 3, en Segpa…et ailleurs au collège, CRDP Créteil, 2003.
- Solère-Queval S., Tozzi M., « Le rôle du maître dans des discussions à visée philosophique à l'école primaire et au collège», La discussion enéducation et formation (coord.Tozzi M., Etienne R.), L'Harmattan, col.Action et Savoir de J.M.Barbier, 2004.
- Philo à tous les étages, 3ième colloque sur les nouvelles pratiques philosophiques, CRDP Rennes, 2003.
- Actes du colloque 2003 de Balaruc, Ministère de l'éducation Nationale, Desco, Paris, 2004.
- Symposium « Lerôle du maître dans la discussion à visée philosophique », colloque de Monpellier3 sur « La discussion en éducation et formation » (mai 2003): disponible sur cd rom à l'université P.Valéry (Montpellier 3) ; interventions de A.Decron, A.Delsol et Sylvain Connac publiées in Les cahiers du Cerfee, n° 19 sur « La discussion dans l'enseignement et laformation », Montpellier 3, 2003.
- Revue Diotime L'Agora, publiée par le CRDP de Montpellier depuis mars 1999, à raison de quatre numéros par an, comprenant de nombreux articles et dossiers sur les pratiques philosophiques à l'école primaire et au collège.En ligne sur: www.ac-montpellier.fr/ressources/agora/

علم الاجتماع والتّربية
من كوندورسيه إلى دوركهايم

بقلم: ميشيل إليار

كاتب ومفكر فرنسي

ترجمة : يونس لشهب

باحث مغربي في الفلسفة والتربية

علم الاجتماع والتّربية

من كوندورسيه إلى دوركهايم*

بقلم: ميشيل إليار ــ ترجمة: يونس لشهب

«الْحَقِيقَةَ عَدُوٌّ للسُّلْطَةِ، مِثْلَمَا هِيَ عَدُوٌّ لأُولَئِكَ الَّذِينَ يُمَارِسُونَهَا في آن وحد، وهي كُلَّمَا ازْدَادَت انتشارًا قَلَّتْ قدرة مَنْ يُمَارِسُونَهَا على تَضْلِيلِ النَّاسِ؛ وَكُلَّمَا ازْدَادَتْ قُوَّةُ تداعي الاستبداد والتسلط في الْمُجْتَمَعَاتِ الإنسانية ».

(كوندورسيه، "البحث الخامس في التعليم العمومي").

ملخص الدراسة

قدّم كوندورسيه "تقريرَه" بخصوص التّعليم العموميّ إلى المجلس التّشريعيّ يومَيْ 20 و21 من شهر أبريل سنة 1792. وقد أقام، وهو الرياضيّ المشهور في سنّ الخمسة والعشرين ربيعا، الشّغوف بالعدالة والمساواة، نظريّةً في التّعليم قادرة، في رأيه، على تحقيق المساواة بين المواطنين، مع الحفاظ على تراتبيّة اجتماعيّة، مؤسَّسَةٍ على اختلاف واحد هو اختلاف المواهب.

ويعدّ دوركهايم استمرارًا لكوندورسيه، بإسهامه في بناء المدرسة العموميّة، بعد كوندورسيه بتسعين عاما، غير أنّ تصوّره العضواني (organiciste) للمجتمع وللتّربية يقرّبه أكثر من فكر مونتسكيو الأكثرَ محافظةً.

Résumé

Le présent article est une approche minutieuse de la question éducative dans le système épistémologique et conceptuel de deux brillants sociologues : Condorcet, le mathématicien célèbre à 25 ans, passionné de la justice et d'égalité, avec son projet d'une mathématique sociales ; et Durkheim, le pilier du courant organiciste.

Les deux sont au premier rang des partisans d'une école républicaine publique, et font partie également de la sociologie positiviste.

Tout d'abord, l'auteur s'arrête sur la spécificité de leurs contextes historiques et culturels ; Condorcet, l'aristocrate qui se rangea dans le camp de la révolution anti-nobilaire, dans une période d'effondrement de l'ordre social traditionnel ; Durkheim, 90 ans plus tard, à l'époque de la république bourgeoise triomphante.

Ainsi, Condorcet privilégie la laïcité, les savoirs, l'intelligence critique, et la capacité des hommes à modifier leurs conditions d'existence, c'est pourquoi il prime l'instruction, autrement dit : la transmission des savoirs, qui est une affaire publique, sur l'éducation qui est une affaire privée, ancré dans des dimensions morales et idéologiques. Tout en attachant à l'instruction le rôle du développement de citoyens libres, sans eux la démocratie demeure une illusion trompeuse.

Néanmoins, Durkheim accorde la primauté à l'éducation, en déclarant que l'école publique doit inclure à l'individu les principes moraux susceptibles d'assurer la cohésion et la stabilité sociale. Donc, il met fortement l'accent sur le but intégrateur de l'éducation, par le biais de l'école publique. Quant au rôle de l'enfant/l'éduqué, il reste passif, consistant à recevoir et assimiler les connaissances et valeurs enseignées par la génération adulte.

Enfin, si Condorcet tend vers l'individualisme, influencé par les Lumières, Durkheim, au contraire, se rapproche davantage de Montesquieu, dont il partage la conception organiciste et corporative.

مقدمة:

قليلا ما يُذكَر المركيز دو كوندورسيه[1] (De Condorcet) ضمن روّاد علم الاجتماع. وغالبًا ما يفضّل عليه مونتسكيو[2] (Montesquieu)، الذي رفعه دوركهايم[3] (Durkheim) إلى منزلة المؤسّس الحقيقيّ للعلم السّياسيّ، وقد أشاد، في أطروحته الثانويّة، بالدّور البارز لمؤلّف "روح القوانين" في تطوير المنهج الاجتماعيّ.

ونجد، مع ذلك، عند كوندورسيه، أيضا، بشائر علم اجتماع وضعيّ، لم تُخْطئه عينُ الآباء المؤسّسين لهذا العلم. فقد أشاد أوغست كونت (Auguste Comte) بكتاب" مخطّط جدول تاريخيّ لتقدّم الفكر البشريّ"، ولكنّه رفض مشروع كوندورسيه الطّامح إلى رياضيات اجتماعيّة. أمّا عن دوركهايم، فلقد كان، وهو يطور البرنامج الوضعيّ للمؤلّف الموسوعيّ، ميالا إلى أن يكون امتدادا لمونتسكيو، الذي كان يشاطره تصوّر المجتمع بوصفه عضوا حيّا ومجموعة نظامية.

لا شكّ في أنّ كوندورسيه ودوركهايم [الفراغ بين الواو والمعطوف] قد فكّرا وألّفا في سياقين تاريخيّين مختلفين؛ أحدهما في فترة انهيار النّظام الاجتماعيّ التّقليديّ، والآخر في حقبة الجمهورية البورجوازيّة الظّافرة، وإنْ ظلّت فريسة لبعض الصّراعات الاجتماعيّة العميقة. إنّ هذا الاختلاف في السياق لا يكفي، مع ذلك، لتفسير كون علم الاجتماع الجامعيّ جرى توجيهُه على نحو أساسيّ صوب اهتمامات موصولة بالتّوازن وبالنّظام الاجتماعيّ وبإعادة إنتاج هذا النّظام. وكان ماركس (Marx)، قبل ذلك ببعض الوقت، قد طوّر نقدا جذريّا للنّظام

---

[1] كوندورسيه (1743-1794): فيلسوف ورياضي وسياسي فرنسي. تندرج أعماله في تيار فكر الأنوار. ويرى أن تحرّر الجنس البشريّ يمرّ من تسع مراحل، تبدأ بالإصلاح واختراع الطّباعة، وتبلغ ذروتها في الثّورة، التي لا تتحقّق إلاّ بنشر المعرفة. (المترجم)

[2] مونتسكيو (1689-1755): أديب وفيلسوف فرنسيّ، من مؤلفاته "رسائل فارسيّة"، 1721، أحد أمّهات نصوص الأدب في عصر الأنوار. (المترجم).

[3] دوركهايم (1858-1917): عالم اجتماع فرنسيّ. يعدّ أبرز مؤسّسي علم الاجتماع المعاصر. ولا تزال أعماله، وأهمّها في موضوع الانتحار، وكذلك منهجه، أساسَ علم الاجتماع المعاصر. (المترجم)

الجديد الذي أرسته البورجوازيّة. هذا النّقد الذي أعرض عنه علمُ الاجتماع عند دوركهايم بحسم، إذ رأى في تطوّر الصّراعات الاجتماعيّة في نهاية القرن التّاسع عشر تهديدا للتّضامن الاجتماعيّ، لا عاملا من عوامل التّقدّم.

نستطيع، يقينًا، إقامة استمراريّة بين مؤلِّف "تقرير عن التّعليم العموميّ" وبين دوركهايم الذي أسهم في تأسيس المدرسة الجمهوريّة، وذلك بعد تسعين عاما. وبالرّغم من ذلك، فإنّنا، في الوقت نفسه، نستطيع داخل مجال التّربية هذا، بلا شكّ، الكشفَ عن اختلافات كبيرة جدّا. وإنّ الذّكرى المئوية الثانية لهذا التّقرير، المقدَّمِ يوميْ 21 و22 أبريل من سنة 1792 في المجلس التّشريعيّ، وهي ذكرى تسبق ببضعة أشهر ذكرى الإعلان عن الجمهوريّة، وذلك في أيلول/ سبتمبر من سنة 1792، لَمناسبة تُتِيح الفرصةَ للمقارنة بين هذين التّصوّرين، وقبل ذلك، للتّذكير بـ كوندورسيه: من هو، وما كان دوره قبل الثّورة الفرنسيّة وخلالَها.

من النّضال من أجل العدالة إلى فكرة رياضيّات اجتماعيّة:

كان كوندورسيه، أوّلا، رياضيّا لامعا، مشهورا، وهو ابن الخامسة والعشرين. وكان قد بلغ من البراعة في الرياضيات ما جعله يُعَدُّ أحدَ العشرة المبرّزين في هذا المضمار. وتتحدّث إليزابيت وروبير بادينتر (Elisabeth et Rober Badinter) في سيرتهما عن «**ذكائه الرّياضيّ الخارق**»[(4)]. وكانت بحوثه في حساب الاحتمالات هي ما لفت انتباه دالمبير (D'Alembert)، الذي لم يكفّ، منذئذ، عن أن يكون حاميًا له، وعن أن يفتح له أبواب أكاديميّة العلوم، التي صار كاتبَها الدائمَ، وعمره اثنان وثلاثون عاما.

[(4)] بادينتر؛ كوندورسيه: عالم بالسّياسة، ط1988:
Badinter E. Et R. – Condorcet, un intellectuel en politique, Paris, Fayard, 1988.

وشاطر [كوندورسيه] صانعَ الموسوعة الأبرزَ الشّغف بالحقيقة العلميّة، كما شاطر فولتير (Voltaire) الولعَ بالعدالة مثلما تشهد بذلك المعركة في سبيل إحقاق حقّ كلّ من كالا[5] (Calas)، البروتستانتيّ من أهل تولوز (Toulouse)، والفارسَ الشّابَّ من بار[6](Barre). وهو ما يشهد على الدّور الذي أدّاه كوندورسيه في الكفاح من أجل تقويض النّظام القديم، وأثناء الثّورة الفرنسية.

لقد كان كوندورسيه مدافعا لا يملّ عن الحرّية والمساواة في كل الميادين. ولمّا كانت الكنيسة تناقض هذه المثل، فقد صار خصما للإكليروس على نحو جذريّ، وكتب بين سنتي 1773 و1774، مئات الصّفحات التي كانت إدانةً للكنيسة، ولِغِلظة النّاسكين ونفاقهم على السّواء». [7]

وينبغي لنا أن نضيف أيضا إلى مناقبه مواقفَه لصالح إبطال استعباد السّود، ولصالح المساواة في الحقوق بالنّسبة إلى البروتستانتيّين واليهود، ولصالح المساواة التّامّة في الحقوق بين الرّجال والنّساء.

وإنّ محاولته وضع آخر الاكتشافات في خدمة ميلاد علم اجتماعيّ لتتنزّل في نطاق هدف المساهمة في تحقيق مجتمع يوفّق بين الحرّية والعدالة على نحو مختلف جدّا عن تصوّر روسّو (Rousseau).

---

[5] قضية كالا: سنة 1766، أسهمت في كشف قسوة الكنيسة واختلال العدالة في النّظام الفرنسيّ القديم. وتعود إلى انتحار ابن البروتستانتيّ كالا، فحاول الأخير الإيهام بأنّه كان حادثة، خوفا من عقاب الكنيسة، لكن اتّهم بأنّه قتل ابنه خوفا من أن يعتنق الكاثوليكية، فحكم عليه بالإعدام بعد التّعذيب. وقد دافع عنه الفيلسوف فولتير، ودعا إلى ردّ الاعتبار إليه، وألّف في ذلك "مقالة في التّسامح"، 1763، لتحريك الرّأي العام، وكان ما أراده في يونيو 1767. (المترجم)

[6] قضية بار: في أغسطس/آب 1765. وترتبط بالشّاب جون فرانسوا لوفيبر (Lefebre Jean Francois)، الذي اتّهم، وهو المعروف بازدرائه الدّين، بالإساءة إلى تمثال الصّليب. وقد اعترف بذلك الجرم تحت التّعذيب. ووجدت في بيته مؤلّفات فولتير، واتُّهم الفيلسوف بالتّحريض، فهرب إلى بروسيا. وقضت المحكمة بقطع يده وقطع لسانه، وإحراقه . وقد ندّد فولتير بوحشيّة المحكمة وظلمها. ولم يُعَدِ الاعتبار للشّاب إلاّ سنة 1793. (المترجم)

[7] بادينتر؛كوندورسيه: عالم بالسياسة، ص: 80.

ومنذ سنة 1782، (وكان عمره حينها 39 عاما)، نادى كوندورسيه في الخطاب الذي ألقاه، عند استقباله في الأكاديمية الفرنسية، بالوحدة بين العلوم الفيزيائيّة والعلوم الأخلاقيّة، وبتوسيع المنهج العلميّ ليشمل معرفة الإنسان والمجتمع.

«**الحق أنه لا يسعنا، ونحن نتأمّل طبيعةَ العلوم الأخلاقيّة، أن نمنع أنفسنا من أن نرى أنّه، بالاستناد إلى ملاحظة الأحداث مثلما هو الشّأن في العلوم الفيزيائيّة، يجب أن تتّبع المنهج نفسه، وأن توظّف لغةً مضبوطةً ودقيقةً كذلك، وأن تبلغ درجة اليقين نفسها**». [8]

سيكون من الإيجاز المخلّ أن نرى في هذه الفكرة الآليّة والطوباويّة نوعا ما، ولكنْ الثوريّة على نحو عميق بالنّظر إلى زمانها، مجرّدَ اهتمام بحصول تقدّم المعرفة في ميدان كان، إلى حدود ذلك العصر، ينفلت انفلاتا كبيرا من حيّز الفحص العلميّ. وكان هذا التّفكير قد ارتبط ارتباطا مباشرا بتصوّر للسّلطة. ولقد تناولت كاثرين كينتزلر (Catherine Kintzler) وكيث ميشيل باكر (Keith Michael Baker) بصفة خاصّة، بالعرض والتّعليق الكافيين مفهوم السّيادة عند كوندورسيه، وبيّنا وجوه اختلافه عن مثله عند روسو، فأغنيانا عن الإطناب في هذه النّقطة في مقامنا هذا. ولْنتذكر فقط هذه الفكرة الجوهريّة لسيادة لا يمكن أن تكون لها مشروعيّة أخرى غير مشروعيّة الحقيقة. فالمواطنون يُوكِلُون السّلطةَ لممثّلين، يمنحونهم تفويضا بالسّعي إلى قرارات تقترب من الصواب.

ويذهب كوندورسيه، معارضا روسو، الذي يؤسّس السّيادة على ممارسة الحسّ الشّعبيّ السّليم، مَقُودا فقط بوعي يمكن أن يُنتج الحقيقة، إلى ضرورة بناء المؤسّسات السّياسيّة على ممارسة انتخاب يُجريه مواطنون متعلّمون، معبّئين معارفَهم من أجل اتّخاذ قرارات هي الأقرب إلى الصّواب، ما أمكن.

---

[8] نقلا عن باكر؛ كوندورسيه، عقل وسياسة، ص: 115:

Cité par Baker K. M. – Condorcet, Raison et politique, Paris, Hermann, 1988, p: 115.

وكما تشير كاثرين كينتزلر، فإن «**الإنسان المنتخِب ليس نتاجا عفويّا على الإطلاق**». [9] ووجودُه يَفترض نمطا انتخابيّا محسوبا حسابا عقليّا، وكتلة انتخابيّة تتألّف من أفراد مستنيرين. ويطالب كوندورسيه، ضدّا على الكتّاب الذين كانوا يرون أن ليس بالإمكان أفضل من نصيحة الأمير، بالحلّ الأكثر ديموقراطيّة، ألا وهو تأسيس تعليم عموميّ، يقع عليه، بواسطة نشر المعرفة بين الجميع، تأثيل قواعد الجمهوريّة. ويتكفّل كذلك، ببناء نموذج مركّب للانتخاب ولاشتغال المجالس، قمينٍ، في رأيه، بضمان صحّة القرارات والمراقبة الشّعبيّة، وذلك بتطوير «**ذكاء خاصّ بما هو سياسيّ**». [10]

وترتكز نظريّة الانتخاب هاته على خطة للتّعليم العموميّ، وتقضي بأن يكون الولوجُ إلى المعرفة مضمونا لجميع المواطنين. ومتى كان هؤلاء المواطنون متعلّمين، أمكنهم أن يُصدِروا أحكاما مبنيّة على إعمالٍ للعقل متنوّرٍ. وإلى ذلك، فإن التّعليم ينبغي له أن «**يحتضن المراحل العمريّة جميعَها**»، فالمدرِّس مكلَّف بإلقاء محاضرات أسبوعيّة يوم الأحد، تكون مفتوحة للمواطنين جميعا.

التّعليم والجمهوريّة:

كان مشروع المدرسة عند كوندورسيه أكثر من مشاريع غيره من معاصريه سعيًا إلى التّوفيق إلى أقصى حدّ ممكن بين أهداف الحرّيّة وأهداف المساواة، إذ الجهل مرادف للاستعباد ومرادف للتّبعية إزاء من يملك المعرفة.

إنّ الولوج إلى المعارف يسمح «**بجعل المساواة السياسية، التي يعترف بها القانون، حقيقية**». وهذه المساواة القانونيّة تسمح بالتّوافق مع استمرار التّفاوت أو الاختلاف في

---

[9] كينتزلر؛ كوندورسيه، التعليم العمومي وميلاد المواطن، ط1984:

Kintzler C. – Condorcet, L'instruction publique et la naissance du citoyen, Le Sycomore, 1984.

[10] كوندورسيه، تقرير عن التّعليم العموميّ، ص: 92.

Condorcet. – Rapport sur l'instruction publique, Paris, Edilig, p: 92.

المواهب، وهو التّفاوت الذي يراه كوندورسيه، وكذلك مفكّرون ليبراليّون آخرون، أمرا محتوما، بل مرجوّا. إنّ هذا لا يعني أنْ نجعل الأفراد متشابهين، ولكنْ أن نجعلهم أحرارا، أي مستقلاّ بعضُهم عن بعض. ومن هنا كذلك محو التّفاوتات، التي تسبّبها دولة الاستعباد.

إنّ وجود المواطنين الأحرار، وهو شرط ممارسة السّيادة، من قبل شعب حرّ، يفترض، أيضا، وجود المدرسة التي تساهم في تجاوز النّزعات الإقليميّة المنغلقة من أجل الوصول إلى الصّبغة العالمية، وذلك من خلال ممارسة العقل النظري والتحوّل بالمعارف العامّة والمجرّدة وبالمفصلة العقلانيّة بين المعارف (النّزعة الموسوعيّة). وعليه، ينبغي لهذه المدرسة ألاّ تدرِّس أية حقيقة تبدو جاهزة. يجب عليها، على العكس من ذلك، أن تُطوِّر الفكرَ النقديَّ، وألّا تستبدل بعبادة الإله أية عبادة أخرى. يجب أن تكون المدرسة مستقلّة عن أيّة سلطة سياسيّة، وعن أيّة مجموعة ضغط من مجموعات المجتمع المدنيّ، وعليها ألاّ تسعى إلى المردود السّريع. فالأمر يتعلّق بالتّعليم، وليس بالتعبئة والتّجييش. إنّ الولوج إلى المعرفة في حدّ ذاته فِعْلٌ تربويّ. وهذا التّعليم يفسح مكانًا للتّربية المدنيّة، ولكنّه، عند عرض الدّستور والقوانين، يحثّ الفكر على نقدهما.

«إن غاية التّعليم ليست حملَ الناس على استحسان تشريع ما جاهزٍ، ولكنْ جعلَهم قادرين على تقدير ذلك التّشريع وتصحيحه. ليس الشّأن هو إخضاع كلّ جيل لآراء الجيل الذي سبقه ولإرادته، وإنّما تنويره تنويرا مطّردا، حتّى يصير كلّ واحد، أكثر فأكثر، أهلا لأنْ يحكم نفسَه طبقا لعقله الخاص». [11]

وإلى جانب فكرتيْ الحرّيّة والمساواة، تظهر فكرة الْعَلْمَنَةِ (laïcité)، بوصفها فكرةً مركزيّة في خطّة إعادة تنظيم المدرسة. [يقول كوندورسيه]:

---

[11] كوندورسيه، خمسة بحوث في التعليم العمومي، ص: 68:
Condorcet. – Cinq mémoires sur l'instruction publique, Paris, Edilig, p: 68.

«لقد كان، إذن، من الضروريّ قطعا أن تُفْصَلَ مبادئ أيّ دين عن الأخلاق، وألاّ يُقْبَلَ في التّعليم العموميّ تعليمُ أيّة عبادة دينيّة». [12]

إنّ إقامة جمهورية للمواطنين تفترض أن تكون المدرسة خاليةً من السّلطة الكَنَسِيّة، وأن تصير مؤسّسة عموميّة تستبدل بالمذاهب والعقائد المعارفَ العلميّة، بل تفترض، في نطاق أوسع، أن يكون الفرد نفسُه بمنأى عن أيّ تبعيّة مخصوصة، (كالعرق، والدّين، والجماعة، والهويّة المحليّة أو الجهويّة، والعائلة إلخ...). وذلك أنّ التّعليم العمومي يجب أن يطوّر، في المقام الأوّل، استقلاليّةَ المواطن، قبل تصوّر الفرد عضوا في «**جسد اجتماعي**» ما.

إنّ نموذج المجتمع عند كوندورسيه، وبمعنًى ما، هو نموذجُ تجميعٍ حرّ لأفراد يتقاسمون الحقوق نفسَها، بوصفهم بشرا، والواجباتِ نفسَها، بوصفهم مواطنين. ويظلّ هذا النّموذج، بطبيعة الحال، نموذجا تراتُبيّا، يوفّق بين مسؤوليّة «**النخبة ذات المواهب وبين الحقوق الديموقراطية للمجموعة الأقلّ تنويرا وموهبة**». [13] غير أن هذا التّصوّر اللّيبرالي يستبدل بامتيازات النّظام القديم فكرة الاستحقاقات البورجوازيّةَ، التي تقطع قطعا صارما مع النّظام القديم. ويشهد على ذلك، وبصفة خاصّة، حذرُه من الدّعوة إلى الدّول العامّة، التي يرى أنها قد تخفي برنامجا رجعيّا، غايته عرقلةُ تطوير المجالس الإقليميّة:

« كنتُ سأهنّئ نفسي لو أنّ هذه المجالس المنتخَبة قدّمت بوصفها أفضل السّبل للتّعجيل، أخيرا ودون خطر، بالدّعوة إلى مجالس وطنيّة حقيقيّة». [14]

وهكذا، فإن هذا الأرستقراطيّ قد انحاز إلى صفوف الثورة ضدّا على النّبلاء. يقول كوندرسيه:

« عددتُ هذه الرؤيا، لوقت طويل، ضربًا من الأحلام، التي لا يمكن أن تتحقّق إلاّ في مستقبل غير قريب، وليس في عالَم قد لا يطول بي الأجل لأكون فيه على قيد الحياة. وفجأة،

---

[12] كوندورسيه، تقرير عن التّعليم العمومي، ص: 116.
[13] باكر،1988، مرجع سابق، ص: 384.
[14] نفسه، ص: 327.

إذا بحدث سارّ يُفسح مجالا واسعا لآمال الجنس البشريّ، فكان أنْ وضعت لحظةٌ واحدةٌ قرنا من التّباعد بين إنسان اليوم وإنسان الغد، إذ استفاق العبيدُ، المسخّرون لخدمة السّيد ورغبته، مندهشين بأنْ لم يعد لهم من سيّد يخدمونه، وعلى شعور بأنّ قواهم وأعمالهم الصناعيّة وأفكارهم وإرادتهم لم يعد يملكها أحدُ سواهم». [15]

التّربية وتوزيع العمل عند كوندورسيه ودوركهايم:

ركّزت أغلب التّقارير عن التّربية، تلك التي كُتبت قبل الثّورة الفرنسيّة أو بعدها، على الوسائل التربويّة القادرة على تنمية الشّعور بالانتماء إلى الجسم الاجتماعيّ نفسه، وقد أولى الأكثر تشدّدا من ممثلي هذا الاتّجاه الأولويةَ لتربية ناس صالحين مخلصين للأمّة. من أجل ذلك، وجدنا روبيسبيير[16] (Robespierre)، المتأثّر جدّا بأفكار روسو في هذا الصّدد، يختار أن يعرض على الجمعيّة التّأسيسيّة مشروعَ بولوتيي[17] (Peletier)، لا مشروعَ كوندورسيه. ولم يكن الأمر اختيارا بين مشروع يعقوبيّ (Jacobin) ومشروع جيروندي (Girondin)،[18] لأن جيلبير روم[19] (Gilbert Romme)، المقرّب من كوندورسيه في الميدان التّعليميّ، كان يعقوبيا، وكان رابو سان إتيان[20](Rabaut St Etienne)، المعارض لكوندورسيه، جيروندييا. لقد كان الاختيار اختيارا بين تصوّرين للمواطن.

---

[15] كوندورسيه، خمسة بحوث في التّعليم العموميّ، ص: 238.

[16] روبيسبيير(1794-1794): سياسيّ فرنسيّ، من رواد الثّورة الفرنسيّة، كان عضو المجلس الوطنيّ، الذي حكم فرنسا بعد الثّورة على الملكيّة. نهج سياسة دمويّة، في اجتثاث أعداء الثورة، حتى سمّي عهده بزمن الرّعب. أطاحت به ثورة، وأعدم مع عدد من أتباعه. (المترجم)

[17] بولوتيي: سياسي فرنسي أرستقراطي، انحاز إلى الثورة الفرنسية. وقتله أحد الملَكِيّين، فعُدّ شهيد الثورة. (المترجم)

[18] اليعقوبيون والجيروندِيون: انقسم الثوار زمن الثورة الفرنسية إلى فريقين: نادي اليعقوبيين المتطرف، ومن زعمائه روبيسبيير. ونادي الجيروندِيين المعتدل، وكانوا الأغلبية. (المترجم)

[19] جيلبير روم (1750-1795): عالم رياضيات وسياسيّ من أعلام الثّورة الفرنسية. أسهم في النّهوض بالمستوى العلمي في التعليم خلال الثورة من موقعه في لجنة التّعليم العموميّ. (المترجم)

[20] رابو سان إتيان (1743-1793): سياسي فرنسيّ، شارك في وضع دستور 1791. (المترجم)

كان كوندورسيه يلحّ، وهو يؤكّد تأكيدا قويّا فكرة قابليّة الإنسان للكمال وتطوّرِ الجنس البشريّ، على أنّ مدرسة الجمهوريّة يجب أن تطوّر إلى الحدّ الأقصى المَلَكاتِ العقليةَ، حتى تساهم في تقليص التّفاوتات، وحتّى تتلافى أن يفضي توزيعُ (تقسيم) العمل إلى البلاهة:

«إن توزيع العمل في المؤسسات الكبرى يقيم بين مَلَكات الناس العقليّة فاصلا يناقض هذه المساواة التي بغيابها لا تعدو الحريّة، عند الطّبقة المستنيرة، أنْ تكون مجرّد وهم خادع. ولا توجد سوى وسيلتين لهدم هذا الفاصل وهما: إيقاف مسيرة الفكر الإنسانيّ أينما كان، إن كان ذلك ممكنا أصلا، وسجن النّاس في جهل أزليّ، بوصفه مصدرًا للشّرور جميعها، أو تركِ الفكر يتنفّس ملء رئتيه، واستعادة المساواة من خلال نشر الأنوار.

وهذا هو المبدأ الأساسيّ لبحثنا. وما كنّا، ونحن في القرن الثامن عشر، لنخشى لومة لائم أنْ سعينا حثيثا إلى الارتقاء بكلّ شيء وتحريره، بدلا من تصنيف النّاس تصنيفا قائما على التعسّف والإكراه». [21]

وعلى النّقيض من ذلك، أسّس دوركهايم (Durkheim) الذي يرى في توزيع العمل مصدرا للتّضامن، نظريّة في التربية تنصّ، انطلاقا من ضرورات توزيع العمل ذاك، على الوظيفة الإدماجيّة للتّربية الأخلاقيّة [يقول دوركهايم]:

«لا يمكن أن تُكتب للمجتمع الحياة إلاّ إذا وجد تجانسٌ كافٍ بين أفراده؛ ويقع على التّربية أن تُديم، وأنّ تقوّيَ ذلك التّجانس، بأنْ تثبّت في نفس الطّفل الأشباه والنظائر الجوهريّة لما تقتضيه الحياة الجماعيّة». [22]

ومهما يكن النّموُّ المتناغم للفرد، على حدّ قول دوركهايم، أمرا ضروريا ومحبّذا قطعا، فإنّه، وهو ينتقد تصوّر كانط (Kant)، يقع في تناقض بإزاء التخصّص الذي تقتضيه المِهَنُ. يقول دوركهايم: «**لم نُخلَق جميعا لنشتغل بالتّفكير**». [23]

---

[21] كوندورسيه، تقرير عن التعليم العمومي، ص: 134.

[22] دوركهايم ، تربية وعلم اجتماع، ط1986، ص: 40:

Durkheim. – Education et sociologie, Paris, Puf, 1986, p: 40.

وإنّه لعلى هذا النّحو، تقود أوّليةُ التّربية على التعليم دوركهايم إلى تشبيه الفعل التّربويّ بالإيحاء التّنويميّ، وبفعلٍ يسمح، مع التّسليم بسلبيّة الطفل، بترسيخ عميق للضّوابط الضروريّة في وعيه، حسب مؤلّف "تربية وعلم اجتماع"، من أجل حياة اجتماعيّة.

وكان هذا التّوجّه متوافقا، أيضا، مع رغبة دوركهايم في أن يرى نشأة جديدة للمجموعات المهنيّة والهيئات. وهذا تصوّر عضوانيّ[24] يناقض النّزعة الفردانيّة عند كوندورسيه وعند مفكّري عصر الأنوار، بصفة عامّة، لكي يلتحق بتصوّر مونتسكيو (Montesquieu).

وقد أسهم كيث ميخائيل باكر (Keith Michael Baker) بدراسته الرّصينة فكرَ كوندورسيه السّياسيّ والعلميّ، إسهاما كبيرا في انتشال هذا الرّجل الموسوعيّ من براثن نسيان نسبيّ، مؤكّدا ذلك التّباين في المنظور بين الكاتبين. [يقول باكر]:

« انتهى مونتسكيو إلى رؤية للكون الاجتماعيّ يمكن وسمها بكونها رؤية اجتماعيّة عميقة، من خلال النّزوع بمجتمع الكيانات في النّظام القديم نزوعا موضوعيّا، من أجل حمايته من الدولة الاستبدادية. ويعدّ نموذجُ المجتمع المحافظ هذا، الذي كان يقترحه، والذي تبنّاه بعد الثّورة الفرنسية بونالد[25] (Bonald) وميستر[26] (Maistre)، وحوّله سان

---

[23] نفسه، ص: 41.

[24] العضوانيّة: مذهب في علم الاجتماع، ظهر في القرن التاسع عشر. يشبّه تنظيم المجتمعات واشتغالها بالعضو الحي. (المترجم)

[25] بونالد (1754-1840): فيلسوف وكاتب فرنسي، من أعداء الثورة. يرفض نظرية روسو في العقد الاجتماعيّ، لأن الفرد عنده يجب أن يخضع للمجتمع وللسّلطة. وقد عدّ الثورة الفرنسيّة عملا شيطانيّا وشرّا مطلقا، بما جرّته من ويلات. كما عارض أفكار عصر الأنوار، وأدان الديموقراطية، ورأى فيها مصدر الفوضى الاجتماعيّة، ومجّد الملكية الوراثية. (المترجم)

[26] ميستر (1753-1821): كان من أعداء الثّورة، فعدّها عقابا إلهيّا للشّعب الفرنسيّ، ولحاكميه. ويعدّ مع بونالد من مؤسّسي علم الاجتماع السياسيّ. (المترجم)

سيمون[27](SaintSimon) وكونت (Comte) إلى علم اجتماع، نموذجًا كان يؤكّد على الإكراهات الاجتماعيّة، التي تجثم على صدر العمل السياسيّ، وعلى البنية العضويّة للمجتمع، وعلى التّفاعلات الوظيفيّة بين الزّمر الاجتماعيّة. وكان علم الاجتماع، الذي نشأ زمن عودة الملكيّة من تطبيق الفكر العلميّ على هذا الميدان الاجتماعي، ذا مقاربة تاريخيّة وتوجّه عضوانيّ ووظيفيّ، وذا منشأ محافظ إجمالا. وقد أفضى إلى علم اجتماع تاريخيّ يمجد من وجه خفيّ، العودة إلى مجتمع النّظام القديم المغلَق.

أما الموقف الآخر، موقف تورغو[28](Turgot) وكوندورسيه، الذي تبنّاه بشكل أو بآخر جمهور الفلاسفة، فكان يتمثّل في قبول وتوسيع النّزعات صوب النّزعة الكونيّة والنّزعة الفرديّة، اللتين غذّتهما النّزعة الاستبداديّة البيرقراطيّة (bureaucratique). فكانوا يطرحون في حمأة الأزمة التي كانت تهزّ مجتمع النّظم، النّموذجَ المنطقيّ لمجتمع مؤلَّف من أفراد متساوين أمام القانون، ولأمّة الصّالحُ العامُّ فيها يمكن أن يحدّده المواطنون الذين يعبّرون تعبيرا متناغما عن حاجاتهم، بعضهم إزاء بعض، ولا تحدّده مطالب الكيانات المتنافسة. وهكذا، ففي حين كان مونتسكيو يطوّر رؤية اجتماعيّة محافظة، وكان يطرحها بوصفها موضوعَ مجال للتّفاعل المستقلّ بين الكيانات المبنيّة، كانت لكوندورسيه رؤية سياسيّة إصلاحيّة تعتبر المجتمع « حصيلة للاختيارات السّياسية والاجتماعيّة، التي يجريها الأفراد، الذين يمثّلون المكوّن الأساسيّ لهذا المجتمع». [29]

ويشاطر مؤلّفون آخرون هذا التأويل لتوجّه مؤسّسي علم الاجتماع الفرنسيّ، ويربطون دوركهايم بهذا التيّار المحافظ. إنّها، بصفة خاصة، حالة روبير نيسبي (Robert Nisbet) كما هو معروف:

---

[27] سان سيمون (1760-1825): عالم اقتصاد وفيلسوف فرنسي، من منظّري التّجمع الصّناعيّ، وهو ما يسمى اليوم التّخطيط الاقتصاديّ والاجتماعيّ. ويعدّ مع صاحبه كونت من أعلام النّزعة المثاليّة في علم الاجتماع. (المترجم)

[28] توركو (1727-1781): عالم اقتصاد وسياسي فرنسي. (المترجم)

[29] باكر، مرجع سابق، ص: 341-342.

«حتى دوركهايم، ومهما يكن من أمر إلحاده وانفتاحه على الأفكار السّياسيّة الليبراليّة، فإنّه يستعيد، في نهاية القرن، بعضا من أفكار النّزعة المحافظة الفرنسيّة، التي كانت ربما أفكارا أساسيّة في جهازه الاجتماعيّ".

ويقول في موضع آخر: « وفعلا، إنّ النّزعة القروسطية وعلم الاجتماع مترابطان ترابطا كبيرا... ولم يترك كونت شكّا في الإعجاب الذي يبديه تُجاه بنية المجتمع القروسطيّ ولا في رغبته في تجديد روح ذلك المجتمع، مضفياً على تلك الرّغبة بُعدا عِلميّا... وعلى منوال الْهَيْآتِ القروسطية يقترح دوركهايم إقامة الرّابطات المهنيّة الوسيطة الشّهيرة، مع الحرص، بطبيعة الحال، على تحديد ما يمكن أن يفرّق بين نموذجيْ المؤسسات». [30]

ومع ذلك، فقد ترك لنا صاحب "التّطوّر التّربويّ في فرنسا" في هذا الكتاب، مختصرات عن تحليل العلاقات بين التحوّلات الاجتماعيّة والثّورات التربّويّة. تلك المختصرات التي تبيّن إدراكَه الواضحَ للطّابع الحاسم الذي يَكتسيه تطوّر العلاقات بين الطّبقات الاجتماعيّة في التّقدّم التّاريخيّ. غير أن انزعاجه من الصّراعات الطّبقيّة في نهاية القرن التّاسع عشر، وانشغاله باستقرار النّظام الاجتماعي، كلّ ذلك أدّى به إلى تصوّر مجتمع تضامنيّ، وإلى بناء علم اجتماع يريد لنفسه أن يكون، على حدّ قول ريموند أرون (Raymond Aron)، «**البديلَ العِلميّ للاشتراكية**». [31]

---

[30] نيسبي، عرف علم الاجتماع، ص: 27-31:

Nisbet. R. – La tradition sociologique, Paris, Puf, pp: 27 et 31.

[31] أرون، علم اجتماع واشتراكية، خطاب في الذكرى المئوية لميلاد إميل دوركهايم ، ص: 33:

Aron R. – Sociologie et socialisme, allocution pour le centenaire de la naissance d'Emile Durkheim, in Annales de l'Université de Paris, n° 1, janvier-mars, 1960, p: 33.

خاتمة:

حاول كوندورسيه أن يطبّق ذكاءه الرّياضيّ في سبيل إنشاء خطّة للتّعليم العمومي، قادرة على التّوفيق بين الحرّيّة والمساواة، وعلى تسهيل انبثاق مجتمع يتألّف من مواطنين مستنيرين «**يعبّرون تعبيرا متناغما عن حاجاتهم، بعضهم بإزاء بعض**».

قبل قرنين من الزّمان، كان هذا الجمهوريّ، المقتنعُ والشغوف بالحقيقة والعدالة، يقدّر أنّ الدّيموقراطيّة تقتضي بالأحرى أفرادا متعلّمين، لا أفرادا مُرَبَّيْنَ؛ فَنَقْلُ المعارف، (وهو شأن عموميّ)، يعلو على التّربية الأخلاقيّة، (وهو شأن خاصّ).

إن تصوّر المدرسة، التي كان كوندورسيه يرجو رؤيتها وهي تتأسّس في كامل التّراب الوطنيّ وفق شروط متساوية، (مدرسة لكلّ أربع مئة ساكن)، والتي وكان يريدها أن تشمل جميع الأعمار، يبدو اليومَ، بصفة خاصّة، تصوّرا حديثا ومعاصرا.

لم يحظ هذا التّصوّر بالصّدى نفسه الذي كان لتصوّر/ لتفكير دوركهايم، المختلف جدّا بالمقارنة مع تصوّر الموسوعيّ. ولقد كان اهتمامه الثّابت بالتّوافق الاجتماعيّ يقرّبه أكثر من مونتسكيو، الذي كان يشاطره التّصوّر القائم على العضوانيّة والكيانات النّظاميّة، كالنّقابات وغيرها. ويستخدم كوندورسيه صيغا ليست ببعيدة جدّا عن صيغ مونتسكيو، وذلك في مقارنته بين نظام الطّبيعة وبين النّظام الاجتماعي، ولكنّه، وفي الوقت نفسه، يشدّد تشديدا كبيرا على قدرة النّاس على تغيير شروط وجودهم. ويركّز باكر (Baker) في مواطن كثيرة على هذا البُعد الأساسيّ في فكر الرّجل:

«بالرغم من كون الإنسان خاضعا للقوانين العامّة للطّبيعة، على حدّ قوله في مقطع من مقدمة "الشّذرات"، فإنّ لهذا الإنسان سلطانٌ على تغييرها وتسخيرها لرغد عيشه. ومهما يكنْ هذا السّلطان، عند كلّ فرد، ضعيفا ويكاد يكون معدوما، فإنّه « مُعتبَرا على صعيد الجنس البشريّ برمّته، وممارسًا خلال تعاقب طويل للأجيال، ومتطوِّرا بتطوّر الفكر البشريّ»، يمكن أن يكون مهمّا، لأنّه حينها يمكن أن يقلب سلطان الطّبيعة، أو بالأحرى يصبح من صنعه الخاصّ. " وسلطان الفنّ الاجتماعيّ هو على هذا النّحو حين نتأمّله بطريقة تاريخيّة مثلما هو الجهد

المنظّم للجنس البشريّ لَيَضْمَنُ لنفسه التحكّم في بيئته والتحرّر من الحدود التي تفرضها الطّبيعة عليه». [32]

إنّ كوندورسيه «**يُقحم، إذن، مجالَ الإمكان**»، وبالفعل نفسه، يُقحم الحريّة أيضا، على نحو لا يستسيغه دوركهايم، ومِن قبله كونت، إلاّ بصعوبة. وهكذا، نشأ بين هذين الفريقين من أنصار التّعليم العموميّ اختلافٌ عميق في تحليل العلاقات بين المدرسة وتربية المواطن؛ فعند دوركهايم على المجتمع العضوانيّ، وبواسطة المدرسة، أنْ يرسّخ في الفرد المبادئ الأخلاقيّة الكفيلة بضمان الانسجام والاستقرار الاجتماعيّ. أمّا كوندورسيه فعلى العكس من ذلك، فقد وُجِدَ في سياق تاريخي تطابقت فيه النّزعة الفردانيّة وتماهت مع الحركة الاجتماعية التحرّرية، وكان يباشر خطة تعليميّة قادرة على التّمكين لتنمية مواطنين أحرار، يمارسون ممارسة تامة وظيفتهم «**بوصفهم فاعلين اجتماعيين**» مستقلّين ومتشاركين شراكة طوعيّة. وكان دوركهايم يثق أكثر في التّعليم الأخلاقي، في حين كان كوندورسيه يحبّذ المعارف والذّكاء النقديّ، لأنّه كان يعمل على إيجاد مستقبل مِلْؤُهُ الحرّيّة والمساواة.

*- مرجعية المقالة : ترجمت هذه المقالة من مجلة التربية الفرنسية المصدر أدناه :

Sociologie et éducation de Condorcet à Durkheim, Michel Eliard, Revue Française de Pédagogie, n° 104, juillet- août- septembre 1993, pp.: 55-60.

[32] باكر، مرجع سابق، ص: 460-461.

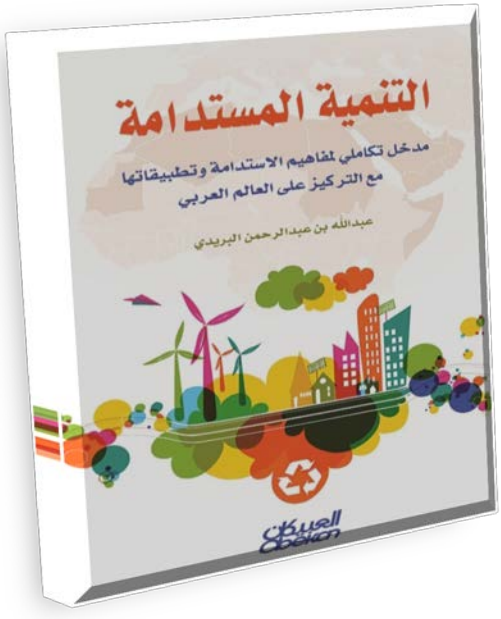
قـــراءة في كتـــاب:

التنمية المستدامة

مدخل تكاملي لمفاهيم الاستدامة وتطبيقاتها مع التركيز على العالم العربي

تأليف : أ.د. عبدالله بن عبدالرحمن البريدي

عرض : د. ضرار الماحي عبيد



لماذا استعراض هذا الكتاب تحديداً؟

تضافرت مبررات متعددة ومتداخلة دفعتني لاستعراض هذا الكتاب. يأتي في مقدمتها عنوان الكتاب والذي جاء معبراً وجاذباً لكل من يقرأ هذا العنوان من حيث مكوناته المفاهيمية وتكامله المعرفي إضافة إلى النظرة التطبيقية في العالم العربي. مما دفعني أيضاً لاستعراض هذا الكتاب ارتباطه القوي باهتماماتي البحثية والشخصية في مجالات التنمية المستدامة، وشمولية الكتاب للكثير من الأبعاد ذات العلاقة بالتنمية المستدامة ومكوناتها الرئيسية على نحو ما سيظهر لنا في الاستعراض.

ركزت في محاولتي لاستعراض هذا الكتاب جملة من المحاور اشتملت على أهمية الكتاب وتزامن إصداره في هذا التوقيت، بالإضافة إلى مكونات الكتاب والمزايا والمميزات التي أعطت الكتاب بعداً خاصاً، هذا إضافة إلى خاتمة مختصرة.

أهمية صدور الكتاب في هذا التوقيت :

تنبع أهمية كتاب "**التنمية المستدامة: مدخل تكاملي لمفاهيم الاستدامة وتطبيقاتها مع التركيز على العالم العربي**" من خلفية أن مفهوم التنمية المستدامة نال اهتمام العديد من المختصين والسياسيين ومتخذي القرار والمهتمين بقضايا البيئة منذ العقود الثلاثة الأخيرة من الألفية الماضية. بل وأصبح مفهوم الاستدامة التنموية يهيمن على معظم التخصصات العلمية وغير العلمية، وتتبناها هيئات شعبية ورسمية وتطالب بتطبيقها. فقد انتظمت العالم عشرات المؤتمرات والندوات وقمم على مستوى رؤساء دول العالم، هذا بالإضافة إلى تبني كبرى المؤسسات المالية، مثل صندوق النقد الدولي، البنك الدولي واليونيسكو وغيرها، لمبادرات تتناول قضايا التنمية المستدامة. كما تضمنت بعض وكالات ومنظمات مؤسسات التصنيف الأكاديمي الدولي على العديد من المبادئ التي تتعلق بأبعاد التنمية المستدامة.

ونتيجة لذلك الانتشار ذهب البعض إلى قناعة بأن التنمية المستدامة هي المخرج الغائب والذي يقضي تماماً على العديد من المشاكل والتحديات التي تواجه البشرية، مثل قضايا التخلف والفقر والعدالة الاجتماعية وغيرها من المشاكل الاجتماعية والبيئية الأخرى.

لكل تلك الأسباب وغيرها، يأتي هذا الكتاب ليؤكد مستوى الزخم الهائل والانتشار الواسع لمفهوم التنمية المستدامة والاهتمام المتزايد والانتشار المستمر للمفهوم، ويبيّن أن هذا المفهوم مازال يشوبه شيء من الغموض، ويتم تفسيره بطرق مختلفة من قبل العديد من المدارس، حيث تحاول كل مدرسة استخدام المفهوم وفقاً للأهداف التي تلبي رغباتها من مفهوم التنمية المستدامة.

أرى بأن إصدار هذا الكتاب يزداد أهمية خاصة في هذه الفترة والتي تتمثل في توقيت وتزامن صدوره في هذا الشهر (أكتوبر) والذي أعقب انعقاد الجمعية العامة للأمم المتحدة والمنعقدة في نيويورك سبتمبر 2015، والتي استعرضت في معظم أهم جلساتها قضية التنمية المستدامة، وأوصت قادة دول العالم بضرورة تبني مبادئ التنمية المستدامة.

مكونات كتاب التنمية المستدامة :

يأتي كتاب التنمية المستدامة لمؤلفه البروفسيور عبد الله البريدي متضمناً لخمسة أبواب رئيسية وخمسة عشر فصلاً. تناول الباب الأول مدخلاً لمفهوم المستدامة ومحدداتها بالإضافة إلى كيفية تعليم الاستدامة. أما الأبواب الثالثة والرابعة والخامسة فقد ناقشت الأبعاد الرئيسية للتنمية المستدامة، حيث تناول الباب الثاني البعد البيئي للتنمية المستدامة تتضمن مدخلاً تأسيسياً للبيئة، ومناقشاً لآفة التلوث البيئي ومن ثم استعراض مفهوم البيئة الخضراء، بينما تناول الباب الثالث البعد الاقتصادي من حيث التأسيس الاقتصادي وآفات الفقر والبطالة وأيضاً مفهوم الاقتصاد الأخضر، أما الباب الرابع فقد تتضمن البعد المجتمعي للتنمية المستدامة من حيث التأسيس ومعوقات وآفات التخلف الاجتماعي، إضافة إلى مصطلح المجتمع الأخضر. أما الباب الخامس والأخير فقد تميز عن بقية الفصول الأخرى للكتاب، حيث تناول الجوانب التطبيقية للتنمية المستدامة من حيث أنسنة التنمية وخضرنة الأبنية بالإضافة

لمفاهيم الجامعي الأخضر وغيرها من المفاهيم الحديثة والمصطلحات الجديدة المرتبطة بمفهوم التنمية المستدامة.

المميزات العلمية الكتاب والقيمة المضافة

في نظري أن كتاب "الكتاب المستدامة" يكتسب قيمة علمية مضافة وذلك للعديد من الأسباب، نورد فيما يلي أهمها:

أهدى المؤلف جرعات متنوعة من المهارات والفنيات المتميزة المتعلقة بكيفية تأليف كتاب علمي ومنهجي للناشئين من الباحثين والمؤلفين الذين يبحثون في كيفية اختيار المواضيع والعناوين الجاذبة لنوعية التأليف في الوقت المعاصر. كما يعتبر هذا الكتاب أنموذجاً رائعاً في التأليف من حيث التسلسل المنطقي بين الأبواب التي يتضمنها الكتاب وكذلك عدد الفصول لكل باب، لذلك أتى الكتاب متوازناً من حيث المحتوى والمضمون. أضف إلى ذلك فقد جاءت مكونات أبواب الكتاب منسجمة ومتناغمة من حيث المحتوى العلمي لمفهوم التنمية المستدامة، حيث التزم المؤلف بتقديم مدخل تأسيسي لكل بعد من أبعاد التنمية المستدامة ومن ثم الانتقال إلى الخطر "الآفة" التي تشكّل تحدياً رئيساً لتحقيق التنمية المستدامة، عبر أبعادها الثلاثة البيئية والاقتصادية والاجتماعية. حيث أفلح الباحث في استعراض الآفات والمخاطر مفسراً آفة التلوث البيئي وآفة الفقر والبطالة بالإضافة إلى آفة التخلف المجتمعي والتي تعتبر من الآفات الهالكة لتحقيق التنمية المستدامة.

يعتبر الكتاب مفيداً ومناسباً لطلاب البكلاريوس وطلاب الدراسات العليا، حيث يضع كل فصل من فصول الكتاب في بدايته على الأهداف التعليمية وفي نهايته على ملخص للفصل وأبرز المصطلحات التي تم ذكرها في الفصل، إضافة إلى مجموعة من الأسئلة بغرض تعميق الفهم وأيضاً سرد بعض الأنشطة البحثية التي تثير القارئ، خاصة الطلاب لمزيد من البحث فرادى أو في شكل فريق عمل. هذه الوصفة العلمية أعطت الكتاب تفرد ولمسة فنية عالية تعكس ملكة المؤلف لمهارة كيفية تأليف الكتاب العلمي الجامعي.

ما أعجبني في هذا الكتاب تناوله لجملة من المصطلحات الهامة والجديدة المرتبطة بمفهوم التنمية المستدامة، حيث جاءت هذه المصطلحات موزعة في فصول الكتاب. فعلى سبيل المثال من المصطلحات التي يصبح من الضرورة الوقوف عندها "الأنفة التنموية" و"المجتمع الأخضر" و"أنسنة التنمية" و"خضرنة الأبنية" و"الجامعي الأخضر" وغيرها من المصطلحات الأخرى. كل هذه المصطلحات تعتبر إضافة هامة في أدبيات اقتصاديات التنمية والبيئة. ولابد من الإشادة بالجرأة التي التزم بها مؤلف هذا الكتاب في طرح مصطلحات جديدة وتقديم تعريفات لكل مصطلح.

فعلى سبيل المثال لا الحصر، فإن مصطلح "أنسنة التنمية" يؤكد من خلاله المؤلف على ربط الحق في التنمية بالإنسان باعتباره محور عملية التنمية كهدف ووسيلة معاً، وبالتالي فإن الحق في التنمية قد تجاوز التعريفات التقليدية للتنمية وذلك من حيث اقتصارها فقط لمستوى دخل الفرد من الناتج القومي الإجمالي.

أما من حيث الأسلوب واللغة، يتميز هذا الكتاب بمتانة اللغة وبأسلوب سلس يجبر القارئ على التعايش مع كافة مفرداته ومكونات فصوله المتنوعة بكل سهولة ويسر. لذلك فإن هذا الكتاب يتيح الفرصة للقراء عامة والمهتمين بقضايا العالم المعاصر التعرف على مفهوم التنمية المستدامة وأبعادها المترابطة.

التعليم والتنمية المستدامة :

من المادة العلمية التي تضمنها المؤلف في الفصل الأخير هو تأكيد المؤلف على أن دور التعليم العالي لم يعد يقتصر على تقدم المعرفة وصنعها ونقلها، والبحث والتجديد فحسب، بل بات أحد القوى الموجهة للنمو الاقتصادي، وأداة رئيسة في نقل الخبرة الإنسانية المتراكمة، الثقافية والعلمية . ومضيفاً بأن أهمية التعليم تزداد في عالم تسود فيه موارد المعرفة على الموارد المادية كعوامل في التنمية ويزداد في الاقتصاد، تأثير التجديد والتقدم التكنولوجي بنحو متنام على مستوى الكفاءات والدراسات المطلوبة. وبالتالي يثمّن المؤلف في هذه الجزئية من الكتاب على قوة العلاقة ما بين التعليم وتحقيق التنمية المستدامة المنشودة، بل اعتبار التعليم محركاً

رئيسياً لتحقيق تلك التنمية، وذلك لإيمان المؤلف بأن التعليم سينمي ويعزز من قدرات الأفراد على تبني خيارات تخدم التنمية المستدامة.

إضافة تزيّن الكتاب إن وُجِدَتْ: المفهوم الإسلامي لأنسنة التنمية:

إن جوهر النمو الاقتصادي في النظام الإسلامي، هو تنمية الإنسان نفسه، وليس فقط تنمية الموارد الاقتصادية المتاحة لإشباع حاجاته، فهي تنمية أخلاقية تهدف إلى تكوين الإنسان السوي الذي يشكل نواة مجتمع مؤمنين أتقياء صالحين، والذي ينظر إلى التقدم المادي من منطلق الخلافة في الأرض، التي سيحاسب عليها أمام المولى عز وجل. لذلك فإن عمارة الأرض ليست عملاً دنيويًا محضًا، بل هي عمل تعبدي فيه طاعة لله عز وجل. ولا يتعارض الجانب التقليدي في التنمية، وعمارة الأرض مع تحقيق الرفاهية المادية للمجتمع الإسـلامي. وعلى ذلك لا تنصرف جـهود التنمية في الإسلام إلى مجــرد تحسين مستوى دخل أفراد المجتمع أو توفير حد الكفاف أو إشباع حاجاتهم الأساسية فقط ـ كما هو هدف النظم الاقتصادية المعاصرة ـ وإنما تنشد أساساً تحقيق الكفاية المعيشية لكل فرد من أفراد المجتمع، على النحو الذي يخرجهم من دائرة الفقر إلى حد الغنى.أي تحقيق الكرامة لكل فرد من أفراد الأسرة الإنسانية على وجه هذه الأرض حينها تحقق الأنسنة للتقدم الاقتصادي والازدهار العمراني.

كلمة ختامية:

إن هذا الكتاب يعتبر هدية لطلابنا وطالباتنا على المستويين البكالوريوس والدراسات العليا، حيث تتقاطع في هذا الكتاب الأدبيات المتنوعة في مجال الاقتصاد والإدارة والمحاسبة والعلوم البيئية بالإضافة إلى المختصين في مجال التربية والتعليم. كما يعتبر الكتاب وصفة علاجية لمتخذي القرار بشأن وضع وتصميم السياسات والخطط الاقتصادية والتنموية التي تلبي رغبات الأجيال الحالية دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تحقيق رغباتهم. وبأني على يقين بأن القارئ ومع انتهائه من قراءة هذا الكتاب ستجعله يبني علاقة مستدامة مع مفهوم التنمية المستدامة.

بطاقة الكتاب:

عنوان الكتاب:

التنمية المستدامة: مدخل تكاملي لمفاهيم الاستدامة وتطبيقاتها مع التركيز على العالم العربي

المؤلف: **أ.د. عبد اللّه بن عبدالرحمن البريدي**

الناشر: **مكتبة العبيكان – الرياض**

الصفحات والحجم: 440 صفحة – حجم كبير.

جدلية الحركة والسكون
في لوحة الليل في معلقة امرئ القيس

بقلم : د. عواد صالح الحياوي
كاتب سوري

ومما يلفت الانتباه في هذه المعلقة، أنّ الإطار الزماني البارز فيها هو الليل، الذي يشكل جزءاً مهماً من أجزاء الطبيعة، وتعامل الشاعر مع الليل هو جزء من تعامله مع الطبيعة، وارتباط الإنسان الجاهلي بالطبيعة ارتباط عُضوي، فهو وسط الطبيعة التي ترسم مساره وانطلاقه، والشاعر هو المعبر عن معاناة الإنسان، من خلال رصد المشاهدات الحسية، " وقد وُهب الشاعر حساً دقيقاً بوحدات الصحراء المسموعة وأصوات الفلوات وأصوات أصدائها"[1] وقد خصّه الشاعر بخمسة أبيات متتالية، يقول:

44- وليلٍ كموجِ البَحرِ مُرخٍ سُدُولَهُ عليَّ بأنـــواعِ الهُمومِ، ليبتلِي[2]

45- فقلتُ لهُ، لما تَمطَّى بصُـــــلبِه وأردفَ أعـــجازاً، وناءَ بكَلكَل

46- ألا أيُّها اللّيلُ الطّويلُ، ألا انْجَلِي بصُبحٍ، وما الإصباحُ فيكَ بأمثل

(1)- الطبيعة في الشعر الجاهلي، نوري القيسي، دا ر الأرشاد للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 970 ، ص236.
(2)- التبريزي، ص60-62.

47- فيا لكَ من ليلٍ، كأنّ نُجومَهُ بكُلِّ مُغارِ الفتلِ، شُدَّتْ بيذبُل! [3]

48- كأنّ الثُّريّا عُلِّقت، في مَصامِها بأمراسِ كَتّانٍ، إلى صُـــمِّ جندَل

جاءت حركة الطبيعة/الزمان حركة سلبية من جهة علاقتها بالشاعر فهو زمن مشحون بهموم شتى وامتداد طويل. وقد جمع هذا الوجه من الطبيعة من الصفات والحركات ما جعله يبدو عدواً لا يُقهر لم يملك الشاعر أمامه إلاّ الشكوى والتعبير عن الضجر والتبرم. وقد تجلى ذلك من خلال التشبيه(كموج البحر، كأنّ نجومه، كأنّ الثريا) والصفات(مُرخٍ سدوله، ليبتلي، تمطى، أردف، ناء). إنّ لوحة الليل لوحة طبيعية تمثل حالة الكآبة، والمرارة والمعاناة القاسية، التي استحال معها الشاعر كائناً مسحوب الإرادة والقوة. وملقى في غياهب الحزن والكآبة والألم والقهر بل هو ليل لا يبشر بصبح قريب ونجومه مثبتة وكأنّها شُدت بحبال من الكتان إلى صخور صلبة.

ولحركة طول الليل واستمرارها على النحو الذي جاءت عليه في المعلقة، دلالة واضحة على طول الأحزان والشدائد، وما نتج عنها من أرق لم يُعبَّر عنه تصريحاً بل عبرت عنه هذه اللوحة المتميزة التي رسمها الشاعر، "مصوراً إسراف الليل في الطول حتى ليظن أنّ نجومه(شدت بيذبل)، فهي لا تتحرك ثابتة ثبات هذا الجبل" [4].

فصورة الليل ليست صورة تسجيلية نقلية، بل هي صورة وجدانية وذاتية، نابعة من الطبيعة الموجودة داخل الشاعر، لا الطبيعة الموجودة على الحقيقة والتي يوهمنا الشاعر بوصفها، والتحدث إليها من خلال الرسالة المعلنة والتي وجهها لليل مُترجِياً ومُتعجِباً: (ألا

(3)- مغار: محكم فتله، يذبل: جبل.

(4)- الطبيعة في الشعر الجاهلي، ص241.

أيها الليل)، (فيا لك من ليل!). " فالعلة الكامنة في تعاقب الأيام والليالي في كون الوجود البشري خاضعاً في الأصل لأحكام تلك القوة القاهرة " [5].

ولعلّ ما زاد الدلالة السّلبية لحركة الليل هو غياب الأمل في نفس الشاعر، بظهور صبحٍ قريبٍ. بل إنّ هذا الصبح ليس مختلفاً في تصور الشاعر عن الليل. فكأنّ الزمن مطلقاً هو ليل متواصل. كما أنّ ليل امرئ القيس فيما مضى كان ليل هموم وأحزان، فإنّ ليالي أخرى يحيا فيها حياة أُنسٍ ومتعة وحب، كليلِهِ مع بيضة الخِدر، حين ينفض عن نفسه همومها ويرتع في ملاعب اللهو، فيحس بمتعة الليل، حين يطرح الهم والحزن جانباً، يقول: [6]

23 وبيضةِ خِدرٍ لايُرامُ خِباؤُها تمتّعتُ من لهوٍ بها غيرَ مُعجَلِ

24 تجاوزتُ أحراساً إليها ومعشَراً عليَّ حِراصاً لو يُسرُّون مقتَلي[7]

25 إذا ما الثُّرَيّا في السَّماءِ تعرَّضتْ تعرُّضَ أثناءِ الوِشاحِ المُفصَّلِ[8]

لا تصريح باسم الليل ولكّننا نشعر أنّ جوّ المغامرة يحفه ستار الليل، من خلال الأحراس والثريا في السماء وثياب النوم ولبسة المتفضل.

إذاً صور ليله هنا على أنّه مَراح الأُنس وملعب الهوى حين صبّ عليه من روحه المرحة المتفائلة، وإلا كيف يكون الليل/الظرف الزماني تارة غولاً يفترس النفوس أو جبلاً يجثم على الصدور أو بحراً متلاطماً وتارة سمراً وأُنساً ولذة ومغامراتٍ؟ وتنوع ملامح الليل وتباين صوره مرده إلى تنوع المشاعر والمواقف.

---

(5)- ظاهرة القلق في الشعر الجاهلي، د. أحمد الخليل، ص61.

(6)- التبريزي، ص47-48.

(7)- أحراس: حراس وأهوال، حراص: حريصون على قتله.

(8)- تعرضت: ظهرت، الوشاح المفضل: غطاء فيه جواهر وخرز.

إذاً من خلال النصوص تبين أنّ الليل لوحات مختلفة ومتنوعة، يُؤلف بينها خيط نفسي، وشعور داخلي ذاتي، مما ينتج حصيلة ذلك ليل الرهبة والحزن والخوف،" ذلك أنّ الشاعر يبصر همومه بعينيه بقدر ما يعانيها بنفسه"[9]. وليل الألفة والأُنس. كما يحضر الزمن في نهاية المعلقة في حركة تشي بالخصب الذي أعقب الدمار من جراء السيول، لينبعث زمن يحمل في طياتة النماء والحياة، كما في قوله:

81- كأنَّ مَـــــكاكِيَّ الجِواءِ غُدَ يَّةً صُبِحْنَ سُلافاً من رَحيقٍ مُفلفَلِ[10]

82- كأنَّ السِّباعَ فيه غَرقَى عَشيَّةً بأرجائِهِ القُصوَى أنابِيشُ عُنْصُلِ[11]

زمن تتلون الأرض بألوان زاهية مقابل الجدب والانفصال ليسود المكان حركة تدل على الحياة والنماء من خلال الزمن(غُديّة، عشية).

(9)- فن الوصف وتطوره في الشعر العربي، إيليا الحاوي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1980ص59

(10)- مكاكي: الطير، الجواء: الوادي، السلاف: الخمرة، مفلفل: فيه فلفل، التبريزي، ص80.

(11)- أنابيش: أصول النبات، عنصل: بصل بري.

قائمة المراجع

1. ديوان امرئ القيس، تحقيق. محمد أبو الفضل إبراهيم، ط5، دار المعارف، مصر.
2. شرح المعلقات العش رللخطيب التبريزي، تحقيق. فخر الدين قباوة، دار الفكر، دمشق، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط2عام2006.
3. الطبيعة في الشعر الجاهلي، د. نوري حمودي القيسي، دا ر الإرشاد للطباعة والنشر، بيروت، ط1سنة1970.
4. ظاهرة القلق في الشعر الجاهلي، د. أحمد الخليل، دار طلاس، دمشق، ط1، 1989.
5. فن الوصف وتطوره في الشعر العربي، إيليا الحاوي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1980.

جائزة حامد عمار
لأفضل كتاب نقدي تربوي

إعداد – أ.د. محسن خضر
رئيس قسم أصول التربية بكلية التربية
في جامعة عين شمس

يعدّ عميد التربويين الراحل حامد عمار (1921-2015) مؤسس الاتجاه النقدي في التربية، وهو المفكر الاجتماعي والتربوي الرائد الذي كان مشروعه الفكري حاضنا لقيم العدالة الاجتماعية والتربوية والحرية الاكاديمية، وامتدّ اشعاعه الفكري من قسم أصول التربية بجامعة عين شمس، أعرق مؤسسة تربوية عربية، إلى آفاق وطنه مصر، ليتفاعل مع قضايا أمته العربية، و إلى العالم الإنساني من خلال عمله في منظمة اليونسكو لمدة 16 عاماً.

دافع حامد عمار عن قيم الاستنارة و العقلانية، و انحاز إلى اعتبار التعليم حقّاً انسانياً وواجباً من جانب الدولة، و اعتبر التعليم رافعة النهوض الوطني، وانشغل بعملية بناء الإنسان وترقيته معتبراً أن التعليم مكون رئيسي للقوة الناعمة، و ركيزة التماسك المجتمعي و التوحيد القومي، وانشغل بالكشف عن المضمون الطبقي للتعليم بوصفه معياراً للصراع الطبقي الخفي، معتبراً أن التعليم قضية سياسية كما ان السياسة قضية تربوية بالمثل.

وفي هذه المناسبة يعلن تلامذة و أصدقاء المفكر التربوي الكبير حامد عمار عن انطلاق الجائزة السنوية التي تحمل اسمه من تبرعهم الشخصي، **وقيمتها ألف دولار يمنح لأفضل مؤلف نقدي في التربية بحيث يخص الاتجاه النقدي الذي اسسه ونظر له** ودافع عنه عميدنا في جميع مؤلفاته منذ التنشئة الاجتماعية في قرية سلوا " ومروراً بمختلف أعماله الفكرية ولاسيما في كتبه : " في بناء البشر"، " وفي بناء الأنسان العربي "وصولاً إلى مؤلفه الأخير "المرشد الأمين في تعليم البنات والبنين في القرن الحادي والعشرين".

و يتكون مجلس أمناء الجائزة من كل من الأساتذة الدكاترة:

1) أ. د/ محمد نبيل نوفل "رئيساً"،
2) أ. د/ حسن البيلاوي (المدير التنفيذي للمجلس العربي للطفولة والتنمية).
3) أ. د/ شبل بدران (جامعة الأسكندرية)" المسؤل المالي".
4) أ. د/ عصام هلال (جامعة كفر الشيخ).
5) أ. د/ كمال نجيب (جامعة الأسكندرية).
6) أ. د / طلعت عبد الجميد (جامعة عين شمس).
7) أ. د/ محمد السكران (جامعة الأسكندرية).
8) أ. د/ عبد اللطيف محمود (جامعة حلوان).
9) أ. د/ سامي نصار (جامعة القاهرة).
10) أ. د/ علي أسعد وطفة (سوريا) (جامعة الكويت).
11) أ. د/ محسن خضر (جامعة عين شمس) "مقرراً".
12) الناشر / محمد رشاد (مدير الدار المصرية اللبنانية).

يفتح باب التقدم في شهر يونيو من كل عامو ويمتد تلقي التشريحات حتى نهاية شهر نوفمبر، و يتقدم المرشح بثلاث نسخ من الكتاب المرشح للجائزة مرفقاً بالسيرة الذاتية و صورة شخصية له، على أن لا يكون الكتاب قد فاز بجائزة سابقة، و أن يكون قد نشر خلال الاعوام الثلاثة الأخيرة.

و تتشكل لجنة الحكم من أعضاء مجلس أمناء الجائزة. ويعلن عن الفائز بالجائزة في شهر ديسمبر من كل عام، ويتم دعوة الفائز إلى القاهرة ليستلم الجائزة في عيد ميلاد حامد عمار "25 فبراير" من كل عام، على ان يلقى الفائز بالجائزة محاضرة عن انتاجه في الاحتفال الذي سيقام بمقر رابطة التربية الحديثة بالقاهرة.

يمكن إرسال الترشيحات على العنوان التالي

أ. د. محسن خضر

رئيس قسم أصول التربية في كلية التربية

بجامعة عين شمس

بريد هليوبوليس – القاهرة

ويمكن مراسلته أيضا على العنوان التالي:

د. محسن خضر - القاهرة - بريد سراى القبة – ص ب 37